



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Wächst nun endlich zusammen, was zusammen gehört?“

„Das Projekt ‚Zweitsprachjahr – Un’anno in L2 – N ann te L2, L3‘ an Südtiroler Oberschulen (Sekundarstufe II) aus ExpertInnenperspektive.“

Verfasser

Denis Weger

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 362

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Deutsch UF Russisch

Betreuer: O. Univ.-Prof. Mag. Dr. Hans-Jürgen Krumm

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Diese Arbeit wurde bisher weder in dieser noch in einer ähnlichen Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, September 2010

Denis Weger

Meiner Mutter Josefine, meinem Vater Walter (†)
und meinem Bruder Simon

Danksagung

Ich möchte diese Gelegenheit am Ende meines Studiums dazu nützen, um einigen Menschen zu danken, die mich in den letzten Jahren unterstützt haben.

Mein herzlichster Dank gilt dabei besonders meiner Mutter, auf deren Vertrauen, Liebe und Unterstützung ich immer bauen konnte und die mir immer als Vorbild in vielen Bereichen meines Lebens galt.

Für die wissenschaftliche Begleitung und Unterstützung möchte ich mich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer O. Univ.-Prof. Mag. Dr. Hans-Jürgen Krumm bedanken.

Mein aufrichtiger Dank geht außerdem an Frau Brigitte Foppa für ihre Inspiration zum Thema meiner Arbeit sowie an alle am Projekt “Zweitsprachjahr – Un’anno in L2” beteiligten Personen an den Landesschulämtern, Pädagogischen Instituten und Schulen, ohne deren Mitarbeit die Entstehung meiner Arbeit nicht möglich gewesen wäre und die sich tagtäglich für ein besseres Verständnis der Sprachgruppen in Südtirol einsetzen.

Viel Hilfe und Rückhalt erhielt ich von Kevin, Simon, Kathrin und meinen anderen lieben Freunden und Freundinnen – auch ihnen vielen vielen Dank!

„A noi da fastidio la propaganda, e c'è tanto su questa cosa [del bilinguismo in Alto Adige]. Un'esempio di propaganda: ‚In Alto Adige tutti sono bilingui.‘ – È una grandissima balla.“¹

¹ Diese Aussage stammt aus dem Gespräch mit ExpertIn 3. Frei übersetzt: „Uns geht die Propaganda auf die Nerven, und Propaganda gibt es viel zu dieser Sache [der Zweisprachigkeit in Südtirol]. Ein Beispiel für Propaganda: ‚In Südtirol sind alle zweisprachig.‘ – Das ist ein riesiges Lügenmärchen.“

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
1.1. Einige einleitende Gedanken zum Thema	1
1.2. Fragestellung und Hypothesen	2
1.3. Gliederung der Arbeit	3
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN: BEGRIFFSBESTIMMUNG	4
2.1. „Erstsprache“ und „Muttersprache“	4
2.2. Der Unterschied zwischen „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“	5
2.3. Südtirolspezifische Begriffsverwendung: „Zweitsprache“ oder „zweite Sprache“?	7
3. GESCHICHTLICHER ÜBERBLICK MIT BESONDEREM FOKUS AUF DIE SCHULSPRACHENPOLITIK	10
3.1. Sprachtrauma? – Südtirols Schule unter dem Faschismus.	10
3.2. Beginn der Autonomie: Das erste Autonomiestatut von 1948	13
3.3. Das 2. Autonomiestatut von 1972 bis heute	14
4. DEMOGRAPHISCHE ZUSAMMENSETZUNG SÜDTIROLS HEUTE	17
4.1. Wer ist die Minderheit? – Bevölkerung und Sprachgruppen in Südtirol	17
4.2. Die Südtiroler Gesellschaft: Zwei „Parallelwelten“ mit wenig Kontakt zueinander	20
4.3. Die Sprachkompetenz der drei Sprachgruppen in der zweiten Sprache	24
5. DAS PROJEKT „ZWEITSPRACHJAHR – UN’ANNO IN L2 – N ANN TE L2, L3“	29
5.1. Zwei grundlegende Voraussetzungen	29
5.1.1. Die Trennung der Sprachgruppen im Schulsystem	29
5.1.2. Die Suche nach Kontakt zueinander	31

5.2.	Kurze Entstehungsgeschichte	34
5.3.	Die Ziele des Projekts	35
5.4.	Teilnahmevoraussetzungen und organisatorische Rahmenbedingungen	36
5.5.	Das Projekt in Zahlen	36
6.	PRAKTISCHER TEIL - METHODISCHE ÜBERLEGUNGEN	40
6.1.	Triangulation	40
6.2.	Gewähltes Interviewverfahren	41
6.3.	Auswahl der InterviewpartnerInnen	42
6.4.	Durchführung der Interviews	43
6.5.	Zur Transkription	43
7.	AUSWERTUNG UND ANALYSE DER INTERVIEWS IN BEZUG AUF DIE AUSGANGSFRAGEN	45
7.1.	Grundvoraussetzung: Politische Unterstützung	46
7.2.	Gesellschaftlicher Kontext: Alltägliche Monolingualität und schulischer Zwang zur Zweisprachigkeit	47
7.3.	Wie wird versucht SchülerInnen für das Projekt zu gewinnen?	50
7.4.	Teilnahme der drei Sprachgruppen am Projekt	53
7.4.1.	Die besondere Situation der ladinischen Sprachgruppe	54
7.5.	Motivation für die Teilnahme	55
7.5.1.	Dialekterwerb als wesentliche Motivation für italienischsprachige Jugendliche	57
7.5.2.	Deutsch- und Italienischsprachige im Sprachkontakt: Referenzsprache Italienisch als Problem für die italienische Sprachgruppe	59
7.6.	Wahrnehmung des Unterrichts in den am Projekt teilnehmenden Klassen durch die LehrerInnen	62
7.7.	Die Ziele des Projekts	63
7.7.1.	Verbesserung der Sprachkompetenz	64
7.7.2.	Schaffung von interethnischen Kontakten	65

7.8. Zukunftsperspektiven	67
7.8.1. Entwicklungspotential des Projekts	67
7.8.2. Einschätzungen zur Zukunft der Landesprachen im Südtiroler Bildungswesen	69
8. SCHLUSSWORT UND CONCLUSIO	72
8.1. Überprüfung der eingangs aufgestellten Hypothesen	72
8.1.1. Hypothese I: Projektteilnahme der Sprachgruppen	72
8.1.2. Hypothese II: Erwerb der zweiten Sprache als wesentlicher Teilnahmegrund	74
8.1.3. Hypothese III: Erfüllung zweier wesentlicher Projektziele	74
8.2. Weitere Forderungen und Vorschläge	75
8.2.1. „Zweite Sprache“ anstatt „Zweitsprache“	75
8.2.2. Südtiroler Dialekt an italienischen Schulen	76
8.2.3. Stärkere Förderung des Austausches am Projekt beteiligter und nicht beteiligter LehrerInnen	77
8.2.4. LehrerInnenfortbildung im Bereich Gruppendynamik und Fremdsprachdidaktik	77
8.3. Zukunftsperspektiven	78
LITERATURVERZEICHNIS	80
ANHANG	86
ABSTRACT	94
LEBENS LAUF	95

1. Einleitung

1.1. *Einige einleitende Gedanken zum Thema*

Südtirol ist durch seine geographische Lage als Grenzregion zwischen Österreich und Italien, also zwischen deutschem und italienischem Kulturraum, geprägt durch Einflüsse sowohl aus dem Norden wie auch aus dem Süden. Ganz besonders die historischen Umbrüche des vergangenen Jahrhunderts mit den Wirren der beiden Weltkriege und den damit einhergehenden Grenzverschiebungen haben tiefe Spuren im kollektiven Bewusstsein der Südtiroler Bevölkerung hinterlassen.

Die in den 1970er Jahren erhaltene Autonomie der Region Trentino-Südtirol führte nach den Bombenanschlägen in den Jahren zuvor zu einer friedlichen Koexistenz der drei Sprachgruppen in Südtirol und hat heute noch Modellcharakter für Minderheiten innerhalb und außerhalb Europas. KennerInnen der Südtirolthematik bemerken aber immer wieder, dass das Verhältnis der drei Sprachgruppen nur in sehr wenigen Fällen über das der Koexistenz hinausgeht. Deutsch-, italienisch- und ladinischsprachige SüdtirolerInnen leben heute eben noch viel mehr neben- als miteinander und die sprachliche sowie kulturelle Vielfalt der Region führt bisher eher zu Konflikten, als dass sie als besonderer Reichtum wahrgenommen würde, dem das Land einen wesentlichen Teil seines heutigen Wohlstands zu verdanken hat.

Ich bin davon überzeugt, dass besonders das Schulsystem in Südtirol die wesentliche Ursache, aber auch die zentrale Lösung für diese Situation der Trennung ist, weshalb ich mich in meiner Diplomarbeit mit dem Schulprojekt „*Zweitsprachjahr – Un anno in L2 – N ann te L2, L3*“ beschäftigen werde. Da ein wirklich bilinguales bzw. mehrsprachiges Schulsystem, wie es etwa die ladinische Volksgruppe in Südtirol hat, aus gesellschaftspolitischen Gründen auf längere Zeit nicht realisierbar erscheint, sehe ich in diesem Projekt einen wichtigen Schritt in Richtung eines Schulsystems, in dem Mehrsprachigkeit nicht nur unterrichtet, sondern auch gelebt wird.

1.2. Fragestellung und Hypothesen

Bei der Betrachtung des Projekts soll besonders folgenden Fragen nachgegangen werden.

1. Welche Sprachgruppe nimmt am stärksten am Projekt teil und warum?
2. Welche Motivation haben Südtiroler SchülerInnen ein solches Zweitsprachjahr (nicht) zu machen?
3. Wie bewerten ausgewählte ExpertInnen das Projekt im Bezug auf zwei seiner zentralen Ziele, die Steigerung der Sprachkompetenzen der SchülerInnen und die Bildung nachhaltiger Kontakte zwischen den Sprachgruppen?

Durch die Beantwortung dieser Fragen im Laufe der Untersuchung möchte ich folgende, sich auf die Forschungsfragen beziehende Hypothesen überprüfen:

Hypothese I:

Im Verhältnis zu ihrer demographischen Stärke wird die italienische Sprachgruppe überproportional im Projekt vertreten sein, da diese Sprachgruppe häufiger Probleme mit dem Deutschen als die deutsche Sprachgruppe mit dem Italienischen hat, was unter anderem auf die Dichotomie Standarddeutsch in der Schule und Südtiroler Dialekt im Alltag zurückgeführt werden kann.

Die ladinische Sprachgruppe wird in meinen Augen auf Grund ihres bereits bilingualen Schulwesens wohl kaum im Projekt vertreten sein.

Hypothese II:

Die wesentliche Motivation für eine Projektteilnahme ist die Absicht, seine Sprachkompetenz in der zweiten Sprache wesentlich zu verbessern. Von einer Projektteilnahme hält hingegen vor allem eine als zu gering eingeschätzte Kompetenz in der zweiten Sprache ab und die daraus resultierende Angst, ein Schuljahr an einer Schule der anderen Sprachgruppe nicht bewältigen zu können.

Hypothese III:

Im Bezug auf die Steigerung der Sprachkompetenz durch die Teilnahme am Projekt sind wesentliche Verbesserungen zu verzeichnen.

Inwiefern die Herstellung nachhaltiger Kontakte zwischen den Jugendlichen der verschiedenen Sprachgruppen gelingt, wird schwieriger zu bewerten sein, da hier sehr viele individuelle Faktoren aufeinander treffen. Sicherlich führt dieses Projekt aber zumindest zu einem „sich Kennenlernen“ von Jugendlichen der verschiedenen Sprachgruppen.

1.3. Gliederung der Arbeit

Die Arbeit ist in zwei Teile geteilt: In einem ersten theoretischen Teil werde ich mich nach einer kurzen Begriffsbestimmung und einem kurzen historischen Abriss mit der aktuellen demographischen und soziolinguistischen Situation befassen, um daraus das heutige Verhältnis der Sprachgruppen zueinander zu erklären. Am Ende dieses ersten Teils steht dann konkret das Projekts „*Zweitspachjahr – Un’anno in L2 – Nann te L2, L3*“ mit seiner Entstehungsgeschichte, seiner Zielsetzung und seiner Entwicklung in den letzten Jahren im Mittelpunkt.

Den zweiten Teil der Arbeit bildet der empirische Teil. Hier werden nach einer kurzen Methodendiskussion vor allem die acht zum Projekt und zur allgemeinen sprachpolitischen Situation in Südtirol geführten ExpertInneninterviews analysiert.

Im letzten Kapitel der Arbeit sollen die Ergebnisse dieser Analyse interpretiert und reflektiert werden, um am Ende auf potentielle Verbesserungsmöglichkeiten des Projekts hinzuweisen.

Anmerkung: Die Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache war mir in meiner Arbeit sehr wichtig, die daraus resultierende „schlechtere Lesbarkeit“ glaube ich aber allen LeserInnen der Arbeit zumuten zu können.

2. Theoretische Grundlagen: Begriffsbestimmung

Da in der vorliegenden Arbeit immer wieder mit den Begriffen *Muttersprache*, *Erstsprache*, *Zweitsprache* und *Fremdsprache* hantiert werden wird, scheint eine kurze einführende Definition dieser vier Begriffe sinnvoll.

Im Anschluss an diese Definitionen wird die für Südtirol geeignete Begriffsverwendung angesprochen, wobei besonders die Verwendung des Begriffs *Zweitsprache* für Südtirol kritisch hinterfragt werden soll.

2.1. „Erstsprache“ und „Muttersprache“

Die beiden Begriffe *Erstsprache* und *Muttersprache* (und oft auch L1) werden in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion meist synonym verwendet², wobei der Begriff *Muttersprache* wegen seiner Bedeutungsvarianz³ weniger in Gebrauch ist.

Bei der Begriffsdefinition folge ich hier Bickes/Pauli, die *Erstsprache* als „[...] jede bis zum Ende des dritten Lebensjahres erworbene Sprache“⁴ bezeichnen. Dabei ist weiters zwischen monolinguaalem und bi- oder multilinguaalem Erstspracherwerb zu unterscheiden.

Von monolinguaalem Erstspracherwerb spricht man, wenn die sprachliche Sozialisation bis zum dritten oder vierten Lebensjahr⁵ in einer Sprache stattfindet und weitere Sprachen erst später gelernt werden.⁶ Bei bi- oder multilinguaalem Spracherwerb wird (oder werden) „[...] im primären Spracherwerb nicht nur eine, sondern mehr oder weniger parallel eine zweite (oder mehrere) erworben [...]“⁷.

² Eine Differenzierung der beiden Begriffe findet sich bei Günther/Günther. Muttersprache ist dort die als erstes gelernte Sprache, Erstsprache hingegen die „stärkste Sprache“ eines Menschen. (Vgl. Günther/Günther S. 32)

³ Vgl. Oomen-Welke, Ingelore: *Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. – 5., unveränd. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag. 2007. S. 145 – 151. S. 145.

⁴ Bickes, Hans/Pauli, Ute: *Erst- und Zweitspracherwerb*. – Paderborn: Wilhelm Fink. 2009. S. 8

⁵ Was die so genannte erste kritische Periode betrifft, also das Alter, ab dem der Erstspracherwerb in seinen Grundzügen abgeschlossen ist, sprechen Bickes/Bauli (2009) und Kniffka/Siebert-Ott (2007) von drei, Boeckmann (2006) von vier Jahren. Für die vorliegende Arbeit erscheint dieser Unterschied nicht weiter wichtig, da vor allem über den Spracherwerb ab Schuleintritt gesprochen werden wird.

⁶ Vgl. Boeckmann, Klaus-Börge: *Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung*. In: *Frühes Deutsch* - 15. Jg./Heft 7 (2006). S. 38. – 44. S. 38

⁷ Ebd. S. 38

Als häufige Erwerbssituation für den bilingualen Erstspracherwerb führt Boeckmann Familien an, bei denen die Eltern oder andere enge Bezugspersonen aus unterschiedlichen Sprachgemeinschaften kommen und deren Kinder dadurch praktisch in mehreren Sprachen aufwachsen. Weiters kommt es oft auch in Migrationssituationen zu bi- oder multilingualen Erstspracherwerb, wenn die Kinder sowohl die Sprache(n) ihrer Eltern als auch die Mehrheitssprache(n) erwerben.⁸

In Südtirol sind „*sprachliche ‚Mischehen‘*“⁹ die am weitesten verbreitete Erwerbssituation für bilingualen Erstspracherwerb, wobei auch die Zahl der bi- und multilingual aufwachsenden Kinder mit Migrationshintergrund zunimmt.

2.2. *Der Unterschied zwischen „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“*¹⁰

Der Begriff *Zweitsprache(n)* bezeichnet eine oder mehrere Sprachen, die nach dem dritten oder vierten Lebensjahr, also nach dem primären Spracherwerb, erworben werden. Für die wissenschaftliche Begriffsbestimmung spielt jedoch weniger die zeitliche Reihenfolge eine Rolle als vielmehr der Erwerbskontext und die Erwerbsweise.¹¹

Im Gegensatz zum klassischen Fremdsprachenunterricht, der meist fern vom Zielsprachenland und meist gesteuert in schulischen Kontexten stattfindet, verläuft der Zweitspracherwerb großteils ungesteuert im Umfeld der Zielsprache.¹² Die Zweitsprache stellt daher im Unterschied zur Fremdsprache meist „*eine alltägliche Realität dar[...]*“¹³

⁸ Vgl. Boeckmann, S. 39

⁹ Vgl. Boeckmann, S. 39

¹⁰ Auf die unterschiedlichen Theorien zum Spracherwerb wird in dieser Arbeit nicht eingegangen. Einen kurzen Überblick dazu liefern Kniffka/Siebert-Ott (2007) S. 31-33 **sowie** Boeckmann (2006) S. 41 – 42.

¹¹ Vgl. Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa: *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. – Paderborn [u.a]: Ferdinand Schöningh. 2007. S. 15.

¹² Vgl. Günther, Britta/Günther, Herbert: *Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht*. – Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 2004. S. 100 **sowie**: Kniffka/Siebert-Ott, 2007, S. 15-16 **auch**: Bickes/Pauli, 2009, S. 92 – 93.

¹³ Buttaroni, Susanna: *Ein möglichst natürliches Fremdsprachenwachstum*. In: Carli, Augusto (Hg.): *Zweitsprachenlernen in einem mehrsprachigen Gebiet / L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue*. (= *Educazione Bilingue* 16). – Bozen: Provincia Autonoma di Bolzano - Scuola e cultura italiana. 1995. S. 85 – 100. S. 98.

Da die Zweitsprache „[...] in erster Linie zur kommunikativen Bewältigung von Alltagssituationen“¹⁴ dient, hat sie außerdem meist einen wesentlich höheren Stellenwert als etwaige Fremdsprachen, indem „[e]in gewisser sozialpsychischer Druck [...] das Erlernen der Zweitsprache [begleitet], da mit ihr meist auch die Sicherung des sozialen Status und die Verbesserung der eigenen Chancen im Leben verbunden sind.“¹⁵

Zwar bringt auch eine gewisse Fremdsprachenkompetenz soziales Prestige mit sich, hier muss aber die Frage gestellt werden, wessen Sprachkompetenz lebensnotwendiger ist: Die Englisch- oder Französischkompetenz einer Österreicherin oder die Deutschkompetenz eines Arbeitsmigranten aus der Türkei, die beide in Österreich leben? Es dürfte offensichtlich sein, dass die Deutschkompetenz der MigrantInnen hier für den Alltag wesentlich wichtiger ist, besonders in Zeiten, in denen Sprachprüfungen über Aufenthaltsrechte entscheiden.

Wegen der weiter oben angesprochenen räumlichen Nähe zur Zielsprache ist die Erwerbsweise der Zweitsprache eine andere als die der Fremdsprache. Barowski formuliert hierzu folgendes:

„Auch hinsichtlich der Erwerbsweise steht der Zweitspracherwerb dem Erstspracherwerb näher als dem Fremdspracherwerb, indem er im Wesentlichen auf dem Kontakt mit der Gesellschaft der Zielsprache basiert, ohne durch intentionale unterrichtliche Steuerung unterstützt zu werden.“¹⁶

Auf Grund dieser Unterschiede in der Erwerbsweise (ungesteuert vs. gesteuert) spricht man im Zusammenhang mit den Begriffen Erst-, Mutter- und Zweitsprache auch von einem (unbewussten) *Spracherwerb*, bei Fremdsprachen hingegen von einem (bewussten) *Sprachlernprozess*. Wobei man auf Grund der in den letzten Jahren verstärkten institutionellen Förderung von MigrantInnen („*Mama lernt*

¹⁴ Günther/Günther, 2004, S. 33.

¹⁵ Bancher, Johanna: *Das Erlernen der Zweitsprache Deutsch in Südtirol. Eine Untersuchung zu Sprachkontakt, Spracheinstellung und Motivation von italienischsprachigen Erwachsenen*. - Wien: Diplomarbeit. 1999. S. 5.

¹⁶ Barkowski, Hans: *Zweitsprachenunterricht*. In: Bausch/Christ/Krumm, 2007. S. 157 – 163. S. 157.

Deutsch“-Kurse, Integrationskurse u.ä.) auch von einem (teilweise) gesteuerten Zweitspracherwerb sprechen kann.¹⁷

Was den Erwerbsprozess der Zweitsprache betrifft, wird er außerdem durch (positiv wahrgenommene) interethnische Kontakte erleichtert, denn, wie Bachner sehr einleuchtend feststellt,

„[j]e weniger Kontakte und Kooperationen zwischen den Sprachgruppen bestehen, umso geringer kann das Interesse oder das Empfinden der Notwendigkeit sein, die andere Sprache zu lernen.“¹⁸

2.3. Südtirolspezifische Begriffsverwendung: „Zweitsprache“ oder „zweite Sprache“?

Der offizielle Status des Deutschen und des Italienischen ist für die italienische bzw. deutsche Sprachgruppe im zweiten Autonomiestatut von 1972 geregelt. So etwa in Artikel 19 in Bezug auf die Schulsprachenregelung im Schulsystem, wo es heißt:

*„[...] In den Grundschulen, von der 2. oder 3. Klasse an, je nachdem, wie es mit Landesgesetz auf bindenden Vorschlag der betreffenden Sprachgruppe festgelegt wird, und in den Sekundarschulen ist der Unterricht der **zweiten Sprache** Pflicht; er wird von Lehrkräften erteilt, für die diese Sprache Muttersprache ist. [...]“¹⁹*

Es fällt auf, dass nicht von *Zweitsprache* sondern von *zweiter Sprache* gesprochen wird. In der Fachliteratur zu Südtirol und auch im Gespräch mit Experten und Expertinnen wird immer wieder der Begriff *Zweitsprache* bzw. *Zweitsprachkompetenz* verwendet. Im Hinblick auf die oben genannten Definitionskriterien für eine *Zweitsprache* ist diese Bezeichnung meiner Meinung nach für den Großteil der Südtiroler Bevölkerung nicht korrekt, da in Südtirol

¹⁷ Zur Frage, ob und inwiefern es völlig ungesteuerten oder völlig gesteuerten Spracherwerb gibt siehe Bickes/Pauli, 2009, S. 92 – 94.

¹⁸ Bachner, 1999, S. 7

¹⁹ Südtiroler Landesregierung (Hg.): Das neue Autonomiestatut. – Bozen: Presseamt. 2009. S. 74; Hervorhebung durch den Verfasser.

mehrere charakteristische Faktoren für einen „richtigen“ Zweitspracherwerb oft nicht gegeben sind.

So gibt es etwa in vielen Fällen keinen direkten Kontakt zwischen den Sprachgruppen, der einen ungesteuerten Spracherwerb fördern würde. Der Erwerb der zweiten Sprache beruht oft vielmehr ausschließlich auf verpflichtendem schulischen Sprachunterricht. Dies liegt teilweise sicherlich an der ungleichen geographischen Verteilung der Sprachgruppen in Südtirol²⁰ aber auch an einigen historischen Entwicklungen in den letzten 100 Jahren²¹.

Auf Grund der institutionalisierten Sprachgrenzen und einer sehr stark auf Kategorien wie Sprache, Tradition, Bräuchen usw. basierenden Zuschreibung zu einer ethnischen Gruppe (= Sprachgruppe) leben viele Menschen „[...] in Südtirol von klein auf in ‚ethnischen Ghettos‘“. ²² Da dort der Alltag in den allermeisten Fällen problemlos in der Muttersprache bewältigt werden kann, stellt die zweite Sprache für keine der beiden größeren Volksgruppen „eine alltägliche Lebensrealität dar“. ²³

Das einzige oben genannte Kriterium, das für eine Verwendung des Begriffs Zweitsprache spräche und teilweise auch auf Südtirol zutrifft ist die Verbindung zwischen Sprachkompetenz und sozialem Aufstieg. Denn durch die verpflichtende Zweisprachigkeit im öffentlichen Dienst sind viele sozial hoch anerkannte Posten nur durch eine sehr gute Kompetenz in der zweiten Landessprache zu erreichen. Hierzu aber Baur:

„Die Zweitsprache wird zwar für die gleichberechtigte Eingliederung in das gesellschaftliche und berufliche Leben, auch in einem weiteren Raum, als wichtig erachtet, vermutlich aber weniger als das Englische, das ab der ersten Klasse der Mittelschule [Sekundarstufe I] verpflichtend als Unterrichtsfach eingeführt ist und ab dem Schuljahr 2007/08 flächendeckend ab der vierten Grundschulklasse unterrichtet

²⁰ Vgl. Kapitel 4.1.

²¹ Vgl. Kapitel 3

²² Pichler, Christian: *Die Entwicklung des ethnischen Konflikts in Südtirol seit der Streitbeilegung von 1992*. – Wien: Diplomarbeit. 2008. S. 122

²³ Buttaroni, Susanna: *Ein möglichst natürliches Fremdsprachenwachstum*. In: Carli (Hg.), 1995, S. 85 – 100. S. 98.

wird. Zudem wird das Italienische noch häufig als Fremdsprache empfunden und als solche deklariert“²⁴

Sicherlich gilt dies nicht ausnahmslos für alle SüdtirolerInnen aber doch für eine große Mehrheit. Deshalb werde ich in meiner Arbeit im Zusammenhang mit Deutsch für die italienische und Italienisch für die deutsche Sprachgruppe die offizielle Bezeichnung übernehmen und von *zweiter Sprache* sprechen. Dadurch wird in meinen Augen eine bessere (und auch realistischere) Differenzierung möglich, da diese beiden Sprachen für den Großteil der Bevölkerung zwar (noch?) keine Zweitsprache, aber auf Grund ihrer speziellen rechtlichen aber auch sozialen Stellung auch keine Fremdsprache ist, sondern etwas dazwischen.

In meinen Augen gibt es in Südtirol verhältnismäßig wenige bilinguale Personen (etwa aus gemischtsprachigen Familien), einige Personen mit Deutsch oder Italienisch als Zweitsprache (die ladinische Sprachgruppe, Personen mit engem Kontakt zur anderen Sprachgruppe, Menschen mit Migrationshintergrund, usw.) und die Mehrheit mit Deutsch/Italienisch als zweiter Sprache (beinahe rein schulische Sprachlernerfahrung). Die erste Fremdsprache ist dabei für alle Englisch.

²⁴ Baur, Siegfried/Mezzalana, Giorgio/Pichler, Walter: *Die Sprache der Anderen. Aspekte der Sprachen und Schulpolitik in Südtirol von 1945 bis heute*. – Meran/Klagenfurt: edizioni Alpha&Beta/Drava Verlag. 2009. S. 22.

3. Geschichtlicher Überblick mit besonderem Fokus auf die Schulsprachenpolitik²⁵

Da die Geschichte Südtirols bereits in vielen anderen Arbeiten ausreichend diskutiert wurde, gerade was die (Schul)Sprachthematik betrifft, ein geschichtlicher Überblick für das Verständnis der Gegenwart aber unabdingbar ist, möchte ich im folgenden Kapitel einen kurzen geschichtlichen Abriss mit besonderem Fokus auf die Schulgeschichte bieten²⁶.

Wie wichtig das Schulsystem für den Erhalt und die Entwicklung von Minderheitensprachen ist, wurde andernorts schon oft ausführlich diskutiert²⁷ und soll hier nicht erneut behandelt werden. Vielmehr möchte ich durch den kurzen historischen Abriss die große Sensibilität vieler – besonders deutschsprachiger – SüdtirolerInnen in der Sprachenfrage erklären. Der Kern dieser enormen Sensibilität liegt meiner Meinung nach nämlich in der Geschichte ab etwa 1922.

3.1. Sprachtrauma? – Südtirols Schule unter dem Faschismus.

DAS traumatische Erlebnis schlechthin in der Südtiroler Geschichte, das meiner Ansicht nach immer noch stark nachwirkt und auch immer wieder von bestimmten Seiten des politischen Spektrums zu Wahlkampfzwecken missbraucht²⁸ wird, ist die Zeit unter dem Faschismus von der Machtergreifung Mussolinis 1922 bis zur Besetzung Südtirols durch das NS-Regime 1943 und das Verbot der deutschen Schule in dieser Zeit.

²⁵ Dieses Kapitel basiert auf dem Kapitel „Geschichtlicher Überblick“ meiner unveröffentlichten Seminararbeit „Südtirol – Sprachkultur und Sprachpolitik in einem dreisprachigen Gebiet“ aus dem Jahr 2008. Die Quellen wurden aktualisiert und der Aspekt der Schulsprachenpolitik ergänzt.

²⁶ Für einen sehr ausführliche und umfassende Darstellung siehe Seberich (2000) und Baur [u.a.] (2009).

²⁷ Vgl. Association Internationale de Linguistique Appliquée [Hg.]: *AILA Review - Multilingualism and minority languages: Achievements and challenges in education*. – Vol. 21. Amsterdam [u.a.]: John Benjamins Publishing Company. 2008.

²⁸ Vgl. Die Freiheitlichen: *86 Jahre „Marsch auf Bozen“ – Julius Perathoner auch heute Vorbild!* Unter: <http://www.die-freiheitlichen.com/index.php/unsere-arbeit/pressemitteilungen/281-86-jahre-marsch-auf-bozen-julius-perathoner-auch-heute-vorbild> (Stand: 01.10.2008; Zugriff: 29.05.2010)

Nach der anfangs liberalen Periode der ersten Jahre nach dem Ersten Weltkrieg veränderte sich die Situation 1922 radikal. Das faschistische Regime unter Benito Mussolini plante durch Italianisierungsprogramme die Tiroler Traditionen zu zerstören und die deutsch- und ladinischsprachige Kultur zu vernichten.

Die Verwendung und der Unterricht der deutschen sowie der ladinischen Sprache wurde unter Strafe gestellt und Italienisch zur einzigen Amtssprache erklärt, Kulturvereine wurden verboten, deutschsprachige Beamte entlassen und durch italienischsprachige Beamte ersetzt.²⁹ Durch gezielte Zuwanderungs- und Umsiedlungspolitik von Italienern aus Süd- und Mittelitalien ab Mitte der 1930er Jahre sollte die Italianisierung zusätzlich verstärkt werden. So kam es beispielsweise in Bozen zur Gründung einer Industriezone, in der ausschließlich (zwangs-)angesiedelte italienische Familien beschäftigt wurden.³⁰

Offiziell erklärtes Ziel der Regierung war die „*Durchdringung und Assimilierung dieses Grenzgebiets*“³¹ zu fördern. Das so genannte *Entnationalisierungsprogramm* der Faschisten war dabei ein zentraler Punkt. Teil dieses Programms war Anfang 1923 die Einführung des Italienischen als einzig zulässiger Unterrichtssprache an den Mittelschulen und die verpflichtende Einführung von sechs bis acht Stunden Italienischunterricht pro Woche in den Kommunal- und Privatschulen.

Bereits Ende desselben Jahres wurde die Staatssprache, also das Italienische, zur einzig zulässigen Unterrichtssprache in allen Schulen erklärt. Andere Sprachen (wie eben die Minderheitensprachen Italiens) konnten anfangs zumindest noch theoretisch auf Antrag der Eltern in Anhangstunden gelernt werden. In der Praxis wurde seitens der Behörden aber alles versucht, dies zu verhindern bis, 1925 auch diese Möglichkeit ganz abgeschafft wurde.³²

Mit der Abschaffung der deutschen Anhangstunden 1925 (aber in geringerem Umfang auch schon früher) entwickelten sich die so genannten Katakombenschulen. Bei ihnen handelte es sich um eine Art Notschule, deren Unterricht geheim an privaten Orten stattfand und deshalb lediglich eine sehr geringe Unterrichtsstundenzahl umfassen konnte. Für den späteren Aufbau eines

²⁹ Vgl. Südtiroler Landesregierung (Hg.): *Südtirol Handbuch* - Bozen: Presseamt. 2009. S. 23

³⁰ Vgl. Czernilofsky, Barbara: *Vergleichende Untersuchungen zur regionalen Sprachenpolitik in Südtirol, Languedoc-Roussillon und im Aosta-Tal*. – Wien: Dissertation. 2003. S. 59.

³¹ Seberich, Rainer: *Südtiroler Schulgeschichte. Muttersprachlicher Unterricht unter fremdem Gesetz*. – Bozen: Edition Raetia. 2000. S. 67.

³² Vgl. ebd. S. 69.

deutschsprachigen Schulwesens waren diese Katakombenschulen aber nicht unwichtig.³³

Die vollkommene Abschaffung des Deutschen als Unterrichtssprache löste bei vielen Kindern bei Schuleintritt einen regelrechten „Schock“³⁴ aus und auch die Qualität der Lehre litt erheblich darunter.

Den italienischen Lehrern und Lehrerinnen war ein Italienisierungsprogramm vorgegeben, was nicht unwesentlich dazu beitrug, dass sie als Feinde gesehen wurden.³⁵ Dieses Feindbild gegenüber den italienischen Lehrpersonen, die oftmals die einzigen ItalienerInnen in den Dörfern waren, ist meiner Meinung nach nicht zu unterschätzen, wenn man den Grund für die Ablehnung der ItalienerInnen im kollektiven Gedächtnis der deutschsprachigen Südtiroler Bevölkerung, insbesondere in den ländlichen Gebieten, verstehen möchte.

In meinen Augen bildet diese Zeit, in der die deutsche Sprache und Tradition gegen die „*Wallschen*“ (abwertend für Italiener) verteidigt werden musste, die Urangst der deutschsprachigen Bevölkerung vor einer Assimilation und dem Verlust ihrer Identität. Durch die Unterdrückungsmaßnahmen dieser Zeit verstärkten sich die Abkapselung und Abneigung gegenüber allem Italienischen³⁶, worin ich persönlich den Ursprung dieses starken deutschsprachigen Kollektivs in Südtirol, das sich nach so langer Zeit teilweise immer noch stark gegen die Italiener abgrenzt, sehe. Außerdem ist wohl auch die in vielen Kreisen bis heute grundlegend skeptische Haltung gegenüber der Zentralregierung in Rom in dieser Zeit begründet.

Erwähnt werden soll an dieser Stelle, dass dieses Vorgehen allerdings kein allein italienisches Phänomen darstellte, sondern zu jener Zeit durchaus in einen europäischen Kontext (allgemeine Nationalisierungstendenzen in Europa) eingebettet war.³⁷

Durch die Besetzung Südtirols durch NS-Deutschland von 1943 – 1945 änderten sich die Machtverhältnisse schlagartig, was dazu führte, dass die deutsche und ladinische Bevölkerungsgruppe wieder eine deutschsprachige Regelschule erhielten, während

³³ Vgl. Seberich, 2000, S. 83

³⁴ Ebd. S. 72

³⁵ Vgl. ebd. S. 74

³⁶ Vgl. ebd. S. 82

³⁷ Vgl. ebd. S. 71

die Schule für die italienische Bevölkerung „geduldet“³⁸ wurde. Dass diese Zeit von vielen SüdtirolerInnen als Befreiung gesehen wurde und wird, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die ideologische Ausrichtung der neuen deutschen Schulen den Zweck hatte, die Kinder nach reichsdeutschem Lehrplan zum Einsatz für den Führer³⁹ und damit zum Dienst für ein verbrecherisches Regime zu erziehen. Was allerdings den sprachlichen Aspekt betrifft, kann hier aber wohl tatsächlich von einer Art positivem Wendepunkt gesprochen werden.

Traumatisch war diese Zeit aber sicherlich nicht nur – und das wird von deutschsprachiger Seite oft vergessen – für die deutsch- und ladinischsprachige Bevölkerung Südtirols, sondern durch die zwanghafte Ansiedlung und besonders die nationalsozialistische Besatzung ab 1943 auch für die italienische Sprachgruppe. Baur spricht im Kontext der Besatzungszeit von einem „*subjektiv empfundene[n] Status der ‚Gefangenschaft‘*“⁴⁰, ein Gefühl, das das Verhältnis der italienischen zur deutschen Sprachgruppe wohl ebenfalls nachhaltig negativ beeinflusst haben dürfte.

3.2. *Beginn der Autonomie: Das erste Autonomiestatut von 1948*

Was die Schulsprachenpolitik betrifft, stand man nach dem Zweiten Weltkrieg vor einigen wichtigen Entscheidungen. So gab es eine Diskussion darüber, ob die deutsche Sprachgruppe eine zweisprachige Schule wie etwa das Aostatal oder eine rein muttersprachliche Schule bekommen sollte, wie es viele deutschsprachige Südtiroler wollten.⁴¹ Schlussendlich kamen die Alliierten der Forderung nach einer muttersprachlichen Schule nach⁴² und in den ladinischen Tälern setzte sich nach einer längeren Diskussion darüber, ob die Unterrichtsprache nun Deutsch oder Italienisch sein sollte, schließlich das paritätische Schulmodell durch⁴³.

Zudem mussten auch die Rahmenbedingungen für das Erlernen der zweiten Sprache festgelegt werden. Es stand die Frage im Raum, wer den Unterricht der zweiten Sprache erteilen sollte, Muttersprachler oder Personen mit einer guten Kompetenz in

³⁸ Ebd. S. 102

³⁹ Ebd. S. 203

⁴⁰ Baur, Siegfried: *Die Tücken der Nähe. Kontextstudie zu Kommunikation und Kooperation in Mehrheits-/Minderheitssituationen am Beispiel Südtirol*. – Klagenfurt: Habilitationsschrift. 1999. S. 21.

⁴¹ Vgl. Baur/Mezzalana/Pichler S. 55 – 73

⁴² Vgl. Kapitel 5.1.

⁴³ Vgl. Seberich, 2000, S. 182 – 191.

der zweiten Sprache.⁴⁴ Für die italienische Sprachgruppe war zunächst überhaupt nur freiwilliger Deutschunterricht geplant, was vom damaligen italienischen Unterrichtsminister allerdings abgelehnt wurde. Seine Begründung war die folgenden:

„In einer Welt, in der es leicht ist, nationale Empfindlichkeit zu erregen, könnte dieses Privileg, die Kinder nicht die andere Sprache lernen zu lassen, leicht übel aufgefasst werden; zumindest wäre es natürlich, wenn die deutschen Eltern dasselbe Recht in Anspruch nähmen. Andererseits bedeutet Deutschlernen auch Kenntnisse aneignen, die auf jeden Fall nützlich sind; und in einer Umgebung, in der viele diese Sprache sprechen, ist es auch eine Notwendigkeit, falls man sich nicht bei jeder Art von Geschäften im Nachteil befinden will.“⁴⁵

Dieses Abkommen führte 1948 zum ersten Sonderstatut, das die Situation der deutsch- und ladinischsprachigen Bevölkerungsgruppe nicht wirklich verbesserte, denn das Statut galt für die gesamte Region Trentino-Südtirol, in der die Südtiroler als deutsche Minderheit von der italienischen Mehrheit in der Nachbarregion Trentino jederzeit überstimmt werden konnte. So wuchs mit der Zeit die Unzufriedenheit der Bevölkerung und führt schließlich zu Protestkundgebungen und Bombenanschlägen seitens der deutschen Sprachgruppe in den 1950er Jahren.⁴⁶

1959 brachte der österreichische Außenminister Bruno Kreisky das Südtirolproblem in der UNO-Vollversammlung zur Sprache. Im Zuge von Verhandlung zwischen Italien und Österreich wurden autonome Rechte für Südtirol erarbeitet, die in das zweite Autonomiestatut von 1972 mündeten und zur heute noch gültigen Sprachregelung führten.⁴⁷

3.3. *Das 2. Autonomiestatut von 1972 bis heute*

Als Folge der Verhandlungen trat 1972 das zweite Autonomiestatut in Kraft. Dieses zweite Autonomiestatut brachte der Provinz Bozen nun wesentlich mehr Rechte und Kompetenzen. Die damals wichtigsten waren dabei die regionale Gleichstellung der

⁴⁴ Vgl. Baur/Mezzalana/Pichler, 2009, S. 55 – 73.

⁴⁵ Ruiz, Arangio Nach: Seberich, 2000, S. 129.

⁴⁶ Vgl. Czernilofsky, 2003: S. 59-60.

⁴⁷ Vgl. ebd. S. 60.

deutschen und italienischen Sprache, der Zweisprachigkeitsnachweis im öffentlichen Dienst⁴⁸ und der ethnische Proporz⁴⁹.

In der Folgezeit gab es von Seiten der italienischen Sprachgruppe immer wieder Versuche zweisprachige Schulen zu schaffen, was von deutscher Seite⁵⁰ kategorisch abgelehnt und auch immer erfolgreich verhindert wurde.⁵¹ Der Plan in Bozen einige italienischsprachige Schulen einzurichten, an denen einige Fächer auf Deutsch unterrichtet wurden, hatte 1948 unter der Schlagzeile „*Gefahr in Verzug*“ folgende Berichterstattung in den „*Dolomiten*“ zur Folge:

„Die Faschisten, die nach wie vor in den Regierungsstellen sitzen, lässt es nicht ruhen, sie möchten ihr Ziele erreichen, das heute dasselbe ist wie vor 20 Jahren, die stufenweise Italianisierung der Südtiroler Schule. Geändert haben sich nur die Methoden. An die Stelle brutaler Gewalt ist das raffinierte Täuschungs- und Umgehungsmanöver getreten.“⁵²

Nachdem die Autonomie auf der Basis des zweiten Autonomiestatuts nach und nach ausgebaut wurde, erfolgt 1992 die Streitbeilegungserklärung zwischen Italien und Österreich, da zu diesem Zeitpunkt alle Maßnahmen des Pakets erfüllt worden waren.

2001 brachte das dritte Autonomiestatut schließlich noch kleine Verbesserungen, wie zum Beispiel die Verankerung des Begriffes „*Südtirol*“ in der italienischen Verfassung. Außerdem brauchen Landesgesetze seither keinen Sichtvermerk der italienischen Regierung mehr.

Huber schreibt sicherlich zurecht in ihrer Arbeit von einer zunehmenden Identifikation⁵³ auch der italienischen Sprachgruppe mit der Südtiroler Autonomie, wobei das auch heute noch immer wieder thematisierte Gefühl des „disagio“, also des

⁴⁸ Alle Angestellten im öffentlichen Dienst müssen eine ihrer Funktionsebene entsprechende Sprachkompetenz in der zweiten Sprache nachweisen können.

⁴⁹ Die nach Sprachgruppengröße proportionale Verteilung von Dienststellen im öffentlichen Dienst.

⁵⁰ Dagegen interveniert haben immer wieder die SVP, das deutsche Schulamt und im besonderen Maße die größte Südtiroler Tageszeitung „*Dolomiten*“

⁵¹ Vgl. Baur/Mezzalira/Pichler, 2009, S. 57.

⁵² *Dolomiten*, 7.10.1948, S. 1 Nach: Baur/Mezzalira/Pichler, 2009, S. 57 – 58.

⁵³ Huber, Verena: *Deutsch als Zweitsprachunterricht in Südtirol. Eine Studie zu Tradition und Innovation des Unterrichts der zweiten Sprache Deutsch an italienischen Sekundarschulen II. Grades in Bozen*. – Wien: Diplomarbeit. 2001. S. 9.

„Unbehagens“ innerhalb einiger Teile der italienischen Bevölkerungsgruppe nicht vergessen werden darf.⁵⁴

Ein Problem, mit dem Südtirol in meinen Augen heute zu kämpfen hat, ist, dass die Trennung der Sprachgruppen eine erwünschte Konsequenz der Autonomie zu sein scheint, wie einige ihrer wichtigsten Charakteristiken zeigen.⁵⁵

Zudem geht das Südtiroler Autonomiemodell von der Möglichkeit einer eindeutigen Zuordnung zu einer Sprachgruppe aus, wodurch Personen, die auf Grund ihrer Herkunft aus einer zwei- oder mehrsprachigen Familie Schwierigkeiten haben sich zuzuordnen, als „Fehler im System“ gesehen werden. Czernilofsky ist deshalb großteils sicherlich zuzustimmen, wenn sie schreibt, dass

„[...] die Frage nach der sprachlichen Zugehörigkeit [...] insgesamt von einer klar feststellbaren Abgrenzung der drei Sprachgruppen zueinander [ausgeht], die ich nach so vielen Jahren Zusammenlebens in einem relativ kleinen gesellschaftlich mehrsprachigen Gebiet nicht für möglich halte.“⁵⁶

Dieses System der Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung und des damit verbundenen ethnischen Proporz war in den 1970er Jahren und früher sicherlich notwendig, um nach den Wirren des Faschismus und seiner Folgen erneut gleiche Bedingungen für alle drei Volksgruppen zu schaffen und damals begangene Diskriminierung wieder auszugleichen, was auch durchaus mit Erfolg gelang.⁵⁷ Eine Diskussion darüber, inwiefern er aber auf die aktuelle Situation Südtirols innerhalb eines geeinten Europas noch eingeht bzw. inwiefern und ob er modifiziert werden könnte, wäre heute sicherlich wünschenswert.

⁵⁴ Vgl. Kapitel 4.2.

⁵⁵ Magliana, Melissa: *The autonomous province of South Tyrol. A Model of self-governance?* – Bozen: Europäische Akademie. 2000. S. 80.

⁵⁶ Czernilofsky, 2003: S. 55

⁵⁷ Siehe dazu die Prozentzahlen der Bediensteten im öffentlichen Dienst in: Magliana, 2000, S. 84.

4. Demographische Zusammensetzung Südtirols heute⁵⁸

4.1. *Wer ist die Minderheit? – Bevölkerung und Sprachgruppen in Südtirol*

Laut der letzten Volkszählung aus dem Jahr 2001⁵⁹ hat Südtirol eine Wohnbevölkerung von 460.635 Personen, von denen fast 429.000 eine gültige Volksgruppenzugehörigkeitserklärung abgeben haben. Bei einer prozentuellen Aufteilung bezogen auf die drei Sprachgruppen ergeben sich daraus folgende Werte (in Klammern der Wert von 1991⁶⁰): italienischsprachig 26,4 Prozent (27,6 Prozent), deutschsprachig 69,1 Prozent (67,9 Prozent) und ladinischsprachig 4,3 Prozent (4,3 Prozent).

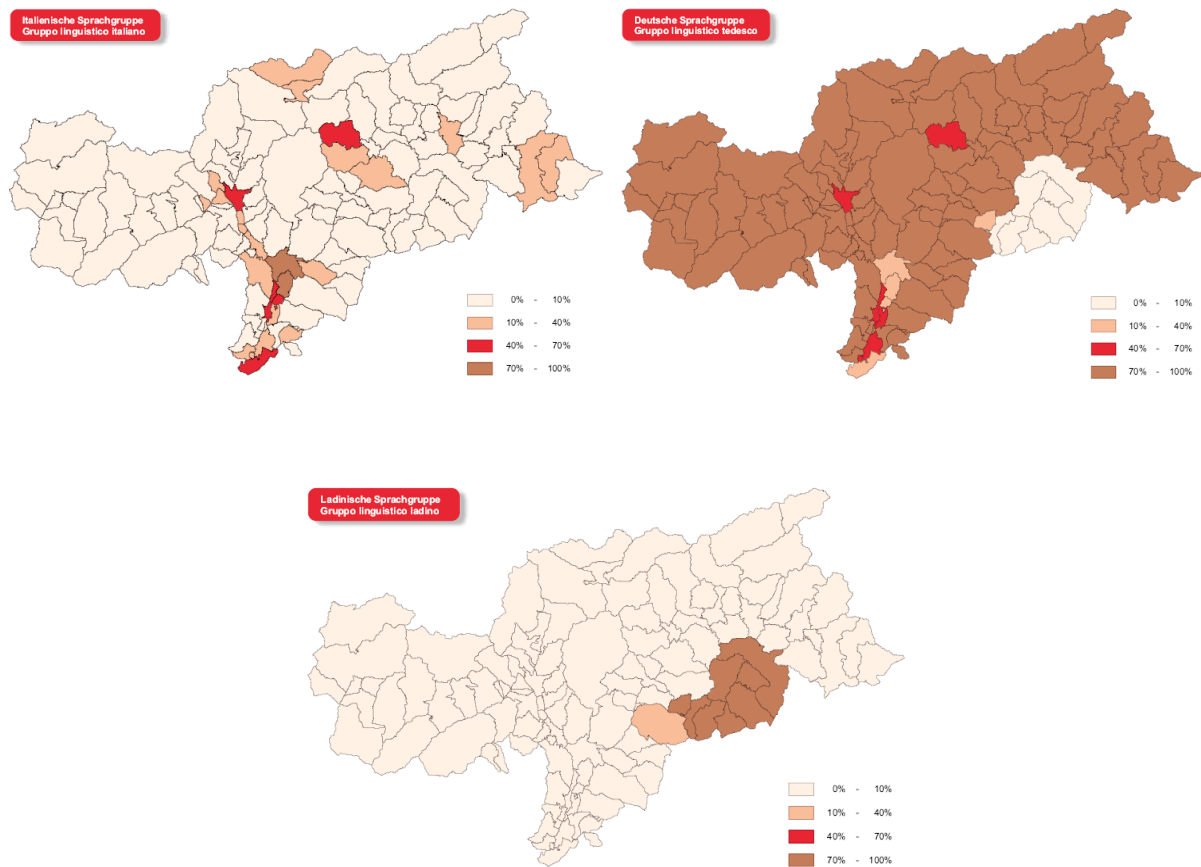
Baur stellt zu Recht fest, dass es sich bei Südtirol nicht um einen einheitlichen Sprachraum handelt, sondern man drei soziolinguistische Sprachzonen unterscheiden muss.⁶¹ Geographisch konzentriert sich die (1) italienischsprachige Bevölkerung vor allem in den Städten (besonders in Bozen und Meran) und dem Bozner Unterland, während (2) die deutschsprachige Bevölkerung vor allem im ländlichen Bereich angesiedelt ist. Die (3) ladinischsprachige Bevölkerung konzentriert sich in der Provinz Bozen auf das Gader- und das Grödnertal. Grafisch dargestellt sieht die Verteilung wie folgt aus:

⁵⁸ Die Punkte 4.1. und 4.2. dieses Kapitels basieren auf dem Kapitel „Geschichtlicher Überblick“ meiner unveröffentlichten Seminararbeit „Südtirol – Sprachkultur und Sprachpolitik in einem dreisprachigen Gebiet“ aus dem Jahr 2008. Die Quellen wurden soweit möglich aktualisiert und um einige Teile ergänzt.

⁵⁹ Vgl. ASTAT - Landesinstitut für Statistik/Istituto provinciale di statistica: *Volkszählung 2001/Censimento della popolazione 2001. Berechnung des Bestandes der drei Sprachgruppen in der Provinz Bozen-Südtirol/Determinazione della consistenza dei tre gruppi linguistici della provincia di Bolzano*. – Bozen: astat. 2002. Unter: http://www.provincia.bz.it/astat/download/mit17_02.pdf. (Stand: August 2002; Zugriff: 29.05.2010)

⁶⁰ Czernilofsky, 2003, S. 53.

⁶¹ Vgl. Baur/Mezzalana/Pichler, 2009, S. 17.



Quelle: ASTAT, 2002, S. 9-10

Der Rückgang, der sich als italienischsprachig deklarierenden Bevölkerung Südtirols hält nach einem rapiden Anstieg zur Zeit des Faschismus, seit 1961 kontinuierlich an. Die Daten beruhen auf der so genannten *Volksgruppenzugehörigkeitserklärung*, die jedEr amtlich gemeldete BewohnerIn Südtirols bei Erreichen des 14. Lebensjahres abgeben und sich damit einer der drei Volksgruppen zuordnen muss.⁶²

Hier gilt aber zu beachten, dass es sich bei der Sprachgruppenzugehörigkeit um eine schwer fassbare Größe handelt, da die Zugehörigkeitserklärung zu einer Sprachgruppe durchaus auch von wirtschaftlichen und sozialen Umständen wie etwa den Berufschancen und dem Sprachprestige abhängig und deshalb Schwankungen unterworfen ist.

⁶² Pichler (2008) kritisiert im Zusammenhang mit der Volksgruppenzugehörigkeitserklärung zu Recht die Institutionalisierung und Zementierung der Zugehörigkeit zu einer ethnischen und sprachlichen Gruppe. (Vgl. Pichler, 2008, S. 57)

Vgl. auch Kapitel 2.3.

Eine Fac-Simile einer solchen Volksgruppenzugehörigkeitserklärung findet sich im Anhang.

Aus diesen Gründen lassen sich Veränderungen in der prozentuellen Zusammensetzung der Bevölkerung wie etwa die Abnahme der italienischsprachigen Bevölkerung nur bedingt durch Faktoren wie etwa Abwanderung oder den Abzug eines großen Teils der italienischen Grenzstreitkräfte nach dem Schengenbeitritt Österreichs 1995 erklären. Vielmehr gibt es

„[...] bei den Volkszählungen einen kleinen Teil der Bevölkerung, der – wie Wechselwähler – die Sprachzugehörigkeit entsprechend der sich ändernden Positionen der Sprachen und den ihnen dadurch zugeschriebenen Möglichkeiten zum sozialen Aufstieg ändert.“⁶³

Innerhalb Südtirols stellt die deutsche Sprachgruppe also die Mehrheit, Baur bezeichnet sie deshalb auch als *„dominante Minderheit“*⁶⁴. Die Mitglieder der italienischen Sprachgruppe hingegen sind *„[...] Angehörige der Mehrheit im Staat und andererseits sind sie (zahlenmäßige) Minderheit in der Provinz.“*⁶⁵ Diese Minderheitssituation zusammen mit einer allgemein niedrigeren Kompetenz in der zweiten Sprache⁶⁶ setzen die italienische Sprachgruppe meiner Ansicht nach in Anlehnung an Boudieus Sprachkapitalmodell⁶⁷ unter großen Druck, weshalb Initiativen und Projekte zur Verbesserung der Kompetenz in der zweiten Sprache verstärkt auch von dieser Sprachgruppe ausgehen.

Dazu passt auch, wenn Pichler von *„disagio“*⁶⁸ spricht, also von der Angst der italienischen Sprachgruppe vor einer *„übermächtigen deutschsprachigen Bevölkerung bzw. Politik“*⁶⁹ sowie einer *„gefühlten ungleichen Macht- und Chancenverteilung“*⁷⁰ spricht.

Konkret beschreibt Pichler diesen *disagio* als *„ein allgemeines Unwohlsein in der italienischsprachigen Bevölkerung Südtirols [...]“. Diese Empfindung der Chancenungerechtigkeit ist teilweise stark innerhalb der italienischsprachigen*

⁶³ Czernilofsky, 2003, S. 53

⁶⁴ Baur/Mezzalana/Pichler (Hg.), 2009, S. 30

⁶⁵ Czernilofsky, 2003, S. 205.

⁶⁶ Vgl. Kapitel 4.3.

⁶⁷ Vgl. Bourdieu, Pierre: *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. – 2. erweiterte u. überarb. Aufl. Wien: Braumüller. 2005. S. 76 – 77.

⁶⁸ Wörtlich: „Unbehagen“

⁶⁹ Pichler, 2008, S. 63

⁷⁰ Ebd. S. 57

*Bevölkerung präsent [...].*⁷¹ Zentral geht es hierbei um das Gefühl des „ewigen Zweitplatzierten“⁷² auf Grund des ethnischen Proporz, der viele Spitzenämter im öffentlichen Dienst der deutschen Sprachgruppe zuspricht und Angehörigen der italienischen Sprachgruppe lediglich Vizeposten überlässt.⁷³

4.2. Die Südtiroler Gesellschaft: Zwei „Parallelwelten“⁷⁴ mit wenig Kontakt zueinander

Sehr aufschlussreich über die soziolinguistische Situation in Südtirol ist die von der Europäischen Akademie in Bozen erst 2009 erstmals durchgeführte KOLIPSI-Studie. In ihr wurden stichprobenartig 1.200 Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse der Oberschulen im Alter von 17-18 Jahren der deutschen und italienischen Sprachgruppe⁷⁵ auf ihre jeweilige Kompetenz der zweiten Sprache sowie soziopsychologische, also außersprachliche Einflussfaktoren darauf empirisch untersucht.

Gerade auf Grund dieses Samples – es umfasst immerhin die Hälfte der Schülerpopulation der 4. Klasse Oberschule dieses Jahrgangs – erscheint diese Studie für die vorliegenden Arbeit als besonders geeignet.

Die Ergebnisse der Studie sind für KennerInnen der Situation in Südtirol durchaus nicht überraschend, zeigen sie doch das Bild einer Gesellschaft, „[...] *die wesentlich aus einsprachigen Makrokosmen besteht.*“⁷⁶ Weiters, so die Studie, sei das Südtiroler Alltagsleben zumindest in der Beschreibung vieler InterviewpartnerInnen „[...]

⁷¹ Ebd.

⁷² Ebd. S. 58.

⁷³ Vgl. dazu den Interviewausschnitt mit dem italienischsprachigen AN-Politiker Alessandor Urzi. In: Pichler, 2008, S. 57.

⁷⁴ Abel, Andrea [u.a.]: „KOLIPSI“ – *Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung. (Auszug - Projektergebnisse)* – Bozen: Europäische Akademie. 2009. S. 7. Auf Anfrage zur Verfügung gestellt von einer Mitverfasserin der Studie.

⁷⁵ Die Studie erstreckte sich über das Schuljahr 2007/08. Der demographischen Verteilung wurde Rechnung getragen, indem das Verhältnis zwischen deutsch- und italienischsprachigen Befragten 7:3 betrug. Personen mit anderer Muttersprache als Deutsch oder Italienisch (etwa die ladinische Sprachgruppe) waren nicht Gegenstand der Untersuchung. Vgl. Abel, Andrea [u.a.], 2009, S. 2.

⁷⁶ Mariani, Marco: *Jugendliche und Zweitsprache. Kolipsi - Eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung.* In: Pädagogisches Institut Bozen/Deutsches Schulamt (Hg.): *Info* - Dezember 2009. S. 9 - 11

Online unter: www.eurac.edu/webscripts/eurac/services/viewblobnews.asp?newsid=24521.pdf [Stand: Dezember 2009; Zugriff: 08.04.2010]

gekennzeichnet von einem Mangel an Kontakten zwischen deutsch- und italienischsprachigen Menschen, eine Situation, die in Anbetracht der physischen Nähe der beiden Gruppen geradezu paradox erscheint.“⁷⁷

Diese Trennung beginnt schon im frühen Kindesalter durch die Einschreibung von Kindern in einen der Sprachgruppe entsprechenden Kindergarten und später in eine entsprechende Schule. Besonders in Gebieten, in denen beide Sprachgruppen leben, kommt es so oft dazu, dass Kinder vor Schuleintritt durchaus noch Freundschaften zu Kindern der jeweils anderen Sprachgruppe pflegen, sich diese Freundschaften aber im Laufe der Schulzeit verlieren.⁷⁸

Auf deutschsprachiger Seite besteht laut Pichler – und dabei ist ihm vermutlich Recht zu geben – oft immer noch die „Angst von Italien assimiliert zu werden“⁷⁹, wogegen man sich nur durch ein starkes (deutschsprachiges) Kollektiv zur Wehr setzen könne.⁸⁰ Als wesentlicher Eckpfeiler eines solchen Kollektivs wird seitens der deutschsprachigen PolitikerInnen oft der Bildungsbereich gesehen. Das ist mitunter sicherlich ein Grund, weshalb sich eine weitere Öffnung besonders gegenüber dem Italienischen als so schwierig erweist. Die Angst vor einer Zersetzung dieses Kollektivs zeigt sich in meinen Augen dann auch in den Beschwerden deutschsprachiger Eltern, dass es in manchen Kindergärten zu viele italienischsprachige Kinder gäbe.⁸¹

Von einem Gefühl der Marginalisierung seitens der italienischsprachigen Bevölkerung auf Grund der mangelnden Kontakte zwischen den Sprachgruppen spricht auch Magliana, indem sie folgendes anführt:

„[...] the principle criticism among inhabitants – above all among the Italians – regards interlanguage group relations or rather, the lack of thereof. Because of the large German majority almost everywhere in South Tyrol, feelings of marginalization are common among Italian residents.“⁸²

⁷⁷ Abel, Andrea [u.a.], 2009, S. 7.

⁷⁸ Vgl. Gstetter, Peter: *Zweisprachige Regionen als Herausforderung: Interkulturelle Verständigung will gelernt sein*. In: Carli (Hg.), 1995, S. 35 – 46.

⁷⁹ Pichler, 2008. S. 61

⁸⁰ Vgl. ebd.

⁸¹ Vgl. ebd. S. 54

⁸² Magliana, 2000. S. 80

Diese Trennung bezieht sich aber nicht nur auf den institutionalisierten Bereich sondern wird besonders auch in der Freizeit ersichtlich. In einem Interview mit Pichler gab der damalige Vorsitzende der Südtiroler Grünen-Meran Marco Dalbosco an, dass „[d]ie gesamte Freizeit zum Beispiel [...] nur innerhalb der eigenen Sprachgruppe statt[findet].“⁸³ Diese Einschätzung bestätigen auch die vielen, nach Sprachgruppen aufgeteilten Freizeitvereine, die besonders bei den immer zahlreicher werdenden bilingualen Personen einen Zwiespalt auslösen⁸⁴.

Ein in dieser Hinsicht überraschendes Ergebnis lieferten die Resultate der quantitativen Daten der KOLPSI-Studie im Bezug auf den freundschaftlichen Kontakt zu Personen der anderen Sprachgruppe. Hier gaben 30,6 Prozent der deutschsprachigen und immerhin 53,6 Prozent der italienischsprachigen Befragten an, sehr häufig FreundInnen aus der anderen Sprachgruppe zu haben. Auf der anderen Seite scheinen „nur“ ein knappes Viertel der deutschsprachigen und zwölf Prozent der italienischsprachigen SchülerInnen nie oder nur sehr selten freundschaftliche Kontakte zu Personen der anderen Sprachgruppe zu haben.⁸⁵ Hier zeigt sich ein Widerspruch sowohl zur einleitend in diesem Kapitel dargestellten Wahrnehmung der in der Studie befragten Personen, als auch zur Sekundärliteratur zum Thema.

Eine Erklärung besonders für den Widerspruch zur Sekundärliteratur liegt vermutlich in der Zusammensetzung der befragten Personengruppe. Hier handelte es sich beinahe ausschließlich um SchülerInnen der Sekundarstufe zweiten Grades und dürfen deshalb meines Erachtens zu Recht als „privilegiert“⁸⁶ bezeichnet werden. Für die Südtiroler Gesamtbevölkerung gilt deshalb vermutlich immer noch der weiter oben geschilderte geringe Kontakt zur anderen Sprachgruppe. Um dies aber konkret einschätzen zu können, bedarf es meiner Meinung nach weiterer soziolinguistischer Studien mit einer die Gesamtbevölkerung besser repräsentierenden Personenauswahl.

⁸³ Pichler, 2008. S. 71

⁸⁴ Vgl. Pichler, 2008. S. 72

⁸⁵ Abel, Andrea [u.a.], 2009, S. 9

⁸⁶ Eine Mitverfasserin der KOLPSI-Studie im Schriftverkehr mit dem Verfasser.

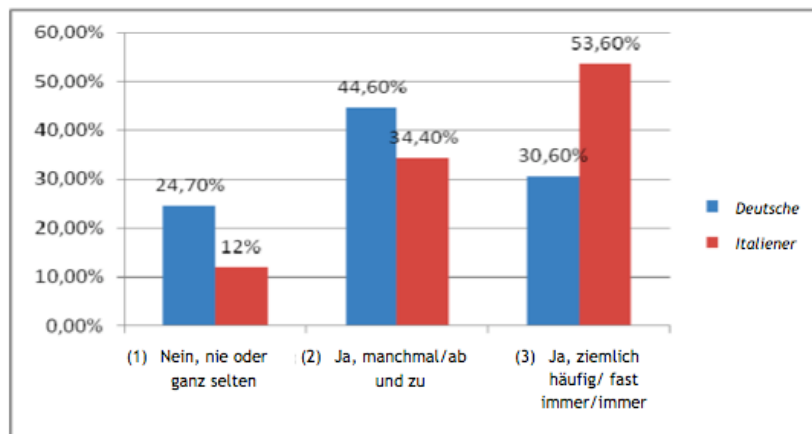


Tabelle 7: Häufigkeit freundschaftlicher Kontakte mit Personen der anderen Sprachgruppe bei Südtiroler SchülerInnen deutscher (N=865) und italienischer (N=276) Muttersprache

Quelle: Abel, Andrea [u.a.], 2009, S. 9

Die KOLIPSI-Studie zeigt weiters, welche positiven Auswirkungen die Existenz von Freundschaften zu Personen der anderen Sprachgruppe auf die Motivation zum Lernen der zweiten Sprache haben.

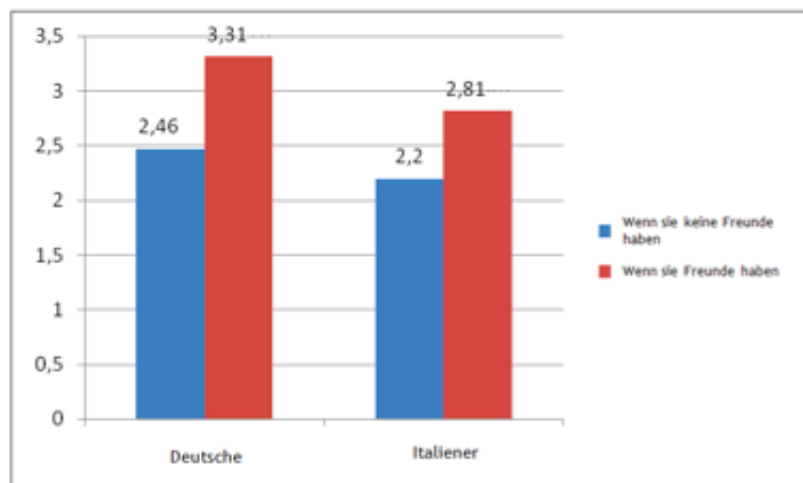


Tabelle 11: Motivation, die L2 zu erlernen in Abhängigkeit vom Kontakt. Deutsch- (N=590) und italienischsprachige (N=187) SüdtirolerInnen

Quelle: Abel, Andrea [u.a.], 2009, S. 11

Der Grund dafür, dass die Motivation die zweite Sprache zu lernen bei italienischsprachigen SchülerInnen mit deutschsprachigen Freunden und Freundinnen im Verhältnis weniger stark steigt als umgekehrt, liegt meiner Ansicht nach an der Tatsache, dass die Kommunikationssprache zwischen den beiden Sprachgruppen fast

immer Italienisch ist⁸⁷ und dadurch Erfolgserlebnisse beim Deutschsprechen für die Italienisch sprechenden SchülerInnen seltener sind.⁸⁸ Zudem verbessern sich durch den Kontakt auch die Beziehungen zur anderen Sprachgruppe⁸⁹, was ebenfalls motivationsfördernd wirken dürfte.

Trotz dieser relativ positiven Daten der KOLIPSI-Studie für die 17 bis 18-Jährigen stimme ich, mit Blick auf die gesamtgesellschaftliche Situation in Südtirol, Pichler zu, wenn er in seiner Arbeit zum Schluss kommt, dass der ethnische Konflikt in Südtirol nicht gelöst, sondern lediglich in einer Art „*Ruhezustand*“⁹⁰ zu verweilen scheint. Dem gibt auch seine Umfragen Recht⁹¹, wonach 70 Prozent der deutschsprachigen und 50 Prozent der italienischsprachigen Befragten den ethnischen Konflikt in Südtirol für noch nicht gelöst halten⁹². Pichler merkt weiters an, dass der Konflikt in der Politik weiter verbreitet ist als in der Bevölkerung selbst, um politisches Kapital in Form von Stimmengewinn herauszuschlagen⁹³.

4.3. *Die Sprachkompetenz der drei Sprachgruppen in der zweiten Sprache*

Eine fundierte Beschreibung der Zweitsprachkompetenz der Südtiroler Bevölkerung als Ganzes erscheint auf Grund der mangelhaften empirischen Datenlage schwieriger als es zu erwarten wäre.

Als ein Indikator für die Messung der Kompetenz in der zweiten Sprache können allerdings die Daten der Zwei- und Dreisprachigkeitsprüfung, die für eine Beschäftigung im öffentlichen Dienst erforderlich ist, dienen.

⁸⁷ Vgl. Kapitel 4.3.

⁸⁸ Eine andere Vermutung könnte sein, dass seitens der italienischen Sprachgruppe deshalb die Notwendigkeit der Beherrschung des Deutschen weniger gesehen wird, dies glaube ich persönlich aber weniger.

⁸⁹ Vgl. Jakober, Nina Maria: *Die Reduzierung ethnischer Vorurteile. Aspekte der schulischen Anwendbarkeit der Kontakthypothese*. – Wien: Diplomarbeit. 2005. S. 83 – 84 sowie: Abel, Andrea [u.a.], 2009. S. 10.

⁹⁰ Pichler, 2008. S. 68

⁹¹ Es handelt sich dabei um eine Stichprobenumfrage von insgesamt 100 Personen, die insofern nicht unbedingt repräsentativ ist, allerdings durchaus eine allgemeine Tendenz aufzuzeigen vermag. (vgl. Pichler, 2008, S. 51) Die Stichprobe setzte sich wie folgt zusammen: 40 Personen: Deutsch, 40 Personen: Italienisch, 20 Personen: MigrantInnen. (laut Pichler auf Anfrage des Verfassers)

⁹² Vgl. Pichler, 2008. S. 69.

⁹³ Vgl. ebd. S. 122

In den Jahren von 1978 bis 1991 wurde die Sprachgruppenzugehörigkeit der PrüfungskandidatInnen erfasst, weshalb zumindest für diesen Zeitraum eine Analyse der Prüfungsergebnisse nach Sprachgruppen möglich ist. Der Durchschnitt aus diesen 13 Jahren zeigt, dass von 41,91 Prozent bestandener Prüfungen die Angehörigen der ladinischen Sprachgruppe mit 61,26 Prozent bestandener Prüfungen doch relativ weit vor der deutschen Sprachgruppe mit 48,06 Prozent und der italienischen Sprachgruppe mit 29,93 Prozent liegen.⁹⁴

Seit 1991 wird die Sprachgruppe der PrüfungskandidatInnen nicht mehr erfasst, Rückschlüsse auf ihre Sprachgruppe sind deshalb nur mehr auf Basis ihrer Wohnsitzgemeinde, die sie bei der Prüfungsanmeldung angeben müssen, möglich. Vergleicht man die geographische Herkunft der erfolgreichen KandidatInnen mit der Verteilung der Sprachgruppen in Südtirol fällt auf, dass die erfolgreichsten KandidatInnen im Jahr 2009 aus Gegenden kamen, in denen große Gruppen der italienischen *und* deutschen Sprachgruppe leben.⁹⁵ Dies könnte am potentiell engeren Kontakt der beiden Sprachgruppen in solchen Gegenden liegen und eines daraus resultierenden höheren alltäglichen Gebrauchs der zweiten Sprache bzw. an einer dadurch höheren Lernmotivation liegen.⁹⁶

Die weitaus besten Ergebnisse auf allen Niveaustufen der Prüfung erzielen aber immer noch KandidatInnen aus den ladinischen Tälern. Hier bestehen immerhin fast 74 Prozent der KandidatInnen die Prüfung.⁹⁷ In meinen Augen ist diese große Erfolgsquote zum allergrößten Teil dem paritätischen Schulsystem der ladinischen Täler zuzuschreiben.

Einen etwas detaillierteren Einblick in die Sprachkompetenz eines Teils der Südtiroler Bevölkerung bietet die bereits weiter oben zitierte KOLIPSI-Studie aus dem Jahr 2009. In ihr wurde die Sprachkompetenz der 17- bis 18-Jährigen der italienischen und deutschen Sprachgruppe auf Basis mehrerer standardisierter schriftlicher Tests und

⁹⁴ Vgl. Südtiroler Landesregierung (Hg): *Südtirols Autonomie. Beschreibung der autonomen Gesetzgebungs- und Verwaltungszuständigkeiten des Landes Südtirol*. - Bozen: Presseamt. 2010. S. 141.

⁹⁵ Vgl. ASTAT - Landesinstitut für Statistik/Istituto provinciale di statistica (Hg.): *astat-info 05. Zwei- und Dreisprachigkeitsprüfungen – 2009. / Esami di bi- e trilinguismo – 2009*. – Bozen: astat. 2010. S. 6

Unter:

http://www.provinz.bz.it/astat/de/service/256.asp?redas=yes&News_action=4&News_article_id=321760 [Stand: 12.02.2010; Zugriff: 01.05.2010]

⁹⁶ Vgl. Kapitel 4.2.

⁹⁷ Vgl. ASTAT, 2010, S. 6

mündlicher Interaktionsaufgaben untersucht und im Rahmen der Referenzniveaus des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* ausgewertet.

Das Niveau B1 erreichen dabei mit 44 Prozent bei der deutschen und 41 Prozent bei der italienischen Sprachgruppe in etwa gleich viele SchülerInnen. Bei der höheren Kompetenzstufe B2 ist es allerdings mit 40 Prozent die deutsche Sprachgruppe, die weit vor der italienischen mit lediglich 13 Prozent liegt. Auch bei der höchsten angegebenen Kompetenzstufe C1 ist es die deutsche Sprachgruppe, die mit elf Prozent etwas mehr als die doppelte Erfolgsquote gegenüber der italienischen Sprachgruppe mit fünf Prozent aufweist. Einen höheren Anteil hat die italienische Sprachgruppe lediglich auf Niveau A2 mit 28 Prozent im Vergleich mit vier Prozent der deutschen Sprachgruppe.⁹⁸

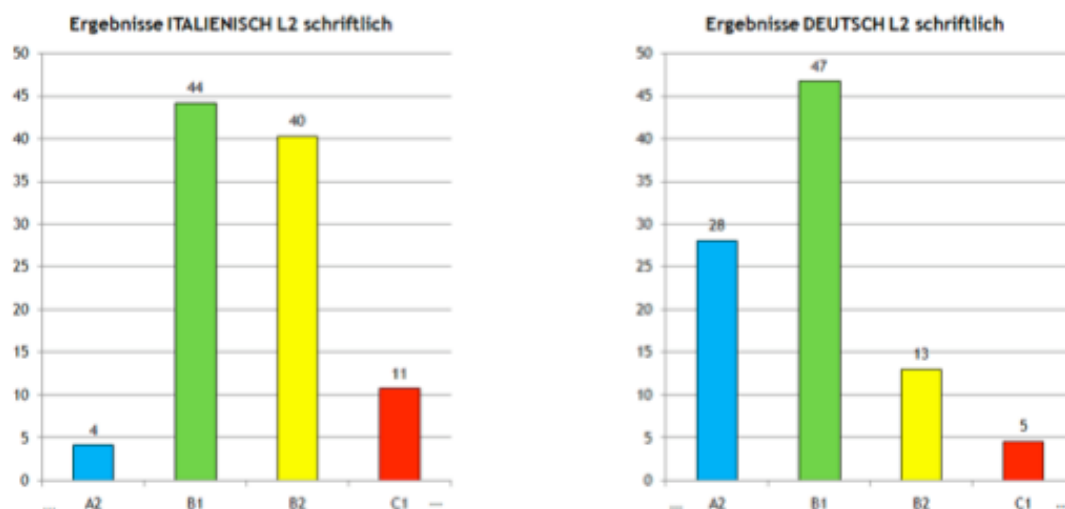


Tabelle 1: Ergebnisse des schriftlichen KOLIPSI-Tests (in Prozent), Italienisch als L2 und Deutsch als L2. In den Diagrammen werden die Extremfälle (Niveaus A1 und C2) nicht angegeben.

Quelle: Abel, Andrea [u.a.], 2009. S. 4.

Bedenkt man, dass die zweite Sprache in Südtirol ab der ersten Schulstufe gelernt wird und das in einem Umfang von mindestens (!) vier Wochenstunden sind die Ergebnisse meines Erachtens nach für beide Sprachgruppen erschreckend schlecht, wobei besonders die 28 Prozent der italienischsprachigen SchülerInnen, die Deutsch praktisch nur auf elementarem Niveau beherrschen, besonders zu denken geben sollte. Auch Huber weist in ihrer Diplomarbeit öfters darauf hin,

⁹⁸ Abel, Andrea [u.a.], 2009. S. 4.

„[...] dass die italienische Schule mit dem Zweitsprachigkeitsniveau ihrer SchülerInnen nicht zufrieden ist und seit einiger Zeit nach innovativen Verfahren sucht, um die Sprachfertigkeit zu verbessern.“⁹⁹

Als Grund für die bessere Sprachkompetenz in der zweiten Sprache der deutschsprachigen Bevölkerung gegenüber der italienischsprachigen wird die Tendenz der Deutschsprachigen gesehen, in einem Gespräch ins Italienische zu wechseln, sobald eine italienischsprachige Person hinzukommt.

Unterstützt wird diese Annahme auch durch die Ergebnisse der KOLIPSI-Studie, laut derer „[...] der Austausch in engeren Freundschaften zwischen den Sprachgruppen vorwiegend in Italienisch stattfindet“¹⁰⁰

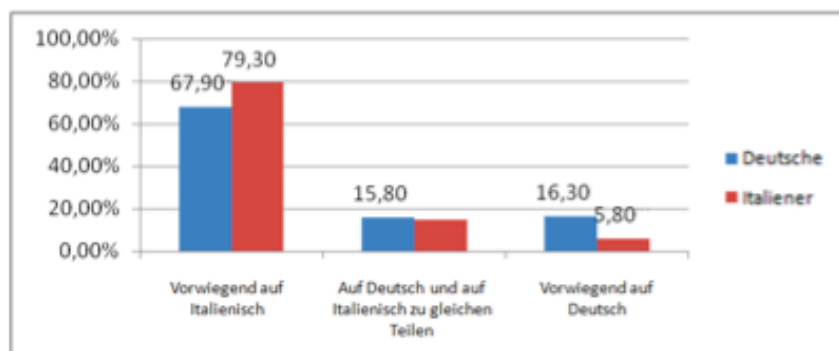


Tabelle 12: Kommunikationssprache bei Freundschaften der deutschsprachigen (N=865) mit der italienischsprachigen Südtiroler Sprachgruppe (N=276) (Fehlende Daten 4)

Quelle: Abel, Andrea [u.a.], 2009. S. 12

Der deutschen Sprachgruppe wird hierbei eine schwache, der italienischen Sprachgruppe eine starke Sprachloyalität unterstellt. Oft wird dabei aber die unterschiedliche Einstellung der SüdtirolerInnen zu Dialekt und Hochsprache vergessen. Czernilofsky bringt diesen Unterschied meines Erachtens nach treffend auf den Punkt, indem sie schreibt,

„[...] dass die Sprachloyalität der deutschsprachigen Gruppe dem Dialekt gegenüber sehr ausgeprägt ist, dass aber dem Italienischen der Vorzug vor dem ‚Referenzdeutschen‘, also der sog. ‚Umgangssprache‘ gegeben wird.“¹⁰¹

⁹⁹ Huber, 2001, S. 60

¹⁰⁰ Abel, Andrea [u.a.], 2009. S. 12

¹⁰¹ Czernilofsky, 2003: S. 57

Diese „*Umgangssprache*“ ist in Südtirol in allen Bereichen des täglichen Lebens stark vertreten, das Standarddeutsche hingegen wird außerhalb der Schulen fast nur in den Medien und in Gesprächssituationen mit deutschen Touristen verwendet.

Will man also eine interethnische Kommunikation fördern, so fordert Egger bereits 1995 eine Verstehenskompetenz des Dialekts bei den italienischsprachigen SüdtirolerInnen.¹⁰² Die Südtiroler Umgangssprache sollte also in einem bestimmten Ausmaß durchaus Eingang in den Deutschunterricht an den italienischen Schulen finden, da der Unterricht insgesamt dadurch „*ortsgemäß*“¹⁰³ und „*näher an das Leben und die tatsächliche Sprachsituation in Südtirol gebracht*“¹⁰⁴ werden würde. Egger macht dafür auch einige interessante Vorschläge, wie etwa das Erlernen von häufig vorkommenden Wörtern und mehr oder weniger regelmäßiger Unterschiede zwischen Standard- und Umgangssprache auf phonetischer Ebene.¹⁰⁵

Dieselbe Forderung stellt auch die KOLIPSI-Studie, die eine „*zumindest passive Dialektkompetenz*“¹⁰⁶ der italienischsprachigen SchülerInnen fordert, „*[...] so dass sie einem Gespräch unter Deutschsprachigen folgen können, und dass andererseits die deutschsprachigen SüdtirolerInnen ihnen eine Gelegenheit zum Austausch auf Deutsch bieten.*“¹⁰⁷

¹⁰² Vgl. Egger, Kurt: *Mundart und Umgangssprache im Deutschunterricht an italienischen Schulen in Südtirol*. In: Carli (Hg.), 1995, S. 109 – 116. 1995. S. 109

¹⁰³ Ebd. S. 110

¹⁰⁴ Egger, S. 111

¹⁰⁵ Vgl. Egger, 1995, S. 112 - 116

¹⁰⁶ Abel, Andrea [u.a.], 2009. S. 13

¹⁰⁷ Ebd.

5. Das Projekt „Zweitsprachjahr – Un’anno in L2 – N ann te L2, L3“

5.1. *Zwei grundlegende Voraussetzungen*

Bevor ich konkret auf das Projekt „Zweitsprachjahr – Un’anno in L2 – N ann te L2, L3“ eingehe, sollen hier die wesentlichen Voraussetzungen dafür geschildert werden, warum ein solches Projekt in Südtirol überhaupt entstehen konnte. Wesentlich dafür sind auf der einen Seite die strukturelle Trennung der Sprachgruppen im Südtiroler Schulsystem, ohne die ein derartiges Projekt nicht nötig wäre, und die ständigen Versuche bestimmter Personengruppen aus den verschiedenen Sprachgruppen, diese Trennung zu überwinden. Auf diese beiden Aspekte möchte ich im Folgenden eingehen.

5.1.1. Die Trennung der Sprachgruppen im Schulsystem

Durch die im Autonomiestatut festgelegten Besonderheiten des Schulsystems in Südtirol nimmt es innerhalb des ansonsten relativ einheitlichen italienischen Schulsystems eine Sonderrolle ein. Die wichtigste Besonderheit ist dabei wohl die, dass das Land die Befugnis hat, die staatlichen Normen im Bereich des Unterrichtes an den Grund – und Sekundarschulen (Mittelschulen, Humanistische Gymnasien, Realgymnasien, pädagogische Bildungsanstalten, Fachoberschulen, Fachlehranstalten und Kunstschulen) den lokalen Gegebenheiten im Rahmen der Lehrpläne, Stundentafeln, Schulkalender usw. anzupassen.¹⁰⁸

Trotz dieser Besonderheiten stellt das Südtiroler Schulsystem aber immer noch „einen integralen Bestandteil des italienischen Erziehungssystems“¹⁰⁹ dar, von einer vollständigen Schulautonomie oder gar von einer Schulhoheit nach deutschem Vorbild kann also nicht die Rede sein. Dies wird vor allem dadurch begründet, dass

¹⁰⁸ Vgl. Abfalterer, Heidemaria: *Der Südtiroler Sonderwortschatz aus plurizentrischer Sicht. Lexikalisch-semantische Besonderheiten im Standarddeutsch Südtirols.* – Innsbruck: innsbruck university press. 2007. S. 32.

¹⁰⁹ Alcock In: Südtiroler Landesregierung, 2010, a), S.182

die Einheitlichkeit der Ausbildung sowie die Gültigkeit der Studientitel im gesamten Staatsgebiet erhalten werden müssen.¹¹⁰

Die Sprachenfrage wird für den schulischen Bereich durch den hier anderorts bereits in Teilen zitierten Artikel 19 des Sonderstatus für die Region Trentino - Südtirol geregelt.¹¹¹ Er lautet wie folgt:

*„In der Provinz Bozen wird der Unterricht in den Kindergärten, Grund- und Sekundarschulen **in der Muttersprache der Schüler, das heißt in italienischer oder deutscher Sprache, von Lehrkräften erteilt, für welche die betreffende Sprache ebenfalls Muttersprache ist.** In den Grundschulen, von der 2. oder 3. Klasse an, je nachdem, wie es mit Landesgesetz auf bindenden Vorschlag der betreffenden Sprachgruppe festgelegt wird, und in den Sekundarschulen ist der Unterricht der zweiten Sprache Pflicht; er wird von Lehrkräften erteilt, für die diese Sprache Muttersprache ist.*

*Die ladinische Sprache wird in den Kindergärten verwendet und in den Grundschulen der ladinischen Ortschaften gelehrt. Dort dient diese Sprache auch als Unterrichtssprache in den Schulen wird der Unterricht auf der Grundlage gleicher Stundenzahl und gleichen Enderfolges in Italienisch und in Deutsch erteilt. [...]*¹¹²

Diese gesetzliche Grundlage führte zu der für Südtirol typischen Dreiteilung des Schulsystems auf Basis der Sprachgruppen. Die drei Sprachgruppen verfügen zudem jeweils über ein eigenes Schulamt und ein eigenes pädagogisches Institut.¹¹³

Dass ein Schulsystem, das seine SchülerInnen praktisch auf ihre Muttersprache¹¹⁴ reduziert, das Verständnis zwischen den Sprachgruppen nicht unbedingt fördert, scheint auf der Hand zu liegen. Denn wie in Kapitel 3.2. bereits angesprochen führt diese Trennung dazu, dass Kinder vor ihrem Eintritt in den Kindergarten oft durchaus FreundInnen aus der anderen Sprachgruppe haben, durch die sprachliche Segregation

¹¹⁰ Vgl. Abfalterer, 2007, S. 33.

¹¹¹ Für den historischen Kontext der Entstehung dieser Besonderheiten vgl. Kapitel 3.2.

¹¹² Südtiroler Landesregierung, 2009, a), S. 74. Hervorhebung durch den Verfasser.

¹¹³ Vgl. Südtiroler Landesregierung, 2010, S.185 – 187.

¹¹⁴ Wichtig: Auf ihre Muttersprache, nicht auf ihre MutterspracheN. Nach der Logik des Südtiroler Schulsystems bzw. der Autonomie selbst können Personen nur eine Muttersprache haben. Bilinguale Personen erscheinen in diesem System meiner Wahrnehmung als „Fehler“. Eine breite gesellschaftliche Debatte darüber wäre wünschenswert.

im Kindergarten und später in der Schule diese Freundschaften dann aber häufig wieder verlieren.¹¹⁵

5.1.2. Die Suche nach Kontakt zueinander

Trotz oder gerade wegen der eben genannten Trennung der Sprachgruppen gibt es vor allem seit den 1960er Jahren immer wieder vereinzelte Versuche seitens verschiedener Gruppen den Kontakt zwischen den Sprachgruppen herzustellen bzw. zu intensivieren.¹¹⁶

Besonders erwähnt werden soll an dieser Stelle ein 1979 geplantes Projekt in Meran, das dem heutigen Projekt „Zweitsprachjahr – Un’anno in L2“ in seinen Grundgedanken sehr ähnlich war. Dabei handelte es sich um einen deutsch-italienischen SchülerInnenaustausch zwischen dem deutschen und italienischen Realgymnasium in Meran. Im Rahmen dieses Austausches sollten jeweils zehn SchülerInnen jeder Schule für eine Woche Unterricht an der anderen Schule erhalten. Obwohl sowohl die ElternvertreterInnen als auch Schulräte diesem Austausch zugestimmt hatten, verbot der damalige Schulamtsleiter für die deutschsprachigen Schulen den Austausch mit Verweis auf Artikel 19 des Autonomiestatus. Die Konsequenz war eine intensive Diskussion im Südtiroler Landtag.¹¹⁷ Die Positionierung der Parteien in dieser Sache war dabei typisch für die politische Behandlung dieses Themas. Alle italienischen Parteien sowie die deutschen Parteien des linken Flügels unterstützten den Austausch, der damalige Landesrat für Erziehung und Kultur der deutschen und ladinischen Sprachgruppen von der SVP, Dr. Anton Zelger, stellte sich aber vehement dagegen.¹¹⁸ Die damalige Haltung der damals wie heute mit absoluter Mehrheit regierenden SVP gegenüber solchen Projekten wird in folgender Aussage Zelgers deutlich:

*„Man kann viele Sprachen sprechen, **aber nur in einer Kultur leben** [...] Es gibt keine Südtiroler Kultur, sondern nur eine deutsche, eine italienische und eine ladinische in Südtirol. **Wir sind nicht für eine zweisprachige Gesellschaft**, wir sind*

¹¹⁵ Vgl. Gstettner, 1995, S. 35-46.

¹¹⁶ Einen detaillierten und sehr interessanten Überblick über die verschiedenen Initiativen für und gegen eine größere Annäherung der Sprachgruppen liefern Baur/Mezzalira/Pichler (2009)

¹¹⁷ Vgl. Baur/Mezzalira/Pichler, 2009, S. 165 – 168.

¹¹⁸ Vgl. Baur/Mezzalira/Pichler, 2009, S. 167.

für eine Gesellschaft, in der jeder Herr über seine eigene Sprache ist und gleichzeitig eine zweite lernt, die ihm von Nutzen ist. ¹¹⁹

Das Dogma der Monokulturalität, das in dieser Aussage Zelgers zu Tage tritt und im Grunde auch durch die Autonomie zementiert wird, ist es, das die Herausbildung einer eigenen, multiethnischen Südtiroler Identität bis heute verhindert. Demgemäß wurde damals auch der Antrag der Opposition auf Zustimmung zum SchülerInnenaustausch in Meran von der SVP abgelehnt. ¹²⁰

Mitte der 1990er Jahre wurden seitens einiger Gruppen, darunter viele LehrerInnen, Überlegungen darüber angestellt, wie sich das Verhältnis zwischen den Sprachgruppen in Südtirol, die nur neben- und nicht miteinander lebten, intensivieren ließe. ¹²¹ Dabei stand auf der einen Seite die negative Einstellung sowohl von deutsch- wie auch von italienischsprachigen Schülern und Schülerinnen gegenüber der zweiten Sprache, die oft als „*notwendiges Übel*“ ¹²² angesehen wurde und entsprechend schlechte Ergebnisse brachte, im Mittelpunkt der Überlegungen.

Auf der anderen Seite sah man, ausgehend von der Annahme, dass Sprache mehr sei als „*nur ein regelhaftes System von Wörtern und Sätzen [...]*, sondern darüber hinaus *das soziale Gedächtnis einer Sprachgruppe repräsentiert*[...]“ ¹²³, gerade in dieser mangelnden Sprachkompetenz den Grund für das „*Defizit an Verständnis und Empathiefähigkeit*“ ¹²⁴. Denn besonders auf Grund der mangelnden Bemühungen und/oder Möglichkeiten der Sprachgruppen einander kennen zu lernen, können Klischees reproduziert und gepflegt werden. ¹²⁵

Die Schule wurde hier auf Grund ihres Erziehungsauftrages als sehr wichtig wahrgenommen, wobei besonders der Unterricht der zweiten Sprache mehr auf Begegnungen mit der anderen Sprachgruppe ausgerichtet werden sollte. Dahinter stand folgende Überlegung:

¹¹⁹ Anton Zelger Nach: Baur/Mezzalira/Pichler, 2009, S. 167 – 168. Hervorhebung durch den Verfasser.

¹²⁰ Vgl. Baur/Mezzalira/Pichler, 2009, S. 168

¹²¹ Vgl. Guggenberg, Irma von: *Partnerschaften und Begegnungen*. In: Carli (Hg.), 1995, S. 309 – 315.

¹²² Ebd. S. 310

¹²³ Ebd.

¹²⁴ Ebd.

¹²⁵ Vgl. ebd. S. 311

„Sprachunterricht, der sich dem Prinzip von Sprache als soziales Handeln verpflichtet fühlt, kann sich nicht darauf beschränken, im Klassenzimmer in simulierten Situationen auf spätere Begegnungen vorzubereiten. ZweitsprachenlehrerInnen kommen nicht umhin, selbst solche Begegnungen zu arrangieren: Begegnungen im Rahmen von Klassenpartnerschaften und SchülerInnenaustausch.“¹²⁶

Viele engagierte LehrerInnen für die zweite Sprache suchten in dieser Zeit Kontakt zu Klassen anderssprachiger Schulen, schrieben ihnen und besuchten sie. Auch in den Sommerferien wurde durch das Projekt „Scambiovacanze/Sprachferien“ die Möglichkeit zum sprachlichen und kulturellen Austausch im Alltag gegeben. Man verfolgte dabei die Idee, dass Sprachunterricht nur gewinnen könne,

„[...] wenn die Überzeugung von der Notwendigkeit des formalen Lernens (wie es vielfach in der Schule geschieht) mit der Einsicht in die Notwendigkeit eines kommunikativ ausgerichteten Sprachunterrichtes verbunden ist.“¹²⁷

Man erhoffte sich durch den authentischen Gebrauch außerhalb der Schule eine Motivationssteigerung auch für den schulischen Unterricht¹²⁸. Außerdem war man der Meinung, dass durch das Sprechhandeln in konkreten Begegnungssituationen besonders auch das soziale und interkulturelle Lernen der SchülerInnen gefördert werden könne.

Gstetter führt auch an, dass sich „zweisprachiger Unterricht in gemeinsamen Klassen am besten mit den Zielen des interkulturellen Zusammenlebens vereinbaren lässt“¹²⁹. Durch eine solche bereits sehr früh angelegte Zweisprachigkeit würden die Kinder spätestens ab dem Kindergartenalter die Möglichkeit erhalten, mit den

¹²⁶ Ebd. S 312.

Anmerkung: Mit SchülerInnenaustausch ist hier der Austausch innerhalb Südtirol gemeint, nicht der über die Landesgrenzen hinweg. Letzterer ist nämlich schon seit vielen Jahren durchaus üblich und wird politisch gefördert, während der Austausch innerhalb der Provinz teilweise sogar verboten wurde, wie das Beispiel in Meran zeigt.

¹²⁷ Egger, Kurt: *Mutterspracherwerb und Zweitspracherwerb. Gemeinsamkeiten und Unterschiede*. In: Carli (Hg.), 1995, S. 77 – 100. S. 79.

¹²⁸ Ebd. S. 313

¹²⁹ Gstettner, 1995, S. 39

Nachbarkulturen und den Nachbarsprachen direkt in Kontakt zu stehen und dadurch schon früh ein interkulturelles Bewusstsein entwickeln.¹³⁰

In der Öffentlichkeit hieße dies eine Abwendung vom Dogma der Monokulturalität hin zu einer lebenswirklichen bi- oder multikulturellen Identität, was durch häufigen Kontakt mit Menschen unterschiedlicher Gruppen erreicht werden könnte.¹³¹ Auch der weiter oben bereits erwähnte ethnische Proporz und die Erklärung der Sprachgruppenzugehörigkeit als Instrument institutioneller Aufoktruierung von Monokulturalität hätten dann ausgedient.¹³²

Vor dem Hintergrund dieser Bemühungen um ein wirkliches Zusammenleben der Sprachgruppen in Südtirol ist das aktuelle Projekt „Zweitsprachjahr - *Un'anno in L2 – N ann te L2, L3*“ zu sehen, das im Folgenden vorgestellt werden soll.

5.2. *Kurze Entstehungsgeschichte*

Das Projekt „Zweitsprachjahr – *Un'anno in L2 – N ann te L2, L3*“ wurde Mitte September 2001 ins Leben gerufen.¹³³ Damals trafen sich die SchulinspektorInnen für die erste und zweite Sprache der drei Schulämter im deutschen Schulamt, um nach einer Möglichkeit eines SchülerInnenaustausches zwischen italienischen, deutschen und ladinischen Schulen der Sekundarstufe II zu suchen.

In der Folge wurde das ausgearbeitete Projekt im Schuljahr 2002/2003 auf experimenteller Basis eingeführt, die erste Teilnehmerin gab es dann allerdings erst ein Jahr später im Schuljahr 2003/2004 in Bozen.¹³⁴ Seither steigt die Zahl der teilnehmenden SchülerInnen und Schulen auch außerhalb von Bozen kontinuierlich an.¹³⁵

Am 17.11.2008 wurde die Bedeutung dieses Projekt durch einen Landtagsbeschluss unterstrichen und die organisatorischen und didaktischen Rahmenbedingungen

¹³⁰ Vgl. Gstettner, 1995, S. 41

¹³¹ Vgl. ebd. S. 45

¹³² Vgl. ebd. S. 40

¹³³ Vgl. *Studio di fattibilità in merito allo scambio di studenti tra scuole italiane, tedesche e ladine*. Zur Verfügung gestellt vom italienischen Schulamt. Eine anonymisierte Version des Dokuments findet sich im Anhang

¹³⁴ Pädagogisches Institut [u.a.] [Hg.]: *Zweitsprachjahr/N ann te L2, L3 – Ein besonderes Jahr einen Katzensprung von zu Hause entfernt*. [Infoheft] – Bozen: Grillo Graphic&Service.. 2009.

¹³⁵ Vgl. Kapitel 5.5.

genehmigt¹³⁶. Im Gegensatz zum erwähnten Austauschprojekt in den 1970er Jahren wurde dieses Projekt nun auch von der SVP unterstützt, so sieht etwa der Südtiroler Landeshauptmann (SVP) „[...]diesen Wechsel als wichtige und zukunftsweisende Maßnahme der Sprachförderung.“¹³⁷

5.3. Die Ziele des Projekts

Das primäre Ziel des Projekts ist es, „[...] vor Ort die Möglichkeit anzubieten, ein Halbjahr bzw. Semester oder ein ganzes Schuljahr lang [das vorletzte Schuljahr der Sekundarstufe II = 12. Schulstufe] eine anderssprachige Schule zu besuchen.“¹³⁸

Konkret stehen dabei fünf zentrale Aspekte im Mittelpunkt, diese sind:

„Die Verbesserung der Zweitsprache

Die Förderung der Interaktion zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Muttersprachen

Die Förderung der Annäherung zu Sprache und Kultur der anderen Sprachgruppe

Die Förderung der Kenntnis eines anderen Schulsystems

Die Verwirklichung eines Netzes zwischen Schulen der drei Sprachgruppen“¹³⁹

Erreicht werden soll dies durch eine „totale Immersion“¹⁴⁰ im schulischen Umfeld der anderen Sprachgruppe. So sollen die teilnehmenden SchülerInnen die Möglichkeit erhalten die „lokale Wirklichkeit besser kennen zu lernen“¹⁴¹ sowie neue FreundInnen zu finden und dadurch auch die kulturellen Hintergründe der anderen Sprachgruppe besser kennen zu lernen. Gleichzeitig soll auch der Respekt und das Verständnis

¹³⁶ Pädagogisches Institut [u.a.] (Hg.), 2009, S. 4

¹³⁷ Autonome Provinz Bozen Südtirol – Presseamt: *Pressemitteilung – Aus der Sitzung der Landesregierung vom 17. November 2008.* Unter: http://www.provincia.bz.it/lpa/285.asp?redas=yes&aktuelles_action=4&aktuelles_article_id=270394 [Stand: 17.11.2008; Zugriff: 08.06.2010]

¹³⁸ Ebd. S. 1

¹³⁹ Ebd. S. 6. Hervorhebung im Original.

¹⁴⁰ Ebd. S. 1. Anmerkung: 1996 wurde ein Projekt zu partiellem Immersionsunterricht an einigen Schulen mit italienischer Unterrichtssprache in Bozen mit dem Verweis auf Artikel 19 des Autonomiestatuts noch verboten. Vgl. Baur/Mezzalana/Pichler (2009), S. 322 – 330.

¹⁴¹ Ebd.

anderen gegenüber gefördert werden, um den „Grundstock für ein friedliches Zusammenleben“¹⁴² zu schaffen.

Auf Schulebene soll das Projekt außerdem zur Herstellung eines „Beziehungsnetzes“¹⁴³ zwischen den Schulen der drei Sprachgruppen beitragen.

5.4. *Teilnahmevoraussetzungen und organisatorische Rahmenbedingungen*

Wie oben bereits erwähnt, kann im Rahmen des Projekts das vierte Oberschuljahr an einer Schule einer anderen Sprachgruppe absolviert werden. Für eine Teilnahme am Projekt müssen einige Voraussetzungen erfüllt werden.¹⁴⁴

Grundvoraussetzung ist zunächst, dass der/die interessierte SchülerIn im dritten Oberschuljahr die Versetzung in allen Fächern in der Herkunftsschule erreicht. Außerdem muss sicher gestellt werden, dass er/sie über adäquate Kompetenzen in der zweiten Sprache verfügt, um an allen curricularen und außercurricularen Angeboten der Austauschschule teilzunehmen. Darüber, ob diese beiden Voraussetzungen erfüllt werden, entscheidet der Klassenrat der Herkunftsschule, in der Frage nach der ausreichenden Kompetenz der zweiten Sprache besonders auf Basis der Einschätzung der entsprechenden Lehrperson für die zweite Sprache. Erst nach Genehmigung durch den Klassenrat ist eine Teilnahme am Projekt möglich.¹⁴⁵

Um die spätere Anrechnung der erbrachten Leistung zu erleichtern, sowie die Kontinuität der Lehre zu garantieren, muss außerdem eine Schule derselben Fachrichtung besucht werden.¹⁴⁶

5.5. *Das Projekt in Zahlen*

Im Folgenden soll kurz die Entwicklung des Projekts in Bezug auf die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die seit dem Schuljahr 2003/04 teilgenommen haben,

¹⁴² Ebd. S. 4

¹⁴³ Ebd. S. 3

¹⁴⁴ Ebd. S. 6

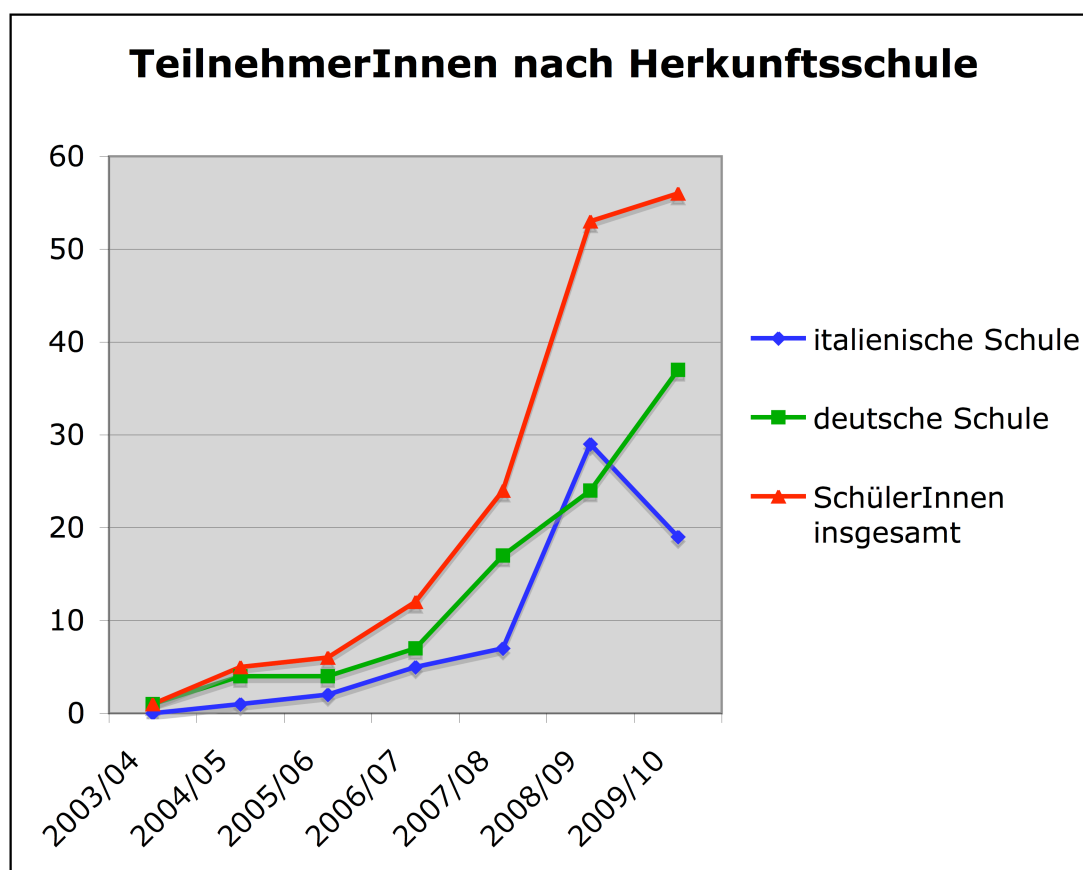
¹⁴⁵ Vgl. *Studio di fattibilità in merito allo scambio di studenti tra scuole italiane, tedesche e ladine.*

¹⁴⁶ Vgl. ebd. S. 1

dargestellt werden.¹⁴⁷ Zu beachten ist, dass die Zahlen sich dabei auf die Unterrichtssprache der Herkunftsschule beziehen, die nicht mit der Muttersprache der SchülerInnen übereinstimmen muss, es in den allermeisten Fällen aber wohl tut.

Die Einschätzung der eingangs geäußerten Hypothese, dass auf Grund ihrer soziolinguistischen Situation mehr italienischsprachige als deutschsprachige SchülerInnen am Projekt teilnehmen würden, erweist sich bei genauer Betrachtung der Statistiken wesentlich komplizierter als erwartet.

Betrachtet man lediglich die konkreten TeilnehmerInnenzahlen fällt auf, dass sie von Jahr zu Jahr gestiegen sind und seit dem Schuljahr 2007/08 besonders stark zugenommen haben. Getrennt nach Sprachgruppe zeigt sich, dass bis auf das Schuljahr 2008/09 die deutschsprachigen und nicht wie erwartet die italienischsprachigen TeilnehmerInnen immer in der Mehrheit waren.



¹⁴⁷ Die Daten wurden dankenswerter Weise vom Istituto Pedagogico italiano mit Hinweise auf die Möglichkeit einer geringen Fehlerquote auf Anfrage zur Verfügung gestellt. Einbezogen sind TeilnehmerInnen für ein halbes und ein ganzes Jahr.

	italienische Schule	deutsche Schule	SchülerInnen insgesamt
2003/04	0	1	1
2004/05	1	4	5
2005/06	2	4	6
2006/07	5	7	12
2007/08	7	17	24
2008/09	29	24	53
2009/10	21	36	57

Quelle: Istituto Pedagogico italiano

Eingebettet in einen etwas weiteren Kontext und im Vergleich mit der gesamten SchülerInnenpopulation an den Südtiroler Oberschulen in den entsprechenden Jahren verändert sich das Bild allerdings wieder. Hier zeigt sich, dass es immerhin zweieinhalbmal so viele SchülerInnen an deutschsprachigen als an italienischsprachigen Oberschulen gibt, wodurch sich wiederum die anfangs hoch wirkenden Beteiligung der deutschsprachigen Seite im Verhältnis zur italienischen relativiert.

SchülerInnenpopulation an den Südtiroler Oberschulen (Sekundarstufe II)

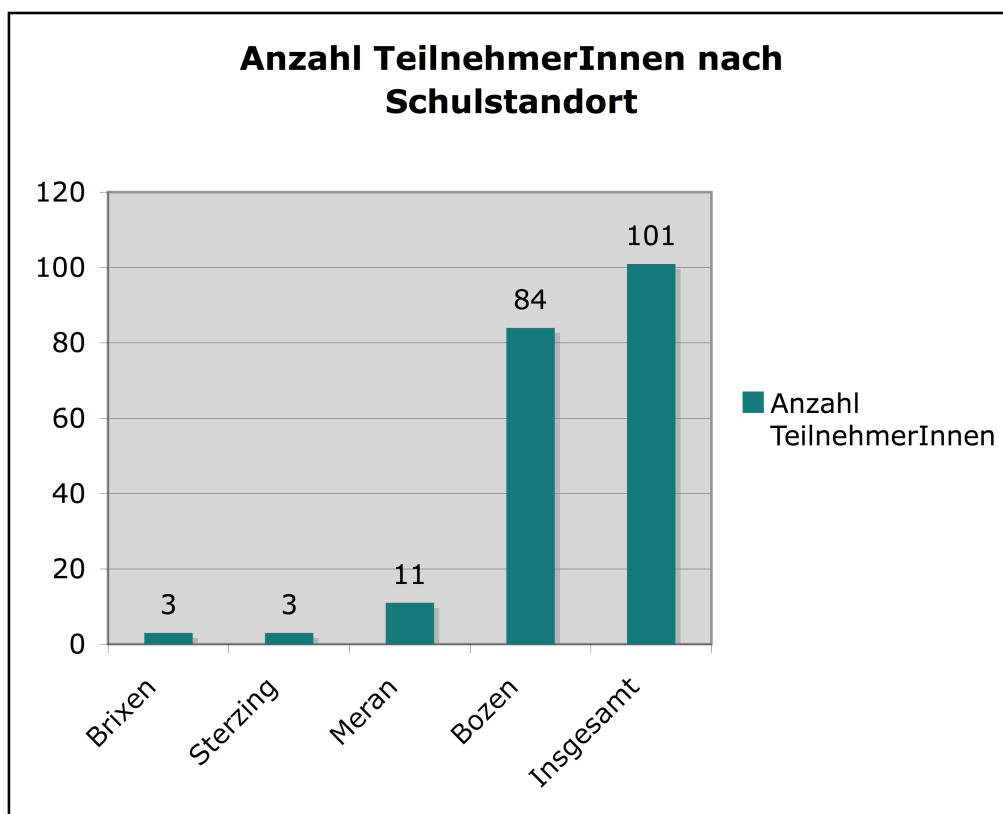
Schuljahr 2004/05 bis 2008/09.

	Deutsch	Italienisch	Ladinisch	insgesamt
2004/05	12.631	4.585	273	17.489
2005/06	13.088	4.885	287	18.260
2006/07	13.332	5.131	310	18.773
2007/08	13.302	5.280	354	18.936
2008/09	13.526	5.507	363	19.396

Quelle: ASTAT - Landesamt für Statistik, 2006, 2007, 2008 und 2010.

Das Bild ändert sich ein weiteres Mal, wenn man die geographische Verteilung der TeilnehmerInnen betrachtet. Hier zeigt sich, dass sich der weitaus größte Teil auf Bozen konzentriert. Das an sich überrascht nicht, da Bozen die weitaus größte Stadt Südtirols ist und sich dort auch die meisten Oberschulen befinden. Allerdings bildet

die italienische Sprachgruppe in Bozen mit 73 Prozent Bevölkerungsanteil¹⁴⁸ die absolute Mehrheit, weshalb wiederum eine verhältnismäßig größere Beteiligung dieser Sprachgruppe am Projekt erwartet werden könnte.



Quelle: Istituto Pedagogico Italiano (ohne Schuljahr 2009/10)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Frage, welche Sprachgruppe am stärksten am Projekt teilnimmt, auf Basis der eben angeführten Daten nicht eindeutig beantwortet werden kann. Die anfangs genannte Hypothese, dass dies vor allem die italienische Sprachgruppe sein würde, trifft allerdings nicht zu, da die deutsche Sprachgruppe ähnlich stark vertreten ist.

Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass sich die italienische Sprachgruppe auf Grund ihrer Minderheitensituation in Südtirol und die deutschsprachige Bevölkerung Bozens auf Grund ihrer Minderheitensituation in Bozen stark dazu gedrängt fühlen, ihre Kompetenz in der zweiten Sprache zu verbessern. Da die Entscheidung für eine Teilnahme am Projekt schlussendlich aber von sehr vielen individuellen Faktoren beeinflusst wird, kann auch dieser Erklärungsversuch sicherlich nicht ausreichen. Hier wären weitere Untersuchungen notwendig und wünschenswert.

¹⁴⁸ Vgl. ASTAT, 2002, S. 6.

6. Praktischer Teil - Methodische Überlegungen

Für den empirischen Teil dieser Arbeit war ursprünglich geplant, zwei verschiedene Erhebungsmethoden zu verwenden. Dabei sollten qualitative Interviews mit ExpertInnen auf der einen, sowie quantitative Umfragen mittels Fragebogen unter SchülerInnen auf der anderen Seite zur Anwendung kommen. Da seitens der Schulleitung einer Schule wegen des „engen Zeitrahmens“ im Untersuchungszeitraum keine Umfragen zugelassen wurden, habe ich gänzlich darauf verzichtet und dafür die Anzahl der ExpertInneninterviews auf acht erhöht. Die Perspektive der SchülerInnen kann in dieser Arbeit also zum Großteil „nur“ reflektiert durch die interviewten Personen dargestellt werden.

6.1. *Triangulation*

Unter dem Begriff *Triangulation* versteht man in der Forschung den Einsatz mehrerer Untersuchungsinstrumente, „[...] um möglichst viele Facetten des Untersuchungsgegenstandes zu erfassen und den Aussagewert zu erhöhen.“¹⁴⁹

Grotjahn¹⁵⁰ unterscheidet hierbei unter anderem zwischen Methoden- und Datentriangulierung und definiert beide wie folgt:

„Für die Methodentriangulierung sind unterschiedliche Methoden (z.B. Intorspektion und Fremdbeobachtung) für die Untersuchung ein und desselben Gegenstandes zu verwenden. Bei der Datentriangulierung werden unterschiedliche Datenquellen (z.B. verschiedenen Zeitpunkte erhobener Daten) zur Überprüfung der Konsistenz der erhaltenen Informationen betrachtet.“¹⁵¹

¹⁴⁹ Caspari, Daniela; Helbig, Beate; Schmelter Lars: *Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen*. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen [Hg.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. – 5. unveränd. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag GmbH & Co. KG. 2007. S. 499 – 505. S. 501.

¹⁵⁰ Grotjahn, Rüdiger: *Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. - Tübingen: A. Francke Verlag. 2007. S. 493-499. sowie Flick, Uwe.: *Qualitative Forschung* – Reinbek: Rohwohlt. 1998. S. 78 – 91.

¹⁵¹ Grotjahn, 2007, S. 497

Da eine quantitative Untersuchung, wie bereits erwähnt, nicht durchgeführt werden konnte, kann die Methodentriangulierung nicht im geplanten Ausmaß geboten werden.

Die Datentriangulation wurde erreicht, indem zum einen Personen befragt wurden, die auf unterschiedlichen Ebenen mit dem Projekt zu tun haben (Schulen, Pädagogische Institute, Schulamt) und zum anderen die Befragungen an verschiedenen Tagen und Orten stattfanden.¹⁵² Zusätzlich wurde darauf geachtet, dass Personen aller drei Sprachgruppen als ExpertInnen herangezogen wurden.

6.2. Gewähltes Interviewverfahren

Aus der Vielzahl an möglichen Interviewverfahren¹⁵³ erschien für die vorliegende Untersuchung das ExpertInneninterview am besten geeignet, da durch diese Art von Interview „[...] auf das Wissen, das in innovativen Projekten gewonnen wird und das (noch) nicht in bürokratische Strukturen eingeflossen ist [...]“¹⁵⁴ zugegriffen werden kann.

Als Grundlage der Interviews diente ein Leitfaden, dessen Fragenkomplex aus den in Teil II gemachten theoretischen Vorüberlegungen¹⁵⁵ hervorging. Der Leitfaden sollte also gewisse Themenbereiche festlegen, den InterviewpartnerInnen aber auch genügend Freiraum für eigene Gedankengänge lassen.

Wie von Friebertshäuser¹⁵⁶ vorgeschlagen wurde der Leitfaden nach den ersten Interviews überarbeitet. Die endgültige Version ist im Anhang beigefügt und unterscheidet sich von den vorhergehenden Versionen dadurch, dass die Fragen acht, neun und zehn ergänzt wurden.

¹⁵² Vgl. Flick, 1998, S. 85

¹⁵³ siehe dazu Friebertshäuser, Barbara: *Interviewtechniken – ein Überblick*. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annelora (Hg.): *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. – Weinheim: Juventa. 1997. S. 371 – 395.

¹⁵⁴ Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: *Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung*. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annelora (Hg.): *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. – Weinheim: Juventa. 1997. S. 481 – 491. S. 481.

¹⁵⁵ Vgl. Friebertshäuser, 1997. S. 375

¹⁵⁶ Ebd. S. 376

Der Leitfaden umfasste folgenden Themengebiete:

- Fragen zum generellen Verhältnis der Sprachgruppen zueinander
- Konkrete Fragen zum Projekt auf
 - organisatorischer Ebene
 - inhaltlicher Ebene
- Zukunftsperspektiven des Projekts und des Unterrichts der zweiten Sprache

Der Leitfaden wurde je nach InterviewpartnerIn und Gesprächssituation angepasst. In einigen Fällen kam es zu kurzen Zwischenfragen, um interessant wirkende Aspekte etwas stärker zu fokussieren. Diese Zwischenfragen erscheinen allerdings nicht im Anhang.¹⁵⁷

6.3. *Auswahl der InterviewpartnerInnen*

Auf Grund der Forschungsstruktur meiner Arbeit habe ich mich für das bei Frick erwähnte theoretische Sampling¹⁵⁸ entschieden, bei dem

„[...] Personen, Gruppen etc. nach ihrem (zu erwartenden) Gehalt an Neuem für die zu entwickelnde Theorie aufgrund des bisherigen Standes der Theorieentwicklung in die Untersuchung einbezogen [werden].“¹⁵⁹

In diesem Sinne erschienen Lehrpersonen, die Erfahrung mit am Projekt teilnehmenden Klassen haben, die jeweiligen Projektverantwortlichen an den drei Pädagogischen Instituten in ihrer Funktion als OrganisatorInnen sowie die Inspektorin für Italienisch als Muttersprache und Deutsch als zweite Sprache¹⁶⁰ als vielversprechende Informationsquellen.

Da es bei meiner Arbeit außerdem um einen Vergleich zwischen den Sprachgruppen in Südtirol geht, war mir eine möglichst gleiche Verteilung der Sprachgruppen im

¹⁵⁷ Hierzu siehe Audiodateien der Interviews auf der beiliegenden DVD

¹⁵⁸ Vgl. Flick, Uwe.: *Qualitative Forschung* – Reinbek: Rohwohlt. 1998. S. 78 – 91.

¹⁵⁹ Flick, 1998, S. 82

Interviewprozess sehr wichtig. Aus zwei Gründen konnte dem aber nicht gänzlich entsprochen werden. Erstens war der Inspektor für Italienisch als zweite Sprache am deutschen Schulamt trotz mehrfacher elektronischer Anfrage im Untersuchungszeitraum nicht zu erreichen und zweitens ist auch die Projektkoordinatorin am deutschen Schulamt italienischer Muttersprache. Was die Muttersprache der Befragten betrifft sind fünf Personen italienischer, zwei deutscher und eine ladinischer Muttersprache. Auf Grund des verstärkten Fokus auf Deutsch als Fremdsprache erscheint der größere Anteil an italienischsprachigen ExpertInnen allerdings durchaus positiv, da sie alle selbst Erfahrung mit dem Deutschen als zweite Sprache in Südtirol gemacht haben.

6.4. *Durchführung der Interviews*

Die Kontaktaufnahme mit den InterviewpartnerInnen geschah auf zwei unterschiedliche Weisen. Während ich mit den Projektkoordinatorinnen und der Schulinspektorin über die Internetseite des Projekts direkt per E-Mail in Kontakt getreten bin, stellten sich die Kontakte zu den LehrerInnen im Laufe der Zeit durch Vermittlung Dritter her.

Zwei Interviews wurden in einem Kaffeehaus durchgeführt, der Rest fand in den Büros bzw. Besprechungszimmern an den Schulen der Befragten statt. Alle Interviews dauerten zwischen 20 und 50 Minuten und die Gesprächsatmosphäre wirkte auf mich immer sehr entspannt und offen.

6.5. *Zur Transkription*

Die Interviews wurden je nach InterviewpartnerIn auf Italienisch oder Standarddeutsch bzw. Südtiroler Dialekt durchgeführt. Da es bei den Interviews um den Inhalt und nicht um die sprachliche Form der Aussagen geht, habe ich die Aussagen bei der Transkription direkt in die Standardsprache übertragen. Aussparungen, Interjektionen und Denkpausen werden ebenfalls nicht

wiedergegeben. Die gesamten Interviews sind auf der beiliegenden DVD und/oder beim Verfasser jederzeit einhörbar.

7. Auswertung und Analyse der Interviews in Bezug auf die Ausgangsfragen

Im Laufe der Interviews haben sich immer wieder bestimmte Aspekte wiederholt, die sich sowohl direkt auf das Projekt im Konkreten als auch auf das Zusammenleben der Sprachgruppen in Südtirol im Allgemeinen beziehen. Die an die InterviewpartnerInnen gestellten Fragen werden deshalb im folgenden Teil der Arbeit nicht chronologisch, sondern nach Themenbereichen zusammengefasst.

Um die Anonymität der Befragten zu gewährleisten, werden ihnen für die folgende Analyse die Nummern 1 bis 8 zugeteilt. Bei der Beschreibung der Interviews wird demnach von ExpertIn 1 bis 8 gesprochen bzw. werden direkte und indirekte Zitate mit den entsprechenden Ziffern in Klammer oder Fußnote versehen.

Um die einzelnen Aussagen besser kontextualisieren zu können, sollen die Befragten kurz charakterisiert werden, ohne ihre Anonymität zu gefährden. Die Interviews wurden nicht in der folgenden Reihenfolge durchgeführt, die ExpertInnen sind hier vielmehr in Blöcken zusammengefasst. Dabei bilden ExpertInnen 1 bis 4 den LehrerInnenblock und ExpertInnen 5 bis 8 den OrganisatoriInnenblock, wobei es durchaus Überschneidungen gibt.

ExpertIn 1: Muttersprache Deutsch, LehrerIn für Geschichte und Philosophie an einer Schule mit deutscher Unterrichtssprache. Interview am 29.03.2010 in Bozen.

ExpertIn 2: Muttersprache Deutsch, LehrerIn für Italienisch als zweite Sprache an einer Schule mit italienischer Unterrichtssprache. Interview am 06.05.2010 in Bozen.

ExpertIn 3: Muttersprache Italienisch, LehrerIn für Italienisch als zweite Sprache an einer Schule mit deutscher Unterrichtssprache. Interview am 06.05.2010 in Bozen.

ExpertIn 4: Muttersprache Italienisch, LehrerIn für Italienisch als erste Sprache und Latein. Interview am 06.05.2010 in Bozen.

ExpertIn 5: Muttersprache Italienisch, ProjektkoordinatorIn am italienischen Pädagogischen Institut, außerdem geringe Lehrverpflichtung für Deutsch als zweite

Sprache. Als LehrerIn seit Beginn des Projektes dabei. Interview am 31.03.2010 in Bozen.

ExpertIn 6: Muttersprache Italienisch, ProjektkoordinatorIn am deutschen Pädagogischen Institut, außerdem geringe Lehrverpflichtung für Deutsch als zweite Sprache. Als LehrerIn seit Beginn des Projektes dabei. Interview am 29.03.2010 in Bozen.

ExpertIn 7: Muttersprache Italienisch, InspektorIn für Italienisch als erste und Deutsch als zweite Sprache am Italienischen Schulamt, MitinitiatorIn des Projektes. Interview am 06.05.2010 in Bozen.

ExpertIn 8: Muttersprachen Ladinisch und Deutsch, ProjektkoordinatorIn am ladinischen Pädagogischen Institut. Interview am 06.05.2010 in Bozen.

7.1. Grundvoraussetzung: Politische Unterstützung

Wie in Kapitel 5.1.2. dieser Arbeit angesprochen, wurde ein ähnliches Projekt Ende der 70er Jahre noch verboten. Dass dies heute nicht mehr der Fall ist, zeugt von einer Veränderung in der Einstellung der Politik gegenüber solchen Projekten.

Angesprochen auf die Unterstützung seitens der Politik äußerte sich auch die Projektkoordinatorin am italienischen Pädagogischen Institut positiv. Das positive Interesse sei von Anfang an immer da gewesen, „[...] *tenendo conto che non si deve arrivare alla formazione delle classi bilingue*“¹⁶¹ (5) Schließlich sei das Projekt unter anderem von den damaligen SchulassessorInnen vorgeschlagen worden und auch der Landeshauptmann habe sich positiv zu diesem Projekt geäußert. Tatsächlich sprach der Südtiroler Landeshauptmann (SVP) in einer Stellungnahme davon, dass das

¹⁶¹ ExpertIn 5. Frei übersetzt: „[...] *berücksichtigend, dass schlussendlich keine zweisprachigen Klassen geschaffen werden.*“

Projekt „[...] dazu beiträgt, Sprachenförderung zu unterstreichen und gleichzeitig auch sich besser kennen zu lernen.“¹⁶²

Das politische Klima in Südtirol scheint sich also in den letzten Jahrzehnten zu Gunsten solcher Projekte verändert zu haben. Mehrere Befragte (1,2,7,8) waren aber der Meinung, dass die Politik immer noch zur Trennung tendiere. ExpertIn 1 äußerte sich dazu wie folgt:

„Was dem Projekt fehlt ist, dass es sozusagen gesellschaftlich abgestützt wird. Also, ich denke mir, es ist ein Schulprojekt, es funktioniert gut, es werden gute Leute dafür abgestellt, ich glaube es werden auch genug finanzielle Ressourcen dafür abgestellt, so wie ich das sehe. Aber ich glaube es wird viel zu wenig sozusagen Politik, die stolz darauf ist, die das propagiert, wie sie auf die Wirtschaftsdaten stolz ist, das fehlt, denke ich mir. Weil es das vielleicht wirklich auch noch einmal attraktiver machen würde.“¹⁶³

Ähnlich sieht es auch ExpertIn 7, die immer noch die wirkliche – weil finanzielle – Unterstützung der Politik beim SchülerInnenaustausch mit anderen Regionen Italiens bzw. mit Deutschland und Österreich sieht.

7.2. Gesellschaftlicher Kontext: Alltägliche Monolingualität und schulischer Zwang zur Zweisprachigkeit

Für eine genaue Analyse eines Schulprojektes wie des vorliegenden erschien mir die Frage nach dem gesellschaftlichen Kontext, aus dem es entstanden und in den es eingebettet ist, wichtig. Die Interviews begannen deshalb zunächst mit einer Frage zur persönlichen Wahrnehmung des Verhältnisses der drei Sprachgruppen zueinander im Projekt sowie in Südtirol allgemein. Die Antworten auf diese Frage erwiesen sich als durchaus aufschlussreich und untermauerten in vielen Punkten die im theoretischen

¹⁶² Autonome Provinz Bozen Südtirol – Presseamt: *Pressemitteilung – Aus der Sitzung der Landesregierung vom 17. November 2008. - O-Töne – Zweitsprachjahr.* Unter: http://www.provincia.bz.it/lpa/285.asp?redas=yes&aktuelles_action=300&aktuelles_image_id=364946
O-Töne – Zweitsprachjahr. [Stand: 17.11.2008; Zugriff: 09.06.2010]

¹⁶³ ExpertIn 1

Teil bereits erwähnten Vermutungen. So bestätigte die Hälfte der Befragten (2,3,4,5) die bereits erwähnte starke Trennung der Sprachgruppen und den mangelnden Kontakt zwischen ihnen.

Sehr interessant erscheint hier eine Äußerung von ExpertIn 3, dass die Südtiroler Autonomie an sich Monolingualität eigentlich fördert:

„Secondo me, il paradosso principale è l'autonomia in questo senso: L'autonomia dà la possibilità, la facoltà a ogni cittadino di esprimersi nella sua madrelingua, ovunque. Naturalmente questo è un diritto ed è una fortuna, però può essere anche una maledizione perché mio figlio italiano potrebbe in corso della sua vita avere quattro ore di tedesco regolamentaria a scuola e poi in tutta la sua vita esprimersi in italiano, come se fosse in una normale regione italiana. Gira il discorso valga per un ragazzo tedesco.

*Paradossalmente tanto più si realizza l'autonomia, per cui mio figlio può andare in un' ufficio pubblico a Sand in Taufers e parlare italiano, tanto più può nascere una pigrizia paurosa. [...] Si può vivere in una maniera monolingue in Alto Adige e tanti lo fanno.*¹⁶⁴

Durch diese Aussage wird bestätigt, dass die Beherrschung der zweiten Sprache nicht wirklich notwendig ist, um in Südtirol zu leben. Auf Grund der verpflichtenden Zweisprachigkeit des öffentlichen Dienstes kann die restliche Bevölkerung, sofern kein Kontakt zur anderen Sprachgruppe besteht, durchaus einen monolingualen Alltag führen.

Dass dies auch durchaus verbreitet ist und sich tatsächlich in den letzten Jahren gefestigt hat, bestätigt auch ExpertIn 2 bezogen auf die deutsche Sprachgruppe in Bozen:

¹⁶⁴ ExpertIn 3. Frei übersetzt: „Meiner Meinung nach ist das größte Paradoxon die Autonomie selbst in folgendem Sinn: Die Autonomie gibt jedem Bürger die Möglichkeit, die Berechtigung sich in seiner Muttersprache auszudrücken, überall. Natürlich ist das ein Recht und ein Glück, aber es kann auch ein Fluch sein, weil mein italienischer Sohn im Laufe seines Lebens vier Regelstundenstunden Deutsch in der Schule haben, sich aber in seinem ganzen Leben auf Italienisch ausdrücken kann, so als wäre er in einer normalen italienischen Region. Umgekehrt gilt das gleiche für einen deutschen Jugendlichen.

Paradox ist, dass umso mehr sich die Autonomie durchsetzt, wegen der mein Sohn auf ein öffentliches Amt in Sand in Taufers gehen und auf Italienisch sprechen kann, desto mehr wächst eine erschreckende Faulheit [...] In Südtirol kann man in einer einsprachigen Manier leben und viele machen das auch.“

„[...] die deutschsprachige Enklave in Bozen, die sagt natürlich dasselbe: Wenn wir wollen, dann brauchen wir eigentlich überhaupt nicht mehr Italienisch sprechen, denn wir kommen mit Deutsch auch weiter. Das hat sich in letzter Zeit verändert, denn bis vor zehn, fünfzehn Jahren musste man in Bozen Italienisch können. Heute hat man immer mehr das so genannte Recht auch auf Deutsch zu sprechen, in Ämtern, in Geschäften, in jeder Situation.“¹⁶⁵

Zum hier angesprochenen Recht auf die Verwendung der Muttersprache in allen öffentlichen Stellen kommt die „institutionelle Trennung“ besonders durch die verschiedenen nach Unterrichtssprachen getrennten Schulsysteme hinzu, die eine solche monolinguale Lebensweise noch verstärken.

In dieser Hinsicht zeigt sich in meinen Augen ein großer Widerspruch zwischen einer Gesellschaft, in der die zweite Sprache nicht wirklich benötigt wird und dem gleichzeitigen schulischen Zwang zur Zweisprachigkeit.

Dieser Zwang zur Zweisprachigkeit durch den verpflichtenden Unterricht der zweiten Sprache ab der ersten Grundschulklasse wurde auch von mehreren Befragten (1,3,4,5,7) als Grund für eine oft sehr geringe Motivation der SchülerInnen die zweite Sprache zu lernen, genannt. Tatsächlich scheinen nach Meinung einiger Befragter (1,3) viele SchülerInnen motivierter Englisch zu lernen als Deutsch oder Italienisch.

ExpertIn 5 vom italienischen Pädagogischen Institut dazu:

„La scuola [...] obbliga d'apprendere la seconda lingua e noi sappiamo dagli studi scientifici che l'obbligo, il dovere producono una conoscenza delle competenze che sono molto più labili di quelle acquisite ad esempio se c'è interesse, se c'è una motivazione forte personale [...].“¹⁶⁶

Diese Aussage wird auch durch die Ergebnisse der weiter oben bereits erwähnten KOLIPSI-Studie bestätigt. Um mehr intrinsische Motivation zu schaffen, müsse es gelingen, den Jugendlichen zu zeigen, dass diese Mehrsprachigkeit ein Reichtum sei und sie dazu zu bringen, diesen Reichtum auch auszunützen (5).

¹⁶⁵ ExpertIn 2

¹⁶⁶ ExpertIn 5. Frei übersetzt: Die Schule [...] erzwingt das Erwerben der zweiten Sprache und wir wissen aus wissenschaftlichen Studien, dass der Zwang, die Pflicht Kompetenzen hervorbringt, die wesentlich labiler sind als jene, die zum Beispiel aus Interesse, aus einer starken persönlichen Motivation heraus erworben werden [...].

Auch ExpertIn 7 äußert sich ähnlich, wenn sie sagt, es wäre wichtig, dass die Südtiroler etwas europäischer werden würden und, etwa wie die SchweizerInnen, nicht ständig solche Angst um die eigene Identität hätten.

„Manchmal denke ich mir, dass es besser wäre, die zweite Sprache nicht als Zweitsprache anzusehen und sie nicht verpflichtend anzubieten, vielleicht würde man mehr erreichen. [...] Weil es ist einfach dieser Druck da – ‚devono‘ – und das glaube ich ist wie eine Schranke. Und in dem Moment, che non devo, da bin ich selber Schuld, wenn ich es nicht mache.“¹⁶⁷

Als potentielle Lösung führt ExpertIn 7 die Möglichkeit der Schaffung von einerseits rein muttersprachlichen Schulen mit Deutsch bzw. Italienisch als freies Wahlfach und von bilingualen Schulen für die, „die wirklich daran glauben“ (7), an. Dadurch, so ExpertIn 7, könne vielleicht der Zwang zum Erlernen der zweiten Sprache reduziert und so die Motivation sie zu lernen erhöht werden, wodurch vielleicht wiederum bessere Ergebnisse erzielt werden könnten.

7.3. *Wie wird versucht SchülerInnen für das Projekt zu gewinnen?*

Auf Grund der eben angesprochenen geringen Motivation für das Lernen der zweiten Sprache schien die Frage interessant, wie versucht wird, Schüler und Schülerinnen für die Teilnahme am Projekt zu gewinnen. Dabei sind zwei Ebenen zu unterscheiden, auf denen „Werbung“ gemacht wird: Zum einen die Ebene der einzelnen Schulen und – dem übergeordnet – die Ebene der drei Pädagogischen Institute.

Was die organisatorische Ebene der Pädagogischen Institute betrifft, gaben die ProjektkoordinatorInnen am italienischen und am deutschen Pädagogischen Institut¹⁶⁸ (5,6) an, dass es bisher zwei wesentliche Arten der Werbung für das Projekt gebe. Die erste sei dabei die Herausgabe einer Informationsbroschüre für SchülerInnen, die

¹⁶⁷ Expertin 7. Übersetzung der italienischen Einschübe: *devono* = sie müssen; *che non devo* = in dem ich nicht muss

¹⁶⁸ Die Situation für die ladinische Sprachgruppe ist eine andere. Auf sie wird in Kapitel 7.4.1 eingegangen.

allgemeine Informationen über das Projekt, wie etwa Teilnahmebedingungen und organisatorische Dinge abdecke.

Die zweite sei die direkte Präsentation des Projekts an den einzelnen Schulen, zu denen auch immer wieder SchülerInnen, die bereits am Projekt teilgenommen haben, eingeladen würden, „[...] *perchè per i ragazzi è molto importante e interessante sentire le testimonianze ,dal vivo' diciamo, dei compagni e dei loro colleghi*“¹⁶⁹ (6).

Diesen Informationsaustausch unter den SchülerInnen über das Projekt gaben die Mehrheit der ExpertInnen als die wichtigste Form der Information an (2,3,4,5,6).

Laut ExpertIn 5 werde aktuell außerdem an einem Werbespot für die lokalen Medien und an einer eigenen Projekthomepage gearbeitet. Diese Internetseite solle auch interaktive Elemente enthalten, um Schüler und Schülerinnen auch online die Möglichkeit zu geben sich über das Projekt auszutauschen.

Auf Schulebene wird in beiden untersuchten Schulen zumindest ein Mal im Jahr (3,4) eine Versammlung organisiert, bei der das Projekt präsentiert wird und LehrerInnen, die es unterstützen, sowie SchülerInnen, die daran teilgenommen haben, anwesend sind. An der Schule mit italienischer Unterrichtssprache wurde ein solches Treffen bis vor einiger Zeit vormittags für alle dritten Klassen organisiert, man ist mittlerweile aber dazu übergegangen, diese Treffen an einem Nachmittag nur mit wirklich interessierten SchülerInnen und deren Eltern abzuhalten. (4)

Auf den ersten Blick erscheint eine Informationsveranstaltung im Jahr relativ wenig, laut ExpertIn 1 sei es aber vor allem wichtig, dass das Projekt „*eingebürgert*“ also „*institutionalisiert*“¹⁷⁰ werde, dann wisse jeder von diesem Projekt und mache sich schon in den Jahren vorher Gedanken darüber.

Ein sehr wichtiger Aspekt, der sich im Laufe der Interviews herauskristallisiert hat, ist auf Schulebene die Rolle der Lehrperson für die zweite Sprache. Diese Lehrpersonen scheinen von den SchülerInnen als erste Ansprechpersonen für dieses Projekt wahrgenommen zu werden. (2) Außerdem könnten vor allem sie das Interesse am Projekt wecken, so sagt ExpertIn 2 etwa:

¹⁶⁹ ExpertIn 6. Frei übersetzt: *[...] weil es für die Jugendlichen sehr wichtig und interessant ist Berichte, sagen wir ,live' von ihren Freunden und Kollegen zu hören.*

¹⁷⁰ ExpertIn 1

„Ich merke, wenn der Deutschlehrer [an der italienischen Schule] [...] ‚Werbung‘ dafür macht, das heißt mit den Schülern vorbereitend schon in einer dritten Klasse immer wieder darüber spricht, auch mit den Eltern, dann haben sie auch mehr Interesse, mehr Mut überhaupt die Sache anzudenken.“¹⁷¹

ExpertIn 3 sprach ebenfalls von der großen Rolle der Lehrperson für die zweite Sprache, hier allerdings besonders von deren wichtigen Funktion als (nicht selten einzige) Repräsentantin der anderen Sprachgruppe:

„Secondo me, se a scuola ci fossero dei veri professori, che avessero voglia di comunicare con l'altro ragazzo, con l'altro mondo, di fargli venire la simpatia per l'altro mondo... Perchè tu rappresenti il mondo tedesco in classe, e il mio ragazzo ti guarda e deve capire la tua cultura, il tuo modo, il tuo mondo, e pian' piano avrebbe un fascino anche per il tuo mondo [...].“¹⁷²

Leider würde die Qualität des Unterrichtes dem oft überhaupt nicht entsprechen, im Gegenteil. (3)

ExpertIn 7 gab zu bedenken, dass die Werbung für das Projekt als Ganzes aber relativ gering ausfalle, da die Politik immer noch den Austausch mit dem Ausland bzw. mit dem Rest Italiens bevorzuge und dementsprechend auch finanziell stärker unterstütze.

Das soeben Besprochene gilt nur für die deutsche und italienische Sprachgruppe. An den Schulen der ladinischen Ortschaften ist die Situation auf Grund der Sonderstellung der LadineInnen eine andere, wie in Kapitel 7.4.1. noch dargestellt werden wird.

¹⁷¹ ExpertIn 2

¹⁷² ExpertIn 3. Frei übersetzt: Meiner Meinung nach, wenn in der Schule richtige Lehrer wären, die Lust hätten mit dem anderen Jugendlichen, der anderen Kultur zu kommunizieren und in ihnen Sympathie zu wecken für die andere Welt... Denn du repräsentierst die deutsche Kultur in der Klasse, und mein Junge schaut dich an und muss deine Kultur, deine Art, deine Welt verstehen, und langsam langsam würde er auch eine Faszination für deine Welt entwickeln [...].

7.4. *Teilnahme der drei Sprachgruppen am Projekt*

Ein wesentlicher Aspekt der vorliegenden Untersuchung ist die Klärung, welche Sprachgruppe am meisten an diesem Projekt teilnimmt. Anfangs bestand die Hypothese, dass dies besonders die italienische Sprachgruppe sein würde, da auf ihr der größte Druck liegt, die zweite Sprache zu lernen. Wie aber bereits im Abschnitt zu den TeilnehmerInnenzahlen deutlich wurde, ist die Frage danach, welche Sprachgruppe stärker am Projekt teilnimmt, nicht einfach zu beantworten.¹⁷³

Es zeigt sich aber, dass es bisher meist etwas mehr Schüler und Schülerinnen von Schulen deutscher Unterrichtssprache gab, die an eine Schule mit italienischer Unterrichtssprache gewechselt sind, als umgekehrt. Erst in den letzten Jahren haben vermehrt auch Schüler und Schülerinnen von Schulen mit italienischer Unterrichtssprache teilgenommen. Als Erklärung für diese zunächst doch eher zurückhaltende Teilnahme der italienischen Bevölkerungsgruppe äußert sich ExpertIn 5 vom Pädagogischen Institut für die italienische Sprache wie folgt:

„[...] e poi nei primi anni appunto gli studenti di lingua italiana non hanno partecipato... meno competenza linguistica forse nella L2, più paura a buttarsi o forse per una conoscenza magari non reale anche della competenza linguistica, perché poi quando hanno cominciato ad andare abbiamo visto che quelli che sono passati dalla scuola italiana alla scuola tedesca comunque sono andati bene in 99% dei casi insomma.“¹⁷⁴

Dieser Aussage ist sicherlich zuzustimmen, da für die Teilnahme am Projekt eine relativ gute Sprachkompetenz notwendig ist und auch die KOLIPSI-Studie, wie bereits gezeigt, einem Großteil der OberschülerInnen der italienischen Sprachgruppe lediglich eine Deutschkompetenz auf A2 Niveau zuweist.¹⁷⁵

¹⁷³ Vgl. Kapitel 5.5.

¹⁷⁴ ExpertIn 5. Frei übersetzt: „[...] und dann in den ersten Jahren haben die Schüler italienischer Sprache nicht teilgenommen... vielleicht weniger Sprachkompetenz in der L2, mehr Angst sich darauf einzulassen oder vielleicht wegen einer nicht realen Einschätzung der Sprachkompetenz, denn sobald sie angefangen haben teilzunehmen haben wir gesehen, dass es denen, die von der italienischen Schule auf die deutsche Schule gewechselt haben schließlich in 99% der Fälle gut ergangen ist.“

¹⁷⁵ Vgl. Kapitel 4.3.

7.4.1. Die besondere Situation der ladinischen Sprachgruppe

Wie bereits weiter oben gezeigt, haben bisher weder SchülerInnen von ladinischen Schulen am Projekt teilgenommen, noch sind deutsch- oder italienischsprachige SchülerInnen an ladinische Schulen gegangen.

Ein Grund dafür, dass keine LadinerInnen teilnehmen, ist sicherlich der, dass sie auf Grund ihres paritätischen Schulsystems bereits eine gute Möglichkeit haben, beide Sprachen zu lernen. Dies wurde auch von ExpertIn 5 bestätigt:

„[...] c'è anche da dire che la scuola ladina essendo paritetica offre già una possibilità notevole di apprendimento delle due lingue e quindi non ne hanno bisogno. E poi gli studenti ladini che vogliono comunque frequentare delle scuole superiori che non hanno nelle valli, nelle zone vanno o nella scuola tedesca o nella scuola italiana e quindi fanno già questa esperienza magari fin dall'inizio delle superiori [...].“¹⁷⁶

Im Laufe der Untersuchung ergab sich aber ein weiterer, schulinterner Grund für die völlige Abwesenheit dieser Sprachgruppe im Projekt. Und zwar scheinen die DirektorInnen und LehrerInnen der ladinischen Oberschulen nicht besonders viel Werbung für das Projekt zu machen: Da die Klassen bereits jetzt sehr klein sind, herrsche offenbar Angst davor, zu viele SchülerInnen zu verlieren.¹⁷⁷ Dies bestätigte auch ExpertIn 5:

„Dalla scuola ladina alla scuola italiana e tedesca non c'è stata partecipazione fin'ora. Uno perché c'è un po' la tendenza di non fare troppa pubblicità da parte anche dei dirigenti perché hanno pochi studenti nelle scuole ladine. Loro sono molto disponibili ad accogliere però avrebbero proprio paura di così ridurre molto il numero degli studenti nelle classi [...].“¹⁷⁸

¹⁷⁶ ExpertIn 5. Frei übersetzt: „[...] man muss auch sagen, dass die ladische Schule, dadurch, dass sie paritätisch ist, schon eine beachtliche Möglichkeit für den Erwerb beider Sprachen bietet und sie deshalb das Projekt nicht wirklich brauchen. Und außerdem gehen die ladinischen Schüler, die eine Oberschule besuchen wollen, die es in ihren Tälern, ihrem Gebiet nicht gibt, entweder auf eine deutsche Schule oder auf eine italienische Schule und machen somit diese Erfahrung teilweise ja schon von Beginn der Oberschule an [...].“

¹⁷⁷ Im Schuljahr 2008/09 besuchten insgesamt 363 SchülerInnen die vier Oberschulen in den ladinischen Tälern. Vgl. Kapitel 5.5.

¹⁷⁸ ExpertIn 5. Frei übersetzt: „Von der ladinischen Schule auf die italienische oder deutsche Schule gab es bisher keine Teilnahme. Erstens weil es etwas die Tendenz gibt, nicht allzu viel Werbung seitens der Schulleitung zu machen, weil sie in den ladinischen Schulen so wenige Schüler haben. Sie

Gleich sieht es auch ExpertIn 8 vom ladinischen Pädagogischen Institut:

„Also an der ladinischen Schule ist das so: Wir haben im Gadertal und Gröden nur vier Oberschulen [...] und es ist so, dass die Schulen relativ klein sind [...] und mir hat der Direktor der Schule sehr klar gesagt, er möchte nicht, dass seine Schüler auswandern [...], auch nicht für ein Jahr, denn dann tut er sich schwer. Umgekehrt wären sie froh, wenn jemand kommen würde, nur ich vermute, dass die Schüler in Bozen oder in Brixen nicht gerne in die Täler gehen, weil sie Angst haben wegen Ladinisch.“¹⁷⁹

Hier wurde mit der „Angst vor dem Ladinischen“ bereits ein Aspekt angesprochen, der deutsch- und italienischsprachige Südtiroler Jugendliche davon abhält, im Rahmen dieses Projekts an eine ladinische Schule zu gehen.

Ein weiterer Grund, den sowohl ExpertIn 6 wie auch 8 angeben, ist die periphere Lage der ladinischen Täler, die besonders die SchülerInnen aus den Städten davon abhalte, an die ladinischen Schulen zu gehen.

Ein weiterer Grund, warum überhaupt nur wenige SchülerInnen an Schulen in den ladinischen Tälern wechseln, ist ein struktureller. Im Rahmen des Projekts kann man nur an eine Schule gleichen Typs wechseln, da es in den ladinischen Tälern aber nur vier Oberschulen¹⁸⁰ gibt, wird die Zahl potentieller InteressentInnen dadurch von vornherein schon stark eingeschränkt.

7.5. Motivation für die Teilnahme

Bei der Frage nach der Motivation der Schülerinnen und Schüler, am Projekt teilzunehmen, zeigt sich ein relativ klares Bild.

Fast alle ExpertInnen (1,2,3,4,5,6,7) waren sich darüber einig, dass der Hauptgrund für die Teilnahme, unabhängig von der Sprachgruppe, die Verbesserung der

sind sehr dazu bereit aufzunehmen aber hätten große Angst dadurch die Zahl der Schüler in den Klassen stark zu reduzieren [...]“

¹⁷⁹ ExpertIn 8

¹⁸⁰ eine Kunsthochschule, zwei Handelsschulen, ein Sprachenlyzeum

Kompetenz in der zweiten Sprache sei. Wobei zwei ExpertInnen (1,4) in diesem Zusammenhang darauf verwiesen, dass die teilnehmenden SchülerInnen meist bereits eine überdurchschnittlich hohe Kompetenz in der zweiten Sprache hätten. Dies liegt auch Nahe, da eine völlige Immersion im Schulalltag auch mit einer relativ hohen Sprachkompetenz sehr viel Mut und Ausdauer erfordert. Viele SchülerInnen mit schlechteren Kenntnissen der zweiten Sprache trauen sich die Teilnahme deshalb vermutlich von vornherein nicht zu. Bei der italienischen Sprachgruppe scheint außerdem der Wunsch hinzuzukommen, den Dialekt zu lernen.¹⁸¹

Laut ExpertIn 1 stecke hinter dieser Motivation die Einsicht, „*dass man [...] die zwei Landessprachen einfach können muss und dass es sozusagen nie mehr so eine gute Gelegenheit gibt, wie jetzt [in ihrer Schulzeit], sie zu lernen.*“¹⁸² Das Projekt wird von einigen Schülerinnen und Schülern also durchaus als einmalige Chance gesehen, ihre Sprachkompetenz in der zweiten Sprache zu verbessern, die sie für ein Leben in Südtirol als offensichtlich sehr wichtig empfinden.

Neben der Motivation des Spracherwerbs führten die befragten ExpertInnen weitere unterschiedliche Teilnahmegründe an, wie etwa die Suche nach neuen Freundschaften zu Gleichaltrigen der andere Sprachgruppe (5,6), ein Interesse an der Kultur der anderen (2), die Suche nach Veränderung (5), Probleme mit LehrerInnen in der Herkunftsschule (2) und die Möglichkeit, auf diese Weise dem Schulstoff der 4. Klasse aus dem Weg zu gehen (3). Nennenswerte Unterschiede zwischen den Sprachgruppen scheint es keine zu geben, wie auch von mehreren ExpertInnen bestätigt wurde (1,2,4,5,6).

Ein weiterer nicht unwesentlicher Grund, sich für dieses Projekt zu entscheiden und nicht für jenes, ins Ausland zu gehen, scheint auch die Möglichkeit in Bozen bleiben zu können (2). Dies erscheint deshalb erwähnenswert, da das Projekt ursprünglich so geplant war, dass die Jugendlichen innerhalb Südtirols ihren Wohnort wechseln und auch in Familien der anderen Sprachgruppe leben sollten (7). ExpertIn 2 ist in der Hinsicht sicherlich zuzustimmen, wenn sie dazu kritisch anmerkt, dass „*einer, der Wohnort auch wechselt, dann geht er wirklich nach Deutschland, der geht nicht nach Bruneck oder Meran.*“¹⁸³ Hier müsste zunächst noch etwas mehr am Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler gearbeitet werden, dass es bei diesem Projekt nicht allein

¹⁸¹ Vgl. Kapitel 7.5.1.

¹⁸² ExpertIn 1

¹⁸³ ExpertIn 2

um den Spracherwerb geht, sondern sehr stark darum, die Welt der anderen Sprachgruppe(n) kennen zu lernen und dadurch ein umfassenderes Bild der Südtiroler Gesellschaft jenseits der engen ethnischen Grenzen zu erhalten.

Bei der ladinischen Sprachgruppe scheint, wie weiter oben bereits angesprochen, auf Grund ihres paritätischen Schulsystems die Hauptmotivationsquelle – der Spracherwerb – wegzufallen. ExpertIn 8 vom ladinischen Pädagogischen Institut gab aber an, dass die Motivation für eine Teilnahme „*zum Teil*“ trotzdem da sei. Eine potentielle Motivation könne etwa sein „*einmal in der Stadt zur Schule zu gehen*“ (8). Für die Grödnertaler SchülerInnen könne das Projekt außerdem als Möglichkeit wahrgenommen werden, ihr Italienisch zu verbessern, da diese meist größere Probleme mit dem Italienischen als mit dem Deutschen hätten (8).

Berücksichtigt man aber die weiter oben angesprochene ablehnende Haltung der Schulleitungen und LehrerInnen der ladinischen Schulen, sind diese potentiellen Teilnahmegründe für ladinische SchülerInnen offensichtlich nicht schwerwiegend genug, um sich tatsächlich für eine Teilnahme am Projekt zu entscheiden.

7.5.1. Dialekterwerb als wesentliche Motivation für italienischsprachige Jugendliche

Zwei ExpertInnen (2,6) sahen im Erwerb des Dialekts einen wesentlichen Motivationsgrund für die Teilnahme am Programm seitens der italienischen Sprachgruppe. ExpertIn 6 äußerte sich dahingehend etwa wie folgt:

„E un'altra cosa importante é anche che soprattutto i ragazzi di madrelingua italiana che vogliono imparare il dialetto sudtirolese, perché é la lingua della comunicazione.“¹⁸⁴

Tatsächlich wird, wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit angesprochen, der Dialekt der deutschsprachigen Bevölkerung in Südtirol von der italienischen

¹⁸⁴ ExpertIn 6. Frei übersetzt: „Und eine andere wichtige Sache ist auch, dass vor allem die Jugendlichen italienischer Muttersprache den Südtiroler Dialekt lernen wollen, weil er die Sprache der [Alltags-]Kommunikation ist.“

Sprachgruppe als „dramma“¹⁸⁵ (3) gesehen. Das Problem sei, so ExpertIn 3, folgendes:

„I ragazzi italiani imparano una lingua che gli serve in Germania, in Austria e non so dove, gli serve pocho in Alto Adige, perchè se tu hai un negozio vuoi che il tuo commesso parli in dialetto perchè i clienti sono quelli, non che parli la Hochsprache [...]. Noi dovrebbero imparare due cose. Il problema c'è e lo sentiamo. Perché un ragazzo italiano, che sa la Hochsprache e poi va dentro un gruppo tedesco, loro parlano in dialetto, lui non capisce quasi niente.“¹⁸⁶

Auch ExpertIn 4, ebenfalls italiensicher Muttersprache, sieht „senz' altro“¹⁸⁷ ein Problem im Dialekt, sagt aber weiter:

„Però secondo me [il dialetto] non è insormontabile [...]. È proprio un fatto [...] mentale, psicologico. [...] Sicuramente che il dialetto si potrebbe tranquillamente imparare [...]“¹⁸⁸

Von dieser psychologischen Hürde, die aber ohne weiteres überwunden werden könne, spricht auch ExpertIn 2, wenn sie sagt:

„Also sie sind am Anfang verzweifelt zum Teil, ‚ich versteh‘ überhaupt nichts in den Pausen‘, zum Teil sprechen ja auch Lehrer im Unterricht Dialekt [...] Und vor allem in den Pausen und so, aber eigentlich, das Schöne ist, sie merken dann, so schwierig ist der Dialekt dann auch nicht. Es gibt ja so Barrieren, so wie der Siegfried Baur das sagt, diese Rollos, die runtergezogen werden, und wenn ich die mal runtergezogen habe, dann meine ich, also ich versteh das nicht, also ich höre gar nicht zu.“

¹⁸⁵ „Drama“

¹⁸⁶ ExpertIn 3: Frei übersetzt: „Die italienischen Jugendlichen lernen eine Sprache, die ihnen in Deutschland, Österreich oder ich weiß nicht wo nützt, aber sie nützt ihnen wenig in Südtirol, denn wenn du ein Geschäft hast, dann möchtest du, dass dein Verkäufer im Dialekt spricht, weil das auch die Kunden sprechen, nicht dass er in der Hochsprache spricht. [...] Wir müssten zwei Sachen lernen. Das Problem ist da und wir spüren es. Denn wenn ein italienischer Jugendlicher, der die Hochsprache kann und dann in eine Gruppe Deutschsprachiger kommt, sprechen sie Dialekt, er versteht fast nichts.“

¹⁸⁷ „ganz sicher“

¹⁸⁸ ExpertIn 4. Frei übersetzt: Aber meiner Meinung nach ist er [der Dialekt] nicht unüberwindbar [...]. Es ist vor allem eine mentale, psychologische Sache [...]. Sicherlich könnte man den Dialekt ohne weiteres erlernen.

Ab und zu mache ich das auch in meinen Klassen, dass ich ganz kurz mit ihnen im Dialekt spreche und dann sagen sie ‚Ah ja, das hab` ich ja eigentlich verstanden, das ist nicht so schwierig‘. “¹⁸⁹

Und tatsächlich scheinen die italienischsprachigen Jugendlichen, die am Projekt teilnehmen, eine hohe Dialektkompetenz zu erreichen, da es, laut ExpertIn 2, SchülerInnen gibt, „die dann plötzlich mit mir Dialekt sprechen.“

Auf der anderen Seite könnte es meiner Ansicht nach aber auch gerade der Dialekt sein, der italienischsprachige SchülerInnen davon abhält, an einem solchen Austausch innerhalb Südtirols teilzunehmen, da laut ExpertIn 2 immer noch das Vorurteil existiere, dass man in Südtirol kein gutes Deutsch lernen könne und man dazu eigentlich nach Deutschland gehen müsse. (2)

Dazu kommt auch, dass laut ExpertIn 2 die Konnotation von Dialekt in Italien eine andere ist als im deutschen Sprachraum. In Italien werde Dialekt als etwas Minderwertiges wahrgenommen, während er im deutschen Sprachraum in den letzten Jahrzehnten doch eine Veränderung hin zum Positiven erlebt habe.

7.5.2. Deutsch- und Italienischsprachige im Sprachkontakt: Referenzsprache Italienisch als Problem für die italienische Sprachgruppe

Ein Aspekt, der einen erfolgreichen außerschulischen Deutscherwerb der italienischen Sprachgruppe neben dem Dialekt im Wege steht ist – wie auch in Kapitel 4.2. bereits dargestellt – die beinahe ausschließliche Verwendung des Italienischen in interethnischen Sprachkontaktsituationen. Auch in den Interviews wurde dieses Thema von mehr als der Hälfte der Befragten angesprochen (1,2,3,4,8).

ExpertIn 1 äußerte sich, nach dem Sprachverhalten der SchülerInnen in den Pausen befragt, etwa wie folgt:

„Die Deutschsprachigen mit den Italienern reden Italienisch, glaube ich. Es ist einfach zu anstrengend. Ich denke mir, also der Unterricht, der ist auf Deutsch, aber in der Pause, da ist es so, dass die deutschen Schüler, die sich auch etwas

¹⁸⁹ ExpertIn 2

schwerer [in Italienisch] tun, die reden dann schon auch [Deutsch], aber tendenziell eher Italienisch.

Eine Erklärung für dieses Verhalten lieferte danach befragt ExpertIn 8:

„Weil im Durchschnitt, also zumindest in Bozen ist es meine Erfahrung, können die Italienischsprachigen weniger Deutsch als die Deutschsprachigen in Südtirol Italienisch können, dann kommt man ihnen [den ItalienerInnen] immer entgegen.“

ExpertIn 8 hat sich deshalb bewusst ein meiner Meinung nach sehr bemerkenswertes Sprachverhalten angewöhnt, das im Interview wie folgt beschrieben wurde:

„Und heute muss ich sagen bleibe ich oft ganz bewusst bei einer Sprache. Wenn ich merke, der andere versteht mich, dann komme ich ihm nicht entgegen, sondern [...] ich gebe ihm die Chance die zweite Sprache zu praktizieren.

Also ich empfinde das als Entgegenkommen [...]. Also wenn sich ein Italiener dazusetzt und der kann auch Deutsch, aber er fühlt sich nicht so sicher, dann redet man natürlich Hochdeutsch, weil sie [die ItalienerInnen] das eher können, aber dann redet man Deutsch, damit sie die Chance haben, sonst können sie wirklich sagen sie haben nie die Chance in Bozen oder in Südtirol. Und ich habe gesehen, das kommt auch gut an. Die meisten akzeptieren das gerne, wenn sie eine gewisse Sicherheit haben in der Sprache.“

Im Interview mit ExpertIn 3 zeigte sich, dass das Sprachverhalten der meisten deutschsprachigen SüdtirolerInnen von der italienischen Sprachgruppe auch tatsächlich als großes Problem wahrgenommen wird, wie folgender Gesprächsausschnitt zeigt:

„Per esempio io so il tedesco relativamente bene, ma quando io parlo tedesco o rispondo in tedesco a un sudtirolese è quasi norma provare per lui in italiano. E magari lui lo sa meno bene di me, però per me risulta quasi offensivo una cosa del genere. Mi sento come dire ‚No grazie, parliamo in italiano‘. [...] E poi se ci mette in questa situazione tu non ti senti accolto, tu non senti che la persona di

lingua tedesca è veramente contenta che tu provi e sta con te. Spesso ti senti come dire ‚Stai al tuo posto per piacere‘. [...] Sei come un'ospite qui.¹⁹⁰

Dieses Gefühl der Ablehnung sei es dann auch, das dazu führe, dass die italienischsprachigen SchülerInnen nicht aus eigenem Antrieb sondern aus Zwang Deutsch lernen würden (6). Anders interpretiert ExpertIn 2 das Sprachverhalten der deutschsprachigen SüdtirolerInnen:

Auch glaube ich, weil es den anderen [den Deutschsprachigen] Spaß macht, Italienisch zu sprechen. Es wird manchmal auch falsch interpretiert als ‚Wir machen das, weil du eh nicht Deutsch kannst.‘ sondern weil der Deutschsprachige auch gerne Italienisch spricht. Es gibt auch Leute, die das gerne sprechen. Das wird oft auch missverstanden.

Diese Aussage trifft meiner Meinung nach sicherlich für eine bestimmte Gruppe von Personen zu, die über eine sehr hohe Sprachkompetenz in Italienisch verfügen. Ich bin aber der Ansicht, dass prinzipiell bei beiden Sprachgruppen eine gewisse Hemmung besteht, die zweite Sprache in Südtirol zu sprechen, wie es für die italiensche Sprachgruppe von ExpertIn 4 sehr treffend beschrieben wurde:

„Io vedo per esempio tanti dei miei alunni – e io stesso se voglio dire la verità – se parlo tedesco in Germania io mi sento tranquilla. Se lo parlo in piazza Walther [a Bolzano] mi sento subito meno [tranquilla]. [...] Adesso non saprei neanche dire bene perchè, però forse perchè quando si va in Germania siamo uno straniero che parla [tedesco] e quindi c'è anche abbastanza disponibilità, ti fanno anche i complimenti. E quando torni invece sei quello che non ha mai imparato abbastanza. E allora hai questa continua sensazione di frustrazione.“¹⁹¹

¹⁹⁰ ExpertIn 3. Frei übersetzt: „Zum Beispiel kann ich relativ gut Deutsch, aber wenn ich mit einem Südtiroler Deutsch spreche oder ihm auf Deutsch antworte ist es fast die Norm, dass er es auf Italienisch versucht. Und vielleicht kann er es weniger gut als ich [Deutsch], aber für mich ist so eine Sache fast beleidigend. Ich fühle mich als würde er sagen: ‚Nein danke, sprechen wir Italienisch‘. [...] Wenn man in solche Situationen gerät fühlst du dich nicht aufgenommen, du fühlst nicht, dass die deutschsprachige Person wirklich froh ist, dass du es versuchst und bei dir bleibt. Oft fühlst du dich als würde er sagen ‚Bleib bitte wo du bist‘. [...] Du bist wie ein Gast hier.“

¹⁹¹ ExpertIn 4. Frei übersetzt: „Ich sehe zum Beispiel bei vielen meiner SchülerInnen – und wenn ich ehrlich bin auch bei mir – wenn ich in Deutschland Deutsch spreche fühle ich mich sicherer. Wenn ich auf dem Waltherplatz [in Bozen] Deutsch spreche fühle ich mich sofort weniger [wohl]. [...] Jetzt wüsste ich eigentlich auch nicht genau warum, aber vielleicht ist es, weil wir, wenn man nach Deutschland fährt, Ausländer sind, die [Deutsch] sprechen und man trifft auf relativ viel

Meines Erachtens gilt diese Aussage mit umgekehrten Vorzeichen gleich für die deutsche Sprachgruppe, in der immerhin die eigene Staatssprache oft nur auf relativ niedrigem Niveau beherrscht wird, was oft auch zu Identitätskonflikten führt.¹⁹²

7.6. *Wahrnehmung des Unterrichts in den am Projekt teilnehmenden Klassen durch die LehrerInnen*

Alle danach befragten Lehrpersonen¹⁹³ gaben an, dass die AustauschschülerInnen kein Problem für die Aufnahmeklasse seien. ExpertIn 4 gab an, dass man im Unterricht zwar insofern Rücksicht nehmen müsse, als dass sie diesen SchülerInnen manchmal am Nachmittag einige Sachen noch einmal erkläre, was auf Grund der ohnehin dafür zur Verfügung stehenden Stunden kein Problem sei.

Im Unterricht der zweiten Sprache waren sich entsprechenden ExpertInnen einig, dass die AustauschschülerInnen den Unterricht bereichern würden. So etwa ExpertIn 2, die sich wie folgt dazu äußerte:

*„Das ist so eine Bereicherung! Erstens bringen sie, auch wenn nur eine Person von der anderen Schule in der Klasse ist, die bringen ihre eigene Kultur mit, und die sind Kulturvermittler, nicht nur Sprachvermittler, sondern wirklich Kulturvermittler. Wir haben wunderschöne Gespräche geführt in einer Klasse, wo ich zwei Mädchen hatte aus der deutschen Schule und die haben dann immer auch viele viele Vorurteile klären können, abschwächen können [...]“*¹⁹⁴

Hilfsbereitschaft, man macht dir sogar Komplimente. Und sobald du aber zurückkommst bist du der, der nie ausreichend gelernt hat. Und dadurch hat man dieses ständige Frustrationsgefühl.“

¹⁹² Eine Diskussion der Thematik von Sprache und Identität würde den Rahmen der Arbeit bei weitem sprengen, deshalb hier nur so viel: Viele deutschsprachige SüdtirolerInnen (der Verfasser eingeschlossen) müssen sich oft der Frage stellen: „Aber du bist doch ItalienerIn, warum sprichst du denn dann nicht richtig Italienisch?“ Der darin hergestellte enge Zusammenhang von StaatsbürgerInnenschaft und Sprachkompetenz bringt die Befragten oft in Erklärungsnot und schafft gleichzeitig dieses von ExpertIn 4 angesprochene Gefühl der Unzulänglichkeit.

¹⁹³ ExpertInnen 1, 5 und 6 wurden nicht danach befragt, da zu der Zeit noch eine diesbezügliche quantitative Umfrage geplant war. Als sich deren Durchführung im Untersuchungszeitraum als unmöglich erwies, wurde der Leitfaden unter anderem um diese Frage ergänzt.

¹⁹⁴ ExpertIn 2

ExpertIn 3, ebenfalls Lehrkraft für die zweite Sprache, sieht dies ähnlich, auch wenn der Unterricht für die Lehrperson selbst etwas schwieriger werde. Durch Gruppen- oder Partnerarbeiten könne man auf der einen Seite die Sprachkompetenz der AustauschschülerInnen insofern ausnutzen, als dass man sie als eine Art zusätzlicher Lehrkräfte einsetze. Auf der anderen Seite brächten sie auch Probleme „*in senso anche positivo*“¹⁹⁵ (3) und zwar indem die Lehrperson auch sie berücksichtigen und ihnen Zeit widmen müsse, die für den regulären Unterricht der zweiten Sprache dann fehle. (3)

Auch in den Sachfächern wie Geschichte und Philosophie scheinen die AustauschschülerInnen keine außergewöhnlichen Probleme zu haben (1). Lediglich die Bewertung sei manchmal etwas schwierig, da man bei sprachlich etwas schwächeren SchülerInnen oft nicht wisse, ob er/sie einen bestimmten Sachverhalt sprachlich nicht richtig beschreiben konnte oder den Sachverhalt einfach wirklich nicht kannte (1). Erwähnt werden sollte hier allerdings erneut, dass – wie mehrere ExpertInnen erwähnten – die am Projekt teilnehmenden SchülerInnen eine im Verhältnis zu ihren AltersgenossInnen meist wesentlich höhere Sprachkompetenz in der zweiten Sprache aufweisen (1,4,5). Eine solch hohe Kompetenz ist in meinen Augen auch notwendig um zu gewährleisten, dass die TeilnehmerInnen die schulischen Inhalte auch wirklich verstehen können. Immerhin dürfe es nicht passieren, dass Jugendliche zum Beispiel Geografie auf Deutsch haben, am Ende dann aber weder Deutsch noch Geographie können, wie von ExpertIn 3 angesprochen.¹⁹⁶

7.7. *Die Ziele des Projekts*

Ein zentraler Punkt meiner Untersuchung war die Einschätzung der ExpertInnen, was das Erreichen der Ziele des Projekts¹⁹⁷ betrifft. Die Einschätzung der ExpertInnen über die beiden wichtigsten Ziele des Projekts soll im Folgenden kurz dargestellt werden.

¹⁹⁵ „auch im positiven Sinn“

¹⁹⁶ Vgl dazu Kapitel 7.7.1.

¹⁹⁷ Vgl. Kapitel 5.3.

7.7.1. Verbesserung der Sprachkompetenz

Eines der zentralen Ziele des Projektes ist die Verbesserung der Sprachkompetenz in der zweiten Sprache. Die Frage nach der Einschätzung der Kompetenzsteigerung der teilnehmenden Schülerinnen und Schülern war deshalb auch ein zentraler Punkt in den Interviews.

Welches Ausmaß die Fortschritte im Sinne von Kompetenzniveaus ausmachen und welche Fertigkeiten genau sich um wie viel verbessern, müsse wissenschaftlich genau untersucht werden¹⁹⁸ (2). Generell waren sich aber alle vier befragten LehrerInnen (1,2,3,4) darüber einig, dass die SchülerInnen „*riesige Fortschritte*“ (2) machen würden bzw. es zu „*miglioramenti significativi*“¹⁹⁹ (4) komme. ExpertIn 2 bezeichnete diese Art von Projekten als „*die beste Methode*“ für einen Spracherwerb, wenn es auch sehr viel Anstrengung und Mühe koste.

ExpertIn 2 und 4 waren sich einig darüber, dass vor allem der mündliche Bereich – also die Fertigkeiten Sprechen und Hören – wesentliche Verbesserungen aufweisen würde. Wichtig sei hier, dass den SchülerInnen vor allem „*die Angst [...] im Mündlichen genommen [wird]*“ (2).

Was die Fortschritte betrifft, gäbe es nach Einschätzung von ExpertIn 2 eine Vielzahl von Varianten:

„Da gibt es die, die dann plötzlich mit mir Dialekt sprechen, es gibt die, die in der Hochsprache dann total flüssig geworden sind, es gibt die, die nach einem Monat wieder anfangen zu stolpern, das ist auch wieder sehr unterschiedlich. [...] Wenn ich zwei, drei, vier, fünf Monate keinen Kontakt oder nur wenige Kontakt habe, dann regrediert das wieder, aber das kommt dann auch wieder.“

Aber auch im schriftlichen Bereich „*machen sie [die SchülerInnen] sehr große Fortschritte*“ (2). Hier sei die Verbesserung der Sprachkompetenz zwar schwieriger (4), die Verbesserung würde dafür aber auch länger anhalten als im Mündlichen (2).

¹⁹⁸ Die Pädagogischen Institute sind zur Zeit mit der Erarbeitung einer solchen Studie befasst. Erste Ergebnisse sollten im Herbst 2010 veröffentlicht werden.

¹⁹⁹ „wesentliche Verbesserungen“

Gegenüber den ExpertInnen 2 und 4 äußerte sich ExpertIn 3 auch kritisch über das Projekt. Es komme zwar zu einer wesentlichen Verbesserung in der Sprachkompetenz, man müsse sich aber die Frage stellen, ob dies in Relation dazu stehe, dass man ein Jahr muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern verpasse (3). Außerdem sei die Verbesserung der Sprachkompetenz nicht gleichzusetzen mit dem Kennenlernen der Kultur der anderen, denn dazu müsse man in die fremdkulturelle Wirklichkeit eintauchen können, was allein der schulische Bereich nicht ermöglichen könne (3).

Hier schwingt meiner Meinung nach die nachvollziehbare Befürchtung mit, dass die Sachinhalte auf Grund mangelnder Sprachkompetenz auf der Strecke bleiben könnten. Dies darf natürlich nicht passieren, da die SchülerInnen in einem Schuljahr ja doch mehr lernen sollten als „nur“ die zweite Sprache. Die Befürchtung erscheint mir aber bei diesem Projekt nicht begründet, da der Klassenrat unter anderem auf Basis der Einschätzungen der Lehrperson für die zweite Sprache ein Gutachten darüber erstellen muss, ob der/dem SchülerIn ein Schuljahr in der zweiten Sprache zugetraut werden kann. Außerdem scheinen sich SchülerInnen mit nicht so guten Sprachkenntnissen ein solches Zweitsprachjahr auch nicht zuzutrauen (1,2,3).

7.7.2. Schaffung von interethnischen Kontakten

Ein weiteres wichtiges Ziel des Projekts ist die Herstellung nachhaltiger Kontakte zwischen Jugendlichen der verschiedenen Sprachgruppen. Diesem Aspekt nachzugehen erwies sich als wesentlich schwieriger als die Betrachtung der Verbesserung der Sprachkompetenz, da hier ein Lebensbereich betroffen ist, der über den schulischen Kontext hinausgeht und von den ExpertInnen nur sehr indirekt eingeschätzt werden konnte.²⁰⁰ Einige Einblicke konnten aber dennoch gewonnen werden.

Alle befragten Lehrpersonen (1,2,3,4) waren sich darin einig, dass dieser Punkt sehr stark von der Persönlichkeit der einzelnen SchülerInnen sowie vom Klassenklima der Aufnahmeklasse abhängt.

²⁰⁰ ExpertInnen 1, 5 und 6 wurden nicht danach befragt, da zu der Zeit noch eine diesbezügliche quantitative Umfrage geplant war. Als sich deren Durchführung im Untersuchungszeitraum als unmöglich erwies, wurde der Leitfaden unter anderem um diese Frage ergänzt.

Bezogen auf die teilnehmenden SchülerInnen fasst ExpertIn 2 die verschiedenen Parameter wie folgt zusammen:

„Ich glaub, das ist auch wieder ein Zufall und das hat nichts mit deutscher oder italienischer Schule zu tun sondern einfach mit: ‚Fühle ich mich wohl in der Klasse? Sind meine Mitschüler mir sympathisch oder werden sie Freunde?‘ Man kann also in der eigenen Schule, in der Herkunftsschule, in der eigenen Klasse Freunde oder keine Freunde haben und dasselbe, glaube ich, passiert auch drüben.“

ExpertIn 3 bezieht sich neben der SchülerInnenebene auch auf die Aufnahmeklasse. Hier hänge es davon ab, ob *„[...] tu arrivi in una classe che è curiosa di te, è aperta di te, ti vuole tirar’ dentro o ti lascia e ti sopporta.“*²⁰¹

ExpertIn 1 erwähnte dann auch ein Beispiel, bei dem die Integration in die Aufnahmeklasse gescheitert sei, was wiederum zur Festigung von negativen Vorurteilen geführt habe:

*„Er [ein italienssprachiger Austauschschüler an einer deutschsprachigen Schule] war – glaube ich – der einzige [Austauschschüler] in der Klasse und hat es wirklich nie geschafft irgendwie reinzukommen. [...] Ich glaube es hängt sehr stark davon ab, wie gut die Leute schon die Sprache können und vor allem hängt es fast noch mehr von den kommunikativen Fähigkeiten ab. Wenn da einer ist, der sozusagen eh nicht so offen ist und so, dann tut er sich schwerer. Und da ist dann wirklich das Problem, dass nicht so gute Erfahrungen oft noch die Vorurteile bestätigen können. Weil der ist eben jetzt wieder zurückgegangen in seine Schule und hat gesagt: ‚Ja die Deutschen sind wirklich so chiusi‘ und so.“*²⁰²

Eine wichtige Vermittlerfunktion zwischen AustauschschülerInnen und Aufnahmeklasse scheinen zumindest am Beginn eines Zweitsprachjahres die ladinschen SchülerInnen und die SchülerInnen aus gemischtsprachigen Familien inne zu haben, weil sie beide Sprachen gut beherrschen und

²⁰¹ ExpertIn 3. Frei übersetzt: „[...] du in eine Klasse kommst, die neugierig auf dich ist, die offen für dich ist, die dich miteinbeziehen will oder dich außen vor lässt und dich nur erduldet.“

²⁰² ExpertIn 1. chiusi = verschlossen

„[...] sich einfach leicht tun, in beiden Sprachen irgendwie ein bisschen gleichzeitig zu reden und ich denke mir, dass es auch sinnvoll ist, dass die beiden Sprachen vor allem am Anfang, auch wenn es eine deutsche Klasse ist, einfach einmal da sind.“²⁰³

In den Interviews zeigte sich, dass das Projekt in den allermeisten Fällen sicherlich zumindest zu einem „sich Annähern [...] und [zu einem] Kennenlernen einer anderen Realität“ (2) führt.

7.8. Zukunftsperspektiven

Der abschließende Teil des Fragebogens widmete sich den Zukunftsaussichten des Projektes und der Einschätzung der ExpertInnen zur zukünftigen Stellung der drei Landessprachen im Südtiroler Bildungswesen.

7.8.1. Entwicklungspotential des Projekts

Besonders die ProjektorganisatorInnen sahen in den Interviews noch teilweise großes Entwicklungspotential (5,6,8). ExpertIn 6 etwa erwarte sich weiterhin zunehmende TeilnehmerInnenzahlen auf Grund dessen, dass sich die Teilnahme am Projekt nun auch mehr und mehr auf andere Schultypen, wie etwa Fachoberschulen, auszuweiten beginne. Auch ExpertIn 8 sieht die weitere Entwicklung des Projekts im Zusammenhang mit steigenden TeilnehmerInnenzahlen in den kommenden Jahren:

„Es hängt davon ab, wie stark der Austausch wird. Wenn immer mehr Schüler davon profitieren, dann wächst das. Es kann ja sein, dass das dann Normalität wird, dass man sagt, 50 Prozent der Klasse ist heuer dort und 50 Prozent kommt von der anderen Schule, das kann ich mir durchaus vorstellen. Also das wäre die beste vorstellbare Entwicklung.“

²⁰³ ExpertIn 1

Demgegenüber sieht ExpertIn 5 auf Grund der Konzeption des Projekts die TeilnehmerInnenzahl in der aktuellen Situation begrenzt, schließlich sei es nicht erlaubt zweisprachige Klassen entstehen zu lassen.

Ein weiterer Punkt, der immer wieder genannt wurde (3,6,7), ist die angestrebte Möglichkeit, die SchülerInnen auch in Familien der anderen Sprachgruppe unterzubringen. ExpertIn 6 dazu:

„E la cosa che a noi piacerebbe, alla quale avevamo pensato fin dall' inizio sarebbe dare a chi partecipa a questo progetto la possibilità di essere inserito nelle famiglie [dell'altro gruppo linguistico] [...]. Questo è ovviamente un percorso già un po' più delicato da proporre, però potrebbe essere una cosa molto interessante, perchè così oltre all'inserimento nella scuola ci sarebbe proprio l'inserimento nel contesto totale.“²⁰⁴

Dies dürfte allerdings wirklich nicht einfach zu bewerben sein, da, wie bereits angesprochen, die Tendenz zu bestehen scheint, gleich ins Ausland zu gehen, wenn man ohnehin seinen Wohnsitz ändern muss. (2)

Hingegen einfacher umzusetzen erscheint mir die öfters genannte Idee des LehrerInnenaustausches zwischen Schulen mit italienischer und deutscher Unterrichtssprache. Obwohl offiziell nicht erlaubt, werde dies mit Einverständnis aller Beteiligten in einigen Orten schon erfolgreich praktiziert (7). Das habe sich außerdem auch als einfacher herausgestellt, als der Austausch von Klassen (7), wobei auch hier die bürokratischen Hindernisse, wie etwa die Frage nach der Bezahlung der Lehrkräfte, abgebaut werden müssten (2). Außerdem müsse die Institution Schule generell flexibler werden (2,4), besonders auch was die Anrechnung von Leistungen betrifft, die an anderen Schulen erbracht wurden. Hier liege der Fokus oft viel zu sehr darauf, was die SchülerInnen nicht gelernt hätten, als darauf, was sie alles gelernt haben (2,7).

²⁰⁴ ExpertIn 6: Frei Übersetzt: „Und die Sache, die uns gefallen würde, an die wir schon von Anfang an gedacht hatten wäre, jenen, die am Projekt teilnehmen, die Möglichkeit zu geben in Familien [der anderen Sprachgruppe] zu leben [...]. Das ist zwar offensichtlich ein Thema, das etwas heikler vorzuschlagen ist, aber das könnte eine sehr interessante Sache sein, weil so neben der Eingliederung in der Schule auch eine völlige [kulturelle] Eingliederung stattfände.“

7.8.2. Einschätzungen zur Zukunft der Landesprachen im Südtiroler Bildungswesen

Die letzte konkrete Interviewfrage war die nach der persönlichen Einschätzung der zukünftigen Entwicklung des Südtiroler Schulsystems in Bezug auf die drei Landessprachen.

Eine öfters genannte Antwort auf diese Frage war die Idee der zwei- bzw. mehrsprachigen Schule (1,2,7). ExpertIn 2 sprach von der „*mehrsprachigen Schule*“ als „*mein Traum*“ und fand „*das ladinische Modell einfach interessant*“ (2). Auch ExpertIn 1 hält die Einführung zweisprachiger Schulen zumindest in bestimmten Regionen in Südtirol früher oder später für unumgänglich:

Ich denke mir eine zweisprachige Schule wird es früher oder später in Südtirol geben müssen. Ich denke mir einfach es sind zu viele zweisprachige Familien, die einfach sagen: ‚Was sollen wir mit den Kindern tun?‘ [...] Nur wird es halt so sein, dass es, so wie es Montessori und Waldorf nur in den Städten gibt, wird es halt auch zweisprachige Schulen irgendwann einmal – glaube ich – schon in Bozen und so geben. Oder zweisprachig und dann auch dreisprachig, wo dann auch andere Fächer in Englisch und so unterrichtet werden. Das kann ich mir schon vorstellen, dass das sich irgendwann durchsetzt, weil, ich denke mir, jetzt auch einfach schon so viele Schulversuche in diese Richtung weisen.“²⁰⁵

ExpertIn 3 sieht den Sachfachunterricht in einer anderen Sprache außer der Muttersprache auf Grund eigener Erfahrungen allerdings kritisch²⁰⁶ und würde eine Schule mit italienischer bzw. deutscher Unterrichtssprache bevorzugen, in der in der letzten Viertelstunde einer jeden Unterrichtsstunde der behandelte Stoff noch einmal in der jeweils zweiten Sprache zusammengefasst werden würde. Dazu müssten allerdings die LehrerInnen zumindest annähernd wirklich bilingual sein (3).

Äußerst interessant und auch mit der kritischen Haltung von ExpertIn 3 vereinbar erscheint „*die Vision*“ (7) von ExpertIn 7 zu mehreren parallelen Schulmodellen:

²⁰⁵ ExpertIn 1

²⁰⁶ Vgl. auch Kapitel 7.1.1.

„In dieser Vision sehe ich zweisprachige Schulen und dann gleichzeitig aber nur einsprachige deutsche und einsprachige italienische Schulen, wo der Druck nicht da ist [die zweite Sprache lernen zu müssen]. Einsprachige deutsche Schulen, wo man Russisch und Chinesisch und Italienisch lernen kann, je nachdem was man will und umgekehrt. Also wo wirklich einer sagen kann: ‚Italienisch kann mir Wurst sein und ich mache etwas anderes.‘

Und die zweisprachigen Schulen für die, die daran glauben. Aber die daran glauben, [...] eben nicht damit man mit einer guten Note rauskommt, sondern damit man sich hier wohl fühlt. [...] Das glaube ich, das könnte eine gute Zukunft sein. [...]

Diese drei Wege würde ich mir ganz gut vorstellen, und dann vielleicht auch noch eine total englische Schule. Jeder soll einfach mal probieren. Bisognerebbe naturalmente cercare di fare attenzione alla permeabilità, also das schon.“²⁰⁷

Solche zweisprachigen Schulen würden sich auf Grund der ungleichen geographischen Verteilung der Sprachgruppen in Südtirol zumindest zunächst sicherlich auf die städtischen Zentren konzentrieren, wie auch ExpertIn 1 im Gespräch anmerkte.

Abseits der Ideen zur zwei- bzw. mehrsprachigen Schule wurden von den einzelnen Befragten noch andere Gedanken zum zukünftigen Umgang mit den Landessprachen genannt.²⁰⁸ So wurde etwa die Möglichkeit des LehrerInnenaustausches zwischen den Schulen genannt (2,7) oder aber der Austausch kleinerer SchülerInnengruppen bzw. ganzer Klassen für kürzere Zeitabschnitte, um etwa bestimmte Module in der zweiten Sprache an einer anderen Schule zu absolvieren (7). Wobei der LehrerInnenaustausch, der – wie in Kapitel 6.8.1. bereits angesprochen – an einigen Schulen schon praktiziert wird, weniger kompliziert sei als der Austausch ganzer Klassen (7). Wichtig scheint mir in diesem Zusammenhang die Aussage von ExpertIn 2, die für solche Fälle, in denen etwa eine deutschsprachige Geschichtelehrerin an einer Schule mit italienischer Unterrichtssprache unterrichtet, spezielle Fortbildungen in Fremdsprachdidaktik fordert.

²⁰⁷ ExpertIn 7: Freie Übersetzung des italienischen Teils: „Es wäre natürlich notwendig auf die Durchlässigkeit zu achten.“

²⁰⁸ Anmerkung: Es wurde meist nur von Deutsch und Italienisch gesprochen. Die zukünftige Stellung des Ladinischen spielt in den Antworten der ExpertInnen keine Rolle.

Aktuell arbeiten die Schulämter daran, im Rahmen der in Italien geplanten Schulreform, die ab dem Schuljahr 2011/12 in Kraft treten soll, die gesetzlichen Rahmenbedingungen für solche Projekte sowie generell für eine weitere Vertiefung der Kooperation zwischen den Schulen verschiedener Unterrichtssprachen durch einen Landesgesetzentwurf zur Schulreform zu schaffen. Besonders wichtig ist dabei Absatz 7 von Artikel 7:

*„Art. 7 (7): Die Schulen eines bestimmten Gebiets, **auch unterschiedlicher Unterrichtssprache, arbeiten systematisch zur Umsetzung verschiedener Projekte zusammen**, die unter anderem der Unterstützung der Durchlässigkeit, der Weiterentwicklung und Aufwertung der Bildungsangebots dienen **und dem Erlernen der zweiten Sprache besondere Aufmerksamkeit widmen**. Zu diesem Zweck fördern die Schulen die Zusammenarbeit mit der Arbeitswelt, den örtlichen Wirtschaftsvertretungen und den lokalen Bildungs- und Forschungseinrichtungen.“²⁰⁹*

Sollte dieser Entwurf tatsächlich Eingang in das neue Schulgesetz finden, wäre damit in meinen Augen ein großer Schritt in Richtung Überwindung der institutionellen Trennung der Sprachgruppen getan.

Sicherlich ist den ExpertInnen aber zuzustimmen, wenn sie sagen, dass es nicht alleine die Schule sein könne, die Kontakte zwischen den Jugendlichen der verschiedenen Sprachgruppen herstellt, auch wenn von ihr sicherlich wichtige Impulse ausgehen können (4,5,6).

²⁰⁹ Landesgesetzentwurf für die Oberstufe der Autonomen Provinz Bozen vom 24.03.2010. S. 7. Zur Verfügung gestellt von ExpertIn 7. Hervorhebung durch den Verfasser.

8. Schlusswort und Conclusio

Ziel meiner Arbeit war es, das noch relativ junge Schulprojekt *Zweitsprachjahr – Un’ anno in L2 – Nann te L2, L3* an Südtiroler Sekundarschulen zweiten Grades vor dem Hintergrund der soziolinguistischen Situation in Südtirol zu untersuchen.

Dabei standen neben der gesamtgesellschaftlichen Positionierung des Projekts die Fragen nach der Teilnahme der einzelnen Sprachgruppen, die Motivation der SchülerInnen für eine Teilnahme und die Bewertung der beiden wesentlichen Ziele des Projekts – die Steigerung der Sprachkompetenz in der zweiten Sprache und die Herstellung nachhaltiger interethnischer Kontakte zwischen Jugendlichen der verschiedenen Sprachgruppen – im Mittelpunkt.

In diesem letzten Abschnitt meiner Arbeit, möchte ich zunächst die in der Einleitung gestellten Forschungsfragen beantworten und die ebenfalls dort erwähnten Hypothesen auf der Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse reflektieren. Daran anschließend werde ich noch einige Forderungen und Vorschläge präsentieren, die sich im Zuge meiner Arbeit herauskristallisiert haben.

8.1. Überprüfung der eingangs aufgestellten Hypothesen

8.1.1. Hypothese I: Projektteilnahme der Sprachgruppen

Ein zentraler Ausgangspunkt meiner Untersuchung war die Frage danach, welche Sprachgruppe am stärksten am Projekt teilnimmt. Auf Grund mehrerer Faktoren, die in Kapitel 5.5. diskutiert wurden, hat sich gezeigt, dass eine genaue Antwort auf diese Frage zum aktuellen Zeitpunkt noch nicht möglich ist. Tendenziell kann die bisherige Teilnahme der beiden großen Sprachgruppen aber als verhältnismäßig ausgeglichen bezeichnet werden. Dies entspricht auch der Wahrnehmung der dazu befragten ExpertInnen²¹⁰.

Hier liegt die Vermutung nahe, dass der Druck auf die italienische Sprachgruppe zum besseren Erlernen der zweiten Sprache auf Grund ihrer Minderheitensituation in der

²¹⁰ Vgl. Kapitel 7.4.

Provinz und ihrer allgemein schlechteren Sprachkompetenz in der zweiten Sprache höher ist, was auch zu einer stärkeren Projektteilnahme führen müsste. Es ist aber wohlgerade die schlechtere Kompetenz in der zweiten Sprache, die ganz besonders viele italienischsprachige SchülerInnen von einer Teilnahme abhält.

Was die ladinische Sprachgruppe betrifft, bestätigte sich die ursprünglich formulierte Hypothese, da es bisher tatsächlich keinerlei TeilnehmerInnen seitens der vier ladinischen Oberschulen gab.

Die Vermutung, dass das paritätische Schulsystem, das den ladinischen SchülerInnen das Erlernen der beiden anderen Landessprachen auf hohem Niveau bereits ermöglicht, ein wesentlicher Grund dafür sei, wurde in den Interviews bestätigt.

Im Zuge der Interviews zeigte sich aber ein weiterer wesentlicher Faktor für die totale Abwesenheit ladinischer SchülerInnen im Projekt. So scheinen Schulleitung und Lehrpersonal der ladinischen Schulen zu befürchten, dass es durch das Projekt zu einer allzu starken Reduzierung der SchülerInnenzahlen an ihren Schulen kommen könnte, da ihre KlassenschülerInnenzahlen allgemein bereits relativ niedrig sind.²¹¹ Da bisher auch keine SchülerInnen der anderen beiden Sprachgruppen im Rahmen des Projekts an eine ladinische Oberschule gewechselt sind, erscheint diese Befürchtung durchaus nachvollziehbar.

Diese beiden Faktoren, also der Wegfall eines wesentlichen Teilnahmegrundes auf Grund ihrer bereits zweisprachigen Schulen auf der einen und die eher ablehnende Haltung der Schulen auf der anderen Seite sind die wesentlichen Gründe dafür, dass bisher keine SchülerInnen der ladinischen Schulen am Projekt teilgenommen haben. Umgekehrt scheint die periphere Lage der ladinischen Täler sowie die ladinische Sprache, die an den ladinischen Oberschulen im Ausmaß von zwei Wochenstunden unterrichtet wird, SchülerInnen aus anderen Gegenden Südtirols abzuschrecken.

Ein Lösungsansatz könnte hier sein, besonders deutsch und italienischsprachigen SchülerInnen mit schlechterer Kompetenz in der zweiten Sprache einen Wechsel an die ladinischen Schulen schmackhaft zu machen, indem betont wird, dass die Immersion dort nicht total sondern lediglich partiell wäre. Solche SchülerInnen würden bisher wahrscheinlich ansonsten eher ganz auf eine Projektteilnahme verzichten.

²¹¹ Vgl. Kapitel 7.4.1.

8.1.2. Hypothese II: Erwerb der zweiten Sprache als wesentlicher Teilnahmegrund

Ein weiterer wichtiger Punkt meiner Untersuchung war die Frage nach der Motivation der SchülerInnen für eine Teilnahme am Projekt. Hier bestand am Beginn die Hypothese, dass es vor allem die Verbesserung der Sprachkompetenz – gleichzeitig auch eines der zentralen Ziele des Projekts – sein würde, die die SchülerInnen zur Teilnahme bewegt. Diese Hypothese bestätigte sich im Verlauf der Interviews, wie in Kapitel 7.5. gezeigt wurde.

Außerdem stellte sich heraus, dass besonders für die italienische Sprachgruppe auch das Erlernen des Südtiroler Dialekts, der die eigentliche Kommunikationssprache in Südtirol darstellt, ein wesentlicher Grund für die Projektteilnahme ist.²¹²

8.1.3. Hypothese III: Erfüllung zweier wesentlicher Projektziele

Im Bezug auf die Verbesserung der Sprachkompetenz in der zweiten Sprache waren sich alle danach befragten ExpertInnen einig, dass die Teilnahme große Fortschritte mit sich bringe. Auch darüber, was den Erwerb einer zumindest rezeptiven Dialektkompetenz der italienischsprachigen SchülerInnen betrifft, äußerten sich mehrere ExpertInnen positiv. Auch diese Hypothese konnte also bestätigt werden.

Bezogen auf das zweite wesentliche Ziel des Projekts, nämlich die Herstellung nachhaltiger interethnischer Kontakte zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Sprachgruppen fällt das Urteil der ExpertInnen weniger eindeutig aus.

Wichtig für das Erreichen dieses Ziels, so zeigte sich in den Interviews, ist eine erfolgreiche Integration der AustauschschülerInnen in die Klassengemeinschaft der jeweiligen Aufnahmeklasse. Im Bezug darauf wurden seitens der ExpertInnen zwei wesentliche Faktoren genannt, von denen eine erfolgreiche Integration abhängt.

Diese sind die individuelle Persönlichkeit der Austauschschülerin/des Austauschschülers und die Bereitschaft der Aufnahmeklasse, die neue Schülerin bzw.

²¹² Vgl. Kapitel 7.5.1.

den neuen Schüler in die Klassengemeinschaft zu integrieren. Da diese Faktoren sehr stark variieren können, wird dieses Ziel einmal mehr und einmal weniger erreicht. In den meisten Fällen kommt es aber zumindest immer zu einer Annäherung zwischen den Jugendlichen.

Es zeigte sich aber auch, dass sich bei missglückter Integration etwa auf Grund zu geringer Sprachkenntnisse seitens der AustauschschülerInnen oder mangelndem Interesses seitens der Aufnahmeklasse, negative Vorurteile festigen können und das Verhältnis zur anderen Sprachgruppe dadurch nachhaltig negativ beeinflusst werden kann. Solche Situationen scheinen allerdings nur äußerst selten vorzukommen

8.2. Weitere Forderungen und Vorschläge

8.2.1. „Zweite Sprache“ anstatt „Zweitsprache“

Einleitend habe ich in meiner Arbeit festgestellt, dass die Verwendung des Begriffs „Zweitsprache“ für Südtirol nicht wirklich angemessen ist, da – wie in Kapitel 2 angesprochen – weder Erwerbskontext noch Erwerbsweise des überwiegenden Teils der Bevölkerung die Verwendung dieses Begriffs rechtfertigen.

Der Begriff „Zweitsprache“ wird in Südtirol bisher außerdem gleichzeitig für zwei sehr unterschiedliche Personengruppen verwendet, und zwar:

- bei Personen deutscher und italienischer Muttersprache (ohne Migrationshintergrund) für die jeweils andere Landessprache, die vor allem in der Schule und teilweise gänzlich ohne Sprachkontakt gelernt wird.
- bei Personen mit Migrationshintergrund und mit andere(n) Muttersprache(n) als die drei offiziellen Landessprachen, die Deutsch und/oder Italienisch bzw. Ladinisch vor allem im direkten Sprachkontakt erwerben.

Um den Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen zu verdeutlichen und durch eine differenziertere Terminologie zukünftige Diskussionen zu erleichtern, schlage ich die Verwendung der Bezeichnung „zweite Sprache“ für die erste und den Begriff „Zweitsprache“ für die zweite Personengruppe vor.

8.2.2. Südtiroler Dialekt an italienischen Schulen

Die italiensche Sprachgruppe zeichnet sich ganz besonders durch schlechte Ergebnisse in der Sprachkompetenz der zweiten Sprache aus. Ein Grund dafür ist die Verwendung des Südtiroler Dialekts seitens der deutschsprachigen Bevölkerung, der einen außerschulischen Deutscherwerb verhindert, da die deutsche Sprachgruppe dem Italienschen vor dem Standarddeuten den Vorzug gibt und im Sprachkontakt zwischen den beiden Sprachgruppen deshalb meistens Italienisch gesprochen wird. Dieser Aspekt wird seitens der italienschen Sprachgruppe durchaus als großes Problem wahrgenommen, wie in Kapitel 7.5.2. gezeigt wurde.

Einen möglichen Lösungsansatz formulierten sowohl Egger²¹³ bereits 1995 als auch die KOLIPSI-Studie im Jahr 2009 mit der Forderung nach einer stärkeren Einbindung des Südtiroler Dialekts in den schulischen Deutschunterricht an den Schulen italienscher Unterrichtssprache.²¹⁴ Dieser Forderung möchte ich mich anschließen, da durch eine zumindest rezeptive Dialektkompetenz den ItalienerInnen viel öfters die Möglichkeit geboten werden würde, an Gesprächen mit deutschsprachigen Südtirolern auf Deutsch teilzunehmen. Die Schule muss hier meiner Ansicht nach die Verantwortung übernehmen und sie nicht eventuellen außerschulischen Aktivitäten übertragen. Spezielle Fortbildungsangebote für LehrerInnen für Deutsch als zweite Sprache wären hier wünschenswert.

²¹³ Vgl. Egger, Kurt: *Mundart und Umgangssprache im Deutschunterricht an italienischen Schulen in Südtirol*. In: Carli (Hg.), 1995, S. 109 – 116. Sowie: Quelle: Abel, Andrea [u.a.], 2009, S. 13.

²¹⁴ Vgl. Kapitel 4.3.

8.2.3. Stärkere Förderung des Austausches am Projekt beteiligter und nicht beteiligter LehrerInnen

Die Interviews zeigten, dass die primäre Informationsquelle der SchülerInnen der direkte Austausch mit solchen SchülerInnen ist, die bereits am Projekt teilgenommen haben.²¹⁵ Dieser direkte Austausch wird deshalb von den Pädagogischen Instituten auch zurecht unterstützt.

In manchen Interviews kam aber auch zum Vorschein, dass noch vielfach Lehrer und Lehrerinnen dem Projekt sehr kritisch gegenüberstehen. Da aber besonders die zentrale Rolle der Lehrpersonen, was die Entscheidung für eine Teilnahme am Projekt betrifft, öfters unterstrichen wurde, schlage ich neben dem direkten Austausch zwischen SchülerInnen die Förderung des Austausches zwischen am Projekt bereits beteiligten und noch nicht beteiligten Lehrpersonen vor, um auch hier eventuelle Zweifel und Befürchtungen zu beseitigen. Dies könnte ebenfalls im Rahmen von sprachgruppenübergreifenden LehrerInnenfortbildungen oder besonderen Informationsveranstaltungen geschehen. Ganz besonders (aber nicht nur) im Zentrum stehen sollte hier der Austausch der LehrerInnen für die zweite Sprache, die oft die Funktion von MultiplikatorInnen für dieses Projekt einnehmen und nach ehemaligen ProjektteilnehmerInnen die zweitwichtigsten AnsprechpartnerInnen für das Projekt sind.

8.2.4. LehrerInnenfortbildung im Bereich Gruppendynamik und Fremdsprachdidaktik

Bei der Frage zur Integration von AustauschschülerInnen in Aufnahmeklassen wurden, wie bereits erwähnt, vor allem die individuellen Aspekte der Persönlichkeit der AustauschschülerInnen sowie die Integrationsanstrengungen der Aufnahmeklassen erwähnt, von der ein erfolgreicher Integrationsprozess abhinge.²¹⁶ Hier scheinen die Lehrpersonen oftmals zu unterschätzen, welchen Einfluss sie selbst auf den Integrationsprozess nehmen können.

²¹⁵ Vgl. Kapitel 7.3.

²¹⁶ Vgl. Kapitel 7.7.2.

Ein möglicher Punkt für eine Weiterentwicklung wäre deshalb eine intensivere Schulung der Lehrpersonen im Rahmen von Fortbildungen zum Thema Gruppendynamik. Besonders im Bereich der Englischfachdidaktik gibt es dazu viele praktische Übungen, die sich auch in den Unterricht anderer Sprachen sehr gut einbauen lassen.²¹⁷ Dadurch könnten die einzelnen Lehrpersonen noch gezielter die Integration der neuen SchülerInnen fördern und auch die Klassengemeinschaft als Ganzes stärken.

Weiters wichtig erscheint mir auch in Anlehnung an Kniffka/Siebert-Ott²¹⁸ die Organisation von LehrerInnenfortbildungen im Bereich Fremdsprachendidaktik für SachfachlehrerInnen, um solchen LehrerInnen das Werkzeug für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen in die Hand zu geben. Dies würde nicht nur den an diesem Projekt beteiligten SchülerInnen helfen, sondern überhaupt allen SchülerInnen mit Problemen im sprachlichen Bereich.

8.3. Zukunftsperspektiven

Bei der Betrachtung der Südtiroler Gesellschaft zeigt sich, dass es sich bei ihr immer noch um eine in weiten Stücken monolinguale Gesellschaft handelt. Dabei ist es besonders die Südtiroler Autonomie selbst, die durch die strikte Dreiteilung des Schulsystems nach Unterrichtssprache(n) in ihren wesentlichen Grundzügen stark zur Trennung der Sprachgruppen beiträgt und das Projekt *Zweitsprachjahr – Un' anno in L2 – N ann te L2, L3* in einer langen Reihe von Versuchen steht, diese Trennung zu überwinden.

Alleine die Tatsache, dass das Projekt existiert und nicht, wie ein vergleichbares Projekt in den späten 70er Jahren, verboten wurde, sondern von der Politik teilweise sogar aktiv unterstützt wird zeigt, dass sich die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen deutlich zu Gunsten solcher Initiativen verändert haben.

²¹⁷ Vgl. Dörnyei, Zoltan/Murphey, Tim: *Group dynamics in the language classroom*. - Cambridge: University Press. 2003. **Sowie:** Hadfield, Jill/Maley, Alan: *Classroom dynamics. (Resourcebook for teachers)*. – Oxford: Oxford University Press. 1993

²¹⁸ dazu Kniffka/Siebert-Ott, 2009, S. 9: „Ohne ausreichend sprachliche Kompetenzen können auch keine Kenntnisse in den Naturwissenschaften erworben werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines sprachbewussten und sprachbezogenen Unterrichts in allen Fächern. In der Konsequenz würde dies bedeuten, dass ein obligatorischer Teil der Lehrerbildung, auch der des Mathematik und Physiklehrers, sprachdidaktischen Fragestellungen gewidmet sein müsste.“

Die Zukunft des Projekts sehe ich, wie auch viele der ExpertInnen²¹⁹, durchaus positiv, denn besonders was die TeilnehmerInnenzahlen betrifft ist sein Potential noch lange nicht ausgeschöpft.

Durch die Verknüpfung von SchülerInnen verschiedener Sprachgruppen trägt dieses Projekt unzweifelhaft einen großen Teil dazu bei, dass sich die Sprachgruppen wirklich näher kommen. Und durch die Verknüpfung der verschiedenen Schulen ist es ein wesentlicher Schritt in Richtung der Überwindung des dreiteiligen Schulsystems hin zu einer Schule für **alle** SüdtirolerInnen. Das muss nicht heißen, dass das zukünftige Bildungssystem in Südtirol unbedingt gänzlich zweisprachig sein muss, aber wie in den Interviews öfters erwähnt, sollte es zumindest denen, die eine zwei- bzw. mehrsprachige Schule besuchen möchten, die Möglichkeit bieten, dies auch tun zu können.²²⁰

²¹⁹ Vgl. Kapitel 7.8.

²²⁰ Vgl. Kapitel 7.8.2.

Literaturverzeichnis

Publikationen

Abel, Andrea [u.a.]: „KOLIPSI“ – *Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung. (Auszug - Projektergebnisse)* – Bozen: Europäische Akademie. 2009.

Abfalterer, Heidemaria: *Der Südtiroler Sonderwortschatz aus plurizentrischer Sicht. Lexikalisch-semantiche Besonderheiten im Standarddeutsch Südtirols.* – Innsbruck: innsbruck university press. 2007.

Association Internationale de Linguistique Appliquée [Hg.]: *AILA Review - Multilingualism and minority languages: Achievements and challenges in education.* – Vol. 21. Amsterdam [u.a.]: John Benjamins Publishing Company. 2008.

Bancher, Johanna: *Das Erlernen der Zweitsprache Deutsch in Südtirol. Eine Untersuchung zu Sprachkontakt, Spracheinstellung und Motivation von italienischsprachigen Erwachsenen.* - Wien: Diplomarbeit. 1999

Barkowski, Hans: *Zweitsprachenunterricht.* In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* – 5., unveränd. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag. 2007. S. 157 – 163. S. 157.

Baur, Siegfried/Mezzalana, Giorgio/Pichler, Walter: *Die Sprache der Anderen. Aspekte der Sprachen und Schulpolitik in Südtirol von 1945 bis heute.* – Meran/Klagenfurt: edizioni Alpha&Beta/Drava Verlag. 2009.

Baur, Siegfried: *Die Tücken der Nähe. Kontextstudie zu Kommunikation und Kooperation in Mehrheits-/Minderheitssituationen am Beispiel Südtirol.* – Klagenfurt: Habilitationsschrift. 1999.

Bickes, Hans/Pauli, Ute: *Erst- und Zweitspracherwerb*. – Paderborn: Wilhelm Fink. 2009.

Boeckmann, Klaus-Börge: *Grundbegriffe der Spracherwerbsforschung*. In: *Frühes Deutsch*, 15. Jg./ Heft 7. 2006.

Bourdieu, Pierre: *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. – 2. erweiterte u. überarb. Aufl. Wien: Braumüller. 2005.

Buttaroni, Susanna: *Ein möglichst natürliches Fremdsprachenwachstum*. In: Augusto Carli (Hg.): *Zweitsprachenlernen in einem mehrsprachigen Gebiet / L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue*. (= Educazione Bilingue 16). – Bozen: Provincia Autonoma di Bolzano - Scuola e cultura italiana. 1995. S. 85 – 100.

Caspari, Daniela/Helbig, Beate/Schmelter Lars: *Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen*. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen [Hg.]: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. – 5. unveränd. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag GmbH & Co. KG. 2007. S. 499 – 505.

Czernilofsky, Barbara: *Vergleichende Untersuchungen zur regionalen Sprachenpolitik in Südtirol, Languedoc-Roussillon und im Aosta-Tal*. – Wien: Dissertation. 2003.

Dörnyei, Zoltan/Murphey, Tim: *Group dynamics in the language classroom*. – Cambridge: University Press. 2003.

Egger, Kurt: *Mutterspracherwerb und Zweitspracherwerb. Gemeinsamkeiten und Unterschiede*. In: Augusto Carli (Hg.): *Zweitsprachenlernen in einem mehrsprachigen Gebiet / L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue*. = Educazione Bilingue 16. – Bozen: Provincia Autonoma di Bolzano - Scuola e cultura italiana. 1995. S. 77 – 100.

Egger, Kurt: *Mundart und Umgangssprache im Deutschunterricht an italienischen Schulen in Südtirol*. In: Augusto Carli (Hg.): *Zweitsprachenlernen in einem*

mehrsprachigen Gebiet / L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue. = Educazione Bilingue 16. – Bozen: Provincia Autonoma di Bolzano - Scuola e cultura italiana. 1995. S. 109 – 116.

Flick, Uwe.: *Qualitative Forschung* – Reinbek: Rohwohlt- 1998.

Friebertshäuser, Barbara: *Interviewtechniken – ein Überblick.* In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annelora (Hg.): *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* – Weinheim: Juventa. 1997. S. 371 – 395.

Grotjahn, Rüdiger: *Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick.* In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* - Tübingen: A. Francke Verlag. 2007. S. 493 – 499.

Gstetter, Peter: *Zweisprachige Regionen als Herausforderung: Interkulturelle Verständigung will gelernt sein.* In: Augusto Carli (Hg.): *Zweitsprachenlernen in einem mehrsprachigen Gebiet / L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue.* = Educazione Bilingue 16. – Bozen: Provincia Autonoma di Bolzano - Scuola e cultura italiana 1995. S. 35 – 46.

Guggenberg, Irma von: *Partnerschaften und Begegnungen.* In: Augusto Carli (Hg.): *Zweitsprachenlernen in einem mehrsprachigen Gebiet / L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue.* = Educazione Bilingue 16. – Bozen: Provincia Autonoma di Bolzano - Scuola e cultura italiana. 1995. S. 309 – 315.

Günther, Britta/Günther, Herbert: *Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht.* – Weinheim/Basel: Beltz Verlag. 2004.

Hadfield, Jill/Maley, Alan: *Classroom dynamics. (Resourcebook for teachers).* – Oxford: Oxford University Press. 1993.

Huber, Verena: *Deutsch als Zweitsprachunterricht in Südtirol. Eine Studie zu Tradition und Innovation des Unterrichts der zweiten Sprache Deutsch an italienischen Sekundarschulen II. Grades in Bozen.* – Wien: Diplomarbeit. 2001.

Jakober, Nina Maria: *Die Reduzierung ethnischer Vorurteile. Aspekte der schulischen Anwendbarkeit der Kontakthypothese.* – Wien: Diplomarbeit. 2005.

Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa: *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen.* – Paderborn [u.a]: Ferdinand Schöningh. 2007.

Magliana, Melissa: *The autonomous province of South Tyrol. A Model of self-governance?* – Bozen: Europäische Akademie. 2000.

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: *Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung.* In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annelora (Hg.): *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft.* – Weinheim: Juventa. 1997. S. 481 – 491.

Oomen-Welke, Ingelore: *Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht.* In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* – 5., unveränd. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag. 2007. S. 145 – 151.

Pädagogisches Institut [u.a.] [Hg.]: *Zweitsprachjahr/N ann te L2, L3 – Ein besonderes Jahr einen Katzensprung von zu Hause entfernt.* [Infoheft] – Bozen: Grillo Graphic&Service.. 2009.

Pichler, Christian: *Die Entwicklung des ethnischen Konflikts in Südtirol seit der Streitbeilegung von 1992.* – Wien: Diplomarbeit. 2008.

Seberich, Rainer: *Südtiroler Schulgeschichte. Muttersprachlicher Unterricht unter fremdem Gesetz.* – Bozen: Edition Raetia. 2000.

Südtiroler Landesregierung (Hg.) a): Das neue Autonomiestatut. – Bozen: Presseamt. 2009.

Südtiroler Landesregierung (Hg.) b): *Südtirol Handbuch* - Bozen: Presseamt. 2009. b)

Südtiroler Landesregierung: *Südtirols Autonomie. Beschreibung der autonomen Gesetzgebungs- und Verwaltungszuständigkeiten des Landes Südtirol.* - Bozen: Presseamt. 2010.

Weger, Denis: „Südtirol – Sprachkultur und Sprachpolitik in einem dreisprachigen Gebiet“ – Wien: unveröffentlichte Seminararbeit. 2008.

Internetquellen

ASTAT - Landesinstitut für Statistik/Istituto provinciale di statistica: *Volkszählung 2001/Censimento della popolazione 2001. Berechnung des Bestandes der drei Sprachgruppen in der Provinz Bozen-Südtirol/Determinazione della consistenza dei tre gruppi linguistici della provincia di Bolzano.* – Bozen: astat. 2002. Unter: http://www.provincia.bz.it/astat/download/mit17_02.pdf. [Stand: August 2002; Zugriff: 29.05.2010]

ASTAT - Landesinstitut für Statistik/Istituto provinciale di statistica: *Bildung in Zahlen 2008 - 2009 / Istruzione in cifre 2008 – 2009* – Bozen: astat. 2010. Unter: http://www.provincia.bz.it/astat/de/service/846.asp?redas=yes&259_action=300&259_image_id=164306 [Zugriff: 17.06.2010]

Autonome Provinz Bozen Südtirol – Presseamt: *Pressemitteilung – Aus der Sitzung der Landesregierung vom 17. November 2008.* Unter: http://www.provincia.bz.it/lpa/285.asp?redas=yes&aktuelles_action=4&aktuelles_article_id=270394 [Stand: 17.11.2008; Zugriff: 08.06.2010]

Die Freiheitlichen: *86 Jahre „Marsch auf Bozen“ – Julius Perathoner auch heute Vorbild!* Unter: <http://www.die-freiheitlichen.com/index.php/unsere->

[arbeit/pressemitteilungen/281-86-jahre-marsch-auf-bozen-julius-perathoner-auch-heute-vorbild](#) [Stand: 01.10.2008; Zugriff: 29.05.2010]

Mariani, Marco: *Jugendliche und Zweitsprache. Kolipsi - Eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung*. In: Pädagogisches Institut Bozen/Deutsches Schulamt (Hg.): *Info* - Dezember 2009. S. 9 – 11. Online unter: www.eurac.edu/webscripts/eurac/services/viewblobnews.asp?newsid=24521.pdf [Stand: Dezember 2009; Zugriff: 08.04.2010]

Auf Anfrage zur Verfügung gestellte Dokumente seitens verschiedener Institutionen

ASTAT - Landesinstitut für Statistik/Istituto provinciale di statistica:
Tabellensammlung - Schulen in Südtirol. Schuljahr 2004/05 / Raccolta di tabelle - Le scuole in provincia di Bolzano. Anno scolastico 2004/05. – Bozen: astat. 2006.

ASTAT - Landesinstitut für Statistik/Istituto provinciale di statistica:
Tabellensammlung - Schulen in Südtirol. Schuljahr 2005/06 / Raccolta di tabelle - Le scuole in provincia di Bolzano. Anno scolastico 2005/06. – Bozen: astat. 2006.

ASTAT - Landesinstitut für Statistik/Istituto provinciale di statistica:
Tabellensammlung - Schulen in Südtirol. Schuljahr 2006/07 / Raccolta di tabelle - Le scuole in provincia di Bolzano. Anno scolastico 2006/07. – Bozen: astat. 2007.

ASTAT - Landesinstitut für Statistik/Istituto provinciale di statistica:
Tabellensammlung - Schulen in Südtirol. Schuljahr 2007/08 / Raccolta di tabelle - Le scuole in provincia di Bolzano. Anno scolastico 2007/08. – Bozen: astat. 2008.

Studio di fattibilità in merito allo scambio di studenti tra scuole italiane, tedesche e ladine. Zur Verfügung gestellt vom italienischen Schulamt.

Die Statistiken zum Projekt wurden mir auf Anfrage vom Pädagogischen Institut für die italienische Sprachgruppe zur Verfügung gestellt.

Anhang

Formular für die Volksgruppenzugehörigkeitserklärung²²¹



A/1

Dichiarazione di appartenenza o aggregazione a gruppo linguistico resa al 14° Censimento generale della popolazione ai sensi dell'art. 89 dello statuto speciale per il Trentino-Alto Adige.

Erklärung über die Zugehörigkeit oder Zuordnung zu einer Sprachgruppe, die im Sinne von Art. 89 des Sonderstatutes für die Region Trentino-Südtirol anlässlich der 14. Volkszählung abgegeben wird.

Declarazion de partegnenza o de agregazion a n grup linguistich, fata en ocajon dla 14. cumpededa generala dla popolazion aldò dl art. 89 dl statut spezial per la Region Trentin-Südtirol.

Comune di
Gemeinde
Comun de

Dichiaro di appartenere al gruppo linguistico sotto indicato barrando la casella:

- ☐ italiano
☐ tedesco
☐ ladino

O P P U R E

Dichiaro di non appartenere ad alcuno dei predetti gruppi linguistici, ossia di essere "altro", e di aggregarmi (ai fini dell'esercizio dei diritti ed interessi legittimi collegati dalla legge all'appartenenza ad uno dei tre gruppi linguistici e della determinazione della consistenza proporzionale dei gruppi stessi) barrando una delle sotto indicate caselle:

- ☐ italiano
☐ tedesco
☐ ladino

Scheda relativa a (cognome e nome)
Zählblatt der/des (Zu- und Vorname)
Sfuei de cumpededa de (cognom y inom)

Durch Ankreuzen des entsprechenden Kästchens erkläre ich, folgender Sprachgruppe anzugehören:

- ☐ der italienischen
☐ der deutschen
☐ der ladinischen

O D E R

Ich erkläre, keiner der drei genannten Sprachgruppen anzugehören bzw. „anders Erklärender“ zu sein und (zur Wahrnehmung der Rechte und der rechtlich geschützten Interessen, die gesetzlich an die Zugehörigkeit zu einer der drei Sprachgruppen gebunden sind, und zur Festlegung des proporzmäßig relevanten Bestandes der einzelnen Sprachgruppen) durch Ankreuzen eines der unten angeführten Kästchen mich der folgenden Sprachgruppe zuzuordnen:

- ☐ der italienischen
☐ der deutschen
☐ der ladinischen

nato/a il
geboren am
nasciù/uda ai

Con encrojë l cadrel relatif declarerei de partegni al grup linguistich:

- ☐ talian
☐ todesch
☐ ladin

O Z E N Z A

le declareie de ne partegni a degun di trei grups linguistics nominés dessoura, ma de m'aratè „auter“, y de m'agreghé (ai fins dla valenza di derc y di interesc legittims conliés dala lege ala partegnenza a un di trei grups linguistics y per la determinazion d'l'amonta proporzionala di singui grups), encrojan un di cadrei chilo desot, al grup linguistich:

- ☐ talian
☐ todesch
☐ ladin

Sottoscrizione del dichiarante
Unterschrift der erklärenden Person
Sotscrizion dla persona declaranta

²²¹ ASTAT: <http://www.provincia.bz.it/astat/download/Gruppi-linguistici.pdf>, S. 3
[Zugriff: 14.08.2010]

Studio di fattibilità

in merito allo scambio di studenti tra scuole italiane, tedesche e ladine.²²²

Gli ispettori ..., ..., ..., ... e ... si sono incontrati in data 14.09.01, 04.10.01 e 12.10.01 presso l'Ufficio Ispettorato dell'Intendenza Tedesca, per stendere *un'ipotesi di progetto* relativa allo scambio di studenti tra istituti di istruzione secondaria dei tre gruppi linguistici della provincia.

Nel mettere a punto il disegno dell'indagine da compiere, essi hanno, in un primo momento fissato, per grandi linee, le procedure, che comprendono:

- a) *attività* (studio e ricerca, sperimentazione circoscritta e monitoraggio)
- b) *decisioni* (raccolta di informazioni, valutazione della sperimentazione, verifica dell'ipotesi di progetto).

Nell'ipotesi di progetto, hanno elaborato, come punto di partenza, i seguenti criteri:

◆ Frequenza di ***un intero anno scolastico***

Motivazione:

Poiché l'obiettivo è il perfezionamento delle competenze linguistiche in L 2, periodi di frequenza inferiori ad un anno scolastico sono meno efficaci in quanto:

- non permettono un inserimento dello studente nell'ambiente linguistico-culturale della scuola scelta;
- l'apprendimento non avviene solo sul piano strettamente didattico, ma anche su quello relazionale ed affettivo e per integrarsi nel gruppo dei pari, occorre tempo .

◆ Nella classe, alla quale lo studente ha ***conseguito la promozione senza debiti formativi***

Motivazione:

Il pieno conseguimento degli obiettivi cognitivi e formativi, previsti dagli ordinamenti degli studi, in tutte le discipline, quindi *senza debiti formativi*, è condizione indispensabile, perché:

- il superamento del debito formativo in L 2, nella prima parte dell'anno scolastico, nella scuola scelta, comporta troppe difficoltà;
- la mancanza di basi adeguate in una qualsiasi disciplina rende più difficile l'inserimento nel percorso didattico, a livello linguistico, cognitivo ed affettivo .

◆ In una scuola di ***indirizzo corrispondente***

²²² Zur Verfügung gestellt vom italiensche Landesschulamt

Motivazione:

La frequenza in una scuola di indirizzo corrispondente è importante, perché:

- il curriculum obbligatorio deve corrispondere a quello della scuola di provenienza e garantisce la continuità formativa;
- per il Consiglio di Classe della scuola di provenienza è più facile riconoscere le equivalenze curriculari ed i nuclei fondanti delle singole discipline, al termine dell'esperienza dello studente.

◆ Limitatamente ad una **III o IV classe**

Motivazione:

Il suggerimento di limitare l'esperienza a studenti di III o IV superiore scaturisce dalle seguenti considerazioni:

- Nel corso del **I e/o II anno** di scuola secondaria superiore possono essere effettuate, secondo l'art. 5 del Decreto 323/'99 (Regolamento per l'attuazione della Legge sull'obbligo scolastico) attività di riorientamento e conseguenti passaggi fra indirizzi. La frequenza in una scuola di altro gruppo linguistico potrebbe costituire un'interferenza negativa nel momento di consolidamento di una scelta di indirizzo;
- la specificità di un indirizzo si manifesta nella sua interezza, a partire dalla III classe;
- al termine della V classe lo studente deve affrontare l'Esame di Stato.

◆ Possesso di **adeguate conoscenze** linguistico-comunicative

Motivazione:

Lo studente deve essere in grado di partecipare a tutte le attività curriculari ed extracurriculari della istituzione scolastica, presso la quale ha deciso di effettuare l'esperienza.

A tal proposito il Consiglio di Classe della scuola di provenienza fornisce un quadro descrittivo del profitto dello studente e, *su proposta del docente di L 2*, un giudizio sulle competenze linguistiche, in cui si specifica se lo studente è in grado di partecipare attivamente al rapporto di insegnamento/apprendimento.

Analogamente, il Consiglio di Classe, in cui lo studente ha effettuato l'esperienza, esprime, al termine dell'anno scolastico, una valutazione/ *relazione brevemente* sul profitto, sulla partecipazione alla vita scolastica e sui progressi rilevati in ambito linguistico.

Aspetti organizzativi:

- Lo studente che intende usufruire dell'esperienza è tenuto a presentare – **entro il 15 maggio** – la richiesta alla propria scuola, indicando la scuola e l'indirizzo di destinazione prescelti.

- La scuola di provenienza comunica – **entro il 1° giugno** – i nominativi, con relativi dati degli studenti, alle scuole di destinazione.
- L’esperienza in una istituzione scolastica di altro gruppo linguistico può essere interrotta solo in via eccezionale e comunque **solo al termine** di un trimestre/quadrimestre.

Restano da approfondire le seguenti **tematiche**:

- ❑ Aspetto scientifico
- ❑ Criteri per la predisposizione – da parte del Consiglio di Classe della scuola di destinazione – di test di verifica delle conoscenze e competenze in entrata e in uscita
- ❑ Territorialità e conseguente aspetto economico
- ❑ Numero di studenti coinvolti
- ❑ Sommerakademie.

Come già detto in premessa, questa è l’ipotesi di un progetto, che ha bisogno di idee ma anche di attività specifiche, per fornire conclusioni scientificamente valide.

Si ritiene pertanto necessario:

- progettare un anno di sperimentazione, 2002/2003, in **alcuni contesti** significativi
- monitorare l’esperienza concreta di **non più di 15** studenti
- valutarla entro il 31.08.2003.

Gli ispettori:

.....

.....

.....

.....

.....

Bolzano, 12.10.2001

Interviewleitfaden (italienische Version)

Filo conduttore per le interviste qualitative

(viene adattato alla situazione)

Domanda iniziale: Vista la continuità/la durata del suo lavoro all'interno del progetto, ha un'ampia esperienza con i tre gruppi linguistici. Come si potrebbe descrivere, secondo Lei la relazione dei tre gruppi linguistici nel progetto?

I. Domande generali relative alla relazione tra i diversi gruppi linguistici:

1. Vede una differenza nella percezione e nell'impegno del progetto fra i tre gruppi linguistici? Se sì, qual' è la differenza?
2. Secondo Lei, quale motivazione hanno gli adolescenti/ studenti per partecipare al progetto? /quali sono le motivazioni degli adolescenti/studenti che hanno partecipato al progetto?
3. Pensa che esistono differenze nella motivazione per la partecipazione al progetto, fra i tre gruppi linguistici?

II. Il progetto nel suo concreto:

A) Livello organizzativo

4. Da quanto tempo e per quale motivo ha iniziato a lavorare per il progetto?
5. Attraverso quali canali viene promosso il progetto, da parte degli organizzatori? (= come si fa réclama per il progetto)
6. Come vede, Lei personalmente, lo sviluppo di questo progetto nel futuro: esistono propositi e piani concreti per il suo ampliamento? Come potrebbe essere un tale ampliamento?
7. Esistono idee per la propagazione del progetto nelle aree meno bilingue dell' Alto Adige (per esempio nella Val Pusteria)?

B) Livello contenutistico(meglio dire solo „contenuti“ – obiettivi del progetto.

8. Un'obiettivo del progetto è di creare contatti persistenti tra giovani dei diversi gruppi linguistici: Secondo Lei, in che misura si raggiunge questo obiettivo?
9. Come descriverebbe Lei, la differenza nella competenza linguistica nella seconda lingua, fra l'inizio e la fine di „un'anno in L2“?
10. Quali differenze vede Lei personalmente, tra l'insegnamento in una classe regolare e in una classe che partecipa al progetto?

III. Prospettive per il futuro:

11. Come vede, Lei personalmente, il futuro del sistema scolastico altoatesino rispetto alle tre lingue ufficiali?

FINE

Pensa che sarebbe necessario menzionare ancora dei punti importanti in riferimento alla convivenza dei tre gruppi linguistici e al contributo del sistema educativo in questa convivenza?

GRAZIE PER L'INTERVISTA

Interviewleitfaden (deutsche Version)

Leitfaden für ExpertInneninterviews.

(der jeweiligen Situation angepasst)

Einstiegsfrage: Durch Ihre Mitarbeit an diesem Projekt haben Sie bereits einige Erfahrungen mit den drei Sprachgruppen sammeln können. Wie würden Sie aus Ihrer Sicht das Verhältnis der drei Sprachgruppen in Südtirol beschreiben?

I. Fragen zum generellen Verhältnis der Sprachgruppen zueinander:

1. Könnten Sie die Unterschiede zwischen den Sprachgruppen beschreiben, was die Annahme des Projektes betrifft?
2. Welche Motivation haben Jugendliche Ihrer Meinung nach, um das Zweitsprachjahr zu machen?
3. Glauben Sie es existieren Unterschiede in der Motivation für die Teilnahme an diesem Projekt je nach Sprachgruppe?

II. Konkret zum Projekt:

A) Organisatorische Ebene

4. Wie lange arbeiten Sie schon an diesem Projekt und wie sehen Sie Ihre Rolle in diesem Projekt?
5. Wie wird seitens der Organisatoren versucht, Jugendliche für dieses Projekt zu interessieren? (= wie wird Werbung dafür gemacht)

6. Wie sehen Sie die weitere Entwicklung des Projekts: Gibt es konkrete Pläne für einen Ausbau des Programms? Wie könnte so ein Ausbau aussehen?
7. Gibt es Ideen, wie dieses Programm in tendenziell weniger zweisprachigen Gebieten (z.B. Pustertal) verbreitet werden könnte?

B) Inhaltliche Ebene – Ziele des Projekts

8. Eines der Ziele dieses Projekts ist die Schaffung nachhaltiger Kontakte zu Jugendlichen der anderen Sprachgruppe(n): Inwiefern gelingt das Ihrer Meinung nach?
9. Wie würden Sie den Unterschied in der Sprachkompetenz der teilnehmenden SchülerInnen am Beginn und am Ende eines Schuljahres beschreiben?
10. Welche Unterschiede nehmen Sie persönlich zwischen einem Unterricht in einer regulären Klasse und einer Klasse, die am Projekt beteiligt ist, wahr?

III. Zukunftsperspektiven:

11. Wie sehen Sie die Zukunft des Südtiroler Bildungswesens in Hinsicht auf die drei Landessprachen?

ENDE

Glauben Sie, dass noch wesentliche Punkte in Bezug auf das Zusammenleben der drei Sprachgruppen und den Beitrag des Bildungswesens erwähnt werden sollten?

DANKE FÜR DAS INTERVIEW

Abstract

In dieser Arbeit wird das Schulprojekt „Zweitsprachjahr – Un’anno in L2 – N ann te L2, L3“ an Südtiroler Sekundarschulen zweiten Grades aus ExpertInnenperspektive untersucht. Im Rahmen dieses Projekts sollen interessierte Schülerinnen und Schüler der drei Sprachgruppen in Südtirol die Möglichkeit erhalten, ein Semester oder ein ganzes Schuljahr an einer Schule einer anderen Sprachgruppe zu absolvieren, um dadurch unter anderem ihre Sprachkenntnisse in der zweiten Sprache zu verbessern und Kontakte zu Jugendlichen der andere(n) Sprachgruppe(n) zu knüpfen.

Auf Basis der aktuellen soziolinguistischen Situation Südtirols und unter Berücksichtigung der historischen Ereignisse seit 1918 wird den Fragen nachgegangen, (1) welche Sprachgruppe am stärksten am Projekt teilnimmt, (2) welche Motivation hinter einer Teilnahme steckt und (3) wie ausgewählte ExpertInnen das Projekt in Bezug auf einige seiner Ziele evaluieren.

Am Ende der Arbeit stehen die abschließende Auswertung dieser drei Fragen sowie einige Vorschläge zu einem weiteren Ausbau des Projektes.

Lebenslauf Denis WEGER

Persönliche Daten

Geburtsdatum	25.02.1984
Geburtsort	Bruneck/Südtirol
Staatsangehörigkeit	Italien
E-Mail	weger.denis@rolmail.net

Bildungslaufbahn

2004 - 2010	Lehramtstudium UF Deutsch UF Russisch mit Spezialisierung in Deutsch als Fremdsprache sowie in Sprachen- und Minderheitenpolitik
März-Juni 2008	Auslandssemester an der Moskauer Staatlichen Lomonosov-Universität
Okt. 2003 – Jän. 2004	Studium der Germanistik und Slawistik an der Universität Ca`Foscari in Venedig
1998 - 2003	Humanistisches Gymnasium „Nikolaus Cusanus“ in Bruneck/Südtirol
1995 – 1998	Mittelschule in St. Johann im Ahrntal/Südtirol
1990 – 1995	Volksschule in St. Jakob im Ahrntal/Südtirol

Studienrelevante Berufserfahrung

Seit Sept. 2008	DaF-Lektor an der Technischen Universität Wien
------------------------	--

Juli – Dez. 2009	DaF-Trainer bei der Sprachschule Actilingua in Wien
Juli – Sept. 2008	
Juli – Sept. 2007	
April – Juni 2008	Praktikum beim ‚Center for Interethnic Cooperation‘ in Moskau
Feb. – Juni 2007	DaF-Auslandspraktikum in Baku/Aserbaidschan
Okt. – Jän. 2007	Tutor am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien

Sprachkompetenzen

Deutsch Muttersprache

	Verstehen				Sprechen				Schreiben	
	Hören		Lesen		An Gesprächen teilnehmen		Zusammenhängendes Sprechen			
Italienisch	C1	Kompetente Sprachverwendung	C1	Kompetente Sprachverwendung	C1	Kompetente Sprachverwendung	C1	Selbstständige Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung
Englisch	C1	Kompetente Sprachverwendung	C1	Kompetente Sprachverwendung	C1	Kompetente Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung
Russisch	B2	Selbstständige Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung	B2	Selbstständige Sprachverwendung
Französisch	A2	Elementare Sprachverwendung	B1	Selbstständige Sprachverwendung	A2	Elementare Sprachverwendung	A1	Elementare Sprachverwendung	A1	Elementare Sprachverwendung