
Band 67 **Romanische Sprachen und ihre Didaktik**
Herausgegeben von Michael Frings, Andre Klump & Sylvia Thiele

Aline Willems,
Sylvia Thiele & Johannes Kramer (edd.)

*Schulische Mehrsprachigkeit
in traditionell polyglotten
Gesellschaften*

ibidem

*Aline Willems,
Sylvia Thiele & Johannes Kramer*

**SCHULISCHE MEHRSPRACHIGKEIT IN
TRADITIONELL POLYGLOTTEN
GESELLSCHAFTEN**

ibidem-Verlag
Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

ISSN 1862-2909

ISBN: 978-3-8382-7292-4

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2019

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Inhaltsverzeichnis

<i>Vorwort</i>	7
Schulische Mehrsprachigkeit in traditionell polyglotten Gesellschaften	
„Entwicklung und Perspektiven des schulischen Umgangs mit mehreren Sprachen“	
<i>Johannes Kramer</i>	11
Das Schulwesen in Ostbelgien	
<i>Aline Willems</i>	43
Schulische Mehrsprachigkeit in traditionell polyglotten Gesellschaften: Der Status quo in Luxemburg	
<i>Johannes Kramer</i>	85
Der Schulunterricht in den ladinischen Tälern bis 1945	
<i>Sylvia Thiele</i>	117
Die ladinische Schule im Gadertal nach 1945	
„Fallanalysen und Einzelbeobachtungen“	
<i>Daniel Reimann</i>	127
Herkunftssprachen im mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht – Theorie, Empirie und Praxis	
<i>Stefanie Fritzenkötter</i>	163
Die Herkunftssprachen unserer Schülerinnen und Schüler im Französisch- und Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe berücksichtigen? Ein Einblick in aktuelle Sprachlehrwerke und Unterrichtsvorschläge für die gymnasiale Oberstufe	
<i>Claudia Schlaak</i>	183
Verankerung von Mehrsprachigkeit in curricularen Vorgaben: Ein Vergleich ausgewählter Lehrpläne der Fächer Französisch und Spanisch am Gymnasium	

<i>Giovanni Cicero Catanese</i>	199
Interkulturelle und mehrsprachige Bildung in drei unterschiedlichen polyglotten Kontexten	
<i>Sylvia Thiele</i>	211
„ <i>Conèsce le lingaz di ladins y de sües valades</i> “ – Renaissance einer <i>lingua minor</i> im Romanistikstudium mit dem Ziel der Ausbildung mehrsprachigkeitsdidaktisch kompetenter Lehrkräfte	
<i>Steffi Morkötter & Anna Schröder-Sura</i>	227
Mehrsprachigkeit im Curriculum und in Unterrichtsmaterialien in der Schweiz – Überlegungen zur Übertragbarkeit auf den deutschen Kontext	
<i>Eimear Geary</i>	253
Can lost knowledge of a language be retrieved? An investigation of attrition and reactivation of lexical items in the case of the Irish language	
<i>Aline Willems</i>	269
Hinweise für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulunterricht in Deutschland: Ergebnisse der Plenumsdiskussion	

Schulische Mehrsprachigkeit in traditionell polyglotten Gesellschaften

Der Europarat (Rat für kulturelle Zusammenarbeit) fordert seit 2001, dass die Bürgerinnen und Bürger Europas neben ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen (EUROPARAT – RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett-Langenscheidt). Man geht also von polyglotten Sprechern aus. Was bedeutet dies? Eine polyglotte Gesellschaft ist eine Gemeinschaft, in der zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig verwendet werden, also beispielsweise Luxemburg, wo Luxemburgisch, Französisch und Deutsch nebeneinander ihre Daseinsberechtigung haben. Wenn die Verwendung mehrerer Sprachen an festgelegte Territorien gebunden ist, hat man es mit Mehrsprachigkeit innerhalb eines Staates zu tun, also etwa Belgien, wo es ein Gebiet französischer, eines niederländischer und eines deutscher Sprache gibt; die Sache wird dadurch komplizierter, dass es mit Brüssel im Staat Belgien auch ein polyglottes Gebiet, die Hauptstadt, gibt, in der Niederländisch und Französisch gleichberechtigt zusammenleben.

Für diesen Band haben wir an traditionell polyglott (=mehrsprachig) im arealinguistischen und sprachpolitischen Sinn gedacht. Wenn die ‚Sprachpolitik‘ Mehrsprachigkeit einfordert – bei der Bewerbung auf Stellen im öffentlichen Dienst zum Beispiel – oder innerhalb politischer Grenzen mehrere Amtssprachen existieren, ist eine Gesellschaft mehrsprachig, gleichwohl individuell unterschiedlich ausgeprägt: Die tägliche Herausforderung Mehrsprachigkeit verlangt eine andere Kompetenz, die Sprecher und Sprecherinnen in zwar mehrsprachigen Staaten, aber einsprachigen Gebieten, Regionen oder Städten, aufweisen müssen.

Im ersten Teil der vorliegenden Publikation *Schulische Mehrsprachigkeit in traditionell polyglotten Gesellschaften* stellt das Herausgeberteam unter der Überschrift „Entwicklung und Perspektiven des schulischen Umgangs mit mehreren Sprachen“ ausgewählte Gebiete vor, in denen germanische und romanische Sprachen aufeinander treffen, die Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext eine Rolle spielt und institutionell bzw. curricular eingefordert wird. Schwerpunkte bilden Belgien, Luxemburg und das Gadertal in den italienischen Dolomiten. Dabei geht

es um das Aufeinandertreffen von Französisch und Niederländisch (vgl. 11-41) bzw. Deutsch, Französisch und Lëtzebuergisch (vgl. 43-83) sowie um den Kontakt zwischen Ladinisch (Gadertalisch), Deutsch und Italienisch (vgl. 85-126) und die gebietstypische Ausprägung der mehrsprachlichen Kompetenz in Alltag und Schule.

Mit dem zweiten Teil „Fallanalysen und Einzelbeobachtungen“ und damit der Publikation der Akten der gleichnamigen Tagung, die vom 12. bis 13. September 2016 an der Universität zu Köln stattfand, soll die Aufmerksamkeit auf die schulische Relevanz der Mehrsprachigkeit und ihrer Didaktik auch in nicht traditionell polyglotten Gesellschaften gerichtet werden bzw. der Frage nachgehen, was Gesellschaften, die (noch) über wenig Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext verfügen, ggf. von denjenigen lernen können, für die dies bereits den Normalfall repräsentiert.

Daniel Reimann beleuchtet die Rolle der „Herkunftssprachen im mehrsprachigen Fremdsprachenunterricht – Theorie, Empirie und Praxis“ (vgl. 127-162), indem er u.a. ausgewählte Ergebnisse von vier Studien zur Einstellung von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften des Sekundarschulbereichs in Bezug auf die Berücksichtigung von Herkunftssprachen im Fremdsprachenunterricht vorstellt und als Ausblick eine exemplarische Modellierung vornimmt, in welcher die Herkunftssprache Türkisch in den spanischen Fremdsprachenunterricht integriert wird. Den Ergebnissen der empirischen Untersuchung stellt er zudem eine umfangreiche terminologische und theoretische Einführung voran.

Stefanie Fritzenkötter stellt die Frage: „Die Herkunftssprachen unserer Schüler im Französisch- und Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe berücksichtigen? Ein Einblick in aktuelle Sprachlehrwerke und Unterrichtsvorschläge für die gymnasiale Oberstufe“ (vgl. 163-182). Mit einem Verweis auf den *Rahmenlehrplan Herkunftssprachenunterricht* des Landes Rheinland-Pfalz unterstreicht sie den gestiegenen Stellenwert, der den Herkunftssprachen im Unterricht inzwischen zugewiesen wird. Anschließend macht sie mit einem Blick in exemplarisch ausgewähltes Unterrichtsmaterial für die Sekundarstufe II deutlich, wie ein entsprechender Einbezug im Französisch- bzw. Spanischunterricht auf deren Grundlage bereits stattfinden könnte bzw. zeigt Weiterentwicklungsmöglichkeiten des Materials auf.

Claudia Schlaak beleuchtet die „Verankerung von Mehrsprachigkeit in curricularen Vorgaben: Ein Vergleich ausgewählter Lehrpläne der Fächer Französisch und Spanisch am Gymnasium“ (vgl. 183-197). Zu diesem Zweck analysiert sie ausgewählte Lehrpläne der Fächer Französisch und Spanisch aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen, um zu ergründen, ob bzw. welche Angaben sich zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit, Heterogenität und Vielfalt darin finden lassen bzw. welche Unterschiede zwischen den jeweiligen Ländern in quantitativer und qualitativer Perspektive bestehen. Darüber hinaus hat sie sich zum Ziel gesetzt, potentielle Optimierungsvorschläge für die curricularen Vorgaben zu erarbeiten, um den Fremdsprachenlehrkräften den Umgang mit plurikulturellen und -lingualen Herausforderungen des aktuellen Unterrichtsalltags zu erleichtern.

Mit seinem Beitrag „Interkulturelle und mehrsprachige Bildung in drei unterschiedlichen polyglotten Kontexten“ geht Giovanni Cicero Catanese auf Beispiele aus der Praxis ein (vgl. 199-209), indem er drei Sprachenportfolios für Kinder im Kindergarten- und Schulalter, die in verschiedenen Kontexten konzipiert wurden und an deren Entwicklung er beteiligt war, vorstellt. Nachfolgend arbeitet er Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Ansätze sowie Desiderata zur nachhaltigen Entwicklung von Konzepten zur Förderung mehrsprachiger Bildung im Kindesalter heraus.

Sylvia Thiele geht auf eine mögliche Positionierung des Ladinischen im Romanistikstudium ein: „*Conösce le lingaz di ladins y de sües valades* – Renaissance einer *lingua minor* im Romanistikstudium mit dem Ziel der Ausbildung mehrsprachigkeitsdidaktisch kompetenter Lehrkräfte“ (vgl. 211-226). Damit liefert sie zum einen ein Plädoyer für die Integration der Mehrsprachigkeitsdidaktik in das Studium der romanischen Sprachen und zeigt zum anderen didaktisch-methodische Möglichkeiten dazu auf. Vorteile sieht sie dabei sowohl in der Förderung der Sprachbewusstheit und Sprachlern- sowie -lehrkompetenz zukünftiger Fremdsprachenlehrkräfte als auch in der Steigerung der Attraktivität ‚urromanistischer‘ Fachkenntnisse und romanischer Minderheitensprachen in der universitären Lehre.

Wie man Schweizer Erfahrungen an deutschen Schulen nutzbar machen kann, erörtern Steffi Morkötter und Anna Schröder-Sura: „Mehrsprachigkeit im Curriculum und in Unterrichtsmaterialien in der Schweiz – Überlegungen zur Übertragbarkeit auf den deutschen Kontext“ (vgl. 227-251). Dazu stellen sie zunächst das schulische Fremdsprachenangebot und die neuen Curricula bzw. Lehrpläne in der Schweiz vor, um darin einige curriculare Perspektiven auf das Ziel einer Mehrsprachigkeitsförderung aufzuzeigen. Im Anschluss präsentieren sie Unterrichtsmaterialien, die auf die Förderung der Mehrsprachigkeit und an pluralen Ansätzen v.a. des *éveil aux langues* und der integrierten Sprachendidaktik ausgerichtet sind, und analysieren diese.

Wie Kenntnisse einer fast vergessenen Sprache individuell reaktiviert werden können, beleuchtet Eimear Geary am Beispiel des Irischen: „Can lost knowledge of a language be retrieved? An investigation of attrition and reactivation of lexical items in the case of the Irish language“ (vgl. 253-268): Nach einem kurzen Überblick der aktuellen Forschungslage zu *language attrition* – im Deutschen u.a. als Sprachkorrosion oder -erosion bezeichnet – stellt sie das Untersuchungsdesign ihrer Fallstudie vor, in der sie durch Testung von vier erwachsenen aus Irland nach Deutschland migrierten Personen aufzeigen möchte, ob bzw. bis zu welchem Grad bereits vergessene geübte Wortschatz der irischen Sprache wiederbelebt werden kann.

Die Ergebnisse der abschließenden Podiumsdiskussion fasst Aline Willems zusammen: „Hinweise für den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulunterricht in Deutschland: Ergebnisse der Plenumsdiskussion“ (vgl. 269-278).

Köln & Mainz & Trier im September 2018
Aline Willems & Sylvia Thiele & Johannes Kramer

Das Schulwesen in Ostbelgien

Johannes Kramer (Trier)

1. Die Deutschsprachige Gemeinschaft oder Ostbelgien

Am Ostrand Belgiens gibt es deutschsprachige Gemeinden mit etwa 77.000 Einwohnerinnen und Einwohnern. Seit April 2017 propagiert man die Selbstbezeichnung „Ostbelgien“, in der belgischen Verfassung steht „Deutschsprachige Gemeinschaft“ oder „DG“, früher sprach man auch von „Ostkantonen“ und in den erhitzten Diskussionen nach den kriegerischen Auseinandersetzungen von „cantons redimés“. Es handelt sich um die Gemeinden, die nach der belgischen Verfassung die deutschsprachige Gemeinschaft konstituieren, die parallel zur frankophonen (wallonischen) und zur niederländischsprachigen (flämischen) Gemeinschaft auftritt. Um die Entwicklung des Schulwesens in dieser Zone soll es im Folgenden gehen.

2. Das *Département de l'Ourthe* 1794-1814

Historisch liegt der Ursprung des heutigen deutschsprachigen Ostbelgiens in den Geschehnissen, die man mit dem Wiener Kongress verbinden kann. Die französische Verwaltung hatte nach der für sie siegreichen Schlacht von Fleurus am 26. Juni 1794 neue Einheiten gebildet, die Gebiete der bisherigen österreichischen Niederlande zusammen mit geistlichen Territorien wie Lüttich, Bouillon und Stavelot-Malmedy umfassten; das neue *Département de l'Ourthe* (1804: 127.121 Einwohnerinnen und Einwohner) mit der Hauptstadt Lüttich war mehrheitlich französischsprachig, aber am östlichen Rand wies das Arrondissement Malmedy mit den elf Kantonen (Aubel, Eupen, Kronenburg, Limburg, Malmedy, St. Vith, Schleiden, Spa, Stavelot, Verviers, Vielsalm) deutschsprachige Gebiete auf. Die neue Einteilung nahm natürlich auf sprachliche Gegebenheiten keine Rücksichten, denn die Einbeziehung des volkssprachlichen Faktors in machtpolitische Fragen war während der französischen Revolution und der nachfolgenden Umorganisirungen durchaus noch nicht auf der Tagesordnung. Im Alltag sprachen die Einheimischen den jeweiligen Ortsdialekt, also im

größten Teil des *Départements de l'Ourthe* das Ostwallonische; östlich der romanisch-germanischen Sprachgrenze wurden ripuarische Dialekte Aachener Typs gesprochen, während südlich von Malmedy direkt nördlich des Großherzogtums Luxemburg die Westeifeler Dialekte des Moselfränkischen einsetzen. Welche Überdachungsschriftsprachen eingesetzt wurden, ist weniger selbstverständlich, als es auf den ersten Blick erscheinen mag: Für das Wallonische ist die Verwendung der Schriftsprache Französisch sozusagen naturgegeben. Für die germanischen Dialekte war die Wahl weniger selbstverständlich, als es auf den ersten Blick aussieht: Die zur Auswahl stehenden Varietäten waren das Hochdeutsche (mit einigen rheinischen Besonderheiten) und das Niederländische (in seiner limburgischen Ausprägung). Im Eupener Land hatte sich vor der Franzosenzeit

als Amtssprache das Niederländische (Brabantische) durchgesetzt, als Kirchen- und Schulsprache dagegen das Hochdeutsche. Der dialektsprechenden Bevölkerung war die Schul- und Kirchensprache dabei offenkundig vertrauter als die Sprache der Justiz und Verwaltung. Aber als Sprache offizieller Dokumente erscheint das (Hoch-)Deutsche bis zum Ende des 18. Jahrhunderts nördlich des Hohen Venns nicht, während im Lauf der Zeit etwas häufiger das Französische als Konkurrenz zum Niederländischen tritt (Möller 2017, 233-234).

Während der französischen Verwaltung nach 1795 war die Sprachenfrage theoretisch gelöst: Seit 1793/1794 gab es offiziell nur die eine Sprache Französisch, und lediglich der praktische Sinn der lokalen Verwaltungen führte dazu, dass die örtlichen Sprachen, also im konkreten Falle das Deutsche, als Parallelübersetzungen zu amtlichen französischen Verlautbarungen hinzugefügt werden konnten. Freilich geschah das im *Département de l'Ourthe* aus Bequemlichkeit der Verwaltung nicht, denn man betrachtete das deutschsprachige Territorium für zu klein, um den Aufwand zu rechtfertigen (Möller 2017, 234).

Das *Département de l'Ourthe* war also während der Franzosenzeit offiziell einsprachig frankophon, und um dieser Situation gerecht zu werden, hätte man ein Schulwesen benötigt, das für diejenigen, die nicht französischer Muttersprache waren, zweisprachig ausgerichtet gewesen wäre. Das war aber nicht einmal in Ansätzen der Fall. Wenn überhaupt ein Unterricht angeboten wurde, blieb in den deutschsprachigen Landesteilen allen anderslautenden Bestimmungen zum Trotz das Deutsche die Unterrichtssprache, und „die Behörden bemühten sich

auch nicht, frankophone Lehrer einzustellen“ (Möller 2017, 236). In den wallonischen Gemeinden Malmedy und Weismes (frz. Waimes) wurde der Schulunterricht traditionellerweise in französischer Sprache erteilt, aber das Niveau war auch nicht höher als in den deutschsprachigen Gemeinden des *Départements*. Ansätze zu einer weiterführenden Schulbildung, die natürlich in französischer Sprache erfolgen sollte, gab es erst im Jahre 1809, als in Eupen eine *École secondaire* mit dem klaren Ziel, die Nationalsprache des französischen Kaiserreiches zu fördern, eröffnet wurde (Möller 2017, 236). Eine deutliche Schulpolitik mit dem Ziel der kulturellen Förderung des Französischen gab es jedenfalls für das *Département de l'Ourthe* nicht.

3. Der Übergang von Frankreich an Preußen

Die Geschichte des französischen Ourthe-*Départements* und natürlich auch die lokale Schulpolitik endete 1814 im Chaos. Die Niederlage Napoleons und seiner Verbündeten in der Völkerschlacht von Leipzig (16. bis 19. Oktober 1813) setzte eine völlige Neugestaltung Europas in die Wege, wie sie wohl von den Akteuren anfänglich nicht geahnt war. Der Wiener Kongress vom 18. September 1814 bis zum 9. Juni 1815, der von den Großmächten Preußen, Russland, Österreich, Großbritannien und Frankreich bestimmt war, wollte im Prinzip die Verhältnisse vor der Französischen Revolution durch die Wiedereinsetzung der alten Dynastien, durch die weitmöglichste Zurückdrängung der Republiken, durch die Einführung einer Solidarität unter den antinapoleonischen Siegermächten und durch ein ausgeglichenes Gleichgewichtssystem einführen; das klang theoretisch gut, war aber in den Einzelheiten kompliziert. Frankreich wurde auf sein Kerngebiet zurückgedrängt, Österreich gab seine traditionellen Interessensgebiete in Westeuropa (Belgien, Luxemburg) auf, Polen wurde unter Preußen, Russland und Österreich aufgeteilt, Preußen wurde durch umfangreiche Landgewinne im Rheinland belohnt. Die Etablierung eines Staates in Nordwesteuropa, dem nur durch den Rückgriff auf Verhältnisse des frühen 16. Jahrhunderts eine künstliche Legitimität eingehaucht werden konnte, war der Ausweg aus der Impasse, dass man einerseits ein nicht zu starkes, aber auch nicht zu schwaches Gebilde als Pufferstaat zwischen den Großmächten Frankreich,

Preußen und Großbritannien brauchte, dass man andererseits aus ideologischen Gründen nicht an die Wiederherstellung der Republik der Vereinigten Niederlande denken konnte und natürlich Österreich aus Westeuropa heraushalten wollte. Der Kunstgriff bestand darin, dass man den Sohn des (wohlgemerkt republikanischen) Statthalters Wilhelm V. von Oranien und der preußischen Prinzessin Wilhelmine, der eine wenig spektakuläre militärische Karriere hinter sich hatte, zum König eines neugeschaffenen Königreiches der Vereinigten Niederlande und in Personalunion zum Großherzog von Luxemburg ernannte; am 30. März 1814 wurde er in der Großen Kirche von Amsterdam in sein Amt eingeführt. Im Großen und Ganzen blieb man bei der Festlegung der äußeren Grenzen des neuen großniederländischen Landes bei den geschichtlichen Vorgaben. Bei der Ost- und Nordgrenze des ehemaligen *Départements de l'Ourthe* waren jedoch Anpassungen nötig. Der Artikel 25 der Wiener Schlussakte bestimmte, dass die fünf Kantone St. Vith, Malmedy, Cronenburg, Schleiden und Eupen an Preußen fallen sollten; das waren mit Ausnahme von Malmedy und seinem Umland, das mit etwa 12.000 Wallonen mehrheitlich französischsprachig war, deutschsprachige Gemeinden. Es waren freilich nicht etwa sprachliche Motive, die für die Angliederung deutschsprachiger Gebiete an Preußen hätten sprechen können, denn weiterhin spielten sprachliche Rücksichtnahmen bei machtpolitischen Maßnahmen keine Rolle. Es handelte sich vielmehr um eine der Gebietskompensationen im Westen, die der niederländische König Preußen schuldete (Kramer 2016, 117).

Die französischen Truppen hatten im Januar 1814 fluchtartig das Gebiet zwischen Maas und Rhein verlassen (Aachen wurde am 17. Januar 1814 aufgegeben), und für die ehemaligen linksrheinischen *Départements Roer, Meuse inférieure* und *Ourthe* richteten die Alliierten am 10. März 1814 ein Generalgouvernement unter dem preußischen Staatsrat Johann August Sack ein, der eine Zivil- und Militärverwaltung einrichtete. Die Zeit des Generalgouvernements mündete am 15. Juni 1814 in eine Organisationsform, die die staatliche Zuweisung der östlichen Gemeinden des ehemaligen *Départements Ourthe* an Preußen einleitete.

4. Die preußische Reorganisation des Gebietes zwischen Göhl und Our

Preußen ging bei der Reorganisation des neu gewonnenen Gebietes behutsam vor: Zunächst wurden die neuen Kreise dem Regierungsbezirk Aachen zugeschlagen, der allerdings schon 1822 zusammen mit der Provinz Jülich-Kleve-Berg in der neuen Rheinprovinz aufging, die vom Koblenzer Oberpräsidenten als Stellvertreter der preußischen Krone verwaltet wurde. Schon 1821 wurden die Kreise St. Vith und Malmedy vereinigt (Scharte & Liemann 2017, 33). Im kirchlichen Bereich wurden 1818 die Gemeinden aus der Abhängigkeit vom Bistum Lüttich gelöst und dem Bistum Aachen, 1821 dem Erzbistum Köln unterstellt (Kramer 2016, 117). Die wallonischen Gemeinden Malmedy und Weismes waren damit die einzigen nicht-deutschsprachigen Gebiete des Erzbistums. Vor 1815 waren die Dorfpriester meistens Einheimische, die lokal ausgebildet waren und in der näheren Umgebung ihrer Heimatpfarre eingesetzt wurden; die neue preußische Verwaltung achtete darauf, dass die angehenden Priester ein reguläres Universitätsstudium aufweisen mussten. Die Pfarrstellen wurden zunehmend mit Pfarrern aus der gesamten Rheinprovinz besetzt, die meistens in Bonn studiert hatten (mit den zeittypischen studentischen Freiheiten), und der Bischof von Köln war der Dienstvorgesetzte der im Bistum tätigen Geistlichen, die jetzt ganz klar zum klassischen Bildungsbürgertum gehörten. Die im Gottesdienst eingesetzte Sprache wurde von da an mehr und mehr das rheinisch gefärbte Schriftdeutsch, nicht mehr der Ortsdialekt, weil es zunehmend zur Ausnahme wurde, dass ein Priester an seinem Geburtsort eingesetzt wurde (Herrebut & Lejeune 2017, 257-261).

Ein Problem blieben die Gemeinden der preußischen Wallonie: Man wollte natürlich möglichst keine Geistlichen von außerhalb der Diözese Köln einsetzen, andererseits gab es keine deutschsprachigen Bistumskinder, die genügend Französisch konnten, um die Gläubigen betreuen zu können. Der Ausweg war die Berufung von Geistlichen aus den Kreisen Malmedy und Weismes, was natürlich eine lokale Fokussierung des Klerus mit sich brachte.

5. Die preußische Schulpflicht wird eingeführt

Die wichtigste Rolle im Neben- und Miteinander der Sprachen spielte natürlich die Schule. Für die deutschsprachigen Gemeinden war das Problem ziemlich einfach zu lösen: Man übertrug die Regelungen, die für das preußische Schulwesen in der Rheinprovinz galten, ganz einfach auf die neuen Territorien, freilich mit einer gewissen Verzögerung:

Hier dauerte es noch bis zum Jahre 1825, bevor die allgemeine Schulpflicht Gesetzeskraft erlangte. Preußen war damit in Westeuropa ein Vorreiter. In Luxemburg wurde die Schulpflicht 1881, in Frankreich 1882, in den Niederlanden 1900 und in Belgien 1914 eingeführt (Giesdorf 2017, 219).

Preußen hatte durch ein Edikt des Großen Kurfürsten Friedrich Wilhelm I. vom 28. September 1717 die Unterrichtspflicht eingeführt, und wenn auch nach späteren Maßstäben die Maschen des Systems sehr locker waren (täglich Schulbesuch nur im Winterhalbjahr, wenn die Arbeitskraft der Kinder nicht in der Landwirtschaft erforderlich war, im Sommer nur ein- bis zweimal in der Woche Schule; Einsatz von weitgehend unausgebildeten Lehrkräften), so wurde hier doch der Grundstein dafür gelegt, dass Lesen, Schreiben und die Grundrechenarten zum allgemeinen Bestandteil der Bildung der erwachsenen Bevölkerung wurde. Die Einführung der Unterrichtspflicht wurde natürlich durch das Fehlen von Geldmitteln behindert: Die Lehrkräfte waren unzureichend bis gar nicht ausgebildet, und sie wurden nur zur Hälfte aus der Gemeindekasse besoldet, während die andere Hälfte durch ein Schulgeld aufgebracht werden sollte, das aber häufig durch Verpflegung und Zurverfügungstellung von Wohnraum durch die Eltern abgeglichen wurde. Diese waren insgesamt von der Unterrichtspflicht nur wenig begeistert, denn man hielt Bildung für überflüssig und haderte damit, dass die Kinder dem landwirtschaftlichen Betrieb entfremdet wurden (Giesdorf 2017, 220). Erst durch das Lehrerbildungsgesetz vom 26. Mai 1887 wurde die Besoldung der Lehrkräfte vom Staat übernommen: Es wurde für Lehrer ein Gehalt zwischen 900 und 1200 Mark, für Lehrerinnen zwischen 750 und 1000 Mark festgelegt (Kaufmann 1961, 210-211).

Weil das Rindvieh traditionellerweise auf den Weideflächen von Kindern betreut wurde, die deswegen nicht die Schulen besuchen konnten, erließ man am 29. März 1854 eine Regierungserklärung über die sogenannten Hüteschulen, die einen nachmittäglichen Halbtagesunterricht zum Ausgleich für den versäumten

Normalunterricht einrichteten; die Hüteschulen wurden erst am 15. Mai 1920 unter belgischem Regime abgeschafft (Giesdorf 2017, 221; Kaufmann 1961, 212-213).

Insgesamt ist das deutschsprachige Schulwesen im späteren Ostbelgien im Laufe des 19. Jahrhunderts in die allgemeine Schulgeschichte der preußischen Rheinprovinz eingemündet. Die sogenannten Volksschulen garantierten mit oft schlecht ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern eine bildungsmäßige Grundversorgung, die natürlich auf dem Lande schlechter funktionierte, „so dass beispielsweise in den Kleinstädten Eupen, Malmedy oder Sankt Vith eine bessere Bildungsinfrastruktur vorhanden war“ (Giesdorf 2017, 219). Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden in den meisten Landgemeinden neue Schulgebäude.

Einen Einschnitt in das elementare Bildungssystem bedeutete der sogenannte Kulturkampf von 1871 bis 1878, in dem das Deutsche Kaiserreich unter Otto von Bismarck und die katholische Kirche unter Papst Pius IX. versuchten, ihre Machtansprüche abzustecken. Der Staat versuchte, die kirchlichen Einrichtungen, die ja vielfach im Schulwesen präsent waren, zurückzudrängen. Die von Bismarck beabsichtigte Zurückdrängung des klerikalen Einflusses im Bildungswesen kulminierte im Schulaufsichtsgesetz vom März 1872, das die bis dahin übliche geistliche Schulaufsichtsbehörde ablöste. Mangels finanzieller Mittel gelang es aber nicht, die liberalen Ideen in der Praxis umzusetzen, und die Volksschulen blieben konfessionell geprägt.

In den Schulen wurden Schulbücher der preußischen Rheinprovinz verwendet. Das „Lesebuch für die Oberklassen katholischer Volksschulen“ von 1882 umfasst 484 Seiten, das „Lesebuch für die katholischen Volksschulen der Rheinprovinz“ von 1912 624 Seiten. In einem Vergleich der Lesebücher stellt Jens Giesdorf (2017) heraus, dass beide Werke zunächst Literatur aus der Feder deutscher Klassiker bietet, freilich ohne erkennbaren roten Faden, wobei der katholisch geprägte religiöse Bezug ins Auge fällt. In einer zweiten Ableitung werden heimat- und naturkundliche Themen abgehandelt, wobei Deutschland und die Welt das Thema sind; 1912 werden die Gesundheitslehre und die vaterländische Geschichte einschließlich der überseeischen Kolonien vorgestellt, die 1882 weitgehend fehlten. 1882 gab es noch ein hurrapatriotisches Kapitel

Vaterländische Dichtung von immerhin 120 Seiten Umfang; das fehlt 1912, aber es „ist in dem knapp 200 Seiten starken Kapitel *Aus der vaterländischen Geschichte* aufgegangen“ (Giesdorf 2017, 227). Zunehmend werden in den Lesebüchern, die ja häufig der einzige Lesestoff für die heranwachsende Jugend waren, nationalistische und militaristische Themen aufbereitet.

6. Der französische Unterricht in Malmedy und Weismes

In den Lesebüchern und sicherlich in den Schulstunden merkte man nichts davon, dass man sich im Grenzgebiet zur französischen Sprache befand: Der Lesestoff war in Eupen und St. Vith im Wesentlichen derselbe wie in Berlin oder in Königsberg. Anders sah natürlich der Unterricht in den frankophonen Gebieten der Gemeinden Malmedy und Weismes aus. Hier muss man ganz klar zwei Perioden unterscheiden, eine Zeit, in der das Französische staatliche Förderung genoss, und eine Zeit, in der man auf eine Germanisierung hinarbeitete. Preußen hatte es mit einer nichtdeutschen Bevölkerung eigentlich nur in seinem Osten zu tun: Das Polnische, das Kaschubische und das Litauische wurden mit aller Härte unterdrückt, auch weil man glaubte, dass diese Sprachen nicht dieselbe kulturelle Höhe wie das Deutsche erreichen konnten, und weder das Sorbische noch das Dänische wurden wirklich ernst genommen. Diese Haltung war natürlich gegenüber dem Französischen nicht möglich, das ja von allen Offiziersanwärtern mehr oder weniger beherrscht wurde, denn in den Gymnasien war das Französische seit 1830/1837 „verbindlicher Lehrgegenstand“ (Willems 2013, 46). Zunächst wurde in Malmedy und in den frankophonen Gemeinden das Französische, das ja in der Franzosenzeit die Leitsprache gewesen war, bruchlos weitergeführt. Preußen behielt es als Schriftsprache in lokalen Schriftstücken der Gemeinden Malmedy und Weismes bei.

Bis nach der Reichsgründung blieben kommunale Verwaltungsakte, Protokolle der Gemeinderatssitzungen, ja sogar alle Berichte an den Landrat oder übergeordnete Behörden in Aachen oder Berlin französisch, ebenso die Unterrichtssprache an den Schulen der Stadt (Pabst 1979, 73).

Es gab auch offiziöse französische Übersetzungen von Amtsblattartikeln. Lediglich die Amtssprache im Gerichtswesen blieb deutsch, aber die Notare mussten zweisprachig sein (Möller 2017, 237).

Etwa seit den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts änderte sich die Haltung Preußens gegenüber den preußischen Walloninnen und Wallonen: Eine forcierte Germanisierungskampagne setzte ein, die sich nach der Gründung des Deutschen Kaiserreichs und der Annektion des „Reichlandes“ Elsass-Lothringen 1871 noch verstärkte. Jetzt ging es ja nicht mehr um rund 12.000 Walloninnen und Wallonen am äußersten Westrand des Reiches, sondern um die etwa 200.000 frankophonen Lothringerinnen und Lothringer aus dem Umland von Metz sowie um die dem französischen Erbe verpflichteten Elsässerinnen und Elsässer. Bei der Volkszählung des Reichslandes im Jahre 1900 waren 1.492.347 Menschen deutscher Muttersprache (86,8%), 136.318 waren französischer Muttersprache (11,5%). Während man sich bei den „preußischen Walloninnen und Wallonen“ sicher sein konnte, dass sie bei aller Treue zum wallonischen Erbe überzeugte Preußinnen und Preußen sowie leidenschaftliche Anhängerinnen und Anhänger der Herrscherdynastie waren, waren die Verhältnisse im Elsass und v.a. in Lothringen ganz anders: Dort war frankophon gleichbedeutend mit einer oppositionellen Einstellung gegenüber Deutschland.

1863 meinte der Aachener Regierungspräsident Friedrich von Kühlwetter (1809-1882), nach fünfzig Jahren preußischer Herrschaft sei der Augenblick gekommen, die deutsche Sprache „energischer und eindringlicher“ einzuführen.

Patriotismus und deutscher Sinn sowie Anhänglichkeit an unser erhabenes Königshaus sind den wallonischen Distrikten nach meinen Beobachtungen durchaus nicht fremd geblieben; aber ich halte die Aufgabe, diese Landesteile zu einem wahrhaft und innig mit unserer Vaterlande verbundenen Bestandteil zu machen, nicht für vollendet, solange nicht die deutsche Sprache die Muttersprache des Volkes und die Konversationsprache der gebildeten Klasse geworden ist (Pabst 1999, 75).

Die Verbannung des Französischen aus dem amtlichen Schriftverkehr sei jetzt überfällig. Der Landrat wollte französische Verhandlungen in den Gemeinderäten zwar weiterhin gestatten, sah aber die notwendige Beifügung einer deutschen Übersetzung zu den Protokollen vor. Die Stadt Malmedy unter ihrem – letzten einheimischen – Bürgermeister Gustave Piette protestierte am 20. August 1863, und als das nichts nützte, beschwerte sich die Stadt beim preußischen Innenminister in Berlin, der von den Germanisierungsmaßnahmen im fernen Westen offenbar nichts wusste und darauf drängte, die Maßnahmen nicht umzu-

setzen. „Im ferneren Gebrauche“ sei „der französischen Sprache der Gemeindebehörde in Malmedy kein Hindernis weiter entgegenzustellen“ (Pabst 1999, 76).

7. Das preußische Geschäftssprachengesetz von 1876 und die Schule

Die Germanisierungsabsichten des Aachener Regierungspräsidenten und seiner Gefolgschaft waren damit für 1863 abgewendet, aber es war nur ein Pyrrhussieg, denn mit dem preußischen Geschäftssprachengesetz vom 28. August 1876, das sich v.a. gegen den öffentlichen Gebrauch des Dänischen und des Polnischen richtete, wurde das Deutsche überall in Preußen zur einzigen Öffentlichkeitssprache, also auch in Malmedy (Pabst 1999, 76). Man hatte es in Malmedy allerdings nicht eilig mit der Durchsetzung der Maßnahme: Die Übergangszeit von zweimal fünf Jahren wurde voll ausgeschöpft, so dass aus den Schulen von Malmedy und Weismes das Deutsche erst 1889 herausgedrängt wurde. Während die letzten französischen Schulstunden im Elsass und in Lothringen in Frankreich eine beachtliche literarische Nachwirkung hatten (am bekanntesten ist *La dernière classe* von Alphonse Daudet in den *Contes du lundi* von 1880), verlief das Ende der französischen Grundschule in der *Wallonie prussienne* geradezu unbemerkt. Der Sekundärunterricht erfolgte an der 1837 gegründeten *École bourgeoise supérieure* auf Französisch; 1873 wurde daraus ein *Progymnasium*, das auf die höheren Schulen vorbereiten sollte. Von da an war die allgemeine Unterrichtssprache das Deutsche, aber es gab natürlich das Fach Französisch, das freilich nach deutschen Lehrplänen und von deutschsprachigen Lehrkräften unterrichtet wurde (Legros 1977/1978, 46). Es gab sporadisch Privatstunden, die meist von Priestern und oft kostenlos gegeben wurden (Legros 1977/1978, 51-53), aber das waren natürlich keine Maßnahmen, die das Französische dauerhaft stützen konnten. Der große sprachliche Abstand zwischen dem heimatlichen Wallonischen und dem Schriftfranzösischen machte die Situation natürlich nicht einfacher:

Les élèves wallons ne comprendraient pas le français en entrant à l'école et ils ne savent pas non plus le parler. De très intelligents comprendront peut-être quelques bribes, mais 98 pour cent de tous les enfants wallons ne connaissent en entrant à l'école rien d'autre que le dialecte wallon. [...] Il faut distinguer savoir parler et écrire correctement le

français, ce que les Wallons doivent apprendre à l'école comme leurs voisins allemand doivent le faire pour le haut-allemand (Legros 1977/1978, 51).

Wenn dem Wallonischen die Schule wegbriecht, bricht der lokalen Sprache die überlokale Kulturform weg – und das war die Situation, in der das Französische sich in Malmedy nach 1889 befand.

Für die Grundschüler gab man den Religionsunterricht oft auf Wallonisch, denn die Religionsstunden waren von den Germanisierungsmaßnahmen nicht betroffen (Pabst 1999, 77). Der schärfste Widerstand gegen die Germanisierung des Unterrichts ging vom Sourbrodter Priester Nicolas Pietkin (1849-1921) aus, der als wallonischer Dialektologe, Heimatdichter und Lokalgeschichtsschreiber tätig war und von der „petite patrie wallonne dans la grande patrie prussienne“ träumte (Pabst 1999, 78). Nach dem Krieg wurde er trotz seiner im Grunde preußischen Gesinnung zum *Nestor des wallonisants malmédiens* hochstilisiert (Legros 1977/1978, 64) und 1926 in Sourbrodt mit einem Standbild geehrt, das eine römische Wölfin zeigt; das Denkmal wurde von den deutschen Besatzungstruppen 1940 zerstört, aber 1956 wieder aufgerichtet (Legros 1977/1978, 56).

Die preußischen Behörden versuchten von außen, durch personelle Maßnahmen das Französische auch im privaten Umfeld aus den Schulen zu verdrängen: Lehrerinnen und Lehrer aus der preußischen Wallonie wurden mit dem Argument des allgemeinen Lehrkräftemangels in deutschsprachige Gemeinden versetzt, wobei ein zusätzliches Argument war, dass ja auch für die Walloninnen und Wallonen das Französische eine Fremdsprache sei (Gießorf & Lindig & Brüll 2017, 133). Durch den Zustrom von preußischen Beamtinnen und Beamten veränderte sich auch die Bevölkerungsstruktur von Malmedy und Weismes: Die Neuankömmlinge waren alle deutscher Muttersprache. Besonders im Militär fanden sich viele Personen aus dem preußischen Hinterland, die schon dadurch, dass sie protestantischen Bekenntnisses waren, im streng katholischen Land zwischen Göhl und Our in gehörigem Abstand zur Bevölkerung blieben; die sprachliche Barriere tat dann das Ihre. Auch im kirchlichen Bereich gab es eine Germanisierungspolitik: Das Erzbistum Köln schickte Priester aus der preußischen Wallonie in andere Gebiete und ersetzte sie durch rein deutschsprachige Geistliche (Gießorf & Lindig & Brüll 2017, 133). Freilich gab es auch eine Gegenbewegung, für die der Priester Nicolas Pietkin und seine wallonische Laienorgani-

sationen stehen. Die Gründung des 1897 gegründeten *Club Wallon*, der heute noch als *Royal (!) Club Wallon* besteht, macht klar, dass die Rückbesinnung auf den lokalen Dialekt, auf Folklore und auf Heimatgeschichte die Bewahrung der heimischen Traditionen den Germanisierungstendenzen einen – letztlich erfolgreichen – Einhalt gebieten könnte.

Die Umstellung des Schulwesens auf die deutsche Unterrichtssprache zeigte mit der Zeit ihre Resultate: Die Lehrkraft war keine Person mehr, die man in der angestammten Haussprache ansprechen konnte, und das Schriftdeutsche – oder was man dafür hielt – wurde nach den letzten französischen Schulstunden 1889 zu der Sprache, die die Öffentlichkeit beherrschte. Besonders die Bindungen der jungen Generation zum französischen Kulturraum wurden immer schwächer, und man betonte eher den wallonischen Charakter der Heimat und nicht die Tatsache, dass das Wallonische ja einen Dialekt des Französischen darstelle. Das Wallonische wurde zunehmend als folkloristischer Bestandteil der preußischen Wallonie angesehen, wie die Trachten, die jahreszeitlichen Gebräuche, die heimischen Traditionen, der Karneval (*cwarmê*). Die Malmedyer Zeitung *La Semaine* schrieb noch am 20. Juni 1914:

Germanisiert sind wir. Wir sehnen uns nach keinem anderen Vaterland als dem, dem wir angehören. Wir blieben ihm treu, auch wenn wir kein Wort Deutsch sprechen würden. Aber wir wachen mit eifersüchtiger Besorgnis über unsere zwei eigentlichen Sprachen, über unsere Sitten, unsere Gebräuche, unsere Traditionen. Wir möchten nicht, dass man hieran geht: das ist für uns etwas Heiliges! Dies hindert uns keinesfalls daran, loyale Untertanen Seiner Majestät zu sein! (zit n. Giesdorf & Lindig & Brüll 2017, 133-134)

Die frankophone Wochenzeitung *La Semaine* existierte in Malmedy von 1848 bis zum 24. Juni 1916 im Ersten Weltkrieg, und oft basierte sie auf französischen Zeitungen wie z.B. *Le Moniteur*, *Le Figaro*, *Le Petit Journal* oder *Le Gaulois*. „Die Lokalberichterstattung wurde in Eigenregie erstellt und hing nicht von der Versorgung mit Neuigkeiten durch den Landrat ab“ (Lejeune & Beck & Müller-Lutz 2017, 189).

8. Die Durchsetzung des Deutschen in den wallonischen Gemeinden

Die männliche Jugend war zum Wehrdienst verpflichtet, und die Soldaten wurden in den kriegerischen Krisen, die freilich nicht immer zu Kampfhandlungen führten, mobilisiert: Es handelte sich um die Unruhen in Belgien 1830/1831, um die Herbstkrise 1850, als Preußen und Österreich um die Gestalt des Deutschen Bundes stritten, um den österreichisch-französischen Konflikt in Norditalien und um die drei deutschen Einigungskriege 1864 (preußische und österreichische Truppen gegen Dänemark), 1866 (preußisch-österreichischer Krieg) und 1870/1871 (deutsch-französischer Krieg). Soldaten aus anderen Teilen Preußens und nach 1871 des deutschen Reiches wurden einquartiert, blieben aber meist ortsfremd. Spätestens seit 1871 herrschte wie überall in Deutschland eine triumphalistische Stimmung.

Der Kriegsverlauf ließ mit dem Triumph von Sedan und der Gefangennahme Napoleons III. schnell die Hoffnung auf einen Siegfrieden steigen. Und als die deutschen Bundesfürsten am 18. Januar 1871 den preußischen König Wilhelm I. im Spiegelsaal von Versailles zum Kaiser proklamierten, kannte der nationale Jubel kaum Grenzen. Gleiches galt für den Friedensschluss Anfang März 1871 (Beck & Liemann & Quadflieg 2017, 62).

Die Jahre im jungen deutschen Kaiserreich nach 1871 verliehen den Germanisationsbemühungen auf die Dauer Chancen auf Erfolge.

Avec les années, les vicissitudes diverses et la succession des générations, chez certains on voyait fléchir la résistance à la germanisation, alors que s'exacerbaient les passions de quelques autres. De groupements d'inspiration allemande naissaient. [...] L'immigration allemande multipliait les ménages mixtes. [...] Les séjours en terre allemande provoquaient d'autres mariages mixtes, que ses séjours fussent dus à la formation scolaire ou professionnelle ou nécessités par les fonctions ou le commerce, et il y avait aussi le service militaire, souvent fort loin en Prusse (y compris Berlin). Le monde des fonctionnaires régentant la petite ville aimait à se mêler de la bonne bourgeoisie wallonne et l'extrême sociabilité de celle-ci venait au-devant de leurs désirs. Les humbles aussi se persuadaient des avantages de l'allemand, les mérites de l'Allemagne et les vertus des Hohenzollern que leur protestantisme seul – suivant la croyance que rapportait l'abbé Bastin – empêchait de devenir des saints. Si l'on tenait aux sermons français et aux journaux locaux français (avec bien des communiqués et des annonces en allemand) et si la ville, mais non les villages, avait des cours de français extra-scolaire, il n'y avait, disait à Louvain en 1910 Bastin, aucune conférence française et, dans les hôtels, aucun journal belge. Le français tendait à devenir une langue de luxe (Legros 1977/1978, 123-124).

9. Der Aufschwung des Schulwesens im Kaiserreich

Kehren wir wieder zurück zur schulischen Situation in den deutschsprachigen Gebieten zwischen Göhl und Our! In den Jahren zwischen der Gründung des Deutschen Kaiserreiches und dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges war insgesamt ein Aufschwung des Bildungswesens zu beobachten, der sich

in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zunehmend verbesserte, was u. a. an den Schulneubauten auch in den abgelegenen Gebieten abzulesen ist. Sie ersetzen häufig alte, völlig unzureichende erste Schulgebäude, die meist aus dem frühen 18. Jahrhundert stammten (Giesdorf 2017, 220).

Die neuen Schulgebäude wurden meist in einer Einheitsarchitektur in zwei Etagen errichtet, die überall im Rheinland eingesetzt wurde. Auch die Ausbildung der Lehrpersonen verbesserte sich dadurch, dass der Besuch des 1815 in Brühl gegründeten Lehrerseminars zunehmend zu einer Voraussetzung zur Einstellung wurde. Bis 1877 war der schulische Inspektionsdienst in geistlicher Hand, dann wurde er in weltliche Aufsicht übergeben, ohne dass sich in der Praxis allzu viel änderte. Ein Beobachter stellte zur Jahrhundertwende fest, dass mit den preußischen Strukturen

eine solide Basis geschaffen worden war, auf der sich die Erziehung der Kinder zur Treue, Vaterlandsliebe, Ergebenheit, Tüchtigkeit und die Bildung des Verstandes wie Mosaiksteinchen zum Ideal eines tauglichen Staatsbürger vereinen ließen (zit. n. Giesdorf 2017, 220).

10. Der Erste Weltkrieg

Der Ausbruch des Ersten Weltkrieges veränderte die Situation des Landes zwischen Our und Göhl vollständig. Wehrpflichtig waren alle Männer zwischen dem 17. und 45. Lebensjahr; sie wurden dem 25. Infanterie-Regiment sowie den Reserve-Infanterieregimentern 28 und 29 zugeteilt. Am 4. August marschierte das deutsche Militär durch, um Visé einzunehmen, und die Regimenter nahmen an der am 11. August 1914 abgeschlossenen Belagerung und Eroberung von Lüttich teil. Auf deutscher Seite blühten meist erdichtete Geschichten von frankophonen *franc-tireurs*, auf alliierter Seite fabulierte man von deutschen Kriegsverbrechen, die auch nur selten überprüfbar waren. Die euphorische Stimmung, die in der Bevölkerung wie überall im Deutschen Reich geschürt

worden war, hatte sich sehr schnell in Skepsis verwandelt, zumal wirkliche Erfolge im festgefahrenen Stellungskrieg ausblieben, die Anzahl der Opfer aber ständig anstieg. An der Marne und in Langemarck erlitten die Regimenter erhebliche Verluste, und die Stellungskämpfe der Jahre 1915 bis 1917 waren blutig, ohne dass die Front sich wesentlich bewegte. Die Soldaten erlebten das Kriegsende in Steenkerke, Nivelles und in der Nähe von Gent und Aalst. Nach einem abenteuerlichen Marsch durch Flandern wurden die Soldaten am 22. November 1918 in Aachen vom Oberbürgermeister ins Zivilleben entlassen (Beck & Liemann & Quadflieg 2017, 69).

Während des Krieges war inzwischen in der Heimat eine Art Kriegsdictatur eingerichtet worden. Die militärischen Befehlshaber rissen immer mehr zivile Bereiche an sich, und man setzte sogar die Forstbehörden zur Schmuggelbekämpfung ein. Einen echten Luftkrieg wie im Zweiten Weltkrieg gab es nicht, aber man konnte die Luftschiffe und Flugzeuge auf dem Weg zu den Waffenfabriken an Rhein und Ruhr verfolgen. Die Verbindung mit den eingezogenen Soldaten wurde v.a. durch die Feldpost aufrechterhalten, die eine wichtige Verbindung zwischen den Mitgliedern der kämpfenden Truppen und ihren Angehörigen in der Heimat herstellten (Beck & Liemann & Quadflieg 2017, 71). Frauen übernahmen Funktionen, an die für sie im Zivilleben nicht zu denken gewesen wäre; auch in den Schulen wurden Lehrerinnen, meist mit kurzzeitigen Verträgen, eingestellt. In Preußen mussten Lehrkräfte seit 1859 eine Prüfung ablegen, zu der ausdrücklich auch unverheiratete Frauen Zutritt hatten (das sogenannte Lehrerinnenzölibat wurde in der Bundesrepublik Deutschland erst 1957 aufgehoben). Hilfslehrerinnen waren von den allgemeinen Regelungen ausgenommen, und in diese Kategorie wurden die meisten im Krieg rekrutierten weiblichen Lehrkräfte eingeordnet.

11. Der Versailler Vertrag

Der Waffenstillstand, der am 11. November 1918 in Kraft trat, bedeutete für das Grenzgebiet zwischen Belgien und Deutschland noch nicht das wirkliche Ende des Krieges:

Zunächst konnten die durchziehenden und heimkehrenden Frontkämpfer, die lokalen Arbeiter- und Soldatenräte sowie die britischen und französischen, später auch belgischen Besatzungssoldaten wie Vorboten für unruhige Zeiten erscheinen. Die Nachrichten von der Versailler Friedenskonferenz, nach denen Deutschland und die beiden Kreise Eupen und Malmedy zu Gunsten Belgiens verzichteten und dessen volle Souveränität über das neutrale Gebiet von Moresnet anerkennen sollte, vergrößerten die Unruhe vor Ort spürbar (Beck & Liemann & Quadflieg 2017, 71).

Der Artikel 34 des Versailler Friedensvertrages legte die Abtretung der Kreise Eupen und Malmedy an Belgien fest: „L’Allemagne renonce, en outre, en faveur de la Belgique, à tous droits et titres sur les territoires comprenant l’ensemble des cercles (Kreise) de Eupen et Malmedy“. Man könnte dafür historische Gründe ins Feld führen (mittelalterliche Einheit des Abteigebiets Stavelot-Malmedy, Zugehörigkeit zu den Gebieten von Limburg und Luxemburg), aber

les vraies raisons étaient d’ordre plus prosaïques: prendre le contrôle du camp d’Elsenborn, où s’étaient concentrées en 1914 les forces dirigées contre Liège, du chemin de fer dit *Vennbahn* et du nœud ferroviaire de Sourbrodt et, enfin, trouver dans l’*Hertogenwald* une compensation pour les coupes effectuées sous l’occupation dans les forêts domaniales belges. Le plébiscite – organisé pour atteindre le résultat souhaité – entraîne le transfert définitif à la Belgique le 20 septembre 1920. Les *Kreise* deviennent trois cantons belges, baptisés «rédimés» avec peu de sens psychologique. En mars 1925, ils sont rattachés à l’arrondissement de Verviers. Par ailleurs, l’article 32 du traité de Versailles a mis fin au régime de condominium belgo-allemand du «territoire neutre de Moresnet», attribué à la Belgique qui le rebaptise la Calamine (Balace 2004, 282-283).

Die neue politische Situation führte aber zunächst keineswegs zu einer belgienfreundlichen Stimmung bei den Bürgern der abzutretenden Gebiete, denn sie fühlten sich „weiterhin als Deutsche und zeigten dies, indem sie «heimattreue», das heißt revisionistische Parteien bei sämtlichen Wahlen der Zwischenkriegszeit unterstützten“ (Pabst 1999, 79). Insgesamt ging Belgien mit seinen Neubürgern einfühlbarer um, als das bei anderen Gebietsabtretungen in Rahmen der Verträge von Versailles und Trianon die Regel war. Die konkrete Verwaltung der „cantons rédimés“ wurde dem belgischen General Herman Baltia (1863-1938) mit dem Amtssitz in Malmedy anvertraut, der sich zuvor um die Eingliederung von Neutral-Moresnet in den belgischen Staatsverband gekümmert hatte. Den Einwohnerinnen und Einwohnern wurde die belgische Staatsangehörigkeit verliehen, wie es im Artikel 36 des Versailler Friedensvertrages festgehalten ist:

Dès que le transfert de la souveraineté sur les territoires ci-dessus visé sera définitif, la nationalité belge sera définitivement acquise de plein droit, et à l'exclusion de la nationalité allemande, par les ressortissants allemands établis sur ces territoires.

Das bedeutete auch, dass die Beamtinnen und Beamten in ihren bisherigen Stellungen bleiben konnten, wenn sie es wollten. Dennoch verließen die meisten Beamtinnen und Beamten, die ja ursprünglich von woanders hergekommen waren, das Gebiet, und man bemühte sich notdürftig, sie durch Belgierinnen und Belgier zu ersetzen, die Deutsch konnten.

12. Die neuen belgischen Strukturen der Zwischenkriegszeit

Die politischen Gegebenheiten wurden den belgischen Strukturen angepasst: Statt der preußischen Kreise Eupen und Malmedy wurden die drei Kantone Eupen, Malmedy und St. Vith eingerichtet, die im Bereich der Rechtsprechung zum Gerichtsbezirk Verviers gehörten. Auf kirchlicher Ebene erfolgte am 20. Juli 1920 gegen den Willen der Gläubigen die Loslösung aus dem Erzbistum Köln. Eupen-Malmedy wurde zum eigenen belgischen Bistum mit dem Bischofssitz in Malmedy erhoben. Zum Bischof wurde der Lütticher Bischof Martin Hubert Rutten (1841-1927) berufen, der als gebürtiger Fläme einigermaßen Deutsch konnte. Die Tatsache, dass der neue Bischofssitz in Personalunion mit Lüttich vereinigt wurde, ließ von Anfang an erkennen, dass das neue Bistum keine Dauerlösung sein würde. Am 15. April 1925 wurde es vom Papst aufgelöst und Lüttich zugeschlagen, wozu es noch heute gehört. Freilich wurden die deutschsprachigen Gebiete mit einigen Sonderrechten ausgestattet: Ein deutschsprachiger Generalvikar sollte die Interessen der Gläubigen deutscher Muttersprache vertreten, und die deutsche Predigt- und Katechismuslehre blieb für die deutsch- und gemischtsprachigen Gemeinden erhalten (Minke 2010, 12).

Dass die deutsche Sprache weiterhin die Leitsprache sein sollte, unterstand keinem Zweifel, freilich war es klar, dass daneben das Französische gefördert werden musste. Das Schulsystem stellte sich folgendermaßen dar:

Das im belgischen Volksschulgesetz verankerte Prinzip des muttersprachlichen Unterrichts führte der Gouverneur 1922 auch in Eupen und Malmedy ein. Allerdings begann der im Gesetz für das fünfte Schuljahr vorgesehene Unterricht in der zweiten Sprache analog zur Regelung im Gebiet von Montzen und Arel auch im deutschsprachigen Neubelgien bereits im ersten Jahr, während in den wallonischen Schulen Malmedys

Deutsch vom fünften Jahr ab obligatorische Fremdsprache war. In den höheren Schulen Eupens und (seit 1926) St. Viths liefen Deutsch und Französisch als Unterrichtssprachen der unteren Klassen parallel; in der Oberstufe wurde nur noch französischer Unterricht erteilt. Auch im Schulwesen bemühte sich das Gouvernement, die zahlreich freigewordenen Stellen reichsdeutscher Lehrer bevorzugt mit Einheimischen zu besetzen; soweit dies nicht gelang, wurden bevorzugt altbelgische Lehrer aus dem deutschen Sprachgebiet um Arel und Montzen eingestellt (Pabst 1979, 26).

In Eupen wurde eine *École française de la Ville d'Eupen* gegründet (Dries 2010, 141). Es ist deutlich, dass die Erfahrungen, die man in Belgien mit der Behandlung des Niederländischen neben dem im 19. Jahrhundert als führender Sprache betrachteten Französischen gewonnen hatte, Pate stand: Nach den damaligen Einschätzungen war das Niederländische die Nähe-Sprache im vertrauten Umgang, die man als Muttersprache im Elementarunterricht verwenden sollte, während mit zunehmendem Anspruch, also bspw. im Gymnasialunterricht, ein möglichst vollständiger Übergang auf die ausgebaute und in allen Bereichen anwendbare französische Unterrichtssprache angesagt war. Die Maßnahmen, die Herman Baltia einleitete, passten genau dazu: Deutsche Unterrichtssprache in den Elementarschulen, aber Französischunterricht von der ersten Klasse an, an den weiterführenden Schulen in der Unterstufe noch deutschsprachiger Unterricht, in der Oberstufe aber abgesehen vom Fach Deutsch rein französischsprachiger Unterricht.

In Malmedy und seiner Umgebung, wo das Wallonische die Volkssprache war, die ja durch antifranzösische Maßnahmen der preußischen Regierung nicht wirklich zurückgedrängt werden konnte, wurde natürlich das Französische in seine Rechte eingesetzt, die es schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts genossen hatte. Das deutschsprachige Progymnasium in Malmedy wurde zu einem französischsprachigen Athenäum erhoben; Deutsch wurde als Fach unterrichtet, mit einem *cours fort* für Deutschsprachige und einem *cours faible* für Frankophone. Auch die beiden weiterführenden Mädchenschulen in Eupen und Malmedy wurden auf die französische Unterrichtssprache umgestellt (Schmitz 1994, 10), was allerdings an Traditionen aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts anknüpfen konnte.

Die Bevölkerung konnte sich mit den neuen politischen Verhältnissen nicht wirklich abfinden, obwohl es manifest virulente Oppositionsbewegungen wie etwa im Elsass, in Südtirol oder in den Sudeten zunächst nicht gab. Charakte-

ristisch für die belgische Gesellschaft ist die sogenannte Versäulung (nl. *verzuijing*, fr. *cloisonnement*), die – natürlich nach Sprachgruppen geteilt – katholisch-konservative Gruppierungen auf der einen Seite und freigeistig-liberal-sozialistischen Kräfte auf der anderen Seite sieht.

Unter einer Säule versteht man einen Verbund von Institutionen und Verbänden rund um eine politische Partei, die den einzelnen Menschen gleichsam von der Wiege bis zur Bahre begleiten. In Belgien gab es drei verschiedene Säulen, eine sozialistische, eine liberale und eine christliche Säule. Von der Krankenkasse über die Versicherung, die Bank bis hin zu den Jugend- und verschiedensten Erwachsenenbildungsorganisationen verlief ein Großteil des sozialen Lebens innerhalb einer bestimmten Säule (Meyer 2007, 355).

In Ostbelgien

entstanden nach dem Ersten Weltkrieg die verschiedensten Interessenverbände, die einerseits für die deutsche Muttersprache kämpften und andererseits diejenigen, welche für die stärkere Betonung des Französischen eintraten. So wurde beispielsweise der *Heimatbund Eupen-Malmedy-St. Vith* gegründet, dessen Mitglieder besonderen Wert auf die Erhaltung der ererbten Werte, Muttersprache und Sitten, legten. 1926 schloss sich der *Malmedyer Bauernverband* dem *Rheinischen Bauernverband* an. 1931 gründeten der Lütticher Professor Heinrich Bischoff, der Abgeordnete Marc Somerhausen und der Tintinger Pfarrer Schaul den *Bund der Deutsch-Belgier*, der sich die Erhaltung der deutschen Sprache zum Ziel setzte. [...] Wird einerseits von vielen eine Verstärkung des Französischen als Unterrichtssprache an den höheren Schulen gefordert, so wird andererseits das Recht auf Muttersprache unterstrichen (Schmitz 1994, 11).

13. Die Auswirkungen der belgischen Sprachgesetze der dreißiger Jahre

Auf eine neue Grundlage wurde der schulische Sprachgebrauch durch das Gesetz vom 14. Juli 1932 über die Verwendung der Sprachen im Unterrichtswesen gestellt, das dem Gesetz vom 28. Juni 1932 folgte. Beide Gesetze legten die Sprachverwendung in den Sprachregionen fest, eine der alten Forderungen der Flaminnen und Flamen; dass aus flämischer Sicht diese Gesetze noch zahlreiche Lücken aufwiesen und für die zunehmende Französisierung noch zahlreiche Schlupflöcher ließ (Kramer 2016, 69-70), steht hier nicht zur Diskussion, aber für die deutschsprachigen Gebiete waren die Gesetze doch sehr zutreffend: Sie boten die gesetzliche Grundlage für den deutschsprachigen Unterricht, obwohl der eigentliche Zielpunkt die Gewährung von Garantien für den niederländisch-