



Schule im Brennpunkt der Sprachenpolitik:
Von nationalen Dominanzkämpfen der Vergangenheit bis zu gegenwärtigen Herausforderungen der Migrationsgesellschaft – eine Fallstudie
School at the focal point of language policy: From the national battles for dominance of the past to the current challenges of the migration society

Hans Karl Peterlini

Università di Klagenfurt (A) – HansKarl.Peterlini@aau.at

Annemarie Augschöll Blasbichler

Libera Università di Bolzano – annemarie.augschoell@unibz.it

ABSTRACT

School – as a social space – is embedded into socioeconomic, cultural, ideological, religious and political conditions and power relationships (see Peterlini, 2016a, p. 32). In a research project of the Free University of Bozen/Bolzano, conducted by the writing team of this article, the creation- and development-history of rural and peripheral schools was analyzed considering the interaction of the before mentioned conditions and their role in the foundation, the golden age and, often, the final closure of schools (Augschöll & Peterlini, 2020). The project covered three areas in South Tyrol, characterized by a “border location”: Oberer Vinschgau, an area positioned at the Swiss border, the remote mountain villages in the valley Sarntal and the area – focused on in this article – at the German-Italian linguistic border in the valley Unterland. Using a historical viewpoint, the article aims to illustrate the different power dynamics and educational developments in ethnicized and multilingual areas. In the second part of the article, the same analysis is related to the challenges of the present-day migration society.

Schule ist, als sozialer Raum, eingewoben in sozioökonomische, kulturelle, weltanschaulich-religiöse und politische Bedingungen und Machtbeziehungen (vgl. Peterlini 2016a, p. 32). In einem Forschungsprojekt der Freien Universität Bozen, durchgeführt vom Autorenteam dieses Beitrags, wurden die Entstehung und Entwicklungsgeschichten von ländlichen und peripheren Schulen auf das Zusammenwirken jener Einflüsse hin untersucht, die zur Gründung von Schulen führten, deren Blütezeit bestimmten und, vielfach, deren Schließung herbeiführten (Augschöll & Peterlini, 2020). Das Projekt bezog sich auf drei Gebiete in Südtirol, die sich durch eine besondere Grenzlage auszeichneten – das Gebiet im oberen Vinschgau an der Grenze zur Schweiz, wenig erschlossene Bergdörfer im Sarntal und das – in diesem Beitrag fokussierte – Gebiet an der deutsch-italienischen Sprachgrenze im Südtiroler Unterland. Der Beitrag versucht in einem historischen Rückblick unterschiedliche Machtdynamiken und Bildungsentwicklungen in ethnisiert-

ten und mehrsprachigen Räumen darzulegen. In einem zweiten Teil wird diese Analyse auf Herausforderungen in der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft bezogen.

KEYWORDS

School, Language Policy, Multilingualism, Ethnicization, Migration.
Schule, Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeit, Ethnisierung, Migration.

1. Spurensuche in der Pioniergeschichte der Schule: von kirchlichen Initiativen zur staatlichen Offensive¹

Der gesamte Tiroler Raum wurde – wie weite Teile Europas – schulisch vor allem durch Initiativen der Kirche erschlossen (Gelmi, 2001, 212). Früh ist diesen Bildungsanstrengungen auch eine politische und strategische Absicht beigemischt. So ging es vielen deutschen Fürstentümern vor allem in Gebieten mit starker protestantischer Präsenz um einen Wettlauf mit den katholischen Schulen. Liberale oder protestantisch gesinnte Bürger widmeten „testamentarisch Geld und Häuser für diesen Zweck“, was umgekehrt auch die katholischen Anstrengungen um die Bildung des Volkes verstärkte (Donnermair, 2010, 17). In Tirol führte der protestantisch und sozialpolitisch inspirierte Bauern- und Knappenaufstand um Michael Gaismair nach 1525 zu einem bildungspolitischen Kraftakt wider die lutherischen Ideen und die soziale Rebellion. Entscheidende Impulse für die Bekämpfung des Protestantismus durch Bildung gingen vom Konzil in Trient aus, sie wurden von den Habsburgern konsequent umgesetzt, wobei Tirol eine „Vorreiterrolle“ spielte (ebd., 17). Der 1564 ernannte Erzherzog Ferdinand II. förderte massiv die Klosterschulen. Für die „niedereren Schulen“ erließ er 1586 – mit einer Vorreiterrolle für das gesamte Habsburgerreich – die erste regionale Schulordnung für Tirol (Augschöll, 1999, 62).

In ein gesamtstaatliches Interesse eingebunden wurde die Schule im Habsburger-Reich spätestens 1774 durch Kaiserin Maria Theresia. Auf der einen Seite musste es im Sinne eines aufgeklärten absolutistischen Staates sein, dass dieser die Bildung nicht einfach der Kirche überlässt. Auf der anderen Seite verlangte die wachsende Komplexität durch Urbanisierung und arbeitsteilige Wirtschaft einen immer höheren Verwaltungsaufwand mit entsprechendem Bedarf an ausgebildetem, schreibkundigem Personal (Obermair, 2008, 71-74).

Dieser historische Rückblick zeigt, wie gerade Bildungsbemühungen auch von Kämpfen um Vormachtpositionen befeuert sind (Peterlini, 2016a, 33), so schon im antiken Griechenland zwischen Athen und Sparta, in jüngerer Zeit im technologischen Wettkampf zwischen Ost und West, als die USA und Westeuropa auf den „Sputnik-Schock“ mit einer Bildungsoffensive reagierten (Picht, 1964). In der Habsburgermonarchie war es vor allem die Konkurrenz zu Preußen, die im auf-

1 Dieser Beitrag schöpft in den historischen Abschnitten aus dem Forschungsbericht des genannten Projekts, vgl. Augschöll/Peterlini, 2019. Die vorliegende Abhandlung und die ihr zugrundeliegende Forschung wurden zu gleichen Teilen von den beiden Autoren erstellt bzw. durchgeführt. Die letzten beiden Kapitel sind, wie in Fußnote 2 angezeigt, Ergebnisse einer Studie von H.K. Peterlini.

geklärten Absolutismus unter Maria Theresia (und in der Folge unter Joseph II.) eine stimulierende Wirkung auch auf die Bildungsanstrengungen ausübt. (Donnermair, 2010, u.a. 12). Die folgende Schulpolitik der Habsburger war ein Kompromiss aus den unterschiedlichen Ängsten, Erwartungen und Ansprüchen an die Bildung der Bevölkerung: Einerseits sollte die Schule zur Staatssache gemacht und der Einfluss der Kirche zurückgedrängt werden, zugleich aber sollte eine zu scharfe Trennung zwischen Staat und Kirche in der Bildung vermieden werden. Prälat Felbiger fasste das Bildungsziel so zusammen: „tüchtige Mitglieder der Kirche, rechtschaffene Untertanen des Landesherrn, brauchbare Bürger des Staates und Erben des Himmels“ (zit. n. Donnermair, 2010, 13). Dazu kam noch die Hoffnung auf Steigerung der Wehrkraft durch ein Minimum an Bildung (ebd.). So wird auch durch die bevorstehende thesesianische und in der Folge josephinische Reform die Schule als „geeignetes Mittel zur Absicherung herrschaftlicher Interessen“ betrachtet (Kustatscher, 1996, 519), wobei die Machtsphären von Staat und Geistlichkeit einigermaßen in Balance kommen sollten.

2. Schulpolitik in Tirol: „Kulturkampf“ vs. Liberalisierung als Beginn ethnischer Dominanzkämpfe

Eine Bruchlinie deutet sich 1848 an, als sich um die Wiener Reichsvolksschulreform der sogenannte Kulturkampf (vgl. Fontana, 1978) zwischen einem konservativ geprägten Weltbild und liberal, bald auch national inspirierten Bildungsansprüchen entzündet. Das deutschsprachige Tirol (von Kufstein bis Salurn) und das italienischsprachige Tirol (von Salurn bis Borghetto bei Ala) begannen sich unterschiedlich zu orientieren (Götz/Heiss, 1998, 9). Die aufkommende italienische Nationalbewegung setzte ihre Hoffnung auf Liberalisierungen, während Deutschtirol sich im Kulturkampf dagegen versperrte. Damit drifteten auch die Zugehörigkeitsgefühle zwischen Kaiserstreue und nationalliberalem Aufbruch auseinander. Dieser in der Geschichtsschreibung lang verdrängte „Ursprung der ‚Entzweigung‘ Tirols“ (ebd., 89) stellte auf subtile Weise eine Antizipation der Landesteilung durch die italienische Annexion Südtirols 1918-1920 dar. Der vergebliche Kampf der Trentiner Intellektuellen um mehr Autonomie unter Österreich, die zu lange abgelehnte Forderung nach einer Trentiner Universität und in der Folge die allmähliche Radikalisierung des Irredentismus bis zur Kriegsbejahung waren Wegmarken hin zu den meist als schicksalhaft beschriebenen Einschnitten des italienischen Kriegseintritts 1915, der Annexion, des Faschismus und des Verbots der deutschen Schule. War die Schule nach Beilegung des Kulturkampfes Ende des 19. Jahrhundert endlich aus der religiös-weltanschaulichen Kampfzone befreit worden, geriet sie fast übergangslos in den Sog ethnischer Übergriffe und Auseinandersetzungen.

Gerade das ethnisch weniger eindeutige Unterland zwischen der sogenannten Sprachgrenze bei Salurn und der Südtiroler Landeshauptstadt Bozen wird im Übergang vom 19. auf das 20. Jahrhundert zum Brennpunkt nationaler Dominanzkämpfe. Als Katharina Stimpfl 1977 in Pfatten ihren Dienst als Lehrerin an der deutschen Schule antrat, erinnerte nichts mehr daran, dass dieser Ort über Jahrhunderte einer der Brandherde ethnischer Auseinandersetzung und national orientierter Schulpolitik gewesen war. Die deutsche Schule war im selben Gebäude wie die italienische untergebracht. Für die junge Lehrerin, die zuvor an einer deutschen Bergschule unterrichtet hatte, war es ein freundlicher Kulturschock: „Da war fast alles italienisch, es gab eben die eine deutsche Klasse und

zwei italienische Klassen, die Kolleginnen waren alle italienisch und der Pfarrer auch, wir haben es nett gehabt.“ Katharina Stimpfl fühlte sich wie in einer Trentiner Miniaturwelt, die nach Südtirol verpflanzt worden ist. Von den drei Kindern, aus denen die Klasse bestand, „haben zwei daheim auch nicht viel Deutsch gehört, so musste ich mit der Sprache auf einem ganz einfachen Niveau bleiben“ (Interview Katharina Stimpfl). Mit Büchern versorgt wurde die Schule über ein Buchpaket aus Österreich, „mit dem konnte ich gut arbeiten“ (ebd.).

Ähnlich nah beisammen wie in Pfatten, wenn auch aufgeteilt auf zwei Gebäude, standen auch am Kirchplatz in Buchholz oberhalb von Salurn über Jahrhunderte eine deutsche und eine italienische Schule. 1836 wurden in der kleinen Ortschaft, nur zu Fuß oder mit dem Pferd erreichbar, 102 Kinder vom örtlichen Kuraten unterrichtet (Fontana 1998, 727). Laut dem *Catalogus Cleri* war das Dekanat Salurn Sitz des gesamten Schuldistrikts für die Elementarschulen, und zwar nicht nur für die nahen kleinen Ortschaften wie Gfrill, Buchholz und Laag, sondern auch für die zum Teil größeren Schulorte Neumarkt, Auer, Montan, Branzoll, Aldein und Radein (Fontana, 1998, 727). Während der Gerichtssitz für dasselbe Gebiet mit der Auflassung des Patrimonialgerichts Salurn 1826 nach Neumarkt als zentral gelegener Marktgemeinde verlegt worden war (ebd., Fußnote 58), lag der Schulbezirkssitz – ob bewusst oder unbewusst – an der als bedroht empfundenen Sprachgrenze in Salurn.

Der Pfarrer von Salurn, Franz Seraphim Pardatscher, wurde unmittelbar nach seiner feierlichen Amtseinführung 1832 auch zum Schuldistriktsinspektor mit weitreichendem Einfluss ernannt. In seiner Geschichte der „Ausbreitung des Deutschtums in Südtirol“ würdigt Otto Stolz (1927, 184) den Inspektor, weil er „das deutsche Nationalgefühl in seinem Distrikte wachgerufen und Lehrern und Geistlichen zum Bewusstsein gebracht“ habe. Welche Bedeutung der Sprachenfrage im Unterland mit seinen über die Jahrhunderte mäandrierenden Sprachgrenzen (Peterlini, 2008, 32) beigemessen wurde, zeigt sich an einem Reisebericht des Priesters Beda Webers: „Fast alle Namen der Orte, Gegenden und Höfe trugen romanisches Gepräge zum Beweise, daß einst das ganze Tal der romanischen Zunge angehört habe. Jetzt war es die Sprachgrenze zwischen Deutschen und Wälschen, deren beiderseitige Art und Sprechweise ineinanderfließt, aber mit leicht erkennbarer Übermacht gegen den herandrängenden Romanismus, so daß die Wälschen fast immer schon in dritter Geschlechtsfolge germanisiert sind. Trotz aller Vermengung im Leben durch Heirat, Verkehr und persönliche Vorliebe tritt selbst in Mischlingsehen überall der deutsche Typus der Menschengestalt siegend hervor, und zwar um so entschiedener und großartiger, je mehr er sich im Kampfe gegen Fremdartiges anstrengen und bewähren muß.“ (Weber, 1846, 53) In dieser dichotomen Wahrnehmung von Ethnizität wurde die dritte und älteste Sprache Tirols, das Ladinische oder Rätoromanische, vor allem darauf hin bewertet, dass sich beim Deutschreden ein „italienischen Accent“ verrate (ebd.).

Der fließende Übergang zwischen Sprachen war im Tiroler Raum so lange kein Problem, so lange Machtverhältnisse nicht vorrangig über Sprachzugehörigkeit geregelt waren, sondern eben über kirchliche und dynastische Zugehörigkeit. Die Bischöfe von Trient kamen lang aus dem deutschen Sprachraum und warben auch Geistliche und Amtsleute aus ihren Herkunftsländern an (Fontana, 1980, 146). Mit der Einverleibung der Gerichte San Michele-Lavis (Königsberg) und Mezzocorona (Kronmetz) in die Grafschaft Tirol ging vor allem vom Augustiner-Chorherrenstift in San Michele eine gezielte Germanisierung des weitgehend rätoromanischen Unterlandes von Süden nach Norden einher. 200 Jahre später überwog zwischen Lavis und Bozen die deutsche Sprache. Einen Knick erhielt

diese Entwicklung, als es durch den Protestantismus in Deutschland notwendig wurde, Priester zunehmend aus Italien zu requirieren. Darüber hinaus führte die Schifffahrt an der Etsch nicht nur zu einem regen Austausch mit italienischen Gebieten, sondern übte auch örtlich starken Einfluss auf die sprachliche Orientierung der Bevölkerung aus, etwa als wichtige Ladeplätze wie Branzoll und Pfatten von italienischen Schifffahrtsunternehmen übernommen wurden (Fontana, 1980, 150). Auch einzelne Wirtschaftszweige wie die Seidenzucht förderten den Zuzug von Unternehmen und Arbeitskräften aus den italienischen Gebieten Tirols.

In Pfatten und in Buchholz führten Migrationsbewegungen aus Welschtirol zu einer mehrheitlich italienischen Bevölkerung. In Pfatten waren es eher Landarbeiter für italienische Großgrundbesitzer, in Buchholz Handwerker und Landarbeiter aus dem Cembratal (ebd., 150f). In Pfatten wurde vom Ortskuraten Antonio Pancheri aus dem Nonstal um 1830 eine italienische Schule gegründet (Hartungen/Zendron, 2011, 46). In Buchholz dürfte – ebenfalls noch vor 1848 – die deutsche Schule zu einer italienischen geworden sein, indem die Seelsorger die Sprache an die Mehrheit der Kinder anpassten (Fontana, 1993, 135). Sprachliche Konflikte sind aus dieser Zeit nicht dokumentiert, die Zuzügler sprachen italienisch, lernten aber durch die Schule auch Deutsch, so dass ihnen „beide Sprachen gleich geläufig“ waren, wie der Neumarkter Gerichtsrat 1876 festhielt (zit. n. ebd.). Zu diesem Zeitpunkt gab es im Umkreis sonst nur in Buchholz eine italienische Schule.

Weitere Migrationsschübe aus dem Trentino kamen in der Folge von landwirtschaftlichen Krisen und des Baus der Südbahn. Die italienischen Arbeiter, Besitzer, Landwirte ließen sich dort nieder, wo „die Deutschen den Platz freigaben“ (Fontana, 1980, 151), vor allem in der Talsohle, wo Überschwemmungen, Missernten und Malariaeuchen aufgrund immer neuer Versumpfungen des mühsam trockengelegten Landes die ursprünglichen Bauern und Besitzer zur Auswanderung drängten. In den höheren und fieberfreien Berggebieten wie Gfrill dagegen gab es eine verminderte Abwanderung und dementsprechend auch eine weniger intensive Zuwanderung, weshalb sich dort meistens die deutsche Sprache hielt. So greifen Wirtschaftsleben, Mobilität, soziale Strukturen und soziales Raumerleben auch in der Frage der sprachlichen Zugehörigkeit ineinander, so wie sich diese ihrerseits auf die Schule als Struktur der Bildung auswirken.

Mit der Zuspitzung des Kulturkampfes und der Stärkung der nationalliberalen Bewegungen, wurde die Sprachenfrage in den mehrsprachigen Gebieten erstmals politisch aufgeladen. Gegen die italienischen Schulen im Unterland, vor allem in Buchholz und Pfatten, wurden von Deutschtiroler Seite drastische Einschränkungen eingeleitet. 1867 sollte die italienische Schule in Pfatten auf Antrag der Innsbrucker Schulbehörde zugunsten der deutschen Schule aufgelöst werden (Hartungen/Zendron, 2011, 46). Eine noch freundliche, wenn auch nachdrückliche amtliche Geste war die Übersendung von 25 deutschen Gebetsbüchlein durch den Bezirksrichter von Kaltern am 23. Mai 1868 für jene Pfattner Schüler*innen, die im vorhergehenden Winter Deutsch gelernt hätten. Der Gemeindevorsteher bedankte sich, antwortete aber, er werde sie erst verteilen, wenn die Schulkinder sie auf Deutsch lesen könnten (ebd., 45f). Mit einem Erlass der Innsbrucker Schullandesstelle vom 20. Jänner 1869 wurde verfügt, dass in Pfatten nur noch an drei Tagen in der Woche auf Italienisch unterrichtet werden dürfe, an den anderen drei Tagen sei auf Deutsch zu unterrichten; nur zwei Monate später folgte am 30. März 1869 ein Dekret, dass der italienische Unterricht in Buchholz ab dem Schuljahr 1869/70 ganz einzustellen sei (Fontana, 1980, 159). Als der Unterlandler Bezirksschulinspektor 1873 nach einer „Visitation“ in Pfatten meldete, dass dorthin

weiterhin nur auf Italienisch unterrichtet würde, ließ die Landesschulbehörde den Italienischunterricht auch in Pfatten ganz einstellen.

Die Bevölkerung fügte sich, weil sie sich von besseren Deutschkenntnissen Vorteile erhoffte, der widerspenstige Pfattner Kurat Paul Pezzei, ein Ladiner, wurde nach St. Christina in Gröden versetzt. Den ausgleichenden Kräften in der Geistlichkeit misstrauend, wurde in den folgenden Jahren darauf geachtet, möglichst nur deutschgesinnte Kuraten und Pfarrer im Unterland anzusiedeln (ebd., 161), lag die Schule doch immer noch weitgehend in der Hand der Kirche. Gegen den italienischen Kuraten von Buchholz, Francesco Magnagni, erhob sich Widerstand, weil er weiterhin die italienische Sprache in Pfatten fördere. Schließlich konnte er wegen einer provokativen Äußerung belangt werden. Der deutsche Bezirksschulispektor Josef Fink hatte im Zuge einer Visitation Bildchen von Kaiserin Sissi an die Schulkinder verteilt, Lehrer Magnagni sammelte sie wieder ein, indem er den Schüler*innen die Bildchen abkaufte. Als diese ihn fragten, warum er dies tue, sagte er mit Hinweis auf den tiefen Ausschnitt der Kaiserin, dass diese Bildchen eine die Kinder verderbende „porcheria“ seien (ebd., 162). Er wurde von Buchholz entfernt, an seine Stelle kam der Kurat der deutschsprachigen Ortschaft Feldthurns.

So wurden die italienischen Kleinschulen im Unterland zu exemplarischen Streitfällen einer weit größeren Aufschaukelung der Nationalismen in der Donaumonarchie. In Deutschtiroil wurde zunächst ein „Comittee zur Unterstützung der deutschen Schule in Welschtirol und an der Sprachgrenze“ gegründet, aus dem 1876 die „Deutsche Schulgesellschaft zu Innsbruck“ hervorging, was schließlich zu ähnlichen Initiativen für ganz Österreich gegenüber sprachlichen Minderheiten führte. Der 1880 gegründete „Deutsche Schulverein“ mit prominenten Gründungsmitgliedern errichtete bis 1912 deutsche Kindergärten in Kurtinig, Leifers, St. Jakob und Burgstall, die er zum Teil selbst führte. In Laag und Aichholz (Roverè della Luna im heutigen Trentino) kam er für das Lehrergehalt auf, die Schulen in Neumarkt, Auer und Terlan wurden finanziell unterstützt, ebenso Schulen in den Sprachinseln im Trentino und in den ladinischen Täler (Fontana, 1980, 164). Auf italienischer Seite entstand von Rovereto ausgehend als Gegeninitiative der Verein „Pro Patria“ mit Ortsgruppen in Auer, Neumarkt, Tramin, Pfatten, Branzoll und Leifers (ebd., 166). Die Volkszählung 1890 führte zu einer Alarmstimmung auf deutscher Seite: Fast in allen Gemeinden des Unterlandes, mit Ausnahme des mehrheitlich italienischen Pfatten, war die Mehrheit 1880 deutschsprachig gewesen, nun drehte sich das Verhältnis in vielen Gemeinden um, so vor allem in Leifers, St. Jakob, Branzoll, Laag und Buchholz – mitbedingt durch die schweren Landwirtschaftskrisen und Schädlingseuchen in der Obstwirtschaft.

Die Angst, die sprachliche Hoheit über das Unterland zu verlieren, führte zu einer ethnischen Mobilmachung auf allen Ebenen, vor allem in der Schulfrage. Auf der einen Seite wurde – während im restlichen Deutschtiroil gegen die (als zu liberal von Fröbel beeinflusste) Kindergartenpädagogik gehetzt wurde – im kleinen Pfatten 1888 sogar ein deutscher Kindergarten eingerichtet (Hartungen/Zendron, 2011, 46), während gegen italienische Initiativen hart durchgegriffen wurde. Im Jahr der Volkszählung 1890 löste das Innenministerium den italienischen Schulverein „Pro Patria“ auf, dieser bildete sich zwar unter dem Namen „Lega Nazionale“ neu, tat sich aber schwer, Fuß zu fassen. In Pfatten gelang es der „Lega Nazionale“, wohl auch dank der Unterstützung durch die Grundbesitzer, eine italienische Privatschule zu gründen, 1900 in der Höfeansiedlung Piglon südlich des Hauptortes, 1903 in Pfatten selbst, und zwar samt Errichtung eines eigenen Schulhauses; 1908 folgte ein italienischer Kindergarten (Hartungen/Zendron, 2011, 46; Lun, 1998,

29). So führte die politische Auseinandersetzung um die ethnische Vormacht zu einer Verstärkung und auch zu einer modernisierten Ausrichtung bildungspolitischer Anstrengungen, die auf deutscher Seite staatlich gefördert waren, während sie auf italienischer Seite privaten Initiativen entsprangen.

Trotz des ungleichen Wettbewerbes besuchte der Großteil der Pfattner Bevölkerung die italienische Schule. Aus Sicht der deutschen Pfattner war dies allein auf den Druck der Grundbesitzer zurückzuführen. Diese hätten sogar ihre Pächter stattlich eingekleidet und in Innsbruck als Besitzer vorsprechen lassen, um die Genehmigung für die italienische Schule zu erwirken (Sanin, 1993, 116). In der Folge seien die Pächter gezwungen worden, ihre Kinder in die italienische Schule zu schicken, wenn sie in Pfatten arbeiten wollten. Sobald diese Arbeit in Branzoll, Leifers oder St. Jakob fanden, hätten sie sich von dieser „Knechtschaft“ befreit und seien „italienischsprachige, deutschgesinnte Bürger geworden“ (ebd., 116). Diese im Reimmichlkalender 1993 publizierte Schilderung von Franz Sinn greift auf die Aufzeichnung seines Vaters Franz Sanin sen. (1903-1988) zurück, in die aber auch schon die Erzählungen des 1916 verstorbenen Großvaters Franz Sanin eingeflossen waren (ebd., 116, 117). Die über drei Generationen gehende Narration des „Deutschtumskampfes“ in Pfatten zeigt, jenseits ihres beachtlichen historischen Erinnerungswertes, besonders anschaulich auf, wie sich die Tradierung der ethnisierten Siedlungs- und Schuldiskurse bis in die Gegenwart fortsetzt. Sie klammert frühere Besiedlungen und Germanisierungswellen aus zugunsten der Annahme einer vorab gegebenen „deutschen Eigenart“ der Kuratie Pfatten, die erst ab 1750 durch Trentiner Großgrundbesitzer „italianisiert“ worden sei (ebd., 113). Dass dies durch Ankauf von Höfen erfolgte, die von den deutschen Besitzern aufgrund von Missernten und aus Angst vor der Malaria verlassen worden waren, wird zwar eingeräumt. Die damit einhergehende Umbenennung der rechtmäßig erworbenen Höfe wird negativ konnotiert, die Hofnamen seien „verwälscht“ worden (ebd.); gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden die Arbeit schaffende Neubesiedlung des verwaisten Pfatten als gewaltsame Assimilation empfunden und dargestellt.

Die Geistlichkeit geriet in der national aufgewühlten Stimmung zwischen die Lager. So beargwöhnten vor allem die Kirchenspitze und meist auch ältere Priester die Tätigkeit des Deutschen Schulvereins, weil dessen Tätigkeit auf jenem Reichsvolksschulgesetz beruhte, das die Schulaufsicht zumindest formal der Priesterschaft entziehen und staatlichen Instanzen übertragen sollte (Lun, 1998, 28). Zugleich konnten sie den starken Zulauf der Bevölkerung und auch vieler jüngerer Kooperatoren zu den neuen politischen Bewegungen in Deutschtirol ebenso wenig aufhalten wie in Welschtirol. Zunächst vor allem dank einer größeren Sensibilität für die drängenden sozialen Nöte der einfachen Bevölkerung trat in Deutschtirol die neu gegründete christlich-soziale Partei einen ungeahnten Siegeszug an und veränderte bis 1910 die gesamte politische Landschaft, die Konservativen gerieten in die Minderheit (Peterlini, 2008, 117-118). Damit wurde nicht nur deren vielfach gespürlose Machtpolitik, sondern auch deren ausgleichende Haltung in der Sprachenfrage geschwächt: Sahen die Konservativen in der ethnisch unscharfen und sich überlappenden Situation der mehrsprachigen Gebiete „eine Garantie für den Zusammenhalt der Teile Tirols“ (Lun, 1998, 28), stellte diese in der dominierenden politischen Wahrnehmung eine „Vermischung der Ethnien“ und somit eine „Gefahr“ dar (ebd.).

In der dadurch unvermeidlichen Konfrontationsstellung zwischen Deutsch- und Welschtirol brachen die letzten Dämme. Auf deutscher Seite hatte der neu gegründete „Tiroler Volksbund“ als Zusammenschluss der patriotischen Kräfte

starken Zulauf. Ortgruppen wurden in fast allen Unterlandler Gemeinden von Bozen südlich bis nach Salurn gegründet, und zwar auch in den mehrsprachigen Dörfern (ebd., 29). Unter solchem politischen Druck, der vielerorts die Schulfrage in den Mittelpunkt stellte, wendeten sich die Mehrheitsverhältnisse binnen 20 Jahren zugunsten der deutschen Sprache. Bei der Volkszählung 1910 stellte die deutsche Bevölkerung fast überall im Unterland wieder die Mehrheit (Fontana, 1980, 171). Selbst in Pfatten kam nun, trotz der privaten italienischen Schulgründung, die deutsche Sprachgruppe auf 221 Einwohner*innen gegenüber 311 der italienischen Sprachgruppe; noch 1900 hatte es in Pfatten 88 Deutsche und 329 Italiener gegeben. Mit Beginn des Ersten Weltkrieges verließen mehrere Trentiner Grundbesitzer das noch österreichische Gebiet und setzten sich nach Italien ab. Ihre Höfe und Güter wurden vom k. u. k. Militärkommando beschlagnahmt und an Kriegsinvaliden aus dem Eisacktal vergeben, die italienische Privatschule wurde geschlossen, so dass Pfatten 1918 „rein deutsch“ gewesen sei (Sanin, 1993, 116).

3. Weltkrieg, Annexion, Faschismus – Fortsetzung mit umgekehrten Vorzeichen

Diese Zuspitzung in der ethnischen Auseinandersetzung, an der die lange Tradition der Verständigung zwischen Deutsch- und Welschtirol zerbrochen war, rächte sich nach dem Anschluss Südtirols an Italien und besonders nach der Machtergreifung des Faschismus 1922 in Italien. Noch bevor im Herbst 1923 die Lex Gentile den Deutschunterricht gesetzlich untersagte, wurden in Buchholz, Branzoll und Pfatten die zuvor eingedeutschten Schulen wieder in eine italienische Schule umgewandelt, im Juli folgte das Aus für die deutschen Schulen in Gfrill, Fennberg, Kurtatsch, Söll, Neumarkt, Auer, Montan, Altrei, Truden, Aldein. Die deutschen Kindergärten wurden, so es sie gab, italianisiert oder abgeschafft, in Salurn wurde am 28. August 1923 der Grundstein für einen neuen italienischen Kindergarten gelegt. In Pfatten hatte der Anschluss Südtirol an Italien schon vor der faschistischen Machtergreifung die Bevölkerungsverhältnisse wieder umgedreht, nun lebten im Dorf nur noch 51 Deutsche gegenüber 579 Italienern: Zum einen hatten die Eisacktaler Zusiedler Pfatten wieder verlassen müssen, da die seinerzeit beschlagnahmten Besitztümer wieder an die Trentiner Eigentümer zurückgegeben wurden (ebd.). Zum anderen ist aber auch zu vermuten, dass viele Einwohner, die sich zuvor dem Germanisierungsdruck gebeugt hatten und in einem sprachlichen Zwischenland gelebt hatten, weil sie so und anders einigermaßen zurechtkamen, sich nun dem neuen Regime zuliebe wieder als Italiener erklärten. In den ethnischen Hegemonialbestrebungen zeigt sich verdichtet, wie ethnisierte Herrschaftsansprüche auf die identifikatorische Zuordnung und Selbstorientierung der einzelnen Menschen durchschlagen können. Die Schule als entscheidende Sozialisationsinstanz ist entsprechend umkämpft.

Unter der italienischen Militärverwaltung nach der Annexion war noch nicht an eine Zerschlagung der deutschen Schule gedacht worden, sondern an eine Verstärkung der Bildungsinitiativen. Und auch der erste Zivilgouverneur Luigi Credaro legte den Schwerpunkt der Schulpolitik zunächst auf Modernisierung. Credaro war zuvor Unterrichtsminister gewesen und hatte in Leipzig studiert. Der für 1920/21 erstellte Lehrplan für die Volksschulen griff innovative Akzente der deutschen Pädagogik auf, indem etwa anstelle einer Lernschule eine *Arbeitschule* angedacht wurde, die „neben der Sprache dem Auge und dem Ohr, vor allem aber der Hand die gebührende Bedeutung als Ausdrucks- und Bildungsmittel beimisst“ (zit.n. Seberich, 2000, 53). Stundenpläne und Lehrinhalte wurden

auf die Klassenzahl abgestimmt, das Fach Italienisch wurde zunächst gar nicht vorgesehen und erst für das Schuljahr 1922/23 ab der 3. Klasse mit fünf Wochenstunden aufgenommen (ebd.). Eine Erhebung ergab 4 Bürgerschulen (in Bozen, Brixen und Meran), 225 systemmäßige Volksschulen und 100 Notschulen. Dazu kamen 21 Privatschulen und elf Höhere Schulen, diese auf die Städte Bozen, Meran, Brixen beschränkt und, wie die Privatschulen, weitgehend von der Kirche betrieben (ebd., 53f).

Dagegen erwies es sich als schwierig, italienische Schulen aufzubauen. In den mehrsprachigen Gebieten des Unterlandes und in den ladinischen Tälern schrieben sich viele weiterhin in die deutsche Schule ein. Von den 1919/20 eingerichteten 45 Klassen für rund 1000 Schüler*innen blieben viele Bänke leer: „Die italienische Bevölkerung will deutsch erzogen werden ... es ist eine Absurdität, aber eine Tatsache“, schrieb Credaro zu Beginn des Schuljahres 1919/1920 an die Regierung in Rom. Italienische Eltern würden ihm sagen: „Italienisch lernen unsere Kinder zu Hause; um mit den Deutschen zu leben und zu handeln, müssen wir Deutsch lernen“ (zit. n. Seberich, 2000, 60). Mit dem Schulgesetz vom 18.8.1921, der sogenannten Lex Corbino, wurde verfügt, dass Kinder italienischer Familien die italienische Schule zu besuchen haben. Von seiner Absicht her sollte das Gesetz auch die Ladinier betreffen, deren Sprache – wie zuvor von deutschnationaler Seite – nun ebenfalls als italienischer Dialekt betrachtet wurde. Zu greifen begann das Gesetz allerdings erst, als Credaro dazu überging, die Umgangssprache der Kinder von staatlichen Kommissionen feststellen zu lassen (Seberich 2000, 62f). Bevor es zu einer realen Umsetzung dieser Verletzung der freien Schulwahl kam, erfolgte in Italien die Machtübernahme durch den Faschismus.

Nun wurde die Schule zum Instrument der „Durchdringung und Assimilierung dieses Grenzgebietes in die große Einheit der Nation“ (Erklärung des Faschistischen Großrates, zit. n. Seberich 2000, 67). Mit der Lex Gentile wurde verfügt, dass der Unterricht auch in allen Volksschulen der Minderheiten auf Italienisch zu erfolgen habe. In den folgenden vier Jahren wurde die deutsche Unterrichtssprache in sämtlichen deutschen Schulen in Südtirol verboten; ebenso die slawische Unterrichtssprache in 840 Volks- und Bürgerschulklassen in Nordostitalien und 244 „*écoles de village*“ mit französischer Unterrichtssprache in Aosta (Villgrater, 1984, 37).

Zeitgleich wurde die „Durchdringung“ des Gebietes Südtirol auch als Offensive in der Schulerrichtung umgesetzt, um auch entlegene Gebiete mit der italienischen Schule zu erreichen. Weil viele Eltern sich mit dem Hinweis auf zu weite und zu gefährliche Wege weigerten, die Kinder in die Schule zu schicken und eine Freistellung verlangten (vielfach jetzt auch aus Ablehnung des Italienischunterrichts), reagierte das Regime über die ONAIR (Opera Nazionale Assistenza Italia Redenta) mit der Einrichtung von Kleinschulen in den entlegensten Weilern. Während die staatliche Schule damit auch in Orte vordrang, wo sie nie gewesen war, zog sich der untersagte Deutschunterricht in die „Katakombenschulen“ zurück, in Privatwohnungen, entlegene Höfe, geheime Plätze im Wald. Im Zuge des Hitler-Mussolini-Abkommens zur Aussiedlung der deutschen Bevölkerung, der sogenannten Option von 1939, wurden für die Auswanderungswilligen Deutschkurse eingerichtet; mit dem Einmarsch der NS-Truppen 1943 in Italien wurden die deutschen Schulen wiedereingerichtet, die italienischen Schulen aber belassen. Eine solche Parallelstruktur hatte es unter Österreich nur vereinzelt gegeben, bis sie schließlich auch dort unter den zuvor beschriebenen, wechselseitigen Assimilierungsdruck geriet.

Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es in Kurtinig, wie vielerorts, eine deutsche

und eine italienische Schule, die eine als Erbe der NS-Zeit, die andere als Erbe des Faschismus. Die demographische Entwicklung zugunsten der deutschen Sprachgruppe führte schließlich dazu, dass die italienische Grundschule in Kurtinig geschlossen wurde, trotz eines Bevölkerungsanteils von rund 30 Prozent. In Pfatten dagegen traf es die deutsche Schule. Diese war 1943 von der deutschen Besatzung eröffnet worden, die italienische Schule wurde geschlossen. Nach Kriegsende drehte sich die Situation noch einmal um, die deutsche Schule wurde geschlossen, die italienische wiedereröffnet (Hartungen/Zendron, 2011, 46). Nun setzte sich Franz Sanin jun. für die deutsche Schule ein. Er sammelte Unterschriften auch bei italienischen Familien, gewann einen pensionierten Lehrer für sein Anliegen und organisierte mit diesem „in unserer Bauernstube“ (Sanin, 1993, 119) zunächst einen privaten Unterricht, bis im Jahr darauf auch eine deutsche Schule genehmigt wurde. Später bekamen beide Sprachgruppen auch eigene Kindergärten (Hartungen/Zendron, 2011, 46). Für Franz Sanin jun. war damit die Zukunft der deutschen Gemeinschaft von Pfatten gesichert: „Wir bekamen tüchtige Lehrkräfte, welche mit viel Freude und Aufopferung die kritische Pfattner Situation meisterten. Es ging von Jahr zu Jahr aufwärts, vor allem, weil sich die Trentiner Familien zur deutschen Volksgruppe bekannt haben“ (Sanin, 1993, 119).

4. Migration und Minderheitenschutz – Herausforderungen für monolinguale Sprachkonzepte

Als Dreh- und Angelpunkt des Südtiroler Minderheitenschutzes, der mit dem Autonomiestatut von 1972 Modellcharakter erhielt, ist das nach Sprachgruppen getrennte Schulsystem bis in der Gegenwart erhalten.² Dies hat zum einen mit dem – historisch nachvollziehbaren – Schutzbedürfnis der deutschen Minderheit zu tun, verdankt sich paradoxerweise aber auch der Stärke dieser Gruppe. Gestützt auf ein politisch machtvolles kulturelles Hinterland – den deutschsprachigen Raum in Europa – mit der Prestigesprache Deutsch, erblickte sie in einem monolingualen Verständnis von Sprachenschutz die erfolgreichere Strategie. Anders etwa als die slowenische Bevölkerung im österreichischen Kärnten muss sie nicht um zweisprachige Schulen (vgl. v.a. Wakounig, 2008) kämpfen, um dort Platz für die eigene Sprache zu finden, sondern kann auf eine monolinguale deutschsprachige Schule bestehen (Peterlini, 2011, 166).

Der ladinischen Bevölkerung Südtirols schien ein solcher Weg nicht möglich. Eine nur ladinische Schule mit Italienisch und Deutsch als zusätzliche Landessprachen wurde als Gefahr eingeschätzt, in sprachliche Isolation und wirtschaftliche Randlage zu geraten, da diese Sprache auf wenige Dolomiten-Täler und das Schweizerische Graubünden begrenzt ist. So entstand für die Schulen in den ladinischen Tälern eine paritätisch deutsch-italienische Schule mit Ladinisch als zusätzlicher Kommunikationssprache.

Von der Ausstattung einer Sprache mit gesellschaftlicher Macht hängt ab, ob und inwieweit eine gesellschaftliche Gruppe sich mittels ihrer Differenz positionieren und behaupten kann oder auf hybride Strategien im „Zwischen“ angewiesen ist (Bhabha, 2000, 58). Diese ermöglichen zwar kreative Leistungen und können, im sogenannten dritten Raum der Aushandlung, auch die Gesellschaft rundum mitverändern (ebd.). Sie verlangen aber auch den hohen Preis weitge-

2 Die folgenden Abschnitte lehnen sich an Peterlini 2016b an.

hender Anpassung. Auf ethnische Minderheiten übertragen: Von der Machtausstattung einer Sprache hängt es ab, ob eine Minorität auf geschützte Einsprachigkeit setzen kann wie die deutsche Minderheit in Italien, oder ob sie sich wie die ladinische Bevölkerung oder auch die slowenische Minderheit in Kärnten den Erhalt ihrer Sprache nur durch Mehrsprachigkeit im Sinne einer additiven Sprachenpolitik vorstellen kann. Die eine Strategie baut auf Selbstbehauptung durch Abgrenzung, die andere durch Einpassung in das nationale Umfeld bei Wahrung von Differenz, beides erfordert letztlich permanente Achtsamkeit und Selbstbehauptung gegenüber den Assimilierungstendenzen im nationalen Konstrukt.

Es ist eine in jedem Fall schwierige Balance. Sich über ethnische, sprachliche, sexuelle, religiöse, gesundheitliche oder jede andere Differenz Sprache zu verschaffen, indem diese akzentuiert wird, kann für gesellschaftlich benachteiligte Gruppen eine Möglichkeit sein, sich zu behaupten und Subalternität zu überwinden. Zugleich liegt darin das Risiko, „Differenzen in den Differenzen“ (Krüger-Potratz, 2001, 152) ebenso wie *Minderheiten in den Minderheiten* zu unterdrücken. Der mononationale und monokulturelle Diskurs ist, als Gründungsmotiv der nationalen Einheiten ebenso wie als Überlebensmotiv nationaler Minderheiten, von erdrückender Dominanz. Er bringt lebensweltliche Vielfalt zum Verstummen und kann den „dritten Raum“ eng und einsam machen. Dies betraf (und betrifft mit Abstufung) in Südtirol all jene, die nicht in das offizielle Muster passen – ganz besonders die mehrsprachigen Familien, die lange als bedrohliche „Mischkulturen“ diffamiert wurden (Chisholm/Peterlini, 2012, 54), zugleich aber – und dies immer noch – bis in die Statistik hinein unsichtbar gemacht werden (ebd., 132).

Migration stellt in einem derart von ethnischen Diskursen geprägten Kontext eine Herausforderung neuer Qualität dar. Die dadurch hervorgebrachte neue Vielfalt lässt sich nicht als vernachlässigenswerte „Mischlingskategorie“ abwerten wie die mehrsprachigen deutsch-italienischen, italienisch-deutschen Familien, die zwischen Schulen für die eine oder andere Sprachgruppe entscheiden können oder müssen. Aber wie sollen sich über rund 50.000 Menschen aus 136 Herkunftsländern in ein System einordnen, das öffentliche Stellen und soziale Wohnungen auf drei Gruppen aufteilt, die mittels Volkszählung präzise erhoben werden? Formaljuridisch ist das System vorerst dadurch intakt geblieben, dass sich Albaner (die größte Gruppe), Marokkaner, Serben, Pakistani, Kurden, Chinesen und alle anderen Migrationsgruppen bei der Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung zunächst die Sammelkategorie „Andere“ ankreuzen dürfen, um sich im nächsten Schritt zum Zwecke der Stellen- und Mittelverteilung als deutsch, italienisch oder ladinisch zu erklären. Die absurde Folge ist, dass es in Südtirol damit beispielsweise zweierlei Chinesen gibt: jene, die sich der deutschen Sprachgruppe, jene, die sich der italienischen Sprachgruppe zuordnen (müssen).

Die Wahl von Kindergarten und Schule ist dagegen frei, und zwar nicht nur für die Migrationsfamilien, sondern für alle, sodass auch italienische Familien ihre Kinder in die deutschen Kindergärten und Schulen einschreiben wie – begrenzter – auch umgekehrt. Gegenüber dem frankophonen Kanada ist eine solche Wahlmöglichkeit nicht zu unterschätzen. In Quebec *müssen* Einwanderer ihre Kinder in die Schule der französischen Minderheit einschreiben, um diese nicht zu schwächen: Bei einer englischsprachigen schulischen Sozialisation von Kindern aus zugewanderten Familien würde befürchtet, dass diese sich an der englischsprachigen staatlichen Mehrheit orientieren und damit beitragen, die französische Gruppe zu majorisieren (Peterlini, 2017, 344-345).

In Südtirol wird die freie Schulwahl angesichts der Migration in zwei gegen-

läufigen Ethnodiskursen problematisiert. So warnt die rechtspopulistische Freiheitliche Partei vor dem „stark“ ansteigenden „Ausländeranteil an Südtirols Kindergärten und Grundschulen“ (Blaas, 2015), wobei mit „Südtirols“ die deutschen Bildungseinrichtungen gemeint sind: „Dieser rasante Anstieg stellt nicht nur unsere Schüler und Lehrpersonen vor große neue Herausforderungen, sondern ist auch volkstumpolitisch gefährlich. Der jahrzehntelange Rückgang der Geburten und die außereuropäische Masseneinwanderung können bei gleichbleibender Entwicklung dazu führen, dass wir in mittlerer Zukunft eine Minderheit im eigenen Land werden.“ Die Sorge vor der „Überfremdung“ der deutschen Schule und damit der deutschsprachigen Minderheit in Südtirol zieht sich durch die gesamte Autonomiegeschichte Südtirols. Markanten Ausdruck fand sie darin, dass italienische Kinder, die zwecks Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse und Zukunftsperspektiven im autonomen Südtirol in die deutsche Schule eingeschrieben wurden, als „trojanische Pferdchen“ (Peterlini, 2012, 37) beargwöhnt wurden (vgl. auch Peterlini, 2013).

Der Logik des Sprachenschutzes in Quebec entspricht dagegen die ethnopolitische Sorge der separatistischen Bewegung „Südtiroler Freiheit“, und zwar in dem Sinne, dass Migrationsfamilien ihre Kinder gar nicht in die deutsche, sondern in die italienische Schule einschreiben würden. Damit wäre man zwar das Problem der Überfremdung der deutschen Schule los. Aber die Migrationsfamilien würden die italienische Sprachgruppe stärken: „Ausländer von heute dürfen nicht zu Italienern von morgen werden“, warnt dementsprechend die „Südtiroler Freiheit“, wobei dem Staat Italien gezielt die Strategie unterstellt wird, „aus den Einwanderern in Süd-Tirol langfristig Italiener zu machen“ (Knoll/Klotz, 2011). Damit werde eine „Einbindung und Anpassung von Ausländern an die deutsche Sprachgruppe [...] erschwert“ (ebd.). Darin kommt eine simple Assimilationslogik zum Ausdruck, wonach die Integration in die deutsche Sprachgemeinschaft, über die Schule, aus den „Ausländern von heute“ gewissermaßen deutschsprachige Südtiroler/innen von morgen machen könnte. Folglich müsste die deutsche Schule – ganz entgegen den Warnungen vor einer ethnischen Überfremdung – möglichst viele Migrationskinder anziehen, um deren „Einbindung und Anpassung“ zu fördern. De facto teilen sich Kinder aus Migrationsfamilien in etwa je zur Hälfte auf die deutsche und die italienische Schule aus, wobei letztere – weil kleiner und urbaner – damit allerdings in weit höherem Maße mit Migration befasst ist.

5. Schlussfolgerungen für Schule und Gesellschaft: Vom monolingualen Habitus zum Sprechen der Vielen

Was in den dargelegten Ethnodiskursen aus dem Blick gerät, ist die Bedeutung von Sprache für gesellschaftliche Teilhabe, die in einer gerechten Gesellschaft nicht nur den einen oder anderen, sondern *allen* zustehen muss. Wie ist das in einer pluralisierten und migrantisch geprägten Gesellschaft möglich? Die Schutzmodelle für autochthone Sprachgruppen bieten zwar interessante Erfahrungen für inter- und transkulturelle Lernprozesse, können aber nicht einfach auf die vielen neuen Sprachen übertragen werden.

Hier ist Schule neu gefordert. Nach Jim Cummins (2006) gelingt migrantischen Kindern der Erwerb der geforderten Zielsprache umso besser, desto anerkannter und bildungssprachlich ausgebauter ihre Erstsprache oder Muttersprache ist. Ein Dilemma liegt darin, dass die letztlich monolingual konzipierte Schule die Perfektion in der Zielsprache als Norm vorgibt. Damit bringt sie all jene, die einen

erschweren Zugang zur Mehrheitssprache haben, in eine Position der Minderwertigkeit, womit auch alles, was Migrationskinder an sprachlicher Bildung mitbringen, entwertet wird. So vermitteln Schulen „den Kindern eher ein Gefühl der Scham über ihre sprachliche und kulturelle Herkunft als ein Gefühl von Bestätigung und Stolz“ (ebd., 38). Die Notwendigkeit und der Druck, schnell die Sprache der Mehrheit möglichst perfekt zu lernen, führen dazu, dass die Sprache der Herkunft dafür als Nachteil und Bedrohung empfunden wird und möglichst vermieden werden muss.

Die Schule der Migrationsgesellschaft wird, wenn sie nicht neue Verwerfungen hervorbringen will, einen Balanceakt wagen müssen, angepasst auf jeweilige Gegebenheiten und Notwendigkeiten. Dies verlangt von Schulleitungen und Lehrkräften (aller Fächer) nicht nur Ausbildung in sprachlicher Bildung, sondern darüber hinaus in Konzepten von Inter- und Transkulturalität. Werden die Herkunftssprachen der Kinder lediglich als störend und hemmend für den Erwerb der Mehrheitssprache empfunden, wird eine wichtige Ressource für eben diesen Erwerb stillgelegt (Festmann, 2012, 187).

Eine weiterhin ausschließlich monolingual gedachte Schule wird solchen Anforderungen schwerlich entgegenkommen können. Es bedarf einer kreativen Aufweichung des monolingualen Prinzips zugunsten einer an Mehrsprachigkeitsbildung orientierten Schule. Festmann (ebd., 188) stellt in diesem Zusammenhang die Frage, ob das sprachdidaktische Prinzip „one teacher, one language“ nicht erweitert werden müsste auf gezielt eingestellte Lehrkräfte, die mehrere Sprachen im Unterricht einsetzen können (one teacher, several languages). Dazu könnten gezielt Lehrkräfte und/oder unterstützende Hilfslehrer*innen aus Migrationsherkünften eingesetzt werden.

Eine Schule, die der mehrsprachigen Realität in der Migrationsgesellschaft gerecht werden soll, muss von der nationalstaatlich geprägten Ideologie abrücken, dass der eigentliche Bildungserfolg lediglich die Perfektion in der Einsprachigkeit ist. Dies heiße den Mythos der Monolingualität zu überwinden, wie er im 19. Jahrhundert grundgelegt wurde und seitdem unhinterfragt als Messlatte für Bildungserfolg dient. „Jedes Kind, das die Schule betritt, muss ‚seine Stimme finden‘“, lautet die schlichte Forderung von Paul Mecheril und Thomas Quehl (2006, 371). Dies mag wie eine Utopie klingen, stellt zugleich aber auch eine Anregung für pragmatische, kind- und lebensweltbezogene Lösungen dar, wenn Schule offener gedacht wird: „Auch dort, wo eine Schule nicht in der Lage ist, mehrsprachige Angebote zu machen, kann diese Perspektive auf das ‚Stimme-Finden‘ des einzelnen Kindes und auf seine Handlungsfähigkeit zu Aktivitäten und Anstrengungen anregen, (Klassen-)Räume für Mehrsprachigkeit zu schaffen, Mehrsprachigkeit zu fördern oder zumindest Freiräume für Kommunikationen in unterschiedlichen Sprachen zuzulassen.“ (ebd.) Praktische Möglichkeiten wären Gruppenarbeiten nach Herkunftssprachen einzuteilen, aber die Gruppen auch so zu gestalten, dass auch deutsche Kinder andere Sprachen lernen. Nach Festmann (2012, 190) sollten Arbeitsblätter Platz für Übersetzungen lassen und zur Grundlage für „klassenspezifische Wörterbücher“ werden.

Solcher Möglichkeiten gäbe es viele, wenn Schulführungskräfte und Lehrkräfte sie sich erlauben und im Idealfall durch entsprechende Bildungsaufträge dazu ermutigt werden sowie in Aus- und Weiterbildungen Handreichungen dafür erhalten. Zuerst aber bedarf es eines tiefgreifenden Paradigmenwechsels, der zentral für die Frage der ethno-politischen Instrumentalisierung von Schule ist. Die monolinguale Schule ist nach Mecheril und Quehl (2006) in einem mehrfachen Widerspruch gefangen: Sie verlangt von Kindern und Jugendlichen aus Migrati-

onsfamilien, dass sie die Zielsprache in einem differenzierten Maß sprechen können, formuliert aber kein mehrsprachiges, sondern zumeist ausschließlich ein deutschsprachiges Angebot, und zwar „in einer Weise, die nicht an die alltagsweltliche Sprachwirklichkeit der Schüler anschließt“ (ebd., 369).

Mehr als eine Frage der didaktischen Kniffe und schulorganisatorischen Strategien (beides wichtig) wird es eine Frage des Bewusstseinswandels sein, wie Sprachlichkeit gesellschaftlich verstanden und machtsstrukturell definiert ist. Spracherwerbstechnische Überlegungen, wie sie dann zu absurden Einsprachigkeitsgeboten während der Pause führen (Chisholm/Peterlini, 2012, 103), müssten einem Blick für die hohen Kompetenzen von Kindern im Umgang mit mehreren Sprachen weichen. Zum einen bedarf es „wirklicher Anerkennung oder Institutionalisierung der Sprache und der Kultur der Kinder in der Schule“ (Cummins, 2006, 38), zum anderen aber auch der Möglichkeiten, jenseits formaler Lernsituationen die neue Sprache ungezwungen und ohne didaktische Kontrolle auf richtig/falsch zu sprechen, was in geteilten Lebenswelten schwer möglich ist. Es ist ausreichend erforscht, dass „Immigrantinnenschüler/innen schnell eine beträchtliche Gewandtheit beim Sprechen der in der Gesellschaft dominanten Sprache erwerben können, wenn sie die Gelegenheit haben, diese Sprache in ihrer Umgebung und der Schule zu hören und zu sprechen“ (ebd.). Dazu bedarf es eines Lernkontinuums zwischen formalen und informellen Lernräumen (Chisholm/Peterlini, 2012, 93-119), das nicht durch strukturelle Teilungen fragmentiert ist.

Dies nimmt die gesamte Gesellschaft in die Pflicht. Migration kann weder alleine der Schule zugeschoben, noch von dieser alleine „bewältigt“ werden. Die Tatsache der Migration stellt gar keine neuen Fragen, sie stellt nur die Frage der politischen und sozialen Teilhabe durch Sprache neu, über die gerade in Gebieten mit ethnischen Minderheiten und wechselnden Sprachdominanzschmerzhaften, aber auch lehrreichen historischen Erfahrungen gesammelt wurden. Diese Erfahrungen könnten, wenn reflektiert und neu besehen, eine Ressource auch für die sprachpolitischen Fragestellungen der Gegenwart sein.

Bibliographie

- Augschöll, A. (1999). *Die Institutionalisierung der ‚niederen Bildung‘ in Südtirol*. STUDIEN-Verlag.
- Augschöll, A., & Peterlini, H.K. (2019). *Die Schule in der Stube: Schul- und Bildungspolitik am Beispiel der aufgelassenen Kleinschulen in Südtirol - Fallstudien zum Schulgebäude als institutionalisierter Ort des Lernens im Wandel von Zeiten und Räumen*. Weger.
- Augschöll, A., & Peterlini, H.K. (2020). *Nicchie di apprendimento: la scuola nell'interazione fra sistemi e attori, spazio e tempo / Learning niches: school in the interaction between systems and actors, space and time. Una ricerca sulle piccole scuole abbandonate dell'Alto Adige / A research on South Tyrol's abandoned small schools. Formazione & Insegnamento: Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione. Inquiries and Experiences 1/2020, 201-215.*
- Bhabha, H.K. (2000). *Die Verortung der Kultur. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Übersetzung ins Deutsche von Michael Schiffmann und Jürgen Freudl*. Stauffenburg Discussion. Studien zur Inter- und Multikultur Bd. 5. Stauffenburg Verlag.
- Blaas, W. (2015). *Werden wir eine Minderheit im eigenen Land? Ausländeranteil an Südtirols Kindergärten steigt stark an*. Pressemitteilung, 18/6/2015. <http://www.die-freiheitlichen.com/index.php/unsere-arbeit/pressemitteilungen/>
- Chisholm, L., & Peterlini, H.K. (2012). *Aschenputtels Schuh. Jugend und interkulturelle Kompetenz in Südtirol/Alto Adige. Forschungsbericht über einen verkannten Reichtum*. Edizioni Alpha Beta Verlag.

- Cummins, J. (2006). Sprachliche Interaktionen im Klassenzimmer. Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen, erscheinen unter der Überschrift „Language Interactions in the Classroom: From Coercive to Collaborative Relations of Power“. In Cummins, J., Language, Power and Pedagogy, 2. In Mecheril, P., Quehl, Th. (Eds.) *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Waxmann, 36-62.
- Donnermair, C. (2010). *Die staatliche Übernahme des Primarschulwesens im 19. Jahrhundert: Maßnahmen und Intentionen. Vergleich Frankreich-Österreich*. [Doctoral Dissertation, University of Vienna]. PDF on print, <http://othes.univie.ac.at/9306/>.
- Festmann, J. (2012). Schüler mit Migrationshintergrund – Was bringen sie mit ins Klassenzimmer und was haben alle davon? In Winters-Ohle, E., Seipp, B., Ralle, B. (Eds.): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerfortbildung*. Waxmann, 183-191.
- Fontana, J. (1978). *Der Kulturkampf in Tirol. 1861–1892*. Athesia.
- Fontana, J. (1980). „Das Ringen um die Erhaltung des Deutschtums im Unterland unter Alt-österreich“. In *Südtiroler Kulturinstitut, Unterland, 145-192*.
- Fontana, J. (1993). *Neumarkt. 1848-1970. Ein Beitrag zur Zeitgeschichte des Unterlandes*. Athesia.
- Fontana, J. (1998). *Das Südtiroler Unterland in der Franzosenzeit, 1796 bis 1814 : Voraussetzungen, Verlauf, Folgen*. Universitätsverlag Wagner.
- Gelmi, J. (2001). *Geschichte der Kirche in Tirol. Nord-, Ost- und Südtirol*. Tyrolia, Athesia.
- Götz, T., & Heiss, H. (1998). *Am Rand der Revolution. Tirol 1848 / 1849*. Folio.
- Hartungen, C. & von, Zendron, A. (2011). „Vadena e la sua storia – Pfatten und seine Geschichte“, in: La Fabbrica del Tempo – Die Zeitfabrik/Centro Culturale Vadena – Kulturverein Pfatten (Eds.). *Al di là del ponte. Vadena: storia e immagini. Über die Brücke. Pfatten: Bilder und Geschichten*. La Fabbrica del Tempo – Die Zeitfabrik, 14-31 (Italian), 32-51 (German).
- Knoll, S., & Klotz, E. (2011). Rom verbietet Deutschprüfung von Ausländern: Einwanderer sollen zu Italienern werden. Medienaussendung der Südtiroler Freiheit 13. Juli 2011. <http://www.suedtiroler-freiheit.com/rom-verbietet-deutschpruefung-von-auslaendern-einwanderer-sollen-zu-italienern-werden/>
- Krüger-Potratz, M. (2001). „... die fremde Sprache nutzen, ja – in ihr leben, nein ...“ – Deutungsmuster und pädagogisch-anthropologische Legitimationsfiguren für ‚Einsprachigkeit als Normalfall‘. In List, Gudula, List, Günther (Eds.): *Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen. (= Tertiärsprachen. Drei- und Mehrsprachigkeit, 5)*. Stauffenburg Verlag, 145-162.
- Kustatscher, E. (1996). „Die Pfarrschule von Sarnthein (mit Ausblicken auf die Schulgeschichte des Sarntales), in: *Der Schlern, 70. Jg. Heft 9, Athesia*.
- Lun, M. (1998). „Kurtinig im 20. Jahrhundert“, in: *Gemeinde Kurtinig, Kurtinig, 25-42*.
- Mecheril, P., & Quehl, T. (2006). Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In Mecheril, P., Quehl, T. (Eds.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Waxmann, 355-381.
- Peterlini, H.K. (2008). *Tirol – Notizen einer Reise durch die Landeseinheit*. Haymon.
- Peterlini, H.K. (2012). *Capire l'altro. Piccoli racconti per fare memoria sociale*. Collana Educazione per tutta la vita. Franco Angeli.
- Peterlini, H.K. (2013). *Noi figli dell'Autonomia. Alto Adige/Südtirol oltre il disorientamento etnico*. Collana Territorio-Gesellschaft. Edizioni Alpha Beta Verlag.
- Peterlini, H. K. (2016a). *Lernen und Macht. Prozesse der Bildung zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Erfahrungsorientierte Bildungswissenschaft Bd. 1*. Studienverlag.
- Peterlini, H.K. (2016b). Vom Stammeln zum Sprechen. Sprachpolitik, Ethnizität und Migration im Spannungsfeld zwischen nationaler Dominanz und Ermächtigung zur Teilhabe. In Peterlini, H.K. (Ed.): *Jenseits der Sprachmauer. Erinnern und Sprechen von Mehrheiten und Minderheiten in der Migrationsgesellschaft*. Drava, Klagenfurt, und Alpha Beta, 143-171.
- Peterlini, H.K. (2017). Between Stigma and Self-Assertion: Difference and Belonging in the Contested Area of Migration and Ethnicity, in: Georg G., Obermair H. (Eds.). *A Land on the Threshold*, Peter Lang AG, International Academic Publishers, 2017, 341-360.

- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten und Freiburg.
- Sanin, F. (1993). „Der jahrhundertelange Kampf Pfattens um seine deutsche Eigenart“, in: *Reimmichls Volkskalender für das Jahr 1993 nach der gnadenreichen Geburt unseres Herrn und Heilands Jesu Christi*. Athesia, 113-119.
- Seberich, R. (2000). *Südtiroler Schulgeschichte. Muttersprachlicher Unterricht unter fremdem Gesetz*. Raetia.
- Stolz, O. (1927). *Die Ausbreitung des Deutschtums in Südtirol im Lichte der Urkunden*. Hsrg. von dem Institut f. Sozialforschung in den Alpenländern a. d. Universität Innsbruck und der Stiftung f. dtische. Volks- und Kulturforschung Leipzig. I. Band. Einleitung und Geschichte der deutsch-italienischen Sprachen-, Völker- und Staatenscheide im Etsch-tale. Oldenburg.
- Villgrater, M. (1984). *Katakombenschule. Faschismus und Schule in Südtirol*. Athesia.
- Weber, B. (1846). „Ausflug nach Cavriana im wälschen Südtirol“. In: Weber, B. (1842-1853). *Ausgewählte Charakterbilder*. Hausen-Verlag, 51-68. <http://www.literature.at/viewer.alo?-objid=775&viewmode=fullscreen&scale=3.33&page=1>