pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Rodrian-Pfennig, Margit

Migration und nationaler Diskurs. Politische Bildung zum Rahmenthema "Migration" in einer 10. Klasse in Italien

Nonnenmacher, Frank [Hrsg.]: Unterricht und Lernkultur. Eine internationale Feldstudie zum Themenbereich Migration. Schwalbach/Ts. : Wochenschau Verlag 2008, S. 232-291

Quellenangabe/ Reference:
Rodrian-Pfennig, Margit: Migration und nationaler Diskurs. Politische Bildung zum Rahmenthema "Migration" in einer 10. Klasse in Italien - In: Nonnenmacher, Frank [Hrsg.]: Unterricht und Lernkultur. Eine internationale Feldstudie zum Themenbereich Migration. Schwalbach/Ts. : Wochenschau Verlag 2008, S. 232-291 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-18836 - DOI: 10.25656/01:1883

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-18836
https://doi.org/10.25656/01:1883

in Kooperation mit / in cooperation with:

WOCHEN SCHAU VERLAG

http://www.wochenschau-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Frank Nonnenmacher (Hrsg.)

Unterricht und Lernkulturen

Eine internationale Feldstudie zum Themenbereich Migration

WOCHEN SCHAU VERLAG

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter http://dnb.ddb.de abrufbar.

Das Projekt wurde durch die Max-Traeger-Stiftung, die Stiftung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), gefördert.

© by WOCHENSCHAU Verlag, Schwalbach/Ts. 2008

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlag: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
Printed in Germany
ISBN 978-3-89974409-5

Inhalt

Vorwort 5

Frank Nonnenmacher
Einleitung 7

Thorsten Hunsicker
Migration und Adoleszenz 14
Politische Bildung zum Rahmenthema „Migration“
an einer Frankfurter Gesamtschule

1. Epistemologie hermeneutischer Rekonstruktion und Interpretation 14
2. Migration als Lerngegenstand und Erfahrungsraum 21
2.3 Schulklasse 26
2.4 Unterrichtseinheit im Überblick 37
2.5 Soziale Kompetenzentwicklung in Schule und Unterricht 38
3. „Biografisches Erfahrungslernen“ und adoleszente Individuation 47
3.1 „Erfahrungsorientierung“ am Beispiel der eigenen Migrationsgeschichte 47
3.2 „Biografisches Erleben“ und Autonomie 52
3.3 Strukturelle Differenz und hegemoniales Selbstverständnis 57
3.4 „Ethnische Stigmatisierung“ durch Herkunft und Sprache 67
3.5 Ordnungsmuster erzwungener Identifikation 74
3.6 Individuierung und Gruppenautonomie 88
4. Fazit 98

Sylvia Heitz
„Orderly and Caring“ 103
Politisches Lernen zum Rahmenthema „Migration“
an einer Comprehensive School in Birmingham

1. Das englische Schulsystem 103
2. Citizenship Education – ein demokratiepädagogisches Programm 108
3. Inklusion – ein schulpolitisches Programm 112
4. Die Raton School 116

5. Die Unterrichtseinheit:
Einwanderungserfahrungen in Birmingham 120
6. Ex-post-Interview mit dem Lehrer 136
7. Ex-post-Interview mit einer Schülergruppe 140
8. Zentrale Ergebnisse der Fallstudie 148

Frank Nonnenmacher
Ein Bündnis fürs Brevet 154
Politische Bildung zum Rahmenthema „Migration“
in einem Collège in Montpellier

1. Das französische Schulsystem 154
2. Politische Bildung und das Themenfeld „Migration“
im französischen Collège 159
3. Das kommunale Umfeld 165
4. Das Collège Victor Hugo in Montpellier 166
5. Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 3E
und ihr histo-géo-Lehrer 169
6. Die Unterrichtssequenz „Interne Migrationsbewegungen
in den USA“ als Teil der Unterrichtseinheit
„Die USA als Weltmacht“ 172
7. Ex-post-Interview mit dem Lehrer, Monsieur B. 210
8. Ex-Post-Interview mit einer Schülergruppe 216
9. Zentrale Ergebnisse 226

Margit Rodrian-Pfennig
Migration und nationaler Diskurs 232
Politische Bildung zum Rahmenthema „Migration“
in einer 10. Klasse in Italien

0. Einleitung 232
1. Das italienische Schulsystem 233
2. Politische Bildung in Italien:
Educazione civica/Educazione alla cittadinaza 241
3. Migration und Schule 248
4. Felderkundungen 254
5. Der Unterricht: L’unità didattica „Migrazione“ 260
6. Fazit 288

Frank Nonnenmacher
Aspekte einer Zusammenschau 292

Margit Rodrian-Pfennig

Migration und nationaler Diskurs

Politische Bildung zum Rahmenthema „Migration“ in einer 10. Klasse in Italien

0. Einleitung

Italien gehört nicht zu den Ländern, auf deren Schulsystem und Unterrichtspraxis die deutsche Bildungsforschung seit Veröffentlichung der verheerenden Ergebnisse der 1. PISA-Studie von 2001 blickt. Zunächst scheint dies nicht weiter verwunderlich, da sich das Interesse auf diejenigen Länder richtet, die innerhalb des OECD-Samplings bessere Resultate aufweisen. Italien hat jedoch einen noch schlechteren Rankingplatz als Deutschland (vgl. Baumert u.a., 2001).[1] In der italienischen Öffentlichkeit wurden diese Ergebnisse sowie die PISA-Studie insgesamt kaum zur Kenntnis genommen. Ungeachtet dessen gibt es in Italien in den letzten zehn Jahren immer wieder eruptive Debatten über die nationale Bildungspolitik sowie vielfache Anstrengungen zur inneren und äußeren Schulentwicklung. Einen zunehmend wichtiger werdender Teilbereich dieser Anstrengungen stellt die schulische Integration von eingewanderten Kindern und Jugendlichen dar.

Aus migrationspolitischer Perspektive erfährt Italien (neben Spanien) immer dann eine sporadische mediale Aufmerksamkeit, wenn sich die Meldungen von an den Küsten Siziliens oder Lampedusas gestrandeten oder gekenterten Flüchtlingsbooten häufen. Die italienischen Küsten gehören seit den 90er Jahren zu den wichtigsten Migrationsrouten aus Afrika und Südasien. An ihrer Kontrolle und Überwachung mit Luft- und Wasserfahrzeugen beteiligen sich inzwischen auch andere EU-Mitgliederstaaten, darunter Deutschland (vgl. Cuttitta 2004).[2]

---

1 Zu den Ergebnissen im Einzelnen s. Il progetto OSCE-PISA. Rapporto nazionale, a cura di Emma Nardi, 2001, S. 96-103 (Results for Italy – PISA 2000, pdf-Dokumente auf http://www.oecd.org rev.: 5.2.2003

2 Laut Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen (UNHCR) sind in den letzten zehn Jahren mindesten 10 000 Menschen beim Versuch, von Afrika nach Europa zu kommen, im Mittelmeer ertrunken. (Migration und Bevölkerung, Newsletter Ausgabe 6, Sept. 2007: http://www.migration-info.de/migration _und_bevoelkerung/artikel/070605.htm rev.: 5.09.07

Dies verweist auf den europäischen Kontext des im Rahmen der Forschung vorgegebenen Themenbereichs Migration, sowie auf seinen so aktuellen wie zukunftsorientierten gesellschafts-politischen Problembezug. Migration verändert die Gesellschaften Europas und mit ihnen die Schule. Insofern ist Migration nicht nur ein *Gegenstand* des Unterrichts, sondern ein soziales und politisches Element des gesellschaftlichen Rahmens von Schule überhaupt.

Migrationsprozesse und -regime sind prinzipiell transnational, Migrationspolitiken auf nationaler und internationaler Ebene umstritten und umkämpft. Dabei geht es nicht nur um Grenzziehungen, deren Kontrolle und Leben kostende Effekte, sondern um politische Rechtsnormen, um soziale und politische Inklusion und Exklusion, sowie vor allem um die damit verbundenen Legitimationsdiskurse im nationalstaatlichen Rahmen. Schule und somit auch Schul- und Unterrichtsforschung haben in vielfacher Weise Teil an diesen Diskursen, beide Bereiche sind Felder, in denen sie sich manifestieren.

1. Das italienische Schulsystem

Zum Zeitpunkt der Unterrichtshospitationen im März 2003 befand sich die öffentliche Diskussion und Kritik an der Bildungspolitik der Mitte-Rechts-Regierung unter Silvio Berlusconi auf einem Höhepunkt. Die Bildungsministerin Letizia Moratti stand mit ihren Reformvorhaben (Vorverlegung des Eintrittsalters in die *Scuola materna*, die Vorschule, und die Grundschule, Erweiterungen der *Licei* und *Istituti tecnici* um wirtschafts- und handelsbezogene Abschlüsse, öffentliche Finanzierung der Privatschulen, Verkürzung der Unterrichtsstundentafeln sowie der Dauer der Schulbesuchszeit etc.) im Mittelpunkt der televisiven Talk- und Politshows. Ihre Politik rief heftige Proteste von Eltern, SchülerInnen und dem gewerkschaftlich organisierten oder sich durch Internetpräsenzen zu Wort meldenden schulischen Personal hervor. Seit den Parlamentswahlen im Frühjahr 2006 ist die Regierung Berlusconi abgelöst durch eine Mitte-Links-Regierung, die neue schulbezogene Rahmengesetze vorgelegt und weitere Reformen angekündigt hat. Auf einige zentrale Änderungen, vor allem die politisch-legitimatorischen Aspekte, die auch für die Unterrichtsforschung bedeutsam sind, soll weiter unten eingegangen werden.

Kennzeichnend für das italienische Bildungssystem sind am ehesten seine Antinomien. Die äußere Struktur ist integrativ-einheitlich und scheint wenig selektiv, Organisation und Verwaltungsstruktur sind hingegen zentralisiert, hoch bürokratisiert und autoritativ. Zwischen den parlamenta-

risch verabschiedeten gesetzlichen Grundlagen und den zentralistischen Ausführungsverordnungen klaffen oft zeitliche Lücken oder zeigen sich sogar Widersprüche, so dass angestoßene Reformen bei Regierungswechseln bisweilen einfach im Sande verlaufen. Die akademisch-erziehungswissenschaftlichen Diskurse sind immer noch primär bestimmt von einer idealistischen Pädagogik (vgl. Allemann-Ghionda 1996: 214), die der Philosophie des 19. Jahrhunderts entlehnt ist. Sie hat wenig zu tun mit der bildungspolitischen Realsituation, den gesellschaftlichen Veränderungen und den schulischen Zwängen. Trotz straffer zentralistischer Verwaltungsorganisation[3] und einer einheitlichen äußeren Struktur unterscheidet sich die schulische Realität in den einzelnen Regionen gravierend. Dies gilt insbesondere zwischen dem wirtschaftlich starken Norden und dem ökonomisch desolaten Mezzogiorno mit Neapel im Zentrum, aber auch zwischen traditionell linksliberal oder rechtsliberal regierten und verwalteten Regionen. Und nicht zuletzt bleiben auch auf einem breiten öffentlichen Konsens ruhende Reformen und Entscheidungen oft über Jahren bloße Makulatur, weil ihnen die finanzielle Absicherung oder der Wille zur Durchsetzung fehlt.

In seiner Grundstruktur geht das italienische Bildungssystem auf den fiorentinischen Philosophen Giovanni Gentile zurück, von 1922 bis 1924 Bildungsminister unter Mussolini in den Anfangsjahren der faschistischen Phase. Unter seiner Ägide wird die fünfjährige *Scuola elementare* als gebührenfreie und einheitliche Grundschule für alle eingeführt, auf die die dreijährige *Scuola media* folgt, die sich jedoch über das Fach Latein aufspaltet und die SchülerInnen in zwei Richtungen kanalisiert: Den Weg in die *Licei*, welche die Hochschulberechtigungen vergeben, und den direkten Weg in den Erwerbs- und Produktionsbereich ohne weitere systematische Qualifizierung. Diese dualistische Struktur eines höheren und niederen Schulwesens, dank einem ausgeklügelten System von Zwischen-, Abschluss- und Aufnahmeprüfungen ohne Übergangsmöglichkeiten, blieb bis weit in die 60er Jahre erhalten.

Zwei grundlegende Reformen verändern das Schulsystem nachhaltig und setzen auch einen inneren Reformprozess in Gang: Die Neuorganisation der *Scuola media* (Mittelstufe von der 6.–8. Klasse) als strikte Einheitsschule,[4] sowie die Integration von Kindern mit Behinderungen oder Lernhandicaps.

3 Gesetze und Verordnungen werden über die sog. provveditorati (vergleichbar den deutschen Schulämtern), die bei den etwas über 100 Provinzen angesiedelt sind, exekutiert und kontrolliert. Die Provinzen sind administrative Verwaltungseinheiten, die in etwa den deutschen Landkreisen oder Bezirken entsprechen.

4 Die in der Folge hohe allgemeine Akzeptanz der einheitlichen Schule zeigt sich in der marginalen Bedeutung der Privatschulen im Gegensatz zu den privaten, mehrheitlich katholischen Vorschulen: Diese werden von fast 25% der 3- bis 6jährigen besucht,

1962 wird die dreijährige *Scuola media* vereinheitlicht und ausgebaut, in der Folge Latein als Zugangsvoraussetzung für die sich nun anschließenden und nicht mehr parallel verlaufenden Lyzeen abgeschafft und die *Istituti tecnici* mit berufsqualifizierenden Abschlüssen, die bei einem 5jährigen Besuch auch zum Zugang zu ausgewählten Fakultäten und Studienrichtungen berechtigen, erweitert. Mit dieser Modernisierung reagiert Italien auf neue ökonomische Anforderungen und gesellschaftliche Bedürfnisse und setzt, wie die meisten europäischen Staaten in den 60er/70er Jahren, eine Bildungsexpansion in Gang. Die gesetzliche Grundlage datiert zwar aus 1962, die breite Ausführung und flächendeckende Umsetzung sowie der Ausbau der Scuola media verlief langwierig und regional sehr unterschiedlich, abhängig von politischem Engagement und ökonomischer Entwicklung und den damit einhergehenden Opportunitäten. Ein beredtes Zeugnis dafür legt der 1967 (Firenze) von Don Lorenzo Milani, einem toskanischen Priester und Pädagogen, veröffentlichte Bericht über die Scuola di Barbiana, „Lettera a una professoressa“[5] ab. Diese Publikation brachte den Reformprozess in nicht unerheblichem Maße voran, insbesondere in konservativen katholischen Kreisen, die ihm bis dahin eher ablehnend gegenüber standen. Die Scuola di Barbiana zeigte überdeutlich den Klassencharakter der dualistischen Bildungsstruktur, das überdauerte System der *selezione esplicita* über die sog. *bocciature,* das Sitzenbleiben (lassen), aber auch den Mangel an staatlicher Bildungsanstrengung überhaupt.

Zwar gab es im Grunde seit der *Riforma Gentile* eine Schulpflicht bis zum 14. Lebensjahr, die auch im Zuge der Verfassungsgebung 1947 bestätigt wurde, doch erst in Folge der Strukturreform der *Scuola media* als Einheitsschule sowie des über gut 15 Jahre andauernden Prozesses der Vereinheitlichung auch der Unterrichtsfächer und Inhalte hat sich die achtjährige Schulbesuchsdauer als garantiertes Recht *und* staatliche Verpflichtung durchgesetzt.

1977 erfährt das Schulsystem eine weitere tiefgreifende Umgestaltung durch die Abschaffung der *classi differenziali*, der Sonderklassen und Sonderschulen. Bereits Ende der 60er Jahre war, ausgelöst durch die Kritik Franco Basaglias am System der Psychiatrie, eine Diskussion nicht nur der Behandlungsmethoden von psychisch Kranken, sondern der Methode des Wegschlie-

---

während in der Scuola elementare noch 6,7%, in der Scuola media nur noch 3% sind. In den weiterführenden Schulen, in erster Linie den Istituti professionali, den berufsbildenden Vollzeitschulen, steigt die Zahl dann wieder auf gut 6%. (Ministero di Pubblica Istruzione 2006)

5 Deutsche Veröffentlichung unter Scuola di Barbiana. Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin, Berlin 1970 (Wagenbach)

ßens, Aussonderns und Unterscheidens von „normal“ und „auffällig“ in Gang gekommen, die auch das Sonderschulwesen in den Blick nahm. Sukzessive wurden die *classi differenziali* aufgelöst und schließlich ganz abgeschafft. Seitdem werden Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen in Regelklassen eingeschult, denen dann eine spezifisch ausgebildete weitere Lehrkraft (insegnante di sostegno) zugeordnet ist (vgl. Allemann-Ghionda 1996: 215).

Die sich seitdem eher mühsam entwickelnde innere Schulreform wird zum einen flankiert von einem schrittweisen und sektoriellen Abbau der rigiden zentralistischen Steuerung und Oberaufsicht, die zu mehr Selbstbestimmung und -verantwortung für die Provinzen und Gemeinden führen soll. Durch die Einrichtung von *organi collegiali (Mitwirkungsorganen)* erhalten Lehrkräfte und Eltern eine Reihe demokratischer Instrumente zur Mitbestimmung, die es möglich machen, z.B. die zentralen Lehrpläne an die lokalen Bedürfnisse und Gegebenheiten anzupassen oder spezifische Fortbildungsmaßnahmen zu ergreifen. Zum zweiten soll eine innovative Öffnung erreicht werden durch Formen der „*sperimentazione*“, in deren Rahmen die bisher von jeder Reform ausgeschlossenen Oberstufenschulen Schul- und Unterrichtsprogramme entwickeln und umsetzen können.

Ein kursorisch-kritischer Blick in die Literatur zu Geschichte und aktueller Entwicklung des italienischen Schulsystems (Caputo/Vertecchi 2000) sowie die Kenntnis der Reformdebatten der letzten Jahre zeigt, dass es in erster Linie die fünfjährige Grundschule (aktuell nicht mehr *Scuola elementare*, sondern *Scuola primaria* genannt) und die einheitliche *Scuola media*[6] sind, die innovative und inzwischen konsolidierte Schulentwicklung betreiben. So sind beispielsweise in der Grundschule seit Anfang der 90er Jahre Kooperation, Interdisziplinarität und Team-Teaching fest verankert, indem immer drei Lehrerinnen zwei Klassen zugeordnet sind, die sie über einen Zyklus von drei bzw. zwei Jahren in allen Fachgebieten unterrichten. Zwei Stunden des Lehrdeputats werden für die gemeinsame Planung und Evaluation des Unterrichts angerechnet. Noten gibt es in der Grundschule nicht. Für die ausführliche Diagnose und Beschreibung des Entwicklungsstandes der Kinder sind beide Lehrerinnen gemeinsam verantwortlich. Da die Klassengrößen im Schnitt unter 20 liegen (in den weiterführenden Schulen knapp darüber, vgl. PISA-Konsortium 2001) ergibt dies Gruppengrößen von weniger als 15 pro Lehrkraft.

In diesen innovativen Kontext hinein gehört auch die in das staatliche Bildungssystem integrierte *Scuola materna* bzw. S*cuola dell’ infanzia*, die

6 Aktuell geändert in Scuola secondaria di primo grado bzw. Scuola *superiore* di primo grado.

Vorschule. Sie wird ab dem dritten Lebensjahr von mehr als 96% der Kinder besucht. Ähnlich wie in Frankreich gilt das nicht nur als eine gesellschaftliche Selbstverständlichkeit, sondern als notwendige Entwicklungsunterstützung. ‚Kinder gehören zu Kindern', ist ein oft zu hörender Satz, oder ‚wie traurig, wenn ein Kind allein zu Hause ist'[7], wobei Alleinsein meint, nur die Mutter, den Vater oder andere Erwachsene als Kommunikationspartner zu haben. Die *Scuola materna*, manchmal auch als *asilo* bezeichnet, wenn die jeweilige Institution auch jüngere Kinder aufnimmt, hat eine lange Tradition. Sie ist bereits Bestandteil des Bildungsrahmens bei Gentile in den 20er Jahren, ihre Pädagogik und ihre Programme sind eng verbunden mit der pädagogischen und psychologischen Theorie Maria Montessoris. Mitte der 70er Jahre wird die Scuola materna zu einer gesetzlich verankerten staatlichen Institution, die, wie die Grundschule, als Ganztagseinrichtung organisiert ist und einen expliziten Bildungsauftrag hat, dem ein inhaltlich-pädagogisches Programm zugrunde liegt.

Debatten und Kritik richten sich meist auf halbherzige oder nur angekündigte Reformversuche der *Scuola superiore*, der weiterführenden Schulen.[8] Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass Italien kein im Produktionssektor verankertes Berufsausbildungssystem hat, die Zuständigkeit zudem nicht in Rom, sondern bei den Regionen liegt. Berufsausbildung oder -vorbereitung (*istruzione professionale*) erfolgt in Vollzeitschulen, die jedoch nicht (außer in Südtirol) in ein ausgebautes kohärentes System integriert sind.
Die weiterführenden Schulen gliedern sich in

- die fünfjährigen *Licei*, die sich unterteilen in das *Liceo classico* mit Latein und Griechisch, das *Liceo linguistico* mit zwei Sprachen aus der Gruppe Englisch, Französisch, Spanisch oder Deutsch und das *Liceo scientifico* mit Schwerpunkt auf den Naturwissenschaften. Je nach Größe der Schule oder des Schulbezirks finden sich auch manchmal alle drei Zweige unter einem Dach, wie das auch an der „Forschungsschule" in Neapel der Fall war;
- die ebenfalls fünfjährigen *Istituti technici* bzw. *Istituti d'arte*, technische oder künstlerische Fachoberschulen, die sich in neun Berufsfelder aufteilen;

7 Die Geburtenrate in Italien ist die niedrigste Europas, sie liegt statistisch knapp unter 1,3 Kindern je gebärfähiger Frau (Statistisches Bundesamt, Länderprofil Italien), d. h. Italien weist auch einen hohen Prozentsatz von sog. Ein-Kind-Familien auf. Es ist also nicht primär der Vereinbarkeitsdiskurs Familie – Beruf, der die hohe Akzeptanz der *Scuola materna* begründet, auch wenn diese faktisch eine Voraussetzung für die Berufstätigkeit beider Elternteile darstellt.

8 Die weiterführenden Schulen werden unter der Bezeichnung *Scuole superiori/secondarie di secondo grado* zusammengefasst.

- die dreijährigen *Istituti professionali*, berufliche Schulen, die sechs Berufsfelder abdecken.

Alle SchülerInnen, die eine fünfjährige Oberstufe absolviert haben und das jeweilige *esame di stato*, die zentrale Abschlussprüfung, bestehen, haben damit die Zugangsberechtigung zu den Universitäten oder, je nach Diplom, zu ausgewählten Fakultäten oder Fachrichtungen erworben.

Wo liegt das Problem? Zunächst geht es um die oben beschriebenen Mängel der beruflichen Ausbildung. Jugendlichen, die sich nicht auf die kognitive Ausrichtung der weiterführenden Schulen einlassen wollen oder können, bieten deren Programme kaum Anreize. Gleichzeitig sind die regionalen *Istituti professionali* nicht als gleichwertiger Strang des Bildungswesens anerkannt. Dies ist ein Grund dafür, dass sich bereits ein Viertel der 17jährigen außerhalb der Bildungsgänge befindet (Meraner 2002: 78) Zum zweiten geht es um die Dauer der Schulpflicht, ihre gesetzliche Verankerung und ihre Durchsetzung. Mehrfach in Angriff genommen, war die Anhebung der Schulbesuchsdauer auf zehn Jahre 1999 Teil eines Rahmengesetzes, das aber nicht in volle Kraft trat, da die entsprechenden schulisch-organisatorischen und finanziellen Umsetzungs- und Übergangsbestimmungen entweder gar nicht erlassen oder durch den Regierungswechsel 2001 auf der Strecke blieben. So gab es zwar nun das Recht, aber nur bedingt die Möglichkeit, eine der weiterbildenden Schulen zu besuchen, andererseits aber auch nicht den vollen Willen, die Pflicht zu exekutieren. Seit September 2007 hat sich das geändert. Das Gesetz, das die Schulpflicht auf 10 Jahre erhöht, ist, begleitet von einer Reihe stützender Maßnahmen, in Kraft. Aufschlussreich ist der Begründungsdiskurs in der Gesetzesveröffentlichung[9] des Kultusministers Fioroni:

> „In Italien verlassen 20,6% der Jugendlichen zwischen 18 und 24 Jahren das öffentliche Schulsystem ohne qualifizierten Abschluss, ohne Zertifikat oder eine berufliche Qualifikation. 19.000 ‚verschwinden' nach dem ersten Jahr in der Oberstufe. Dieser Preis ‚physischer und mentaler Verschwendung' ist nicht länger zu tolerieren. Der soziale Fahrstuhl ist in der Tiefgarage, im Keller angelangt: Das italienische Bildungssystem muss diese physische und mentale Flucht auffangen, wenn der Fahrstuhl wieder nach oben gelangen soll.
> Der feste Wille dazu wird garantiert durch die Erweiterung des Bildungsangebots in der Art, in der die kognitiven Stile der Jugendlichen zu erreichen sind, und nicht, um die Abschlussrichtungen noch weiter wuchern zu lassen.

9 Die folgenden Daten und Zitate sind der Homepage des Ministro della Pubblica Istruzione (MPI) entnommen: http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/obbligo_istruzione.shtml rev.: 4. 9. 07

> Es reicht nicht, nur in die Schule ‚zu gehen' oder dort ‚zu sitzen': Entscheidend ist das, was die Jugendlichen lernen. (…)
> Die schwierigsten Jahre sind das erste und zweite in der Sekundarstufe II mit einem Mittelwert von 18,2% Sitzengebliebenen im ersten und 13,2% im zweiten Jahr und einer Spitze von 30% in den ersten Klassen der Istituti professionali. Im letzten Schuljahr wurden mehr als 19.000 SchülerInnen gezählt, die ohne Gründe anzugeben ihren Schulbesuch abgebrochen haben. Wir haben also 19.000 Phantome." (Ministero della Pubblica Istruzione, 1. Sept. 2007, Übersetzung M.R.)

Die genannten Zahlen beziehen sich auf die Oberstufenschulen insgesamt, eingeschlossen sind auch die Lyzeen. Deren ersten beiden Jahre bilden einen Zyklus, eine pädagogisch-didaktisch-organisatorische Einheit, das sog. *biennio*, auf die dann als weiterer Zyklus das *triennio* folgt. In den Programmationen herrscht Unklarheit darüber, ob das *biennio* als Propädeutikum für die letzten drei Jahre gilt oder sich stärker an den inhaltlichen Programmen und Pädagogiken der *Scuola media* orientieren soll. Die angesprochene Erweiterung des Bildungsangebots bezieht sich auf die gleichwertige Anerkennung und den Ausbau der beruflichen Schulen, die allerdings weiterhin in der Hand der Regionen bleiben. Geplant sind hier Möglichkeiten der „alternanza scuola-lavoro". Mit dem Gesetz zur *sperimentazione*, vor allem aber der seit 1997 gesetzlich verankerten Autonomie der Schulen, ist den Oberstufen die Tür für Schulversuche und Anpassung an die lokalen Bedürfnisse und Gegebenheiten geöffnet.

Autonomie

Die Schulautonomie, die Schulen erstmals als rechtsfähige Einrichtungen anerkennt, ist eingebettet in eine grundlegende Reform der Öffentlichen Verwaltung. Diese war bisher gekennzeichnet von einem überbordenden Bürokratismus, in seinen Anweisungen und Vorschriften undurchschaubar und unbewältigbar durch ein völlig veraltetes Daten- und Antragssystem.[10] Mit dem Reformgesetz sollen nicht nur die Abläufe effizienter werden, sondern ein neues Verhältnis zwischen Öffentlicher Verwaltung und BürgerInnen geschaffen werden, das vor allem den in der Verwaltung überkommenen Untertanengeist eliminiert. Auf das Bildungssystem übertragen bedeutet dies:

10 Für alle möglichen Verwaltungsvorgänge müssen amtliche Vordrucke oder Wertmarken gekauft werden, die es in der Regel an Kiosken oder Tabakläden gibt. Oft ist ein und derselbe Verwaltungsvorgang auf unterschiedliche Ämter aufgeteilt, so dass z.B. in Neapel die Antragstellung auf eine Identitätskarte für Minderjährige bedeutet, mehrfach quer durch die Stadt fahren zu müssen.

„Die Schule gibt zunehmend jene Aspekte auf, die sie als verlängerten Arm der Staatsverwaltung ausweist; sie richtet ihr Angebot und ihre Leistungen stärker nach den Bedürfnissen ihrer Umgebung und nach den Wünschen der Schülerinnen, der Schüler und der Eltern aus." (Meraner 2002: 78)

Ein Kernbereich ist die didaktische Autonomie, die die freie Wahl und Planung der Unterrichtsmethoden, -mittel, -formen und -zeiten betrifft sowie die Möglichkeit, das Fächerspektrum zu erweitern und die Schule durch zusätzliche Bildungsangebote, die außerhalb des Fächerkanons liegen, zu konturieren. Diese Bildungsangebote müssen jedoch von den Provinzen und Gemeinden finanziert werden, so dass absehbar ist, dass es hier zu einem Gefälle zwischen reichen und armen Regionen kommen wird.

Ausdrücklich erhalten die Schulen keine Personalautonomie. Die Zuteilung und Rekrutierung der Lehrkräfte erfolgt über national zentralisierte *concorsi* (Ausschreibungswettbewerbe), die aus einer schriftlichen und mündlichen Prüfung bestehen. An ihnen können alle Personen mit einer *laurea*, einem universitären Abschluss, der nicht unmittelbar das Schulfach abzubilden braucht, teilnehmen.[11] Eine systematische universitäre LehrerInnenausbildung gibt es bislang in Italien nicht, ebenso wenig ein nachhaltig wirksames System der LehrerInnenfortbildung.[12] Beides ist im Auf- oder Ausbau begriffen.

Die Autonomie der Schulen trifft auf eine weitgehende Akzeptanz. Kritik wird vorrangig daran geübt, dass es bisher kaum Unterstützungssysteme gibt, aber unmittelbar mit dem Autonomiegesetz Evaluationsinstanzen eingesetzt wurden, um Wirkungen und Folgen zu erfassen (vgl. Meraner 2002: 80).

Die den bildungspolitischen Diskurs in Italien immer begleitende Rede von der *„crisi permanente"* mag zur Wahlkampfrhetorik oder zum allgemeinen politischen Reflex im linken und rechten Parteienspektum gehören. Es bündelt sich darin aber auch eine breite öffentliche Kritik an zwei überdauerten Strukturelementen schulischer Realität: Einmal die oben beschriebene

11 Kaum eine Lehrkraft in Italien ist nach Bestehen eines *concorso* mit voller, abgesicherter Stelle in den Schuldienst gelangt, sondern zunächst nur auf eine Rangliste, von der die Schulämter diejenigen entnehmen, denen sie einen sog. *contratto di supplenza*, einen Vertretungsvertrag, anbieten, der in der Regel bedeutet, mehreren Schulen auf Abruf zur Verfügung zu stehen. Vertretungsverträge werden in Punkte umgerechnet, die den Ranglistenplatz verbessern und damit die Chance auf eine Festanstellung (insegnante di ruolo) erhöhen können.

12 Die bisherigen regionalen Fortbildungsinstitute I.R.R.S.A.E. (Istituti Regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi) befinden sich in Folge der Autonomie in Umstrukturierung. Inzwischen ist eine Nationale Agentur zur Entwicklung der Schulautonomie (Agenzia Nationale per lo Sviluppo dell'Autonomia scolastica) installiert: http://www.bdp.it/

disfunktionale Organisation weiterführender Schulen, zum zweiten die besonders dort vorherrschende frontale Unterrichtskultur des ‚professoralen' Vortrags, zu dem sich die SchülerInnen Notizen machen, als Hausaufgabe die thematisch entsprechende Schulbuchseite nachlesen und mehr oder weniger auswendig lernen, um sich dann der wissensprüfenden Abfrage (*interrogazione*) zu stellen. Das Prinzip der *interrogazione* folgt jedoch keinem simplen Frage-Antwort-Dialog, sondern die SchülerInnen präsentieren das geforderte Wissen ebenfalls in einer Art Vortrag. Die rhetorisch gekonnte Darbietung ist eine bei LehrerInnen und SchülerInnen anerkannte Kompetenz.[13]

2. Politische Bildung in Italien: Educazione civica/Educazione alla cittadinaza

Angesichts der Tatsache, dass die *Educazione civica* seit bald 50 Jahren im nationalen Curriculum verankert ist, könnte man versucht sein, von einer langen und nachhaltigen Tradition zu sprechen.[14] Tatsächlich aber war sie nie eigenständiges Unterrichtsfach, sondern integriert in den Geschichtsunterricht, wo sie nur ein sehr randständiges Anhängsel darstellt, das weitgehend dem guten Willen der Lehrkräfte überlassen ist.

Als Lernfeld ist *Educazione civica* in alle Schulstufen hineingeschrieben, von der *Scuola primaria* bin hin zu den Oberstufenschulen. Für diese ist seit 1996 explizit ein Kontingent von zwei Stunden im Monat ausgewiesen, alternierend mit Ökonomie und Recht in den ersten beiden Jahren und Geschichte in den letzten drei. Eine systematische, inhaltsbezogene Struktur begründet sich daraus jedoch nicht.

Eine Übersetzung ins Deutsche ist schwierig – politische oder staatsbürgerliche Erziehung träfe es wohl noch am ehesten, ohne damit gleichzeitig eine falsche Nähe zu den Inhalten und spezifisch deutschen Konnotationen dieser Begriffe zu suggerieren. Sowohl die Begründung des Lernfeldes als

13 Der Kollege, der die Forschung an der Schule in Neapel begleitete und im Rahmen seines Studiums ein Jahr an der römischen Universität Roma Tre verbrachte, be-stätigt dies auch für den universitären Kontext. Alle Seminare seien im Grunde klassische Vorlesungen, die Fähigkeiten zum fesselnden Vortrag auf professoraler Seite aber wesentlich besser ausgeprägt, als er das an zwei deutschen Universitäten erlebt habe.

14 Die Implementierung (1958) geht zurück auf einen Nationalkongress der UCIIM (Unione cattolica italiana insegnanti medi) in Catania 1957 mit dem Titel „Il problema dell'educazione di giovani alle virtù civiche e della democrazia" (Das Problem der Erziehung der Jugend zu staatsbürgerschaftlichen Tugenden und Demokratie). Der Antrag an das damalige Bildungsministerium, eine neue Disziplin einzuführen, war mit nichts geringerem verbunden als der Erneuerung der Schule.

auch die Inhalte und Ziele rekurrieren auf die Verfassung, insbesondere die Artikel 2 (unveräußerliche Menschenrechte des Einzelnen) und 3 (Gleichheit). Im Vordergrund stehen deren (abstrakte) Kenntnis, das politische System mit seinen Organen und Verfahrensweisen, die Verwaltungsstruktur usw., mithin also all das, was unter dem engen Begriff der Institutionenkunde gefasst werden könnte. Hinzu kommen Bezüge zur Rechts-, Werte- und Moralerziehung, die als prinzipiellen Wert immer das Individuum, *la singola persona*, seine Menschenwürde und Selbstachtung und folglich die Achtung des Anderen in den Mittelpunkt stellen.

Über die Mischung aus lehrplanorientierten und fächerübergreifenden Inhalten und Zielen hinaus fordert das nationale Curriculum ausdrücklich zu außerhalb des Lehrplans liegenden Aktivitäten auf. Die Schulen werden insbesondere dazu angehalten, interkulturelle Programme und Projekte gegen Xenophobie und Rassismus durchzuführen. Hier engagieren sich vor allem regionale Gruppen aus der Umwelt- und Friedensbewegung, Jugendverbände, Gewerkschaften, aber auch NGOs wie No Global, Greenpeace, der WWF und andere, kurz: zivilgesellschaftliche Akteure, die ihr Engagement in die Schulen tragen. Auch von der Europäischen Union oder der UNESCO ausgerufene Projekte gelangen auf diesem Weg in den schulischen Kontext und liefern oft wichtige Anstöße.

Das innerhalb elaborierter politischer Bildung fundamentale dritte Element, die Schülerinnen und Schülern mögliche Einflussnahme auf schulinterne Regelungen, ihre explizite Partizipation an schulischen Gremien, die Garantie, dort gehört zu werden und Rechte zu haben, ist bisher nur in den Oberstufen vorgesehen, aber auch dort nur bedingt realisiert[15] oder gilt als leeres Ritual.

Im Rahmen der mehrphasigen[16] Studie „Civic Edudation across Countries" der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) hält Losito für Italien fest, dass die Partizipation von SchülerInnen zwar gewünscht, aber nur unzureichend umgesetzt sei (Losito 1999: 404, vgl. auch Losito 2003). Leicht ironisch könnte man hier sagen, sie machen (wie SchülerInnen in anderen Ländern auch) im Kontext einer ohnehin wenig demokratisch verfassten Schule eine lehrreiche Erfahrung: Auch gesetzlich verankerte Regelungen garantieren nicht von selbst ihre Realisierung und Einhaltung. Dem widerspricht jedoch ein zweiter, für schulisches politisches Lernen sicher wichtigerer Punkt. Die italienischen

15 Das Gesetz zur Schulautonomie bringt eine Reihe zunächst formaler Veränderungen in Gang.

16 Torney-Purta u.a. 1999, 2001 und 2003. Eine weitere Veröffentlichung ist für 2008 vorgesehen.

Schulen anerkennen und schützen die Praxis der SchülerInnen, zu aktuellen politischen Auseinandersetzungen schulöffentliche Debatten zu führen und Versammlungen abzuhalten. Ihre Teilnahme an Demonstrationen ist selbstverständlich toleriert und kein Anlass zu Sanktionen. Dies war auch im Rahmen der vierwöchigen Unterrichtshospitation zu beobachten, während derer es zu mehreren Demonstrationen gegen den Golfkrieg kam, darunter eine am Vormittag, zu der SchülerInnenorganisationen aufgerufen hatten.

Zwei der bei Losito im engeren Blick auf *Educazione civica* in beiden Phasen der Studie unverändert diskutierten Ergebnisse können in Beziehung gesetzt werden zu den bereits dargestellten Antinomien des Schulsystems. Sie sollen aber auch die Folie abgeben für die unten folgende Darstellung der aktuellen curricularen Veränderungen.

Losito konstatiert zwei substantielle Diskrepanzen: Eine zwischen den Partizipationsformen, zu denen die Schule programmatisch ermutigt, und den alltäglichen Unterrichtsformen, sowie eine zwischen dem ministeriell implementierten und dem tatsächlich realisierten Curriculum.

> „Indeed, the underlying criteria for most teaching activities do not seem to be very ‚participatory'. This impression is confirmed by the data collected in several studies (…) where it has been possible to compare what teachers claim they do and what students say that teachers do (...). When asked to identify what they considered to be the teachers' main objective during a lesson, 50,4 per cent of the students said it was to ‚go through the planned topic', while only 3 per cent said ‚to encourage students' questions (…) and 1,8 per cent said ‚to show connections with aspects and problems of students' experience outside school'. When asked to give the essential characteristics of a lesson, based on their own experience, 44,1 per cent of the students said ‚the presentation of a syllabus topic', 29,9 per cent said ‚a more or less thorough exposition of a textbook section' (…) and 8 per cent said ‚offering of an incentive leading to ongoing effort'." (Losito 1999: 413)

Dass Lehrpläne nicht selten überfrachtet sind, ist bekannt. Dies erklärt laut Losito jedoch nicht das konstatierte Gap, sondern:

> „The time that teachers actually devote to civic education is less than the one envisaged by official curricula and often depends on teachers' individual ‚disposition' towards these issues. The combining of civic education teaching with that of history, and the attribution of just one overall grade for both subjects, greatly contributes to ‚subordinating' the former to the latter. Civic education textbooks are hardly used by teachers: they are often not even purchased by students. This lack is not compensated adequately by the use of

other teaching materials or by reading newspapers and journals in class." (Losito 2003: 6)

Hinzu komme, so Losito, die inadäquate Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte besonders im Hinblick auf *Educazione civica*, sowie die Dominanz von Geschichte nicht nur als Unterrichtsfach, sondern in den schulischen und über Schule geführten Diskursen insgesamt. Davon abgesehen gebe es aber, so betont er, eine Reihe von Schulen und Lehrkräften mit hoch entwickelter Professionalität, die mit Unterstützung von LehrerInnengewerkschaften und politisch und sozial engagierten Vereinigungen innere Schulentwicklung betreiben, die sich vor allem im Feld der *Educazione civica* als transversalem *Prinzip* niederschlägt. Dies zeigen auch die im Rahmen der vorliegenden Studie gemachten Erfahrungen.

Neue Formel: *Educazione alla convivenza civile*

Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die zum Schuljahr 2004/05 erfolgte curriculare Veränderung auf breite Kritik gestoßen ist. Sie schreibt nicht nur die Randständigkeit fest, sondern weicht den Kern an politischer Reflexivität, des Politischen als solchem, den der Lernbereich *educazione civica* bei aller Marginalität zumindest programmatisch besitzt, weiter auf. Als neuer Lernbereich ist für die Grund- und Mittelstufe eine *„Educazione alla convivenza civile"* (Erziehung zum zivilen Zusammenleben) eingeführt, der sechs Felder absteckt:

Educazione ambientale, alimentare, stradale, alla salute, all'affettività e alla cittadinanza (Umwelt-, Ernährungs-, Verkehrs, Gesundheits- sowie affektive Erziehung und Erziehung zur (Staats-)bürgerschaft). Die naheliegende Übersetzung als ‚bürgerschaftliches Engagement und Selbstverständnis' würde einen inhaltlichen Gehalt evozieren, den die ministeriell mitgelieferten Erläuterungen nicht mehr unbedingt zulassen, auf den jedoch in der pädagogisch-didaktischen Fachliteratur (Santerini 2001), in Unterrichtsmaterialien und Projekten stark rekurriert wird.

Das Konzept der *Educazione alla cittadinanza* hat sich Ende der 90er Jahre entwickelt, nachdem es von der EU promotet wurde.[17] Hier haben sich neben den Schulen auch die Universitäten (PolitologInnen, Verfassungsrechtler etc.) und im Bildungsbereich aktive Stiftungen und Non-Profit-Organisationen engagiert, z.B. die Fondazione BAICR[18] (Petrangeli 2003). Die in

17 Siehe auch die Projekte im Rahmen des 2005 von der EU proklamierten „European Year of the Citizenship".

18 Das Konsortium BAICR (Bibblioteche, e Archivi Istituti della Cultura Roma)

diesem Rahmen entwickelten Projekte stellen nicht nur partizipative Elemente in den Mittelpunkt, sondern zielen oft auf neue, breitere Staatsbürgerschaftskonzepte und -verständnisse, die sowohl den Exklusionscharakter von Staatsangehörigkeit als solcher thematisieren als auch anknüpfen an emanzipatorische Demokratisierungsbestrebungen.

Der neue Lernbereich *Educazione alla convivenza civile* ist keinen Fächern zugeordnet, sondern als transversaler Inhalt der Kooperation der Lehrkräfte überlassen. Ein Stundenkontingent ist nicht ausgewiesen, aber eine modulare Einteilung, die für *educazione alla cittadinanza* zwei und alle anderen je ein Modul vorsieht. Die beiden Module sind ministeriell vorstrukturiert und geben für die Grund- und Mittelstufe folgende Inhalte vor:

Primo modulo[19]

Ud 1 - Vivere con gli altri
(Leben mit Anderen)

Ud 2 - Stato e Costituzione
(Staat und Verfassung)

Ud 3 - Il Parlamento e la formazione delle leggi
(Parlament und Gesetzgebungsverfahren)

Ud 4 - Gli altri organi costituzionali
(Weitere Verfassungsorgane)

Ud 5 - La Pubblica amministrazione, i Comuni, le Province, le Regioni
(Die öffentliche Verwaltung, Kommunen, Provinzen und Regionen)

Ud 6 - L'Unione europea
(Die Europäische Union)

Ud 7 - Le Nazioni Unite
(Die Vereinten Nationen)

Secondo modulo

Ud 1 - I diritti umani
(Die Menschenrechte)

---

vereinigt so unterschiedliche Stiftungen wie das Istituto Gramsci und die Società Geografica Italiana.

19 Die Module müssen nicht aufeinander folgen. Ud bezeichnet eine Unità didattica, hier einen Unterrichtsinhalt bzw. ein Themenstichwort.

Ud 2 - Un mondo su misura: i diritti dei minori
(Eine Welt nach Maß: Die Kinderrechte)

Ud 3 - Una faticosa parità: i diritti delle donne
(Eine schwierige Gleichheit: Die Rechte der Frauen)

Ud 4 - Una realtà che cambia: i diritti dei lavoratori
(Eine Welt, die sich ändert: Die Rechte der Arbeiter)

Ud 5 - Viaggi coraggiosi: i diritti degli immigrati
(Mutige Reisen: Die Rechte der Immigranten)

Das erste Modul hat einen deutlichen institutionenkundlichen Schwerpunkt, während das zweite die Menschenrechte und ihre gruppenspezifischen Ausformulierungen und aktuellen Konfliktfelder in den Mittelpunkt rückt. Dem spezifisch schulpolitisch-pädagogischen Diskurs, aber auch den praktizierten bildungspolitischen Maßnahmen entspricht das letzte Themenstichwort (Ud 5): Die Schulen bemühen sich um die Integration der eingewanderten Kinder bzw. die zweite Generation der bereits im Land geborenen. Die entsprechenden Gesetze und Verwaltungsrichtlinien rekurrieren dabei auf deren verfassungsmäßiges Recht, das die staatliche Verpflichtung zur schulischen Integration begründet. Das ministerielle Programm weist über die Module hinaus für die jeweils letzte Klasse der Grundstufe 10 und der Mittelstufe 24 Lerngegenstände und teilweise zugeordnete Fähigkeiten und Fertigkeiten aus.

Die wesentliche Änderung besteht darin, dass die *Educazione civica* nicht nur ersetzt wird durch *Educazione alla cittadinza*, sondern auch als eigener Lernbereich komplett verschwindet. Zwar waren auch vorher schon Verkehrs-, Gesundheits- und Umwelterziehung Teilaspekte der *Educazione civica*, nun gehen jedoch alle auf in einer diffusen ‚Erziehung zum Miteinander'. Auch die im Konzept der *Educazione alla cittadinanza* explizit enthaltenen politischen Inhalte und kritisch-emanzipatorischen Ansätze werden konterkariert durch Erziehungsziele zum bloßen Wohlverhalten und Wohlergehen:

> „Con la riforma Moratti si passa in sostanza da un'idea di educazione alla cittadinanza intesa come formazione del cittadino individuo e soggetto attivo nell'ambito della vita collettiva (politica, sociale, economica) a un'idea di educazione alla convivenza civile in cui si dà più importanza alla sfera individuale e alle relazioni interpersonali." (MIUR 2004) [20]

20 Die auf der Homepage des Ministero di Pubblica Instruzione von der vormaligen

Hervorgehoben wird hier, dass die bisherige Intension der Bildung der BürgerInnen als Individuen und aktive Subjekte im Bereich des kollektiven – politischen, sozialen und ökonomischen – Lebens, wie sie bisher in der *Educazione alla cittadinanza* angelegt war, transformiert wird in eine Erziehung zum Miteinander, die „größeres Gewicht legt auf die individuelle Sphäre und die interpersonellen Beziehungen".

Die ministeriellen Empfehlungen nehmen expliziten Bezug auf die multikulturelle Gesellschaft, allerdings in einer Weise, die diese in den Bereich des Individuell-Privaten verschiebt und als politisches und soziales Konfliktfeld marginalisiert. Im Kontext staatsbürgerschaftlichen Engagements ist sie nicht von Relevanz. Allerdings wird der gesamte öffentliche Raum als Feld politischer Auseinandersetzung dethematisiert und reduziert auf den Wert des *buon comportamento*:

> „Nella società multiculturale è indispensabile convivere civilmente: il concetto di convivenza civile supera il valore del buon comportamento nello spazio pubblico, comprende invece la pratica del buon comportamento anche nel privato per ciò che riguarda la partecipazione e la coscienza politica, la circolazione stradale, il rispetto dell'ambiente, la cura della salute e dell'alimentazione, i comportamenti affettivo-sessuali. Insomma, far bene a se stessi in tutti questi campi contribuisce al bene della collettività e viceversa: questa consapevolezza è alla base della convivenza civile." (MIUR 2004)
>
> [In der multikuturellen Gesellschaft ist ziviles Zusammenleben unabdingbar: Der Begriff des Zivilen Miteinanders geht über den Wert des guten Benehmens im öffentlichen Raum hinaus, indem er richtiges Verhalten auch im Privaten einschließt, denn dieses betrifft Partizipation und politisches Bewusstsein, den Straßenverkehr, die Achtung der Umwelt, die Pflege der Gesundheit und Ernährung sowie die affektiv-sexuellen Verhaltensweisen. Kurz, sich selbst Gutes tun in all diesen Bereichen trägt bei zum Guten der Gemeinschaft und umgekehrt: Auf diesem Bewusstsein basiert gutes Zusammenleben. Übersetzung M.R.]

Diese notwendigerweise nur an der Oberfläche bleibende Betrachtung legt es dennoch nahe, den oben von Losito konstatierten Gaps ein weiteres hinzuzufügen: Die Diskrepanz zwischen politisch-sozialer Realität und ihrem Einfließen in pädagogische und didaktische Programme.

Bildungsministerin Moratti (2001–2006) eingestellten Texte sind seit Anfang September 2007 dort nicht mehr verfügbar. Unter www.convivenzacivile.it finden sich noch eine Reihe von Artikeln und Stellungnahmen der federführenden Fachgruppe. Die Zitation MIUR folgt dem damaligen, Universitäten und Forschung einbeziehenden Zuschnitt des Ministeriums.

Abschließend soll festgehalten werden, dass es in Italien keine universitär verankerten Fachdidaktiken gibt. Das heißt jedoch nicht, dass sich keine fachdidaktischen Diskurse etabliert hätten. Die Lehrkräfte sind zu einer hohen Zahl Mitglieder in Fachverbänden, die einen starken (im Grunde den einzigen) Transmissionsriemen für fachliche Professionalität und zu den (stark monopolisierten) Schulbuchverlagen darstellen. Fachkongresse, die an eine vierstellige Besucherzahl heranreichen, sind keine Seltenheit. Fachdidaktische Publikationen sind jedoch wesentlich auf die Bewältigung des täglichen Unterrichts ausgerichtet oder gehen in den allgemeinen erziehungswissenschaftlich-philosophischen Diskursen auf, die ebenfalls eine stark historische Ausrichtung haben. Eine Erklärung dafür liegt in der Tatsache, dass es bis vor wenigen Jahren keine spezifische LehrerInnenausbildung gab. Eine Ausnahme stellen die Lehrkräfte für die Grundschule dar, deren Ausbildung jedoch keine universitäre war. Inzwischen sind die früheren Institute für Grundschullehrerinnen in die Universitäten eingegliedert.

3. Migration und Schule

Italien ist ein Einwanderungsland. Italien hat eine nach wie vor hohe Binnenmigration vom Süden in den Norden bzw. Nordwesten und eine insgesamt hohe Mobilitätsrate. Italien gehört über mehr als 150 Jahre zu den europäischen Ländern mit den höchsten Emigrationszahlen. Zwischen 1875 und 1975 sind ca. 28 Millionen Menschen ausgewandert, laut statistischer Daten wurden davon ca. 9 Millionen wieder repatriiert. Die historische Migrationsforschung wählt dafür den Begriff Exodus. Dies sind jedoch nicht nur historische Fakten einer vergangenen, inzwischen überwundenen Phase. Sie haben Spuren hinterlassen im kollektiven Gedächtnis, sie sind Teil der sozio-ökonomischen Strukturen, und sie sind präsent in den öffentlichen Diskursen.

Der Wandel vom Aus- zum Einwanderungsland ist im Kontext internationaler Migration nicht einfach nur eine (ökonomische) Statuspassage oder Entwicklungsabfolge, die das Gesicht eines Landes verändert. Immigration als neues Phänomen bringe das alte nicht notwendigerweise zum Verschwinden, so der italienische Migrationsforscher Bonifazi. Um die Dynamik des für Italien neuen Phänomens und seine politischen und sozialen Effekte zu begreifen, sei es notwendig, von den Variationen und Veränderungen zu sprechen, die die italienische Emigration durchlaufen hat. Zu betrachten und zu verstehen seien ihre historisch unterschiedlichen Funktionen, der Wandel ihrer Charakteristika und Dimensionen und vor allem ihre progressive Anpassung an neue ökonomische Strukturen, welche die italienische

Gesellschaft bis in die 70er Jahre hinein radikal transformiert haben (vgl. Bonifazi 1998: 73ff.).

Was heißt das für den hier vorliegenden Kontext? Die folgende Momentaufnahme der aktuellen gesellschaftlichen Transformation Italiens wird versuchen, dem komplexen Ineinandergreifen von Aus- und Einwanderung, von Migrationsnetzen, -routen und -regimen Rechnung zu tragen, um die Dynamiken und Widersprüchlichkeiten in der politischen Auseinandersetzung und den Normierungen sowie den Integrationsprozessen zu fassen.

3.1 Kontexte und Dimensionen der Einwanderung

Mitte der 70er Jahre hat Italien zum ersten Mal einen ausgeglichenen Wanderungssaldo. In den Folgejahren steigen die Immigrationszahlen kontinuierlich und zu Beginn der 90er Jahre stärker an. In den letzten zehn Jahren haben sie sich verdoppelt und liegen aktuell bei rund vier Millionen, d. h. bei etwas über 5% der Gesamtbevölkerung (Caritas/Migrantes 2006).[21] Der Anstieg seit 2003 ist wesentlich auf Familienzusammenführungen und Geburten zurückzuführen. Die Hauptherkunftsländer innerhalb Osteuropas (5 von 10 ImmigrantInnen) sind Albanien, Rumänien, Polen und die Ukraine, aus Richtung Afrika (2 von 10 ImmigrantInnen) die Maghrebstaaten und aus Asien (2 von 10 ImmigrantInnen) vor allem China und die Philippinen. Hinzukommen EinwanderInnen aus Südamerika, vor allem Argentinien und Peru. Diese ImmigrantInnen benutzen eine bereits bekannte, historische Migrationsroute. Südamerika war eines der Hauptziele italienischer Emigration Anfang des 20. Jahrhunderts, aber auch in den 50er Jahren. Die regionale Ansiedelung weist große Unterschiede auf. Sie sind begründet im Arbeits- und Wohnungsmarkt, aber auch in den regional unterschiedlichen Regelungen zur politischen Partizipation, wie z.B. dem kommunalen Wahlrecht. 59,5% der ImmigrantInnen leben in Norditalien, 27% im Zentrum und lediglich 13,5% im Mezzogiorno.

In der regionalen Verteilung sowie den Herkunftsdestinationen zeigt sich das strukturelle Ineinandergreifen der Effekte von Aus- und Einwanderung. Der Süden Italiens trägt die Hauptlast der Auswanderung, und dies prägt

21 Diese und die folgenden Zahlen und Daten sind, wenn nicht anders angegeben, dem aktuellen Bericht der Caritas Italia entnommen. Die Caritas Italia legt seit Jahren differenzierte und hochinformative Berichte zur italienischen Einwanderungsgesellschaft vor, die hinsichtlich ihrer Quellenlage als weitaus zuverlässiger gelten als die offziellen Statistiken und Verlautbarungen. Zusammen mit autonomen ImmigrantInnenvereinigungen stellt die Caritas mit ihrer Forderung nach transparenten (verwaltungs-)politischen Regeln und einem Asylgesetz nicht nur auf dem sozialen, sondern auch auf dem politischen Terrain einen der wichtigsten Akteure dar.

seine sozio-ökonomische Lage bis heute. Nach der transatlantischen Emigration in die USA und nach Südamerika zu Beginn des 20. Jhs. bis in die 20er Jahre hinein, in der sich ganze Dörfer entvölkerten, der Binnenmigration in das norditalienische Industriedreieck Mailand – Turin – Verona sowie der Auswanderung in die industriell avancierten europäischen Anwerbestaaten, in erster Linie Frankreich, Belgien, Großbritannien und Deutschland, hat der Mezzogiorno einen negativen Bevölkerungssaldo von zwei Millionen Menschen. Industrielle und infrastrukturelle Rückständigkeit, politisches und zivilgesellschaftliches Engagement, das sich aufreibt in einem Kampf gegen mafiose und camorristische[22] Strukturen in der öffentlichen Verwaltung wie in den persönlich-beruflichen Beziehungen, hat hierin eine ihrer wesentlichen Ursachen. Es sind die süditalienischen Inseln und Küsten, an denen infolge der rigiden europäischen Asylregelungen des Schengener Abkommens die Flüchtlingsboote stranden, und in Süditalien befinden sich die oft überfüllten Aufnahmelager, die mangels effizienter Verwaltungsstrukturen ebenso beitragen zu rassistischen Ressentiments der Mehrheitsbevölkerung wie zum Negativimage der gesamten Region. Wie die Zahlen oben zeigen, reisen auch diejenigen ImmigrantInnen, die als sog. „Clandestini" oder Irreguläre mehrheitlich hier ankommen, wenn sie nicht sofort abgeschoben werden, weiter nach Mittel- und Norditalien, wo sie vom Arbeitsmarkt meist wie ein Schwamm aufgesogen werden.

Charakteristisch für Italien als Immigrationsland ist seine geopolitische Lage als europäisches Grenzland. Die Herkunftsländer der ImmigrantInnen weisen darüber hinaus die für Migrationen prinzipiell geltenden Spezifika auf wie historisch bereits vorhandene Migrationsrouten und kulturelle Verbindungen. Migrationsrouten sind gelegt durch die transatlantische italienische Emigration bzw. die koloniale Vergangenheit Italiens. Kulturelle Verbindungen ergeben sich durch die Nähe zur katholischen Kirche z.B. in Polen oder auf den Philippinen.

Der öffentliche Diskurs hat seit den 90er Jahren mehrere Verschiebungen und Zuspitzungen erfahren. Er ist jedoch weitgehend geprägt von Akzeptanz, wobei eine utilitaristische Argumentation vorherrschend ist, in die auch leicht Rassismen einfließen können, wenn die Kosten-Nutzen-Relation nicht mehr aufzugehen scheint. Auf der einen Seite hat Italien, wie Allemann-Ghionda sagt, die Einwanderung nicht „gesucht" (S. 215), auf der anderen Seite wird bereits in den frühen 80er Jahren im Zuge höheren Arbeitskräftebedarfs in den Industriemetropolen Norditaliens positiv von Einwanderung gesprochen. Auf die ersten völlig überfüllten Flüchtlings-

22 „Camorra" ist die Bezeichnung für die im Großraum Neapel operierenden Verbrecherorganisationen.

schiffe aus Albanien in den adriatischen Hafenstädten Bari und Brindisi 1990 reagieren die nationale Öffentlichkeit und die lokalen Behörden mit großer Hilfs- und Aufnahmebereitschaft. Das ändert sich bereits ein Jahr später, als die (erwartbaren) Flüchtlingsströme aus Albanien zunehmen, aber auf eine unvorbereitete und ineffektive Aufnahme- und Verteilungsbürokratie treffen. Völlig überforderte und alleingelassene Hilfsorganisationen prangern dies an, in der überregionalen Presse verschiebt sich der Fokus jedoch auf die Frage öffentlicher Sicherheit und das „Gespenst einer Invasion". Ohne nennenswerte öffentliche (oder europäische) Opposition werden 1991 21.000 AlbanerInnen über die Adria zurückgeschickt.

In den Folgejahren erfährt das Phänomen stetig wachsender Einwanderung kaum mehr besondere öffentliche Aufmerksamkeit, wird aber verstärkt zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Deren inzwischen theoretische und empirische, disziplinäre und interdisziplinäre Breite wird von den Akteuren „im Feld" intensiv rezipiert und trägt nicht selten auch zur Versachlichung der aktuellen Debatten bei. Diese lassen sich charakterisieren durch drei Komponenten:

- Sie sind mittlerweile stark politisiert und in dieser Hinsicht gefärbt von den parteipolitischen Positionen, die in der jeweiligen Regierungsmehrheit vertreten sind. Z. B war das gegenüber früheren Regelungen restriktivere „Gesetz Bossi-Fini"[23] (2002) ebenso begleitet von einer Kampagne, die mit stereotypen und rassistischen Bildern und Berichten Vorurteile und Ängste schürte, wie von einer kritischen Intervention. Diese war jedoch gegenüber der suggestiven Kraft solcher Bilder wenig erfolgreich, auch weil sie die realen Konfliktfelder in den verschiedenen sozialen Kontexten nur ungenügend zur Kenntnis nahm.
- Sie rekurrieren argumentativ sowohl auf den Arbeitskräftebedarf[24] als auch das demografische Bevölkerungsprofil. Beide Argumente provozieren soziale Ängste, nationalistische Überhöhungen und chauvinistisch-rassistische Abwertungen, die den öffentlichen Diskurs aber weit weniger bestimmen als das zeitweise in der BRD der Fall ist.
- Sie zielen auf ein umfassendes Einwanderungsgesetz mit nationalen Regelungen zum unbefristeten Aufenthalts- und Arbeitsrecht, zur Ein-

23 Benannt nach den beiden zuständigen Ministern, dem Vorsitzenden der postfaschistischen Partei „Alleanza nazionale", Gianfranco Fini, und dem Vorsitzenden der rechtspopulistischen „Lega Nord". Die neue Mitte-Links-Regierung hat dieses Gesetz zurückgezogen und im wesentlichen wieder die vorherigen Regelungen in Kraft gesetzt bzw. erweitert.

24 Italien hat im nationalen Durchschnitt eine Arbeitslosenquote von knapp 6%, eine der niedrigsten in der Geschichte des Landes. Im Mezzogiorno liegt sie hingegen bei 13%, die der jungen Erwachsenen bis 28 Jahren sogar bei über 20%. (ISTAT 2006)

bürgerung und zu politischen Partizipationsrechten wie dem kommunalen Wahlrecht, der Aufnahme in den Staatsdienst etc., sowie auf ein Asylgesetz mit transparenten Regelungen.

Diese Forderungen werden getragen von einem breiten öffentlichen Konsens sowohl der Mehrheitsbevölkerung wie der migrantischen Minderheiten. Er basiert auf der von den unterschiedlichsten Akteuren formulierten Kritik an den Kontingenzen, Widersprüchlichkeiten, regionalen Unterschieden und oft verfassungswidrigen, bruchstückhaften Regelungen, die weder dem Arbeitsmarkt noch den ImmigrantInnen Rechtssicherheit gewähren. Die einzige Kontinuität auf der politischen Agenda sind die seit Jahren in Abständen vorgenommenen Amnestien zur Regularisierung der clandestin Eingewanderten. Reguläre Einwanderung, auf die der Arbeitsmarkt einerseits Wert legt, ist seit den 90er Jahren und den restriktiven EU-Gesetzen kaum möglich, da Italien kein Asylgesetz hat. Sie wäre nur durch ein nationales Einwanderungsgesetz zu gewährleisten, das trotz immer neuer Anläufe bisher noch von keiner Regierung auf den Weg gebracht wurde, da auch die bisherige staatliche Praxis der gezielt hergestellten Irregularität auf Zustimmung in einigen Arbeitsmarktsektoren stößt, die an längerfristigen, vertraglich abgesicherten Beschäftigungsverhältnissen ein geringeres Interesse haben. Dies betrifft den Agrarsektor, das Baugewerbe und innerhalb des Dienstleistungssektors vor allem die Tourismusindustrie, in denen prekarisierte Arbeitsbedingungen die Regel sind, sowie die privaten Haushalte, die – auch im Mezzogiorno – nahezu ausschließlich Haushaltshilfen und Pflegekräfte aus den Immigrationscommunities beschäftigen. Dies sind nicht ausschließlich, aber in erster Linie Frauen, so dass das einwanderungsstatistisch ausgewogene Verhältnis zwischen Frauen und Männern bereits zu einem gravierenden ökonomischen und rechtlichen Ungleichheitsverhältnis der Immigrantinnen geführt hat.

Aus deutscher Perspektive ist auffällig, dass der öffentliche Diskurs in Italien wenig paternalistisch ist und kaum die Konstruktion eines „Opferstatus'" kennt. Vielmehr wird mit Antidiskriminierungsargumenten und einem normativem Bezug auf die Verfassung auf Rechten für die ImmigrantInnen gepocht, damit diese ihre eigenen Interessen vertreten können. Diese Argumentation taucht auch in einer (nicht dokumentierten) Sequenz der Unterrichtsforschung auf.

3.2 Die interkulturelle Schule

Die Zahl der SchülerInnen ohne italienischen Pass liegt aktuell bei ca. 500.000, das sind etwa 5% der Gesamtzahl. (MPI 2006) Der Bericht des

Unterrrichtsministeriums weist auf steigende Zahlen in den Oberstufen hin, wo sich jedoch 80% der migrantischen SchülerInnen auf die *Istituti tecnici e professionali* konzentrieren. Die regionale Verteilung ist sehr unterschiedlich: Mittel - und Norditalien haben den höchsten Anteil (9,5% in der Emilia romagna, 8% in der Lombardei, und dem Veneto), während z.B. die Campania nur 1% von SchülerInnen aus Migrationsfamilien aufweist. (Dies erklärt, warum in der Klasse in Neapel keine migrantischen SchülerInnen sind.) Die SchülerInnen kommen aus 191 Herkunftsländern, in der Hauptsache jedoch aus Albanien und Marokko, und jetzt steigend aus Rumänien und der Ukraine.

Das Recht auf Schulbesuch für alle Kinder, auch für diejenigen ohne Aufenthaltsstatus, ergibt sich aus der Verfassung und wird als nationale Verpflichtung betrachtet. Schulen müssen auch bei nicht gesichertem Aufenthaltsrecht, anders als in Deutschland, ausdrücklich keine Meldung an die Behörden machen. Die schulische Integration ist nicht nur rechtlich durch ein Gesetz garantiert, sondern seit Mitte der 90er Jahre begleitet von regionalen Unterstützungsmaßnahmen für Schulen, LehrerInnen und Eltern. Die italienischen Schulen profitierten einerseits von den Erfahrungen in anderen europäischen Ländern, suchen aber andererseits auch deren Fehler zu vermeiden, wie die folgende ministerielle Proklamation zeigt:

> „L'educazione interculturale rifiuta sia la logica dell'assimilazione, sia la costruzione ed il rafforzamento di comunità etniche chiuse. Favorisce e promuove l'eterogeneità delle cittadinanze nella composizione delle classi, piuttosto che formare classi omogenee per provenienza culturale o religiosa. Potremmo dire che queste caratteristiche definiscono una possibile via italiana all'integrazione, un percorso originale anche nel confronto con altri Paesi europei." (MPI 12/2006)
>
> „Die interkulturelle Erziehung weist sowohl die Logik der Assimilation als auch die Konstruktion und Stärkung geschlossener ethnischer Gemeinschaften zurück. Sie favorisiert und verfolgt eine nationale Heterogenität bei der Klassenzusammensetzung, statt der Bildung kulturell oder religiös homogener Klassen. Diese Charakteristika definieren einen möglichen italienischen Weg der Integration, einen eigenen Ansatz gegenüber anderen europäischen Ländern." [Übersetzung M.P.]

Die Fülle und Vielfältigkeit des didaktischen Materials und intensive erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung in diesem Bereich deuten darauf hin, dass Italien nicht die Fehler wiederholt, die z.B. in Deutschland gemacht wurden. Ebenfalls anders als dort wird im Kontext interkultureller Erziehung das Spannungsverhältnis zwischen Staatsbürgerschaft und Inter-

kulturalität als politischer Widerspruch diskutiert und nicht einfach pädagogisiert. (Vgl. Tarozzi 2005)

4. Felderkundungen

4.1 Annäherungen und Hürden

Die Kontaktaufnahme mit Schulen bzw. einzelnen Lehrkräften erfolgte über eine Kollegin der Universität „L'Orientale" in Neapel. Im Frühjahr 2002 kam es zu einer ersten Begegnung mit drei LehrerInnen von zwei verschiedenen Schulen. Bereits bei diesem Gespräch war auffällig, dass sich die Lehrkräfte besonders für den „europäischen Rahmen" des Forschungsprojektes interessierten und damit auch ihre Motivation zur Kooperation begründeten. Über die Rahmenbedingungen waren sie durch ein Schreiben der Forschungsgruppe informiert, das Ziele, Gegenstand, Vorgehensweise und die Auswahl der vier Länder umriss, sowie den unterrichtlichen Themenbereich nannte: *migrazione*. Auf Letzteres vor allem bezogen sich Erstaunen und Nachfragen, nachdem deutlich wurde, dass damit nicht ausschließlich *emigrazione* gemeint sein müsse. Dies war die Bedeutung, die zwei der Lehrkräfte dem Begriff spontan unterlegten. Die dritte Lehrerin, meine Verblüffung bemerkend, erklärte diese Perspektive mit dem Lehrplan für Geschichte, in dessen Zentrum die Antike stehe. Zudem habe Italien eine lange und schmerzhafte Auswanderungsgeschichte, vor allem aber, bemerkte sie lachend, „ist für uns im Süden Emigration immer noch ein großer Traum." Sie selbst hatte ein Jahr zuvor an einem EU-Projekt zur Erstellung und Durchführung von Unterrichtseinheiten zu Migration teilgenommen, war inzwischen aus diesem Projekt aber ausgestiegen. Da die Klassenstufen neun oder zehn als „hartes" Kriterium gesetzt waren, kam jedoch keine der Lehrkräfte für Unterrichtsbesuche in Frage, da keine garantieren konnte, in dieser Stufe im kommenden Schuljahr eingesetzt zu sein. Das Gespräch hätte an dieser Stelle eigentlich bereits zu Ende sein können, hatte aber schon soviel gegenseitiges Interesse geweckt, dass sich zwei Lehrerinnen bereit erklärten, trotzdem weiter die „door-opener"-Funktion zu erfüllen. Für mich war es zudem die erste Gelegenheit, die Kommunizierbarkeit des Forschungsprojektes und die Tragfähigkeit seiner Vorbereitung „in der Fremde" zu überprüfen. Die Parallelität einiger sozialer Aspekte von Migrationsprozessen, die sich in sicher sehr abgeschwächter, aber dennoch vorhandener Form auch in diesem Teil des Forschungsprozesses wiederfinden, tauchte als vager Gedanke zum ersten Mal beim anschließenden Abfassen des Gedächtnisprotokolls auf.

Im weiteren Gesprächsverlauf kristallisierten sich Vorstellungen darüber

heraus, worauf Unterrichtsforschung überhaupt gerichtet sein könne: Auf die Qualität des Materials? Auf das, was die SchülerInnen am Ende wissen, also einen Test? Auf die Sachkompetenz der Lehrkraft? Mein Verweis auf den Lernprozess, seine Offenheit, auf didaktische Entscheidungen löste interessiertes Unverständnis aus, aber auch den sinngemäßen Satz, dass es dann niemand sein könne, die/der nur Unterricht nach dem Buch mache oder Vorträge halte, klassischen Frontalunterricht also. Auf meine Bemerkung hin, dass ich eine solche „Vorauswahl" ohnehin nicht treffen könne, verständigten sich meine GesprächspartnerInnen, dass es nicht nur darum gehe, jemanden Kooperationswilligen zu finden, sondern auch jemanden, der „guten" Unterricht mache.

Deutlich wird hieran eine erste Hürde: Die nationalen Unterschiede der pädagogisch-didaktischen Diskurse und Sprachregelungen. Didaktische Konzeptionen, die sich für die deutsche Politische Bildung auf der theoretischen Ebene explizit unterscheiden und auf der praktischen zumindest konturieren lassen, taugen nicht oder nur bedingt als Schlüssel für das italienische Unterrichtsgeschehen. Diese Hypothese schärft von Beginn der Hospitationen an die reflexive Aufmerksamkeit dafür, die Protokolle auch darauf zu überprüfen, inwieweit didaktische Schlüsselbegriffe vorab die Beobachtung leiten und eventuell einschränkend sind. Es stellt sich also auch die Frage, ob sie in einem multinationalen Kontext tauglich sein können. Auch die Kriterien dessen, was als „guter" Unterricht gelten könne, sind in einem binationalen Kontext nicht einseitig festlegbar; zudem sind sie immer normativ und perspektivenabhängig.

Wenige Monate später lernte ich schließlich Signor D'Agosto kennen, der die Unterrichtseinheit im Frühjahr 2003 realisierte. Der Schulleiter seiner Schule hatte nach schriftlichem Kontakt um ein persönliches Gespräch gebeten. Zudem mussten Thema und Dauer der Unterrichtseinheit (unità didattica) sowie die institutionelle Kooperation in das Jahrescurriculum bzw. das Schulprogramm für das kommende Schuljahr aufgenommen werden. Unklar war zu diesem Zeitpunkt noch, ob eine Genehmigung des Ministeriums eingeholt werden müsse und wenn ja, auf welche Weise dies zu erfolgen hätte. Da das Gespräch mit dem Schulleiter nicht zustande kam, weil er kurzfristig die Administration einer anderen Schule übernehmen musste,[25] wurde diese Frage weder geklärt noch in irgendeiner Weise praktisch angegangen. KollegInnen der Schule meinten dazu, Rom sei weit weg, zudem habe man doch inzwischen Schulautonomie. Ich lernte stattdessen

25 Die Schulleitung hat eine ausschließlich administrative Funktion und keinerlei Unterrichtsverpflichtung. Es ist nicht unüblich, dass Schulleitungen häufiger wechseln oder kurzzeitig „ausgeliehen" werden.

die stellvertretende Schulleiterin kennen, die jedoch weder informiert noch interessiert war.

Signor D'Agosto hatte mich für denselben Tag in die Klasse eingeladen, so dass ich ihm zum ersten Mal im Kreis seiner Schülerinnen und Schüler begegnete. Ich stellte der Klasse kurz das Forschungsprojekt vor, nannte aber nicht den anvisierten Themenbereich. Diesen würde sie zu Beginn des Schuljahres durch das Jahrescurriculum für das Fach Geschichte erfahren. Auch bei den SchülerInnen stieß die Information, dass das Forschungsprojekt in mehreren europäischen Ländern durchgeführt würde, auf besonderes Interesse. Ihre konkreten Fragen nach Ländern, Orten, Schulen konnte ich damals nur sehr vage beantworten. Es gab aus Zeitgründen keine Gelegenheit genauer nachzufragen, aber das Lehrerinterwiev gibt später darüber Aufschluss.

4.2 Die Schule und das soziale Umfeld

Das *Istituto Scientifico Statale „Paolo Calabresi"* wird im Schuljahr 2002/03 von 1258 Schülerinnen und Schülern besucht, die von 111 Lehrkräften in 52 Klassen unterrichtet werden. Ursprünglich ein *liceo scientifico,* hat die Schule, seit sie Ende 1980 ein neues Gebäude erhielt, auch einen humanistischen (liceo classico) und einen neusprachlichen (liceo linguistico) Zweig. Beide Zweige haben einen sogenannten „experimentellen" (sperimentale) Status, was einerseits lediglich bedeutet, dass die Zahl der Fachunterrichtsstunden innerhalb der Schuljahre variabel ist, also dem Stunden- und Fächerkontingent der zugewiesenen Lehrkräfte angepasst werden kann, andererseits aber auch ein breiteres Wahlpflichtangebot und die Möglichkeit des Team-teachings (compresenze) erlaubt. Neben dem traditionellen fünfzügigen Zweig des liceo scientifico gibt es auch hier einen zweizügig verlaufenden experimentellen Zweig. Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich etwa hälftig auf den traditionellen naturwissenschaftlichen Zweig und die drei Zweige mit experimentellen Klassen. Diese ermöglichen ihnen einen leichteren Wechsel zwischen den Zweigen und halten so, insbesondere für das *biennio,* das in einem Zyklus zusammengefasste erste und zweite Jahr der Oberstufe (9. und 10. Klasse nach deutscher Zählweise), Übergangsmöglichkeiten länger offen.[26] Ziele und Programme der *Sperimentazione* werden von schulinternen Kommissionen[27] erarbeitet und müssen der regionalen Autonomieagentur[28] zur Akkreditierung vorgelegt werden.

26 Ein definiertes Abschlusszertifikat nach der 10. Klasse gibt es bisher nicht.

27 Sie sind zusammengefasst in der *Commissione POF: Piano dell'offerta formativa* (Bildungsplanangebot)

28 Siehe Fußnote 12

Die Schule sucht mit ihren Programmen sowohl auf die Verlängerung der Schulpflicht zu reagieren, als auch auf die spezifischen sozio-ökonomischen Probleme ihres Umfelds, auf die das Schulprofil explizit Bezug nimmt. Sie liegt in einem östlichen Randbezirk Neapels mit eher suburbanem Charakter und einer lange Zeit vorherrschenden landwirtschaftlichen Ökonomie. Diese ist in den letzten dreißig Jahren abgelöst worden von einer unorganisch verlaufenen industriellen Entwicklung, die auch die gewachsenen sozialen und kulturellen Beziehungen hat porös werden lassen. Wie Neapel selbst, aber insbesondere seine Peripherie, weist die Zone eine Reihe gravierender struktureller Probleme auf: Neben hoher Erwerbslosigkeit[29] eine extreme Form organisierter Kriminalität, d.h. hohe schattenwirtschaftliche Aktivitäten der *Camorra*[30] und eine wuchernde Urbanisierung mit hoher Bauspekulation. Diese setzte in den achtziger Jahren nach den beiden großen Erdbeben 1980/81 ein, in deren Folge Investitionen in infrastrukturelle Maßnahmen wie Parks, Sportzentren, Bibliotheken getätigt wurden, die nicht nur von vornherein als inadäquat galten, sondern mangels unprofessioneller Leitung oder finanzieller Engpässe nicht erhalten werden konnten und jetzt mehrheitlich geschlossen sind.

Der Stadtteil hat offiziell ca. 60 000 EinwohnerInnen. Wie bei der offiziellen Gesamtzahl von einer Million für Neapel sprechen die Kommentierungen der Einwohnerstatistiken auch hier von einer hohen Dunkelziffer. Das Viertel hat lediglich ein einziges Kino, dessen Existenz einer kulturellen Initiative zu verdanken ist, die, wie einige andere zivilgesellschaftlich aktive Gruppen, unter chronischem Geldmangel leidet. In einem derart strukturschwachen Umfeld komme der Schule, so die Selbstdarstellungsbroschüre der „Calabresi", eine essenzielle ethisch-zivile wie kulturelle Funktion zu. Da es sich zudem um das einzige Lyzeum am Ort handelt, wolle die Schule mit ihrem Bildungsangebot und ihrer Arbeit am Schulprogramm auf die spezifischen sozialen Bedürfnisse ihrer SchülerInnen antworten und einen Beitrag leisten zur „kulturellen und zivilen Entwicklung des Viertels". Auffällig ist, dass die Schule ihr soziales Umfeld und die schwierigen sozialen Hintergründe ihrer Klientel nicht als ‚sozialen Brennpunkt' apostrophiert, sondern in einer eher sachlichen Analyse Spezifika benennt und nach Möglichkeiten und Wegen sucht, ihre schulischen Aufgaben daran zu orientieren.

---

29 2003 liegt die Zahl der Erwerbslosen in Neapel bei 24%, die der Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren ist mit 53% mehr als doppelt so hoch (ISTAT 2004). Die durchschnittliche Erwerbslosenquote für Italien beläuft sich dagegen auf 8,6% (Länderprofil Italien, Statistisches Bundesamt 2004, S. 2).

30 Diese napolitanische Form der Mafia gilt im Großraum Neapel inoffiziell als größter „Arbeitgeber".

Im Vergleich mit der lebendigen, bisweilen chaotischen Urbanität des Stadtzentrums wirkt das Viertel kontur- und gesichtslos. Die Straßenzüge haben mehr Weite als die engen Gassen der Innenstadt und sind gesäumt von Wohnsilos. Ein Ortskern ist nicht auszumachen, was für die gesamte Peripherie typisch ist. Der Ortsrand, an dem die Schule liegt, hat eine Reihe von Straßen mit renovierungsbedürftigen Zwei- und Dreifamilienhäusern und größeren verwilderten Brachflächen, auf denen teilweise Müll liegt bis hin zu verrosteten Autos oder größeren Elektrogeräten. Auf einer dieser Brachflächen stehen die Wohnwagen einer Gruppe von Roma. Wasseranschluss oder sanitäre Anlagen sind nicht zu erkennen.

4.3 Die erste Begegnung

Das Schulgebäude ist groß, modern, zweistöckig und hat die Form eines auf der Spitze stehenden Zs. Mit seiner grauweißen Fassade, den rotgestrichenen Versorgungsrohren und Fensterrahmen und kleinen quadratischen Fenstern, die in zwei langen Reihen über die oberen Stockwerke laufen, wirkt es durchaus freundlich. Vor dem Gebäude befindet sich ein größerer Parkplatz und ein sicher 150 qm großes und ca. 1,30 m tiefes Atrium. Der Schulhof hinter dem Gebäude hat ein zweites Atrium und eine große pflanzenbewachsene Pergola. Das gesamte Areal ist von einem hohen Gitterzaun umschlossen mit je einem Ausgang vor und hinter der Schule. Das Tor vor der Schule steht bis zum Abend offen, das Tor zum Schulhof ist geschlossen und wird nur zum Ende des Unterrichts für kurze Zeit geöffnet.

Einige Tage vor Beginn der eigentlichen Unterrichtshospitationen sind Timo Grabbe und ich mit Signor D'Agosto in der Schule zu einem ersten Gespräch verabredet, das als Erstinterview eigentlich hätte aufgezeichnet werden sollen. Dass er uns als Treffpunkt die Cafeteria, die ich vom ersten Besuch nicht kannte, genannt hatte, hatte mich zwar etwas erstaunt, aber nicht zur Nachfrage bewegt. Beim Betreten der Schule gegen 10 Uhr ist niemand zu sehen, Hinweisschilder oder Wegweiser gibt es keine. Wir müssen also suchen. Der Eingang öffnet sich zu einem großen Korridor, der zum Hof hin durch eine breite Glasfront mit Glastüren begrenzt ist. Im linken und rechten Flügel befinden sich Klassenräume. Neben dem ersten Raum im rechten Flügel, dessen Tür offen steht, weil das Schloss kaputt ist, steht „Sala dei professori", Lehrerzimmer. Dieses „Lehrerzimmer" ist ein kahler Raum mit zwei ausrangierten Schreibtischen und drei Stühlen, einer davon ebenfalls kaputt. Links steht eine Art Schrankwand mit abschließbaren Kassettenfächern, in die maximal ein Klassensatz DIN-A4-Hefte hineinpasst. An der rechten Wand hängen 7 oder 8 DIN-A4-Zettel mit Klassen-,

LehrerInnen- und Raumverteilung. In diesem „Lehrerzimmer“ hält sich verständlicherweise niemand auf, es wird nur betreten, um an die Kassettenfächer zu gehen. Es ist nicht nur unmöbliert, sondern zudem auch kalt: Die Heizung ist kaputt. Dennoch ist dieser Raum, wie ich später erfahre, die Anlaufstelle für Eltern, finden hier die Elterngespräche statt.

Alle Wände in den Fluren, den Treppenhäusern und den Klassenräumen sind hellgrau und kahl. Es gibt keine Bilder, keine Plakate, keine SchülerInnenarbeiten, keine Wandbemalungen – aber auch keine Graffiti oder Schmierereien. Der einladende Charakter, den die Schule von außen ausstrahlte, verliert sich im Inneren innerhalb kürzester Zeit: Sie wirkt auf uns unwirtlich und kalt. Dieser erste Eindruck sollte sich in den nächsten Wochen noch verstärken, aber auch differenzieren.

Schließlich findet uns Signor D’Agosto und bringt uns in die Bar. Sie kann nur von der Schulhofseite her betreten werden und wird von zwei weiblichen *barista* professionell betrieben. In diesem Raum gibt es keine Heizung, aber eine Glasfront, die im Sommer komplett geöffnet werden kann. Ich habe inzwischen klamme Finger, so dass ich dankbar bin für den wirklich guten Cappuccino und das warme Schokoladencornetto. Die Bar ist leer, so dass wir uns an den einzigen Tisch setzen können. Da Signor D’Agosto noch einen kurzfristig anberaumten Termin wahrnehmen muss, kommen wir über organisatorische Absprachen – Hospitation vor Beginn der Einheit – nicht hinaus. Um 11 Uhr beginnt sich die Bar mit LehrerInnen und SchülerInnen zu füllen, es ist Pause.

Auch in den nächsten Wochen wird die Bar der einzige „warme“ Raum bleiben, nicht nur für uns. Sie ist Treffpunkt, Pausen- und Aufenthaltsraum und Kommunikationszentrum zugleich. Allerdings nur für erste, schnelle Absprachen, denn außer dem einen Tisch mit zwei Stühlen gibt es keine Sitzgelegenheit. Ein Arbeitsraum oder ausgewiesener Informationspunkt für die Lehrkräfte existiert nicht. Alle Klassenräume sind belegt, einige Klassen müssen sich einen Raum teilen. Außer der Aula magna sind alle größeren Fachräume, auch die Bibliothek und die naturwissenschaftlichen Fachräume, mangels Einrichtung oder weil diese reparaturbedürftig ist, geschlossen. Der Schulleiter erklärt mir, dass weder die Stadt, noch die Region, in deren Etat der Unterhalt des Gebäudes und seine Einrichtung gehören, die nötigen Finanzierungen zur Verfügung stellen können. Er sagt das ohne Empörung: „Siamo al mezzogiorno“ – wir sind im Mezzogiorno. Ohne die Gelder, die nach den Erdbeben geflossen sind, gäbe es das Gebäude nicht. Auch die Lehrkräfte beklagen das fehlende Lehrerzimmer nicht: „Si deve arrangiarsi“ – man muss sich arrangieren. Die Erwartungen an die staatlichen Institutionen sind nicht sehr hoch. Erstaunlich in diesem

Zusammenhang ist, dass die Schule 21 Personen beschäftigt, die zum *personale amministrativo,* zum Verwaltungspersonal gehören: 10 „bidelli", eine Art „Unterhausmeister", ein portiere/custode, der auf dem Schulgelände wohnt, sowie 10 (!) SekretärInnen. Anders als in der französischen Feldstudie beschrieben, sind ihnen in der offiziellen Schuldarstellung keine expliziten Funktionen zugewiesen.

5. Der Unterricht: L'unità didattica „Migrazione"

Die Feldforschung findet in einer Klasse des naturwissenschaftlichen Zweiges statt, der nicht in den experimentellen Teil der Schule einbezogen ist. Sie setzt sich zusammen aus 10 Mädchen und 13 Jungen im Alter von 15 und 16 Jahren, die alle aus dem Viertel kommen. Einige sprechen untereinander den neapolitanischen Dialekt. SchülerInnen, die nicht in Italien geboren sind, gibt es keine in der Klasse, allerdings kommen vier aus binationalen Elternhäusern, eine Mutter ist Deutsche.

Signor D'Agosto unterrichtet die Klasse im zweiten Jahr in Geschichte und Italienisch und ist auch der Klassenlehrer. Er ist 37 Jahre alt und seit zwei Jahren mit einer festen Stelle an der Schule. Davor hat er mehrere Jahre an verschiedenen Schulen in Neapel als Vertretungslehrer gearbeitet. Im Erstinterview, das wir am Abend vor Beginn der Unterrichtshospitation führen, informiert er uns darüber, dass er mit der Klasse im Januar darüber gesprochen habe, wie sie das Thema angehen könnten. Es sei derart komplex, dass er es schwierig gefunden habe, einen Einzelaspekt herauszulösen, der in wenigen Stunden bearbeitet werden könne. Die Stofffülle in Geschichte erlaube es ihm nicht, mehr als 10 Stunden dafür zu erübrigen. Es sei ja auch im Stufenlehrplan der *educazione civica*, für die er einige Stunden aus dem Geschichtskontingent herauslösen könne, nicht enthalten. Er habe deshalb der Klasse vorgeschlagen, sich in Gruppen vorzubereiten. In vielleicht insgesamt drei Stunden, eigentlich mehr nebenbei, wenn etwas Zeit erübrigt werden konnte, habe er sich mit den Schülern und Schülerinnen auf Unterthemen geeinigt. In den vergangenen Wochen sei hoffentlich einiges an Material gesammelt worden. Er wisse nicht genau, was die Klasse im Einzelnen vorstellen werde. Die zehn Stunden der Einheit verteilen sich über drei Wochen.

Rekonstruktion und Interpretation folgen im wesentlichen den in den anderen drei Fallstudien ausführlicher dargelegten Methoden und Methodologien. Wie dort ausgeführt, wird auch hier die Triangularität von SchülerInnen – Gegenstand des Unterrichts – und Lehrkraft als konstitutiv für die soziale Situation im Klassenraum zugrunde gelegt. Die soziale Inter-

aktion wird als performativ verstanden, deren Übereinkünfte und Regeln lesbar sind, weil sie lesbar sein müssen, um funktionieren zu können. Das heißt, auch Regeln stehen nicht unumstoßbar fest, sondern müssen immer neu bestätigt werden und erfahren Verschiebungen, wenn sich Rahmenbedingungen ändern oder fremde Akteure den Klassenraum betreten, wie es durch unsere Anwesenheit als teilnehmende BeobachterInnen der Fall war. Hinsichtlich des Themas liegt der Rekonstruktion und Deutung die Hypothese zugrunde, dass sowohl die Lehrkraft wie die SchülerInnen jeweils subjektive Verfügungs- und Aneignungsinteressen verfolgen, die nicht auf Schule und Unterricht begrenzt sind, sondern, in einem durchaus emphatischen Sinne, der Welterschließung dienen. Aus diesem Grund, also nicht nur, weil das Thema Migration ein politisches Thema ist, wird das Augenmerk auch auf Spiegelungen, Affirmationen oder Brechungen des nationalen Diskurses zu richten sein. Hierzu wird auf diskursanalytische Methoden und Zugangsweisen zurückgegriffen (Keller u.a. 2003). Forschungslogisch ist die 1. Unterrichtsstunde von besonderem Interesse. Gleichzeitig ist sie die einzige der insgesamt zehn Stunden, in welcher der Lehrer eine exponierte Rolle einnimmt. Alle weiteren Stunden werden durch Präsentationen und Vorträge von den SchülerInnen gestaltet. Sie liefert also die inhaltliche Strukturierung und Einführung in das, was die Klasse anschließend präsentieren und thematisch bearbeiten wird.

Aus der ersten Stunde, die im wesentlichen aus einem mit Folien, Schaubildern und Fotos illustrierten Vortrag Signor D'Agostos besteht, frontal vor der Klasse gehalten, werden im Folgenden längere, aber ausgewählte Phasen dokumentiert,[31] rekonstruiert und interpretiert. Neben der diskursanalytischen Perspektive richtet sich der Fokus zum einen auf die spezifischen Charakteristika der „Arbeitsbeziehung", auf die sich die SchülerInnen im weiteren Verlauf des Unterrichts stützen, zum anderen auf die gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Aspekte, die die gesamte Einheit, also die Themen und Inhalte der folgenden Stunden, strukturieren.

5.1 Arbeitsbeziehung, Selbstverständigung und Aneignung

Signor D'Agosto hat, von wenigen Minuten abgesehen, in denen er längere Ausführungen zu den frühen Völkerwanderungen macht, während seiner gesamten Darstellung die volle Aufmerksamkeit der Klasse. Auch nachdem (ab der 7. Minute) der Raum verdunkelt ist, ist kaum ein Laut oder eine Bewegung zu hören.

31 Die gesamte Transkription umfasst 19 Seiten.

1	00.01	Sx	Okay.
2	00.11	L	Also, während der ersten Stunde werde ich einige Dias vorführen, einige Folien, deswegen werden wir in einigen Minuten die Rollos schließen. Bevor wir uns aber einmauern, will ich wenige Minuten drauf verwenden, einiges, das euch irgendwie schon bekannt ist, nochmals zu benennen. Und zwar den letztendlichen Sinn unserer *unità didattica*. Was ist eine Unterrichtseinheit? Eine Anzahl von Stunden, in denen wir gemeinsam ein bestimmtes Thema beleuchten. Sie hat einen Anfang und ein Ende. Wir werden also versuchen zu einem Ergebnis zu kommen, wir werden es probieren, und meine Absicht ist es, dies zusammen zu erarbeiten, also nicht, dass es eine aktive, von mir übernommene Rolle, und eine passive, von euch übernommene Rolle gibt, sondern durch eine fortlaufende Zusammenarbeit. Das Thema kennt ihr bereits, wir haben darüber gesprochen. Das Projekt ist euch mehr oder weniger schon seit letztem Jahr
17	01.15		bekannt. Ich möchte euch jetzt nur noch mal ein paar Minuten lang daran erinnern, dass das ausgewählte Thema das der Migration der Völker ist, und demzufolge die damit zusammenhängenden Konzepte Emigration und Immigration. Sie sind von hoher Aktualität, sie sind ein … heißes Thema, man braucht nur eine Zeitung aufzuschlagen. Jemand sagte mir vorhin, ich glaube es war Enzo, dass gestern Abend die Nachrichten wieder voll waren von gestrandeten Einwandererschiffen, … von … von … ein Problem, das Italien, aber nicht nur Italien, wegen teils tragischer Ereignisse wie zum Beispiel die *clandestini,*[32] die leider tragischerweise nicht immer an ihrem Ziel ankommen, unter den Augen aller in eine schwierige Situation bringt. Das Thema ist einerseits wirklich von großer Aktualität, aber
30	02.08		zugleich ist es als Experiment, als – in Anführungsstrichen – „Versuchs-Thema“, falls man es so nennen kann, gewählt worden, um den Unterricht eines Faches zu erforschen, das auf diese Art und Weise in eurer Schullaufbahn so nicht vorkommt. Oder besser: Falls es vorkommt, dann in Zusammenhang, in Verbindung mit anderen Fächern, oder teils auch diesen untergeordnet. Diese sind z.B. Italienisch, aber vor allem Geschichte, also es geht

32 Als *clandestini* werden in Italien diejenigen ImmigrantInnen bezeichnet, die ohne Einreiseerlaubnis ins Land kommen. Bisweilen wird auch von *irregolari* gesprochen. Den Begriff der „Illegalen“ gibt es nicht.

um educazione civica. Ich werde euch während der gesamten Zeit, die wir auf dieses Thema verwenden, dazu auffordern, diesen grundlegenden Aspekt nicht aus den Augen zu verlieren.

03.15 Das heißt, auch wenn das Thema ein anderes wäre, so ist es wichtig, den … den … Wert des Faches educazione civica oder … politica zu begreifen. Ihr wisst auch, dass das Projekt, das euch – wie ich auch schon gestern der Kollegin mitgeteilt habe – letztes Jahr so sehr begeistert hat, … nicht nur euch als Protagonisten, … sondern weil auch andere Klassen mit Schülern etwa in eurem Alter, also in anderen europäischen Städten, sich mit dem selben Thema und dem gleichen Ziel auseinander gesetzt haben, … also festzustellen, wie dort Politik oder educazione civica gelehrt wird. Nachdem dies gesagt ist, stürzen wir uns gleich in die Analyse unseres Themas.

Davor halten wir noch mal fest: Von mal zu mal werden Fragen

04.00 auftauchen, ich werde heute – und immer wenn ich was dazu sagen werde – versuchen einige Daten oder Informationen zu liefern, aber vor allem werde ich Dinge anzweifeln und Fragen stellen. Viele Probleme werde ich ungelöst lassen, nicht weil ich die Antworten bereits kenne und sie euch nicht geben will. Manchmal ist das so, aber manchmal auch, weil gewisse Ergebnisse, gewisse Informationen durch eure selbstständige Arbeit, als einzelne und in der Gruppe, erzielt werden sollen. Weil das möglicherweise auch Ergebnisse sind, die ich auch nicht kenne, sowohl als Daten, als auch als Problem. Wenn wir bestimmte Aspekte beschreiben, könnte es sein, dass wir uns dann vor anderen wiederfinden, und ich fordere euch auf, diese von mal zu mal herauszuarbeiten, sie zu hinterfragen. Wenn einer von euch während einer Stunde, egal ob ich sie gerade halte, oder ihr

05.15 vor der Klasse referiert, auf irgendeine Fragestellung stoßt, die für uns interessant sein könnte, so bitte ich euch, sowohl mich, als auch den Rest der Klasse darauf aufmerksam zu machen. Deshalb könnten von Stunde zu Stunde neue Fragen aufgeworfen werden, die beantwortet werden müssten und da wir zwar nicht sehr viel, aber doch ein wenig Zeit haben, könnten wir diese dafür aufwenden, gemeinsam nach Antworten zu suchen. War ich so weit klar?

06.00 Das waren jetzt mehr Aufforderungen und Ermunterungen und nicht so sehr eine Einführung für... [längere Pause, sucht nach Worten] Das war eine bestimmte Botschaft, die ich euch senden

wollte. Ehh, wenn zum Beispiel ich, oder einer eurer Klassenkameraden den einen oder anderen Aspekt des Problems vernachlässigt haben sollte, könnten wir das dann im Laufe der *unità didattica* als Problem, als Frage aufwerfen, als einen Aspekt, der vertieft und weiter durchdacht werden müsste und somit also gemeinsam den Unterricht lenken. Kurz gesagt, ich beabsichtige diesen Weg gemeinsam zu gehen. Gut? Dementsprechend ziele ich heute nur darauf ab einige Aspekte und Probleme zu benennen und einige Fragen aufzuwerfen. Wir werden nicht auf all diese Fragen eindeutige Antworten finden, nicht im Sinne von Lösungen, nicht als bloße Kenntnis, vielleicht aber Erkenntnis. Auf andere ja! Ich bitte euch, dies mit größter Sorgfalt und mit größter Gründlichkeit zu tun. Okay? Salvatore, lässt du mal die Rollläden runter?

Das erste Wort, das fällt, nachdem der Lehrer seine Folien geordnet hat und sich der Klasse zuwendet, „okay", kommt von einem Schüler. Es ist jedoch kein Initialwort, sondern bereits eine Reaktion, eine Antwort auf Körperhaltung, Blick und zugewandte Präsenz des Lehrers. Es könnte gedeutet werden als Zeichen des Gehorsams, der aufnahmebereiten Aufmerksamkeit. Es enthält aber auch ein eigenwilliges sich Behaupten gegenüber der dominanten Position des Lehrers, ist das Zeichen, gleichermaßen *präsent* zu sein. Dieses „okay" bekommt auch Raum, es lässt den Lehrer noch einige Sekunden in seiner Aufforderungshaltung verharren. Das Forschungsprotokoll vermerkt für diese Anfangsszene „gespannte Aufmerksamkeit". Der Lehrer ist den SchülerInnen aufgrund der Enge des Klassenzimmers[33] räumlich sehr nahe, so dass sich Körpersprache und Mimik sehr deutlich mitteilen. Die Ausführungen, die er in den ersten Minuten macht, in deren Verlauf das Thema nur kurz und für uns, eventuell auch die Klasse, eher missverständlich genannt wird (18f.,[34] im Original „spostamento dei popoli", was eigentlich Völkerwanderung bedeutet), bringt er selbst auf den Begriff der „Botschaft" (76). Diese *Botschaft* geht als Prolog dem eigentlichen Einstieg ins Thema voraus und ist sicher zu einem Teil durch unsere Anwesenheit motiviert, doch unabhängig davon hat sie explizite Inhalte. Sie reflektiert auf die Arbeitsbeziehung und das Unterrichtssetting und am

33 Der Klassenraum hat knapp 40 qm und bietet kaum Bewegungsraum. Die Tische (je vier) stehen in drei Querreihen von der linken zur rechten Wand. Nur rechts an der Fensterfront gibt es einen schmalen Durchgang. Direkt unter der Tafel stehen der Lehrertisch und daneben eine Flip-Chart. Der Overhead-Projektor steht auf einem der Tische in der 1. Reihe und ist auf die linke Wand gerichtet.

34 Im Folgenden geben die Zahlen in Klammer jeweils die Transkriptzeile an.

Rande auch auf den Forschungskontext. Mit der Frage danach, was „letztendlich" eine Unterrichteinheit sei, gibt der Lehrer einen klaren Rahmen vor: Die Einheit „hat einen Anfang und ein Ende" (9) und sie hat einen *Gegenstand*. Dieser Gegenstand ist weniger klar umrissen, unterscheidet sich offenbar von anderen Unterrichtsgegenständen und anderen Unterrichtseinheiten, denn es ist nicht sicher, ob es ein Ergebnis geben wird (10). Die Unsicherheit scheint einerseits im Thema begründet zu sein, denn es ist ein „heißes" (21) hinsichtlich seiner Aktualität wie Kontroversität. Andererseits könnte sie ausgelöst sein durch die Organisation des Unterrichts, die der Lehrer stark in die Hände der SchülerInnen gelegt hat, wie sich in den weiteren Stunden zeigt. Er bekräftigt diese Entscheidung, die ja bereits im Vorfeld gefallen ist. Es ist eine ausdrückliche, eine, zu der er steht. Es gibt an dieser Stelle kein pädagogisches ‚Wir': Es ist *seine* Absicht (11), das Thema in Zusammenarbeit anzugehen, er hat es so entschieden. Er appelliert an diese Zusammenarbeit, formuliert seinen Anspruch. Von *Mit*arbeit, der sonst geläufigen Formulierung, die sich auch im Kopfnotenkatalog wiederfindet, ist keine Rede. Neben dem appellativen Charakter, den das idealtypisch formulierte Ziel hat, die übliche unterrichtliche Rollenverteilung von aktivem Lehrer und passiven SchülerInnen aufzugeben (12-14), enthält die Aufforderung auch eine Versicherung für die Klasse und eine Selbstversicherung: Auch diese Form der gemeinsamen Arbeit am Thema liegt in seiner Verantwortung. Er bürdet sie nicht der Klasse auf, sondern sucht sie und sicher auch sich selbst vor Enttäuschung und zu hohen Erwartungen zu schützen. Er hat – dieses Mal – keinen großen Wissensvorsprung, aber er weiß, wie man sich dem Thema nähert, es umkreist, aufschließt, Fragen stellt:

> „… aber vor allem werde ich Dinge anzweifeln und Fragen stellen. Viele Probleme werde ich ungelöst lassen, nicht weil ich die Antworten bereits kenne und sie euch nicht geben will." (54ff.)

Hier wird als Negativfolie das übliche pädagogische Ritual evoziert, dessen Kennzeichen es ist, dass gestellte Fragen nie echte Fragen sind, und Fragen auch nicht offen bleiben dürfen. Von diesem Üblichen, diesem tiefverwurzelten pädagogischen Setting abzuweichen, bedarf der ausdrücklichen Formulierung, Erläuterung, Begründung. Fehlte sie, könnten die SchülerInnen den Eindruck gewinnen, ihr Lehrer sei schlecht vorbereitet, kenne sich nicht aus. Wie sehr dieses Setting, dass aufgeworfene Fragen eine Antwort erhalten oder Probleme eine Lösung finden müssen, die Ziele gerade des politischen Unterrichts im allgemeinen konterkarieren, lässt sich im Lichte dieser Deutung erahnen.

Der Lehrer positioniert sich auf der Seite des Fragens und Zweifelns, wozu er auch die Klasse auffordert, einlädt. Auch das ist kein Charakteristikum des Üblichen, denn Unterricht ist funktional auf positives Wissen ausgerichtet, auf Abfragbares und Reproduzierbares, das klar geschieden werden kann in falsch und richtig. Diese Abweichung muss den SchülerInnen gegenüber ebenfalls erklärt werden. Zudem holt sie das Thema in die Arbeitsbeziehung hinein, die somit auch auf ein gemeinsames Erkenntnisinteresse ausgerichtet wird. Die Erklärung enthält auch ein Versprechen, eine Versicherung: Ich werde eure Präsentationen, eure Darstellungen und Arbeitsergebnisse nicht anzweifeln und hinterfragen, weil ich euch misstraue oder es besser weiß, sondern ihr eigene Perspektiven entwickeln werdet, die mir neu sind und die ich ernst nehme, aber auch, weil das Thema eindeutige Antwortungen und Lösungen nicht zulässt. Gerade dort, wo diese suggeriert werden, ist Misstrauen und Wachsamkeit geboten. Auch hier wird das Thema in die Gestaltung der Arbeitsbeziehung hineingenommen.

Die in der Transkription eher unvermittelte und nicht sofort verständliche Bezugnahme auf das Forschungsprojekt kann mit der bisherigen Deutungsperspektive ebenfalls erhellt werden.

> „… aber zugleich ist es als Experiment, als – in Anführungsstrichen – „Versuchs-Thema", falls man es so nennen kann, gewählt worden, um den Unterricht eines Faches zu erforschen, das auf diese Art und Weise in eurer Schullaufbahn so nicht vorkommt."

Mit dem einleitenden „aber" wird neben der Aktualität des Themas, dem der Lehrer einen hohen Begründungswert beimisst, ein weiteres doppeltes Legitimationsargument eingeführt, das „zugleich" ein Aneignungselement für den Lehrer selbst wie – aus seiner Perspektive – ein Zueignungselement für die Klasse enthält. Er lässt keinen Zweifel daran, dass das Thema von außen herangetragen wurde, einem Außen, das sich nicht einfügt in die ministeriellen Unterrichtsvorgaben. Dieses Außen sowie die Akzeptanz des Themenbereichs bedürfen deshalb der Zustimmung und Plausibilität. Beides ergibt sich für den Lehrer aus der ihm übermittelten Forschungsperspektive, die er für sich modelliert als den Wert, die Bedeutsamkeit des Faches (im italienischen Original „il valore dell'argomento") zu begreifen (41); eines Faches, das es als eigenständiges in Italien nicht gibt. Er benennt es nicht allein mit der offiziellen Bezeichnung, „educazione civica", sondern fügt „politica" hinzu. Dieses Adjektiv trägt im Italienischen die starke Konnotation institutioneller, „großer" Politik, die der Lehrer, wie aus dem Interview hervorgeht, nicht intendiert, für die SchülerInnen dennoch mitschwingen dürfte. Mit dem Begriff des „Experiments" rückt der Lehrer nicht nur das

Thema Migration ins Zentrum des Lernbereichs, so dass beides nahezu deckungsgleich wird, sondern sucht auch die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf den Fächerkontext zu lenken. Entgegen seiner Ankündigung (38) wird er sie jedoch in den folgenden Stunden nicht auffordern, „diesen grundlegenden Aspekt" im Auge zu behalten, denn, wie das Abschlussinterview zeigt, weiß er, dass dies für die Klasse nicht von Bedeutung ist.

Auszug aus dem Ex-post-Interview:

F01: Du hast am Anfang versucht, den Fächerkontext zu benennen, also auf den politischen Aspekt der educazione civica hinzuweisen. Welche Bedeutung hatte das aus deiner Sicht für die SchülerInnen?

S D: Alles in allem ist das der Aspekt, den sie meiner Meinung nach am wenigsten wahrgenommen haben. Das… (längere Pause), das … war nicht wichtig für sie. Sie haben sich also lieber mit Konkreterem auseinandergesetzt und das Thema an sich bearbeitet, dabei das Thema nicht als Vorwand für die Forschung gesehen. (…) Sie haben mich in den letzten Tagen manchmal gefragt, machen wir Geschichte oder Migration, … oder auch, auch … das Projekt.

Die SchülerInnen unterscheiden in diesem Fall zwischen Thema und dem Unterrichtsfach Geschichte, das ihr Lehrer repräsentiert. „Migration" ist nicht Geschichte, wird aber auch nicht als *educazione civica* identifiziert. Ein Grund dafür kann in der grundsätzlichen Marginalität des Lernbereichs liegen, dem, selbst wenn dafür einige Stunden im Jahr erübrigt werden, weder von den SchülerInnen noch vom Lehrer besondere Bedeutung zugemessen wird. Hierzu Signor D'Agosto im Erstinterview:

> „Also, ich habe vor allem, bevor wir …, ehrlich gesagt, in sehr allgemeiner Weise an das Thema Migration rangetreten sind, erklärt, … gedacht, dass es in Wirklichkeit viel wichtiger ist darüber nachzudenken, die gesellschaftlichen und politischen Aspekte dieses Projektes angemessen hervorzuheben. Also, … ich habe es verstanden als … als Pilot-Thema, also möglicherweise die Entwicklung eines vom Fach Geschichte losgelösten Faches. Also educazione civica, aber sicherlich nicht mehr so, wie sie [die SchülerInnen] sie bisher gemacht haben, wenig und schlecht, wie sie sie auch mit mir in Verbindung mit dem Geschichtsunterricht gemacht haben, wenig und schlecht, sondern um dessen Eigenständigkeit hervorzuheben."

Der Lehrer bezieht sich hier zwar auf den Forschungskontext, aber nur als Anstoß für davon ganz unabhängige, eigene Reflexionen. Er entwickelt die spekulative Idee eines eigenständigen Unterrichtsfaches ‚Politik-Gesellschaft' vor dem Hintergrund des selbstkritischen Eingeständnisses, dass

auch er *educazione civica* nur stiefmütterlich, „wenig und schlecht" behandele. Er begründet diesen Mangel im weiteren Verlauf des Interviews nicht mit seiner spezifischen Kompetenz als Historiker, dem dieser Lernbereich „anvertraut" ist, wie er sagt, sondern damit, dass das Lernfeld als der Geschichte untergeordnetes von dieser in der Alltagspraxis „erdrückt" werde. Vor diesem Hintergrund erfährt der Begriff des „Experiments", aber auch der des „Projekts", der im Italienischen stärker noch als im Deutschen aktiv auf projektieren, entwerfen, entwickeln zielt, eine Bedeutungserweiterung. Er erfüllt multifunktionale Zwecke. Er (er)öffnet den Unterricht sowohl thematisch wie methodisch, aber auch konzeptionell. Er erlaubt, sich auf etwas Neues, Anderes einzulassen, etwas auszuprobieren, mit der gegebenen Situation produktiv umzugehen, und er signalisiert, dass dies auch schief gehen kann. Das Experiment zu wagen, ist nicht ohne Spannung und nicht ohne Risiko. Die „Botschaft" transportiert auch dies. Doch die Einbindung der Klasse erfolgt durch die Erinnerung, das Wachrufen eines positiven Gefühls – Begeisterung:

> „Ihr wisst auch, dass das Projekt, das euch – wie ich auch schon gestern der Kollegin mitgeteilt habe – letztes Jahr so sehr begeistert hat, … nicht nur euch als Protagonisten, ... sondern weil auch andere Klassen mit Schülern in eurem Alter, also in anderen europäischen Städten, die sich mit dem selben Thema und dem gleichen Ziel auseinander gesetzt haben, … also festzustellen, wie dort Politik oder educazione civica gelehrt wird."

Auch mir war diese Erinnerung, die Rückfragen der SchülerInnen ein Jahr zuvor, deutlich präsent, so dass ich das im Interview anspreche.

F01: Hast du mit der Klasse noch einmal über meinen Besuch vor einem Jahr gesprochen?

S D: Ja, klar. Ehh, ich habe erst mal versucht den Schülern zu erklären, von …, aus welchem Bedürfnis heraus das gesamte Projekt entstanden ist, und wie ich vorhin schon gesagt habe, haben sie sich sehr begeistert von der, von der europäischen Dimension gezeigt.

F01: Was meinst du mit der europäischen Dimension?

S D: Also, … sie haben schnell begriffen, dass sie eine, eine eh Pilot-Klasse innerhalb eines … größeren Geschehens sind, also, dass es nicht um etwas ging, was nur die Calabresi, oder das nur Neapel betraf.

F01: Ja, ich hatte erwähnt, dass wir in mehreren Ländern forschen, und sie hatten ziemlich viele Fragen dazu …

S D: Ich erinnere mich. Sie waren neugierig. Diese Studien in anderen europäischen Städten … die Vorstellung, dass Gleichaltrige in anderen europäi-

schen Städten irgendwie am gleichen Thema arbeiten, vielleicht nicht unbedingt genau das gleiche erarbeiten, vielleicht mit anderen Methoden, das hat sie neugierig gemacht.

F01: Mhmm

S D: Wie ich dir vorhin sagte, ich weiß nicht, vielleicht ist die Meinung, die ich mir davon gebildet habe, auch nicht richtig, … dass ich nicht, nicht genau weiß, wie stark auch ihre Lebenssituation, die ziemlich, eh, ich will nicht sagen am Rande der Gesellschaft ist, das ist übertrieben, … aber, … zum Teil auch aufgrund ihres Alters (…), sie sind ja noch … ehh, erst in der 10. Klasse, … aber sie sind sich irgendwie bewusst, klar, nicht wirklich tiefgreifend, aber ein, ein Bewusstsein davon haben sie, dass sie keine zentrale Rolle in der Stadt spielen, und, … zu sehen, dass sie in einem Projekt, das eine europäische Dimension hat, mitarbeiten, hat sie stark angesprochen.

Auch die SchülerInnen eignen sich einen Aspekt des Forschungskontextes an, verhalten sich dazu, entwickeln eine für sie sinnhafte und sinnstiftende Perspektive. Sie sind nicht einfach Objekte von Forschung, sondern Protagonisten zusammen mit anderen, zu denen sie darüber in eine fantasierte Beziehung treten. Es ist für Adoleszente nicht banal, sich in einen größeren Zusammenhang eingebunden zu sehen und darüber Aufmerksamkeit zu erfahren. Sie erleben das Forschungsinteresse, das ja nicht den Individuen als solchen gilt, was sie auch wissen, als Aufwertung ihrer Position, sie erfahren es als Anerkennung und schöpfen daraus Selbstbewusstsein. Dies ist jedoch nicht unabhängig von der spezifischen Gestaltung der Arbeitsbeziehung durch den Lehrer. Seine „Botschaft" fordert sie nicht nur auf zur Zusammenarbeit, sondern öffnet ihnen einen eigenen Raum zu Exploration. Und diesen werden sie nutzen. Vielleicht liegt auch hierin ein Grund, dass sie in dieser ersten Stunde ihrem Lehrer 55 Minuten diszipliniert und aufmerksam zuhören. Trotz „experimentellem" Charakter wird, wie der Lehrer am Ende der Stunde betont, auch diese Unterrichtseinheit mit einer „prova", einer benoteten Klassenarbeit abgeschlossen.

5.2 Strukturierung und Zuschnitt des Themas

Nach der Übermittlung der Botschaft und Formulierung der Arbeitsbeziehung gibt es eine deutliche Zäsur. Der Raum wird durch das Herunterlassen der Rollos abgedunkelt und nur noch durch den Overhead-Projektor erleuchtet. Es bleibt jedoch genügend Licht, um Notizen machen zu können. Mit dem Auflegen der hier abgebildeten Folie rückt das Thema ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

MIGRAZIONE
LA MIGRAZIONE COME FENOMENO STORICO
Definizioni: MIGRAZIONE / EMIGRAZIONE / IMMIGRAZIONE
IL FENOMENO MIGRATORIO : cause, effetti e tipologie
LE PRINCIPALI MIGRAZIONI NELLA STORIA DELLA CIVILTA' UMANA
MIGRAZIONE/EMIGRAZIONE/IMMIGRAZIONE COME FENOMENI SOCIALI ED ECONOMICI
L'ITALIA DA TERRA DI EMIGRANTI A META DI MIGRAZIONI/IMMIGRAZIONI
L'EMIGRAZIONE INTERNA DAL SUD AL NORD DEL PAESE
EMIGRANTI ITALIANI IN EUROPA E NEL MONDO
L'ITALIA DI FRONTE ALLA QUESTIONE IMMIGRAZIONE
L'IMMIGRAZIONE COME PROBLEMA POLITICO
LEGISLAZIONI ITALIANE ED EUROPEE IN MATERIA DI IMMIGRAZIONE
La legge Turco-Napolitano
La legge Bossi-Fini
Il quadro europeo
IL DRAMMA DEGLI IMMIGRATI ATTRAVERSO I MASS MEDIA
IL TEMA DELLA MIGRAZIONE/EMIGRAZIONE NELLE DIVERSE FORME DI ESPRESSIONE DELL'ANIMO UMANO
LA NARRATIVA
LA POESIA
IL CINEMA
LA MUSICA
LA FOTOGRAFIA

Der Oberbegriff Migration ist in vier Aspekte untergliedert:

1. Migration als historisches Phänomen
   - Begriffsdefinitionen von Migration, Emigration und Immigration
   - Ursachen, Effekte und Typologien
   - Hauptmigrationen in der Geschichte der menschlichen Zivilisation
2. Migration/Emigration und Immigration als soziale und ökonomische Phänomene, die am Beispiel des Wandels Italiens vom Auswanderungs- zum Einwanderungsland thematisiert werden.
3. Migration als politisches Problem, mit der italienischen und europäischen Gesetzgebung zur Einwanderung sowie der Thematisierung von Immigration in den Massenmedien
4. Migration und Emigration als Thema in Kunst und Kultur (wörtlich: In den verschiedenen Ausdrucksformen der menschlichen Seele)

Diese vier Aspekte stellt der Lehrer im weiteren Verlauf der Stunde in der o.g. Reihenfolge einführend dar. Gut die Hälfte der Zeit verweilt er bei den Begriffsdefinitionen und einer historischen Betrachtung, die von der Antike und frühhistorischen Völkerwanderungen bis heute einen Bogen von etwa 3000 Jahren schlägt. Zu jedem Aspekt macht er erklärende, exemplarische Ausführungen, die immer beendet werden mit einer Reihe von Fragen oder Aufforderungen zur Vertiefung. Insgesamt sechsmal wird er seinen Redefluss unterbrechen; dreimal stellen einzelne Schüler Informationsfragen, dreimal involviert er selbst die Klasse.

01	07:23	L	Also, wie ihr hier sehen könnt, haben wir als Mittelpunkt unserer
02			Arbeit ein bestimmtes Schlüsselwort, das auf das Thema hin-
03			weist, das für dieses Projekt ausgewählt wurde und dabei handelt
04			es sich um **Migration**.[35] Offensichtlich sprechen wir hier von der
05			Migration der Menschen, auch wenn der Begriff Migration sich
06			im allgemeinen auf die räumliche Bewegung, *Ziehen* von Lebe-
07			wesen bezieht. (…)
08	08:05		Die Migration in anthropologischem Sinne, die also die Men-
09			schen betrifft, ist so alt wie die Menschheit selbst. Und daraus
10			ergeben sich [unv., sinngemäß ergänzt] zumindest zwei weitere
11			Begriffe, die sich aus dem lateinischen migror, das eben sich
12			wegbewegen bedeutet, ableiten. Der eine ist **Emigration**, der
13			andere **Immigration**. Von diesem Schlüsselwort aus habe ich
14			vier große, große... na ja, vier grundlegende Bereiche ausge-

35 Die Hervorhebungen zeigen an, dass der Begriff durch Stimme oder Gestik, soweit dies aus den Forschungsprotokollen hervorging, besonders betont wurde.

macht. Das müssen aber nicht die einzigen sein, es hätten auch drei oder fünf sein können, oder unendlich viele. Um etwas zu vereinfachen, habe ich vier Aspekte gewählt, die aber – wie diese Verbindungspfeile andeuten – die vier Bereiche nicht als voneinander isoliert darstellen sollen. Diese Einteilung dient einfach nur der Zweckmäßigkeit. Aber in Wirklichkeit sind das Probleme/Phänomene [undeutlich], die sich gegenseitig bedingen. Ich will damit sagen, dass jeder dieser Aspekte in enger Verbindung mit den Aspekten der anderen Bereiche steht, was eine ständige Interaktion zur Folge hat, einen Osmoseprozess, und das ist der Grund weshalb es nicht ausgeschlossen ist, dass ihr euch in eurer Arbeit möglicherweise irgendwie mit Teilaspekten befassen müsst, die zufälligerweise bereits ein Mitschüler bearbeitet hat, der einen ganz anderen Bereich untersucht hat. Ist das klar?
Was sind diese vier Aspekte? Als erstes der **historische** Aspekt der Migration. Wie ich euch schon gesagt habe, wie man aus diesem ersten Teilbereich erkennen kann, ist Migration ein historisches Phänomen. Aber um zu verstehen, warum es ein dezidiertes menschliches Phänomen ist …, das Bedürfnis … wegzuziehen entsteht quasi zusammen mit der Menschheit, … oder eben die Notwendigkeit, dies zu tun mehr noch als das Bedürfnis, … müssen wir zuerst den Begriff *Migration* klären.

Wie bereits vorher schon, wird hier noch einmal darauf verwiesen, dass das Thema[36] von Außen gesetzt, „ausgewählt wurde". Doch sofort im Anschluss folgen migrationstheoretisch prägnante Aussagen: Migration ist als anthropologisches Phänomen so alt wie die Menschheit selbst. Emigration und Immigration sind gleichwertige und in gleichem Maße zu beachtende Aspekte. Migration als historisches Phänomen (*migrazione come fenomeno storico* auf dem Schaubild links oben) begleitet die Menschheitsgeschichte. Diese migrationstheoretischen Aussagen begründen sich nicht nur gegenstandslogisch, sondern rekurrieren, wie die im weiteren Verlauf ausgeführten Aspek-

36 Die Wahl und Übernahme des Terminus' „Migration" als Oberbegriff führt im italienischen Sprachgebrauch zu einem spezifischen Problem. Die Adjektive *migrante* oder *migratorio* finden vorwiegend Verwendung in der Zoologie/Ornithologie und Geologie, z.B. *uccelli migratori* für Zugvögel. Da die italienische Migrationsforschung lange Zeit Emigrationsforschung war und ihren Betrachtungswinkel erst mit dem relativ jungen Einwanderungsphänomen erweitert hat, ändert sich auch die Begrifflichkeit erst allmählich. Einen Begriff für wandern/Wanderung kennt das Italienische nicht. Wenn in der Übersetzung *Wanderung/wandern* verwendet wird, liegt dem meist das italienische spostamento/spostarsi zugrunde.

te, in spezifischer Weise auf die italienische Emigrationsgeschichte, die im nationalen Gedächtnis tief verankert ist. An späterer Stelle, im Zusammenhang mit den bevorzugten Emigrationsländern, zu denen zu Beginn des 20. Jahrhunderts u.a. auch Venezuela gehörte, erinnert der Lehrer auch an familiale Geschichten:

> „So könnte es passieren, dass wir uns fragen, warum Venezuela …, warum … so viele Venezulaner einen italienischen Nachnamen haben und warum viele in vergangenen Generationen, manche erinnern sich noch an die Großeltern, eine Reise nach Venezuela gemacht haben. Wir gehören Generationen an, die nicht so weit von der Generation der ersten Emigranten entfernt ist, weshalb für uns diese Informationen nicht nur fremder Lernstoff sind."

Dass der Lehrer viel Zeit für seine (hier nicht dokumentierten) historischen Betrachtungen verwendet, ist einerseits zu erklären mit seiner Fachkompetenz als Historiker, einem Feld also, in dem er sich sicher bewegt, andererseits ist dies Stoff, der in früheren Klassenstufen behandelt wurde. Dies sind auch die Momente, in denen er die Klasse durch die Frage nach Jahreszahlen, z.B. die der beiden griechischen Kolonisierungen oder krisenhaften Epochen, z.B. der mittelhelladischen, involviert. Die Antworten kommen auch sofort und in einer ihn offensichtlich zufriedenstellenden Weise. Gleichzeitig untermauern diese Betrachtungen der großen Völkerwanderungen und sich ausbreitenden Zivilisationen (Le principali migrazioni nella storia della civiltà umana), dass Migrationen nicht nur zur Menschheitsgeschichte gehören, sondern diese mitbegründen. In diesen frühen historischen Kontext stellt der Lehrer die Frage nach den Ursachen, Effekten und Typologien (cause, effetti e tipologie) von Migrationen:

> „Hier meine Frage, auch diese wiederum mehr noch als eine Frage, gestellt als ein Angebot, als eine Einladung zum Nachdenken: dieses Phänomen, das ganz banal erste Kolonisation genannt wird – warum sage ich *banal*? Ist es denn, was seine Ursachen, sein Wesen, seine Auswirkungen betrifft, wirklich der Wanderung ähnlich, die – du sagtest 750-550 – die Griechen an die Küsten Großgriechenlands, Siziliens, Spanien, Afrikas führte und die wir *Zweite Kolonisation* nennen? War es wirklich ein gleichwertiges Phänomen, das sich nach Jahrhunderten wiederholte, oder war es, was seine Ursachen, seine Typologie betrifft, etwas anderes? Und weiter, wie viele Migrationen habt ihr in der Geschichte, die ihr bisher gelernt habt? Keine Angst, wir gehen nicht über diesen zeitlichen Rahmen hinaus… Wie viele kennen wir von der Entstehung der Menschheit aus gesehen?"

Trotz ununterbrochenen Redeflusses, der bisweilen den Eindruck von Selbstbezüglichkeit vermittelt, zeigen die letzten Zeilen, dass der Lehrer seinen SchülerInnen nahe ist, sie wahrnimmt. Mitten im Reden antizipiert er ihre mögliche Befürchtung und beruhigt sie: Keine Angst, ich verlange von euch nichts historisch Neues, nur das, was ihr bereits gelernt habt.

Im folgenden Transkriptionsauszug werden das Credo und der Ethos des Lehrers als Historiker deutlich:

> „Was löst eine Migration aus? Welche Gründe gibt es? Spielen rein menschliche Faktoren eine Rolle, oder gibt es auch andere? Und was sind die nicht von Menschen beeinflussten Faktoren, die im Laufe der Geschichte Völkerwanderungen begünstigt haben? Nur wenn wir uns Fragen in Bezug auf unsere vergangene Geschichte stellen, finden wir Antworten darauf, warum wir heute in unseren Straßen so vielen Menschen begegnen, die ganz einfach auch in ihrem Land hätten bleiben können, gäbe es heute nicht ähnliche Gründe dafür. Die Geschichte wiederholt sich nie auf die gleiche Weise, das haben uns die Historiker und die Philosophen gelehrt. Montale sagte, ‚die Geschichte lehrt uns rein gar nichts', jemand anders sagte dagegen, ‚die Geschichte ist die magistra vitae'. Wir können keine Antwort auf diese Frage geben, ob die Geschichte uns was lehrt, oder ob die Geschichte rein gar nichts lehrt. (…)
> Es ist aber sicher, dass wir nicht drum rumkommen uns umzudrehen und nach hinten zu schauen, um zu versuchen die Gegenwart zu erfassen. Wenn wir versuchen die Gegenwart zu erfassen, müssen wir zwangsläufig einen Blick auf das werfen, was in der Vergangenheit analoge Phänomene zu denen, die wir heute beobachten können, hervorgerufen hat."

Es wäre bloße Spekulation, Überlegungen darüber anzustellen, wie viel die SchülerInnen von diesen geschichtsphilosophischen Positionen verstehen. Die auch hier übermittelte Botschaft ist jedoch eindeutig: Wer die Gegenwart erfassen will, kommt nicht darum herum, sich „umzudrehen und nach hinten zu schauen". Die Frage, ob daraus etwas zu lernen sei, ist eine müßige, denn, so der Lehrer mit Marx, „die Geschichte wiederholt sich nie auf die gleiche Weise". Aber die Vergangenheit reicht in die Gegenwart hinein, die ohne jene nicht wäre. In dieser Weise vertritt der Lehrer sein Fach, nicht überbetonend, nicht dominant, eher als Werkzeug: Um die Gegenwart, die Realität zu verstehen, müssen wir die Phänomene ordnen.

Mit dem kleinen geschichtsphilosophischen Exkurs leitet der Lehrer über ins 19. und 20. Jahrhundert und zur Geschichte Italiens als Emigrationsland. Chronologie ist jedoch nicht der Hauptordnungsgeber, sondern das Ineinanderspielen von Emigration und Immigration, wie ein Blick auf das rechte obere Feld des Schaubildes zeigt: Unter der Überschrift ‚Migrazione/

Emigrazione/Immigrazione als soziale und ökonomische Phänomene' wird der Wandel Italiens vom Aus- zum Einwanderungsland benannt. Die drei Unteraspekte sind die ‚Binnenmigration vom Süden in den Norden', die ‚italienischen Auswanderer in Europa und der Welt' und ‚Italien gegenüber der Einwanderungsfrage'. Dieser letztgenannte Bereich ist im unteren rechten Feld des Schaubildes ausdifferenziert unter der neuen Überschrift ‚Einwanderung als politisches Problem'. Die beiden Unteraspekte behandeln die ‚italienische und europäische Gesetzgebung' mit der Unterscheidung zwischen dem damals aktuellen „Gesetz Bossi-Fini" und dem vorangegangen „Gesetz Turco-Napoletano"[37] sowie die ‚Thematisierung der ImmigrantInnen in den Massenmedien'. Der letzte Aspekt führt noch einmal zurück zur Emigration, und zwar als „Thema der verschiedenen Ausdrucksformen der menschlichen Seele" in Literatur, Poesie, Kino, Musik und Fotografie.

Die Ausführungen des Lehrers erläutern im weiteren Stundenverlauf die auf der Folie aufgeführten Aspekte, allerdings nicht darstellend, sondern, seinem Anfangsstatement entsprechend, zweifelnd, fragend, Fragen aufwerfend und immer wieder Perspektivverschiebungen vornehmend.

Die folgenden Transkriptpassagen sollen an drei Beispielen exemplarisch zeigen, welche Fragen der Lehrer an die Klasse heranträgt, mit welchen normativen Implikationen er die einzelnen Aspekte ausstattet, und welche inhaltlichen Schwerpunkte er setzt, die auf ihre migrationstheoretischen Grundlagen hin befragt und gedeutet werden.

> „Okay. Und damit befinden wir uns mehr oder weniger in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Gut. Wenn wir also nun dieses Datum nehmen und Italien betrachten – es ist ja nicht nötig die Migrationen in der Antike zu betrachten – um zu versuchen uns Fragen dahingehend zu stellen, wie Italien eine Rolle in der Phänomenologie der Migration gespielt hat, tun wir das … von … von einem anderen Standpunkt aus, und zwar von der anderen Seite des Zauns. Ihr wisst ja sehr gut, dass die Italiener noch bevor sie … Einwanderungsland waren, … also bevor sie Immigranten aufnahmen, selbst in andere Länder immigrierten, also Emigranten von ihrem Standpunkt aus."

Nachdem sich der Lehrer gut zwanzig Minuten in frühhistorischen Phasen bewegt hat, leitet er nun über auf die historische und aktuelle Lage Italiens, denn „es ist ja nicht nötig, die Migrationen in der Antike zu betrachten …", wo Italien doch selbst eine zentrale Rolle in der „Phänomenologie der

37 Es ist in Italien üblich, Gesetze nach den Ministern zu benennen, unter denen sie erlassen werden. Das Gesetz Turco-Napoletano der vorhergegangenen Mitte-Links-Regierung stammt aus dem Jahr 1998 und war wesentlich liberaler.

Migration gespielt hat". Sowohl diese Formulierung wie die Frage danach, *wie* Italien diese Rolle gespielt hat, suchen gegenüber dem Gegenstand dieselbe Distanz aufrechtzuerhalten, die die bisherigen Ausführungen gekennzeichnet hat. Dies gelingt jedoch nicht. Der Gegenstand rückt näher und zwingt zu einer neuen Perspektive, die sich ausdrückt in der Metapher des Zauns. Der Zaun symbolisiert Grenze, Mauer, drinnen und draußen, die eine und die andere Seite, Ausschluss und Einschluss. Der Lehrer benennt den Betrachtungswinkel, den Standpunkt auf „der anderen Seite des Zauns." Doch welche Seite ist die *andere* Seite des Zauns? Mit dem „*bevor* sie Immigranten aufnahmen" wird eine zeitliche Komponente eingeführt. Verschiebt sich der Zaun in der Zeit? Bevor sie Immigranten aufnahmen, „*immigrierten*" die ItalienerInnen selbst in andere Länder. Müsste es nicht emigrieren heißen? Sie *immigrieren*, aber sie sind „*Emigranten* von ihrem Standpunkt aus". Der Lehrer unterscheidet also, zumindest sprachlich, seine eigene Perspektive von der der ehemals Ausgewanderten. Doch ist damit seine eigene Position eindeutig bestimmt? Kann diese Position sprachlogisch bestimmt werden? Oder braucht es dazu eine bestimmte migrationstheoretische Gegenstandskonstruktion mit einem Territorium, auf dem ein Zaun steht, der die eine Position von der anderen trennt? Ist der Zaun verschiebbar? Ist der Blick von der einen Seite des Zauns ein anderer als von der anderen Seite? Wie sind aktives und passives Verhalten – Migration ist Bewegung – in der Positionierung verteilt? Wer ist Objekt und wer Subjekt? Wer benennt? Ändert sich das Benannte mit der jeweiligen Bezeichnung? Wann und wo sind EmigrantInnen EmigrantInnen, wann und wo sind sie ImmigrantInnen? Sind sie es nacheinander oder gleichzeitig? Migration ist Prozess, Mobilität bis hin zum Exodus, der ganze Landstriche im Süden Italiens entvölkert hat, und vollzieht sich immer in sozialen Kontexten, die prinzipiell unabgeschlossen und nicht fixierbar sind. Dies sind Fragen, die mit klassischen Push-Pull-Theorien nicht zu beantworten wären, sich dort auch gar nicht stellen. Neuere migrationstheoretische Ansätze suchen solche Fragen u.a. mit dem Theorem der „Autonomie der Migration" (Bojadžijev u.a. 2004) zu konzeptualisieren.

Der Wechsel der Begrifflichkeiten, die „Sprachverwirrung" zeigt, dass es keine eindeutige, keine richtige oder wahre Perspektive gibt. Multiperspektivität rettet dabei nicht unbedingt, macht aber zumindest klar, dass die Perspektive den Gegenstand mitkonstruiert, ein bestimmtes Bild entwirft. Der Lehrer macht diese Konstruktionsweise implizit deutlich, er hält Gegenstand und Perspektive offen, indem er z.B. zeigt, dass aus Ursachen Effekte und aus Effekten Ursachen werden:

„Migration führt nicht nur zu extremen demographischen Unterschieden, sondern sie wird auch von demographischen Unterschieden ausgelöst."

Den Aspekt der Emigrationsschübe ins europäische und transatlantische Ausland und die Fragen nach Ursachen und Konsequenzen verknüpft er wieder mit einem Perspektivwechsel, der den „Kreis schließt":

„Und wenn wir dieses Problem weniger von der demographischen und geographischen Seite angehen, sondern mehr die menschliche Seite sehen – wie wurden sie behandelt? Hier zeigt sich besonders stark, wie sich der Kreis schließt. Wie ihr wisst, müssen wir uns oft mit einer Wirklichkeit, mit Ereignissen … Nachrichten konfrontieren, die einige Italiener – sowohl im Süden wie Norden, auch wenn wir denken, dieses Problem sei im Norden stärker – als als …Protagonisten von … Gewaltakten sehen, die man auch einfach als Rassismus bezeichnet, die aber vielleicht noch schlimmer als Rassismus selbst sind. Aber vielleicht müssen wir auch erst wissen, was Rassismus ist oder sein kann."

Nicht unmittelbar anschließend, aber wenig später folgen Ausführungen, die als Beispiel dafür gelesen werden können, „was Rassismus ist oder sein kann":

„Es geht demnach auch darum, dass Italien Grundfragen der Immigration gegenübersteht... also, wie Italien auf die Masse von *Extracomunitari,*[38] sowohl europäische als nichteuropäische, reagiert. Und an diesem Punkt ergeben sich weitere Fragen. Wisst ihr, aus welchen Ländern hauptsächlich Immigranten zu uns kommen? Oftmals unterscheiden wir, auf sehr oberflächliche Weise, nicht einmal die Herkunft der Immigranten, die wir aufnehmen. Nur wenn wir wochenlang vom Fernsehen damit bombardiert werden, wissen wir, dass es sich um Albaner handelt – aber sind das alles Albaner?"

Einerseits benutzt der Lehrer mit der Bezeichnung „Extracomunitari" selbst einen Begriff, der eine Form institutioneller Diskriminierung darstellt, da er sozusagen von Amts wegen höchst divergente EinwanderInnengruppen vereinheitlicht, in der Benennung entindividualisiert und zu entdifferenzierenden Bildern beiträgt. Andererseits ist dies genau das, was der Lehrer als mangelnde Unterscheidung mit seiner Frage nach den „Albanern" kritisiert. Das Wort signalisiert Exklusion und benennt unmittelbar den Status des Nicht-Dazugehörens. Das angerufene „wir" an dieser Stelle ist eher ein

38 Übliche und auch in institutionellen Kontexten verwendete Bezeichnung für ImmigrantInnen, die nicht aus Mitgliedstaaten der EU kommen. Sie stehen im Wortsinne „außerhalb der Gemeinschaft".

nationales als ein pädagogisch die Klasse einschließendes. Dieses „wir" kann vielleicht noch kritisch auf das Fernsehen blicken, in Italien ohnehin schon schwer genug, aber nicht die Augen verschließen vor der Zunahme öffentlicher Diskurse, die, je nach Opportunität und Anlass, immer häufiger einzelne Nationalitätengruppen als besonders ‚gefährlich' und deshalb am besten abzuschieben konstruieren und identifizieren. Balbo[39] bezeichnet Italien hinsichtlich stärker werdender rassistischer Übergriffe und Diskurse als „latecomer". Ein Grund dafür sei, das sich Italien im Bemühen, die neue Einwanderungssituation politisch und sozial zu regeln, notwendigerweise an den europäischen Ländern orientiere, die eine längere „Erfahrung" haben, sich damit aber auch die entsprechenden Haltungen und Verhaltensweisen einhandele sowohl auf Seiten der „Hardliner" wie auf Seiten der Menschenrechtsorganisationen, die vorschnell und undifferenziert Rassismusvorwürfe formulierten (Balbo 2002).

Giovedì 30 Gennaio 2003, 10:06

"La Bossi-Fini è razzista": polemica all'Università

Di Luca Gelmini

ROMA - "E' un caso montato sul nulla". La prof. di diritto ne ha le tasche piene. "Basta con questo bombardamento. Lasciatemi lavorare, ho ancora un sacco di laureandi da ricevere". Il telefono di Tecla Mazzarese squilla da giorni, ininterrottamente, mentre la sua università è finita nella bufera. Telecamere di Porta a Porta, interrogazioni parlamentari, picchetti e volantini incendiari: cose mai viste, giurano gli studenti, nel tranquillo ateneo di Brescia. Sta di fatto però che da giorni l'armonia universitaria è diventata una chimera. E pensare che è bastato un piccolo opuscolo dal titolo "Bada alla Bossi-Fini! - Contenuti, "cultura" e demagogia della nuova legge sull'immigrazione" a far venire il malditesta al preside Salvatore Prosdocimi e al rettore Augusto Preti.

Könnte es also sein, dass der Lehrer den SchülerInnen einen naiven Antirassismus anträgt? Wie konfrontiert er die Klasse mit den öffentlich hochumkämpften, von vielen Polemiken begleiteten politischen Regelun-

39 Laura Balbo ist Soziologin und war von 2000–2001 Beraterin des italienischen Premierministers Giuliano Amato in Sachen Rassismus und Xenophobie.

gen, z.B. dem „Gesetz Bossi-Fini“? Er verknüpft es mit der Frage, wie die Massenmedien Immigration thematisieren und welche Fragen die SchülerInnen an deren Berichterstattung stellen sollen. Dazu hat er auf einer Folie Zeitungsnotizen und Agenturmeldungen zusammengestellt. Eine der Notizen trägt den Titel „‚Das Gesetz Bossi-Fini ist rassistisch’: Polemik an der Universität“.[40]

36:22 Diese Nachrichten, die ich einfach mal so eingeworfen habe, gestatten uns Überlegungen am Rande. Das ist nicht lösgelöst von den politischen Aspekten des dritten Bereiches, auf die ich eure Aufmerksamkeit lenken wollte. Sie sind nicht anders als die in der Gesetzgebung. Denn das Gesetz Bossi-Fini, zu dem ich nur ganz kurz was sage, hat dieses Jahr ein anderes Gesetz modifiziert, ersetzt, nämlich das Gesetz Turco-Napoletano. Die beiden Gesetze tragen jeweils die Namen der dafür hauptverantwortlichen Minister, aber in Wirklichkeit haben da viel mehr Leute dran gearbeitet. (…) Bossi-Fini ist das zur Zeit gültige Gesetz, das einige Veränderungen mit sich brachte. Es ist nicht vollkommen neu verfasst worden, sondern nur einzelne Paragraphen.

37:26 Einer der Zeitungsartikel, die wir gerade betrachtet haben, berichtet über eine Polemik in Bezug auf den mutmaßlich rassistischen Charakter dieses Gesetzes. Ich halte hier wieder inne, ich gebe kein Urteil ab, ich äußere keine Schlussfolgerungen. Was wisst ihr über das Gesetz Bossi-Fini? Was wisst ihr über das vorhergehende Gesetz? Warum sagen einige, dieses Gesetz sei außerordentlich gut, andere dagegen – ob sie Recht haben oder nicht – beurteilen dieses Gesetz als rassistisch?

38:05 Es kann für euch den Anschein haben, als betreffe euch dieses Gesetz nicht im Geringsten, denn ihr seid ja Italiener und sagt euch ‚was interessiert’s mich, ob dieses oder jenes Gesetz die Einwanderung der Immigranten regelt’. Ich ermuntere euch darüber nachzudenken, dass unsere Gesellschaft – es sei hinge-

40 Die Notiz selbst hat keinen besonderen Informationsgehalt, vor allem nicht zu dem genannten Gesetz. Eine Professorin der Jurisprudenz in Brescia habe einen kurzen Artikel veröffentlicht mit dem Titel „Aufpassen auf Bossi-Fini! Inhalte, ‚Kultur’ und Demagogie des neuen Gesetzes zur Immigration“. Seitdem werde sie und die gesamte Universität von Fernsehsendern und Reportern belagert, so dass niemand mehr arbeiten oder unterrichten könne. Zudem habe er parlamentarische Anfragen und Hunderte von Flugblättern provoziert. „Ein aus dem Nichts aufgeblasener Fall“, von dem die Professorin jetzt „die Nase voll habe“.

		stellt, ob das gut oder schlecht ist – sich im Wandel befindet. Die multikulturelle Gesellschaft ist heute schon eine Realität geworden, ob euch das gefällt oder nicht. Alles, was diese Entwicklung hin zur multikulturellen Gesellschaft vorantreibt, die Tatsache, dass ihr später immer mehr mit Gleichaltrigen aus anderen Ländern zu tun haben werdet, die vor allem erst mal euer Menschsein bereichern werden, mehr noch als euer Dasein als Italiener. Auf welcher Basis entscheiden wir, dass jemand aufgenommen, aber ein anderer abgeschoben wird? Wie lang darf er bleiben? Warum darf er bleiben? Ich hoffe, ihr versteht, worum es mir geht. (…) Ich will aber nicht, dass ihr euch in Juristen verwandelt, oder dass ihr irgendwelche Paragraphen detailliert lernt, einige Informationen genügen.
	39:45	Einfach: Was sind die Grundprinzipien dieses Gesetzes? Ist es richtig, dass es von jemandem als „rassistisch“ definiert wurde? (…)
	41:00	Auch an den Toren des Calabresi habe ich einige Plakate gesehen habe, die dieses Gesetz als rassistisch bezeichneten – „das Gesetz Bossi-Fini ist rassistisch und faschistisch“. Gut, ich weiß nicht, ob die Verfasser dieser Plakate – berechtigterweise oder nicht, das will ich nicht beurteilen – aber haben sie sich Wissen darüber angeeignet? Ich meine nicht wie Juristen, ich erwarte kein tiefgehendes Fachwissen, aber waren sie wirklich in der Lage zu erklären, warum sie das Gesetz so beurteilten?

Daran, wie er den Informationswert der Medien einschätzt, nämlich als „ingenuo“, einfältig, dumm und naiv, hat der Lehrer vorher keinen Zweifel gelassen, aber auch nicht daran, welch hohes Gewicht sie für die Formung der öffentlichen Meinung haben. Dennoch bestärkt er, nachdem ein Schüler nachgefragt hat, die Klasse darin, auf Zeitungen zurückzugreifen als Informationsquelle, als Anregung, aber auch „Studienobjekt“, um zu erkennen, welches Bild sie zeichnen. Es geht ihm also, dem zu Beginn der Stunde formulierten Anspruch entsprechend, nicht um plakative Gegenüberstellungen, die zu einer Meinung pro oder contra herausfordern sollen, auch nicht hinsichtlich des Rassismusvorwurfes gegenüber dem „Gesetz-Bossi-Fini“,von dem auch kritische Stimmen sagen, es sei weniger restriktiv, als man habe befürchten müssen. Das angesteuerte Ziel ist politische Urteilsbildung im klassischen Sinne: Informieren, nachdenken, urteilen, und vor allem differenzieren. Er formuliert damit eine der zentralen, idealtypischen Kategorien politischer Bildung. Dennoch geht darin die Haltung des Lehrers nicht

gänzlich auf. Weder scheut er das eigene Urteil, noch die eindeutige Positionierung: ‚Auch wenn ihr meint, das Gesetz, das hier als für das gesamte Thema stehend gedeutet werden kann, ‚brauche euch nicht zu interessieren', der gesellschaftliche Wandel ist eine Realität, „ob euch das gefällt oder nicht". Begegnungen sind eine Bereicherung des „Menschseins", und dies geht über nationale Zugehörigkeiten weit hinaus und wird auch diese verändern. Diese Aussagen sind nicht pädagogisch verkleidet, haben wenig Appellatives, sie sind klar und bestimmt. Über die einzelnen Aspekte, ihre Wertigkeit, ihre Einschätzung, die Probleme, die damit verbunden sind, kann gestritten werden, nicht aber darüber, dass kein Weg daran vorbeiführt, sich den Realitäten einer veränderten Gesellschaft zu stellen. Das die SchülerInnen ansprechende „ihr" und „euch" ist einerseits ein konkretes und geht andererseits doch über die Klasse als direkte Adressatengruppe hinaus und rekurriert auf den nationalen Diskurs, der als gesellschaftlicher nicht auf Italien beschränkt ist. SchülerInnen von 15 oder 16 Jahren sind nicht die ProtagonistInnen eines Diskurses, der die Illusion schürt, soziale und gesellschaftliche Transformationsprozesse könnten aufgehalten werden, und deshalb Sündenböcke sucht, denen die damit immer auch einhergehenden Verluste an Sicherheit und Privilegien angelastet werden können. Es ist der Vorzug von Jugend, dass sie Wandel nicht als Wandel erfährt, sondern als selbstverständliche und gelebte Wirklichkeit. Jugendliche beklagen keine Veränderungen, die sie nicht unmittelbar als solche in ihrem Alltagsleben erfahren, sie wollen keine imaginierte Vergangenheit zurück, wollen nicht aufhalten, was vergeht, denn das, was sie leben und erleben, *ist* ihre Wirklichkeit. Und diese ist in Neapel alles andere als rosig. Der Lehrer weiß das, und er beschönigt nichts.

5.3 Erinnerungsmythen und Verdrängungen im nationalen Gedächtnis

In den übrigen neun Stunden stellen die SchülerInnen ihre entsprechend der Gliederungsaspekte in vier Gruppen vorbereiteten Arbeiten und ihre Sicht auf das „Phänomen Migration" dar. Auch dies geschieht in Vortragsform. Die einzelnen SchülerInnen treten vor die Klasse, manchmal allein, manchmal zu zweit, wenn sie eine dialogische Form wählen. Die übrigen Gruppenmitglieder sitzen immer vorne in der ersten Reihe, nahe bei denen, die vortragen. Die Vorträge sind zum Teil begleitet von Overhead-Folien, Wandzeitungen, Kartenausschnitten, Graphiken, fotokopierten Textpassagen oder Fotos, die jedoch abgehängt werden, wenn eine andere Gruppe (mit einer Ausnahme nach jeweils zwei Stunden) mit einem neuen Thema beginnt. Mit

unterschiedlichem Grad von anfänglicher Aufgeregtheit sprechen alle SchülerInnen frei, ohne etwas abzulesen, einige benutzen zur Stütze Karteikarten. Die Klasse macht sich dabei Notizen, denn am Ende der Einheit wird eine „Prova finale", eine Abschlussarbeit geschrieben. Es werden also nicht die einzelnen Vorträge oder Gruppenarbeiten bewertet, sondern aus allem, was vor- und zusammengetragen wurde, eine Arbeit konzipiert. So hat es der Lehrer am Ende der ersten Stunde angekündigt und wiederholt er es zu Beginn der zweiten Stunde, als er noch einmal das Vorgehen erläutert:

> „Ihr tragt eure Recherchen, eure Arbeiten vor. Die anderen machen sich Notizen, notieren, was ihnen wichtig erscheint, denn es wird ja alles auch Gegenstand der Abschlussarbeit sein."

Im Interview mit den SchülerInnen, das zu Beginn der dritten Woche stattfindet, vermuten diese, dass der Lehrer ihnen drei Themen zur Auswahl stellen wird, zu denen sie einen Aufsatz schreiben müssen. Die Vorträge selbst haben also nicht den Charakter der Abfrage, der *interrogazione*, sondern liefern den *Inhalt* der abschließenden, benoteten Klassenarbeit.

Den ersten Aspekt, Migration als historisches Phänomen, weitet die Gruppe bis zu den Jägern und Sammlern des Neolithikums aus und rückt auch die Gründung Neapels durch die Griechen in den Vordergrund. Je nach inhaltlicher Klarheit und Flüssigkeit des Vortrags greift der Lehrer fragend, stützend, ermunternd oder ergänzend und klärend ein. Die zweite Gruppe (4. Stunde der Einheit) thematisiert die Migrationsgeschichte Italiens. Der Zeitraum, den sie bearbeitet, reicht etwa von der Gründung des Nationalstaats 1861 bis zur Gegenwart. Der erste Vortrag enthält Daten und Ursachen zu den Emigrationsphasen bis heute (aktuell leben ca. 5 Millionen ItalienerInnen im Ausland) und endet mit den Zahlen der ImmigrantInnen. Die folgende Sequenz ist dieser 4. Unterrichtsstunde entnommen. Der Schüler steht direkt vor der 1. Tischreihe und hält ein Buch in der Hand.

01	Sm	Ich hab mich damit beschäftigt nachzuschauen, wie die Italiener, die
02		ins Ausland emigrierten, behandelt wurden. In diesem Buch sind
03		einige Zeitungsausschnitte, vor allem..
04	L	Wie heißt das Buch?
05	Sm	Es heißt …L'Orda (Die Horde)
06	L	(gleichzeitig) L'Orda
07	Sm	… von Gian Antonio Stella. Es ist ziemlich neu und enthält
08		Zeitungsartikel und Museumstexte, und der Autor erkärt auch die
09		Zusammenhänge. Ich habe etwas ausgesucht … Darin finden wir
10		einige Zeitungstexte, vor allem aus der New York Times, vom Anfang

des 20. Jahrhunderts. In diesen Zeitungsartikeln werden die Italiener als ein Volk von Mördern bezeichnet, es wird da behauptet, dass ein Italiener nach nur zwei Gläsern Wein ein Stilett oder einen Dolch zieht. Andere dagegen definieren das italienische Volk als ein Volk von Camorristen, denn tatsächlich wird den Italienern vorgeworfen, ihre mafiosen und camorristischen Organisationen, wie zum Beispiel Cosa Nostra, in die Vereinigten Staaten eingeführt zu haben. Die Amerikaner sagten, dass Cosa Nostra in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts die bekannteste kriminelle Organisation in Amerika war, alle Bosse waren Italiener oder hatten italienische Vorfahren. Andere dagegen nannten die Italiener ein Lumpen-Volk, eine Zeitung meint sogar, dass sie in Wohnungen lebten, wo sich sogar die Sonne weigerte einzutreten, auch wenn man aus dem Text versteht, dass es sich eher um Treppenverschläge als um Wohnungen handelt, wo die Italiener.., wo die Leute mit ihren Sachen und zusammen mit ihren Tieren leben. Das ist sicherlich wahr, die Italiener lebten unter solchen Umständen, aber sicherlich nicht, weil sie es so wollten, sondern weil sie keine andere Möglichkeit hatten. Die Zeitungen werfen den Italienern, … den Emigranten, die aus dem ‚gesunden' Italien kämen, aber vor, dass sie unter solchen Umständen leben und sogar, dass sie mitten im Müll wohnen wollten.

Es gibt einen Artikel über eine amerikanische Mutter, die sich beschwert, dass sie mit ihrer Tochter nicht in den Straßen von Manhattan spazieren gehen kann, weil an jeder Ecke, auf jedem Bürgersteig Italiener liegen, die die Schönheit Manhattans trüben, sie würden das Panorama in Manhattan beschmutzen. Darüber beschwerten sich die Amerikaner. Aber das schlimmste ist, dass die Amerikaner die italienischen Eltern nicht für würdig halten, Kinder zu haben, weil sie bereit waren, ihre Kinder für einige Cents zu verkaufen, bereit sie wegzugeben. Vielleicht ist es wahr, nicht dass die Italiener ihre Kinder verkauften, aber dass sie sie nach Amerika schickten, in der Hoffnung ihnen so eine bessere Zukunft zu ermöglichen, verglichen mit dem, was sie in Italien erwartete. Aber in Amerika fanden die dann nicht das, was sich die Eltern erhofften, denn ihnen wurden nur die niedrigsten und anstrengendsten Arbeiten geboten. Viele von ihnen arbeiteten in Bergwerken, dort atmeten sie Rauch und Stoffe ein, die zu Krankheiten, wie z.B. Tuberkulose, führten.

Lorenzo stellt drei in dem Buch[41] dokumentierte Fälle von Lynchjustiz oder Pogromen gegenüber italienischen Emigranten in den USA, Kanada und Argentinien dar und vergleicht sie miteinander:

„Diese drei Blutbäder, diese drei Vorfälle, ereigneten sich an drei vollkommen unterschiedlichen Orten: Eins in den USA, eins in Argentinien und eins in Australien. Wenn wir sie genauer analysieren, stellen wir fest, dass sie in einigen Punkten ganz ähnlich sind. Tatsächlich haben diese drei Geschichten drei Dinge gemeinsam: Erstens gibt es in allen drei Beispielen italienische Opfer. Die zweite Gemeinsamkeit ist der Hass, mit dem sie … weswegen … auch Italiener getötet wurden. Sie gingen auch immer in ganzen Gruppen, in Australien eine ganze Stadt, auf sie los um sie zu töten. (…) Aber die wichtigste Gemeinsamkeit, die diese drei Geschichten vereint, ist, dass sich die Behörden für die Aufklärung solcher Fälle nicht interessierten. Nie wurde jemand deswegen angeklagt. Tatsächlich kann man sehen, dass in den Jahren zwischen 1880 und 1930 fast 4000 Immigranten getötet wurden, unter denen auch viele Schwarze waren. Es gibt auch ein Foto, das einen schwarzen Immigranten zeigt, der getötet wurde, aufgehängt wurde, angezogen wie ein Darsteller des Buches „Onkel Toms Hütte". Es ist auf der Seite 228. Und auf dem Foto sieht man ein weißes Mädchen, das daneben steht und lacht. (…)
Dann gibt es in diesem Buch noch ein Kapitel, wo der Autor darüber nachsinnt, warum die Italiener so gehasst wurden, wie sie behandelt wurden, in diesen drei ... also, unterschiedlich, … aber sie werden als der schlimmste Abschaum Europas angesehen. Und in einem Artikel behaupten die Amerikaner sogar, dass die Italiener, die nach Amerika emigriert waren, aus den höheren Gesellschaftsschichten stammten, was absolut nicht stimmte. Der Journalist dieses Artikels fordert sogar die Amerikaner auf, einen großen Bogen um die Italiener zu machen, sie sind gefährliche Personen, falsch, bereit jeden zu töten. Meiner Meinung nach müssten wir aufgrund dieser Geschehnisse nachdenken, denn was heutzutage die Albaner und die anderen Immigranten sind, die in unser Land kommen, das waren wir damals. Ich weiß nicht, … wir sollten, wir sollten uns das merken, wie wir damals behandelt wurden. Meiner Meinung nach müssen wir nachdenken …, die Italiener

41 Das Buch, das Lorenzo benutzt, ist 2002 erschienen, hat inzwischen viele Rezensionen erfahren, heftige Diskussionen, aber auch eine Reihe von Initiativen angestoßen. Siehe http://www.orda.it/rizzoli/stella/libri/orda2002.spm Es trägt den Untertitel „Quando gli Albanesi eravamo noi" [Als wir die Albaner waren] und zeichnet auf der Basis von zeitgenössischen internationalen Chroniken und Essays der Jahrhundertwende bis etwa 1930 die stereotypen Fremdbilder, aber auch Lebenslagen und soziale Praxen italienischer EmigrantInnen nach. Der Autor, Gian Antonio Stella, ist Journalist (u.a. bei der Tageszeitung „Corriere della Sera") und politischer Autor.

haben nicht viel aus ihrer Geschichte gelernt … die Immigranten hier, heute werden genauso schlecht behandelt … vielleicht nicht getötet …“

Die transkribierte Passage gibt etwa ein Viertel von Lorenzos Vortrag wieder.

Aus dem Beobachtungsprotokoll: „Während Lorenzo spricht, ist völlige Ruhe, fast atemlose Stille in der Klasse. Dies ändert sich auch nicht, als es klopft und ein Schüler hereinkommt, der den Klassensprechern ein Papier übergibt. Dies wird gar nicht weiter registriert. Auch Lorenzo wartet nur kurz und spricht dann ruhig weiter. Der Lehrer, der sichtlich beeindruckt ist und das Buch nicht kennt, fragt Lorenzo, wie er darauf gestoßen sei. Seine Mutter habe es ihm gegeben.“

Lorenzo und mit ihm die Gruppe, zu der er gehört, hat eine Darstellung gewählt, die mutig ist, die einer Entscheidung bedurft hat, denn sie ist so weder im Kontext des Aspektes italienischer Emigration, noch aus dem hegemonialen Erinnerungsdiskurs dessen, was kollektives Gedächtnis genannt werden kann, zu erwarten. Das Buch muss ihn sehr beeindruckt und auch verstört haben. Vielleicht ist die Klasse mit diesem Lehrer, der nicht nur bereit ist zuzuhören, sondern auch stark genug ist, Bilder und Beschreibungen zu ertragen, die verunsichern, dem man sie zumuten, anvertrauen kann, der Ort, etwas zu teilen, was allein nur schwer zu ertragen ist. Das Buch dokumentiert den fremden Blick. Es ist schonungslos und erlaubt weder Heroisierung noch Selbstmitleid, denn es legt auch offen, was diesem Blick von außen, dem Stereotyp und Vorurteil an konkreter sozialer Situation korrespondiert. Lorenzo kann weder dem einen, noch dem anderen ausweichen. Es sind „die Italiener“, die gehasst werden, die in Bretterverschlägen hausen, die zu viert in einem stinkenden Bett schlafen. Nur einmal gelingt es Lorenzo, die eindeutige Lüge zu entlarven: Die Emigranten stammten nicht aus den „höheren Gesellschaftsschichten.“ An anderen Stellen bleibt ihm nur ein „es ist vielleicht wahr, aber …“ Was er liest, ordnet sich nicht ein in die üblichen Erzählungen, er kennt nicht das Italien und die ItalienerInnen im In- und Ausland über Jahrzehnte begleitende „bel paese, brutta gente“ („schönes Land, schlechte Leute“), ein Attribut, das hinter der Formulierung des „gesunden“ Italiens verschwindet. Unvermeidbar musste mir während seines Vortrages das in Deutschland noch nicht restlos verschwundene „Spaghettifresser“ einfallen.

Das Buch selbst antwortet auf die mit der verstärkten Einwanderung einhergehende Neujustierung des kollektiven Gedächtnisses in Italien. Mit ihm trägt Lorenzo diesen Diskurs, eines seiner Verschiebungselemente ins Klassenzimmer. Die Frage, die mit seinem Vortrag im Raum steht, ist die nach dem *Was* der Erinnerung. *Was* soll im kollektiven Gedächtnis verankert

bleiben, *was* darf erinnert werden? Welches Bild soll gezeichnet werden? Auch Italien hat sich für den Teil der ImmigrantInnen, der ihm unübersehbar und penetrant unter die Augen tritt, der weder in den regulären noch in den „schwarzen" Arbeitsmarkt integriert ist, einen Namen einfallen lassen: Es sind die „Vucumprà", eine Nachäffung der meist schwarzen Straßenhändler, die ihre Ware anbieten mit den Worten „vuoi comprare?" (willst du kaufen), und diese mit starkem Akzent aussprechen. „I vucumprà" für Fliegende Händler – in Italien tatsächlich im Wortsinne Fliegende, denn sobald sich die Polizei nähert, müssen sie schleunigst das Weite suchen, weil sie keine Arbeitsgenehmigung und meist auch keine Aufenthaltspapiere besitzen – ist zu einer allgemein gebräuchlichen Bezeichnung geworden. Und wie bei all diesen Benennungen üblich, werden Abwertung und Verächtlichmachung als nicht intendiert oder sogar als böswillige Unterstellung zurückgewiesen. Aber – die ehemaligen EmigrantInnen Italiens in einem Atemzug mit „i vucumprà", etwa auf derselben Stufe? Hier muss die Reformulierung des kollektiven Gedächtnisses erfolgen, hier setzt die Verschiebung ein. Die selektive Arbeit des Diskurses trennt zwischen dem Passenden und dem besser zu Verdrängenden. Die Trennung verläuft nicht etwa auf der Zeitschiene, dem schlichten Vergessen der eigenen Geschichte, sie verläuft entlang des Opportunen, trennt die Guten, Braven, Erfolgreichen, die „Onkels in Amerika" von den Lumpen, den armen Schluckern und Kriminellen und den Stereotypen, die sie mit sich schleppen. Stellas Buch hält nicht nur diese Erinnerung wach und ruft die dazugehörenden Bilder hervor, es evoziert auch die damit verbundenen Gefühle von Abwertung, Demütigung und Scham.

Vor dem Hintergrund dieser Brisanz sind Lorenzos abschließende Worte versöhnlich.

> „Ich weiß nicht, … wir sollten, wir sollten uns das merken, wie wir damals behandelt wurden. Meiner Meinung nach müssen wir nachdenken …, die Italiener haben nicht viel aus ihrer Geschichte gelernt … die Immigranten hier, heute werden genauso schlecht behandelt … vielleicht nicht getötet …"

Sie sind keine bloße Floskeln, nicht einfach nur dahingesagt. Sie enthalten eine große Portion Moral, aber sie lösen sicher auch viel an psychischer Spannung. Er formuliert seine Überlegung zögernd, nachdenklich.

Auf diesen diskursiven, nicht expliziten Aspekt in Lorenzos Vortrag geht niemand ein, auch der Lehrer nicht. Stattdessen lobt er ihn auf eine sehr empathische Weise. Es offen anzusprechen hätte wohl auch eine psychische Überforderung Lorenzos und der Klasse dargestellt. Nachdem ein weiterer Schüler vorgetragen hat, endet die Stunde mit einem spontanen Applaus – auch dies eine Form der Spannungsabfuhr.

Dennoch gibt es auf Lorenzos Vortrag eine Reaktion, eine Art Antwort. Die letzte Gruppe, die sich mit Narration, Poesie, Kino, mit den „Ausdrucksformen der menschlichen Seele“ beschäftigt, präsentiert Essays, Auszüge aus Erzählungen, wovon einer szenisch dargestellt wird, und Liedtexte, die auf Kassette vorgespielt werden. Die Texte sind so ausgesucht, dass unterschiedliche Migrationshintergründe deutlich werden (politische Verfolgung und Arbeitsmigration), EmigrantInnen, Zurückgebliebene und Zurückkehrende zu Wort kommen, und so kombiniert, dass auf einen (jüngeren) Text von ImmigrantInnen ein älterer Text von EmigrantInnen folgt. Die Schülerinnen erklären, es gehe ihnen darum zu zeigen, dass die Gefühle und Situationen, die beschrieben oder zum Ausdruck gebracht werden, immer ähnlich und vergleichbar seien, auch über die Zeit hinweg. Insbesondere die folgende Sequenz kann als Antwort auf Lorenzos Beitrag verstanden werden:

01	Sw	Ich habe mich mit einem Text beschäftigt, der von einem Emigranten
02		etwa um 1996 geschrieben wurde, mit einem Lied und mit einem
03		anderen Text, einem, ehm, Essay
04	L	Okay.
05	Sw	Also, der erste Text, mit dem ich mich beschäftige, heißt: „Ich klage
06		an.“
07		Jetzt lese ich vor.
08	L	Lies ruhig.
09	Sw	„Wir sind müde vergewaltigt zu werden. Diskriminierung ist Gewalt,
10		Hunger ist Gewalt, Armut ist Gewalt, Einsamkeit ist Gewalt. Die
11		Aufnahmeheime sind Gewalt, eure Presse ist Gewalt, euer Fernsehen
12		ist Gewalt, eure Sprache ist Gewalt. Ihr bezeichnet uns als Verbrecher,
13		aber ich bin kein Verbrecher, ebenso wenig wie viele andere Immi-
14		granten, wie ich es einer bin. Und trotzdem gebt ihr uns sehr oft das
15		Gefühl, Kriminelle zu sein, oder sogar noch etwas viel Schlimmeres.
16		Wenn uns die Polizei oder die Carabinieri anhalten, das kommt aufs
17		gleiche raus, wegen der Art, wie sie uns nach unseren Papieren fragt,
18		wie sie uns durchsuchen, können wir nicht anders, als uns wie
19		Kriminelle zu fühlen. Habt ihr jemals versucht über irgendeine Piazza
20		zu schlendern, ohne einen anderen Grund als den, eure Freizeit
21		angenehm zu verbringen, aber stattdessen plötzlich von der Polizei
22		umringt zu werden, die euch zwingt (UNVERSTÄNDLICH)? Wart
23		ihr je in der Situation, einfach so, mit dem Vorwand einer Durchsu-
24		chung, gezwungen zu sein euch von Kopf bis Fuß ausziehen zu
25		müssen? Vor allen, Männer oder Frauen – das spielt keine Rolle – die
26		Uniform hat das sagen! Und wart ihr schon mal Ziel ihrer Späße?

Nein? Uns passiert das sehr oft. (…) Ihr habt keine Vorstellung davon, wie viele ich innerlich erkranken gesehen habe. Aus Wut, aus Traurigkeit, aus unterdrücktem Hass, aus Melancholie. So krank zu werden, dass man davon wahnsinnig wird. Aber das ist nicht wichtig – in euren Augen sind wir Verbrecher. (…)

Roberta kommentiert den Text, hebt einzelne Sätze hervor, stellt Verbindungen her und beendet diese Textvorstellung mit den Worten:

> „Ein anderer Satz der mich stark berührt hat, und den wir auch aufs Plakat geschrieben haben, ist: „In euren Augen sind wir Verbrecher." Na gut, das sagt eigentlich schon alles, dass sie in unseren Augen – auch wenn sie niemals irgendetwas Schlimmes getan, irgendjemandem was zugefügt haben – wir sehen sie immer als minderwertige Personen an. Ich denke … ich glaube, hier wird vom gleichen gesprochen, was auch unsere Großeltern, unsere Urgroßeltern früher einmal erleiden mussten, und wie wir auch aus den anderen Texten, den anderen Gedichten gesehen haben, litten sie sehr darunter."

6. Fazit

Die aus der Fülle des Materials von zehn Unterrichtsstunden ausgewählten Passagen und Sequenzen, die der Rekonstruktion und Deutung unterzogen wurden, können am ehesten unter dem Begriff des Aneignungsprozesses zusammengefasst werden. Sowohl der Lehrer als auch die Schülerinnen und Schüler eignen sich ein ihnen von außen gesetztes Thema an, entwickeln es nach ihrer subjektiven Perspektive, modellieren und akzentuieren es. Der Lehrer zeichnet den Rahmen, gibt die inhaltliche Struktur vor, die SchülerInnen füllen ihn und zeichnen das Bild. Die Aneignungsperspektive des Lehrers ist wesentlich darauf gerichtet, was politischer Unterricht sein könnte, hätte dieser einen sicheren Ort und eine verfügbare Zeit. Sein didaktisches Prinzip ist neben der Herstellung einer stabilen, verlässlichen Arbeitsbeziehung mit seiner Klasse das des Zweifelns und Fragens. Mit Fragen leitet er die Unterrichtseinheit ein, mit Fragen begleitet er das, was die SchülerInnen präsentieren. Und mit dieser Fragehaltung geht die Klasse auch an ihren ‚Part' heran, die Darstellung und Präsentation der Einzelaspekte. Sie erlaubt es ihnen, sich den Gegenstand anzueignen. Zu keiner Zeit des Unterrichts, in keiner Darstellung oder Diskussion gibt es einen Gestus des ‚so ist es'. Erkenntnisproduktion besteht nicht darin, Antworten zu finden, sondern Fragen zu entwickeln. Je mehr Facetten der Gegenstand Migration erhält, umso mehr Fragen werden aufgeworfen. Im fragenden

Erschließen selbst liegt der Erkenntnisgewinn. Nicht die Fülle der Fakten ist das Ziel, sondern Zusammenhänge herzustellen. Ein Unterricht, der Raum gibt zur Exploration. Es gibt keinen Vollständigkeitsanspruch, sondern eine prinzipielle Offenheit von Perspektive und Gegenstand. Wie viel die SchülerInnen von den Fakten behalten, ob auch immer alle alles mitbekommen, ist kein Kriterium. Was sie sicher lernen, gelernt haben, ist, dass *sie* den Gegenstand zuschneiden, ihm seine Form geben, und dass dies auch auf eine andere Art erfolgen kann.

Drei Elemente können für die Gestaltung des Unterrichts, seine Form festgehalten werden: Eine Fragehaltung, die nicht auf bloße Fakten, Antworten und Lösungen ausgerichtet ist, die immer deutliche Perspektivität als eine subjektive und der Enthusiasmus der SchülerInnen, ihr Referat, ihren Vortrag gut zu halten, sich darauf vorzubereiten, „bella figura" zu machen, wie es im Italienischen heißt. Die Vorbereitungen, die Arbeiten zu Hause erfolgten immer in der Gruppe, auch das ist sicher ein wesentlicher Aspekt dieser Form des Unterrichts. Die Redegewandtheit ist auffällig, aber auch die Freude daran, den Raum zu füllen, den man erhält, sich darzustellen, sich zu exponieren – oft über zwanzig Minuten hinaus. Zweifellos ist es auch das in der italienischen Unterrichtskultur übliche Element der Abfrage, der *interrogazione,* die eine solche Fähigkeit und Bereitschaft hervorbringt, vielleicht sogar habitualisiert. In diesem Unterricht findet keine *interrogazione* statt, aber ohne den Hintergrund der Abfragekultur hätte er *so* nicht stattfinden können.

Deutlich ist auch geworden, dass Migration als Thema im Unterricht eine spezifische Zuschneidung erfährt, in die nationale Diskurse, Sprachregelungen und Auseinandersetzungen einfließen, die be- und umgearbeitet werden. Sie haben Einfluss und Wirkung, mehr und stärker als migrationstheoretische Ansätze, die sich ebenfalls auffinden lassen, hier in erster Linie bei der Lehrkraft. Was im nationalen Diskurs verhandelt wird, muss nicht unbedingt thematisiert werden, muss nicht unmittelbar Gegenstand sein, alle kennen ihn, kennen die Bilder, sind selbst Teil davon. Auch die Gegenposition hat Teil daran. Der Diskurs ist auffindbar, allerdings nur in der Retrospektive. In Italien sind es das kollektive Gedächtnis, die nationale Emigrationsgeschichte, die verhandelt wird, die Frage danach, welche Bilder davon bewahrt werden sollen. Es reicht nicht nur die Vergangenheit in die Gegenwart hinein, die Gegenwart entwirft auch die Vergangenheit neu.

Literatur

Allemann-Ghionda, Cristina (1999): Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich, Bern u.a.

Balbo, Laura (2002): The Echo Effect. Italy as a Latecomer in the European Scenaro of Rising Xenophobia, in: Karin Liebhart, Elisabeth Menasse, Heinz Steinert (Hg.), Fremdbilder – Feindbilder – Zerrbilder, Klagenfurt/Celovec, S. 229-240

Balibar, Etienne (2003): Sind wir Bürger Europas? Politische Integration, soziale Ausgrenzung und die Zukunft des Nationalen, Hamburg

Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhart/Neubrand, Michael u.a. (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen

Bojadžijev, Manuela/Karakayali, Serhat/Tsianos, Vassilis (2004): Das Gespenst der Migration. Krise des Nationalstaats und Autonomie der Migration, in: Fantômas, Nr. 5/2004, S. 24-28

Bonifazi, Corrado (1998): I'immigrazione straniera in Italia, Bologna: Il Mulino

Cuttitta, Paolo (2004): Das diskrete Sterben, in: Frankfurter Rundschau vom 14.8. 2004, S. 14

Caputo, A. M./Vertecchi, B. (a cura di) (2000): La scuola in Italia. Anno scolastico 1998–99.

Glick Schiller, Nina/Basch, Linda/Blanc-Szanton, Cristina (1997): Transnationalismus: Ein neuer analytischer Rahmen zum Verständnis von Migration, in: Heinz Kleger (Hg.), Transnationale Staatsbürgerschaft, Frankfurt/New York, S. 81-107

Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöfer, Willy (Hrsg.) (2003): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. Opladen

Losito, Bruno (1999): Italy: Educating for democracy in a changing democratic society, in: Judith Torney-Purta, John Schwille, Jo-Ann Amadeo (ed.) Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project, Amsterdam, S. 395-418

Meraner, Rudolf (2002): Schulentwicklung in Italien, in: Pädagogik 7-8, S. 78-81

Petrangeli, Federico (a cura di) (2003): Educare alla cittadinanza. Prospettive italiane ed europee, Roma (Biblink editori) [Erziehen zur Staatsbürgerlichkeit. Italienische und europäische Perspektiven]

Santerini, Milena (2001): Educazione alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione, Roma (Carocci) [Erziehung zur Staatsbürgerschaft. Die Pädagogik und die Herausforderungen der Globalisierung]

Scuola di Barbiana (1970): Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin, Berlin

Spinelli, Elena (direzione) (2003a): L'Italia da paese di emigrazione a paese di immigrazione: profilo storico e situazione attuale, in: Reiner Diederich/Gerhard Löhlein/Alain Moreau/Antonio Mussino/Elena Spinelli (a cura di/Editeur/

Hg.), Migrazione e razzismo, Migration et racisme, Migration und Rassismus, Roma, S. 15-40 (Deutsche Übersetzung S. 313-340)
Dies. (2003b): Immigrazione in Europa e metodologia di servizio sociale, in: Reiner Diederich u.a. (Hg.), Migrazione e razzismo, Migration et racisme, Migration und Rassismus, Roma, S. 151-164 (Deutsche Übersetzung S. 453-464)
Stella, Gian Antonio (2002): L'orda. Quando gli albanesi eravamo noi, Milano (Rizzoli)
Tarozzi, Massimiliano (2005):, Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico, RCS-La Nuova Italia, Milano, 2005 [Interkulturelle Staatsbürgerschaft. Erzieherische Erfahrung als politisches Handeln]
Torney-Purta, Judith, John Schwille, Jo-Ann Amadeo (ed.) (2003): Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project, Brüssel

Internetquellen und Links:

Losito, Bruno (2003): Civic education in Italy: intended curriculum and students' opportunity to learn, in: sowi-online-journal 2/2003: http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/index.html
Nardi, Emma 2001, Il progetto OSCE-PISA. Rapporto nazionale, pdf-Dokument der OECD http://www.oecd.org
http://www.bdp.it/ (Agenzia nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica)
http://www.destatis.de/ Statistisches Bundesland Deutschland
http://www.indire.it/eurydice/ (OECD Italien)
http://www.istat.it/ (L'Istituto nazionale di statistica)
http://www.migration-info.de/
http://www.pubblica.istruzione.it/ (Ministero della Pubblica Istruzione)
http://www.convivenzacivile.it/