

Liebe Leserin, lieber Leser,

in unserer letzten Ausgabe hatten wir Ihnen angekündigt, dass *forum* den Nachhaltigkeitspreis der Fondation Alphonse Weicker erhalten würde. Die Überreichung des Preises fand am 20. Oktober statt und der Anlass bescherte uns die wohlwollende Aufmerksamkeit der (befreundeten) Presse. Besonders gefallen hat uns der Titel von *La Voix*: „forum – incubateur d'idées“ und auch der liebevolle Spott in *Wöxx* („non olet...“). Wir bedanken uns jedenfalls artig bei unseren großen Kollegen, die sich nicht zu schade waren, für uns ein wenig Werbung zu machen!

Im Rahmen der Pressekonferenz hielt Kik Schneider in seiner Funktion als Präsident der Fondation Alphonse Weicker eine Rede, aus der deutlich wurde, dass er die Entwicklung unserer Publikation seit langem verfolgt. Seine Darstellung von *forum*, der Geschichte, Themenvielfalt und Motivation war so treffend, dass wir sie hätten nicht besser machen können. Wir waren jedenfalls zufrieden und falls Sie neugierig sind: Sie finden die Rede als Audio-Datei auf www.forum.lu.

Zufrieden waren wir auch mit dem zweiten Versuch unserer Veranstaltungsreihe *public forum*, in deren Rahmen wir am 13. Oktober im Exit07 über das Thema Armut mit Lesern und Autoren debattierten. Die Diskussion war anregend und die Atmosphäre ungezwungen. Der nächste Termin ist am 10. November, Sie finden eine Ankündigung auf der folgenden Seite.

Es grüßt Sie herzlich,

Ihre forum-Redaktion

Editorial

Michel Pauly: Armut und Wohnungsnot 4

Politik

Christophe Schiltz/Sam Tanson/Adrien Thomas:

Die langfristige Perspektive (Interview). 6

Frédéric Krier: „Une invention de bourgeois
fils de bourgeois“. 10

Kooperation

Marc Keup: Ein erster Schritt. 14

Ben Toussaint: Wiedersehen im „Big Apple“. 16

Dossier: 200 Jahre Bildungspolitik

forum: Vom Katechismus zur Kompetenz 20

Daniel Tröhler: Schule und die Akteure der Reformen 21

Daniel Tröhler/Ragnhild Barbu: Schulpolitik der
Gegenwart. Ein Glossar 24

Michel Lanners: OECD und Bildungslandschaft
Luxemburg (Interview). 26

Ingrid Brühwiler/Malick Seck: Internationale
Kapitalgeber und Bildungsinvestitionen in
der sogenannten Dritten Welt. 30

Peter Voss: Vom Land zur Nation. 33

Thomas Lenz: Eine europäische Erfolgsgeschichte? . . . 36

Geert Thyssen: The open-air schools of Dudelange
and Esch-sur-Alzette 40

Anne Rohstock: Wider der Gleichmacherei! 43

Abr(e)isskalender

Sonja Kmec/Thomas Kollnberger: Liegt Denkmalschutz
nur im Auge des Betrachters? 47

Forschung

Cristian Kollmann: Alles Muller oder was? 50

Buchbesprechung

Pia Opper: Lesen gegen den Klimawandel (Teil 8) . . . 55

Kulturchronik

Jean-Claude Majerus: „Assises culturelles“ zu Esch . . . 57

Armut und Wohnungsnot

Michel Pauly

Hatte es im Dossier der vorigen *forum*-Nummer noch geheißsen, das Armutsrisiko betreffe in Luxemburg 13,4% der Bevölkerung (Zahlen betr. 2008), so belehrte uns das STATEC acht Tage später in seinem neuen Bericht über Beschäftigung und soziale Kohäsion,¹ dass 2009 schon 14,9% Gefahr laufen, in die Armut abzugleiten. Dieses Risiko gilt für Personen, die ein Einkommen unter 1 588 Euro im Monat hatten, oder Familien (2 Erwachsene und 2 Kinder), deren monatliches Einkommen unter 3 335 Euro lag.² Diese Beträge liegen nicht weit unter dem sozialen Mindestlohn, auch wenn sie im Europa der 27 die höchsten sind. Auch das subjektive Armutsempfinden ist deutlich gestiegen: Hatte Premierminister Juncker in seiner Rede³ zum 30. Jubiläum der ASTI am 29. März dieses Jahres noch besserwisserisch gemeint: « **Je dois constater que nous avons un taux de pauvreté qui s'élève à 13,4 %. Je ne le crois pas, d'ailleurs, mais c'est la définition européenne [...].** Si on interroge les interrogés sur leur perception subjective de la pauvreté ils ne sont que 7 %, ce qui semble mieux correspondre à ce qui peut être la réalité de notre pays », so waren es 2009 schon 11% Bürger dieses reichen Landes, die sich selbst als arm bezeichneten.

Im Laufe der Gesprächsrunde, die *forum* im Anschluss an sein Dossier in Nr. 300 am 13. Oktober 2010 im CarréRotondes organisiert hatte, wurde nochmals hervorgehoben, dass das Armutsrisiko bei Kindern weit höher liege. Die neuesten STATEC-Zahlen beziffern es in der Tat auf 22,3%, fast ein Viertel der Kinder bis 17 Jahre sind betroffen! Für 18- bis 24-Jährige ist das Armutsrisiko innerhalb eines Jahres gar von 15,5% auf 21,2% gestiegen. 38,6% der Haushalte, deren Vorstand jünger als 29 Jahre alt war, hatten 2009 ernsthafte Schwierigkeiten, am Ende des Monats über die Runden zu kommen, gegenüber 27,2% im Jahr 2008.

Einer der Gründe, den die Sozialexperten nannten, besteht darin, dass in armen Familien junge Leute, sobald sie arbeitsfähig sind, auf den Arbeitsmarkt geschickt werden, um selbst Geld zu verdienen und

sich eine eigene Wohnung zu suchen. Das hat den Vorteil, dass ihr Einkommen nicht den spärlichen Einnahmen der Eltern hinzugerechnet wird, die somit weiterhin das RMG beziehen können. Auf dem Wohnungsmarkt aber herrscht – das ist keine Neuigkeit – riesiger Mangel, also Maximalpreise. Es ist bekannt, dass die Preise für Einfamilienhäuser in Luxemburg mit Abstand die höchsten in ganz Europa sind. Im 4. Trimester 2009 betrug der öffentlich angegebene durchschnittliche Mietpreis für eine Wohnung in der Stadt Luxemburg 1 260 Euro oder 17,54 Euro pro Quadratmeter.

Dabei wäre es gar nicht so schwer, hier den Hebel anzusetzen, um die Armut durch Drosselung der Mietpreise zu bekämpfen. Obschon seit Jahren, um nicht zu sagen Jahrzehnten, die extrem hohen Wohnungspreise in Luxemburg in schöner Regelmäßigkeit von Politikern jeder Couleur bedauert werden – Premierminister Jean-Claude Juncker hatte sogar in einer Rede vom 12. Oktober 2005 vor dem Parlament indirekt seinen langjährigen Wohnungsbauminister Fernand Boden deswegen öffentlich getadelt –, geschieht rein gar nichts. Auch sein larmoyantes *Mea Culpa*: „Mä ech fannen – an ech considérerien dat als ee groussen, och perséinlechen Échec –, dass ech an der Wunnengsfro versot hunn. Wunnen a Baue si schrecklech deier zu Lëtzebuerg ginn. Um Wunnengsmaart kucken déi kleng Leit dacks no, wat déi aner maachen, a si gesinn net, wéi se kënne matmaachen. Ech fanne mech mat där Fehlentwécklung um Lëtzebuenger Wunnengsmaart net of“, führte nur zu einem sog. Wohnungspakt, der den Gemeindevorstandlichen mit viel Publicity verkauft wurde, aber ohne Impakt bleiben wird.

Die dort den Eigentümern angedrohte, aber auch zwei Jahre nach Inkrafttreten des Gesetzes (1.11.2008) noch nirgends umgesetzte Einführung einer Steuer von ganzen 600 Euro auf Wohnungen, die seit 18 Monaten leer stehen, bringt die Wohnhaie nur zum Lachen, können sie doch ein Mehrfaches erwarten, wenn sie etliche Monate warten, um die Wohnung zu Marktpreisen an Gutbetuchte

Obschon seit Jahren die extrem hohen Wohnungspreise in Luxemburg in schöner Regelmäßigkeit von Politikern jeder Couleur bedauert werden, geschieht rein gar nichts.

zu vermieten oder abreißen zu lassen, um sie durch Luxuswohnungen zu ersetzen.

Caritas-Generalsekretär Robert Urbé zeigte aber beim *public forum* vom 13. Oktober einen einfachen Weg auf, um die Mietpreise zu bremsen. Bei der fiskalen Volkszählung, die alle Bürger jedes Jahr am 15. Oktober ausfüllen müssen, wird nämlich auch nach den Mietpreisen gefragt. Es wäre demnach ein Leichtes, wenn die Gemeinde jedes Jahr ein paar Beispiele aus dem Paket herauszöge und die Eigentümer vor Gericht stellte, die mehr als den zulässigen Mietpreis von 5 % des Eigentumswerts verlangen. Robert Urbé meinte, allein die Drohung mit einem derartigen Schritt würde wahrscheinlich schon zu Erfolgen führen. Derzeit können Mieter zwar gegen überhöhte Mietpreise gerichtlich vorgehen, d. h. bei der in jeder Gemeinde offiziell bestehenden Mietkommission Klage führen, doch solche Verfahren sind aus verständlichen Gründen selten: Allzuleicht könnte der Vermieter einen Vorwand finden, um den unbequemen Mieter rauszusetzen. Eine solche Maßnahme würde allerdings immer noch nur bei der Symptombekämpfung ansetzen. Das Grundproblem liegt bekanntlich in den überhöhten Preisen für Bauland. Doch der Staat scheint zu blöd, diese mit einer an die realen Marktpreise angepassten Grundsteuer zumindest teilweise abzuschöpfen, um mit dem von den Grundeigentümern eingenommenen Geld z. B. Mietbeihilfen auszuzahlen.

Der politische Wille zu wirksamen Maßnahmen gegen die Baulandspekulation und gegen überzogene Mietpreise fehlt genauso, wie er etwa in der Stadt Luxemburg fehlt, um gegen Eigentümer vorzugehen, die Wohnungen für Bürozwicke vermieten und damit eigentlich gegen ein kommunales Reglement verstoßen. Mieter, die 2009 laut STATEC-Erhebung zu 38 % unter dem Armutsrisiko litten und im Schnitt bis zu 20,6 % ihres Einkommens für die Wohnung aufbringen mussten (für Alleinerziehende mit 2 Kindern waren es bis zu 32 %!),



sind zum großen Teil keine interessante Wahlklientel, weil häufig Ausländer. Da die Luxemburger Bevölkerung bekanntlich vergreist, d. h. die Senioren den bedeutendsten Teil der Wählerschaft ausmachen, sorgen sich die Politiker viel stärker um deren Wohlergehen, lies um hohe Renten. Insofern ist der STATEC-Befund, dass 2009 nur 6,5 % der Über-65-Jährigen dem Armutsrisiko unterliegen (Tendenz bei den Männern sogar fallend), völlig logisch, auch wenn er in Europa einzigartig ist. Kein Wunder also, dass zum *forum*-Rundtischgespräch weder ein(e) Politiker(in) noch ein Mitarbeiter des Familien- oder des Wohnungsbauministeriums erschienen war. ♦

1 Lisa Borsi, Armande Frising, Guillaume Osier, Paul Reiff, Jean Ries, Paul Zahlen, *Rapport travail et cohésion sociale 2010* (Cahier économique, n° 111), Luxembourg 2010, 192 pages, ISBN 2-87988-096-09; 8,60 €.

2 Zur Berechnung des Armutsrisikos siehe *forum* Nr. 300, S. 19.

3 Die Rede ist in extenso abgedruckt in: *ASTI 30+. 30 ans de migrations, 30 ans de recherches, 30 ans d'engagements, sous la direction de Michel Pauly*, Éditions Guy Binsfeld, Luxembourg 2010 (erscheint am 15. 11. 2010).

public forum im EXIT07: 200 Jahre Bildungspolitik

Mittwoch, 10. November, 18.30 Uhr

public forum bietet die Gelegenheit in entspannter Atmosphäre gemeinsam über das Thema Bildungssysteme und Reformen zu plaudern. Im Gespräch mit Autoren, Forschern und Mitarbeitern von *forum* können Aspekte vertieft, Zusammenhänge geknüpft und Fragen gestellt werden.

forum lädt Leser und Freunde ein, u. a. mit folgenden Personen das Thema zu diskutieren: Michel Lanners (MEN), Denis Scuto (Uni.lu, GLEN) und Thomas Lenz (Uni.lu)

EXIT07/CarréRotondes
1, rue de l'Académie, Luxemburg-Hollerich

Die langfristige Perspektive

Seit einigen Jahren versuchen auch in Luxemburg politische Stiftungen die Debatte zu bereichern.

Die Fondation Robert Krieps, die Gréng Stéftung sowie transform! Luxembourg versuchen jede auf ihre Weise die Debatte über die Zukunft der luxemburgischen Gesellschaft abseits der Tagesaktualität zu fördern. Interview mit Christophe Schiltz, Sam Tanson und Adrien Thomas.

Die drei bislang bestehenden politischen Stiftungen wurden in den letzten vier Jahren gegründet. Warum jetzt und nicht vor 20 Jahren?

Christophe Schiltz (Fondation Robert Krieps): Ich denke, dass die politische Debatte in Luxemburg heute entweder gar nicht stattfindet oder aber total an den Menschen vorbeiläuft. Das war der Hauptanstoß, warum wir, d. h. die Fondation Robert Krieps, uns gegründet haben.

Sam Tanson (Gréng Stéftung): Auch die Gréng Stéftung wollte parallel zum politischen Alltagsgeschäft Themen angehen, die nicht „sexy“ sind, politisch so nicht zu verkaufen sind oder nicht zur Debatte stehen.

Adrien Thomas (transform! Luxembourg): Innerhalb von transform! Luxembourg haben wir beschlossen, selbst eine Reihe Reflexionen zu führen, statt immer nur Debatten aus dem Ausland zu importieren. Was uns vielleicht differenziert, ist, dass wir versucht haben, Akteure aus verschiedenen Bereichen zusammenzubringen. Wir haben Leute aus Gewerkschaften, aus sozialen Bewegungen und aus dem assoziativen und politischen Bereich.

Welches Verhältnis hat transform! zu den Parteien?

Adrien Thomas: Unsere Unabhängigkeit ist uns wichtig und wir wollen uns nicht parteipolitisch

binden. Die Leute, die bei uns aktiv sind, können im politischen Bereich tätig sein, oder eben auch nicht. Auf dem politischen Spektrum verorten wir uns schon links, aber nicht nur auf dem politischen linken Flügel, sondern auch auf dem sozialen Flügel.

Bei der Grünen Stiftung steht der parteipolitische Zusammenhang bereits im Namen ...

Sam Tanson: Ja, und auch bei den meisten Namen der Leute, die im Verwaltungsrat sitzen, wird dieser Zusammenhang deutlich: Die Gréng Stéftung ist als *think tank* der Grünen Partei gedacht. Trotzdem gibt es eine gewisse Unabhängigkeit. Robert Garcia, unser Präsident, ist hierfür ein gutes Beispiel: Er ist zwar noch Mitglied der Grünen, aber in keinem Gremium der Partei aktiv und hat einen kritischen Blick auf die Partei. Bei uns gibt es keine Überlegungen, was denn die Partei sagen würde, wenn wir nun das oder das machen. Wir haben uns Ziele gesetzt und auf diesen Punkten wollen wir arbeiten.

Die Fondation Robert Krieps bezieht ihren Namen auf eine Lichtgestalt der luxemburgischen Sozialdemokratie. Sind sie eine Parteistiftung?

Christophe Schiltz: Das würde ich nicht so sagen. Wir orientieren uns klar nach einer bestimmten Richtung, einem bestimmten Teil des politischen Spektrums. Aber für eine Stiftung ist es wichtig, eine gewisse Unabhängigkeit zu bewahren. Man kann

**„Heute stellt sich ganz einfach die Frage: Welche Art von Gesellschaft ist gegenwärtig die luxemburgische? Diese Analyse durchzuführen, war für uns die Priorität.“
(Adrien Thomas)**

nicht langfristig denken, wenn man andauernd Bezug auf das alltägliche politische Geschäft nimmt. Ja, wir stehen der LSAP nahe, aber wir sind nicht die LSAP.

Wie werden die Stiftungen finanziert? Welches Budget steht ihnen zur Verfügung?

Christophe Schiltz: Ich kenne unser Budget nicht in allen Details, weiß aber, dass wir teils von der LSAP und teils über Spenden finanziell unterstützt werden. Als das Parteienfinanzierungsgesetz Form annahm, wurde die Idee, in politische Bildung zu investieren, nicht zurückbehalten. Die Stiftung bietet also eine Möglichkeit, dass Geld der Partei in die politische Bildung fließt.

Sam Tanson: Unser Projekt zur Großregion, das momentan läuft, wird zum Teil über die europäische Grüne Stiftung finanziert. Diese macht jedes Jahr eine Ausschreibung, bei der man Projekte einreichen kann, die einen europäischen Touch haben müssen. Die Großregion hat sich da angeboten und das Projekt läuft über mehrere Jahre. Bis jetzt haben wir von Déi Gréng selbst noch kein Geld bekommen.

Adrien Thomas: Wir haben im Grunde genommen keine großen Ausgaben und funktionieren über Mitgliederbeiträge. Projektabhängig versuchen wir zusätzliche finanzielle Ressourcen zu mobilisieren und dabei können wir auch auf das europäische transform!-Netzwerk zurückgreifen.

Das europäische transform!-Netzwerk ist ein Netzwerk der europäischen Linken. Die stärkste Kraft dahinter ist die Rosa-Luxemburg-Stiftung der deutschen Linken.

Adrien Thomas: Im transform!-Netzwerk sind tatsächlich Organisationen vertreten, die der europäischen Linken nahe stehen. Das Netzwerk ist recht vielfältig, aber die Rosa-Luxemburg-Stiftung spielt, schon alleine wegen ihrer finanziellen Möglichkeiten, eine wichtige Rolle. Es sind aber auch Organisationen vertreten, die, wie transform! Luxembourg, den Anspruch haben, im Dienst von sozialen Bewegungen zu arbeiten und nicht ihr Augenmerk auf Parteipolitik und Wahlen legen.

Die Fondation Robert Krieps hat in ihrem Programm das Ziel formuliert: „Die Debatte kultivieren.“ Gibt es innerhalb der Partei keine Räume mehr, wo die Debatte stattfinden kann?

Christophe Schiltz: Doch, die Debatte findet auch innerhalb der LSAP statt. Wir haben eine Reihe Arbeitsgruppen in der Partei, die mehr oder weniger

gut funktionieren. Es ist aber ein ziemlich großer Unterschied, ob man auf die Aktualität reagiert und dann wieder eine Arbeitsgruppe zusammenruft, etwa um an einem konkreten Gesetzesprojekt zu arbeiten, oder ob man sich in einer langfristigen Perspektive Gedanken macht, wo es hingehen soll.

Sowohl in den von der Fondation Robert Krieps als auch in den von der Gréng Stéftung organisierten Konferenzen werden oft Sprecher aus einem anderen politischen Lager oder mit anderen Interessen eingeladen. Geht es darum auszuloten, wo es politische Gemeinsamkeiten gibt?

Sam Tanson: Nein, es ist wirklich dazu gedacht, eine Debatte zu führen. Es geht nicht darum, dass jemand mit Samtpfötchen angefasst wird. Wir hätten schon gerne eine Konfrontation.

Christophe Schiltz: Wir haben verschiedene Sorten von Konferenzen und ein „forum de discussion“, das sich eher an ein junges Publikum wendet. Dabei versuchen wir Leute aus anderen Parteien, die andere Ideen haben, einzuladen, um eine Debatte zu provozieren. Eine Debatte ist ja naturgemäß interessanter als ein Selbstgespräch. So haben wir über das Thema „Abtreibung“ mit François Biltgen und Danielle Igniti und über das Thema „Verfassung und die Rolle des Großherzogs“ mit Alex Bodry und Paul-Henri Meyers diskutiert.

Bei den Veranstaltungsthemen scheint es mir, dass die Fondation Robert Krieps insbesondere institutionelle und gesellschaftspolitische Themen aufgreift, die sozialpolitischen Fragen jedoch wenig behandelt. Der Bezug zur Gewerkschaftsbewegung wird auch nicht mehr wirklich hergestellt. Ist das Zufall oder drückt es eine tatsächliche Entfremdung aus?

Christophe Schiltz: Nein, das ist klar ein Zufall. Wir haben auf Aktualitätsthemen gesetzt und die waren eben weniger sozialpolitisch. Die langfristigeren Überlegungen zu sozialen Fragen laufen aber jetzt verstärkt an.

Gerade diesen Aspekt behandelt transform! Luxembourg prioritär. Was aber dort bis dato vernachlässigt wurde ist die Verbindung zwischen der sozialen und der ökologischen Frage ... Woher kommt diese Hemmung? Zeigt sich hier eine allgemeine Schwierigkeit bei der Linken?

Adrien Thomas: Sie haben Recht, dass wir hauptsächlich auf klassisch sozialen Themen gearbeitet haben und auch hier vor allem über den Kern der sozialen Ungleichheiten, nämlich über die Frage der Verteilung von Reichtum. Das hat auch mit der

**„Die Gréng Stéftung will parallel zum politischen Alltagsgeschäft Themen angehen, die nicht „sexy“ sind, politisch so nicht zu verkaufen sind oder nicht zur Debatte stehen.“
(Sam Tanson)**

**„Ja, wir stehen der LSAP nahe, aber wir sind nicht die LSAP.“
(Christophe Schiltz)**

Zusammensetzung unserer Mitglieder zu tun. Die meisten kommen aus einem gewerkschaftlichen und politischen Umfeld, wo diese Fragen traditionell einen hohen Stellenwert genießen. Und trotzdem: Das Rollenverständnis zwischen Gewerkschaften und ökologischen NGOs aus alten Zeiten, nach dem die Gewerkschaften bloß das Bruttosozialprodukt bis ins Unendliche zu steigern hofften und die ökologischen Organisationen nur im Umweltschutz aktiv waren, wird immer weniger tragbar. Wir haben in einer internen Arbeitsgruppe begonnen auch die Frage der ökologischen Gerechtigkeit aufzuwerfen. Wie kann der ökologische Umbau so gestaltet werden, dass nicht die Leute, die jetzt schon am wenigsten Ressourcen haben (und daher am wenigsten verantwortlich für Phänomene wie Klimawandel sind), nicht auch noch vom ökologischen Umbau am härtesten getroffen werden?

Bestehen Gemeinsamkeiten zwischen den drei politischen Stiftungen? Etwa eine gemeinsame Fragestellung oder eine gemeinsame Dringlichkeit?

Adrien Thomas: Möglicherweise. Luxemburg hat in den letzten Jahren sehr viele Veränderungen durchgemacht, etwa bei der Zusammensetzung des Arbeitsmarktes oder bei der Rolle des Finanzplatzes in der Wirtschaft. Heute stellt sich ganz einfach die Frage: Was ist Luxemburg eigentlich? Welche Art von Gesellschaft ist gegenwärtig die luxemburgische? Diese Analyse durchzuführen, war für uns die Priorität.

Wir sind also in einer Umbruchsituation?

Christophe Schiltz: Ja, falls es nicht schon zu spät ist. Nehmen wir etwa die Regulierung des Finanzbereiches: Wir haben uns von einem produktivistischen Kapitalismus weg entwickelt hin zu einem Finanzkapitalismus. Heute stehen wir vor der Frage, ob man überhaupt zurückrudern kann, und wenn ja, wie.

Sam Tanson: Ich für meinen Teil will dieses Wirtschaftssystem nicht. Eigentlich wird ja bloß Geld mit Geld gemacht ... Nicht einmal das: Mit Finanzblasen wird Geld gemacht. Weltweit kann das wirtschaftlich so nicht weitergehen. Und in Luxemburg haben wir festgestellt, dass wir in Zukunft nicht mit gleich hohem Wirtschaftswachstum weiterfahren können. Unser Pensionssystem etwa müssten wir in Frage stellen. Und die Grenzgängerdiskussion hat gezeigt, dass wir in unserer Gesellschaft ein grundsätzliches Problem mit der Solidarität zwischen den Menschen haben.

Christophe Schiltz: Die Frage, die sich stellt, ist die nach der Rolle des Sozialstaates: was ist finanzierbar? Das Kindergeld und die Studentenbörsen der

Grenzgänger sind insofern nur ein Teilaspekt. Überweist man den Leuten Geld oder gibt man ihnen Sachleistungen? Die Parteien sind gefordert, hier langfristige Antworten zu liefern. Luxemburg hat strukturelle Probleme. Das war bis dato wenig aufgefallen, weil genügend Geld vorhanden war. Wenn wir diese Probleme jetzt nicht lösen, dann haben wir bald ein reelles Problem.

Adrien Thomas: Eine wichtige Frage ist die nach der Verantwortung Luxemburgs in der Welt. Hierzulande stellt man sie selten, da sich die Leute sagen: Wir sind dermaßen klein, was hier passiert, hat ohnehin keine großen Implikationen. Dem ist aber nicht so! Ökologisch gesehen hat alles was wir hier machen Auswirkungen, und zwar globale. Auch als Finanzplatz hat Luxemburg eine Rolle gespielt in der Krise. Und selbst europapolitisch gesehen nimmt Luxemburg als Staat Positionen ein, die oft in die falsche Richtung gehen, wie bei der Bolkestein-Direktive.

Unser System basiert ja auf einer sehr hohen Wachstumsrate?

Adrien Thomas: Das ist Teil der inhärenten Fragilität des Luxemburger Entwicklungsmodells. Diese Schwächen werden jetzt sichtbar und sie riskieren zu explodieren. Nehmen wir doch das magische 4 %-Wirtschaftswachstum, das erreicht werden soll, damit die Sozialsysteme im Gleichgewicht bleiben. Damit das Spiel aufgeht, muss man fast schon als blinder Passagier agieren: Luxemburg braucht ein großes Hinterland von verfügbaren jungen Arbeitskräften. Die Ausnutzung von Souveränitätsnischen klappt auch bis zu einem gewissen Punkt. Wenn sich aber ökonomische und politische Probleme stellen, dann verwandeln sich diese Stärken sehr schnell in Schwächen und der ganze „cercle vertueux“ kippt um in einen „cercle vicieux“ ... Was vorher dafür gesorgt hat, dass es sehr schnell nach oben ging, ist dann auf einmal dafür verantwortlich, dass es sehr schnell nach unten geht.

Sam Tanson: Wir brauchen Wachstum (wenigstens so wie unser Wirtschafts- und Sozialmodell heute aufgebaut ist), das leuchtet ein. Doch jedes Jahr ein Plus von 4 %, das geht ja ins Unendliche! Das bringen nur Entwicklungsländer fertig, und dann auch nur bis zu einem gewissen Punkt. Wir brauchen stattdessen qualitatives, ja, vielleicht sogar weniger Wachstum. Wir brauchen, und jetzt komme ich wieder mit unserem klassischen Schlagwort, nachhaltiges Wachstum.

Wie beurteilen Sie das Luxemburger Modell, welches weitreichende Entscheidungen außerhalb des

Parlamentes im Rahmen der Tripartite versucht zu treffen? Ist das positiv für die Demokratie?

Adrien Thomas: Es hängt davon ab, wie man das Luxemburger Modell definiert. Ist es bloß ein Synonym für absoluten Konsens, für Tabuisierung von Antagonismen? Vor allem wenn man von gesellschaftlichen Alternativen spricht: Da gibt es verschiedene Interessen in der Gesellschaft, es gibt Verteilungskämpfe und Auseinandersetzungen. Besonders in Krisenzeiten, in denen weniger Reichtum produziert wird, stellt sich die Frage der Verteilung des geschaffenen Reichtums umso akuter. Ich höre z. B. viel über das sogenannte Rentenproblem. Ich würde aber gerne die Frage stellen, wer wie was als Probleme definiert. Man könnte ja auch sagen, wir haben in Luxemburg ein Problem bei der Verteilung des Reichtums. Diese Problemstellungen sind also immer interessengeleitet. Auseinandersetzungen sind, glaube ich, interessanter als vorgetäuschte Harmonie und wirken politisierend.

Christophe Schiltz: Ich denke dennoch, die verschiedenen Akteure an einen Tisch zu kriegen, ist an sich ein großer Vorteil. Ansonsten kriegen wir soziale Konflikte bei nicht unbedingt besseren Resultaten für die Menschen. Konsens darf dennoch nicht zum Selbstzweck werden.

Sam Tanson: Es erscheint mir als großer Vorteil, dass in Luxemburg – im Gegensatz zu vielen anderen Ländern – die Gewerkschaften mit eingebunden sind. In unserem System muss die Regierung Konzessionen machen und kann nicht einfach *mordicus* ihr Programm durchbringen. Diskussion und Konsens können demnach produktiver sein als Streiks.

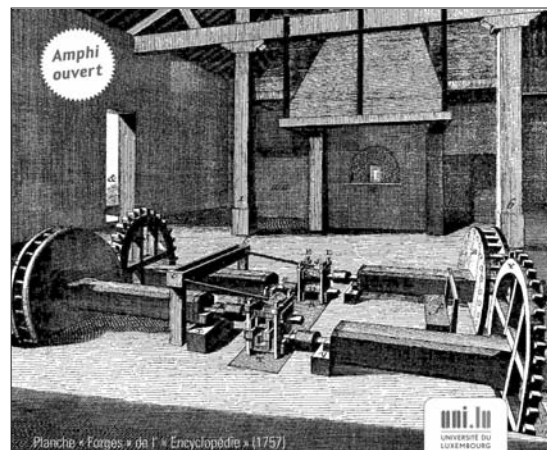
Wie wird in der Fondation Robert Krieps das politische Kräfteverhältnis in Luxemburg analysiert? Stehen wir vor einer Neuverteilung der Karten?

Christophe Schiltz: Ich bin kein Wahrsager. Wenn Sie fragen, wie sich das politische Spektrum entwickeln wird, kann ich nur antworten: Ich weiß es nicht. Vor den letzten Wahlen haben viele gedacht: noch mehr Stimmen für die CSV, das geht nicht. Und trotzdem hat die CSV noch zwei weitere Abgeordnete hinzugewonnen. Ich befürchte eine allzu heftige Dominanz dieser Partei. Das ist für jedes parlamentarische System ungesund. Dennoch gibt es auch Gründe für die Dominanz der CSV. Wenn es einer Gesellschaft relativ gut geht und die Ungleichheiten verglichen mit anderen Ländern relativ klein sind, dann kommt eine konservative wohlstandserhaltende Reaktion. *Mir wölle bleiwe wat mir sinn*, eben.

Adrien Thomas: Mit kurzen Unterbrechungen war seit der Einführung des allgemeinen Wahlrechts immer die Rechtspartei und später die CSV an der Macht. Was aber sagt das über die Luxemburger Gesellschaft aus? Etwa dass die Linke strukturell in der Minorität ist? Ist das die richtige Schlussfolgerung, die man daraus ziehen kann? Es gibt bei uns eine lange Tradition, soziale Fragen als familiäre oder persönliche Probleme zu verstehen. Die werden also meist nicht als politische Fragen begriffen, gestellt oder diskutiert. Es gibt in Luxemburg keine Tradition, offen mit Interessenkonflikten umzugehen ...

Vielen Dank für das Gespräch! ♦

(Das Gespräch fand am 17.9.2010 statt. JST)



AMPHI OUVERT SEMESTRE V
SOUS LES AUSPICES DE L'AMBASSADE DE FRANCE
EN COLLABORATION AVEC LE CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS PARIS

AVEC LE SOUTIEN DE L'ASSOCIATION LUXEMBOURGEOISE DES INGÉNIEURS, ARCHITECTES ET INDUSTRIELS ET DE L'ASSOCIATION LUXEMBOURGEOISE DES PHYSICIENS

Histoire des techniques Chapitres choisis

André Guillerme | Thierry Lalande | Michel Letté

Musée des arts et métiers et Chaire d'histoire des techniques
auprès du Conservatoire national des arts et métiers

Jeudi 17:30

18.11.2010 | 02.12.2010 | 16.12.2010 | 13.01.2011 | 27.01.2011

Auditoire B02 Campus Kirchberg

Les cours **Amphi ouvert** sont accessibles à tous. L'Université du Luxembourg délivre des attestations de participation à chaque leçon.

<http://mcst.uni.lu>

Chaire scientifique & technique | mcst
wissenschafts- & technikkommunikation | public understanding of science & technology

« Une invention de bourgeois fils de bourgeois »

Aperçu des débats sur l'aide financière pour études supérieures au sein de l'UNEL depuis les années 1950

Frédéric Krier

Lors du débat parlementaire sur le très controversé projet de loi 6148 concernant l'aide financière pour études supérieures et les allocations familiales, le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, François Biltgen, a affirmé son incompréhension par rapport aux jeunes socialistes en train de distribuer des tracts devant la Chambre et par rapport aux communiqués des associations estudiantines Union nationale des étudiants de Luxembourg (UNEL) et Association des cercles d'étudiants luxembourgeois (ACEL) qui s'étaient violemment opposées au projet de loi. Étonnement d'autant plus grand qu'il réaliserait en fait une revendication de longue date des mouvements étudiants : « Mir erfëllen hei eng laangjäreg Fuerderung vun de Studentenorganisatiounen, virun allem vun de lénkse Studentenorganisatiounen, an déi virun allem a konservative Kreesser ëmmer bekämpft gouf.¹ »

Il rejoint en cela explicitement le député socialiste Ben Fayot, qui se rappelle à l'occasion de la revendication du « présalaire » qu'il avait défendu comme militant de l'UNEL dans les années 1950 et 1960 : « Fir mäin Deel, Här Präsidant, erënnert dee Modell vu Studenteförderung mech un eng laangjäreg Fuerderung, déi mir sengerzäit als Studente selwer an de 50er, 60er Joren an der deemoleger UNEL vertrat hunn. Et ass d'Iddi vun engem Présalaire fir de Student, deen als autonomen, intellektuellen Aarbechter betruecht gouf, seng eege sozial Ofsécherung a säi Loun vum Stat sollt kréien, als Géigeleschtung fir déi intellektuell Aarbecht, déi hien am Intéressi vun der Gesellschaft leescht. Déi Iddi ass laang veräiwelt ginn, well domat all Jonken, egal vu wat

fir enger sozialer Origine, datselwecht als Bourse kréie sollt. Dëst war weder fir Sozialpolitiker verständlich nach fir all déi, déi sech ëm d'Finanze vum Stat bekëmmert hunn.² »

La question de l'aide financière ou du « présalaire » a en effet toujours constitué un des terrains de prédilection des organisations estudiantines luxembourgeoises en général et de l'UNEL en particulier. Romain Nati, alors président de l'association, écrit en 1986 : « Les aides financières de l'Etat sont au centre des revendications de l'UNEL depuis que celle-ci existe.³ » Ce qui n'est pas exactement vrai si l'on prend en considération l'Union nationale des étudiants luxembourgeois d'avant-guerre, alliance de circonstance de l'Association catholique des étudiants luxembourgeois (plus connue sous le nom « Akademikerverein » ou AV, fondée en 1910) et de l'Association générale des étudiants luxembourgeois (l'ASSOSS, fondée en 1912). Cette première UNEL⁴, qui a fonctionné de 1920 à 1933, puis de 1936 jusqu'à la dissolution de l'AV par l'occupant allemand⁵, n'a principalement existé que pour garantir la représentation des étudiants luxembourgeois au sein de la Confédération internationale des étudiants et s'est abstenue de prises de position politiques, par ailleurs difficiles vu le gouffre idéologique entre les deux organisations qui la constituaient.

La seconde UNEL, qui est celle dont parle M. Fayot, s'est constituée en 1951, mais sur une autre base, à savoir les cercles ou amicales des étudiants luxem-

Frédéric Krier a été président de l'UNEL de 1997 à 1999.

bourgeois à l'étranger, dont les plus anciens et les plus traditionnels, Louvain et Aix-la-Chapelle, remontent au XIX^e siècle⁶. Après moult tergiversations⁷, la première UNEL – qui renaît de ses cendres à l'annonce de la fondation de la nouvelle fédération des cercles d'étudiants du même nom – fusionne avec la seconde en 1952. Pendant 17 années, l'UNEL peut légitimement prétendre regrouper la grande majorité des étudiants du Luxembourg. Or, c'est justement lors de la même réunion du Conseil qui entérine l'adhésion de l'ancien AV, rebaptisée Association luxembourgeoise des universitaires catholiques (ALUC) en 1946, et de l'ASSOSS, qu'une première motion de l'UNEL mentionne « l'absence d'un système d'allocation d'études » et « l'insuffisance évidente des prêts et bourses d'études ».

L'aide financière de l'État aux étudiants se limite alors aux « prêts d'honneur », prêts remboursables de faible ampleur, mais sans charge d'intérêts, introduits par le règlement du 10 juillet 1923, et à des bourses exceptionnelles pour les étudiants les plus doués. Les critiques de la nouvelle organisation estudiantine amènent le ministre de l'Éducation nationale de l'époque à concéder en 1953 la création d'une commission consultative sur la question, commission qui comprend à sa création deux représentants de l'UNEL et qui existe toujours de nos jours. L'UNEL des années 1950, dont les figures marquantes sont entre autres Jean Barbel († 1953), Raymond Schaus, Gaston Thorn, Jean Dondelinger, Liliane Petit, Henri Metz, Jacques Santer et le nommé Ben Fayot, vacille à ce moment encore entre la revendication de l'allocation d'études identique pour tous les étudiants, revendiquée par l'ASSOSS à l'instar de l'UNEF en France, et des revendications plus « minimalistes » en vue d'une amélioration du système existant. C'est la seconde position qui l'emporte dans un premier moment, lorsque la commission de l'aide financière propose en 1959 une révision du « prêt d'honneur », qui est formalisé par l'arrêt ministériel du 4 janvier 1960. Cet arrêt prévoit la conversion de prêts en bourses pour les étudiants « méritants et peu fortunés », et étend le nombre des prétendants à un subside remboursable à tous les étudiants « ressortissants luxembourgeois et aux apatrides nés dans le pays », selon des critères prenant en compte le revenu des parents, la nature des études et le mérite de l'étudiant. L'UNEL remarque cependant en 1962 que « moins de la moitié des prêts sont convertis en bourses »⁸.

Le début des années 1960 voit la victoire de la conception du « présalaire », repris du catalogue de revendications du syndicalisme étudiant français, qui s'impose pour un moment comme revendication centrale de l'UNEL. Dans une brochure parue



« Mir erfëllen hei eng laangjäähreg Fuerderung vun de Studentenorganisatioune, virun allem vun de lénkse Studentenorganisatioune, an déi virun allem a konservative Kreesser ëmmer bekämpft gouf » (François Biltgen à la Chambre des députés, 13 juillet 2010)
© SIP

en 1962, l'UNEL développe son argumentaire en faveur d'un tel subside, dont l'instauration impliquerait une véritable « révolution des mentalités ». Le « prêt d'honneur » instauré en 1923 y est attaqué comme correspondant à « l'étudiant XIX^e siècle, dandy et fils de magistrat, prêt à se battre en duel pour cet Honneur qui est visé », alors que le présalaire serait un élément de « l'intégration du jeune étudiant dans le corps actif de la nation », l'intégration de l'étudiant – « jeune travailleur intellectuel » comme « apprenti [...] dans le cadre de la production nationale, en tant que chaînon indispensable à son fonctionnement »⁹. Le terme de « jeune travailleur intellectuel » renvoie directement à la « Charte de Grenoble » de 1946, document fondateur du syndicalisme étudiant français¹⁰. À une époque qui a été décrite comme « l'âge d'or du syndicalisme ouvrier » au Luxembourg¹¹, l'UNEL veut à son tour être un « mouvement syndical étudiant », puisant ses efforts « dans le besoin urgent qu'éprouve l'universitaire de défendre ses conditions de travail, de logement, de nourriture, d'accès aux carrières »¹². La conception du présalaire est en quelque sorte la conséquence logique d'une redéfinition de l'étudiant comme travailleur et de l'association estudiantine comme syndicat étudiant.

À l'instar de la France (voir encadré), cette conception d'un « présalaire » qui serait identique pour chaque étudiant, quelque soit le revenu de ses parents (en contrepartie, il serait financé, « afin d'éviter un allègement anti-démocratique du budget des parents riches, [...] par un impôt sur les revenus dépassant un certain plafond »¹³), n'est pas sans susciter des critiques. Y compris parmi les étudiants eux-mêmes, comme le témoigne ce courrier d'un certain « J.M. », étudiant en lettres, paru en décembre 1962 dans le *Letzeburger Student* (périodique de l'UNEL) :

Le début des années 1960 voit la victoire de la conception du « présalaire », repris du catalogue de revendications du syndicalisme étudiant français, qui s'impose pour un moment comme revendication centrale de l'UNEL.

« Le présalaire est une invention de bourgeois fils de bourgeois, voulant vendre leur scooter pour s'acheter une voiture ! L'étudiant, un jeune travailleur intellectuel ? – Vous me faites rire ! Au sens économique du terme, travaille celui qui produit. Or, l'étudiant ne fait que consommer. Voulez-vous grever l'Etat d'un autre genre de parasites, alors qu'il souffre déjà sous la vermine des ronds-de-cuir et des fonctionnaires superflus ? »

Face à ces critiques d'un présalaire, qui ne serait en fin de compte qu'un cadeau pour les étudiants provenant d'un milieu aisé, l'UNEL commence à réviser sa conception à partir de son congrès de 1963, et adopte une proposition qui distingue entre une « allocation de base couvrant les frais fixes (logement, alimentation, etc.) », identique pour chaque étudiant, et une « allocation complémentaire échelonnée selon des critères sociaux ». Lors de son congrès de 1965, l'UNEL élabore l'idée d'un Fonds national universitaire, afin de rendre le financement de l'allocation d'études indépendante du budget de l'État. Ce fonds, qui serait financé par le fait que l'étudiant ne serait plus considéré comme un enfant à charge de ses parents, ce qui implique « l'abolition des allocations familiales pour les parents des étudiants universitaires et la non-considération de l'étudiant pour le classement fiscal des parents » (en fait, l'allocation ou bourse de base remplacerait en quelque sorte l'allocation familiale). L'étudiant étant considéré comme adulte indépendant et autonome, il faudra également organiser une « caisse d'as-

surances sociales » pour les étudiants à gérer par le même Fonds national universitaire, géré par « un conseil d'administration composé d'un nombre égal des délégués de l'Etat et de représentants de l'UNEL », tout comme « d'autres services éventuels du milieu étudiant (chambres d'étudiants, restaurants universitaires, transports scolaires...) »¹⁴. Ce projet ambitieux est en quelque sorte redécouvert par le Bureau national de l'UNEL en 1986¹⁵, et ses idées principales se retrouvent encore dans le programme d'orientation de l'UNEL de 1999 et la motion concernant la création d'une « allocation autonomie-études » et du Fonds national de l'enseignement supérieur adopté par son congrès extraordinaire le 26 mars 2005¹⁶.

Entre-temps, et à cet égard cette continuité est tout à fait étonnante, l'UNEL est devenue une organisation assez différente du syndicat étudiant des années 1950/1960. Suite à une série d'événements – le départ de l'ALUC et de la plupart des fédérations facultaires (ANEIL, ALEM, etc.) en avril 1969, la quasi-dissolution de l'ASSOSS (devenue la « Gauche socialiste et révolutionnaire »¹⁷) en décembre 1969, la séparation votée par le congrès de décembre 1971 entre cercles de l'UNEL et cercles « folkloristiques » (qui se regroupent sous le sigle ACEL à partir de 1984), enfin, le départ des étudiants libéraux en 1972 –, l'UNEL se présente au début des années 1970 comme une sorte de cartel de quatre organisations estudiantines de gauche et d'extrême-gauche : les Étudiants socialistes (LSAP), les cercles Spartacus (LCR, d'obédience trotskiste), le Kommunistischer Studentenverband (KBL, d'obédience maoïste) et l'Orientation syndicale (KPL). Ce cartel se mue à partir de 1976/1977 en une organisation unitaire, politiquement indépendante, mais se considérant « de gauche » au sens large.

Cette UNEL-là n'est plus l'organisation unitaire de tous les étudiants du Luxembourg, et la lecture de ses listes de comité ne se lit plus comme un « who-is-who der luxemburgischen Politik der 1980er/1990er Jahre »¹⁸ à l'instar des années 1950/1960. L'UNEL garde cependant une certaine présence sur la scène politique luxembourgeoise, qui se fait notamment sentir lors du débat autour de la réforme de l'aide financière pour étudiants en 1976/1977. Le gouvernement Thorn introduit par la loi du 8 décembre 1977 un système mixte de bourses, de prêts sans charges d'intérêts et de prêts avec charges d'intérêts, échelonnés « selon la situation financière et sociale de l'étudiant et de ses parents ». L'UNEL, tout comme l'ALUC, s'oppose avec virulence contre l'instauration du nouveau système, qu'elle considère comme privilégiant les enfants des mieux lotis et menant à l'endettement des enfants d'ouvriers.

Une parodie de la conception du présalaire de la part d'une « plate-forme des «étudiants» révolutionnaires » de Nantes (1968) :

- « 1. Les dirigeants de l'U.N.E.F. et les syndicalistes militants veulent avoir un syndicat digne de leur bonne volonté, ils veulent que leur syndicat soit l'homologue à l'université des syndicats ouvriers dans les usines.
2. L'étudiant dépend économiquement de la famille et de l'État : il est proprement un enfant.
3. Avec des enfants, on peut faire une organisation plus ou moins scout : ce qu'était le syndicalisme majo, mais ce que l'on veut c'est un syndicat d'exploités, alors il faut transformer l'étudiant enfant en étudiant exploité.
4. Ce qui caractérise l'exploité, c'est l'exploitation. L'exploitation, c'est l'achat à un prix dérisoire de la force de travail.
5. Donc, l'étudiant est un jeune travailleur intellectuel qui n'est pas payé du tout.
- 5 bis. Note. — On pourrait penser que le travail non financé du tout est une exploitation plus odieuse que le travail payé si peu que ce soit.
6. Ce n'est pas évident, et pour bien faire sentir l'exploitation de l'étudiant, on demande qu'existe artificiellement et formellement un salaire.
7. Le jeune travailleur (intellectuel) devient alors exploité (très mal payé).
8. Le syndicat des exploités salariés travailleurs étudiants peut enfin jouer son rôle aux côtés des syndicats ouvriers sur un pied d'égalité. »

Après l'adoption de la loi, l'UNEL et l'ALUC décident un boycott de la commission consultative sur l'aide financière aux étudiants, que l'UNEL va maintenir jusqu'en 1985. Les critiques formulées dans les communiqués de presse de l'époque ne sont pas sans rappeler les communiqués récents de l'UNEL tout comme de l'ACEL par rapport au projet de loi 6148 : « Gleichzeitig warnte die UNEL seit geraumer Zeit vor den Absichten des Unterrichtsministeriums in Bezug auf die Subsidienreform, welche konkret auf eine Verschlechterung der materiellen Situation der Studenten aus bescheidenen Verhältnissen hinauslaufen [...]. Mehr Geld für mehr Studenten versprechen die Verantwortlichen des Unterrichtsministeriums und bieten den Kindern der Arbeiter und Werkkräftigen (da es ja hauptsächlich diese sind, welche auf staatliche Subsidien zurückgreifen müssen), einerseits weniger nicht rückzahlbare Subsidien (was konkret zu belegen ist) und andererseits die Möglichkeit sich zu verschulden und ihre immer unsichere Zukunft zu hypothekieren.¹⁹ »

Notons que la loi de 1977 étend le bénéfice des aides financières aux étrangers domiciliés au Luxembourg, mais non aux travailleurs frontaliers²⁰, encore rares à l'époque. Le projet actuel, qui, outre les critiques assez semblables à celles qu'a suscité la loi de 1977, a surtout été attaqué sur un point qui en fait reprend en quelque sorte une revendication de l'UNEL, formulée la première fois en 1965, à savoir de transformer les allocations familiales en une bourse de base identique pour tout étudiant – cependant, le concept n'est réalisé qu'à moitié, les étudiants étant toujours considérés comme des enfants à charge de leurs parents sur le plan des assurances sociales par exemple. La conséquence de cette mesure consiste surtout dans le fait de faire des épargnes sur le dos des frontaliers, qui, puisque la clause de résidence est maintenue dans la nouvelle loi, sont en même temps exclus du bénéfice de l'aide financière (fait que l'UNEL considère d'ailleurs comme antisocial et antieuropéen)²¹.

Si le ministre affirme qu'il réalise une « vieille revendication » du mouvement étudiant, force est de constater qu'il ne réalise en réalité ni le préalable pour « jeunes travailleurs intellectuels » que Ben Fayot défendait dans sa jeunesse – qui était censé être le même pour chaque étudiant, mais ne comprenait pas de partie remboursable sous forme d'un prêt à charges d'intérêts –, ni la conception d'une « allocation d'études » ou « allocation autonomie-études » échelonnée selon des critères sociaux, et que l'UNEL a développée à partir du milieu des années 1960, cherchant à trouver un équilibre entre la revendication de l'autonomie de l'étudiant et des considérations d'équité sociale. ♦

1 *Compte rendu des séances publiques*, séance 43 (13 juillet 2010), p. 604.

2 *Ibid.*, p. 601-602. L'argumentation que la nouvelle loi répond à une revendication de longue date des mouvements étudiants de gauche a depuis été reprise par le Premier ministre en réaction à la manifestation syndicale du 16 septembre ainsi que par le président du LSAP, Alex Bodry, qui a ajouté qu'il s'agissait également d'une idée défendue longtemps par les Jeunesses socialistes.

3 Éditorial du supplément « Financement des études » de l'*UNEL-Forum* 4/86.

4 Voir mon mémoire de maîtrise à l'université Marc Bloch de Strasbourg, *L'Union Nationale des Etudiants du Luxembourg (1952-1969). Développement et échec du syndicalisme étudiant au Luxembourg (2000)*, disponible à la BNL, p. 23-31.

5 Georges Heisbourg, « La dissolution de l'Association Catholique des Étudiants Luxembourgeois (A.V.) par l'occupant allemand », in *Hémecht. Revue d'histoire luxembourgeoise*, 36e année, 1984, p. 11-49.

6 Sur l'histoire des Luxembourgeois à Aix-la-Chapelle, consulter le site informatif : <http://www.aachen.lu/index.php/avlhistory/>

7 Mémoire Krier, p. 35-38.

8 UNEL (éd.), *Dix années de mouvement étudiant au Luxembourg 1952-1962. Bilan et perspectives*, p. 14. À noter cependant que le remboursement ne sera plus exigé en pratique après 1968.

9 *Ibid.*, p. 17-18. En d'autres mots : « Der neue Student studiert, weil er Arbeiter ist. Der Student soll Arbeiter werden. [...] Diese Studenten sind nicht die "Gschstudierten" aus der Klasse der "Beseren", sondern Volksgenossen, die ihre Pflicht erkannt haben. » ; Heinz Dieter Kittsteiner, *Mit Marx für Heidegger – mit Heidegger für Marx*, Munich, 2004, p. 171-172. Kittsteiner se réfère au discours du recteur de l'université de Fribourg, nul autre que Martin Heidegger, du 15 novembre 1933, *Der deutsche Student als Arbeiter*, ce qui montre que certaines conceptions sont dans l'air du temps, au-delà des frontières idéologiques.

10 Pour ce qui est de la réception des conceptions du syndicalisme étudiant français d'après-guerre au Luxembourg, voir le mémoire Krier, p. 77-83.

11 Denis Scuto, « L'âge d'or du syndicalisme ouvrier. L'évolution du monde syndical et de la question sociale dans les années 1950 », in Claude Wey (dir.), *Le Luxembourg des années 50. Une société de petite dimension entre tradition et modernité*, Luxembourg, 1999, p. 123-147.

12 *Dix années de mouvement étudiant...*, op. cit., p. 18.

13 *Ibid.*, p. 20.

14 *Letzeburger Student*, n° 27-28, janvier 1966.

15 Voir *UNEL-Forum* 4/86.

16 Disponibles sur www.unel.lu. Sur la position de l'UNEL en 1999, voir également mon article « L'autonomie à petits pas » dans *forum* n° 198 (3/00).

17 Sur ces événements, voir mon article « Pekings fünfte Kolonne » dans *forum* n° 276 (5/08), ainsi que la chronologie de Ronald Pierre dans *forum* n° 103 (5/88).

18 À signaler la présence au sein du Bureau national de l'actuel président de l'OGBL, Jean-Claude Reding (1975-1977), du président du LSAP, Alex Bodry (1980), du directeur du Statec, Serge Allegrezza (1982), du secrétaire général de l'ADR, Roy Reding (1987-1988), ou encore du député européen CSV, Frank Engel (1993-1995).

19 *UNEL-Forum* 4/77.

20 À l'exception des nationaux résidant à l'étranger, qui se voient retirer le bénéfice qu'avec la généralisation de la clause de résidence par la loi du 4 avril 2005.

21 Voir la « Lettre ouverte de l'UNEL aux salariés frontaliers » du 15 septembre 2010, disponible sur www.unel.lu.

Ein erster Schritt

Die diesjährigen Assises de la coopération haben sich mit dem Thema Politikkohärenz beschäftigt.

Vom 13. bis zum 15. September 2010 fanden die *Assises de la coopération* statt, ein dreitägiges Seminar, bei dem sich alljährlich sämtliche Akteure der luxemburgischen Entwicklungszusammenarbeit versammeln, um über aktuelle Themen zu debattieren. Die diesjährige Ausgabe stand im Zeichen der Politikkohärenz und bot spannende Diskussionen ohne nennenswerte Ergebnisse.

Marc Keup

Bei der „Politikkohärenz im Interesse der Entwicklung“ geht es darum, negative Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Politikfeldern und der Kooperationspolitik zu minimieren. Es soll vermieden werden, dass ärmere Staaten durch Aktionen beispielsweise in der Energie-, der Agrar- oder der Migrationspolitik zu Schaden kommen und man so mit der einen Hand wegnimmt, was man mit der anderen gegeben hat. Als Paradebeispiel für inkohärente Politik könnte man die Handelspolitik anführen: Während zahlreiche Entwicklungsprojekte die Kleinbauern in Afrika fördern, zerstören von der Europäischen Union subventionierte Agrarexporte ihre lokalen Märkte und machen dadurch jeglichen Fortschritt unmöglich.

Doch auch auf nationaler Ebene gilt es solche Inkohärenzen zu vermeiden. Und dass Luxemburg in diesem Bereich noch reichlich Nachholbedarf hat, wird nicht nur regelmäßig von den hiesigen Nichtregierungsorganisationen (NRO) angeprangert, sondern auch von internationalen Organisationen, wie etwa dem DAC (Development Assistance Committee) der OECD. Im Sommer 2010 hat dessen Vorsitzende, Eckhard Deutscher, das Großherzogtum besucht und der luxemburgischen Kooperationspolitik eine überaus positive Note erteilt. Einer der wenigen Kritikpunkte, die Eckhard Deutscher in seinem abschließenden Bericht nennt, ist das mangelnde Bestreben nach mehr Politikkohärenz.

Die Assises im Zeichen der Politikkohärenz

Demnach war es nur folgerichtig, dieses Thema auf die Agenda der *Assises de la coopération* zu heben. Vier Rundtischgespräche sollten vier verschiedene Themenfelder abdecken: Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Handel, Klimapolitik, regionale Integration und Sicherheitspolitik. Die Leitfäden, die die jeweiligen Moderatoren der Debatten vom Ministerium erhielten, offenbarten bereits im Vorfeld, dass die Veranstalter einen konsensuellen Zugang zum Thema Politikkohärenz gewählt hatten. Anstatt jene politischen Entscheidungen anzusprechen, die negative Auswirkungen auf die ärmeren Länder haben, wollte man vor allem darüber diskutieren, wie andere Politikbereiche die Entwicklungszusammenarbeit positiv unterstützen oder begleiten können.

So zielte das erste Podiumsgespräch vor allem auf eine verbesserte Koordination zwischen Wirtschafts- und Außenministerium ab, wann ein Partnerland der luxemburgischen Kooperation den Aufstieg geschafft hat und keiner Hilfe mehr bedarf. In diesem Fall sollte eine wirtschaftliche Zusammenarbeit an die Stelle der Entwicklungspartnerschaft treten. Des Weiteren unterhielt man sich über die entwicklungspolitisch äußerst umstrittene Praxis der „gebundenen Hilfe“, die darin besteht, die Vergabe

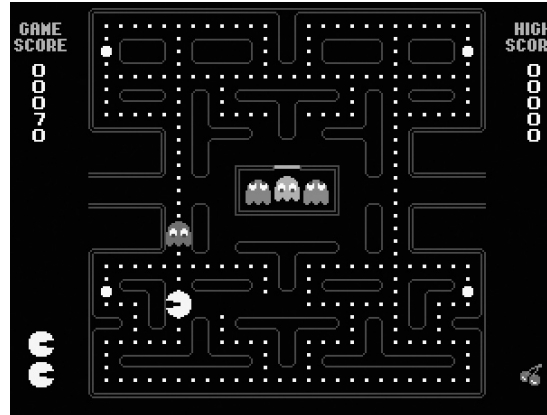
von Hilfgeldern an den Ankauf von Waren aus dem Geberland zu binden. Im luxemburgischen Kontext ist diese Diskussion allerdings völlig irrelevant, da das Großherzogtum diese Art von Hilfe noch nie praktiziert hat und aller Voraussicht nach auch nie praktizieren wird.

Trotz dieser vorsichtigen Herangehensweise an das Thema blieb es nicht aus, dass die Inkohärenzen zwischen beiden Administrationen offen zum Vorschein kamen, was vor allem den kritischen Fragen der Moderatorin dieser Runde zu verdanken ist. Der Vertreter des Wirtschaftsministeriums widersprach der Kooperationsministerin Marie-Josée Jacobs bei der Vergabepolitik und machte unmissverständlich klar, dass die luxemburgischen Interessen über denen der Partnerländer stehen.

Offensichtlich wurde auch, dass die Direction de la coopération bei den Plänen von Wirtschaftsminister Jeanot Krecké, künftig eine wirtschaftliche Zusammenarbeit mit Angola anzustreben, nicht eingebunden war, obwohl dieses Land zu den ärmsten dieser Erde zählt und sich daher eine entwicklungspolitische Analyse aufdrängen sollte. Sogar in Bezug auf die seit acht Jahren laufenden Verhandlungen zu den umstrittenen Handelsverträgen *Economic Partnership Agreements* (EPA) schien es keine gemeinsame Analyse zu geben.

Das Muster dieses ersten Rundtischgesprächs setzte sich auch bei der folgenden Diskussion fort. Bei dem Podiumsgespräch über Entwicklung und Klimawandel, an dem der zuständige Minister Claude Wiseler teilnahm, stand insbesondere eine Diskussion über die internationalen Klimaverhandlungen auf der Tagesordnung. Erst der engagierte Einsatz des ebenfalls an der Debatte teilnehmenden NRO-Vertreters brachte die Debatte auf die nationale Ebene zurück. Er kritisierte die mangelnde Bereitschaft der Regierung, die CO₂-Emissionen zu senken. Dies würde die Menschen in der südlichen Hemisphäre vor unlösbare Probleme stellen. Außerdem würden etliche Projekte, aus denen das Großherzogtum Emissionsrechte erwirbt, Armut schaffen und stünden somit im Gegensatz zu den erklärten Zielen der Kooperationspolitik. Schlussendlich ging er auf die positive Haltung der luxemburgischen Regierung hinsichtlich der Agrokraftstoffe ein: Würde die EU-Politik in diesem Bereich umgesetzt, würden voraussichtlich Millionen von Bauern in Entwicklungsländern von ihrem Land vertrieben. Diese Vorwürfe konnten von den Regierungsvertretern kaum entkräftet werden.

Die Rundtischgespräche über die regionale Integration und über die Schnittstelle zwischen Sicherheit und Entwicklung liefen ungleich harmonischer ab.



Die diesbezüglichen Diskussionen waren durchaus interessant, hatten in Hinsicht auf die Politikkohärenz jedoch nur begrenzte Relevanz. Andere Politikbereiche hätten sicherlich mehr Beachtung verdient, wie zum Beispiel die Agrar-, die Finanz- oder die Migrationspolitik. Daneben wäre es auch sinnvoll gewesen über strukturelle Fragen zu sprechen. Welche institutionellen Strukturen braucht das Großherzogtum, um bestehende Inkohärenzen zu beseitigen und zukünftige zu vermeiden? Diese Frage wurde nicht gestellt.

Ein wichtiger erster Schritt

Trotz des etwas zaghaften Umgangs mit dem Thema haben die diesjährigen *Assises* ein wichtiges Zeichen gesetzt: Die Politikkohärenz wurde erstmals öffentlich diskutiert. Insbesondere der Ansatz, andere Ministerien in die Gespräche einzubinden, kann als ein sinnvoller und innovativer Schritt gewertet werden. Der Impuls zu einer intensiveren Behandlung dieses Themas kann und muss von der Entwicklungsmministerin ausgehen – ohne eine aktive Mitwirkung der anderen Ministerien werden längst fällige Fortschritte aber nur schwer zu erzielen sein. Zwei Elemente scheinen in dieser Hinsicht unabdingbar: Die höchste politische Ebene muss klarstellen, welche Priorität sie der Politikkohärenz in Zukunft einräumen will und die Sensibilität der Beamten in den verschiedenen Administrationen bezüglich dieser Problematik muss gestärkt werden.

Der Vorsitzende des DAC, Eckhard Deutscher, hat im Zusammenhang mit der Politikkohärenz übrigens einen interessanten Vorschlag gemacht: Die luxemburgische Regierung solle doch Studien über den Impact ihrer Politiken auf die Entwicklungsländer anfertigen lassen. Solche Studien, von unabhängiger Stelle mit der notwendigen Tiefe erstellt, könnten wichtige Wegweiser für zukünftige politische Entscheidungen sein. ♦

Die höchste politische Ebene muss klarstellen, welche politische Priorität sie der Politikkohärenz in Zukunft einräumen will.

Wiedersehen im „Big Apple“

Zehn Jahre Millenniums-Entwicklungsziele: Die Welt zieht Bilanz.

Ben Toussaint

Pünktlich zur Jahrtausendwende einigten sich 189 Staats- und Regierungschefs in New York auf gemeinsame humanistische Grundwerte und hielten diese in der Millenniumserklärung fest. Der Anbruch des neuen Jahrtausends sollte eine Ära des globalen Zusammenhaltes und Wohlstandes einleiten. Der anfängliche Enthusiasmus ist in dem Text auch deutlich zu spüren. Aus der Millenniumserklärung heraus entstand ein Katalog von acht Millenniums-Entwicklungszielen (MDGs¹). Sie sollten der globalen Partnerschaft neuen Aufschwung verleihen und die globale Entwicklungszusammenarbeit koordinieren und umsetzen helfen. Stichtatum für die Erfüllung der Ziele ist das Jahr 2015.

Vom 20. bis 22. September 2010 traf sich die Welt erneut im UN-Hauptquartier in New York. Auf dem Programm stand die Zweidrittelbewertung der Millenniumsziele. Basierend auf der Bilanz der vergangenen 10 Jahre Entwicklungszusammenarbeit wollte die „Weltgemeinschaft“ die kommenden fünf Jahre so nutzen, dass die Ziele bis 2015 doch noch zu erreichen seien. Der „offizielle“ Teil des Ereignisses bestand aus sechs Vollversammlungen und sechs thematischen Rundgesprächssitzungen. An diesen Veranstaltungen nahmen rund 140 Staats- und Regierungschefs, weitere Regierungsvertreter sowie hochrangige Beamte aus zwischenstaatlichen Institutionen teil.

Neben den „offiziellen“ Ereignissen fanden noch 80 Begleitveranstaltungen statt, organisiert von Regierungen, UN-Agenturen, NGOs, Stiftungen und Organisationen aus dem Privatsektor. Das Resultat der dreitägigen Gipfelgespräche sind eine Fülle von großen Reden, Versprechungen von sektorspezifischen Entwicklungsgeldern und eine von allen UN-Mit-

gliedsstaaten unterschriebene Absichtserklärung mit dem überaus optimistischen Titel: „Die Versprechen halten – Zusammen die Millenniums-Entwicklungsziele erreichen?“.

Die Stimmung am Gipfel

Die deutsche Bundeskanzlerin Angela Merkel und der US-amerikanische Starökonom Jeffrey Sachs waren sich einig: „Die Welt kann nicht alle acht Ziele erreichen“. Marie-Josée Jacobs, luxemburgische Ministerin für Entwicklungszusammenarbeit, wies in ihrer Rede vor dem Plenum der UN-Generalversammlung am 21. September darauf hin, dass es kontraproduktiv sein könnte, wenn man laut sage, die MDGs seien nicht zu erreichen. Gleichzeitig aber gab sie zu bedenken, dass eine bessere Welt nur sehr langsam entstehe und die Entwicklungsziele sehr ehrgeizig seien. Sie hütete sich also davor klar Stellung zu beziehen, zwischen den Zeilen ist aber zu lesen, dass man die Erwartungen nicht zu hoch stecken sollte. Die zivilgesellschaftlichen Organisationen für ihren Teil, halten das Erreichen der Ziele nicht per se für unrealisierbar, sondern zweifeln am nötigen politischen Willen.

Alleine die UNO gab und gibt sich bedingungslos zuversichtlich. UNO-Generalsekretär Ban Ki Moon stellte bereits im Vorfeld des Gipfeltreffens klar, dass die Millenniums-Entwicklungsziele zu bedeutend zum Scheitern seien und deren Verwirklichung durchaus noch in Reichweite liege, vorausgesetzt man stecke die nötigen Bemühungen in ihre Umsetzung. Seine Schlussrede am 22. September begann

Ben Toussaint ist Mitglied von Plaidons Responsable bei Caritas Luxemburg.

er mit der Aussage: „Das Gipfeltreffen hat einen soliden Grundstein gelegt für den Fortschritt, den wir benötigen, um die Millenniums-Entwicklungsziele bis zum international festgelegten Stichtag 2015 zu erreichen.“ Ban Ki Moons teilweise krampfhafter UN-Optimismus lässt sich durch die Wichtigkeit eines Erfolges beim Gipfeltreffen für die Vereinten Nationen erklären. Je öfter Staaten auf der UN-Tribüne Versprechen eingehen, an die sie sich nicht halten, desto stärker werden die Vereinten Nationen in die Kritik geraten und an Glaubwürdigkeit einbüßen. Letztendlich aber bestimmen die Staaten die UN-Agenda. Sie sind es, welche die UN-Absichtserklärung unterzeichnet und entscheidend geprägt haben. Bei näherem Betrachten dieses Textes stellt man fest, dass die verwendete Rhetorik gegenüber der Millenniumserklärung an Kampfgeist klar eingebüßt hat. War vor zehn Jahren noch die Rede davon „keine Mühen zu sparen“, um an die Entwicklungsziele zu gelangen, drückt man heute „tiefe Betroffenheit“ darüber aus, dass die Anzahl der in Armut und Hunger Lebenden die Milliarde überschritten hat.

Im Zeichen der Wirtschaftskrise

Die Zivilgesellschaft zeigt sich nach dem Gipfeltreffen enttäuscht, aber nicht überrascht. Grund dafür war zum einen die Endfassung der Absichtserklärung, die bereits am 9. September, also 12 Tage vor Gipfelbeginn, fest stand, zum anderen finden solche Gipfeltreffen nicht in einem Vakuum statt, sondern sind fest in einem krisengeprägten wirtschaftlichen, sozialen und politischen Rahmen verankert. Man konnte die Temperatur also auch bereits vor dem Treffen fühlen.

Nicolas Sarkozy appellierte in seiner Rede auf dem Gipfeltreffen an die Staatengemeinschaft, die Weltfinanz- und Wirtschaftskrise nicht als Vorwand zu missbrauchen, um die Entwicklungspolitik zu vernachlässigen. Die Fakten deuten allerdings darauf hin, dass die weltweite Krise längst einen negativen Impakt auf die Entwicklungszusammenarbeit gehabt hat. Zwischen 2008 – dem Beginn der Finanz- und Wirtschaftskrise – und 2009 sind die weltweiten öffentlichen Entwicklungsgelder um fast 3 Milliarden US\$ gesunken. Es leiden seit 2008 zusätzliche 105 Millionen Menschen an Hunger, während die Europäische Kommission zwischen Oktober 2008 und Oktober 2009 223 neue Fälle von handelsbeschränkenden Maßnahmen zählt. Diese protektionistischen Maßnahmen sollen die europäischen Produkte schützen, indem den Produkten aus dem EU-Ausland der Zugang zum europäischen Markt erschwert wird. In gemeinsamen Verhandlungen hingegen verlangen die EU-Staaten von den AKP-Ländern (Afrika-, Karibik-, Pazifikstaaten) die entge-



engesetzte Strategie, sie sollen ihre Märkte für europäische Produkte öffnen. Es ist äußerst fragwürdig, wie die schwächsten Volkswirtschaften ihre Bevölkerung besser ernähren sollen, indem sie ihre Märkte noch weiter öffnen. Die Zeiten haben sich seit 2000 verschärft und so war es schon im Vorfeld zu bezweifeln, dass beim „MDG Summit“ die Kehrtwende gelingen würde.

Gipfeltreffen mit Symbolcharakter

Trotz oder vielleicht auch gerade wegen der zweifelhaften Rahmenbedingungen waren am Gipfeltreffen viele Staatsoberhäupter präsent, um der Entwicklungsthematik dadurch einen gewissen Stellenwert einzuräumen. Weder Angela Merkel, Nicolas Sarkozy, noch US-Präsident Barack Obama versäumten den Termin. Aus luxemburgischer Sicht allerdings ist die Abwesenheit von Premierminister Jean-Claude Juncker oder Vize-Premierminister Jean Asselborn zu bedauern. Setzt man die 119,6 Milliarden US\$ öffentliche Entwicklungsgelder, die 2009 weltweit aufgebracht wurden, in Relation zu den 1 531 Milliarden US\$, die 2009 den weltweiten Verteidigungsetat ausmachten, und den 14 000 Milliarden US\$, die seit 2008 weltweit in die Rettung der Banken gesteckt wurden, dann stellt man fest, dass der hohe politische Stellenwert, welcher der Entwicklungszusammenarbeit zukommt, bloß einen symbolischen Charakter hat.

Status quo

Positiv zu beurteilen war die allgemeine Einsicht aller Gipfelteilnehmer, dass ein grundlegender Wechsel unumgänglich ist, falls die Ziele noch rechtzeitig erreicht werden sollen. In Obamas Worten ausge-

Zwischen 2008 – dem Beginn der Finanz- und Wirtschaftskrise – und 2009 sind die weltweiten öffentlichen Entwicklungsgelder um fast 3 Milliarden US\$ gesunken.

Will man die weltweite Armut effektiv bekämpfen, dann müssen die Spielregeln verändert werden.

drückt: „... der Fortschritt erfolgt nicht annähernd schnell genug ... wenn die internationale Staatengemeinschaft einfach so weiter macht wie bisher, werden wir viele Entwicklungsziele verfehlen ... bei nur weiteren fünf vor uns liegenden Jahren, müssen wir es besser machen.“ Die UN-Absichtserklärung aber lässt keine grundlegenden Veränderungen in Entwicklungsstrategien erkennen. Will man die weltweite Armut effektiv bekämpfen, dann müssen die Spielregeln verändert werden, die alltäglich dafür sorgen, dass die Armen arm und die Reichen reich bleiben. Eine Forderung der Zivilgesellschaft besteht daher darin, auf einen menschenrechtsbezogenen Entwicklungsansatz umzusteigen. Beim Menschenrechtsansatz wird der Fokus gezielter auf das Machtgefüge gelenkt, welches dem globalen politischen und wirtschaftlichen System zugrunde liegt. ‚Schnelle Lösungen‘ zur Zufriedenstellung von kurzfristigen Entwicklungsbedürfnissen sollen durch die Errichtung von dauerhaften systemischen Sicherheits-, Kontroll- und Beteiligungsmechanismen ersetzt werden. In dem Dokument der UNO werden die Menschenrechte zwar erwähnt, wie sie aber konstruktiv in den Entwicklungsprozess integriert werden sollen, bleibt ungeklärt.

Beim Gipfeltreffen entschieden sich die Regierungen für politisch leichtverdauliche ‚schnelle Lösungen‘. Am bestehenden Status quo wird nicht gerüttelt. Wohl werden z. T. Staatsschulden von hochverschuldeten Entwicklungsländern herabgesetzt, aber an dem internationalen Finanzsystem, das diese Länder in die Verschuldungsspirale getrieben hat, wird nichts geändert. Somit schützt nichts diese Staaten davor, sich in wenigen Jahren in der gleichen desaströsen finanziellen Situation wiederzufinden. Ein weiteres Beispiel für solch ‚schnelle Lösungen‘ sind neue Finanzspritzen für agrarwirtschaftliche Fonds; effektiver wäre ein Stopp von Exportsubventionen für europäische Landwirtschaftsprodukte, da diese im Verhältnis nicht konkurrenzfähige lokale Produktionen in Entwicklungsländern und damit die gesamte Struktur der betroffenen Agrarwirtschaften dauerhaft schädigen.

Bei seiner Abschlussrede verkündete Ban Ki Moon als größten Erfolg des Gipfeltreffens die Einführung einer verbesserten globalen Strategie für Mütter- und Kindergesundheit. Rund 40 Milliarden US\$ sollen innerhalb der fünf kommenden Jahre dafür zur Verfügung stehen. Die NGOs befürchten, dass die versprochenen Gelder anderen Entwicklungsbereichen entzogen werden, welche die Finanzmittel genauso dringend benötigen. Frankreich will über eine Milliarde Euro für den Kampf gegen Krankheiten wie Aids und Malaria ausgeben. Die EU-Kommis-

sion ihrerseits gibt an, eine Milliarde Euro in das Erreichen der Entwicklungsziele stecken zu wollen. Die UN-Absichtserklärung bekräftigt außerdem das 40 Jahre alte und bisher nicht erfüllte Versprechen der Industriestaaten, bis 2015 0,7% ihres Brutto-sozialproduktes an Entwicklungsgeldern aufzubringen. Das ist erst mal durchaus lobenswert, denn im Kampf gegen die Armut spielt Geld zweifelsohne eine entscheidende Rolle. Aber auch wenn die 0,7% bis 2015 erreicht werden sollten, wird es sich bei Entwicklungsgeldern immer um reine Oberflächenkosmetik handeln. Die tiefgreifenden strukturellen Defizite der bestehenden globalen Wirtschafts- und Sozialordnung werden dabei nicht konsequent in Angriff genommen. Die zivilgesellschaftlichen Gruppierungen fordern eine kohärente Gesamtpolitik für Entwicklung, dabei ist nicht primär von Interesse was mit den 0,7% passiert, sondern wie die Industrienationen mit den verbleibenden 99,3% wirtschaften.

Visionen ohne Verwirklichung

Nicht nur mangelt es an systemischer Veränderungsbereitschaft, sondern auch an konsequenter Umsetzung. Bis heute erfolgte aus dem MDG-Zielkatalog kein konkreter Maßnahmenkatalog, der festlegt, wie die ehrgeizigen Ziele zu erreichen sind. Zwar enthält die am jüngsten Gipfeltreffen unterschriebene Absichtserklärung einen Aktionsplan, der aber wird seinem Namen nicht gerecht. Er unterstreicht die Unerlässlichkeit von tiefgreifenden Veränderungen und ruft zu konkreten Maßnahmen auf, zu deren Aufstellung verweist er allerdings auf andere Gremien. Er enthält selbst weder handfeste Angaben über neue Strategien, noch über zusätzliche Finanzmittel für Entwicklung oder ein gerechteres internationales Wirtschaftssystem. Paragraph 41 der Absichtserklärung fordert alle Länder dazu auf, Strategien zu entwickeln und umzusetzen, welche mit sozialem, gerecht verteiltem Wirtschaftswachstum, Armutsbekämpfung und nachhaltiger Entwicklung vereinbar sind. Wie entsprechende Strategien im Detail aussehen könnten, welche Kriterien sie erfüllen sollten oder mit welchen Mitteln sie umgesetzt werden könnten, bleibt unklar.

Jeder für sich

Die Regierungen sind beim Gipfeltreffen auch keine neuen, nach internationalem Recht verbindlichen Verpflichtungen eingegangen. Genau so wenig wurden verbesserte Kontrollmechanismen zur Überprüfung eventueller MDG-Fortschritte oder neue zivilgesellschaftliche Beteiligungsmechanismen vorgestellt. Die von der Zivilgesellschaft dringend geforderte Transparenz fand also kaum Beachtung.

Bedauerlicherweise tendieren die Regierungen dazu, die Verantwortung auf andere zu schieben. So betonte Marie-Josée Jacobs in ihrer Rede, dass der Erfolg von Entwicklungshilfe nicht alleine von dem überwiesenen Geld abhängt. Sie zieht daraus aber nicht die Schlussfolgerung, dass strukturelle Wechsel nötig sind, sondern führt ihren Gedankengang damit zu Ende darauf hinzuweisen, dass die Regierungen der armen Länder zunächst selbst die Verantwortung für ihre Menschen tragen und deswegen verstärkt gegen Korruption und Verschwendung in ihrem Land vorgehen müssen. Die Regierungen der Entwicklungsländer ihrerseits tendieren dazu, die Bedeutung von Finanzmitteln für Entwicklung besonders hervorzuheben. Bezeichnenderweise argumentiert Bingu wa Mutharika, Präsident der malawischen Republik und Vorsitzender der Afrikanischen Union, in seiner Rede vor der UNO-Generalversammlung, dass es beim MDG-Prozess hauptsächlich an Entwicklungsangeboten, zum Beispiel in Form von Krankenzentren oder Schulen, fehlt. Für solche Angebote mangle es aber bisher an den nötigen finanziellen Mitteln.

Beim Gipfeltreffen in New York offenbarten sich, am Beispiel der UNO, erneut die Grenzen einer zwischenstaatlichen Institution. Das ungleiche Machtgefüge, das zwischen ökonomisch stärkeren und schwächeren Staaten besteht, scheint bei UN-Verhandlungen immer wieder durch, und so begnügte man sich auch beim jüngsten Gipfeltreffen wieder mit dem Status quo. Es fehlt der Weltgemeinschaft nach wie vor am politischen Willen, vereint gegen die gemeinsamen Gefahren vorzugehen. Sie akzeptiert zwar in der Theorie, dass sich die globalen Probleme nur gemeinsam lösen lassen, greift aber immer wieder auf die von Eigeninteressen geprägten, altbewährten Handelsmuster zurück. Konkrete, verpflichtende und überprüfbare Wegvorgaben sind unverzichtbar, wenn die gewünschten Zielen bis 2015 erreicht werden sollen. Schöne Worte alleine werden nicht zum Ziel führen, oder wie es sprichwörtlich heißt: „Visionen ohne Verwirklichung sind Halluzinationen.“ ♦

1 Aus dem Englischen « Millennium Development Goals ».

2 Aus dem Englischen « Keeping the Promise – United to Achieve the Millennium Development Goals ».

transform! Luxembourg

« Les retraites : un enjeu de société »

transform! Luxembourg organisera le samedi 13 novembre 2010 un séminaire intitulé « Les retraites : un enjeu de société ». Alors que le débat actuel sur les retraites au Luxembourg a tendance à se focaliser sur des enjeux techniques, il s'agit en réalité d'un débat aux implications sociales et politiques majeures, qui concerne des choix de société fondamentaux. Le séminaire mettra ainsi l'accent sur des dimensions peu éclairées du débat sur les retraites : la problématique des choix de distribution des richesses produites, les limites de certains chiffres servant de données de cadrage au débat sur les retraites, le Fonds de compensation, ainsi que le thème des conditions de travail.

Samedi 13 novembre 2010
Casino syndical à Bonnevoie
9 h - 13 h

André Hoffmann (député, professeur de philosophie e. r.) – *Les retraites : un enjeu de société*

Paul Zahlen (historien) – *Les salaires : coût salarial et partage de la valeur ajoutée*

Jean Langers (économiste et démographe) – *Analyse critique des projections économiques et démographiques à long terme*

Sylvain Hoffmann (économiste, directeur adjoint de la Chambre des salariés) – *Les retraites comme enjeu de redistribution des richesses produites*

Raymond Klein (journaliste) – *Le Fonds de compensation. Principe de la capitalisation, usages de la réserve du régime de retraite et enjeux éthiques.*

Jean-Claude Bernardini (syndicaliste OGBL) – *Conventions collectives du travail et modèles de passage progressif en retraite*

Michel Pletschette (médecin) – *Viellissement et santé, coûts sociaux et prise en charge. Considérations générales et particulières sur l'impact des conditions de travail.*

Vom Katechismus zur Kompetenz

Warum beißen Schulreformen oft auf Granit? Wie quantifiziert, objektiviert man Schule? Wer definiert was als Problem? Und überhaupt, was ist Schule: ein selbstloses Projekt der Aufklärung oder doch nur Ausübung von Macht über Köpfe? Und angenommen, Schule sei ein Machtinstrument, ist es denn politisch steuerbar?

Diese Fragen versinken schnell im Strudel der Tagesaktualität. Grund genug für *forum* sie gemeinsam mit der Forschungseinheit „Languages, Culture, Media and Identities“ (LCMI) der Universität Luxemburg aufzugreifen. LCMI widmet sich in den kommenden vier Jahren schwerpunktmäßig der Forschungspriorität „Erziehung und Lernen im mehrsprachigen und multikulturellen Kontext“. Für das vorliegende

Dossier stellt die Forschungsgruppe um Prof. Daniel Tröhler ihre Resultate zum diesjährigen Schwerpunkt „Schulsysteme in historischer, kultureller und soziologischer Perspektive“ vor.¹ Diese dürften neues Licht auf alte Probleme werfen.

Bildung ist in den letzten Jahrzehnten verstärkt zum politischen Thema geworden. Doch artikuliert sich die Schuldebatte in verwirrend technokratischem Jargon. Durch diesen Kunstgriff bleibt die Diskussion den Experten selbst vorbehalten. Ein Glossar ermöglicht, sich der neuen Schulsprache zu bemächtigen.

Stand Schule traditionell im Dienste katholischer Moralisierung und nationaler Einheit, so scheint sie sich im 21. Jahr-

hundert verstärkt auf das Vermitteln von „Kompetenzen“ für das sogenannte „Berufsleben“ auszurichten. Elemente der historischen Kontextualisierung dieses Prozesses findet der Leser auf den nächsten Seiten.

Die Umwälzungen in der Schulpolitik finden verstärkt unter Druck und Aufsicht internationaler Organisationen wie der OECD statt. Wie in anderen Bereichen auch beobachtet man bei der Debatte um Schulsysteme eine Verschiebung von der nationalen auf die globale Ebene. An den Beispielen Namibia und Senegal wird jedoch gezeigt, wie schwierig es ist, ein Bildungssystem (selbst mit sehr viel Geld) umzuformen. Wie ein Scheitern von Reformbemühungen sich darstellt, beschreibt ein weiterer Artikel zu den Düdelinger und Escher Freiluftschulen. Wie – reale oder imaginierte – nationale und kulturelle Eigenarten zu schulpolitischen Hemmungen führen, wird am Beispiel des über ein halbes Jahrhundert andauernden Entstehungsprozesses der Luxemburger Universität gezeigt.

Das Thema wird auch Gegenstand der kommenden Ausgabe unserer Diskussionsrunde *public forum* sein, welche am 10. November ab 18.30 Uhr im Café Exit07/CarréRotondes (1, rue de l'Académie, Hollerich) stattfinden wird.

Viel Spaß beim Lesen und Entdecken!

forum

Primärschule von Contern 1946 (© Photothèque de la Ville de Luxembourg)



¹ Für weiterführende Informationen zur universitären Forschungspriorität siehe <http://www.de.uni.lu/flshase/forschungsprioritaet>

Daniel Tröhler

Schule und die Akteure der Reformen

Seit einigen Jahren ist Schule wieder ein großes öffentliches Thema. Politische Parteien werben für ihre Kandidaten mit pädagogischen Slogans, Bildungsministerien sehen sich angesichts internationaler Vergleiche der Schulsysteme unter Druck gesetzt und planen Reformen, und Lehrkräfte beklagen öffentlich, dass eine Schulreform die andere jage, so dass konzentriertes Schulehalten immer weniger möglich werde. Eltern wiederum stellen besorgt fest, dass die Schulklassen aufgrund der globalen Migration immer heterogener zusammengesetzt sind und sind in größerem Maße dazu bereit, ihre Kinder auf Privatschulen zu schicken, was den Druck auf die Schulpolitik erhöht.

Die öffentlich geführte Diskussion über die Schule ist keine Chimäre. Sie bringt zum Ausdruck, wie groß und auch wie unterschiedlich die Erwartungen an die Schule sind. Dabei sind es gar nicht die Akteure der Schule selbst, wie zum Beispiel die Lehrkräfte, die Reformen fordern, sondern organisierte Interessengruppen, die außerhalb der Schule stehen. Letztere gibt es, seit es Schule gibt. Dreien dieser organisierten Interessensgruppen gelang es, nachhaltigen Einfluss auf die Schule auszu-

üben. Zunächst war es die Kirche, dann die Nationalstaaten und heute sind es globale Organisationen.

Kirche, Nationalstaat und Schule

Bis zum Ende der Frühen Neuzeit um 1800 war Schule eindeutig von kirchlich-religiösen Vorstellungen geprägt. Sie war entweder selbst kirchliche Institution oder unter kirchlicher Kontrolle und das auch in

ich von allen meinen Sünden und Elend erlöst werde“ und die dritte große Wahrheit belehrt das Kind, „wie ich Gott für diese Erlösung dankbar sein soll“. Sündhaftigkeit und Elend des Menschen, Erlösung durch Jesus Christus und Dankbarkeit gegenüber Gott waren die zentralen Elemente des Unterrichts über mehrere Jahrhunderte, und kaum jemand zweifelte daran, dass es die Aufgabe der Volksschule sei, genau diese Glaubensgehalte zu vermitteln.

Waren es in der ersten Phase die Kirchen und in der zweiten die Nationalstaaten, so begannen mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges internationale Organisationen die schulpolitischen Agenden zu dominieren.

protestantischen Gebieten, in denen Laien, d. h. Schulmeister (und nicht: Lehrer) unterrichteten. Der Lehrplan sah biblische Geschichten vor, das Singen von Psalmen, Lesen und den Unterricht im christlichen Glauben.

Das erfolgreichste Lehrmittel aller Zeiten stammt aus jener Periode, der Katechismus.¹ Er verfolgt das Ziel, den Kindern drei große Wahrheiten zu vermitteln. Die erste große Wahrheit, und das ist die Basis der beiden anderen, ist die Erkenntnis, „wie groß meine Sünde und Elend sind“. Die zweite große Wahrheit ist der Hinweis, „wie

Erst um 1800 begann man sich in einem langen Transformationsprozess zu fragen, ob man der Schule mehr oder auch anderes zutrauen konnte als Glaubensvermittlung. Insbesondere im Rahmen der Volksaufklärung im späten 18. Jahrhundert wurden von einzelnen Exponenten neue Schulfächer gefordert, so vor allem das Rechnen, um die Landbewohner für die aufkommende Geldwirtschaft im Zusammenhang mit der Protoindustrie zu befähigen. Entscheidend für die Transformation war aber nicht die Volksaufklärung, sondern die Neuorganisation der europäischen Staaten mit und nach der Herrschaft Napoleons. Die Auflösung der ständischen Gesellschaften durch die Menschenrechtserklärungen in den USA (1776) und in Frankreich (1789) sowie die Einführung des Code Napoléon (1804) hatte ideell und real desintegrierte Einwohner von Ländern geschaffen, die es zu integrieren galt. Neben dem Militär wurde die Schule zum zentralen Instrument, die Einwohner eines Landes auf die Nation zu verpflichten. Dabei wurde die

Daniel Tröhler ist Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg, Direktor der Forschungseinheit „Language, Culture, Media and Identities“ (LCMI) und Verantwortlicher der universitären Forschungspriorität „Erziehung und Lernen im mehrsprachigen und multikulturellen Kontext“ (2010-2013).

Nation im Verlauf des 19. Jahrhunderts nicht selten sakralisiert und erhielt selber religiöse Züge („Nationalismus“).

Hatte die Schule in der ersten Phase also gläubige Christen zu erziehen, so galt es nun, gute Staats-Bürger bzw. Untertanen zu formen. Wie fließend der Übergang vom ersten Ideal zum zweiten war, zeigt sich zum Beispiel daran, dass die ersten drei Direktoren des nationalen Lehrerseminars in Luxemburg, 1844 gegründet, allesamt Theologen waren (Jean Majerus, Michel Müller, Jacques Meyers): Der erste nicht-geistliche Direktor der *École normale*, der Philosoph und Philologe Nicolas Schlotter, kam erst 1916 ins Amt.

Typisch für die zweite Phase ist die schulpolitische Doktrin des deutschen Kaisers Wilhelm II., der sich 1890 gegen die Dominanz der Altphilologie an deutschen Gymnasien wehrte: „Wer selber auf dem Gymnasium gewesen ist und hinter die Coulissen gesehen hat, der weiss, wo es da fehlt. Und da fehlt es vor Allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer“ (Wilhelm II. 1890, S. 72). Der nationale Blickwinkel der Bildung der zweiten Phase war dabei keineswegs exklusiv deutsch. So polemisierte der französische Kinderpsychologe, Lehrerbildner und Bildungspolitiker Jules-Gabriel Compayré 1879 gegen die deutsche Pädagogik: « Ne laissons pas croire que la pédagogie soit la propriété exclusive de l'Allemagne » (Compayré 1879, S. I). Die Vorreiterrolle der Deutschen in der staatlichen Organisation der Bildung bestritt Compayré. Nur die Begriffe seien in Deutschland weiter entwickelt als in Frankreich, aber « la chose, sinon le mot, est éminemment française » (S. III). Gegen Ende des 19. Jahrhunderts waren Schulen, Erziehungswissenschaft und Nation eine enge Allianz eingegangen, die sich als explosiv erweisen sollte.

Globale Ambitionen und der Kalte Krieg

Die durch Lehrerbildung, Lehrpläne und Lehrmittel pädagogisch unterstützten Nationalismen der einzelnen Nationalstaaten kollidierten ein erstes Mal 1914, mit dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges, und dann

wieder 1939 mit dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges. Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges und dem Beginn des Kalten Krieges begann eine dritte Phase von Schulreform, die heute ihren Höhepunkt zu haben scheint und hinter der öffentlich geführten Diskussion der Schule steht.

Waren es in der ersten Phase die Kirchen und in der zweiten die Nationalstaaten, so begannen mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges internationale Organisationen die schulpolitischen Agenden zu dominieren.



Eingang zum Athenaeum in der Rue Notre-Dame
(© Photothèque de la Ville de Luxembourg)

Die Gründungen folgender Organisationen sind von besonderer Wichtigkeit:

- 1944: Weltbank
- 1945: IMF (International Monetary Fund)
- 1945: UNO (United Nations Organization)
- 1945: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
- 1948: OEEC (Organisation for European Economic Co-operation)
- 1952: UNESCO Institute for Lifelong Learning
- 1958: IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)
- 1960: OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)
- 1968: CERI (Centre for Educational Research and Innovation, OECD)

In weniger als einem Vierteljahrhundert sind internationale Organisationen entstanden, die mehr und mehr bestrebt waren, die zentralen Werte der westlichen Welt global durchzusetzen. Technologische Entwicklung, wirtschaftlicher Erfolg und Freiheit (Demokratie) sollten als komplementäre Faktoren *einer* globalen Entwicklung verstanden werden. Ein berühmter Ausdruck dieser Doktrin war die Küchen-Debatte zwischen Richard Nixon und Nikita Chruschtschow im April 1959, in welcher der damalige amerikanische Vize-Präsident dem sowjetischen „Todfeind“ die technologischen Fortschritte des Kapitalismus und die Segnungen des Konsums am Beispiel der Küchentechnologie vorführte, worauf letzterer trotzig zu verstehen gab, dass die Sowjetunion genau gleiche Leistungen vorzuweisen habe.²

Die Pädagogisierung des Kalten Krieges

Weniger die angeblichen Innovationen in den sowjetischen Küchen als der Korea-Krieg, der Konflikt in Vietnam sowie der Sputnik-Schock 1957 stellten das westliche Projekt *einer* globalen Entwicklung in Frage. Die Selbstzweifel, die sich vor allem in den Vereinigten Staaten einstellten, führten dazu, die Visionen des westlichen Projektes im Kalten Krieg pädagogisch umzuformulieren (Tröhler 2010). Die US-Amerikaner verabschiedeten die erste nationale Schulgesetzgebung in ihrer Geschichte und versuchten dabei, Fächer wie Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen zu fördern, also fast genau das, was auch PISA misst. Und die OECD, die Nachfolgeorganisation der OEEC, die 1960 gegründet worden war, widmete nicht zufälligerweise ihre erste große Konferenz 1961 dem Thema: *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education*, wobei sie nach einem “key to more rapid and more meaningful economic growth” in “the age of science” fragte (OECD, 1961, S. 19, S. 21). Keiner der vier Hauptredner war ein Erziehungswissenschaftler; und einer unter ihnen, ein Ökonom, sagte unmissverständlich: “May I say that, in this context, the fight for education is too important to be left solely to the educators” (OECD 1961, S. 35).

In einem gut dreißigjährigen Prozess begannen Organisationen wie die OECD,

sich im Rahmen des Kalten Krieges in die nationalen schulpolitischen Entscheidungsprozesse einzubringen – wie das möglich war, ist weitgehend unerforscht.³ In jedem Fall gelang es ihnen, internationale Vergleiche zur Ausgangslage von nationaler Bildungspolitik zu machen, wobei es nicht um die vergleichende Analyse von Strukturen ging, sondern von Leistungen. Der globale Durchbruch dieser *Outcome*-Vergleiche, welche die nationalen Bildungspolitikern arg unter Druck zu setzen begannen, erfolgte nicht zufällig erst nach dem Ende des Kalten Krieges. Die Liste ist eindrücklich:

- 1995: Erste TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study, IEA)
 1999: Zweite TIMSS-Studie
 1999: Erster Civic Education Bericht: Civic Education Across Countries: Twenty-Four National Case Studies for the IEA Civic Education Project (IEA)
 2001: Erster PISA-Bericht (Programme for International Student Assessment, OECD)
 2001: Erster PIRLS-Bericht (Progress in International Reading Literacy Study, IEA)
 2002: Zweiter Civic Education Bericht: Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries (IEA)
 2003: Dritte TIMSS-Studie
 2004: Zweiter PISA-Bericht
 2006: Zweiter PIRLS-Bericht
 2007: Vierte TIMSS-Studie
 2007: Dritter PISA-Bericht
 2008: Erste TIMSS-Advanced Studie
 2010: Vierter PISA-Bericht

Die neue Schul-Sprache

Schulreformer sind in der Regel enttäuscht über die Effekte von Reformen. Das ist darauf zurückzuführen, dass sie die kulturelle Eingebundenheit der Schule unterschätzen. Denn was Schule ist, wissen eigentlich immer alle, weil alle zur Schule gegangen sind. Alle haben in ihrem Leben zwischen dem 6. und 15. Altersjahr um die 8 500 Stunden in der Schule gesessen, und die meisten haben danach noch weitere 2 500 oder mehr Stunden eine Schule besucht. Und in wenigen Lebensjahren 10 000 oder mehr Stunden einer Organisation ausgesetzt zu sein erzeugt ein Wissen davon, was diese Organisation *ist* – Schule –,

und gleichzeitig prägt es die Vorstellung darüber, was Schule sein *soll*. Die meisten Menschen haben eine Vorstellung einer *guten Schule*, die nicht weit entfernt ist von der Erinnerung, wie die Schule war, als sie Schüler waren. Es ist dieses kulturelle-kollektive Wissen darüber, was Schule ist, und die kollektiv geteilten Vorstellungen darüber, was Schule sein soll, welche – je nach Blickwinkel – Schule stabil machen bzw. ihre Entwicklung verhindern.

Schulreformer sind in der Regel enttäuscht über die Effekte von Reformen. Das ist darauf zurückzuführen, dass sie die kulturelle Eingebundenheit der Schule unterschätzen.

Historisch betrachtet haben Schulreformer wenig Grund, sich über die Effekte ihrer Bemühungen enttäuscht zu zeigen. Die Schulen haben Reformen immer dann mehr oder weniger umgesetzt, wenn diese Reformen reale Hilfe für ein bestimmtes Problem versprochen, und sie waren immer dann sperrig, wenn Reformen Schule stark verändern wollten. Heute spricht in der westlichen Welt im Zusammenhang mit der Schule niemand mehr davon, dass der Mensch ein Sünder ist, der Erlösung bedarf und dafür dankbar sein soll. Und es ist auch nicht davon die Rede, dass der Mensch zu einem patriotischen Bürger oder Untertan erzogen werden müsse und Fremdsprachen den Kindern nur deswegen gelehrt werden sollen, weil es als sinnvoll betrachtet wird, den zukünftigen Soldaten „die Sprache des Landes zu lehren, in welchem sich voraussichtlich ein Krieg abspielen wird“, wie Oskar von Truppel, Kapitän und Abteilungsvorsteher im deutschen Reichsmarineamt, 1900 argumentiert hatte (Truppel 1900, S. 132).

Wenn Schulreformer also über mangelnde Effekte enttäuscht sind, dann vielleicht vor allem auch deshalb, weil sie eine Reformagenda vertreten, die mit der realen Schule und ihrer kulturellen Verankerung nur teilweise vereinbar ist. Die Pädagogisierung nicht pädagogischer Ambitionen – Kirche, Nationalstaat, globaler Markt – ist rhetorisch viel schneller voranzutreiben, als kulturell geronnene Vorstellungen ei-

ner guten Schule zu verändern. Die Schule und vor allem auch ihre Akteure, die Lehrkräfte, stehen zwischen zwei Kraftfeldern: Auf der einen Seite das kollektive Gedächtnis der Menschen, welches der Schule Stabilität gibt und auf der anderen Seite die forsche Agenda der Reformer, die bestrebt sind, ihre globale Vision einer besseren Welt pädagogisch umzusetzen. Es ist klar: Die heute dominante Sprache der Schule ist nicht mehr kirchlich und nicht mehr nationalstaatlich, sondern global. Ob sie dabei die sakrale Charakteristik sowohl der ersten und der zweiten Phase abgelegt hat, ist allerdings weniger eindeutig. Der nachfolgende Beitrag erläutert einige der zentralen Begriffe dieser neuen Sprache. ♦

1 Es gibt viele verschiedene Katechismen, der berühmteste ist der *Heidelberger Katechismus*, der am 19. Januar 1563 erstmals erschien und noch heute, allerdings nicht mehr in den Schulen, Verwendung findet, nämlich als Bekenntnisschrift (vgl. <http://www.calvinianum.de/Bekenntnis> [1. Juli 2010]).

2 Das Museum of Modern Art (MoMa) in New York stellt gegenwärtig und bis zum 14. März 2011 die technischen Innovationen des 20. Jahrhunderts am Beispiel der Kücheneinrichtungen aus. Dabei spielt auch die *Kitchen-Debate* eine wichtige Rolle.

3 Für die Schweiz ist das jetzt zum Teil erforscht (Bürgi 2010).

Literaturhinweise

Bürgi, Regula (2010). *Die OECD als Akteurin national-staatlicher Bildungspolitik. Die Hintergründe des OECD-Examens der schweizerischen Bildungspolitik im Jahr 1989*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Universität Zürich.

Compayré, Gabriel (1879). *Histoire Critique des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle*. Paris: Hachette.

OECD (1961). *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education. Washington 16th-20th October 1961*. Paris: OECD Publishing.

Tröhler, Daniel (2010). „Harmonizing the Educational Globe. World Polity, Cultural Features, and the Challenges to Educational Research“. In: *Studies in Philosophy and Education* 29, S. 7-29.

Truppel, Oskar von (1890). 1901. [Stellungnahme]. *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 6. bis 8. Juni 1900. Nebst einem Anhang von Gutachten herausgegeben. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten*. Halle: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, S. 132-134.

Wilhelm II. (1890). 1901. [Eröffnungsrede]. *Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten*. Halle: Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, S. 70-76.

Daniel Tröhler / Ragnhild Barbu

Schulpolitik der Gegenwart

Ein Glossar

Große Schulreformen sind in der Regel in spezifischen Sprachen formuliert und beziehen ihre Argumente aus eben diesen Sprachen. Die gegenwärtig dominante Sprache der Schulreform entstand am Ende des Zweiten Weltkrieges in den beiden Großmächten der Welt: USA und UdSSR. Dominant sind technokratische Vorstellungen, wonach kulturelle Phänomene in Analogie zur Technologie als *Systeme* verstanden werden. Jérôme Bruner, der wohl bedeutendste kognitive Psychologe der letzten 50 Jahre, hatte 1959 keine Mühe, die Entwicklung der Schule mit dem ehrgeizigen militärischen *Atlas-Weapon-System* zu vergleichen, das heißt mit der ersten Generation interkontinentaler Raketen, welche die USA 1957 entwickelt hatten: Was im Militär technologisch möglich sein sollte, müsste auch mit der Schule funktionieren. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass PISA neben den Sprachen auf Mathematik und Naturwissenschaften setzt und Schulfächer wie Geschichte, Geographie oder auch Kunst nicht berücksichtigt.

Im Sinne eines Glossars sollen im Folgenden einige zentrale Begriffe dieser neuen dominanten Sprache über Schule erörtert werden. Wir folgen einer alphabetischen Ordnung.

Best practice

Best practice (wörtlich: beste Praktik) beschreibt die Idee, dass es sinnvoll sei, erfolgreiche Schulen bzw. erfolgreiche Schulreformen genau zu analysieren und sie andernorts zu kopieren. So forderten zum Beispiel einige Experten, dem PISA-Primus Finnland folgend auf der Sekundärstufe Gesamtschulen einzuführen. Der umtriebige New Yorker Schulkanzler Joel Klein brachte 2008 diese Vorstellung von *Best practice* prägnant zum Ausdruck: "This works. All we got to do is to replicate this."

Evaluation

Evaluation (wörtlich: Bewertung) bezeichnet den Vorgang, in welchem die Schulverwaltung prüft, ob die Schule die ihr gestellten Vorgaben auch richtig erfüllt. Evaluationen sind systemati-

sche Untersuchungen, die sich an international anerkannten und standardisierten Kriterien orientieren sollen. Sie berücksichtigen nicht nur unterrichts- und ergebnisbezogene Situationen, sondern versuchen auch strukturelle und prozessuale Bedingungen sowie die Zufriedenheit der Schüler und Eltern zu erfassen.

Evidence-based education

Evidence-based education (wörtlich: beweisgestützte Bildung) geht davon aus, dass Schule und ihre Reformen sich ausschließlich an empirisch nachgewiesenen Daten orientieren sollen. Diese empirischen Daten werden nach Modellen der kognitiven Psychologie quantitativ erfasst. Daten aus anderen empirischen Ansätzen werden in der Regel als nicht ‚beweiskräftig‘ genug erachtet und haben dementsprechend weniger Einfluss.

High stakes tests

High stakes tests (wörtlich: Tests mit hohem Einsatz) sind empirisch-quantitative Evaluationen, die ausschließlich auf der Basis standardisierter Kriterien durchgeführt werden und gravierende Konsequenzen für einzelne Schulen haben können. Das berühmte George W. Bush-Schulgesetz *No Child Left Behind* von 2001 stützt sich bei der Schließung vermeintlich schlechter Schulen auf *high stakes tests*. In Europa sind *high stakes tests* (noch?) nicht etabliert.

Human capital

Die Humankapital-Theorie wurde Ende der 1950er Jahre entwickelt und besagt, dass einzelne Unternehmen und die Wirt-

Daniel Tröhler ist Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg, Direktor der Forschungseinheit „Language, Culture, Media and Identities“ (LCMI) und Verantwortlicher der universitären Forschungspriorität „Erziehung und Lernen im mehrsprachigen und multikulturellen Kontext“ (2010-2013).

Ragnhild Barbu, Diplomsoziologin, arbeitet als wissenschaftliche Assistentin in der Forschungseinheit LCMI und in der oben genannten Forschungspriorität.

schaft insgesamt nicht nur vom Geld – dem physischen Kapital – Profit ziehen können, sondern auch vom Wissen der Menschen – dem humanen Kapital. Vor diesem Hintergrund werden Schule und Bildung als Investitionen verstanden, die nicht nur dem Individuum, sondern auch der nationalen Ökonomie dienen. Die OECD und PISA stützen sich maßgeblich auf die Humankapital-Theorie.

Input- vs. Outcome-Steuerung

Traditionellerweise war die Schule – in heutiger Terminologie – *input*-gesteuert. Das heißt, dass Schulpolitik und -verwaltung versuchten, gute Schulen über verbesserte Lehrer- und Lehrerinnenbildung, bessere Lehrpläne und vor allem zeitgemäße Lehrmittel zu ermöglichen. Die neue Doktrin kritisiert, dass Schulen dadurch nur teuer, aber nicht effizienter geworden seien und beabsichtigt, Schulen nach ihren Leistungen (*outcomes*) zu belohnen bzw. zu bestrafen (*incentives* = Anreizprämien). Die Schulen sind dabei weitgehend frei, zu entscheiden, wie sie die vorgegebenen Ziele erreichen.

Large scale tests

Large scale tests (wörtlich: Großversuche) zielen darauf, in standardisierten Verfahren eine sehr große Zahl von Testpersonen bzw. Testorganisationen einzubeziehen. Die ersten *large scale tests* wurden von amerikanischen Psychologen an Soldaten des Ersten Weltkrieges durchgeführt, um deren Intelligenz zu messen und sie entsprechend dieser Daten in Truppengattungen einzuteilen. Heute ist PISA ein berühmter *large scale test*, der damit nicht gleich auch ein *high stakes test* ist, weil die Konsequenzen aus den Ergebnissen noch unklar sind.

Literacy

Literacy ist ein kaum übersetzbarer Leitbegriff von PISA. Er gründet in der Unterscheidung zwischen Wissen *per se* und praktisch umsetzbarem Wissen, wobei nur letzteres als *literacy* beschrieben wird. *Literacy* bezeichnet also die Fähigkeit der Schüler, in der Schule Gelerntes im außerschulischen Bereich anzuwenden, wogegen die Fähigkeit der Schüler, in der Schule Gelerntes in Prüfungen wiederzugeben (und damit gute Noten zu erhalten), von keiner besonderen Wichtigkeit ist. Eher verwirrend ist, dass gelegentlich auch die Begriffe der Grundbildung und der Kompetenz für *literacy* verwendet werden. PISA hebt drei wichtige *literacies* hervor: mathematische, naturwissenschaftliche und muttersprachliche.

Monitoring

Der Begriff des *Monitoring* (wörtlich: Überwachung) stammt aus der Medizin und bezeichnet die systematische Erfassung eines Patienten (zum Beispiel in der Notfallstation). Auf die Ebene der Schule übertragen meint *Monitoring* die systematische und wiederholende Erfassung der Schule mittels standardisierter Kriterien, um anhand von Ergebnisvergleichen bildungspolitische Schlussfolgerungen zu ziehen.

Ranking

Ranking (wörtlich: Klassifizierung) ist eine Konsequenz aus den standardisierten Schulvergleichen und zielt darauf, die Teilnehmenden zu motivieren, besser zu werden als die Konkurrenten. Dabei wird auf die Idee des *Best practice* verwiesen mit dem Ziel, erfolgreiche Praktiken zu importieren, um damit bessere Resultate zu erzielen.

Schulsystem

Heute ist es üblich geworden, vom Schulsystem zu sprechen. Noch vor zwanzig oder dreißig Jahren wäre dies im deutschsprachigen Raum – mit Ausnahme der DDR – kaum denkbar gewesen. Man sprach von der Schule oder vom Schulwesen. Die technologische Idee des Systems setzte sich erst mit dem Ende des Kalten Krieges durch und ist heute in der Schuldiskussion heimisch geworden. Mit ihr ist die Idee der *Outcome*-Steuerung verbunden.

Standards

Standards (wörtlich: Normen) stehen im Zentrum der neuen Sprache der Schulreform. Sie bezeichnen drei Sachverhalte, die jedoch unterschiedlich gewichtet werden. Der *opportunity-to-learn-standard* (*Input*-Norm) entspricht der Gewährleistung gleicher Lernchancen für Schülerinnen und Schüler. Die beiden anderen wurzeln in der Idee der *Outcome*-Steuerung und sind in der schulpolitischen Reformdiskussion ungleich wichtiger als der erste. Der *content standard* bezeichnet die generelle Angleichung von Lehrplänen und Schulbüchern zwecks besserer Leistungsvergleiche. Dabei zeigt der *performance standard* (Leistungsnorm) an, welche der jeweiligen Leistungen ungenügend, akzeptierbar oder gut sind.

École normale 1950 (© Photothèque de la Ville de Luxembourg)



OECD und Bildungslandschaft Luxemburg

Interview mit Michel Lanners, Erster Regierungsrat
im Ministerium für Erziehung und Berufsausbildung

Herr Lanners, jeder war in der Schule und hat daher eine gewisse Vorstellung davon, was Schule ist und wie sie zu sein hat, nämlich oft am besten so, wie er/sie die Schule in Erinnerung hat. In gewisser Weise gibt dies dem System Schule Stabilität, behindert jedoch gleichzeitig Reformen.

Michel Lanners: Wenn man über Bildungspolitik redet, dann ist das nicht, als ob man über Luxemburger Kochkäse reden würde, für den es ein Rezept gibt. Die erste Charakteristik von Bildungspolitik ist Komplexität, die zweite Charakteristik sind die sehr unterschiedlichen Blickwinkel der Menschen. Wenn Sie das im Hinterkopf behalten, dann müssen Sie sich fragen, wie es möglich sein kann, eine Kohärenz in der Bildungspolitik zu haben, die sowohl der Komplexität Rechnung trägt als auch der Vielzahl an Sichtweisen der einzelnen Akteure. Mit verschiedenen Akteuren im Luxemburger Schulsystem meine ich die Gesellschaft insgesamt, die Familien, die Kinder, die Welt der Arbeit, d. h. die Wirtschaft, aber auch die Lehrer. Je nachdem, welche „Brille“ man trägt, erhält man sehr verschiedenartige Sichtweisen und Erwartungen gegenüber dem, was die Schule der Gesellschaft bringen soll.

Welches sind, kurzgefasst, die Ziele der Luxemburger Bildungspolitik?

M. L.: Sie hätten gern eine kurze Antwort, dann kriegen Sie auch eine kurze Antwort: Wir wollen, dass das Niveau der Schule steigt. Dazu haben wir folgendes Leitmotiv definiert: „instruieren, sozialisieren, qualifizieren“. Dieses Leitmotiv verfolgen wir seit nunmehr sechs Jahren konsequent. Die drei genannten Dimensionen kommen mit unterschiedlicher Gewichtung zu gewissen Zeitpunkten

Der Impact von außen auf unser nationales Bildungssystem ist eigentlich ziemlich rezent und wohl nicht älter als 15 Jahre.

einer Schullaufbahn zur Geltung. Wenn das Kind eingeschult wird, ist die Dimension „instruieren“ viel wichtiger als die Dimension „qualifizieren“. Das Kind soll lesen, schreiben und rechnen lernen. Später, mit 15 Jahren, kommt der Qualifikation eine größere Bedeutung zu. Auch der Sozialisierung steht in der Entwicklung des Kindes ein hoher Stellenwert zu und sie hat sich in den letzten 20 Jahren in der Schule intensiviert.

Warum ist die Sozialisierung über die Schule heute wichtiger als früher?

M. L.: Das ist darauf zurückzuführen, dass die traditionellen Werte, den Halt, den

ein Jugendlicher in seinem Umfeld hatte, heute weniger stark sind. Früher waren Kirche und Familie präsenter, die Medien hatten weniger Gewicht und es gab eine klarere Linie, was man machen durfte und was nicht, was gut und was schlecht war. Die Kinder haben heute zwar einen kleineren Referenzrahmen, andererseits jedoch ein größeres Wissen, wenn sie in die Schule kommen, dadurch dass sie viele Medien konsumieren, aber nicht aktiv nutzen. Es ist dann an der Schule, die fehlenden Aspekte dieses Rahmens um „Werte“ – Wie verhalte ich mich in einer Gesellschaft oder dem anderen Geschlecht gegenüber? Was ist Respekt? Was ist Toleranz? usw. – zu ergänzen.

Die „Kinder von heute“ sind also andere als früher?

M. L.: Wenn die Schule heute immer noch so wäre wie früher, mit denselben Kindern, dann bräuchten wir keine Reformen. Aber alles hat sich geändert. Wir leben heute anders, sind von anderen Sachen umgeben, haben iPhones und Computer, sind ständig online, werden berieselt von Medien ... Die Tatsache, dass die Gesellschaften anders funktionieren, hat natürlich auch einen Impact auf die Schule. Die Schule hat nicht nur die Mission, die Kinder gesellschaftsfähig zu machen, darunter ver-

steht man nicht ausschließlich fit für den Arbeitsmarkt zu sein, sondern auch das Erkennen, Wissen um und Pflegen von Werten, die eine Gesellschaft ausmachen. Schule hat eine Vermittlerrolle zwischen dem, was wir sind, wie wir heute leben und gestern gelebt haben. Das ist relativ schwierig, weil die Haltbarkeit und manchmal auch die Wertigkeit der Informationen stark abgenommen hat. Früher hatten die Schüler wenig Informationen, aber viel Wissen. Heute ist diese Gleichung in Frage gestellt.

Inwiefern haben sich die Ziele der Schule in den letzten 30 Jahren verändert?

M. L.: Es sind ein Reihe von Kompetenzbereichen hinzugekommen. Zum Beispiel die Medienkompetenz: Durch die Erfindung und rasante Verbreitung des Internets, durch die Beschleunigung des gesamten Informationsflusses hat sich die Notwendigkeit einer Medienkompetenz aufgedrängt. Wichtig ist, dass man lernt, wo man Informationen suchen muss, eine richtige Auswahl treffen kann und dabei eine kritische Herangehensweise annimmt. Ein weiteres Beispiel ist die Gesundheitserziehung. Gesundheit war früher nur dann ein Thema, wenn man krank war. Heute ist Gesundheit ein Thema, das uns permanent begleitet. Früher hat man gegessen, was auf den Tisch kam und diese Nahrung war saisonal und regional geprägt. Seitdem haben die Lebensmittel jedoch einen Wandel erfahren; sie halten sich länger durch chemische Konservierungsstoffe, Geschmacksverstärker regen den Appetit an oder machen Lust auf bestimmte Produkte... Dadurch haben sich die Essgewohnheiten geändert. Fazit: Die Gesellschaft setzt Speck an. Dazu kommt, dass die Kinder sich nicht mehr genügend bewegen, denn es gibt heute ungenügend Anreize dazu. Eine dritte Kompetenz besteht in der Erweiterung der Sozialfähigkeit. In der Grundschule gibt es über 45% Kinder mit Migrationshintergrund. Das ist toll. Wir sind das einzige Land in der EU, das einen solch hohen Prozentsatz aufweist. Die Akzeptanz des Anderen, das Kennenlernen neuer Kulturen und Verhaltensweisen, die „citoyenneté“, wie wir heute gerne sagen, die ganzen europäischen Bestrebungen sind neue Herausforderungen, besonders für Luxemburg, das ein kleines Land ist und wo es in schwierigen

Zeiten sehr einfach ist, nicht über den Tellerrand hinauszuschauen. Auch die Bildung für nachhaltige Entwicklung liegt mir sehr am Herzen und sollte als transversale Kompetenz in jedem Schulcurriculum thematisiert werden.

Seit Anfang der 1960er Jahre nehmen internationale Organisationen wie die OECD immer mehr Einfluss auf die nationalen bildungspolitischen Entscheidungsprozesse. Können Sie diese Logik auf Luxemburg bezogen beschreiben? Wie bewerten Sie diesen Prozess?

PISA hat aus einer sehr emotionalen Debatte über Stärken und Schwächen des Schulsystems eine sachliche Reflexion gemacht.

M. L.: Der Impact von außen auf unser nationales Bildungssystem ist eigentlich ziemlich rezent und wohl nicht älter als 15 Jahre. 1995 wurde mit der TIMSS-Studie zu Mathematik und Naturwissenschaften, welche von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) durchgeführt wurde, erstmals die Öffentlichkeit über internationale Vergleichsstudien informiert. Es war das erste Mal, dass international ein „large scale assessment“ erarbeitet wurde und verschiedene Schulsysteme miteinander verglichen wurden. Luxemburg hat anfangs nicht an diesen Vergleichsstudien teilgenommen, weil es bei uns bis zur Gründung der Universität eigentlich keine wissenschaftliche Forschung zur Bildungspolitik gab. Forschung kann aber nicht ohne Forscher stattfinden und ein langfristiger Entwicklungsprozess ist schon obligat. In einer ersten Phase haben wir begonnen, vergleichende Statistiken zu erstellen. Die Publikation der OECD *Education at a Glance* ist heute ein schönes vergleichendes Gesamtwerk. Wir haben zudem versucht, einen eigenen statistischen Apparat aufzubauen. Viele Statistiken sind mittlerweile auch online zugänglich und werden also nicht ausschließlich nur für den internen Gebrauch erstellt.

Heißt das, dass vor der ersten PISA-Studie von 2000 internationale Organisationen wie die OECD praktisch keinen Einfluss

auf die luxemburgische Bildungspolitik hatten?

M. L.: Die OECD hatte anfangs keinen Einfluss. Einfluss hatte die französische Bildungspolitik, an deren Gesetzen wir uns inspiriert haben. Es ist schon fast eine Tradition in Luxemburg, sich am Ausland zu orientieren. Schauen Sie sich an, wie unser Schulsystem strukturiert ist. Es ähnelt doch stark dem französischen Modell. Nach und nach haben wir auch Vorgehensweisen aus Belgien oder Deutschland übernommen und verfügen heute über ein unserer Gesellschaft angepasstes System, in das Elemente aus vielen Ländern mit eingeflossen sind.

Also hat speziell die OECD in der Bildungspolitik lange Zeit überhaupt keine Rolle gespielt?

M. L.: Die OECD hat sich eigentlich nie stark für Bildung interessiert, ist sie doch ein Ableger des ehemaligen Marshall-Plans. Sie verfügte anfangs nur über ein kleines Departement innerhalb der Organisation. In den letzten 15 Jahren jedoch gab es einen enormen Wandel durch die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2000. Die OECD wusste den medialen Impact von PISA gut zu verwerthen und die Aufmerksamkeit der Tätigkeiten im Bereich Bildung der OECD nahm zu. Die OECD als NGO wurde also durch die PISA-Studie stark mediatisiert. Mittlerweile wurde die Studie zum vierten Mal durchgeführt. Luxemburg war von Anfang an dabei. 2000 war eine erste und auch schmerzhaft Erfahrung, da wir ungenügend Expertise zur Durchführung der Studie hatten. Die Studie von 2003 hat das Ministerium dann alleine durchgeführt – mit Erfolg; die von 2006 und 2009 zusammen mit der Universität Luxemburg, auch mit Erfolg. Die Zusammenarbeit mit der Universität ist sehr positiv und konstruktiv. Der aktuelle Bericht wird am 7. Dezember 2010 erscheinen.

Von Seiten der Lehrgewerkschaften wurde die OECD ja oft als Wirtschaftsorganisation mit neoliberaler Ideologie kritisiert ...

M. L.: Das Problem der OECD, zumindest aus Sicht der Lehrer, ist, dass sie „Organisation for Economic Co-operation and Development“ heißt. Das Adjektiv „econo-

mic“ stört viele Leute aus dem Bildungswesen. Ich muss Ihnen ehrlich sagen, ich sehe das nicht so. Ich bin der Ansicht, dass die OECD mit ihrer Methodologie und der Art, wie sie ihre Projekte steuert, einen sehr hohen Grad an Professionalität gezeigt hat. Zudem hat sie die Interpretation der ganzen Daten nicht auf einen ausschließlich utilitaristischen Zweig reduziert. Das wollen jedoch viele Akteure so nicht verstehen. Mittlerweile greift fast niemand mehr auf das ökonomische Argument zurück, um einen Zweifel über die Vorgehensweise der OECD zu artikulieren. Was die OECD gemacht hat, war, objektiv nachvollziehbare Fakten zu produzieren. Das stört, weil sich die Schulsysteme immer durch eine relative Geschlossenheit gegenüber allem definieren, was außerhalb der Schule liegt. Das war der große Knackpunkt der OECD, dass sie nicht zwangsläufig eine Mission im Bereich der Bildungspolitik hatte. Sie hat jedoch auf ihre Art und Weise festgestellt, dass die Bildungspolitik in einem hohen Maße die Zukunft eines Landes mitprägt.

Was wird eigentlich genau bei der PISA-Studie gemessen?

M. L.: PISA misst im Grunde genommen nur, wie gut die Schüler auf ihr späteres Leben vorbereitet sind – deshalb haben sie ja auch 15-Jährige genommen und nicht 12-Jährige, weil die obligatorische Schul-

zeit in den meisten Ländern bis 15 Jahre geht (in Luxemburg mittlerweile bis 16 Jahre). PISA gibt weder Antwort darüber, wie gut die Schüler auf universitäre Studien vorbereitet sind, noch auf die Frage, wie effizient die Bildungssysteme an sich sind. Für Luxemburg haben wir 2003 und 2006 festgestellt, dass unsere Schüler mit 15 Jahren leicht unterhalb des OECD-Durchschnitts liegen. PISA misst auch, wie gut Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, mit hohem oder niedrigem sozioökonomischen Hintergrund sowie mit hohem oder niedrigem Bildungsniveau der Eltern vorankommen.

Was hat PISA herausgefunden?

M. L.: Luxemburg steht besonders bei den Unterschieden zwischen bildungsstarken und bildungsfernen Familien schlecht da. Unser Bildungssystem ist leider zu ungerecht. Wenn ein Schüler zu Hause luxemburgisch spricht, aus einer Familie mit hohem Bildungsniveau und ohne Migrationshintergrund stammt, stehen seine Chancen einfach viel besser als bei einem Schüler, der aus einer Familie mit sozioökonomisch und kulturell schwachem Umfeld kommt. Laut PISA-Skala können die Unterschiede bis zu zweieinhalb Schuljahre ausmachen, was enorm viel ist. Die Politik versucht selbstverständlich diese Ungleichheiten zu reduzieren.

Sind solche Studien heute Ausgangspunkt nationaler Bildungspolitik?

M. L.: PISA hat aus einer sehr emotionalen Debatte über Stärken und Schwächen des Schulsystems eine sachliche Reflexion gemacht. Daraufhin haben wir ein paar sehr konkrete Maßnahmen eingeleitet: Eine zusätzliche Expertise zur besseren Kenntnis unserer Sprachensituation wurde beim Europarat angefragt. Dabei haben wir festgestellt, dass die Methode, wie die Sprachen in Luxemburg unterrichtet werden, nicht genügend den Erkenntnissen der Erziehungswissenschaften entsprechen. Kompetenzlogik und verlängerte Zyklen zum Lernen wurden eingeführt. Zusätzlich zur Vermittlung von Wissen, was immer noch ein zentraler Bereich ist, wird auch die Einstellung zum Lernen und dessen Anwendung mehr Gewicht bekommen. PISA hat zur Veränderung unserer Sichtweise sicherlich einiges beigetragen. Aber eine riesige Herausforderung bleibt: Luxemburg charakterisiert sich weiterhin durch enorme Schwierigkeiten, Veränderungen auch in der Tat und flächendeckend umzusetzen. Ich bin der Meinung, dass der Widerstand gegen Veränderungen in Luxemburg besonders ausgeprägt ist. Irgendwann werden wir für diese Haltung bezahlen, fürchte ich. Mit alten Rezepten, die in der Vergangenheit die Probleme behoben haben, kann man die veränderten gegenwärtigen Herausforderungen in Schule und Unterricht wohl nicht lösen.

PISA hat also einen gewissen Druck auf das Luxemburger Schulsystem ausgeübt ...

M. L.: Ja, und zwar einen positiven Druck. Luxemburg ist zwar nicht Spitzenreiter, aber auch nicht Schlusslicht der PISA-Studie. Wir liegen knapp unter dem Durchschnitt der OECD. Dabei muss man auch beachten, dass PISA eine Reihe Aspekte nicht misst und folglich auch nicht wahrnimmt, und da komme ich zu dem meiner Ansicht nach größten Schwachpunkt der Studie: Die Fremdsprachenkompetenz unserer Schüler wird überhaupt nicht gewürdigt. Wenn wir jedoch von „skills“ des 21. Jahrhunderts reden und wir umsetzen wollen, was die Europäische Union unterstützt, nämlich möglichst viele Sprachen lernen, dann sollte Luxemburg wohl Musterschüler sein.

Panzer vor Schule der Bonneweger Rue du Verger 1918 (@ Photothèque de la Ville de Luxembourg)



In der Vergangenheit war jedoch eine Kritik der OECD, dass unser Bildungssystem sehr viel Gewicht auf die perfekte Beherrschung von vier Sprachen legen würde und nicht genug auf die Vermittlung nützlicher Kompetenzen für den Arbeitsmarkt.

M. L.: Damit bin ich nicht einverstanden. Die Mehrsprachigkeit ist ein zentraler Bestandteil der luxemburgischen Identität. Auch unsere Kompetitivität ist geprägt durch die Mehrsprachigkeit. Wenn wir international so gut da stehen, dann nur, weil unsere Politiker und Wirtschaftsverantwortliche in der Mehrsprachigkeit so gewandt sind. Die Mehrsprachigkeit kann nicht in Frage gestellt werden, ohne dass wir an dem Ast sägen, auf dem wir sitzen. Für viele Schüler ist es keinesfalls unmöglich, leistungsfähig in vier Sprachen zu sein. Schwache Schüler können auch mehr als eine Sprache lernen. Doch die Anforderungen sollen bei diesen Schülern weniger auf der perfekten Beherrschung des Schreibens liegen. Unterschiedliche Sprachenprofile sollen nicht nur akzeptiert, sondern auch gefördert werden.

PISA berücksichtigt keine Fächer wie Geschichte, Kunst oder Geografie. Warum?

M. L.: Das hat schlicht und ergreifend mit dem Aufwand der Tests zu tun. Hinter der PISA-Studie steht eine riesige Maschinerie, die unvorstellbar viel Zeit und Arbeit beansprucht. Die OECD würde gerne auch andere Bereiche testen, beispielsweise alles, was neue Technologien anbelangt, aber der Aufwand ist zurzeit einfach zu hoch.

Wie Sie bereits erwähnt haben, vergleicht die OECD verschiedene Bildungssysteme miteinander. Inwiefern ist es aber überhaupt möglich, Schulreformen, die in anderen Ländern erfolgreich umgesetzt wurden, in Luxemburg einzuführen?

M. L.: Es gibt ein paar Bereiche, in denen wir uns bei anderen Ländern ein Beispiel nehmen können. Das eine betrifft den Bildungsauftrag an sich. Ich bin überzeugt, dass Luxemburg mit den rezenten Schulreformen den richtigen Weg eingeschlagen hat. Dieser Weg ist jedoch ein sehr langer. Das Funktionieren der Schule kann durch mehr Autonomie und vereinfachte, aber verbindliche Prozeduren noch weiter

verbessert werden. Drittens muss die Betreuung des Schülers überdacht werden. In die Schule gehen, heißt nicht mehr, sich in eine Bank setzen und dem Lehrer zuhören. Das reicht nicht mehr. Früher wurde immer gesagt – und zu Recht – der Beruf des Lehrers sei eine Berufung. Wenn ein Lehrer sich berufen fühlt, will er guten wie schlechten Schülern etwas mit auf den Weg geben. Wenn man als Schüler solche Lehrer hatte, wird man sich sein Leben lang

Der OECD werden immer wieder Sachen angekreidet, die sie zwar in einer gewissen Hinsicht verfolgt, die aber nicht ihr Hauptaugenmerk sind. Ihr Ziel ist es nicht, *Rankings* zu erstellen, sondern Bewegung zu erzielen, Debatten anzustoßen.

mit Freude daran erinnern. Wir intendieren im Grunde genommen eine Aufwertung des Lehrerberufs. Diese Aufwertung soll im Sinne einer Anpassung an die neuen Bedürfnisse der Schüler geschehen. Dazu gehören auch die Komponenten der Erziehung, Wertevermittlung und Selbstfindung. Ich glaube, dass ein engagierter Lehrer sich auch Gedanken und Sorgen darüber macht, was später aus seinen Schülern wird. Ein Mehr an Systematik würde unserem Schulsystem gut tun.

Die OECD will die Schulen zueinander in Konkurrenz treten lassen. In den USA ist dies ja bereits der Fall ...

M. L.: Der OECD werden immer wieder Sachen angekreidet, die sie zwar in einer gewissen Hinsicht verfolgt, die aber nicht ihr Hauptaugenmerk sind. Ihr Ziel ist es nicht, *Rankings* zu erstellen, sondern Bewegung zu erzielen, Debatten anzustoßen. Schauen Sie nur, was PISA an Bildungsdebatte in Deutschland losgetreten hat. Das ist phänomenal. Deutschland sollte sich dafür bei der OECD bedanken. Auch Luxemburg könnte sich bedanken; Ihr Artikel ist übrigens auch ein Beweis des Interesses der Gesellschaft. Wann gab es jemals zuvor eine so breit geführte, kontroverse und anhaltende Debatte über Schulqualität?

Trotz dieser Tatsache, wie stehen Sie persönlich zum Konkurrenzgedanken?

M. L.: Wir sind nicht daran interessiert, einen Konkurrenzkampf zwischen den Schulen loszutreten. Das Gegenteil ist der Fall. Jeder soll sich auf seine eigenen Stärken und Schwächen konzentrieren. Der Schulerfolgsplan („plan de réussite scolaire“) in der Grundschule ist ein gutes Beispiel der angestrebten Politik. In einem solchen Plan setzen wir jedoch nicht die Schule von Schiffingen in Konkurrenz mit der Schule von Differdingen. Die Schule macht eine Stärke-Schwäche-Analyse und dann liegt es in ihrer Verantwortung, sich mit den Partnern (Gemeinde, Eltern...) zusammenzusetzen und gemeinsam zu überlegen, was getan werden kann und soll, um sich zu verbessern. Das ist eine Vorgehensweise, die ich fortschrittlich finde. Die Länder, die dies umgesetzt haben, funktionieren gut und in diesen Schulen herrscht auch eine große Zufriedenheit bei den Lehrern. Diese Vorgehensweise könnte man wohl als eine Form von Rezept verstehen und insofern ist die Metapher vom Kochkäse vielleicht doch nicht so falsch.

Wir haben jetzt viel über außeruniversitäre *think tanks* gesprochen und deren Einfluss – welche Rolle sollte die Universität im Rahmen der Schulpolitik haben?

M. L.: Die Universität sollte zwei Funktionen erfüllen: das eine ist die Grundausbildung des Personals und anschließend die Weiterbildung. In letzterem Bereich ist die Universität momentan noch nicht genügend aktiv; die Aus- und Weiterbildung führt das Ministerium zurzeit noch ausschließlich selbst durch. In dem Bereich haben wir also noch Erwartungen an die Uni. Zweitens hat die Universität eine wichtige Rolle in der Versachlichung der Debatte durch die Produktion von wissenschaftlich abgesichertem Wissen über die Schule in Luxemburg. Wenn diese beiden Dinge gut funktionieren, bin ich langfristig optimistisch für die Zukunft der Bildung in unserem Land.

Vielen Dank für das Gespräch.

(Das Interview fand statt am 15.10.2010. LH)

Ingrid Brühwiler / Malick Seck

Internationale Kapitalgeber und Bildungsinvestition in der sogenannten Dritten Welt

Die Beispiele Namibia und Senegal

Auf der Eingangsmauer einer Regionalschule im Ovamboland¹ im Norden Namibias ist ein Emblem zu sehen (siehe Abbildung S. 31). Neben den Symbolen Schulheft mit Federkiel und Sonne steht der Leitsatz: *Education is Power*. Zusätzlich steht rechts dazu: **Our Vision:** *We strive towards excellence.* **Our Mission:** *To educate and to inspire our learners to be worthy citizens by fostering self-respect, respect for others, determination, responsibility and desire to learn.*

Welche Rolle nimmt dieser Leitsatz, riesengroß an die Schulmauer gepinselt, mitten im afrikanischen Nirgendwo ein? Zwar lässt sich wissenschaftlich kaum beantworten, ob Bildung und Macht tatsächlich so eng zusammenhängen, wie es dieser Leitsatz suggeriert oder ob der wertvolle Bürger sich u. a. in Selbstrespekt und Verantwortungsbewusstsein zeigt, aber in diesem Artikel können wir Einblick geben in Effekte westlicher Bildungsinvestitionen in den Staaten Namibia und Senegal.

Namibia

Von den gesamten namibischen Staatsausgaben werden ungefähr 20 % für Bildung verwendet,² was den größten Anteil des

Staatsbudgets ausmacht. Innerhalb dieses Sektors gehen 80 % zulasten von Gehältern und weniger als 20 % bleiben übrig für Gebäude, Lehrmittel, Ausstattung der Klassenzimmer und laufenden Unterhalt.³ Rund 10 % der öffentlichen Ausgaben für Bildung werden von ausländischen Kapitalgebern bereitgestellt.⁴ Auch die Weltbank unterstützt das namibische Schulsystem mit verschiedenen Krediten: Im Bericht *A Chance to Learn. Knowledge and Finance for Education in Sub-Saharan Africa* (2001) ist angegeben, dass generell Projekte unterstützt werden, welche zur ganzen Bandbreite der Basiserziehung beitragen.⁵ Konkret gab die Weltbank im Jahr 2007 der Regierung von Namibia ein Darlehen von 7,5 Mio. US\$ über drei Jahre, welches im Jahr 2010 zurückgezahlt werden muss.

Dieses Darlehen ist die erste Tranche von zwei gleich großen Krediten, welche die Umsetzung des „Education and Training Sector Improvement Programme“ (ETSIP) der namibischen Regierung unterstützen.⁶ Dieses schulreformerische Programm zielt auf eine qualitative und quantitative Bildungsexpansion mit dem Ziel erhöhter Effizienz, damit die nationale Entwicklung vorangetrieben werden kann.⁷ Im

ETSIP-Bericht danken die Autoren schon im Vorwort der Weltbank, der EU, SIDA, der Bank of Namibia und NamPower,⁸ und der Bericht der Weltbank zum gleichen Projekt klingt sehr ähnlich. Es gibt auf der Ziel- und Strategieebene große Übereinstimmung zwischen lokalen Reformern und westlichen Geldgebern.

Die Analyse weiterer namibischer Projekte, wie die Umsetzung der UNESCO-Initiative „Education for All“ (EFA),⁹ Vision 2030 und NDP 3, *learner-centred education* und *Cluster-schools*, macht nicht nur eine hohe Standardisierung im Sinne westlicher Vorstellungen deutlich, sondern auch die Vernetzung der einzelnen Projekte untereinander und mit Ideen westlicher Kapitalgeber. Es zeigt sich immer ein sehr ähnliches Bild: Die Weltbank, die EU/EC und weitere Kapitalgeber prägen die formalen Standards für die verschie-

Malick Seck, Diplomsoziologe und MA in Erziehungswissenschaften, bereitet zur Zeit seine Promotion in den Erziehungswissenschaften vor.

Ingrid Brühwiler ist Doktorandin an den Universitäten Luxemburg und Bern und arbeitet im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds alimentierten Projekts über die Frage der Finanzierung des Schulsystems am Ende der Frühen Neuzeit.

denen Schulprojekte durch die Finanzierung, was sich auf formaler Ebene in der Themenwahl (Annahme des kausalen Zusammenhangs von einerseits Bildung und andererseits besserer Gesundheit, Armutsbekämpfung, höherem Einkommen und der Erziehung zum demokratischen Bürger) und den Plänen zur Umsetzung – aber nicht der tatsächlichen Realisierung – zeigt. Der Zusammenhang von Bildung und Lebensstandard wird ausnahmslos als gegeben betrachtet und weder kritisch hinterfragt noch empirisch geprüft. Das drückt sich in der Semantik der namibischen Schulpolitik aus, in welcher Begriffe wie *access, quality, efficiency, equity* und *democracy* dominieren; ein weiterer Beleg des großen Einflusses westlicher Kapitalgeber auf die Schulreformen auf formaler Ebene.¹⁰

Wie sieht nun aber die konkrete Umsetzung aus? Vier Schulen in verschiedenen Regionen Namibias wurden untersucht. Bei allen Schulen wurde mindestens ein Tag lang der konkrete Unterricht beobachtet und es wurden Interviews mit Lehrpersonen, Schulleitern und Vertretern des Ministeriums geführt. Ein konkretes Beispiel zum Schulunterricht mit Viertklässlern soll dies verdeutlichen: „Mit 10-minütiger Verspätung beginnt der Unterricht mit einem Lied in Rukwangali. Laut Stundenplan folgt nun eine Doppelstunde in Rukwangali, der Muttersprache der meisten dieser Kinder. Die meisten SchülerInnen machen im Unterricht eifrig mit. Viele rufen *mitiri, mitiri* (Lehrer, Lehrer), weil sie unbedingt die Antwort geben wollen. Auf dem Plakat, das mit Magnetenknöpfen an die Wandtafel geheftet wird, zeigt eine Schülerin mit dem Stecken auf den Text, der nun Silbe um Silbe vorgelesen wird. Während dieser Zeit schreibt der Lehrer an einem neuen Rukwangali-Plakat. Zwei Mal muss der gleiche Text von der ganzen Klasse vorgelesen werden, dann wird wiederum der gleiche Text von je einem Gruppentisch vorgelesen, d. h. nochmals 6 Mal. Die anderen Gruppen hören jeweils zu oder schauen aus dem Fenster, was zur Abwechslung sogar spannend ist, da eine Klasse einige Male um den Schulblock herumrennen muss. Das neue Plakat hängt der Lehrer nach ca. 20 Minuten neben das alte und nun wird es auch im Anschluss an das alte vorgelesen,



Leitsatz und Emblem an einer Schule im Ovamboland im Norden Namibias (© IB).

da es ein weiterer Abschnitt eines grösseren Textes ist. Der Lehrer übernimmt nun den Stecken vom Mädchen und wiederum wird Silbe um Silbe vorgelesen. Wenn er mit der Betonung nicht zufrieden ist, korrigiert er. Der gleiche Text muss nun in einer Zweiergruppe, welche jeweils vor die Wandtafel gehen muss und ebenfalls mit dem Stecken auf die einzelnen Silben zeigend, laut vorgelesen werden. Bei 44 SchülerInnen dauert das ziemlich lange, d. h. der gleiche Text wird insgesamt ungefähr eine Stunde lang laut vorgelesen.“¹¹

Auswendig lernen von immer gleichen Aufgaben nimmt hier, aber auch an den anderen besuchten Schulen, sehr viel Unterrichtszeit ein. Ob das didaktisch guter oder schlechter Unterricht ist, spielt hier weniger eine Rolle als der Umstand, dass die Unterrichtszeit keineswegs effizient genutzt wird und Effizienz ein Ziel des Erziehungsministeriums und der internationalen Kapitalgeber ist. Aber auch weitere Ziele, wie z. B. die im ETSIP-Bericht geforderten *democracy, quality* und *effectiveness*¹² sind bei dieser Unterrichtssequenz gar nicht und auch in anderen Schulen im alltäglichen Unterricht oft nur schwer erkennbar. Generell kann gezeigt werden, dass auf Unterrichtsebene – das heißt in der konkreten Umsetzung – die formalen Ziele der Regierung und westlicher Kapitalgeber entweder gar nicht oder nur ansatzweise umgesetzt werden. Die

Reform endet auf der formalen Ebene und hat kaum Effekte im konkreten Schul- und Unterrichtsalltag.¹³

Senegal

Wie in Namibia wurde auch in Senegal das UNESCO-Programm „Education for All“ (EFA) durch die Regierung implementiert. Weltbankgelder wurden investiert, um die Anzahl der öffentlichen und privaten Primarschulen zu erhöhen. Für die Jahre 2008 bis 2011 werden von verschiedenen Kapitalgebern insgesamt 81,5 Mio. US\$ in verschiedene Erziehungsprojekte gesteckt.¹⁴ Die Einschulungsrate der Mädchen betrug im Jahr 2000 46 %, fünf Jahre später 48,3%.¹⁵ Die gesamte Einschulungsrate wird vom Erziehungsministerium für das Jahr 2005 mit rund 82 % angegeben.¹⁶ Durch die Unterstützung der Weltbank wurde das senegalesische „Decade Program for Education and Training“ (DPEF) ermöglicht. Die Anzahl der Schulen konnte von 4 338 öffentlichen Schulen im Jahr 2000 auf 6 658 im Jahr 2007 erhöht werden.¹⁷ Das Hauptziel des DPEFs ist die Ausführung des 6. EFA-Artikels, nämlich: “Improving the access of education, improving of the quality of education, promoting equity in school, ensuring their excellence so that recognized and measurable learning outcomes are achieved by all, especially in literacy, numeracy and essential life skills.”¹⁸

Die Zielanforderungen einer erhöhten Einschulungsrate über messbare Lerneffekte zu wichtigen Lebensfähigkeiten, welche messbar gelehrt werden sollen, zeigen auch in Senegal eine hohe Standardisierung mit westlichen Normen auf formaler Ebene.

Wie sieht nun aber wiederum die konkrete Umsetzung dieses Projektes aus? Es wurden verschiedene Schulen in Dakar und Diourbel besucht. Der Vergleich von Lehrplan, Schulbüchern und der Anzahl Schüler pro Lehrer in den verschiedenen städtischen Schulen zeigt vorwiegend eine erfolgreiche und homogene Umsetzung, d. h. die Organisation der Schule scheint bei allen besuchten Schulen sehr ähnlich. Ebenso wurde bei der Primarschule Patte d'oie in Dakar beobachtet, dass die Schüler ein beachtliches Wissen in Mathematik und Lesen zeigen, welches – laut der Lehrpersonen und den Testresultaten¹⁹ – dem Programm DPEF zu verdanken sei.²⁰ Auch liegt die städtische Einschulungsquote bei ca. 87 % (insgesamt Landesdurchschnitt 82 %), sobald aber Landschulen betrachtet werden, sinkt die Einschulungsrate auf rund 52 %.²¹ Die Befragungen an zwei Schulen in Diourbel zeigen, dass nach Plan z. B. in jeder Klasse 70 Kinder sitzen würden, weswegen die Klasse zweigeteilt wurde, so dass eine Gruppe am Morgen Unterricht erhält und die andere Gruppe am Nachmittag, was aber kaum dem Ziel des DPEF entspricht. Ein Lehrer meinte auf die Frage, ob er das neue System DPEF kenne: "We know about the new system (DPEF)... but it seems difficult to apply if the Ministry of Education does not give us enough money. And we don't get either the school books necessary to follow the new curriculum. More than 93 % work with an obsolete program."²²

Es zeigt sich somit, dass auch in Senegal vorwiegend bei den Landschulen die konkrete Umsetzung der Zielsetzungen der verschiedenen Projekte der Weltbank und weiteren westlichen Kapitalgebern nicht oder nur schwerlich klappt.

Fazit

Auf formaler Ebene scheint in Namibia und Senegal tatsächlich eine Harmonisierung durch die Globalisierung stattzufinden. Aber sie bleibt meist auf diese Ebene

beschränkt und hat nur lose Verbindungen auf den konkreten inhaltlichen Ebenen, weil entweder zu wenig Gelder vorhanden sind oder weil kulturelle Praktiken dominieren, mit denen die westlichen Geldgeber nicht zu rechnen scheinen. Daniel Tröhler formuliert dies so: "[...], one can transfer formal structures but not cultural experiences molding basic attitudes that predefine problems as problems and pertinent solutions."²³ Es scheint, dass die investierten Gelder der Weltbank Effekte in den namibischen und senegalesischen Bildungssystemen haben, aber dass sich diese Effekte vorwiegend in Leitsätzen, Projektberichten und einberufenen Konferenzen zeigen, aber die konkrete Umsetzung im Alltagsunterricht von Schulen, wenn überhaupt, rudimentär ankommt. ♦

1 Die Region Ovamboland befindet sich ganz im Norden Namibias an der Grenze zu Angola und ist rund 800 km von der Hauptstadt Windhoek entfernt. Insgesamt leben in Namibia ca. 2 Mio. Menschen, rund die Hälfte sind Ovambos.

2 Was etwa 7 % des Bruttoinlandsprodukts entspricht, vgl. ETSIP, 2007, S. 97

3 EFA, 2002, S. 15

4 SIDA (Schweden), die EU und USAID gehören zu den großen Geberorganisationen. Für die Jahre 2000-2006 wurden jährlich durchschnittlich rund 100 Mio. N\$ als Unterstützung der Bildungsausgaben von ausländischen Geldgebern bereitgestellt (World Bank, *Report Nr. 84*, 2005, S. 74-78). Im Jahr 2000/01 wurden öffentliche Ausgaben von rund 937 Mio. N\$ getätigt (EFA, 2002, S. 7-8). Somit ergeben sich die oben erwähnten 10 % an Investitionen ausländischer Kapitalgeber.

5 *World Bank Report 2001*, S. 69

6 World Bank, *Report no. 38571*, 2007, S. viii

7 World Bank, *Report no. 38571*, 2007, S. 1

8 ETSIP, 2007, S. 1-3

9 EFA = „Education for All“ ist ein Programm der UNESCO, welches weltweit Konferenzen abhält, um die Schulbildung für Kinder zu forcieren.

10 Brühwiler, 2009, S. 97-99

11 Brühwiler, 2009, S. 76

12 ETSIP, 2007, S. 3

13 Vgl. den Beitrag von Daniel Tröhler in dieser *forum*-Ausgabe.

14 CIDA (Kanada, Hauptkapitalgeber), EU, USAID, Weltbank und weitere Geldgeber. World Bank, *Report no. 50202*, 2009, S. iii

15 Bobacar & François, 2007, S. 16

16 Ministère de l'Éducation, 2006, S. 20

17 DPEF, 2008, S. 26

18 Education for All, 2000. www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml (29.9.2010)

19 An den städtischen Schulen wurde der *Test Monitoring in Learning Achievement* (MLA) durch das Erziehungsministerium durchgeführt.

20 Seck, 2010, S. 79

21 Ministère de l'Éducation, 2005, S. 6

22 Seck, 2010, S. 68

23 Tröhler, 2010, S. 17

Literaturverzeichnis

Bobacar, Niane/François, Robert (2007). *Sénégal. Etude de cas. L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible?* UNESCO.

Brühwiler, Ingrid (2009). *Zur Effektivität globaler Kapitalgeber. Formelle und inhaltliche Effekte der Globalisierung durch westliche Kapitalgeber auf das Schulsystem Namibias zwischen 1990 und 2008*. Lizentiatsarbeit. Universität Zürich.

Decade Program for Education and Training (DPEF/PDEF). (2008). *Rapport National sur la Situation de l'Éducation 2007*. Dakar: DPRE.

Education and Training Sector Improvement Programme (ETSIP). (2007). *Planning for a Learning Nation. Programme Document: Phase I (2006-2011)*. Windhoek: Government of the Republic of Namibia.

Education for All (2000). *The Dakar Framework for Action: Meeting our Collective Commitments*. Dakar: World Education Forum 26-28 April 2000. www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng.shtml (29.9.2010).

Education for All (2002). *Government of the Republic of Namibia. National Plan of Action 2002-2015*. Windhoek: Ministry of Basic Education, Sport and Culture.

Ministère de l'Éducation (2006). *Evolution du Nombre des Ecoles entre 2000-2005, Indicateurs 2000*. Senegal: MEN.

Seck, Malick (2010). *Analysis of the effects of the World Bank in its process of institutionalization of education in the Third-World countries: the case of education in Senegal*. Master Thesis University of Luxembourg.

Tröhler, Daniel (2010). „Harmonizing the Educational Globe. World Polity, Cultural Features, and the Challenges to Educational Research“. In: *Studies in Philosophy and Education* 29 (2010), S. 7-29.

World Bank Report (2001). *A Chance to Learn. Knowledge and Finance for Education in Sub-Saharan Africa*. Washington D.C.: World Bank.

World Bank Report no. 84. (2005). *Namibia Human Capital and Knowledge Development for Economic Growth with Equity*. Washington D.C.: World Bank.

World Bank Report no. 38571. (2007). *Program Document for a Proposed First Development Policy Loan in the Amount of US\$ 7.5 Million*. Washington D.C.: World Bank.

World Bank Report no. 50202. (2009). *Education for All. Fast Track Initiative in the amount of \$81.5 million for the Government of the republic of Senegal. For a Proposal Catalytic Fund Grant*. Washington D.C.: World Bank.

Peter Voss

Vom Land zur Nation

Schulgesetz, Schulverwaltung und Schulstatistik nach 1840

Das Luxemburger Schulsystem ist für Schülerinnen und Schüler zweifellos ein sehr anspruchsvolles. Nach einem ausgeklügelten System müssen sie sich in der luxemburgischen, der deutschen und der französischen Sprache zurechtfinden. In späteren Jahren kommen dann noch Englisch und optional Spanisch oder Italienisch hinzu. Damit haben die Luxemburger Schüler ein beachtliches Sprachenpensum zu absolvieren, welches dasjenige ihrer europäischen Altersgenossen bei weitem übertrifft. Bislang wird die perfekte Beherrschung des Deutschen und des Französischen in Wort und Schrift anscheinend noch mit Selbstverständlichkeit von den Luxemburger Absolventen erwartet.¹

Die Mehrsprachigkeit (Deutsch – Französisch – Luxemburgisch), grundlegender Bestandteil des Luxemburger Staatsverständnisses und der Luxemburger Identität, ist allerdings keine naturgegebene, sondern eine historisch-kulturell gewachsene Besonderheit, die sich im Laufe des 19. Jahrhunderts ausgebildet hat. Und in diesem Prozess spielte die Schule eine wesentliche Rolle.

So kompetent und erfolgreich das Schulwesen des Großherzogtums heute auch dastehen mag, so bescheiden waren seine Anfänge in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Das französische Regime (1795-

1814) hatte sich mehr auf dem Papier als in der Praxis um das unterentwickelte Schulwesen im neuentstandenen „Département des Forêts“ gekümmert. Auch unter holländischer Verwaltung wurde das 1815 gegründete Großherzogtum Luxemburg als Randprovinz des Königreichs der Vereinigten Niederlande eher vernachlässigt. Erfolgversprechende schulpolitische

So kompetent und erfolgreich das Schulwesen des Großherzogtums heute auch dastehen mag, so bescheiden waren seine Anfänge in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

Initiativen der holländischen Zeit (1815-1830) erhielten durch den Ausbruch der Belgischen Revolution 1830 kaum die Chance, ihre Wirkung zu entfalten. Die Zeit des belgischen Regimes (1830-1839) gilt gemeinhin als Tiefpunkt der luxemburgischen Schulgeschichte. 1841 gab es in einem Drittel der Luxemburger Gemeinden keinen Primärschulunterricht; von 382 Schulen wurden 176 ausschließlich im Winter betrieben. Fast die Hälfte der Luxemburger Lehrer besaß keinerlei Qualifikationsnachweis.²

Als König der Vereinigten Niederlande und Großherzog von Luxemburg übernahm Wilhelm II. 1840 ein Luxemburger Territorium, dessen Zukunft mehr als ungewiss war. Die Teilung von 1839, mit der das Großherzogtum gut zwei Drittel seiner Flä-

che und etwa die Hälfte seiner Bevölkerung an das Königreich Belgien verloren hatte, war von den Luxemburgern als Verlust wahrgenommen worden. Die Wirtschaftskraft des Landes war gering, die politischen Strukturen wenig gefestigt, das Zugehörigkeitsgefühl der Bevölkerung zum neuen Staatswesen diffus. Das am Verhandlungstisch des Wiener Kongresses 1815 und erneut in London 1839 entworfene Großherzogtum stellte zwar einen Staat dar, aber noch keine Nation, wie sie sich andernorts in Europa, und zuletzt im benachbarten Belgien, konstituiert hatten. Mit der Verfassung von 1841 unternahm die neue Regierung den Versuch, die politischen und administrativen Strukturen des Landes neu zu ordnen. Große Bedeutung wurde dabei dem Neuaufbau des darniederliegenden Schulwesens beigemessen. So erhob Art. 51 der Verfassung von 1841 die Ausarbeitung eines „Gesetzes über den öffentlichen Unterricht“ zu einer von insgesamt sechs Prioritäten, die zur „vollständigen Organisation des Landes erforderlich“ waren.³ Innerhalb von zwei Jahren wurde das erste Luxemburger Primärschulgesetz ausgearbeitet und am 26. Juli 1843 verabschiedet.

Die 1839 einsetzende Nationalstaatsbildung im Großherzogtum Luxemburg kann als ein Prozess „von oben“ beschrieben werden. Staatsapparat und Verwaltungseliten schufen innerhalb weniger Jahre Institutionen, die langfristig zur Ausbildung einer Luxemburger Identität und eines Luxemburger Nationalgefühls beitrugen. Im Großherzogtum erfolgte die moderne

Peter Voss, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsprojekt „Schooling as Institutional Heritage in Cultural Settings“ (SIHICS) an der Universität Luxemburg.

Nationsbildung zu einem wesentlichen Teil durch die Ausbildung eines einheitlichen Schulwesens. Die 1843 eingerichtete zweisprachige Primärschule sollte sich zu einer zentralen Institution der Luxemburger Identität entwickeln. Über das Primärschulwesen wurden die Einwohner des Landes in den neuen Staat eingebunden und zu Luxemburgern „gemacht“. Dieser Prozess vollzog sich auf drei Ebenen, die im Folgenden näher betrachtet werden: auf normativem Wege, durch das Schulgesetz von 1843; auf dem Weg der Publizistik, insbesondere durch die Gründung eines amtlichen Mitteilungsblattes, des *Luxemburger Schulboten*; und durch die Schulstatistik.

Das Schulgesetz von 1843

Mit dem Primärschulgesetz von 1843 wurde das Schulwesen im Lande auf eine neue Grundlage gestellt. In insgesamt 103 Artikeln beschäftigte sich das Gesetz mit der Errichtung der Schulen und ihrer Finanzierung, der jährlichen Organisation des Schulbetriebs, der Ernennung und Absetzung der Lehrer, der Schulaufsicht und der Einrichtung eines Lehrerseminars (*École normale*).⁴ An der Spitze der Schulverwaltung stand die Königlich-Großherzogliche Unterrichtskommission. Alle Gemeinden des Großherzogtums wurden verpflichtet, permanente Primärschulen einzurichten und für die Kosten des Schulbetriebs aufzukommen. Wie in anderen Ländern auch blieben die Primärschulen in Luxemburg in Trägerschaft der Gemeinden, unterstanden aber der Aufsicht des Staates. Für die Unterweisung der Kinder war Unterricht in Religion und Moral vorgesehen, weiterhin Deutsch- und Französisch-Lesen, Schreiben und Rechnen.

Das Schulgesetz stellte keine komplette Neuschöpfung dar, sondern baute auf der älteren Luxemburger Schulgesetzgebung insbesondere aus der holländischen Zeit auf. Darüber hinaus hatte man sich durch das belgische Schulgesetz von 1842 inspirieren lassen.

Dem Luxemburger Primärschulgesetz waren langwierige Verhandlungen zwischen Kirche und Staat vorausgegangen. In einigen Punkten konnten sich die mit der Ausarbeitung befassten Beamten um den Gouverneur Caspar Théodore Ignace de

la Fontaine, die zum Teil bereits unter Wilhelm I. in Amt und Würden gewesen waren und der Luxemburger Freimaurerloge angehörten, und der apostolische Vikar Jean-Théodore Laurent nur mit Mühe verständigen.⁵ Insgesamt gelang es beiden Verhandlungsparteien aber, sich jeweils zu Kompromissen durchzuringen. Der Kirche wurden weitgehende Zugeständnisse gemacht. Die Erteilung des Religionsunterrichtes lag in Händen des Klerus. Dieser hatte ebenfalls die Aufsicht über den religiösen Lebenswandel der Lehrkräfte inne und konnte sich jederzeit Zutritt zur Schule verschaffen. Für seine Anstellung benötigte der Lehrer zudem ein religiöses Führungszeugnis, das durch den Ortspfarrer ausgestellt wurde. Diese Bestimmung sorgte später immer wieder für Misstöne, wenn Lehrer sich durch den Geistlichen ungerecht beurteilt fühlten und Einstellungen gefährdet waren. Die mit der Schulaufsicht beauftragte Unterrichtskommission bestand zu einem Drittel aus Geistlichen, darunter der apostolische Vikar.

Im Ergebnis entstand so in Luxemburg ein stark katholisch geprägtes öffentliches Primärschulwesen. Die Kirche war in das System integriert und hatte entscheidende Positionen besetzt. Auf diese Weise wurde die Ausbildung eines kirchlichen Separatismus verhindert. Im Unterschied zu Belgien entstand im Großherzogtum kein flächendeckendes katholisches Privatschulwesen in Opposition zum staatlich beaufsichtigten Schulwesen und es kam, in der Folge, auch nicht zu einem Schulstreit, wie er etwa das politische und öffentliche Leben des Nachbarlandes Belgien während des gesamten 19. Jahrhunderts prägen sollte.

Als richtungweisend für die Entwicklung des Landes erwies sich die Einführung des Unterrichts in deutscher und in französischer Sprache. Hierin besteht die eigentliche Besonderheit des luxemburgischen Schulgesetzes von 1843 und des Luxemburger Schulsystems: einem im Grunde rein deutschsprachigen Gebiet wurde von Amts wegen die Zweisprachigkeit verordnet. Die Einführung des obligatorischen Französisch-Unterrichts in den Primärschulen des Großherzogtums, das mit der Province du Luxembourg den französischsprachigen Landesteil an Belgien verloren hatte, war die Voraussetzung dafür, dass

sich Luxemburg im Zeitraum von einigen Generationen zu einem zweisprachigen Land entwickeln sollte. Bezeichnenderweise erlernten die Primärschüler im Unterricht mit den zwei Sprachen auch zwei völlig unterschiedliche Handschriften. Das Französische wurde in lateinischen Buchstaben geschrieben; deutsche Texte mussten in der deutschen Kurrentschrift verfasst werden. Auch in dieser Hinsicht stellte die Zweisprachigkeit des Unterrichts eine besondere Herausforderung dar, der sich Primärschüler in Belgien, Frankreich oder Preußen nicht zu stellen hatten. Hinter der Zweisprachigkeit verbarg sich außerdem *de facto* eine Dreisprachigkeit, da die Schüler im Alltag Luxemburgisch sprachen.

Was sich aus der Rückschau als eine kultur- und sprachpolitisch bedeutsame Entscheidung erweisen sollte, stellte im 19. Jahrhundert Lehrer, Schüler und Eltern vor erhebliche Probleme. Eltern protestierten gegen die Einführung des Französischen im Unterricht. Viele Luxemburger Lehrer beherrschten zudem das Französische nicht gut genug, um diese Sprache unterrichten zu können. Wohlweislich enthielt Art. 1 des Schulgesetzes daher die Klausel, dass „das Regierungs-Collegium auf Ansuchen der Gemeindebehörden und aus wichtigen Gründen den Unterricht in der französischen Sprache erlassen“ könne. Da französische Grammatiken und Schulbücher allgemein als zu anspruchsvoll für Luxemburger Schüler und Lehrer betrachtet wurden, griff man in der Regel auf deutsche Lehrwerke der französischen Sprache zurück. Allgemein hatten die Schulinspektoren noch lange Anlass, das mangelhafte Niveau des Französischunterrichts in den Primärschulen des Landes zu beklagen.⁶

Die Rolle der Publizistik: Lehrerbildung als Teil der Nationsbildung

Mit der Gründung der Monatsschrift *Der Luxemburger Schulbote / Le Courier des Ecoles dans le Grand-Duché de Luxembourg*, die von 1844 bis 1942 in nahezu unveränderter Form erschien, beabsichtigte die Luxemburger Verwaltung, die Primärschullehrer parallel zum Verwaltungsweg zu erfassen und zu steuern. Hauptintention war es, die Lehrerschaft über die Verordnungen und Verfügungen des Schulwesens

zu informieren. Gesetze, Reglements und Erlasse wurden im *Schulboten* veröffentlicht und häufig auch erklärt und kommentiert. Gleichzeitig verfolgte man aber auch einen „literarischen Zweck“, indem Auszüge aus pädagogischen Schriften „der benachbarten Länder“ abgedruckt wurden, um den Luxemburger Schullehrern die „heute zu Tage unumgänglich notwendige [...] Methode“ nahezubringen.⁷ Der *Schulbote* war daher sowohl ein amtliches Mitteilungsblatt der Schulverwaltung als auch ein Organ der Lehrerweiterbildung. Er wollte informieren, aufklären und fördern, gleichzeitig aber auch mahnen und disziplinieren.

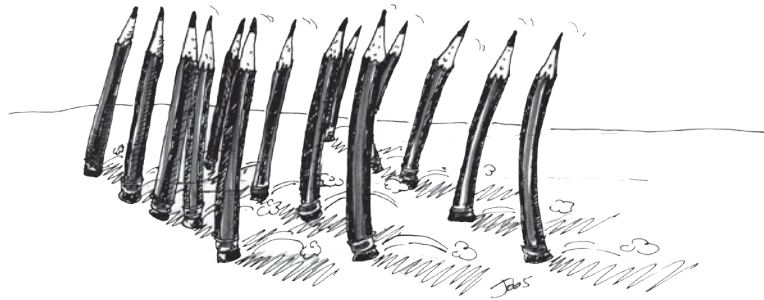
Jeder Jahrgang enthielt zudem ein vollständiges Verzeichnis des Lehrkörpers, in dem die Pädagogen des Großherzogtums in einer Art „Who’s who?“ mit vollem Namen, ihrer Wirkungsstätte, dem Rang ihres Brevets, durchnummeriert und nach Schuldistrikten geordnet aufgeführt waren. Die Lehrer wurden auf diese Weise auf nationaler Ebene als Berufscorps der Luxemburger Primärschullehrer konstituiert und standen im Blick der Öffentlichkeit – und im Blick der eigenen Kollegen.

Mit dem *Schulboten* wollte die Unterrichtskommission nach eigener Aussage zur „Einheit“ im Luxemburger Unterrichtswesen beitragen.⁸ Eine Voraussetzung dafür war die Schaffung eines nach einheitlichen Kriterien ausgebildeten und auf den von der Unterrichtskommission vorgegebenen nationalen Bildungsauftrag eingeschworenen Lehrkörpers. Neben den durch das Schulgesetz geschaffenen Institutionen stellte der *Schulbote* daher ein weiteres Instrument dar, mit dem der einzelne Lehrer in die Pflicht genommen und die Durchführung des staatlichen Erziehungsauftrags kontrolliert werden konnte.

Die Rolle der Schulstatistik im Prozess der Nationsbildung

Gesetze, Verordnungen und der Aufbau eines bürokratischen Apparates waren Ausdruck des schulpolitischen Programms von 1843. Umgesetzt und begleitet wurde dieser Prozess mit Hilfe der Statistik. Alljährlich veröffentlichte die Unterrichtskommission im *Schulboten* einen detaillierten *Generalbericht über den Zustand des Primär-Unterrichts im Großherzogtum Luxem-*

burg, der auf statistischen Erhebungen auf Gemeinde- und Kantonsebene beruhte. Diese Statistiken stellten eine Planungsgrundlage für die staatliche Schulverwaltung dar. Sie veranschaulichten die Schulsituation im Lande, von der man *bis dato* nur ungenaue Vorstellungen hatte. Sie dienten auch als Rechenschaftsberichte für die Regierung und die Öffentlichkeit, in denen der Fortschritt des Luxemburger Schulwesens alljährlich neu dokumentiert wurde.



Symptomatisch ist in diesem Zusammenhang ein 1855 erscheinender 10-Jahres-Vergleich. Im Zeitraum 1844 bis 1855 hatte sich die Zahl der permanenten Schulen von 324 auf 470 erhöht, diejenige der reinen Winterschulen von 98 auf 40 mehr als halbiert, was als besonderer Erfolg gewertet wurde. Die Zahl der Mädchenschulen hatte sich von 20 auf 83 vervierfacht. Mehr Lehrer, 528, waren im Besitz eines Brevets. 1855 gab es nicht nur über 100 Schulen mehr als 1844, sie befanden sich auch insgesamt in einem besseren baulichen Zustand. Zudem hatte sich die Zahl der Schüler erhöht.⁹ Dieser Wachstumsprozess sollte sich auch in den folgenden Jahrzehnten fortsetzen.

Diese statistischen Aufstellungen erfolgten bewusst mit Blick auf und in Konkurrenz zu den Nachbarländern Deutschland, Frankreich und Belgien. 1855 war man bereits davon überzeugt, dass es die guten Schulen des Großherzogtums – von den schlechten war in diesem Zusammenhang nicht die Rede – mit den Schulen der Nachbarländer aufnehmen konnten.¹⁰ Auch die Alphabetisierungsraten der Luxemburger Milizionäre wurden mit den entsprechenden Zahlen aus Frankreich und Belgien verglichen, ein Vergleich der nach Luxemburger Berechnungen zum Vorteil des Großherzogtums ausfiel.¹¹

Die Schulstatistik diente somit als Indikator für die Leistungsfähigkeit des Landes insgesamt. Ein Staat, dessen Schulsystem es gelang, alphabetisierte Schüler und Rekruten „zu produzieren“, musste auch auf internationaler Bühne wahr- und ernstgenommen werden. Genauso wichtig war aber die Signalwirkung an die eigene Bevölkerung. Die statistische Darstellung verdeutlichte den Aufbau des Luxemburger Primärschulwesens in Form eines von Jahr zu Jahr

voranschreitenden Fortschritts, dem sich der Einzelne nicht verweigern konnte. Die Erwartungshaltung des Staates an seine Bürger war klar vorgegeben; ein Ausscheren aus diesem Prozess nicht vorgesehen. ♦

1 Zum aktuellen Luxemburger Schulwesen siehe: Siggie Koenig, „Luxemburg“, in: Hans Döbert u. a. (Hrsg.), *Die Bildungssysteme Europas*, Baltmannsweiler 2010, S. 428-441.

2 Albert Calmes, *Histoire contemporaine du Grand-Duché de Luxembourg. Volume IV: La création d'un Etat 1841-1847*, Luxembourg 1983, S. 266.

3 *Verordnungs- und Verwaltungsblatt des Großherzogtums Luxemburg/Mémorial législatif et administratif du Grand-Duché de Luxembourg*, 51, 1841 (S. 425-452). Verordnung vom 12. Oktober 1841 in Betreff der landständischen Verfassung für das Großherzogtum Luxemburg/Ordonnance Royale Grand-Ducale portant Constitution d'Etats pour le Grand-Duché de Luxembourg.

4 Idem, 39, 1843 (S. 561-592): Gesetz vom 26. Juli 1843 über den Primär-Unterricht/Loi du 26 juillet 1843 sur l'instruction primaire.

5 Georges Vuillermoz, *Das Luxemburgische Primärschulgesetz. Eine rechtsgeschichtliche und kirchengeschichtliche Untersuchung*, Luxembourg 1990.

6 *Luxemburger Schulbote. Le Courier des Ecoles dans le Grand-Duché de Luxembourg*, 12, 1855, S. 299.

7 *Luxemburger Schulbote*, 3, 1846, S. 3.

8 Idem, 1, 1844, S. 2.

9 Idem, 12, 1855, S. 307-308.

10 Idem, 12, 1855, S. 304.

11 Idem, 13, 1856, S. 105.

Thomas Lenz

Eine europäische Erfolgsgeschichte?

Luxemburgische Schulgeschichtsschreibung und nationale Identität

Die heutige Schule scheint kaum noch etwas gemein zu haben mit der Schule von vor 150 Jahren: Die ärmlichen luxemburgischen Winterschulen des 19. Jahrhunderts sind modernen Bauten gewichen, aus den belächelten oder gefürchteten „Schoulmeschteren“ der 1850er Jahre sind geachtete „Proffen“ geworden und kein Schüler muss mehr Brennholz mit in die Schule bringen, weil die Gemeinde kein Geld zum Heizen der Schulen ausgibt. Im Gegenteil: Das Großherzogtum stellt heute im Schnitt etwa 16 000 Euro für jeden Schüler pro Jahr zur Verfügung – damit lässt sich nicht nur die Heizung problemlos bezahlen.

Die Schulgeschichte Luxemburgs scheint also eine große Erfolgsgeschichte zu sein. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn man die luxemburgische Schulgeschichtsschreibung zu Rate zieht und in immer neuen Variationen vom Aufstieg des nationalen Bildungssystems liest. Geschichtsschreibung ist allerdings, und das wird im Folgenden für die Schulgeschichtsschreibung gezeigt, keineswegs einfach nur die Darstellung historischer Fakten. Sie ist vielmehr ein Ergebnis zeitverhafteter Ideen, Ideologien und Interessen. Eine Analyse der Schulgeschichtsschreibung lässt somit Rückschlüsse auf die (historisch-kulturelle) Verfasstheit der luxemburgischen Gesellschaft zu.

Ein erster Blick auf die Veröffentlichungen zur Schulgeschichte Luxemburgs zwischen den 1850er Jahren und heute zeigt die Bedeutung, die der Schulgeschichte im Großherzogtum zugemessen wird, denn die schiere Menge der publizierten

Schulgeschichte wird nicht nur geschrieben, um Vergangenes vor dem Vergessen zu bewahren, sondern auch, um zu begründen, warum und vor allem wie die Erfolge der Vergangenheit in der Zukunft wieder zu erreichen seien.

Beiträge, Artikel und Bücher zum Thema ist überwältigend: 434 Artikel und Einzelpublikationen sind in den letzten gut 150 Jahren zur Geschichte der Luxemburger Schulen erschienen. Die überwiegende Zahl der Veröffentlichungen besteht dabei aus Festschriften für einzelne Schulen (hier vor allem für die Gymnasien), sowie aus Erinnerungsschriften, die meist von (ehemaligen) Lehrern verfasst wurden. Diese unterrichten vornehmlich an einem Lycée classique, sind bzw. waren häufig natürlich Geschichtslehrer, und etliche haben im Laufe ihrer Karriere dann in die Verwaltungs- bzw. Ministerialebene gewechselt. Fast alle Autorinnen und Autoren sind in der einen oder anderen Form ins

Schulsystem eingebunden oder eingebunden gewesen. Der (neuere) Blick auf die Geschichte des luxemburgischen Schulsystems ist damit vor allem ein Blick von innen; zudem einer, der aus den Gymnasien heraus die Entwicklung des Schulsystems wahrnimmt.

Dass die Schulgeschichtsschreibung in Luxemburg – wie auch in anderen Ländern – vor allem die positiven Entwicklungen betont, ist wenig verwunderlich: Schulgeschichte wird allenthalben nicht nur geschrieben, um Vergangenes vor dem Vergessen zu bewahren, sondern auch, um zu begründen, warum und vor allem wie die Erfolge der Vergangenheit in der Zukunft wieder zu erreichen seien. Schulgeschichtsschreibung ist also Teil einer mythologisierenden Sinnstiftung, die nationale Identitäten konstruiert, politische Konflikte einebnet und Programme für die Zukunft festschreibt. Sie wird damit zum Teil einer „großen Erzählung“, die das nationale Werden eines Landes historisch konstruiert. Diese schulgeschichtliche „große Erzählung“ soll im Folgenden skizziert werden.

Thomas Lenz, Dr. phil., arbeitet als Forschungsassistent an der Universität Luxemburg und ist Mitarbeiter im Projekt „Schooling as institutional heritage in cultural settings“ (SIHICS). Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schulgeschichte, Medien- und Konsumsoziologie.

Die „große Erzählung“ innerhalb der luxemburgischen Schulgeschichte: Schule im Dienst des Staates – der Staat im Dienste der Schule

Als der Gymnasiallehrer Nicolas van Werveke im Jahr 1904 seine *Esquisse de l'histoire de l'enseignement et de l'instruction dans le Luxembourg* veröffentlichte, legte der Historiker den Grundstein für eine Tradition der luxemburgischen Schulgeschichtsschreibung, die bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts Bestand haben sollte. Die Geburtsstunde des nationalen Schulwesens in Luxemburg setzte van Werveke im Hochmittelalter an – zu einer Zeit also, die der Entstehung des Luxemburger Nationalstaates im 19. Jahrhundert um rund 800 Jahre vorausging. Auf diese Weise begründete van Werveke eine schulgeschichtliche Erzählung, die als „erfundene Tradition“ eine politische Mission erfüllte: die Stabilisierung und Legitimierung des noch jungen luxemburgischen Staates.

Mit dieser bewussten „Nationalisierung“ des Luxemburger Schulwesens seit dem Mittelalter knüpfte van Werveke an bereits etablierte historische Erzählungen an, die ihrerseits der Legitimation des modernen Nationalstaates dienten. Verschiedene Geschichtslehrer von Arthur Herchen über Nicolas Margue bis Joseph Meyers hatten in ihren Publikationen Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts die ursprüngliche Autonomie Luxemburgs im Mittelalter zu belegen versucht – eine Unabhängigkeit, die ihrer Meinung nach durch rund 350 Jahre so genannter Fremdherrschaft unterbrochen und erst durch den Wiener Kongress 1815 wiederhergestellt worden war.

Luxemburg entstand allerdings erst 1839 als das staatliche Gebilde, das wir heute kennen. Zwischen 1815 und 1830 gehörte das Großherzogtum zu den Niederlanden, befand sich also im Grunde genommen noch weitaus länger unter „Fremdherrschaft“ als es Teile der Luxemburger Geschichtsschreibung nahelegten. Dass die niederländische Zeit von vielen Historikern aber in der Rückschau offenbar nicht als eine weitere Periode der Fremdbestimmung wahrgenommen wurde, hat einen handfesten Grund. Ge-

schiekt hatten die Niederländer wichtige Schlüsselpositionen des Großherzogtums mit dynastietreuen „Oraniern“ zu besetzen gewusst – das gilt auch und vor allem für die Geschichtsschreibung.

Diese affirmative Haltung gegenüber der niederländischen Zeit taucht auch in nahezu allen schulgeschichtlichen Publikationen auf. Sie sticht umso mehr heraus als die nachfolgende belgische Herrschaft von 1830 bis 1839 fast durchweg negativ beurteilt wurde. Während der niederländische König Wilhelm I. „unermüdlich“ an der Bildung seiner Untertanen gearbeitet haben soll, wie ein Lesebuch für die Luxemburger Volksschule aus dem Jahr 1884 festhielt, machen andere Publikationen eine „totale“ Vernachlässigung des Schulwesens unter belgischer Ägide aus. Diese Art der Geschichtsschreibung hatte vor allem eine legitimierende Funktion. Denn im gleichen Zug, in dem die belgische Herrschaft negativ besetzt wurde, konnten die Errungenschaften des ersten Luxemburger Schulgesetzes von 1843, das der angeblichen „Anarchie“ im Schulwesen Einhalt geboten habe, als umso positiver herausgestellt werden. Diese Form nationaler Geschichtsschreibung wurde allerdings nicht nur von liberalen Orangisten getragen. In dem Maße, in dem Schule und Schulgeschichte für das

Entstehen und den Erhalt des modernen Nationalstaates immer wichtiger wurden, wuchs auch das Interesse der katholischen Kirche an der Sicherung schulspezifischer Macht- und Einflusssphären. Die Vorbehalte, welche die katholische Schulgeschichtsschreibung in diesem Zusammenhang insbesondere gegen die Maßnahmen der französischen (1795-1815) und belgischen Herrscher (1830-1839) im Schulbereich geltend machte, entwuchsen einem spezifisch katholischen Schul- und Staatsverständnis. Der katholische Einfluss auf das luxemburgische Bildungssystem konnte in den Augen der Kirche allein in Zusammenarbeit mit dem Nationalstaat verwirklicht werden. Es ist vor allem dieser Tatsache geschuldet, dass die katholische Schulgeschichtsschreibung lange Zeit die nationalstaatliche Art der Geschichtsschreibung der liberalen Orangisten unterstützte.

Diese nationalstaatlich orientierte Haltung weiter katholischer Kreise zeigt sich auch in der Interpretation der luxemburgischen Schulgesetze von 1881 und 1912. Obwohl die damit verbundene Einführung der Schulpflicht (1881) und die rechtliche Stärkung der Lehrerschaft (1912) den Einfluss des Klerus auf das Bildungswesen massiv beschnitt und es in der Folge zu heftigen Konflikten zwischen

Salle d'études Ste Sophie (© Photothèque de la Ville de Luxembourg)



Katholisch-Konservativen und Liberalen kam, stilisierten kirchentreue Autoren die Neuerungen im Rückblick als Erfolg für die eigene Seite. Was also die Legitimation des luxemburgischen Nationalstaates über die Schulgeschichtsschreibung anging, kämpften liberale Orangisten und Katholisch-Konservative keineswegs in verschiedenen Lagern. Sie übten ganz im Gegenteil den nationalen Schulabschluss.

Erste Variation der nationalen Schulgeschichtsschreibung: Internationalisierung

Erst in den 1960er Jahren lassen sich zaghafte Ansätze entdecken, die stark national und legitimatorisch orientierte Sicht auf die (Schul-)Geschichte auszuweiten. Sie zielten vor allen Dingen in Richtung einer Internationalisierung der luxemburgischen Geschichtsschreibung. Damit verbunden war aber keine Abkehr oder gar ein bewusster Bruch mit der tradierten nationalen Erzählweise. Im Gegenteil: Die Umdeutung der luxemburgischen Geschichte im Allgemeinen und der Schulgeschichte im Besonderen stand zumindest funktional in der gleichen Tradition wie das nationale Narrativ und hatte nach wie vor die Legitimierung des luxemburgischen Staates zum Ziel. Auf diese Weise fügte sich die Europäisierung der Luxemburger Geschichte nahezu reibungslos in die bishe-

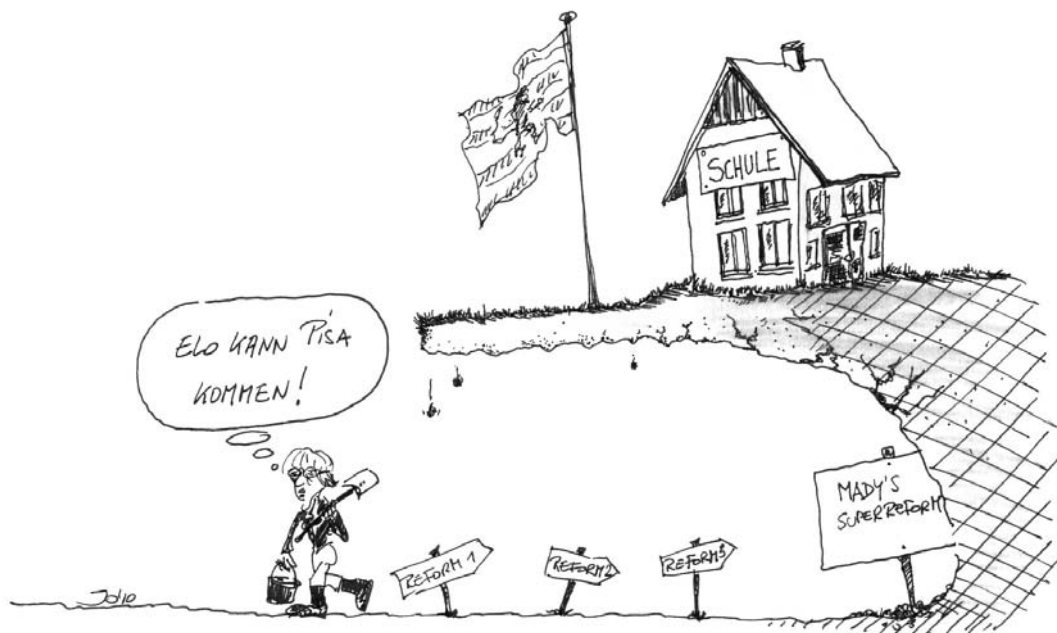
rige national orientierte Geschichtsschreibung ein.

Wie genau aber kam es zur Internationalisierung der nationalen Erzählung und wie lassen sich diese Veränderungen in der Schulgeschichtsschreibung festmachen? Ebenso wie seine westlichen und östlichen Nachbarn durchlief Luxemburg Ende der 1950er und zu Beginn der 1960er Jahre Entwicklungen, die von der Zeitgeschichtsforschung mit Begriffen wie Demokratisierung, Liberalisierung und Westernisierung gekennzeichnet worden sind. Insbesondere die sich wandelnden globalen Rahmenbedingungen (Kalter Krieg und Nord-Süd-Konflikt) führten zu einem stärkeren internationalen Konkurrenzdruck und schärfen den Blick der Zeitgenossen über den nationalen Teller rand hinaus. Dem luxemburgischen Bildungssystem wurde für die anbrechende neue Zeit große Bedeutung zugesprochen – auch darin unterschied sich das Großherzogtum nicht von anderen westeuropäischen Staaten. Die Schulen sollten „für die Zukunft“, „für morgen“, für einen „modernen Geist“ fit gemacht werden.

Diese Aufbruchsstimmung ließ auch die luxemburgische Schulgeschichtsschreibung nicht unberührt. Parallel zur generellen Öffnung des Landes nach Europa stieg ab den späten 1950er Jahren die Zahl

jener Publikationen an, welche die bildungshistorische Entwicklung des Großherzogtums stärker in einen internationalen (wirtschaftlichen) Zusammenhang einzubetten versuchten.

Viel stärker als zuvor wurden jetzt auch jene Entwicklungen der Luxemburger Schulgeschichte begrüßt, die laizistischen und vermeintlich antiklerikalen Strömungen im Bildungswesen des Großherzogtums Vorschub geleistet hatten. Diese Säkularisierung der Historie im Dienste internationaler Entwicklungen setzte die katholische Kirche als einen der bisherigen Deutungslieferanten schulgeschichtlicher Erzählweisen unter erheblichen Zugzwang. Nicht bereit, ihren über Jahrhunderte behaupteten Rang aufzugeben, versuchten Luxemburger Katholiken mit Anbruch der 1960er Jahre insbesondere im Bildungsbereich neue, dezidiert internationale Wege zu beschreiten. Weiterhin versuchten kirchennahe Autoren in den 1960er Jahren ganz bewusst, die primär von der Politik initiierten luxemburgischen Schulreformen des Jahrzehnts mit einer erheblich älteren Bildungsreformtradition des Katholizismus in Zusammenhang zu bringen. Die in den Reformdiskussionen aufkommenden Tendenzen zur Internationalisierung des Schulwesens und zur praxisnahen Ausbildung von Lehrern und Schülern stellten verschiedene Autoren



jedenfalls in eine Reihe mit den „modernen“ schulischen Reformversuchen Papst Leos XIII. im späten 19. Jahrhundert.

Auf diese Weise wurde die katholische Kirche selbst zu einem Motor der schulgeschichtlichen Internationalisierung. Sehr geschickt wusste sie sich damit der allmählichen Schwerpunktverlagerung innerhalb des schulgeschichtlichen Narrativs anzupassen. Indem sie sich gewissermaßen bildungshistorisch neu erfand, vermochte sie aber nicht nur, ihre bildungsspezifische Deutungsmacht zu behaupten. Sie trug darüber hinaus selbst in erheblichem Maße dazu bei, dass die nationale Schulgeschichte international umgedeutet und variiert wurde.

Zweite Variation der nationalen Schulgeschichtsschreibung: Regionalisierung und Multikulturalisierung

Mit den 1980er Jahren brach in der westlichen Welt das Jahrzehnt der Identitätssuche an. Das war zum einen Folge des radikalen wirtschaftlichen und arbeitsmarktspezifischen Strukturwandels, zum anderen Konsequenz einer zunehmenden Pluralisierung und Individualisierung der westlichen Gesellschaften.

Auch im Großherzogtum zeichnete sich seit den späten 1970er und frühen 1980er Jahren eine fast hektische Identitätssuche ab, die in sehr starkem Maße auf Vergangenes, auf vermeintlich „zerbrochene“ Werte und „heimische“ Traditionen rekurrierte. In der Schulgeschichtsschreibung lässt sich diese „Rückkehr zur Geschichte“ nicht nur quantitativ belegen. Auch inhaltlich dominierten Darstellungen, die sich explizit der Erforschung des Luxemburger Geschichtsunterrichts in seiner historischen Entstehung widmeten. In gewisser Hinsicht war diese Rückkehr zur Geschichte gleichbedeutend mit einer Rückkehr zur Nationalgeschichte. Immer wieder nämlich nahmen die Publikationen der 1980er und 1990er Jahre auf die vermeintlich geschichtslose Zeit der 1960er Jahre Bezug, in der vor allem die Nationalhistorie, die 1968 tatsächlich vom Lehrplan gestrichen worden war, eine tiefe Talsohle durchschritten habe. Als „recul brutal“ identifizierte man die Refor-

men des Jahres 1968 und erst ein neues Geschichtsbuch aus dem Jahr 1971, so die einhellige Meinung, habe der Nationalgeschichtliche wieder zu ihrem Recht verholten.

Die Re-Nationalisierung der schulgeschichtlichen Vergangenheit Luxemburgs in den 1980er und 1990er Jahren wurde nun gleichsam lokalisiert, das luxemburgische Schul- und Bildungssystem viel stärker als bisher in regionale Zusammenhänge gestellt. Ebenso wie die schulgeschichtliche Internationalisierung als erste

Erst in den 1960er Jahren lassen sich zaghafte Ansätze entdecken, die stark national und legitimatorisch orientierte Sicht auf die (Schul-)Geschichte auszuweiten.

Variante nationaler Geschichtsschreibung hatte aber auch die Regionalisierung als zweite Variation die Funktion, Luxemburg als eigenständigen Nationalstaat zu legitimieren – diesmal im Rahmen eines 1985 ausgerufenen „Europas der Regionen“.

Mit dieser Regionalisierung der Nationalgeschichte eng verbunden war eine Hinwendung zur Sprache, die in den 1980er Jahren zu dem Identifikationsobjekt nicht nur Luxemburgs, sondern vieler europäischer Regionen wurde. In Luxemburg spiegelt sich dieser Bedeutungszuwachs in einem 1984 verabschiedeten Sprachengesetz wider, das das Luxemburgische zur Nationalsprache aufwertete. Dass damit aber nicht allein eine konservativ-bewahrende Rückwendung zur Heimat, zum Indigenen und Traditionellen verbunden war, zeigen zwei Entwicklungen. Erstens rückte parallel zur „Luxemburgisierung“ der Sprache erstmals in der Schulgeschichte eine bisher unbeachtete Gruppe ins Blickfeld der Aufmerksamkeit: die Migranten. In diesem Kontext kam es – zweitens – zu der Herausstellung der Multilingualität der Luxemburger als

spezifische nationale Eigenart. Der Schulhistoriker Michel Schmit beispielsweise beurteilte den Versuch der holländischen Herrscher, Französisch als alleinige Sprache im Schulwesen zuzulassen, 1989 als „*décision radicale*“, denn damit sei 1817 erstmals die „*longue tradition d'enseignement bilingue*“ in Luxemburg gebrochen worden. Die luxemburgische Sprache sollte so zur „heimatlichen Wurzel“ werden, während die Bedeutung des Französischen, des Deutschen (und auch des Englischen) in der Schulausbildung die starke Internationalität Luxemburgs betonten.

In dieser Idee von einer typisch luxemburgischen „Mischkultur“ kommt wohl am sinnfälligsten die enorme Wandlungsfähigkeit der nationalstaatlich orientierten Schulgeschichtsschreibung zum Ausdruck. Zwar ist sie aufgrund ihrer stetigen Neuerfindung durch die Zeitgenossen in den 1990er Jahren nicht mehr die gleiche wie zu Ende des 19. Jahrhunderts. Trotzdem erfüllt sie nach wie vor eine ähnliche Funktion: Sie dient der geschichtlichen Verortung und der politischen Legitimation des kleinen Großherzogtums. In ihrer Betonung des Konsenses und ihrer nationalstaatlichen Orientierung ähnelt die luxemburgische Schulgeschichtsschreibung damit den Historiographien der Nachbarländer. Die Idee allerdings, dass eine nationale Identität nicht notwendigerweise als „natürlich“ gewachsen angenommen werden müsse, sondern dass sie sich als kulturelle Mischung quasi von selbst ergeben könne, geht über den engen nationalen Rahmen hinaus und verweist auf die europäische Dimension der luxemburgischen (Schul-)Geschichte. Und diese europäische Dimension wiederum ist heute ein wichtiger Teil der luxemburgischen nationalen Identität geworden. ♦

Eine ausführlichere Variante dieses Artikels erscheint unter dem Titel „Fiat Lux! Luxemburger Schulgeschichtsschreibung zwischen nationaler Tradition und europäischer Identität“ (Thomas Lenz und Anne Rohstock) im Herbst 2010 in der Ausgabe der Zeitschrift für pädagogische Historiographie.

www.coworking.lu

+352 263375-475 / info@coworking.lu

Geert Thyssen

The open-air schools of Dudelange and Esch-sur-Alzette

A threat to the regular school system in Luxembourg or a peripheral phenomenon?

'Open-air schools' or 'forest schools' have historically presented themselves as an absolute ideal with regard to education. They first aimed primarily at the 'weak' and 'sickly', but soon targeted all children and youth, including the healthy (whether or not 'hereditarily') (Thyssen, 2009). Their advocators aimed at nothing less than to reform entirely the 'regular' education system. Two of these schools were constructed in Luxembourg: one in 1913 in Dudelange, and another in 1928 in Esch-sur-Alzette. Both schools still exist, although during the school year the one in Esch is now reserved for nature classes and workshops, whereas in Dudelange since the beginning of the 1980s three classes of the 'regular' Brill school are accommodated (Weber, 1982, p. 8; *ibid.*, 1983, p. 10; and François, 1982, p. 11). During the holidays each of them now functions as a recreation centre. In what follows, I investigate how these schools emerged and operated and what their education programme looked like (whether this differed significantly from 'normal' schools). I also examine how the regular system and parents reacted to the open-air schools, particularly considering if they posed a threat or were too insignificant to do so.

The emergence of the Dudelange and Esch schools has to be understood in its context.

In the first decades of the 20th century, increasing attention was paid to school hygiene, medical inspection, gymnastics, 'progressive' education, etc. (Ewert & Urbany, 1914, p. 3). Knowledge and practices related to this in Luxembourg were spread in a similar way as in neighbouring countries. Open-air schools held a key position in the "qualitative population policy" that was then pursued; the physical education they prioritized, for instance, was seen as a "first-rate political-economical factor" (Heirens, 1930, p. 7). The schools were thought of as 'social works'¹ with a dual goal: to promote health and to re-educate, as it was not just the physical condition of certain children that was believed to be inferior.

Emile Mayrisch, the then president of the steel group ARBED, is always mentioned as the founder of the Dudelange school. He is typically portrayed as an 'enlightened philanthropist', who "introduced hygiene, well-being and prosperity to the humblest of working-class homes" (Ewert & Urbany, pp. 44 and 48). Open-air schools, however, did not provide any structural solutions to workers' poor health and living conditions; they were simply cheap alternatives to private preventoriums and sanatoriums that could only be afforded by the wealthy (François, 1982, p. 10). That industries like ARBED themselves were at the basis of

detrimental conditions for working class families, if only by pumping exhaust fumes into the air, was also covered with the cloak of charity (see, e.g.: Heirens, 1930, p. 5). In any case, inspiration for the Dudelange school came from Germany; an ARBED commission, namely, visited forest schools in Charlottenburg, Elberfeld and München-Gladbach. The organizational plans for the Dudelange school were based on its report (Ewert & Urbany, p. 4) and later copied almost literally for the school of Esch.

The school of Dudelange, whose domain comprised 1½ hectares, was located in the 'Leh' city park (Ewert & Urbany, p. 6); the one in Esch, in a manmade valley called 'iron pit' that as of 1919 belonged to the Société métallurgique des Terres rouges (Oswelder, 1992, p. 24), a company co-founded by ARBED. Both schools were located two kilometres away from the city: symbolically at its margin, but still easily reachable. The Dudelange school was a one-class school that in the warmer season accommodated only 42 children; the one in Esch had two 'stylish' school pavilions (Heirens, 1930, p. 3) and catered to 72 pupils of the same age (8 to 12). This age

Geert Thyssen, PhD, works at the research unit „Language, Culture, Media and Identities“ (LCMI) of the University of Luxembourg.

group was claimed to be 'overstrained' and to display many 'worrying' and 'morbid conditions' (Ewert & Urbany, p. 4-5), whereas children of different ages were either too weak for a forest school stay or posed surveillance issues for the (female) teaching staff (*ibid.*, p. 10).

Children's admission procedures in both open-air schools were basically the same as in other countries (Ewert & Urbany, p. 10); city school doctors proposed those 'needy' of a forest school stay, after which the schools' proper doctor selected the neediest among them. Social workers later were also involved. Among other things, they kept the children's medical and social filing cards up to date and checked on them in case of absences.² Monday to Sunday attendance to the schools was binding (Weber, 1982, p. 8; and *ibid.*, 1983, p. 10) as the two to five month 'cure' could not be interrupted.³ Only serious misconduct could lead to immediate discharge, which now and then occurred.⁴ If the cure was unsuccessful, it was attributed to the most diverse 'constitutional conditions' of some children, including 'underdevelopment' and 'nervosity', which resulted possibly from a 'hereditary defect' but in each case were 'unsusceptible to treatment' (cf. Ewert & Urbany, pp. 21 and 28).

As for the kind of children targeted, at least on paper, the Dudelage and Esch schools differed somewhat from similar institutions abroad in that principally they did not wish to accept undernourished children, for whom soup distributions and health camps were deemed sufficient, but rather aimed at sick children. In practice, however, these were mostly seen as 'pretuberculous', a category flexible enough to include the (not-yet-) 'sick'. The latter were classified in 4 large groups: the heart patients, the lung patients, the scrofulous, and the anaemic (Ewert & Urbany, pp. 10-11, 25 and 30). Undernourished children were nevertheless to be admitted in the schools, and not just 'on probation' as in 1913 (*ibid.*, p. 13) or 'exceptionally' after World War I.⁵ After all, undernourishment was a prime pathogenic factor and, as was admitted, the above groups could seldom be distinguished objectively. Also unusual, again on paper at least, was that from the outset the schools aimed at children from all spheres of the



population. Allegedly some parents even allowed their children to be admitted only on payment (*ibid.*, p. 14). Most pupils, however, came from poor families, associated to ARBED or Terres rouges (see: Weber, 1982, p. 8; *ibid.*, 1983, p. 10; Heirens, 1930, p. 5; and Osweiler, 1992, p. 25). Especially for them, the open-air school's complementary school and health programmes were deemed beneficial.

The actual school programme prioritized the health of the children; it primarily aimed to enable them to return to their fellow classmates after their cure. To meet this aim, the number of lessons was approximately reduced to half, compared to 'regular' schools, whose curriculum content was entirely adopted. The difference was merely one of more versus less: the forest schools treated only the basics (Ewert & Urbany, p. 31). Remarkably, and contrary to what happened in at least some schools abroad, in Dudelage the originally proposed timetable was deemed *too heavy* by the school inspector. Mathematics, for instance, was believed to figure disproportionately on the curriculum, whereas 'more pleasant' courses, such as local history and geography, were entirely absent. Therefore, the curriculum was lightened considerably compared to the original proposal.⁶

The actual lessons took place from Monday to Saturday. Theoretical subjects were mainly scheduled in the morning; lighter,

subsidiary subjects like calligraphy, gardening and religion in the afternoon (Ewert & Urbany, pp. 32-33). The schools' scheduling over time underwent only minor changes. Handicrafts for girls, for instance, disappeared from the curriculum and gradually the afternoon was reserved entirely for non-theoretical subjects.⁷ As in all forest schools, it was taught outside when the weather allowed it. Regular walks were also held, during which notions of geography, history and physics were passed on. The result of this, from a pedagogical view, was considered to be most satisfactory.⁸ Pupils supposedly became accustomed quickly to open-air teaching and enjoyed the greater freedom conceded to them. It allegedly made them more natural and open, enabling teachers to better adjust lessons to their individual needs (*ibid.*, p. 33). The 'looser' education, thought to enhance children's learning capacity and diligence, almost gave the schools the appearance of a 'pedagogical idyll'. The question remains, however, whether they actually were (cf. François, 1982, pp. 10 and 11). Photographs of the schools (e.g.: *ibid.*, pp. 9 and 12; and Ewert & Urbany, p. 36) suggest a rather 'normal' school culture reigned there, for instance in terms of the use of space and time.

More particular perhaps was the open-air schools' health programme, with its daily respiratory exercises, sunbaths, and lengthy siesta after lunch. They were part of the schools' 'curative' [*sic*], 'medical treatment',⁹

analogous to that of sanatoriums, which also included (over)feeding. In the schools the calorific value of the three to five meals always exceeded the demand (cf. Ewert & Urbany, pp. 15-16), resulting in telling statistics on children's weight and length (see, e.g.: *ibid.*, p. 24). These had to convince even the most skeptical of the "high social and hygienic value" of the enterprise (Heirens, 1930, p. 19). Meals also represented an educational event, at which the children were kept under close surveillance by a teacher so that order and rest could reign at all times (Ewert & Urbany, p. 17).

The educational element held a key position in the schools (Ewert & Urbany, pp. 36-37). Due to the intense cooperation of the school doctor and teachers, some even claimed they could substitute the parental home entirely; children there were even observed more precisely, and attended to more quickly in case of major and minor ailments. The latter tended to be hidden by parents, it was claimed (*ibid.*, p. 18), but did not go unnoticed at the forest schools' regular medical inspections and bath or shower sessions. At least in Dudelange, the 'heart patients' and the 'scrofulous' received carbonated saltwater baths twice a week, prepared by city nurses (Ewert & Urbany, p. 14). Another typical feature of the schools were the rest cures, obligatory until at least the beginning of the 1960s. Some children apparently hated the siestas; others welcomed them instead (François, 1982, pp. 10 and 11). Apart from such features, however, more importantly the schools' hygienic regime offered a "regularity in life style",¹⁰ which ultimately had to return children to their parents "normal and healthy of body and spirit" (Ewert & Urbany, p. 49).

That said, how did parents, and for that matter the regular school system, respond to the schools? The answer to that question seems ambiguous. In November 1913 a questionnaire was reportedly sent to the schools of Dudelange from which pupils were recruited for the forest school, in order to determine whether they had progressed enough intellectually during their cure. The responses generally seem to have been positive (Ewert & Urbany, p. 34). The inspection and administration (from the district school inspector and ditto commission to

the Director-General of Public Education) in turn seem to have been satisfied of the Dudelange school¹¹ that, like the school of Esch, 'au fond' was regarded as just another public school,¹² albeit one sponsored by private entities. Yet, throughout its existence, the school had to fight the reputation of being a place for children "of little means, from anti-social families and of foreigners" (François, 1982, p. 11). Thus, after having operated for 60 years along the same principles, the school, at least until 1980, degenerated into a mere recreation centre for the holidays. With some regret, the then mayor of Dudelange had to admit that at

**[...] the open-air schools did not
succeed in reforming, let alone
threatening, the regular education
system but rather operated
within its margins.**

the basis of this change were objections of many parents, who believed their children were not taught as well in the forest school as in regular schools. Even though tests had to provide evidence to the contrary, each year many places remained vacant (Weber, 1982, p. 8; *ibid.*, 1983, p. 10). The same may have happened in Esch, as there too the school was to develop in a different direction (see the websites below).

What is clear, then, is that the open-air schools did not succeed in reforming, let alone threatening, the regular education system but rather operated within its margins. In their capacity of 'perischoolastic works',¹³ they indeed remained peripheral, at the service of the regular school system (if only, for instance, in terms of their opening times). Given that the 5% of all school-age children claimed to be needy of a stay at the forest schools (Ewert & Urbany, pp. 38-39) actually attended them, this still represented a negligible proportion. Thus, even if some regarded the schools as an "interesting alternative in terms of education" (François, p. 11), the question remains whether they ever truly represented one. ♦

1 Cf. "Mitteilungen über die im Stadtpark 'Leh' errichtete Düdelinger Waldschule" [Typewritten report of 1.5.1913, Archives nationales du Luxembourg, file IP 1438, "Ecoles en plein air, 1913-1933" (henceforth ANL)].

2 "Projet d'un Règlement intérieur pour l'école en forêt d'Esch (25.4.1930)" [Annex to "Extrait du registre aux délibérations du conseil communal d'Esch-sur-Alzette" of 28.2.1931 and "Organisation de l'école en forêt pour l'année 1931", ANL].

3 "Mitteilungen".

4 "L'école en forêt de la ville de Dudelange. Rapport du Médecin de l'école, Dr. med. A. Urbany, Exercice 1918", p. 4 [Typewritten report of 30.4.1919, ANL].

5 "L'école en forêt de la ville de Dudelange", p. 2.

6 "Waldschule Düdelingen, Stundenplan, Sommer 1915" [Annex to "Organisation der Waldschule zu Düdelingen. Sommer 1915", ANL].

7 Compare "Plan d'heures de l'Ecole en Forêt de Dudelange pour 1931" [Annex to "Organisation et programme des cours de l'Ecole en Forêt de Dudelange. Été 1931", ANL]; and "L'Ecole en forêt, Plan d'heures, Été 1932" [Annex to "Extrait du registre aux délibérations du conseil communal d'Esch-sur-Alzette" of 6.2.1932 and "Organisation de l'école en forêt pour l'année 1932", ANL].

8 "L'école en forêt de la ville de Dudelange", p. 3.

9 *Ibid.*, p. 5.

10 "Mitteilungen".

11 "L'école en forêt de la ville de Dudelange", p. 7.

12 Letter of 13.10.1920 from Director-General of Public Education Braun to school inspector Knaff [ANL].

13 Cf. *ibid.*, p. 8.

References

"Ecole en Forêt - Vacances loisirs. Vacances loisirs à l'école en forêt". (Retrieved 4.10.2010 from: www.esch.lu/citoyen/enseignement/Pages/ecole-en-foret-vacances-loisirs.aspx).

"Escher Waldschul. Education à l'environnement". Retrieved 4.10.2010 from: www.myschool.lu/portal/server.pt/gateway/PTARGS_0_2_19209_2152_606775_43/http%3B/scs.myschool.myschool.lu/SmartContentServer/Common/ViewPage.aspx?PageID=23801&Visibility=1

"Schulen und Schüler in unserer Stadt". Retrieved 4.10.2010 from: www.ecoles-dudelange.lu/cgi-bin/olef_a?com=0000020002000066596492908414728000

Ewert, J. and Urbany, A., *Die Waldschule der Stadt Düdelingen, gegründet 1913 durch die vereinigten Hüttenwerke Arbed, Abteilung Düdelingen. Einrichtung und Organisation im ersten Jahre ihres Bestehens*. Luxembourg: Soupert, s.a. [1914].

François, C., "D'Schoul am Bësch. 70 Jahre Düdelinger Waldschule". *Télécran*, (36), 1982, pp. 9-13.

Heirens, N., "Die Escher Waldschule als Kindertagesheim". Separatabdruck aus der *Luxemburger Zeitung*, Luxembourg: Schwell, 1930.

Oswiler, S., "Von der 'Eisenkaul' zur Waldschule". *Tageblatt*, (159), 11-13 July, 1992, p. 24-25.

Weber, A. "70 Jahre Düdelinger Waldschule." *Luxemburger Wort*, 135 (161), 1982, p. 8.

Weber, A. "Düdelinger Waldschule besteht seit 70 Jahren." *Luxemburger Wort*, 136 (161), 1983, p. 10.

Anne Rohstock

Wider die Gleichmacherei!

Luxemburgs langer Weg zur Universität 1848-2003

Einleitung

„Schon bald“, schrieb Ende des 19. Jahrhunderts der französische Historiker Jules Michelet voller Zuversicht, werde Luxemburg eine eigene Hochschule gründen.¹ Dann könne endlich der akademische Nachwuchs im Land selbst ausgebildet werden und die jungen Männer müssten nicht mehr zum Studieren ins Ausland gehen. Mit seiner Zukunftsprognose hatte sich der Geschichtswissenschaftler jedoch gründlich vertan: Erst 2003, also mehr als hundert Jahre später, öffnete die Universität Luxemburg tatsächlich ihre Pforten. Mit dieser Neugründung gab das Großherzogtum als eines der letzten Länder der Europäischen Union dem internationalen Druck zum weltweiten Ausbau und zur Anpassung höherer Bildungsabschlüsse nach, der sich – ausgehend von den USA – seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts extrem verstärkt hatte. Erheblich älter und fester verwurzelt als die akademische Kultur erwies sich in Luxemburg somit eine Kultur des Widerstands gegen global forcierte Harmonisierungs- bzw. Vereinheitlichungstendenzen auf Bildungsebene.

Zentrale These des Beitrags ist, dass der im europäischen Vergleich außerordentlich lange Weg des Großherzogtums zur Universität in kulturellen Eigenheiten und historisch gewachsenen Strukturen des luxemburgischen Bildungssystems begründet liegt. Dessen Akteure erlangten als lokale Elite gleichsam nationale Deutungshoheit und übten über Jahrzehnte einen erheblichen Einfluss auf die Bildungs- und Hochschulpolitik des Landes aus. Damit waren es letztlich starke lokale Traditionen, die der Angleichung des luxemburgischen Bildungssystems an internationale Standards lange Zeit entgegenwirkten.

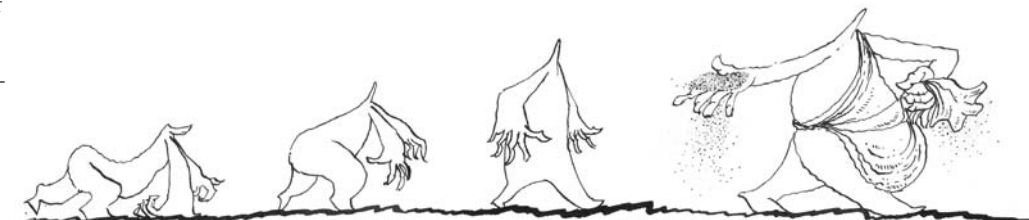
Diese These soll in zwei Schritten entwickelt werden: Zunächst ist (1) die historische Genese der luxemburgischen Universität im Bildungssystem Luxemburgs nachzuzeichnen, deren Geschichte im Grunde genommen bis ins 19. Jahrhun-

dert zurückreicht. Daran anschließend sind (2) die Gründe für die erstaunliche Beständigkeit historisch gewachsener Bildungsstrukturen in Luxemburg zu benennen. Waren die Luxemburger tatsächlich zu „bodenständig“ und „pragmatisch“, um Verständnis für die luftigen Höhen der Wissenschaft zu entwickeln, wie ausländische Beobachter die „akademische Abstinenz“ des Großherzogtums vielfach zu deuten versuchten?²

1. Universitäre Strukturen, aber keine Universität: Die Geschichte des höheren Bildungssystems in Luxemburg 1839-2003

Eng verbunden mit der Entstehung des modernen Nationalstaates im 19. Jahrhundert war die Herausbildung eines nationalen Schulsystems. Das Großherzogtum stellte diesbezüglich keine Ausnahme dar: Auch in Luxemburg galt das primäre

Anne Rohstock, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschungseinheit „Language, Culture, Media and Identities“ (LCMI) und arbeitet derzeit an einem Projekt zur Schul- und Hochschulgeschichte in Luxemburg.



Interesse der politischen Autoritäten nach der Entlassung des Landes in die Unabhängigkeit im Jahr 1839 dem Aufbau eines funktionierenden Schulwesens.³ Ausdruck dieses Bestrebens waren die Gesetze von 1843 und 1848; letzteres bildete die Voraussetzung für die Entstehung des höheren Bildungswesens in Luxemburg. Zwar konnte sich das überwiegend agrarisch geprägte und bevölkerungsarme Großherzogtum den Aufbau einer eigenen Universität sowohl finanziell als auch personell schlicht nicht leisten. Mit der Schaffung eines *Cours supérieur* an der Elitebildungsstätte des Landes, dem Athénäum, verfügte das Gesetz von 1848 aber

Mischkultur, die noch heute als wesentlicher Bestandteil der nationalen Identität der Luxemburger gilt.⁷

Diese Struktur des höheren Bildungswesens existierte relativ unverändert bis Ende der 1960er Jahre fort. Erst 1969 schaffte der Gesetzgeber die *Collation des grades* ab und erkannte auch von ausländischen Universitäten verliehene Diplome in Luxemburg an.⁸ Die ehemaligen *Cours supérieurs* wurden in *Cours universitaires* umgewandelt; auf organisatorischer Ebene fanden die Neuerungen ihren Niederschlag in der Einrichtung des Centre universitaire im Jahr 1974, das fortan für

stärkeren Zentralisierungstendenzen im tertiären Bildungssektor zum Durchbruch verhalfen und staatliche Zugriffsrechte ausdehnten,¹² förderte das Großherzogtum mit der Einrichtung der Centres de recherche publics im Jahr 1987 und der privatrechtlichen Anerkennung des Centre universitaire 1996 die administrative, finanzielle, wissenschaftliche und pädagogische Autonomie der bestehenden höheren Bildungsinstitutionen im Großherzogtum.¹³

Parallel zu dieser Schaffung relativ eigenständiger und spezifischer Strukturen im höheren Bildungssektor des Groß-



gleichwohl über den Aufbau universitärer Strukturen durch die Einrichtung einer Art ersten Studienjahres. Nach dessen Abschluss hatten die luxemburgischen Elven ihr Studium an einer ausländischen Universität fortzusetzen.⁴

Mit dem System der *Collation des grades*, der luxemburgischen Staatsexamina, stellte der Staat darüber hinaus sicher, dass die Studenten und späteren Funktionsträger des Landes (vor allem Lehrer höherer Schulen, Richter und Ärzte) ihre Prüfungen in Luxemburg ablegten.⁵ Diese Studienzyklen aus nationalem Studienzugang und -abschluss auf der einen Seite und dem Studium an einer der Universitäten der Nachbarländer auf der anderen Seite sorgte für eine studentische Mobilität, die fortan zum prägenden Element des höheren Bildungswesens in Luxemburg wurde.⁶ Doch mehr noch: In ihrer eigentümlichen Verquickung des Eigenen mit dem Fremden war die Struktur der höheren Bildung im Großherzogtum selbst beredter Ausdruck einer kulturellen Hybridität, einer

die Abwicklung der Kurse verantwortlich war.⁹ Der internationalen Angleichung der Strukturen des Luxemburger Bildungssystems schien damit Genüge getan, auch wenn sich insbesondere bei der Anerkennung der luxemburgischen *Cours* an den Universitäten der Bundesrepublik Deutschland derart große Probleme ergaben, dass 1969 sogar der westdeutsche Außenminister Willy Brandt intervenieren musste.¹⁰ Im Großherzogtum dachten zu diesem Zeitpunkt trotzdem nur Wenige an die Einrichtung einer Volluniversität.¹¹ Der Ausbau der tertiären Bildung in Europa, der in vielerlei Hinsicht so typisch für die 1960er Jahre war, fand demnach in Luxemburg nur einen relativ schwachen Widerhall.

In der Folgezeit beschritt das Großherzogtum aber auch organisatorisch andere Wege wie etwa die angrenzenden Länder Frankreich und Deutschland. Während die Luxemburger Nachbarn im Westen und im Osten mit den Hochschulgesetzen der 1960er und 1970er Jahre *de facto*

herzogtums aber begann das Projekt einer Volluniversität immer stärker in den nationalen Fokus zu rücken. Das war im Wesentlichen Folge des wachsenden internationalen Drucks auf das Großherzogtum seit Beginn der 1990er Jahre.¹⁴ Im Zuge der Öffnung der europäischen Arbeitsmärkte 1993 gewann auch in Luxemburg die Diskussion über die Äquivalenz akademischer Abschlüsse auf europäischer Ebene allmählich an Fahrt.¹⁵ 1992 wurde über die Zukunft des höheren Bildungswesens in nahezu allen öffentlichen Foren des Landes debattiert, ein Jahr später erschien das Projekt einer Volluniversität sogar erstmals auf der Tagesordnung des Parlaments.¹⁶

Dennoch dauerte es weitere zehn Jahre, bis die Universität Luxemburg endgültig ihre Türen öffnete. Zumindest auf einer organisatorischen Ebene gewannen damit zwar letztlich internationale Tendenzen zur weltweiten Harmonisierung nationaler Bildungssysteme die Oberhand. Gleichzeitig zeugt aber gerade die lange

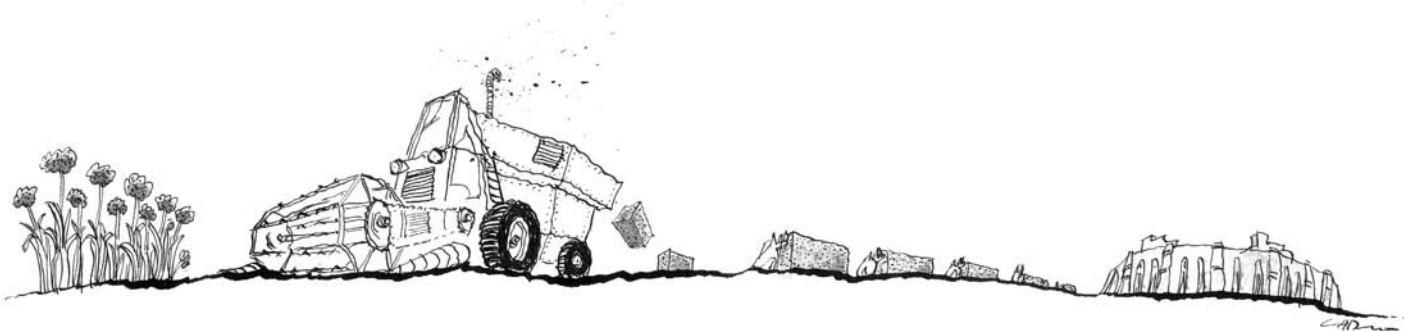
Abwesenheit universitärer Strukturen im Großherzogtum von der Wirkungsmächtigkeit lokaler Traditionen und historisch gewachsener, nationaler Bildungsstrukturen, die im nächsten Abschnitt dargestellt werden sollen.

2. „Mir wëlle keng vollëmfänglech Universität zu Lëtzebuerg.“ Der Widerstand gegen die Einrichtung einer Universität zwischen echter Sorge und Partikularinteressen

Noch 1997 trat der wohl international bekannteste Politiker Luxemburgs, Premierminister Jean-Claude Juncker, mit Verve

die ebenfalls gegen die Einrichtung einer Universität im Großherzogtum sprachen. So war es insbesondere eine Gruppe von Lehrenden und Funktionsträgern am Centre universitaire und anderen Einrichtungen des höheren Bildungswesens, die einer Universitätsgründung schon mit Blick auf ihre eigene berufliche Existenz skeptisch gegenüberstanden, den Aufbau einer Hochschule aber wohl auch wegen eines möglichen gesellschaftlichen Statusverlusts fürchteten. Eng mit der Politik des Großherzogtums verbunden, erarbeiteten diese Kritiker einer luxemburgischen Volluniversität im Auftrag des Ministeriums 1990 eine Stellungnahme

Als im Zuge des Bologna-Prozesses von 1999 die Harmonisierung des europäischen Hochschulraumes mit Händen zu greifen war und sich der internationale Druck auf das Großherzogtum noch einmal verstärkte, begannen sich die Gegner eines radikalen Bruchs mit den existierenden universitären Strukturen zu organisieren. 2001 wurde die Association des enseignants et chercheurs des établissements de l'enseignement supérieur au Luxembourg (kurz: AECS) aus der Taufe gehoben, eine Vereinigung von Lehrern des höheren Bildungswesens, der in der Folge fast 40 Mitglieder beitraten.²² Personell mit den luxemburger Gymnasien verquickt



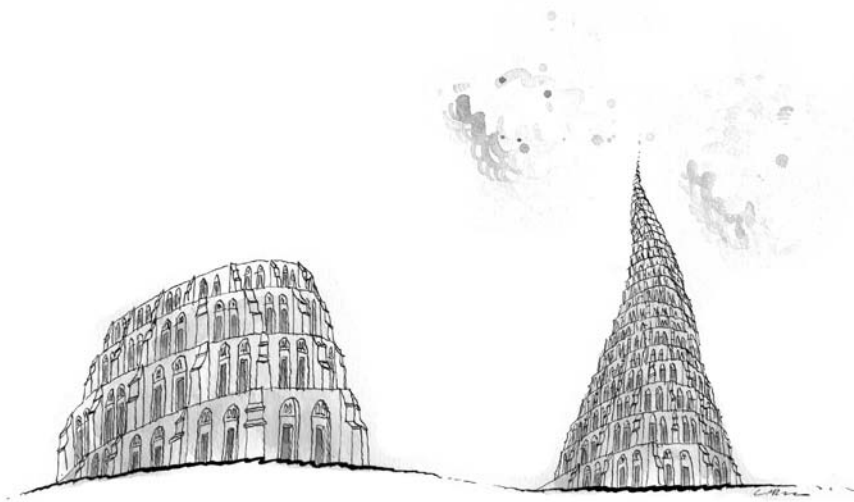
gegen die Einrichtung einer Universität im Großherzogtum ein: Er wehre sich „mit einem unbegrenzten Fanatismus gegen eine luxemburgische Universität“, gab Juncker gegenüber dem *forum* zu Protokoll. Denn er habe, bekannte er, „Angst (...) vor der Betriebsblindheit junger Luxemburger, die nicht mindestens vier Jahre im Ausland studiert haben.“ Kurz und gut: Er „fürchte den akademischen Inzest“.¹⁷ Dieses Argument tauchte mit großer Regelmäßigkeit in den öffentlichen Debatten zum Thema auf.¹⁸ Mit der Einrichtung einer Universität im Großherzogtum schien vielen Luxemburgern die Mobilität der studentischen Jugend gefährdet zu sein, die dem kleinen Land in der Mitte Europas ja als sinnfälligster Ausdruck einer besonderen nationalen Identität galt.

Diese weit verbreitete Sorge um die Integrität der nationalen Identität in Luxemburg war zwar durchaus authentisch und muss schon deswegen ernst genommen werden. Gleichzeitig verdeckte sie aber auch die Sicht auf handfeste Interessen,

zur Reform des Centre universitaire, die im Wesentlichen den Status quo beibehielt, die verstärkte Einsetzung von luxemburger Lehrern aus dem postprimären Bereich am Centre universitaire forderte und der Einrichtung größere Autonomie gewähren wollte.¹⁹ Die frappierenden Ähnlichkeiten im Wortlaut zwischen dem Bericht des vom Ministerium eingesetzten Expertengremiums und der Reform des *Centre Universitaire* von 1996 lassen darauf schließen, dass die Gruppe eine erhebliche Wirkungsmacht auf politischer Ebene entfaltete.²⁰ Kein Wunder also, dass aufmerksame Luxemburger in den 1990er Jahren eine extreme politische Zurückhaltung gegenüber einer universitären Neugründung im Großherzogtum registrierten, die sie sehr „nachdenklich“ stimmte.²¹ Letztlich scheint es die in diesem Beispiel aufscheinende sehr enge Verbindung zwischen Politik und Funktionsträgern in den höheren Bildungseinrichtungen gewesen zu sein, die den bestehenden Strukturen des luxemburgischen Bildungssystems über Jahre hinweg ihre Stabilität verlieh.

und auch ideell dem Geist der ehemaligen *Cours supérieurs* und seiner humanistischen Bildungstradition verpflichtet, wandten sie sich gegen die Gesetzesvorlage zum Aufbau einer luxemburgischen Universität.²³ Sie prangerten vor allem die „kaum verhohlene Gängelung der Dozenten und Forscher“ durch das Gesetz an und tadelten den Entwurf wegen seiner Absage, die er dem vielbeschworenen „Humboldtschen Ideal der Einheit von Forschung und Lehre“ vermeintlich erteilte.²⁴

Paradoxerweise führten damit Gymnasiallehrer und Privatgelehrte, die einen erheblichen Teil ihrer intellektuellen Produktion ganz ohne institutionellen Rückhalt bestreiten mussten, ein Bildungsideal ins Feld, das in Luxemburg weder institutionell noch ideell Tradition besaß. Hier handelte es sich also um die strategische Inszenierung eines Ideals, das im Lehr- und Forschungsalltag Luxemburgs gar keine Entsprechung fand. Ja mehr noch: Viel stärker als die Furcht vor dem Verlust der



Humboldtschen Universitätsidee, die *de facto* weder in Luxemburg noch andernorts jemals verwirklicht wurde,²⁵ dürfte die Angst der Gymnasiallehrer vor dem Verlust ihrer gesellschaftlichen Position gewesen sein, die im Zuge der Diskussionen über die Errichtung einer Universität von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen nun zunehmend in Frage gestellt wurde.²⁶ Gerade die Strukturen des bisherigen Bildungssystems bzw. das Fehlen einer Universität hatte ja die Herausbildung einer lokalen gesellschaftlichen Elite im gymnasialen Bereich des Bildungssektors bzw. in den universitätsähnlichen Institutionen Luxemburgs befördert. Sie hatte bis dato in gewisser Weise die fehlende akademische Elite des Landes ersetzt und wurde mit ihrem teils ausgeprägten Forschungsdrang und großem publizistischem Engagement sogar zum Deutungslieferanten nationaler Identität.²⁷

Damit waren es in letzter Konsequenz die eng mit der Gründung des Nationalstaates verbundenen, historisch gewachsenen Bildungsstrukturen, die dem Aufbau einer Universität im Großherzogtum über mehrere Jahrzehnte hinweg entgegenstanden. Dem baldigen Aufbau einer Universität, den der eingangs zitierte französische Historiker Jules Michelet für das 19. Jahrhundert vorausgesagt hatte, widersetzten sich lokale Akteure im bestehenden Bildungssystem Luxemburgs jedenfalls erstaunlich lange. Ihr zumindest teilweise nachzuweisender Einfluss auf die Politik

hat dabei vermutlich zur Stabilität der Strukturen des luxemburgischen Bildungssystems beigetragen. Der seit Ende des Zweiten Weltkrieges weltweit erzwungene Ausbau des tertiären Bildungssektors bzw. die international gewünschte Angleichung der nationalen Bildungssysteme untereinander fanden somit in Luxemburg erst nach der Jahrtausendwende ihre Entsprechung. ♦

1 Michelet, zitiert nach: Elz, Marco: „L'Etat luxembourgeois face au problème de l'enseignement supérieur (1839-1914)“, in: *forum*, Nr. 140 vom Dezember 1992, S. 9-11, hier S. 11; Calmes, Christian: „1867. Une Université à Luxembourg?“, in: *Luxemburger Wort*, Jg. 146 (1993), Nr. 151, S. 7-8.

2 „Luxemburg will es wissen“, in: *Berliner Zeitung* vom 26.6.2010.

3 Vgl. den Beitrag von Peter Voss in dieser *forum*-Ausgabe.

4 Elz: „L'Etat luxembourgeois“.

5 „Memorandum betr. die Reform der Hochschulstudien im Großherzogtum Luxemburg, ausgearbeitet vom Erziehungsministerium“, ohne Datum, ca. 1968, in: AEEA 598.

6 Pondelinger, Germain: „Country report: ELA – Luxembourg“, in: *European Journal for Education, Law and Policy* 3 (1999), S. 151-153.

7 Péporté, Pit u.a.: *Inventing Luxembourg. Representations of the Past, Space and Language from the Nineteenth to the Twenty-First Century*, Leiden/Boston 2010.

8 Vgl. *Loi du 18 juin 1969 sur l'enseignement supérieur et homologation des titres et grades étrangers d'enseignements supérieurs* (document parlementaire n° 1297).

9 *Le Centre universitaire de Luxembourg*. Service information et presse du gouvernement, Luxembourg 1976.

10 Vgl. „Aide-Memoire pour le Ministre des Affaires Etrangères concernant les problèmes de l'Education Nationale, Januar 1970“, in: AEEA 598. Frankreich hingegen erkannte Luxemburger Studenten ohne Weiteres an. Vgl. Verpraet Georges: „La cooperation universitaire franco-luxembourgeoise“, in: *Luxemburger Wort*, Jg. 129 (1976), Nr. 105, S. 4.

11 Vgl. *Projet de loi portant statut du Centre universitaire de Luxembourg*, erarbeitet vom Ministère de l'Éducation nationale, ohne Datum (Januar 1972), in: MEN 0845.

12 Vgl. etwa: Rohstock, Anne: „Boom“ oder „Krise“? *Hochschulpolitik in Frankreich und Westdeutschland vor den Herausforderungen der 1960er Jahre* (erscheint demnächst).

13 Colling, Fränz: „Der Bruch mit dem Gymnasium muss vollzogen werden“, in: *forum*, Nr. 140 vom Dezember 1992, S. 25-27.

14 Kohnen, Jos.: „Pensez-y toujours...“, in: *Dossier Nos Cahiers* 3 (1993), S. 56-57.

15 „Luxemburg kann sich eine Volluniversität leisten“, in: *forum*, Nr. 140 vom Dezember 1992, S. 33-36.

16 Vgl. dazu *forum*, Nr. 140 vom Dezember 1992 und das Dossier in *Nos Cahiers* 3 (1993).

17 Juncker, Jean-Claude, zitiert nach: „Mit Sozialklauseln die Globalisierung abfedern“, in: *forum*, Nr. 175 vom April 1997, S. 5-15, hier S. 13.

18 Entringer, Henri: „Analyse critique des attentes, réalisations et perspectives de l'Université du Luxembourg“, in: Institut grand-ducal (Hrsg.): *Actes de la Section des Sciences Morales et Politiques*, Volume X, Luxembourg 2007, S. 211-254.

19 *Rapport du groupe de travail „Réforme du Centre Universitaire“* vom 30.7.1990, veröffentlicht auf der Internetseite: *Force motrice. Histoires de la recherche publique à travers les 20 ans du CRP Henri Tudor*, www.tudor.lu/almanach

20 Zum Politikstil insgesamt vgl. Stoldt, Jürgen: „Luxemburg – Kern Europas“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 8 (2008).

21 Theis, Robert: „Eine Universität in Luxemburg?“, in: *Dossier Nos Cahiers* 3 (1993), S. 47-53, hier S. 53.

22 www.aecs.lu

23 Vgl. etwa: „Evolution statt Urknall“, in: *forum*, Nr. 227 vom Juni 2003, S. 21-22.

24 „Ja zur Universität – Nein zu diesem Gesetz“, in: *Luxemburger Wort* vom 15.10.2003.

25 Paletschek, Sylvia: *Die permanente Erfindung einer Tradition. Die Universität Tübingen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*, Stuttgart 2001.

26 Vgl. „Nur kein Ausbau des Centre Universitaire. Ein Gespräch mit ACEL-Vertretern“, in: *forum*, Nr. 140 vom Dezember 1992, S. 17-19.

27 Vgl. den Beitrag von Thomas Lenz in dieser *forum*-Ausgabe.

Liegt Denkmalschutz nur im Auge des Betrachters?

Eine Reportage über Baufortschritt und historische Authentizität

Sonja Kmec / Thomas Kolnberger

„Finden Sie, dass das Bettendorff-Haus unter Denkmalschutz gestellt werden sollte?“ Der Lintgener Bürgermeister schaut uns verwundert an: „Aber es steht doch bereits unter Denkmalschutz!“ Außerdem sagt niemand in Lintgen „Bettendorff-Haus“ zu dem markanten Gebäude mit der Jahreszahl 1686 auf dem Türsturz. Das große Haus liegt „gegenüber der Fabrik“ an der alten Hauptstraße von Mersch nach Luxemburg-Stadt. Jahrzehntlang ist hier der Transit vorbeigebraust, bis der Bau der umstrittenen „Nordstraße“ (A7) mit ihrer Tunnelumfahrung die Lintgener aufatmen ließ. Dass der Missionar Jean-Philippe Bettendorff – Padre João Felipe Bettendorf, so ist er in Brasilien bekannt – hier geboren wurde und aufwuchs, wurde bereits in verschiedenen Publikationen, Ausstellungen, Tagungen und Empfängen – auch vor Ort – zum Thema gemacht.¹ Trotzdem ist dieser historische Hintergrund des alten Gemäuers nur wenigen Lintgern bekannt. Man erinnert sich eher an die Kornschnapsbrennerei der Familie Wolmering an dieser Stelle: „Beim Jier“ hieß das Ensemble, nachdem Gérard Wolmering Anfang des 20. Jahrhunderts eine mehrstöckige Lagerhalle samt vorkragender Aufzugswinde errichten ließ. In den 1970er oder 80er wurde dieses Wirtschaftsgebäude zu einem Wohnhaus umgebaut und teilt sich seitdem den holprigen kopfsteingepflasterten Hof mit dem alten Herrenhaus. Ursprünglich war dieser Hof eine Meierei, also ein Verwaltungssitz der Benediktinerabtei St. Maximin, die jahrhundertlang in Lintgen und Umgebung herrschaftliche Rechte ausübten. Und die Heuardts (oder Heuwart), verschwägert mit den Bettendorffs, sind generationenlang „mayeur de Lintgen“ gewesen. Das „Heuardts-Haus“ war also ein bauliches Machtsymbol und repräsentierte die Grundherren im fernen Trier (Foto 1, S. 48).

Heute wohnen hier vier portugiesische Familien zur Miete. Um das Haus seiner neuen Nutzung anzupassen, wurde an manchen

Stellen deutlich erkennbar von den neuen Bewohnern heimhandwerkermäßig eingegriffen. Vor kurzem wurde auch das Dach von den Eigentümern saniert. Welche Auflagen bei solchen Baumaßnahmen Denkmalschutz mit sich bringt oder welche Zuschüsse beantragt werden können, scheint weder den Hausbewohnern noch den Besitzern völlig klar zu sein. Über den geschützten Status ihrer Immobilie wurden die Hauseigentümer per amtlichen Bescheid in Kenntnis gesetzt, nachdem die Gemeinde am 16. November 1988 eine offizielle Anfrage eingereicht hatte, das Haus ins *Inventaire supplémentaire* aufzunehmen. Die Denkmalbehörde Service national des sites et monuments (SSMN) war dabei zur Auffassung gelangt, dass « le caractère typiquement rural et les éléments architecturaux justifient une mise sur inventaire ».² Von zuständiger Stelle im SSMN wurde uns erklärt, dass es erst seit

Der historische Hintergrund des alten Gemäuers ist nur wenigen Lintgern bekannt. Man erinnert sich eher an die Kornschnapsbrennerei.

wenigen Jahren üblich sei, längere Begründungen für eine In-schutzstellung zu verfassen. Bis dahin war Denkmalschutz amtliche Beschluss-sache und die denkmalpflegerische Argumentation, wie in unserem Fall, lakonisch. Ein detailliertes Protokoll (*procès verbal*), welches das Haus im Zuge seiner Begehung durch die Denkmalkommission vorgestellt hätte, liegt nicht vor. Heute – so der SSMN – würden folgende Punkte angeführt werden: „großes herrschaftliches Haus, große Volumen, gut proportioniert in Volumen und Fassaden, harmonische Fassaden, im Innern noch sehr authentisch, gut erhaltenes historisches Gebäude (damals wie heute), für Lintgen eines der am besten erhaltenen und eines der herausragenden Häuser.“

Ein Steinwurf weit entfernt befindet sich ein weiteres Objekt, das auf Initiative des SSMN 2001 klassiert wurde. Das Haus ist zurzeit in Plastikplanen gehüllt und wird von Grund auf renoviert. Schützenswert erschien dem SSMN Alter und Authentizität des Gebäudes: « La maison, dont l'annexe-grange a été démolie dans



les années 80, date de 1748. » Hervorgestrichen wurden unter anderem die Türgewände mit „Supraporta“, die Holztür (wovon der obere Teil noch ursprünglich erhalten ist), die Gewölbe des Korridors und der Küche. « La maison est l'un des représentants, devenus très rares, de bâtisses datant du 18^e siècle, conservées dans leur état d'origine. [...] Les projets de la firme propriétaire pourraient mettre en danger la subsistance des valeurs architecturales. La protection moyennant inscription à l'inventaire s'impose. La protection s'étendra [...] à la parcelle cadastrale pour former un périmètre de protection. »³ Dieser geschützte Raum umfasst aber weder die kleine Kapelle an der Hauptstraße – die erst später klassiert wurde⁴ – noch den verwilderten Garten, wie Bürgermeister Wurth die ehemalige Hoffläche nennt, die vor kurzem verbaut wurde. Aus Sicht der Gemeinde war diese leerstehende Fläche eine Chance auf Bauverdichtung, also Schaffung von Wohnraum mit bereits bestehender Infrastruktur. Aus denkmalpflegerischer Perspektive (siehe die eingefügte *Charta von Venedig*, Artikel 6) wäre allerdings nicht nur das Baudenkmal selbst erhaltenswert gewesen, sondern auch dessen Einbettung in den Raum. Dieser „Denkmalbereich“ (Artikel 1) wurde von den Erben verkauft und von dem neuen Eigentümer an einen Immobilienentwickler weiterverkauft, welcher darauf – konform zu dem vom Innenministerium genehmigten Bautenreglement der Gemeinde Lintgen – bunte Reihenhäuser hochzog (Foto 2).

„Eine überaus gelungene Nutzung dieses Bauterrains“, findet der sympathische Bürgermeister, der uns stolz durch seine Heimatgemeinde führt. Eine ähnliche Lösung und Bauverdichtung würde er sich auch für das benachbarte Bettendorff-Haus und seine Dependenz wünschen. In der Tat stehen hier neben der ehemaligen Brennerei noch ein steinernes Gartentor „wahrscheinlich original“ und ein Ziegelbau mit Holzverzierungen (ehemalige Ställe und Remise). Aber „das Leben geht weiter“ und das Denkmalschutzamt hat keine Bedenken gegen einen Abriss angemeldet.

Lintgen braucht Platz und Infrastruktur, Lintgen ist eine dynamische Gemeinde von 2 600 Einwohnern. Es soll keine Schlafgemeinde werden, so ist eine neue Sporthalle geplant und statt des alten Campingplatzes soll eine funktioneller Holzbau entstehen. Alte Häuser sollen entweder fachgerecht renoviert oder abgerissen werden, erklärt Herr Wurth sein Bauprogramm und deutet als Beispiel auf einen modernen grau-weiß gestrichenen Appartementblock, an dessen Stelle „früher das Häuschen eines alten Paares stand und jetzt vier Parteien Platz haben“. Solche Umwidmungen und Baugenehmigungen müssen bei der Gemeinde eingereicht werden und oftmals scheint ein Abriss und Neubau praktischer, auch wenn „Bausünden wie in den 60er Jahren“ tunlichst vermieden werden sollen.

Kopfzerbrechen bietet dem aktiven Gemeindevater ein weiteres altes Haus, das nicht klassiert ist, da es mehrfach erweitert, zu einem baugeschichtlichen „Patchwork“ mehrerer Jahrhunderte wurde. Ohne Unterkellerung gebaut, wird das „Hogerhaus“ hiesigen Vereinen zur Verfügung gestellt und dient der Gemeinde als Archiv, ist aber schimmelbefallen und frisst Unmengen an Heizkosten. Auch ist das hölzerne Stiegengeländer im Inneren zu niedrig und nicht kindgerecht, für Behinderte ist das Haus sowieso ungeeignet – und „ist eigentlich zu nichts zu gebrauchen“.

Soweit unsere Bestandsaufnahme. Die drei vorgestellten Fälle stehen exemplarisch für ein zentrales Problem des Denkmalschutzes insgesamt: Was ist historische Authentizität? Wann „beginnt“ und wann „endet“ sie und vor allem: wer legt sie fest? *Die Charta von Venedig* und weiterführende Konventionen sind Grundsatzdokumente ohne konkrete Definitionen. Es bleibt der nationalen Kulturdenkmalverwaltung überlassen zu bestimmen, was schützenswert ist. Hier reiben sich öffentliches Interesse in Sinne einer Bewahrung der „geistige[n] Botschaft der Vergangenheit“ – so der Wortlaut der *Charta von Venedig* – und private Eigentumsrechte.



Denkmalschutz ist nicht der einzige Bereich wo privates Recht beschnitten wird, aber seine weichen Paragraphen begünstigen Beliebtheit und hinterlassen Ratlosigkeit. In dem ersten Band der *Topographie der Baukultur des Großherzogtums Luxemburg* stellt Christiane Mayer „zeitliche“ und „räumliche“ Kriterien des Denkmalschutzes auf. Während sich „räumliche“ Kriterien auf das Ortstypische beziehen, gilt als wesentliches „zeitliches“ Kriterium die Authentizität, d. h. eine minimale Veränderung und größtmögliche Erhaltung von originaler historischer Substanz.⁵ Die Frage stellt sich, ob trotz (kunst)historischer Expertise die Entscheidung immer ihren arbiträren Charakter beibehält?

Denkmalschutz ist ein amtlicher Willkürakt, der nur dann wirklich funktionieren kann, wenn er von der Öffentlichkeit unterstützt wird und somit auch gegen wirtschaftliche Interessen Einzelner halten kann. Das heißt in unseren Augen aber nicht, dass die Ensembles „eingefroren“ und musealisiert werden sollen, sondern dass Vorgaben für die Weiternutzung (fachgerechte Renovierung, Umbau ...) transparenter werden müssen und auch eingehalten werden. Dabei sind auch unbebaute Flächen integraler Bestandteil eines jeden Baudenkmales.

Schlussendlich sind auch „Patchworks“ historisch gewachsen und verdienen ab einem gewissen Punkt erhalten zu bleiben. Das Rhamer Plateau in Luxemburg-Stadt ist ein Beispiel von vielen für unwiederbringlichen Verlust von so definiertem „authentischem“ Kulturgut. Auch die Translozierung der „Maison berbère“ (entgegen dem Artikel 7 der *Charta von Venedig*) konserviert bloß die leere Hülle, herausgestanzt aus ihrem gewachsenen baulichen Milieu. Die Häufung solcher skandalöser Entscheidungen zeugen von einem eindeutigen Missstand. Es fehlt der politische Wille zur Durchsetzung des Denkmalschutzes; die erwähnten *arrêtés ministériels* halten zwar punktuell eine Zerstörung von Kulturgut auf, müssten aber viel umfassender sein und mit dem Baureglement harmonisiert werden, damit ordnungsgemäße Baugenehmigungen nicht (mehr) als legalisierte Zerstörung gegen den Geist des Denkmalschutzes verstoßen. ♦

1 Jean-Philippe Bettendorff (1625-c.1698) stand an der Spitze der jesuitischen Mission in Amazonien. Seine ethnographische Chronik ist eine bedeutende Quelle für die brasilianische Missionsgeschichte und ein gutes Beispiel für religiöse Globalisierungsvorgänge in der frühen Neuzeit. Diese Aspekte standen unlängst bei einer internationalen Tagung der Uni Luxemburg im Mittelpunkt. Cf. Karl-Heinz Arenz: *De l'Alzette à l'Amazonie: Jean-Philippe Bettendorff et les jésuites en Amazonie portugaise (1661-1693)*. PSH vol. 120. Luxemburg 2008.

2 Le bâtiment sis 41, rue de Diekirch, sur une partie de la parcelle inscrite au cadastre de la commune de Lintgen, section A de Lintgen, sous le numéro 81/2995, Arrêté ministériel du 28 juillet 1989. Wir möchten uns ganz herzlich bei Frau Christine Klein für ihre Hilfe bedanken.

3 L'immeuble comprenant maison, place et emprise, sis à Lintgen, inscrit au cadastre de la commune de Lintgen, section A de Lintgen, sous les numéros 76/3695 et 76/3697, Arrêté ministériel du 17 septembre 2001.

4 L'oratoire sis à Lintgen, en bordure de la RN 7, sur la parcelle cadastrale inscrite au cadastre de la commune de Lintgen, section A de Lintgen, sous le numéro 76/3696, Arrêté ministériel du 30 avril 2002.

5 Christina Mayer: *Kanton Echternach: ein Katalog der erhaltenswerten Kulturgüter und Ensembles (Topographie der Baukultur des Großherzogtums Luxemburg Bd. I)* Luxemburg: Service des sites et monuments nationaux, 2010, S. 10.

Internationale Charta über die Konservierung und Restaurierung von Denkmälern und Ensembles

Charta von Venedig (1964)

Als lebendige Zeugnisse jahrhundertalter Traditionen der Völker vermitteln die Denkmäler in der Gegenwart eine geistige Botschaft der Vergangenheit. Die Menschheit, die sich der universellen Geltung menschlicher Werte mehr und mehr bewußt wird, sieht in den Denkmälern ein gemeinsames Erbe und fühlt sich kommenden Generationen gegenüber für ihre Bewahrung gemeinsam verantwortlich. Sie hat die Verpflichtung, ihnen die Denkmäler im ganzen Reichtum ihrer Authentizität weiterzugeben.

Artikel 1: Der Denkmalbegriff umfaßt sowohl das einzelne Denkmal als auch das städtische oder ländliche Ensemble (Denkmalbereich), das von einer ihm eigentümlichen Kultur, einer bezeichnenden Entwicklung oder einem historischen Ereignis Zeugnis ablegt. Er bezieht sich nicht nur auf große künstlerische Schöpfungen, sondern auch auf bescheidene Werke, die im Lauf der Zeit eine kulturelle Bedeutung bekommen haben.

Artikel 2: Konservierung und Restaurierung der Denkmäler bilden eine Disziplin, welche sich aller Wissenschaften und Techniken bedient, die zur Erforschung und Erhaltung des kulturellen Erbes beitragen können.

Artikel 3: Ziel der Konservierung und Restaurierung von Denkmälern ist ebenso die Erhaltung des Kunstwerks wie die Bewahrung des geschichtlichen Zeugnisses.

Artikel 4: Die Erhaltung der Denkmäler erfordert zunächst ihre dauernde Pflege.

Artikel 5: Die Erhaltung der Denkmäler wird immer begünstigt durch eine der Gesellschaft nützliche Funktion. Ein solcher Gebrauch ist daher wünschenswert, darf aber Struktur und Gestalt der Denkmäler nicht verändern. Nur innerhalb dieser Grenzen können durch die Entwicklung gesellschaftlicher Ansprüche und durch Nutzungsänderungen bedingte Eingriffe geplant und bewilligt werden.

Artikel 6: Zur Erhaltung eines Denkmals gehört die Bewahrung eines seinem Maßstab entsprechenden Rahmens. Wenn die überlieferte Umgebung noch vorhanden ist, muß sie erhalten werden und es verbietet sich jede neue Baumaßnahme, jede Zerstörung, jede Umgestaltung, die das Zusammenwirken von Bauvolumen und Farbigkeit verändern könnte.

Artikel 7: Das Denkmal ist untrennbar mit der Geschichte verbunden, von der es Zeugnis ablegt, sowie mit der Umgebung, zu der es gehört. Demzufolge kann eine Translozierung des ganzen Denkmals oder eines Teiles nur dann geduldet werden, wenn dies zu seinem Schutz unbedingt erforderlich ist oder bedeutende nationale oder internationale Interessen dies rechtfertigen.

Alles Muller oder was?

Aktuelle Studien zu den luxemburgischen Familiennamen

Cristian Kollmann

Der Familienname *Muller* kommt, neben *Müller*, besonders in Luxemburg häufig vor. Für das Nebeneinander der Formen mit *u* und *ü* gibt es eine einfache Erklärung: Bei *Muller* macht sich der Einfluss des Französischen als Verwaltungs- und Prestigesprache bemerkbar, zumal dem Französischen das Graphem *ü* fremd ist. Dabei trat der Name noch 1880 ausschließlich mit *ü* in Erscheinung. Auch die sprachliche Herkunft dieses Familiennamens ist schnell erklärt: Er stammt von der Berufsbezeichnung für den Müller. So einfach und fast schon banal die Erklärung des Familiennamens *Muller* sein mag, so interessant und aufschlussreich können Luxemburger Familiennamen grundsätzlich sein.

Familiennamen sind, so wie Ortsnamen, Spiegelbild der Sprach- und Siedlungsgeschichte einer Region und damit identitätsstiftend. Familiennamen können einstige Gesellschaftsbilder nachzeichnen, Aufschluss über die Vorstellungswelt der Namengeber und deren Sprache geben. Es gibt fünf Grundmotive, denen Familiennamen entspringen sein können: 1. Familiennamen aus Rufnamen: *Thill*, *Steffen*, *Goergen*. 2. Familiennamen nach der Herkunft: *Reding*, *Flammang*, *Olinger*. 3. Familiennamen nach der Wohnstätte: *Mousel*, *Dupont*, *Berg*. 4. Familiennamen nach dem Beruf: *Schmit*, *Muller*, *Weber*. 5. Familiennamen aus Übernamen: *Klein*, *Weis*, *Ries*.

Am Forschungslabor für luxemburgische Sprache und Literatur der Universität Luxemburg läuft seit Mai 2009 das Projekt „Luxemburgischer Familiennamenatlas (LFA)“. Das auf drei Jahre angelegte Projekt wird vom Fonds national de la recherche gefördert und steht unter der Leitung von Prof. Dr. Peter Gilles (Mitarbeiter: Claire Muller und Cristian Kollmann). Außerdem besteht eine Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Ältere deutsche Philologie an

der Universität Trier und dem Projekt „Deutscher Familiennamenatlas“ (DFA) der Universität Mainz. Ziel des Projekts ist es, die Verbreitung der Familiennamen in Luxemburg und in den Nachbarregionen zu dokumentieren, um in einem zweiten Schritt Rückschlüsse auf die vorgenannten Aspekte, besonders der Sprach- und Siedlungsgeschichte, und auf Phänomene des historischen Sprachkontakts schließen zu können. Auch soll herausgefunden werden, welche Familiennamen typisch für Luxemburg sind und ob bzw. worin sich diese von Namen in anderen Untersuchungsgebieten unterscheiden.

In diesem Artikel wird zuerst der allgemeinen Frage nach dem Entstehen der Familiennamen nachgegangen. Im Anschluss daran werden einige typisch luxemburgische Familiennamen vorgestellt. Es folgen eine Auflistung und Beschreibung der wichtigsten synchronen und historischen Datenquellen für das Projekt, und schließlich wird ein ausgewähltes Kartierungsbeispiel geboten.

Wie sind Familiennamen entstanden?

Zur gesetzlichen Pflicht wurden die Familiennamen unter Napoleon im Jahr 1794, und zwar mit dem Artikel 57 des code civil: „Par le seul fait de la naissance, l'enfant légitime prend le nom de son père. L'enfant légitime prend sans rétroactivité le nom de son père“ (zitiert von Émile Erpelding in: STATEC, S. 35). Natürlich waren Familiennamen schon vor dieser Zeit seit Jahrhunderten gang und gäbe, allerdings war deren Gebrauch nicht flächendeckend und nicht

Cristian Kollmann, Dr. phil., hat Romanistik, Germanistik und Sprachwissenschaft in Innsbruck und München studiert. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Forschungslabor für luxemburgische Sprache und Literatur der Universität Luxemburg.

Als gegen Ende des 19. Jhs. das Luxemburgische allmählich anfang, sich als eigene Sprache aus dem deutschen Sprachraum herauszulösen, war die schriftliche Festsetzung der Familiennamen bereits weitestgehend abgeschlossen.

überall ab dem gleichen Zeitpunkt üblich. Erste Familiennamen entstanden im 14. Jh. in den Städten, und zwar aus Beinamen. Die Funktion von Beinamen bestand darin, sich durch den namentlichen Zusatz von einer Person, die denselben Vornamen trug, zu unterscheiden. Die Familiennamen gehen in ihrer Funktion einen Schritt weiter: Durch die Vererbung des Familiennamens sollten nunmehr auch die genealogischen Zusammenhänge transparent gehalten werden, nicht zuletzt aus verwaltungstechnischen Gründen. In dörflichen Gegenden hinkte man mit der Festigung von Familiennamen in einzelnen Fällen um Jahrhunderte hinterher. Vielmehr war es dort üblich, die neue Generation nach dem Hausnamen oder aber auch nach dem Namen der Mutter zu benennen. So sind für Luxemburg noch aus der Mitte des 18. Jhs. Fälle bekannt, in denen Kinder, die alle aus demselben Hause stammten, einmal nach dem Namen des Vaters, einmal nach dem Namen der Mutter und ein drittes Mal nach dem Namen des Hauses benannt werden konnten. Ein Beispiel (angeführt von Erpelding, a.a.O., S. 25): Im Haus „Zirde“, vorher „Kneppges“ in Hemstal (Gemeinde Bech, Distrikt Grevenmacher) wohnte das Ehepaar Theodor Müller und Eva Steinmetz. Von den fünf Kindern, die zwischen 1719 und 1737 geboren wurden, erhielten zwei den Familiennamen Müller, eines den Familiennamen Steinmetz und zwei den Familiennamen Kneppges. Allerdings waren Fälle wie diese im 18. Jh. nur mehr eine Ausnahmeerscheinung.

Die ältesten Quellen von Familiennamen sind Bürgerlisten, Feuerstättenverzeichnisse, z. B. 1380 für die Stadt Luxemburg, und Kirchenbücher – das älteste Luxemburger Pfarrregister ist uns von der Pfarrei Sankt Nikolaus aus dem Jahr 1601 überliefert (vgl. Erpelding, a.a.O., S. 37). Das Problem bei diesen Quellen ist jedoch, dass nicht immer mit hundertprozentiger Gewissheit entschieden werden kann, ob es sich bereits um einen Familiennamen oder noch um einen Beinamen handelt. Der endgültige Beweis, dass es sich in der Tat um einen Familiennamen handelt, ist z. B. dann erbracht, wenn, wie im Jahr 1688 auf einer Bürgerliste des Pfaffenthals, von einem Berendt Schoumacher, boulanger; Henri Fischer, brasseur; Jean Fleischer, maçon; Nicolas Wagner, meunier; Adam Drescher; menuisier die Rede ist (Erpelding, a.a.O., S. 19).

Gibt es typisch luxemburgische Familiennamen?

Als gegen Ende des 19. Jhs. das Luxemburgische allmählich anfang, sich als eigene Sprache aus dem deutschen Sprachraum herauszulösen, war die schriftliche Festsetzung der Familiennamen bereits weitestgehend abgeschlossen. Dies erklärt, dass die große Mehrheit



Müller bei der Arbeit. Historische Darstellung aus dem 16. Jh. von Jost Amman (GNU-Lizenz)

der Familiennamen in Luxemburg deutscher Herkunft ist und dementsprechend möglichst nahe an der neuhochdeutschen Standardsprache oder seltener nach westmitteldeutschen Gepflogenheiten verschriftlicht wurden. Das Luxemburgische hatte während dieser Phase noch den Status einer deutschen Mundart, und es war im Allgemeinen unüblich, Familiennamen, wie auch übrige Namen, in der Mundart zu verschriftlichen. Trotzdem finden wir in der Familiennamenlandschaft Luxemburgs eine Reihe von regionalen Besonderheiten, nicht nur in der Schreibung, sondern auch was die Verbreitung und Bildungsweise bestimmter Namen betrifft. Die meisten Affinitäten der Luxemburger Familiennamen bestehen zu jenen der deutschen Nachbarregionen. Es ist eine von Osten herreichende Kontinuität zu beobachten, die zum Teil auch noch im Areler Land und in Deutsch-Lothringen zu finden ist. Wie in jeder Region gibt es somit auch für den Raum Luxemburg Familiennamen, die besonders typisch sind. Zu diesen gehört eine Reihe von Namen, die aus dem Französischen stammen und schon früh an das Deutsche angepasst wurden: *Laurent* > *Lorang*; *Moulin* > *Mölling*; *Dupont* > *Dupong*. Typisch für Luxemburg ist ferner, dass sich in manchen Fällen eine Schreibweise durchgesetzt hat, die vielmehr die Lautung des Luxemburgischen als des Standardhochdeutschen widerspiegelt oder zumindest andeutet: *Bemtgen* „Bäumchen“ = lux. *Beemchen*;

Krier „Krüger“ (für den Töpfer oder Schankwirt) = lux. *Krëier*; *Mullesch*, *Muellesch* „Müllers“ = lux. *Mëllesch*. Oft bestehen eine „standardnahe“ und „standardferne“ und somit eher luxemburgische Variante nebeneinander: *Peters* vs. *Petes* = lux. *Péitesch*; *Hengen* vs. *Heinen*, *Wonner* vs. *Wagner*, *Wagener* = lux. *Woner*. Manche Familiennamen werden zwar standarddeutsch geschrieben, aber im luxemburgischen Kontext luxemburgisch gesprochen, vor allem dann, wenn der Unterschied zwischen der standarddeutschen und luxemburgischen Aussprache nicht besonders groß ist: *Behm* = lux. *Béim* (Böhme); *Kremer* = lux. *Krëimer* (Krämer); *Schroeder* = lux. *Schrëider* (für den Verlater von Wein- und Bierfässern). Etwas größer ist der Unterschied zwischen *Erpelding* = lux. *Ierpeldeng*; *Glesener* = lux. *Gliesener* (für den Glaser); *Kieffer* = lux. *Këifer* „Küfer“ (für den Böttcher). Für Familiennamen wie *Schmit*, *Weber*, *Wagner* ist dagegen – wohl aufgrund des zu großen lautlichen Unterschieds – keine luxemburgische Aussprache *Schmatt*, *Wiewer*, *Woner* zu ermitteln; diese Aussprache gilt nur bei den entsprechenden Berufsbezeichnungen. Bei *Wagner* haben wir zusätzlich den Fall, dass dieser Name nicht nur wie in der neuhochdeutschen Standardsprache mit einfachem *g*, sondern mitunter mit stimmhaftem hinterem *ch* statt mit *g* wie in lux. *Kugel* gesprochen werden kann. Bei standardhochdeutsch geschriebenen Namen können also luxemburgische Ausspracheregeln greifen.

Besonders bezeichnend für den Raum Luxemburg, aber auch für die deutschen Nachbarregionen sind die Familiennamen auf *-tgen* und *-tges*. Bei *-tgen* handelt es sich um ein typisch westmitteldeutsches Suffix. Es entspricht dem standardhochdeutschen Suffix *-chen* und hat somit grundsätzlich eine diminutivische Funktion. Das Suffix *-tges* scheint dagegen aus *-tgen* + Genitiv *-s* entstanden zu sein. Die Grafie *-tg-* steht dabei für die Aussprache westmitteldt. und damit auch lux. *-tch-* mit *sch*-ähnlichem *ch*. Mit Namen auf *-tgen* konnten in erster Linie ein Generationsunterschied oder aber auch nur die kleine Gestalt oder das jugendliche Alter zum Ausdruck gebracht werden. Beispielsweise konnte der Name *Thiltgen*, der vom Vornamen *Thill* abgeleitet ist, ursprünglich ‚Thill Junior‘ bedeuten und Patronymikon (vom Namen des Vaters abgeleiteter Name) sein. Andererseits konnte *Thiltgen* auch einfach nur ‚kleiner Thill‘ oder ‚jugendlicher Thill‘ bedeuten (d. h. der Vater hieß nicht zwangsläufig *Thill*). Der Name *Thiltges* könnte dagegen der starke Genitiv von *Thiltgen* sein und somit ursprünglich als Patronymikon ‚Thiltgens Sohn‘ oder als Wohnstättenname ‚Thiltgens Haus‘ bedeuten. Neben *Thiltgen*, *Thiltges* gibt es die Familiennamen *Thilgen*, *Thilges* (also ohne *t* vor dem *g*). Diese Namen werden mit stimmhaftem *sch*-ähnlichem *ch* gesprochen, und daher können sie nicht

von *Thill* stammen. Ihnen liegt vielmehr der weibliche Vorname *Ottília* zugrunde. Eine Kurzform *Tília* oder *Tilie* ergab im Luxemburgischen lautgesetzlich *Thilgen*, so wie *Familie* > *Familjen*, *Lilie* > *Liljen* (das stimmhafte *sch*-ähnliche *ch* kann als *g* oder *j* verschriftlicht werden). Strukturell identisch mit *Thiltges* < *Thiltgen* < *Thill* sind die Familiennamen *Hentges* < *Hentgen* < *Henn*. Bei *Henn* handelt es sich um eine Kurzform von *Johannes*. Ebenso Kurzformen von Vornamen beinhalten die Namen *Petges*, *Wiltgen*, *Nesgen*, und zwar lux. *Péitchen*, *Péit* zu *Peter*, lux. *Will*, *Willi* zu *Wilhelm* und lux. *Néis* zu *Agnes*. *Péit*, *Will* und *Néis* sind, im Unterschied zu *Thill* und *Henn*, im Luxemburgischen auch heute noch als Vornamen geläufig – wenngleich nur mündlich.

Einige Familiennamen auf *-tgen* und *-tges* sind hinsichtlich ihres Grundwortes mehrdeutig. So könnten *Deltgen* eine im Luxemburgischen nicht mehr geläufige Kurzform *Dal* zum Vornamen *Dalbert* und *Feltgen* eine noch bekannte Kurzform *Falt*, *Fält* zum Vornamen *Valentin* enthalten. Andererseits könnten in *Deltgen* und *Feltgen* schlicht die Begriffe für ‚Tal‘ und ‚Feld‘ (lux. *Dall*, *Feld*) stecken. Im letzterem Fall würde es sich ursprünglich um Wohnstättennamen handeln: ‚im kleinen oder schlechten Tal Wohnender‘, ‚am kleinen oder schlechten Feld Wohnender‘. Wohl ausschließlich ein Wohnstättenname kommt dagegen beim Familiennamen *Hoeltgen* in Frage. Dieser beinhaltet den Begriff für ‚Höhle, Hohlweg‘ (lux. *Hiel*). Mit *Hoeltgen* wurde also jemand bezeichnet, der an oder in einer höhlenähnlichen Behausung oder in der Nähe eines Hohlweges wohnte. Schließlich gibt es einige Namen auf *-tgen* und *-tges*, die von einem Berufsnamen oder Berufsübernamen abgeleitet sind: Der Name *Schmittgen* ist zwar von der Bildungsweise transparent, aber es lassen sich für ihn mehrere Bedeutungen fassen: ‚junger Schmied‘, ‚kleiner Schmied‘ oder ‚schlechter Schmied‘. *Schildgen* und *Schiltges* scheinen dagegen von *Schild* abgeleitet sein. Dabei kann es sich um den Übernamen für den Beruf des Schildmachers oder -malers handeln. Das Suffix *-(t)gen* erfüllt hierbei dieselben drei Funktionen wie bei *Schmittgen*.

Neben den zahlreichen Namen mit dem Diminutivsuffix *-tgen* gibt es speziell in Luxemburg einige sogenannte „unechte“ *-tgen*-Namen. Das heißt, bei dem Segment *-tgen* handelt es sich nicht um das Diminutivsuffix, sondern es ist anderer Herkunft. In den meisten Fällen liegt die französische Endung *-ier* zugrunde: *Haustgen* < frz. *Houssier* ‚marchand de housses‘, also ‚der mit Überzügen, Satteldecken, Pferddecken Handel treibt‘; *Scharpantgen* < frz. *charpentier* ‚Zimmermann‘. Dass die Endung frz. *-ier* im Luxemburgischen lautgesetzlich *-tgen* ergeben hat, zeigen auch Begriffe wie *Klautgen* < ‚Nagel-

Wie in jeder Region gibt es auch für den Raum Luxemburg Familiennamen, die besonders typisch sind. Zu diesen gehört eine Reihe von Namen, die aus dem Französischen stammen und schon früh an das Deutsche angepasst wurden [...].

schmied' < frz. *cloutier*; *Schantgen* ‚Baustelle‘ < frz. *chantier*; *Kartgen*, *Kärtgen* ‚Stadtviertel‘ < frz. *quartier*. In anderen Fällen kann der Ausgang *-tgen* frz. *-tien*, *-tienne* entsprechen: *Etgen* = lux. *Étchen* < frz. *Étienne*. Als dritte Möglichkeit käme noch der Ausgang mhd. *-echen* in Ortsnamen in Frage: *Lintgen*, *Loentgen* < *Linnechen* < gallorom. **Liniacum* ‚Gebiet eines *Linius*‘.

Daten

In der Methodik der Familiennamenforschung stehen, wie wir soeben gesehen haben, Aspekte der lautlichen, morphologischen, semantischen Entwicklung und des historischen Sprachkontakts im Vordergrund. Die Datengrundlage ist ebenso vielschichtig. Neu am Projekt im Vergleich zu Familiennamenatlasprojekten anderer Länder ist nämlich das länderübergreifende Vorgehen. Mit einer Fläche von 2 500 km² ist das heutige Luxemburg als Untersuchungsgebiet relativ klein. Um ein aussagekräftiges Bild über die Verteilung der Familiennamen zu erhalten, müssen oft die Landesgrenzen überschritten werden, d. h. es werden zusätzlich die Namendaten von Belgien, Deutschland und Frankreich aufgenommen.

Als Datengrundlage für Luxemburg dienen die Telefonbuchdaten der luxemburgischen Telekom aus dem Jahr 2009, wo ca. 36 300 verschiedene Namen verzeichnet sind. Für Deutschland wurden die Telefonbuchdaten der Deutschen Telekom aus dem Jahr 2009 erworben. Insgesamt umfasst dieser Datensatz gut 23,5 Millionen Namenträger mit über 1,3 Millionen verschiedenen Namen. Für Belgien wurde das Personenstandsverzeichnis aus dem Jahr 2008 beantragt. Dieses beinhaltet insgesamt über 10,5 Millionen Namenträger mit knapp 500 000 verschiedenen Einzelnamen. Für Frankreich wurden die Daten der Geburtsregister vom Institut national des statistiques et des études économiques (INSEE) beantragt. Konkret geht es um einen geschlossenen Datensatz für den Zeitraum 1991-2001.

In dem Projekt soll nicht nur das gegenwärtige Bild der Namenlandschaft, sondern auch die historische Komponente berücksichtigt werden, und daher werden auch diverse historische Daten ausgewertet. Die wichtigsten von Luxemburg sind jene der Volkszählung aus dem Jahr 1880. Die Zählungslisten sind im Original nicht mehr verfügbar, doch sie bildeten die Grundlage für *Die Familien-Namen des Grossherzogtums Luxemburg* von Nikolas Müller aus dem Jahr 1887. Allerdings handelt es sich nur um eine bloße Auflistung der Familien-Namen, ohne dass deren geografische Verteilung berücksichtigt wird. Eine weitere wichtige Quelle ist eine Liste der Familien-



Stadtpfeifer. Darstellung um 1550 von Olaus Magnus (GNU-Lizenz)

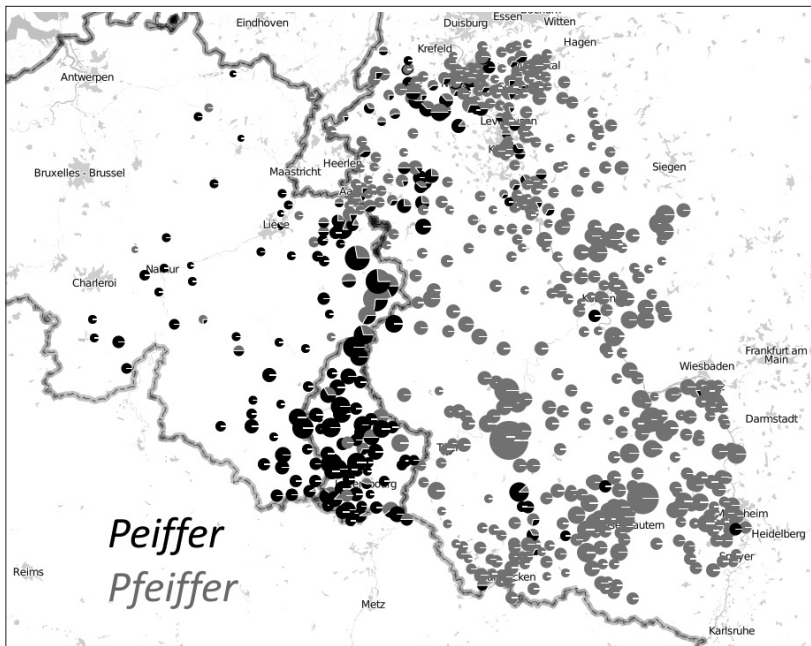
namen von 1984, die in *Die Luxemburger und ihre Familiennamen* publiziert ist (STATEC 1984). Es handelt sich um eine Auflistung der Namen, ohne dass diese verortet werden, und diese werden den genannten Daten von 1880 gegenübergestellt. Zu nennen ist schließlich noch die Volkszählung von 1930 (reproduziert in *Geographie der Luxemburger Familiennamen* von Henri Klees im Jahr 1989). Klees vergleicht die Daten von 1930 mit den genannten Daten von 1880 und den Daten von 1984.

Kartierungsbeispiel Pfeifer

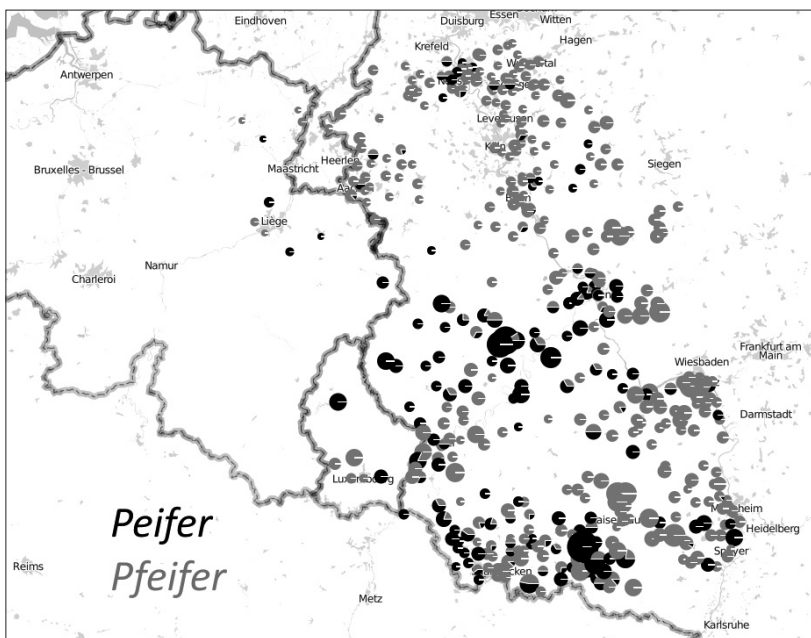
Eine Reihe von luxemburgischen Familiennamen zeigt eine interessante Verteilung im Großraum Luxemburg. Derartige Fälle werden im Projekt kartiert und kommentiert. Im Folgenden möchten wir den Familiennamen *Pfeifer* inkl. Varianten als Kartierungsbeispiel besprechen.

Das Luxemburgische gehört, wie das gesamte Westmitteldeutsche, zu jenen Dialekten, in denen keine Verschiebung von westgerm. anlautendem *p* zu ahd. *pf* stattgefunden hat. So heißt es z. B. lux. *Päerd*, *Peffer*, *päifen*, wo in der neuhochdeutschen Standardsprache die entsprechenden Begriffe *Pferd*, *Pfeffer*, *pfeifen* lauten. Ein vom Verb *pfeifen* abgeleiteter Familienname ist *Pfeifer*. Ursprünglich handelt es sich dabei um eine Bezeichnung für den Spielmann. Diese lautete im Mittelhochdeutschen *pfiffer* und speziell im Mittelhochdeutschen westmitteldeutscher Prägung *piffer*. In neuhochdeutscher Zeit wurde aus *pfiffer* durch Verzwieselung der Familienname *Pfeifer*, oft noch mit zwei *f* geschrieben. *Piffer* dagegen ergab *Peifer*, meist ebenfalls noch mit *ff* geschrieben. Im Großraum Luxemburg, auf unseren Karten als Gebiet zwischen Maas und Rhein definiert, finden wir alle vier Varianten: *Peiffer*, *Pfeiffer*,

Peifer, Pfeifer. Interessant ist nun die Verteilung dieser Varianten. Kartieren wir als Erstes die Varianten *Peiffer* (schwarz) und *Pfeiffer* (grau):



In Luxemburg sowie in der gleichnamigen belgischen Nachbarprovinz, insbesondere dem Arelor Land, dominiert die Variante *Peiffer*, in den deutschen Nachbarregionen dagegen *Pfeiffer*. Im deutschsprachigen Ostbelgien ist keine eindeutige Dominanz der einen oder anderen Variante erkennbar. Ein ähnliches, wenngleich weniger deutliches Bild ergibt folgende Karte mit den Varianten *Peifer* (schwarz) und *Pfeifer* (grau).



Auch diese Karte zeigt zwar, dass die genuin westmitteldeutsche Variante mit *P-*, in diesem Fall mit einem *f* geschrieben, in der Minderheit bleibt, aber im Gegensatz zu *Peiffer* konnte sich diese in einigen Gebieten Deutschlands recht gut behaupten. Dabei ist erstaunlich, dass *Peifer* und *Pfeifer* hier je nach Ort vielfach komplementär verteilt sind.

Eine Gesamtschau auf alle vier Varianten zeigt folgendes: Die Variante *Peiffer* ist in Luxemburg die häufigste und in Deutschland die seltenste. Dagegen kommen Varianten mit einem *f*, also *Pfeifer* und *Peifer*, fast nur in Deutschland vor. Außerdem gilt zur Verteilung *Pf-* vs. *P-* festzuhalten: Obwohl das auf deutscher Seite kartierte Gebiet, genauso wie Luxemburg, das Arelor Land und das deutschsprachige Ostbelgien ebenfalls zum Westmitteldeutschen gehören, haben sich in Deutschland die sog. allochthonen *Pf*-Formen gegenüber den sog. autochthonen *P*-Formen in größerem Ausmaße durchgesetzt. Das Gebiet westlich der vor 1920 existierenden deutschen Staatsgrenze blieb gegen die Anpassung des Familiennamens an die neuhochdeutsche Standardform *Pfeifer* weitgehend resistent. Die Anpassung des Familiennamens strahlte demnach von Deutschland aus, und sie muss dort vor 1920 stattgefunden haben, d. h. zu einer Zeit, als das heutige Ostbelgien noch zu Deutschland gehörte.

Am Ende mehr als nur alles Muller ...

Jeder Familienname hat eine besondere sprachgeschichtliche Entwicklung durchgemacht. Bei *Muller* ist sie relativ kurz erklärt, bei *Pfeifer* und vielen anderen Namen gibt es weit mehr zu berichten. Das Endprodukt des Projekts soll ein luxemburgisches Familiennamenbuch sein. Den Hauptteil wird ein alphabetisch angelegtes Namenregister bilden, in dem die Familiennamen etymologisch beleuchtet und, falls erforderlich, unter kulturhistorischen Aspekten diskutiert werden. Kartiert werden sollen schließlich jene Familiennamen mit interessanter geografischer bzw. diachroner/synchroner Verteilung, so wie hier am Beispiel *Pfeifer* demonstriert wurde. Auch ist eine online-Version des Produkts vorgesehen. ♦

Literatur

Klees, Henri: *Geographie der Luxemburger Familiennamen (nach der Volkszählung von 1930)*. Luxemburg 1989.

Müller, Nikolas: *Die Familien-Namen des Grossherzogthums Luxemburg*. Luxemburg 1887.

STATEC (Hg.): *Die Luxemburger und ihre Familiennamen*. Luxemburg 1984.

Lesen gegen den Klimawandel

Bücher für eine kreative Denkpause zwischen Kopenhagen und Cancún (Teil 8)

Peter Newell und Matthew Paterson:
Climate Capitalism. Global Warming and the Transformation of the Global Economy

Wenn zwei Universitätsprofessoren (für Wirtschafts- bzw. Politikwissenschaft) seit über zwei Jahrzehnten zum Klimawandel forschen, sich dem Klimaschutz als Aktivisten widmen und dann entscheiden, dem interessierten Laien die Zusammenhänge zwischen Wirtschaft und Klimawandel zu erklären, entsteht im Glücksfall ein Buch wie dieses.

Genauer genommen setzen Peter Newell und Matthew Paterson sich mit einem Modell auseinander, dem sie den Namen „Klimakapitalismus“ geben. Damit bezeichnen sie die Idee, man könne Wirtschaftswachstum vom Anstieg der Treibhausgasemissionen abkoppeln – und zwar mithilfe marktwirtschaftlicher Instrumente.

Obwohl sie aus ihrem prinzipiellen Vorbehalt gegenüber dem Kapitalismus kein Geheimnis machen, haben die Autoren entschieden, sich auf dieses Gedankenexperiment einzulassen. Mit der Begründung: „like it or not, in the short- and near-term, responses to climate change will be shaped by the ways that capitalism currently works.“ Die aktuellen wirtschaftlichen Organisationsformen beeinflussen nicht nur unser Vorstellungsvermögen in Sachen Klimaschutz, sie haben den Klimawandel überhaupt erst provoziert. Aber können sie ihn auch verhindern? Diese Frage versucht diese Einführung in die Grundzüge des Klimakapitalismus zu beantworten. Ihr Reiz liegt in einer schnörkellosen Sprache und im ständigen Bezug zum „realen“ Geschehen. Den Autoren ist damit ein leicht

verdaulicher Überblick gelungen, der die Komplexität des Gegenstands dennoch nicht übermäßig reduziert.

Sie werfen zuerst einen Blick zurück in die eng verflochtene Geschichte von Kapitalismus und Klimawandel und zeigen, wie zu dem Zeitpunkt, als die Politik erste Lösungsversuche in Augenschein nahm, der Handlungsrahmen durch das vorherrschende neoliberale Gedankengut abgesteckt war: „By the time the Kyoto Protocol had been agreed in 1997, it had become absolutely normal to think that the appropriate way to deal with climate change is not so much to focus on restricting fossil fuel use, but on the creation of markets.“

Mit der Schaffung neuer Märkte ist in erster Linie der Emissionshandel gemeint, dessen Rolle als Finanzprodukt ausführlich erklärt wird. In Kurzform: Staaten, Privatpersonen und Unternehmen können Zertifikate zum Ausgleich ihrer Treibhausgasemissionen erstehen – auf sehr unterschiedliche Weise (auf verschiedenen Märkten, freiwillig oder aufgrund politischer Vorgaben). Die Autoren verdeutlichen sowohl die Vorteile dieses Instruments als auch seine Schattenseiten. Dabei belassen sie es nicht bei prinzipiellen Zweifeln am tatsächlichen Mehrwert des Emissionshandels für den Klimaschutz – Zweifel, welche riskierten zu pauschal auszufallen und somit den Blick auf Potentiale zu verstellen. Peter Newell und Matthew Paterson zeigen, welche Probleme mit diesem Marktinstrument in der Praxis festgestellt wurden und suchen mögliche Gründe für das bisherige (Teil-)Versagen: Fehlende Kontrollinstanzen, mangelnde Standardisierung, ungenaue Messmethoden usw.

Pia Oppel

Zu dem Zeitpunkt, als die Politik erste Lösungsversuche in Augenschein nahm, war der Handlungsrahmen durch das vorherrschende neoliberale Gedankengut abgesteckt.

Seit 2005 stehen die Initialen des Öl-Multis BP für „Beyond Petroleum“.

Ein anderes Thema ist das sich wandelnde Verhalten großer Unternehmen gegenüber dem Klimawandel. Von der anfänglichen Strategie das Problem schlichtweg zu dementieren lassen die meisten Multis in den letzten Jahren ab. Sie gehen dazu über, den Klimawandeldiskurs in ihrem Sinn mit zu gestalten und für die von ihnen bevorzugten Klimaschutzinstrumente zu werben.

Mit zahlreichen Beispielen illustrieren die Autoren, welche Motive es in den verschiedenen Branchen für diesen scheinbaren Gesinnungswandel gab und wie ernsthaft ihr Klimaschutzengagement wirklich ist. Beispielsweise stehen die Initialen des Öl-Multis BP seit 2005 für „Beyond Petroleum“. Die Umbenennung war das äußere Merkmal eines mit viel Tamtam verkündigten Kurswechsels: BP wollte sein Geschäftsmodell zunehmend auf alternative Energiequellen umstellen und investierte im ersten Jahr 5 % des Firmenkapitals in den Sektor. Seither ist das Engagement aber wieder rückläufig.

Einfacher tun sich jene Unternehmen, die den Klimawandel als Risiko- und daher auch als Kostenfaktor für ihre Investitionen in Betracht ziehen müssen, wie beispielsweise das Rückversicherungsunternehmen

SwissRe. Aber letztlich hat das Thema in alle Sektoren Einzug gehalten: Banken, Logistikunternehmen, Supermarktketten und Flugunternehmen nehmen an Initiativen wie dem „Carbon Disclosure Project“ teil. Damit willigen sie ein, ihre CO₂-Bilanz aufgrund eines umfassenden Fragebogens offen zu legen. Bisher, so die Autoren, bewirkte dies vor allem ein erstes Umdenken, aus dem teilweise auch Taten folgten. Aber „in most cases they are not intended to serve as the basis for a transition to a post-carbon future.“

Kritik am Klimakapitalismus äußern die Autoren reichlich: Ein ganzes Kapitel widmen sie ausschließlich den Grenzen und Schwächen marktbasierter Lösungsansätze. Darauf folgt die Frage nach den notwendigen Eingriffen in die bestehenden, für unzureichend befundenen Regeln, mit denen der „Klimakapitalismus“ wirklich Klimaschutz und vor allem auch mehr soziale Gerechtigkeit bewirken könnte.

Am Ende steht eine Art Gedankenexperiment, in dem die Autoren vier idealtypische Entwicklungspfade formulieren: „The problems of legitimising carbon markets could go in one of four directions. They could turn out to be unfounded, in which case the climate capitalist utopia could come out [d. h. Wachstum und Klimaschutz können durch Marktmechanismen vereinbart werden]. They could become insurmountable, bringing about the collapse of carbon markets, and lead to stagnation. They could be well founded but the critics could be easily ignored, leading to the previous scenario. But they could turn into a dynamic which leads to much stronger governance of the carbon markets.“

Während die erste Option unrealistisch sei, die zweite nicht wünschenswert und die dritte den Status quo beschreibe, hänge die Realisierung der vierten von einer konzertierten Anstrengung der Regierungen ab: „Klimakeynesianismus“ nennen die Autoren dieses von ihnen bevorzugte Szenario. Die internationale Klimadiplomatie zeichnet sich derzeit aber vor allem durch die mangelnde Kooperationsbereitschaft aus und die Bereitschaft, die globale Finanzwirtschaft in ein stärkeres Regelgeflecht einzubetten, schwindet seit dem Abflauen der Krise ebenfalls wieder.

Trotzdem bleiben Newell und Paterson optimistisch: Der Widerwillen der Regierungen, die Wirtschaft in eine klimafreundliche Richtung zu lenken, könne schließlich von steigenden Ölpreisen oder auch von weit gefächerten Protestaktionen gebrochen werden. Das sind sicherlich nicht die einzigen Hoffungsschimmer, aber es sei den Autoren verziehen, dass sie politische Fragen nicht sorgfältiger behandeln: Ihr eingangs gemachtes Versprechen haben sie schließlich eingelöst. ♦

Bundesministerium für Arbeit und Soziales

Centre de Documentation sur les Migrations Humaines

AUSSTELLUNG IN DIE ZUKUNFT GEDACHT

Die Ausstellung ist in deutscher Sprache. Eine französische Kurzfassung liegt als Broschüre vor.

Donnerstag bis Sonntag 15:00–18:00 Uhr und nach Absprache
Montag bis Mittwoch geschlossen
Anmeldung für kostenlose Führungen:
Tel. 00352 - 5169851 • Fax 00352 - 5169855
sozialgeschichte-bmas@web.de
Führungen für Gehörlose und Hörgeschädigte nach Vereinbarung

Bilder und Dokumente zur Deutschen Sozialgeschichte
23. Oktober – 28. November 2010
Centre de Documentation sur les Migrations Humaines
Gare Dudelange-Usines
L-3481 Dudelange
www.cdmh.lu
Infos: www.ausstellung.bmas.de
Eintritt frei

AKG - Images

„Assises culturelles“ zu Esch

Jean-Claude
Majerus

Et war eng Premiere, d'Initiativ Enn September zu Esch/Uelzecht: d'„Assises culturelles“. Et war déi éischte Kéier am Land, datt eng Gemeng esou „Assises culturelles“ organiséiert huet, an deemno spillt d' Stad Esch eng Virreiderroll an deem Domaine.

Iwwer 50 Leit souzen e ganze Nomëtteg an der Escher Kulturfabrik a véier Aarbechtsgruppe verdeelt zesammen an hu sech Gedanken iwwert déi kulturell Situatioun zu Esch gemaach. „Le paysage culturel à Esch-sur-Alzette, ville universitaire: son état actuel et son développement“, waren dës éischt „Assises culturelles“ vun der Stad Esch iwwerschriwwen. Déi 50 Participante koumen aus alle Gesellschaftsdeeler, vun Esch a vun de Gemenge ronderëm, an esouguer Leit aus der Lorraine, vu Saarbrécken an Tréier hate sech ugemellt. De Beweis, datt dës „Assises culturelles“ och an der Groussregioun op Intressi gestouss sinn. Themen, déi an de véier Aarbechtsgruppen traitéiert goufen, waren: „Le rôle des institutions“, „L'apport individuel des acteurs culturels“, „L'intégration par la culture“ an „L'éducation à et par la culture“.

Wéi een no den Atelieren de Bols bei de Participante gefillt huet, sinn d'„Assisen“ och gutt ukomm. Eng vun de Gruppen trefft sech z. B. elo net nëmmen am Zweek-Joresrhythmus, mä huet schonn an zwee Méint en neie Rendez-vous. Dofir kann a muss een dës Initiativ vun der Stad Esch luewen. Nieft de Resultater vun den Aarbechtsgruppe geet et kloer ëm d'Signal, dat vun dësen „Assises culturelles“ ausgeet: E Signal un all aner Gemengen, sech un dëser Initiativ e Beispill ze huelen an e breeden Debat iwwert d'Kultur ze lancéieren, e kulturellen Debat op gesellschaftlech wéi politeschem Plang.

A ville Gemengen ass Kultur kee Sujet, iwwert dee vill geschwat gëtt, an dee vill investéiert gëtt, fir dee sech vill intresséiert gëtt. Kleng Fester, e bëssche Freede-

feier hei, e Cortege mat Musek do, Fändele fir Nationalfeierdag, e Spektakel, mol méi mol manner gutt, akaaft an de Leit servéiert, e Kulturzenter, wou alles dra geschitt just keng Kultur, an deem keng Kreatioun realiséiert an dat kee Liewen huet: Dat ass am Fong déi kulturell Situatioun a ville Gemengen.

Da ginn et Gemengen, déi sech e Service culturel ginn, wou Suen dra gestach ginn, wou de Leit eppes gebuede gëtt, wou flott an intressant Affiché presentéiert ginn, dogéint ka sécher näischt gesot ginn. An awer ass dat och net dee richtege Wee. Et gi meeschtens just Evenementer proposéiert. Dës Servicer hunn e reng evenementielle Charakter, an de Begrëff Service des foires et fêtes passt meeschtens besser wéi Service culturel, well och hei a puncto Kreativitéit oder kulturell Experimentier net vill geschitt.

Derbäi kënn nach eng gewësse Jalousie tëscht de Gemengen. Eng Gemeng wëllt déi aner iwwertrompen, wat dozou féiert, datt mer, fir d'Beispill vun deene sëlliche Centres culturels ze huelen, a lokalen oder regionale Kulturzentren erstécken. Dofir hunn esou „Assises culturelles“ wéi zu Esch eng wichteg Bedeitung an hoffentlech huele sech vill Gemengen, mat oder ouni Service culturel, e Beispill un der Minettsmetropole a loosse sech op en Debat iwwert d'Kultur um lokalen a regionalen Niveau an, fir baussent der Stad neess e Raum vu kultureller Entwécklung ze schafen.

D'Gemenge sollen an deem Kontext der Populatioun iwwert de Wee vun der Kultur eng Méiglechkeet zur Integreatioun bidden. Déi vill Diskussiounen ronderëm Gebaier mussen endlech ad acta geluecht ginn, well et kann een et net dacks genuch widderhuelen: Et si genuch kulturell Infrastrukturen do, net all Gemeng brauch hiren eegene Kulturpalais.

D'Haaptresultat vun den Escher „Assises culturelles“ ass et, datt jiddere sech iwwert d'Wichtegkeet vun dëser Demarche eens ass, an datt d'Diskussiounen weider goen sollen. ♦

Kulturchronik vum
28.9.2010



Magazin

Seligprechung von Papst Johannes Paul II. noch nicht sicher

Johannes Paul II. wird vorerst nicht selig gesprochen. Nach Informationen des Publizisten und Vatikanisten Hans-Peter Oswald ruht das Verfahren um die Seligsprechung des 2005 verstorbenen Papstes. Grund ist offenbar ein besonders gravierender Fall sexuellen Missbrauchs, den Johannes Paul verschwiegen habe: Der aus Mexiko stammende Gründer der Legionäre Christi, Pater Marcial Maciel zeugte nicht nur mehrere Kinder, sondern verging sich auch an jungen Mitgliedern seiner Legionäre Christi. Johannes Paul II. und sein Kardinalstaatssekretär Angelo Sodano sollen darüber informiert worden sein, hätten jedoch ein Vorgehen gegen Maciel verhindert, weil dieser die Kirche der Armen sowie die Befreiungstheologie wirkungsvoll bekämpfte. „Niemand würde gerade heute Verständnis dafür aufbringen, dass ein Papst seliggesprochen wird, der so einen schweren Fall von Missbrauch, wie er bei Maciel belegt ist, deckte“, verlautet aus der römischen Kurie.

Rücktritt aus Protest gegen Kurie

Agostino Marchetto, Flüchtlingsbeauftragter des Vatikans und Sekretär des Päpstlichen Migrantenrates, trat überraschend von seinem Amt zurück. Der siebzigjährige Erzbischof hatte wiederholt den brutalen Umgang Italiens mit Bootsflüchtlings aus Afrika als Menschenrechtsverletzung kritisiert. Dies stieß jedoch bei Berlusconi-freundlichen Kurienkardinälen auf Unwillen und Widerstand. Zuletzt protestierte Marchetto gegen die Ausweisung von Roma aus Frankreich. Vatikansprecher Frederico Lombardi SJ hatte dagegen bei verschiedenen Gelegenheiten erklärt, Marchettos Positionen seien nicht die offizielle Haltung des Vatikans. Papst Benedikt XVI. stärkte Marchetto nicht den Rücken, sondern nahm dessen Rücktritt unverzüglich an.

(Quelle: *Publik-Forum* 18, 2010, S. 8)



Am 20. Oktober nahmen Mitglieder von *forum* von der Fondation Alphonse Weicker den „Prix du progrès économique durable“ entgegen. Foto: Viviane Thill, Paul Meyers (FAW), Bernard Thomas, Lynn Herr, Jürgen Stoldt, Kik Schneider (FAW), Carlo Thill (FAW), Thomas Köhl, Michel Pauly

forum

Für Politik, Gesellschaft und Kultur

Gegründet: 1976
Herausgeber: forum ASBL
Durchschnittliche Auflage: 1 900 Exemplare
10 Ausgaben im Jahr
ISSN 1680-2322

Ständige Mitarbeiter

Jean-Paul Barthel, Olivier John, Thomas Köhl, Michel Pauly, Christina Schürr, Jürgen Stoldt, Viviane Thill, Jean-Marie Wagner

Koordination

Lynn Herr, Bernard Thomas

Autoren dieser Ausgabe

Ragnhild Barbu, Ingrid Brühwiler, Marc Keup, Sonja Kmec, Cristian Kollmann, Thomas Kolnberger, Frédéric Krier, Thomas Lenz, Jean-Claude Majerus, Pia Opperl, Michel Pauly, Anne Rohstock, Malick Seck, Geert Thyssen, Ben Toussaint, Daniel Tröhler, Peter Voss

Interviewpartner dieser Ausgabe

Michel Lanners, Christophe Schiltz, Sam Tanson, Adrien Thomas

Originalillustrationen

Olivier John, Carlo Schmitz

Foto Cover

Photothèque de la Ville de Luxembourg

Druck

c.a.press, Esch/Alzette

Namentlich gezeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.
Nachdruck und elektronische Verbreitung von *forum*-Beiträgen nur mit ausdrücklicher Genehmigung.

© 2010 by forum ASBL

Bezugspreise

Einzelheft	6 Euro
Jahresabonnement	50 Euro
Jahresabonnement im Umschlag	62 Euro
Studenten, Arbeitslose und Geschenkabonnements	38 Euro
Jahresabonnement im Ausland	62 Euro

Überweisungen auf das *forum*-Postscheckkonto
IBAN LU83 1111 0611 5444 0000
mit dem Vermerk „Neuabo ab (Monat)“
und vollständiger Adresse.

Wir danken der *forum*-Fördergemeinschaft und dem Kulturministerium für die finanzielle Unterstützung.

1, rue Mohrfels
L-2158 Luxembourg
Tel.: 42 44 88
E-Mail: forum@pt.lu

Bürozeiten: Montag bis Freitag, 9-12 Uhr

www.forum.lu

