



"Dalla repubblica dell'iperbole"

**Zum Zusammenhang zwischen Identität und Schule im Tessin der ersten
Hälfte des 20. Jahrhunderts**

Anja Giudici

Schriftenreihe Historische Bildungsforschung und Bildungspolitanalyse

Lucien Criblez, Lukas Lehmann und Karin Manz (Hrsg.)

Nr. 1

Zürich, Dezember 2014

Anja Giudici

"Dalla repubblica dell'iperbole"

In dieser Arbeit wird untersucht, wie Schule und Identitätsbildung zusammenhängen. Als Fall hierfür dient das Tessin in seiner bislang nationalpolitisch kontroversesten Phase: vom Ersten Weltkrieg bis zur Mitte der 1960er-Jahre. Daran wird aufgezeigt, wie die pädagogische Elite im Diskurs und durch die Definition der institutionellen Rahmenbedingungen, die Identität der Grenzregion im Spannungsfeld kulturell-sprachlich italienischer und politisch schweizerischer Zugehörigkeit zu beeinflussen versuchte. Anhand der Analyse ihrer Publikationen – insbesondere der Zeitschrift *L'Educatore* – einerseits und der schulpolitischen Diskurse und Entscheide in Parlament und Regierung andererseits, werden Strategien, Interessen und Haltungen der pädagogischen Elite sowie ihren bildungspolitischen Einfluss untersucht. Es zeigt sich, dass Schule sowohl für innerkantonale Identitätsbildung als auch für interkantonale und –nationale Interessenvertretung eingesetzt werden kann und wird.

Schlagworte: Schweiz / Identität / Bildungspolitik

Anja Giudici arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft und am Zentrum für Demokratie Aarau der Universität Zürich. Sie schreibt im Rahmen des SNF-Sinergia Projekts *Die gesellschaftliche Konstruktion schulischen Wissens seit 1830* an ihrer Dissertation zur schulischen Sprachenpolitik in der Schweiz.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Frühjahrssemester 2012 als Masterarbeit angenommen.

Die Schriftenreihe Historische Bildungsforschung und Bildungspolitikanalyse wird vom Lehrstuhl Historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich geführt (<http://www.ife.uzh.ch/research/hbs.html>). Sie dient der Veröffentlichung von Arbeiten wissenschaftlicher Mitarbeitenden des Lehrstuhls sowie von hervorragenden studentischen Abschlussarbeiten. Die darin vertretenen Positionen und geäusserten Meinungen liegen jedoch in der alleinigen Verantwortung der jeweiligen Autorenschaft und gelten nicht als offizielle Standpunkte des Lehrstuhls.

Sämtliche Beiträge der Schriftenreihe HBS sind verfügbar unter: <http://www.uzh.ch/blog/ife-hbs/category/publikationen/>

“Dalla repubblica dell’iperbole”

Zum Zusammenhang zwischen Identität und Schule im Tessin der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Anja Giudici

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	3
2 Überlegungen zu den theoretischen Grundbegriffen	8
2.1 Historischer Institutionalismus	9
2.2 Identität	12
2.3 Staat, Nation und Bildungssystem	14
3 Institutionen und Akteure	17
3.1 Institutionen	17
3.2 Akteure	22
3.3 Akteure im Diskurs um Schule und Identität	24
4 Hypothesenbildung	27
4.1 Hypothese A: Einfluss der Akteure	27
4.2 Hypothese B: Identitätskonstruktion	28
4.3 Hypothese C: Folgen der Identitätskonstruktion	30
5 Methodik	31
5.1 Methodologisch-theoretische Überlegungen zur Diskursanalyse	31
5.2 Diskurs, Macht und Politikfeldanalyse: die “Framing Theory”	32
5.3 Methodisches Vorgehen	33
6 Darstellung der Ergebnisse	41
6.1 Schweiz als Nation und Einheit	41
6.2 Von der Schweiz als Demokratie zur Demokratisierung	46
6.3 “Italianita”	48
6.4 Föderale Zusammenarbeit (1918-1964)	55
6.5 Geschichtsschreibung	56
6.6 Italien	59

6.7 Methode: “Scuola Attiva” (1918-1958)	63
6.8 Von der “Ruralità” zur Modernitätskritik	65
6.9 Tertiärbildung	68
7 Analyse der Ergebnisse	73
7.1 Einfluss der Akteure	73
7.2 Identitätskonstruktion	77
7.3 Folge der Identitätskonstruktion für das Bildungssystem	79
8 Schlusswort	84
9 Abkürzungs-, Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	88
10 Literaturverzeichnis	89

1 Einleitung

Das¹ öffentliche Bildungssystem steht in einem Kreuzfeuer an Interessen, Machtkämpfen, institutionellen Vorgaben und politischen Strategien. Obwohl die Schule nicht der einzige Sozialisationsfaktor ist, wird mit ihr die Vorstellung verbunden, die Gesamtheit einer Generation prägen zu können. Aus diesem Grund beinhalten die Diskussionen über die Schule nicht nur rein pädagogische Themen: Über die Schule kann Standes-, Standorts- und Sozialpolitik betrieben werden. Die spezifische Organisation des Bildungssystems zu einem jeweiligen Zeitpunkt kann darum als Resultat komplexer Strategien, Diskussionen und Aushandlungen, als auch spezifischer historischer und institutioneller Entwicklungen beschrieben werden. Diese Faktoren sind in ihrer Natur politisch (TYACK/TOBIN 1994: 476; FEND 2008: 30).

In der vorliegenden Arbeit wird die Schule unter dem skizzierten Blickwinkel betrachtet. Insbesondere wird untersucht, inwiefern sich im Diskurs um die Ausgestaltung des Bildungssystems bestimmte Strategien der involvierten Akteure aufzeigen lassen. Zudem soll dargelegt werden, welche Institutionen ebendiese Strategien beeinflussen und somit einen wichtigen Faktor in der Bildungsplanung darstellen. Dabei geht die Autorin davon aus, dass nicht nur die didaktisch bestmögliche Auswahl an Themen und Methoden die Gestaltung der Schule bestimmt, sondern ebenso eine Vielzahl an Interessen anderer Natur, welche im analysierten Fall im Diskurs über die Identität aufeinandertreffen.

Fragestellung

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet: *Diskurs über Schule und Identität der pädagogischen Elite des Tessins zwischen 1918 und 1964*. Dementsprechend wird untersucht, wie die pädagogische Elite des Tessins eine bestimmte Identität konstruierte, den Zeitumständen anpasste und wie ebendiese Identität im Diskurs über Inhalte, Methoden und Strukturentwicklung der Schule funktionalisiert wurde. Ausserdem wird analysiert, wie sich der Diskurs der pädagogischen Elite auf die parlamentarische Diskussionen und die politischen Entscheidungen in der Bildungspolitik auswirkte. Die Autorin geht von einem Zusammenhang zwischen dem Diskurs mächtiger Akteure und den Handlungen in deren Wirkungsfeld aus. Durch die Analyse dieses Zusammenhangs wird dargelegt, welchen Einfluss die Akteursgruppe auf die Ausrichtung der kantonalen Bildungspolitik hatte. Dabei wird einerseits auf die innerkantonale Gestaltung des Bildungssystems, andererseits auf die Forderungen und Anliegen auf eidgenössischer und internationaler Ebene fokussiert.

Das Tessin² bietet sich insbesondere aufgrund seiner strukturellen und historischen Gegebenheiten für

¹ An dieser Stelle möchte ich mich bei all den Personen herzlich bedanken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Dazu gehören vor allem die Mitarbeiter des Lehrstuhls für Historische Bildungsforschung und Steuerung des Bildungssystems der Universität Zürich. Vielen Dank für das aufmerksame Interesse, die zuvorkommende Hilfsbereitschaft und die sehr hilfreichen Hinweise. Weiter möchte ich Nenad Stojanovic meine Dankbarkeit dafür aussprechen, mich an seinem umfänglichen Wissen über Demokratiestrukturen und Sprachenvielfalt teilhaben zu lassen. Bezüglich der Korrektheit und Verständlichkeit des Geschriebenen, möchte ich mich ganz herzlich bei Marisa Rossi bedanken. Sie hat mir vor etwa zehn Jahren den rechten Umgang mit der deutschen Sprache gelehrt und sich in den letzten Monaten darum gekümmert, vielerlei Fehler aus dieser Arbeit zu löschen. Dank gebührt auch Christine Bruggmann, die sich in den letzten Jahren mehrmals mit meinen Texten herumschlagen musste. Für die einfallsreichen Sprachformulierungen möchte ich mich zudem bei Silja Giudici bedanken. La mia riconoscenza spetta anche a Lauro de Giorgi e Francesco Giudici. La loro impressionante conoscenza e dimestichezza con la realtà della scuola ticinese, così come le accurate indicazioni riguardo alle persone che ne hanno determinato la crescita negli anni passati, sono state di enorme aiuto nella stesura di questo lavoro. Vorrei ringraziare anche Greta Gysin per la sua gentile disponibilità nei miei confronti. Ein ganz besonderer und wichtiger Dank geht schliesslich an Micha Germann, der sich wegen mir wohl oder übel mit den tessinerischen Gepflogenheiten befassen muss und viel zu viel Zeit für die Aufspürung und Verbesserung von konfusen Relativsätzen geopfert hat.

² Der AUTOR FRANCESCO CHIESA betitelte das Tessin in seinen Briefen (1976 [1899]) als "repubblica dell'iperbole" und prangerte damit die Tendenz der Tessiner Journalisten und Politiker an, eine besonders blumige Sprache voller Hyperbeln in ihren Darstellungen zu benutzen. Diese Neigung kann durch die Analyse der Quellen bestätigt werden und trägt dazu bei, dass die Arbeit an den Texten um so spannender wird.

die Analyse an. Die drei Regionen, welche anfangs des neunzehnten Jahrhunderts zum Kanton Tessin zusammengefügt wurden, standen seit dem sechzehnten Jahrhundert unter der Herrschaft unterschiedlicher eidgenössischer Stände und hatten demzufolge ganz verschiedene Erfahrungen und geschichtliche Entwicklungen durchlebt (SENN 1994: 16f.). Aus diesem Grund beschrieb der Präfekt G.G.B. FRANZONI den Zusammenschluss der drei Regionen zu einer Einheit 1802 gar als gefährliches Unterfangen:

"I diversi stretti che devono formare il Cantone Ticino non hanno nessun antico legame politico da ristabilire, né concordia sufficiente per stabilirne uno, ma piuttosto uno spirito particolaristico insormontabile: di conseguenza questo cantone sarebbe in preda a mille inconvenienti e cadrebbe in un caos pericoloso" (zit. in CESCHI IN RATTI/BADAN 1986: 19).

Trotz dieser Prophezeiung wurde im Zuge der Französischen Revolutionskriege durch die Mediationsakte von 1803 ein einzelner italienischsprachiger Kanton gebildet und der Schweizerischen Eidgenossenschaft zugeordnet. Daraufhin wurde während des neunzehnten Jahrhunderts erfolgreich eine kollektive Identität für den neu entstandenen Kanton aufgebaut (RATTI/BADAN 1986: 18f.; SENN 1994). Schwieriger gestaltete sich allerdings die Zuordnung dieser Identität zu einer nationalen Einheit: Die Teilnahme an der Eidgenossenschaft konnte nämlich nicht über den Rückgriff auf die zeitgenössisch dominante kulturelle Definition der Nation³ erklärt werden. In diesem Sinne wurde die Bildung einer Schweizer Nation Mitte des vorletzten Jahrhunderts, insbesondere von deutschen Intellektuellen, kritisiert und als "reine Erfindung" betitelt (zit. in STOJANOVIC 2003: 60f.). Die darauffolgenden Aushandlungen der Schweizer Identität werden in der vorliegenden Arbeit nicht en detail dargestellt. Sie bilden aber den Rahmen, in dem die Tessiner Identität entwickelt werden konnte. Denn ein Zurückgreifen der Schweiz auf das kulturell geprägte Nationenverständnis hätte für das Tessin paradoxe Weise eine Einheit mit Italien impliziert. Identität und Zugehörigkeit mussten im Nachgang der Bundesstaatsgründung gerade in diesem Kanton sehr explizit und vertieft diskutiert werden. Die doppelte kulturelle Anbindung an Italien und an die Schweiz barg für das Tessin gemäss GHISLA (2003b) Potential; denn im Gegensatz zu Bewohner anderer Kantonen und Regionen hatten die Tessiner⁴ eine grössere Freiheit in der Gestaltung bezüglich der eigenen Identität. Die Auswahl und Aushandlung zwischen den Einflüssen von Norden und Süden hätte sich als produktiv erweisen können. Aber diese Freiheit hätte auch das Risiko einer totalen Isolierung und Überforderung des Systems mit sich bringen können. In diesem Sinne soll durch die Analyse dargestellt werden, wie sich die spezifische Stellung als Minderheit innerhalb eines föderalistischen Staates auf den Diskurs sowie die tatsächliche Schulgestaltung auswirken kann.

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Schule als mit der Tradierung von Werten und kollektivem Wissen beauftragte Organisation unmittelbar mit den Aushandlungen bezüglich der Identität konfrontiert war. Je nach Definition der eigenen Identität muss der Unterricht mit anderen Inhalten gefüllt werden; je nach Richtung, in welche die Schulgestalter sich orientieren, werden anderen Methoden verbreitet:

"La linfa culturale e politica che ha alimentato la scuola ticinese dobbiamo cercarla nella natura di questi rapporti che ne hanno determinato l'identità sia nelle strutture sia nelle rappresentazioni collettive" (GHISLA 2003b: 385f.).

Daraus folgt, dass das Tessin mit Blick auf das Forschungsinteresse einen sogenannt positiven Fall darstellt (MAHONEY/GOERTZ 2006: 239). Das heisst, das zu untersuchende Thema – konkret die Identität

³ Nach ALTERMATT (1996: 29f) ist in Kulturnationen die Überlieferung einer gemeinsamen Geschichte, Tradition und Sprache zentral, die Nation wird somit auf der Basis vorstaatlicher Elemente wie die Ethnie legitimiert, während eine politische Nation die Gemeinschaft von Bürgern in den Vordergrund stellt: Ist man einmal Teil der Nation, hat man die gleichen Rechte wie alle anderen Mitglieder, unabhängig von Sprache oder Abstammung.

⁴ Zwecks besserer Leserlichkeit verzichtet die Autorin jeweils auf die Aufführung der weiblichen Form. Es sind selbstverständlich, wenn nicht anders angegeben, immer beide Geschlechter gemeint.

– spielt im gewählten Fall eine relevante Rolle. Eine solche Fallauswahl ist in einer qualitativen Studie zulässig, wenn die Ursachen eines Resultats erforscht und die Prozesse im Hintergrund erschlossen werden sollen (MAHONEY/GOERZ 2006: 229ff.; BENNETT/ELMAN 2006a: 262).

Die vorliegende Analyse umfasst die Periode zwischen 1918 und 1964. Wie in pfadanalytischen Studien (siehe unten) üblich, stellt der Anfang der analysierten Periode eine Situation dar, in der verschiedene Möglichkeiten offen scheinen. Konkret hatten die Akteure im Tessin die Möglichkeit der Zuordnung der eigenen Identität auf einem Kontinuum zwischen den beiden Polen Italien und Schweiz. Dementsprechend wird in der Literatur (bspw. CESCHI 1998 oder GHISLA 2003b) die Zeit bis in die 1950er Jahre durch die Diskussionen zwischen “Helvetisten” und der Schweiz kritisch eingestellten Personen charakterisiert. In dieser Zeit spielten italienische Bezugspunkte eine wichtige Rolle; es wurde gemäss faschistischem Vorbild versucht, eine als typisch charakterisierte Tradition zu verteidigen, die insbesondere anhand der Ländlichkeit und der italienischen Sprache dargestellt wurde. Die Schule wurde in diesem Zusammenhang als Bollwerk gegen die Germanisierung der Tessiner Kultur charakterisiert (GHISLA 2003b: 161). Diese eher defensive Haltung änderte sich mit dem ökonomischen Aufschwung der 1950er Jahre. Ab diesem Zeitpunkt drehten sich die Diskussionen in der Bildungspolitik um Themen wie die Chancengleichheit oder die Verwertung des intellektuellen Kapitals. Die in den jeweiligen Phasen erlassenen Gesetze wider- spiegeln jeweils die Ausrichtung dieser Diskussionen.

Ein weiterer Grund für die Wahl der oben genannten Zeitspanne liegt in der politischen Stabilität des Kantons während derselben. Die Zeit der “Politik mit Flinten” (CESCHI 2003: 57) schien vorbei. 1921 wurde das Proporz-Wahlsystem für die Regierungswahlen angenommen, so dass sämtliche grösseren Parteien in die Regierung Eingang fanden und darin kooperieren mussten. Ab diesem Zeitpunkt wurden politische Auseinandersetzungen vermehrt in den normativ geregelten Bahnen des politischen Prozesses ausgefochten. Da sie folglich verstärkt in sprachlicher Form sowie in der Öffentlichkeit (in Zeitschriften, Parlamenten usw.) stattfanden, sind sie aus heutiger Sicht einfacher und vollständiger nachzuzeichnen.

Die theoretische Ausrichtung und der methodische Aufbau dieser Arbeit folgen den Überlegungen von SCHARPF (2000: 778):

“We have no general theory that would allow us to predict the occurrence of policy problems or the characteristics of effective solutions. These need to be identified by case-specific problem and policy analyses. Similarly, we have no general theory predicting the type of institutional settings within which policy interactions take place. They also need to be identified empirically in the specific cases at hand. But once we have obtained both of these sets of empirical information, we can use them to formulate theoretically grounded expectations of the policy responses which we should expect under the circumstances”.

Die Autorin möchte darum einerseits durch eine Kontextanalyse herausarbeiten, welche institutionellen Faktoren im oben erwähnten Fall die Strategien der Akteure beeinflussten. Andererseits soll die Diskursanalyse zum Tessiner Bildungssystem aufzeigen, welche Situationen von den untersuchten Akteuren im Diskurs als Problem dargestellt und welche Lösungen vorgestellt wurden. Die Kombination aus Institutionen und Diskurs soll dem Verständnis der für das Zustandekommen der normativen Ebene des Bildungssystems wichtigen Dynamiken dienen. Das theoretische Grundgerüst stellen hierbei einige dem historischen Institutionalismus entlehnte Annahmen. In dessen Rahmen wurden verschiedene Mechanismen dargelegt, welche für die Beschreibung von Entwicklungsprozesse hilfreich sein können: bspw. die “morphogenetic social theory” oder die Pfadanalyse. Anhand dieser Mechanismen soll erarbeitet werden, welche kontingen- tene Ereignisse und Faktoren die Akteure in der strategischen Konstruktion und Zuordnung ihrer Identität einschränkten und beeinflussten. Damit kann gezeigt werden, ob ein stabiler, das heißt aus einer dem Kontext angepassten Strategie bestehender, Pfad eingeschlagen wurde oder ob die Strategie fortlaufend verändert werden musste (GREENER 2005: 68).

Forschungsstand

In der existierenden historischen Forschung wurde die Entwicklung des Kantons Tessin im neunzehnten Jahrhundert sehr detailliert aufgearbeitet. Aufschluss über die erste Periode des Tessins als Schweizer Kanton gibt insbesondere das Werk von RATTI und BADAN (1986), welches sich explizit mit der Identität des Kantons befasst, sowie die Studien von BIANCHI (1989) und CESCHI (1998; 2003), die die wirtschaftliche und soziale Entwicklung des Kantons im neunzehnten Jahrhundert nachzeichnen. Ausserdem war das Forschungsinteresse an der Aufarbeitung des Lebens und Wirkens wichtiger Persönlichkeiten dieser Zeit besonders gross (ein Teil dieser Arbeiten wurde von der "Demopedeutica" herausgegeben, wie *Il canonico Giuseppe Ghiringhelli* von CALDELARI 1981 und verschiedene Schriften von und über FRANCINI). FRANCINI ist der wohl beliebteste Forschungsgegenstand. Über ihn wurden unzählige Studien verfasst, ausserdem hinterliess der Staatsmann selber viele Werke.

Als Standardwerk für das zwanzigste Jahrhundert gilt CESCHI (1998). Allerdings enthält seine Publikation zu diesem Zeitraum (anders als diejenige zum neunzehnten Jahrhundert) kein Kapitel zur Schulentwicklung. Dieser Umstand reflektiert den allgemeinen Forschungsstand: Die Tessiner Schulgeschichte ab 1900 ist noch weitgehend unerforscht (GHISLA 2003b). Als Ausnahmen sind die Studie von SENN (1994) und die Artikel GHISLAS (2003a; 2003b) zu nennen. SENN (1994) zeigt auf, wie sich durch die Analyse von Schulbüchern bestimmte gesellschaftliche Tendenzen wie bspw. der Patriotismus nachzeichnen lassen. GHISLA (2003a; 2003b) entwirft anhand einer historischen Analyse verschiedene Forschungsdesiderata. Eine weitere Ausnahme stellt das aktuellste Werk zur Tessiner Schulgeschichte dar: ROSSIS *Storia della scuola ticinese* (1959). Jedoch folgt ROSSIS Auftragswerk der liberalen Geschichtsschreibungstradition der Zeitschrift *L'Educatore*, was freilich wenig überraschend ist angesichts der Tatsache, dass er über lange Zeit deren Direktor war. Um nicht in dasselbe Muster der Geschichtsschreibung zu verfallen, das in der vorliegenden Arbeit kritisch beleuchtet werden soll, wird ROSSIS Werk nur begrenzt als Sekundärliteratur betrachtet und vielmehr als Quelle in die Analyse miteinbezogen.

In Bezug auf die politische Entwicklung des Tessins im zwanzigsten Jahrhundert sei hingegen auf die Dissertation von BIANCHI (1989) verwiesen, in welcher die Dynamik zwischen den politischen Parteien theoretisch beleuchtet und detailliert untersucht wird. Zudem wurde der Situation des Tessins während der faschistischen Herrschaft besondere Aufmerksamkeit geschenkt (BERNARDI-SNOZZI 1976; CORDIROLI 1988 UND 1992; CERUTTI 1988). Bemerkt sei, dass die "Italianità" und die Bemühungen zu deren Schutz ebenso in der Dissertation von CRIBLEZ (1995) zur Sprache kommen. In seinem Werk weist der Autor den wirkungsmächtigen Zusammenhang zwischen politischer Entwicklung und pädagogischer Bemühungen am Beispiel der Periode der Geistigen Landesverteidigung nach. Erwähnt wird die politische Entwicklung des Kantons auch in verschiedenen Werken über die Eidgenossenschaft als Ganzes (bspw. BONJOUR 1979; LINDER 2005). Schliesslich sei auf PATELLI (2009) verwiesen, wo das Verhältnis des Tessins zur Schweiz unter dem Gesichtspunkt der "Marginalität" analysiert wird. PATELLI sieht in diesem Element ein grundlegendes Merkmal der Politikführung und Argumentationsstrategie der Tessiner Eliten. Die Situation der Sprachen in der Schweiz wird aus juristischer Perspektive im herausragenden Werk RICHTERS (2005) aufgearbeitet.

Struktur der Arbeit

Diese Arbeit wird anhand drei zusammenhängenden Phasen strukturiert, welche der als theoretische Ausrichtung gebrauchten "morphogenetic social theory" (GREENER 2005: 65) sowie den Überlegungen SCHARPF'S (2000: 778) entspringen. Die erste Phase stellt die Analyse der strukturellen und kulturellen

Institutionen dar, welche für das Verhalten der Akteure relevant sind. Als zweites wird untersucht, wie sich anhand des Verhaltens oder des Diskurses der Akteure der Umgang mit diesen Institutionen aufzeigen lässt. Als dritter Schritt werden die Folgen der Interaktion zwischen Akteuren und Institutionen sowie die konditionierenden Effekte dieses Zusammenspiels analysiert.

Daraus folgt, dass nach dieser Einleitung in einem zweiten Kapitel die “morphogenetic social theory” zusammen mit den anderen in der Arbeit gebrauchten theoretischen Annahmen vorgestellt wird. Das dritte Kapitel ist der ersten Phase, der Darstellung der Institutionen, gewidmet. Diese wird durch eine Ausführung über die Stellung der für die Arbeit relevanten Akteure ergänzt. Die Schlussfolgerungen aus den ersten drei Kapiteln werden mit den aus der Literatur gewonnenen Informationen zur historischen Entwicklung kombiniert, um im vierten Kapitel Hypothesen zu generieren, welche die Analyse leiten sollen. Im fünften Kapitel wird die Methode vorgestellt, mit Hilfe derer der Diskurs analysiert wird. Die Diskursanalyse soll dazu dienen, die Argumentationsweisen und Strategien der Akteure im Laufe der Zeit auszuarbeiten. Dies entspricht wie erwähnt der zweiten Phase einer morphogenetischen Analyse und wird zusammen mit den daraus resultierenden politischen Ergebnissen im sechsten Kapitel beschrieben. Das siebte Kapitel wird der dritten Phase gewidmet: Die empirischen Ergebnisse betreffend des Diskurses und der Institutionen werden mit den Hypothesen verglichen, sowie anhand Theorie und methodischen Instrumenten interpretiert und zusammengefasst. Das letzte Kapitel dient der kritischen Beleuchtung der ganzen Analyse.

2 Überlegungen zu den theoretischen Grundbegriffen

Aus funktionalistischer Perspektive kann ein Bildungssystem nur dann verstanden werden, wenn man die Entstehung der es zusammenhaltenden Regeln im Blick hat. Es bedarf deshalb eines oft langwierigen Forschungswegs, um die hinter der täglichen Unterrichtspraxis stehenden Mechanismen erfassen zu können. Denn gemäss FEND (2008: 18) müssen diese Mechanismen als Ergebnis eines komplexen Zusammenwirkens verschiedener Akteure sowie der Interaktion mit ihrer Umwelt erfasst werden. Die ebengenannten Regeln mögen den in den jeweiligen Organisationen⁵ involvierten Akteuren selbstverständlich und logisch erscheinen, wird indes eine vergleichende Perspektive eingenommen (d.h. werden bspw. Schulsysteme verschiedener Länder oder dasjenige desselben Landes über Zeit verglichen), so stösst man schnell auf wesentliche Unterschiede. Diese können nur über die jeweils spezifische geschichtliche Entwicklung des Schulsystems und durch dessen Einbettung in den gesellschaftlich-institutionellen Kontext verstanden werden (ARCHER 1981: 262f.). Somit ist ein Verständnis des Entwicklungsprozesses unabdingbare Voraussetzung für die Erforschung der Funktionsweise eines Bildungssystems – und damit auch für effiziente Reformen desselben.

Ausgehend von den obengenannten Prämissen skizziert die Autorin nun den theoretischen Rahmen für die Analyse des Tessiner Bildungssystems (eine schematische Darstellung findet sich in *Abbildung 1*). Grundsätzlich wird dabei angenommen, dass die Machtkonfiguration im Politikfeld⁶ zum einen von der Ausgestaltung der formellen und informellen, staatlichen wie gesellschaftlichen Institutionen und zum anderen vom internationalen Kontext abhängt. Daraus folgt, dass die verschiedenen Akteursgruppen gezwungen sind, ihre Strategien darauf auszurichten.⁷ Eine solche, im vorliegenden Kontext besonders wichtige Strategie ist etwa die Konstruktion von Identität und das der eigenen Identität entsprechende Handeln. Diese Strategien werden durch den Diskurs ersichtlich und können in der Gestaltung des Bildungssystems ein Resultat finden.

Selbstverständlich ist dieses Schema – wie wohl jedes brauchbare Modell – sehr vereinfachend. Und selbstverständlich darf keine der Beziehungen als deterministisch aufgefasst werden, sondern muss als eine Beeinflussung der nächsten Ebene verstanden werden, welche insbesondere auch in umgekehrter Weise wirken kann. Dennoch scheint es der Autorin ein durchaus nützliches Instrument, um sich nicht

⁵ Die Autorin geht in ihrer Arbeit von einer sehr breiten Definition des Begriffs Institution aus. Im historischen Institutionalismus werden Institutionen üblicherweise als “the formal or informal procedures, routines, norms and conventions embedded in the organizational structure of the polity or political economy” (HALL/TAYLOR 1996: 7) definiert. Die Autorin möchte auf die ähnliche, aber stärker an konstruktivistischen Ansätzen angelehnte Definition von WENDT (1992: 339) rekurrieren, welche Institutionen direkt an Identität und Interessen koppelt: „An institution is a relatively stable set of 'structure' of identities and interests“. Diese scheint für die vorliegende Arbeit passender, da sie die wichtigsten Konzepte der Arbeit vereint. In der zeitgenössischen soziologischen Forschung wird dabei der Institutionenbegriff von dem der Organisation unterschieden, dies soll aus analytischen Gründen auch in der vorliegenden Arbeit der Fall sein. Als Organisationen gelten die spezifischen Arten von Institution, welche eine begrenzte Anzahl an Menschen als Mitglieder zählen, die durch ein bestimmtes Kriterium ausgewählt werden. Eine Organisation soll auch eine interne Hierarchie und Prinzipien zur Bestimmung von verantwortlichen Personen beinhalten (HODGSON 2006: 18). In diesem Sinne wird das Bildungssystem als Organisation definiert, welche innerhalb der Institutionen wie bspw. des Föderalismus⁸ oder der direkten Demokratie funktioniert. Die für die Institutionen und deren Entwicklung ausgearbeiteten Mechanismen gelten dabei in gleicher Weise auch für Organisationen.

⁶ Nach BOURDIEU sind moderne Gesellschaften hochgradig differenziert; sie bestehen aus relativ autonomen „Mikrokosmen“, welche er als Felder bezeichnet. Den Begriff des Feldes definiert er: “spaces of objective relations that are the site of a logic and a necessity that are *specific and irreducible* to those that regulate other fields” (BOURDIEU/WACQUANT 1992: 97, H.i.O.). In jedem Feld gilt eine eigene Logik, Hierarchie und Struktur. Für die vorliegende Arbeit ist das politische Feld das relevanteste. Das Hauptmerkmal dieses ist nach BOURDIEU das der “Delegation”; die Gegebenheit, dass der grosse Teil der Individuen seine Stimme an bestimmte Personen delegiert, welche in diesem Feld seine Interessen vertreten soll. Daraus ergibt sich dass, das Politikfeld immer spezialisierter und stärker von professionellen Berufspolitikern dominiert wird. (THOMPSON in BOURDIEU 2005: 29ff.). Auch gilt in jedem Feld eine andere Sprechweise: für das politische Feld ist die “neutralisierende Sprache” charakteristisch, welche den Anschein weckt, die Aussagen seien allgemeingültig und unumstritten (BOURDIEU 2005: 42f.).

⁷ Wie im Rahmen des historischen Institutionalismus und somit auch in morphogenetischen Analysen üblich, wird in dieser Arbeit eine Trennung zwischen Akteure und Institutionen gezogen. Dabei soll die Interdependenz der beiden Instanzen nicht negiert werden. Doch wird angenommen, dass durch die analytische Unterscheidung zusätzliche Erkenntnisse gewonnen werden können (ARCHER 1996; GREENER 2005: 65).

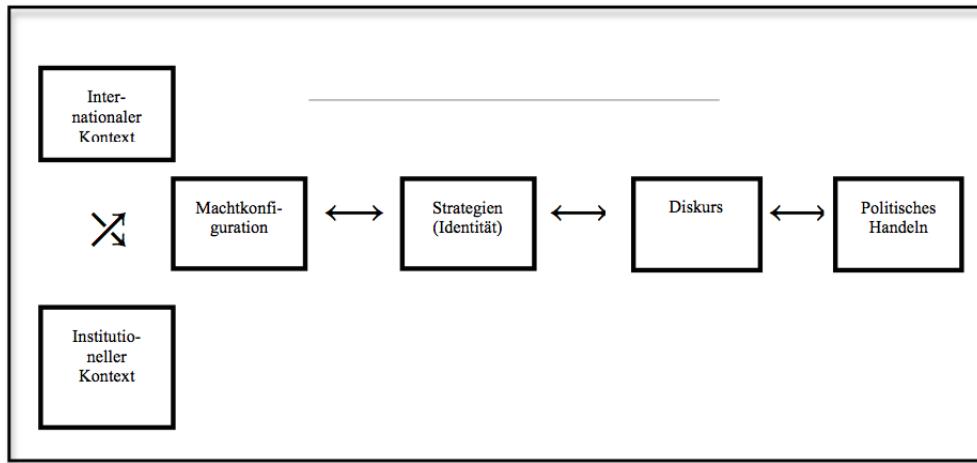


Abbildung 1: Theoretisches Modell

in einem Urwald an Theorien zu verirren.

Indes scheint es notwendig, einige der Konzepte aus theoretischer Perspektive zu beleuchten, bevor sie mit empirischen Informationen gefüllt werden können (siehe Kapitel 3). Die Definition solcher grundlegender Konzepte ist in einer qualitativen Analyse besonders wichtig, denn sie determiniert die Validität der Forschung: Nur dadurch kann festgelegt werden, was man wirklich misst (MAHONEY/GOERTZ 2006: 244). Dies geschieht in diesem zweiten Kapitel. Da die Institutionen den Ausgangspunkt für die Formation der Interessen und der Machtverhältnisse bilden, wird im ersten Teil auf diese eingegangen. Das hier verwandte Verständnis fußt – begründet durch den Fokus auf Einfluss und Macht bestimmter Gruppen in der Gestaltung der Schulpolitik und auf deren geschichtliche Entwicklung – auf den Annahmen des historischen Institutionalismus und der in diesen Rahmen anzusiedelnden “morphogenetic social theory”. Im zweiten Teil wird näher auf die Strategien und Handlungen von Akteursgruppen eingegangen, insbesondere auf die Identitätskonstruktion und das entsprechende Handeln. Da die Nationalität als Form der Identität eine besonders herausragende Rolle einnimmt, wird diese en detail diskutiert. Zudem wird die insbesondere über die Sprachvermittlung begründete, fundamentale Rolle des Bildungssystems bei der Konstruktion von Nationen erläutert. Weil der internationale Kontext aus derselben theoretischen Perspektive betrachtet wird wie die innerstaatlichen Angelegenheiten, wird auf eine besondere Einführung desselben verzichtet. Die Definitionen der Konzepte “Diskurs” und “politisches Handeln” werden im Kapitel 5 besprochen.

2.1 Historischer Institutionalismus

Den theoretischen Rahmen zur Analyse von Institutionen bieten die Konzepte, welche im Rahmen des sogenannten “neuen Institutionalismus” entwickelt wurden. Unter die Bezeichnung “neuer Institutionalismus” fallen (je nach Kategorisierung) verschiedene theoretische Ausrichtungen. In dieser Arbeit wird die Typisierung von PETER A. HALL und ROSEMARY C. R. TAYLOR (1996) als Grundlage gebraucht. Sie unterscheiden zwischen drei neuen Institutionalismen, nämlich dem historischen, dem rationalen und dem soziologischen.⁸ In allen diesen Ausrichtungen wird bei der Analyse der gesellschaftlichen Zustän-

⁸ Für eine ausführliche Definition aller drei neuen Institutionalismen vgl. HALL und TAYLOR 1996.

de und der politischen Resultate der Fokus auf die Institutionen gelegt (EVANS et al. 1985; STEINMO 2008: 154f.). Im Folgenden wird zuerst auf die Annahmen des historischen Institutionalismus über die Wirkung der Institutionen auf die Machtkonstellation und danach auf die Annahmen über die zeitliche Entwicklung eingegangen.

2.1.1 Institutionen und Machtkonstellation

Im Rahmen des historischen Institutionalismus wurde versucht, durch historische Analysen die ungeklärte Varianz zwischen den politischen Resultaten in den verschiedenen Nationen zu entschlüsseln. Am meisten Erklärungskraft wurde in diesem Zusammenhang gemeinhin der jeweils spezifischen institutionellen Organisation zugesprochen. Denn Institutionen verteilen die Macht ungleichmäßig an die konkurrierenden Gruppen (siehe auch THOMPSON in BOURDIEU 2005: 27). Sie ermöglichen die Mobilisierung bestimmter Interessen, lassen andere Interessenkoalitionen nicht zu (IMMERGUT 1992: xii). Indem sie demnach bestimmten Kategorien von Akteuren einen einfacheren Zugang zu politischen Entscheidungsprozessen garantieren, beeinflussen Institutionen das politische Resultat (SKOCPOL 1979).

Obwohl man innerhalb des neuen Institutionalismus von sehr unterschiedlichen Prämissen ausgeht, haben sich verschiedene Autoren, wie etwa HALL und TAYLOR (1996), HAY (1997) oder ZURBRIGGEN (2006), für eine Kombination der verschiedenen Ansätze ausgesprochen, um deren Erklärungskraft optimal auszunützen. In neueren Arbeiten wurde diese Forderung bereits erfolgreich umgesetzt (bspw. SCHARPF 2000 oder ALEXANDER 2001), weshalb auch in der vorliegenden Arbeit ein solches Vorgehen gewählt wird. Konkret wird der analysierte Fall in den Rahmen einer historischen institutionellen Analyse eingebettet, währenddem das Verhalten der Akteure aber auch durch Annahmen des “rational choice” Ansatzes interpretiert wird. Dies erlaubt es, Präferenzen und Strategien der Akteure in die Analyse einzubeziehen. Während auch in der vorliegenden Arbeit von der Annahme (begrenzt) rational handelnder Akteure ausgegangen wird, muss betont werden, dass dabei Präferenzen im Gegensatz zur “rational choice” Konzeption” im engeren Sinn nicht als exogen gegeben definiert werden. Gemäß STEINMO (2008: 9) bedarf es nämlich, um zu verstehen, was Akteure maximieren möchten, einer historischen Analyse. Der gleichen Meinung ist IMMERGUT (1998: 7), welche konstatiert, man sollte im Rahmen institutioneller Analysen die Interessen nicht als Ausgangspunkt, sondern als politisches Resultat verstehen.⁹

Nicht nur bei der Definition von Präferenzen, sondern auch bei der Planung der Strategien zur Erreichung des gewünschten Zustands spielen Institutionen eine wichtige Rolle. Institutionen sie beeinflussen die Akteure, indem sie diesen bestimmte Regeln vorgeben, Informationen über das wahrscheinliche Verhalten anderer Akteure geben (da bspw. bestimmte Sanktionsmechanismen bestehen) und folglich die Erwartungen der handelnden Akteure in Bezug auf die Resultate ihrer Handlung verändern. In diesem Sinne stellen Institutionen den strategischen Kontext dar, in dem die Akteure sich bewegen und anhand dessen sie ihr Handeln planen (TSEBELIS 1990: 94; ZURBRIGGEN 2006: 81).

2.1.2 Historische Entwicklung

Für das Verstehen von Institutionen spielt die historische Entwicklung eine doppelte Rolle (STEINMO 2008: 162ff.). Erstens finden politische Ereignisse immer in einem historischen Kontext statt, welcher deren Resultat stark beeinflusst. Dieser Kontext ist dabei seinerseits das Resultat historischer Prozesse. Zweitens werden Strategien, Erwartungen und Verhalten der Akteure durch frühere Ereignisse vorstrukturiert, denn die Gesellschaft lernt immer ausgehend von Erfahrungen. Um aus ebendiesen

⁹ Auch der Diskurs wird somit, wenn als Ausdruck bestimmter Präferenzen verstanden, durch den institutionellen Kontext geprägt. Denn ein Diskurs findet immer in einer von Institutionen durchdrungenen Sphäre statt. In diesem Sinne schlägt FRASER (1992: 126) vor, Institutionen als eine Art Brille zu verstehen, welche bestimmte Ausdrucksweisen ermöglicht und andere herausfiltert (siehe auch BOURDIEU 2005: 49).

Gründen den Zeitfaktor in die Analyse einzubinden, wird oft auf die Pfadabhängigkeit¹⁰ zurückgegriffen (HALL/TAYLOR 1996: 972; GREENER 2005; BENNETT/ELMAN 2006b: 463). Dabei wird aber in den verschiedenen Studien implizit von sehr unterschiedlichen Annahmen ausgegangen, was zu einem sogenannten “concept stretching” (PIERSON 2000: 253) und als Folge zu inkongruenten Forschungsresultaten führt. Darum wird die oft intuitive Anwendung des Konzepts der Pfadabhängigkeit kritisiert: Diese lasse sich oft auf die simple Formel “history matters” herunterbrechen (GREENER 2005: 62; BENNETT/ELMAN 2006a: 252). Dabei werde in vielen Studien vernachlässigt, dass die zeitliche Entwicklung eine Vielzahl von Formen annehmen könne. Eine Entwicklung könne aus mehr oder weniger langen Stabilitätsperioden bestehen, einzelne oder multiple Gleichgewichte aufweisen sowie linear oder zirkulär verlaufen. In den gängigen Konzeptionen der Pfadabhängigkeit werde hingegen oft eine lineare Entwicklung impliziert, ohne diese Annahme zu hinterfragen (BENNETT/ELMAN 2006a; PAGE 2006).

Aus diesen Gründen wird in dieser Arbeit auf eine sehr spezifische Auslegung der Pfadabhängigkeit zurückgegriffen, nämlich auf diejenige der “morphogenetic social theory” (ARCHER 1995; GREENER 2005: 65ff.). Innerhalb dieser Ausrichtung wird nicht davon ausgegangen, dass Pfadabhängigkeit einfach existiert, sondern es werden präzise Konditionen formuliert, welche für das Einschlagen eines Pfades erfüllt sein müssen.¹¹ So wird angenommen, dass das Einschlagen eines stabilen Pfads wahrscheinlich ist, wenn, erstens, eine institutionelle Lösung allen relevanten Akteuren für die Wahrung ihrer Interessen notwendig (“necessary”) scheint, und zweitens, wenn sich die kulturellen und strukturellen Ansichten der interagierenden Akteursgruppen weitgehend überschneiden (GREENER 2005: 66). Sind beide Faktoren gegeben, wird in der Folge versucht, den eingeschlagenen Pfad bzw. die erreichte Institution so weit als möglich zu schützen:

“Where structural interest groups are dependent upon each other (‘necessary’) and their goals are compatible, this leads to a situational logic, where interest groups attempt to ‘protect’ themselves. This is especially powerful where the dominant cultural ideas utilised by vested interests are also compatible – and the greater the compatibility the greater the possibility of generating increasing returns in the political system we are investigating” (GREENER 2005: 67).

Diese Überlegungen können auch bei der Erklärung der von verschiedenen Autoren konstatierten Tatsache hilfreich sein, dass beim institutionellen Isomorphismus, bzw. bei der Übernahme von Modellen und Ideen anderer Länder, diejenigen mehr Erfolg haben, welche als kohärent mit dem Rahmen der Grundüberzeugungen der eigenen Gesellschaft dargestellt werden können (THELEN 1999: 386; BATES et al. 1998: 617; STEINMO 2008: 170).¹² Denn ausgehend von der morphogenetischen Theorie kann vermutet werden, dass solche Lösungen einfacher in die Ansichten der jeweiligen Gruppen integriert werden.

Wandel, das heisst das Abkommen von einem eingeschlagenen Pfad, kann aus Sicht der morphogenetischen Theorie sowohl durch endogene als auch durch exogene Faktoren verursacht werden. Als endogener Faktor wird dabei betrachtet, wenn Akteure innerhalb der involvierten Gruppen alternative Ideen entwickeln, etwa wegen der mit der Zeit zunehmenden Begrenztheit an Legitimierungsmöglichkeiten für stabile

¹⁰Die Definition von Pfadabhängigkeit, welche der Autorin am einleuchtendsten scheint ist die, welche von einer ganz anderen Metapher ausgeht: “Perhaps the better metaphor is a tree, rather than a path. From the same trunk, there are many different branches and smaller branches. Although it is possible to turn around or to clamber from one to the other – and essential if the chosen branch dies – the branch on which a climber begins is the one she tends to follow” (LEVI 1997 zit. in: PIERSON 2000: 252). Es wird somit mit dem Konzept der Pfadabhängigkeit impliziert, dass die Freiheit gewisse Entscheidungen zu widerrufen, das heisst den eingeschlagenen Pfad zu verlassen, mit dem Forschreiten der Zeit immer kleiner wird (BENNETT/ELMAN 2006a: 252).

¹¹Da in dieser Arbeit nur diejenigen Konzepte der morphogenetischen Theorie übernommen werden, welche die Pfadabhängigkeit betreffen, hat sich die Autorin dazu entschieden, an dieser Stelle nur auf diese Aspekte einzugehen. Ein grosser Teil der morphogenetischen Theorie, insbesondere das sehr strikte Analysevorgehen, wird nicht beachtet (vgl. ARCHER 1995).

¹²Diese Annahme ist auch in der “framing theory” zu finden (siehe Kapitel 5).

Institutionen. Mit exogenen Faktoren sind hingegen Verschiebungen in der gesellschaftlichen Struktur oder im internationalen Umfeld gemeint. Da eine institutionelle Lösung, um konkurrierende Modelle auszuschliessen, positive Feedbacks oder sogenannte “increasing returns” generieren muss (GREENER 2005: 68), und da sich durch die oben beschriebenen endogenen oder exogenen Faktoren das Kosten-Nutzen Verhältnis in der Wahrnehmung der Akteure ändert, werden die Akteure Anpassungen ansteuern (PIERSON 2000: 260).¹³ Scheint eine Institution mit anderen Worten nicht mehr funktional, gewinnbringend oder legitim, werden institutionelle Änderungen angestrebt. Die Zeitpunkte, zu denen solche Veränderungen tatsächlich erreicht werden können, werden in der Literatur als “critical junctures” bezeichnet (MAHONEY 2000: 512f.; CAPOCCIA/KELEMEN 2007: 348).¹⁴

2.2 Identität

In der vorliegenden Arbeit wird Identität als eine Strategie verstanden. Mit anderen Instrumenten zusammen dient sie, der folgenden Definition ausgehend, als Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele. Die Formulierung und der Einsatz von Identität finden unter bestimmten institutionellen Bedingungen statt, deren Entwicklung den oben genannten Mechanismen folgt. Da die Autorin die nationale oder kulturelle Konzeption der Identität analysieren möchte, wird diese mit dem Kulturkonzept welches in der Folge erläutert wird, gleichgesetzt.

Identität ist ein sehr prominent diskutiertes Konzept in den Sozialwissenschaften. Nach JENKINS ist die Auseinandersetzung mit diesem seit den 1990er Jahren zu einem der vereinenden Bezugssysteme der intellektuellen Debatte geworden (in AGUIAR / DE FRANCISCO 2005: 1). Dies heisst aber nicht, dass die Autoren stets von derselben Definition ausgehen. Nach AGUIAR und DE FRANCISCO (2005: 3) zeigt sich diese Tatsache dadurch, dass kaum mit einem anderen Begriff so viele Adjektive zur Spezifikation verbunden werden. Meistens wird dabei zwischen einer individuellen, persönlichen Identität einerseits und einer kollektiven, sozialen Identität andererseits unterschieden. Da es in dieser Arbeit um bestimmte Gruppen (bspw. die pädagogische Elite des Tessins) und deren Gebrauch von Identität geht, ist hier ausschliesslich letztere relevant. AGUIAR und DE FRANCISCO definieren soziale Identität folgendermassen:

“By ‘social identity’ we understand the set R of traits that are shared and known by a group of individuals with a sufficient number of members, but which is of an indeterminate size (a social group), traits that permit these individuals to define their social self and which, supposedly, are expressed in their behaviour” (AGUIAR / DE FRANCISCO 2005: 3, H.i.O.).

Identität in diesem Sinne ist immer eine intersubjektive Vision, eine gemeinsam geteilte Idee: Wenn ein Akteur sich in einer bestimmten Identitätskategorie erkennt, dann impliziert er damit die Teilnahme an der dazugehörigen Gruppe. Diese Teilnahme ihrerseits impliziert die Ausführung gewisser Handlungen, denn nur dadurch können die anderen Akteure die Identifikation mit der gewählten Gruppe auch erkennen: Kommunikation und symbolische Interaktion werden damit zur Grundlage jeder Identitätsdefinition (AGUIAR / DE FRANCISCO 2005: 12; WENDT 1992: 402).

¹³Gemäss MAHONEY (2000: 508) bezeichnet das Konzept der “increasing returns” das Phänomen, nach dem ein Muster, einmal angenommen, immer mehr Nutzen ergibt, je mehr man dieses anwendet.

¹⁴CAPOCCIA und KELEMEN (2007: 348) definieren diesen Begriff als relativ kurze Zeitperiode, in der eine substantiell höhere Wahrscheinlichkeit existiert, dass Akteure die Entwicklung in ihrem Sinne beeinflussen können. Aus diesem Grund sind diese “critical junctures” eher in Anwendungen akteurszentrierter Theorien zu finden, während Perioden des Gleichgewichts eher mit strukturellen Ansätzen zu fassen sind (BENNETT/ELMAN 2006b: 464). “Critical junctures” sind immer erst im Nachhinein feststellbar. Dies ist möglich, indem man sich bspw. mit den Methoden der “counterfactual analysis” oder der Spieltheorie theoretisch vorstellt, welchen Verlauf eine Entwicklung genommen hätte, hätte man zu einem bestimmten Zeitpunkt einen anderen Weg eingeschlagen (CAPOCCIA/KELEMEN 2007: 355ff.; MAHONEY 2000: 513).

Dadurch soll Identität in der vorliegenden Arbeit nicht als “explanans” für ein bestimmtes Verhalten oder einen bestimmten Diskurs gelten. Dies scheint im Falle der Schweiz auch aus dem Grund nicht notwendig zu sein, da diese als politische Nation oder Willensnation definiert wird. In den Debatten über die Zugehörigkeit zur Einheit Schweiz könnten darum die Akteure eigentlich nicht auf der Ebene der Kultur argumentieren. Dass dies nichtsdestotrotz oft gemacht wird, kann damit auch aus dieser Sicht als Strategie angeschaut werden. Vielmehr soll im Sinne HALLS (1996: 4) Identität als ein durch den Diskurs konstruiertes Produkt interpretiert werden, ein Diskurs welcher sich contingent zu den historischen und institutionellen Faktoren verhält, im Rahmen welcher er hervorgebracht wird. Gemäss LAITIN (1986)¹⁵ erfüllt dabei Identität die Funktion, politische Prioritäten einer Gruppe anhand eines Kanons geteilter Werte zu ordnen. Gleichzeitig vereinfacht die Definition eines solchen Kanons die Kommunikation und somit das kollektive Handeln. Entscheidend ist, dass nach LAITIN durch Kultur bzw. Identität Werte tradiert werden, wobei diese aber strategisch manipuliert werden können – und werden.

In einem konstruktivistischen Sinne sind die Grenzen, durch welche eine kulturelle Identität eingeschlossen wird, eine normative und willentliche Entscheidung. Sie entspringen wahrgenommenen Unterschieden zwischen Individuen, sind aber gleichzeitig auch die Erzeuger solcher:

“Die Grenze, Ergebnis eines rechtlichen Grenzziehungsaktes, produziert den kulturellen Unterschied und ist gleichzeitig sein Produkt: man braucht nur an die Wirkung des Bildungssystems im Bereich der Sprache zu denken, um zu sehen, dass politischer Wille aufheben kann, was Geschichte geschaffen hat” (BOURDIEU 2005: 123).¹⁶

SEN (1998: 13) bezeichnet diesen Akt der Grenzziehung als “delineating role” der Identität. Dieser Prozess ist besonders wichtig, weil dadurch entschieden wird, wer in die eigene Definition des Gemeinwohls (“social good”) eingeschlossen wird und wer davon ausgeschlossen bleibt. Auch nach HALL (1996: 5) wird Identität durch Differenz konstruiert. Nur durch die Möglichkeit andere auszuschliessen, kann durch Identität ein Gemeinschaftsgefühl geschaffen werden. Nach SEN (2008: 6f.) ist es dieser Akt der Delination, der den Akteuren am meisten Raum für Entscheidungen und rationale Überlegungen überlässt. Dieser Spielraum entsteht dadurch, dass eine Person oder Gruppe mehrere Identitäten besitzt, welche alle je nach Kontext relevant sein können. So kann man in spezifischen Situationen zwischen verschiedenen Identitäten wählen und diejenige nehmen, welche das eigene Verhalten und die eigenen Interessen am besten legitimiert. Im Falle von Gruppenidentitäten impliziert diese Wahl den Einschluss oder Ausschluss bestimmter Individuen sowie die Repression von Differenzen innerhalb der Gruppe (ABU-LUGHOD 1991; SARASIN in KELLER 2001: 69). Nach SEN (1998: 17) heisst dies indes nicht, dass solche Entscheidungen immer bewusst und explizit geschehen oder dass sie, einmal getroffen, für immer gelten. Identitäten und Loyalitäten können im Laufe der Zeit “oszillieren”. Auch sind diese Definitionen nicht völlig frei, das heisst sie finden nicht in einem luftleeren Raum statt und man hat eine begrenzte, durch das institutionelle und historische Umfeld gegebene Wahlmöglichkeit:

¹⁵Nach LAITIN ist Kultur mit einer Institution vergleichbar: Sie ist ein Gleichgewicht, welches zwischen den Mitgliedern einer bestimmter Gruppe erreicht wird und somit zu einer objektiven Realität avanciert. Im Falle von bestimmten abrupten Veränderungen muss diese neu ausgehandelt und definiert werden. LAITIN (1986) untersucht dieses Phänomen an der Gruppe der Yoruba in Nigeria. Er stellt dabei fest, dass dort eine spezifische Ethnizität geschaffen wurde, welche immer dann eingesetzt wird, wenn bestimmte politische Ziele erreicht werden sollen. In seinem späteren Werk *Identity in Formation* (1998) untersucht LAITIN die Einstellungen der Bürger der Staaten der früheren Sowjetunion. Der Autor kommt zum Ergebnis, dass Assimilation dann wahrscheinlicher ist, wenn sie ökonomische Vorteile verschafft, den Status der Gruppe nicht verletzt und in der Anerkennung der Gruppe durch andere Gruppen mündet (LAITIN 1998: 28ff.).

¹⁶BOURDIEU bezieht sich dabei auf Frankreich und beschreibt die Rolle der Schule als Instrument der Grenzziehung. Die Schule wurde instrumentalisiert, um allen Individuen innerhalb der Grenze die gleiche Sprache beizubringen. Die regionalen Dialekte wurden ausgelöscht, womit man sich als Französische Nation von anderen Einheiten unterscheiden konnte (siehe auch KYMLICKA 2001: 8).

“A Jewish person in Nazi Germany could have longed to be taken as a gentile to escape persecution or extermination, and an African American facing a lynch mob could have sought a different characterization. But these redefinitions may not be within the person’s feasible options” (SEN 1998: 17).

Es soll in dieser Arbeit so weit wie möglich vermieden werden, den Begriff der Kultur als analytisches Konzept zu gebrauchen. Dies hat zwei Gründe, erstens stellt dieser Begriff ein Feld dar, das für das vorliegende Thema zu komplex und wenig relevant ist. Kultur in der gängigen Definition von CLIFFORD GEERTZ beinhaltet Rituale, Verhaltensweisen, Traditionen, Regeln, Programme, Strategien, Pläne und noch viel mehr Komponenten (GEERTZ 1973: 44). Dieser extrem breite Begriff lässt sich sehr schwer von dem der Institution abgrenzen und mit dem der Intention verbinden. Der zweite Grund liegt in der Statik der gängigen Auffassung von Kultur. Der Kulturbegriff hat sich zwar mit der Zeit weg von der Bezeichnung einer angeborenen und natürlichen Einstellung eines Volks bewegt: Man geht mittlerweile davon aus, dass Kultur gelernt wird und dadurch veränderbar sei (PATTEN 2011:735). Doch bleibt Kultur ein sehr statisches Konzept, welches eine Art Zeitlosigkeit, Kohärenz und Unabhängigkeit der Eigenschaften und Ideen der in einer Einheit eingeschlossenen Individuen impliziert (ABU-LUGHOD 1991: 144ff.). Nach PATTEN (2011: 735) ist ein solch essentialistischer Kulturbegriff moralisch wie empirisch naiv. Er könne weder Unterschiede zwischen den Individuen noch Wandel einer sogenannten Kultur über die Zeit fassen. Er schlägt darum vor, Kultur als “social lineage account” zu fassen:

“A distinct culture is the relation that people share when, and to the extent that, they have shared with one another subjection to a set of formative conditions that are distinct from the formative conditions that are imposed on others” (PATTEN 2011: 741).

In diesem Sinne wird eine kulturelle Einheit dadurch definiert, dass sie die für deren Sozialisation wichtigen Institutionen kontrollieren kann. Dadurch kann sie nämlich ihr Wissen, ihre Glaubenssätze und ihre “dominant discourse practice” an die nächste Generation weitervermitteln (PATTEN 2011: 743). In diesem Zusammenhang nimmt die Schule als ein sozialisierender Faktor eine fundamentale Rolle in der Kulturdefinition ein.

2.3 Staat, Nation und Bildungssystem

Die gängigste Art, kollektive Identitäten zu definieren, ist in der modernen Staatenwelt an die Nation¹⁷ gekoppelt. Dabei wird die Nation oft als Voraussetzung für das Funktionieren eines Staates wahrgenommen; denn die als Hauptaufgabe von Staaten definierte legitime Ausübung der Herrschaft scheint im Rahmen der Demokratie und der Massenpolitik an den Erfolg des Nationalismus gebunden (HAAS 1986: 709). Die Autorin geht im Folgenden von der Definition von HAAS (1986: 726, H.i.O.) aus:

“A *nation* is a socially mobilized body of individuals, believing themselves to be united by some set of characteristics that differentiate them (in their own minds) from outsiders, striving to create or maintain their own state”.

Gemäß HAAS (1986: 709) ist Nationalismus die moderne Art, Identität zu definieren, da er die Suche der Individuen nach Gemeinsamkeiten mit anderen Individuen in einer immer unpersönlicheren Welt symbolisiert. In diesem Sinne ersetzt die Nation die früheren Loyalitäten dem Klan oder dem Stamm

¹⁷Es wird in der vorliegenden Arbeit die gängigste Unterscheidung der beiden Begriffe Nation und Staat übernommen. Danach stellt der Staat die formale Institutionalisierung der Nation dar. Er dient etwa durch die Verwaltungs-, Politik- und Justizapparate der Kontrolle dieser (HAAS 1986: 727f. oder SMITH 2005: 14f.).

gegenüber, aber auch die Religion (HUNTINGTON 1969: 30). Nach GREENFELD (1999: 52) zeichnet sich die Nationalidentität im Gegensatz zu den meisten anderen Identifizierungsmöglichkeiten dadurch aus, als dass diese allen Mitgliedern einer Gesellschaft ein Mindestmass an Würde garantiert. So bietet die Mitgliedschaft in einer Nation dem Individuum einen Platz in der Geschichte sowie einen Ausweg aus der Isolierung. Gemäss RICHTER (2005: 61) ist der Erfolg dieses Konzeptes zudem insbesondere dadurch gegeben, dass anhand sprachlicher und kultureller Elemente begründet werden kann, warum Individuen einer bestimmten staatlichen Herrschaft unterstellt sind und keiner möglichen anderen. Auch SEN (1998: 28ff.) stellt fest, dass der Nation in den zeitgenössischen Gesellschaften die bedeutendste Rolle in der Identitätsdefinition zukommt, wobei man aber auch eine Zunahme an Bedeutung anderer Klassifizierungen (bspw. Klasse, Beruf, Geschlecht) feststellen könne, welche über nationale Grenzen hinweg definiert würden.

Wenn Nation nicht als natürlich gegebene Einheit, sondern als Identität im oben beschriebenen Sinne definiert wird, so bedarf es auch zu deren Erhaltung bestimmter Praktiken. Nationen müssen ständig und immer wieder durch Interaktion und Kommunikation erschaffen und erneuert werden. Nur so kann das Gefühl der Verbundenheit zwischen den Mitgliedern aufrecht erhalten werden, welches ANDERSON (1991) als Grundmerkmal von Nationen identifiziert. Ähnlich charakterisieren die Forscher der sogenannten “intentional school” die Nation, nämlich als Narration:

“Nations are created, nourished and sustained through the telling and retelling of their pasts. This process includes the myths, the heroisms, the unsurpassed achievements; the many obstacles that are confronted and overcome; the flowering language and literature; the philosophical and artistic genius that has no peer, while conveniently forgetting the less than seemly episodes” (DAWISHA 2002: 6).

Dies erfolgt zum Beispiel durch die Erfindung von Traditionen (HOBSBAWM 1983: 1), welche für das Land eine gemeinsame Geschichte und gemeinsame Charakteristiken schaffen. Gemäss SMITH (2005: 14) ist die Existenz eines gemeinsamen Gedächtnisses, zusammen mit dem Vorhandensein eines “historischen Territoriums”, einer gemeinsamer Öffentlichkeit, gemeinsamer Rechte und Pflichten und eines gemeinsamen Wirtschaftsraums ein Faktor, welcher die Bildung einer nationalen Identität ermöglicht.

Um diese verbindende Traditionen in der Bevölkerung populär zu machen, wurde insbesondere auch die Volksschule mobilisiert (ZIMMER 1998: 637ff.). Oder:

“National identities also fulfill more intimate, internal function for individuals in communities. The most obvious is the socialization of the members as ‘nationals’ and ‘citizens’. Today this is achieved through compulsory, standardized, public mass education systems, through which state authorities hope to inculcate national devotion and a distinctive, homogeneous culture, an activity that most regimes pursue with considerable energy under the influence of nationalist ideals of cultural authenticity and unity” (SMITH 2005: 16).

Denn dadurch, dass in der westlichen Welt im Laufe der Zeit ein immer stärker normiertes, umfassendes und komplexes Bildungssystem entwickelt wurde, durch welches immer mehr Zeit im Leben der Heranwachsenden zielgerichtet organisiert werden konnte, und welches unter staatliche Leitung gesetzt wurde, konnte die Schule für die Schaffung und Erhaltung einer Nation funktionalisiert werden (FEND 2008: 23ff., siehe auch BOURDIEU 2005: 53; 123 oder KYMLICKA 2001: 8). Somit wird die Bildungspolitik und die Definitionsmacht darüber, welches das Wissen sein soll, zu dem die Gesellschaft einen direkten Zugang hat, ein zentrales Instrument der Herrschaftssicherung (FEND 2008: 165).¹⁸

¹⁸Dabei wird die Verflechtung zwischen Politik und Schule nicht nur durch die Funktion der Schule als Ort der Wissensvermittlung bestimmt: durch das Bildungssystem können verschiedene politische Ziele erreicht werden. So können durch die Schule der

GELLNER (1991: 34) argumentiert sogar, dass der Staat ein grösseres Interesse am Monopol der Erziehung zur Kontrolle der symbolischen Gewalt habe als an dem der physischen Gewalt (welches bei den meisten Autoren als Voraussetzung für das staatliche Wirken gilt, bspw. bei THOMAS HOBBES). Nach GELLNER können die staatlichen Eliten der neuen Generation von Bürgern nur auf diesem Weg bspw. die “richtige Leseart” der Geschichte beibringen, welche die nationale Identität und somit die Autorität des Staates am effektivsten legitimiert. Auch gemäss BOURDIEU (2005: 26) ist die Bedingung für die Wirkung der symbolischen Gewalt die Anerkennung der Legitimität der Herrscher von Seiten der Unterworfenen, was auch und vor allem über die Erziehung erreicht werden kann.

Nicht nur die Geschichte, sondern auch die Sprache spielt in diesen Prozessen eine fundamentale Rolle (RICHTER 2005: 6; PATTEN 2011: 746). KYMLICKA (2001: 7f.) identifiziert die Repräsentanten des Staates als wichtigste Akteure in der Verbreitung von dem, was er “societal culture” nennt. Diese definiert KYMLICKA als eine territorial konzentrierte Gemeinschaft, welche auf eine gemeinsame Sprache zentriert ist, die in allen wichtigen Sektoren des öffentlichen und privaten Lebens (Schule, Medien usw.) Verwendung findet. Dem Autor zufolge muss eine “societal culture” zwangsläufig pluralistisch sein, was aus den Rechten und Freiheiten resultiert, welche den Bürgern eines modernen liberalen Staates garantiert werden. Sie impliziert somit keine gemeinsame religiöse Überzeugungen oder Verhaltensweisen. Diese sprachliche Gemeinschaft ist gemäss KYMLICKA die Voraussetzung für eine funktionierende Nation und wird von den staatlichen Behörden aktiv betrieben, bspw. über das obligatorische Erlernen einer “Muttersprache” in der Schule. Dies wird u.a. über die Förderung der Chancengleichheit im privaten und öffentlichen Arbeitsmarkt legitimiert (KYMLICKA 2001: 8).¹⁹

Die Rolle der Sprache im Nationenverständnis wird auch von BOURDIEU (2005: 50ff.) thematisiert. BOURDIEU problematisiert das Verständnis der Sprache als natürlich gewachsene Einheit, wie sie oft in den Sprachwissenschaften vorkommt, und versteht diese als Teil eines spezifischen Machtverhältnisses:

“Die Integration in ein- und derselben ‘Sprachgemeinschaft’, die ein Produkt politischer Herrschaft ist, ständig reproduziert von Institutionen, die imstande sind, die allgemeine Anerkennung der herrschenden Sprache durchzusetzen, ist die Voraussetzung für die Entstehung sprachlicher Herrschaftsverhältnisse” (BOURDIEU 2005: 50).

Gemäss BOURDIEU (2005: 53) ist wichtigste Institution in diesem Zusammenhang das Bildungssystem. BOURDIEU meint, dass das Ziel der für alle Lehrpersonen geltenden Aufgabe, allen Kindern die gleiche Sprache beizubringen, letztlich der Aufbau eines gemeinsamen Bewusstseins einer ganzen Nation sei. An eine Sprache seien nämlich immer bestimmte Klassifikationen, Emotionen und Anschauungsweisen gekoppelt.

In diesem Sinne sind die Konzepte der Institution, der Identität, der Nation sowie das Bildungssystem eng miteinander Verknüpft. Veränderungen in einem dieser Faktoren wirken sich demzufolge auch auf die anderen aus. Diese Konzepte werden im nun folgenden Kapitel im Bezug auf den Schweizer Fall ausgeführt.

Arbeitsmarkt reguliert, Regionalpolitik betrieben sowie Wachstum angekurbelt werden. Eine wichtige Rolle spielt die Schule auch in der Sozialpolitik, bspw. bei der Integration der bildungsfernen Bevölkerungsschichten (FEND 2008: 38).

¹⁹KYMLICKA (2001: 8) nennt dabei die Schweiz als das einzige Beispiel einer alten Demokratie, in welcher die Staatsgründer die unterschiedlichen Sprachen nicht sogleich aktiv unterbanden, um eine einzelne Kultur als verbindlich für das Verständnis der eigenen Nation zu erklären.

3 Institutionen und Akteure

Gemäss den die Struktur der Arbeit leitenden Überlegungen von SCHARPF (2000: 778) sowie nach den Annahmen des historischen Institutionalismus gibt es zwei Instanzen, welche unabdingbar sind, um historische Entwicklung und politische Handlungen zu verstehen. Dies sind einerseits der institutionelle Kontext und andererseits die darin operierenden Akteure und deren Präferenzen (ARCHER 1996; GREENER 2005: 65; TSEBELIS 2002: 17). Das folgende Kapitel beabsichtigt, die für die Analyse des Tessiner Bildungssystems wichtigen Institutionen und Akteure darzustellen. Es legt somit die Grundlage für ein Verständnis von deren Zusammenspiel, welches in der Folge anhand der Quellen untersucht wird.

3.1 Institutionen

Wie schon im Kapitel zwei angedeutet wurde, ist das institutionelle Setting von fundamentaler Bedeutung für eine Diskursanalyse im politischen Feld: "Discourse analysis in politics begins with the recognition that discourses are distributed across institutions" (FISCHER 2003: 76). Nur wenn der institutionelle Kontext des Diskurses betrachtet wird, kann festgestellt werden, welche Akteursgruppe über wieviel Macht²⁰ verfügt und innerhalb welcher Regeln und Normen der Diskurs sich entwickeln und verbreiten kann. In diesem Unterkapitel wird zuerst auf das Selbstverständnis der Schweiz als Staat eingegangen, woraus die Institutionen abgeleitet werden können, welche die Akteure in der Schweiz und insbesondere im Tessin in Bezug auf Sprache, Identität und Gestaltung der Schule beeinflussten.

3.1.1 Staatsverständnis

Nach STOJANOVIC (2003: 52) ist die Schaffung einer nationalen schweizerischen Identität paradoxe Weise die Weiterführung einer antinationalen Tradition. Sich auf GUZZI-HEEB (1998) stützend beschreibt er diese Tradition als Resistenz der Eliten gegen jegliche Zentralisierungstendenzen während und nach der Periode der Helvetischen Republik. Der Schweizer Staat sowie die daran gebundene Vorstellung der Nation waren somit von Anfang an darauf angelegt, die Autonomie der subnationalen Ebenen (Kantone und Gemeinden) so weit wie möglich zu garantieren. Ebenso zeigt MEYERHOFER (200: 201) in ihrer Dissertation auf, dass, die Bevölkerungen der Kantone sich mit der Idee der nationalen Einheit nur abfinden konnten, weil man durch die Einführung der föderalen Staatsform diese nicht als Einschränkung der kantonalen Hoheit wahrnahm, sondern als Zusammenschluss der Kantone unter dem Prinzip der Gleichwertigkeit.

Im Unterschied zu ihren Nachbarstaaten wurde die Schweiz darum nicht als Kulturnation charakterisiert. Der 1848 gegründete Bundesstaat vereinigte 25 Kantone, die mit unterschiedlichen Religionen in Verbindung gebracht und in denen unterschiedliche Sprachen gesprochen wurden. Festzuhalten bleibt, dass die Mehrsprachigkeit nach LINDER (2005: 42) 1848 noch keinen zentralen Faktor für die schweizerische Identität darstellte; der sprachliche "cleavage"²¹ wurde von den Staatsgründern kaum thematisiert (siehe auch RICHTER 2005: 68ff.). Die Unwichtigkeit der sprachlichen Identität bezeugt nach STOJA-

²⁰Im folgenden wird die klassische Machtdefinition von WEBER (1925: 18) übernommen: "Macht bedeutet jede Chance innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht".

²¹ROKKAN (2000) bezeichnet die Konfliktlinien der Gesellschaften als "cleavages". "Cleavages" implizieren drei Elemente. Erstens muss eine Spaltung aufgrund eines sozialen Kriteriums bestehen, diese stellt die strukturelle Basis dar, damit sich die Gruppen ihrer gegenseitigen sozialen Identität konstruieren können. In dieser Weise kann in einem dritten Schritt die Konfliktlinie auf organisatorischem Niveau ausgedrückt werden. Dazu muss eine Organisation, Partei oder Gewerkschaft den Interessen der Gruppe gegenüber den anderen Einheiten Ausdruck verleihen. Die strukturelle Basis bleibt somit nur ein latentes Potential, solange sich niemand dieser annimmt.

NOVIC (2003: 50ff.) auch der Willen der Mehrheit der Bevölkerung der südlichen Teile der Schweiz, in der Eidgenossenschaft zu verbleiben, trotz der Möglichkeit einer Annexion an die Italienisch sprechende “Repubblica Cisalpina”. Dass die sprachliche Konfliktlinie in der Schweiz nur marginal zum politischen Thema erhoben wurde, ist nach verschiedenen Autoren (etwa LINDER 2010: 184) darauf zurückzuführen, dass die sprachlichen Grenzen sich nicht mit anderen “cleveages” wie die Religion oder die wirtschaftliche Stärke deckten. So waren nicht alle Romands gleichzeitig auch katholisch oder ärmer als die deutschschweizerische Bevölkerung. Dies führte letztendlich dazu, dass die zu dieser Zeit entstandene Institutionen die sprachliche Konfliktlinie nicht reflektierten (DARDANELLI/STOJANOVIC 2011: 365).

Die fehlende Identifikation mit dem jeweiligen Sprachraum sowie die daraus entstehende Negierung eines speziellen Schutzes für die Sprachräume in der anfänglichen institutionellen Gestaltung des Staates sind gemäss DARDANELLI und STOJANOVIC mitunter Gründe, warum die Schweiz nicht als Beispiel für einen multinationalen Staat angeführt werden darf (wie es bspw. KYMLICKA 2001 tut). Nach STOJANOVIC und DARDANELLI (2011: 360) werden in der Literatur vier institutionelle Merkmale als notwendig für das Funktionieren eines multinationalen Staates erachtet: erstens eine Aufteilung des Staates in “ethnisch-kulturelle” Einheiten (im Unterschied zu historischen oder funktionalen Einheiten), zweitens eine asymmetrische Beziehung dieser Einheiten zum Zentrum, drittens ein besonderes Repräsentationsrecht für die Minderheiten auf nationaler Ebene und viertens die offizielle Anerkennung sämtlicher Minderheiten in der Verfassung. Im Falle der Schweiz findet sich keines dieser Merkmale: Die kantonalen Grenzen entsprechen nicht immer den sprachlich-religiösen, das Zentrum unterhält eine symmetrische Beziehung zu allen Einheiten, und keine sprachliche Gruppe geniesst Sonderrechte. Auch sind in der Verfassung nur die einzelnen Sprachen anerkannt und nicht die Sprachgruppen, der Begriff der Nation wird grundsätzlich nur für die Eidgenossenschaft als Ganzes angewendet (DARDANELLI/STOJANOVIC 2011: 365). Jedoch wurden in der Schweiz Prinzipien zum Schutz der kantonalen Autonomie implementiert, welche sich indirekt auf die Sprachräume und auch auf das Bildungssystem auswirkten. In der Folge werden drei ebendieser Institutionen diskutiert: das Territorialitätsprinzip, die direkte Demokratie und der Föderalismus.

3.1.2 Territorialitätsprinzip

Im Zeitraum der Untersuchung galt in der Schweiz die BV aus dem Jahre 1874. Diese wurde erst 1999 revidiert. Anders als in der neueren Version wurde 1874 der Sprachenschutz nicht ausdrücklich garantiert, sondern vom Territorialitätsprinzip abgeleitet. Ebenso war das Territorialitätsprinzip²² lange nicht umfassend niedergeschrieben. Die rechtlichen Grundlagen wurden erst mit einem Bundesgerichtsentscheid aus dem Jahr 1965 formal geklärt.²³ Trotzdem galt das Territorialitätsprinzip – auch in seiner sprachlichen Auslegung – als gefestigt.²⁴ Das sprachliche Territorialitätsprinzip wurde gemäss RICHTER (2005) aus zwei Artikeln der BV (1874) abgeleitet. Einerseits entsprang es Artikel 116 BV (1874), in welchem die drei Landessprachen namentlich genannt wurden: “Die drei Hauptsprachen der Schweiz, die deutsche, französische und italienische, sind Nationalsprachen des Bundes”.²⁵ Andererseits deklarierte Artikel 1 BV

²²Das Territorialitätsprinzip besagt, dass die Rechtssprechung eines Staates an gewisse territoriale Grenzen gebunden ist. So haben auch die subnationalen Ebenen nur die Macht, auf dem ihnen zugestandem Gebiet Recht zu sprechen (RICHTER 2005: 145).

²³Der Entscheid besagte: “Diese Verfassungsbestimmung gewährleistet nach dem Gesagten die überkommene sprachliche Zusammensetzung des Landes. Den Kantonen obliegt es, in ihren Grenzen über der Erhaltung der Ausdehnung und Homogenität der gegebenen Sprachengebiete zu wachen” (zit. in RICHTER 2005: 166).

²⁴Dies folgt bspw. aus dem Kommentar zur BV von 1874 von BURCKHARDT (1931: 806, zit. in RICHTER 2005: 162): “ein stillschweigend anerkannter Grundsatz, dass jeder Ort seine überlieferte Sprache soll behalten können, trotz fremdsprachiger Einwanderung; dass also die räumlichen Grenzen der Sprachgebiete, wie sie einmal sind, nicht sollen verschoben werden; und zwar ebensowenig zugunsten der Mehrheit wie der Minderheiten”.

²⁵Am 29. April 1938 wurde dieser Artikel folgenderweise Verändert: “Das Deutsche, Französische, Italienische und Rätoromanische sind die Nationalsprachen der Schweiz. Als Amtssprache des Bundes werden das Deutsche, Französische und Italienische erklärt”.

(1874) die Kantone als souverän.²⁶ Diese beiden Artikel wurden mit dem im Artikel 3 normierten Subsidiaritätsprinzip kombiniert, um daraus abzuleiten, dass die Kantone die Kompetenz hätten, innerhalb ihres Territoriums eine oder mehrere Amtssprachen festzulegen.

Gemäss RICHTER (2005: 161) entsprang diese Regelungsart des Sprachengegensatzes der Schweizer Tradition. Ähnliche, im 19. Jahrhundert in den Kantonen zur Regelung der konfessionellen Spaltungen entstandene Modelle dienten den Verfassungsschreibern als Vorbild. Gemäss RICHTER (2005: 152f.) ist der Ausgangspunkt einer solchen politischen Lösung eine Situation, in der die unterschiedlichen Gruppen auf Ebene des Gesamtstaates ungleichmässig vertreten sind, während sie in gewissen Gebieten “verdichtet” vorkommen. Der so entstehende Unterschied zwischen gesamtstaatlicher und regionaler Bedeutung einer Gruppe kann über das Territorialitätsprinzip entschärft werden. Denn dieses verkleinert den Bezugsrahmen der einzelnen Gruppen; so haben auch Minderheiten die Möglichkeit, in einer Region die Mehrheitsposition zu übernehmen.

Das sprachliche Territorialitätsprinzip hat verschiedene Konsequenzen. Zum einen betrifft es nicht nur den öffentlichen, das heisst den amtlichen und schulischen, Bereich, sondern kann zumindest grundsätzlich auch in den privaten Bereich eingreifen. Denn in all jenen Fällen, wo ein Bezug zur Öffentlichkeit besteht, etwa bei der kommerziellen Werbung, kann, abhängig von den jeweiligen kantonalen Regelungen, der Staat den Sprachgebrauch einschränken (RICHTER 2005: 146). Zwar stand einer allzu weitgehenden Auslegung des Territorialitätsprinzips das Rechtsgleichheitsgebot (Artikel 5 BV 1874) entgegen. Aber dennoch wird ihm eine homogenisierende Wirkung auf Kantonsebene zugeschrieben:

“In diesem Sinne ist das sprachliche Territorialitätsprinzip ein Mittel, den Nationalstaat auf der dezentralen Ebene zu verwirklichen, wie sich am Beispiel der Kantonsverfassungen von Jura und Ticino besonders deutlich zeigen lässt” (RICHTER 2005: 149, H.i.O.).

Zum anderen hat das Territorialitätsprinzip, indem es den sprachlichen Minderheiten Macht über ein begrenztes Territorium übergibt, eine stabilisierende Wirkung auf die sprachliche Zusammensetzung einzelner Gebiete. Dies wurde während der analysierten Periode dadurch verstärkt, dass in der Schweiz gemeinhin der Grundsatz galt, Zuwanderer hätten sich an die geltende kantonale Amtssprache zu assimilieren. Dieser Grundsatz entsprang der bis Mitte des 20. Jahrhunderts weit verbreiteten Überzeugung, jedem Raum sei eine sprachliche “Natur” eigen (RICHTER 2005: 180). So wurde die Verpflichtung zur Assimilation an die Sprache des Wohnkantons auch vom Bundesgericht immer wieder gestützt und erst Ende der 1970er Jahre relativiert.²⁷

3.1.3 Direkte und konsortiative Demokratie

Auch die direktdemokratischen Instrumente können z.T. als Minderheitenschutz interpretiert werden. Auch wenn die direkte Demokratie aus einer Minderheit natürlich noch keine Mehrheit macht, so ermöglicht sie doch, dass gewisse für Minderheiten saliente Themen in der breiten Öffentlichkeit und damit innerhalb des ganzen Staates diskutiert werden. Das allgemeine Stimm- und Wahlrecht, wie auch die Volkssouveränität, gelten als die wichtigsten Elemente, welche die Kantone von Anfang an miteinander

Dies weist darauf hin, dass nicht nur das Tessin sich für die Anerkennung und den Schutz der eigenen Sprache bemühte, sondern auch die rätoromanische Minderheit.

²⁶Art. 1. Die durch gegenwärtige Bund vereinigten Völkerstaaten der zweiundzwanzig souveränen Kantone als: [...], bilden in ihrer Gesamtheit die schweizerische Eidgenossenschaft”.

²⁷1979 wurde der Nutzen der Assimilation für die eher heterogenen Sprachgebiete in Frage gestellt, jedoch nicht für die Anderen. Denn: “La nécessité d’une assimilation linguistique par le biais de l’école est beaucoup plus évidente dans le cas d’un territoire qui, par ailleurs, est linguistiquement homogène” (zit. in RICHTER 2005: 184, H.d.A.). In den 1990er Jahren wurde diese Auffassung letztlich revidiert, in der BV von 1999 wird die Sprachenfreiheit (Art. 18) gewährleistet. Die Sprachen werden ab diesem Zeitpunkt durch den Artikel 70 der BV gestützt. Dieser sieht mitunter auch den Einsatz des Bundes zugunsten der zweisprachigen Kantone, des Tessins und Graubünden vor, zur Unterstützung der aus ihrer sprachlichen Situation entstehenden Aufgaben.

verbunden haben und welche eine nationale Integration erst möglich machten (LINDER 2005). Auch fördert die Möglichkeit, immer wieder auf nationaler Ebene über bestimmte Entscheide abzustimmen, den Dialog zwischen den Sprachregionen:

“Direct democracy mitigates this problem [der nicht existenten Kommunikation zwischen den Gruppen A.d.A.] insofar as it obliges the politicians in all regions of the country to discuss the same issue(s), at the same moment” (STOJANOVIC 2009: 16).

Dieser Zustand wird auch als Grund für das Bestehen nationaler Parteien in der Schweiz genannt, welche den Zusammenhalt weiter fördern (im Unterschied bspw. zu Belgien). Denn dadurch werden parteipolitischen Themen, wie etwa die soziale Ungleichheit, nicht entlang der Sprachgrenzen aufgegelistet. Dies führt auch dazu, dass die Mitglieder der Sprachregionen sich nicht immer als Gewinner oder als Verlierer erfahren müssen. Die Minderheiten können in den sich ändernden Koalitionen auch einmal als Mehrheitsmacher benötigt werden, was die Rücksichtnahme auf deren Interessen in der alltäglichen Politik begünstigt (STOJANOVIC 2009: 13ff.; LINDER 2005: 45).

Zudem ging in der Schweiz die Verstaatlichung des Bildungssystems mit dem Prozess der Demokratisierung einher (CRIBLEZ in CRIBLEZ 2008: 58ff.). Durch die Einführung der Instrumente der direkten Demokratie auf eidgenössischer Ebene, welche manche Kantone schon vorher auf subnationaler Ebene gekannt hatten, wurden alle wahlberechtigten Bürger in regelmässigen Abständen dazu aufgerufen, sich zu mehr oder weniger komplexen Themen zu äussern (LINDER/VATTER 2001: 95). Dies setzte gewisse Kenntnisse wie insbesondere die Fähigkeit, lesen zu können, voraus.

Die oben genannten Instrumente dienen der Machtverteilung und somit der Kreation eines Equilibriums, welches bspw. mit dem System der “check and balances” in den Vereinigten Staaten vergleichbar ist (LINDER 2010: 11). Es macht die Schweiz zu einem Beispiel dessen, was LIJPHART “consociational democracy”²⁸ nennt. Diese Staatsform wird oft als die ideale institutionelle Lösung für heterogene Einheiten gepriesen (LIJPHART 1969; 1996; LINDER 2010):

“Consociational democracy means government by elite cartels designed to turn a democracy with a fragmented political culture into a stable democracy” (LIJPHART 1969: 211).

Eine konsoziative Demokratie ist darum stärker auf ihre Eliten angewiesen als eine “kompetitive Demokratie”, in der die Mehrheit entscheidet (DOGAN 2003: 11). Denn gemäss (LIJPHART 1969: 211) ist eine demokratische Staatsform in einem heterogenen Territorium dann möglich, wenn die Eliten beschliessen, Mechanismen zur Bekämpfung der destabilisierenden Effekte der Fragmentierung zu schaffen. Dies war in der Schweiz in Bezug auf die politische Fragmentierung der Fall: So bestehen die Tessiner Exekutive seit 1921 und eidgenössische Exekutive seit 1943 aus einer grossen Koalition, welche das Ziel hat, alle wichtigen Parteien der politischen Landschaft an der Regierung teilhaben zu lassen. Dies hat eine stabilisierende und verbindende Wirkung. Da die politischen Eliten immer wieder an sehr unterschiedlichen Problemen miteinander arbeiten müssen und zu deren Lösung ständig neue Koalitionen zu bilden haben, wird die Herausbildung von Perspektiven gefördert, welche über die eigenen Gruppeninteressen hinausgehen (LINDER 2010: 123ff.).

Nach LIJPHART gibt es drei die Kooperation zwischen den Eliten einer fragmentierten Gesellschaft verstärkende Faktoren. Der erste ist die Existenz von Gefahren von aussen. Der zweite Faktor ist die Präsenz multipler möglicher Machtequilibria. Wenn ein dual aufgeteiltes System besteht, in dem eine Partei über eine andere dominieren kann, ist der Anreiz zur Kooperation kleiner als wenn es verschiedene

²⁸Nach LIJPHART (1996: 263ff.) wird die konsoziative Demokratie im Grund durch vier Elemente charakterisiert: grosse Koalitionen, segmentale Autonomie (bspw. durch föderalistische Strukturen), Proportionalitätsprinzip und ein Vetorecht für Minderheiten. Obwohl die Schweiz oft als Paradebeispiel dieser aufgeführt wird, erfüllt sie nicht alle von LIJPHART genannte Punkte; bspw. ist in vielen Kantonen das Wahlsystem nicht proportional organisiert.

Möglichkeiten zu Allianzen gibt, welche die Dominanz der grössten Partei in Gefahr bringen können. Der dritte Faktor schliesslich ist die Chance, die Probleme des Landes lösen zu können. Deshalb scheinen Demokratie und Kooperation in kleineren Staaten einfacher aufrechtzuerhalten, da in diesen die Anforderungen an die Aussenpolitik oft kleiner sind und die Probleme dadurch überschaubarer und eher lösbar bleiben (LIJPHART 1969: 214). Auch ist die Präsenz von separierten, aber stark kohäsiven Einheiten eine Voraussetzung für diese Art von Demokratie, da die Eliten nur dann untereinander Kompromisse schliessen können, wissend dass sie über die Unterstützung der von ihnen repräsentierten Gruppe verfügen (LIJPHART 1969: 215).

3.1.4 Föderalismus

Der Föderalismus wird gemeinhin als Institution zum Schutz von Minderheiten angesehen. Eigentlich schützt der Föderalismus aber nur räumlich getrennte Minderheiten, denn er garantiert der Mehrheit innerhalb der Minderheitenkantone Autonomie im eigenen Herrschaftsgebiet. Im Falle der Schweiz schützt der Föderalismus folglich mitunter die welschen Kantone und das Tessin, indem er ihnen Autonomie über die innerkantonale Politikgestaltung in verschiedenen Bereichen erlaubt. Aus ebendiesem Grund hat die Institution aber auch zwei Seiten (LINDER 2005: 42): Auf Ebene des Bundes schützt sie die Erhaltung der Verschiedenheit, innerhalb der Gliedstaaten selber erlaubt sie aber den Zwang zur Assimilation.

Einen äusserst wichtigen Einfluss hat der Föderalismus auf die Gestaltung der kantonalen Bildungssysteme. Da schon im Bundesvertrag von 1815 die Volksschule in den Kompetenzbereich der Kantone gestellt worden war, entwickelte sich diese entlang den Bedürfnissen und rechtlichen Ausformulierungen der subnationalen Einheiten (CRIBLEZ in CRIBLEZ 2008: 59). Mitte des neunzehnten Jahrhunderts waren in allen Kantonen die gesetzlichen Basissteine für die Volksschule gelegt, welche auch durch die Bundesverfassungen von 1848 und 1874 in der Kompetenz der Kantone blieb. Letztere verteidigen ihre Zuständigkeiten in diesem Bereich seither ziemlich erfolgreich vor allen geplanten Interventionen der Eidgenossenschaft. Das Subsidiaritätsprinzip (in der BV von 1874 im Art. 3 geregelt) erleichtert(e) dieses Unterfangen, denn aus ihm folgt, dass jede Kompetenzverschiebung von der subnationalen Ebene auf diejenige des Bundes eine Verfassungsänderung benötigt und somit von der Mehrheit des Parlamentes, des Volkes sowie der Stände angenommen werden muss (LINDER/VATTER 2001). So statuierte Artikel 27 der BV vom 29. Mai 1874:

“Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können. Gegen Kantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nötigen Verfügungen treffen”

Den Kantonen wurde somit nur vorgeschrieben, dass sie ein Bildungssystem für alle in ihrem Territorium wohnhaften Kinder haben sollten, dessen Ausgestaltung (mit Ausnahme von deren Unentgeltlichkeit sowie des Schutzes der Glaubensfreiheit) war aber frei.

Die aus einer institutionellen Perspektive verfasste Studie von HEGA (1999) zu den Schweizer Bildungssystemen attestiert diesen eine extrem ausgeprägte Stabilität. Nach LINDER und VATTER (2001: 106) sind es die anti-mehrheitlichen Institutionen wie der Föderalismus oder die direkte Demokratie, welche so viele Veto-Punkte²⁹ schaffen, dass der Handlungsspielraum der zentralen Regierung stark einge-

²⁹Nach IMMERGUT (1990) sind Veto-Punkte (“veto points”) die Orte des politischen Prozesses, in denen Entscheidungen bspw. von Interessengruppen beeinflusst werden können. Je mehr es von diesen Punkten gibt, desto schwieriger wird es, den “status quo” zu verändern.

schränkt ist. Auch fördert der im Rahmen der konsoziativen Demokratie bestehende Zwang zu ständiger Konsensfindung keine schnelle Veränderung des Systems. Nach HEGA (1999) hat die spezifisch schweizerische institutionelle Formalisierung der politischen Entscheidungsprozesse gar die Auswirkung, dass die Bildungspolitik von Themen der institutionellen Machtverteilung zwischen den Ebenen dominiert und weniger über Fragen der schulischen Qualität diskutiert wird.

Die Kompetenz in Schulfragen blieb folglich für den ganzen Untersuchungszeitraum in den Händen der Kantone. Es gab jedoch Bemühungen hin zu einer zumindest unverbindlichen Koordination: 1897 wurde die “Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren” (EDK) gegründet. Deren erster Kampf galt dem einzigen Thema, über das zumindest zeitweilig unter den Kantonen Einigkeit herrschte: die Forderung nach eidgenössischen Subventionen für die Volksschule (GHISLA 2003b: 385; MANZ in CRIBLEZ 2008: 155ff.). In einem zweiten Schritt versuchte man Diplome und Abschlüsse, bspw. die Maturität, zu koordinieren (CRIBLEZ in CRIBLEZ 2008: 22f.). Diese Bemühungen stockten indes bereits in den 1910er Jahren. Der Untersuchungszeitraum der vorliegenden Arbeit liegt somit in der von CRIBLEZ als “Latenzphase” bezeichneten Periode, in der in der Bildungspolitik keine wesentlichen Veränderungen in der Kompetenzverteilung zwischen Bund und Kantonen eintraten. Nach 1960 wurden die Bemühungen um eine stärkere Koordination durch die Bildungsexpansion wieder als notwendig erkannt und der sogenannte “kooperative Föderalismus” eingeführt (CRIBLEZ in CRIBLEZ 2008: 23f.).

3.2 Akteure

Im theoretischen Konstrukt nimmt die Definition der Akteure einen fundamentalen Platz ein. Denn nur dadurch kann verstanden werden, welche Machtposition diese im institutionellen Kontext einnehmen und welche Interessen sie vertreten. Die Autorin erforscht in der vorliegenden Arbeit den Diskursausschnitt einer pädagogischen Elite, weil es nach MILLIKEN (1999: 232) produktiv ist, eine Diskursanalyse an einer Gruppe an Akteure durchzuführen, welche als “autorisierte Autoren” eines Feldes gelten. Im Folgenden wird zunächst erklärt, was unter pädagogischer Elite zu verstehen sei, und in einem zweiten Schritt auf die spezifischen Akteure eingegangen, welche im analysierten Fall zu dieser pädagogischen Elite gezählt werden können.

3.2.1 Die pädagogische Elite

Die Hauptquellen der Arbeit stellen die Zeitschrift der “Demopedeutica”³⁰ *L’Educatore della Svizzera Italiana*, sowie verschiedenen Publikationen der politischen Behörden dar. Im Falle von deren Autoren scheint der Begriff der Elite angebracht. Es wird hierbei die Definition von HERZOG und WEISS aus dem *Lexikon der Politikwissenschaft* (2005) übernommen:

“der Personenkreis einer Gesellschaft gekennzeichnet wird, der durch strategische Positionen die Macht und den Einfluss hat, gesellschaftl. relevante und im Falle der politischen Eli-

³⁰Die “Demopedeutica” auch “Associazione degli amici dell’educazione del popolo” ist im juristischen Sinne eine Vereinigung, welche über ein eigenes Statut verfügt (“Demopedeutica” 2005). Sie wurde nach eigenen Angaben am 16. September 1837 auf Initiative STEFANO FRANSCINIS gegründet. Die “Demopedeutica” war im untersuchten Zeitraum die einzige “pädagogische Vereinigung” des Kantons welche nicht ausschliesslich Lehrkräfte repräsentierte (FOGLIA in *L’Educatore* 1958: 1f). Sie definierte ihre Ziele in ihrem Statut von 1837 folgenderweise: “La società Ticinese degli Amici dell’educazione del Popolo si propone lo scopo patriottico di promuovere la pubblica educazione sotto il triplice aspetto: morale e religioso, intellettuale, fisico. Ciascun membro della società contrae quindi l’obbligazione di adoperarsi colle sue facoltà e mezzi diretti e indiretti a diffondere sempre più i buoni metodi, = a perfezionare le scuole esistenti, = a promuovere la fondazione di quelle di cui il paese patisse difetto, = a contribuire allo stabilimento di una biblioteca circolante, = a procurare la diffusione di libri morali, di agricoltura e delle arti sia per uso delle scuole, sia per uso della gioventù già uscita da queste scuole, e così del popolo in generale”, (“Demopedeutica” 2005: 3f., H.i.O.). Die Vereinigung bezeichnet sich selber als überparteilich und akonfessionell. Trotzdem kommen bis heute praktisch alle Leiter der Vereinigung aus dem der liberal-radikalen Lager.

te auch allgemeinverbindliche Entscheide zu treffen. Eliten sind meistens, wenn auch nicht ausschliesslich, Personen, die durch Positionen in Institutionen oder Organisationen in herausgehobener Weise über Ressourcen und Qualifikationen verfügen, um aussergewöhnliche und gesellschaftliche Leistungen zu erbringen”

Als pädagogische Elite bezeichnet die Autorin folglich den Kreis an Personen, welche diese Rolle im Bereich der Bestimmungen rund um Bildung und Erziehung übernimmt. Es soll dabei unterstrichen werden, dass obwohl der in der vorliegenden Arbeit beschriebene Diskursausschnitt von den Erkenntnissen und Themen der Erziehungswissenschaft sowie anderer Disziplinen abhängt und durch diese beeinflusst wird, so ist der Forschungsgegenstand mehr eine Art des “pädagogischen Diskurses der Schulmänner” (SPÄNI 2002: 79). Die analysierten Akteure haben z.T. eine Ausbildung im pädagogischen Bereich, viele auch auf Hochschulniveau, doch verläuft dieser Diskurs ausserhalb des akademischen Felds. Die Disziplin dient in diesem Zusammenhang eher als Referenz.

Eliten müssen zudem nicht immer die demokratisch legitimierten Akteure sein: “Die Akteure der öffentlichen Bühne sind keineswegs unbedingt die wirklichen Macher” schrieb EDMUND BURKE um 1790 (zit. in PAPCKE 1986: 470). Dieser Umstand macht die analytische Anwendung des Begriffs um so schwieriger. Es wird keine Liste der Elitenmitglieder geführt. Die Autorin ist sich der verschiedenen Probleme, welche in den Debatten um den Begriff vorgebracht wurden, bewusst, und beruft sich darum ausschliesslich auf die oben genannte analytische Definition. Dabei geht die Autorin nicht davon aus, dass Eliten ein “schlichter sozialer Wirkfaktor” sind, wie es PAPCKE (1986: 470) bestimmten Autoren vorwirft. Auch hier scheint der Kontext extrem wichtig für die Bestimmung der Macht dieser Gruppen. Damit nicht von falschen Prämissen ausgegangen wird, wird versucht, diesen Begriff erst im Laufe der Arbeit definitiv mit einzelnen Akteuren zu füllen. Auch soll Teil der Analyse sein, zu erforschen, wie viel Einfluss die unterschiedlichen Arten von Eliten aufeinander und auf das politische Handeln haben. Nicht Teil der Arbeit ist es hingegen, deren Einfluss auf die Bevölkerung zu messen: Die Erforschung dieses Themas bedürfte einer völlig anderen Art der Analyse (siehe Kapitel 5).

Die Autorin übernimmt die von STOJANOVIC (2003: 61) angewandte Unterscheidung zwischen einer intellektuellen und einer politischen Elite. Als politische Elite soll der Kreis an Personen bezeichnet werden, welcher dank seiner Funktion innerhalb des staatlichen Apparats die Möglichkeit hat, Entscheidungen zu beeinflussen. Als intellektuelle Elite gilt hingegen die Summe derer, welche durch ihre Publikationen den Diskurs im pädagogischen Feld bestimmen und in dieser Weise Entscheidungen für sich beeinflussen können.³¹ In diesem Sinne werden die Autoren des *L’Educatore* als intellektuelle pädagogische Elite aufgefasst, währenddem diejenigen Akteure, welche ein öffentliches Amt innehaben und zu Schulthemen politisieren, als politische pädagogische Elite verstanden werden.

³¹Man könnte die intellektuelle Elite auch als “Interessengruppe” bezeichnen. Eine breite und somit auf den Kontext passende Definition dieses Begriffes ist die von TRUMAN (1971: 235): “Interest group refers to any group that, on the basis of one or more attitudes, makes claims upon other groups in the society for the establishment, maintenance, or enhancement of forms of behaviour that are implied by the shared attitudes”. Die im Kapitel 5 dargestellten Instrumente zur Erforschung des Einflusses bestimmter Gruppen auf den schulischen Diskurs bedienen sich dieser Definition.

Amtsjahre	Name
1912 - 1921	CARLO MAGGINI (PLR)
1921 - 1923	GIOVANNI ROSSI (PLR)
1923 - 1932	GIUSEPPE CATTORI (Cons)
1932 - 1940	ENRICO CELIO (Cons)
1940 - 1947	GIUSEPPE LEPORI (Cons)
1947 - 1959	BRENNO GALLI (PLR)
1959 - 1967	PLINIO CIOCCARI (PLR)

Tabelle 1: Direktoren des Erziehungsdepartements (DPE)

3.3 Akteure im Diskurs um Schule und Identität

Die Autorin ist sich bewusst, dass im Falle der vorliegenden Arbeit nur die Akteure zum Vorschein kommen, welche auch in den ausgewählten Quellen publizierten oder darin erwähnt werden und sich in diesem Sinne exponierten. Es ist von daher sicher nicht möglich, alle Akteure zu identifizieren, die für ein vollständiges Verständnis des Untersuchungsfelds nötig wären. Dabei ist die Biographie der einzelnen Akteure nicht besonders wichtig.³² Bedeutend scheinen hingegen deren Gemeinsamkeiten sowie deren Handlungsfeld.

Die politische pädagogische Elite

Als politische pädagogische Elite gelten in erster Linie die Erziehungsdirektoren. Es soll herausgestrichen werden, dass eine Kontinuität in ihrer Politikführung feststellbar ist. Zudem scheint das Departement strategisch wichtig zu sein: Sowohl ENRICO CELIO als auch GIUSEPPE LEPORI wurden zu einem späteren Zeitpunkt ihrer Karriere in den Bundesrat gewählt.

Das Erziehungsdepartement war traditionellerweise eine Domäne der liberalen Partei (PLRT). Zwei Jahre nach Einführung der Konkordanz 1921 übernahmen indessen die Konservativen für eine gewisse Zeit die Kontrolle darüber. Anders als im Falle der Machtwechsel im neunzehnten Jahrhundert änderte sich hiermit aber nicht besonders viel in der Politikgestaltung. Dies bestätigte auch der liberale Grossrat MAGGINI 1926; zwar habe der “Maestro di Cappella” gewechselt, die Musik sei aber immer noch die gleiche. Er schrieb dies der Beibehaltung desselben Verwaltungspersonals zu (*Verbali del Gran Consiglio* 1927: 117). Auch der konservative Regierungsrat CATTORI stellte in seinen Reden die eigene Arbeit als Exempel für das neue Einverständnis zwischen den Parteien dar (bspw. *Verbali del Gran Consiglio* 1927: 124f.). Sein Stil stiess aber nicht in allen Kreisen auf Wohlwollen; da CATTORI eine Allianz mit dem Sozialisten CANEVASCINI einging, sorgte er in der eigenen Partei für Enttäuschung. CATTORI unternahm nichts, um die Laizisierung der Schule rückgängig zu machen, was aber auch dazu führte, dass dieser nicht von den Liberal-Radikalen angegriffen werden konnte (BIANCHI 1989: 69). Ab 1947 übernahmen die Vertreter der liberal-radikalen Partei wieder die Verantwortung für das Erziehungsdepartement, was wiederum keinen Kurswechsel zur Folge hatte.³³ Zur politischen Elite können auch die Grossräte gezählt werden, welche sich besonders für Bildungsthemen engagierten; ob es solche Persönlichkeiten gibt, wird sich aber erst im Laufe der Analyse zeigen.

³²Im Anhang der gedruckten Version dieser Arbeit ist ein vollständiges Personenverzeichnis vorhanden.

³³Die PLR wird das Departement bis 2011 halten, als mit EMANUELE BERTOLI ein Vertreter der sozialdemokratischen Partei (PST) den Sitz besetzte.

Amtszeit	Name
1918 - 1948	Dir. ERNESTO PELLONI
1948 - 1954	FELICE ROSSI
1954 - 1960	PROF. GUIDO MARAZZI
1961 - 1971	VIRGILIO CHIESA

Tabelle 2: Direktoren des *L’Educatore*

Die intellektuelle pädagogische Elite

Die Kategorie der intellektuellen pädagogischen Elite ist schwierig zu umschreiben, weil es hier nicht nur formalisierte Funktionen oder Stellen gibt, welche den eigenen Kompetenzbereich vorgeben. Diese Gruppe ist deshalb ziemlich heterogen. Der für die Arbeit relevanteste Teil dieser Gruppe stellen die Autoren des *L’Educatore* dar. Diese waren gleichzeitig auch Mitglieder der “Demopedeutica”. Die u.a. für die Herausgabe der Zeitschrift verantwortlichen Direktoren der “Demopedeutica” wurden alle zwei Jahre neu gewählt. Entsprechend sind es im Untersuchungszeitraum etwa zwanzig Personen. Das Resultat der Wahlen wurde jeweils in der Zeitschrift publiziert. Auffallend ist, dass praktisch alle Direktoren einen akademischen Titel vorweisen konnten. Die meisten waren Doktoren oder Professoren, zum Teil waren auch Ingenieure (wie bspw. der Direktor der Schule für Agrarwirtschaft in Mezzana, welcher die “Demopedeutica” 1924-25 leitete) und Anwälte vertreten. Mitglieder der Vereinigung waren zudem die meisten Schulinspektoren (welche mit dem Kürzel „Isp. scol.“ oder „Is.“ bezeichnet wurden). Die Liste der Direktoren des *L’Educatore* ist hingegen überschaubarer (siehe *Tabelle 1*).

Zur intellektuellen Elite möchte die Autorin auch die Personen zählen, welche formal nicht Mitglieder der “Demopedeutica” waren, aber im *L’Educatore* publizierten, zitiert wurden oder auf die immer wieder verwiesen wurde (bspw. FRANCESCO CHIESA). Diese werden im Laufe der Analyse ermittelt.

Weitere wichtige Akteure

Neben den eben genannten gibt es weitere Gruppen, welche auf die Bildungspolitik Einfluss ausübten. Obwohl die Lehrerschaft zu der analysierten Zeit nicht besonders gut organisiert war, so gab es doch kantonale Lehrerverbände wie bspw. die 1895 gegründete katholische “Federazione Docenti Ticinesi”³⁴ (FDT). Von dieser spaltete sich 1903 eine liberale Fraktion der Lehrerschaft ab, die “Società dei Maestri Ticinesi” (SMT). Beide Vereinigungen publizierten eine eigene Zeitung (*Il Risveglio* bzw. *La Scuola*). Diese genuine Lehrervereinigungen müssen von der “Demopedeutica” unterschieden werden. Denn deren Mitglieder sehen sich nicht als “Freunde der Volksschule”, sondern charakterisieren sich ausschliesslich anhand ihrer Rolle als Lehrperson. Die Themen in deren Publikationen sind folglich stark standespolitisch geprägt. Ihre Präsenz darf aber nicht vernachlässigt werden, u.a. da diese Akteure immer wieder versuchten, ihre Forderungen auf die politische Agenda und ihre Vertreter in die politischen Gremien zu bringen (FDT 1995).

Jedoch stellten die katholischen Kräfte und damit insbesondere die FDT in Bezug auf Schulfragen die Opposition dar. GIUSEPPE MOTTA brachte dies während eines Jubiläums im Jahr 1910 wie folgt zum Ausdruck (siehe auch FDT 1995: 124):

“Io mi congratulo con voi per questo atto di fede, di sincerità, di coraggio. Di coraggio, perché affermando il carattere cristiano della scuola, vi ponete in opposizione deliberata

³⁴Die Federazione Docenti Ticinesi wird in ihren Statuten in folgender Weise beschrieben: “La Federazione Docenti Ticinesi (FDT) è un’associazione autonoma di insegnanti cristiani operanti nel Cantone Ticino” (zit. in SAVOLDELLI in FDT 1995: 9).

con l’indirizzo scolastico voluto ed inculcato dai partiti che oggi detengono la maggioranza politica” (zit. in FDT 1995: 112).

Zu den Lehrerverbänden kommen die von MOTTA angesprochenen Parteien als weitere relevante Akteure mit direktem Einfluss auf die Gestaltung der Schulpolitik hinzu. Diese arbeiteten teilweise in engem Kontakt zu den Lehrerverbänden. So unterstützte bspw. die FDT stets die konservative Partei. Ihre Mitglieder publizierten in deren Tageszeitung (*Giornale del Popolo*) und waren Teil der konservativen Partei (später “Partito Popolare Democratico”, PPD) im Grossrat (FDT 1995: 116).³⁵

³⁵Wobei zu beachten ist, dass nur Primarlehrkräfte (die auf Gemeindeebene angestellt sind) und pensionierte Lehrkräfte ins kantonale Parlament gewählt werden können. Im Tessin gilt für die vom Staat nominierten Lehrkräfte eine Inkompatibilitätsklausel, welche diesen ein weiteres Amt auf kantonaler Ebene verbietet. Die Lehrerverbände wie auch die “Demopedeutica” haben diese Klausel immer wieder kritisiert (FDA 1995: 124).

4 Hypothesenbildung

Im folgenden Kapitel wird eine Synthese aus den in den vorherigen Kapiteln vorgestellten theoretischen Annahmen und institutionellen Bedingungen sowie den aus der Sekundärliteratur ersichtlichen Kontextfaktoren erarbeitet. Aus dieser Synthese werden drei Hypothese für den zu untersuchenden Fall abgeleitet. Die erste Hypothese betrifft die Stellung der zu untersuchenden Akteure im Feld, die zweite Hypothese hingegen soll die Klärung der Identitätskonstruktion leiten. Die dritte Hypothese thematisiert die politischen Folgen, welche die zwei ersten Annahmen implizieren. Die folgende empirische Analyse wird zeigen, ob die Theorie für die Interpretation der Resultate geeignet ist (BENNETT/ELMAN 2006b: 466). Es wird dabei davon ausgegangen, dass sich in den Quellen grösstenteils die Meinung der liberal-radikalen Elite des Bildungssystems widerspiegelt (der “Demopedeutica”, der Verwaltung und z.T. des Parlaments).

4.1 Hypothese A: Einfluss der Akteure

Die Geschichte des Tessiner Bildungssystems der zweiten Hälfte des neunzehnten und des ganzen zwanzigsten Jahrhunderts kann als stetiger Prozess des Ausbaus und der Laisierung angesehen werden. Die staatlichen Behörden versuchten trotz finanzieller Schwierigkeiten, die Schule immer flächendeckender zu gestalten. Der Schulbesuch wurde für immer mehr Jahrgänge zur Pflicht, die Ausgaben dafür wuchsen mit periodischen Ausnahmen stets. Damit konnte der Staat eine immer stärkere Monopolstellung in der Bildung erlangen und die Schule dem Einfluss der Kirche entziehen. Dass man diesen liberalen Pfad der Schulentwicklung einschlug, liegt an spezifischen Machtkonstellationen und institutionellen Bedingungen im neunzehnten Jahrhundert und an der Verbreitung rationaler Verwaltungsmodelle (DiMAGGIO/POWELL 1983: 147f.). Auch nach ROKKAN (2000: 345ff.) ist die Kontrolle des Bildungswesens das zentrale Thema der zweiten Etappe der nationalen Revolutionen. In den südlichen Ländern Europas wurde diese Schlacht zwischen der radikalen laizistischen nationalistischen Bewegung und der katholischen Bewegung ausgetragen. Dabei konnte erstere die Einführung eines obligatorischen und glaubensfreien Unterrichts durchsetzen. Auch wenn die Konservativen stets gegen diese Entwicklungen politisierten, gelang es ihnen nicht, die zu diesem Zeitpunkt gefällten Entscheidungen später rückgängig zu machen.

Gleichermassen wurde auch im Tessin das Bildungssystem zum Angelpunkt der Auseinandersetzung zwischen konservativen und liberalen Kräften, wobei sich hier die Liberalen zuerst durch die von ihnen formulierten Schularikel in den kantonalen Verfassungen von 1804 und 1830 und danach durch den Einsatz STEFANO FRANSCINIS (dieser wurde 1837 in die Tessiner Regierung gewählt und gründete im selben Jahr die “Demopedeutica”), durchsetzen konnten (GHIRINGHELLI in CESCHI 1998: 425). Die Tessiner Liberalen wurden auch durch die Bundespolitik gestützt: 1874 wurde die Konfessionslosigkeit des Unterrichts sowie die Pflicht diesen zu besuchen in der Verfassung festgeschrieben. Artikel 27 BV von 1874 erlaubte keine Mobilisierung religiöser Interessen in der Schulpolitik, somit konnte der Laizierungsprozess von den kantonalen Konservativen nicht rückgängig gemacht werden, ohne Sanktionen vom Bund zu befürchten. Die Liberalen waren in der Folge die einflussreichste Gruppierung in Bezug auf die Gestaltung des Schulsystems. Die liberale Partei dominierte den Kanton bis zur Einführung der Konkordanz 1921. BIANCHI (1989: 21) bezeichnet diese Fraktion als “costruttori della nazione”, und dies im wörtlichen Sinne, da sie für den Bau der Strassen, der Schulen, für den Aufbau des Verwaltungsapparates, des Rechtsrahmens verantwortlich gewesen seien. Auch GHISLA (2003a: 155) fragt sich im Hinblick auf die stetige Unterstützung der Tessiner Bevölkerung für die öffentliche Schule: “in che misura la storia

della scuola ticinese è anche una storia delle idee illuministe?".

Als "critical juncture" kann im Tessin die Wahlreform von 1921 bezeichnet werden, welche den sogenannten "Governo di Paese" einlätete. Mit der Einführung der Konkordanz³⁶ wurde ein stabiles System geschaffen, in welchem die neuen Machthaber nicht als erstes alles wieder rückgängig machen, was ihre Vorgänger aufgebaut hatten (CODIROLI 1988: 7). Durch die Reform des Wahlsystems von 1921 veränderten sich also massgebende Regeln des politischen Feldes. Dieser Umstand erforderte von den involvierten Akteuren eine Anpassung ihrer Strategien an die neuen Machtverhältnisse sowie an die neu eingeführte Konkordanz. Insbesondere die Verlierer der Reform, die Liberalen, mussten, um ihren Einfluss auf die Schulpolitik zu sichern, ihre Stellung überdenken.³⁷ Dabei scheint die Stabilität der Schulpolitik unter den konservativen Regierungsräten darauf hinzuweisen, dass die Liberalen bei ihrer Anpassung erfolgreich waren. Obwohl also die Liberalen nach 1923 die Kontrolle des Erziehungsdepartements verloren und die Tessiner Politikbühne durch die Allianz zwischen dem konservativen GIUSEPPE CATTORI und dem sozialdemokratischen GUGLIELMO CANEVASCINI dominiert wurde (GHIRNGHELLI in CESCHI 1998: 428; BIANCHI 1989: 104), änderte sich in der Bildungspolitik nicht viel. Die Politikgestaltung wurde nach 1921 sogar so beständig, dass dies zum Teil als Problem angesehen wurde.³⁸

Ha: *Die Strategien der pädagogischen Elite des Kantons Tessin zielten auf die Erhaltung bzw. Stärkung ihrer Macht in der kantonalen Bildungspolitik.*

4.2 Hypothese B: Identitätskonstruktion

Man kann gemäss verschiedenen Studien (RATTI/BADAN 1986; CESCHI 2003) davon ausgehen, dass der Prozess der aktiven Debatte darüber, welche politischen Grenzen die eigene Gruppe definierten, in der Zeit der Nationalstaatbildungen, also im neunzehnten Jahrhundert, stattgefunden hatte. Mit dem Föderalismus wurde in der Schweiz eine institutionelle Lösung gefunden, welche nach und nach auf einen immer breiteren Konsens stiess. Die italienischsprechenden Gebiete (ausser den drei bündner Tälern) wurden zu einem Kanton zusammengefügt. Im Sinne SENS (1994) stellten die Bewohner innerhalb dieser

³⁶Das neue Wahlsystem war nach Proporzprinzip gestaltet; keine Partei konnte in der Regierung die absolute Mehrheit erhalten, wenn sie nicht die absolute Mehrheit der Bevölkerung vertrat. Ab 1923 wurde der "Governo di Paese" mit zwei liberalen, zwei konservativen und einem sozialdemokratischen Vertreter besetzt (bis 1927 war die Regierung um eine Person reicher, welche aus dem "Partito Agrario" kam) (GHIRNGHELLI in CESCHI 1998: 427). BIANCHI (1989) beschreibt das Tessin ab 1921 als eine konsortiative Demokratie nach LIJPHARD (1969; 1996). Nach der Meinung der Autorin ist dieses Konzept auf der subnationalen Ebene nicht besonders passend. Im Tessin wurden keine Vetorechte für Minderheiten oder besondere föderalistische Institutionen implementiert. Die Autorin möchte darum, im Unterschied zur Schweiz, welche durchaus im Sinne LIJPHART als konsortiative Demokratie verstanden werden kann, für das Tessin den Begriff der Konkordanz verwenden, und diesen nur auf die politischen Gremien und insbesondere die Exekutive beziehen. Dabei kann der Begriff im Falle der Schweiz nur auf die Parteien bezogen werden. Denn die sprachlichen Gruppen haben kein Vetorecht auf nationaler Ebene und auch keine Garantie, dass sie in der föderalen Exekutive vertreten sind.

³⁷Gemäss BIANCHI (1989: 196) und BERNARDI-SNOZZI (1975: 33ff.) erklärt dieser Umstand auch das zeitweilige Liebäugeln der Tessiner Liberalen mit den Faschisten und der von ihnen 1923 eingeführten ACERBO Wahlreform. Letzteres Gesetz garantierte nämlich der Partei, welcher in den Wahlen 25% der Präferenzen zukamen, zwei Drittel der Regierungsmehrheit.

³⁸Von den vier von MAHONEY (2000: 517ff.) vorgestellten Erklärungsansätze eignet sich die "functional explanation" am Besten um diesen Wechsel des Wahlsystems zu erklären. Auch wenn man nicht wirklich von einem exogenen Schock sprechen kann, welcher diesen Wechsel einleitete, so musste das politische System den neuen Bedürfnissen angepasst werden. War das alte System in den Zeiten des Kulturmärktes noch funktional, um die Ausfechtung dieses Kampfes innerhalb einer normierten Sphäre zu erlauben, so wurde es mit der Abschwächung des religiösen "cleavage" während des zwanzigsten Jahrhunderts überflüssig und verhinderte den konsequenten Aufbau einer modernen Republik. Man könnte auch aus einer utilitaristischen Sichtweise behaupten, dass die Institution der Mehrheitswahl mehr Kosten als Nutzen erbrachte. Es mussten mehr Ressourcen in die Machtverlangung und -erhaltung investiert werden als in eine kohärente Politikgestaltung. Natürlich war auch die Wahl des Sozialdemokraten CANEVASCINI in die Regierung ausschlaggebend für die institutionelle Veränderung (was der "power" und der "legitimate" Erklärungen wiederum Validität gewähren könnte). Dies scheint der Autorin aber eher eine Folge der oben genannten Punkte als deren Ursprung.

Grenze ab diesem Zeitpunkt die Einheit dar, für dessen Wohl die kantonalen Eliten zu sorgen hatten. Die kulturelle Zuordnung dieser Einheit war aber zu diesem Zeitpunkt immer noch nicht vollständig geklärt.

In diesem Klärungsprozess waren insbesondere die liberalen Vertreter für den Aufbau dessen verantwortlich, was BIANCHI (1989: 21) “uno spirito patriottico” nennt. Denn die bis in die 1950er bestehende Armut des Kantons (BIANCHI 1989: 21) zwang die bis 1921 regierende Liberalen, sich mit den stärkeren Kantonen zu verbünden, in der Hoffnung auf diesem Weg zu Unterstützungen zu gelangen. Aber auch nach 1921 waren die Liberalen angesichts der neuen parteipolitischen Machtverhältnisse und der sich stetig vergrössernden deutschschweizerischen Kolonien (siehe *Tabelle 3*) auf die Unterstützung der eidgenössischen Gruppen angewiesen (BERNARDI-SNOZZI 1971: 340).

Aufgrund der Installation der faschistischen Diktatur 1925 änderte sich der internationale Kontext massgeblich. Die offenkundige Unterstützung eines “kulturellen Irredentismus” im Tessin (CODIROLI 1988: 24)³⁹ von Seiten der faschistischen Regierung führte mitunter dazu, dass die Eidgenossenschaft immer stärker auf die Forderungen aus dem Tessin einging. Denn im Tessin fingen verschiedene Bewegungen die Anreize aus dem Süden auf und setzten sich für eine stärkere Kooperation mit dem faschistischen Italien ein (wie etwa die “Associazione Giovani Ticinesi” oder die Autoren der Zeitschrift *L’Adula*) (BERNARDI-SNOZZI 1975; CESCHI 2003: 236; CODIROLI 1988: 9).⁴⁰ Das durch diese Bewegungen gezeichnete Identitätsbild passte nicht mit dem der pädagogischen Elite überein. Somit schafften die Auswüchse dieser Bewegungen, kombiniert mit dem damit zusammenhängenden Einlenken der Eidgenossenschaft auf die Forderungen der Tessiner eine weitere “critical juncture”. Nach diesem Zeitpunkt machten nicht mehr nur die liberalen Kräfte von der helvetistischen Identität Gebrauch. Denn durch die schweizweiten Bemühungen der Rückbesinnung auf die “anfänglichen Werte” (CRIBLEZ 1994) wurde die Existenz einer solchen schweizerischen Identität unbestritten. Dies hatte weitreichende Konsequenzen. Gemäss FUCHS (1998: 225) waren die 1950er Jahre in der Schweiz zwar von der wirtschaftlichen und technologischen Modernisierung geprägt, gleichzeitig lässt sich aber eine sehr rückwertsgewandte Ideologie feststellen. Die Menschen suchten der schnellen Entwicklung wegen in den ihnen bekannten Schemen Rückzug. Die während dem Zweiten Weltkrieg aufgebauten Strukturen und Identitäten dienten als solche Refugien.

Hb: *In den mehrheitlich von Liberalen verfassten Quellen wurde ein Identitätsbild konstruiert, welches eine Gemeinsamkeit der Tessiner mit der Schweizer Bevölkerung implizierte. Hierbei wurden – wie im Prozess des “nation-buildings” üblich – diejenigen Elemente besonders betont, welche auch der restlichen Schweizer Bevölkerung attestiert werden, während separierende Elemente in den Hintergrund rückten.*

³⁹Gemäss CODIROLI (1992: 19) wurde durch zwei Wege versucht diesen kulturellen Irredentismus zu erreichen: einerseits durch die Gründung italienischer Privatschulen im Tessin, andererseits durch die Unterstützung spezifischer kultureller Aktivitäten. Unter letzteren fallen etwa FRANCESCHI CHIESAS “Scuola ticinese di cultura italiana” oder die “Società Dante Alighieri”, sowie die von der italienischen Botschaft organisierte Lesezirkel.

⁴⁰Für die Publikation *La Questione Ticinese* (1923) und deren unbekannter Autorenkollektiv “Associazione Giovani Ticinesi” (AGT) haben sich verschiedene Historiker interessiert (bspw. Brosi 1935; Bernardi-Snozzi 1971; Codiroli 1988: 23ff.). Aus den genannten Studien geht hervor, dass sowohl das angegebene Publikationsdatum (1923) wie auch der Erscheinungsort (Fiume) von *La Questione Ticinese* nicht der Realität entsprechen. Insbesondere der angebliche Erscheinungsort scheint ausschliesslich Propagandazwecken zu dienen. Denn mit ziemlicher Sicherheit stammten die Autoren aus den irredentistischen Kreisen der Zeitschrift *L’Adula* (welche von 1912 bis zu ihrem Verbot durch die Bundesbehörden 1935 erschien) und wurden von nationalen und faschistischen Bewegungen der Lombardei sowie von Rom unterstützt (CODIROLI 1988: 24). Die Publikation dieser Schrift wurde von politischen Vertretern mit Besorgnis aufgenommen, was sich anhand der regen Korrespondenz zwischen dem ehemaligen Polizeichef RAIMONDO ROSSI und GIUSEPPE MOTTA zeigen lässt (in CODIROLI 1988: 25). Letzterer bemühte sich in der Folge um einen möglichst raschen Einhalt der Verbreitung von *La questione Ticinese*. Gemäss CODIROLI (1988: 24) ist die Publikation als Reaktion auf die “helvetistisch” geprägten Artikel der Tessiner Tageszeitungen zu verstehen. Deshalb wurden in der Schrift insbesondere in der zeitgenössischen Presse diskutierte Themen behandelt wie Sprache, Schule und Politik.

Jahr	Tessiner	Sonstige Schweizer	Ausländer
1869	109'193	517	7'800
1920	111'472	8'309	32'500
1930	114'675	11'421	33'127
1941	119'252	13'591	29'039
1950	127'110	17'799	30'146
1960	136'982	22'264	36'320

Tabelle 3: Entwicklung der Wohnbevölkerung des Tessins 1860-1960 (RICHTER 2005: 962)

4.3 Hypothese C: Folgen der Identitätskonstruktion

Die Besonderheit, somit auch das Abgrenzungskriterium des Tessins zum Rest der Schweiz wurde über die Sprache definiert. Diese Differenzierung über die Sprache war es auch, welche die kulturelle Ablösung von den Königreichen der Halbinsel und nach 1861 von Italien selbst, um so schwerer gestaltete. Dazu ist zu beachten, dass den Institutionen des Föderalismus, der Territorialität, wie auch der gängigen Kulturdefinition zugeschrieben wird, dass sie die Akteure dazu verleiten, ihre Einheit in sich so homogen wie möglich zu gestalten (ABU-LUGHOD 1991; RICHTER 2005: 149ff.; LINDER 2008: 42). Da diese das Abgrenzungskriterium darstellte, wurde im Tessin zur Herstellung einer solchen homogenen Einheit die italienische Sprache so flächendeckend wie möglich eingeführt. Diese Bemühungen zur sprachlichen Homogenisierung wurden insbesondere aufgrund des konstanten Wachstums der fremdsprachigen Bevölkerung zur Herausforderung (siehe *Tabelle 3*). Um dieses Wachstum in den Griff zu bekommen und eine homogene Einheit zu erhalten, bietet sich nach verschiedenen Autoren das Bildungssystem als Instrument an (GELLNER 1991: 34; ZIMMER 1998; KYMLICKA 2001: 8; BOURDIEU 2005: 53; SMITH 2005: 16; FEND 2008: 23ff.).

Hc: *Die im Bildungssystem eingebundenen Akteure versuchten, das Tessin dem erstellten Identitätsbild entsprechend zu formen. Daher entsprachen die Strukturen, Inhalte und Methoden, welche nach der Meinung der pädagogischen Elite die Schule zu prägen hätten, dem formulierten Identitätsbild und schützten es.*

5 Methodik

In diesem Kapitel wird die Methodik skizziert, anhand derer die eben vorgestellten Hypothesen am Quellenmaterial erforscht werden. Hauptziel der Analyse ist dabei die Rekonstruktion der Inhalte und ihrer Auslegung, anhand derer die Akteure ihre Ansichten, Forderungen und Handlungen legitimieren. Im Sinne eines "Kontext-sensiblen" Zugangs (KUBAL 1998: 540) soll somit erkannt werden, wie unterschiedliche institutionelle oder politische Kontexte den Diskurs prägen, und welche Strategien von Gruppen gebraucht werden, um diesen Kontext zu verändern. In diesem Sinne werden die Quellen als "intended act of communication" verstanden (SKINNER 1969: 48). Dabei wird der Fokus besonders auf die Veränderungen dieser Aspekte innerhalb des analysierten Zeitraumes gelegt.

Im Folgenden werden zunächst allgemeine methodologische Überlegungen präsentiert; diese dienen, zusammen mit der im Folgenden präsentierten Charakterisierung der Quellen, der Ausarbeitung des methodischen Vorgehens. Letzteres wird in einem weiteren Schritt anhand der Darstellung der ausgearbeiteten Analyseeinheiten und Kategorien sowie der Instrumente zur Interpretation des Diskurses vorgestellt, welcher mit den Handlungen in Verbindung gesetzt wird.

5.1 Methodologisch-theoretische Überlegungen zur Diskursanalyse

Nach BOURDIEU (2005: 11f.) sind die sozialen und historischen Bedingungen in denen ein Text produziert wird bedeutend, weil ein Sprechakt immer durch die besondere Machtposition des Sprechers geprägt ist. Diese wird ihm durch eine Institution zugeschrieben und erteilt der Aussage mehr oder weniger Geltung. Somit gibt die Grammatik dem Text nur in Verbindung mit dem Umfeld eine Bedeutung, bspw. durch dessen Rezeption (BOURDIEU 2005: 42). Die Aussagen des französischen Autors decken sich mit den Postulaten des historischen Institutionalismus: in beiden Fällen strukturiert das Feld das Handeln beziehungsweise die Aussagen (FISCHER 2003: 29).

Diskurse bestehen aus Aussagen, welche die mit unterschiedlichem Machtpotential ausgerüsteten Akteure versuchen, als Wahrheit in einer Gesellschaft zu verankern. Im Rahmen der Diskursanalyse wird darauf gezielt, diese Aussagen und ihren Sinn zu entschlüsseln und in einen Zusammenhang zu bringen, welcher in der Folge Diskurs genannt wird. Man geht dabei davon aus, dass die in Aussagen ausgedrückten "Wahrheiten" sozial konstruiert sind und folglich eine ganz bestimmte Interpretation der Realität anhand bestimmter Interessen, Leitbilder und Werte darstellen (MILLIKEN 1999: 225f.). Besonders starke und wirksame Aussagen können sich dabei als Wahrheiten durchsetzen:

"Vielmehr sind Wissen und Wirklichkeit Ergebnisse sozialer Konstruktionsprozesse, das heisst Gesellschaften statten ihre Umwelt mit bestimmten Bedeutungsmustern aus, erkennen bestimmte Sichtweisen auf dieser Umwelt als Wissen an (während andere als Aberglaube oder Unsinn abqualifiziert werden) und objektive Elemente zu einer Wirklichkeit, der man nicht mehr ansehen kann, dass sie historisch entstanden ist und alles andere als naturnotwendig ist" (LANDWEHR 2008: 19).

In diesem Sinne soll durch die Analyse der Quellen die Frage beantwortet werden, warum sich bestimmte Interpretationsmuster als Wahrheit durchsetzen, während andere nach einer gewissen Zeit ihre Gültigkeit verlieren und völlig verschwinden (LANDWEHR 2008: 22). Dabei wird davon ausgegangen, dass erstere die politischen Handlungen bestimmen.

5.2 Diskurs, Macht und Politikfeldanalyse: die “Framing Theory”

Gemäss SCHMIDT (2002: 210f.) hat der Diskurs zwei Dimensionen. In einer “ideellen” Weise liefert er die Akteure des politischen Prozesses mit empirischen sowie normativen Argumenten, welche die Wahrnehmung der Akteure beeinflussen. In seiner “interaktiven” Funktion ist der Diskurs ein Mittel zur Überzeugung sowie zur Schaffung politischer Legitimation für bestimmte angestrebte Handlungen. Deswegen liegt in der Möglichkeit, den Diskurs in eine bestimmte Bahn zu lenken, ein grosses Macht-potential. Folglich kann die Möglichkeit der Diskurslenkung als Ressource angesehen werden, um welche die verschiedenen Interessengruppen der Gesellschaft ständig kämpfen. Ziel politischen Handelns ist somit, bestimmte Repräsentationen der sozialen Welt durchzusetzen. BOURDIEU definiert Politik gar als “untrennbar theoretisch und praktisch geführter Kampf um die Macht zum Erhalt oder Veränderung der herrschenden Kategorie zur Wahrnehmung dieser Welt” (BOURDIEU 1995: 18f.). Die Möglichkeit, die Wirklichkeit in dieser Weise zu definieren, wird auch als symbolische Macht bezeichnet (LANDWEHR 2008: 84). Dabei darf der Diskurs nach SCHMIDT nicht als einziger Faktor betrachtet werden, durch den man politische Veränderung erklären kann dennoch:

“[But] discourse can be the most important among a range of factors, a cause, and a defining one, since it may serve to reconceptualise interests, chart new institutional paths and reframe cultural norms” (SCHMIDT 2001: 206).

Dabei läuft dieser “Kampf um die Wahrnehmung” meistens über die öffentliche Politik, denn seit dem Aufkommen des modernen Staatensystems gilt der Staat als der wichtigste Akteur in der Diskursproduktion:

“Die Hervorbringung von Wahrnehmungsschemata ist eine der zentralen Machtformen des Staates, wobei vor allem der Schule eine wichtige Rolle zukommt” (LANDWEHR 2008: 83).

Die staatlichen Kanäle gelten folglich als Vervielfacher eines Diskurses. Zudem sind die staatlichen Behörden auch legitimiert, die Regeln zu bestimmen, im Rahmen derer ein Diskurs gedeihen kann. Diese können also den “Bereich des Sagbaren” (LANDWEHR 2008: 19) begrenzen und dessen Überschreitung direkt sanktionieren.

Trotz der offensichtlichen Wichtigkeit des Diskurses für die Strukturierung des Politikprozesses ist die Diskursanalyse in der Politikwissenschaft nicht besonders verbreitet. Dennoch gewinnt sie auch in dieser Disziplin zusehends an Popularität (für einen Überblick siehe MILLIKEN 1999; FISCHER 2003 oder KERCHNER 2006). SCHMIDT und RADELLI (2004:184) beschreiben den allmählichen Einzug der Methode in die Forschungen zum neuen Institutionalismus und erkennen dabei gar das Aufkommen eines neuen, auf Sprache zentrierten Ansatzes. Diesen nennen sie “discursive institutionalism”. BRIGITTE KERCHNER (2006: 52) bezeichnet die im Rahmen der oben genannten Forschungsstränge entwickelter Ansatz als “Rahmenanalyse” politischer Diskurse (im Englischen wird sie “framing theory” genannt, die zwei Begriffe werden im Folgenden synonym verwendet). Dabei liegt die Stärke des Ansatzes darin, dass man verschiedene Themen und Akteure gleichzeitig im Blick behalten kann.

Im Rahmen dieser Forschungsrichtung wird nicht vom analytisch schwer fassbaren “originellen” Diskursbegriff ausgegangen, wie bspw. LANDWEHRS (2008: 19) “Bereich des Machbaren, Denkbaren und Sagbaren” oder der FOUCAULTSCHEN Konzeption des Diskurses als “kulturelle Ordnung” (PROKIC 2009: 45). Vielmehr wird Diskurs in einem eher pragmatischen Sinne verstanden. Dabei spielt die Produktion der Realität eine kleinere Rolle, eher wird die “Einrahmung” dieser Realität durch bestimmte Muster hervorgehoben. Als Grundlage für die vorliegende Arbeit soll folgende Definition von HAJER 1995: 44 dienen:

"Discourse here is defined as a specific ensemble of ideas, concepts, and categorizations that are produced, reproduced, and transformed in a particular set of practices and through which meaning is given to physical and social realities".

Das Ziel der Rahmenanalyse ist, die sprachlichen Mittel zur Interpretation politischer Themen zu untersuchen und die dahinterstehenden Muster zu identifizieren. Man geht dabei von der Prämisse aus, dass Themen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und deshalb auf unterschiedliche Weise konstruiert werden können, um immer andere Werte und Akteure anzusprechen (CHONG/DRUCKMAN 2007a: 104).

GOFFMANS (1974: 21) Definition des analytischen Konzeptes des "Rahmens" markierte den Anfang dieser Forschungsrichtung. GOFFMAN sieht Rahmen als Interpretationsschemata, durch welche Individuen bestimmte Begebenheiten ihrer Realität einordnen können. Später definierte GAMSON (2004: 245) das analytische Konzept als: "a picture frame, it puts a border around something, distinguishing it from what is around it". Durch die Einrahmung eines Themas oder Prozesses wird das Augenmerk der Öffentlichkeit auf bestimmte Aspekte gelenkt, während andere Gesichtspunkte des Themas in den Hintergrund gestellt werden. Nach ENTMAN (1993: 53) kann das "framing" als Instrument verstanden werden, welches strategisch eingesetzt werden kann, um besondere Problemdefinitionen, Kausalinterpretationen, Wertungen oder Bearbeitungsverfahren zu suggerieren. Dabei wird der Aspekt der Identität oft mit dem des "framings" in Beziehung gestellt: "identity constructions are an inherent feature of the framing process" (BENFORD/SNOW 2000: 632f.).

Nach GAMSON und MODIGLIANI (1987, siehe auch MILLIKEN 1999: 232) ist es produktiv, "frames" zu analysieren, welche von der Elite eines Feldes produziert werden, bspw. durch die Analyse von Leitartikeln, von Publikationen von Interessengruppen oder von sozialen Bewegungen, denn verschiedene Studien belegen die Wirkung des "framings" auf die Öffentlichkeit.⁴¹ Diese Wirkung wird in den meisten Studien anhand von Experimenten oder Fallstudien zu einem bestimmten Ereignis oder Thema erfasst (bspw. HÄNGGLI und KRIESI 2008, welche diese Wirkungen rund um die Abstimmung zum Schweizer Asylgesetz 2006 analysieren). In dieser historischen Analyse ist dieses Vorgehen nur begrenzt möglich, da es keine Möglichkeit gibt neue Daten (bspw. durch Umfragen) zu erzeugen. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit die Wirkung der "frames" ausschliesslich anhand des politischen Handelns gemessen. Dabei stützt sich die Autorin auf die Arbeiten, welche das „framing“ in Bezug auf soziale Bewegungen analysieren (insbesondere CHONG/DRUCKMAN 2007b und BENFORD/SNOW 2000). In diesen wird davon ausgegangen, dass soziale Bewegungen aktiv an der Sinnkonstruktion der Welt beteiligt sind, was in sogenannten "collective action frames" resultiert (BENFORD/SNOW 2000: 614). Durch diese versuchen sie die Öffentlichkeit davon zu überzeugen, in einer politischen Frage gewissen Linien entlang zu denken und schaffen somit einen "frame of communication" (GAMSON/MODIGLIANI 1987: 193). Ein solcher ergibt sich ausschliesslich aus der Beziehung zu einem bestimmten Thema, einem Ereignis oder einem politischen Akteur.

5.3 Methodisches Vorgehen

Nach KIPPENDORFF (1980: 83) soll die Analyse von Textinhalten in vier, aufbauend miteinander verknüpften Schritten erfolgen. Der folgende Abschnitt folgt dieser Strukturierung. Als erstes wird der Korpus definiert. Dieser wird für die Analyse in verschiedene Einheiten zerlegt. Danach werden diese

⁴¹Das Resultat einer Forschungsarbeit von RASINSKI belegt zum Beispiel, dass 20% der Öffentlichkeit der Vereinigten Staaten meine, es werde zu wenig für die Fürsorge ("welfare") ausgegeben, während 65% des gleichen Samples sagte, dass zu wenig für die Unterstützung der Armen ("assistance to the poor") ausgegeben werde (RASINSKI 1989: 391). Auch wenn es für die Forscher keinen Unterschied im Inhalt der zwei Aussagen gibt, so ändert mit der Formulierung die Bedeutung für die befragten Personen.

Einheiten anhand der darin behandelten Themen kategorisiert. Dieser Schritt soll der Komplexitätsreduktion dienen und die Abduktion zu den in den vorherigen Kapiteln vorgestellten Theorie und Kontext sowie die Ausarbeitung der unterschiedlichen Einrahmungen und Diskursstränge ermöglichen. Dabei wird besonders auf die Art geachtet, in der die Konzepte und Themen ausgelegt werden und an welche linguistischen Figuren diese gekoppelt werden. Damit werden die Überzeugungen, Realitätskonzeption und Strategien herausgearbeitet, welche den Texten zugrunde liegen. Diese können mit den politischen Handlungen in Bezug gesetzt werden.

5.3.1 Korpusbildung

In der vorliegenden Arbeit werden in erster Linie zwei Arten von Quellen analysiert, währenddessen im Falle gewisser Themenbereich eine dritte hinzugefügt wird. Beachtet wird die Zeitspanne zwischen 1918 (dem Ende des Ersten Weltkrieges) und 1964 (dem Jahr vor der Bewilligung des Baus des Gotthard Strassentunnels). Dabei wird im Zweijahresschritt vorgegangen; nur die geraden Jahrgänge werden analysiert. Dieses Vorgehen ermöglicht die Berücksichtigung eines längeren Zeitraumes, ohne die Gesamtentwicklung aus den Augen zu verlieren. Diese Methode scheint deshalb unproblematisch, weil der Prozess vom Eintreten eines Themas in die politische Agenda bis zu dessen möglicher Umsetzung in der Schweiz sehr langwierig ist: Durch die direkte Demokratie werden viele Akteure in den Prozess miteinbezogen. Dies gilt in besonderem Masse für die Kommunikation zwischen den einzelnen Ebenen (wie bspw. im Falle der Forderungen kantonaler Behörden an den Bundesrat), z.T. aber auch für innerkantonale Angelegenheiten. Auch kann die Autorin durch den Vergleich des Diskursverlaufes mit dem Kontext sicherstellen, dass keine wichtigen Entwicklungen verpasst werden. Um den Korpus zusammenzustellen, werden weitere Filter eingeführt, diese werden im Folgenden anhand der Beschreibung der Art der Quellengattungen dargestellt und reflektiert.

L'Educatore della Svizzera Italiana

Nach VELLA (in DOBSON/ZIEMANN 2009: 194) ist eine Zeitschrift gleichzeitig eine Aufzeichnung von Ereignissen, ein Abbild der Gesellschaft und eine Chronik zeitgenössischer Meinungen, Debatten und Weltbilder. Publikationen dieser Art sind immer auch ein Geschäftsunternehmen bzw. eine professionelle Organisation und eine Werbeplattform für Personen und Waren. Man geht davon aus, dass dieses Medium die Meinung seiner Leser nicht nur zu beeinflussen versucht, sondern auch reflektiert:

"The obvious assumption is that the media context (what appears, what does not appear, the way the news is framed, etc.), will reflect the values, priorities and interests of the buyers, the sellers, the product and the professionals that serve them. Unless the newspaper were dysfunctional, any other outcome would be surprising" (VELLA in DOBSON/ZIEMANN 2009: 199).

L'Educatore war die Zeitschrift der "Demopedeutica". Diese Vereinigung finanzierte sich durch eine jährlich von der Generalversammlung festgelegte und von allen Mitgliedern zu bezahlende Gebühr, sowie durch Veranstaltungen, Schenkungen, Unterstützungen durch den Staat oder durch Sponsoren. Mit den gesammelten Geldern wurde zwischen 1859 und 1972 auch die Herausgabe des *L'Educatore* finanziert. Er wurde an alle Mitglieder wie auch ein Mal an alle neudiplomierten Lehrkräfte des Kantons verschickt. Gemäss den Protokollen der Vereinigung (diese sind nicht publiziert worden und werden vom jeweiligen Präsidenten gehütet) erreichte man im Schnitt etwa 600 bis 800 Personen. Während den analysierten Jahren war die Zeitschrift das Sprachrohr der pädagogischen Elite (siehe Kapitel 3). In der ersten Ausgabe schildern die DEMOPEDEUTI deren Funktion folgenderweise:

“Questo titolo [*L’Educatore* A.d.A.] indica abbastanza per sé stesso la natura e l’indole del nostro foglio, il quale non dimenticherà mai il suo fine per gettarlo nelle battaglie di partito che troppo esclusivamente occupano fra noi la pubblica stampa; seppure non vogliasi chiamare guerra di partito il promuovere l’istruzione, il progresso morale e materiale del popolo, il combattere l’ignoranza, la superstizione, la immoralità che tentano di abbrutarlo [...]. Ai maestri consacreremo in ispecial modo le nostre osservazioni sui metodi di condurre in generale le scuole e di comunicare agli allievi i diversi rami d’insegnamento [...]. La legislazione scolastica che ora sta per entrare in una nuova fase, ci offrirà non di rado argomento a disquisizioni, a proposte, a migliorie, tanto più facili ad introdursi, in quanto che da lungo tempo se n’è sentito e proclamato il bisogno [...]. A questi gravi argomenti terranno dietro alcune interessanti notizie su quanto si fa nella Svizzera e fuori per l’istruzione, sugli istituti d’educazione e agli educati; e se il nostro plauso, il nostro incoraggiamento, e la nostra cooperazione potran giovare a dotare le scuole ticinesi di testi veramente adatti di cui a ragione si lamenta la mancanza, nulla lasceremo d’intentato per conseguirli” (o.A. in *L’Educatore* 1859: 1).

In ihr stellt also diese Gruppe die Schule dar, schildert deren Probleme und bringt Vorschläge zu ihrer Verbesserung vor. Auch dient sie der Vermittlung der Themen und Werke aus der “akademischen Pädagogik” und der Beobachtung der Situation anderer Länder. Die Zeitschrift ist nur ein kleiner Teil der riesigen publizistischen Produktion des Kantons. So werden im Rendiconto des Jahres 1922 fünf täglich, eine alle drei Wochen, fünf alle zwei Wochen und 17 wöchentlich erscheinende Zeitschriften registriert. Dazu kommen elf Monatszeitschriften und zwei vierteljährliche. Die Zeitschrift *L’Educatore* erschien in unterschiedlichen Abständen, in den ersten analysierten Jahren wurde alle zwei Wochen ein Heft herausgegeben, ab den 1960er Jahren stellte man auf einen Vierteljahresrhythmus um. 1972 wurde die Publikation eingestellt. Der Grund dafür war die Geburt der Zeitschrift *Scuola Ticinese*, welche vom “Dipartimento dell’Educazione Pubblica” herausgegeben wurde und *L’Educatore* ersetze. Im Folgenden blieb die Vereinigung lange Zeit inaktiv.⁴²

Die Zusammenstellung des Korpus wird anhand der im Kapitel 2 vorgestellten Mechanismen der Identitätsbildung vorgenommen. So werden die Artikel ausgewählt, welche sich auf die Funktionen der Identität nach SEN (1998) beziehen: es werden die Texte berücksichtigt, welche entweder eine Beziehung zu einer “anderen Einheit” herstellen (oder negieren) oder in welchen Elementen der Selbstcharakterisierung zum Vorschein kommen.

Rendiconti del Consiglio di Stato al Gran Consiglio dello Stato del Cantone Ticino

Die *Rendiconti* sind die jährlichen Berichte der kantonalen Regierung an das Parlament, in denen erstere ihr Werk darstellt und der Legislative zur Prüfung vorlegt. Es werden dabei nur die vom “Dipartimento della pubblica educazione” stammenden Teile berücksichtigt. Durch dieses Verfahren werden die Berufsbildung, die Landwirtschaftsschule in Mezzana sowie die Heimerziehung automatisch ausgeschlossen; diese sind im “Dipartimento degli interni” angesiedelt.

Als Quellengattung können diese Dokumente als Darstellung und Legitimierung der Arbeit des Departements vor dem Parlament und der Bevölkerung gesehen werden. Sie müssen folglich auch in dieser Optik gelesen und interpretiert werden. Sie sind eher retrospektiv ausgerichtet, in ihnen wird primär das jeweils vergangene Schuljahr anhand von statistischen Erhebungen zur Verteilung der Schüler, Gelder, Studenten usw. analysiert, es werden aber immer wieder Verbesserungsvorschläge sowie Ausblicke auf-

⁴²Die “Demopedeutica” wurde 2005, auf Initiative LAURO DEGIORGIS wieder aktiv und organisiert seither verschiedene Veranstaltungen.

gezeichnet. Die *Rendiconti* werden von den Bildungsdirektionen verfasst, zu Wort kommen aber auch andere Akteure. So werden Berichte der Schulinspektoren oder der Leiter bestimmter Anstalten transkribiert, auch werden Darlegungen von Experten zu bestimmten Themen und Reformvorschläge publiziert.

Die *Rendiconti* sind in nach Schulstufen gegliederten Kapiteln unterteilt. Es werden daraus nur bestimmte in den Korpus einbezogen. Diese werden anhand der Theorie ausgewählt. So werden diejenigen Schulstufen einbezogen, in denen die Vermittlung sprachlicher und geschichtlicher Inhalte besonders hoch gewichtet wird. Dies sind die in der analysierten Zeit als unterer und oberer Primarschulsektor bezeichneten Stufen der Volksschule, das Gymnasium und das darauffolgende "Liceo", sowie das Lehrerbildungsinstitut. Letzteres scheint für die Arbeit darum sehr wichtig zu sein, da die Lehrerbildung in der Forschung, wie auch in den Quellen selber, oft als Multiplikator pädagogischer Ideen und Reformen dargestellt wird. Einbezogen werden auch die (kurzen) Erwähnungen der "Scuola Ticinese di Cultura Italiana", welche aus der Kontextanalyse als bedeutend für das Themenfeld hervorgeht. Aus den genannten Kapiteln werden die Texte in die Analyse einbezogen, in denen auf die im *L'Educatore* thematisierten Inhalte eingegangen wird. Somit kann erkannt werden, welche Inhalte wiedergefunden werden können, und welche dagegen auf politischer Ebene nicht beachtet werden. Dabei wird darauf geachtet, ob die Einrahmung dieser kongruent mit der Darstellung der Zeitschrift erfolgt oder nicht. Die politischen Handlungen können, anhand der am Anfang jedes *Rendiconto* publizierten Liste an beschlossenen Dekreten und Gesetzen ermittelt werden. Die Untersuchung der *Rendiconti* als zweite Quellen birgt die Gefahr, dass bestimmte Themen, welche im *L'Educatore* breit diskutiert wurden, von der Autorin in den *Rendiconti* stärker gewichtet werden als neue Themen. Doch durch die Fokussierung der Analyse auf Veränderungen in der Themenwahl sowie in den diskursiven Mitteln wird versucht, dieser Gefahr entgegenzuwirken. In Anbetracht der grossen Menge an Quellenmaterial scheint das Vorgehen auch aus Gründen einer einfacheren Synthesisierung und Auswahl der Texte notwendig.

Verbali del Gran Consiglio

Diese dritte Quellengattung stellt eine Mittelposition zwischen den ersten beiden dar. Das Parlament ist der Ort des "Agenda Settings", in dieser Arena wird bestimmt, welche Themen politisch derart relevant sind, dass die Gesetzgebung dazu geändert werden muss und in welche Richtung dies geschehen soll. Aus diesem Grund werden verschiedene Protokollausschnitte als Quelle hinzugenommen; die Diskussionen zu den *Rendiconti*, welche in der jeweils der Publikation folgenden Frühlingssession stattfinden, sowie die aus der Analyse des Kontextes, der *Rendiconti* und des *L'Educatore* identifizierten Diskussionen zu relevanten Reformen. Dies betrifft etwa die Debatten um das Dekret zur Schliessung der SBB Schulen (1924), das Gesetz zur Assimilation der fremdsprachigen Schüler (1928) oder das Gesetz zum Schutz der Sprache im öffentlichen Raum (1931). Zudem werden die Protokolle zu den wichtigen Änderungen des Schulgesetztes (insbesondere 1923 und 1958) berücksichtigt. Zwei Gründe sprechen für die Berücksichtigung der *Verbali del Gran Consiglio* als Quelle. Erstens möchte die Autorin verifizieren, ob die Ideen der pädagogischen Elite auch in die Legislative Einzug fanden und welche Rolle diese Ansichten sowie deren Vertreter in den politischen Entscheidungen spielten. Da das Parlament die Bevölkerung repräsentieren sollte, liefert dessen Haltung einen Hinweis auf das Ausmass der Verbreitung dieser Ideen. Zweitens ist im Parlament durch das Vorfinden mehrerer Parteien die Möglichkeit gegeben, Gegenpositionen zu denen der pädagogischen Elite finden zu können.

5.3.2 Bildung von Einheiten und Kategorien

Ziel der Methode ist es, für die Fülle an Details und die Komplexität der gesammelten Texte geeignete Instrumente herauszuarbeiten, damit diese auf die essentiellen Merkmale reduziert werden können. In diesem Sinne sollen die methodischen Instrumente die Fragestellung messbar machen, das heisst, sie

sollten ermöglichen, dass man von den einzelnen Aussagen abstrahieren und somit den Diskurs herausarbeiten kann (DEY 1993: 94). Dabei müssen als erstes die Einheiten definiert werden, welche kategorisiert, verglichen und analysiert werden sollen. In der Folge werden die Einheiten thematisch gruppiert. Zur Charakterisierung des Diskurses werden einerseits die Zusammenhänge der Texte innerhalb der Kategorien analysiert und deren Entwicklung in der Zeitperspektive, andererseits die verschiedenen Kategorien miteinander verglichen (DEY 1993: 95).

Nach LANDWEHR sollte man sich bei der Diskursanalyse auf die “Aussagen” konzentrieren. Diese beschreibt der Autor als “regelmässig auftauchende und funktionstragende Bestandteile” (LANDWEHR 2008: 110) eines Textes. Anders ist die Meinung DONATIS, welcher vorschlägt, man solle ganze “Texte” als Analyseeinheiten brauchen: Nur diese würden eine “(Sprech)-Handlung” mit einer “vollständig umschriebenen Bedeutung” darstellen (DONATI in KELLER et. al. 2001: 155). Die Auffassung DONATIS scheint der Autorin besser geeignet, da nur durch den Einbezug des ganzen Textes dessen Argumentationsstruktur wirklich nachvollzogen werden kann. Als Analyseeinheiten dienen somit im Falle des *L’Educatore* die einzelnen Artikel, im Falle der *Rendiconti* die einzelnen Kapitel und im Falle der Grossratsdebatten Aussagen einer Personen innerhalb eines Votums. Die Texte werden, mit den für die Erforschung der Hypothesen notwendigen Zusatzinformationen des Autors, des Datums und der Quelle, in der sie vorgekommen sind, in die unterschiedlichen Kategorien eingeteilt und mit einem Kommentar zur Interpretation versehen.

Nach DEY (1993: 96) ist die Schaffung von Kategorien eine konzeptionelle wie empirische Herausforderung: Was aus den theoretischen Annahmen abgeleitet wird, muss nicht unmittelbar zum empirischen Material passen. Aus diesem Grund wird die erste, grobe Kategorisierung anhand der Theorie vorgenommen, die zweite erfolgt aus den in den Daten angesprochenen Themen: Damit können die Kategorien immer wieder neu definiert und dem empirischen Material angepasst werden (DEY 1993: 102). Die Kategorien werden inklusiv definiert. Dieses Verfahren scheint wegen der Komplexität des Materials erforderlich, auch kann dadurch ein vollständigeres Gesamtbild erreicht werden: “a text never constructs only one thing” (MILLIKEN 1999: 232). Denn in Texten wird mit Oppositionen gearbeitet. Dies ist insbesondere in Bezug auf die Identitätskonstruktion ausschlaggebend, welche meistens durch den Aufbau eines Bildes des Anderen und der folgenden Abgrenzung davon erfolgt (SAID 1978; SEN 1998; MILLIKEN 1999).

Aus der Kombination aus Kontextinformationen, Quellenmaterial, Fragestellung und Hypothesen ergeben sich drei Überkategorien: “Italien”, “Schweiz” und “Tessin”. Die ersten zwei Kategorien sollen die Funktion der Abgrenzung der Identität nach SEN (1998) darstellen. Es werden darin jene Texte gefasst, durch welche die Einheit sich in Bezug auf ihre “Nachbarn” abgrenzt oder diese in die Definition der eigenen Gruppe aufnimmt. Im Konkreten sollen in dieser Kategorie die Artikel gruppiert werden, in denen die Autoren auf eine der zwei definierten Einheiten Bezug nehmen, indem sie ihr entweder Persönlichkeiten, Werte oder bestimmte Ereignisse zuordnen. Die Kategorie “Tessin” soll dagegen die Funktion der Typisierung der eigenen Einheit darstellen (SEN 1998).

Nach KRIESI und HÄNGGLI (2009: 6) tendieren politische Akteure dazu, Themen (“policies”) einzurahmen.⁴³ Aus diesem Grund sollen die Unterkategorien primär der Identifikation von Themen sowie deren Einrahmung dienen. Aufgrund des Forschungsinteresses wurden sie unterschiedlich gestaltet. Bei den Kategorien “Schweiz” und “Italien” möchte die Autorin herausfinden, in welcher Weise die Beziehung zu diesen zwei Einheiten eingerahmt wird. Aus diesem Grund ergeben sich vier Unterkategorien: “Nationalismus”, “Modell”, “Abgrenzung” und “Kritik”. Die ersten zwei beinhalten diejenigen Aussagen, in welchen die “andere” Einheit positiv bewertet werden. Dem Rahmen “Nationalismus” sollen diejenigen Texte zugeordnet werden, in denen eine geschichtliche, kulturelle oder politische Verbundenheit zwischen dem Tessin und der Einheit “Italien” bzw. “Schweiz” suggeriert wird. Im Rahmen “Modell” sollen hin-

⁴³ Anders funktionieren bspw. journalistische Berichterstattungen, in denen meistens “process frames” zum Zug kommen, in denen es um den politischen Prozess und weniger um Themen geht.

gegen diejenigen Aussagen fallen, in welchen Italien bzw. die Schweiz die Funktion des Modells für die eigene Einheit übernehmen. Auf diese Weise soll erhoben werden, welche Einheit in welcher Art und in Bezug auf was der pädagogischen Elite des Kantons als Inspiration dient. Diese zwei Kategorien sollen einen Intensitätsunterschied zum Ausdruck bringen können: Die Deklarierung gewisser Eigenschaften einer Einheit zum Modell ist von der Adhäsion an ihre grundlegenden Prinzipien zu unterscheiden. In derselben Weise werden zwei negativ konnotierte Subkategorien kreiert. Als erste soll die Unterkategorie “Abgrenzung” die Artikel fassen, in welchen sich die Autoren aktiv von einer der oben genannten Einheiten distanzieren. Diese soll als Gegenmodell zu “Nationalismus” dienen. In die Kategorie “Kritik” sollen die Texte gruppiert werden, in welchen bestimmte Merkmale der anderen Einheit zwar bemängelt werden, man sich aber nicht aktiv von dieser distanziert.

Für die Kategorie “Tessin” wird ein unterschiedliches Vorgehen gewählt. Hier werden nicht die Rahmen, sondern die Themen als Unterkategorien definiert. Diese Art der Kategorisierung hat den Vorteil, dass die möglichen Rahmen nicht im Vorhinein bekannt sein müssen, sondern durch die Analyse zum Vorschein kommen. Es wurden im vorhinein nur drei Kategorien gebildet, welche die Artikel zu den für die Studie relevanten Gebiete fassen sollen: “Selbstcharakterisierung”, “Schulentwicklung” und “Politik”. Die Themen innerhalb dieser drei Gebiete werden anhand einer Stichprobe des empirischen Materials entwickelt, passen sich also den Daten an.⁴⁴

5.3.3 Inhalts- und Diskursanalyse

Die Unterkategorien sollen der Feinanalyse als Ausgangspunkt dienen. Dabei werden als erstes die Themen untersucht, um welche es in den kategorisierten Texten geht. Mit der Fokussierung auf die Themen kann erfasst werden, welche Inhalte wann in den Diskurs Einzug fanden. An den einzelnen Inhalten wird mit drei methodischen Instrumenten der “framing theory” gearbeitet. Als erstes werden die Strategien zur Verstärkung der Argumente analysiert, weiter werden die Veränderungen im Zeitverlauf und die sprachlichen Mittel dargestellt. Als letzter Schritt (in Kapitel 7) werden die so gewonnenen Erkenntnisse in einer abschliessenden Diskursanalyse auf ihre Funktionalität innerhalb des Kontextes geprüft und zur Theorie in Bezug gesetzt.

- *Stärke:* CHONG und DRUCKMAN (2007a: 111) unterscheiden zwischen der Stärke von “frames” und deren Legalität. In der vorliegenden Arbeit wird nur die Stärke als Analyseinstrument übernommen; es scheint der Autorin überflüssig, die Argumente zum Thema “Schule und Identität” auf ihre Legalität zu prüfen, da davon ausgegangen werden kann, dass diese sich im legalen Rahmen bewegen, oder dass es, falls dies nicht der Fall ist, beobachtbare Reaktionen gegeben hat. Ein Rahmen ist stärker, je glaubwürdiger die Quelle und je höher dessen Kongruenz mit den zentralen kulturellen Themen ist (HÄNGGLI/KRIESI 2008: 11). Da die Autorin davon ausgeht, dass diese zentralen kulturellen Themen (wie die Identität) ebenso konstruiert und eingerahmt werden wie andere politische Themen, wäre zu erwarten, dass die “frames” der Themen rund um Schulentwicklung und Politik mit denen um Identität und Nationalismus übereinstimmen, denn:

“introducing considerations that appeal to widespread stereotypes as well as to the received wisdom in a given society is likely to have a strong effect, while innovative, unconventional or unexpected framing is likely to have little effect at all” (HÄNGGLI/KRIESI 2008: 12f.).

⁴⁴Für eine quantitative Darstellung der Kategorien siehe Anhang in der gedruckten Version dieser Arbeit.

Da die Autorin auf die strategische Benutzung der "frames" mit der Absicht der Erreichung spezifischer politischer Ziele fokussiert, scheinen die folgenden drei von BENFORD und SNOW (2000: 624f.) identifizierten Strategien der Verstärkung besonders hilfreich. Gemäss BENFORD und SNOW können erstens durch das "frame bridging" zwei ideologisch kongruente, strukturell aber nicht verbundene "frames" in Beziehung gesetzt werden. Eine zweite wichtige Strategie ist die der "frame amplification"; diese besteht aus der Idealisierung oder Ausschmückung von bestimmten geteilten Werten oder Meinungen. Dadurch können die Interessen einer sozialen Bewegung ausgeweitet werden, um weitere für die Gesellschaft wichtige Anliegen zu inkludieren (BENFORD/SNOW 2000: 625). Da soziale Bewegungen bestimmte Situationen, welche sie als problematisch ansehen, verändern möchten, scheint es auch interessant zu sehen, wem die Verantwortung für ebendiese problematischen Situationen zugesprochen wird (BENFORD/SNOW 2000: 616).

- *Zeitverlauf*: Durch den Einbezug der Zeitdimension können neu aufkommende Themen von den schon länger debattierten getrennt werden, bei denen die Aussagen oft bestimmten institutionalisierten und sämtlichen Akteuren des Feldes bekannten Mustern folgen (CHONG/DRUCKMAN 2007a: 111). Das Aufkommen neuer Themen wie auch das Verschwinden von bekannten soll ein Teil der Analyse darstellen. Dadurch soll markiert werden, welche neuen Themen den Diskurs eher stabilisierten, also den Rahmen und die Schemata der vorherigen Texte widerspiegeln, und welche dahingegen neuen Aspekte einbrachten und eine diskursverändernde Rolle einnahmen (HASLINGER in EDER 2006: 46). Dabei kann auch festgestellt werden, im Falle welcher Themen ein längerfristiger Konsens über das "framing" herrschte, und in welchen die Interpretation eher umstritten war und sich im Laufe der Zeit veränderte. Bei der Untersuchung des Zeitverlaufes ist außerdem darauf zu achten, wann ein Thema seine Relevanz verlor und ob dieser Zeitpunkt mit der Implementierung einer gewissen Massnahme von Seiten der Politik übereinstimmte.

- *Sprachliche Analyse*: Da die Breite an Themen rund um die Schule und Identität eingeschränkt ist, ist davon auszugehen, dass die Akteure das gleiche Thema in verschiedener Weise einrahmen und dabei jeweils diejenigen Punkte stark machen, die am besten zu ihren Forderungen passen. Dadurch bekommt die Sprache eine außerordentlich wichtige Stellung. Die Autorin möchte insbesondere auf die Funktion der rhetorischen Figuren innerhalb des Textes achten (LANDWEHR 2008: 120). Auch wird bei diesem Schritt der Analyse der Funktion des Autors im Textzusammenhang Beachtung geschenkt. Dabei wird analysiert, ob der Autor seine Meinung als subjektiv darstellt und mit seiner persönlichen Erfahrung argumentiert, oder ob mit der von BOURDIEU (2005) erwähnten "Neutralisierung" der Sprache gearbeitet wird. Diese ist nach BOURDIEU besonders im politischen Feld verbreitet und meint, dass eine bestimmte Darstellung als intersubjektive Wahrheit dargelegt wird, über welche es keinen Disput zu geben scheint. Die Autorin verzichtet darauf, für jeden Text eine bestimmte Textsorte zu identifizieren, da alle Analyseeinheiten in diesem Sinne vergleichbar sind und als Argumentationen für eine bestimmte These verstanden werden können.

- *Diskursanalyse*: Als letzter Schritt soll in einem weiteren Kapitel der den zusammengestellten Textkorpus repräsentierenden Diskursausschnitt rekonstruiert werden. Die Ergebnisse sollen dazu wieder in Beziehung zum Kontext gesetzt werden, um von den einzelnen Begebenheiten abstrahieren zu können. Für diese Phase werden von der Autorin die für das Thema relevante Bearbeitungsschritte aus HAS-

LINGER (in EDER 2006: 48) übernommen. Es wird die sprachliche sowie inhaltliche Entwicklung des Diskursausschnittes beschrieben, dessen Funktion im institutionellen Kontext herausgearbeitet und dessen politische Folgen diskutiert. Somit können die aufgestellten Hypothesen getestet und eine mögliche Kritik an der Arbeitsweise formuliert werden.

Im folgenden Kapitel werden die anhand des eben dargestellten Vorgehens gewonnenen Ergebnisse dargelegt.

6 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Quellenanalyse dargestellt. Das Vorgehen bei der Erstellung dieses Kapitels folgt den Vorgaben gemäss Kapitel 5. Demzufolge wurden zunächst aus den dort genannten Quellen die den Analysekriterien entsprechenden Texteinheiten herausgefiltert. In einem zweiten Schritt wurden letztere gemäss den Vorgaben des fünften Kapitels kategorisiert. Dann wurden im Sinne einer Inhaltsanalyse den Texteinheiten bestimmte, den Inhalt derselben beschreibende Themen zugeordnet. So konnte herausgearbeitet werden, welche Themen zu welcher Kategorie gehören. In einem letzten Schritt wurden die einzelnen Themen schliesslich diskursanalytisch hinsichtlich deren Einrahmung und Darstellung analysiert.

Das Kapitel wird anhand der Themen strukturiert, welche sich im Laufe der Inhaltsanalyse als relevant erwiesen haben.⁴⁵ Die Definition der Beziehungen zur Schweiz nimmt in den Quellen den grössten Platz ein. Daher werden die ersten fünf Unterkapitel derselben gewidmet. Erstens wird der Wandel in der Darstellung der Schweiz als Einheit behandelt, und zweitens der Wandel im Verständnis der Schweiz als Demokratie. Drittens wird der Aspekt der Tessiner Besonderheit innerhalb der Eidgenossenschaft ausgeführt. Damit kommen der Schutz der "Italianità" sowie die daraus resultierenden Forderungen zur Sprache. Viertens wird das Verständnis der Zusammenarbeit mit anderen Vertretern dieser Einheit behandelt. Fünftens schliesslich wird das aus der Anbindung zur Schweiz resultierende Geschichtsverständnis erläutert. In den nächsten drei Unterkapiteln werden die Resultate der Analyse der Texte aus der Kategorie "Italien" ausgeführt. Zunächst wird die Darstellung Italiens behandelt, dann die durch italienische Akteure beeinflusste Auffassung von Methode und Didaktik und schliesslich der Übergang von der "Ruralità" zur Modernitätskritik. Weil sich der Diskurs um alle ebengenannten Themen im Bereich der Tertiärbildung konzentrierte, wird dieser Diskurssausschnitt in einem abschliessenden Unterkapitel behandelt.⁴⁶

6.1 Schweiz als Nation und Einheit

Insbesondere in den beiden Phasen rund um die Weltkriege wurde in den Quellen die Schweiz als Nation eingerahmt. So wurden die Themen "Freiheit", "Frieden" und "Demokratie" als gemeinsame Kultur stilisiert und dazu benutzt, die eigene Einheit von aussen abzugrenzen.

6.1.1 Nationaler Zusammenhalt als Schutz (1918-1920)

In dieser Zeitperiode kann die Charakterisierung der Schweiz als Nation zum einen als Überbleibsel der liberalen Strategie der Bindung des Tessins an die Eidgenossenschaft und zum anderen durch die Kriegssituation erklärt werden. In den Quellen kommt das Bedürfnis, die von inneren Zerwürfnissen geplagte Einheit wiederherzustellen, stark zum Ausdruck. Die Schule wurde dabei zum Mittel schlechthin

⁴⁵Da nur Themen mit einem direkten Bezug zur Identität dargestellt werden, wird nicht das ganze in den Quellen behandelte Themenspektrum abgedeckt. Jedoch ist die Identitätsfrage besonders brisant; in einem grossen Teil aller Themen wird mit diesem Aspekt argumentiert, somit findet der grösste Teil aller Themen auch Eingang in die Analyse.

⁴⁶Zu beachten ist, dass die Unterkapitel (im Gegensatz zu den einzelnen Abschnitten) nicht chronologisch geordnet sind. Die Darstellungen der einzelnen Themen können deshalb auch voneinander unabhängig gelesen werden. Aus Gründen des besseren Verständnisses werden in den Titeln der Unterkapitel jeweils die Phasen aufgeführt, innerhalb welcher das jeweilige Thema relevant war. Zur Erhaltung des Leseflusses wird in der Regel darauf verzichtet, die einzelnen bei der Analyse verwandten Kategorien explizit aufzuführen. Jedoch bildeten sie, wie eben ausgeführt und am Argumentationsverlauf ersichtlich, die Arbeitsgrundlage. Damit das Quellenmaterial direkt erfahrbar wird, hat sich die Verfasserin entschieden, für die Art der Einrahmung der Themen sowie für die Sprache besonders repräsentative Zitate in der Originalsprache in den Text einzubauen.

stilisiert, womit die Schweizer Werte und Symbole und der Zusammenhalt der Einheit gesichert werden könnten:

“Compito patriottico nazionale: in quanto la scuola serva a mantenere vivo lo spirito della libertà. La Svizzera vuole vivere, e vivere libera. Spetta alla scuola mantenere ardente la sacra fiamma, accesa seicento anni or sono dagli uomini del Grütli” (FILIPPINI in *L’Educatore* 1920: 239).

Im *L’Educatore* wurde auch eine lange Serie von Artikeln zur eben ins Italienisch übersetzten Schrift *La nuova Svizzera* von LEONHARD RAGAZ (o.A. in *L’Educatore* 1918: 330ff.; 349ff.; 371ff.) publiziert. Der sozial-religiöse Text von RAGAZ wurde zum Anlass genommen, eine apokalyptische Warnung an die Bevölkerung zu senden. Die Schweiz wird darin einem traditionellen Bild entsprechend charakterisiert, welches durch das Adjektiv “frei” wie auch durch das Verbawesen gekennzeichnet ist: „Uscita da fiere lotte, era sorta la libera Svizzera, la Svizzera delle feste di tiro, di canto, di ginnastica“ (o.A. in *L’Educatore* 1918: 331). Die Mehrsprachigkeit der Schweiz wurde als eine Einheit aus sich gegenseitig ergänzenden Kulturen gerahmt. Dabei wurden deren Besonderheiten im Vergleich zu den Nachbarländern betont (ausser im Falle des “italienischen Geistes”):

“Abbiamo una cultura francese, ma con una sua caratteristica speciale, con un’impronta calvinista; abbiamo un’irradiazione della magnificenza dello spirito italico ed infine nella svizzera tedesca, che non è provincia germanica, uno spirito creato dalla nostra storia repubblicana e democratica” (o.A. in *L’Educatore* 1918: 373).

Die Schweiz sei von zwei Seiten gefährdet. Von innen drohe durch die Präsenz vieler Ausländer wie auch durch die Feindschaft zwischen dem romanischen und dem deutschen Teil der Schweiz eine “snazionalizzazione”. Die Präsenz der Ausländer wurde als “Gift” aufgefasst, welches die Bergbevölkerung um ihre prägenden Eigenschaften bringen würde:

“Il nostro spirito fiero è contaminato e distrutto da questa marea straniera [...]. Nelle nostre alte valli alpine vivevano in grande semplicità nobili razze che minacciano ora di sgretolarsi e di avvelenarsi l’anima e il corpo” (o.A. in *L’Educatore* 1918: 333).

Andererseits würden in den die Schweiz umgrenzenden Staaten Ideologien vertreten, welche die Herrschaft der Welt zum Ziel hätten. Aus diesen Bedrohungsründen gehe es für die Schweiz nach dem unbekannten Autor ohne Übertreibung um “sein” oder “nicht sein”, denn die Schweiz sei ein kleines Volk; es riskiere seine Auflösung und damit einen gloriosen Tod (o.A. in *L’Educatore* 1918: 332).

Die Sprache ist dabei stark durch Kriegs rhetorik geprägt. Dies äussert sich bspw. in einer extremen Emotionalisierung der nationalen Elemente. Um die Bedrohung der Schweiz zu veranschaulichen, wird das Land etwa als “Hotel Europas” bezeichnet, wobei dessen Bevölkerung in dieser Metapher die Rolle der Dienerschaft spielt. Auch weine die Schweiz “Tränen aus Blut” (o.A. in *L’Educatore* 1918: 334ff.). Das Land wurde also vermenschlicht und emotionalisiert, um die Identifikation mit demselben zu vereinfachen. In den Niederschriften der Erlebnisse der Soldaten erreichten diese Darstellungen ihren emotionalen Höhepunkt:

“E mi mettevo a cantare. Spesso il mio canto era triste, spesso era l’Inno Elvetico, insegnatomi nelle scuole, che sgorgava spontaneo e che si spandeva fresco come acqua di sorgente sui compagni affaticati” (o.A. in *L’Educatore* 1918 : 335).

Auch das Ende des Krieges wurde in diesem die Schweiz verherrlichen Licht dargestellt, nämlich als Triumph der Grundprinzipien der Eidgenossenschaft: Demokratie und Föderalismus (o.A. in *L’Educatore*

1918: 400). Der Bund habe aus diesem Grund die Aufgabe – so heisst es mehrmals – die Avantgarde für “jeden Kampf um Freiheit, Gerechtigkeit und Wahrheit” zu stellen. Dieser Kampf sei aber nur gegen das Landesinnere zu richten. Dadurch könne der Zusammenhalt gesichert werden, was der beste Weg sei, eine “Diamantmauer” zu errichten, welche niemand durchbrechen könne (o.A. in *L’Educatore* 1918: 371).

Während die Verbundenheit des Tessins mit dem italienischen Kulturraum aufgrund der gemeinsamen Sprache naheliegend schien, so war die Zugehörigkeit zu einem schweizerischen Kulturraum schwieriger herzustellen. Dazu brauchte es komplexere Konstruktionsleistungen, welche man in diesen Jahren besonders virtuos versuchte zu erbringen. Diese werden bspw. im Artikel “Gli artisti Ticinesi” (BERTONI in *L’Educatore* 1920: 9ff.) ersichtlich. BERTONI gibt darin einen Dialog zwischen einem “advocatus diaboli” und sich selber wider, in dem ersterer die Position vertritt, die Tessiner Künstler hätten in der Schweiz nichts zu suchen, da sie der Lombardei angehörten: “Politicamente potrete essere uniti a cestoro, culturalmente no, artisticamente no, – ed ognuno a casa sua”.⁴⁷ Diese Position pariert der Autor, indem er als Gemeinsamkeit aller Schweizer Künstler und Autoren eine Tendenz zur “Freiheitsliebe” erkennt, welche sich in ihrem Werk widerspiegle und eine “spirituelle Verwandtschaft” zwischen ihnen herstelle:

“Ciò che affratella noi svizzeri da Ginevra all’Appenzello, da Basilea al Ticino è l’aver salvato soli in Europa la gloriosa conquista del comune libero del medio evo [...]. Non è giusto ammettere una parentela spirituale fra Rousseau e Pestalozzi, fra Bodmer e Bridel, fra Spitteler e Francesco Chiesa?” (BERTONI in *L’Educatore* 1920: 11).

Die “Brüderlichkeit” wird somit durch die gemeinsame Erfahrung der freien Gemeinschaft historisch begründet und an die geographische Eigenheit der Schweiz gekoppelt: der Schweizer Künstler “è l’uomo della specie alpina” (BERTONI in *L’Educatore* 1920: 11, H.i.O.). Der Wille zum Zusammenhalt wird damit als Ersatz für die fehlende Möglichkeit einer kulturellen oder biologischen Begründung der Nation Schweiz erklärt. Dieser Wille wird durch den “spirito svizzero” fassbar gemacht, einen Geist, welcher eine Bevölkerung stärker vereinigen könne als Blut oder Rasse (o.A. in *L’Educatore* 1918: 374).

Anhand dieser Charakterisierung der Schweiz wurden im *L’Educatore* verschiedene den Grundpfeiler der liberalen Bewegungen entspringenden Forderungen legitimiert. So wurde 1918 eine Reihe von Artikeln publiziert, in welcher die Lehrkräfte kritisiert wurden, welche nicht an die Begräbnisse ihrer Schüler gingen, wenn sie nicht religiös/katholisch begangen wurden. Dieses Verhalten wird als verwerflich dargestellt, weil:

“Non si educa a sincero patriottismo quando tra i componenti di uno stesso paese si recidono quei vincoli di umana simpatia che uniscono naturalmente tutti i cittadini. Di fronte alla morte e nella morte tutti i cittadini sono uguali: lo vuole la Costituzione Federale e lo vogliono tutti coloro che sentono vivo il culto dell’umanità” (o.A. in *L’Educatore* 1918: 77),

oder auch:

“Ora tra i fatti concreti, fra le circostanze esterne di cui il cattolico deve tener calcolo nascendo in Svizzera, c’è questo, che la Svizzera non è un paese interamente cattolico, ma misto, e che la coscienza politica degli svizzeri, compresi cattolici praticanti, ritiene la tolleranza religiosa come una condizione essenziale dell’esistenza della Svizzera” (o.A. in *L’Educatore* 1918: 115, H.i.O.).

⁴⁷Dieselbe Position vertrat die “Associazione Giovani Ticinesi” in ihrer Publikation von 1923: “Essere svizzeri non vuol dir niente per noi, né come religione, né come lingua, né come costumi, né come storia. La Svizzera non può assolutamente essere per noi una Patria di sentimento senza mentire a noi stessi, senza rinnegarci nel sangue e nell’anima. La Svizzera per noi è un Patto federale e gli svizzeri sono dei compagni; non potranno mai essere dei fratelli neanche se ci mettiamo tutti in ginocchio ad implorarlo al cielo” (AGT 1923: 31). Die Zugehörigkeit zur Schweiz wird hier rein funktional verstanden, eine gemeinsame Geschichte oder eine spirituelle Verbindung explizit verneint.

Die Charakterisierung der Einheit durch (Religions-)Freiheit und Demokratie, sowie die Dringlichkeit eines starken Zusammenhaltes der Bevölkerung, wurden im überwiegend katholischen Tessin dazu benutzt, gegen die konservativen Kräfte zu politisieren. Die Kampagne führte zu einer z.T. sehr heftigen Korrespondenz zwischen den Autoren des *L'Educatore* und Vertretern der kirchlichen Kreise.⁴⁸

6.1.2 Geistige Landesverteidigung (1932-1946)

Nach einer Phase der Hervorhebung der regionalen Besonderheit des Tessins in den 1920er Jahren wurde die Schweiz in den Quellen schon vor der Fassung der offiziellen Strategie der Geistigen Landesverteidigung⁴⁹ wieder als kulturelle Einheit gerahmt. Im *L'Educatore* scheint der Umschwung etwa um 1932 zu geschehen, in der kantonalen Politik indessen ein wenig später, was mitunter an der Vorbereitung der zweiten Serie an "Rivendicazioni" (welche schliesslich 1938 an den Bundesrat übermittelt wurde, CdS, 1938) liegen dürfte. Die Unterschiede zu den anderen Einheiten, insbesondere zu Italien, wurden wieder vermehrt betont; man grenzte sich mit anderen Worten von Aussen ab. Es fand eine erneute Hinwendung hin zur Schweiz statt. Diese wurde wiederum als einzige Bewahrerin der demokratischen Werte und der Freiheit charakterisiert. Ein Beispiel hierfür stellt die Publikation der Erklärung des in Ascona wohnhaften Schriftstellers EMIL LUDWIG mit dem Titel "Perché ho acquistato la cittadinanza svizzera" dar. EMIL LUDWIG lobt die Tessiner Schule, speziell betont er das Fehlen von nationalistischen Inhalten und "Sagen":

"Io non desidero che l'intelletto e i cuore dei miei figli siano imbevuti di esaltazioni di case principesche, di pensieri di vittoria e di vendetta, di leggende sull'innocenza e sull'invincibilità della Germania, di trattati di storia falsi e di canzoni provocanti, ma dello stesso spirito di Goethe che è opposto a tutto ciò" (LUDWIG in *L'Educatore* 1932: 183).

Die Schweiz wird somit auch nicht mehr exklusiv durch den Plurilinguismus charakterisiert (siehe folgende Abschnitte), sondern wieder primär als Brüderschaft und Willensnation eingerahmt. Die Angst, von Diktaturen eingekreist zu werden, scheint allgegenwärtig.

Ein wichtiger Vertreter dieser Argumentationslinie, auf welchen – trotz Spaltenposition in der konservativen Partei – auch im *L'Educatore* immer öfters rekurriert wurde, ist GIUSEPPE MOTTA. Dieser wird in dieser Periode zu einer der meistzitierten Personen des Hefts. Ganze Reden MOTTA wurden publiziert, welche meist den gleichen Grundton anschlagen:

"Il bisogno d'indipendenza non era in loro [die Schweizer, A.d.A.] il frutto di dottrine imparate sui libri, bensì un istinto profondo d'umana libertà [...]. Nel suo senso più alto, democrazia non è soltanto uguaglianza nel diritto, ma fratellanza, poiché i cittadini hanno da servire alla stessa opera e si debbono vicendevole aiuto" (MOTTA in *L'Educatore* 1932: 193).

In diesen verklärten Hommagen an die Schweiz wurde der Wille zum Zusammenhalt naturalisiert, die Zugehörigkeit zum Bund wird als Würde bezeichnet ("come un manto di un principe"; "privilegio divino"):

⁴⁸Weitere Vorschläge zur Verstärkung des Zusammenhalts wurden in den verschiedensten Bereichen gemacht. So wird bspw. die Forderung nach einer Vereinheitlichung der Schrift aufgestellt und mit Bezug auf CLAPARÈDE behauptet: "Sarebbe importantissimo – conclude il prof. Claparède – dal punto di vista nazionale, che la Svizzera rinunciasse definitivamente alla scrittura gotica, e adottasse, per tutta la sua produzione letteraria e per i suoi giornali, la scrittura latina" (o.A. in *L'Educatore* 1918: 377). Nicht in einem nationalistischen Rahmen eingebunden wurde dagegen die von den Abgeordneten BONJOUR und FRITSCHI im nationalen Parlament eingereichte Motion zur Erwerbung finanzieller Unterstützungen für die kantonale Primarschule (o.A. *L'Educatore* 1918: 43). Diese wurde nur beiläufig erwähnt.

⁴⁹Im Dokument des Bundesrates *I mezzi per conservare e far conoscere il patrimonio spirituale della Confederazione* (Botschaft des Bundesrates vom 9. Dezember 1938: 785ff.) wurde die "Geistige Landesverteidigung" definiert. Gefordert wurde, sich für die Propagierung der als "schweizerisch" charakterisierten Werte einzusetzen. Diese wurden somit aktiv durch nationalpädagogische Programme in die Schulen eingeführt (CRIBLEZ 1995: 36ff.).

„terra d’unità profonda per le radici comuni del suo suolo alpino, popolo e nazione di favelle diverse, ma in comunione per le vette con quel culto e quell’amore della libertà che sono il privilegio divino e la gloria dell’uomo. Qui sta il miracolo svizzero e rappresenta uno dei più lati fenomeni della storia. L’uomo delle Alpi, – homo alpinus helveticus, – poeta o scrittore o semplice portiere d’albergo, è rivestito d’una medesima dignità sovrana e ha il diritto di portarla come il manto di un principe quando riunisce in sé il fervore del patriota e la volontà di essere buon cittadino del mondo” (MOTTA in *L’Educatore* 1938: 79ff.).

Mit dem Tod MOTTAS 1942 verlor das Tessin eine Persönlichkeit, welche sich für dessen Interessen auf eidgenössischer Ebene einsetzte. Entsprechend wurde der ehemalige Bundesrat im Heft gewürdigt: Er wurde zum Nachfolger FRANSCINIS im Versuch ernannt, das Tessin stärker in die Schweiz zu integrieren. Zudem wurde für diese zwei Persönlichkeiten eine eigenen Redewendung geschmiedet: Sie hätten den “senso del Gottardo” (o.A. in *L’Educatore* 1942: 1).

Dabei wurde die Schweiz als eine Art Insel inmitten von auf Krieg ausgerichteten Staaten charakterisiert. So wurde etwa in einem Artikel zum “Plan WAHLEN” hervorgehoben, viele Schweizer würden aufgrund ihrer Friedfertigkeit in diesem Zusammenhang nicht von einer “Anbauschlacht”, sondern von einem “Anbauwerk” sprechen – eine Wortkonstruktion, die der Schweizer Mehrsprachigkeit wegen auch noch in drei Sprachen übersetzt worden wäre (o.A. in *L’Educatore* 1942: 23). Der Krieg stellt in den nächsten Jahren das wichtigste Thema der Kategorie “Nationalismus”. Angesprochen wurden die Pflicht, Kinder in Kriegsgebieten zu helfen, die Wichtigkeit der Schweiz als diplomatische Kraft und der Zusammenhalt des Staates. In Bezug auf letzteres wurden in den Texten immer aggressivere Töne angeschlagen. Angeführt sei das Beispiel des Abtrünnigen (“rinnegato”) JAKOB SCHAFFNER, welcher angeblich zum deutschen Feind übergegangen sei. In solchen Fällen hiess die pädagogische Elite explizit die Exekution gut (o.A. in *L’Educatore* 1944: 214). Die gleiche Idee kommt auch in anderen Artikeln zum Ausdruck: “E i traditori che la Svizzera dovette far fucilare? Un po’ di repulisti è necessario” (o.A. in *L’Educatore* 1944: 187).

Durch das Programm der Geistigen Landesverteidigung kam auch von eidgenössischer Seite Anstoss für die Förderung des nationalen Zusammenhalts. In diesem Kontext sollten nationalpädagogische Programme in den Schulen gefördert werden. Zu diesem Zweck fand 1940 in Locarno ein von “Pro Helvetia” mitgestalteter “Corso di Educazione Nazionale” statt (ROSSI in *L’Educatore* 1940: 231f. und o.A. in *Rendiconto* 1940: 29). Im selben Jahr wurde auf dem Monte Ceneri die Tessiner Schule gefeiert; ein Fest, welches der Beschreibung zufolge unter einer Atmosphäre “di vibrante passione patriottica” stattgefunden hätte (o.A. in *Rendiconto* 1940: 27). Ab 1942 wurde veranlasst, dass die Bücher des “Schweizerischen Jugendschriftenwerks” auch in italienischer Sprache herausgegeben wurden (o.A. in *Rendiconto* 1942: 35). Zudem versuchte man sich im Bereich der Schulbuchproduktion von Italien zu lösen. Mehrere Klassiker der italienischen Literatur wurden von bekannten Tessiner Linguisten neu analysiert und inklusive Kommentar vom kantonalen Verlag neu herausgegeben (o.A. in *Rendiconto* 1944: 38). Diesem Geiste folgend wurde ferner im *L’Educatore* die Einführung von Kursen über die schweizerischen Institutionen zur Ergänzung des Geschichtsunterrichts in den Sekundarschulen gefordert (o.A. in *L’Educatore* 1940: 180).⁵⁰

⁵⁰Von der Eidgenossenschaft beeinflusst wurde zwingenderweise auch die Diskussion um die Schulpflicht, diese war im Tessin auf 14 Jahren festgesetzt. Durch die “Legge federale sull’Età Minima dei Lavoratori” von 1938 wurde der Beginn der Lehre Bundesweit auf fünfzehn Jahre festgelegt, das Gesetz sollte umgehend in Kraft treten. Die Tessiner Jugendlichen hatten ein freies Jahr. Eine Lösung musste schnell gefunden werden, doch gab es verschiedene Meinungen wie diese aussehen solle. Es wurde wieder darüber diskutiert ob das zusätzliche Schuljahr für die allgemeine oder die professionelle Bildung investiert werden solle. Die professionelle Ausbildung wurde letztendlich bevorzugt und die “Corsi di Avviamento Professionale” implementiert. Eine Institution welche von den DEMOPEDEUTI nicht besonders positiv aufgenommen wurde. Im Zuge der Reform von 1942, wurde der gesamte Sekundarschulsektor umgekämpft und sämtliche Schultypen dieser Stufe auf vier Jahre Länge normiert. Verlängert wurden das “Liceo”, und die Lehrerbildung welche nun auch vier Jahre umfassten. Das Parlament scheint sich dabei ziemlich einig, einzig wird die Vertagung der Diskussion besprochen, der Wille über das Thema Schule zu debattieren scheint

6.2 Von der Schweiz als Demokratie zur Demokratisierung

Auch die Charakterisierung der Schweiz als Demokratie schlug sich im Diskurs zur Schule nieder. Anders als das Element der nationalen Einheit war die Demokratie ein ständiger Bestandteil der Charakterisierung, welcher aber im Laufe seine Funktion veränderte.

6.2.1 Die Schweiz als Demokratie (1918-1948)

Die Charakterisierung der Schweiz als Demokratie konnte bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges dazu gebraucht werden, um sich von den angrenzenden Staaten zu unterscheiden (siehe oben). Dementsprechend fand sie starke Verwendung im Schuldiskurs: Bildung wird stets als Voraussetzung für Partizipation genannt. So wurde insbesondere die 1918 von der DEMOPEDEUTICA lancierte Kampagne für die Einführung einer allgemein obligatorischen “Scuola Maggiore” durch das Element der Demokratie legitimiert.⁵¹ Die Neuordnung war nach den DEMOPEDEUTI nötig, weil sie Voraussetzung für eine funktionierende direkte Demokratie sei (o.A. in *L’Educatore* 1918: 197; 398). Insbesondere angesichts der bevorstehenden (!) Einführung des Frauenstimm- und Wahlrecht wurde die Verlängerung der Schulpflicht für unabdingbar erklärt, denn: “La democrazia senza l’istruzione è un flagello” (o.A. in *L’Educatore* 1918: 198).

Nach ihrer Wiedereinführung wurde die “Scuola Maggiore” wiederum an ihrem Beitrag zur Demokratie gemessen. So bemängelte PELLONI nach einer kurzen Phase der Euphorie deren “Sackgassencharakter”, welcher bestimmten Schülern die für die Demokratie nötige Kompetenzen verwehre (in ROSSI 1959: 402f.). Auch im Parlament spielte das Argument eine Rolle, nämlich bei den Diskussionen über verschiedene Motionen, welche entweder forderten, die “Scuola Maggiore” wieder den Gemeinden zu unterstellen (o.A. in *Verbali del Gran Consiglio* 1923: 39ff.) oder den ganzen Schulsektor dem Kanton zu übergeben (GARBANI in *Verbali del Gran Consiglio* 1927: 274f.). Das meistgenannte Argument für die kantonale Lösung war dabei die Rücksicht auf die Armut bestimmter Dörfer, welche sich etwa die Löhne für die Lehrkräfte nicht leisten könnten.

Nach der Einnahme der Bundessubventionen wurden nochmals verschiedene entsprechende Reformen implementiert. So wurden spezielle Kurse geschaffen, welche den Übergang von der dritten Klasse der “Scuola Maggiore” in die vierte der “Scuola Tecnico-Letteraria” erleichtern sollten, über die man anschliessend die “Scuola Normale” erreichen konnte (“Messaggio N.113” in *Verbali del Gran Consiglio* 1930: 370). Die Diskussion verschob sich somit bereits zu diesem Zeitpunkt von der Bildung als Voraussetzung für Demokratie zur Demokratisierung der Schulstrukturen auch in den höheren Schulstufen. Erstes Argument war im achtzehnten Jahrhundert die Legitimierung der Volksschule, konnte aber zu diesem Zeitpunkt nur noch in Bezug auf die Frauen gebraucht werden.

Im folgenden Jahrzehnt verschmolz das Thema der Demokratie mit dem der nationalen Einheit (siehe vorheriges Kapitel). Es wurde ausschliesslich dazu gebraucht, sich von aussen abzugrenzen, weshalb es nicht noch mal aufgeführt wird.

dürftig. Man hatte Angst, in Angesicht der vielen Probleme der Zeit, wegen der Schule den parlamentarischen Frieden zu stören (GUGLIELMETTI in *Verbali del Gran Consiglio* 1942: 171).

⁵¹Schon 1918 wird im *Rendiconto* die Anfrage der DEMOPEDEUTICA diskutiert, welche die verbindliche Wiedereinführung der “Scuola Maggiore” forderte. Nach den Autoren sollte sie für alle Schüler des Kantons bis zum fünfzehnten Lebensjahr Pflicht sein und durch obligatorische Kurse für Lehrlinge bis zum achtzehnten Lebensjahr ergänzt werden (o.A. in *L’Educatore* 1918: 49ff.). Die Wiedereinführung der 1916 abgeschafften “Scuola Maggiore” wurde 1918 von der Exekutive vorerst abgelehnt, die Abschaffung einzelner Schulen aber drei Jahre lang immer wieder vertagt (o.A. in *Rendiconto* 1920: 10). Daraus entstand das Bedürfnis, den Sektor nochmals zu reformieren. Mit der Neuordnung vom 21. September 1923 konnten die Sparbemühungen mit der Forderung der DEMOPEDEUTI in Einklang gebracht werden. Der obere Primarsktor wurde wieder vereinheitlicht und – wie vorher schon die Sekundarstufe – dem Kanton unterstellt, wie es die DEMOPEDEUTI gefordert hatten. Die untere Primarstufe blieb Kompetenz der Gemeinden (o.A. in *Rendiconto* 1924: 70). Die 131 Institute verschiedener Art des oberen Primarsektors (welche alle Schüler, ausser den Gymnasiasten umfassten) wurden allesamt in “Scuole Maggiore” umgewandelt und um 84 Einheiten reduziert (o.A. in *Rendiconto* 1924: 87). Diese Institute beschäftigten im Ganzen 121 Lehrer, eine Vielzahl davon wurde entsprechend von einer einzigen Lehrperson geleitet.

6.2.2 Demokratisierung und Bildungsexpansion (1950-1964)

Mit der Gründung der UNESCO 1945 und der Abschliessung der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* 1948 wurde Bildung im internationalen Kontext explizit als Menschenrecht formuliert. In der Folge versuchte man auch in den Quellen den Begriff von utilitaristischen Überlegungen zu lösen:

“Il motto degli svizzeri, che simboleggia assai bene il compito della democrazia: ‘uno per tutti e tutti per uno’ indica il compito delle scuole. Non è soltanto un compito intellettuale, utilitario, ma umano e umanitario dovere da adempiere. Oserei dire che l’educazione è il più importante compito del Comune che deve creare la democrazia, formare il costume, elevare tutto alla coscienza civile, sviluppare i valori umani, rendere atti tutti a compiere degnamente la missione dei cittadini repubblicani” (o.A. in *L’Educatore* 1960: 59)

Diese Art der Argumentation markiert zusammen mit dem demographischen Aufschwung und der Verbesserung der wirtschaftlichen Lage den Beginn der Bildungsexpansion. Die Bildungsexpansion scheint im Tessin schon sehr früh, das heisst vor dem gemeinhin als Startschuss definierten 4. Oktober 1957, zu beginnen und ist angesichts des starken Zuwachses an verfügbaren Mitteln beeindruckend.⁵² So bewilligten praktisch alle zwischen dem Jahr 1952, dem Jahr der Einführung der Schulpflicht bis 15 Jahren, bis zum Ende des analysierten Zeitraumes 1964, erlassenen Dekrete die Finanzierung von Schulbauten. Dabei gab es praktisch keine Opposition zum Ausbau des Bildungssektors. So bemängelte die Geschäftsprüfungskommission 1964 immer noch, dass zu wenig in die Schule investiert werde; für die Schule müsse jedes Opfer in Kauf genommen werden:

“Vorremmo infatti che non si badasse a sacrifici pur di assicurare al paese le giovani e preparate forze di cui ha indubbiamente bisogno per continuare sulla via del progresso generale che audacemente si è tracciata” (in *Verbali del Gran Consiglio* 1964: 293).

Die Argumentation zugunsten der Expansion des Bildungssektors lief in der parlamentarischen Diskussion auf zwei Schienen. Die eine stellt die schon angesprochene Demokratisierung der Strukturen dar. Doch blieb auch die utilitaristisch und ökonomisch legitimierte Erhöhung der Qualifikationen der arbeitenden Bürger ein wichtiges Argument. Die späteren Berufstätigen sollten sich in der immer differenzierteren Arbeitswelt zurechtfinden können und damit den ökonomischen Fortschritt hervorbringen (ANTOGNINI in *Verbali del Gran Consiglio* 1958: 53).

Die intellektuelle pädagogische Elite betonte dabei eher die erste Position. Sie war darum auch eine starke Befürworterin eines einheitlichen Sekundarschulsektors. In diesem Thema scheint die UNESCO sie sehr stark zu beeindrucken. Tessiner Vertreter nahmen an den UNESCO Versammlungen teil und publizierten zu deren Grundsätzen. In der Folge wurde Demokratie nicht mehr als eine ausschliesslich schweizerische Charakteristik dargestellt, sondern in einen internationalen Zusammenhang gestellt:

“L’organizzazione democratica della scuola è dunque la premessa obbligatoria per una educazione mirante alla comprensione internazionale, in quanto insegna attivamente al fanciullo, mediante l’esperienza, ad amare la libertà, a vivere nell’uguaglianza ad assumere responsabilità sempre più grandi” (F.C. in *L’Educatore* 1956: 59, H.i.O.).

Mit dem Ideal der demokratischen Schule wurden verschiedene Reformen legitimiert. Einerseits wurde dem Staat die Kompetenz gegeben, Gemeinden zur Errichtung von “Case dei Bambini”, wie die Kindergarten nach MONTESSORI genannt wurden, zwingen zu können. Andererseits war der Sekundarsektor

⁵²Die zeitgenössische nationale Presse verglich das Tessin damals mit Hong Kong: zwischen 1950 und 1962 wurden 15'000 neue Arbeitsplätze geschaffen (TOPPI in CESCHI 1998: 550). 1975 verdoppelte sich im Primarschulsektor die Schülerzahl gegenüber 1940, die Sekundarstufe sah sich mit einem Wachstum an Schülern von +669% konfrontiert (GHISLA 2003b: 400).

immer noch durch eine Mehrzahl an unterschiedlichen Institutsarten gekennzeichnet, weshalb man die Durchlässigkeit zwischen den Stufen verbesserte und die Zulassungsprüfung zum Gymnasium abschaffte. Schliesslich wurden die Stipendien heraufgesetzt, was auch durch das Ziel der Demokratisierung legitimiert wurde (v.A. *Verbali del Gran Consiglio* 1958: 71ff.).

Diese Bemühung zur Demokratisierung aber waren, besonders im Falle des Gymnasiums, von sehr grossen Bedenken begleitet. Im *L’Educatore* wurden mehrere Artikel über die “Pletora Ginnasiale” publiziert. Man wollte verhindern, dass mit der Abschaffung der Eingangsprüfung, die Gymnasien zu einer Massenschule werden würden: “Con la soppressione degli esami per gli allievi provenienti dalla Scuola maggiore, il Ginnasio diventerà una vera scuola di Babilonia” (LANFRANCHI in *Verbali del Gran Consiglio* 1958: 73). Diese Bedenken verschwanden im Laufe der 1960er Jahren wieder; in den *Rendiconti* etwa wurde nun die stetige Zunahme an Schülern positiv hervorgehoben. Obwohl dieser Wachstum aus demographischen Gründen auf alle Schulstufen zutraf, wurde insbesondere das Wachstum der Schülerschaft des “Liceo” und der “Magistrale” mit dem Adjektiv “eccezionale” begleitet, positiv konnotiert und die Öffnung jeder neuen Schulkasse gefeiert (bspw. o.A. in *Rendiconto* 1964: 240f.).

6.3 “Italianità”

Der Umstand, Teil einer sprachlichen Minderheit innerhalb der eigenen politischen Einheit zu sein, spielte dann eine Rolle, wenn das Element der Einheit und Zusammengehörigkeit weniger wichtig war: in den Friedensperioden.

6.3.1 “Italianità” als Sprachenschutz (1920-1932)

Besonders die Italien nahestehenden Bewegungen sahen in dieser Phase im Erhalt des Italienischen⁵³ den Schlüssel zum Überleben des Tessiner Volkes. Es lässt sich aber auch in den Quellen eine Verschiebung der thematischen Schwerpunktsetzung erkennen, welche diejenige der nationalen Einheit 1920 ablöst. Sie überschneidet sich mit einer generell stärkeren Ausrichtung auf das Lokale und Regionale in allen in der Folge aufgeführten Themen (Geschichte, Naturwissenschaften, Methode). Doch scheint die Muttersprache der wichtigste Aspekt zu sein. Insbesondere in der Argumentation der “Associazione Goliardica”⁵⁴ und der “Associazione Giovani Ticinesi” wurde die Muttersprache naturalisiert und mit einer spezifischen Weltanschauung und Kultur gleichgesetzt. Sprache könnte nicht auf ihren Wortschatz reduziert werden:

“Noi consideriamo però la lingua materna come il mezzo più efficace, come lo strumento indispensabile per assumere vasti orizzonti di pensamento e di saper, e ritieniamo il culto della propria lingua essere fra le leggi di natura che nessun popolo può violare, pena il decadimento e la morte” (“Associazione Goliardica” in *L’Educatore* 1920: 694).

Diese Argumentation scheint sich sehr stark von derjenigen der pädagogischen Elite zu unterscheiden. Zwar konstruierte auch die pädagogische Elite die Tessiner Identität hauptsächlich über die Sprache, jedoch lud sie diese sprachliche Identität mit bestimmten Werten wie Demokratie und Freiheitsliebe auf: “Nella Svizzera latina c’è una concezione più morale del mondo, un entusiasmo morale, e, in relazione a

⁵³Das Thema verliert im Grossteil der Quellen, insbesondere im *L’Educatore* um dieses Datum seine Relevanz. Doch spielte es auf der politischen Ebene der Verhandlungen und z.T. in den *Rendiconti* bis 1938 eine wichtige Rolle. Diese setzten sich nämlich weiterhin für die Erreichung der Forderungen ein, 1938 wurde eine zweite Serie an “Rivendicazioni Ticinesi” eingereicht (CdS, 1938).

⁵⁴Die “Associazione Goliardica” war die Verbindung der Tessiner Studentenschaft.

ciò, un pensiero più repubblicano, più democratico, più svizzero” (o.A. in *L’Educatore* 1918: 374). In der Argumentation der AGT hingegen wird diesen Werten keine Bedeutung zugesprochen.

Auf der innerkantonalen Ebene schlug sich die Diskussion um den Erhalt der “Italianità” insbesondere auf die Stellung des Sprachunterrichtes nieder. Ein sehr grosser Verfechter der Bedeutung des Mutter-sprachunterrichts war der Rektor des “Liceo”, FRANCESCO CHIESA. Er wurde für seine Schwerpunktsetzung gar von Professoren der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) gerügt, mit der Begründung, es werde zu viel Zeit mit literarischem Unterricht verbracht und die naturwissenschaftlichen Fächer würden vernachlässigt werden. Der von CHIESA erarbeitete Lehrplan des “Liceo” schien den Prinzipien der “Riforma GENTILE” angepasst zu sein (siehe unten). CHIESA wies die Kritik wiederholt zurück und fand auch prominente Unterstützer, wie bspw. der ehemaligen ETH-Rektor und Präsident des “Consiglio Scolastico Svizzero”, ROHN, welcher mit den guten Resultaten der Tessiner ETH Studenten argumentierte (ROHR in *Rendiconto* 1926: 42f.).

Auch die Ausrichtung auf das Lokale wurde am Sprachunterricht sichtbar: Insbesondere LOMBARDORADICE unterstrich den Nutzen des Gebrauchs des Dialekts im Unterricht für den Lernerfolg des Kindes. Dies gewährleiste nämlich, dass der Schüler innerhalb seiner “linguistischen Erfahrung” bleibe und ein natürliches Interesse für weitere Entdeckungen in Linguistik und Grammatik entwickle. Der Dialekt sei der Anfang jeglichen Sprachunterrichtes: “Dunque: nelle scuole elementari si passa dal dialetto alla lingua italiana; nelle scuole secondarie dall’italiano al latino” (in *L’Educatore* 1930: 121).

Trotz dieser immer stärkeren innerkantonalen Ausrichtung wurden die Fremdsprachen relativ selten problematisiert. Vor allem Französisch – welches vor 1984 schon ab der ersten Klasse eingeführt werden durfte – scheint ein institutionalisiertes Fach zu sein, dessen Stellung in keiner Weise in Frage gestellt wurde. Dies liegt hauptsächlich an der starken Emigration der Bevölkerung, welche Sprachkenntnisse mindestens bis in die 1930er Jahre unabdingbar machte. Nur CHIESA folgte dieser Linie nicht: er schafft 1922 u.a. den Deutschunterricht in der dritten Klasse des Gymnasiums ab, um eine Stunde Geographie und ein Stunde Staatskunde einzuführen (o.A. in *Rendiconto* 1922: 39).

Anders wurde in der Publikation *La questione ticinese* der AGT (1923) argumentiert, wo die deutsche Sprache als “fremde Penetration” dargestellt wurde. Im Falle der Behörden und Autoren des *L’Educatore* wurde dieselbe hingegen als notwendiges Element der schweizerischen Erziehung dargestellt. Dies jedoch nicht immer nur aus patriotischen Gründen, es wurde mitunter auch funktional argumentiert: Das Erlernen der deutschen Sprache diene dem Schutz der eigenen kantonalen Hoheit. Dazu wurde zum Beispiel aus einem Lehrbuch der Romandie zitiert:

“Il migliore dei modi che abbiamo noi romandi di restare padroni in casa loro è dunque quello di studiare con zelo le nostre lingue nazionali, anzitutto il Tedesco, che è la lingua materna del 70% dei nostri compatrioti” (BRIOD in *L’Educatore* 1918: 272).

Dieses Zitat wurde mit der Bemerkung ergänzt, dass es wohl nicht nötig sei zu erwähnen, dass dies auch für die Jugend des Tessins gelte. Es sei wichtig, der deutschen Sprache mächtig zu sein, um Stellen in der öffentlichen und privaten Verwaltung besetzen zu können. Kein Arbeitsplatz solle an ausländische Arbeitskräfte gehen, da dies die politische und ökonomische Unabhängigkeit der Region gefährde. Dabei wird die deutsche Sprache stets als aufgrund ihrer Natur für die “lateinische Rasse” besonders schwierig zu erlernen charakterisiert (o.A. in *L’Educatore* 1918: 271). Diese ausschliesslich funktionale Einrahmung verschwand aber relativ schnell, als auch die deutsche Sprache 1923 durch die neue “Scuola Maggiore” einen fixen Platz in der oberen Primarbildung bekam. 1930 schliesslich wurden sogar die Mängel des Deutschunterrichtes in der Sekundarschule darum hervorgehoben, weil dieser wichtig für die Aufrechterhaltung des “direkten Kontaktes” mit den Deutschschweizern sei (auch im intellektuellen Bereich) (o.A. in *Verbali del Gran Consiglio* 1930: 114).

6.3.2 "Italianità" als Grundlage für Forderungen (1918-1938)

Um die eigenen Forderungen zu legitimieren, wurden in den Quellen keine Kritik oder Drohungen ausgesprochen.⁵⁵ Es wurde hingegen versucht, die eigene Besonderheit als konstitutives Element der Schweiz darzustellen. Damit wird das Binom "Italianità" und "Patriottismo" zum Leitfaden aller Texte, welche die Position des Kantons innerhalb der Eidgenossenschaft thematisieren: "È nel nome 'ticinese' che questa unione avveniva, è nel nome 'svizzero' che questa riaffermazione di sana italianità della nostra terra trovava il fine più bello" (BARIFFI in *L'Educatore* 1920: 347). Für den Schutz dieser "Italianità" wurde auf zwei unterschiedlichen Wegen argumentiert: Zum einen wurde die Stellung als sprachliche, wirtschaftliche und geographische Minderheit genutzt um die eigene Diskriminierung⁵⁶ festzumachen (bspw. o.A. in *Rendiconto* 1918: 3), andererseits wurde betont:

"Il Cantone Ticino, che non rappresenta e non può essere e non è considerato una minoranza, ma come elemento essenziale costitutivo della Confederazione, ha una funzione ardua e altissima da compiere della Svizzera" (NORZI in *L'Educatore* 1936: 257f.).

Diese Aufgabe sei der Erhalt der "Italianità" und, um der Bevölkerung deren Bedeutung klar zu machen, sei es nötig, dass die kantonale Volksschule nicht nur der anderer "grosser Nationen" ebenbürtig sei, sondern besser (NORZI in *L'Educatore* 1936: 257f.).

Von Tessiner Seite wollte man dadurch dem Vorwurf des Irredentismus, welcher schon vor der italienischen faschistischen Diktatur erhoben worden war, bestimmt entgegenwirken. Dies kommt bei verschiedenen Aussagen zum Vorschein. So wird bspw. in einem Artikel über den bekanntlich sehr Italien-freundlichen FRANCESCO CHIESA die fiktive Frage, warum der Autor seine Werke nicht auch im deutschsprachigen Raum verbreiten möchte, entsprechen derselben Argumentation beantwortet:

"Ma l'opera così com'è circoscritta alla Svizzera italiana, è già decoro e esaltazione della Svizzera intera, poiché la nostra Patria è fatta così, che quanto ognuno di noi opera e compie per mantenere ad una delle sue parti i propri segni più veri, è operato e compiuto a vantaggio non d'una parte soltanto, ma del tutto" (o.A. in *L'Educatore* 1928: 3ff.).

Durch die Stärkung der italienischen Kultur des Tessins würde CHIESAS Arbeit also automatisch der ganzen Schweiz zugute kommen.⁵⁷

Die Bemühungen, dem Vorwurf des Irredentismus entgegenzuwirken, werden auch in der parlamentarischen Beratung um das von CHIESA vorbereitete Gesetz zur "Assimilazione degli Allievi Allogenii" sichtbar. Während dem der Inhalt des Gesetzes unbestritten scheint, drehte sich die Diskussion hauptsächlich um das Wort "Allogenii" und ob man dieses in Bezug auf die Deutschschweizer gebrauchen könne. Dabei wurde von der Linken bestritten, dass man von einer "Herrschaft von Bern" sprechen könne, und die Formulierung folglich abgelehnt. Der Vergleich mit Deutschland wurde dazu als Abschreckung genutzt und argumentiert, dass das Tessin nicht durch solche Gesetze gerettet werden könne, sondern durch die Verbesserung der Lebensumstände:

⁵⁵In der Politik sprach man hingegen sehr wohl auch Drohungen aus, so schrieb der Regierungsrat dem Bundesrat 1925: "o la Confederazione adotta provvedimenti radicali o si porrà il vivo problema del regime liberista o della zona franca" (CONSIGLIO DI STATO 1925: 253).

⁵⁶Diese Diskriminierung wurde an der desolaten finanziellen Lage des Kantons festgemacht. So machten einerseits die hohen Zolltarife im Süden, andererseits die hohen Bergtarife der Schweizerischen Bundesbahnen im Norden, die Produkte des Tessins auf dem Markt nicht konkurrenzfähig. In den "Rivendicazioni" wurde folgenderweise eine Herabsetzung der Bergtarife gefordert. Die finanzielle Lage bewirkte sogar Kürzungen im "tempio sacro del paese" (BARIFFI in *L'Educatore* 1920: 347): Ab 1914 wurde in verschiedenen Gemeinden das Schuljahr verkürzt und mehrere Institute geschlossen (Rossi 1959: 383).

⁵⁷Um die Figur CHIESAS fand während der Zeit in der die faschistische Regierung versuchte, einen "kulturellen Irredentismus" im Kanton zu fördern, ein wahrhaftiges Wettrennen statt. Die Schweiz und Italien überhäuften den Literaten mit Preisen, um ihn der jeweils eigenen kulturellen Tradition zuordnen zu können (CODIROLI 1988: 72).

“Leggo nel ‘Dizionario moderno’ del Panzini a proposito di allogeno: ‘presimo – *di altra razza – straniero. I tedeschi e gli slavi ammessi al Regno dopo la guerra sono detti allogenii*’. Lascio giudicare a voi o colleghi se in uno Stato federativo qual è la Svizzera e data la nostra costituzione federale possa esser parola di allogenii. [...] Noi pensiamo che non si debba esagerare e non si debba ritenere che la nostra stirpe si protegga efficacemente solo difendendo la lingua materna. Signori, la nostra stirpe ticinese si spegne nella culla colla mortalità infantile, si spegne di tubercolosi e decade a causa della pessima situazione economica fatta alla nostra mano d’opera ed alla insufficienza d’igiene e di abitazioni comode nelle campagne” (FERRI in *Verbali del Gran Consiglio* 1928: 629ff., H.i.O.).

Eine ähnliche Diskussion findet sich auch bei der Ausarbeitung der “Legge sulle Insegne”. Aufgrund des schweizweiten Medienechos sahen sich die Tessiner Kantonsräte dazu veranlasst zu deklarieren, dass, wenn das Gesetz im “Norden” als verletzend wahrgenommen und darum missverstanden würde, man darauf verzichten werde (was aber nicht gemacht wurde). Auch im *L’Educatore* fühlte man sich verpflichtet, die Vorwürfe einer “antipatriotischen Ausrichtung” der Schule zurückzuweisen (BARIFFI in *L’Educatore* 1920: 348). Interessant ist, dass nicht nur Vertreter der Schweiz der Tessiner Schule eine solche parteiische Haltung vorwarfen, sondern auch Vertreter Italiens (im umgekehrten Sinne).⁵⁸

Die Argumentation über die von der Schule einzunehmende Haltung wurde in der Publikation der AGT (1923) zugespitzt, indem zwischen einer politischen, rationalen und funktionalen Zugehörigkeit zur Schweiz und einer emotionalen, kulturellen und geistigen Zugehörigkeit zu Italien unterschieden wurde; letztere gelte es zu schützen:

“Noi siamo politicamente svizzeri, è vero, ma nella formazione della personalità quello che importa più della politica è la cultura. Siccome culturalmente siamo italiani, ecco che anche nelle elementari il concetto educativo e istruttivo dovrebbe soprattutto informarsi alla nostra natura etnica prima che alle nostre condizioni politiche” (AGT 1923: 27ff.).

Der liberalen Elite wurde vorgeworfen, ein “Helvetisierungsprojekt” voranzutreiben, welches über die Schule laufe und welches das Ziel verfolge, die unterschiedlichen “Schweizer Nationalitäten” durch eine einzelne zu ersetzen und die Seele der Tessiner abzustempeln, “als wären wir Eidgenössische Briefmarken” (AGT 1923: 59). Die Einrahmung der Schweiz als Nation wurde dabei umgekämpft, indem die einzelnen Sprachräume als Nationen dargestellt wurden.

6.3.3 “Rivendicazioni” (1920-1934)

Zur Rettung des Tessins und zum Schutz der Sprache wurde in Dokumenten des 2. Mai und des 14. November 1923 (CdS 1925) eine erste Serie an Forderungen formuliert. Zwei davon betrafen direkt die Schulpolitik. Dies war zum einen die Einführung der italienischen Sprache in die Curricula der Maturitätstypen B und C und zum anderen die Schliessung der deutschsprachigen Schulen auf Tessiner Territorium (CODIROLI 1988: 34). Zwar nicht explizit in den ersten “Rivendicazioni” formuliert, aber Teil dieser Politikstrategie war zudem die Forderung nach höheren Subventionen.⁵⁹ Im Folgenden werden die

⁵⁸Der Italienische Botschafter NU VOLARI beklagte in seinen Berichten gar den “Irredentismuskomplex” der Tessiner Lehrerschaft: “da molti si ritiene che la Scuola Ticinese debba anziché formare il cittadino ticinese, formare esclusivamente il cittadino elvetico” (NU VOLARI 1925, zit. in CODIROLI 1988: 61).

⁵⁹Obwohl die pädagogische Elite geschlossen hinter den Forderungen stand, gibt es eine prominente kritische Stimme in den Quellen. So findet Direktor PELLONI diese eine übertriebene “Wehklage”, welche die Beziehungen zur Schweiz verschlechtern könnten, und fordert eine stärkere Selbstinitiative von Seiten der Tessiner Bevölkerung (in *L’Educatore* 1924: 57). Als einzige Stimme stellt er die “nicht-Tessiner” in einem positiven Licht dar; die Bevölkerung solle sich an deren Unternehmungsgeist ein Beispiel nehmen und die Ursache für die eigene Misere nicht auf die Alpen oder die Grenze zu Italien zurückführen. Darum möchte der Autor auf weitere Forderungen verzichten, ausser denen, welche “wirklich notwendig” für die Schweiz als Gesamtes seien, wie bspw. die nach dem Ausbau der Gotthardstrasse.

Forderungen im Einzelnen besprochen:

- *SBB-Schulen*: Die Schulen für die Kinder der Angestellten der Schweizerischen Bundesbahnen (SBB) in Airolo, Bellinzona, Biasca und Chiasso wurden schon 1918 in den *Rendiconti* kritisch erwähnt. Als problematisch galt dabei insbesondere deren Finanzierung von Seiten des Bundes. Diese ist auch der Grund, warum sie nicht als Privatschulen betrachtet wurden. Folglich unterstanden sie der Kontrolle der kantonalen Behörden, welche sie jährlich von einem Inspektor evaluieren liessen (o.A. in *Rendiconto* 1918: 112). Teil der “Rivendicazioni” war die Forderung nach der Streichung der Bundessubventionen für diese Schulen; obwohl eine Ungleichbehandlung der einzelnen Kantonen in Bezug auf deren Finanzierung immer als notwendig deklariert wurde, so wurde eine solche Ungleichbehandlung im Falle der deutschsprachigen Schulen verurteilt:

“Come già venne da molte parti osservato, lo stanziamento e il mantenimento di un tale sussidio costituisce un privilegio a favore di un solo ordine di scuole, nei confronti con tutte le altre del nostro Cantone e degli altri Cantoni; nello stesso tempo un tale trattamento di favore costituisce pure, e ciò è, a nostro avviso, ancora più grave, un elemento di scissione e separazione nel nostro campo culturale e politico” (o.A. in *Rendiconto* 1924: 47f.).

Als der Bund in dieser Frage nicht handelte, wurden die Schulen direkt per Regierungsdekret geschlossen. Damit die schon laufenden Klassen in den Schulen bleiben konnten, wurde der Zeitpunkt der definitiven Schliessung auf 1928 festgelegt. Die Schulen hatten aber die italienische Sprache stärker zu berücksichtigen, wollten sie zumindest für diesen kurzen Zeitraum noch bestehen bleiben können (o.A. in *Rendiconto* 1925: 30).

- *Subventionen*: 1930 konnten die Kantone einen Sieg feiern: die Bundessubventionen für die Primarschule durch den Bund wurden erhöht.⁶⁰ Diese – von der EDK angeführte Forderung – kommt vor dem eigentlichen Entscheid in den Quellen fast nicht vor. Im November 1930 wurde im Tessiner Parlament diskutiert, wie diese Subventionen genutzt werden könnten. Folgende Massnahmen wurden getroffen: eine Lohnerhöhung für Lehrkräfte, die Heraufsetzung der Mindestdauer des Schuljahres auf acht Monate, die Erhöhung der Zahl der Schulinspektoren von vier auf sechs, die Erhöhung der Stipendien für die Lehrerbildung, sowie mehr Weiterbildungen für Lehrkräfte; zusätzlich wurden die Bibliotheken subventioniert und der Turnunterricht ausgebaut (o.A. in *Verbali del Gran Consiglio* 1930: 81). Da diese Standards in den Städten schon erfüllt waren (bspw. die Schuljahresdauer) oder die Massnahmen auf die Aufhebung der Diskriminierung der ärmeren Regionen zielten (bspw. die Erhöhung der Stipendien), wurde argumentiert, dass die Bundessubventionen ausschliesslich den Landschulen zugute kommen würden. Wie auf Bundesebene legitimierte man dieses Vorgehen damit, dass die Ungleichbehandlung der einzelnen Einheiten notwendig sei, um die faktischen Differenzen auszugleichen:

“Questa norma potrà sembrare ostica a taluno, fedele ai principi dell’uguaglianza formale, anche quand’essa trae seco sostanzialmente disuguaglianza; ma ha il pregio incontestabile di portare aiuto dove più occorre, di recar sollievo, non a chi più spende, ma a chi meno è in grado di spendere, per le sue condizioni finanziarie” (“Rapporto della Commissione speciale” in *Verbali Gran Consiglio* 1930: 356).

⁶⁰Die Schulsubventionierungen setzten sich zusammen aus: 1 Franken pro “Seele”, 0.60 Franken zusätzlich für die Bergkantone und 0.60 als ausserordentliche Subventionierung für die italienische und romanische Schweiz. Damit bekam das Tessin 2.20 Franken für jeden Schüler, was eine Subventionierung von 334'962.20 Franken im Jahr 1929 bedeutete (“Rapporto della gestione” in *Verbali del Gran Consiglio* 1930: 116).

Obwohl die Summe höher sei als angenommen und eine Bevorzugung der Sprachminderheiten darstelle, wurde weiter argumentiert die Tessiner müssten ihre Forderung nach einer ausserordentliche Finanzierung aufrechterhalten. Denn die Bundessubventionen für die Primarschule kämen allen Kantonen zugute, darum seien die interkantonalen Ungleichheiten nicht aufgehoben, sondern nur verschoben (CATTORI in *Verbali del Gran Consiglio* 1928: 98f.). Die Tessiner Behörden hatten dem Bund nämlich schon 1925 das Versprechen für eine finanzielle Beihilfe abgerungen (CODIROLI 1988: 36f.). Da aber nun die für die Schule möglichen Kredite ausgeschöpft schienen, verschob man die Forderung auf einen “Sussidio speciale pro incremento della coltura italiana”. Auch dieser wurde als Gewinn für die Schweiz als Ganzes eingerahmt (bspw. in *Verbali del Gran Consiglio* 1931: 136) und in den “Nuove Rivendicazioni Ticinesi” von 1938 (CdS, 1938) ausformuliert. Die Angelegenheit wurde aber durch den Krieg verzögert; erst 1944 bekam der Kanton eine endgültige Antwort: Für den Schutz der “Italianità” des Tessins wurden die jährlichen Subventionen von 45'000 auf 225'000 Franken aufgestockt (CODIROLI 1988: 36f.).

- *Italienisch als Maturitätsfach*: Ziel der politischen wie der intellektuellen Elite war nicht nur der Schutz der italienischen Sprache innerhalb des Kantons, sondern auch deren Aufwertung auf eidgenössischer Ebene. So forderte die Tessiner Delegation 1922 an der EDK Sitzung für die Reform der föderalen Maturität, dass die englische durch die italienische Sprache ersetzt werden solle. Dadurch wäre letztere zum obligatorischen Prüfungsfach für die Maturitätstypen B und C geworden. Dies wurde jedoch von der EDK Kommission abgelehnt, was SGANZINI folgenderweise kommentierte:

“Atteggiamento questo piuttosto strano, anzi contraddittorio, dati i principi base della riforma che vogliono scuole di pura cultura estranee a ogni considerazione utilitaria e si pongono in via precipua finalità educative nazionali” (in *L’Educatore* 1922: 78).

SGANZINI warf der Kommission also vor, wirtschaftliche Interessen wie den Handel mit dem angelsächsischen Raum vor patriotische Belange zu stellen. SGANZINI beschuldigte die EDK-Kommission bereits 1918 im *Rendiconto* in seiner Rolle als Direktor der “Scuola Normale” der Unterminierung der kantonalen Hoheit:

“In generale, per ciò che riguarda gli esami di maturità, bisognerà che il nostro Cantone usi assai attenzione e vigilanza, poiché la tendenza prevalente in quella Commissione è di allargare le competenze attribuite dalla legge e di creare indirettamente a poco a poco, una specie di alta vigilanza federale su tutta l’istruzione secondaria [...]. Le scuole sono l’ultimo baluardo della nostra autonomia, vale a dire della nostra vita di popolo” (SGANZINI in *Rendiconto* 1918: 136).

Da die EDK nicht gewillt schien, dem Anliegen, Italienisch zum obligatorischen Prüfungsfach zu erheben, zu entsprechen, wurde es durch die “Rivendicazioni” an das Eidgenössische Departement des Inneren weitergeleitet. Dabei wird ähnlich argumentiert: Die italienische Sprache würde dem “Geist” der Reform entsprechen und die Tore zu einer Literatur öffnen, die die Schweizer Gymnasiasten nicht ignorieren sollten (o.A. in *L’Educatore* 1924: 47ff.). Dieses Anliegen wurde nie erfüllt und in der Folge fallengelassen. Die DEMOPEDEUTICA vergass es aber nicht und erinnerte die Leser des *L’Educatore* periodisch daran (bspw. 1939 und 1948).

6.3.4 “Italianità” ab den 1950er Jahren

Nach den Kriegsjahren wurde das Problem der “Italianità” neu aufgeworfen. Schon in den 1940er wurden Stimmen laut, dass die Studenten sich nicht mehr korrekt ausdrücken könnten. Die Autoren machten

hierfür nicht die Schule, sondern die Eltern verantwortlich. Denn diese würden ihre Kinder in die Deutschschweiz schicken, um ihnen das Erreichen der sprachlichen Anforderungen der eidgenössischen Matur zu erleichtern, was als schädlich für die Kompetenz in der Muttersprache quittiert wird: “Qui sta la radice di ogni male. Bilingui o trilingue non si riesce” (o.A. in *Rendiconto* 1944: 41). Auch die Modernität, im Zuge welcher der “Technizismus” an Wichtigkeit gewinnen würde, wurde als Grund dafür genannt, warum die Jungen immer weniger Zeit der Pflege der Sprache widmen würden, einer Aktivität also, welche eine gewisse nicht zeitgemäss scheinende Gemütsruhe verlange (o.A. in *Rendiconto* 1944: 44; CHIESA in *L’Educatore* 1952: 87). In diesen Texten werden Sprachen mit den anderen “klassischen” Unterrichtsfächern als Gegenmittel zur als schädlich erachteten Modernisierung hochstilisiert. Auch Latein wurde als Teil dieser “rettenden Allgemeinbildung” gesehen. Das Erlernen dieser Sprache sollte nach den Autoren des *L’Educatore* im “Liceo” obligatorisch sein (o.A. in *L’Educatore* 1956: 33). Denn dadurch könne die Schule einen “neuen Humanismus” vermitteln:

“Per non diventare una civiltà disumana il mondo supertecnico di domani dovrà far rivivere un nuovo umanesimo. Donde il valore della cultura generale – lingua materna, lingue classiche, storia, filosofia, matematica – comune a tutti gli ordini di scuole” (TETTAMANTI in *Verbali del Gran Consiglio* 1958: 43).

Der erfahrungsnahe Unterricht anhand des Dialektes wurde ab den 1950er Jahren negativ konnotiert. Jede Lehrperson solle einen fehlerfreien Gebrauch der italienischen Sprache verlangen, denn durch die Umwelt würden die Schüler diesen sicher nicht lernen. Einerseits würden die Medien eine schlechte Verwendung der Sprache verbreiten, andererseits der häufige Gebrauch des Dialektes die Schriftsprache schwächen. Doch sei diese für die Tessiner Studenten, welche gezwungen seien in nichtitalienischsprachigen Regionen zu studieren besonders wichtig (o.A. in *L’Educatore* 1956: 20). Auch die politischen Vertreter teilten diese Meinung. Es wurde deklariert, dass gute Kenntnisse der Muttersprache den Studenten das Bewusstsein geben sollen, “di appartenere organicamente ad un ceppo del quale dovrà vivere staccato per parecchi anni” (ANTOGNINI in *Verbali del Gran Consiglio* 1958: 54). Die Tendenz der Studenten ihre Sprache nach ihrer Rückkehr ins Tessin mit fremden Wörter zu spicken, wurde streng verurteilt (CANONICA in *L’Educatore* 1960: 49).⁶¹

Ebenso wurde in der Lehrerbildung eine Verstärkung des Italienischunterrichts gefordert. So meinte bspw. der an der Universität St. Gallen lehrende Prof. ROEDEL, die Zahl der Unterrichtsstunden in diesem Fach seien in einem “besorgniserregenden Missverhältnis” zu denjenigen von den Fremdsprachen. Im Gegensatz zu den italienischen dürften sich die Tessiner Lehrkräfte diesbezüglich nicht zurücklehnen und darauf hoffen, dass die Umwelt genügend Ansporn zum Erlernen des Italienischen bereitstelle:

“I futuri maestri del Ticino dovrebbero effettuare studi d’italiano efficientissimi, se necessario ancor più accurati di quelli che sono in programma in Italia [...]. Il maestro della vicina Italia fino a un certo punto può anche disinteressarsi di una più efficiente e scrupolosa preparazione in italiano, può anche concedersi più vaste indagini in altri campi: egli e i suoi allievi trovano costanti ed efficaci corrispettivi di italianità nel loro Paese. Il maestro del Ticino è in situazione ben diversa” (ROEDEL in *Rendiconto* 1953: 39).

Darüber hinaus wurde in dieser Periode auch die Stellung gewisser Fremdsprachen diskutiert. Bezuglich des Deutschunterrichts wurde in den Quellen insbesondere die Tendenz kritisiert alles Deutsche zu verurteilen:

⁶¹In den 1970er Jahren wurde Italienisch als verbindliche Unterrichtssprache für alle Stufen festgelegt.

“chi, siccome congenitamente avversario di ogni cosa o fatto tedesco nega – spesso pure avendo studiato e apprezzato singoli squarci di quella letteratura – a ciò che è tedesco ogni forza educatrice” (FOGLIA in *L’Educatore* 1954: 33).

Deutsch sei unerlässlich nur schon um in den Genuss von SCHILLERS *Wilhelm Tell* kommen zu können und damit die eigene Heimatliebe zu stärken. Bei der Ausarbeitung des neuen Schulgesetzes wurden “solide Grundlagen” in Deutsch und Französisch von sämtlichen Abgeordneten als zwingend verstanden (in *Verbali del Gran Consiglio* 1958: 54ff.). Diese eher nationalistisch gefärbten Überlegungen wurden durch wirtschaftliche ergänzt. JANNER etwa erachtet das Erlernen verschiedener Sprachen wichtig, weil die technischen Fortschritte die Kontakte zwischen den Völkern als unabdingbar gemacht hätten (JANNER in *L’Educatore* 1954: 59). Ab 1960 wurde langsam auch Englisch in die Diskussion aufgenommen.

Die Rolle der Deutschschweizer in der neuen Darstellung des Problems der “Italianità” wird anhand der (durchaus positiven) Kritik des Werkes *Il problema etnico Ticinese* von GUIDO LOCARNINI (1955) im *L’Educatore* ersichtlich (MARAZZI in *L’Educatore* 1956: 23ff.). Die beiden Autoren gaben zwei Gründe für den Einwanderungsüberschusses aus den nördlichen Kantonen (nach LOCARNINI waren 1950 3400 Deutschschweizer ins Tessin eingewandert, währenddem nur 680 Tessiner emigriert waren) an. Zum einen wurden von den Deutschschweizer nicht kontrollierbare Impulse, wie bspw. der “instinktive Drang nach Süden” als Grund für die Zuwanderung angegeben. Zum anderen wurde das Fehlen qualifizierter Tessiner Arbeitskräfte angeführt. Dies sei jedoch notabene nicht den Schulen zuzuschreiben, denn das Berufsschulsystem sei sehr gut ausgebaut, sondern dem immer noch fehlenden Willen der technisch gut ausgebildeten Tessiner, im eigenen Kanton zu arbeiten. Die Verantwortung für die kantonalen Missstände wie auch die für die Schwächung der italienischen Sprache wurde von den Deutschschweizern auf die Tessiner übertragen.

6.4 Föderale Zusammenarbeit (1918-1964)

Im gesamten Untersuchungszeitraum scheinen im Kanton allerlei Gesellschaften aktiv zu sein, welche der Vernetzung der Vertreter bestimmter Berufe oder Ideen auf nationaler Ebene dienten. Gründungen und Werk mancher dieser Gesellschaften oder ihrer Tessiner Sektionen wurden im *L’Educatore* dokumentiert. Deren Themen sind vielfältig: “Ufficio ticinese della Società degli Amici dei Giovani” (1918: 89), “Una società svizzera per la lotta contro le malattie veneree” (1918: 345), “Scopi della federazione svizzera dei ciechi” (1920: 269), “Società Svizzera dei Lavori Manuali” (1920: 266), “Società Svizzera di Preistoria” (1926: 135) und “Unione per la fraternità” (1928: 36). Sehr oft wird zudem die “Società Svizzera di Utilità Pubblica” (Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft) genannt, welcher die DEMOPEDEUTICA seit ihrer Gründung angehörte. Netzwerke mit anderen Schweizer Instituten wurden auch von den politischen Behörden aufgebaut. Sie werden besonders in Bezug auf die Lehrerbildung als notwendig dargestellt. Die Autoren des *L’Educatore* bezogen sich dabei auf die gleichen Institute wie die Behörden. So wurden etwa in Zusammenarbeit mit den Direktoren des Genfer “Institut J.J. Rousseau”, BOVET und CLAPARÈDE, Ferienkurse für Lehrkräfte angeboten (o.A. in *Rendiconto* 1918: 75). Für diese wurde auch im *L’Educatore* (1918: 251) geworben.

In den Quellen wird hervorgehoben, dass mit dem Aufbau solcher Kooperationsmechanismen, die Vorteile der Vernetzung ausgenutzt werden könnten, ohne auf staatlicher Ebene Verpflichtungen eingehen zu müssen und dadurch eine Zentralisierung zu fördern. So wurde bspw. bei der Gründung der “Nuova Società Elvetica” (Neuen Helvetischen Gesellschaft) konstatiert:

“convinta ancora una volta che non ci può essere soluzione feconda di problemi che agitano la nostra Patria per mezzo di unica politica totalitaria, ma unicamente grazie alla collabo-

razione di diversi elementi etnici e sociali di cui essa si compone” (o.A. in *L’Educatore* 1938: 153).

Der Umgang mit den Vereinen reflektiert die Verschiebung der Argumentation von der regionalen auf die nationale Ebene während den 1930er Jahren. Wenn die Vereine vor 1932 als Mittel gesehen wurden, um eine stärkere Zentralisierung zu umgehen, so wurden sie nach diesem Datum zum Ausdruck eines “brüderlichen Kooperationswillens”:

“*Confederati!* L’idea di un convegno a Locarno, di persone delle diverse culture della Svizzera per affermare la cooperazione fraterna degli svizzeri nel campo intellettuale e dimostrare la ferma nostra volontà di lavorare, al disopra dei nazionalismi politici e culturali, al disopra delle diversità di confessioni e dei ceti sociali, bensì in uno spirito di fratellanza e di attiva solidarietà” (o.A. in *L’Educatore* 1932: 195).

Im Übrigen wurde die Schweiz besonders bei Fragen der Finanz- und Steuerpolitik sowie in Bezug auf die Stellung der Lehrpersonen als Beispiel genommen:⁶²

“Poche parole di commento. Nel Ticino si spendono per l’istruzione pubblica quasi 12 franchi per abitante, la metà di quanto si spende i media in Isvizzera, la terza parte di quanto si spende a Zurigo e la quarta parte di quanto si spende a Basilea Città! [...] Siamo quasi in fondo alla scala. Dobbiamo salire” (o.A. in *L’Educatore* 1918: 84).

In den folgenden Jahren wurden immer wieder vergleichende Statistiken zu den kantonalen Bildungsausgaben publiziert, welche der Forderung nach höheren Ausgaben zum Durchbruch verhelfen sollten. Die Zahlen wurden jedoch nie kontextualisiert oder in Bezug zur finanziellen Kraft der jeweiligen Kantonen gesetzt. Das Tessin wurde nie mit anderen kleinen, armen Bergkantonen verglichen (entsprechen der Selbstcharakterisierung), sondern immer mit eher urbanen Kantonen wie Basel Stadt, Genf, Zürich und Lausanne.⁶³

6.5 Geschichtsschreibung

Die oben beschriebenen Tendenzen sind auch am Umgang mit Geschichte als schulischer Unterrichtsstoff beobachtbar.

6.5.1 Geschichtsschreibung als Legitimierung des “Sonderfalls” (1920-1930)

In den 1920er Jahren spielte die Geschichtsschreibung eine besonders wichtige Rolle in der Selbstcharakterisierung. In den Quellen wurde dabei einen Schwerpunkt auf die Lokalgeschichte gelegt. Es wurde dazu aufgefordert, sich der Erforschung der eigenen Vergangenheit zu widmen. Dies sollte insbesondere

⁶²Die Strategie des Vergleichs des eigenen Kantons mit der Schweiz scheint ein bewährtes Mittel um die Forderung nach mehr Mitteln zu legitimieren. So brauchte schon FRANCINI (1825) in seiner *Statistica della Svizzera* den Vergleich des Tessins mit den restlichen Kantonen, um den Rückstand des Tessins plastisch darzustellen und die eigenen Kräfte in ihrem Projekt einer liberalen Verfassung zu stützen (Rossi 1959: 94).

⁶³Ein weiterer Bereich, in welchem der Kontakt mit dem Rest der Schweiz systembedingt stets intensiv blieb, ist die Turnlehrerbildung. Weiterbildungskurse wurden, wie schon die Ausbildung selber, vom Militärdepartement des Bundes angeboten. Es wurde erreicht, solche Kurse ins Tessin zu verlegen, mit dem Ziel den Tessiner Lehrpersonen (Turn- und Primarlehrkräfte) die Teilnahme zu erleichtern (o.A. in *Rendiconto* 1918: 76 und o.A. in *L’Educatore* 1920: 277). Die Deutschschweiz und später Deutschland wurden zudem in Bezug auf die Wirkung des Turnunterrichtes als Vorbild genommen: “È immenso l’abisso che ci separa dall’ordinamento della Svizzera interna in cui si assiste oramai alla vita gioconda dei ragazzi che si irrobustiscono a torso nudo in pieno sole su bellissimi piazzali di gioco” (ZELI SPARTACO in *Verbali del Gran Consiglio* 1933: 284).

durch die Bildung einer Gesellschaft gefördert werden, der “Società Storica Ticinese”. Von dieser Tätigkeit versprach man sich eine Verstärkung der Bindung zur Eidgenossenschaft (o.A. in *L’Educatore* 1924: 321). Doch soll die Geschichtsschreibung auch anders funktionalisiert werden:

“Il dovere di ogni ticinese nei rapporti con la Confederazione è anzitutto quello di studiare a fondo la vita ticinese, poi di conoscere a fondo quella confederata, poi di lottare per la difesa della nostra individualità etnica e culturale” (BERTONI in *L’Educatore* 1926: 28).

In *L’Educatore* nahm man sich der Aufgabe an und publizierte mehrere Artikel zur Geschichte des Kantons. Diese waren als Unterrichtsgrundlage gedacht und stellen einen grossen Teil der sonst spärlich gesäten Kritik an der Eidgenossenschaft dar. Der dabei privilegierte historische Zeitraum, war derjenige des Eintritts des Tessins in die Eidgenossenschaft. Es wurden Parallelen zwischen der Situation des Kantons als Herrschaftsgebiet im achtzehnten Jahrhundert und der aktuellen Lage gezogen, bspw. in Bezug auf den Widerstand der Bevölkerung:

“Così erano i nostri fieri vecchi e non un branco di pecore! [...] Si noti la frase: ’temono che ne derivi una revisione che limiti la loro libertà’. Non è forse di attualità? Se abbiamo qualche cosa da rimettere in onore, in quell’epoca triste, è la resistenza, spesso eroica dei nostri antenati, e non già la triste fama dei loro oppressori, sui quali è unanime la condanna” (POMETTA in *L’Educatore* 1924: 48).

Die Kritik an der Schweiz wurde durch diese Behandlung historisiert, was ihr teilweise die Brisanz nahm, sie aber gleichzeitig zusätzlich legitimierte, indem die Benachteiligung des Kantons in eine zeitliche Kontinuität gestellt wird. Diese Art der Darstellung entsprang auch dem persönlichen Engagements des Historikers POMETTA, welcher in mehreren Artikeln die Geschichte um die Entstehung der Schweiz neu zu interpretieren versuchte. Er wollte dabei zeigen, dass das Tessin – anders als in früheren Darstellungen – aus eigenem Antrieb dem Bund beigetreten war (bspw. in *L’Educatore* 1920: 25ff.). Diese Auffassung betonte er auch in seiner Funktion als Mitglied der Aufsichtskommission der “Scuola Normale” (in *Rendiconto* 1920: 107). Dabei streicht POMETTA heraus, wie dieser Beitrittsentscheid zu einer immer stärkeren Zentralisierung führte, welche die ökonomische Entwicklung des Kantons verhinderte. Diese Zentralisierung – nicht der Beitritt – markiere den Fall von einem “Stato confederato quasi indipendente” zu einer “Semiprovincia”.

6.5.2 Internationalisierung und Anbindung an die Wissenschaft (1950-1964)

Ab den 1950er Jahren findet eine grundlegende Änderung im Geschichtsverständnis statt. Neue Konzeptionen darüber, was Geschichtsschreibung zu leisten habe, welche Themen diese aufnehmen und welche Erkenntnisse in die Schulen Eingang finden sollen, werden in den Quellen ersichtlich. Die früheren Grundsätze wurden einer grundlegenden Kritik unterzogen. So publizierte Direktor ROSSI einen Artikel zum Tod von POMETTA, welcher dem sonst üblichen Kanon der vielen im *L’Educatore* publizierten Nachrufe ganz und gar nicht folgt: Er wirft darin dem Historiker einen Willen zur Romantisierung der Tessiner Bevölkerung vor, welcher ihn dazu gebracht hätte, analytisches Fehler in Kauf zu nehmen:

“Un’opera febbrale volta a illuminare il pubblico e timorosa del più piccolo ritardo: e, come avviene fatalmente in questi casi, qualche inesattezza tradisce l’orgasmo. Ha fretta nel radrizzare storture: vuole, prima cosa, che il ricremento storico che vien compiendo per sé penetri al più presto nel pubblico e nelle scuole, e per queste vie in tutto il popolo” (ROSSI in *L’Educatore* 1950: 49ff.).

ROSSI disqualifiziert infolgedessen die These vom willentlichen Beitritt in die Eidgenossenschaft. Obwohl dem ehemaligen Mitglied der konservativen Partei POMETTA keine propagandistischen Zwecke vorgeworfen werden,⁶⁴ wird doch eine Verbindung zwischen seiner These der "saldezza etnica" des Kantons und der Vorteile derselben für die Verteidigung der nördlichen Grenze von Seiten Italiens aufgezeigt. Insbesondere kritisiert aber ROSSI, dass durch POMETTAS Engagement in verschiedenen bildungspolitischen Gremien, seine falsche Thesen so schnell ihren Weg in die Schule gefunden hätten.

Weiter greift ROSSI die inhaltliche Ausrichtung der Geschichtsvermittlung auf, nachdem dieser Gegenstand in einer Reihe von Artikeln des *Éducateur* thematisiert worden war. Die Westschweizer Autoren nahmen ihrerseits auf die UNESCO Bezug. Auch hier werden frühere Grundsätze mutig verworfen. So plädiert ROSSI dafür, die Vorherrschaft der Lokalgeschichte zu beenden: "Non si illustrerà mai la storia generale subordinandola alla storia nazionale" (in *L'Educatore* 1952: 82). Es wird eine stärkere Orientierung an Quellentexten gefordert und eine stärkere Transparenz der Methode, damit man den "echten" historischen Ablauf zeigen und keine "Feengeschichten" produzieren würde. In einem weiteren Artikel zum Geschichtsunterricht in der Primarschule kritisierte ROSSI sogar die von LOMBARDO-RADICE geprägten Programme von 1936. Sie seien Ausdruck eines Zeitgeistes, welcher schon so lange vergangen sei, sodass diese Direktiven schnellstmöglich zu Archivsdokumente werden sollten. Besonders die Verbindung des "Metodo attivo" mit der inhaltlichen Ausrichtung auf das Lokale, wird streng verurteilt:

"L'ambiente, va senza dirlo, è la casuccia, il paesello, la valletta. Le esigenze sono quelle del 'fanciullo'. Il mondo circostante ha i limiti segnati dalla riga rossa della carta geografica [...].
È il peggior Rousseau che si arieggia, o se si vuole, è la peggiore autarchia che si persegue, quella culturale" (ROSSI in *L'Educatore* 1954: 73ff.).

Diese starke Betonung der Wissenschaftlichkeit und der Internationalität wirkt sich auch auf die Vorschläge zur Stundentafel aus. CROCES Auffassung teilend, Geschichte sei nicht für Kinder geeignet, schlägt ROSSI vor, das Fach erst in der fünften (und nicht in der dritten) Klasse einzuführen und zur Kompensation die Stundenanzahl zu verdoppeln. Diese Retardierung könne eine seriöse Auseinandersetzung mit der Geschichte fördern, weil der Geschichtsunterricht dann nicht mehr, wie in LOMBARDO-RADICES Programm, aus "geordneten Erzählungen" der Kriege und Siege eines Landes bestehen müsse (in *L'Educatore* 1954: 2ff. oder FOGLIA in *L'Educatore* 1954: 57).

Die Neugestaltung der Geschichtslehrbücher wurde folglich ein wichtiges Thema. Auch hier wird die UNESCO als Motor für die Evaluierung der bestehenden Lehrmittel und die Entwicklung neuer genannt. Die zeitgenössischen Lehrmittel wären auf die veralteten Programme abgestimmt und würden somit bereits "Falten der Senilität" tragen (ROSSI in *L'Educatore* 1954: 89ff.). Das Fehlen an guten Lehrmittel wurde der speziellen Situation des Tessins zugeschrieben: Insbesondere die Absenz einer eigenen Universität wurde bemängelt, eines Zentrums also "von welchem eine kulturelle, künstlerische Ausstrahlung ausgehen könne" und welches den Kontakt zu den wissenschaftlichen Kreisen garantieren würde. Vom Erziehungsdepartement wurde zudem einmal mehr gefordert, wie in manchen Deutschschweizer Kantonen Kommissionen zu bilden und die Produktion der Lehrmittel in die Hand zu nehmen (ROSSI in *L'Educatore* 1954: 89).

1964 wurde das Thema Geschichte auch in die *Rendiconti* aufgenommen. Dies nachdem die Inspektoren immer wieder die mangelnde Qualität der Fachlehrmittel kritisiert hatten. So wurde FELICINA COLOMBO⁶⁵ dazu berufen, die nötigen Voruntersuchungen für ein kantonales Geschichtslehrmittel zu treffen.

⁶⁴POMETTAS Werk *Storia di un popolo limitaneo* (1934) wurde von der "Società Palatina" herausgegeben, welche aus propagandistischen Zwecken von der faschistischen Regierung finanziert wurde.

⁶⁵FELICINA COLOMBO (1901-1983) tritt in den Quellen sonst nirgendwo in Erscheinung. Frauen sind überhaupt sehr spärlich in der "pädagogischen Elite" wie auch als pädagogische Vorbilder präsent, fehlen in der öffentlichen Politik wegen dem Ausschluss aus

Dieses sollte nicht mehr von einer Person, sondern von einer Arbeitsgruppe erstellt werden (o.A. in *Rendiconto* 1964: 251). In ihrem einleitenden Bericht stellt COLOMBO fest, dass Nachholbedarf bestehe, und fordert eine “moderne Konzeption des Geschichtsunterrichts”. Diese basiere nach COLOMBO darauf, bestimmte “Teilungen” zu relativieren und sie aus der Perspektive der Bedürfnisse der Geschichtstradition zu betrachten, aus der sie entsprangen. Auch kritisiert die Historikerin die Tendenz,

“a trattare unicamente gli avvenimenti che hanno influenzato le vicende della patria e a giudicarli in chiave nazionalistica e – su piano internazionale – a considerare la civiltà Europea occidentale, come ‘la civiltà’ per definizione, si contrappone la *necessità*, senza per questo cadere in un qualunque sciocco o in vago internazionalismo, di abituare il ragazzo a vedere gli aspetti diversi di un problema, di avvicinarli alle grandi extraeuropee civiltà” (COLOMBO in *Rendiconto* 1964: 251, H.i.O.).

COLOMBO problematisiert nicht nur die rein lokale Ausrichtung des Geschichtsunterrichtes, sondern auch den Eurozentrismus desselben. Weiter fordert sie die Aufhebung der Separation zwischen Geschichte und Staatskunde, denn die demokratischen Errungenschaften seien nicht als “definitiv” zu betrachten, sondern müssten stets als inhärent zu ihrem historischen Kontext betrachtet werden. In COLOMBOS Worten: “capaci di risolvere i problemi di oggi per il solo fatto che hanno risolto quelli di ieri” (in *Rendiconto* 1964: 251).

6.6 Italien

Die Einordnung des Kantons in einen sprachlich kodierten italienischen Kulturraum wird in den Quellen nie in Frage gestellt. Trotzdem variieren dessen Art der Charakterisierung und dessen Stärke. Während der ersten analysierten Jahre wird Italien eher marginal und uneinheitlich behandelt. Dabei enthält ein beachtlicher Teil der Artikel kritische Äusserungen über das Nachbarland, insbesondere wurde dessen Involvierung im Krieg extrem negativ konnotiert. Der Krieg lieferte gleichzeitig aber auch Anlass, die Kameradschaft mit den italienischen Soldaten zu lobpreisen. Es kann zu dieser Zeit nicht von einer Modellfunktion des italienischen Schulsystems gesprochen werden. Vielmehr wurde dasselbe kritisiert und als mangelhaft beurteilt:

“Si noti, en passant, che il Ticino ha un ordinamento scolastico superiore a quello italiano [...]. È un peccato che gli ordinamenti scolastici elementari del Ticino non siano conosciuti quanto meritano in Italia” (o.A. in *L’Educatore* 1918: 119, H.i.O.).

Einzelne private Reformexperimente wurden jedoch als Modell genommen, allen voran die “Case dei Bambini” von MARIA MONTESSORI. Deren Grundsätze wurden von den Inspektorinnen der Kindergärten auf das öffentliche Schulsystem übertragen und die Tessiner Vorschulinstitute ab 1920 in “Case dei Bambini” umbenannt.

dem aktiven und passiven Wahlrecht sogar gänzlich. Ausnahmen sind die international bekannte MARIA MONTESSORI, MARIA BOSCHETTI-ALBERTI, welche MONTESSORIS Methode im Tessin einführte oder TERESA BONTEMPI, welche als gleichzeitige *Adula* Direktorin und amtliche Kindergarten-Inspektorin im Tessin für Rote Köpfe sorgte. Die Frauen konnten sich in den analysierten Jahren offiziell nur in den Sektoren der fröhlindlichen oder der Mädchenerziehung behaupten, scheint es. Insbesondere in der Sekundärliteratur (bspw. Rossis 1959) scheint die Entwicklung von Schule und Politik generell ausschliesslich von Männern geprägt zu sein. Dies ist nicht eine Besonderheit der Tessiner Geschichtsschreibung. COLOMBO ist aber ein gutes Beispiel für die wichtige Rolle bestimmter Frauen in der Schulentwicklung.

6.6.1 Modellfunktion des faschistischen Schulsystems (1923-1934)

1921, als sich der Machtwechsel in Italien abzeichnete, wurde die italienische faschistische Bewegung von PELLONI sehr differenziert analysiert. Er würdigt dabei insbesondere ihre Zusammenarbeit mit den Intellektuellen. Der Autor zeichnet ein dialektisches Bild, in dem die faschistische Phase von kurzer Dauer sein wird und von einer Demokratie abgelöst wird, welche von den intellektuellen Fortschritten des Faschismus profitieren kann (PELLONI in *L'Educatore* 1921: 1). Ab der Etablierung der Diktatur 1925 wurde z.T. eine leise Kritik ausgesprochen. Diese ist jedoch spärlich gesät und nur zwischen den Zeilen zu lesen, so steht bspw. in der Schrift zur Gründung der "ROMEO MANZONI", dem Gegenstück zu CHIESAS "Scuola Ticinese di Cultura Italiana", Italien solle nicht mit dem Faschismus als politischem Moment gleichgesetzt werden: "Dal punto di vista culturale l'Italia è l'opera di secoli, non di un momento politico" (o.A. in *L'Educatore* 1930: 35).

Doch kam mit dem Faschismus auch Achtung für das italienische staatliche Schulsystem auf: Nach der "Riforma GENTILE"⁶⁶ 1923 wurde immer mehr zu diesem Thema publiziert. Die Artikel zum Schulgesetz sind anfangs durchgehend positiv und in der Kategorie "Modell" angesiedelt. So lud FRANCESCO CHIESA 1924 im Rahmen der "Scuola Ticinese di Cultura Italiana", kurz nach der Formulierung des neuen Primarschulprogramms dessen Verfasser LOMBARDO-RADICE ein, seine Reform dem Tessiner Publikum zu erklären. Dies wurde von PELLONI mit Entzücken begrüßt:

"Da anni ormai, solitari cuori ticinesi si riscaldano alla sua fiamma spirituale, levata si vivida sotto il cielo di Sicilia, alle falde dell'Etna. Giovani educati all'austera disciplina pedagogica herbartiana hanno sciolto anche a quel calore ciò che di rigido forse poteva essere nella loro concezione della scuola e della cultura; si sono riaccostati con umile passione a ciò che vive [...]. Quando penso a certe fresche pagine del Lombardo-Radice e dei suoi maestri Benedetto Croce e Giovanni Gentile, mi par di rivedere i prati verdi, d'un verde appena creato, dell'infanzia lontana" (in *L'Educatore* 1923: 25, H.i.O.).

In diesem mit vielen Bildern bereicherten Abschnitt wird die deutsche Tradition (hier durch HERBART vertreten) mit "Kälte" assoziiert, während die aus dem Süden kommenden Theorien "Wärme" und Verständnis für das Kind mit sich bringen würden. Das Leben in den neuen italienischen Primarschulen 1924 wurde als "un piacere" beschrieben (o.A. in *L'Educatore* 1924: 25). Der einzige Vorwurf, an die Adresse der italienischen Gelehrten CROCE und GENTILE war derjenige eines "idealistiche Monismus".

Auch im *Rendiconto* wurde 1924 die "Riforma GENTILE" gelobt. Dabei wird insbesondere der hohe Stellenwert der Philosophie an den italienischen Sekundarschulen hervorgehoben, welcher den Schülern eine "kritische Reflexion" ermöglichen würde (VILLA in *Rendiconto* 1924: 95). Die neoidealistische Philosophie, von CROCE und GENTILE vertreten, scheint für die pädagogische Elite eine der grössten Inspirationsquellen darzustellen. Die Seiten des *L'Educatore* sind mit Aphorismen der beiden Autoren gespickt, zudem wird in verschiedenen Artikeln deren Philosophie erläutert und zum Kauf ihrer Bücher angeregt. Es wird argumentiert, dass wer diese Werke nicht kenne, nicht besonders viel Interessantes zu sagen habe, oder dass sie geradezu eine "philosophische Kulturgrundlage" für die Demokratie seien:

⁶⁶Die "Riforma GENTILE" ("Reggio Decreto 6 Maggio 1923") ist eines der ersten Projekte der faschistischen Regierung nach ihrer Machtübernahme. Minister GENTILE strukturierte durch das Gesetz Nummer 1054 das Schulsystem neu, die Schulpflicht wurde auf 14 Jahre verlängert. Das System bestand aus einer fünfjährigen Primarschule, nach welcher die Schüler zwischen drei Wegen auswählen konnten (Gymnasium, technische Schulen oder "Scuola complementare"). Nur das Gymnasium erlaubte den Besuch des "Liceo Classico", welches seinerseits der einzige Weg war, um an die Universität zu gelangen. Das Schulsystem war zentralistisch organisiert und sollte der Herausbildung einer neuen Führungselite des Landes dienen. Nach GENTILE war der Schlüssel dazu der Durchlauf einer literarischen Ausbildung, was zur Herabsetzung aller technischen und naturwissenschaftlichen Fächer führte (VITTORIA 1981). Mit verschiedenen Änderungen blieb das System als solches bis 1962 bestehen, als mit dem Gesetz Nummer 1859 die Gesamtmittelschule eingeführt wurde (SPADAFORA 1997).

“Priva di coltura filosofica una democrazia è simile a una pianta capitozzata. Il contatto assiduo, diurno, degli intellettuali ticinesi con il pensiero italiano in modo speciale, è veramente questione di vita o di morte. La prova è subito data. Chi non conosce il pensiero italiano di questo primo quarto di secolo, dominato dalla grande figura di B. Croce, vagola come un’ombra, ed ha ben poco da dire che valga la pena di essere ascoltato” (o.A. in *L’Educatore* 1926: 257).

Die Verehrung für CROCE bleibt dabei eine Konstante über die ganze untersuchte Zeit. Noch 1952 wurde der Philosoph als grösster italienischer Denker nach GALILEI gewürdigt (o.A. in *L’Educatore* 1952: 92).

LOMBARDO-RADICE verliess seine Stelle im italienischen Schulsystem nach nur sechs Monaten und baute in der Folge eine immer stärkere Kooperation mit den Tessiner Behörden (er erarbeitete 1926 im Auftrag der Regierung einen Bericht über das Tessiner Schulsystem) und mit PELLONI auf. So werden die vom Sizilianer verfassten Artikel im *L’Educatore* ab 1924 immer zahlreicher. Damit wird das Thema der “Scuola Attiva” in allen Quellen dominant und mit der Betonung des Lokalen kombiniert. Aufgrund der Zusammenarbeit mit LOMBARDO-RADICE wurden im *L’Educatore* aber nur der italienische Lehrplan und dessen Methoden behandelt. Unbeachtet blieben die von GENTILE implementierten Strukturreformen. So wurden bspw. die Lehrpläne der Volksschule und des Kindergartens fast komplett abgedruckt – versehen mit dem Hinweis, man würde die Punkte auslassen, welche nicht den politischen Zuständen des Tessins entsprächen –, die Strukturen in denen die Lehrpläne eingebettet waren, wurden jedoch nie erwähnt (o.A. in *L’Educatore* 1932: 20).

6.6.2 Kritische Einrahmung der faschistischen Reformen (1936-1944)

Im Parlament wurde die italienische pädagogische Elite nicht immer losgelöst vom politischen Kontext betrachtet wie in den pädagogischen Kreisen. So wurde bspw. CHIESA von linker Seite stark kritisiert, als er 1928 im Rahmen der “Scuola Ticinese di Cultura Italiana”⁶⁷ GIOVANNI GENTILE als Redner einlud (v.A. in *Verbali del Gran Consiglio* 1928: 94). Diese Kritik wurde im Folgenden auch auf die Methoden CHIESAS übertragen (BORELLA in *Verbali del Gran Consiglio* 1929: 162).

Darüber hinaus wurden im Parlament die italienischen Lehrmittel angeprangert. Auch wenn von italienischnahen Bewegungen bemängelt wurde, dass man sich im Unterricht zu sehr mit Legenden wie der TELL Geschichte beschäftigte (AGT 1923: 27ff.), so wurden faktisch die meisten verwendeten Unterrichtslehrmittel aus dem Nachbarland importiert (SENN 1994: 46f.). Dies sahen Teile des Parlaments nun als Problem und forderten eine Kommission für die Inspektion der Schulbibliotheken, wie sie schon in verschiedenen Deutschschweizer Kantonen im Einsatz sei. Auch das Thema des Staatmonopols über die Lehrmittelproduktion wurde wieder aufgenommen (ZELI SPARTACO in *Verbali del Gran Consiglio* 1933: 292), denn:

“I libri di testo italiani devono scomparire dalle nostre Scuole. Essi vanno, come detto, contro la nostra mentalità, contro le nostre istituzioni, contro il nostro spirito pacifista e internazionalista” (BORELLA in *Verbali del Gran Consiglio* 1929: 163).

Obwohl die eigentliche Ablösung vom faschistischen Italien erst 1944 stattfand, ändert sich der Grundton gegenüber der “Riforma GENTILE” ab 1936. Nach einer langen Folge an durchgehend der Reform positiv gesinnten Artikeln (bspw. “Scienza e poesia della scuola serena” in *L’Educatore* 1926: 77) wird

⁶⁷Die “Scuola Ticinese di Cultura Italiana” wurde von FRANCESCO CHIESA geleitet und bot verschiedene Lesungen, Vorträge und Abendkurse an. Sie wurde während der Regierung MUSSOLINI von italienischer Seite finanziell unterstützt um den “kulturellen Irredentismus” zu fördern (CODIROLI 1988: 63).

ab diesem Jahr vermehrt Kritik an der italienischen Schulpolitik formuliert (bspw. “I gravi difetti della scuola umanistica secondo G. Lombardo-Radice” in *L’Educatore* 1936: 11). Dies folgt der italienischen Debatte, in welcher Kritik an der Reform immer lauter und letztendlich sogar von MUSSOLINI selbst aufgegriffen wurde (CHARNTZKY in SPADAFORA 1997: 342). Bemängelt wurden insbesondere die fehlende Umsetzung der Prinzipien der “Scuola Attiva” (bspw. im Falle der Beseitigung des Praktikums in der Lehrerbildung) und die ständigen Änderungen am Schulsystem (o.A. in *L’Educatore* 1944: 87). Besonders negativ eingerahmt wurde dabei im Gegensatz zu früher auch die starke Ausrichtung auf Literatur und Philosophie, die in einer riesigen Artikelwelle der Abgehobenheit und Weltfremdheit bezichtigt wurde. Diese Aussagen bezüglich der Unangemessenheit der Inhalte des Gymnasiums können als weiterer Strang im Diskurs zur “neuen Methode” gelten, da sie derer weiterer Legitimierung dienen.

Abschliessend lässt sich sagen, dass die Autoren des *L’Educatore* einen Teil der grossen Themen des Faschismus rezipierten: Die angesprochene Kritik an der “literarischen Schule”, aber auch die Themen der “romanità” (mit der Serie “Le feste di Roma antica” in *L’Educatore* 1930) und der “ruralizzazione” gehören zu den wichtigsten Inhalten dieser Zeit. Andere Themen⁶⁸ wie Disziplin oder Führerkult⁶⁹ wurden nicht auf das Tessin übertragen. Sie wurden z.T. explizit als unpassend erklärt und aus dem Diskurs ausgeschlossen.

6.6.3 Ablehnung des Faschismus (1942-1946)

Gemeinhin wird im *L’Educatore* ersichtlich, was in der Literatur die Aufgabe der Wahrung einer italienischen Kultur ohne faschistischen Beigeschmack genannt wird (CESCHI in RATTI/BADAN 1975: 27). So wurden Autoren und Wissenschaftler aus der nahen Halbinsel rezipiert, deren Werke jedoch wie auch die Schulprogramme von jeglichem faschistischen Inhalt befreit und dem demokratischen Selbstverständnis entsprechend vermittelt. Die Position als italienischsprachige Einheit ausserhalb des faschistischen Staats wurde als Vorteil gesehen:

“Che la Svizzera Italiana stia entrando in un periodo di più intensa attività spirituale? Sarrebbe da augurare, sia per il peso del nostro apporto culturale nella Confederazione elvetica, sia per l’incremento contributo che da italiani fuori dall’aggregato politico-nazionale potremmo dare alla cultura madre” (JANNER in *L’Educatore* 1944: 43f.).

Im Kanton selber wurde die italienischkritische Stimmung auf die italienischen Schulen⁷⁰ übertragen. Wie die deutschsprachigen Schulen waren diese einem kantonalen Inspektor unterstellt, welcher jährlich Bericht über die Abwicklung des “Programms zur Schweizer Kultur” abgab (bspw. in *Rendiconto* 1942: 33). Anders als im Falle der deutschsprachigen Schulen wurden diese aber nicht von der Regierung geschlossen. Ab 1944 wurde das “Problem” als gelöst angesehen, da sich die letzten Klassen in Lugano selber aufgelöst hätten (o.A. in *Rendiconto* 1944: 37).

Nach Mitte des Jahres 1944 änderte sich das Objekt der Kritik. Es wurde nicht mehr das Produkt, sondern das Regime kritisiert. Wenn also bis zu diesem Zeitpunkt streng zwischen den pädagogischen Reformen und der übrigen Politik des italienischen Reiches unterschieden wurde, wurde diese Separierung

⁶⁸Für eine umfassende Darstellung des Schulsystems von der Ära GENTILE über die Ära BOTTAI mit der Erwähnung der oben genannten “grossen Themen” der Bewegung siehe VITTORIA 1981.

⁶⁹Dies soll nicht heissen, dass im konkreten Fall der italienische Führer nicht gelobt wurde: Noch 1940 wurde MUSSOLINI von RETO ROEDEL “grande statista” und “grande capo” genannt. ROEDEL (in *L’Educatore* 1940: 241ff.) plädierte für die Erhaltung beider zwei Lichter, welche das Tessin erhellen würden: das der “Roma imperiale” und das der “bella fiamma del Rütl”.

⁷⁰Durch die Finanzierungen des italienischen Regimes wuchs die Zahl der Privatschulen bis 1941 ständig (CODIROLI 1988: 201). Da im Kanton die Freiheit solche Schulen zu eröffnen gesetzlich verankert war, forderte Erziehungsdirektor LEPORI ein Eingreifen von der Eidgenossenschaft, welches aber nicht erfolgte: “Les écoles italiennes au Tessin non seulement n’ont aucune raison d’être, mais sont pour le canton un sujet constant d’humiliation et de mortification” (LEPORI zit. in CODIROLI 1988: 201).

kurz vor dem Zusammenbruch der Repubblica Sociale Italiana aufgehoben und MUSSOLINI sowie der Faschismus allgemein verurteilt (o.A. in *L’Educatore* 1944: 172). Nach Ende des Zweiten Weltkrieges wurde auch das Thema der Instrumentalisierung der Schule explizit erwähnt und reflektiert:

“E la scuola? Povera e umile cosa al servizio del più forte, del più prepotente; povera e umile cosa sballottata tra un ideale e l’altro, povera e umile cosa fatta e disfatta dai contendenti. Ognuno, a suo modo, volle gravare la mano su questo corpo macilento; ognuno, a suo modo, volle farne un organismo rispondente ai propri fini” (LANOCITA in *L’Educatore* 1946: 102).

Diese Überlegung wird aber nicht auf das Tessiner Schulsystem übertragen, sie bleibt eine Charakteristik des italienischen Systems.

Den italienischen Schulprogrammen vom 24. Mai 1945 wurde nicht die gleiche Aufmerksamkeit wie der “Riforma GENTILE” geschenkt. Sie seien im Grunde mit den Programmen von 1923 identisch, wurde argumentiert, nur hätte man ihnen die “politische Kleidung” behoben, welche ihnen der Faschismus auferlegt hatte (LANOCITA in *L’Educatore* 1946: 103). Eine Ausnahme bezüglich dieser Tendenz der Ablösung ist abermals FRANCESCO CHIESA. Dieser feierte kurz nach dem Krieg die kulturelle Gemeinsamkeit mit Italien, was bspw. an DIEGO VALERIS Zusammenfassung seines Vortrags an der “Scuola Ticinese di Cultura Italiana” ersichtlich wird:

“Francesco Chiesa ha aperto ufficialmente le lezioni con un poetico discorso in cui ha messo in luce le caratteristiche etniche e culturali comuni della terra che abbraccia i laghi di Como, separati da una frontiera puramente politica e da cui sono usciti tanti architetti e lapicidi sparsi in Italia e per tutta Europa a popolarle di monumenti spesso insigni” (in *L’Educatore* 1946: 61).

6.7 Methode: “Scuola Attiva” (1918-1958)

Die “Neue Methode”, welche auch mit dem Schlagwort “Scuola Attiva” bezeichnet wurde, ist von Anfang an ein grosses Thema. Seine Bedeutung steigt mit der Zeit aber sogar noch an. Unter dem Begriff der “Scuola Attiva” wurde im *L’Educatore* eine Vielzahl an Ansätzen und Methoden verstanden, welche stets durch ihre prominente Vertreter charakterisiert und im Heft dargestellt und popularisiert wurden. Die meistgenannten Autoren sind: MALCHE, CLAPARÈDE, FERRIÈRE, BOVET, LOMBARDO-RADICE, WILLIAM JAMES und JOHN DEWEY. Die Methode wurde folgendermassen charakterisiert:

“Mentre alla scuola del passato interessava anzitutto la trasmissione del sapere e l’istruzione astratta per mezzo dei libri, la scuola nuova, rinnovata dalla scienza, trasporta il proprio centro di gravità nell’educazione fattiva e pratica dello spirito umano, seguendo le norme naturali del graduale suo svolgimento” (o.A. in *Rendiconto* 1918: 93).

Dabei scheint nach den Darstellungen im *L’Educatore* Genf mit dem “Institut J.J. Rousseau” und dem “Ufficio interazionale delle scuole nuove” die pädagogische Hauptstadt der Schweiz zu sein. Andere, mit dieser Ausrichtung in Verbindung gebrachte Personen sind die Neoidealisten CROCE und GENTILE, aber auch MARIA MONTESSORI. Im Laufe der Jahre werden immer mehr historische Persönlichkeiten dazu gebraucht, dem Ansatz eine stärkere Legitimität zu verleihen: So soll schon SOKRATES gegen den “Verbalismus” gewesen sein (o.A. in *L’Educatore* 1944: 215) und ebenso FRANCINI und PESTALOZZI (dessen Abstammung von einer Familie aus Locarno und andere Verbindungen zum italienischsprachigen Raum wurden um 1926 vertieft diskutiert).

Dabei scheint in der ganzen Diskussion um die Methode eine sehr “moderne” und positivistische Haltung zu herrschen:

“La scuola ticinese ha oggi bisogno di un maestro che sia scienziato. Non nel senso d’avere in testa accasellato tutto il conoscibile o tutto un ramo dello stesso, ma scienziato nei metodi. Tutti noi, cresciuti alla scuola del passato, siamo ignoranti in molte cose. Ignoranti siamo nell’essenziale. La scuola deve, tutti lo ammettono, rigenerarsi con un ritorno alla natura. Deve uscire dalle pareti dell’aula scolastica per tuffarsi nell’ambiente naturale in cui la scuola vive, sempre così ricco di vita e di interesse [...]. Alla vera educazione non si può giungere se non traverso l’azione” (BOLLA in *Rendiconto* 1920: 69).

Diese positive Einschätzung der neuen “wissenschaftlichen Methoden”, welche mit einer gewachsenen Wertschätzung der Psychologie und der Naturwissenschaften einherging, wirkte sich mitunter auf die Lehrpläne des “Liceo” aus. So wurde vom Inspektor des Instituts hervorgehoben, der Vorwurf, diese Schule setze zu fest auf die literarische Ausbildung, sei unberechtigt: Die naturwissenschaftlichen Fächer würden immer mehr an Bedeutung gewinnen, was zum Beispiel das neu gebaute Labor für Chemie-experimente bezeugen sollte (RIZZI in *Rendiconto* 1920: 101). Der “Scuola Normale” wurden diesem Geiste folgend praktische Schulen angeschlossen, an welchen die angehenden Lehrkräfte die gelernten Theorien erproben konnten (SGANZINI in *Rendiconto* 1921: 21). Eine weitere in diesem Diskursstrang zu lokalisierende Massnahme, ist die 1928 von der Regierung für alle “Scuole Maggiori” zum Obligatorium deklarierte Unterhaltung von Schulgärten – damit die Schüler “curvando la schiena” lernen könnten (o.A. in *L’Educatore* 1932: 70f.). Auch wurde der Ausbau der Handarbeit gefordert: “Il rimedio? Mani e Braccia, con piegamento della schiena, Cuore, Testa: dagli Asili alle Scuole superiori” (o.A. in *L’Educatore* 1934: 46).

Doch, um die geforderte grundlegende Neuerung der Volksschule durchzusetzen, fehlten den Behörden die Mittel, daher aktivierte sich die intellektuelle Elite. Dies war wohl die aktivste Zeit des *L’Educatore* im Sinne einer direkten Einwirkung auf die Arbeit an den Schulen. Die finanziellen Engpässe des Staates wurden erkannt, weniger Forderungen an die Änderung der Schulstrukturen gestellt und auf die Weiterentwicklung der Didaktik gesetzt. Dabei wurde eine sehr “pädagogische” Linie eingeschlagen, welche aus konkreten Darstellungen der “aktiven Methode” in den unterschiedlichen Fächern bestand, wie auch in Beispielen von Schulen und Persönlichkeiten, welche nach Ansicht der Autoren als Modell dienen sollten. Innerkantonal wurden das Wirken CARLO SGANZINIS, dem Leiter der “Scuola Normale” und ERNESTO PELLONIS, dem Direktor des *L’Educatore* sowie der Elementarschule von Lugano und Mitglied der “Commissione degli Studi” besonders gewürdigt. In verschiedenen Artikelserien wurden die in den städtischen Schulen von Lugano implementierten Neuerungen dargestellt. Ein weiteres Modell war die Schule MARIA BOSCHETTI ALBERTIS in Muzzano. Modelle wurden aber auch weltweit gesucht. Genannt wurden bspw. Frankreichs Landschulen (o.A. in *L’Educatore* 1936: 223), Polens Ausrichtung auf Handarbeit (o.A. in *L’Educatore* 1936: 222ff.) oder gar die “ländliche Schule von Westafrika” (o.A. in *L’Educatore* 1938: 222). Die Selbstinitiative einzelner Lehrkräfte und Inspektoren wird in den Quellen vielfach gelobt, während dem der fehlende Einsatz von Seiten der Politik bemängelt wird, denn “Il potere centrale è per le scuole ciò che il cuore è per l’organismo umano” (o.A. in *L’Educatore* 1932: 262).

Definitiv aufgenommen wurden die methodischen Neuerungen erst in den neuen Lehrplänen von 1936. Nebenbei sei bemerkt, dass diese neuen Lehrpläne Anlass zur Diskussion lieferten, ob diese eine Harmonisierung mit denen der restlichen Schweiz bedeuten würden, was von Journalisten der Zeitung *Corriere del Ticino* behauptet wurde. Die Lehrpläne wurden vom Kollegium der Schulinspektoren beschlossen und von der Regierung ratifiziert. Mit anderen Worten hatte die pädagogische Elite erheblichen Anteil an deren Gestaltung. Konsequenterweise wurden sie im *L’Educatore* verteidigt (bspw. durch ALESSANDRINI in *L’Educatore* 1936: 331ff.). Wie nah diese den Postulaten des “Metodo Attivo” waren, wird bspw. am Leitsatz für den Geographie- und Naturwissenschaftsunterricht ersichtlich, welcher dem Kinde die Beziehungen näherbringen sollte “che uniscono lui e hanno unito i suoi padri all’ambiente in cui vive”

(ALESSANDRINI in *L’Educatore* 1936: 331). Auch wurden die Lehrpläne dieser “traditionsbetonenden” Linie folgend verteidigt:

“Sappiamo che è frutto di venti, trenta anni di vita scolastica ticinese, sappiamo che vuol essere, per dirla con Ugo Foscolo, ‘pien del nativo aer sacro’; che il metodo naturale e manualissimo dell’azione, del fare, del lavoro, vi è sancito come forse in pochissimi programmi officiali di altri paesi; che, per ciò, esso è in armonia (e *L’Educatore* lo proverà) con la purtroppo trascurata e sommersa *pedagogia italiana dell’azione*, la quale ha avuto notevoli affermazioni” (o.A. in *L’Educatore* 1936: 284, H.i.O.).

6.8 Von der “Ruralità” zur Modernitätskritik

Einen weiteren Strang bilden die Texte zur “Ruralità”. Auch dieses Thema ist eng an die Diskussionen im Nachbarland geknüpft. Für den Faschismus ist die “Verländlichung” ein dominantes Thema. In diese Kontinuität können die Artikel zur Modernitätskritik nach dem Fall des Faschismus gestellt werden. In diesen wird die positive Wertung alles Ländlichen und auch die Charakterisierung des Tessins über ebendieses weitergeführt, jedoch um andere Elemente erweitert.

6.8.1 “Ruralità” (1924-1944)

Sämtliche Kampagnen des *L’Educatore* wurden an das Ziel der Verbesserung der Schulen in den ländlichen Gebieten geknüpft. So wurden auch alle möglichen sowie implementierten Reformen stets an dieses Ziel gemessen. Die “Scuole Tecniche Inferiori”⁷¹ bspw. waren als Erleichterung für die Jugendlichen aus den Bergregionen gedacht, da auch sie ein Institut für eine weiterführende Bildung in der Nähe haben sollten. Die Forderung des *L’Educatore* nach einer Wiedereinführung der “Scuole Maggiori” wurde mit dem gleichen Argument legitimiert. Wegen der Charakterisierung des Tessins als Bergkanton und als demokratisches Gebiet war man der Unterstützung der ländlichen Gebiete verpflichtet. Keine Einigkeit bestand indes bezüglich des Weges dorthin. Im *L’Educatore* wurden eher kostspielige Vorschläge gemacht, wie etwa die staatliche Finanzierung der Schüler aus ärmeren Gemeinden (o.A. in *L’Educatore* 1918: 59). Die Vorschläge der politischen Behörden hingegen hingen eher mit der desolaten finanzielle Lage des Kantons zusammen. Die wichtigste Massnahme zur Verbesserung der Schulsituation in den Dörfern war die Förderung von Fusionen der kleineren Schulgemeinden. Obwohl seit 1915 mit der Festlegung einer Mindestanzahl von vierzig Schülern pro Institut eine gesetzliche Grundlage für die Forcierung solcher Fusionen gegeben war, haperte es an deren Realisierung (ROSSI 1959: 384).

In diesem Zusammenhang diente Italien als Modell. So wurde im *L’Educatore* 1932 die Forderung MARESCALCHIS nach einer eigenen Schule für die ländlichen Regionen abgedruckt, welche mit eigenen Strukturen funktionieren sollte:

“Non basta allungare i corsi elementari. Occorre un tipo di scuola a sé. La ruralizzazione dell’Italia vuole la *sua* scuola, con distribuzione di giorno e di ore di insegnamento, con sviluppo di programmi più consoni ai bisogni e alle abitudini di povera gente che spesso vive

⁷¹Unter der Regierung GARBANI-NERINI hatte man 1916 beschlossen, die “Scuola Maggiore” abzuschaffen, da die Institute mit der Heterogenität ihrer Schüler überfordert seien. Es wurden darauf zwei Arten von Schulen geschaffen: eine “Scuola elementare di grado superiore” welche den Teil der Schülerschaft aufnehmen sollte, der nicht an eine weiterführende Schule wollte. Für die restlichen Schüler war die “Scuola Tecnica Inferiore” gedacht, welche sie auf die Ausbildung an der “Scuola Normale” oder der Handelsschule vorbereiten sollte.

in casolari sparsi, e che, comunque, non può essere avulsa dalla vita reale dei campi” (in *L’Educatore* 1932: 170).⁷²

1936 wurden die ländlichen Schulen⁷³ Italiens einer neuen Administration unterstellt, der “Opera Balilla”, und so formal von den restlichen Schulen abgegrenzt. Dies wurde im Tessin sehr positiv rezipiert und führte zu einer Welle an Artikeln über einzelne solcher Schulen (etwa o.A. in *L’Educatore* 1936: 295).

Bis in die 1930er Jahren wurde der Schule die Aufgabe übertragen, die Schüler auf eine mögliche Auswanderung vorzubereiten. Dies sollte über das Erlernen mehrerer Fremdsprachen wie auch der Kultur anderer Kantone erreicht werden (demgemäß forderte bspw. CATTORI 1925, dass die Lehrer mehr Reisen in die Schweiz machen sollten). Auch die naturwissenschaftliche Ausbildung am Gymnasium wurde auf diese Weise legitimiert (FERRI in *Verbali del Gran Consiglio* 1927: 118). Diese Haltung änderte sich in den 1930er Jahren abrupt, als die ersten Kriegswolken aufkamen. Der Fokus wendete sich dann nach innen:

“occorre che, già dai primi anni di scuola, il fanciullo venga educato al proposito, non di ‘andar là föra’, nelle aziende di California, a tentar la fortuna, non di raggiungere i compaesani negli alberghi di Londra e di Parigi ove lottare per il pane [...] ormai occorre che ognuno si prepari a vivere nel paese e di quello che il paese può dare, e che il tempo, nel quale si poteva guardare con noncuranza alle piccole cose nostre, perché altrove si credeva di poter trovare più comode condizioni di esistenze, deve essere ritenuto come passato forse definitivamente” (GALLI in *L’Educatore* 1934: 235f.).

Die fehlende Emigration verschob somit den Fokus verstärkt auf die Situation in den Dörfern, welche in schrecklichen Tönen dargestellt wurde. Einerseits wurde die Erhaltung der dörflichen Gemeinschaft als Ziel der Schule genannt. Sie sollte die Liebe für die Erde stärken und der Landwirtschaft ein neues Wertgefühl vermitteln. Darum hätte die Schule die Aufgabe Leute auszubilden, welche im eigenen Land arbeiten könnten: Landwirte und Handwerker (GALLI in *L’Educatore* 1934: 235ff.). Auch die Lehrerbildung sollte in diesem Sinne weniger “theoretisch” und stärker an die “Erde” gebunden sein (UN DOCENTE in *L’Educatore* 1936: 97). Denn auch die Ägypter hätten keine chemischen Gesetze gekannt, als sie alle ihre Innovationen entwickelt hätten (CURTI in *L’Educatore* 1936: 97). Andererseits sollte Schule im Sinne der Demokratie dem kindlichen Teil der ländlichen Bevölkerung die gleichen Chancen garantieren, wie den Kindern aus urbanen Gebieten. Dabei wurde die zu starke Orientierung an den Bedürfnissen des Zentrums kritisiert. Dies liesse die lokalen Bedürfnisse, insbesondere diejenigen der Landschulen, in Vergessenheit geraten. Die perfekte Schule, so wurde argumentiert, passe sich den lokalen Gegebenheiten an, was mit dem Satz “LA SCUOLA COME CASA; LA CASA COME SCUOLA” (o.A. in *L’Educatore* 1936: 228, H.i.O.) zugespitzt wurde.

Die oben genannten Aufgaben wurden insbesondere der “Scuola Maggiore” auferlegt. Diese war in den Bergregionen vertreten und sollte darum der Flucht vom Lande entgegenwirken (o.A. in *Verbali del Gran Consiglio* 1927: 132). Die Ziele des Erhalts der Dörfer und der Demokratisierung wurden miteinander verknüpft, etwa mit der Forderung nach mehr Stipendien für angehende Lehrkräfte aus den Bergregionen, welche so ihre Ausbildung finanzieren sollten, um danach in ihrem Heimatgebiet

⁷²Die gleiche Argumentation wird verschiedene Jahre später auch von GIACCARDI (in EDK 1985: 30) gebraucht, um zu erklären, warum der Kanton einer der vom Schulkonkordat von 1970 vorgeschriebenen Punkte nicht erfüllen könne: die Länge des Schuljahres. Im Tessin beträgt das Schuljahr 36.5 Wochen, im Schulkonkordat wird ein Minimum von 38 Wochen vorgeschrieben. Die Unmöglichkeit der Anpassung an diese Norm wird von GIACCARDI in einer Publikation der EDK mit dem Grund erklärt, dass die Schulen der ländlichen Gebiete früher andere Bedingungen erfüllen mussten als die der Städte. Eine davon war das verkürzte Schuljahr. Die Zahl von 36.5 Wochen sei somit ein Kompromiss zwischen den unterschiedlichen Bedürfnissen der Regionen, sie sei historisch gewachsen und nicht veränderbar.

⁷³Als ländliche Schulen galten all die Schulen, welche eine kleine Anzahl an Besuchern hatten und weit weg von den bewohnten Dorfkernen lagen (o.A. in *L’Educatore* 1936: 295).

unterrichten zu können (bspw. BERETTA in *Verbali del Gran Consiglio* 1930: 96ff.). Eine weitere aus dieser Überlegung abgeleitete Forderung war diejenige nach der Erhaltung des Klassenlehrers bis in die dritte Sekundarstufe, nur danach sollten Fachlehrer unterrichten. Weiter wurde sogar eine Einheitsschule bis zum 14. Lebensjahr gefordert. Diese sollte Grundlage für eine grössere soziale Kohäsion sein, denn nur in der Adoleszenz könnten echte Freundschaften entwickelt werden. Erziehungsdirektor ANTONIO GALLI (in *L’Educatore* 1934: 235ff.) plädierte zudem für eine Rückbesinnung auf die ehemaligen Leitfäden der Volksschule, welche von der rationalen modernen pädagogischen Disziplin nicht mehr gepflegt würden: das schön Schreiben, das Auswendiglernen von Gedichten oder das Turnen als Förderung der Aufgewecktheit und Reaktionsbereitschaft (“prontezza”).

6.8.2 Modernitätskritik (1938-1960)

Während dem Krieg wurde die Lobrede auf die ländliche Welt weitergeführt. Neu aber ist der strenge Dualismus in der Argumentation: Auf der einen Seite stand das ländliche Bergdorf, auf der anderen die industrielle Urbanität. Dabei galt die ländliche Welt als “einfach” und “natürlich”, während die Industriewelt als “kompliziert” und “gelfixiert” gehandelt wurde. Zweitere sei gekünstelt und es würde sie eigentlich niemand verstehen, währenddem alle in ihrem Inneren “Kinder der Erde” seien (o.A. in *L’Educatore* 1938: 254f.). Um den eigenen zu Punkt bestärken, wurde dieser Diskurs nicht mehr ausschliesslich aufs Tessin bezogen: “Contro la nuova barbarie – Gli Americani cominciano a stancarsi della rozza ‘civiltà’ industriale e meccanica” heisst ein Artikel aus dem Jahr 1940, in dem die Individuen als Sklaven, welche eine Revolte gegen die Stadt initiieren sollten, dargestellt werden:

“La stragrande maggioranza degli Americani, sembra, vorrebbe andare a vivere in campagna [...]. Questa embrionale rivolta contro le città ci interessa. Non cambierà la storia dell’America, non avrà grande importanza, forse, ma è simbolo del momento [...]. LE CITTÀ AMERICANE DI OGGI HANNO TRADITO LA TRADIZIONE CULTURALE E SPIRITUALE DEL PAESE. Gli agglomerati di uomini di cui oggi è formata l’America hanno umiliato l’individuo, e funzionano solamente grazie a immense macchine umane, in cui ogni impiegato è UNO SCHIAVO del proprio stipendio come erano schiavi del remo i galeotti” (o.A. in *L’Educatore* 1940: 18ff., H.i.O).

Währenddem in den 1940er mit der eben erläuterten Modernitätskritik der Kampf gegen den “Verbalismo” legitimiert, die Intellektualisierung der Pädagogik beschworen und den stärkeren Einbezug des Dialektes in den Unterricht gefordert wurde (o.A. in *L’Educatore* 1942: 280 und o.A. in *L’Educatore* 1944: 118), galt diese Form der Kritik in den 1950er Jahren als obsolet.

Zwar blieb dieselbe kritische Haltung bestehen und die Aufbruchstimmung immer von einer starken Gesellschaftskritik begleitet. Die Idyllisierung der Vergangenheit ist ein Phänomen der Quellen der 1950er. Die Auswüchse der Modernisierung sollten dabei durch eine “humanistische” Korrektur von der Schule kompensiert werden. Die Schule habe den Verlust des Gemeinschafts- und Verantwortungsgefühl auszugleichen, die “natürlichen Funktion der Familie” aufzuwerten und die “Pletora di Studenti Ginnasiali” zu stoppen (ROSSI in *L’Educatore* 1954: 25). Die Jugend würde sich zudem von den Werten und der Welt der Erwachsenen abwenden, was wiederum durch die Schule abgedeckt werden müsse (TENCALLA in *L’Educatore* 1962: 1; 13). Mit diesem Ziel wurden in der politischen Diskussion verschiedene Massnahmen für die Stärkung der Familie verabschiedet, wie etwa der Ausbau des Schulsystems in den Tälern. Dieser Ausbau führt dazu, wurde argumentiert, dass die Jugendlichen so lang wie möglich in ihrem familiären Umfeld bleiben könnten. Aus dem gleichen Grund wurde diskutiert, den Anfang des “Liceos” zu verspäten. Dieser Forderung wurde aber nicht nachgegangen (v.A. in *Verbali del Gran Consiglio* 1958: 75ff.; 221f.).

6.9 Tertiärbildung

Die Forderung nach einer Universität in der italienischen Schweiz wurde schon von FRANSCINI im neunzehnten Jahrhundert auf das politische Parkett gebracht (ALLENBACH 1999: 59). Der Schulreformer befürwortete die Schaffung eines Institutes im Tessin, welches als Teil eines schweizweiten Universitätsnetzwerkes fungieren sollte. Da die Tertiärbildung einen kontinuierlichen Themenkomplex in den Quellen darstellt, der oftmals zum Dreh- und Angelpunkt der Identitätsdiskussion hochstilisiert wurde, wird er im Folgenden separat behandelt.

6.9.1 Eine Tessiner Universität

Die Möglichkeit der Schaffung einer föderalen Universität, wurde bereits in den Anfängen des Bundesstaates diskutiert, und zwar aus einer nationalpolitischen Perspektive. Man fragte sich, ob eine solche die Sprachenvielfalt fördern würde, oder ob sie die Charakteristiken der Mehrheit schützen würde (CRIBLEZ in CRIBLEZ 2008: 66ff.). Die Diskussion wiederholte sich im Tessin der 1920er Jahren und kam immer dann wieder auf, wenn die Verbesserung der Stellung des Kantons im Vordergrund stand. 1918 etwa wurde die Möglichkeit der Schaffung eines Ablegers der rechtswissenschaftlichen Fakultät der Universität Zürich rege diskutiert – wenn auch vor allem in der Tagespresse und weniger in der pädagogischen.

Als Argument für die Tessiner Universität wurde insbesondere die fehlende Möglichkeit angegeben, das Studium in der eigenen Landessprache zu absolvieren. Dies sei ein Recht eines jeden Bürgers (o.A. *Rendiconto* 1924: 56). Zugeständnisse in dieser Angelegenheit seien darum nicht als Wohlwollen der Bundesbehörden zu sehen, sondern als Erfüllung der Verfassungsgrundsätze. Der Zwang, das Studium in einer Fremdsprache zu absolvieren, sei eine faktische Benachteiligung der Tessiner Studentenschaft. Denn die Tessiner Studenten würden durch den Besuch einer deutsch- oder französischsprachigen Schweizer Universität zwar eine neue Sprache erlernen, jedoch nur unvollständig, und, schlimmer noch, sie würden ihre eigene Muttersprache verlernen, was ihre Chancen auf auf dem Arbeitsmarkt im Vergleich zu allen anderen Bewerbern schmälern würde.

“La nostra gioventù studiosa si trova oggidì quasi obbligata, dalle condizioni esistenti, quali l’esame federale di medicina e la codificazione federale del diritto, a frequentare le Università svizzere, sottomettendosi a gravi sacrifici, ad una vera e propria disparità di condizioni e di trattamento in confronto della gioventù confederata” (POMETTA in *L’Educatore* 1920: 9).

1928 wurde die Angelegenheit infolge einer Motion von BORELLA in den Grossen Rat gebracht. Jedoch wurde die Motion direkt an die Regierung weitergegeben und nicht im Parlament diskutiert (BORELLA in *Verbali del Gran Consiglio* 1928: 400). Da die Motion folgenlos blieb, reichte BORELLA 1945 eine weitere Motion mit dem gleichen Anliegen ein. Auch diese wurde diskussionslos dem Regierungsrat übergeben (in *Verbali del Gran Consiglio* 1945: 365).

Die pädagogische Elite stand aber nicht geschlossen hinter der Schaffung eines solchen Instituts. Dies könnte den geringen Platz, der diesem Anliegen in den Quellen eingeräumt wird, erklären. So sprach sich bspw. CHIESA gegen eine Tessiner Universität aus. Das Studium ausserhalb des Kantons sei wichtig, um die Engstirnigkeit zu vermeiden, die sich aus der Kleinräumigkeit des Tessins ergeben könne. CHIESA plädierte aber auch für eine Vereinfachung des Studiums sowohl an den italienischen als auch an den schweizerischen Universitäten:

“Offrendo ai Ticinesi, l’agio di conseguire un diploma accademico senza il disturbo e la spesa di varcare il Monte Olimpino od il Gottardo, ci prepareremmo una casta di causidici e di pedagoghi forse più numerose (e di maggior numero non abbiamo bisogno), ma certo

meno agguerrita, meno consapevole, meno robusta di polmoni e larga di idee” (CHIESA in *Rendiconto* 1926: 41f.).

Viele Exponenten des Kantons nahmen indes in den 1920er Jahren eine andere Position ein. Diese soll am Beispiel der AGT dargestellt werden. Für die AGT stellte die Eröffnung einer föderalen Universität im Tessin das absolute Schreckgespenst dar. Die Publikation eines wohlwollenden Artikels zu diesem Thema in der *Neuen Zürcher Zeitung (NZZ)* im Jahre 1922 wird sogar als einer der zwei Gründe genannt, warum die Vereinigung ihre Schrift *La questione ticinese* (1923) überhaupt herausgab. Die im genannten Artikel geforderte Schaffung einer föderalen Universität wird als “unerhört kühner Vorschlag” deklariert (AGT 1923: 8). Im Tessin würde man diesen Vorschlag schon lange nicht mehr diskutieren: Sogar die “Leitplanken” hätten die Absurdität eines solchen Projektes erkannt (AGT 1923: 55). Der Vorschlag wurde als Plan von Seiten der eidgenössischen Behörden mit dem Ziel die Tessiner Studentenschaft vermehrt in der Schweiz selbst studieren zu lassen interpretiert, da diese sich wieder an Italien zu orientieren schien:

“Il perché vero è che nei nostri studenti è ritornata la buona abitudine dei loro padri di recarsi in Italia a compiere gli studi universitari, ciò che non garba affatto ai confederati d’oltre Gottardo e tanto meno agli svizzeri tedeschi [...]. Né potrebbe essere diversamente, perché altrimenti fallirebbe lo scopo essenziale che è quello di tener separati i nostri studenti dai professori universitari italiani come dai pelli rosse” (AGT 1923: 55ff.).

Die Gründung einer solchen Universität würde eine “Bresche” für die “teutonische Penetration” aufschlagen, welche nicht nur aus Bürgerlichen, Kapitalisten und Industriellen, sondern darüber hinaus auch noch aus Intellektuellen bestehen würde. Die AGT forderte deshalb, alle Hürden für ein Studium in Italien abzuschaffen und eine gegenseitige Diplomanerkennung einzuführen. Dabei wurden die italienischen Universitäten als “Mutteruniversitäten” charakterisiert und deren Besuch als “Wiederfindung des Königswegs” (AGT 1923: 60f.).

Nach der Installation der faschistischen Regierung in Rom wurde das Thema einer Tessiner Universität auch in Italien aktuell. Gemäss dem italienischen Minister GARBASSO – welcher die Aufgabe hatte, Nachrichten und Analysen der Situation in der Schweiz nach Rom zu schicken – war eine Universität im Kanton keine Gefahr für Italien, da diese nur “un’istituzione a scartamento ridotto” sein könnte, “che potrebbe dare alla gioventù ticinese soltanto una cultura ancora più limitata dell’attuale” (zit. in CODIROLI 1988: 20). Um dementsprechend die Bindung an Italien zu verstärken, schlug auch GARBASSO vor, die Bedingungen für die Tessiner Studenten an den italienischen Hochschulen zu verbessern:

“la difesa dell’italianità del Canton Ticino è intimamente connessa alla questione degli studi universitari e questa difesa può essere assicurata solo a condizione che la gioventù ticinese ritorni a fare i suoi studi in Italia” (GARBASSO 1925, zit. in CODIROLI 1988: 49).

Mit Aufkommen des Zweiten Weltkrieges verlor das Thema jedoch an Relevanz und wurde eine Zeit lang nicht aufgegriffen. In den 1960er tauchte die Forderung in veränderter Form wieder im *L’Educatore* auf. In verschiedenen Artikel forderten die Autoren die Gründung einer kantonalen Volkshochschule, wie sie auch schon in anderen Kantonen existiere (o.A. in *L’Educatore* 1960: 23; 26; 38). Angesichts des wirtschaftlichen Aufschwungs könne diese vom Kanton selbst finanziert werden. Diese Art der Tertiärbildung würde nicht zuletzt am besten zum föderalistischen Charakter der Schweiz passen (o.A. in *L’Educatore* 1960: 1, 21f.). Zwar schien auch in den 1960er der Verdacht von “obskuren Manövern” aus Bern durch die Schaffung einer Universität immer noch ein Thema, doch, so argumentierten die Autoren, sei eine Volksuniversität keine “leibhaftige Universität” und darum wünschenswert (o.A. in *L’Educatore* 1960: 1,

Jahr	Schweiz	Italien
1928/29	125	42
1936/37	205	30
1944/45	361	k.A. ^a
1963/64	650	31 ^b

Tabelle 4: Tessiner Studenten an schweizerischen und italienischen Universitäten (aus *Rendiconto* der jeweiligen Jahren)

22).⁷⁴

6.9.2 Tessiner Studenten an italienischen Universitäten

Der Besuch italienischer Universitäten durch Tessiner Studenten wurde von den italienischen Behörden begrüßt. So boten letztere 1920 dem Tessin Stipendien an, was von Tessiner Seite entschieden abgelehnt wurde (BONTÀ in *L’Educatore* 1920: 138). Im Juni 1920 reichten die Abgeordneten BOSSI und BERTONI eine Motion im Ständerat ein, in der die automatische Anerkennung der an italienischen Universitäten akquirierten Diplome von Tessiner Absolventen der Human-, Zahn- und Veterinärmedizin sowie der Pharmazie, gefordert wurde. Es ging dabei darum, den Umstand zu beheben, dass diese Absolventen um in der Schweiz praktizieren zu können, bestimmte Kurse und Examen nachholen mussten (o.A. in *Rendiconto* 1922: 26). Euphorisch begrüßte die “Associazione Goliardica” diesen Schritt. Aber in einem im *L’Educatore* abgedruckten Briefwechsel wurde sie von den beiden Ständeräten belehrt. Ihre Idyllisierung der italienischen Kultur dürfe nicht zu weit gehen, “perché quella cultura era patrimonio di ricchi, esosa alle plebi gementi sulle asservite zolle” (BERTONI in *L’Educatore* 1920: 264). Italien fehlten Demokratie und Massenbildung, das heisst die Volksschule.

Im Juli wurde die Forderung vom Tessiner Regierungsrat übernommen. Er schickte einen Brief mit demselben Anliegen an die Bundesbehörden. Infolgedessen stand der Bundesrat den diametralen Anliegen zweier Gruppen gegenüber: Denjenigen des Tessins und denjenigen der Standesorganisation “Federazione dei medici svizzeri”. Erstere plädierte für den Abbau der Schranken, währenddem die Ärztegesellschaft diesen Abbau vehement bekämpfte (Bundesrat in *Rendiconto* 1924: 55). Dies stellt den Beginn eines regen Briefwechsels zwischen der Bundes- und der Kantonsregierung dar.⁷⁵ Argumentiert wurde dabei, dass die Tessiner Studenten eine “natürliche” und “legitime” Tendenz hätten, die italienischen Hochschulen

⁷⁴Die “Università della Svizzera Italiana” entstand in viel jüngerer Zeit doch noch. Am 21. Oktober 1996 wurden in Mendrisio und Lugano die Fakultäten für Architektur, Wirtschaft und Kommunikation eröffnet. Diesen wurde später eine Theologiefakultät angefügt. Die Angelegenheit war auch in dieser Phase von Uneinigkeit geprägt; so waren die entscheidenden Personen (wie die Erziehungsdirektoren CORRI und BUFFI) vorerst gegen das Projekt, unterstützten es aber dann während ihrer Amtszeit. Auch das Volk hatte die Schaffung der Universität, welche zur Zeit von allen Regierungsparteien unterstützt wurde, 1986 in einer Abstimmung abgelehnt. Doch stimmte 1995 der Grossrat letztendlich dem Projekt mit nur einer Gegenstimme zu und die Universität wurde eingerichtet, zunächst ohne Kenntnis darüber ob der Bund sich finanziell beteiligen würde. Doch trugen private Spender im Hintergrund das Projekt weiter, diese bleiben unbekannt, was dem Institut bis heute nicht wenig Kritik einbringt (ALLENBACH 1999: 59ff.).

^a “N.B. Non è possibile conoscere il numero degli studenti universitari ticinesi in Italia; ma deve trattarsi, in ogni caso, di un numero ridottissimo” (o.A. in *Rendiconto* 1944: 40).

^b Die Studenten werden nicht mehr in einer Kategorie “Italien” gefasst, sondern in einer Kategorie “Estero”.

⁷⁵Mit einem Schreiben vom 25. Juli 1922 willigte der Bundesrat schliesslich ein, die propädeutischen Examen nicht mehr zu verlangen. Jedoch sollten die Absolventen weiterhin das professionelle Examen durchführen müssen, wenn auch in italienischer Sprache. Anfangs wurde der bundesrätliche Vorschlag akzeptiert, aber als mit Schreiben vom 24. Juni 1924 das in einer Konferenz mit den Tessiner Behörden erarbeitete Prüfverfahren konkret vorgestellt wurde, änderte die Kantonsregierung ihre Haltung und forderte wieder die komplette Gleichstellung der Diplome. Diese wurde aber nicht erreicht.

zu besuchen, weil das auch ihre Väter schon ohne Probleme so hätten machen dürfen (die zusätzlichen Examen waren 1903 eingeführt worden), darum sei eine Ungleichbehandlung angebracht:

“Facilmente comprendiamo la ripugnanza dell’Autorità federale a sancire norme le quali si dipartano dalla regola comune. Ma disparità radicale di condizioni esige diversità di provvedimenti, e non sono privilegi quelle deroghe che salvano una parte cospicua della cittadinanza dalle ingiuste conseguenze d’una stretta applicazione delle norme generali” (o.A. in *Rendiconto* 1922: 29).

Die Autoren des *L’Educatore* engagierten sich in einer ähnlichen Kampagne. Sie forderten ab 1928 die Lehrpersonen immer wieder und insbesondere während Perioden mit hoher Arbeitslosigkeit dazu auf, eine akademische Weiterbildung an den durch die “Riforma GENTILE” geschaffenen “Istituti superiori di Magistero” in Rom, Florenz und Messina zu absolvieren (o.A. in *L’Educatore* 1928: 37). Diese Kampagne wurde mit standespolitischen Argumenten legitimiert: Es sei eine Klasse an Professionisten nötig, welche sich für die Verbesserung des Schulsystems einsetzen würde. Von dieser akademischen Weiterbildung wird mit gewissen Einschränkungen auch 1938 nicht abgeraten:

“La via è aperta. Patti molto chiari però: al Magistero si iscrivano giovani *di salda educazione repubblicana*. Se necessario, si rafforzi, come già detto l’anno scorso, l’istruzione civica nelle scuole preparatorie: Ginnasi e Normali” (o.A. in *L’Educatore* 1938: 24, H.i.O.).

Damit dieser Weg gangbar bleibe, sollten in der Tessiner Schule die patriotischen Inhalte gestärkt werden. Später wurde für die Eröffnung eines eigenen solchen Instituts im Tessin plädiert.

6.9.3 Tessiner Studenten an Schweizer Universitäten

Wie bereits erwähnt lässt sich bezüglich der Tertiärbildung im *L’Educatore* keine eindeutige Linie erkennen. Zum einen plädiert man für ein Tessiner Institut, anderseits aber auch für den Abbau der Schranken zu den italienischen und zu den schweizerischen Instituten. Auch hier fanden die meisten Entwicklungen in den 1930er Jahren statt. In mehreren Artikeln werden die Vorzüge eines Studiums ausserhalb des Kantons in eine patriotische Argumentation eingebettet:

“È bene che i giovani, destinati un giorno ad assumere posti di comando e di responsabilità, abbiano presto l’occasione di conoscere i vari volti della loro patria; abbiano presto a prendere contatto coi confederati d’altra stirpe. Così sapranno più tardi che nonostante la diversità di lingua, di costumi, di religione, il cuore degli svizzeri è uno nell’amore per la patria comune” (o.A. in *L’Educatore* 1930: 153f.).

Im selben Zeitraum verordnete die Universität Bern Erleichterungen für die Tessiner Studenten und eröffnete ein Lehrstuhl für römisches Recht. Dies wurde von den Autoren des *L’Educatore* und auch von den politischen Vertretern des Kantons sehr begrüßt (bspw. in *L’Educatore* 1936: 124f.). Die Massnahmen der Universität Bern werden jedoch nicht als Zugeständnis eingerahmt, sondern als Verpflichtung gegenüber der Schweiz als Ganzes, gar gegenüber der Menschheit:

“Non era più soltanto un riguardo speciale riservato alla lingua italiana, era un omaggio solenne e spontaneo reso allo spirito stesso informativo della stirpe che noi rappresentiamo nel seno della famiglia svizzera [...]. Esso può tuttavia costituire una pietra miliare di non lieve importanza nel raggiungimento di quell’alto ideale cui tende la coesistenza sul suolo elvetico di tre civiltà, di tre culture superiori destinate a vienmeglio comprendersi e perfezionarsi, nell’interesse non solo della patria nostra ma della umanità intiera con la forza dell’esempio e del successo” (GARBANI-NERINI in *L’Educatore* 1930: 193).

Des Weiteren wird 1930 der 75te Jahrestag der ETH in Zürich gefeiert; BERTONI publizierte aus diesem Anlass einen Artikel zur Verbindung des Tessins mit der ETH. Hierbei wurden Personen aus dem italienischen Sprachraum aufgelistet, welche als wichtig für die Entwicklung der ETH dargestellt werden: STEFANO FRANSCINI, FRANCESCO DE SANCTIS und CARLO SGANZINI. Dabei wurde insbesondere die Berufung FRANCESCO CHIESAS an die ETH gefeiert (BERTONI in *L’Educatore* 1930: 195). Die Glorifizierung der Männer, die in der Deutschschweiz durch ihre Arbeit zu Anerkennung kamen, ist im *L’Educatore* allgegenwärtig (es wird etwa eine Liste der Tessiner Professoren in Bern geführt). Diesen Personen wird zugesprochen, dass sie das Tessin in einem “neuen Licht” erscheinen lassen könnten (SCACCHI in *L’Educatore* 1948: 42).

Die in den *Rendiconti* publizierten Zahlen zur Situation der Tessiner Studentenschaft scheinen auf eine ziemlich eindeutige Verschiebung der Besucher zugunsten der Schweizer Universitäten hinzudeuten (siehe *Tabelle 4*). Notabene widersprechen die Zahlen der These der AGT.

7 Analyse der Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel werden die aus der Theorie abgeleiteten Hypothesen an den empirischen Ergebnissen gemessen. Dies entspricht der dritten Phase der Arbeit, also der Verbindung der im Kapitel 3 ersichtlichen institutionellen Einflüsse mit den im Kapitel 6 dargestellten Verhaltensweisen der Akteure. Der nun folgende Text stützt sich auf die im Kapitel 4 vorgestellten Hypothesen und ist anhand dieser Strukturiert. Somit wird zuerst die Stellung der pädagogischen Elite im analysierten Feld dargestellt. Als zweites wird deren Konstruktion der Tessiner Identität diskutiert. Als letztes werden die in den Quellen ersichtlichen Folgen der Identitätskonstruktion auf das Bildungssystem analysiert.

Wenn nicht anders angegeben bezieht sich die folgende Darstellung auf die Quellen der pädagogischen Elite insgesamt. Wenn Unterschiede zwischen den Argumentationen der politischen und der intellektuellen Elite zu finden sind, wird jeweils darauf verwiesen.

7.1 Einfluss der Akteure

Ha: *Die Strategien der pädagogischen Elite des Kantons Tessin zielten auf die Erhaltung bzw. Stärkung ihrer Macht in der kantonalen Bildungspolitik.*

Als erstes Resultat der Gegenüberstellung der Hypothesen und der Ergebnisse ist festzustellen, dass im Vergleich zu den aus den theoretischen Annahmen abgeleiteten Hypothesen das empirische Material auf ein sehr viel komplexeres Bild hinweist. Insbesondere kann die Elite nicht in jedem Fall als soziale Bewegung oder Interessengruppe verstanden werden, die mit einer konsequenten Strategie versucht den Diskurs in ihrem Sinne zu beeinflussen. Die verschiedenen Autoren sind sich teilweise uneins, ihre Argumentation manchmal gar widersprüchlich. Dennoch werden anhand der Inhalte, wie auch an deren Einrahmung, Strategien ersichtlich, welche bestimmte Interessen und Strategien offen legen und Entwicklungen verständlich machen. Da diese Strategien in einer Diskursanalyse insbesondere anhand sprachlicher Elemente nachgewiesen werden können, wird im Folgenden zunächst auf den Gebrauch der Sprache im *L'Educatore* und in den *Rendiconti* eingegangen.⁷⁶ Der darauffolgende Teil dient der Analyse des Einflusses der pädagogischen Elite auf das Bildungssystem.

7.1.1 Sprache

Die Autorenschaft des *L'Educatore* tritt meistens "en bloc" auf. Abgesehen von wenigen Ausnahmen wie bspw. Leserbriefen oder anderen persönlichen Statements wird in allen Texten das "wir" benutzt. Dieses "wir" bezieht sich meistens auf die gesamte Vereinigung, denn wenn es mit einer Spezifikation versehen ist, dann ist dies immer "[noi] Demopedeuti". Darum kann davon ausgegangen werden, dass alle Artikel die gleiche Stärke haben, denn alle stammen von dem gleichen Autorenkollektiv. Dabei fällt auf, dass in den Quellen die politische Zugehörigkeit der Akteure im Bildungssystem kein Thema ist. Ausser in den Protokollen des Grossen Rates wird sie in den Quellen nie erwähnt. Im Sinne BOURDIEUS (2005) würde dies auf eine starke Einbindung in das politische Feld hindeuten sowie auf den Versuch, die eigenen Positionen als allgemeingültig und unbestritten zu erklären, das heisst nicht als Teil einer Parteitradition, sondern als Ausdruck des Expertentums.

Die weiter zurückliegenden Texte des *L'Educatore* sind in einer ungewöhnlichen Grammatik verfasst, welche teilweise die Auffassungen der Autoren widerspiegelt. Auffallen ist etwa die seltsame Befolger

⁷⁶Da die Protokolle des Grossen Rates oft nicht im Wortlaut verfasst sind, verzichtet die Autorin darauf, diese unter diesem Gesichtspunkt zu analysieren.

der italienischen Regel, dass die Substantive ausser Eigennamen klein zu schreiben sind. So wird bspw. “Scuola” immer wieder grossgeschrieben. Das Gleiche gilt für Wörter wie “Filosofia” oder “Stato”. Hingegen wird das Substantiv “Cristiano” oft klein geschrieben, was eher unüblich ist. Zudem fällt auf, dass die Sprache vollgepackt ist mit rhetorischen Figuren, Interpunktionszeichen, Zitaten und Hervorhebungen, was die Texte emotional auflädt, wie es CHIESA (1976 [1899]) konstatierte.⁷⁷

Die *Rendiconti* stellen in Bezug auf die Sprache eine ganz andere Quellengattung dar; in ihnen wird eher mit Zahlen und logischen Ableitungen argumentiert. Hier haben phantasievolle Metaphern nur begrenzt Platz. Obwohl die Autoren oft dieselben sind, bemühen sie sich in ihrer amtlichen Rolle um den Gebrauch einer eher neutralen Sprache. Dies entspricht wie erwähnt den Aussagen BOURDIEUS (2005) über die Charakteristiken des Politikfelds. Jedoch wandelt sich die Sprache des *L’Educatore* mit der Zeit sehr stark, um ab Mitte der 1950er Jahre in einen eher nüchternen Stil ähnlich den *Rendiconti* zu münden. Die zwei Quellen gleichen sich unter diesem Gesichtspunkt also immer stärker an.

Auffällig ist auch, dass bis in die 1930er Jahre in beiden Quellen fliessend vom Italienischen ins Französische übergegangen wird, ohne dass die französischen Teile je speziell eingeleitet, erklärt, übersetzt oder zusammengefasst würden. Dies kann als Zeichen der spezifischen Ausrichtung der pädagogischen Elite auf die französischsprachige Schweiz interpretiert werden (denn zudem wurden auch die Publikationen des französischen Teils der Schweiz am stärksten rezipiert). Es deutet aber auch darauf hin, dass davon ausgegangen wurde, dass der überwiegende Teil der Leserschaft des *L’Educatore* die französische Sprache ohne Weiteres zu verstehen im Stande war.

Ausgeprägt ist ferner die Tendenz, zur Verstärkung der eigenen Argumente auf bekannte Persönlichkeiten zurückzugreifen. Manchmal sind dies Vertreter der Wissenschaft, wobei meistens auf dieselben drei Namen rekurriert wird: CLAPARÈDE, BINET und CALÒ. Öfter aber sind es historische Figuren, deren Aussagen aus dem Zusammenhang gerissen der Legitimierung der eigenen, zeitgenössischen Anliegen dienen sollen. So sollen etwa angeblich bereits SOKRATES und PESTALOZZI für die aktive Methode gewesen sein. Diese Art der laizistischen Hagiographie ist in den Quellen allgegenwärtig. Ein weiteres, eigentliches Paradebeispiel stellt hierbei FRANSCINI dar. Neben der omnipräsenten Glorifizierung sämtlicher Etappen seines Lebens fehlt bei keinem der wichtigen im *L’Educatore* behandelten Themen ein Hinweis darauf, welche Seite FRANSCINI eingenommen hätte. Notabene wäre FRANSCINI immer derselben Ansicht der Autoren gewesen: So wäre der Begründer der “Demopedeutica” für die Integration des Tessins in die Schweiz, für die Schaffung einer Tessiner Universität, für die Potenzierung der praktischen Arbeit in der Schule, für die “Scuola Maggiore” und noch vieles mehr gewesen.

In Kürze: Die pädagogische Elite, welche zum überwiegenden Teil einen höheren Bildungsabschluss vorweisen konnte, hatte alle rhetorischen Mittel zur Verfügung, um die eigenen Forderungen effektvoll zu verpacken. Neben den rein sprachlichen Instrumenten war die wichtigste Strategie dabei der Verweis auf geachtete historische oder wissenschaftlich legitimierte Persönlichkeiten. Weil die Schulgeschichte immer schon aus einem liberalen Gesichtspunkt geschrieben wurde, gestaltete sich die Suche nach als “liberale Helden” bekannten Personen einfach. Besonders oft genannt wurden dabei Personen, welche schweizweit eine wichtige Rolle einnahmen (allen voran FRANSCINI und CATTANEO).

⁷⁷Eines der wohl effektvollsten und schönsten Beispiele dieser “metaphorisierung” der Sprache, welche alle oben genannten Instrumente vereint, ist folgende Passage des *L’Educatore* zum Thema Demokratie: “L’idea democratica è un albero cresciuto negli ultimi cinque secoli di duro travaglio spirituale e politico. Occorreranno certo altri secoli di tenace opera educativa prima che l’albero dia tutti i suoi frutti. Nella battaglia per la democrazia, il trascurare il problema dell’educazione del popolo è segno di angustia mentale. [...] La geometria non ha scorciatoie per i re, disse un filosofo greco. E neppure la vita sociale. Le scorciatoie azzoppano la gente e talvolta fiaccano l’osso del collo. L’educazione dei cittadini è la grande e soleggiata strada maestra dello Stato liberale – democratico” (o.A. in *L’Educatore* 1924: 195f.)

7.1.2 Einfluss der pädagogischen Elite

Auf Bundesebene wurde die Richtung der Schulpolitik durch den Artikel 27 der BV von 1874 vorgegeben. In diesem wurden bspw. die Konfessionslosigkeit und die Kostenlosigkeit des Unterrichts festgelegt. Diese durch die eidgenössischen Liberalen vorgegebene Richtung begünstigte auch die Tessiner Liberalen. Die pädagogische Elite bekam, durch die somit entstehende Überschneidung ihrer Ziele mit denen der Verfassungsschreiber auf eidgenössischer Ebene, grosse Macht. Bekräftigt wurde deren Machtstellung in den 1920ern durch den Umstand, dass die kantonale und die eidgenössische Elite jeweils aufeinander angewiesen waren um ihre Position zu behalten, bzw. das Tessin nicht an irredentistische Kräfte zu verlieren. Durch diese Interessenüberschneidungen konnte, entsprechen den theoretischen Annahmen (GREENER 2005) ein Pfad eingeschlagen werden, welcher für beide Seiten notwendig schien. So kann verstanden werden, warum in der Hälfte der analysierten Periode Vertreter der konservativen Partei das Erziehungsdepartement leiteten, diese Partei aber stets die Opposition in Bildungsfragen darstellte. Dieser Umstand ist sowohl anhand der Position der katholischen Lehrervereinigung FDT, als auch in den parlamentarischen Debatten ersichtlich, in welchen die konservativen Abgeordneten in den Kommissionen meistens die Verfasser der Minderheitsanträge sind. So bekamen auch meistens die liberalen Vertreter die wichtigen Stellungen in Bildungspolitik (bis 1923) und Verwaltung. Sie hatten auch das Monopol über die Schulgeschichte (was bspw. ROSSIS amtlicher Auftrag der Verfassung einer kantonalen Schulgeschichte zeigt).

Zudem hatten die Vertreter der "Demopedeutica", oder zumindest der aktive Teil dieser, direkten Einfluss auf die Steuerung des Bildungssystems. Obwohl die "Demopedeutica" in erster Linie aus Lehrpersonen der Sekundarstufe bestand, welche nicht in die Legislative gewählt werden können,⁷⁸ hatte sie die Möglichkeit, das System "von innen" zu beeinflussen. Die Akteure, welche im *L'Educatore* publizierten, können fast ausnahmslos in den *Rendiconti* wiedergefunden werden. Sie arbeiteten als Schulleiter oder Inspektoren, referierten regelmässig im Rahmen der "Scuola Ticinese di Cultura Italiana" oder wurden als Experten in den Gesetzgebungsprozess einbezogen. Sie stellten zudem die meisten Mitglieder der "Commissione Cantonale degli Studi"⁷⁹ und der innerkantonalen Bildungsstätten-Gutachter. Sie hatten die Macht, Änderungen am Schulprogramm vorzuschlagen, die Liste der zu gebrauchenden Lehrmittel zusammenzustellen und begutachteten sich gegenseitig. Damit wird klar, dass die beiden Analyseeinheiten stark verschränkt sind, was zu einer starken Redundanz der Argumente in den unterschiedlichen Quellen führt.

Das soll aber nicht heissen dass die intellektuelle pädagogische Elite sich nicht auch der Instrumente von "Pressure Groups" bediente, um ihre Forderungen in Gesetzestexte zu wandeln. Die geschickte sprachliche Argumentation, die Stilisierung der eigenen Gruppe zu Schulexperten ("uomini di scuola"), das Abdrucken von Briefen an die Erziehungsdirektoren sowie deren Antworten darauf, die Verknüpfung der eigenen Forderungen untereinander (die Koppelung der Forderung zur "Scuola Attiva" an die Rettung des lokalen Charakters ist ein Beispiels eines solches "frame bridging") oder mit starken gesellschaftlichen Themen wie der Emigration und mit Grundwerten wie der Demokratie ("frame amplification") oder auch die schlagwortartig geführten Kampagnen sind alle Mittel zur Überzeugung.

Mit dieser Kombination aus Instrumenten wurden praktisch alle wichtigeren im *L'Educatore* publi-

⁷⁸Wenn sie auch nicht persönlich an den Debatten beteiligt sein konnten (die Aufhebung des Gesetzes welches dies verhinderte wurde im *L'Educatore* oft gefordert), so fanden ihre Argumente trotzdem Eingang in das Parlament: "Ho qui il numero di marzo-aprile dell'**Educatore** con un limpido e documentato studio del suo direttore", ist bspw. in dem Protokoll der Frühlingssession des Jahres 1950 zu lesen, welches wiederum im *L'Educatore* abgedruckt wurde (GHIGGIA zit. in *L'Educatore* 1950: 58, H.i.O.).

⁷⁹Die "Commissione cantonale degli studi" hatte nach dem Schulgesetz von 1882 die Rolle eines "technischen konsultativen Organs des Departements". Dabei wurde nach 1934 die Kommission mit drei Subkommissionen (eine für jede Stufe) ergänzt. Mit der Reform 1958 wurde wieder zum System vor 1934 zurückgekehrt: Die Kommission bestand nun vom Erziehungsdirektor und sechs von der Regierung ausgewählten Mitgliedern.

zierten Anliegen erfüllt, wenn auch teilweise mit beachtlicher zeitlicher Verschiebung. Ausnahmen stellen hierbei diejenigen Forderungen dar, welche auf sehr starke Kompetenzverschiebungen zugunsten der staatlichen Ebene zielten. So blieb die Primarschule in der Zuständigkeit der Gemeinden, auch wurde dem Kanton das Monopol zur Lehrmittelproduktion nicht übergeben. Die Rolle der DEMOPEDEUTI ähnelt dabei der Typisierung der "erfolgreichen Schulreformer" von TYACK und TOBIN (1994: 476). Auch die Tessiner Elite charakterisierte sich stets als "above politics", nutzte aber gleichzeitig die politischen Instrumente um Einfluss auf das System zu nehmen. Entgegen den Befunden von TYACK und TOBIN aber entsprang die Legitimation der Tessiner Elite als Schulreformer weniger der Anbindung an Wissenschaft und Verwaltung, als der Tätigkeit auf dem Feld (etwa als Leiter eines Bildungsinstituts).

Denn die empirische Analyse weist darauf hin, dass einzelne Institute bis 1958 sehr autonom waren und den ihnen vorstehenden Akteuren von daher ein beträchtliches Mass an Macht zukam. Hierbei stechen die "Scuola Normale" sowie das "Liceo" heraus. Insbesondere zwei von deren Rektoren, SGANZINI und CHIESA, wurde zugeschrieben, sie hätten die Ausrichtung dieser Institute ganz erheblich beeinflusst. Dass diese These durchaus plausibel ist, zeigt sich etwa daran, dass SGANZINI während seiner doch sehr kurzen Amtszeit die Lehrerbildung – der herrschenden Ansicht der pädagogischen Elite entsprechend – permanent ans "Institut J.-J.-Rousseau" sowie an die Genfer Tradition binden konnte. Nota bene übernahm das Bildungsdepartement diese Ausrichtung später und führte sie weiter. CHIESA andererseits, 1914-1943 Rektor des damals einzigen Tessiner "Liceo", stellte sein Institut verstärkt in die Tradition der italienischen Gymnasialbildung – was ihn in die unangenehme Situation brachte, sich oft bei den eidgenössischen Experten für die stark literarische Ausrichtung des Gymnasiums rechtfertigen zu müssen. FRANCESCO CHIESA nimmt überhaupt die wohl ausserordentlichste Position in der Akteurskonstellation ein. Obwohl er oft die Gegenposition zur Bildungselite vertrat, wurde er von derselben nie kritisiert. Sogar seine sehr offene Einstellung gegenüber dem faschistischen Italien ist in den Schriften der pädagogischen Elite kein Thema (wohl aber in den Grossratsprotokollen). Der Rektor des Gymnasiums, der "Scuola ticinese di cultura italiana", des "Liceo" und des pädagogischen Kurses des "Liceos" schlug mehrmals Veränderungen im Programm seiner Schulen vor und diese wurden von der "Commissione degli Studi" stets angenommen. Damit wurde die Legislative jeweils vor gemachte Tatsachen gestellt. Trotz dieser Freiheiten prangerte CHIESA mehrmals die Restriktivität des Lehrplans an.

Das oftmalige Rekurrieren auf Persönlichkeiten ausserhalb der liberalen Reihen (etwa POMETTA, CHIESA und MOTTA) zeigt, dass die intellektuelle pädagogische Elite zur Erhaltung ihrer Position auch auf die passende Argumente aus dem konservativen Lager rekurrierte.

Ende der 1950er Jahre änderte sich die Rolle der pädagogischen Elite radikal. Die Finanzierung des *L'Educatore* schien in Gefahr und es wurden Rettungsrufe publiziert, um die Zahl der Abbonierungen zu steigern. 1960 musste schliesslich die Zahl der jährlichen Publikationen auf vier reduziert werden (o.A. in *L'Educatore* 1960: 3). Auch stellten die DEMOPEDEUTI einen Verlust an Einflussmöglichkeiten fest. Direkte Interventionen dieser Vereinigung zur Lösung der Probleme in der Schule seien nicht mehr gefragt (FOGLIA in *L'Educatore* 1958: 1f.). Dies reflektiert sich im von nun an sehr beschreibenden Inhalt des Hefts. Es scheint nicht mehr die Funktion eines Überzeugungsinstruments zu haben. Die Mitglieder sollten sich nach FOGLIA auf ihre Arbeit in den Kommissionen konzentrieren, um den Geist FRANCINIS auf diesem Weg weiterhin in der Schule verbreiten zu können. Denn einzelne über den richtigen fachlichen Hintergrund verfügende Personen, waren von politischer Seite immer noch gefragt. So wurden während der Ausarbeitung des Schulgesetzes von 1958 einige der "Demopedeutica" nahen Personen einbezogen: Eine Spezialkommission wurde einberufen, bestehend aus FRANCESCO CHIESA, MARIO JÄGGLI, GUIDO CALGARI und SIVLIO SGANZINI. Diese konnte sogar vor der "Commissione cantonale degli studi" und vor den Lehrerverbänden über den Gesetzesentwurf beraten (o.A. in *Verbali del Gran Consiglio* 1958: 220).

Diese Entwicklung entspricht den Thesen BOURDIEUS (2005) zur zunehmenden Professionalisierung des Politikfelds. Die Legitimation für einen derart grossen Einfluss auf die Steuerung des Bildungssystems konnte nun nicht mehr aus dem “Herz” für die Volksschule und von der Berufung auf deren liberale Tradition abgeleitet werden. Nun wurden wissenschaftlich ausgebildete Fachpersonen benötigt. Diese Entwicklung wird auch in den *Rendiconti* dokumentiert. Es wird bspw. hervorgehoben, dass Lehrbücher von einem Kollektiv geschrieben werden sollen, welches den Auftrag von staatlicher Seite bekommt. Bis zu diesem Zeitpunkt wurde die Lehrmittelliste von der “Commissione cantonale degli Studi” meist mit Werken bekannter Persönlichkeiten aus den eigenen Reihen (POMETTA, SGANZINI usw.) gefüllt.

Fazit zu Hypothese a

Diese Hypothese kann durch die empirische Analyse bestätigt werden. Die pädagogische Elite hatte zumindest bis in die 1950er Jahren einen sehr grossen Einfluss auf die Bildungspolitik. Dieser Einfluss wurde ihr durch die institutionelle Ausgestaltung zugeteilt, welche die Mobilisierung ihrer Interessen begünstigte. Durch ihre privilegierte Stellung konnten sie sich dafür einsetzen, dass sie den Einfluss über die Zeit erhalten konnte.

7.2 Identitätskonstruktion

Hb: *In den mehrheitlich von Liberalen verfassten Quellen wurde ein Identitätsbild geschaffen, welches eine Gemeinsamkeit der Tessiner mit der Schweizer Bevölkerung implizierte. Hierbei wurden – wie im Prozess des “nation-buildings” üblich – diejenigen Elemente besonders betont, welche auch der restlichen Schweizer Bevölkerung attestiert werden, während separierende Elemente in den Hintergrund rückten.*

Das vorliegende Unterkapitel ist der Analyse des in den Quellen dargestellten Identitätsbilds gewidmet. Dabei wird erst auf die das Tessin an die Schweiz bindende Elemente eingegangen, danach auf die Elemente, welche den Kanton an Italien koppelten. Um die Hypothese zu beantworten, soll in der Folge die respektive Relevanz und Gewichtung beider Verbindungen diskutiert werden.

7.2.1 Verbindung zur Schweiz

Während des analysierten Zeitraums veränderte sich in der Selbstdarstellung der Einheit Tessin erstaunlich wenig. Diese erfolgte über die Charakterisierung anhand der für die Schweiz typischen Mustern der “einfachen Bergbevölkerung” (ZIMMER 1998) und des demokratischen Grundverständnisses ebendieser Bevölkerung. Die Existenz dieses Grundverständnisses wurde insbesondere durch historische Darstellungen bewiesen, wie etwa durch die lange Tradition der Aufnahme von politischen Exilanten und der Unterstützung demokratischer Bewegungen. Spezifisch für das Tessin ist hingegen die Selbstdarstellung als Volk von Emigranten, Künstlern und Handwerkern. Dieses Element wurde bis in die 1930er Jahre positiv gewertet. So wurden etwa Bauten und Werke von Tessinern im Ausland vertieft dargestellt. Kurz vor dem Zweiten Weltkrieg begann man diese Eigenschaft indes negativ zu konnotieren, indem die Unangepasstheit der “Tessiner Bergbevölkerung” in den europäischen und amerikanischen Grossstädten und ihr Kampf ums Überleben thematisiert wurden.

In Bezug auf die Schweiz zeigt die Analyse, dass die Tessiner Behörden in Zusammenarbeit mit den Vertretern des pädagogischen Etablissements einen ausserordentlich erfolgreichen “strategischen Essentialismus” (SPIVAK 1988)⁸⁰ aufbauen konnten. Mit einer derart geschlossenen kulturellen Einheit im

⁸⁰Als strategischer Essentialismus bezeichnet SPIVAK (1988) die Art in der marginalisierte Gruppen oder Minderheiten (die Autorin

Hintergrund konnten die Eliten die Interessen, welche sich z.T. aus dem wirtschaftlichen Rückstand des Kantons ergaben, kulturell verpacken und als Forderungen auf die eidgenössische politische Bühne bringen. Dies entspricht der These LIJPHARTS (1969: 215): Der Auftritt als stark kohäsive, zu schützende und von den anderen separierte Einheit war Voraussetzung für die Verhandlungen sowie für die Erfüllung der Forderungen. Dazu wurde ein immer differenzierteres und dennoch stetig kohärenteres Identitätsbild konstruiert, das hauptsächlich aus der sprachlichen Differenz zum Rest der Schweiz abgeleitet wurde. Die Sprache wurde zum einen mit kulturellen, literarischen und rechtlichen Elementen aufgeladen, welche die Differenz zur übrigen Schweiz markieren sollten, zum anderen aber auch mit den Werten der Demokratie und der Freiheit. Womit man sich von der italienischen Monarchie und später von der faschistischen Diktatur abgrenzen konnte. Über die geschickte Koppelung des abgrenzenden Elements der Sprache mit verbindenden Elementen (die schweizerischen Werte Demokratie und Freiheit) gelang es, den Schutz der "Italianità" an den Erhalt der Eidgenossenschaft als Ganzes zu binden. Ergänzt durch Berufung auf die Territorialität sowie Verweise auf die Natur der Schweiz als mehrsprachiger föderalistischer Staat, stellt die Verbindung der genannten Elemente die Basis für die Legitimität der Tessiner Forderungen gegenüber dem Bund dar.

Ganz im Sinne einer Pfadabhängigkeit wurde im Folgenden auf dieser Strategie beharrt. Dies war entsprechenden den theoretischen Erwartungen darum der Fall, da die Beharrung auf diese Strategie dem Tessin "increasing returns" sicherte. Immer wenn ein Element der Identität bedroht schien, konnte nicht nur das Tessin, sondern die gesamte Schweiz als Schutzbedürftig erklärt werden und weitere Forderungen gestellt werden.

In den verschiedenen Perioden lassen sich unterschiedliche Gefährdungsfaktoren finden: Waren es in den 1920ern die Deutschschweizer Arbeitskräfte, welche die italienische Sprache bedrohten, so war es ab den 1930ern die faschistische Regierung, welche die demokratischen Grundsätze korrumpte. Wer in einem bestimmten Zeitraum gerade die Gefahr darstellte, lässt sich verlässlich daran erkennen, welche der jeweiligen Privatschulen gerade problematisiert wurden. Durch die Anbindung an die Schweiz, welcher eine "societal culture" im Sinne KYMLICKAS (2001) fehlt, konnte auch mit der Benachteiligung der Tessiner in Studium und Arbeitsmarkt argumentiert werden. Die Tessiner hatten nämlich aufgrund ihrer Sprachkompetenz nicht immer die Möglichkeit Arbeit in der öffentlichen Verwaltung zu finden oder ihr Studium in der Schweiz absolvieren zu können. Das Fehlen einer sprachlich homogenen "societal culture" auf nationaler Ebene wird in den Quellen stark problematisiert. Als Lösung wird aber nie eine Homogenisierung vorgeschlagen. Man setzte eher auf eine Stärkung finanzielle Unterstützung des Kantons und Erleichterungen für die Tessiner Studenten und Arbeitsnehmer.

7.2.2 Verbindung zu Italien

Das Schulsystem Italiens wird in den Quellen erst nach der faschistischen Machtübernahme zu einem grossen Thema. Die Anbindung an Italien erfolgte dabei durch die italienische Sprache, Literatur und Kultur. Dies ist ein ständiges Element der Quellen, welches keine Veränderung erlebt. Die Abgrenzung hingegen wurde über die politische Grenze hergestellt, welche das in seinem Selbstverständnis demokratische Tessin vom monarchischen und später diktatorischen Systems Italiens trennte. Dabei wurde den verbindenden Elementen nur in Ausnahmefällen der Vorzug gegeben (bspw. bei CHIESA), was darauf schliessen lässt, dass die Herausgeber des *L'Educatore* solche Aussagen nur im Falle von äusserst bekannten Persönlichkeiten oder in ausserordentlichen Zeiten wie während des Ersten Weltkrieges duldeten.

hat sich insbesondere mit Frauen beschäftigt), Differenzen in den Hintergrund stellen um eine kollektive Identität zu formieren, aufgrund derer politisches Handeln möglich gemacht wird. Die Autorin unterstreicht dabei die Gefährlichkeit welcher in der Festschreibung solcher Kategorisierungen liegt.

Allen Argumentationen der pädagogischen Elite bezüglich Italien ist gemeinsam, dass Kultur und Politik grundlegend getrennt werden. Nach der Autorin deutet dies darauf hin, dass nicht nur die Verbindung bestimmter Interpretationsrahmen, sondern auch die Sonderung und Kategorisierung von Bereichen als Strategien betrachtet werden müssen. Denn durch letztere konnte die pädagogische Elite die Aufrechterhaltung des Kontakts zu Italien auch dann rechtfertigen, wenn das Nachbarland unter einer den eigenen Grundwerten widerstrebenden Führung stand. Auf diese Weise konnte die Anbindung an Italien kompatibel mit der demokratischen Eigencharakterisierung gemacht und einen kohärenten Rahmen aufrechterhalten werden. Denn nur durch das Herausfiltern aller politischen Elemente konnten kulturelle Inhalte sowie Methoden als Vorbilder genannt werden, ohne sich dem Vorwurf der Verherrlichung des faschistischen Staatsapparats auszusetzen. Das Absovieren einer akademischen Ausbildung an den "Accademia di Magistero" oder das Einladen von wichtigen Vertretern des Faschismus im Rahmen CHIESAS "Scuola Ticinese di Cultura Italiana" wurden zwar zuweilen problematisiert, aber von den hohen Vertretern des pädagogischen und politischen Etablissement stets mit der Unabdingbarkeit des Kontakts zum "kulturellen Mutterland" legitimiert. Die Gefahr einer ideologischen Kontaminierung sollte nicht über Zensur oder Kontaktabbruch, sondern über die Verstärkung der patriotischen Bildung entschärft werden.

Fazit zur Hypothese b Zu beachten ist, dass die kulturell-nationale Identität nicht die einzige Form der Identität ist, die in den Quellen zum Vorschein kommt. So wird zuweilen etwa auch entlang standespolitischen Bildern argumentiert. Die verschiedenen Identitätsarten stehen teilweise sogar im Konflikt, was bspw. an den im *L'Educatore* abgedruckten Empfehlung der Absolvierung einer pädagogischen Ausbildung an den faschistischen "Accademia di Magistero" erkennbar ist. Das deklarierte Ziel dieser Empfehlungen, ist eine Stärkung der intellektuellen pädagogischen Elite, jedoch muss zur Erreichung dieser, die Identifikation mit den demokratischen Werten in den Hintergrund geschoben werden.

Durch die empirische Analyse kann aber bestätigt werden, dass sich die pädagogische Elite für eine helvetistische Identität einsetzte. Dies wurde insbesondere durch die Koppelung der Tessiner Besonderheiten an die Charakteristiken der Schweiz erreicht. Welches der beiden Elemente dieser Identitätskonstruktion dabei besonders betont wurde, hing insbesondere vom Zeitpunkt der Verfassung des Textes ab. Dabei lassen sich Regelmässigkeiten erkennen. Die Kriegsjahre einerseits stellen Perioden dar, in denen die Identitätsdefinition auf die Schweiz übertragen wurde. Dies entspricht der These LIJPHARTS (1969), dass die nationalen Eliten u.a. dann einen stärkeren Ansporn zur Kooperation haben, wenn Gefahr von aussen droht. In der von der wirtschaftlichen Krise geprägten Zwischenkriegsperiode, andererseits lässt sich eine starke Hervorhebung des italienischen Elements finden. Diese Hinwendung zu Italien wird jedoch von einer starken Tendenz zur Regionalisierung sowie von der Betonung des Lokalen begleitet, womit einer Identifikation mit Italien ausgewichen wurde.

7.3 Folge der Identitätskonstruktion für das Bildungssystem

Hc: *Die im Bildungssystem eingebundenen Akteure versuchten, das Tessin dem erstellten Identitätsbild entsprechend zu formen. Daher entsprachen die Strukturen, Inhalte und Methoden, welche nach der Meinung der pädagogischen Elite die Schule zu prägen hätten, dem formulierten Identitätsbild und schützten es.*

In diesem vierten Unterkapitel werden die Folgen der oben genannten Elemente auf die Bildungspolitik dargestellt. Das Kapitel wird in zwei Schritte unterteilt: Zuerst werden die Folgen für die Aussenpolitik dargestellt, das heisst für die Gestaltung der Beziehungen zur Eidgenossenschaft. In einem zweiten

Schritt werden die Folgen für das kantonale Bildungssystem diskutiert.

7.3.1 Ausserkantonale Folgen

Das Tessin als sprachliche Minderheit war stets bestrebt, den Sprachenschutz zu optimieren. Dabei war es aufgrund der stark föderalistischen Natur des Schweizer Bildungssystems schwierig, auf eidgenössischer Ebene neue Wege für eine solche Optimierung zu erschliessen. Zur gleichen Zeit aber wollte das Tessin als kantonale Entität eine Zentralisierung der Bildungskompetenzen auch verhindern. Es gab damit einen Zielkonflikt: Zum einen der Wunsch nach mehr Zentralisierung zum Zwecke des Sprachenschutzes, zum anderen der Wunsch nach möglichst hoher kantonalen Autonomie im Bildungswesen. Die Existenz eines solchen Autonomiewunsches unterstützt die Kulturdefinition von PATTEN (2001: 735). Wenn kulturelle Einheit über die Kontrolle über die für die Sozialisation wichtigen Organisationen definiert wird, so ist es nichts anderes als konsequent, dass sie versucht, diese Kontrolle auch tatsächlich zu erhalten. Die Aussicht auf Kompetenzverschiebungen zugunsten des Bundes im bildungspolitischen Bereich – und damit auf einen Verlust an Kontrolle über die wohl am leichtesten zu steuernde sozialisierende Organisation, die Schule – wurde deshalb im Tessin mit dem Verlust der eigenen Kultur gleichgesetzt. Die von den Akteuren gewählte Strategie ist die der Begrenzung der Forderungen auf die Bereiche, in denen der Bund schon Kompetenzen besass. Diese Strategie wird etwa an den Forderungen in den “Rivendicazioni Ticinesi” ersichtlich, welche allesamt bereits bestehende Bundeskompetenzen betrafen wie die finanzielle Unterstützung der Primarschule, die Maturitätsverordnung oder die Tertiärbildung. Nach CRIBLEZ (1995: 288) ist dies ein strukturelles Problem von Föderationen. Wenn die Schulkompetenz auf der sub-staatlichen Ebene liegt, ist es schwer, das Bildungssystem der Aufgabe der Integration nationaler Minderheiten zu verpflichten. Denn dies würde eben eine gewisse Zentralisierung voraussetzen. So verstanden sind sogar Subventionen ein zweischneidiges Schwert: Einerseits bedeutet jede weitere Subventionierung mehr Handlungsspielraum für die kantonalen Behörden, andererseits aber werden sie abhängig von einem Geldgeber, der Konditionen geltend machen kann. Auch Subventionen kreieren institutionelle Zwänge, welche in der Politikführung beachtet werden müssen.

Um sich diesen Zwängen so wenig wie möglich aussetzen zu müssen, nutzte die pädagogische Elite Wege der Zusammenarbeit, welche nicht auf der öffentlichen politischen Bühne verliefen und darum an keine Konditionen gekoppelt waren. So wurden zum einen Schulen im In- und Ausland besucht und über positive Erfahrungen berichtet. Diese Darstellungen sollten den Lehrpersonen und dem Gesetzgeber als Modell für ihr eigenes Wirken dienen. Zum anderen zeugen auf Schweizer Ebene organisierte Weiterbildungen, Tagungen sowie die Bildung einer Vielzahl an Vereinigungen von einer starken Vernetzung der pädagogischen Elite. Bemerkenswerterweise aber kommt die mit demselben Ziel entstandene EDK in den Quellen nur sehr spärlich vor, und wird, wenn doch, eher negativ eingerahmt. Die Autorin möchte deshalb die These aufstellen, dass die Zusammenarbeit im Falle “rein pädagogischen” Themen wie der Didaktik für die Tessiner Pädagogen unproblematischer war. In den diese Themen behandelnden Gremien gab es weniger standortpolitische Konflikte als in der EDK, innerhalb welcher praktisch die gleichen Machtverhältnisse gelten wie in der Bundespolitik. Standen somit andere Identitäten als die sprachliche im Vordergrund, bspw. die Berufsidentität oder die Auffassung von Methode, erfuhren sich die Tessiner Vertreter nicht als Minderheit, sie mussten dadurch ihre eigene Position und ihre Arbeit nicht durch den nationalen Identitätsdiskurs einrahmen, was eine als erfolgreich wahrgenommene Kooperation ermöglichte.⁸¹

⁸¹Vom angespannten Verhältnis des Kantons zur EDK, zumindest in der kantonalen Darstellung und Wahrnehmung, zeugt auch die Tatsache, dass das Tessin als einziger Kanton dem 1970 ausgearbeiteten schweizerischen Schulkonkordat nie beigetreten ist. Als Gründe wurden das zu späte Eintrittsalter in die Schule sowie das zu lange Schuljahr genannt (GIACCARDI in EDK 1985). Nach GHISLA (2003b: 385) ist die Weigerung des Beitrags von Seiten des Kantons auch mit einer symbolischen Bedeutung aufgeladen:

7.3.2 Folgen für Gestaltung des kantonalen Bildungssystems

Die Institution des Föderalismus entfaltete im Kanton ihre Wirkung. Obwohl man auf nationaler Ebene die Anerkennung der eigenen Gemeinschaft als Minderheit mit besonderen Rechten sowie Unterstützung forderte, wurde den Minderheiten innerhalb des Kantons (bspw. der deutschschweizerischen Kolonie) keineswegs das Recht zuerkannt, Forderungen zu stellen. Umgekehrt wurde sogar für deren Assimilation plädiert und deren Institute geschlossen. Dies kann als Mittel für die Erstellung einer "societal culture" interpretiert werden und deckt sich auch mit den Überlegungen ABU-LUGHODS (1991), gemäss derer die Definition einer eigenen Kultur, in diesem Falle über die Sprache, zwingendermassen alle Individuen ausschliesst, die nicht in dieses Konzept passen. Der gleiche Mechanismus entfaltete sich im Falle der Selbstdefinition über die Demokratie, wodurch sowohl die italienischen Immigranten (ausser denjenigen im Exil) als auch die Dissidenten ausgeschlossen wurden. Dementsprechend wurde diesen Gruppen faktisch bestimmte Rechte abgesprochen oder deren Assimilation gefordert. Personen, welche formal Schweizer waren, jedoch nicht in die Selbstdefinition passten, da sie beispielsweise beharrlich das (undemokratische) Gedankengut der Nachbarländer teilten, wurden aus der Nation ausgeschlossen und in Extremfällen gar zum Tode verurteilt.

Die meisten der in diesem Kapitel dargestellten Identitätselemente lassen sich in den bildungspolitischen Forderungen wiederfinden. So wurde etwa das Phänomen der Emigration der These GHISLA (2003b) entsprechend, in den Quellen als Legitimation für den Sprachenunterricht gebraucht. Es wurde argumentiert, die Schule habe die Aufgabe, die Bevölkerung – und insbesondere die Landbevölkerung – auf ein Leben in der Ferne vorzubereiten. Zudem waren die Fremdsprachen für die höheren Schichten für das Studium notwendig. Dies bewirkte, dass Deutsch und Französisch schon sehr früh und auch in den unteren Stufen eingeführt wurden. Diese starke Orientierung nach aussen wurde von der pädagogischen Elite mit Ausnahme einiger wenigen Stimmen in den 1920ern Jahre, positiv eingerahmt. Sie führte aber auch zur Angst vor der Vernachlässigung der Muttersprache und somit des Verlusts des eigenen Charakters. Dies zeigt sich bspw. an der häufigen Auseinandersetzung mit den Methoden des Mutter-sprachenunterrichts oder an den Forderungen zur Lockerung der Bedingungen für ein Studium an den italienischen Universitäten.

Ab den 1920er Jahren wurde die stark lokal konnotierte Tessiner Identität an die Kritik der humanistischen Bildung gekoppelt und in pädagogische Grundsätze umgemünzt. Dieser Diskurs wurde durch einer Vielzahl an Themen genährt: etwa die Rettung der Dörfer oder die Stärkung des Dialekts, der Arbeit im Freien, des Handwerks und der Lokalgeschichte. All dies sollte das Kind an die eigene, dörflich charakterisierte Heimat binden. Auch der Wandel bezüglich der nun negativen Charakterisierung als Emigrierende wurde durch an das neue Bild angepasste Forderungen begleitet. Sollte man vor 1938 die Kulturen anderer Länder kennen lernen, um auf diese vorbereitet zu sein, so wurde nun der Anspruch erhoben, die Schule müsse die Bindung mit dem Herkunftsumfeld verstärken und die Jungen über Vermittlung der Liebe für die Landwirtschaft von der Emigration abhalten. Es lassen sich auch konkrete diesbezügliche politische Entscheide finden, wie die Pflicht der Haltung eines Schulgartens oder die Erhöhung der Stipendien für angehende Lehrpersonen in Bergregionen.

Auch die kulturelle Anbindung an Italien wirkte sich auf die Gestaltung des Bildungssystems aus. Wenig überraschend besteht ein beachtlicher Teil der Artikel aus *L'Educatore*, aus Diskussionen über Autoren aus dem Nachbarland und deren literarischem Werk: von DANTE über PARINI bis zu UNGARETTI. Da diese als kulturelle Elemente ohne jeglichen politischen Inhalt angesehen wurden, wurden sie selbstverständlich ins Tessiner Schulprogramm integriert, ebenso wie die römische Geschichte und die italienische Philosophie. Vorgegeben wurde der Kanon an Inhalten teilweise auch durch rein finanzielle

Man wollte den Status als "Sonderfall" nicht verlieren, welchen man 200 Jahre lang hatte behalten können.

Faktoren: Man konnte es sich lange nicht leisten, eigene Lehrmittel für eine derart begrenzte Anzahl an Schülern herauszugeben, was die Ausrichtung des eigenen Lehrplans auf die für den italienischen Markt produzierten Schulbücher notwendig machte. Die DEMOPEDEUTI setzten denn auch immer wieder bei diesem Punkt an: Wer eine stärkere Ablösung von Italien erreichen wolle, musste diese Abhängigkeit aufbrechen.

Die kulturelle Anbindung an Italien scheint auch in Bezug auf die Methode Auswirkungen zu zeigen. Dies ist insbesondere am Kindergartensektor (den "Case dei bambini") sowie an der Übernahme des Diskurses zum "Metodo Attivo" ersichtlich. Ein Grund für die Anbindung an Italien bezüglich der pädagogischer Methoden ist die enge Zusammenarbeit mit italienischen Pädagogen, allen voran LOMBARDORADICE. Obwohl Ähnlichkeiten zum reformpädagogischen Diskurs im deutschsprachigen Raum festzustellen sind (OELKERS 2005), wird in den Quellen praktisch nie auf dessen Vertreter hingewiesen und der Diskurs entlang der italienischen Kritiker der humanistischen Bildung geführt. Zu betonen ist indes, dass währenddem die patriotische Ausrichtung der Inhalte immer wieder hervorgehoben wurde, die Übernahme der italienischen Inhalte kaum zur Sprache kam und daher eher weniger bewusst, fast unterschwellig scheint. Erst ab den 1950er Jahren wurde diese ein Thema, wurde aber negativ Eingerahmt und problematisiert. Schon früher hingegen nahmen die Artikel über das nachbarländliche Schulsystem ab, wobei dieses seine Modellfunktion wieder verlor.

Die Zeit kurz nach dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges markiert darum in den Quellen eine "critical juncture", nach der sich die Argumentation auch im pädagogischen Bereich von Italien ablöst. Dem muss hinzugefügt werden, dass diese Ablösung in anderen Bereichen viel früher stattfand. Der pädagogischen Elite, welche sich aufgrund ihrer Beschäftigung mit Kultur und Literatur mit dem Nachbarland stark verbunden fühlte, schien es schwerzufallen, sich mit der definitiven Loslösung vom Nachbarland abzufinden. Nach 1938 sind aber jedenfalls wenige Forderungen, die Verbindung zu Italien zu verstärken, zu finden, wie früher etwa im Zusammenhang mit den italienischen Universitäten. Zudem wird die Übernahme von italienischen Inhalten fortan kritisch beäugt.

Eine völlig neue Haltung kam in den 1950er Jahren auf. Ab diesem Zeitpunkt musste die Strategie wiederum an die neuen Verhältnisse angepasst werden: Italien schaffte den Übergang zur Demokratie, der Bund subventionierte den Kanton und dessen wirtschaftliche Situation verbesserte sich zunehmend. Währenddem die Sprache zwar weiterhin als wichtigstes Element der kantonalen Identität galt, wurde das Thema nun immer weniger emotional aufgeladen. Jetzt wurden konkrete Massnahmen zur Verbesserung der Muttersprache vorgeschlagen, welche erstmalig ausschliesslich die Innenpolitik betrafen. Die Verantwortung für die Situation des Tessins wurde nicht mehr der Deutschschweiz sondern vielmehr dem Tessin selber übertragen. Auch die für den sprachlichen Verfall angegebenen Gründe änderten sich. War vorher vor allem die Überfremdung der wichtigste Grund für den Verlust der italienischen Sprache, wurden nach 1950 die Modernisierung, das Sportfernsehen, die Tessiner Studenten in anderssprachigen Gebieten und der übertriebene Gebrauch des Dialektes genannt. Im Tessin wurde damit ab den 1950ern zum Thema, was andere Nationen während der Periode der Nationenbildung im neunzehnten Jahrhundert durchzusetzen suchten. Die Festsetzung einer offiziellen Amtssprache wurde zum Hauptinstrument für die Erreichung einer kantonalen "societal culture" erhoben. Dieser Diskursstrang wurde an dem der Demokratisierung gekoppelt, indem Kenntnisse der Amtssprache als Voraussetzung für Chancengleichheit interpretiert wurden. Die Chancengleichheit war letztendlich auch der Hauptgrund für das Verbot des Dialektes als Unterrichtssprache in den 1970er.

Die gemäss FUCHS (1998) für die 1950er charakteristische Gespaltenheit der Gesellschaft lässt sich auch am Diskurs über das Bildungssystem aufzeigen. Spuren einer eher rückwärtsgewandten Haltung findet man bspw. in der Angst vor der Überfüllung der Gymnasien oder im Einsatz der Schule als Mittel zur Bekämpfung des angeblich durch die Modernisierung verursachten Gemeinschafts- und Werteverlusts.

Die klassischen Fächer und die Stärkung der Rolle der Familie sollten nun die negativen Folgen der Modernisierung ausgleichen und einen “neuen Humanismus” kreieren. Doch ist die Geschwindigkeit, mit der in den 1950er Jahren ein Grossteil der Grundsätze, wie etwa die des “Metodo Attivo”, verworfen wurde, verblüffend. Auf einmal wurde vom Gebrauch des Dialekts im Unterricht abgeraten, die nationalistische Lesung der Themen verworfen und eine stärker internationale Ausrichtung der Geschichte gefordert. In dieser Periode schien die UNESCO eine prägende Rolle für die pädagogische Elite einzunehmen. Denn durch diese Organisation wurden etwa die Forderungen zur Universalisierung der Fächerinhalte legitimiert. Auch bezüglich der Änderung des den Schülern zu vermittelnden Demokratieverständnisses, welches nun nicht mehr als Schweizer Exklusivität sondern als Instrument zur Völkerverständigung aufgefasst wurde, wurde die UNESCO als treibender Motor angegeben. Mit dieser Anbindung versuchte die intellektuelle pädagogische Elite, Bildung von utilitaristischen Argumentationen abzulösen und mit dem Prinzip der Demokratisierung zu verbinden. Im politischen Feld aber hatte der utilitaristische Diskurs Vorrang. Doch lassen sich letztendlich sämtliche oben genannte Argumente in der Diskussion um das Schulgesetz 1958 und in den Berichten zur Schaffung der neuen Lehrmittel auf politischer Ebene finden. Die Bildungsexpansion nahm ihren Lauf.

Fazit zur Hypothese c Die dritte Hypothese kann bestätigt werden. Die aufgezeigten Entscheide und Tendenzen der Bildungspolitik entsprechen dem konstruierten Identitätsbild und werden zur Stärkung dieses Eingesetzt. Dies gilt sowohl für die Gestaltung der Beziehungen mit der Eidgenossenschaft und Italien als auch für die Entscheide bezüglich des kantonalen Bildungssystems. Es kann jedoch natürlich nicht jeder Beschluss auf den Faktor Identität zurückgeführt werden, weitere Faktoren wie die finanzielle Lage spielen eine weitaus wichtigere Rolle, korrelieren aber gleichzeitig mit dem jeweils für die Zeit spezifischen Identitätsbild.

8 Schlusswort

Aus der Analyse geht hervor, dass die von ARCHER (1995) und GREENER (2005) aufgezeigten Faktoren, welche das Einschlagen eines stabilen Pfades ermöglichen, im Tessiner Fallbeispiel erfüllt waren. Den föderalen wie auch den kantonalen Behörden diente der erreichte "finanzielle asymmetrische Föderalismus"⁸² der Wahrung ihrer jeweiligen Interessen. So erteilte diese Lösung den Schweizer Behörden einige Sicherheit darüber, dass irredentistische Haltungen im Kanton erstillen würden. Aus kantonaler Sicht hingegen waren mehr Mittel vorhanden, welche eine gewisse finanzielle Autonomie, etwa im Schulbereich, ermöglichten. In Bezug auf die Identität war die Lösung einerseits mit dem Selbstbild der Schweiz als mehrsprachige Föderation vereinbar, andererseits mit der Charakterisierung des Tessins als italienisch-sprachige und italienische kulturelle Einheit innerhalb dieser Föderation. Aus diesen Gründen wurde die institutionelle Lösung in der Folge von beiden Seiten geschützt, was zum Einschlagen eines stabilen Pfades führte.

Verschiedene, in der vorliegenden Arbeit nicht bearbeitete Aspekte könnten für ein vollständigeres Verständnis der dargestellten Mechanismen nützlich sein. Einerseits könnte eine Erweiterung des Forschungsgegenstandes auf die in der Analyse fehlenden Schultypen Interessantes offenbaren. Insbesondere die Berufsbildung wäre eine womöglich fruchtbare Erweiterung (GHISLA 2003a: 161). Denn auf deren Gestaltung hatten (und haben) die Privatwirtschaft, wie auch die Eidgenossenschaft, einen sehr viel grösseren Einfluss als auf die Volksschule. Mit der Zunahme an sogenannten "veto players" (TSEBELIS 2002) kommen weitere Interessen ins Spiel. Im Hinblick auf die These pluraler Identitäten (SEN 1998) wäre es zudem spannend, den Einsatz und die jeweilige Bevorzugung weiterer Identitäten zu erforschen. So spielt etwa das Geschlecht eine wichtige Rolle im Überschneidungsfeld von Identität, Schulgestaltung und Standespolitik.⁸³: la graduale scomparsa dell'elemento maschile" o.A. in *L'Educatore* 1930: 60) im Lehrberuf hingewiesen und vom Staat Massnahmen zur Behebung dieser Entwicklung gefordert. Vorschläge dafür sind bspw. die Tertiarisierung der Lehrpersonenausbildung oder die Vereinfachung der Umschulung von Primarlehrerinnen als Kindergartenlehrerinnen in 1934. Dasselbe lässt sich bezüglich der Berufsidentität feststellen. Denn auch in standespolitischen Diskussionen wird mit spezifischen und wandelbaren Identitätskonstrukten der Lehrperson gespielt, um gewisse Interessen zu verteidigen.⁸⁴ Interessant wäre es auch, den Fall Tessin mit kontrastierenden Fällen zu vergleichen. So könnte bspw. untersucht werden, wie eine Identität im selben formalen institutionellen Kontext, aber ohne das sprachliche Element und ohne den Minderheitenstatus, hergestellt werden kann. Anbieten würden sich diesbezüglich die zweisprachigen Kantone, oder aber diejenigen welche sich nicht aus eindeutig als kulturell einzustufenden Faktoren von ihren Nachbarn unterscheiden lassen.

Der Fokus auf die Elite gibt dieser Arbeit eine "top-down view of discourse" (MILLIKEN 1999: 244f.). Durch den starken Einbezug des Kontextes und explizit gegenteiliger Meinungen (wie die der "Associazione Giovani Ticinesi") wurde versucht, diesen Umstand zu relativieren. Es wäre aber noch zu prüfen, welches Bild von Gesellschaft, Identität und Schule weitere gesellschaftliche Gruppen vertreten haben

⁸²Der asymmetrische Föderalismus gilt als eine Art des Umgangs mit demographischer, ökonomischer oder sozialer Heterogenität zwischen den einzelnen substaatlichen Einheiten. Es wird versucht, diese "de facto" Ungleichheiten durch eine unterschiedliche "de jure" Behandlung der einzelnen Gebiete auszugleichen. Da das Konzept eigentlich nur für verfassungsrechtliche Unterschiede in der Beziehung des Zentrum zu den Regionen gebraucht wird (KYMICKA 1998; ZUBER 2011) wird er hier in Anführungszeichen angegeben.

⁸³Dies kommt auch in den Quellen zum Ausdruck: Obwohl in entsprechenden "femininen" Bereichen wie die Kleinkindererziehung den Frauen eine führende Rolle zugestanden wird, so wird auf den Seiten des *L'Educatore* immer wieder auf die Gefahr "del pericoloso fenomeno constatato dall'Educatore

⁸⁴Dazu wird in den Quellen bspw. oft mit Vergleichen zu anderen Berufen und Professionen (Tierarzt, Orchesterdirigent) gearbeitet, durch welche die unangemessene Vorbereitung oder Bezahlung der Pädagogen herausgehoben werden soll (bspw. UN MAESTRO in *L'Educatore* 1938: 224).

und in welcher Weise dieses Ideal mit dem der pädagogischen Elite konkurrierte. Vernachlässigt wurde in den theoretischen Überlegungen dadurch, dass Neuerungen nicht immer über die staatliche Ebene, das heißt über Verordnungen und Gesetzesänderungen, ergehen müssen. So hatte bspw. die Tessiner pädagogische Elite in den 1920ern ein genügend breites, umfassendes und mächtiges Netzwerk, dass sie ihre Forderungen nach einer grundlegenden methodischen Neuorientierung in einer Vielzahl von Schulen verbreiten konnte, ohne dass sich die politische Ebene dem Thema überhaupt je angenommen hätte. Oftmals wurden die Neuerungen erst ins Gesetz aufgenommen, als sie bereits lange Zeit implementiert waren. Wie bereits erwähnt gerät mit der eingenommenen Perspektive auch die tatsächliche Implementierung der normativen Entscheidungen in den Hintergrund: Wie die einzelnen Schulen die gesetzlichen Vorgaben aufgenommen, umgeformt und umgesetzt haben, wäre Gegenstand einer weiterführenden Analyse, wo andere Methoden vonnöten wären (MILLIKEN 1999: 240f.).

Ferner bedingt die hier angewandte Theorie, dass das Verhalten der Akteure überwiegend als Ausdruck rationaler Überlegungen interpretiert wird. Dadurch werden gewisse, rational nicht fassbare Aspekte des Handelns vernachlässigt und damit sehr komplexe Mechanismen der Habitualisierung und Sozialisierung, welche Hintergrund für die Tradierung bestimmter Muster sowie für das Denken entlang gewisser Schemata sein können. Wie BERGER und LUCKMANN (1971) bemerken, wird der Mensch in einer Welt voller Institutionen geboren, welche sein ganzes Leben strukturieren. Diese werden dadurch zwingend zu seiner Denk- und Handlungsgrundlage, also auch zur Denkgrundlage der Autorin selbst.

Nach ARCHER (1995: 267f.) fehlt es an einer Theorie, anhand welcher die für Wandel und Stabilität der Schulsysteme verantwortlichen Prozesse analysiert werden könnten, sowie an einer Theorie zur Klärung der Auswirkung der Macht bestimmter Gruppen auf das Schulsystem. Diese Umstände machen die Anlehnung an Theorien und Methoden, welche für andere Disziplinen und Forschungsgebiete entwickelt wurden, unabdingbar. Damit erhält aber die Studie gewisse Defizite. So soll mit der vorliegenden Arbeit nicht der Eindruck erweckt werden, die Schulpolitik werde durch eine einzige Gruppe bestimmt. Das Schulsystem ist nie ein perfektes Abbild der Machtverhältnisse und Interessen der Gesellschaft; es funktioniert nach eigenen Gesetzen und Regeln und trägt immer auch Teile seiner historischen Tradition mit sich (also auch der religiösen Tradition).

Trotz all diesen möglichen Erweiterungen können durch die gewählten theoretischen und methodischen Herangehensweisen sehr viele Aspekte des Falls beleuchtet und eingeordnet werden. Die Autorin ist am Schluss dieser Arbeit der Meinung, dass der mit Elementen anderer theoretischer Ausrichtungen kombinierte historische Institutionalismus passend ist, um Entwicklungen dieser Art nachzuzeichnen. Denn durch diese theoretische Grundlage können über die Zeit wirkende Zusammenhänge aufgedeckt werden. Die Postulate der "morphogenetic social theory" erweisen sich im Falle des Tessins als besonders hilfreich. Denn durch diese kann die Stabilität bestimmter Muster (siehe unten) auf deren Funktionalität für bestimmte Interessen sowie auf deren Entsprechung zum jeweils geltenden Identitätsbild zurückgeführt werden.⁸⁵

Die vorliegende Analyse scheint insbesondere eins zu beweisen: "Pädagogik ist Politik mit anderen Mitteln" (CRIBLEZ 1995: 363). Diese Aussage kann sogar erweitert werden. Pädagogik ist einerseits darum Politik, weil durch Pädagogik versucht werden kann, die Gesellschaft einem bestimmten Bild entsprechend zu formen. Dies führt zur bewusst gelenkten Auswahl der zu tradierenden Inhalte, zur Schliessung von Schulen, welche andere sprachliche oder kulturelle Inhalte vermitteln, und zur Anpassung

⁸⁵Interessanterweise nähern sich die in den Quellen präsentierten Ansichten, wie etwa die Konzeption der Geschichte, immer mehr den von der Autorin verwendeten theoretischen Ansätzen. Aus dieser Sicht dokumentiert die Arbeit auch die zunehmende Entfernung von universalistischen Konzepten hin zu den historischen Kontext miteinbeziehenden, eher konstruktivistischen Ansätzen. Diese Beobachtung wird bspw. am sich verändernden Konzept der Nation sowie an COLOMBOS Charakterisierung der schweizerischen Institutionen, wie etwa die direkte Demokratie, als situationsimmanente Lösungen eines bestimmten Problems ersichtlich.

der Methoden an den zu erreichenden gesellschaftlichen Zustand. Schule ist aber auch Politik, indem sie in den Beziehungen zu anderen Einheiten eingesetzt werden kann, um die eigene Stellung zu sichern. Dies führt zur Forderung der Verankerung der eigenen Sprache in den nationalen Curricula, zur Forderung der Diplomanerkennung auf der internationalen Ebene sowie zur Forderung nach der Möglichkeit, ein national wichtiges Bildungsinstitut auf dem eigenen Territorium führen zu dürfen. Beides wird an einem Fallbeispiel wie dem Tessin, welches sich stets auf der Grenze zwischen verschiedenen Einflüssen fand, besonders gut sichtbar.

Beiden Funktionalisierungen von Schule liegt eine spezifische Identitätsformulierung zugrunde, welche diese Bemühungen legitimiert. Die in die Identitätskonstruktion eingeschlossenen Charakteristika stehen in engem Zusammenhang mit der sozialen und wirtschaftlichen Situation, in der sie entstehen. Doch kann die Identität auch von den realen Umständen abstrahiert werden und Ausdruck bestimmter Desiderata für die Zukunft sein, oder aber auf die Bewahrung von Traditionen zielen. Die Unterscheidung zwischen den beiden Situationen ist keineswegs trennscharf. Jedoch scheint sich in der gerade abgeschlossenen Analyse eine langsame Verschiebung von der zweiten Situation auf die erstere zu vollziehen. Dementsprechend kann festgestellt werden, dass im untersuchten Zeitraum ein Wandel stattgefunden hat.

Wenn man aber anschaut, was sich im Laufe der vier Jahrzehnte tatsächlich in der normativen Gestaltung der Schule verändert hat, kommt man zu einem anderen Schluss: Auf den ersten Blick scheint sich sehr wenig verändert zu haben. Der Sekundarschulsektor wurde nach einigem hin und her wieder zweigliedrig aufgebaut, die eigene Universität wird noch lange eine Wunschvorstellung bleiben, die Struktur der Primarschule scheint unantastbar. Das Bildungssystem blieb in seiner grundsätzlichen Form über den gesamten Zeitraum einigermaßen stabil. Veränderungen erfolgten immer in relativ kleinen Schritten, welche teilweise durch die Bildungspolitik, teilweise durch die direkt in die Schule involvierten Akteure vollzogen wurden. Insbesondere auf der ausserkantonalen Ebene blieb aber ein Teil der Forderungen das, was er schon am Anfang war, nämlich unerfüllte Ansprüche, Forderungen.

Es ist nicht einfach, die Resultate der vorliegenden Arbeit in einen grösseren Forschungskontext einzufügen, um sie mit den Ergebnissen anderer Studien zu vergleichen. Denn die meisten Fallstudien über das Tessin zeichnen mit historischen Methoden die Entwicklung bestimmter Perioden nach (BIANCHI 1998; CESCHI 1998; 2003 oder CODIROLI 1992; 1998). Es gibt wenige Studien, welche sich den Methoden der Politikwissenschaft bedienen, oder welche das Ziel haben, Zusammenhänge aufzudecken. Jedoch kann ein Vergleich zwischen den Resultaten der vorliegenden Studie und denen von LAITIN (1986; 1998) gezogen werden, auch wenn zweitere an völlig anderen Fallbeispielen angelehnt sind (Nigeria und die ehemaligen Sowjetischen Republiken). LAITINS Analysen scheinen, wie die eben abgeschlossene auch, darauf hinzudeuten, dass die Stärke und die Auswahl der zu einer jeweiligen Zeit betonten ethnischen oder kulturellen Elementen mit Interessen, Akzeptanz, Stellung und Behandlung der Minderheit innerhalb ihrer politischen Einheit zusammenhängen. Zum Kanton Tessin können ähnliche Ergebnisse in den Werken von PATELLI (2009) und GYSIN (2010) gefunden werden. Das nach PATELLI (2009) für die Tessiner Eliten charakteristische Gefühl der Marginalität kann als ein weiterer Teil der Tessiner Identitätskonstruktion angesehen werden. Jedoch konzentriert sich der Autor weniger auf strategische Aspekte und meint, dass das Marginalitätsgefühl den strukturellen und institutionellen Gegebenheiten des Tessins entspringe. Die Studie GRETA GYSINS (2010) hingegen ist mit den hier dargestellten Resultaten eher zu vereinbaren. In ihrer Analyse zeigt GYSIN auf, wie in der Diskussion um die 2001 entstandenen Bundesgerichte die Tessiner Vertreter den Minderheitenstatus erfolgreich einsetzten, um, entgegen dem Willen des Bundesrats und der Rechtskommission, Bellinzona als Standort des Bundesstrafgerichts festzulegen. Auch hier scheint ein Zusammenhang zwischen Interessen, Strategien und Identitätskonstruktion zu bestehen.

Dabei ist die Problematik, die hinter den hier dargestellten Themen, Argumenten und Debatten steckt, bis heute nicht gelöst: Welche Inhalte soll die Schule an die kommende Generation vermitteln? Und wel-

cher Anteil dieser Inhalte soll der Pflege eines Gemeinschaftsgefühls, einer kulturellen Einheit dienen? Diese Fragen sind im Falle der sich als mehrsprachiger Staat definierenden Schweiz mit besonderen Komplikationen verbunden. Mit jeder der vier Sprachen sind Interessen nationaler Minderheiten verknüpft. Anders als Zuwanderer sind diese in die eigene Staatsdefinition eingeschlossen, es ist also explizit Aufgabe des Zentrums, auch für deren Wohl zu sorgen. Da aber die Entscheidungskompetenz in Bildungsfragen mit wenigen Ausnahmen immer in den Händen der Kantone lag und liegt, hat die bundestaatliche Ebene nur begrenzt Macht, dieser Aufgabe im Bildungsbereich nachzugehen.

So sind es in der Schweiz oft die Minderheiten, welche sich für die Wahrung ihrer Interessen einsetzen. Ein neueres Beispiel dafür bilden die neu aufkommenden Debatten rund um die Stellung der Landessprachen in den kantonalen Schulsystemen. Diese Diskussionen können als Weiterführung des hier analysierten Diskurses betrachtet werden. So hat bspw. die Schwächung der Stellung des Italienischunterrichts in den Kantonen St. Gallen und Obwalden massiven Protest ausgelöst, der in zwei Briefen der Tessiner Regierung an Bundesrat BURCKHALTER mündete. Wie schon in den 1920er Jahren wurde 2011 in den Leitartikeln der wichtigsten Tessiner Tageszeitungen für die Rettung der italienischen Kultur und Sprache plädiert. Obwohl in einer moderneren Sprache verfasst und abgeklärter und rationaler klingend, wird auf die gleichen Argumente rekurriert, wie vor knapp hundert Jahren.⁸⁶ Die dabei gestellten Fragen ähneln den eben genannten: Ist es in einem mehrsprachigen Staat ein Recht, Elemente aus allen Landesprachen und Kulturräumen kennenzulernen? Ist die Vermittlung dieser Elemente gar eine Pflicht? Oder sind solche nationalistische Überlegungen in den Hintergrund zu stellen in Anbetracht funktionalistischer Argumente, welche bspw. das frühe Erlernen der englischen Sprache anstelle einer zusätzlichen Landessprache stark machen? Gehen hiermit aber wertvolle, zu bewahrende Elemente verloren wie etwa die eigene Identität und der nationale Zusammenhalt? Verliert man damit gar ein Stück Geschichte?

Dies sind Fragen, welche sich der Schweiz, aber auch anderen Staaten, insbesondere angesichts der verstärkten Mobilität und der zunehmenden Wichtigkeit internationaler Organisationen im Bildungsbereich, vermehrt stellen. Erschwert und Konditioniert werden die Diskussionen um diese Fragen durch Muster, wie sie in dieser Arbeit vorgestellt wurden.

⁸⁶In dieser Frage schrieb bspw. BIANCHI im Oktober 2011: “Obvaldo non è un cantone qualsiasi, ma uno di quelli che ha dato i natali alla Confederazione; toccare qui alcuni dei principi su cui il nostro Stato è costruito (il plurilinguismo, di conseguenza la multiculturalità) significa minarne le fondamenta stesse” (BIANCHI in *Corriere del Ticino* vom 18. Oktober 2011: 1).

9 Abkürzungs-, Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Verzeichnis der Abkürzungen

- A.d.A.** – Anmerkung der Autorin
AGT – Associazione Giovani Ticinesi
BV – Schweizerische Bundesverfassung
CdS – Consiglio di Stato
EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
ETH – Eidgenössische Technische Hochschule
H.d.A. – Hervorhebung der Autorin
H.i.O. – Hervorhebung im Original
o.A. – Ohne Autor
o.V. – Ohne Verlag
PLRT – Partito Liberale Radicale Ticinese
PPD – Partito Popolare Democratico
PST – Partito Socialista Ticinese
RDT – Federazione Docenti Ticinesi
SBB – Schweizerische Bundesbahnen
SMT – Società dei Maestri Ticinesi
v.A. – Verschiedene Autoren

Tabellenverzeichnis

1	Direktoren des Erziehungsdepartements (DPE)	24
2	Direktoren des <i>L'Educatore</i>	25
3	Entwicklung der Wohnbevölkerung des Tessins 1860-1960 (RICHTER 2005: 962)	30
4	Tessiner Studenten an schweizerischen und italienischen Universitäten (aus <i>Rendiconto</i> der jeweiligen Jahren)	70

Abbildungsverzeichnis

1	Theoretisches Modell	9
---	--------------------------------	---

10 Literaturverzeichnis

Quellen

- , 1874. Bundesverfassung vom 29. Mai 1848. In H. NABHOLZ und P. KLÖTI (Hrgs.), 1940, *Quellenbuch zur Verfassungsgeschichte der Schweizerischen Eidgenossenschaft und der Kantone: von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Aarau: Sauerländer.
- , 1923. *Reggio Decreto 6 Maggio 1923, no 1054: Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali.* (http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1054_23.pdf [Consultato il 27 settembre 2011]).
- ASSOCIAZIONE GIOVANI TICINESI (AGT) (ed.), 1923. *La questione Ticinese, con accenno alla situazione del Canton Grigioni*. Fiume: o.V.
- BIANCHI, R., 2011. Ricordare chi siamo veramente, *Corriere del Ticino*, 18.10.2011. (<http://www.cdt.ch/commenti-cdt/editoriale/52491/ricordare-chi-siamo-veramente.html> [Consultato l'11 novembre 2011]).
- CHIESA, F., 1976 [1899]. *Lettere iperboliche*. Locarno: Dadò.
- Consiglio di Stato della Repubblica e Cantone del Ticino (CdS), 1918-1964. *Rendiconto del Consiglio di Stato della Repubblica e Cantone del Ticino*. Bellinzona: Grassi.
- , 1925. *Le rivendicazioni ticinesi: memorie e documenti*. Bellinzona: Grassi.
- , 1938. *Le nuove rivendicazioni ticinesi*. Bellinzona: Grassi.
- GALLI, A., 1924. *La crisi ticinese: Studio sulle condizioni politico-economiche del Cantone Ticino*. Lugano: Tipografia Luganese Sanvito.
- GALLI, A., 1937. *Notizie sul cantone Ticino: studio storico-politico e statistico*. Lugano/Bellinzona: Istituto editoriale ticinese.
- FEDERAZIONE DOCENTI TICINESI (FDT), 1995. *Cent'anni di scuola. Contributi alla storia della scuola ticinese pubblicati in occasione del centenario della FDT*. Locarno: Armando Dadò Editore.
- POMETTA, E., 1934. *Breve storia di un popolo limitaneo: saggio di storia ticinese*. Milano: Tipografia "Popolo d'Italia".
- ROSSI, A., 1975. *Un'economia a rimorchio*. Lugano: Fondazione Piero Pellegrini.
- ROSSI, F., 1959. *Storia della scuola ticinese*. Bellinzona: Grassi.
- SOCIETÀ TICINESE DEGLI AMICI DELL'EDUCAZIONE E DI UTILITÀ PUBBLICA – DEMOPEDEUTICA (DEMOPEDEUTICA), 2005. *Statuto*. Lugano: o.V.
- SOCIETÀ TICINESE DEGLI AMICI DELL'EDUCAZIONE E DI UTILITÀ PUBBLICA – DEMOPEDEUTICA (DEMOPEDEUTICA), 1859-1964. *L'Educatore della Svizzera Italiana*.
- STRICKLER, J., 1886. *Amtliche Sammlung der Acten aus der Zeit der Helvetischen Republik (1798-1803): im Anschluss an die Sammlung der älteren eidg. Abschiede, VII*. Bern: Stämpfli.

Sekundärliteratur

- ABU-LUGHOD, L., 1991. *Writing against culture*. In R. G. Fox (ed.), *Recapturing Anthropology*. Santa Fe: School of American Research Press.
- AGUIAR, F., A. DE FRANCISCO, 2005. What is rational about identity? *IESA Working Paper Series*. (<http://digital.csic.es/bitstream/10261/2082/1/05-05.pdf> [Last downloaded 5th of February 2012]).
- AGUIAR, F., A. DE FRANCISCO, 2008. *Can Rational Choice Cope with Identity?* (<http://digital.csic.es/bitstream/10261/7758/1/conferencia1fernando.pdf> [Last downloaded 5th of February 2012]).
- ALLENBACH, B., 1999. *Tessin, Bilder eines Lebensraums*. Zürich: Werd Verlag.
- ALEXANDER, G., 2001. Institutions, path dependence, and democratic consolidation, *Journal of Theoretical Politics*, 13(3): 249-270.
- ARCHER, M. S., 1981. Educational systems, *International Social Science Journal*, 33(2): 261-284.
- , 1995. *Realist Social Theory: the Morphogenetic Approach*. Cambridge: University Press.
- , 1996. Social integration and system integration: Developing the distinction, *Sociology*, 30(4): 679-699.
- BATES, R. H., R. J. DE FIGUERIREDO, B. R. WEINGAST, 1998. The Politics of Interpretation: Rationality, Culture, and Transition, *Politics and Society*, 26(1): 603-638.
- BENFORD, R. D., D. A. SNOW, 2000. Framing Processes and Social Movements. An Overview and Assessment, *Annual Review of Sociology*, 26: 611-639.
- BENNETT, A., C. ELMAN, 2006a. Complex causal relations and case study methods: The example of path dependence, *Political Analysis*, 14: 250-267.
- , 2006b. Qualitative research: Recent developments in case study methods, *Annual Review Political Science*, 9: 455-476.
- BERGER, P. L., T. LUCKMANN, 1971. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Allen Lane Penguin Press.
- BERNARDI-SNOZZ, P., 1976. *Dalla difesa dell'italianità al filofascismo nel Canton Ticino (1920-1924)*. Friburgo: Editions Universitaires.
- BIANCHI, R., 1989. *Il Ticino politico contemporaneo. 1921-1975*. Locarno: Armando Dadò Editore.
- BONJOUR, E., 1979. *La neutralité Suisse. Syntèse de son histoire*. Lausanne: La Baconnière.
- BOURDIEU, P., L. J. D. WACQUANT, 1992. *An Invitation to reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- BOURDIEU, P., 2005. *Was heisst sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- BROSI, I., 1935. *Der Irredentismus und die Schweiz: eine historisch-politische Darstellung*. Basel: Brodbeck-Frehner.
- CAPOCCIA, G., R.D. KELEMEN, 2007. The study of critical junctures: Theory, narrative, and counterfactuals in historical institutionalism, *World Politics*, 29(3): 341-369.

- CERUTTI, M., 1988. *Le Tessin, La Suisse et l'Italie de Mussolini. Fascisme et antifascisme 1921-1935*. Lausanne: Editions Payot.
- CESCHI, R. (ed.), 1998. *Storia del Cantone Ticino: il Novecento*. Bellinzona: Edizioni Casagrande.
- , 2003. *Geschichte des Kantons Tessin*. Frauenfeld: Huber.
- CHONG, D., J. N. DRUCKMAN, 2007a. Framing theory, *Annual Review of Political Science*, 10: 103-126.
- , 2007b. A theory of framing and opinion formation in competitive elite environments, *Journal of Communication*, 57: 99-118.
- CODIROLI, P., 1988. *L'ombra del duce. Lineamenti di politica culturale del fascismo nel Cantone Ticino (1922-1943)*. Milano: Franco Angeli.
- , 1992. *Tra fascio e balestra*. Locarno: Armando Dadò Editore.
- CRIBLEZ, L., 1995. *Zwischen Pädagogik und Politik. Bildung und Erziehung in der deutschsprachigen Schweiz zwischen Krise und Krieg (1930-1945)*. Bern: Lang.
- , (Hrsg.), 2008. *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt.
- DARDANELLI, P., S. NENAD, 2011. The acid test? Competing theses on the nationality-democracy nexus and the case of Switzerland, *Nations and Nationalism*, 17(2): 357-376.
- DAWISHA, A., 2002. Nations and nationalism: Historical antecedents to contemporary debates, *International Studies Review*, 4(1): 3-22.
- DEY, J., 1993. *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Sciences*. New York and London: Routledge.
- DiMAGGIO, P. J., W. W. POWELL, 1983. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields, *American Sociological Review*, 48: 147-160.
- DOBSON, M., Z. BENJAMINY (eds), 2009. *Reading Primary Sources. The Interpretation of Texts from Nineteenth- and Twentieth-Century History*. New York and London: Routledge.
- DOGAN, M., 2003. Diversity of elite configurations and cluster of power, *Comparative Sociology*, 2(1): 1-15.
- DOTY, R. L., 1996. *Imperial Encounters*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- EDER, F. X. (Hrsg.), 2006. *Historische Diskursanalysen. Genealogie, Theorie, Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KONFERENZ DER SCHWEIZERISCHEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN (EDK), 1985. *Bildungspolitik im schweizerischen Föderalismus: Festschrift für Prof. Dr. Eugen Egger*. Bern: Haupt.
- EVANS, P. B., D. RUESCHEMEYER, T. SKOCPOL, 1985. *Bringing the State Back In*. Cambridge: University Press.
- FEND, H., 2008. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FOUCAULT, M., 1981. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- FRASER, N., 1992. Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually Existing Democracy. In C. CALLHOUN (ed.), *Habermas and the Public Sphere*. Massachusetts Institute of Technology: DEKR Corporations, pp. 109-142.
- FUCHS-HUG, M., 1998. *Hans Aebli als Pädagoge. Die pädagogische Grundschicht im Denken Hans Aeblis: Darstellung, Entstehung, Wirkung*. Sursee: Selbstverlag.
- GAMSON, W. A., A. MODIGLIANI, 1989. Media discourse and public opinion on nuclear power: A constructionist approach, *American Journal of Sociology*, 95 (1): 1-37.
- GEERTZ, C., 1973. *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.
- GELLNER, E., 2006. *Nations and Nationalism*. Malden: Blackwell.
- GHISLA, G., 2003a. Per una ricostruzione della storia della scuola ticinese: riflessioni e idee, *Cenobio: rivista trimestrale di cultura*, 2: 155-166.
- , 2003b. La scuola ticinese: un "Sonderfall" prezioso. In: A. GHIRINGHELLI (ed.), *Il Ticino nella Svizzera. Contributo sul Ticino duecento anni dopo 1803-2003*. Locarno: Armando Dadò Editore, pp. 381-453.
- GOFFMAN, E., 1974. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- GREENER, I., 2005. The potential of path dependence in political studies, *Politics*, 25(1): 62-72.
- GREENFELD, L., 1999. Is nation unavoidable? Is nation unavoidable today? In H. KRIESI (ed.), *Nation and National Identity. The European Experience in Perspective*. Chur: Rüegger.
- GYSIN, G., 2010. *Das Tessin: eine Minderheit mit Durchsetzungsfligkeit: eine Analyse des Entscheides über die Standorte der Bundesgerichte*. Lizzenziatsarbeit. Zürich.
- HEGA, G. M., 1999. *Consensus Democracy? Swiss Education Policy Between Federalism and Subsidiarity*. New York: Lang.
- FISCHER, F., 2003. *Reframing Public Policy. Discursive Politics and Deliberative Practices*. Oxford: University Press.
- HAAS, E. B., 1986. What is nationalism and why should we study it? *International Organizations*, 40(3): 707-744.
- HALL, P. A., R. C. TAYLOR, 1996. Political science and the three new institutionalisms, *Political Studies*, 44: 963-957.
- HALL, S., 1996. Who needs identity? In S. HALL, P. DU GAY (eds) (2003), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications, pp. 1-17.
- HAJER, M. A., 1995. *The Politics of Environmental Discourse. Ecological Modernization and the Policy Process*. Oxford: Clarendon Press.
- HÄNGGLI, R., H. KRIESI, 2008. Political framing strategies and their impact on media framing in a Swiss direct-democratic campaign, *Political Communication*, 27(2): 141-157.
- HEGA, G., 1999. *Consensus Democracy? Swiss Education Policy Between Federalism and Subsidiarity*. New York: Peter Lang Publishing.

- HOBSBAWM, E., 1983. Introduction: Inventing tradition. In E. HOBSBAWM, T. RANGER, *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUNTINGTON, S. P., 1969. *Political Order in Changing Societies*. New Haven: Yale University Press.
- IMMERGUT, E. M., 1990. Institutions, veto points, and policy results: A comparative analysis of health care, *Journal of Public Policy*, 10(4): 391-416.
- , 1992. *Health Politics. Interests and Institutions in Western Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- , 1998. The theoretical core of the new institutionalism, *Politics Society*, 26(5): 5-34.
- KELLER, R., 1994. *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Opladen: Leske + Budrich.
- KELLER, R., A. HIRSELAND, W. SCHNEIDER, W. VIEHÖVER (Hrsg.), 2001. *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- KERCHNER, B., 2006. Diskursanalyse in der Politikwissenschaft. Ein Forschungsüberblick. In B. KERCHNER, S. SCHNEIDER (Hrsg.), *Foucault: Diskursanalyse in der Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KRIPPENDORFF, K., 1980. *Content Analysis. Introduction to its Methodology*. London: Sage Publications.
- KUBAR, T. J., 1998. The presentation of political self: Cultural resonance and the construction of collective action frames, *The Sociological Quarterly*, 39(4): 539-554.
- KYMLICKA, W., 1998. Is federalism a viable alternative to secession? In P. B. LEHNING (ed.), *Theories of Secession*. London: Routledge.
- , 2001. The new debate on minority rights. In C. R. REQUEJO (ed.), *Democracy and National Pluralism*. London and New York: Routledge, pp. 15-39.
- LAITIN, D., 1986. *Hegemony and Culture: Politics and Religious Change among the Yoruba*. Chicago: University of Chicago Press.
- , 1998. *Identity in Formation: The Russian-speaking Populations in the near Abroad*. Cambridge: University Press.
- LANDWEHR, A., 2008. *Historische Diskursanalyse*. Frankfurt am Main: Campus.
- LIJPHART, A., 1969. Consociational democracy, *World Politics*, 21(2): 207-225.
- , 1996. The puzzle of Indian democracy: A consociational interpretation, *American Political Science Review*, 90(2): 258-268.
- LINDER, W., 2005. *Schweizerische Demokratie. Institutionen, Prozesse, Perspektiven*. Bern: Haupt.
- , 2010. *Swiss Democracy. Possible Solutions to Conflict in Multicultural Societies*. London: Palgrave Macmillan.
- LINDER, W., A. VATTER, 2001. Institutions and outcomes of Swiss federalism: The role of the cantons in Swiss politics. In J.-E. LANE (ed.), *The Swiss Labyrinth. Institutions, Outcomes and Redesign*. London: Frank Cass Publishers, pp. 95-122.

- MAHONEY, J., 2000. Path dependence in historical sociology, *Theory and Society*, 29(4): 507-548.
- MAHONEY, J., G. GOERTZ, 2006. A Tale of two cultures: Contrasting quantitative and qualitative research, *Political Analysis*, 14: 227-249.
- MAYRING, P., M. GLÄSER-ZIKUDA (Hrsg.), 2008. *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- MEYERHOFER, U., 2000. *Von Vaterland, Bürgerrepublik und Nation. Nationale Integration in der Schweiz 1815-1848*. Zürich: Chronos.
- MILLIKEN, J., 1999. The study of discourse in international relations: A critique of research and methods, *European Journal of International Relations*, 5: 225-254.
- OELKERS, J., 2005. *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München: Juventa.
- OSTROM, E., 1999. Coping with the tragedy of the commons, *Annual Review of Political Science*, 2: 493-535.
- PAGE, S. E., 2006. Path dependence, *Quarterly Journal of Political Science*, 1: 87-115.
- PAPCKE, S., 1986. Brauchen wird Eliten? Diskussion um einen alten Begriff, *Gewerkschaftliches Monatssheft*, 8: 463-481.
- PATELLI, S., 2009. *Le rappresentazioni della marginalità e la marginalità rappresentata: Il rapporto fra Ticino e la Nazione secondo le percezioni delle élites ticinesi*. Tesi di dottorato. Friburgo: Uniprint.
- PATTEN, A., 2011. Rethinking culture: The social lineage account, *American Political Science Review*, 105(4): 735-749.
- PROKIC, T., 2009. *Einführung in Foucaults Methodologie: Archäologie – Genealogie – Kritik*. Hamburg: Diplomica.
- PIERSON, P., 2000. Increasing returns, path dependence, and the study of politics, *The American Political Science Review*, 94(2): 251-267.
- RATTI, R., M. BADAN (ed.), 1986. *Identità in cammino*. Locarno: Armando Dadò.
- RICHTER, D., 2005. *Sprachenordnung und Minderheitenschutz im schweizerischen Bundesstaat. Relativität des Sprachrechts und Sicherung des Sprachfriedens*. Berlin: Springer.
- ROKKAN, S., 2000. *Staat, Nation und Demokratie in Europa. Die Theorie Stein Rokkans aus seinen gesammelten Werken rekonstruiert und eingeleitet von Peter Flora*. Frankfurt: Suhrkamp.
- SAID, E., 1978. *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- SCHARPF, F. W., 2000. Institutions in comparative policy research, *Comparative Political Studies*, 33(6/7): 762-790.
- SCHMIDT, V. A., 2002. *The Futures of European Capitalism*. Oxford: University Press.
- SCHMIDT, V. A., C. M. RADELLI, 2004. Policy change and discourse in Europe: Conceptual and methodological issues, *West European Politics*, 27(2): 183-210.
- SKINNER, Q., 1969. Meaning and understanding in the history of ideas, *History and Theory*, 8(1): 3-53.

- SKOCPOL, T., 1988. Social revolutions and mass military mobilization, *World Politics*, 40(2): 147-168.
- SEN, A., 1998. *Reason before Identity. The Romanes Lecture for 1998*. Oxford: Oxford University Press.
- , 2008. Violence, identity and poverty, *Journal of Peace Research*, 45(1): 5-15.
- SENN, D., 1994. *Bisogna amare la patria come si ama la propria madre. Nationale Erziehung in Tessiner Lesebüchern seit 1839*. Zürich: Chronos.
- SMITH, A. D., 2005. *National Identity*. Nevada: University of Nevada Press.
- SPADAFORA, G., (ed.), 1997. *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola*. Roma: Armando Editore.
- SPIVAK, G. C., 1988. *In Other Words: Essay in Cultural Politics*. New York: Routledge.
- SPÄNI, M., 2002. Zur Disziplingeschichte der Pädagogik in der Schweiz aus der Perspektive der Lehrstuhlentwicklung zwischen 1870 und 1955. In R. HOFSTETTER, B. SCHNEUWLY, (Hrsg.), *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Bern: Lang.
- STEINMO, M., 2008. What is historical institutionalism? In D. DELLA PORTA and M. KEATING (eds), *Approaches in the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STEINMO, S., K. THELEN, F. LONGSTRETH (eds), 1992. *Structuring Politics. Historical Institutionalism in Comparative Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STOJANOVIC, N., 2003. Swiss nation state and its patriotism. A critique of Will Kymlicka's account of multination states, *Polis – Revue camerounaise de science politique*, 11: 49-94.
- , 2009. Is democracy possible in a multilingual country? The Swiss experience and the paradox of direct democracy. In D. SINARDET, M. HOOGHE (eds), *Public Opinion in a Multilingual Society. Institutional Design and Federal Loyalty. The Swiss Experience and the Belgian Case*. Brussel: Retinking Belgium, pp. 9-23.
- TSEBELIS, G., 2002. *Veto Players. How Political Institutions Work*. Princeton: Princeton University Press.
- TRUMAN, D. B., 1971. *The Governmental Process: Political Interests and Public Opinion*. New York: Knopf.
- TYACK, D., W. TOBIN, 1994. The "Grammar" of schooling: Why has it been so hard to change?, *American Educational Research Journal*, 31(3): 453-479.
- VITTORIA, A., 1981. Scuola e apparati educativi del fascismo, *Studi Storici*, 22(2): 453-463.
- WEBER, M., 1925. *Grundriss der Sozialökonomik: Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- WENDT, A., 1992. Anarchy is what states make of it, *International Organization*, 46(2): 391-425.
- ZIMMER, O., 1998. In search of natural identity: Alpine landscape and the reconstruction of the Swiss nation, *Comparative Studies in Society and History*, 40(4): 637-665.
- ZUBER, C. I., 2011. Understanding the multinational game: Toward a theory of asymmetrical federalism, *Comparative Political Studies*, 44: 546-571.
- ZURBRIGGEN, C., 2006. El institutionalismo centrado en los actores: una perspectiva política en el estudio de las políticas públicas, *Revista de Ciencia Política*, 26: 67-83.