

9. Diskussion der Ergebnisse

Das Forschungsinteresse dieser Studie lag auf der *sprachlichen Praxis* junger Erwachsener im mehrsprachigen Kontext. Es ging darum, diesen Menschen und ihren Lebenserfahrungen mit Sprache(n) und Sprechen eine Stimme zu geben und genauer zu verstehen, wie sie sich in ihren konkreten Lebenszusammenhängen (selbst)positionieren, wie sie an und mit ihren Identitäten arbeiten und welche Handlungs- und Gestaltungsspielräume sich dabei für sie ergeben. Es ging aber auch darum aufzuzeigen, in welchem Zusammenhang Sprache(n) und Sprechen zu hegemonialen Verhältnissen stehen.

In diesem Kapitel werden in einer zusammenführenden Darstellung zunächst forschungspragmatische Entscheidungen bezüglich der Erhebung und der Auswertung kritisch reflektiert (Kap. 9.1). Die 18 Sprachbiografien liefern des Weiteren – in fallübergreifender Betrachtung – aufschlussreiche Erkenntnisse darüber, wie sich Differenzordnungen in Bezug auf Sprache(n) und Sprechen als machtvoll erweisen und wie diese Verhältnisse aus einer Minderheitenperspektive erlebt werden können. Die gewonnenen Einsichten werden in Kapitel 9.2 präsentiert und mit theoriebezogenen Schlussfolgerungen verknüpft. Dabei stehen das Spracherleben betreffende Reflexionen insbesondere hinsichtlich der daraus resultierenden Handlungs(ohn)macht im Vordergrund der Ausführungen. Abschliessend werden die Ergebnisse aus der Studie in Kapitel 9.3 in einem weitläufigeren (Aus-)Bildungszusammenhang diskutiert.

9.1 Zum Forschungsprozess

9.1.1 Datenerhebung

Qualitative Interviews sind – wie bereits mehrfach dargestellt – als sozial situierte Praxis zu verstehen und bringen ein ko-konstruktives und temporäres Positionierungsgeschehen hervor. Sowohl die Interviewten wie auch die Autorin und ihre Forschungskollegin haben dabei fortwährend aus bestimmten Positionen heraus gesprochen und diese der jeweiligen Interviewsituation angepasst. Vor dem Hintergrund dieser Einsicht wurden die äusseren Gegebenheiten, Eindrücke und Gefühlslagen aus diesen Zusammentreffen in Ablauf- und Interviewprotokollen festgehalten und für jede Fallanalyse wieder zu-

rate gezogen. Gerade die während der Gespräche entstandenen wechselseitigen Beeinflussungen waren mit Hilfe dieser zusätzlichen Daten einfacher rekonstruierbar. Es erwies sich z.B. als relevant, dass die Autorin über ihren eigenen biografischen Werdegang mehrere Erfahrungsräume mit den Teilnehmenden gemeinsam hatte. Dies eröffnete einerseits viele unterschiedliche Anknüpfungspunkte zu örtlichen Gegebenheiten, zum Erleben mit mehreren Sprachen innerhalb und ausserhalb der Familie, zu rollenspezifischen Erfahrungen z.B. als ehemalige Schülerin der BKS oder zum bildungsbedingten Wohnortwechsel in eine grössere Stadt. Dies waren Voraussetzungen, die sicherlich einen wünschenswerten Einfluss auf die Herausbildung einer gemeinsamen Vertrauensbasis nahmen. Andererseits waren es gerade diese Gemeinsamkeiten, die gegenseitige Interpretationen von Vorannahmen und Aussagen nahelegten. Die Autorin geht ebenso davon aus, dass auch die unterschiedlichen Rollen bzw. Positionen (Student*in/Lernende*r vs. Forschende/Mitarbeiterin an der PHGR), als Teil eines hierarchischen sozialen Verhältnisses, die Interviews auf unterschiedliche Weise mitgestaltet haben. In diesem Zusammenhang war es nach Erachten der Autorin sicherlich wertvoll, die Gespräche in einer privaten, möglichst gemütlichen Atmosphäre und nicht in einer institutionell angebundenen Umgebung zu führen, da dies möglicherweise gerade ein solches Rollenverständnis bekräftigt hätte. Wichtig war zudem, dass die Teilnehmenden – obwohl sie ihre Präferenzen diesbezüglich bereits im Online-Fragebogen angegeben hatten – die Interviewsprache auch vor Ort nochmals auswählen konnten. Der Grossteil der Teilnehmenden verblieb beim Italienischen als Interviewsprache. Ein Teilnehmer bevorzugte es vor Ort aber, im Puschlauer Dialekt zu erzählen (vgl. Livio), und eine Probandin wechselte während des Interviews vom Italienischen zum Schweizerdeutschen (vgl. Silvia).

Bei der Durchführung der Interviews bemerkte die Autorin jeweils, dass es ihr unterschiedlich gut gelang, die eigenen Lebens- und Spracherfahrungen auszublenden. Diesbezüglich erwies sich die Erfahrung in den ersten Interviews als wertvoll, um die zuvor rezipierten methodisch-theoretischen Sachverhalte eingehender nachvollziehen zu können. Besonders aufreibend fand sie die Einsicht, dass viele der der Interaktion geschuldeten Hervorbringungen, wie z.B. sprachliche Anpassungsprozesse und suggestives Nachfragen, auch bei einwandfreier Vorbereitung und fortwährender Haltungsreflexion sich nicht vollumfänglich kontrollieren liessen und sie als Forschende – teilweise sogar, ohne es zu merken – selbst in Positionen hineingerufen wurde, die sie während des Interviews unbewusst bestätigte oder ablehnte. Bereits minimale Veränderungen in der Tonlage von Äusserungen, körperliche Mimiken und Gestiken, Anpassungen des Sprachniveaus oder Redepausen des Gegenübers führten zu wechselseitigen situationsbedingten Reaktionen. Beispielsweise waren Redepausen oder mangelnde Erzählbereitschaft für die Autorin besonders schwer aushaltbar und veranlassten sie vermehrt dazu, z.B. den Erzählstimulus oder die Nachfragen – in kleinen Nuancen – wiederholt anders zu formulieren. Dies geschah vorwiegend mit der Absicht, unangenehme, z.B. überfordernde Gefühle bei den Teilnehmenden vermeiden zu wollen. Gerade eine fehlende Erzählbereitschaft ergibt sich aber, wie Küsters einleuchtend beschreibt, nicht lediglich aufgrund von Erzählhemmungen oder Unsicherheiten, sondern kann ebenso aus einer aktiv eingenommenen »Verweigerungshaltung gegenüber einer als unangemessen empfundenen Erzählaufforderung bzw. gegenüber ihrem thematischen Zuschnitt« re-

sultieren (vgl. Küsters 2006, S. 57). Gerade der exmanente Nachfrageteil des Interviews, der sicherlich viel forschungsrelevante Daten hervorgebracht hat, erscheint aus heutiger Betrachtung aber auch besonders wirkungsvollen Beeinflussungen unterlegen zu haben, denn einerseits setzte er thematische Schwerpunkte, die für die Teilnehmenden weniger Relevanz hatten. Andererseits löste die Art und Weise, wie eine Frage gestellt wurde, bzw. bereits die Auswahl der Frage eine gewisse Erwartungshaltung in Bezug auf die Antwort aus. Gerade die Frage »Welche Sprache bevorzugst du?« erscheint der Autorin im Nachhinein eine im Hinblick auf ausgelöste identitäre Unsicherheiten ungünstige Frage zu sein. Sie hat oft widersprüchliche Positionierungen zur restlichen Erzählung hervorgerufen und einige Teilnehmende zu einer Wahl gedrängt, die gerade vor dem Hintergrund von Mehrfachzugehörigkeiten als eher problematisch zu bewerten ist. Ergiebiger wäre es wohl gewesen, den Informant*innen z.B. die Frage zu stellen, weshalb sie denken, dass sie für die Studie ausgewählt wurden.

Die Autorin gelangt zu dem Schluss, dass die Erhebung qualitativer bzw. sprachbiografischer Interviews im günstigsten Fall ein zyklisches Reflektieren methodisch-methodologischer Theorieverortungen und empirischen Erfahrungswissens darstellt. Diese kann aber niemals in einer zweifelosen und mustergültigen Interviewpraxis münden, sondern muss die Erzählinhalte gerade vor dem Hintergrund dieser »Imperfektionen« verstehen und reflektieren.

9.1.2 Datenauswertung

Die Analyse der sprachbiografischen Interviews zeigt deutlich auf, dass Sprache(n) und Sprechen nicht gleichermaßen erlebt werden. Durch alle Erzählungen hindurch wird gut feststellbar, wie verschiedene Differenzkategorien in ihrer subjektiven Bedeutung miteinander verknüpft sind. Sie verdeutlichen, welche Konzepte die jungen Erwachsenen von bestimmten Differenzkategorien besitzen, welche Bedeutung sie diesen zuschreiben, wie sie sich von »Anderen« vor dem Hintergrund dieser Differenzordnungen positioniert fühlen und wie sie sich selbst zu diesen positionieren. Sprache(n) und Sprechen wurden von den Informant*innen auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Häufigkeit thematisiert. Die Analysen sind daher immer auch vor dem Hintergrund zu verstehen, dass die Relevanzsetzung von Sprache(n) und Sprechen durch die Forschenden hervorgerufen worden ist. Nicht jede von den Forschenden als bedeutsam betrachtete Differenzlinie wurde in der subjektiven Logik der Teilnehmenden auch als wirkmächtig erlebt. Die Sprachbiografien eröffneten auch Perspektiven auf nicht bedachte soziale Kategorien, die im Zusammenhang mit dem Spracherleben im Voraus gar nicht in Betracht gezogen wurden. Es erwies sich insofern als bedeutsam, Sprache(n) und Sprechen nicht als einzige Differenzkategorien in den Sprachbiografien zu berücksichtigen, sondern sowohl bei den Positionierungs- als auch bei den Zugehörigkeitsanalysen offen zu bleiben und andere von den Teilnehmenden relevant gesetzte Differenzkategorien, wie z.B. körperliche Merkmale, Namen, religiöse Zugehörigkeiten oder Geschlecht, in die Analysen bezüglich des Erlebens sprachlicher Macht miteinzubeziehen. Dabei galt es, sich auch von Anbeginn von der Vorstellung einer summativen Wirkmacht unterschiedlicher Differenzkategorien im Sinne z.B. doppelter oder dreifacher Benachteiligung loszulösen und die Aufmerksamkeit auf

die multiplen und oft auch unerwarteten Wechselwirkungen zu richten. Denn gerade innerhalb dieser machtvollen Verflechtungen waren nicht lediglich Benachteiligungen oder Ressourcen zu erkennen. Vielmehr ergaben sich die Konstellationen situativ und manifestierten fluide und widersprüchliche Anerkennungs- und Diskriminierungserfahrungen für die einzelne Person. Gerade die Vorannahmen der Forschenden in Bezug auf die besprochene Thematik und deren eigene Positioniertheit im forschungsrelevanten Kontext müssen aus heutiger Perspektive als besonders bedeutsame Einflussgrössen betrachtet werden. In diesem Zusammenhang hätten sich beispielsweise sicherlich auch sprachliche Gegebenheiten im Vor- und Nachspann der Interviews – also darin, was in den ersten Momenten des Zusammentreffens geschieht bzw. was im Anschluss an das Interview nachträglich diskutiert wird – als gegenstandsrelevant erwiesen.

Es tritt daher deutlich hervor, dass die Rolle der Forschenden als gewichtige Dimension in die Zirkularität des hier befolgten Analysevorgehens zum intersektionalen Spracherleben (vgl. Kap. 7.6) aufgenommen werden müsste. Dies könnte beispielsweise in Form einer damit erweiterten Achse geschehen. Unzweifelhaft würde sich damit die Komplexität des Analyseverfahrens weiter erhöhen. Zugleich ergäbe sich damit aber auch die Möglichkeit, weitere Verweise auf diskursive Ordnungen zu finden, die genauso, wie sie für die Relevanzsetzungen der Teilnehmenden wirksam werden, auch auf das Deutungsvorgehen und die Interpretationen der Forschenden abfärbten können. Gerade aus der Voraussetzung, dass Diskurse auf Subjekte wirken und diese darüber wieder weitere Diskurse reproduzieren, ergibt sich nach Bosančić, Pfahl und Traue (2019) bezüglich einer subjektivierungsanalytischen Vorgehensweise auch die Forderung nach einer doppelten Empirie als methodologische Maxime. Damit ist gemeint, dass mindestens zwei Datentypen analysiert und aufeinander bezogen werden müssten. Diese zweifache Perspektive ist erforderlich, um die »*Relation diskur-siver Ordnung und Subjektivierungswirkung*« eindeutig bestimmen zu können. Rekurriert man als Forschende lediglich auf das eigene Allgemeinwissen bezüglich gegebener Diskurse im Untersuchungskontext, läuft man Gefahr, von der eigenen Rezeption des Diskurses auf die der Informant*innen zu schliessen (ebd., S. 146). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann in dieser Hinsicht als mitberücksichtigter zweiter Datentyp einerseits auf die kleineren Prästudien, die diesem Projekt vorausgegangen sind (vgl. Kap. 7.1), und andererseits auf den im Jahr 2019 erstellten Evaluationsbericht des ZDA (vgl. Kap. 6.2.1.1) verwiesen werden. Beide Datengrundlagen wurden zwar nicht direkt in die Analyse miteinbezogen, haben aber bei der Autorin dieser Studie Suchhypthesen generiert, ein Bewusstsein für Diskursvorstellungen und die eigene Positioniertheit im Feld geschaffen und damit Zusammenhangsvermutungen aufkommen oder ablegen lassen. Insofern können bereits der davon geprägte Einstieg ins Forschungsfeld und die Formulierung der Fragestellungen als erste interpretative Schritte angesehen werden, die sicherlich auch das Analysesetting mitbeeinflusst haben.

9.2 Fallübergreifende Reflexionen zum Spracherleben

Der Sprache liegt eine Wirkmacht inne, die subtil agiert, die wir nicht auf den ersten Blick erkennen und derer wir uns oft nicht bewusst sind. Sprache ist mächtig, weil sie einerseits Teil des menschlichen Handlungsvermögens ist und die Möglichkeit schafft, sich sozial und gesellschaftlich darzustellen und wirksam zu fühlen. Andererseits kommt Sprache(n) und Sprachvarietäten ein unterschiedliches Mass an Anerkennung und Legitimation zu, was soziale Unterscheidungen konsolidiert und mit benachteiligten Positionen und eingeschränkten Perspektiven einhergeht (vgl. Mecheril & Quehl 2006a, S. 360ff.). Als besonders herausgefördert treten vor dem Hintergrund dieser Einsichten mehrsprachige Räume wie der Kanton Graubünden mit mehreren ange-stammten Sprachen sowie einer zusätzlichen migrationsbedingten Sprachenvielfalt hervor. In solchen Kontexten erscheint es opportun, gegebene sprachliche Machtverhältnisse zu thematisieren und mit Hilfe von empirischem Datenmaterial erkennbar werden zu lassen.

Die untersuchten sprachbiografischen Erzählungen zeigen auf eindrückliche Weise, in welchen Situationen und unter welchen Bedingungen sich Sprache(n) und Sprechen für junge Erwachsene aus Italienischbünden als ermächtigend erweisen bzw. an welchen Stellen ihrer Biografie sie Sprache(n) als eine ihre Handlungsspielräume erschwerende, begrenzende oder verschliessende Kraft verhandeln. Gleich ob mit positiver oder negativer Konsequenz, verdeutlichen die für diese Studie interviewten Personen, dass Sprache(n) und Sprechen in allen gegebenen Lebenskontexten eine Rolle spielen und immer – und auf unterschiedliche Art und Weise – wirkmächtig sind. Sprache lässt sich nirgends und für niemanden neutralisieren. Für Sprecher*innen aus Italienischbünden, aber auch für alle anderen Bündner*innen ist daher immer relevant, welche Sprachen z.B. in Bildungsinstitutionen, im Arbeitsmarkt, in der Familie oder im Freundeskreis als die angemessenen, legitimen Sprachen verhandelt und anerkannt werden und unter welchen Bedingungen mit den eigenen sprachlichen Voraussetzungen innerhalb dieser Verhältnisse Teilhabe möglich wird. Der sprachliche Dominanzkontext, in dem wir uns bewegen, bestimmt darüber, welche Differenzkategorien in der gegebenen Situation gerade wirkmächtig sind und uns zugehörig oder eben nichtzugehörig, privilegiert oder diskriminiert, anerkannt oder ohnmächtig fühlen lassen.

Sprachliche Praxis basiert auf machtvollen Regeln, in welche die 18 sprachbiografischen Interviews eine enthüllende Einsicht geben können. Die befragten jungen Erwachsenen sprechen Zusammenhänge von Sprache(n) und Sprechen und Anerkennungs- und Zugehörigkeitsverhältnissen an und zeigen damit auf, welche oft unerwarteten individuellen Handlungsoptionen daraus resultieren. Dabei dokumentieren sie auf eindrückliche Weise, wie sie sich in den über Sprache(n) und Sprechen hergestellten Handlungssphären bewegt haben, wie sie symbolischen Grenzziehungen begegnet sind und inwiefern sie diese aktiv überwinden konnten bzw. sie davon subjektiviert wurden. Die vorgestellten Falldarstellungen zeigen auf, dass sich neben eingrenzenden ebenso neu gewonnene und erweiterte Handlungsmöglichkeiten mit und durch Sprache(n) ergeben können. Es wäre aber irreführend, davon auszugehen, dass sich die Wirkmacht der Sprache dichotom im Erleben entweder widriger oder vorteilhafter Lebenserfahrungen manifestiert. Sprache kann mehrere Bedeutungen gleichzeitig

einnehmen, die erst in der Bewertung der erzählenden Person begreiflich werden (vgl. Moergen & Rieker 2021, S. 14). In vielen Fällen ergeben sich im Verlaufe der Erzählungen Umdeutungen und Wandlungen von Selbst- und Fremdpositionierungen sowie Zugehörigkeiten zu Sprache(n), die neue Aspekte *sprachlicher Macht* hervorrufen und andere wieder schmälern. Eine Person kann beispielsweise von einem einschränkenden Erlebnis erzählen, das sich zu einem späteren Zeitpunkt in derselben Biografie als besonders ermächtigende Lebenserfahrung offenbart. Gleichzeitig können sich positive Zugehörigkeitserfahrungen in der Gesamtperspektive der Erzählung als einengende und herabsetzende Zugehörigkeiten herauskristallisieren oder es werden nur noch bestimmte Aspekte der erzählten Zugehörigkeit von der Person als erfüllend bewertet. Inwiefern sich Sprache(n) und Sprechen für die Befragten als wirkmächtig erwiesen haben, liess sich innerhalb der Erzählungen über die versprachlichten Verhandlungen individueller und gemeinschaftlicher Handlungs(un)fähigkeit herausarbeiten.

Die folgenden Unterkapitel gehen spezifisch nochmals auf die wichtigsten Einsichten bezüglich eines machtvollen Spracherlebens junger mehrsprachiger Erwachsener aus Italienischbünden ein. Alle präsentierten Unterkapitel (Kap. 9.2.1-9.2.8) beziehen sich auf zugehörigkeits- und handlungsrelevante Aspekte im Zusammenhang mit Spracherleben, das heisst, sie sind immer vor dem Hintergrund der relevant gesetzten intersektionalen analytischen Trias von Positionierung, (Nicht-)Zugehörigkeit und Handlungsmacht zu verstehen (Kap. 7.6). In dieser subsumierenden Darstellung wurden neben den neun präsentierten Fällen auch die machtvollen Positionierungen aus den anderen neun Sprachbiografien mitberücksichtigt.

9.2.1 Sprache(n) und Sprechen als mächtige Differenzkategorien

Die Zusammensetzung eines sprachlichen Repertoires mit dem individuellen Lebensverlauf entscheidet darüber, wie Sprache(n) und Sprechen vor dem Hintergrund, in Italienischbünden aufgewachsen zu sein, erlebt werden. Die sprachbiografischen Erzählungen zeigen auf, dass allein die Zugehörigkeit zu einer nicht dominanten Kantonssprache oder das Aufwachsen in einer Randregion nicht per se mit Benachteiligung einhergehen müssen. Vielmehr ist es das Zusammenwirken von Sprache(n) und anderen anerkennungsrelevanten Komponenten, wie z.B. das Aussehen, das Prestige der zusätzlichen Familiensprache, der emotionale Bezug zum Herkunftsland der Eltern, die Wahl des Ausbildungswegs oder die religiöse Zugehörigkeit, welches für die einzelnen Menschen bedeutsam wird. Wir nehmen immer mit unserer ganzen Persönlichkeit, mit unserer Herkunft, mit unserem Geschlecht, unserem äusseren Erscheinungsbild, unseren Namen, unseren Vorerfahrungen und mit den in unseren Körpern eingeschriebenen Sprachen am gesellschaftlichen Leben teil. Dabei ist es uns unmöglich, einzelne Differenzkategorien in der situativen Interaktion auszuschalten. Die Sprachbiografien verdeutlichen, dass Sprache(n) und Sprechen lediglich eine von vielen Differenzkategorien darstellt, die über die (Nicht-)Teilhabe dieser Menschen bestimmt. Soziale Anerkennung hängt nicht lediglich davon ab, die im Kontext richtige, legitime Sprache zu sprechen, sondern ergibt sich auch aufgrund anderer Kategorien, in der relationalen sozialen Positionierung einer Person in der gegebenen Situation. Jedoch darf der Differenzkategorie Sprache(n) und Sprechen innerhalb sozialer Verhandlungen eine

besonders durchdringende Wirkmacht zugesprochen werden, denn die Vergabe von Ab- und Anerkennung realisiert sich oft mit und über Sprache(n) und Sprechen und den damit einhergehenden subjektivierenden Unterwerfungsmechanismen. Sie ist damit in besonderem Masse identitäts- bzw. zugehörigkeitsstiftend.

Sprache(n) und Sprechen sind die Basis unserer Kommunikation und der kulturellen Beziehungen. Mit jeder Sprache bzw. Sprachvarietät werden spezifische Erinnerungen und Emotionen verbunden und bestimmte Beziehungen und Erfahrungen konnotiert. Sprachen schreiben sich langfristig in unsere Körper ein. Der Kontext, in dem gesprochen wird, gibt die sozialen Spielregeln vor. Menschen setzen innerhalb dieses Spiels ihr gesamtes sprachliches Kapital so ein, dass sie im gegebenen Kontext – wie Bourdieu sagt – möglichst viel soziale Anerkennung erreichen. In der Peergruppe kann beispielsweise ein zugehörigkeitsstiftender, jugendsprachlicher *Code* verwendet, der zu Hause mit den Eltern als unangemessen gilt. In Bildungsinstitutionen wird hingegen versucht, einen möglichst *elaborierten, bildungssprachlichen Code* einzusetzen. In gewissen Situationen jedoch steht uns der passende Sprachcode bzw. die passende Sprache nicht zur Verfügung oder es gelingt uns nicht, diese in jeder Situation adäquat einzusetzen.

Sprachliche Vielfalt bzw. sprachliche Unterschiede werden oft romantisiert, womit ihre sozial regulierende Wirkmacht aus dem Bewusstsein schwinden. Die Unzulänglichkeit, eine Sprache im erforderlichen *Code* sprechen zu können, ist für Sprechende aber vielfach mit Scham verbunden. Der Scham kommt im Zusammenhang mit Sprache(n) und Sprechen eine besonders machtvolle Bedeutung zu, denn sie ist der Indikator dafür, dass soziale Regeln verinnerlicht wurden oder – wie es Butler formulieren könnte – diese sich im Körper sedimentiert haben. Bei jeglicher Abweichung davon ist insofern mit sozialen Sanktionierungen zu rechnen. Das starke Gefühl der Scham auferlegt Menschen einen gewissen Anpassungzwang, der gerade im Zusammenhang mit sprachlichen Machtverhältnissen häufig zu beobachten ist. Wenn Loris beispielsweise davon erzählt, dass er sein Baslerdeutsch der musikalischen Formation Graubündens angepasst hat (vgl. Lo:Z6), oder Yvette ihr eigenes Italienisch ändert, wenn sie mit Puschlaver*innen spricht (vgl. Y:Z21), dann sind ebensolche machtvollen sprachlichen Anpassungsprozesse erkennbar, die Menschen Zugehörigkeit zu- oder absprechen. Gerade herkunftsbezogene sprachliche Färbungen, wie z.B. Akzente, lassen sich aber schlechter kontrollieren und können die sprechende Person beschämen. Scham ist daher als existenzielles Gefühl zu betrachten, da es das Daseinsrecht der beschämten Person subtil infrage stellt. Durch die Schamerfahrung wird jedes weitere Sprechen davon beherrscht, was einen Teufelskreis aus Selbst- bzw. Fremdbeschämung und Sprechen zementiert. Jeglicher Akt sprachlicher Diskriminierung beruht auf beschämenden Anrufungen in inferiore soziale Positionen, welche durch die Norm- und Werteverhältnisse des Dominanzkontextes bestimmt sind.

Jede Sprachbiografie und jedes erzählte Spracherleben können insofern einerseits als individuell und situativ hergestellt betrachtet werden. Andererseits bleiben die Regeln bzw. die Art und Weise, wie Macht über Sprache(n) und Sprechen hergestellt wird, immer und für alle dieselben. Die Mechanismen, nach denen Sprache(n) und Sprechen in Lebensverläufen ihre Wirkmacht entfalten, sind als kollektive und omnipräsente Kraft anzusehen, die gerade für sprachliche Minderheiten besonders ins Gewicht fällt.

9.2.2 Omnipotente Verhältnisse sprachlicher Mehr- und Minderheiten

Bereits die Konstruktion einer *sprachlichen Minderheit* aufgrund einer kleineren Anzahl an Menschen ist als machtvoll zu betrachten. Sie suggeriert, dass es daneben eine dominantere Mehrheit gibt, der – z.B. in einem demokratischen System, in dem Mehrheitsentscheide gefällt werden – ein grösseres Mitspracherecht zukommt. Damit ist aber lediglich ein politisches Machtverhältnis angesprochen, dessen Wirkmacht zwar nicht wegzudiskutieren ist, das aber nur als eine von vielen Dimensionen *sprachlicher Macht* zu verstehen ist. Sprachliche Anerkennungsverhältnisse lassen sich nicht lediglich entlang von Bevölkerungsmehrheiten und -minderheiten diskutieren. Zum einen erscheint es vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit verkürzt, Mitglieder einer *sprachlichen Minderheit* als homogene einsprachige Gruppe zu verstehen, worin alle dieselben Erfahrungen mit Sprache(n) machen. Zum anderen sind Mehr- und Minderheitsverhältnisse immer davon abhängig, was als Referenzkontext gilt. Denn darin können sich multiple Verschiebungen manifestieren, die mit Unsicherheiten bezüglich der Zugehörigkeit zu einer *sprachlichen Minderheit* einhergehen können.

Im Kontext Graubündens könnte man deutschsprachige Menschen beispielsweise als Angehörige der kantonalen Dominanzgesellschaft verstehen, neben denen Sprecher*innen der beiden anderen Kantonssprachen unmittelbar eine inferiore, marginalisierte Position einnehmen. Deutschsprachig-Sein ist aber vielmehr als eine von vielen Differenzkategorien zu verstehen, die im Kontext des Kantons Graubünden vorerst mit einem strukturellen Privileg versehen ist. Sprachliche Anerkennungs- und Diskriminierungsverhältnisse sind aber nicht nur einzelnen politischen und strukturellen Privilegien oder Benachteiligungen geschuldet, sondern manifestieren sich – wie die Falldarstellungen aufzeigen – in ihren Verflechtungen und können ebenso auf einer trivialeren Ebene situativ, in alltäglichen Situationen, ihre Wirkung entfalten. Das heisst folglich, dass sich für eine deutschsprachige Person in Graubünden aufgrund ihrer sprachlichen Voraussetzung nicht per se grössere Handlungsspielräume eröffnen bzw. sie mit keinerlei sprachbedingten Diskriminierungserfahrungen konfrontiert ist. Gleichzeitig müssen sprachliche Nichtzugehörigkeitserfahrungen für eine italienisch- oder romanischsprachige Person nicht selbstverständlich gegeben sein. Weitet man den Referenzkontext auf andere Kantone der Schweiz oder auf andere Nationalstaaten aus, verschieben sich die Dominanzverhältnisse sowie die individuellen Spracherfahrungen und entsprechen aller Voraussicht nach nicht mehr jenen, die beispielsweise für die italienischsprachige Minderheit in Graubünden angenommen werden. Die blosse Verschiebung von Machtverhältnissen bedeutet aber keinesfalls, dass sich damit die Wirkmacht von Sprache(n) und Sprechen auflöst. Sie wird lediglich anders erlebt bzw. die Bedeutung der relevant gesetzten Kategorien verändert sich. Unabhängig vom gegebenen Kontext kann insofern erst dann von Diskriminierungsverhältnissen ausgegangen werden, wenn mindestens eine Sphäre der Anerkennung verletzt ist (vgl. Kap. 3.4).

Die geografische Lage und bescheidene Grösse der Talschaften an den südlichen Grenzen des Kantons geht für die jungen Erwachsenen mit fehlenden Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten einher. Dies betrifft sowohl den Übergang in die Sekundarstufe II als auch die eingeschränkten Möglichkeiten eines Studiums auf Italienisch in Graubünd-

den respektive in der gesamten Schweiz. So werden im Kanton Tessin beispielsweise nicht alle Studiengänge angeboten.

Unter den Studienteilnehmer*innen besteht Konsens darüber, dass dem (Schweizer-)Deutschen in Graubünden eine deutliche Vormachtstellung zukommt. Diese geht für die italienischsprachigen Talschaften mit einem wirtschaftlichen Abhängigkeitsverhältnis einher, das – über die in den Tälern vorherrschenden Diskurse – bereits früh ins Bewusstsein der jungen Italienischbündner*innen tritt und mit einer Erwartungshaltung an diese Generation verbunden ist, Deutsch zu lernen. Während für Puschlav*innen und Bergeller*innen von Anbeginn klar ist, dass das Tessin hauptsächlich aufgrund der Entfernung zu den Tälern keine valable Alternative darstellt und Deutsch damit die Sprache ist, die erst den Zutritt zu Aus- und Berufsbildung ermöglicht, bleibt den Misoxer*innen immerhin die geografisch nahegelegene Alternative des Tessins. Auch Misoxer*innen wird aber verständlich gemacht, dass sie die Hürde des Deutschen nicht scheuen und sich ebenso in den Norden des Kantons ausrichten sollten, wenn sie als bemüht und schulisch erfolgreich angesehen werden möchten. Es lässt sich demzufolge für alle italienischsprachigen jungen Erwachsenen aus dem *Grigionitaliano* festhalten, dass »Deutsch-Können« – unabhängig von der weiteren Familiensprache – mit erweiterten Bildungs- und Berufschancen in Verbindung steht, denn damit eröffnet sich für sie geografisch betrachtet ein grosser zusätzlicher Möglichkeitsraum. Gleichzeitig geht die dominante Stellung des Deutschen für einige Studienteilnehmende aber auch mit der bedauerten Vernachlässigung des Italienischen als *Bildungssprache* einher.

Neben dem Nichtdeutschsprachig-Sein wird in den Sprachbiografien eine Vielzahl an weiteren Differenzkategorien relevant gesetzt, die im Zusammenhang mit ihrer erlebten sozialen Positionierung als Minderheit zu berücksichtigen sind. So betonen die Studienteilnehmer*innen in ihren Erzählungen, dass ausserhalb Italienischbündens nur wenig Bewusstsein für ihre sprachliche Realität herrsche. Man wisse zwar, dass der Kanton Graubünden ein »dreisprachiger« Kanton sei und dort die »exotische« Sprache Rätoromanisch gesprochen werde. Vielen Mitschüler*innen in der Berufsschule und Kommiliton*innen an der Universität sei aber nicht bewusst, dass ausser im Tessin auch in Graubünden Italienisch gesprochen werde. Dies falle ihnen z.B. auch in Situationen auf, in denen sie als Italienischbündner*innen in Chur gefragt würden, ob sie Italiener*innen seien. In der Schweiz werde Italienisch unmittelbar dem Kanton Tessin zugeschrieben. An Graubünden werde dabei hingegen nur selten gedacht. In Graubünden werde grundsätzlich davon ausgegangen, dass alle Bündner*innen Deutsch sprechen. Sollte eine andere Sprache für eine*n Bündner*in eine Rolle spielen, dann werde dies lediglich vor dem Hintergrund der Vorstellung eines zweisprachigen Repertoires mit Deutsch gedacht. Eine Tatsache, welche zwar für einen Grossteil der Rätoromanischsprachigen zutreffe, wovon aber keinesfalls in Bezug auf die Italienischbündner*innen auszugehen sei. Oft werde die »Dreisprachigkeit« des Kantons als positives Wesensmerkmal hervorgehoben. Man sei aber – in der Wahrnehmung der Studienteilnehmer*innen – selten bereit, aus eigener Motivation heraus eine der beiden anderen Sprachen zu lernen, um damit zur Erhaltung und Förderung dieser »Dreisprachigkeit« beitragen zu können. Daher komme Italienisch und Rätoromanisch eher eine Daseinsberechtigung neben dem Deutschen zu, die aber mit einer deutlichen Herstellung von Differenz einhergehe. Die Studienteilnehmenden sprechen davon,

dass mehr das sprachlich-kulturelle *Anderssein* anerkannt wird, als dass die – dieses *Anderssein* konstituierenden – Machtverhältnisse hinterfragt werden.

Ausserhalb Graubündens erleben die Studienteilnehmenden, dass oft gar keine Vorstellung davon bestehe, wo die einzelnen Talschaften des *Grigionitaliano* liegen. Erst durch tragische Ereignisse, wie z.B. den Felssturz in Bondo, sei das Bergell in letzter Zeit etwas sichtbarer geworden. Gerade diese von den Teilnehmenden empfundene und weitreichende Unkenntnis ihrer Lebensrealität kann – neben den eingeschränkten (Aus-)Bildungsmöglichkeiten und dem zwangsläufigen Sprachraumwechsel – dahingehend als machtvoll betrachtet werden, als dass sich die jungen Erwachsenen Italienischbündens dadurch in eine wenig anerkannte, benachteiligte Position versetzt sehen. Während die meisten jungen Italienischbündner*innen bereits früh, also mit rund 15 Jahren, ihr Elternhaus verlassen müssen, tritt dieser Übergang für viele Gleichaltrige aus dem deutschsprachigen Kantonsteil erst einige Jahre später, vor allem beim Einstieg ins Berufsleben bzw. ins Studium, ein. Den Studienteilnehmer*innen ist klar, dass es aufgrund dieser Dominanzverhältnisse ihrerseits zusätzlicher sprachlicher Lernbemühungen bedarf. Manchmal seien die Erwartungen an ein korrektes Deutschsprechen aber sehr hoch, sodass abweichende Varietäten oder Akzente sowohl im beruflichen als auch im sozialen Leben mit negativen Zugehörigkeitserfahrungen einhergehen würden.

Gerade die angesprochene soziale Dimension von Anderssprachigkeit kann als oft vernachlässigte Komponente in der kantonalen Sprachendiskussion betrachtet werden. Die sprachlichen Machtverhältnisse Graubündens aber auf die Dominanz des Deutschen zu reduzieren, entspricht nur einer eingeschränkten Perspektive der Realität. Viele der Teilnehmer*innen erleben ihre Sprache(n) je nach Kontext unterschiedlich. Wie Sprache(n) und Sprechen erlebt wurden, war – neben den angesprochenen machtvollen Verhältnissen – ebenso von den individuellen Relevanzsetzungen bezüglich Anerkennung abhängig. Während es den einen Teilnehmenden in bestimmten Lebenssituationen mehr darum ging, mit den eigenen Sprachen innerhalb der Familie oder des Freundeskreises anerkannt zu werden, verhandelten andere die Relevanz ihres Sprachenrepertoires eher im Hinblick auf ihren (Aus-)Bildungserfolg oder ihre Berufsmöglichkeiten.

9.2.3 Diglossische Herrschaftsverhältnisse

Italienischbündner*innen sind im Zusammenhang mit der Sprache (Schweizer-)Deutsch mit einer dreifachen Selektionshürde konfrontiert. Zum einen müssen sie aufgrund ihrer (Aus-)Bildung Deutsch als Dominanzsprache Graubündens erlernen. Dabei ist eine lediglich produktive Kommunikationskompetenz nicht immer ausreichend, denn sie müssen für ihre Ausbildungen Deutsch in differenzierterem Masse, also in der offiziell anerkannten Weise als *Bildungssprache* beherrschen. Damit sie schliesslich der sprachbedingten sozialen Selektion entrinnen können, müssen sie drittens auch deren lokaler Varietäten mächtig sein. Gerade der Tatsache, dass Italienischbündner*innen neben den angesprochenen Hürden mit dem (Schweizer-)Deutschen auch in ihren eigenen Talschaften mit einem diglossischen Verhältnis konfrontiert sind, kommt im Hinblick auf sprachliche Machtverhältnisse besondere Relevanz zu. Für viele Italie-

nischbündner*innen mit weiterer Familiensprache ist auch das in allen Talschaften vorhandene diglossische Verhältnis von Dialekt und Italienisch entscheidend dafür, wie sie Sprache(n) und Sprechen erleben.

9.2.3.1 Schweizerdeutsch – Standarddeutsch/Hochdeutsch

In den italienischsprachigen Talschaften Graubündens stellt Italienisch die Standardsprache dar, die neben dem Puschlaver, Bergeller oder Misoxer Dialekt zudem auch die Umgebungssprache ist. Mit Ausnahme des Bergells, wo Deutsch in der Bevölkerung etwas präsenter ist, kann für das Puschlav, das Misox und das Calancatal davon ausgegangen werden, dass die junge Generation, wenn nicht bereits ein familiärer Bezug zum Deutschen besteht, erst ab der Primarschule mit Deutsch in Kontakt kommt. Heute wird Standarddeutsch bereits ab der dritten Klasse als Fremdsprache mit einer Dotationszeit von drei Wochenlektionen unterrichtet.¹ Ausserhalb der Bildungsinstitutionen kann dem Deutschen daher eine bescheidene Präsenz innerhalb der in den Talschaften wohnhaften Bevölkerung zugesprochen werden (vgl. Tab. 5). Für einen Grossteil der jungen Italienischbündner*innen ist bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit insofern lediglich von einer eher bescheidenen Kompetenz im Standarddeutschen auszugehen. Mit dem Schweizerdeutschen kommen viele junge Italienischbündner*innen erst beim Übergang in die Mittelschule oder in die Berufslehre, also beim Sprachraumwechsel, in Kontakt. Es wird vorwiegend als vom Standarddeutschen sehr unterschiedliche, teilweise sogar unverständliche »Sprache« erlebt.

Gerade die Transitionsphase, also die plötzliche Immersion in eine schweizerdeutschsprachige Umgebung, kann für die Jugendlichen aus den Talschaften als besonders herausfordernd betrachtet werden. Diese Lebensphase, die für die Teilnehmenden bereits einige Jahre zurückliegt, wird bezüglich eines negativen Spracherbens in vielen der hier untersuchten Sprachbiografien thematisiert. Man habe zwar in den Talschaften schon vom Schweizerdeutschen gehört, gehe aber von einer völlig falschen Vorstellung der diglossischen Realität aus. So erzählt z.B. Yvette, dass viele Misoxer*innen denken würden, dass das Verhältnis von Schweizerdeutsch und Hochdeutsch in etwa jenem des Misoxer Dialekts und des Italienischen entspreche. Man gehe davon aus, dass es zwar einige Menschen gebe, die Schweizerdeutsch sprechen, aber vorwiegend Standarddeutsch die Umgebungssprache darstelle (vgl. Y:Z20). In Wirklichkeit sei aber Schweizerdeutsch die überwiegende Umgebungssprache und Standarddeutsch spiele ausserhalb der Ausbildungs- oder Berufsbildungsinstitution eine vernachlässigungbare Rolle. In den Talschaften werde die Wichtigkeit des Deutschen vorwiegend hinsichtlich formaler Zusammenhänge betont. Gerade damit einhergehende soziale Hürden würden hingegen nur selten thematisiert. Während Eleonora beispielsweise beschreibt, dass sie am Anfang nur noch nach Hause ins Bergell zurückkehren wollte, weil alle nur Schweizerdeutsch sprachen und sie nichts verstand (vgl. E:Z2), beschreibt Samanta von völligem Unverständnis geprägte SMS-Kontakte, in denen sie auf Schweizerdeutsch angeschrieben wird und auf Standardsprache antworten muss (vgl. S:Z15). Gerade

¹ Ab der fünften Primarklasse reduziert sich aufgrund der Einführung des Englischen die wöchentliche Stundendotation auf zwei Lektionen Deutsch. Der Grossteil der hier befragten Studienteilnehmer*innen lernte Deutsch zur Primarschulzeit noch ab der vierten Primarschulkelas.

dieses selbst- und fremdkonstruierte sprachlich-kulturelle *Anderssein* wird in Kommunikationssituationen oft als begrenzend und ausschliessend erlebt. Vielen Italienischbündner*innen sei es anfänglich unmöglich, sich mit Schweizerdeutsch verständigen zu können, weshalb sie in sozialen Gruppen auf die Standardsprache ausweichen müssten. Dieser sprachliche Unterschied markiere für sie unmittelbar eine spürbare soziale Zugehörigkeitsgrenze. Die Deutschsprachigen würden, indem sie im Gespräch mit ihnen auf die Standardsprache wechseln würden, außerdem ein Anpassungsverhalten anwenden, das ebendieses *Anderssein* verstärke und ihnen damit ein fortwährendes Gefühl des Fremdseins in der Umgebung vermitte. Dabei werde außerdem subtil deutlich gemacht, dass das Sprechen des Standarddeutschen für deutschsprachige Bündner*innen als Last empfunden werde, denn es sei nicht deren »Herzenssprache«. Gerade dieses Gefühl, anderen damit zur Last fallen zu müssen, veranlasse viele junge Italienischbündner*innen dazu, so schnell wie möglich Schweizerdeutsch lernen zu wollen. Denn nur darüber werde es ihnen möglich, sich echten Zugang zur Gruppe der Deutschbündner*innen zu verschaffen. Erst wenn man als Italienischsprachige*r von den Deutschsprachigen mit Schweizerdeutsch angesprochen werde, könne man sich als wirklich zugehörig anerkannt wissen.

Interessant erscheint im Zusammenhang mit diesem machtvollen diglossischen Verhältnis auch die Wandlung im Verlaufe der Biografien der Teilnehmenden. Während einige erzählen, dass sie nach der Mittelschule bzw. der Berufslehre beim Einstieg ins Studium oder Arbeitsleben viel besser Schweizerdeutsch als die Standardsprache sprechen, verbleiben andere, um sich Beschämungen ersparen zu können, über die Jahre hinweg immer beim Hochdeutschen und sprechen nach wie vor kein Schweizerdeutsch. Von einigen Studienteilnehmer*innen wird darauf verwiesen, dass man beim Schweizerdeutsch-Sprechen von einer allgemein grösseren Fehlertoleranz ausgehen könne, denn es gebe so viele unterschiedliche Variationen davon, dass abweichende Sprechweisen weniger sozial sanktioniert würden. Bei den meisten aber hat sich im Verlaufe der Zeit, bedingt durch den Sprachkontakt, eine Mischung aus Hochdeutsch und Schweizerdeutsch ergeben, die einerseits als zweckdienlich erlebt wird, aber auch mit dem Bewusstsein verbunden ist, kein »gutes«, »richtiges« Deutsch zu sprechen. Samanta erzählt z.B., dass sie mit dem studienbedingten Wechsel in einen anderen Kanton, in dem eine andere Varietät des Schweizerdeutschen als Umgebungssprache gilt, lieber wieder Standarddeutsch spreche, weil sie sich mit der zürcherdeutschen Varietät unwohl fühle (vgl. S:Z8). Auch Sabrina findet es in Zürich wieder schwieriger, Schweizerdeutsch zu sprechen, weil sie dort nicht mehr auf die sicheren Zugehörigkeitsverhältnisse ihrer Freundschaften aus Chur zurückgreifen kann (vgl. Sab:Z20). Yvette hingegen thematisiert im Zusammenhang mit ihrem Spracherleben in Zürich, neben dem Verhältnis von Schweizerdeutsch und Standarddeutsch auch machtvolle Unterschiede zwischen den Varietäten des Schweizerdeutschen. So erzählt sie, dass sie erst in Zürich realisiert habe, dass es auch im Schweizerdeutschen, wie in Mesocco und in Roveredo, unterschiedliche Dialekte gebe und sie damit erneut anders spreche als die Menschen vor Ort.

Die Wirkmacht, die sich über diglossische Verhältnisse mit dem (Schweizer-)Deutschen manifestieren kann, wird auch aus der Perspektive derjenigen Teilnehmenden aus Italienischbünden dargestellt, die bereits mit der Familiensprache Deutsch aufgewachsen

und für die in diesem Zusammenhang von einem eher positiven Spracherleben ausgegangen werden könnte. Eine Bergeller Studienteilnehmerin (Valeria), die zu Hause mit Bergeller Dialekt und Schweizerdeutsch aufwächst, erzählt beispielsweise, dass sie nie richtig Standarddeutsch gelernt habe und sie Standarddeutsch wie eine »Schweizerin« spreche. Damit verdeutlicht sie einmal mehr, dass der Vergleichskontext immer als relevant anzusehen ist. Mirco hingegen, ein weiterer Studienteilnehmer aus dem Bergell, der ebenso mit Schweizerdeutsch und Bergeller Dialekt aufwächst, gibt zu bedenken, dass es für ihn nur schwer vorstellbar sei, wie Bergeller*innen eine deutschsprachige Berufslehre erfolgreich meistern würden. Denn sogar er, als Deutschsprachiger, sei anfänglich auf grössere sprachliche Schwierigkeiten diesbezüglich gestossen. So erzählt er beispielsweise auch von Erinnerungen an seine Kindheit, als er bereits beim Fernsehen auf Deutsch immer gedacht habe, dass Hochdeutsch nicht das Gleiche ist wie die Sprache, die er zu Hause spreche. Ein anderer Studienteilnehmer aus dem Misox (Gino), der ebenso mit Schweizerdeutsch in der Familie aufwächst, beschreibt interessanterweise ein Anpassungsverhalten seinerseits, indem er so Deutsch zu sprechen beginnt, wie die Italienischsprachigen Deutsch sprechen. Damit sei es ihm einerseits möglich gewesen, seinen Freund*innen kein schlechtes Gefühl beim Deutschsprechen zu geben. Andererseits habe er sich damit neben seinen italienischsprachigen Mitschüler*innen als gleichwertig positioniertes Gruppenmitglied fühlen können. Auch Sara bestätigt in ihrer Erzählung, dass es einen besonderen Deutschcode der Italienischsprachigen gebe. Sie erzählt, dass sie in der Schule im Misox eher das »Deutsch der Italienischsprachigen« gelernt habe als dasjenige, das sie zu Hause mit ihren Eltern sprach.

9.2.3.2 Italienisch – Dialekt

Auch das Verhältnis zwischen Italienisch und den unterschiedlichen Dialekten in den Talschaften wird in den Sprachbiografien stark thematisiert und auf multiple Weise erlebt. Überraschend viele Studienteilnehmer*innen mit sehr unterschiedlichen Sprachkombinationen verhandeln den Dialekt bzw. ihre Nichtdialektsprachigkeit als zugehörigkeitsbestimmenden Faktor. In diesem Zusammenhang weisen die sprachbiografischen Erzählungen auch auf die unterschiedlichen Gegebenheiten innerhalb der einzelnen Talschaften hin. Während das Puschlav und das Bergell als noch stärker dialektophon diskutiert werden, ist für die Region Moesa gerade in der jüngeren Generation von einer grösseren Nutzung des Italienischen auszugehen. In diesem Zusammenhang erscheint auch der Einfluss migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit besondere Relevanz zu haben. Es lässt sich beispielsweise festhalten, dass – wie Picenoni bereits 2008 konstatierte – wer mit einer weiteren Familiensprache aufwächst, eher keinen Dialekt im Alltag verwendet. Gerade dieser Unterschied zu anderen jungen Erwachsenen, welche in ihren Familien auch mit Dialekt sozialisiert werden, kann als besonders machtvoll betrachtet werden. Wer nicht von Anbeginn Dialekt in der Familie spricht, werde von allen im Tal lediglich mit Italienisch angesprochen. Samanta beschreibt in diesem Zusammenhang beispielsweise eine sich doppelt ergebende Herausforderung, denn wenn man als Anderssprachige zuerst Italienisch lernen müsse, sei man mit dem Dialekt noch mehr verloren (vgl. S:Z3). Viele Studienteilnehmer*innen gehen davon aus, dass sie gerade wegen ihrer weiteren Familiensprache keinen Dialekt sprechen. Die meisten von ihnen beteuern aber, diesen heute sehr gut verstehen zu können. Trotz

dieser Tatsache werde im Gespräch mit ihnen absichtlich auf die Standardsprache gewechselt, was für Nichtdialektsprachige mit dem Gefühl verbunden sei, nicht vollständig dazuzugehören. Yvette und Loris äussern diesbezüglich z.B. eine enge Zugehörigkeit zu ihrem jeweiligen Tal, die aber aufgrund ihres »Nicht-Dialekt-Sprechens« nicht mit einem gänzlichen Gefühl des Dazugehörens verbunden sei (vgl. Y:Z1/Lo:Z3). Wenn ihrerseits versucht werde, Dialekt zu sprechen, würde dies von den Dialektsprachigen unmittelbar als merkwürdig, ungewohnt oder unnötig empfunden.

Gerade im Puschlav, wo der Dialekt in der Bevölkerung noch als stark verwurzelt betrachtet werden kann, erleben Riccardo und Loris, aber auch andere Studienteilnehmer*innen negative Zugehörigkeitserfahrungen im Zusammenhang mit dem Dialekt. Dabei werden unterschiedliche die Diglossie betreffende Machtphasen thematisiert. Loris z.B., der mit Italienisch und Schweizerdeutsch aufwächst, verhandelt sein Nicht-Dialekt-Sprechen als fortwährend fehlende Komponente, die es ihm verunmöglicht, sich bei seinen Mitschüler*innen als anerkanntes Mitglied verstehen zu können. Er muss mit ihnen Italienisch sprechen, was wiederum von den Anderen als hierarchisch besser positionierte »Klassensprache« wahrgenommen wird (vgl. Lo:Z3). Damit verweist Loris auf einen vorherrschenden machtvollen talschaftlichen Diskurs, der besagt, dass, wer mit Dialekt aufwächst, ein davon gefärbtes »unreines« Italienisch spricht (vgl. Lo:Z16). Ein Minderwertigkeitsgefühl seitens der Dialektsprachigen gegenüber Menschen, die einer »gehobeneren« Standardsprache mächtig sind. Gerade eine auf dieser Diskursordnung basierende Differenzherstellung geht für Loris mit Gefühlen der Nichtzugehörigkeit zu seinen Mitschüler*innen einher. Auch andere Studienteilnehmer*innen schreiben dem Dialekt negativen Einfluss auf die Standardsprache Italienisch zu. Sie sprechen dabei z.B. von einem »verbergellerten« Italienisch oder davon, dass man in Italien an der Art und Weise, wie sie Italienisch sprechen, sofort merken würde, dass sie Schweizer*innen sind. Riccardo hingegen, der beim Eintritt ins Bildungssystem vorerst Italienisch lernen muss und anschliessend – ähnlich wie Loris – wahrnimmt, dass der Dialekt die eigentliche Zugehörigkeitssprache darstellt, spricht machtvolle dialektale Unterschiede zwischen einzelnen Ortschaften desselben Tals an. Die beiden Gemeinden des Puschlavs, Brusio und Poschiavo, stünden diesbezüglich in einem Konkurrenzverhältnis zueinander. Wer den falschen dialektalen *Code* verwende, indem z.B. in Brusio ein Ausdruck benutzt werde, der nur in Poschiavo als legitim anerkannt sei, erfahre die soziale Sanktionierung unmittelbar (vgl. R:Z4). Dass gerade solche binnendialektalen Unterschiede für Riccardo, der den Dialekt erst später erlernt hat, besonders ins Gewicht fallen, wird dabei gut nachvollziehbar.

Im Vergleich zu den anderen beiden italienischbündnerischen Regionen tritt bezüglich des diglossischen Verhältnisses von Dialekt und Italienisch auch die beschriebene Situation im Bergell als unterschiedlich hervor. Die Studienteilnehmer*innen, die mit Bergeller Dialekt in der Familie aufwachsen, bestätigen den von Bianconi angenommenen »fragilen« Zustand des Italienischen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn sich ihr Berufsleben vorwiegend auf Deutsch abspielt. Die Teilnehmenden berichten, dass sie bei ihrer Rückkehr ins Bergell vorwiegend Zeit mit ihren Familien verbringen. Dort sei lediglich der Bergeller Dialekt präsent. Ausserhalb des Bergells habe sich das soziale Leben deutlich zum Deutschen hin verlagert, sodass das Italienische, das bis anhin vorwiegend

im bildungsinstitutionellen Kontext des Bergells relevant war, je länger, je mehr aus ihrem Alltag weiche.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass der Dialekt in den Talschaften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit ein besonders wirksames Machtinstrument, eine Art *linguistische Praxis* darstellt, die sich als »Verteidigung der letzten Hochburg des Einheimischen« lesen lässt und damit die Unterscheidung zwischen »echten« und »zugewanderten« Puschlaver*innen, Bergeller*innen und Misoxer*innen zu zementieren vermag.

9.2.4 Deutsch als Risikofaktor für den (Aus-)Bildungsverlauf

Der Sprache Deutsch kommt in den Biografien von Italienischbündner*innen eine besondere Bedeutung zu, da es außerhalb der Talschaften – abgesehen vom Tessin – einerseits die territorial angrenzende Sprache ist und andererseits in den (Aus-)Bildungsinstitutionen die Bildungssprache darstellt. Im Unterschied zum Schweizerdeutschen, das für Italienischbündner*innen beim Sprachraumwechsel – wie in Kapitel 9.2.3.1 ausgeführt – auf sozialer Ebene zur Herausforderung wird, kann dem Standarddeutschen besondere Relevanz in Bezug auf die (Aus-)Bildungsverläufe der *Grigionitaliani* zugesprochen werden. Während die Primar- und Sekundarschulzeit mit der Fremdsprache Deutsch von vielen Teilnehmer*innen noch als vorwiegend entspannt wahrgenommen wird, ändert sich dieses Gefühl mit dem Sprachraumwechsel beim Übergang in die Berufslehre oder in die Mittelschule unmittelbar. Gerade diese Transitionsphase ist – wie bereits aus anderen Forschungen bekannt – für Italienischbündner*innen mit grossen sprachlichen Herausforderungen verbunden. Die Studienteilnehmer*innen äussern, dass während der Schulzeit in den Talschaften viel Grammatik und Wortschatz gelernt werde, sie aber nach all den Schuljahren lediglich über eine überschaubare, vorwiegend schriftliche Deutschkompetenz verfügen würden. Einige bekräftigen sogar, dass sie noch bis zum zehnten Schuljahr fast gar kein Deutsch sprechen. Andere hingegen gehen noch in den Talschaften davon aus, gut im Fach Deutsch zu sein bzw. gut Deutsch sprechen zu können. Beim Sprachraumwechsel müsse dieses Selbstbild als »gute*r Schüler*in« dann aber deutlich revidiert werden.

Während die Schüler*innen, die nach Chur an die BKS kommen, in italienischsprachige Klassen eingeteilt werden, sehen sich die Lernenden, die an die Berufsschulen nach Chur wechseln, mit einem plötzlichen und volumnäglichen Deutschunterricht in hauptsächlich deutschsprachigen Klassen konfrontiert. Wer hingegen ins Engadin zieht, hat zwar auch vorwiegend deutschsprachigen Unterricht, trifft aber diesbezüglich – wie erzählt wird – aufgrund der Nähe zum Bergell bzw. zum Puschlav auf diesbezüglich sensibilisiertere (Aus-)Bildungsakteur*innen. Nichtsdestotrotz wird Deutsch von allen Studienteilnehmer*innen, die ohne (Schweizer-)Deutsch in der Familie aufwachsen, als grosse bildungsrelevante Hürde verhandelt, die aufgrund der Diglossie mit Schweizerdeutsch auch in sozialen Sphären als ausschliessend und benachteiligend empfunden wird. Der Druck, Deutsch zu lernen, stellt für viele *Grigionitaliani* daher eine langjährige Belastung dar. In einer deutschsprachigen Umgebung zu leben und zum Deutsch-Sprechen gezwungen zu werden, ist für viele Studienteilnehmer*innen mit Gefühlen der Angst, Ohnmacht und eingeschränkter Handlungsfähigkeit verbunden.

Die Befragten erzählen auch von wiederkehrenden Situationen, in denen Lehrpersonen oder Ausbildner*innen in Lernsituationen fragen, wer die Standardsprache gegenüber dem Schweizerdeutschen präferiere. Oft hätten die *Grigionitaliani* – wie sie sagen – als Einzige um das Standarddeutsche bitten müssen, denn alle anderen – einschliesslich der Lehrpersonen – würden das Schweizerdeutsche bevorzugen. Diese Tatsache wird seitens der Italienischsprachigen als benachteiligend und abwertend empfunden. Viele verhandeln insbesondere die anfängliche Übergangsphase als äusserst anspruchsvoll, in welcher häufig auch Versagensängste und Schamgefühle präsent sind. Die Teilnehmenden beschreiben ihr Erleben mit der Sprache Deutsch z.B. als »Schlag auf den Rücken«, als »Schock«, »Trauma« oder »fortwährende Belastung«. Diese starken Ausdrücke machen deutlich, dass der Sprachraumwechsel für sie nicht lediglich mit Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Erlernen der Sprache Deutsch einhergeht. Vielmehr nimmt Deutsch ausserhalb der Familie alle ihre Lebensbereiche ein und fällt nebst den auftretenden bereits angesprochenen sozialen Fremdheitsgefühlen auch schulisch in allen Fächern und Arbeitsbereichen ins Gewicht. So beschreiben viele in ihren Biografien von Unverständnis geprägte Situationen, in denen sie z.B. falsche Werkzeuge holen und nicht wissen, ob ihnen eine Frage gestellt wird oder sie etwas antworten müssten. Für Italienischsprachige sei Deutsch eine nur mühselig erlernbare Sprache, da es darin viele für sie unbekannte Laute gebe. Beim Übergang in die Lehre oder Mittelschule seien sie von Anbeginn auf besondere Unterstützung durch Lehrpersonen, Arbeitskolleg*innen, Freunde oder Verwandte angewiesen.

Lernenden, die z.B. beim sogenannten *Stellwerktest*² im Deutsch schlecht abschneiden, würden oft zusätzliche, teilweise auch in der Freizeit stattfindende Förderangebote nahegelegt oder sie dürfen – je nach Ermessen ihrer Lehrpersonen – im ersten Lehrjahr den allgemeinbildenden Unterricht (ABU) nicht mit ihrer Stammklasse besuchen, sondern werden in Klassen unterrichtet, in denen dem Erlernen der deutschen Sprache grösseres Gewicht gegeben wird. Gerade die Tatsache, dass zuvor jegliche fachbezogenen Ausdrücke in der Bildungssprache Italienisch gelernt worden sind, mache das Verstehen eines deutschsprachigen Fachunterrichts besonders anspruchsvoll. Die Bildungssprache betreffende Gegebenheiten werden auch von denjenigen Studienteilnehmer*innen, die zu Hause mit Schweizerdeutsch aufgewachsen, als herausfordernd empfunden. Gerade diese Perspektive der Studienteilnehmenden zeigt deutlich auf, dass diese Transitionsphase eine grosse Herausforderung darstellt. Auch wenn sie es – im Vergleich zu den anderen Italienischsprachigen – aufgrund ihres deutschsprachigen familiären Hintergrunds deutlich leichter haben, thematisieren auch sie die Schwierigkeiten mit der *Bildungssprache* Deutsch. Dabei betonen sie einerseits, dass sie sehr dankbar für ihren Vorsprung seien, denn die Situation ihrer Mitschüler*innen

2 Der *Stellwerktest* stellt einen in der Deutschschweiz eingesetzten, auf den Lehrplan 21 abgestimmten, standardisierten Test in verschiedenen Fächern dar, der zur Standortbestimmung der schulischen Kompetenzen von Schüler*innen Ende der Sekundarschule und/oder beim Eintritt in die Berufsschule dient. Über die darin erreichten Resultate werden im pädagogischen Alltag oft nachfolgende Fördermassnahmen für die Lernenden festgelegt. Diese Praxis ist vor dem Hintergrund eines sprachlichen Nachteils, wie jener der Italienischbündner*innen, die bis anhin in der Bildungssprache Italienisch gelernt haben, als problematisch zu bewerten.

sowie Freund*innen aus den Tälern sei schwieriger. Bezuglich ebendieses Vorsprungs äussern sie aber andererseits, dass sie gerade deswegen auch als »Andere« wahrgenommen wurden. Gerade die Erzählung des Studienteilnehmers Gino verdeutlicht, dass Deutschsprachig-Sein nicht immer als Privileg empfunden wird. Dies zeigen Ginos Versuche, z.B. über die Anpassung seines eigenen Deutschcodes an jenen seiner italienischsprachigen Mitschüler*innen, eine bewusste Vermeidung eines diesbezüglichen sozialen *Otherings* zu erreichen. Der Sprachraumwechsel kann daher auch für die jungen Erwachsenen, die mit (Schweizer-)Deutsch aufwachsen, mit deutlich spürbaren Veränderungen einhergehen. Während sie in den Talschaften im Deutschunterricht sehr gut und manchmal auch unterfordert sind, ändere sich ihre Position plötzlich, wenn der Grossteil der Klasse ebenso deutschsprachig sei. Ab diesem Zeitpunkt bemerken sie, dass sie bezüglich Wortschatz und Grammatik den »richtigen« Deutschsprachigen noch hinterherhinken würden.

Besonders ins Gewicht fällt das Nichtdeutschsprachig-Sein für Italienischbündner*innen in leistungs- und beurteilungsbezogenen Situationen. Dabei sprechen viele der Teilnehmenden in unterschiedlichen Situationen davon, dass sie aufgrund ihres schlechten Deutsch allgemein als leistungsschwächer wahrgenommen worden seien. Das betreffe nicht nur die Einschätzungen seitens der Lehrpersonen, auch die deutschsprachigen Mitschüler*innen würden es lieber vermeiden, mit Italienischsprachigen in Arbeitsgruppen eingeteilt zu werden, da sie davon ausgehen, dass sie wegen der Übersetzungsarbeit länger brauchen würden bzw. die Italienischsprachigen den Unterrichtsstoff schlechter verstehen. Dabei spiele auch das Schweizerdeutsche, das die Anderen während Gruppenarbeiten untereinander oft sprechen würden, eine ausschliessende Rolle. Eleonora z.B. erzählt, dass, obwohl sie gemäss eigener Einschätzung bereits Ende des Gymnasiums sehr gut Deutsch spricht, sie vorsichtshalber immer auf ihre Italienischsprachigkeit verwiesen habe, da ihr manchmal gewisse Wörter im Wortschatz gefehlt hätten und sie vermeiden wollte, dass andere sie deswegen als leistungsschwächer einschätzten (vgl. E:Z11).

Es sind aber gerade soziale Kontakte und Freundschaften mit Deutschsprachigen, die von den Italienischsprachigen in besonderem Masse als hilf- und lehrreich empfunden werden. Ebendiesen Kontakten wird auch zugeschrieben, die eigene emotionale Beziehung zur Sprache Deutsch positiver werden zu lassen, was sich gleichzeitig auf die eigene Lernmotivation auswirken könnte. Der Leistungsdruck sei von Anbeginn hoch und Deutsch werde immer wieder als einer der Hauptgründe genannt, weshalb man das Schuljahr bzw. die Lehrabschlussprüfungen nicht bestehre. Yvette z.B. beschreibt, dass sie das erste Gymnasiumjahr wegen unzureichender Deutschkompetenzen wiederholen musste. Auch andere Teilnehmer*innen erzählen von Freund*innen sowie Bekannten, die ihre Ausbildungen wegen Deutsch nicht wie vorgesehen abschliessen konnten (vgl. Lena oder Mirco). Obwohl es allen hier befragten Studienteilnehmer*innen gelungen ist, die Maturität bzw. die Berufslehre erfolgreich zu absolvieren, verbleibt Deutsch für viele weiterhin eine Herausforderung. Gerade an der Universität, wo für ein eingehendes Textstudium und das Verfassen wissenschaftlicher Studienarbeiten die Bildungssprache äusserst relevant ist, stossen einige Studienteilnehmer*innen erneut auf Schwierigkeiten mit der Bildungssprache Deutsch.

Alle Teilnehmer*innen erzählen, dass sie über die Jahre hinweg ihre Deutschkompetenz erweitern konnten und (Schweizer-)Deutsch im Leben der meisten von ihnen weiterhin eine bedeutende Rolle einnimmt. Trotzdem sehen sich die meisten von ihnen noch weit entfernt davon, sich in Bildungskontexten neben den Deutschsprachigen als ebenbürtig zu verstehen. Einige Teilnehmer*innen äussern in diesem Zusammenhang auch, dass sie aufgrund der Deutschdominanz das Englische hätten vernachlässigen müssen, das ihnen heute mehr fehle als z.B. den Deutschsprachigen.

Es lässt sich zusammenfassend sagen, dass nicht deutschsprachig zu sein im Kanton Graubünden, aber auch in der gesamten Deutschschweiz als substanzialer Risikofaktor für (Aus-)Bildungsverläufe betrachtet werden muss. Ein sehr wirkmächtiger Differenzfaktor, der in grossen Teilen über die (Aus-)Bildungserfolge dieser jungen Menschen miteinscheidet und die daraus resultierenden Handlungs- und Verwirklichungsspielräume vorgibt.

9.2.5 Weitere Familiensprache – zwischen Bürde und Privileg

Die zusätzliche Familiensprache kann als ein die Komplexität erhöhender Faktor verstanden werden, der die Verwobenheit relationaler *natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten* erweitert und im Spannungsfeld zwischen Ressource und Bürde multiple Relevanzen entfalten kann. Für alle befragten Informant*innen der Studie wird die Familiensprache als wirkmächtig für ihr Spracherleben verhandelt. Wie jede andere Sprache, die im eigenen sprachlichen Repertoire eine Rolle spielt, nehmen die Familiensprachen unterschiedliche Bedeutungen ein, die sich im Verlaufe einer Biografie auch häufig verändern können. In bestimmten Situationen lässt sich die Familiensprache als zusätzliche Ressource verstehen, womit sich ein*e Sprecher*in handlungsfähiger erleben kann. In anderen Lebensmomenten wird diese hingegen zu einer festschreibenden Bürde, über die in direkter oder latenter Weise machtvolle Differenz hergestellt wird.

Die vielseitigen sprachlich-kulturellen Hintergründe der Studienteilnehmer*innen geben Einsicht nicht nur in ein Spracherleben als Mitglieder einer kantonalen Sprachminderheit. Sie zeigen auch die komplexen Verstrickungen auf, die sich durch weitere Familiensprache(n) im Leben ergeben können. Diese Studie gibt erstmals Einsicht darin, was es bedeuten kann, z.B. mit dem Norwegischen im Bergell, dem Arabischen im Misox oder dem Portugiesischen im Puschlav aufgewachsen zu sein. Besonders interessant erscheint dabei, inwiefern sich ein Aufwachsen mit einer Migrationssprache vom Aufwachsen mit einer angestammten Bündner Sprache wie z.B. Deutsch unterscheidet, liesse sich doch annehmen, dass Personen mit einer Zweisprachigkeit mit autochthonen Sprachen im Kontext Graubündens als deutlich privilegiert hervortreten. Die Wirkmacht einzelner Sprachen lässt sich aber nicht über einzelne solche Erklärungsfaktoren begründen und für ganze Sprachgruppen verallgemeinern. Sie ergibt sich erst im Zusammenspiel unterschiedlicher, situativer Differenzlinien, welche die gesamte Persönlichkeit betreffen und in einem spezifischen Kontext von Bedeutung sind. Die Darstellung des fallübergreifenden Spracherlebens mit einer weiteren Familiensprache erfolgt hier gerade entlang verschiedener Differenzlinien in formalen und familiären Kontexten.

Viele Teilnehmende äussern beispielsweise, dass sie aufgrund ihrer weiteren Familiensprache im besonderen Kontext der Schule Nachteile erfahren haben. Dabei wird vor allem die geringere Kompetenz in der Bildungssprache Italienisch als machtvoll verhandelt. Gerade ein geringerer Wortschatz, das Vermischen mehrerer Sprachen, das Unvermögen der Eltern, bei schulischen Angelegenheiten unterstützen zu können, zusätzlich eingeleitete schulische Fördermassnahmen, die Konstruktion als Anderssprachige*r sowie die damit einhergehende Nichtdialektsprachigkeit treten dabei als mächtige, sich negativ auswirkende Differenzlinien auf. Es werden aber ebenso sich durch die Familiensprache ergebende schulische Vorteile angesprochen, wenn z.B. das Portugiesische hilft, schneller gut Italienisch zu lernen, oder sich das Norwegische im Deutsch- und Englischunterricht als zusätzliche Ressource herausstellt. Des Weiteren werden der talschaftliche Kontext, die darin vorherrschenden Diskurse und die Anerkennung, die den jeweiligen Familiensprache zukommt, als relevant verhandelt. Während der Primarschulzeit erleben viele Teilnehmende, dass ihre Familiensprache lediglich Bedeutsamkeit entfaltet, wenn die Umgebungssprache, also der Dialekt oder Italienisch, nicht gesprochen wird. Wächst man hingegen zweisprachig mit der Umgebungssprache auf, wird die zusätzliche Familiensprache als nicht relevante Komponente im Kontext der Schule erlebt. Interessanterweise wird im Bergell und im Puschlav in diesem Zusammenhang eher der Dialekt als Zugehörigkeitssprache verhandelt. Wer zweisprachig mit Italienisch und ohne Dialekt aufwächst, kann nicht von einer vollständigen Zugehörigkeit ausgehen. Im Vergleich dazu erscheint der Misoxer Kontext dem Italienischen gegenüber etwas toleranter. Zur Verdeutlichung: Im schulischen Kontext des Bergells wird z.B. Lenas weitere Familiensprache Französisch von ihren Mitschüler*innen nicht bewertet, da sie auch Bergeller Dialekt spricht und damit – unabhängig von ihrem zusätzlichen Hintergrund – von einer vollumfänglichen sprachlichen Zugehörigkeit ausgehen kann. Auch Corrado bestätigt, dass aufgrund seiner Dialektsprachigkeit seine weitere Familiensprache Spanisch keine Rolle im Bergell spielt. Im schulischen Kontext des Misox wird Yvette hingegen, die zweisprachig mit Italienisch aufwächst und keinen Dialekt spricht, lediglich aufgrund des Italienischen von ihren Mitschüler*innen als vollwertig anerkanntes Mitglied verstanden. Anders erlebt dies Loris im Puschlav, der mit Deutsch und Italienisch, aber ohne Dialekt aufwächst. Ohne Dialekt kann er bei seinen Mitschüler*innen – im Vergleich zu Yvette – nicht von einer uneingeschränkten sprachlichen Zugehörigkeit ausgehen.

Die eigene Akzeptanz bei den Anderen hängt aber nicht lediglich vom Sprechen der Umgebungssprache ab. Es können daneben weitere vom talschaftlichen Diskurs abhängige Differenzenherstellungen relevant gesetzt werden. Thomas, der zu Hause neben dem Arabischen auch Italienisch spricht, erlebt z.B., dass weniger die weitere Familiensprache als seine religiöse Zugehörigkeit als Muslim negativ konnotiert ist (vgl. T:Z12). Gerade der mit der weiteren Familiensprache in Verbindung stehenden Konstruktion des Andersseins kann besondere Wirkmacht zugesprochen werden. Die Studienteilnehmer*innen erzählen von vielen Positionierungen als Andere, die in engem Zusammenhang mit der Herkunft und Sprache ihrer Eltern stehen. Dabei fungiert die Sprache lediglich als Indikator für ein konstruiertes ethnisch-kulturelles Anderssein. Wer zu Hause eine andere Sprache als die Umgebungssprache spricht, wird häufig als *Migrations-andere** konstruiert. Über Fragen wie: »Wie sagt man dem bei euch?« oder »Wie ist es

in eurer Kultur?« wird bewusst Differenz konstruiert, welche die Teilnehmenden in inferiore Positionen hineinruft. Anderssprachigkeit oder Akzente werden als Makel angesehen und legitimieren die Konstruktion des Fremden (vgl. S:Z2). Mit der Begründung des Fremden bzw. Andersartigen werden soziale Distanzierungsprozesse markiert, die für die Betroffenen mit schmerzvollen Gefühlen der Herabsetzung und des Ausschlusses einhergehen.

Alle Studienteilnehmer*innen, die im Verlaufe ihrer Biografie als *Migrationsandere**r positioniert wurden, erzählen, dass gerade deswegen eher Anbindung zu den Menschen mit gleicher oder ähnlicher Positionierung gesucht werde. Über das geteilte Merkmal des Andersseins entstehe ein emotionales Zusammengehörigkeitsgefühl, das manchmal gar keiner gemeinsamen Sprache bedürfe. Solche sozialen Auswahlprozesse beschreiben auch zwei Studienteilnehmende, die beide mit Deutsch zu Hause aufgewachsen. Sie hätten in der Schule oft Freundschaften mit jenen Kindern geschlossen, die ebenso wie sie deutschsprachig waren (vgl. Gino und Mirco). Dabei sei ihnen zwar aufgefallen, dass die Freund*innen manchmal eine andere Varietät des Schweizerdeutschen gesprochen hätten. Das Suchen und Finden dieser Unterschiede sei aber höchstens lustig gewesen, schmälerte aber das Zusammengehörigkeitsgefühl nicht.

Das Beherrschen bzw. Nichtbeherrschen der Umgebungssprache spielt als markierender Faktor eine sehr bedeutsame Rolle, darf aber nicht als die alles entscheidende Komponente angesehen werden. Dies macht z.B. Samanta deutlich, wenn sie erzählt, dass sich ihre Position als *Migrationsandere* auch dann nicht änderte, nachdem sie die Sprache gelernt hatte. Gewisse herkunftsmarkierende Faktoren wie z.B. Akzente, körperliche Merkmale oder Namen lassen sich nur schwer »neutralisieren« und fungieren – auch wenn man eine Sprache sehr gut gelernt hat – als Legitimation für die anhaltende Unterscheidungsmacht. Machtvolle Diskursordnungen also, welche die Position als *Migrationsandere* zementieren. Wie Sabrina und Thomas verdeutlichen, können es manchmal auch auf das Aussehen bezogene Komponenten sein, die sie dazu zwingen, sich über die Herkunft der Eltern identitär zu positionieren (vgl. Sab:Z8). Gerade Fragen wie »Bist du vielleicht auch aus dem Balkan?« oder »Aber, du bist nicht nur Italiener?« verdeutlichen diesen Positionierungzwang als *Migrationsandere*.

Natio-ethno-kulturelle Diskriminierungspraktiken werden in den Sprachbiografien in unterschiedlichen Zusammenhängen verhandelt. Zum einen kommen *linguistische* Anrufungen in Riccardos Sprachbiografie zur Sprache, wenn ihn andere auf abwertende Weise mit dem konstruierten und negativ besetzten Wort »*fodes*« in eine unmittelbar hierarchisch tiefere Position als »unerwünschter Portugiese« anrufen (vgl. R:Z8). Er verweist gleichzeitig auch darauf, dass im Puschlav nach wie vor rassistische Diskursordnungen vorherrschend sind, die besagen, dass Zugezogene lediglich die Arbeit der Puschlaver*innen stehlen. Auch Thomas spricht nationalistische und fremdenfeindliche Diskurse im Misox an, die ihn dazu veranlassen, zum einen Dialekt sprechen zu lernen und zum anderen seine arabischsprachige Herkunft nicht in jeder Situation preisgeben zu wollen (vgl. T:Z3). Auch die Exotisierung des Arabischen liesse sich als eine bewusste *neo-linguistische* Abgrenzung verstehen, die über eine harmlos wirkende Faszination für »das Fremde« ausgedrückt wird, aber eigentlich deutlichen ideologischen Gehalt hat. Beide, Riccardo und Thomas, relativieren bzw. dethematisieren – im Bewusstsein über die Brisanz ihrer Aussage – ihre rassistischen Erfahrungen mit legitimierenden und ent-

lastenden Begründungen. Dies sei mehr »kindliche Stupidität« (vgl. T:Z3) oder »mentale Verschlossenheit« (vgl. R:Z8). Wie Riccardo eindrücklich beschreibt, sind vorherrschende gesellschaftliche Diskurse auch machtvoll, weil sie politische Haltungen prägen. Eine Tatsache, die gerade für Menschen ohne Schweizer Staatsbürgerschaft mit prekären und unsicheren Verhältnissen verbunden sein kann (vgl. R:Z10). In weitläufigeren Kontexten, in denen die Gesellschaft per se multikultureller und mehrsprachiger ist, wird die Positionierung als Migrationsandere* r als weniger machtvoll erlebt. Riccardo erlebt sein Portugiesisch-Sein im Kontext der Bündner Hauptstadt Chur positiver als noch im Puschlav, wo er zu einer Minderheit gehört. Auch Corrado schreibt dem Kontext Luganos im Tessin aufgrund eines grösseren Anteils an migrationssprachiger Bevölkerung – im Vergleich zum Bergell und zum Engadin – grössere Toleranz bezüglich seiner Herkunft zu (vgl. C:Z3). Viele der Teilnehmenden verdeutlichen, dass man als in den Talschaften positionierte* r *Migrationsandere* r* die Anerkennung der Anderen lediglich über besondere Leistungen, wie z.B. die Sprache lernen oder fleissiger arbeiten als die Anderen, erlangen könnte.

Neo-rassistische bzw. neo-linguistische Praxen werden jedoch nicht nur von *Migrationsanderen*, sondern auch von Studienteilnehmer*innen, die mit autochthonen Bündner Sprachen aufwachsen, erlebt. Loris z.B. kann als deutschsprachig sozialisierter Junge bei zugehörigkeitsstiftenden Themen, die seine Mitschüler*innen beschäftigen, nicht mitsprechen, weil er – im Unterschied zu ihnen – vorwiegend deutschsprachige Medien konsumiert (vgl. Lo:Z2). Sara hingegen erzählt aus dem Misoxer Kontext, dass eine ihrer Lehrpersonen aufgrund von Saras perfektionistischer Arbeitsmoral in schulischen Handarbeiten geäussert habe, dass man sehe, dass sie eine Deutschschweizerin sei. Sind gerade hierarchische Verhältnisse angesprochen, z.B. Schülerin vs. Lehrperson oder Auszubildende* r vs. Berufsbildner*in, erscheint es besonders schwierig, sich gegen solche Diskriminierungspraxen aufzulehnen zu können, da man damit wirkungsreiche Konsequenzen riskieren könnte. Auch die in Kapitel 9.2.3 bereits erwähnte Tatsache, dass mit Anderssprachigen in den Talschaften lediglich Italienisch gesprochen wird, kann als herrschaftserhaltende, *neo-linguistische* Praxis diskutiert werden.

Auch von den Studienteilnehmenden selbst werden in ihren Erzählungen Konstruktionen des Andersseins reproduziert. Einerseits eröffnen die Studienteilnehmenden in ihren Erzählungen neue machtvolle Unterscheidungsräume, die andere im Vergleich zu ihnen selbst in inferiore Positionen hineinrufen. So erzählen z.B. Corrado sowie sein Cousin und Studienteilnehmer Mirco, dass die Portugies*innen im Engadin lieber nur für sich leben und sich nicht wirklich integrieren wollen würden. Yvette hingegen schreibt englischsprachigen Menschen eine arrogante und herrschaftserhaltende Sprachpraxis zu, die Minderheitensprachen verdrängen würde. Andererseits wollen die Studienteilnehmer*innen mit einem Reproduzieren von Differenz auch an positiv Erlebtem festhalten und sich damit – in heutiger Perspektive als Erwachsene – eigene Privilegien sichern. Yvette erzählt z.B., dass sie schöne Kindheitserinnerungen an ihre tanzende Mutter hat, die so anders war als die Schweizer Mütter (vgl. Y:Z2). Eine Erzählung, die sie aller Voraussicht nach anbringt, weil sie heute stolz auf ihren bolivianischen Hintergrund ist. Eleonora hebt die norwegische Art und Weise des Weihnachten-Feierns positiv hervor und hält daran fest, dass sie damals im Bergell andere Sachen als ihre Mitschüler*innen mochte (vgl. E:Z1). Sie tut dies einerseits, um ihre norwegische

Identität weiterhin legitimieren zu können, und andererseits, weil sie ihr »Norwegisch-Sein« in heutiger Perspektive als interessanter verhandelt als ihr »Schweizerisch-Sein«. Sabrina hingegen spricht von ihrer Gefühlswelt, die von ihrem »Albanisch-Sein« durchdrungen ist. Jemand, der diesen Hintergrund nicht kennt, wird nie genau wie sie fühlen können (vgl. Sab:Z14). Dem könnten auch sprachliche Erklärungen nicht entgegenwirken, denn die albanische Gefühlswelt lasse sich nicht auf Italienisch übersetzen. Gerade die Herstellung von emotionalen Anbindungen an die Herkunft der Eltern bzw. eines Elternteils wird in den Sprachbiografien im Zusammenhang mit kontroversen identitären Verortungen verhandelt, die auch einem steten biografischen Wandel unterliegen.

Oft sind es daher nicht unmittelbar die Familiensprachen, sondern vielmehr die Positionierung als (*Migrations-)Andere**r, also alle weiteren rund um die Herkunft der Eltern konstruierten Differenzlinien, welche die Teilnehmenden als (nicht)zugehörigkeitsrelevant erleben. Entgegen ihren alltäglich erlebten Mehrfachzugehörigkeiten sehen sich die jungen Erwachsenen unter dem mehrheitsgesellschaftlichen Blick mit der Erwartung einer eindeutigen nationalen, territorialen und identitären Verortung konfrontiert. Wie aber aufgezeigt wurde, sind Sprache(n) und Sprechen und damit einhergehende identitäre Verortungen keine territorial gebundenen und konstanten Kategorien. Vielmehr können sie sich im Verlaufe einer Biografie umschreiben und neue Relevanzen entfalten. Für die befragten Menschen, die alle eine weitere Familiensprache sprechen und damit Konstruktionen des (*Migrations-)Andersseins* verhandelt haben, wird insofern in besonderem Masse deutlich, dass einerseits das Zugehörigkeitsgefühl zur (italienisch-)bündnerischen bzw. schweizerischen Gesellschaft fragil ist. Andererseits ist dieses eben auch im Zusammenhang mit der Herkunft der Eltern und den damit einhergehenden emotionalen und identitären Anbindungen infrage gestellt. Viele Äusserungen der Studienteilnehmer*innen weisen diesbezüglich auf identitäre Positionierungswänge hin. Die in den Erzählungen vorkommenden Widersprüchlichkeiten zeigen gleichzeitig auf, dass nicht von zugehörigkeitsbezogenen Eindeutigkeiten ausgegangen werden kann. Während Yvette z. B. sagt, dass sie sich selbst aus Respekt zu den Bolivianer*innen niemals als Bolivianerin bezeichnen würde, da sie nicht in Bolivien geboren und aufgewachsen sei, möchte sie sich aber ebenfalls nicht lediglich als Schweizerin positionieren (vgl. Y:Z3). Auch Riccardo will sich als Puschlaver verstanden wissen, weil er – trotz starkem Bezug zu Portugal – in der Schweiz geboren und aufgewachsen ist (vgl. R:Z6). Für Eleonora sind hingegen die Sprachen, die man spricht, unmittelbar mit der eigenen Identität verbunden. Da sich ihr sprachliches Repertoire im Verlaufe ihres Lebens aber verändert hat und andere Sprachen grössere Bedeutung erhalten haben, fällt es ihr schwer, sich identitär eindeutig zu verorten. Sie versteht sich einerseits als Italienischsprachige, aber nicht unbedingt als Bergellerin. Andererseits möchte sie ihr Norwegisch-Sein nicht aufgeben und versucht deshalb, die norwegische Sprache, die sie in ihrem Alltag nur noch selten braucht, am Leben zu halten. In Norwegen selbst kann sich Eleonora aber aufgrund ihres »lückenhaften« Norwegisch-Sprechens nicht mehr als Norwegerin bezeichnen (vgl. E:Z12). Sabrina äussert hingegen einen für sie bestehenden engen Zusammenhang zwischen Sprache(n) und dazugehörenden persönlichen Attributen, indem sie darauf hinweist, dass, wenn man z. B. Italienischsprachigen das Italienische wegnehme, sie ebenso ihre warmherzigen Charaktereigenschaften verlieren (vgl. Sab:Z13).

Aus den Sprachbiografien tritt in deutlicher Weise hervor, dass gerade *natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten* sehr volatil sind und bei den Studienteilnehmer*innen mit immer wiederkehrenden inneren identitären Konflikten, mit Gefühlen des »Hin- und Hergerissen-Seins« einhergehen. In mehreren Biografien wird ein identitäres Oszillieren zwischen zwei unterschiedlichen Welten, Sprachen und Kulturen verhandelt, das für die jungen Erwachsenen einerseits Zugehörigkeiten auf beiden Seiten mit sich bringt, sie andererseits aber auch auf beiden Seiten vulnerabel werden lässt. Viele Studienteilnehmer*innen können und wollen sich nicht lediglich einer Herkunft verpflichten, sondern verorten sich je nach Kontext und Situation da, wo es für sie gerade stimmig ist. Manchmal ist dies auch dort, wo sie von anderen hineingerufen werden. Oft aber müssen sie beide Seiten erwähnen, um dem eigenen Selbst- und Fremdbild in befriedigender Weise entsprechen zu können.

Die jungen Erwachsenen verdeutlichen in ihren Erzählungen ausserdem, dass die Herkunft der Eltern oft mit subtilen Erwartungshaltungen und Verpflichtungsansprüchen an sie als nachkommende Generation einhergehe, einen ebenso engen Bezug zum Heimatland aufzubauen sowie die Traditionen und kulturellen Anbindungen zu pflegen und zu bewahren. Gerade die Sprache nimmt in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle ein, denn damit lassen sich viele der ebengenannten Zugehörigkeiten vermitteln. Wie gross die identitäre Gratwanderung ist, machen die Studienteilnehmer*innen auch bei der Frage deutlich, welche Sprache sie mit möglichen eigenen Kindern wählen würden. Für einige ist es zum Zeitpunkt des Interviews klar, dass sie ihre Familiensprache weitergeben wollen würden. Andere würden hingegen bewusst darauf verzichten, weil sie am spezifischen Ort, wo sie sich langfristig sehen, andere Sprachen als vorteilhafter für die eigenen Kinder bewerten. Nicht immer spielt in diesen Verhandlungen nur die Sprache eine Rolle. Thomas z.B. betrachtet für sich die Schweiz als Land, das ihm alle Privilegien eines guten Lebens ermöglicht hat, und kann deshalb – im Unterschied zu seinen Eltern – nicht mehr von sich selbst sagen, dass er Libanese ist. Er kann nach seinem eigenen Ermessen auch nicht ausreichend gut Arabisch, um es eigenen Kindern weitergeben zu können. Trotzdem würde er ihnen die muslimische Lebensweise weitergeben wollen, die für ihn eng auch mit einem Libanesisch-Sein zusammenhängt (vgl. T:Z8). Damit wird nochmals deutlich, dass die jungen Erwachsenen in ihren identitären Verhandlungen oft in Zwiespalt zwischen einem Erhalten-Wollen von familiären Werten und eigenen Bedeutsamkeiten geraten, die sich im Laufe ihrer Biografien auch ausserhalb ihrer Familien ergeben. Gerade der Bezug zur Herkunft der Eltern erscheint im Verlaufe ihrer Biografien einem besonders grossen Wandel zu unterliegen. Die Studienteilnehmer*innen fühlen in ihrer Kindheit oft einen engeren Bezug zur Heimat der Eltern, da sie öfters ins entsprechende Land zurückkehren, engere Kontakte zu den Menschen vor Ort pflegen und auch die Eltern ihre eigenen herkunftsbezogenen Anbindungen noch stärker aufrechterhalten. Mit ihrem Älter-Werden, dem immer länger währenden Aufenthalt in der Schweiz bzw. in Graubünden und dem verinnerlichten Assimilationsverhalten verändern sich einerseits die identitären Anbindungen zu Italienischbünden, aber andererseits auch das Zugehörigkeitserleben zur entsprechenden Herkunft der Eltern bzw. des Elternteils. Eleonora beispielsweise beschreibt ein durch den Verlust des Hauses der Grosseltern verändertes Zugehörigkeitsgefühl zu Norwegen, da ebendieses für sie sehr gemeinschafts- und zugehörigkeitsstiftend war (vgl. E:Z6). Auch Riccardo

verdeutlicht, dass sich seine Position und die seiner Familie durch die Emigration in die Schweiz verändert haben. Obwohl sie selbst sehr gerne jeweils nach Portugal zurückkehren, würden sie dort aber nicht mehr vollumfänglich als Portugies*innen, sondern lediglich noch als »emigrierte Portugies*innen« angesehen werden, was mit eher negativen Zugehörigkeitserfahrungen in Verbindung stehe (vgl. R:Z9). Auch Samanta beschreibt, dass sie sich vor Ort, wenn sie nach Bosnien zurückkehrt, zwar nach wie vor glücklich fühle, aber die unterschiedlichen Lebensweisen und Mentalitäten der Leute nur noch schwer mit ihren eigenen vereinbar seien und sie auch von den Menschen in Bosnien je länger, je mehr als »Fremde« wahrgenommen werde (vgl. S:Z13).

In Bezug auf die Sprache wird erwähnt, dass – während beim anderssprachigen Elternteil der Akzent im Italienischen fortwährend hörbar sei – man in der zweiten Generation, also bei den Studienteilnehmer*innen, eher einen vom Italienischen gefärbten Akzent in der Familiensprache vernehmen könnte. Dies sei der Tatsache geschuldet, dass der Bildungssprache Italienisch lange Zeit alltägliche Präsenz zugekommen sei und sich die andere Sprache lediglich auf eine Verwendung im familiären Kontext beschränkt habe. Einige Teilnehmer*innen beschreiben in diesem Zusammenhang auch grössere Hemmungen und Schamgefühle in der Verwendung der Familiensprache mit Verwandten sowie Freund*innen vor Ort. Es sei einfacher, eine Sprache zu sprechen, wenn man wisse, dass das Gegenüber diese auch nicht perfekt könne. Thomas erklärt z.B., dass er sich viel wohler dabei fühle, in Chur mit jemandem Arabisch zu sprechen als mit Leuten aus dem Libanon. Dass im Alltag vieler Studienteilnehmer*innen der Lokalsprache neben der Migrationssprache aber besondere Dominanz zukommt, wird auch damit verständlich gemacht, dass mit Geschwistern oder anderen Anderssprachigen im Tal, die auch dieselbe Familiensprache sprechen, vorwiegend Italienisch gesprochen werde.

In Italienischbünden hingegen werden neue emotionale Anbindungen zu Menschen und materiellen Dingen geschaffen, die oft identitäre Verschiebungen auslösen. Riccardo beispielsweise äussert, dass sein Zugehörigkeitsgefühl zum Puschlav grösser geworden sei, seit seine Eltern dort ein Haus gekauft hätten. Solche bedeutsamen Verschiebungen sind aber nicht als grundsätzliche Entscheide zu verstehen. In vielen Bereichen möchte man dazugehören, in anderen grenzt man sich aber auch bewusst ab oder geniesst in besonderem Masse, dass man auf verschiedene Hintergründe zurückgreifen kann. Riccardo z.B. erzählt, dass, obwohl alle im Puschlav die Jagd lieben, er damit nichts anfangen könne. Einzelne Studienteilnehmer*innen äussern auch, dass sie z.B. alle sportbezogenen Ereignisse lieber auf Portugiesisch rezipieren würden und auch Musik von vielen Studienteilnehmer*innen in der Familiensprache gehört wird. Yvette und auch Samanta erklären auf eindrückliche Weise, dass sie gerade über die Musik ihrer Sprache am nächsten bleiben könnten.

Die Studienteilnehmenden verhandeln in ihren Erzählungen aber auch Dimensionen der Zugehörigkeit, die langanhaltend oder aus ihrer Sicht sogar immerwährend sind. Eleonora spricht z.B. darüber, dass, wenn sie nach Norwegen reist, die Gerüche und die Atmosphäre vor Ort bei ihr ein so vertrautes Gefühl hervorrufen, dass es sich jedes Mal nach einem »Nachhausekommen« anfühle (vgl. E:Z5). Samanta hingegen erkennt für sich, dass sich vieles in Bezug auf Bosnien für sie geändert habe, die emotionale Anbindung zur Sprache sei aber immer geblieben und sie geht davon aus, dass sie sich dazu immer zugehörig fühlen werde (vgl. S:Z10). Eine Einsicht, die auch andere

Studienteilnehmer*innen bestätigen, wenn sie davon sprechen, welche Sprachen im eigenen Sprachenrepertoire am wenigsten Veränderung erfahren. Den Sprachen, die im familiären Kontext gesprochen würden, komme eine gewisse Beständigkeit zu, denn die Familie verbleibe für viele – trotz aller anderen biografischen Wandlungen – eine zugehörigkeitsrelevante Konstante. Die Studienteilnehmer*innen verdeutlichen aber gleichzeitig auch, dass sich ihre Familiensprachen keinesfalls lediglich auf den familiären Kontext beschränken. Viele erzählen davon, dass gerade diese Sprachen – oft auch unerwartet – im Verlaufe ihres Lebens in anderen Bereichen ausserhalb der Familie bedeutsam wurden. Ein Teilnehmer aus dem Puschlav (Sandro) erzählt z.B. davon, dass er während der Berufsschule in Chur das Zimmer mit einem anderen Portugiesen geteilt habe und dieser mit ihm lediglich Portugiesisch gesprochen habe. So sei es ihm möglich gewesen, sein Portugiesisch auch ausserhalb der Familie aktiv halten zu können. Corrado hingegen spricht von Situationen im Engadin, in denen ihm sein Spanisch auf dem Bau und im Nachtleben geholfen habe, neue Kontakte zu knüpfen. Spanisch sei ausserdem für ihn die Sprache gewesen, die ihm bei all seinen Umzügen, an jedem neuen Ort, zu neuen Freundschaften verholfen habe. Auch Yvette erlebt auf positive Weise, dass sie überall auf der Welt Menschen finde, die Spanisch sprechen. Einig sind sich die Studienteilnehmer*innen auch darüber, dass sie in ihrem Alltag oft mehrere Sprachen verwenden würden und ihr Sprachgebrauch gerade auch innerhalb der Familie häufig von *Codeswitching* geprägt sei. Der Grossteil der Studienteilnehmenden hat im Verlaufe der eigenen Biografie verinnerlicht, dass die Positionierung als Sprecher*innen einer Minderheitensprache mit dem Zwang einhergeht, sich dem sprachlichen Dominanzkontext anzupassen zu müssen. Aus den Sprachbiografien tritt diesbezüglich aber auch die Erwartungshaltung gegenüber der »aufnehmenden« Dominanzgesellschaft hervor, ihre sprachlich-kulturellen Hintergründe nicht als minderwertig anzusehen, sondern Verständnis für ihre sprachlichen Unzulänglichkeiten aufzubringen.

Konkludierend lässt sich für die Familiensprachen festhalten, dass erlebte (Nicht-)Zugehörigkeiten zu Menschen oder zu Dingen veränderlich sind. Auch die Bedeutung, die Menschen Sprache(n) zumessen, verbleibt dabei nicht unverrückbar. Gerade weil Sprache(n) und Sprechen aber in solch engem Zusammenhang mit identitären Verhandlungen stehen, tritt die emotionale Beziehung zur Familiensprache – wie es auch Samanta beschreibt – als beständigere, überdauernde Komponente hervor (vgl. S:Z10). Deutlich wird ausserdem, dass auch wer neben dem Italienischen oder dem Dialekt mit der autochthonen Kantonssprache (Schweizer-)Deutsch aufwächst, mit machtvollen sprachlichen Unterscheidungsverhältnissen konfrontiert sein kann. Weitet sich für ebendiese Deutschsprecher*innen der Kontext von Italienischbünden auf den gesamten Kanton Graubünden oder auf die Deutschschweiz aus, so lässt sich ihr sprachliches Repertoire zumindest in Bezug auf ihre (Aus-)Bildungsbiografie – aufgrund des vermindernten Risikofaktors des Deutschen – als deutliches Privileg betrachten.

Wie sich die weitere Familiensprache – wie auch jede andere Differenzkategorie – auf die Lebenserfahrungen der jungen Erwachsenen aus Italienischbünden auswirkt und wie diese erlebt wird, hängt immer davon ab, wie sich alle am »Spiel« teilnehmenden Differenzkategorien miteinander verweben. Aus den sprachbiografischen Interviews wurde deutlich, dass im Spannungsfeld zwischen Privileg und Bürde daher jegliche Ausdifferenzierung möglich ist.

9.2.6 Diskursive Konstruktionen von Italienischbündner*innen

Die befragten Studienteilnehmer*innen geben in den sprachbiografischen Interviews auch Einsicht in vorherrschende Diskursordnungen und konstruierte Differenzverhältnisse, die in Verbindung zu ihrer italienischbündnerischen Herkunft stehen. Innerhalb dieser Verhandlungen wird vorwiegend das Differenzverhältnis zwischen italienischsprachigen und deutschsprachigen Bündner*innen relevant gesetzt. Es werden aber auch Vergleiche zu romanischsprachigen Bündner*innen oder Tessiner*innen verhandelt. Die Studienteilnehmenden argumentieren dabei vorwiegend aus ihrer Position als Italienischbündner*innen und Sprecher*innen der italienischen Sprache heraus. Ihre weitere Familiensprache tritt innerhalb dieser Verhandlungen in den Hintergrund. Damit besser nachvollziehbar wird, wie die einzelnen Selbst- und Fremdverständnisse erlebt werden, erscheint es bedeutsam, zuerst auf die diese Zugehörigkeitserfahrungen konstituierenden Diskurse einzugehen.

Das italienischbündnerische Selbstverständnis erwächst unter anderem – wie im Folgenden genauer ausgeführt wird – aufgrund eines sozial hergestellten Andersseins als die Deutschsprachigen in Graubünden. Die diesbezüglich konstruierten Unterscheidungen reichen von Zuschreibungen unterschiedlicher Mentalität, Arbeitsmoral, Freizeitbeschäftigungen bis hin zu grundlegend verschiedenen Charaktereigenschaften. Dabei wird auch auf die schweizweit bestehenden auf Sprache(n) bezogenen diskriminierenden Diskursordnungen rekurriert, die z.B. Italienischsprachige als *Tschinggen* bezeichnen und Deutschsprachige wiederum als *Züccchin* (vgl. Fussnoten in Kap. 8.7.2) positionieren. Gerade solche rassistischen und *linguistischen* Zuschreibungen, die auf historisch gewachsenen Diskriminierungsverhältnissen basieren, haben auch gegenwärtig nicht an Wirkmacht eingebüßt.

Die Studienteilnehmer*innen schreiben den Deutschsprachigen einerseits eine fleissigere und zuverlässigere Arbeitsmoral zu, werten sie aber im Vergleich zu sich selbst als »kälter«, »unnahbarer« und »unsympathischer« ab. Eine Teilnehmerin, die zweisprachig mit Italienisch und Deutsch aufwächst, verweist darauf, dass man als Italienischsprachige*r diesbezüglich fast mehr Anerkennung seitens der Deutschsprachigen erhalte als umgekehrt, weil Italienisch als Sprache gerne gehört werde und in weiten Kontexten mit einer sympathischen Wesensart konnotiert sei (vgl. Sara). In ihrem identitären Selbstverständnis verorten sich viele der befragten Italienischbündner*innen insofern näher bei Italiener*innen als bei Deutschschweizer*innen. Bezuglich des Deutschen als Sprache hingegen herrsche innerhalb der Talschaften kollektive und kontagiöse Ablehnung. Der Sprache werden generalisierende negativ besetzte Attribute wie »schwierig lernbar, hässlich, grob, rügend, wie aus der DDR« zugeschrieben. Auch die Überzeugung, dass, wer gut Deutsch lernen will, sich mit den Deutschsprachigen anfreunden muss, kann als ein in den Talschaften weit verbreitetes diskursives Narrativ angesehen werden.

9.2.6.1 Italienischbündner*innen vs. Deutschbündner*innen

Ausgehend von ihrem Selbstverständnis schreiben sich die Studienteilnehmer*innen als Italienischbündner*innen zu, weniger gestresst, lustiger, lockerer, gastfreundlicher und hilfsbereiter als die Deutschsprachigen zu sein. Loris eröffnet ein Vergleichsverhältnis

zwischen Italienisch- und Deutschsprachigen auch am Beispiel seiner Erfahrungen in zweisprachigen Kompanien der Schweizer Armee. Während den italienischsprachigen Leutnanten im Vergleich zu den deutschsprachigen der Aufbau einer natürlicheren Autorität leichter gelinge, würden die deutschsprachigen Vorgesetzten vielmehr auf internen Hierarchien bestehen (vgl. Lo:Z18). Er, der beide Sprachen beherrsche, habe immer versucht, sich entsprechend den vorherrschenden sprachbezogenen Diskursen zu verhalten bzw. sich der daraus positiv resultierenden Vorteile beider Seiten zu bedienen.

Einige der Studienteilnehmer*innen verhandeln sich aufgrund der vorherrschenden sprachlichen Dominanzverhältnisse als »Bündner*innen zweiter Klasse«, die neben den Deutschsprachigen nicht gleichberechtigt sind und sich der Mehrheit anzupassen haben. In diesem Zusammenhang schreiben sich die Studienteilnehmenden deshalb auch zu, besser Deutsch als die Deutschsprachigen Italienisch gelernt zu haben. Dies einerseits, weil sie aufgrund der sprachlichen Machtverhältnisse dazu gezwungen worden seien bzw. dem Deutschlernen nicht ausweichen konnten. Andererseits werfen sie den Deutschsprachigen vor, dass diese – trotz ebenso vieler Schuljahre, in denen diese Italienisch lernen – kein grosses Interesse am Italienischen hätten. Für die Deutschsprachigen stelle es mehr eine Art »Nice to have« dar, als dass es ein dringendes Erfordernis für die Entwicklung des eigenen Sprachenrepertoires sei. Gerade die von den Italienischsprachigen verinnerlichte Bedeutsamkeit des Deutschen sei auch Grund dafür, weshalb sie aus ihrer Sicht viel öfter versuchen würden, mit den Deutschsprachigen in Kontakt zu treten. Die Deutschbündner*innen würden sich hingegen weniger von solchen Sprachkontakte versprechen, denn sie seien der Dominanzsprache bereits mächtig. Sabrina beschreibt beispielsweise auch, dass ihrerseits in Chur immer die Unsicherheit bestanden habe, ob die Deutschsprachigen überhaupt an einem sprachlich-kulturellen Austausch mit den Italienischsprachigen interessiert seien (vgl. Sab:Z12). Gerade die Problematik mit dem Schweizerdeutschen sei den Deutschsprachigen in Graubünden nicht bewusst. Als Italienischsprachige werde man von den Deutschsprachigen eher als eine Art »*kantonale Migrationsandere*« wahrgenommen, die aus einer anderen Welt kommen. Diesbezüglich würden außerdem, abgesehen von sprachlichen *Otheringprozessen*, teilweise auch Stadt-Land-Unterschiede relevant gesetzt, die sie als Italienischbündner*innen auf ihre Herkunft aus isolierten Talschaften reduzieren würden (vgl. z.B. Valeria und Corrado).

9.2.6.2 Italienischbündner*innen vs. Romanischbündner*innen

In vielen Sprachbiografien nehmen die Befragten aufgrund einer darauf ausgerichteten Interviewfrage auch Stellung zu ihrem Verhältnis zur rätoromanischen Sprache bzw. zu Romanischbündner*innen (vgl. Anhang 4: Leitfaden für exmanente Nachfragen). Während einige lediglich darauf eingehen, Romanischsprachige im Verlaufe ihrer Biografie an unterschiedlichen Orten und Institutionen getroffen zu haben, geben andere Studienteilnehmer*innen einen vertiefteren Einblick in Kontaktsituationen mit Romanischsprachigen.

Grundsätzlich erzählen die befragten Puschlaver*innen und Bergeller*innen, dass sie die ladinischen Idiome des Engadins aufgrund der Nähe zu ihren talschaftlichen Dialektken ziemlich gut verstehen könnten. Der Bergeller Dialekt werde von aussen oft auch als Rätoromanisch wahrgenommen. Das Surselvische hingegen lasse sich für die Ita-

lienischsprachigen schlechter verstehen. Andere rätoromanische Idiome werden in den Sprachbiografien nicht erwähnt, was auch darauf verweist, dass sie lediglich zwei unterschiedlich klingende Idiome wahrnehmen.

Vergleichen sich die Italienischsprachigen mit den Romanischsprachigen, wird in erster Linie die unterschiedliche Deutschkompetenz thematisiert, die bei den Romanischsprachigen deutlich ausgeprägter vorhanden sei. Gerade aufgrund ihres Vorsprungs bezüglich des Deutschen werden die Romanischsprachigen im Vergleich als stark privilegiert wahrgenommen, da dadurch (vermeintlich) keine Fremdheitsgefühle überwunden werden müssten. Gerade weil sie aber beide Mitglieder einer sprachlichen Minderheit seien, ergebe sich – vor allem in Chur – über das geteilte Anderssprachig-Sein bzw. das Nichtdeutschsprachig-Sein doch eine Art verbindendes Solidaritätsverhältnis, das aber nicht mit einem Gefühl der Zugehörigkeit wie mit den *Grigionitaliani* zu verwechseln sei. Ein gewisser Abstand werde trotzdem beidseitig aufrechterhalten, da auch die Romanischsprachigen, wie sie selbst und ebenso die Deutschsprachigen, lieber unter sich bleiben würden. Lena spricht einen weiteren, überraschenden Aspekt bezüglich des Verhältnisses zu den Romanischsprachigen an. Sie fühlt ihrerseits eine Zusammengehörigkeit mit den Romanischsprachigen aufgrund eines geteilten, für sie machtvollen sprachlichen Unterscheidungsmerkmals, des gutturalen Rachen-R. Dadurch, dass die Romanischsprachigen dieses »R« ebenso hätten, sei sie in der Klasse nicht die Einzige mit diesem »Makel« gewesen (vgl. L:Z2).

Ausserhalb der Bildungsinstitutionen schreiben einige Studienteilnehmer*innen den Romanischsprachigen als *sprachliche Minderheit* zu, in einem noch prekäreren Verhältnis gefangen zu sein als sie als Italienischsprachige. Denn ihre Sprache sei im Unterschied zum Italienischen vor dem Aussterben bedroht. Andere hingegen gehen davon aus, dass den Romanischsprachigen gerade deswegen mehr Sorge getragen werde, denn sie hätten sogar einen eigens für ihre Bevölkerungsgruppe vorgesehenen Fernsehkanal, wie die *Televisiun Rumantscha*. Italienischsprachige Bündner*innen müssten sich diesbezüglich hingegen nach den italienischen Medien oder nach dem Tessin ausrichten.

9.2.6.3 Italienischbündner*innen vs. Tessiner*innen

Einige der befragten jungen Erwachsenen eröffnen in ihren Erzählungen auch ein machtvolles Verhältnis im Zusammenhang mit dem Tessin oder mit den Tessiner*innen. Einerseits wird das Tessin dahingehend thematisiert, dass es für bestimmte (Aus-)Bildungszweige die einzige italienischsprachige Option für die *Grigionitaliani* darstellt. Für Puschlaver*innen und Bergeller*innen wird das Tessin einerseits aufgrund der grösseren geografischen Distanz weniger in Erwägung gezogen als das Engadin oder der nördliche Teil des Kantons. Des Weiteren scheint in den Talschaften ein machtvoller Diskurs vorherrschend, der die (Aus-)Bildung im Tessin als inferiorer verhandelt und die Jugendlichen eher dazu bewegt, sich in den deutschsprachigen Norden auszurichten. Aller Voraussicht nach wird dieser Diskurs vorwiegend durch die Tatsache genährt, dass sich bei einer Ausrichtung nach Norden – über das Erlernen der deutschen Sprache – weitreichendere Studien- und Arbeitsmöglichkeiten für Italienischbündner*innen ergeben. Zudem werden identitäre Verhandlungen angesprochen, worin sich vorwiegend Misoxer*innen als den Tessiner*innen ähnlicher verhandeln

(vgl. z.B. Thomas oder Yvette). Corrado hingegen, der einen Teil seiner Kindheit auch im Tessin verbracht hat, schreibt den Tessiner*innen im Vergleich zu Bergeller*innen zu, eine weniger bescheidene, arrogantere Art zu haben. Während die Kleidung im Bergell lediglich warmhalten müsse, würden die Tessiner*innen grossen Wert auf teure Kleidung legen. Er spricht auch sprachliche Unterschiede bezüglich des Italienischen an, das bei den Tessiner*innen viel urbaner, näher am mailändischen Stil anmutet (vgl. C:Z4). Auch Yvette als Misoxerin bestätigt Corrados Aussagen. Ihr Italienisch sei ein anderes als das der Tessiner*innen. In den Tälern finde man einen spezifischen Akzent im Italienischen. Sie empfindet es als eine andere Art, Italienisch zu sprechen, die sich auch von Tal zu Tal unterscheide.

Gerade Yvette, die in Fribourg studiert, geht in ihrer Erzählung auf eine neu gewonnene Zugehörigkeit mit den Tessiner*innen ein. In Fribourg verbinde die gemeinsame Sprache, wobei ihr aber auffalle, dass sie im Vergleich zu den Tessiner*innen viel besser Deutsch könne. In dieser sozialen Gruppe erhalte sie bezüglich ihrer Deutschkompetenz besondere Anerkennung. Die geringere Deutschkompetenz der Tessiner*innen im Vergleich zu den Italienischbündner*innen wird auch von anderen Studienteilnehmenden angesprochen. Corrado erlebt z.B., dass er im Tessin viel besser Deutsch als seine Mitschüler*innen kann, obwohl er im Bergell – im Vergleich zu seinem Cousin z.B. – immer dachte, nur schlecht Deutsch zu sprechen (vgl. C:Z9). Auch Loris trifft im Jurastudium in Luzern auf viele Tessiner*innen. Diese würden mit Absicht Luzern als Studienort wählen, weil gewisse Vorlesungen auf Italienisch gehalten würden. Sie hätten aber – in Loris' Wahrnehmung – viel Mühe im Studium, weil ihr Deutsch unzureichend sei, um die Leistungsüberprüfungen erfolgreich meistern zu können. Dafür würden die Tessiner*innen – wie Yvette berichtet – besser mit dem Französischen zureckkommen.

9.2.7 Kontroverse Zugehörigkeit zu Italienischbündnen

Wenn die Zugehörigkeit von Italienischbündner*innen zu ihren Talschaften im Fokus der Reflexion steht, so gilt es zunächst festzuhalten, dass bezüglich der Studienteilnehmenden von einer äusserst heterogenen Sprecher*innengruppe auszugehen ist. Deren sprachlich-kulturelles Kapital und ihr verhandeltes Spracherleben präsentieren sich auf so unterschiedliche Weise, dass geteilte Kategorien wie das »Italienischsprachig-Sein«, »In-Italienischbünden-aufgewachsen-Sein«, »eine andere Familiensprache zu sprechen« oder »Gleichen-Alters-Sein« lediglich eine konstruierte Gemeinsamkeit darstellen, dies aber keinesfalls in gleich erlebten sozialen (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen resultiert. Es erscheint auch vermessen, von einem geteilten kollektiven Erleben als Angehörige einer kantonalen Sprachminderheit Graubündens auszugehen. Wie bereits in Kapitel 6.3.4 verständlich geworden ist, stellt die kollektive Identität als *Italianità Grigioniana* ein politisch motiviertes Konstrukt dar, zu dem die Studienteilnehmenden ein sehr kontroverses Zugehörigkeitserleben haben. Kollektive identitäre Differenzherstellungen und Ein- und Abgrenzungen entsprechen nicht zwingend dem, wie sich die einzelnen Mitglieder dieser Gemeinschaften individuell identitär verortet sehen. In Italienischbünden aufgewachsen zu sein bzw. italienischsprachig zu sein, ist insofern nicht *a priori* mit der Garantie verbunden, dass man sich für die italienischbündnerische Gemeinschaft bemüht.

Wie die Studienteilnehmer*innen die Beziehung zu ihren Talschaften verhandeln und inwiefern die kollektive Identität des »Italienischbündnerisch-Seins« eine Rolle spielt, soll im Folgenden – nahe bei den Sprachbiografien bleibend – geklärt werden. Zunächst ist festzuhalten, dass die Befragten vorwiegend aus der Perspektive der eigenen Talschaft heraus argumentieren und innerhalb dieser Verhandlungen auch Bezüge zu den anderen Talschaften herstellen. Dabei werden sehr unterschiedliche Thematisierungen sichtbar, die gleichzeitig mehrere Dimensionen von Sprache(n) und Sprechen betreffen. So wird das Wegziehen aus den Talschaften von vielen Studienteilnehmer*innen als Prozess des Erwachsenen- und Unabhängig-Werdens verhandelt, das unterschiedlich erlebt wird. Während die einen die Entfernung vom Elternhaus und das Verlassen des eigenen Tals als befreidend und ermächtigend erleben, äussern andere beschwerlichere Gefühle im Zusammenhang mit diesem Wechsel. Für die Wahl der (Aus-)Bildungsinstitutionen und des Sprachraums spielen mehrere Faktoren eine Rolle. In den Sprachbiografien werden dabei z.B. individuelle Fähigkeiten, Interessen, Freundschaften, Wohnoptionen, Aspirationen der Eltern, Arbeitsmöglichkeiten, sprachliche Vorlieben oder das blosse Erfordernis, Deutsch lernen zu müssen, als entscheidende Komponenten verhandelt. Der Sprachraumwechsel ist im Zusammenhang mit den identitären talschaftsbezogenen Verhandlungen zentral, da viele Studienteilnehmer*innen häufig erst dadurch auf andere Italienischbündner*innen treffen bzw. erst ab dann beginnen, sich mit der Präsenz anderer italienischsprachiger Talschaften auseinanderzusetzen. Während einzelne Studienteilnehmer*innen keine oder nur wenig Unterschiede zwischen den Talschaften sehen, spricht der Grossteil der jungen Erwachsenen viele Differenzen an, die vorwiegend das Misox als dem Puschlav und Bergell unterschiedlich verhandeln. Viele Studienteilnehmer*innen betonen, dass sich Puschlaver*innen und Bergeller*innen grundsätzlich ähnlicher sind als beide zu den Misoxer*innen. Dies lässt sich einerseits sicherlich geografisch begründen. Gerade die Ausrichtung nach Norden lasse Puschlaver*innen und Bergeller*innen im Vergleich zu den Misoxer*innen von der Wesensart anders erscheinen. Thomas als Misoxer äussert z.B., dass er Puschlaver*innen und Bergeller*innen eher wie Deutschschweizer*innen wahrnehme (vgl. T:Z5). Auch Yvette bestätigt dieses Gefühl des Andersseins. Sie sieht die Unterschiedlichkeit vorwiegend der isolierten Lebensrealität von Puschlaver*innen und Bergeller*innen geschuldet. Gerade im Engadin, wo sich viele Puschlaver*innen und Bergeller*innen treffen, seien die Misoxer*innen z.B. viel seltener präsent. Die Hauptstadt Chur stellt hingegen den Ort dar, wo alle Talschaften zusammentreffen.

Viele binnentalschaftliche Vergleiche spielen sich in den Erzählungen insofern zwischen dem Puschlav und dem Bergell ab. Dabei wird ein vorwiegend kontroverses Verhältnis von »Nähe und Distanz«, von »Freundschaft und Feindschaft«, von »Gemeinschaft und Konkurrenz« hergestellt. Puschlaver*innen und Bergeller*innen würden sich häufig übereinander lustig machen; man necke sich zwar, möge sich aber auch sehr. Während Puschlaver*innen die Bergeller*innen bezüglich ihres »Rachen-R« verspotten, behaupte man von den Puschlaver*innen hingegen, dass sie nasal sprechen. Das Bergell werde ausserdem aufgrund seiner bescheidenen Grösse auch als abgelegenes »Kaff« abgewertet, wo es für junge Menschen nichts zu tun gebe. Ein Studienteilnehmer verweist darauf, dass es sogar *Instagram*-Seiten gebe, die auf ebensolche Unterschiede zwischen dem Puschlav und dem Bergell eingehen. Mehrfach angesprochen wird auch eine sport-

liche und jagdbezogene Rivalität zwischen den beiden Talschaften. Man verbringe aber – trotz oder gerade wegen dieser Unterschiede – viel Zeit miteinander und fühle sich verbunden. Gerade der Stadt Chur kommt im Zusammenhang mit dem Aufbau einer gemeinsamen Identität eine sehr bedeutende Rolle zu. Dabei ist der Bündner Kantonschule als grösster staatlicher Mittelschule des Kantons Graubünden zentrale Bedeutung zuzuschreiben. Die meisten jungen Erwachsenen aus den Talschaften, die einen allgemeinbildenden Weg wählen und die BKS besuchen, wohnen während der Woche häufig im neben der Schule situierten Konvikt. Dort erlebe man als Puschlaver*in, als Bergeller*in und als Misoxer*in über das geteilte Italienischsprachig-Sein bzw. Nicht-deutschsprachig-Sein ein kollektives, verbindendes Gefühl, anders als die Anderen zu sein. Auch wer nicht im Konvikt wohne, lerne über die Einteilung in italienischsprachige Klassen und die Einladung des *Coro italiano*, die rasch nach dem Eintritt in die BKS erfolge, die anderen jungen Erwachsenen der Talschaften kennen. Der *Coro italiano* kann für die jungen Italienischbündner*innen als sehr bedeutende, zusammenbringende Institution betrachtet werden, woraus sich für viele Studienteilnehmer*innen enge Freundschaften ergeben. Die Herausforderungen mit dem Deutschen würden darin als eine Art »gemeinsam geteiltes Schicksal« erlebt, das Gefühle der Einsamkeit und Unzulänglichkeit zu mildern vermöge. Die Studienteilnehmer*innen sprechen eine unausgesprochene, aber deutlich vorhandene gegenseitige Unterstützungspflicht innerhalb des *Coro italiano* an, auf die man während dieser Jahre angewiesen sei. Eine solidarische Haltung, die auch vom an der BKS anwesenden italienischsprachigen Lehrkörper vermittelt und weitergetragen werde. Gerade diese Solidarität lasse im Verlaufe der Zeit enge Verbindungen zueinander entstehen, die von einigen Studienteilnehmenden während der Zeit in Chur auch als eine Art Familienersatz erlebt werden. Viele äussern in ihren Biografien, dass sie trotz der Last des Deutschen, unter anderem auch dank des *Coro italiano*, sehr schöne Jahre in Chur verbracht hätten.

Im Vergleich zu den Lernenden, die einen berufsbildenden Weg einschlagen, erscheinen die Schüler*innen der BKS vor diesem Hintergrund als privilegierter. Die jungen Erwachsenen aus den Talschaften, die eine Berufslehre machen, stehen diesbezüglich vor einer anderen Realität. Mit Bezug auf die Berufsschulen in Chur wird im Unterschied zur BKS kein solch gemeinschaftsstiftendes Organ wie das des *Coro italiano* erwähnt. Die Lernenden sehen sich vielmehr mit der Tatsache konfrontiert, dass sie sich aufgrund der geringen Anzahl an Lernenden, die denselben Beruf wählen, oft als einzige Italienischsprachige in den deutschsprachigen Klassen vorfinden würden. Das verunmögliche den Aufbau eines – wie von den BKS-Schüler*innen beschrieben – solidarischen Verhältnisses zwischen italienischsprachigen Lernenden. Es darf zudem angenommen werden, dass der Aufbau solcher Unterstützungsstrukturen auch durch die Tatsache erschwert ist, dass sich die Lernenden lediglich ein- bis zweimal pro Woche in den Berufsschulen treffen. Während der anderen Tage arbeiten sie in ihren Lehrbetrieben und haben dort keinen oder nur zufälligerweise Kontakt zu anderen Italienischsprachigen. Vor diesem Hintergrund wird auch gut nachvollziehbar, weshalb jene Studienteilnehmer*innen, die eine Berufslehre absolvieren, ein solches kollektives Zugehörigkeitserleben weniger thematisieren. Die Berufsschüler*innen treffen – wie sie erzählen – lediglich beim Ausgehen, meistens am Donnerstagabend auf die anderen

in Chur anwesenden Italienischbündner*innen.³ Wenn man sich in den »Kneipen« der Stadt treffe, dann gehöre man als Italienischsprachige zusammen; da spielt es keine Rolle, ob man eine Berufslehre mache oder nicht. Während ebensolcher sozialen Anlässe würden die bereits angesprochenen binnentalschaftlichen Differenzen thematisiert und die unterschiedlichen Dialekte festgestellt. Gerade weil die talschaftlichen Dialekte so unterschiedlich wahrgenommen würden, sei die gemeinsame Sprache – wenn Angehörige verschiedener Talschaften miteinander sprechen – vorwiegend Italienisch. Die Aussagen mehrerer Studienteilnehmer*innen lassen annehmen, dass Puschlaver*innen und Bergeller*innen häufiger als Misoxer*innen untereinander Dialekt sprechen. Diese Tatsache liesse sich einerseits mit der Angrenzung des Misox an das Tessin begründen. Andererseits wird ebenso gut vorstellbar, dass durch den höheren Anteil an anderssprachiger Bevölkerung in der *Region Moesa* in der jüngeren Generation generell häufiger auf die Standardsprache rekurriert wird. Auch die Studienteilnehmer*innen, die aufgrund ihrer Anderssprachigkeit selbst keinen Dialekt sprechen, erzählen, dass die Dialekte unterschiedlich tönen würden und untereinander oft thematisiert würden.

Was die Sprachbiografien zudem deutlich haben hervortreten lassen, ist, dass lediglich wer diese italienischbündnerische Solidargemeinschaft für sich als positive, hilfreiche Ressource erlebt, auch eher bereit ist, sich weiter für diese einzusetzen. Thomas z.B. positioniert sich vehement als Verfechter dieser kollektiven italienischbündnerischen Gemeinschaft, die dringend zu pflegen ist und für die er sich gerne eingesetzt habe (vgl. T:Z10). Auch viele andere Studienteilnehmer*innen engagieren sich dafür, z.B. über ihre Partizipation am Theater des *Coro italiano* (vgl. z.B. Loris, Samanta und Thomas). Bei anderen erscheint die Teilhabe daran mehr ein zweckmässiges Mitmachen, um sich einer Gruppe zugehörig fühlen und darüber Freundschaften aufzubauen zu können (vgl. z.B. Sabrina). Eine Teilnehmerin (Jolanda), die auch mit Deutsch in der Familie aufwächst, äussert hingegen eine bewusste Abgrenzung von dieser Gemeinschaft, indem sie für sich entscheidet, lieber auf die »Taufe« des *Coro italiano* zu verzichten.

Unabhängig davon, wo die eigene Ausbildung absolviert wird, sei es aber innerhalb und ausserhalb der Bildungsinstitutionen sehr häufig so, dass – auch wenn man sich zuvor nicht kannte – die gemeinsame Sprache als verbindendes Element fungiere. Gerade in der BKS bleibe man oft lieber nur in der eigenen italienischsprachigen »Blase« und vermeide wenn möglich das Deutschsprechen. Damit man Kontakte zu den Deutschsprachigen herstellen könne, brauche es oft eine Vermittlungsperson – einen *Adjuvanten*, wie es Franceschini nennt –, über die Zugang zur anderen Gruppe erreicht werden könne. Corrado beschreibt z.B., dass auch im Lehrlingshaus im engadinischen Samedan die Sprachgruppen getrennt seien. Durch seinen Cousin Mirco sei er aber eher mit den Deutschsprachigen zusammen gewesen (vgl. C:Z6). Die Studienteilnehmer*innen äussern mehrfach, dass ihnen bewusst sei, dass man Deutsch lediglich lernen könne, wenn man sich auch manchmal traue, sich von der eigenen Sprachgruppe loszulösen. Deutschsprachige Freundschaften zu haben, stelle dabei nicht nur eine Ressource dar,

³ Während der Lehrzeit oder der Mittelschule findet das gemeinsame Ausgehen der Italienischbündner*innen in Chur in der Regel an den Donnerstagabenden statt, da die meisten Italienischbündner*innen für das Wochenende wieder in ihre Talschaften zurückkreisen.

um die Sprache lernen zu können, sondern helfe auch dabei, die Scham beim Sprechen abzulegen.

Viele der Studienteilnehmer*innen, welche die BKS besucht haben, schätzten es, dass dem Italienischen und ihrer Situation an der BKS viel Anerkennung zuteilgeworden sei. Eine Tatsache, die erst als Resultat langjähriger Anerkennungs- und Emanzipationsbemühungen der *Italianità* an der BKS hervorgegangen ist.⁴ Dazu, dass einige von ihnen – bis zum Schluss der Kantonsschule – noch immer das Gefühl haben, nicht ausreichend gut Deutsch gelernt haben, nehmen einige der Studienteilnehmer*innen wie folgt Stellung: Oft sei es gerade dieses anfänglich sehr geschätzte Einteilen in monolinguale italienischsprachige Klassen, das ihnen das Deutschlernen erschwere.

Gerade über politisch hervorgebrachte Selbstverständnisse wie das der *Italianità* als konstruierte kollektive Identität werden einerseits individuelle Zugehörigkeitskonzepte herausgebildet, verinnerlicht oder angepasst. Sie müssen sich aber andererseits keinesfalls vollumfänglich mit dem subjektiven Erleben einzelner Vertreter*innen decken, sondern dienen in erster Linie als geeinte politische Stimme, die bestimmte Interessen thematisiert und möglicherweise auch die Bearbeitung von erlebten Machtverhältnissen zu eigenen Gunsten vorantreibt. Gerade kollektive Identitäten müssen aber über die stetig hergestellten identitären Grenzziehungen letztlich immer auch als Motor weiterer *Otheringprozesse* betrachtet werden, welche die bestehenden Differenzverhältnisse zementieren und reproduzieren. Der deutschsprachigen Bevölkerung wird z.B. über die Konstruktion einer italienischsprachigen kantonalen Minderheit, in dieser kollektiven Zuschreibung als Dominanzgruppe, eine moralische Verantwortung bezüglich Berücksichtigung und Schutz der anderen beiden Minderheiten zugeschrieben. Darüber wird gleichzeitig aber auch deren hierarchisch höhere Position als Dominanzgesellschaft anerkannt und gefestigt. Die Selbst- und Fremdzuschreibungen als Angehörige*r der kollektiven Identität *Grigionitaliani* gehen zudem immer auch mit festschreibenden identitären Verpflichtungen einher, die nicht von allen Italienischbündner*innen in gleicher Masse wertgeschätzt, verinnerlicht und berücksichtigt werden. Die individuellen identitären Verortungen der Studienteilnehmenden im Zusammenhang mit ihrem Italienischbündnerisch-Sein weisen, wie aus den Sprachbiografien hervorgetreten ist, vielmehr grosse Vielfalt auf und werden entlang vielfältiger Differenzkategorien unterschiedlich hergestellt. Einige der Studienteilnehmer*innen fühlen sich vor allem eng mit der Sprache Italienisch verbunden. Anderen ist ihre Herkunft aus der Schweiz, aus einer spezifischen Talschaft oder aus dem Kanton Graubünden wichtiger als die Zuordnung zur Sprache Italienisch. Wie heterogen und multifaktoriell bedingt diese Verhandlungen ausfallen, zeigen z.B. die Antworten der Studienteilnehmenden auf die Frage »Was würdest du antworten, wenn dich jemand fragt, woher du kommst?«. Die meisten der Studienteilnehmer*innen verhandeln sich dabei als italienischsprachige Schweizer*innen, teilweise mit Wurzeln auch aus einem anderen Land. Gerade die Bezüge zur Herkunft der Eltern (vgl. Kap 9.2.5) und zum Kanton Graubünden werden dabei

4 Eine Vertiefung zur Bündner Kantonsschule Chur als historisch bedeutsame Bildungsinstitution und zu ihrer Bedeutung für die Emanzipation der italienischsprachigen Minderheit Graubündens bietet die folgende Online-Publikation: Sala, S. (2016). (Self-)Empowerment der *Italianità*. 70 Jahre Anerkennungsbemühungen an der Bündner Kantonsschule.

unterschiedlich relevant gesetzt. Einige wollen sich bewusst vom Tessin und Italien abgegrenzt wissen und verhandeln gerade das »Deutsch-sprechen-Können« als relevantes »bündnerisches« Unterscheidungsmerkmal (vgl. z.B. Thomas und Gino). Für andere ist wiederum wichtiger, dass sie – trotz ihres mehrsprachigen Repertoires – weiterhin als Italienischsprachige wahrgenommen werden (vgl. z.B. Eleonora). Die eben genannte Interviewfrage konnte einerseits gerade bezüglich individueller identitärer Verortungen zur italienischbündnerischen Herkunft der Teilnehmenden umfangreiche Einsicht geben. Andererseits sind ebensolche im Alltag häufig gestellten identitätsbezogenen Fragen immer auch mit reduzierenden Positionierungszwängen verbunden, aufgrund derer Bezüge zu weiteren, ebenso bedeutsamen Zugehörigkeiten vernachlässigt werden müssen.

Viele Studienteilnehmer*innen betonen, dass sich ihre Zugehörigkeit zum eigenen Tal mit dem Wegzug verändert habe. Dabei betonen sie, dass es schön gewesen sei, in den Talschaften aufzuwachsen. Gleichzeitig äussern sie auch, dass die Vorstellung eines Lebens im Tal aus heutiger Perspektive gerade auch wegen der eingeschränkten Arbeits-, Weiterbildungs- und Freizeitmöglichkeiten schwieriger geworden sei. Für einen Grossteil der Befragten verbleibt eine starke Zugehörigkeit zur Familie und zu den Sprachen, mit denen sie aufgewachsen sind. Für eine Teilnehmerin (Silvia) bleibt die Sprache Italienisch aufgrund besonders negativer sozialer Nichtzugehörigkeitserfahrungen hingegen eher negativ besetzt. Viele der Studienteilnehmer*innen konnten sich im Verlaufe ihrer Ausbildungen ein solides soziales Umfeld aufbauen, das auch enge Beziehungen zu Deutschsprachigen hervorgebracht hat. Gerade für diese Teilnehmenden ist heute auch eher vorstellbar geworden, sich längerfristig in einem deutschsprachigen Raum zu sehen. Andere hingegen sind weiter stark mit ihrer Talschaft verwurzelt geblieben und betrachten ihren Aufenthalt in einem anderen Sprachraum lediglich als vorübergehend oder sehen sich lediglich aufgrund ihrer Arbeit – zumindest während der Woche – gezwungen, ausserhalb der Talschaften zu leben. Loris z.B. fühlt eine deutliche territoriale Zugehörigkeit zu Graubünden und zum Puschlav. Er äussert aber gleichzeitig auch, dass er sich im Puschlav unter Gleichaltrigen nie richtig zugehörig gefühlt hat (vgl. Lo:Z4). Damit macht er verständlich, dass Zugehörigkeiten immer mehrere Ebenen des Lebens betreffen. Sie sind mehrdimensional und volatil, und Menschen werden im Verlaufe ihrer Biografien immer damit beschäftigt sein, nach eigenen Bedeutsamkeiten abzuwagen, welchen (Nicht-)Zugehörigkeiten sie in einer gegebenen Lebenssituation Relevanz zumessen möchten oder eben auch zumessen müssen.

9.2.7.1 Bezüge zur PGI

In den sprachbiografischen Interviews werden die Studienteilnehmenden auch auf die PGI angesprochen. Die Antworten zeigen – in zusammenführender Schau –, dass die PGI für den Grossteil der Studienteilnehmenden erst aufgrund des Sprachraumwechsels und vorwiegend im Kontext der Stadt Chur wahrgenommen wurde. Während ihrer Kindheit und Jugend in den Talschaften spielt die PGI hingegen eine vernachlässigbare Rolle. Gerade an der BKS, wo auch ein beachtlicher Teil der italienischsprachigen Lehrerschaft Mitglied der PGI sei, werde ihre Präsenz und Arbeit deutlich hervorgehoben. Über den *Coro italiano* und das jährlich stattfindende Theater entstehe schliesslich auch ein engerer Kontakt zwischen der italienischsprachigen Schülerschaft und der PGI, wel-

che vorwiegend finanziell, aber auch organisatorisch unterstützend an diesen Veranstaltungen mitwirke. Eine Teilnehmerin (Jolanda) äussert außerdem, dass die PGI auch das *Openair Cavaglia* im Puschlav mitfinanziere. Samanta und eine weitere Teilnehmerin aus dem Misox (Mariangela) erzählen des Weiteren, dass sie ihre Maturaarbeiten der interessierten Bevölkerung im Misox vorgestellt hätten. Das sind von allen drei Informantinnen positiv beschriebene Anlässe, die jährlich von der PGI organisiert werden.

Augenscheinlich tritt aus den Biografien hervor, dass die Studienteilnehmenden, die weder die BKS besucht noch in Chur gelebt haben, selten über die Tätigkeiten der PGI Bescheid wussten. Einzelne sprachen die QGI oder den *Almanacco* an, die sie manchmal gelesen hätten, oder glauben, in der Primarschule schon mal etwas von der PGI gehört zu haben. Insgesamt wird aber deutlich, dass gerade die jungen Erwachsenen aus Italienischbünden, die eine Berufslehre absolviert haben, im Vergleich zu den Mittelschüler*innen weniger Berührungspunkte mit der PGI haben.

9.2.8 Diskursive Handlungs(un)fähigkeit durch mehrsprachige Repertoires

Die Studienteilnehmenden verhandeln in ihren Erzählungen ihr Spracherleben mit mehreren Sprachen. Dabei spielen einerseits die Sprachen eine Rolle, welche ihr eigenes Sprachenrepertoire prägen, andererseits werden häufig auch Bezüge zu den spezifischen in Graubünden und der Schweiz angestammten Sprachen hergestellt. Gerade der Verwendung des Begriffs *Mehrsprachigkeit* kommt in ihren Äusserungen eine mehrdeutige individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Bedeutung zu, die bezüglich des damit verhandelten Spracherbens eine weitreichende Komplexität eröffnet. *Mehrsprachigkeit* als Fachterminus bezeichnetet, wie in Kapitel 2.1 nachzulesen ist, unterschiedliche Formen von gesellschaftlichem, institutionellem und individuellem Gebrauch von mehr als einer Sprache. *Mehrsprachigkeit* kann aber genauso ein erlebbares Alltagsphänomen bedeuten, mit dem die für diese Studie befragten Teilnehmenden in doppelter Weise, also über ihre eigene Mehrsprachigkeit und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Graubünden bzw. der Schweiz konfrontiert sind. Gerade die Mehrdeutigkeiten des Begriffs veranlassen dazu, den Begriff als problematisch zu betrachten, denn er ruft einerseits essenzialisierende Konzepte von Sprache(n) hervor. Andererseits lässt sich damit über etwas sprechen, das weit entfernt vom eigenen Spracherleben ist. Viele der Aussagen über Mehrsprachigkeit haben die Studienteilnehmer*innen ohne Bezug auf eigene Lebenserfahrungen gemacht und es ist davon auszugehen, dass gerade über die Verwendung des Begriffs *Mehrsprachigkeit* in den sprachbiografischen Interviews vorwiegend diskursive Konzepte elizitiert wurden. Es wird aber deutlich, dass die vorherrschenden Diskurse über *Mehrsprachigkeit* auch auf das Sprechen über das persönliche Spracherleben abfärbten. Die diskursiven Äusserungen erscheinen aber vor dem Hintergrund dessen, was die Studienteilnehmer*innen im Zusammenhang mit ihren mehrsprachigen Repertoires erleben, widersprüchlich und teilweise losgelöst voneinander. Die von den Studienteilnehmer*innen durch Sprache(n) und Sprechen resultierenden Verhandlungen individueller *Agency* müssen daher immer auch vor dem Hintergrund dieser Verhältnisse von autochthon- und migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit in Graubünden und den diskursiven Konzepten darüber gedacht werden.

Wenn die Studienteilnehmer*innen losgelöst vom eigenen Spracherleben über *Mehrsprachigkeit* sprechen, dann messen die meisten von ihnen dieser grosse Wichtigkeit zu. Dabei wird oft auf sprachideologische Vorstellungen von Mehrsprachigkeit wie »je mehr Sprachen, desto besser« oder »mit Englisch kommt man auf der ganzen Welt zurecht« rekurriert. Gerade auch die »Dreisprachigkeit« des Kantons Graubünden und die »Viersprachigkeit« der Schweiz rufen multiple diskursive Zusammenhänge hervor. Beide werden von den meisten Studienteilnehmer*innen als dringend zu erhaltende Privilegien bewertet. Ebensolche Verhandlungen wirken elizitiert und losgelöst vom eigenen Spracherleben. Sie lassen Mehrsprachigkeit zu einem »Nice to have« werden, betreffen das eigene Leben aber nur wenig. Betrachtet man vordergründig aber das individuelle Spracherleben der Befragten, so erscheinen ebendiese Verhältnisse von Mehrsprachigkeit in Graubünden und der Schweiz nicht mehr im selben viel gerühmten Licht. Denn wie die sprachbiografischen Interviews deutlich aufzeigen, sehen sich die Teilnehmenden, als Angehörige einer *sprachlichen Minderheit* und isolierter Talschaften, mit bedeutsamen sprachlichen Hürden konfrontiert. Erst wenn sie darüber sprechen, wie sie während ihres Lebens mit mehreren Sprachen zurechtgekommen sind, positionieren sie sich zu ihren geäusserten diskursiven Vorstellungen über Mehrsprachigkeit und verweisen darauf, dass deren positive Konnotation infrage zu stellen ist oder zumindest trügerisch anmutet. Widersprüchlich erscheint vor dem Hintergrund eines auf grosser Einigkeit bestehenden Erhalten-Wollens angestammter Mehrsprachigkeit gerade die Tatsache, dass man lieber in der eigenen Sprachgruppe verbleibe und dass die Motivation, eine andere Kantons- oder Landessprache zu lernen, eher nicht mit der Absicht verbunden ist, eine Sprache erhalten zu wollen. Yvette und auch andere Teilnehmende verdeutlichen, dass sie für ihr Mehrsprachig-Sein viel soziale Anerkennung erhalten würden, was darauf verweist, dass daran eine positive diskursive Setzung haftet. Gerade wenn man die Lokalsprache gut spreche, seien die Leute oft überrascht, dass man auch andere Sprachen könne, und schreibe ihr dadurch erweiterte Handlungsmöglichkeiten zu. Yvette selbst versteht ihre Mehrsprachigkeit aber eher als eine Art »Fügung des Schicksals«, die sie für lange Zeit als eher belastend empfunden hat. Sie ist sich des Weiteren auch nicht sicher, ob man als mehrsprachige Person – wie oft behauptet würde – tatsächlich schneller andere Sprachen lernen könne. Riccardo und Eleonora hingegen erleben diesbezüglich eher, dass ihr Mehrsprachig-Sein Gefühle des Neides bei anderen auslöse. Samanta distanziert sich von ebensolchem Diskurs und betrachtet ihr mehrsprachiges Repertoire als nichts Aussergewöhnliches, sondern als etwas, das heute der Normalität entspreche.

Über die Rechtfertigung ihrer eigenen Akzente oder die ihrer Eltern zeigen die Studienteilnehmer*innen ausserdem deutlich auf, dass akzentfreies Sprechen einer Sprache ebenso als diskursive Sprachordnung zu betrachten ist, die gerade vor dem Hintergrund mehrsprachiger Repertoires besondere Wirkmacht entfalten kann. Auch die hypothetische Sprachwahl, die sie mit künftigen eigenen Kindern treffen würden, geschieht bei vielen Teilnehmer*innen vorwiegend als diskursiv gefärbte Verhandlung. Die Studienteilnehmer*innen würden oft gerne die Familiensprache weitergeben, sehen sich aber vor dem Hintergrund ihrer darin geringer ausgeprägten Sprachkompetenz dazu bewogen, sich eher für die Sprache zu entscheiden, die sie am besten beherrschen bzw. welche sie den Kindern möglichst fehlerfrei weitergeben könnten. Dabei geht es aller Voraus-

sicht nach einerseits darum, darüber statuserweiternde oder zumindest statuserhaltende Privilegien weitergeben zu können. Andererseits möchte man den eigenen Kindern damit auch jegliche selbsterlebten negativen Erfahrungen mit Sprache(n) ersparen. Die Weitergabe der Sprache mit inferiorem Prestige in Graubünden wird für viele lediglich vor dem Hintergrund eines zweisprachigen Aufwachsens in Kombination mit einer kontextuell prestigeträchtigen Sprache vorstellbar.

Die resultierende Handlungsfähigkeit der Studienteilnehmer*innen lässt sich deshalb nur begrenzt fallübergreifend darstellen, da sich deren Erscheinungs- und Bewertungsformen auf multiple, verwobene und volatile Art und Weise präsentieren. Die Studienteilnehmer*innen schreiben sich viele unterschiedliche bemächtigende und lebensvereinfachende Errungenschaften im Zusammenhang mit ihren Sprachen zu, die nicht für alle dieselbe Gültigkeit einnehmen. Für viele Studienteilnehmer*innen lässt sich festhalten, dass sie sich damit an unterschiedlichen Orten und mit vielen verschiedenen Menschen zurechtfinden können. Jede Sprache sei mit besonderen Attributen, Kulturen, Mentalitäten und Emotionalitäten verbunden. Je mehr man über verschiedene Sprachen verfüge, desto vielfältiger würden auch die eigenen Denkweisen. Für einige der Befragten geht das sogar mit dem Gefühl einher, anderen Menschen, Lebensweisen und Wertevorstellungen gegenüber offener und toleranter begegnen zu können. Als mehrsprachige Person könne man – mit dem eigenen sprachlichen Kapital – alle darin zur Verfügung stehenden, an die eigenen Sprachen geknüpften Privilegien für sich selbst nutzbar machen und diese so einsetzen, dass man sich damit in einer gegebenen Situation möglichst profitabel positionieren könne. Andere schätzen hingegen das sich durch ihre Mehrsprachigkeit ergebende Gefühl der Unabhängigkeit, das sie in unterschiedlichen Lebenssituationen als autonome Akteur*innen agieren lasse. Mit mehreren Sprachen könne man flexibel und anpassungsfähig sein und zu verschiedenen Gruppen Zugehörigkeit herstellen. Mehrere Sprachen zu sprechen ermögliche außerdem eine einfachere Mobilität und verhelfe vor allem auch in Bezug auf mögliche Arbeitsstellen zu erweiterten Optionen. Gerade im Arbeitsalltag werde ein mehrsprachiges Repertoire als besonders vorteilhaft verhandelt. Einerseits habe man damit weniger Schwierigkeiten, eine passende und befriedigende Arbeitsstelle zu finden. Andererseits erleben sich die Studienteilnehmenden in ihrem Arbeitsalltag, in dem oft auch mehrere Sprachen relevant würden, als handlungsfähiger. Damit könne man sich selbst als vielseitig einsetzbar positionieren und dürfe spannendere, anspruchsvollere und vielleicht auch verantwortungsreichere Arbeiten übernehmen. Einige Studienteilnehmer*innen machen die Erfahrung, dass man damit auch andere Sprachen schneller lernen kann. Als mehrsprachige Person könne man beim Lernen neuer Sprachen auf viele Präkonzepte rekurrieren, die einem das Verständnis davon, was gemeint sei, vereinfachen. Für viele der Befragten geht ihr mehrsprachiges Repertoire mit dem Gefühl einher, mehr zu können als andere, sich damit stark fühlen zu können, eine zusätzliche Ressource zu haben. Damit habe man die Möglichkeit, z.B. anderen Menschen zu helfen, zwischen Sprachgruppen zu vermitteln oder für diese als Ansprechperson einzutreten, was einerseits als zugehörigkeitsstiftend erlebt wird und andererseits mit sozialer Anerkennung verbunden sei. Die Studienteilnehmenden sprechen an mehreren Stellen ihrer biografischen Erzählungen auch an, dass sich im Zusammenhang mit ihrem sprachlichen Kapital Situationen unerwarteter Handlungsfähigkeit ergeben würden. Lena z.B. erzählt, dass

sie mit einer ihrer Patient*innen über die Möglichkeit des gemeinsamen Austauschs im Bergeller Dialekt eine besonders empathische Beziehung aufbauen konnte. Eine unerwartete Situation, die einerseits von der Patientin selbst sehr wertgeschätzt wurde, die andererseits aber auch Lena ein ermächtigendes Gefühl in ihrer beruflichen Rolle gegeben hat. Lenas sprachliche Dispositionen ermöglichten es ihr, der Vulnerabilität einer Person respektvoll und professionell entgegentreten zu können. Andere Teilnehmer*innen erzählen, dass sie durch ihre mehrsprachigen Repertoires in unerwarteten Gesprächssituationen Dinge verstehen konnten, die ihnen einen Wissensvorsprung ermöglicht hätten. Gleichzeitig könnten sie auch mit Absicht die Sprache verwenden, die von anderen eher nicht verstanden wird.

Die jungen Erwachsenen verdeutlichen in ihren Erzählungen aber auch durch ihre mehrsprachigen Repertoires bedingte Momente negativ besetzten Spracherlebens. Häufig werden gerade im Zusammenhang mit der Sprachkompetenz eingrenzende Erfahrungen gemacht. Viele Studienteilnehmer*innen empfinden teilweise die Tatsache als erschwerend, dass ihnen zwar verschiedene Sprachen zur Verfügung stehen, dies aber auf Kosten der Qualität einzelner Sprachen gehe. Innerhalb dieser Verhandlungen verweisen die Befragten zugleich darauf, dass eine Vorstellung und Nutzung von Sprachen im Sinne abgeschlossener Entitäten nach wie vor alltäglich ist. Gerade in Bezug auf die Bildungssprache wird oft erwähnt, dass die eigene Sprachkompetenz im Vergleich zu den Anderen aufgrund der Präsenz mehrerer Sprachen nicht wunschgemäß ausreicht. Auch die häufig stattfindende Alternation von verschiedenen Sprachen oder Sprechcodes in der alltäglichen Sprachpraxis sei manchmal mit dem Gefühl verbunden, sich nicht wie gewollt ausdrücken oder positionieren zu können. Wenn man mehrere Sprachen im Repertoire habe, gerate man manchmal auch in eine Art Zwiespalt, der sich darin zeige, dass man gewisse Dinge in einer anderen Sprache präziser ausdrücken könnte, aber aufgrund des Gegenübers diesbezüglich eingeschränkt sei. Bedauert wird aufgrund der Präsenz mehrerer Sprachen auch die zwangsläufige Vernachlässigung einzelner Sprachen. Es sei schwierig, mehrere Sprachen lebendig halten zu können. Man sei immer auch mit der Tatsache konfrontiert, eigene Sprachen stückweise verlieren zu müssen. Mehrere Sprachen zu sprechen kann dann als Bürde erlebt werden, wenn das eigene sprachliche Kapital von anderen ausgenutzt werde. Die Studienteilnehmenden sprechen dabei von Situationen, in denen sie als Übersetzer*innen, Problemlöser*innen oder Vermittler*innen von anderen vorgeschoben werden (vgl. z.B. Lena, Riccardo, Mirco, Corrado).

Gerade der Prozess des »Mehrsprachig-Werdens« bzw. der Erweiterung des eigenen sprachlichen Repertoires ist für viele Studienteilnehmer*innen mit einer Art biografischem *Empowerment* verbunden. Über die wiederholten begrenzenden Erfahrungen mit Sprache(n) und Sprechen, die sie fortwährend zu überwinden hatten, würden sie sich heute mehr zutrauen und sich handlungsfähiger fühlen. Einerseits wisse man, dass im Zusammenhang mit Sprache(n) und Sprechen das Risiko eigener Ab- bzw. Anerkennung immer Mitspieler. Man habe aber andererseits über die eigenen Erfahrungen auch die Sicherheit gewonnen, dass es nicht unmöglich ist, eine neue Sprache zu lernen und sich damit sozial zurechtzufinden. Auch wenn für einige manchmal – vor allem in Leistungskontexten – die Angst wieder aufflackere, aufgrund von sprachlichen Unzulänglichkeiten

ten eingeschränkt zu werden, würden sie heute einen im Zusammenhang mit Sprache(n) und Sprechen entspannteren Umgang pflegen.

Einige Teilnehmende bringen trotz oder gerade aufgrund ihrer Erfahrung mit mehreren Sprachen vor, dass sich das Leben für viele Menschen wohl einfacher gestalten würde, gäbe es lediglich eine globale Sprache für alle (vgl. z.B. Corrado, Thomas, Yvette, Sandro). Diese Studententeilnehmenden gehen dabei davon aus, dass sich damit viele *natio-ethno-kulturelle* Verstehenshürden und bildungsbezogene Sprachbarrieren einfacher überwinden lassen könnten. Zudem äussern sie, dass sich gerade auch sprachpolitische und institutionenbezogene Entscheidungen, die im Zusammenhang mit der Förderung und Erhaltung der Minderheitensprachen getroffen würden, sich für sie als Sprecher*innen dieser Minderheitensprache nicht immer als vorteilhaft erweisen würden (vgl. z.B. Y:Z16). Eine beklagenswerte Realität, die vor dem Hintergrund ihrer vorgebrachten Sprachbiografien zwar verständlich erscheint, die aber die Dringlichkeit weiterer Bemühungen im Zusammenhang mit dem Abbau sprachlicher Machtverhältnisse nochmals besonders deutlich werden lässt und gleichzeitig bildungs- und sprachpolitische Erfordernisse verdeutlicht. Das nachfolgende Kapitel 9.3 führt eben-solche Erfordernisse eingehender aus.

9.3 (Aus-)Bildungsrelevante Schlussfolgerungen und sprachpolitische Erfordernisse

Die neun hier vorgestellten Fälle könnten in ihrer Gesamtdarstellung berechtigerweise als Erfolgsgeschichten gelesen werden, denn allen Teilnehmenden ist der erfolgreiche Abschluss einer Berufslehre oder der Matura gelungen. Zudem können sie heute als mehrsprachige Personen betrachtet werden. Diese Ausgangslage ermöglicht ihnen – wie aus dem vorherigen Kapitel ersichtlich wurde – flexible und erweiterte Zugehörigkeits erfahrungen. Argumentiert man lediglich aus einer solchen longitudinalen Perspektive, ist die Bedeutung struktur- und systemkritischer Reflexionen bezüglich der gegenwärtigen Mehr- und Minderheitenverhältnisse in Bezug auf Sprache(n) und Sprechen vielleicht infrage gestellt. Es wäre meines Erachtens aber verfehlt, davon abzusehen, denn solange sowohl Graubünden als auch die Schweiz als »germanozentrischer« Dominanz kontext bestehen bleiben, ist das Erlernen und Können der deutschen Sprache und ihrer Varietäten eine wirkmächtige Voraussetzung für den Zugang zu (aus)bildungsrelevanten Berechtigungen, für die Erlangung monetärer, zukunftssichernder Erträge und für die Vergabe von sozialer Anerkennung. Gleichzeitig verbleibt die Vorstellung des dreisprachigen Kantons Graubünden bzw. der viersprachigen Schweiz ein machtvolles, realitätsfernes Konstrukt, das für viele Menschen mit nicht angestammten Sprachen im Repertoire von Anbeginn mit zugehörigkeitslimitierenden Konsequenzen einhergeht. Gesellschaftliche Dominanzverhältnisse sind nicht als gegeben und unbeweglich anzusehen, sondern werden – immer wieder aufs Neue – historisch, politisch, kulturell und situativ hergestellt. Dabei soll es nicht um eine Verschiebung von Privilegien der Mehrheitsgesellschaft zur Minderheitengesellschaft gehen. Vielmehr erscheint die grundsätzlichere Frage relevant, was für wen überhaupt Privileg oder Benachteiligung bedeutet. Wenn wir von Mehrsprachigkeit ausgehen, dann sprechen wir eine Art – wie Busch es

nennt – »Konglomerat« an, das an verschiedene Sprachen, Register, Codes und Diskurse geknüpft ist und das auch in (Aus-)Bildungsinstitutionen immer aufs Neue zu verhandeln ist (vgl. Busch 2015b, S. 65). Alle Menschen müssen sich über stete sprachbezogene Passungsarbeit erfüllende und gelingende Teilnahmespielräume schaffen. Es darf aber nicht vergessen werden, dass Menschen, die der Dominanzsprache nicht von Anbeginn mächtig sind, dabei nicht mit denselben Voraussetzungen starten. Die Sprachbiografien haben auf eindrückliche Weise gezeigt, wie sich Benachteiligungen im Zusammenhang mit Anderssprachigkeit, Nichtbildungssprachigkeit und mit Positionierungen als *Migrationsandere**r in biografischen Zusammenhängen ergeben können. Aus meiner Perspektive erscheint es daher angebracht, sich gerade bezüglich solcher erlebter Prekaritäten Gedanken darüber zu machen, wie man Sprecher*innen von autochthonen, aber auch allochthonen Minderheitensprachen im Zusammenhang mit ihren Bildungsverläufen das Leben vereinfachen könnte.

Es ergibt sich auch in pädagogischer Hinsicht ein deutliches Anliegen, über die Wirkmächtigkeit von Sprache(n) und Sprechen im Kontext des schweizerischen bzw. bündnerischen (Aus-)Bildungssystems nachzudenken. Müssen sich nicht gerade Bildungsinstitutionen, die Spiegel gesellschaftlicher Machtverhältnisse und zuverlässiger Motor von (sprachlichen) Ungleichheitsverhältnissen sind, dahingehend hinterfragen? Inwiefern kommt unserem (Aus-)Bildungssystem differenzherstellendes und reproduzierendes Potenzial im Sinne eines »Wir und die Anderen« zu und wie könnten (Aus-)Bildungsinstitutionen die in mehrsprachigen Kontexten gegebenen sprachlich-kulturellen Voraussetzungen der Lernenden auf eine Weiseberücksichtigen, die ihnen sprachliche Wirksamkeitserfahrungen ermöglichen und ihr sprachliches Selbstvertrauen erweitern? Eines der Bildungsziele des Lehrplans 21 lautet: »Bildung ermöglicht dem Einzelnen, seine Potenziale in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln« (Webpage Lehrplan 21, Bildungsziele). Mit dieser Voraussetzung tritt doch für in Ausbildungsprozesse involvierte Akteur*innen die Frage mit einer gewissen Dringlichkeit hervor, was Menschen dazu befähigt, mit ihren sprachlichen Voraussetzungen auf befriedigende Art und Weise am (ausser)schulischen Alltag partizipieren zu können.

Möglicherweise liegt die Krux der sich nur langsam verändernden (bildungs)institutionellen Prozesse in einer immer noch vorherrschenden verklärten pädagogischen Vorstellung von Vielfalt im Sinne eines »Schön, dass wir alle so unterschiedlich sind!«. Diese nimmt aber vielmehr eine romantisierende Perspektive auf sprachlich-kulturelle Pluralität ein und verpasst es, die damit einhergehende Wirkmacht von sprachbezogenen Unterscheidungen zu hinterfragen und entsprechend zu kritisieren. Die blosse Anerkennung und Markierung von Differenz geht noch nicht mit dem Abbau von sprachlich-kulturell bedingten Hürden einher. Vielmehr wird durch zugeschriebene Zugehörigkeiten zu bestimmten (Sprach-)Gruppen, Ethnien, Kulturen etc. erst die mehrdimensionale Wirkmächtigkeit von Sprache(n) und Sprechen hervorgerufen und fortgeschrieben. Wir – und damit sind alle in (Aus-)Bildungsprozesse involvierten Akteur*innen als auch die Sprach- und Bildungspolitik angesprochen – tun gut daran, erneut ein Augenmerk auf ein- und ausschliessende Wirkmechanismen von (Aus-)Bildungsinstitutionen und sprachsensible pädagogische Praxis zu legen. Für pädagogische Professionelle geht

es einerseits darum, die eigene Position zu hinterfragen, von zu trivialen Erklärungen für die sprachlichen Unzulänglichkeiten von Lernenden Abstand zu nehmen, essenzialisierende Verallgemeinerungen z.B. in Lehrmaterialien oder bei Bewertungs- und Selektionsprozessen zu thematisieren, zu kritisieren und entsprechend reflektiert einzusetzen. Gerade im Leistungskontext von (Aus-)Bildungsinstitutionen müssen Lernende sehr schnell eine Passung zwischen den in der Institution wertgeschätzten Handlungs- und Sprechweisen und den mitgebrachten habituellen sprachlichen Dispositionen vornehmen. Wie gut diese sprachlich-kulturelle (An-)Passung Lernenden gelingt, wird schliesslich nicht lediglich in spezifischen Fächern wie Deutsch oder den Fremdsprachen relevant. Vielmehr entfaltet sie ihre Wirkmacht in allen Bereichen des schulischen Alltags und der Ausbildung und nimmt neben einer sozial-selektiven Komponente auch eine leistungsbezogene Bedeutung ein. Lernprozesse entfalten sich vor dem Hintergrund von Sprachlichkeit und es ist daher dringend nötig, dass Professionelle bei pädagogischer (Aus-)Bildungsarbeit ein besonderes Augenmerk auf sprachlich bedingte Leistungsunterschiede legen. Die eingeschränkten sprachlichen Fähig- und Fertigkeiten von Lernenden dürfen – gerade weil sie über den gesamten Fächerkanon bedeutsam sind – insbesondere innerhalb von Bewertungs- und Selektionsprozessen nicht mit einem inhaltlich restriktierten Leistungsvermögen fehlgedeutet werden. Aus einigen Sprachbiografien (z.B. Riccardo, Gino, Livio) wurde deutlich, dass (sonder)pädagogische – oder wie es Berthele nennt kompensative⁵ – Fördermassnahmen aufgrund von Unzulänglichkeiten in der Bildungssprache getroffen werden, um deren sprachliche Defizite auszugleichen. Gerade daraus abgeleitete Fördermassnahmen wie *Lernzielanpassungen* oder *Lernzielbefreiungen* stellen meines Erachtens eine pädagogische Fehldiagnostik dar, denn die betroffenen Lernenden können die Lernziele nicht im Zusammenhang mit den eigentlichen Lerninhalten, sondern lediglich aufgrund der Bildungssprache nicht erreichen. Die Frage, die sich verantwortliche pädagogische Professionelle stellen müssten, bevor solche Massnahmen eingeleitet werden, ist meines Erachtens, ob der/die betreffende Lernende die gleiche Leistung zeigen würde, wenn er/sie diese in ihrer/seiner besser beherrschten Sprache erbringen dürfte.

Wie aktuell eine solch problematische pädagogische Praxis auch heute noch ist und wie einschneidend und langfristig sich diese auf die (Aus-)Bildungsbiografien Betroffener auswirken kann, bespricht auch ein im Dezember 2021 erschienener Artikel in der NZZ am Sonntag (vgl. Donzé 2021). Zur Entschärfung beurteilungsbezogener Herausforderungen im Zusammenhang mit *Nichtbildungssprachigkeit* ist darüber nachzudenken, inwiefern andere bereits implementierte pädagogische Unterstützungsmaßnahmen denjenigen Lernenden zugesprochen werden könnten, die

⁵ In seinem Artikel *Sprachliche Heterogenität und Schule* spricht Raphael Berthele zwei unterschiedliche Massnahmen zur Reduktion sprachlicher Heterogenität an. Einerseits problematisiert er *kompensative* und zufällig verordnete pädagogische Fördermassnahmen als Formen des »Therapiereins« von sprachlichen Defiziten. Andererseits thematisiert er einen parallel dazu verlaufenden »Diskurs der Normverschiebung«, der sich z.B. in der Forderung einer Überwindung des monolingualen Habitus in der Schule zeige. Beiden spricht er in Anlehnung an Diehm und Radtke (1999) die Gefahr der »Pädagogisierung sozialer Probleme« zu, die eher nicht mit der Verbesserung gesellschaftlicher Missstände einhergehe, sondern vielmehr das »Problem der sprachlichen Heterogenität« erst konstituiere (vgl. Berthele 2017, S. 10f.).

in Bezug auf das Erlernen der Bildungssprache auf situative Unterstützung angewiesen sind. Ich möchte in diesem Zusammenhang den Vorschlag eines »sprachbedingten Nachteilsausgleichs« zur Diskussion stellen, der aus meiner Sicht – gleich wie bei dem in der pädagogischen Praxis bereits gängigen *Nachteilsausgleich*⁶ – konsequent über alle Stufen des Schweizer (Aus-)Bildungssystems hinweg angewendet werden könnte. Dieser könnte sich meines Erachtens sowohl für Lernende als auch für Lehrpersonen als vorübergehende, entlastende pädagogische Fördermassnahme erweisen. Den Begriff »sprachbedingter Nachteilsausgleich« verwende ich lediglich in Anlehnung an diese im schweizerischen (Aus-)Bildungssystem bereits implementierte Förderpraxis des *Nachteilsausgleichs*, um deren Einsatzmöglichkeit und Reichweite verständlicher machen zu können. Die Bezeichnung *Nachteilsausgleich* an sich möchte ich aufgrund ihrer defizitorientierten Perspektive auf Anderssprachigkeit aber stark problematisieren. Diese suggeriert nicht nur, dass unser (Aus-)Bildungssystem *nichtbildungssprachige* Lernende mit ihrem mitgebrachten sprachlichen Repertoire als defizitär betrachtet, sondern auch, dass ebendiese Lernenden die Voraussetzungen, um am Bildungserfolg teilhaben zu können, (noch) nicht vollumfänglich erfüllen und sie aufgrund ihres »Nachteils« ergänzender Fördermassnahmen bedürfen.⁷ Gegenwärtig steht Lehrpersonen in der Schweiz im Zusammenhang mit Beurteilungs- und Selektionsprozessen, abgesehen von ihrem eigenen Handlungsspielraum in Rahmen ihrer eigenen pädagogisch-professionellen Reflexion⁸, aber keine andere, geeignetere pädagogische Massnahme im Umgang mit *nichtbildungssprachigen* Lernenden zur Verfügung, welche offiziellen Charakter hat und damit nicht (schul)rechtlichen Vorgaben in die Quere kommt. Die Gewährleistung eines »sprachbedingten Nachteilsausgleichs« liesse sich meines Erachtens hingegen, gleich wie der bereits bekannte *Nachteilsausgleich*, gestützt auf der Grundlage von Art. 8 Abs. 2 BV zusprechen. Dieser gibt vor, dass niemand »wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung« diskriminiert werden darf.

-
- 6 Als *Nachteilsausgleich* wird eine gängige pädagogische Förderpraxis im schweizerischen Schulsystem verstanden, die Lernenden mit einer diagnostizierten Funktionsbeeinträchtigung bzw. einer Behinderung Formen innerer Differenzierung in Prozessen der Leistungsbeurteilung gewährt. Voraussetzung für die Gewährung eines *Nachteilsausgleichs* ist, dass der/die Lernende das Potenzial hat, über das Zugeständnis erleichternder Massnahmen die Lernziele erreichen zu können. Von einer Funktionsbeeinträchtigung ist gemäss der Weltgesundheitsorganisation dann die Rede, wenn Einschränkungen anatomischer, psychischer oder physiologischer Art bestehen, die sich über alle Schul- und Ausbildungsfächer hinweg auswirken.
- 7 Vorstellbar wäre z.B. die Bezeichnung »sprachbedingter Ausgleich«, die eine defizitfokussierte Perspektive auf Anderssprachigkeit vermeidet, sich begrifflich aber an die bereits bekannte Förderpraxis anlehnt. In der Diskussion um einen passenderen Begriff müsste auch die Abgrenzung zu sprachbedingten Lernschwierigkeiten, wie z.B. Dyslexie, die bereits unter den herkömmlichen *Nachteilsausgleich* fallen, mitgedacht werden.
- 8 Hiermit sind pädagogisch-didaktische Hilfestrategien gemeint, die von der Lehrperson sowohl geplant als auch spontan im Unterricht eingesetzt werden können, aber keines vorausgehenden Gutachtens durch eine fachkundige Instanz bedürfen. Als mögliche Beispiele können hier z.B. sprachsensible Prüfungsformen, mehrmaliges Wiederholen von Inhalten, visuelle Unterstützungsmassnahmen oder Zugestehen der Nutzung verschiedener Sprachen im Unterricht genannt werden.

Die detaillierte Ausgestaltung eines solchen »sprachbedingten Nachteilsausgleichs« sowie dessen Anspruchsgewährleistung wäre mittels kantonaler Verfassungs-/Gesetzes- und Verordnungsbestimmungen noch zu konkretisieren. Vorstellbar wäre, dass im pädagogischen Team, das heisst mit allen involvierten Lehrpersonen und z.B. mit den DaF/DaZ-Lehrpersonen in der Hauptverantwortung, eine diagnostische Einschätzung der jeweiligen (Bildungs-)Sprachkompetenzen vorgenommen würde, die darüber bestimmt, wer wie lange und auf welcher Schul- oder Ausbildungsstufe Anspruch auf »sprachbedingten Nachteilsausgleich« hat.⁹ Damit liessen sich sowohl Sprecher*innen anderer Landes- und Kantonssprachen als auch Sprecher*innen von Migrationssprachen berücksichtigen.¹⁰ Ähnlich wie beim bereits bekannten *Nachteilsausgleich* wären auch in Bezug auf einen Abbau sprachbedingter Hürden in bewertungsrelevanten Situationen folgende Unterstützungsmaßnahmen denkbar: Verlängerung der Zeitdauer bei Prüfungen, Nutzung sprachlicher Hilfsmittel wie z.B. elektronische Übersetzer, unterschiedliche Prüfungsformen, Vorbereitung eines prüfungsrelevanten Wortschatzes oder die Möglichkeit eines Verfassens von *translinguistischen*¹¹ Leistungsnachweisen. Die konkrete Umsetzung eines »sprachbedingten Nachteilsausgleichs« müsste in gemeinsamer Absprache zwischen den involvierten Lehrpersonen und Lernenden festgelegt werden und sowohl vor Erziehungsberechtigten, Mitschüler*innen und Vorgesetzten transparent kommuniziert sein. Besonders wichtig und essenziell wäre bei der Realisierung, dass es auch bei

9 Zentral hierfür wäre meines Erachtens, dass auf möglichst objektive, formale Kriterien zurückgegriffen werden könnte. Würden tatsächlich DaF/DaZ-Lehrpersonen als fachkundige Instanz für die Gewährung eines »sprachbedingten Nachteilsausgleichs« bestimmt, könnten z.B. normierte Sprachstandserfassungen zurate gezogen werden. Des Weiteren müsste die DaF/DaZ-Ausbildung diese neugedachte Förderpraxis konsequent einführen und entsprechende Weiterbildungen für bereits ausgebildetes Fachpersonal anbieten. Eine andere denkbare Möglichkeit wäre – wie für den klassischen *Nachteilsausgleich* –, den Schulpsychologischen Dienst (SPD) als Abklärungsstelle zu beauftragen. Während der SPD beim klassischen *Nachteilsausgleich* die Ausdifferenzierung der Beeinträchtigung ausweist, könnte er im Rahmen eines »sprachbedingten Nachteilsausgleichs« anhand einer Potenzialabklärung das nicht eingeschränkte kognitive Leistungspotenzial von anderssprachigen Lernenden formal bestätigen. Die Gewährleistung wäre je nach gegebener Ausbildungsstufe weiter auszudifferenzieren und ein besonderes Augenmerk müsste auf die schulischen Übergänge gelegt werden, wie z.B. beim Eintritt ins schweizerische Bildungssystem, bei einem Sprachraumwechsel, beim Übertritt in die Oberstufe, beim Zugang zu den Gymnasien oder bei Lehrabschlussprüfungen. Dies nach dem allgemeinen Grundsatz; je promotionswirksamer die Leistungserfassung, desto bedeutsamer die Gewährleistung nach formal korrektem *Nachteilsausgleich*. Denn in jedem Fall wäre das Hauptziel die Vermeidung eines benachteiligenden Einflusses auf den schulischen Werdegang (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, S. 12).

10 Der Kanton Graubünden lässt sich als mehrsprachiger Kanton in die allgemeine deutschschweizerische pädagogische Förderpraxis einordnen. In Graubünden könnte ein »sprachbedingter Nachteilsausgleich« in Bezug auf alle drei Unterrichts- bzw. Bildungssprachen, also Deutsch, Rätoromanisch oder Italienisch, zugesprochen werden. In Italienischbünden könnte ein »sprachbedingter Nachteilsausgleich« beispielsweise einem/einer zugezogenen deutsch- oder anderssprachigen Schüler*in zugesprochen werden, dessen/deren Italienischkompetenzen (noch) unzureichend sind.

11 Mit dieser Bezeichnung lehne ich mich an das Konzept des *Translanguaging* an, das sich auf die gleichzeitige Verwendung mehrerer Sprachen bezieht. Hierfür könnte beispielsweise auf die mehrsprachigen Ressourcen innerhalb eines Lehrpersonenteams zurückgegriffen werden.

einem »sprachbedingten Nachteilsausgleich« auf keinen Fall zu einer inhaltlichen Aufgaben-erleichterung käme. Der Bewertungs- und Benotungsmassstab bliebe für alle derselbe, unabhängig davon, ob man einen »sprachbedingten Nachteilsausgleich« erhält oder nicht. Die Umsetzung eines »sprachbedingten Nachteilsausgleichs« würde sich insofern deutlich von anderen gängigen und *kompensativen* Fördermassnahmen in Schulen wie den bereits angesprochenen *Lernzielanpassungen* und -*befreiungen* in einzelnen Fächern abgrenzen und entsprechend auch nicht im Zeugnis dokumentiert werden. Das Ziel bestünde lediglich darin, eine den Einzelfall betreffende Praxis zu implementieren, die einen Abbau von vorübergehenden sprachbedingten Hürden in Bewertungsprozessen zur Vermeidung von Fehlbeurteilungen aufgrund unzureichender (bildungs)sprachlicher Kompetenzen ermöglicht. Denn damit liesse sich der Beurteilungsfokus wieder auf das eigentliche Leistungspotenzial im gegebenen Fach richten und es würden ebenso systematische Beurteilungsfehler aufgrund von sprachbedingten Unzulänglichkeiten in Sinne eines *Halo-Effekts*¹² vermieden werden.

In Anbetracht historisch gewachsener Pfadabhängigkeiten¹³, die sich im Hinblick auf Fortschrittsbemühungen und Wandlungsprozesse in (Aus-)Bildungsinstitutionen hemmend auswirken, verstehe ich diesen Vorschlag des »sprachbedingten Nachteilsausgleichs« – mangels Alternativen – lediglich als vorübergehende Entlastungsmassnahme für mehr- oder anderssprachige Lernende innerhalb von Bewertungs- und Selektionsmomenten. Längerfristig müssen wir aber selbstverständlich darüber nachdenken, wie wir das (Aus-)Bildungssystem in seiner Gesamtheit so entwickeln können, dass der gegebenen sprachlichen Pluralität in unserer Gesellschaft angemessener Rechnung getragen wird. Wir müssen Mehrsprachigkeit als (Bildungs-)Ressource verstehen, eine Tatsache, welche die Forschung schon lange kennt, nun aber in die Praxis einer jeden Schule und eines jeden Lehrbetriebs zu inkludieren ist. Wir brauchen ein (Aus-)Bildungssystem, in dem jede Sprache – auch solche mit geringerem Prestige – als wichtige und befruchtende Ressource angesehen wird und in dem wir innerhalb dieses Reichtums an verschiedensten sprachlichen Repertoires unserer Lernenden anknüpfen und diese weiterentwickeln können. Auf institutionell-struktureller Ebene müssen wir – insbesondere in mehrsprachigen Kontexten wie Graubünden – den Ausbau weiterer zwei- und mehrsprachiger (Aus-)Bildungsinstitutionen in die Wege leiten, in denen Mehrsprachigkeit nicht lediglich im Rahmen konzeptionell einsprachiger Klassen, mit einzelnen Klassenzügen pro Sprache, zum Tragen kommt (vgl. Dirim & Khakpour 2018, S. 215ff.).

12 Aufgrund eines dominanten Merkmals der Person (z.B. Sprachherkunft, Aussehen, Dialekt oder Kleidung) werden andere Merkmale in der Beurteilung der Fähigkeiten dieser Person stark in den Hintergrund gedrängt bzw. nicht mehr berücksichtigt (vgl. Helmke 2017, S. 136).

13 Pfadabhängigkeit (*path dependency*) meint, dass institutionelle Festlegungen in einem Politikbereich einen vorgegebenen Entwicklungspfad einschlagen und sich dieser nur mit grossen Impulsen und politischem Druck wieder verlassen lässt. Der Pfad wird zum Ausgangspunkt für die Bestimmung von Stabilität bzw. Wandel und dient der Beschreibung bzw. Erklärung institutioneller Kontinuität oder anders gesagt institutioneller Reformträchtigkeit (vgl. Csigó 2006; Kirchner 2012).

Vor dem Hintergrund der Einsichten dieser Studie wäre beispielsweise dringend zu empfehlen, mindestens je einen zweisprachig-immersiven Kindergarten¹⁴ und je eine zweisprachig-immersive Primarschule Italienisch/Deutsch im Puschlav sowie in der *Region Moesa* einzurichten. Dies nach dem Beispiel der erfolgreich geführten zweisprachigen Schule im bergellerischen Maloja.¹⁵ Die legislative Grundlage dafür wäre bereits geschaffen und ein solches Projekt könnte gemäss Sprachengesetz des Kantons Graubünden (vgl. Kap. 6.1.2, Art. 22) auch mit einer finanziellen Unterstützung des Kantons rechnen. Befürchtungen – vielleicht auch aus den eigenen Reihen –, dass der italienischen Sprache damit längerfristig weniger Anerkennung zukäme bzw. die Talschaften darüber der Gefahr von Germanisierung entgegenlaufen würden, ist mit zwei Argumenten entgegenzutreten: 1. Sowohl im Puschlav als auch in der *Region Moesa* ist das Italienische stark verwurzelt, und mit Italien und dem Tessin als daran angrenzende Gebiete scheint eine solche Gefahr überschaubar. 2. Italienisch stellt im Unterschied zum Rätoromanischen keine gefährdete Sprache dar. Italienischbündner*innen sind – dies kann diese Studie nochmals deutlich bestätigen – einerseits mit (aus)bildungsbezogenen Benachteiligungen aufgrund der Lage ihrer isolierten Talschaften konfrontiert. Andererseits ist gerade dem Risikofaktor (Schweizer-)Deutsch besondere Diskriminierungsmacht sowohl in formaler als auch sozialer Hinsicht zuzusprechen. Gerade letzteres Argument sollte im Zusammenhang mit der Einführung zweisprachiger Schulen in allen italienischbündnerischen Talschaften besonders ins Gewicht fallen. Liesse sich damit nämlich erreichen, dass sich die italienischsprachigen Bündner*innen – ähnlich wie Romanischbündner*innen – bereits früh in den Biografien eine zweckmässige Zwei- oder Mehrsprachigkeit¹⁶ mit Deutsch aneignen, so könnten gleich zwei Fliegen mit einer Klappe geschlagen werden: Einerseits würde dies die schulischen Herausforderungen im Zusammenhang mit der Bildungssprache Deutsch zumindest so reduzieren, dass die (Aus-)Bildungsverläufe von Italienischbündner*innen nicht (mehr) gefährdet sind. Andererseits würde ihnen damit auch eine sozial relevante Ressource – im Sinne erweiterter Agency – zugesprochen.

In langfristiger Perspektive wäre auf eine konsequente Realisierung eines immersiven bi- und multilingualen Unterrichts auf sämtlichen Stufen des (Aus-)Bildungssystems Graubündens abzuzielen. Denn gerade wer beispielsweise auch im Gymnasium

¹⁴ Gerade der möglichst früh angesetzten Sprachförderung ist besondere Bedeutung zuzusprechen. Auch die kürzlich publizierte internationale Studie der Pädagogischen Hochschule St. Gallen und der Université de Genève zur frühen Sprachförderung in der Schweiz bestätigt, dass eine fröhe institutionelle Förderung von Mehrsprachigkeit bei Kleinkindern zentral für die gesamte Bildungsbiografie ist. Bund, Kantone und Gemeinden sollen ihre Sprachförderungsangebote der Anerkennung von Migrationssprachen, Minderheitensprachen und Gebärdensprache gemäss resultierenden Empfehlungen ausrichten und Kindern so früh wie möglich einen mehrsprachigen Spracherwerb (Familiensprachen und Lokalsprachen) ermöglichen (vgl. Vogt, Stern & Filliettaz 2022, S. 150).

¹⁵ Auch im Bergell müsste neben Maloja eine weitere zweisprachig-immersive Schule, z.B. im unteren Teil des Tals, in Erwägung gezogen werden.

¹⁶ Dabei ist nicht eine »quasi-muttersprachliche« Kompetenz im Italienischen und im Deutschen im Sinne Riehls (2014a) gemeint. Vielmehr geht es darum, eine funktionale rezeptive und produktive Sprachkompetenz, vor allem in den ausbildungsrelevanten Domänen, zu entwickeln.

die Möglichkeit hatte, in einer zweisprachigen Klasse zu lernen, erlebte dies insofern als hilfreich, als die Sprachkompetenzen beider Sprachgruppen in der jeweils weniger dominanten Sprache, z.B. für Italienischsprachige Deutsch und für Deutschsprachige Italienisch, für die gemeinsame Kommunikation genutzt werden konnten. In Graubünden, aber auch in allen anderen Kantonen der Schweiz ginge es darum, die sprachliche Herrschaft der Bildungssprache auf ein notwendiges Mass herunterzusetzen und eine *Kultur der Mehrsprachigkeit*¹⁷ zu implementieren. Gegenwärtige Bemühungen der beiden Sonderprofessuren der Pädagogischen Hochschule Graubünden gehen in diesem Zusammenhang der Konzeptionalisierung einer »Integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik« nach (vgl. Cathomas et al. 2022). Gerade der Ausbildung von Lehrer*innen sowie Berufsbildner*innen kommt in dieser Hinsicht eine besondere Bedeutung zu. Dozierende und Lehrpersonen müssen sich diesbezüglich in einer wichtigen Rolle sehen. Einerseits müssen sie sich als unvermeidbar fortwährende und aufrechterhaltende Kraft machtvoller sprachbedingter Differenzordnungen reflektieren, denn pädagogische Professionalität beruht auch auf wissenschaftlichem Wissen über die Konstruktion machtvoller gesellschaftlicher Differenzordnungen. Andererseits können sie über eine Offenheit gegenüber neueren pädagogischen Ansätzen, wie z.B. der *Integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik*¹⁸, sowie über Bemühungen um die Erreichung einer eigenen Mehrsprachigkeit viel dazu beitragen, die romantisierte Perspektive auf sprachliche Diversität in eine ehrlich anerkennende und reflektierte pädagogische Haltung umzuwandeln. Darin liegt nämlich auch die Möglichkeit, das eigene Potenzial zu erkennen, diese Verhältnisse aktiv verändern zu können. Dafür ist meines Erachtens von zentraler Bedeutung, dass bei der Entwicklung einer substanziierten *Integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik* auch (bildungs)sprachrelevante Bewertungs- und Selektionsprozesse mitgedacht werden.

Schule und Bildung haben aber nicht lediglich eine formale, sondern auch eine soziale, demokratische Funktion. Eine zentrale Kompetenz des Lehrplans 21 ist beispielsweise, dass die Schüler*innen »Werte und Normen erläutern, prüfen und vertreten« können. Dabei sollen Schüler*innen auch lernen, was z.B. für Menschen in ihrer Umgebung bedeutsam ist, wie sich unterschiedliche Geltungsbereiche auswirken und wie sie im zwischenmenschlichen Bereich Verantwortung übernehmen können (vgl. Webpage Lehrplan 21, NMG.11.3 und ERG. 2.1). Die sprachliche und kulturelle Diversität der mehrsprachigen Gesellschaft, die nicht lediglich in Graubünden gegeben ist, muss sich in der Gestaltung von Lehrmaterialien und Lernangeboten, in den Curricula, in der Auswahl der Unterrichtsinhalte, in der Aus- und Weiterbildung sowie in der Forschung widerspiegeln. Dabei geht es darum, vorherrschende Normalisierungsvorstellungen zu dekonstruieren,

17 Unter *Kultur der Mehrsprachigkeit* versteht Ingelore Oomen-Welke bereits 1997 das Zulassen anderer Sprachen und Sprachvarietäten in der Schule, ein gemeinsames metakognitives Nachdenken über Sprache(n), das Aufgreifen sprachbezogener Vorschläge von Kindern und Jugendlichen, das Zulassen von »Fremdem« etc. (vgl. Oomen-Welke 1997, S. 36).

18 Knappik und Mecheril betonen in diesem Zusammenhang, dass es in Bildungsinstitutionen neben der Intention zur Selbstreflexion auch konkrete institutionalisierte Selbst-Beobachtungsroutinen braucht, die eigene Beiträge zu ungleichen Bildungsprozessen aufzudecken vermögen. Entsprechend muss anschliessend Raum geschaffen werden, diese Beobachtungen zu diskutieren, um daran anschliessend konkrete Massnahmen einzuleiten (vgl. Knappik und Mecheril 2018, S. 177).

auf ein- und ausgrenzende Mechanismen aufmerksam zu machen und damit symbolische und über Sprache(n) hergestellte Grenzziehungen zu verschieben. In den pädagogischen Teams, also an regelmässig stattfindenden Sitzungen von Lehr- und Fachpersonen, ist eine pädagogisch-professionelle Reflexion auf Zusammenhänge von Sprache(n) und Sprechen, Bildung und Macht im Sinne der Entwicklung einer pädagogischen Sprachsensibilität zu implementieren, die sich bewusst ist, dass sie es mit sprachlich verletzbaren Menschen zu tun hat. An dieser Stelle gilt es auch auf die Wichtigkeit der Schulleitungen hinzuweisen, die dafür benötigten institutionalisierten (Zeit-)Räume zu erlauben und einzufordern, in denen Lehrpersonen – ohne auf andere für sie elementare Zeitgefässe zurückgreifen zu müssen – über sprachliche Machtverhältnisse in ihrer Schule bzw. Klasse reflektieren und mit anderen Fachpersonen in Austausch treten können. Unterricht muss mit einem kritischen Blick auf die Anforderungen der Lernenden gerade in der Bildungssprache entwickelt werden und infrage stellen, wie relevant ausgezeichnete Kompetenzen in der Bildungssprache für das erfolgreiche Lernen und Verstehen gegebener Fachinhalte sind. Damit wird keinesfalls beabsichtigt, die Anforderungen im eigentlichen Sprachfach, z.B. im Deutschen, herunterzuschrauben; es wird lediglich infrage gestellt, welche Bedeutung der Unterrichts- bzw. Bildungssprache auch in allen anderen Fächern zugesprochen werden sollte.

Was hingegen die bildungs- und sprachpolitische Ebene betrifft, führen Brigitta Buschs Ausführungen – auch für den Kanton Graubünden – zum Kern aller weiterführenden Auseinandersetzungen: »Will man Kategorien einer kollektiven Identifikation aufgrund von Sprache, in die Menschen eingeteilt oder eingesperrt werden, im Alltagsleben dekonstruieren und verflüssigen, so gilt es Sprachpolitiken zu entwerfen, die sich tendenziell davon lösen, Sprachenrechte auf bestimmte Kategorien von Sprecher_innen (z.B. anerkannte nationale Minderheiten) zu beschränken, sie vom Nachweis ihrer zahlenmässigen Stärke abhängig zu machen oder sie territorial (z.B. auf sog. traditionelle Siedlungsgebiete) zu limitieren« (Busch 2015b, S. 61f.). Es geht darum, sich von unveränderlichen Verbindungen zwischen Sprache(n), Zugehörigkeit und Territorium zu distanzieren und es Menschen zu ermöglichen, (Nicht-)Zugehörigkeit zu mehreren Gruppen geltend zu machen (ebd., S. 62). Um eine demokratiefördernde, anerkennende Bildungs- und Sprachpolitik zu entwickeln, sind nicht nur die sprachlichen Repertoires der Einzelnen relevant, sondern die aller Beteiligten, also auch der Lehrer*innen und Erziehungsberichtigten. Sprachenpolitische Bemühungen müssen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit geschehen, die sowohl regionale als auch migrationsbedingte Gegebenheiten mitberücksichtigen.

Die kantonale und nationale Sprach- und Bildungspolitik tut insofern gut daran, die bündnerische Mehrsprachigkeit nicht lediglich auf die Sprachen Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch zu reduzieren. Vielmehr sollte sie versuchen, die Komplexität sprachlicher Praxis im bündnerischen Kontext in ihrer Gesamtheit zu verstehen, denn eine anerkennende und inkludierende Sprach- und Bildungspolitik weiss um die Subtilitäten und Verflechtungen sprachlicher Machtverhältnisse und ist sich bewusst, dass es z.B. für Sprecher*innen aus Italienischbünden immer relevant ist, welche Sprachen z.B. in Bildungsinstitutionen, im Arbeitsmarkt, in der Familie oder im Freundeskreis als die angemessenen und legitimen Sprachen verhandelt werden. Sie bemüht sich darum, ihren Blick darauf zu richten, unter welchen Bedingungen Menschen aus Graubünden

mit den eigenen sprachlichen Voraussetzungen erfüllend lernen und gesellschaftlich teilhaben können. In diesem Zusammenhang kommt auch der Rolle der PGI besondere Bedeutung zu. Wünschenswert wäre, dass sie ihr Engagement für die *Italianità* Graubündens, neben Erhaltungsbemühungen der italienischen Sprache, vorwiegend auf das mit Diskriminierung verbundene Spracherleben von Italienischbündner*innen richtet und die Hürde des (Schweizer-)Deutschen zu minimieren hilft. Mit einem *Empowerment* von Italienischbündner*innen als mehrsprachige Sprecher*innen mit funktionalem Deutsch im Sprachrepertoire wäre möglicherweise auch eine Distanzierung vom mächtigen und konstituierenden Narrativ der unterdrückten Minderheit möglich.

Schlussendlich sollte die Sprach- und Bildungspolitik die bündnerische Mehrsprachigkeit nicht mehr länger als ein »Nebeneinander verschiedener Einsprachigkeiten« verstehen, sondern die sprachlichen Repertoires ihrer Bevölkerung in ihrer realen mehrsprachigen Vielfalt wahrnehmen und institutionelle Strukturen ermöglichen, in denen eine Weiterentwicklung davon unterstützt wird. Eine solches Verständnis ginge nämlich nicht lediglich mit einer grösseren Anerkennung einzelner Sprecher*innen einher, sondern könnte ebenso auf kantonaler und nationaler Ebene eine signifikante kohäsive Wirkung entfalten.