

Sabrina Sala

SPRACHERLEBEN UND IDENTITÄT

Selbstverortung, Zugehörigkeit und Handlungsmacht junger mehrsprachiger Erwachsener im Schweizer Kanton Graubünden



[transcript] Kultur und soziale Praxis

Sabrina Sala
Spracherleben und Identität

Kultur und soziale Praxis

Editorial

Die Reihe **Kultur und soziale Praxis** präsentiert sozial- und kulturwissenschaftliche Studien, die zwischen empirischer Forschung, theoretischer Reflexion/Konzeption und textueller Praxis neue Zugänge zu Kultur und sozialer Praxis entwickeln. Im Rahmen dieses Programms werden soziale Differenzen und identitäre Prozesse auf verschiedenen Ebenen und entlang verschiedener raumzeitlicher Achsen – etwa als (trans-)lokale oder (trans-)nationale Prozesse – untersucht.

Sabrina Sala, geb. 1987, lehrt im Bereich Bildung und Erziehung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Die gelernte Primarlehrerin und Erziehungswissenschaftlerin promovierte an der Universität Freiburg (CH) im Rahmen eines Projektes des Schweizerischen Nationalfonds zur Mehrsprachigkeit Graubündens. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Sozialpädagogik, Soziolinguistik und Mehrsprachigkeit.

Sabrina Sala

Spracherleben und Identität

Selbstverortung, Zugehörigkeit und Handlungsmacht junger
mehrsprachiger Erwachsener im Schweizer Kanton Graubünden

[transcript]

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag von Prof. Dr. Matthias Grünert, Prof. Dr. Brigitta Busch und Prof. Dr. Vincenzo Todisco.

Freiburg, den 5. Oktober 2023

Dekan Prof. Dominik Schöbi

Die Open-Access-Ausgabe wird publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird.

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2025 im transcript Verlag, Bielefeld

© Sabrina Sala

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Umschlagabbildung: Pascal Hartmann, <http://pascalhartmann.ch>

Lektorat: Dr. Anette Nagel, CONTEXTA

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839475379>

Print-ISBN: 978-3-8376-7537-5

PDF-ISBN: 978-3-8394-7537-9

Buchreihen-ISSN: 2703-0024

Buchreihen-eISSN: 2703-0032

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

*»Chi siamo noi, chi è ciascuno di noi se non una combinatoria d'esperienze,
d'informazioni, di letture, d'immaginazioni? Ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca,
un inventario d'oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e
riordinato in tutti i modi possibili.«*

Italo Calvino, 1988

Inhalt

Ringraziamenti	11
Vorwort	13
Abkürzungsverzeichnis	15
Tabellenverzeichnis	17
Abbildungsverzeichnis	19
1. Einleitung	21
1.1 Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse	23
1.2 Aufbau der Arbeit	24

Theoretischer Teil

2. Sprache im Poststrukturalismus	29
2.1 Mehrsprachigkeit als soziale Praxis – Begriffsklärungen	30
2.1.1 Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit	33
2.1.2 Bildungssprache Deutsch	35
2.1.3 Codeswitching, Translanguaging und sprachliche Hybridität	37
2.2 Subjektverständnis und Subjektivierung	39
2.3 Sprachliches Repertoire und Spracherleben	41
3. Machttheoretische Perspektiven auf Sprache(n) und Sprechen	45
3.1 Die Foucault'sche Machtkonzeption	46
3.2 Zu Butlers Politik des Performativen	48
3.3 Bourdieus sprachlicher Markt	49
3.3.1 Sprachideologien	52
3.3.2 Sprachenpolitik	53

3.4 Gesellschaftliche Anerkennungs- und Diskriminierungsverhältnisse	55
3.4.1 Heterogenitätsdiskurse, Differenzordnungen und sprachliche Dominanzverhältnisse	57
3.4.2 (Neo-)Rassismus als <i>natio-ethno-kulturelle</i> Diskriminierung	62
3.5 Identitätsarbeit als Subjektivierungsprozess	65
3.5.1 Soziale Positionierung	68
3.5.2 (Nicht-)Zugehörigkeit	70
3.5.3 Handlungsmacht – Agency	74
4. Methodischer und methodologischer Forschungsrahmen	77
4.1 Interpretative Sozialforschung	77
4.2 Biografie als Forschungsmethode	78
4.2.1 Sprachbiografie als Zugang zum Spracherleben	83
4.2.2 Intersektionalität als (subjekt)biografisch ausgerichtete Analyseperspektive	89

Empirischer Teil

5. Die mehrsprachige Schweiz	95
5.1 Familiensprachen	100
5.2 Mehrsprachiges nationales Selbstverständnis	102
5.3 Das kontroverse sprachliche Territorialitätsprinzip der Schweiz	106
5.4 Nationaler und internationaler sprachrechtlicher Referenzrahmen	108
5.4.1 Bundesverfassung der Schweiz (BV)	108
5.4.2 Bundesgesetz über die Landessprachen (SpG)	108
5.4.3 Verordnung über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (SpV)	109
5.4.4 Internationale Rechtsgrundlagen	109
6. Untersuchungskontext Graubünden: Zum soziolinguistischen Profil des Kantons	111
6.1 Kantonaler sprachrechtlicher Referenzrahmen	114
6.1.1 Kantonsverfassung (KV)	114
6.1.2 Sprachengesetz des Kantons Graubünden (SpG)	114
6.1.3 Sprachenverordnung des Kantons Graubünden (SpV)	117
6.2 Mehr- und Minderheitsverhältnisse	117
6.2.1 Autochthone Minderheitensprachen und territoriale Zugehörigkeit	119
6.2.2 Allochthone Minderheiten: Migrationsverhältnisse in Graubünden	127
6.3 Italienischbünden – Grigionitaliano	128
6.3.1 Puschlav – Valposchiavo	133
6.3.2 Bergell – Val Bregaglia	139
6.3.3 Misox und Calancatal – Valle Mesolcina e Val Calanca	146
6.3.4 Italianità Grigionitaliana	152
7. Dokumentation des Forschungsprozesses	159
7.1 Vorarbeiten und Voraussetzungen des Studienprojekts	159
7.2 Zugang zum Feld und Sample	159

7.3	Erhebung der Sprachbiografien und der Sprachenportraits	162
7.4	Begründung der Fallauswahl	164
7.5	Transkription und Anonymisierung	165
7.6	Intersektionales Spracherleben – Analysevorgehen	166
7.6.1	Soziale Positionierung (Achse 1)	168
7.6.2	(Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen (Achse 2)	171
7.6.3	Erleben von sprachlicher (Ohn-)Macht (Achse 3)	174
8.	Fallstudie Italienischbünden	177
8.1	Yvette – »Il peso del tedesco«	179
8.1.1	Identitäre (Selbst-)Verortung	179
8.1.2	Resultierende Handlungsmacht	187
8.1.3	Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden	189
8.2	Riccardo – »Palàdi sù la schèna«	192
8.2.1	Identitäre (Selbst-)Verortung	193
8.2.2	Resultierende Handlungs(ohn)macht	198
8.2.3	Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden	200
8.3	Eleonora – »Non voglio arrivare a un punto dove non parlo più né italiano, né norvegese« ...	203
8.3.1	Identitäre (Selbst-)Verortung	203
8.3.2	Resultierende Handlungs(ohn)macht	210
8.3.3	Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden	213
8.4	Thomas – »Prima studio la persona, poi forse gli dico che sono anche libanese«	215
8.4.1	Identitäre (Selbst-)Verortung	215
8.4.2	Resultierende Handlungs(ohn)macht	222
8.4.3	Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden	225
8.5	Lena – »Ci siamo anche noi!«	227
8.5.1	Identitäre (Selbst-)Verortung	227
8.5.2	Resultierende Handlungs(ohn)macht	233
8.5.3	Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden	236
8.6	Samanta – »La tua lingua è un po' quella cosa che ti rimane dentro«	239
8.6.1	Identitäre (Selbst-)Verortung	240
8.6.2	Resultierende Handlungs(ohn)macht	246
8.6.3	Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden	251
8.7	Corrado – »Una sola lingua per tutto il mondo sarebbe magari la soluzione«	253
8.7.1	Identitäre (Selbst-)Verortung	253
8.7.2	Resultierende Handlungs(ohn)macht	257
8.7.3	Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden	259
8.8	Sabrina – »Tutti cercano un po' qualcuno che gli assomigli«	262
8.8.1	Identitäre (Selbst-)Verortung	262
8.8.2	Resultierende Handlungs(ohn)macht	270
8.8.3	Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden	274
8.9	Loris – »Io mi son sempre sentito medio-fuori«	276
8.9.1	Identitäre (Selbst-)Verortung	277
8.9.2	Resultierende Handlungs(ohn)macht	281
8.9.3	Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden	284

9. Diskussion der Ergebnisse	287
9.1 Zum Forschungsprozess	287
9.1.1 Datenerhebung	287
9.1.2 Datenauswertung	289
9.2 Fallübergreifende Reflexionen zum Spracherleben	291
9.2.1 Sprache(n) und Sprechen als mächtige Differenzkategorien	292
9.2.2 Omnipotente Verhältnisse sprachlicher Mehr- und Minderheiten	294
9.2.3 Diglossische Herrschaftsverhältnisse	296
9.2.4 Deutsch als Risikofaktor für den (Aus-)Bildungsverlauf	301
9.2.5 Weitere Familiensprache – zwischen Bürde und Privileg	304
9.2.6 Diskursive Konstruktionen von Italienischbündner*innen	312
9.2.7 Kontroverse Zugehörigkeit zu Italienischbünden	315
9.2.8 Diskursive Handlungs(un)fähigkeit durch mehrsprachige Repertoires	321
9.3 (Aus-)Bildungsrelevante Schlussfolgerungen und sprachpolitische Erfordernisse	325
10. Abschliessende Betrachtung	335
Literaturverzeichnis	337
Gedruckte Quellen	337
Online-Quellen	355
Nicht gedruckte Quellen	362
Anhang	363
Anhang 1: Übersetzung der Originalzitate	363
Yvette	363
Riccardo	366
Eleonora	368
Thomas	371
Lena	373
Samanta	376
Corrado	380
Sabrina	382
Loris	387
Anhang 2: Convenzione sull'anonimato – Anonymitätsvereinbarung	390
Anhang 3: Transkriptionsnotation	391
Anhang 4: Leitfaden für exmanente Nachfragen	392

Ringraziamenti

Alla fine della mia tesi di dottorato, mi è doveroso dedicare uno spazio per ringraziare tutte le persone che hanno contribuito alla realizzazione della stessa e che mi hanno sostenuto durante il processo di ricerca e di stesura. Ringrazio innanzitutto tutte/i le/i giovani grigionitaliani che durante le interviste mi hanno affidato le loro storie di vita, fornendomi particolari spunti di riflessione sul fatto di essere cresciute/i con lingue diverse in Valposchiavo, in Bregaglia o nel Moesano.

La mia gratitudine va al mio relatore, Prof. Dr. Matthias Grünert, per il suo tutoraggio, per la sua approfondita lettura e i suoi mirati commenti ai testi interpretativi e ai due articoli da me pubblicati. Ho inoltre molto apprezzato il suo spirito di apertura riguardo all'impostazione del mio lavoro e il suo sostegno nell'individuare un efficace percorso di ricerca tra approcci sociolinguistici e pedagogici. Rivolgo pure un ringraziamento all'Alta scuola pedagogica dei Grigioni, in particolare al Dr. Manfred Gross, che mi ha motivato ad affrontare l'impegnativo progetto e al Prof. Dr. Gian-Paolo Curcio, Direttore PHGR, che mi ha offerto condizioni favorevoli per l'intero quadriennio di ricerca. Grazie anche per i contributi del Fondo nazionale svizzero per la ricerca scientifica e a Christoph Freymond dell'Ufficio federale di statistica, nonché a Luzius Stricker dell'Ufficio cantonale dell'economia e del turismo per il loro prezioso aiuto nella interpretazione dei dati utilizzati.

Desidero ringraziare la Prof. Dr. Brigitta Busch, la Prof. Dr. Rita Franceschini, la Dr. Anna Schnitzer, la Dr. Katharina König, la Dr. Renata Coray, il Prof. Dr. Bruno Moretti e il Dr. Manfred Gross per la loro consulenza scientifica e tutti gli importanti impulsi scaturiti nel corso dei quattro incontri annuali tra esperte/i attinenti al progetto. Grazie a Flurina Kaufmann-Henkel, mia compagna di viaggio in quest'avventura di studi.

Nel corso della dissertazione ho avuto l'occasione di sperimentare contesti di ricerca al di fuori dei miei istituti e facoltà, come durante il mio soggiorno di studi a Barcellona, o durante il convegno IDT »mit.sprache.teil.haben« a Vienna, dove ho trovato, grazie a una puntuale osservazione della Prof. Dr. İnci Dirim durante la presentazione dei miei lavori, l'ispirazione per focalizzare ulteriormente le mie conclusioni.

Estendo infine con profonda riconoscenza alla mia famiglia e al mio compagno questo ringraziamento per essermi sempre stati vicini. Negli ultimi quattro anni ho avuto la fortuna di potermi dedicare pienamente a questo progetto scientifico che ha ampliato i miei orizzonti e mi ha dato grandi soddisfazioni. Un progetto nella cui importanza credo ancora oggi.

Vorwort

Der autochthonen Dreisprachigkeit des schweizerischen Kantons Graubünden kommt seit jeher ein bedeutendes soziokulturelles, bildungspolitisches und ökonomisches Interesse zu. Die sprachpolitischen Diskussionen entfalten sich vorwiegend entlang kantonalen Minderheiten und Mehrheiten und werfen dabei Fragen bezüglich Gerechtigkeit, sprachlich-kultureller Diskriminierung, identitären Zugehörigkeiten und ökonomischen Zweckmässigkeiten auf. Graubünden ist aber ebenso von Diglossie und migrationsbedingter Vielsprachigkeit geprägt. Letztere hat im öffentlichen Diskurs und in der empirischen Forschung bis anhin weniger Berücksichtigung gefunden, sie ruft aber die Dringlichkeit einer weitergreifenden Auseinandersetzung mit bestehenden sprachbedingten Herausforderungen und machtvollen sozialen Unterscheidungspraxen umso deutlicher hervor. Diese Dissertation hinterfragt in macht- und differenzkritischer Perspektive die Bedeutung von Sprache(n) und Sprechen in plurilinguaalem Kontext und beabsichtigt gerade einer noch wenig beachteten kantonalen Sprecher*innengruppe eine Stimme zu verleihen. Wie erleben junge Erwachsene aus dem italienischsprachigen Teil Graubündens, die neben dem Italienischen mit einer weiteren Familiensprache aufgewachsen sind, ihre Sprache(n) und ihr Sprechen? Welche Wirkmacht nimmt Sprache in ihren Lebensverläufen ein, von welchen (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen berichten sie und wie positionieren sie sich in Bezug auf ihre Sprache(n) innerhalb und ausserhalb Graubündens?

Diese Arbeit untersucht das Spracherleben von 18 jungen Menschen aus dem Puschlav, dem Bergell und dem Misox. Einerseits im Hinblick darauf, wie diese in ihren konkreten Lebenszusammenhängen an und mit ihren Identitäten arbeiten und während der sprachbiografischen Erzählungen ihr Selbst konstruieren. Andererseits wird über die in den Sprachbiografien hergestellten Verweise auf machtvolle Diskurs- und Differenzordnungen auch Einsicht in die für sie resultierenden Handlungs- und Gestaltungsspielräume gegeben. Sprache(n) und Sprechen kommt je nach Kontext ein unterschiedliches Mass an Anerkennung und Legitimation zu, was ihnen eine Wirkmacht verleiht, die als subtil agierende Kraft multiple Erscheinungsformen entfalten kann. Die befragten jungen Erwachsenen erleben ihr sprachliches Repertoire manchmal als das Passende, sozial Anerkannte und damit Befähigende, in anderen Situationen hingegen erweist es sich als unzureichend, ausschliessend oder eingrenzend. Zen-

traler Gegenstand der sprachbiografischen Analyse ist gerade das wirkmächtige und verwobene Wechselverhältnis zwischen Selbstverortung, (Nicht-)Zugehörigkeit und Handlungsmacht in vorherrschenden Diskursordnungen. Die sprachbiografischen Erzählungen zeigen auf, dass sich für die Befragten aufgrund der eigenen sprachlichen Repertoires kontroverse Zugehörigkeiten zu Italienischbünden ergeben. Relevant ist das Zusammenspiel von Sprache(n) und anderen identitätsmarkierenden Faktoren, wie z.B. dem Körper, dem Prestige der zusätzlichen Familiensprache, der Wahl des Ausbildungswegs oder der religiösen Zugehörigkeit, welche für die einzelnen Menschen bedeutsam werden. Diese Studie diskutiert das Spracherleben junger mehrsprachiger Italienischbündner*innen gerade vor dem Hintergrund widersprüchlicher, unbeständiger und wandelbarer Mehrfachzugehörigkeiten innerhalb machtvoller kantonaler und nationaler Mehr- und Minderheitenverhältnisse.

Abkürzungsverzeichnis

AHB	Amt für höhere Bildung
Art.	Artikel
AWT	Amt für Wirtschaft und Tourismus Graubünden
BAK	Bundesamt für Kultur
BFS	Bundesamt für Statistik
BJ	Bundesamt für Justiz
BK	Bericht der Kommission zur Untersuchung der kult. und wirtsch. Verhältnisse Italienisch-Bündens
BKS	Bündner Kantonsschule
BV	Bundesverfassung
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
Dt	Deutsch
ebd.	ebenda
ECRML	Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen
EDA	Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten
EDI	Eidgenössischen Departementes des Innern
EDK	Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren
EKUD	Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden
ESRK	Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur
ETRM	Ente Turistico Regionale del Moesano
f.	folgende Seite
FaGe	Fachangestellte Gesundheit
ff.	folgende Seiten
GBC	Gewerbliche Berufsschule Chur
GI	Grigionitaliano
HSK	Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur
It	Italienisch
Kanti	Kantonsschule
Kap.	Kapitel
KV	Kantonsverfassung

L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
m. ü. M.	Meter über Meer
NZZ	Neue Zürcher Zeitung
PGI	Pro Grigioni Italiano
PHGR	Pädagogische Hochschule Graubünden
QGI	Quaderni grigionitaliani
RG	Rumantsch Grischun
Rm	Rätoromanisch
RSI	Radiotelevisione Svizzera
SE	Strukturerhebung
SPD	Schulpsychologischer Dienst
SpG	Bundesgesetz über die Landessprachen
SpV	Sprachenverordnung
	UNESCO Organisation der Vereinigten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation
UNO	United Nations Organization
UNTC	United Nations Treaty Collection
vgl.	vergleiche
vs.	versus
ZDA	Zentrum für Demokratie Aarau

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	BFS 2022c, SE 2020, Häufigste Hauptsprachen	96
Tab. 2:	BFS 2022c, SE 2020, Häufigste Hauptsprachen	101
Tab. 3:	AWT STATPOP 2021b, Ständige Wohnbevölkerung Gemeinden	130
Tab. 4:	BFS 2021c, Italienisch als Alltagssprache	131
Tab. 5:	BFS 2021c, SE 2016–2020, Deutsch als Alltagssprache	131
Tab. 6:	Übersicht Fallstudiensample	161
Tab. 7:	Fallauswahl aus dem Studiensample	165
Tab. 8:	Auszug aus der Positionierungsanalyse von Loris	170
Tab. 9:	Auszug aus der Zugehörigkeitsanalyse von Loris	172
Tab. 10:	Auszug aus der sprachlichen Machtanalyse von Loris	175

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Zeichenvorlage für Sprachenportraits	88
Abb. 2:	BFS 2023b, Sprachgebiete der Schweiz nach Gemeinden	95
Abb. 3:	BFS 2021a; ESRK 2019, regelmässig verwendete Sprachen nach Migrationsstatus	98
Abb. 4:	BFS 2021a; ESRK 2019, Verwendung des Italienischen nach Migrationsstatus	99
Abb. 5:	BFS 2021a; ESRK 2019, Verwendung des Dialekts nach Migrationsstatus	100
Abb. 6:	BFS 2022a, SE 2020, Hauptsprachen Kanton Graubünden	111
Abb. 7:	BFS 2021b, Hauptsprachen, kumulierte Daten (2011–2013; 2013–2015; 2015–2017; 2017–2019; 2018–2020)	112
Abb. 8:	AWT 2023; SE 2016–2020, Dominierende Sprache in den Gemeinden, 2022	119
Abb. 9:	BFS 2021a; ESRK 2019	121
Abb. 10:	AWT 2021a, Nationenanteil Graubünden	127
Abb. 11:	AWT 2021a, Bevölkerung Italienischbünden nach Staatsangehörigkeit	132
Abb. 12:	Swisstopo – Karte Puschlav – Valposchiavo	133
Abb. 13:	AWT 2021b, Bevölkerung Puschlav, Entwicklung 2010–2021	135
Abb. 14:	Swisstopo – Karte Bergell – Val Bregaglia	139
Abb. 15:	AWT 2021b, Bevölkerung Bergell, Entwicklung 2010–2021	140
Abb. 16:	Swisstopo – Karte Misox und Calancatal – Valle Mesolcina e Val Calanca	146
Abb. 17:	AWT 2021b, Bevölkerung Region Moesa, Entwicklung 2010–2021	148
Abb. 18:	AWT 2021b, Bevölkerung Calancatal, Entwicklung 2010–2021	150
Abb. 19:	Intersektionales Spracherleben, eigene Darstellung 2022	168
Abb. 20:	Yvettes Sprachenportrait	179
Abb. 21:	Riccardos Sprachenportrait	192
Abb. 22:	Eleonoras Sprachenportrait	203
Abb. 23:	Thomas' Sprachenportrait	215
Abb. 24:	Lenas Sprachenportrait	227
Abb. 25:	Samantas Sprachenportrait	239
Abb. 26:	Corrados Sprachenportrait	253
Abb. 27:	Sabrinass Sprachenportrait	262
Abb. 28:	Loris' Sprachenportrait	276

1. Einleitung

Die Schweiz ist aus sprachlicher Perspektive ein äusserst heterogenes Land, in dem neben den vier offiziellen Landessprachen und den Migrationssprachen eine Vielfalt an höchst differenzierten Dialekten und Idiomen die mündliche Kommunikation prägen. Die historischen Prozesse, die zur Entwicklung und Anerkennung der vier Amtssprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch geführt haben, zeugen davon, dass die sprachliche Diversität der Schweiz seit jeher Anlass gesellschaftlicher Diskurse ist. Die Komplexität der schweizerischen Vielsprachigkeit verdeutlicht sich erst dann richtig, wenn verständlich wird, dass beispielsweise ein Deutschschweizer *Baslerdeutsch* spricht, eine Unterwalliserin in *Français régional* kommuniziert, eine Frau aus der italienischen Schweiz *Bergeller Dialekt* als ihre Alltagssprache bezeichnet und für jemanden aus dem rätoromanischen Sprachgebiet das Unterengadiner Idiom *Vallader* Hauptsprache ist. Insofern stellen für einen beachtlichen Teil der in der Schweiz lebenden Menschen die vier Landessprachen lediglich eine Schrift- und Bildungssprache dar und können nicht in erster Linie als ihre Familiensprache bzw. ihre alltägliche Kommunikationssprache bezeichnet werden. Das soziolinguistische Profil der Schweiz präsentiert sich mit diesen verschiedenen Varietäten und Diglossien¹ insofern bereits bezüglich der autochthonen Sprachlandschaft komplexer als angenommen. Darin sind die allochthonen Sprachen der Schweiz aber noch nicht berücksichtigt. Damit eine umfassende Vorstellung der Schweizer Mehrsprachigkeit möglich wird, müssen die nicht angestammten Sprachen, welche durch Migrationsprozesse Einzug gehalten haben, zwangsläufig mitgedacht werden. Denn Menschen in der Schweiz wachsen in mehrsprachigen Lebenswelten auf und entwickeln multiple individuelle Sprachrepertoires entlang von Migrationserfahrungen, Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten sowie identitären Verhandlungen.

Auch die sprachliche Vielfalt des Kantons Graubünden geht weit über seine angestammte Dreisprachigkeit mit Italienisch, Rätoromanisch und Deutsch hinaus. Neben

1 Mit Diglossie ist die Verwendung zweier unterschiedlicher Varietäten derselben Sprache gemeint, welche sich in einer ergänzenden, funktionellen Verteilung, nämlich dem Dialekt (Umgangssprache) und der Standardsprache, äussert (vgl. Khan 2018, S. 95), beispielsweise Schweizerdeutsch und Standarddeutsch.

migrationsbedingten allochthonen Sprachen sind auch die in allen drei Kantonssprachen verbreiteten Dialekte in Betracht zu ziehen, um ein wirklichkeitsnahes Bild der sprachlichen Repertoires von Menschen in Graubünden nachzeichnen zu können. Gerade Italienischbündner*innen, die lange Zeit die kleinste Sprachgruppe Graubündens darstellten², sehen sich aufgrund eingeschränkter Ausbildungsmöglichkeiten in den Randregionen bereits früh in ihrer Biografie mit einem Sprachraumwechsel in die deutschsprachigen Zentren konfrontiert. Der deutschen Sprache kommt in ihren Lebensverläufen dadurch eine zwangsläufige Vormachtstellung zu, welche mit den bereits mehrsprachigen Repertoires der Informant*innen zusammengedacht auf unterschiedliche Weise erlebt wird.

In sprachpolitischen Debatten wird oft der Begriff der Minderheit bemüht, um etwa jenen Teil der Bündner Bevölkerung zu bezeichnen, der italienisch- oder romanischsprachig ist. Als Mehrheitsgesellschaft wird hingegen die deutschsprachige Bevölkerung im Kanton konstruiert, was insofern mit einer inhaltlichen Unschärfe einhergeht, als wir für die meisten Menschen in Graubünden – zumindest auf rezeptiver Ebene – von einer Zwei- oder Mehrsprachigkeit ausgehen können. Im Kanton Graubünden sind Deutsch, Italienisch und Romanisch seit 1880 als Landessprachen auf Verfassungsstufe verankert (KV 1880, Art. 50). Erst seit der 2004 in Kraft getretenen neuen Kantonsverfassung sind die drei Sprachen als »die gleichwertigen Landes- und Amtssprachen des Kantons« anerkannt (KV 2021, BR 100.100, Art. 3). Die faktische Gleichwertigkeit der drei Sprachen auf gesellschaftlicher Ebene ist aber bis heute nicht erreicht. Insofern erscheinen sprachpolitische Verhandlungen entlang der trivialen Frage von Mehrheiten und Minderheiten gerade deshalb problematisch, weil sie in den Hintergrund treten lassen, dass sich sprachlich bedingte Ungleichheiten vor dem Hintergrund von Macht- und Herrschaftsverhältnissen entfalten, die gerade durch ungeschriebene Gesetze, (bildungs-)institutionelle Normen und kantonale Verwaltungspraxen produziert und aufrechterhalten werden. Der Mehrsprachigkeitskontext Graubündens stellt daher auf der einen Seite weitreichende soziokulturelle und wirtschaftliche Chancen und Ressourcen für den Kanton dar. Vor dem Hintergrund einer auch von Migration geprägten Mehrsprachigkeit ist der Umgang mit Sprache(n) und Sprechen in Graubünden aber kontinuierlich auch als Risiko, z.B. bezüglich erswerter (Aus-)Bildungslaufbahnen und ungleicher Bildungs- und Berufschancen, zu diskutieren.

Achtzehn mehrsprachige junge Erwachsene aus Italienischbünden³, die sich am Ende ihrer obligatorischen Ausbildungszeit befinden – also gerade ins Berufsleben oder in

2 Die Strukturerhebungen (SE) des Bundesamts für Statistik (BFS) von 2010 bis 2020 zeigen, dass der Anteil der Wohnbevölkerung, der Rätoromanisch als Hauptsprache angibt, über das gesamte Jahrzehnt hinweg immer grösser war als jener der Wohnbevölkerung mit Italienisch als Hauptsprache. Im Jahr 2020 gab es diesbezüglich aber fast einen Ausgleich, sodass heute eher von zwei ähnlich grossen Sprachgruppen auszugehen ist (vgl. BFS 2022a).

3 Alle Informant*innen, die an der Studie teilgenommen haben, sind zur Zeit der Erhebung zwischen 19 und 22 Jahre alt und in gemischtsprachigen Familien aufgewachsen. Das heisst, dass neben Italienisch mindestens eine andere Sprache bereits in ihrer Kindheit präsent ist. Die Studie stellt sehr unterschiedliche sprachliche Repertoires vor und berücksichtigt Sprachkombinationen mit anderen Kantons- oder Landessprachen, aber auch solche mit nicht angestammten Migrationssprachen.

die Universität eingetreten sind –, erzählen in dieser Studie in sprachbiografischen Interviews, wie sie im Laufe ihrer Biografie mit ihrer bzw. ihren Sprachen zurechtgekommen sind, welche (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen sie gemacht haben und an welchen Stellen ihr sprachliches Repertoire ihnen einerseits Möglichkeiten eröffnet hat bzw. in welchen Lebenssituationen Erfahrungen mit Sprache für sie eingrenzend, ausschließend oder sonst auf eine Art bezeichnend waren. Die Falldarstellungen zeigen auf, welche Erfahrungen Subjekte, die in Migrationsgesellschaften sozial und *natio-ethno-kulturell* (Mecheril 2003) unterschiedlich positioniert sind, mit Sprache(n) und sprachlicher Heterogenität machen. Sie verdeutlichen, wie sie sich ihre Wege durch (Aus-)Bildungsinstitutionen bahnen, und geben Einsicht in die Handlungsspielräume, die ihnen dabei offenstehen bzw. verschlossen bleiben.

Im Unterschied zu bereits vorliegenden soziolinguistischen Arbeiten im Kontext von Italienischbünden soll in dieser Dissertation sowohl die autochthone als auch die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in die macht- und dominanzkritischen Auseinandersetzungen miteinbezogen werden. Diese Arbeit verpflichtet sich ausserdem einer zusammenführenden Betrachtung zwischen Sprache(n), Macht und Bildung und versucht damit, soziolinguistische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Sprache(n) als Differenzmerkmal zu vereinen.

1.1 Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse

Menschen sind soziale Wesen, die lediglich im Rahmen ihrer gegebenen Kontexte agieren können. Jede ihrer Handlungen ist durch das eigene Denken und Fühlen bestimmt und geschieht vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Eingebundenheit. Während unserer Lebensverläufe sind wir stets auf der Suche nach Zugehörigkeit, nach Orten, Menschen, Lebewesen und materiellen Dingen, mit denen wir uns verbunden fühlen, über die wir soziale Anerkennung finden und mit denen wir als Mitglieder dieser Gesellschaft auf für uns befriedigende Weise teilhaben können. Dabei legen aber nicht nur wir selbst die Handlungsspielräume in unseren Lebenskontexten fest, wir sind ebenso abhängig davon, wie wir als Individuen von anderen wahrgenommen werden. Mit anderen Worten: Wir konstruieren unser Selbst in der kontextualisierten Interaktion mit unseren Mitmenschen und unterliegen dabei, neben unserer eigenen Wahrnehmung, auch Zuschreibungsprozessen durch andere.

Gerade mit und durch Sprache positionieren wir uns gegenüber gesellschaftlichen Strukturen und entwerfen über Selbst- und Fremdwahrnehmungen sowie konkrete Lebenserfahrungen unser Selbstbild. Während wir mit unseren Mitmenschen in Kontakt treten, nehmen wir fortwährend gegenseitige subtile Abgleiche vor und formen und justieren damit die Wahrnehmung über uns selbst sowie über unser Gegenüber. Wie und wann wir sprechen, wann und warum wir schweigen, hin- oder weghören oder wie wir mit unseren Körpern an der Interaktion teilnehmen, bestimmt darüber mit, wie wir unsere Identitäten konstruieren. Man könnte auch von situativen und sozialen Verortungsmechanismen sprechen, die wir bewusst oder unbewusst vornehmen. Es sind gerade die im Alltag geschehenden, (un)sichtbaren Unterscheidungsprozesse zwischen Menschen bzw. dieses Herstellen sozialer Unterscheidungskategorien entlang von Ethnizität, Kör-

per, Geschlecht, Sprache, sexueller Orientierung etc., die für Menschen eine besondere Bedeutung entfalten und mit einer hierarchisierenden Wirkung einhergehen (vgl. Emmerich & Hormel 2013, S. 25). Wir stellen soziale Unterschiede diskursiv her, und innerhalb sprachlicher Hervorbringungen von Differenz legen wir auch unsere eigene soziale Position fest bzw. werden wir durch unser Gegenüber sozial positioniert. So ist es doch gerade die Sprache, also wie wir Geschehnisse, Themen und die Gegenständlichkeit benennen und erzählen, mit der wir unsere Wirklichkeit erschaffen sowie unsere Wahrnehmungen und Handlungen rahmen. Sprache stellt dabei für niemanden eine neutrale Kategorie dar. Wenn wir besser verstehen wollen, in welcher Art und Weise wir differenzmarkierende Kategorien herstellen und mit welcher sozialen Bedeutung wir sie im jeweiligen Kontext versehen, müssen wir gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen, Stereotype und Selbstverständlichkeiten entlarven und darauf achten, in welchen Situationen wir diese in unserem alltäglichen Handeln aktivieren. Denn damit definieren wir das Normale, das Mächtigere und letztendlich auch uns selbst (vgl. Riegel 2016, S. 52).

Diese Arbeit geht der Frage nach, wie junge Erwachsene aus Italienischbünden ihre Mehrsprachigkeit erleben und wie sie diese in Bezug auf sprachliche (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen reflektieren und verhandeln. Inwiefern erfahren sie sprachliche Heterogenität und wie sprechen sie über Hierarchisierung von Sprache(n) im Kontext ihrer Sprachbiografien? Neben Sprachaneignungserfahrungen sind Inklusions- und Exklusionserfahrungen sowie Selbst- und Fremdpositionierungen von Bedeutung, die mit der sprachlichen Diversität der jungen Erwachsenen bzw. mit ihrer Positionierung einerseits als Sprecher*innen der kantonalen Minderheitensprache Italienisch, andererseits auch als Sprecher*innen einer weiteren autochthonen oder nicht autochthonen Familiensprache in Verbindung stehen. Von besonderem Interesse sind in dieser Studie diskursive Konstruktionen des sprachlich-kulturellen Unterschiedlich-Seins aufgrund des Erlebens vorherrschender Differenzordnungen und identitärer Grenzziehungen zwischen Sprecherinnen und Sprechern.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zehn aufeinander aufbauende Kapitel, deren Inhalt nachfolgend beschrieben wird. Im ersten theoretischen Teil der Arbeit werden zunächst relevante forschungstheoretische Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Sprache(n) und Sprechen in einem poststrukturalistischen Kontext geklärt. Zudem wird in das diese Arbeit untermauernde Subjektverständnis eingeführt und das Forschungsinteresse bezüglich *Spracherleben* ausdifferenziert (vgl. Kap. 2). Anschliessend wird auf der Grundlage von drei zentralen, oft rezipierten Bezugstheorien von Michel Foucault, Judith Butler und Pierre Bourdieu die machtheoretische Argumentation dieser Arbeit eröffnet. Darin eingebettet werden – unter Einnahme einer differenzkritischen, anerkennungs- und diskriminierungstheoretischen Perspektive – Zugänge identitärer Selbstverortung, Zugehörigkeit und Handlungsfähigkeit im Zusammenhang mit Sprache(n) und Sprechen verhandelt und damit das theoretische Fundament für die Analyse der empirischen Daten gelegt (vgl. Kap. 3). Im vierten Kapitel wird der theoretisch-methodologische Rahmen dieser Arbeit besprochen. Dabei wird insbesondere auf die für diese

Arbeit relevanten subjekt- und biografiethoretischen Bezüge eingegangen, die mit einem intersektionalen Forschungsblick zusammengedacht werden. Der empirische Teil dieser Arbeit wird mit dem fünften und sechsten Kapitel eingeleitet, welche den rechtlichen, politischen und sozialen Untersuchungskontext der mehrsprachigen Schweiz (vgl. Kap. 5) und insbesondere des schweizerischen Kantons Graubünden (vgl. Kap. 6) mit seinen vier italienischsprachigen Talschaften konkretisieren und auf die darin immanenten machtvollen Mehr- und Minderheitsverhältnisse eingehen. Darauf folgend wird das eigentliche forschungspraktische Vorgehen beschrieben, aus dem sich das empirische sprachbiografische Datenmaterial und dessen Interpretation ergeben hat (vgl. Kap. 7). Das Kapitel 8 stellt das empirische Herzstück dieser Arbeit dar, in dem neun Menschen aus Italienischbünden vorgestellt werden, die ihre Sprache(n) auf unterschiedliche Weise innerhalb und ausserhalb des mehrsprachigen Kontextes Graubündens erlebt haben und an verschiedenen Stellen ihrer Sprachbiografie ihre (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen und die Herstellung ihrer Handlungsfähigkeit artikulieren. Das Kapitel 9 bezieht sich – über die neun Falldarstellungen hinausgehend – auf alle 18 erhobenen Sprachbiografien und eröffnet eine fallübergreifende Diskussion der Studienergebnisse. Zudem werden die gewonnenen Einsichten aus dem sprachbiografischen Datenmaterial auch in einen weitläufigeren (Aus-)Bildungszusammenhang gestellt und mögliche nationale und kantonale sprach- und bildungspolitische Erfordernisse diskutiert. Den Abschluss dieser Arbeit bildet eine Theorie und Empirie verbindende Auseinandersetzung mit den Ergebnissen, die auf die abschliessende Beantwortung der gestellten Forschungsfragen abzielt und weitere Fragenkomplexe eröffnet (vgl. Kap. 10).

Theoretischer Teil

2. Sprache im Poststrukturalismus

Im folgenden Kapitel werden die theoretische Argumentationsgrundlage sowie Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Sprache(n) und Sprechen ausgeführt und begründet. Es geht dabei darum, den Begriff *Sprache* vor dem Hintergrund einer poststrukturalistischen Perspektive einzugrenzen und dessen Verwobenheit mit identitäts- bzw. zugehörigkeitsstiftenden Prozessen verständlich zu machen. Für ein vertieftes Verständnis poststrukturalistischer Anliegen gilt es zunächst, eine Abgrenzung zur vorausgehenden Denkströmung, dem Strukturalismus, vorzunehmen. Sprachen werden in der strukturalistischen Linguistik über lange Zeit als in sich geschlossene Systeme verstanden, die abgeschlossene Entitäten darstellen. Bereits Ferdinand de Saussure, der Begründer der modernen europäischen Sprachwissenschaft und einer der Hauptvertreter des Strukturalismus, unterscheidet in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts drei Konzepte innerhalb der Sprache: *language*, *langue* und *parole*. Unter *language* versteht de Saussure die menschliche Sprechfähigkeit. Die Bezeichnung *langue* stellt hingegen ein abstraktes System von Regeln, Symbolen und Zeichen einer bestimmten Sprache wie z.B. Französisch oder Deutsch dar. Sprachliche Zeichen verbinden die Vorstellung, die ein Mensch von einem Symbol besitzt, mit dem Lautbild, das zu diesem Symbol gehört. Ihnen kommt insofern eine zweiseitige Spezifik als Ausdrucks- und Inhaltsseite zu. De Saussure verdeutlicht dies mit folgender Metapher eines Blatt Papiers: »Das Denken ist die Vorderseite und der Laut die Rückseite; man kann die Vorderseite nicht zerschneiden, ohne zugleich die Rückseite zu zerschneiden; ebenso könnte man in der Sprache weder den Laut vom Gedanken, noch den Gedanken vom Laut trennen; oder es gelänge wenigstens nur durch eine Abstraktion, die dazu führte, entweder reine Psychologie oder reine Phonetik zu treiben« (de Saussure 1967, S. 134). Mit *parole* verweist de Saussure schliesslich auf den konkreten Akt der sprechenden Person, also den Sprachgebrauch im sozialen Kontext. In den 1950er-Jahren tritt mit Noam Chomsky dann eine neue Strömung der strukturalistischen Linguistik in den Vordergrund, welche eine *universelle Grammatik* postuliert, die allen Sprachen zugrunde liegt (vgl. Becker 2018, S. 31). Auch in Chomskys Verständnis von Sprache interessiert sich die Linguistik für die Sprache als geschlossenes System, losgelöst von sozialen Kontexten. Wie bei anderen Strukturalisten steht auch für Chomsky die Struktur der gesprochenen Sprache, aber nicht das sprechende Subjekt im Fokus des Interesses (vgl. Münker & Roesler 2000, S. 29).

Erst in den 1970er-Jahren entwickelte sich mit Dell Hymes eine Gegenströmung zu Chomskys Auffassung, welche Sprache(n) und Sprechen einen sozialen Charakter verleiht. Mit dem Begriff der *kommunikativen Kompetenz* weist Hymes auf die Fähigkeit von Individuen hin, Sprache bestimmten sozialen Situationen anpassen zu können. Damit ist der Grundstein für ein poststrukturalistisches Verständnis von Sprache als soziale Praxis gelegt. Wie bereits im Präfix »Post« des Begriffs Poststrukturalismus deutlich wird, lehnt sich diese Denkweise direkt an den Strukturalismus an, will sich aber gleichzeitig mit der Hervorhebung eigener, neuer Annahmen ebenso deutlich davon abgrenzen. Poststrukturalismus kann nicht als einheitliche, konsistente Theorie verstanden werden, sondern stellt vielmehr eine Bezeichnung von späteren Forschungsarbeiten und Konzeptionen von Sprache unterschiedlicher Autor*innen (z.B. Jacques Derrida, Michel Foucault, Judith Butler oder Pierre Bourdieu) dar, die sehr unterschiedliche Analyseschwerpunkte im Zusammenhang mit Sprache(n) einnehmen. Die Hauptkritik an einer strukturalistischen Perspektive auf Sprache liegt bei vielen dieser Autor*innen vorwiegend darin, menschliches Denken und Handeln durch allgemeingültige Gesetze der *Struktur* erklären zu wollen. Im Poststrukturalismus wird *Struktur* hingegen als unkontrollierbare, prozesshafte und offene Komponente verstanden (ebd., S. 30f.). Trotz vielfältiger und unterschiedlicher Akzentuierungen lassen sich gerade der Ereignischarakter von Sprache, die »Dezentrierung des Subjekts« und die Art des Problematisierens als gemeinsame Nenner vieler poststrukturalistischer Arbeiten erkennen (vgl. Thoma 2018, S. 28). So interessiert sich die kritische Soziolinguistik, die ebenso einem poststrukturalistischen Denken verpflichtet ist, für die Zusammenhänge von Sprache(n) und Sprechen und macht die Art und Weise, wie in unterschiedlichen Kontexten gesprochen wird, zu ihrem Forschungsgegenstand (vgl. Becker 2018, S. 31ff.).

Wenn Sprache aus poststrukturalistischer Sicht als soziales Konstrukt verstanden wird, so muss sie zwangsläufig auch im Lichte gesellschaftlicher Machtverhältnisse betrachtet werden. Der Argumentationsstrang dieser Dissertation versteht sich ebenso in der Tradition der neueren kritischen Soziolinguistik und fusst auf einem Verständnis von Sprache(n) und Sprechen als soziales Konstrukt, das zum einen das individuelle Erleben von und mit Sprache(n) berücksichtigt, aber ebenso vorherrschende gesellschaftliche Verhältnisse der Macht mitdenkt.

2.1 Mehrsprachigkeit als soziale Praxis – Begriffsklärungen

In der klassischen Mehrsprachigkeitsforschung gibt es eine breite und auch kritische Diskussion um Mehrsprachigkeit und deren Begriffseingrenzung. Die Perspektiven auf Mehrsprachigkeit sind vielseitig und reichen von kognitiven, psycho- und soziolinguistischen bis hin zu sprachsoziologischen Betrachtungen. Während kognitive und psychosoziale Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Begriffen wie Sprachkompetenz, Spracherwerb, Sprachwandel und Sprachverwendung in Kontaktsituationen stehen, wird in primär soziolinguistisch und sprachsoziologisch geprägten Publikationen vorwiegend Aspekten des Ausdrucks von Identität, Interaktionssprache und sprachlichen Machtverhältnissen nachgegangen. Versucht man eine Übersicht zur Ausdehnung der vorliegenden Mehrsprachigkeitsforschung zu bekommen, lassen sich

drei umfangreiche Forschungsstränge bezeichnen. Zum einen richten sich obengenannte psychosoziale Publikationen eher auf eine einzelsprachliche Förderung bzw. auf die Förderung mehrerer Sprachen aus, die jeweils aber einzeln im Vordergrund der Ausführungen stehen.¹ Als zweiter Forschungsstrang können Studien gefasst werden, die Mehrsprachigkeit eine besondere Bedeutung zumessen, deren Vorzüge begründen und sich von monolingualen Perspektiven distanzieren. Drittens sind solche Forschungen zu nennen, die Mehrsprachigkeit im migrationsgesellschaftlichen Kontext als Risiko für individuelle Bildungsverläufe diskutieren, die Perspektive von Sprecher*innen betonen und Sprache(n) und Sprechen als soziale Differenzkategorien verstehen (vgl. Schnitzer 2017, S. 36).

Die vorliegende Arbeit verortet sich vorwiegend in letzterer Argumentation, stellt aber fortlaufend auch Bezüge zu Publikationen her, die sich auch in die beiden anderen Forschungsstränge einordnen lassen. Trotz vieler Mehrdeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung findet sich in den allermeisten Publikationen die konstitutive Unterscheidung zwischen drei Formen von Mehrsprachigkeit: *individueller*, *institutioneller* und *gesellschaftlicher* Mehrsprachigkeit (vgl. Riehl 2014a, S. 12). Im folgenden Kapitel wird, neben der Klärung von Termini wie *Erst- und Zweitsprache*, *Muttersprache*, *Familiensprache*, *Bildungssprache*, *Zweitsprachigkeit* und *Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit Migration*, vorwiegend auf Mehrsprachigkeit als poststrukturalistisches Alltagsphänomen eingegangen (vgl. Busch 2017, S. 7).

Eine mehrsprachige Bevölkerung kann in zahlreichen Gebieten der Welt als Normalfall angesehen werden. In vielen Ländern des afrikanischen oder indischen (Sub-)Kontinents z.B. ist ein Alltag mit mehreren Sprachen allgegenwärtig. Selbst in Europa, wo man mehr Einsprachigkeit annehmen könnte, weil in vielen Staaten vorwiegend eine Sprache als Staatssprache gilt, existieren zahlreiche Minderheitenregionen, in welchen die Bevölkerung mehrsprachig ist. Hier können Beispiele wie das zu Italien gehörende Südtirol mit Deutsch, Italienisch und Ladinisch, aber auch das zu Spanien gehörende Katalonien mit Katalanisch genannt werden (vgl. Riehl 2014a, S. 9ff.). Unter dem Begriff *gesellschaftliche Mehrsprachigkeit* werden zudem mehrsprachige Staaten mit Territorialitätsprinzip subsumiert, wie z.B. die Schweiz mit ihren vier offiziellen Landessprachen, welche aber in grossen Teilen je ihr eigenes Sprachgebiet haben. Mit *institutioneller Mehrsprachigkeit* sind hingegen solche Staaten angesprochen, welche die Mehrsprachigkeit der Einwohner*innen berücksichtigen und in deren Institutionen, z.B. in Bereichen der Verwaltung, Bildung oder medizinischen Versorgung, mehrere Umgangs- und Arbeitssprachen verwendet werden (vgl. Roche & Terrasi-Haufe 2018, S. 32).

Wendet man sich *Mehrsprachigkeit* im Hinblick auf einzelne Sprecher*innen als *individuelle Mehrsprachigkeit* zu, so thematisieren viele vorwiegend ältere Publikationen zunächst Prozesse des Spracherwerbs von Menschen. Mit dem Begriff der *Erstsprache* wird z.B. diejenige Sprache bezeichnet, die eine Person in ihrer Biografie als erste erwirbt, die Sprache also, mit der eine Person im familiären Umfeld und vorschulischen Bereich hauptsächlich kommuniziert (vgl. Khan 2018, S. 47). In Laienerzählungen wird dafür oft auch der Begriff der *Muttersprache* bemüht, der aus sprachwissenschaftlicher Perspektive

1 Unter dieser Perspektive ist hauptsächlich der schulische Umgang mit Zwei- oder Mehrsprachigkeit einzuordnen (vgl. Schnitzer 2017, S. 36).

aber zu kritisieren ist. Denn er lässt offen, ob er sich auf die Sprache bezieht, welche tatsächlich von der Mutter gesprochen wird, oder vielmehr die Sprache meint, die als erste gelernt wurde oder mit der sich eine Person identifiziert. Diese begriffliche Unschärfe von *Muttersprache*² lässt sich zum einen der sprachwissenschaftlichen Forschungsliteratur entnehmen, kann aber auch durch die Analyse der hier untersuchten Sprachbiografien bestätigt werden, in denen der Begriff mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen wird. In dieser Arbeit wird daher bevorzugt der Terminus der *Familiensprache(n)* verwendet, da dieser einerseits davon ausgeht, dass die primäre sprachliche Bezugsperson nicht immer die Mutter ist, und andererseits betont, dass Kinder auch mit mehr als einer *Erstsprache* sozialisiert werden können. In letzterem Fall kann einerseits von einer *simultanen Zwei- oder Mehrsprachigkeit* die Rede sein, wenn bereits in der Kindheit beide oder mehrere Sprachen gleichzeitig erlernt werden. Bruno Moretti spricht in diesem Zusammenhang auch von der Triplette »Möglichkeit, Notwendigkeit und Freude« (*possibilità, necessità e piacere*) als bedeutende Voraussetzung für den Erwerb von simultaner Zwei- und Mehrsprachigkeit. Das Kind muss mit einer ausreichenden Quantität an Input in Kontakt kommen, um die Sprachen entwickeln zu können. Es muss für beide Sprachen motiviert werden und die Sprachen müssen hauptsächlich Kommunikationsinstrument bleiben und nicht zum Hauptgegenstand der Kommunikation werden (vgl. Moretti 2018, S. 25). Es kann sich aber andererseits ebenso später, im Verlaufe einer Biografie, eine sukzessive Zwei- oder Mehrsprachigkeit entwickeln, wenn eine oder mehrere weitere Sprachen nach dem Erwerb der Erstsprache in der späteren Kindheit oder im Erwachsenenalter erworben werden (vgl. Khan 2018, S. 48). Zur Abgrenzung der Sprachen wird oft auch die Abkürzung L1 verwendet, um die chronologisch als erste erworbene Sprache zu markieren, und L2 für alle weiteren Sprachen (vgl. Roche & Terrasi-Haufe 2018, S. 19).

Solche Abgrenzungen suggerieren jedoch, dass Sprachen trennscharf voneinander zu unterscheiden sind, was aus jüngeren sprachwissenschaftlichen Einsichten aber dezidiert zurückzuweisen ist. Denn die Zwei- oder Mehrsprachigkeit einer Person ist die Folge dynamischer Prozesse, die von biografischen Ereignissen abhängig sind. So entwickeln sich nach der Sprach(en)aneignung im Kindesalter die Sprachfähigkeiten mit den Lebensumständen einer Person. Biografisch bedeutende Umbrüche, wie z.B. der Eintritt in die Schule, der Beginn neuer Freund- und Partnerschaften oder Sprachraumwechsel, formen diesen Prozess der (Mehr-)Sprachigkeit. Zudem ist sprachliche Kompetenz abhängig von den Gelegenheiten des Sprachgebrauchs und den gegebenen Kontexten. Einst dominante und vielleicht zuerst gelernte Sprachen können im Verlaufe einer Biografie durch selteneren Gebrauch in den Hintergrund treten, während später erworbene Sprachen im Leben an Bedeutung gewinnen.

Menschen machen in ihrem Alltag komplexe, mehrsprachige Erfahrungen, in denen sie auf ihr ganzes sprachliches Repertoire zurückgreifen. Dieses bezieht die gesamte Bandbreite an sprachlicher Vielfalt mit ein. Die eingesetzten Sprachen sind dabei häufig für ganz spezifische Kontexte und Domänen ausgebildet. Der Sprachgebrauch richtet sich nach Gesprächspartner*innen, nach Situationen und nach Themen aus und nimmt unterschiedlichste Facetten an (vgl. Moretti, Mazzucchelli & Taddei Gheiler 2004, S. 1).

2 Auch in den nationalen Volkszählungen der Schweiz wird seit der Erhebung von 1990 nicht mehr von *Muttersprache*, sondern von *Hauptsprache* gesprochen (vgl. BFS 2021a; ESRK 2019, S. 6).

Sprache kann insofern nicht (mehr) als etwas »Objekthaftes« aufgefasst werden, sondern tritt als Konglomerat von sprachlichen und kommunikativen Ressourcen auf, welches sich aus unterschiedlichen Varietäten, Registern, Jargons, Akzenten und Stilen zusammensetzt (vgl. Busch 2017, S. 9ff.). Damit ist davon auszugehen, dass niemand eine einzige Sprache spricht, sondern jeder Mensch mit einem Bündel an verschiedenen sprachlichen Färbungen und Nuancen am sozialen Leben teilnimmt. Oder wie es Jacques Derrida in seinem Werk *Die Einsprachigkeit des Anderen* formuliert: »All die Sprachen [...] – denn es gibt mehr als eine – [...], sie alle und alles gehört durch beinahe die ganze Tätowierung ihrer Körper zu dieser Gesamtlage, mit der man sich auseinandersetzen muss« (Derrida 2003, S. 137).

2.1.1 Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit

In Anbetracht der Globalisierung und der gegenwärtigen geopolitischen Umwälzungen ist bei Mehrsprachigkeit auch an mobilitäts- und migrationsbedingte Sprache(n) zu denken, weshalb die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse geschehen muss. Auch für die Schweiz ist von einer *sprachlichen superdiversity*³ bzw. von einer Migrationsgesellschaft auszugehen, welche durch mehrsprachige Praxis charakterisiert ist. İnci Dirim verdeutlicht dies mit dem Begriff der *migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit*, welcher einerseits Migrationssprachen sowie deren Gebrauch zu einer Reflexionsthematik macht, aber andererseits auch alle anderen Sprachen in bestimmten migrationsgesellschaftlichen Zusammenhängen sowie deren Gebrauch mitdenkt. Ein solches Verständnis von Mehrsprachigkeit bedeutet eine Verabschiedung von der Vorstellung von Sprachen als systemhafte Gebilde mit bestimmbarren Grenzen und Merkmalen. Mehrsprachigkeit wird in diesem Verständnis als situative, soziale Praxis verstanden, als eine Art kontinuierliches Mischen von Sprachen bedingt durch multilinguale Praktiken, wie z.B. *Ethnolekte*, *Polylingualität* und *Translanguaging* (vgl. Kap. 2.1.3). Für die Schweiz bedeutet dies, dass einerseits die bereits angestammte Mehrsprachigkeit mit den vier Landessprachen Italienisch, Rätoromanisch, Französisch und Deutsch mit ihren jeweiligen Varietäten angesprochen ist. Ebenso prägen aber Sprachen und *sprachliche Praxis*⁴, welche durch gegenwärtige Flucht-

3 Mit *superdiversity* (Superdiversität) ist ein subsumierender Begriff angesprochen, der die neuen Dimensionen sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität beschreibt, die sich aufgrund von Migration nach dem Kalten Krieg und entsprechenden neuen Mobilitätsgewohnheiten ergeben haben. Der Begriff weist darauf hin, dass solche neueren Migrationsmuster veränderte hierarchische soziale Positionen, Status und Stratifikationen hervorbringen. Damit soll das Bewusstsein geschaffen werden, dass eine *superdiverse* Gesellschaft neuartige Erfahrungen von Raum und sozialer Praxis entwickelt, die auch mit Mechanismen der Ungleichheit und Segregation einhergehen können (vgl. Vertovec 2019, S. 126).

4 In Anlehnung an Anna Schnitzer werden Sprache(n) und Sprechen als soziales Konstrukt verstanden, worüber soziale Wirklichkeit hervorgebracht wird (vgl. Schnitzer 2017, S. 50). Sprache(n) und Sprechen sind dabei nie getrennt von kulturellen und gesellschaftlichen Dimensionen zu denken, sondern vielmehr in ein verwobenes Ganzes eingebettet, worauf in dieser Arbeit mit der Formulierung *sprachliche Praxis* verwiesen wird.

und Migrationseignisse in die Schweiz getragen werden, das Gesamtbild der helvetischen Mehrsprachigkeit.

Besonders treffend scheint der Begriff der *migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit* auch in Bezug auf die vorliegende Arbeit und den vorgestellten empirischen Kontext Graubündens, denn er setzt Sprache im Besonderen als Differenzkategorie, als Konstruktionsmerkmal für Mehr- und Minderheitenverhältnisse, als Unterscheidungsfaktor von »Wir-und-Ihr-Gruppen« relevant (vgl. Dirim & Khakpour 2018, S. 207). Wie bereits erörtert, stellt Mehrsprachigkeit den Normalfall für viele Gesellschaften dar, wird aber oft nicht als solcher angesehen. Diese Arbeit lehnt sich gerade an diesen Normalfall an und eröffnet zudem eine vorwiegend subjekt- und biografiezentrierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit. Dabei stehen weniger die einzelnen Sprachen und die individuelle Sprachkompetenz im Vordergrund. Vielmehr bilden der sprechende Mensch, sein Spracherleben und seine sprachlichen Praktiken im migrationsgesellschaftlichen Kontext das Herzstück dieser machtanalytischen Ausführungen.

2.1.1.1 Innere und äussere Mehrsprachigkeit

Zur weiteren Klärung und Eingrenzung des Begriffs Mehrsprachigkeit aus machtkritischer Perspektive scheint für den im empirischen Teil dieser Arbeit vorgestellten auto- und allochthonen Kontext des schweizerischen Kantons Graubünden auch die Unterscheidung zwischen *innerer* und *äusserer Mehrsprachigkeit* relevant. Dabei geht es darum zu verdeutlichen, dass dem Status einer Sprache besondere Bedeutung zukommt. Zum einen kann sich Mehrsprachigkeit in der Kombination zweier oder mehrerer gefestigter *Kultursprachen*⁵ von internationalem Prestige ergeben (z.B. Italienisch und Englisch). In diesem Fall zweier unterschiedlicher Standardsprachen wird von *äusserer Mehrsprachigkeit* gesprochen. Eine Person wird aber genauso als mehrsprachig betrachtet, wenn eine Kombination von Kultursprache(n) und weniger prestigeträchtigen Varietäten einer Sprache, wie z.B. *Soziolekte*⁶ oder regionale *Dialekte*⁷, ihr sprachliches Repertoire bilden. In diesem Fall spricht man von *innerer Mehrsprachigkeit*.

Viele Dialektsprecher*innen brauchen ihre Varietät und die Standardsprache in spezifischen Kontexten und Domänen. Es liesse sich daher auch von Verhältnissen der Diglossie sprechen, in welchen zwei funktional unterschiedliche Sprachvarietäten verwendet werden. Erstere, die sogenannte *Low Variety*, wird in informellen Situationen gebraucht, z.B. in der Familie und mit Freund*innen. Auf die Standardsprache oder *High Variety* wird hingegen in formalen Kontexten, z.B. in Institutionen, zurückgegriffen (vgl. Riehl 2014a, S. 66). Auf den vorliegenden Untersuchungskontext übertragen können zwei Beispiele diglossischer Realitäten zur Konkretisierung vorgebracht werden. Zum einen besteht über die gesamte Deutschschweiz hinweg ein diglossisches Verhältnis zwischen schweizerdeutschen Dialekten und dem Hochdeutschen als Standardsprache.

5 Als *Kultursprachen* sind hier die Sprachen angesprochen, die sich im Zuge kolonialistischer Expansion über weite Teile der Welt als Umgangssprachen verbreitet haben und denen ein besonderes Prestige zukommt (vgl. Bossong 1992, S. 3).

6 Als *Soziolekte* werden gruppenspezifische Varietäten bezeichnet (vgl. Riehl 2014a, S. 16).

7 Unter *Dialekt* wird eine bestimmte regionale Varietät einer Sprache verstanden, die von einer sprachsoziologisch höher stehenden Varietät überdacht ist (vgl. Riehl 2014a, S. 16).

Zum anderen sind der Kanton Tessin oder die italienischsprachigen Täler Graubündens ebenso mit einer diglossischen Realität konfrontiert, in der das Italienische als formale, prestigeträchtige Sprache neben den in unterschiedlichem Masse als Umgangssprache verwendeten Dialekten gegenwärtig ist.

2.1.2 Bildungssprache Deutsch

Sprache bildet seit jeher ein zentrales Differenzierungskriterium in Bildungsinstitutionen. Mit einer vorwiegend defizitorientierten Perspektive auf die migrationsbedingte (Mehr-)Sprachigkeit von Lernenden ging es lange Zeit darum, möglichst pragmatische Lösungen für deren sprachliche Integration oder Assimilation zu finden. Erst in den letzten zwei Jahrzehnten rückten Diskurse in den Vordergrund, die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als Ressource und nicht als Defizit thematisieren (vgl. z.B. Krumm & Jenkins 2001; Fürstenau 2004; Rosenberg & Schroeder 2016) und die sich mit spezifischen Potenzialen von Sprache(n) und sprachlicher Heterogenität im Kontext von Migrationsgesellschaften beschäftigen (vgl. Auer 2013; Wiese 2012). Seit einigen Jahren wird in unterschiedlichen Disziplinen mit dem Begriff *Bildungssprache* das Beherrschen eines determinierten Sprachgebrauchs als eine der Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen diskutiert. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive interessiert dabei vorwiegend, wie Sprache(n) und Sprechen im Unterricht relevant gesetzt werden, so dass alle Lernenden möglichst erfolgreich am Lernen teilnehmen können.

In soziolinguistischer Betrachtung hingegen stehen Fragen in Bezug auf den Zugang zum Sprachgebrauch des Registers⁸ *Bildungssprache* im Vordergrund (vgl. Lange 2020, S. 55). Vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse nimmt der Begriff besondere Bedeutung ein, wenn es darum geht zu erklären, weshalb Lernende, die neben Deutsch weitere Sprachen sprechen, vergleichsweise schlechtere Ergebnisse in internationalen Vergleichsstudien zeigen (ebd., S. 53). Für den vorliegenden Studienkontext interessiert vorwiegend eine sozialsymbolische Funktion von *Bildungssprache*, welche auf deren normativen Charakter verweist. Über das Beherrschen der *Bildungssprache* wird in dieser Perspektive auch die Teilhabeberechtigung an erfolgreichem Lernen verhandelt (ebd., S. 57).

Über Anforderungen in (Aus-)Bildungsinstitutionen, welche sich für Lernende ergeben, die mit unterschiedlichen Sprachen aufwachsen, wird in Deutschland, Österreich (vgl. Gogolin & Lange 2011, S. 109f.) und auch in der Schweiz seit PISA⁹ breit diskutiert.

8 Das *Register* einer Sprache kann als Subsystem einer einzelnen Sprache verstanden werden. Es bezeichnet in der Varietätenlinguistik eine Sprech- oder Schreibweise, die in unterschiedlichen Kontexten entwickelt, als angemessen bewertet und verwendet wird (vgl. Dirim & Khakpour 2018, S. 209).

9 Ab Mitte der 1990er-Jahre ist in vielen europäischen Staaten inklusive der Schweiz ein Fokuswechsel bezüglich der In- und Outputsteuerung von Bildungsprozessen zu verzeichnen. Das geht mit einer zunehmenden Bedeutung der empirischen Überprüfung einher und ist als Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungssystems zu bezeichnen (vgl. Bos, Voss & Goy 2009, S. 569). Regelmässig stattfindende empirische Untersuchungen wie die internationalen Schulleistungstudien PISA, TIMSS und PIRLS/IGLU haben hier einen relevanten Beitrag geleistet und prägten in den letzten dreissig Jahren viele bildungspolitische Entwicklungen auch in der Schweiz.

Als für die Schweiz zentrales Ergebnis von PISA aus dem Jahr 2000 stellt die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) einen engen Zusammenhang zwischen familiärer Situation und Lernerfolg fest. Grosses Entwicklungspotenzial wird vorwiegend in den Bereichen der Lesefähigkeiten und der Sprachentwicklung der Lernenden gesehen und folglich wird Bemühungen um gelingendere Integration von Lernenden unterschiedlicher sprachlich-kultureller Herkunft und aus einfachen sozialen Verhältnissen Vorschub geleistet. Das Bewusstsein dafür, dass die Beherrschung der *Bildungssprache* eine unabdingbare Voraussetzung ist, um schulisch überhaupt teilhaben bzw. reüssieren zu können, stellt auch das schweizerische Bildungssystem vor grosse Herausforderungen. Die Einsicht, dass für die (Aus-)Bildungsverläufe von Lernenden deren Kompetenz in der *Bildungssprache* ausschlaggebend ist, lässt bildungspolitische Forderungen in diesem Zusammenhang regelmässig aufflammen (vgl. Moser 2004, S. 8). Denn damit wird deutlich, dass Bildungsinstitutionen mit einem – wie es Ingrid Gogolin nennt – *monolingualen Habitus*¹⁰ zu einem Risikofaktor sowohl für anderssprachige Lernende als auch für solche aus bildungsfernen Familien werden. Dies, weil die *Bildungssprache*, z.B. (Standard-)Deutsch, über alle Unterrichtsfächer hinweg bedeutsam ist und damit Einfluss auf die Leistungen über den gesamten Fächerkanon hinweg nimmt.

Mit *Bildungssprache* ist im Kontext der vorliegenden Arbeit eine ganz bestimmte, institutionell verankerte Sprache im bildungssprachlichen Register gemeint. Dabei handelt es sich um eine machtvolle sprachliche Nuance, die Basil Bernstein bereits in den 1970er-Jahren mit dem Begriff des *elaborierten Codes*¹¹ verhandelte (vgl. Bernstein 1975, S. 29ff.). Die *Bildungssprache* Deutsch exponiert aber nicht lediglich Lernende, die andere Familien- und Alltagssprachen als Deutsch sprechen, sondern eben auch jene Lernenden, die zwar deutschsprachig aufwachsen, denen aber der Zugang zum Erwerb ausser-schulischer Formen dieses bildungssprachlichen Registers verwehrt geblieben ist (vgl. Dirim & Khakpour 2018, S. 203).

Ungeachtet der Tatsache, dass eine *migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit* längst der gegenwärtigen Realität entspricht, verharrt die Ausbildungslandschaft noch immer in einer monolingualen Haltung und setzt voraus, dass Lernende der im Kontext vorgegebenen *Bildungssprache* mächtig sind. Eine subtile Erwartungshaltung, die mit der Reproduktion hegemonialer Diskurse zu Migrations- sowie Mehr- und Minderheitenverhältnissen einhergeht (vgl. Thoma & Knappik 2015, S. 11). Ein *monolingualer*

10 Mit dem Begriff des *monolingualen Habitus* lehnt sich Gogolin stark an Pierre Bourdieus Habitus-Konzeption an und verweist auf die strukturelle Trägheit von Bildungsinstitutionen und ihren Akteur*innen, die nicht bzw. nicht ausreichend auf eine multilinguale und multikulturelle gesellschaftliche Realität einzugehen vermögen. Im Kontext einer Untersuchung in Hamburger Schulen schreibt sie dem Lehrkörper eine monolinguale Orientierung als habituelle (Schul-)Praxis zu (vgl. Gogolin & Neumann 2009, S. 142).

11 Der *elaborierte Code* bezeichnet eine bestimmte Form von Sprache, die vorwiegend gebildeten Schichten zugesprochen wird. Angehörige der sozialen Mittel- und Oberschicht einer Sprachgemeinschaft verwenden gemäss Bernstein eine gemeinsame Einheitssprache, die sich von der Variante der Unterschicht abgrenzt. Merkmale des *elaborierten Codes* sind z.B. der Gebrauch von Fachwörtern, der Gebrauch des Passivs, grammatikalische Korrektheit, umfangreicher Wortschatz und logische argumentative Strukturierung. Angehörigen der Unterschicht steht hingegen lediglich ein *restringierter Code* zur Verfügung (vgl. Bernstein 1975, S. 29ff.).

Habitus in Bildungsinstitutionen kann mit einer Erschwerung und Begrenzung von Handlungsmacht und mit Ausschlussprozessen für Menschen einhergehen, die einerseits *migrationsmehrsprachig* oder andererseits Sprecher*innen einer autochthonen Minderheitensprache sind. Damit begründen sich Exklusionsmechanismen, die eine (Nicht-)Zugehörigkeit entlang der Differenzlinie (Nicht-)Beherrschung der *Bildungssprache* herstellen. Der achtsame Umgang mit der nunmehr gegebenen sprachlichen Heterogenität kann bis heute als eine der grössten Herausforderungen betrachtet werden, die das (Aus-)Bildungssystem in der Schweiz bearbeiten muss. Für den Kontext Graubündens und für Sprecher*innen der kantonalen Minderheitensprache Italienisch, die den empirischen Teil dieser Arbeit begründen, sind Deutsch als *Bildungssprache* und der Umgang mit Mehrsprachigkeit in (Aus-)Bildungsinstitutionen als unmittelbar relevant für deren (Aus-)Bildungsverläufe zu betrachten. Die persönlichen Erfahrungen mit der (Bildungs-)Sprache Deutsch werden in den analysierten Sprachbiografien evident thematisiert und stehen in direktem Zusammenhang mit dem Erleben sprachlicher (Nicht-)Zugehörigkeit und Gefühlen des Nichtgenügens, insbesondere auch was Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Zusammenhang mit formalen Leistungen betrifft (vgl. Kap. 8).

2.1.3 Codeswitching, Translanguaging und sprachliche Hybridität

Traditionellere Sprachkonzeptualisierungen wie z.B. die Kategorien Erst- und Zweitsprache (L1 und L2) oder ein klassisch essenzialistischer Sprach- und Kulturbegriff lassen annehmen, dass sich die sprachliche Performanz von Menschen entlang einzelner, abgrenzbarer Sprachen vollzieht. Dies entspricht, wie in Kapitel 2.1 beschrieben, aber mehr einer sozialen Konstruktion als tatsächlicher sprachlicher Realität (vgl. Duchêne & Heller 2007; Otheguy, García & Reid 2015). Bereits Ende der 1970er-Jahre kommt mit Michail Bachtin der Begriff der *sprachlichen Hybridität* auf, welcher auf Mischungen von sozial und historisch gewachsenen Sprechpraktiken verweist (vgl. Bachtin 1993). Kontaktsprachliche Hybridisierungen gewinnen in der Sprachwissenschaft vorwiegend in den postkolonialen Diskursen der letzten Jahrzehnte Bedeutung. Neben Prozessen der sprachlichen Vermischung wird *Hybridisierung* auch als Form des sozialen Widerstands mit antinormativem Potenzial diskutiert. Aufgrund untrennbarer Verflechtungen kommunikativer und kulturbezogener Verhaltensweisen und Handlungen prägen inter- und intrakulturelle Selbstverständnisse von Sprecher*innen hybrider Sprachformen gegenwärtige soziolinguistische Auseinandersetzungen, die schliesslich die Vorstellung einer gesellschaftlichen, kulturellen und sprachlichen Heterogenität – im Sinne einer bereits angesprochenen *Superdiversität* – hervorbringen (vgl. Hinnenkamp 2020, S. 67ff.).

Durch das gesellschaftliche und institutionelle Miteinander wird eine mehrsprachige Praxis, also die Alternation von *Codes* (Sprachen, Varietäten und Stilen) innerhalb von mündlichen und schriftlichen Interaktionen, zur Normalität. Mehrsprachige Sprecher*innen wechseln innerhalb eines Gesprächs, manchmal sogar innerhalb eines Satzes die Sprache. In der interaktionalen Soziolinguistik wird dafür der Begriff des *Codeswitching* verwendet. Sprachwechsel können sowohl einzelne Lexeme als auch einen ganzen Diskursabschnitt einnehmen. Es bestehen zahlreiche Forschungen zu Praktiken des *Codeswitching*, welche unterschiedliche Forschungsinteressen verfolgen. Auer (1998)

z.B. untersucht *Codeswitching* als Diskursstrategie, in Clyne (1967) können hingegen psycholinguistische Perspektiven nachgelesen werden und Franceschini (1998a) untersucht grammatische Konstellationen beim Wechseln zwischen den Sprachen.

Dem *Codeswitching* können zwei Funktionen zugesprochen werden. Zum einen ändert sich die Sprache beim *situativen Codeswitching* aufgrund einer neuen Situation, z.B. wenn neue Gesprächsteilnehmende dazustossen, mit denen gewöhnlich eine andere Sprache gesprochen wird. Manchmal bestimmt auch das Gesprächsthema den Sprachwechsel, denn oft werden spezifische Domänen, wie z.B. berufsbezogene Themen, einer bestimmten Sprache zugeordnet. Von einem *konversationellen Codeswitching* ist hingegen dann die Rede, wenn der Sprachwechsel auf eine kommunikative Wirkung abzielt. Typischerweise geschieht dies bei wörtlichen Zitaten, beim Ausdruck subjektiver Bewertungen und Einstellungen oder metakommunikativen Äusserungen über die Sprache (vgl. Riehl 2014a, S. 101ff.). Für die Schweiz gibt es bedeutende Forschungen zu Italiener*innen, die bedingt durch ein Leben in der Deutschschweiz mit dem sogenannten *Italoschwyz* ein ganz spezifisches *Codeswitching* anwenden (vgl. Gazerro 1983; Franceschini, Müller & Schmid 1984; Berruto, Moretti & Schmid 1988; Franceschini 1998a; Schmid 2005). Dabei gilt es zu beachten, dass sich *Codeswitching* aufgrund zweier Aspekte deutlich von anderen Sprachkontaktformen wie z.B. *Pidgins* und *Kreolsprachen*¹² unterscheidet. Zum einen entspringen Situationen des *Codeswitching* einer singulären ethnischen Gemeinschaft aufgrund des Wunsches nach einer eigenen, identitätsstiftenden Sprache. Zum anderen sind deren Anwender*innen mindestens zweisprachig, wobei die eigentliche Sprachkompetenz in den einzelnen Sprachen nicht bedeutsam ist (vgl. Schmid 2005, S. 143).

Translanguaging ist ein Begriff, der vorwiegend in der neueren machtkritischen Mehrsprachigkeitsforschung rezipiert wird. Er schliesst *Codeswitching* mit ein, geht aber über ein zweckmässiges Wechseln von Sprachen hinaus. *Translanguaging* bezieht sich auf die Sprachpraktiken von zwei- und mehrsprachigen Menschen, also auf den flexiblen Gebrauch ihrer gesamten sprachlichen Ressourcen. *Translanguaging* lässt sich nicht lediglich auf den Wechsel von einem Sprachcode zu einem anderen reduzieren, sondern geht vielmehr davon aus, dass mehrsprachige Menschen aus ihrem sprachlichen Repertoire strategisch auswählen, um möglichst effektiv zu kommunizieren. Das klassische *Codeswitching* erfordert hingegen zwei getrennte sprachliche Codes, die ohne Bezug zueinander verwendet werden können (vgl. Celic & Seltzer 2013, S. 1). Statt auf Sprache selbst zu schauen, soll *Translanguaging* verdeutlichen, dass es keine klaren Abgrenzungen zwischen den Sprachen von zwei- oder mehrsprachigen Menschen gibt (vgl. Creese & Blackledge 2010, S. 550). *Translanguaging* versteht mehrsprachige Praxis

12 Als *Pidgin-Sprachen* werden Formen gemischter Sprache verstanden, die aus dem Kontakt von Sprecher*innen verschiedener Sprachen resultieren. Es handelt sich dabei um vereinfachte Sprachen, die sich als Kommunikationsgrundlage zwischen zwei oder mehreren Gruppen von Menschen herausbilden, denen eine gemeinsame Sprache fehlt. Ein *Pidgin* wird von niemandem als Erstsprache gesprochen, sondern muss von allen Beteiligten gelernt werden. Sobald in einer Gemeinschaft der Bedarf aufkommt, die *Pidgin-Sprache* auf weitere Kontexte zu übertragen, wird sie ausgebaut und es werden grammatikalische und stilistische Kategorien entwickelt. Damit ist dann von *Kreolsprachen* die Rede, das heisst Sprachen mit eigener Grammatik, die schliesslich auch als Erstsprache gelernt werden (vgl. Riehl 2014a, S. 113ff.).

– auch innerhalb von Bildungsinstitutionen – als Norm und betrachtet diese als individuelle Ressource, um sich die eigene sprachliche Welt in allen möglichen Facetten verständlich machen zu können. García (2009) weist darauf hin, dass Mehrsprachige in dieser Weise agieren, um Kommunikation mit anderen zu erleichtern und um ein tieferes Verständnis zu erreichen, wenn sich z.B. Sprecher*innen im monolingualen Modus einer Sprache noch nicht zurechtfinden können. Ebensolche alltägliche mehrsprachige Praxis wird aber oft stigmatisiert und z.B. mit einer unzureichenden Beherrschung der (Bildungs-)Sprache in Verbindung gebracht. Das Zugestehen eines gleichzeitigen und hybriden Gebrauchs verschiedener Sprachen und eines situativen *Codeswitching* kann aber gerade in bildungsinstitutionellen Kontexten förderlich sein, um Lernenden, die einen erschwerten Zugang zur Bildungssprache haben, den Schulalltag zu erleichtern (vgl. ebd., S. 45ff.). Ist die *Bildungssprache* für Schulkinder z.B. die L2, können sich gerade Praktiken des *Translanguagings*, also das Nutzen gesamter sprachlicher Repertoires, als wertvolle Ressource für das Lernen und Verstehen erweisen. *Translanguaging* könnte zudem – auch als pädagogische Praxis – die Zulässigkeit mehrerer Identitäten unterstützen. *Translanguaging* anerkennt und schätzt die Sprachenvielfalt und gibt Lernenden die Möglichkeit, ihre Familiensprache(n) für ihr Lernen zu nutzen. Gerade auch im Hinblick auf die Anerkennung von minorisierten Sprachen in mehrsprachigen Kontexten wird *Translanguaging* grosses Potenzial zugesprochen (vgl. Celic & Seltzer 2013, S. 3ff.).

Formen mehrsprachiger Praxis präsentieren sich im Alltag sehr unterschiedlich und wie deutlich geworden ist, wäre es verfehlt, mehrsprachige Menschen als Individuen zu verstehen, die ein, zwei oder mehrere voneinander losgelöste Sprachen verwenden. Vielmehr verfügen multilinguale Sprecher*innen über ein dynamisches Sprachsystem, das sich in Praktiken mehrsprachigen Sprechens manifestiert (vgl. Riehl 2014a, S. 16). Auch Franceschini schreibt mehrsprachigen Menschen die Möglichkeit eines selbstbewussten Sprachverhaltens zu, welches aus »im Laufe der eigenen Biographie erworbenen Sprachfähigkeiten in Interaktionen« resultiert und ebenso von sprachlichen Machtverhältnissen in der Gesellschaft abhängig ist. Sie charakterisiert dieses selbstbewusste Sprachverhalten mehrsprachiger Sprecher*innen als *Linguistik der Potenzialität* (vgl. Franceschini 2003a, S. 251). Wie *sprachliche Hybridität* letztendlich von ihren Sprecher*innen erlebt wird und inwiefern sie auf ein selbstbewusstes Sprachverhalten rekurrieren können, hängt dabei von den Dominanzverhältnissen innerhalb ihrer Lebenswelten ab.

2.2 Subjektverständnis und Subjektivierung

Im Poststrukturalismus wird von prominenten Autor*innen wie z.B. Althusser, Foucault oder Lacan der »Tod des Subjekts« ausgerufen. Dies, da sich das neue Subjektverständnis von der klassischen Subjektphilosophie abgrenzt, in der Subjekte als autonome und vernunftbegabte Wesen verstanden werden. Es ist auch von einer »Dezentrierung des Subjekts« die Rede, welche sich aus einer Kritik an der zu geringen Fokussierung auf die gesellschaftlich-kulturelle Einbindung des Subjekts ergibt. Man könnte ein solches Verständnis daher als Übergang vom *starken, autonomen* Subjekt, das Individuen jegliche Handlungsfähigkeit zuspricht, zum *schwachen* Subjekt betrachten. Dabei geht es fort-

während um dieselben Fragen: Weiss das Subjekt, was es tut, bevor es etwas tut? Und tut es dies aufgrund eines freien Willensakts oder weil ihm nichts anderes möglich ist? Das *starke* Subjekt der *Aufklärung* bestimmt selbst, welche Bahn sein Leben nehmen soll. Auch gemäss Vertreter*innen der *Rational-Choice-Theorie* versteht sich ein Subjekt als ein Ich, als Bestimmendes, da es selbst entscheidet und sich des eigenen Wollens sicher ist (vgl. Reichertz 2010, S. 30ff.). Das *schwache* Subjekt oder auch das *poststrukturalistische* bzw. *dezentrierte* Subjekt ist hingegen in machtvollen Ordnungen eingebunden und kann nicht jederzeit frei über sein Handeln entscheiden. Denn im Prozess der Sozialisation verinnerlicht das Individuum die sozial erarbeitete und geteilte Ordnung bzw. die Beziehungen von Subjekten zu anderen Subjekten oder Objekten. In Bosančićs Worten: »Der Sinn oder die Bedeutungen von Zeichen sind nur durch die Abgrenzung von anderen Zeichen feststellbar und die Sinnkonstitution bleibt damit immer auf diese Differenz angewiesen [...]. Sinnzuschreibungen und Identitätskonstitution kann daher nur dadurch erfolgen, dass etwa Deutschsein von einem Nicht-Deutschsein abgegrenzt wird, also die klassische Konstruktion eines ›Wir‹, das ohne die Konstruktion eines ›Anderen‹ nicht möglich ist« (Bosančić 2022, S. 50).

Wie das Subjekt sich selbst sieht oder andere Subjekte oder Objekte in seiner Umwelt wahrnimmt und deutet, wird immer neu konstruiert. Unter Subjektivierung¹³ wird der »machtvolle Akt der Unterwerfung des Individuums unter das Subjekt« verstanden (vgl. Akbaba 2019, S. 207). Machttheoretisch gilt das Subjekt nicht als »dem Gesellschaftlichen gegenübergestellt, sondern wird vielmehr als in einem radikalen Sinne gesellschaftlich konstituiert verstanden. Das Subjekt ist insofern ein Unterworfenes. Das Unterworfen-Sein unter gesellschaftliche Diskurse wird sowohl als Ermöglichung des Subjekts als auch dessen Einschränkung angesehen« (Dirim & Mecheril 2018, S. 22). Subjektivität und Macht stehen damit in engem Verhältnis zueinander. Zum einen geht es bei der Subjektbildung um den Einbezug der Menschen und ihrer Handlungen in einen Bedeutungs- und Normenzusammenhang, der mit kognitiven und affektiven Zwängen einhergeht. Andererseits bestimmen Differenzordnungen auch über den Zugang zu symbolischen und materiellen Ressourcen (vgl. Mecheril 2018a, S. 93). Poststrukturalistischen Traditionen wird zwar vorgeworfen, dass mit der Verabschiedung des *autonomen* Subjekts der Blick stark auf die Ebene von Strukturen und Differenzbeziehungen in symbolischen Ordnungen gelegt wird. Menschen können aber immer noch eine entscheidende Rolle im Hinblick auf die Entstehung und Transformation von symbolischen Ordnungen spielen (vgl. Bosančić 2022, S. 47). Auf die Prekarität dieses Verhältnisses von Frei- oder Gefangen-Sein des Subjekts wird in späteren Kapiteln dieser Arbeit nochmals ausführlich eingegangen. An dieser Stelle ist vorerst festzuhalten, dass, wenn vom *Subjekt* die Rede ist, dies immer mit Bezug auf die Eingebundenheit des Individuums in

13 Die seit den 1990-Jahren immer häufiger rezipierte Subjektivierungsforschung schliesst an die macht- und herrschaftstheoretischen Arbeiten von Foucault, Butler, Althusser und anderen an und interessiert sich mit dem Begriff *Subjektivierung* für Prozesse der Subjektwerdung. Dieses Forschungsfeld hat sich aus Impulsen der Ungleichheitsforschung, der Biografieforschung und anderen Zweigen der Sozialwissenschaften ergeben. Die Subjektivierungsforschung geht von der Annahme aus, dass eine Kreiskausalität besteht zwischen »objektivierte[n] Kommunikations- und Zwangsordnungen«, die subjektivierend wirken, und subjektivierten Akteur*innen, die auf gesellschaftliche Prozesse zurückwirken (vgl. Bosančić et al. 2022, S. 5).

gesellschaftliche Machtverhältnisse geschieht. Das sprechende Subjekt wird als ein von Macht durchdrungenes Individuum verstanden, das durch seine gesellschaftliche Einbindung Sprache(n) und Sprechen als machtvoll erlebt.

2.3 Sprachliches Repertoire und Spracherleben

Vor dem Hintergrund eines poststrukturalistischen Denkens tritt in der soziolinguistischen Literatur der Begriff des *sprachlichen Repertoires* auf, der auf den Linguisten John Gumperz (1965) zurückgeht. Mit Dell Hymes definiert er sprachliches Repertoire als »the totality of linguistic resources (i.e. including both invariant forms and variables) available to members of particular communities« (Gumperz & Hymes 1972, S. 20). Eine Sammlung an Mitteln also, die einem Individuum oder einer Sprechgemeinschaft in der alltäglichen Interaktion zur Verfügung stehen. Gumperz' Konzept des sprachlichen Repertoires wird in der Soziolinguistik breit rezipiert, aber über lange Zeit nicht weiterentwickelt. So schreiben Blommaert und Backus: »This is very much where the concept has stayed since then; there has not been much profound reflection on the notion of repertoire. The term is commonly used in sociolinguistics, usually as a loosely descriptive term pointing to the total complex of communicative resources that we find among the subjects we study. Whenever ›repertoire‹ is used, it presupposes knowledge – ›competence‹ – because ›having‹ a particular repertoire is predicated on knowing how to use the resources that it combines. The four decades of use of the term and its links to other concepts, however, have seen quite some shifts and developments, notably in the field of what one can broadly call ›language knowledge‹« (Blommaert & Backus 2013, S. 12). Blommaert und Backus betonen, dass sich gerade die Soziolinguistik vor dem Hintergrund einer vorherrschenden gegenwärtigen gesellschaftlichen *Superdiversität* aber gezwungen sehen muss, soziale Kontexte nicht als vorhersehbar zu verstehen und sich von bestehenden Vorannahmen zu distanzieren. Das soziale Umfeld ist vielmehr als komplexes, verwobenes Bündel an Identitäten, Verhaltensmustern, sozialen und kulturellen Strukturen, Normen und Erwartungen zu verstehen und erfordert einen neuartigen soziolinguistischen Forschungsblick (ebd., S. 13). Die beiden Autoren beschreiben daher fünf Prioritäten, nach denen sich die künftige soziolinguistische Forschung im Wesentlichen ausrichten sollte. Zum einen gilt es in allererster Linie den Begriff *Sprache* in seinem traditionellen strukturalistischen Verständnis zu problematisieren. *Sprache* soll als ein aufkommendes und dynamisches Konglomerat an Praxen verstanden werden, worin semiotische Ressourcen auf eine ganz bestimmte Weise genutzt werden. Zudem braucht es eine Abwendung von trivialen Zuschreibungen bestimmter Sprechweisen zu spezifischen Gruppen im Sinne von *Sprachgemeinschaften* oder *Kulturen*. *Sprachgemeinschaften* können nämlich sowohl beständig wie auch flüchtig sein und sie entstehen, sobald Menschen eine gemeinsame Praxis von Indexikalitäten¹⁴ etablieren. Menschen bewegen sich durch eine Vielzahl sol-

14 Der Begriff der *Indexikalität* menschlicher Sprache kann aus einer situativ-kontextuellen, aber auch begrifflich-referenziellen Perspektive betrachtet werden. Die Bedeutung eines Begriffs wird in einer situativ-kontextuellen Dimension von *Indexikalität* nur in seinem konkreten Verwendungskontext verständlich. Um den indexikalen Sinn einer Äußerung zu verstehen, braucht es

cher Gemeinschaften, in denen vielschichtige Normalitätsvorstellungen vorherrschend sind (ebd., S. 14). Blommaert und Backus gehen davon aus, dass der Erwerb von Sprache(n) und die Art und Weise, wie Menschen sprechen, nie beendet ist und keinem kumulativen Prozesscharakter folgt. Vielmehr sehen sie ihn als einen Prozess des Wachstums, des sequenziellen Lernens von bestimmten Registern, Stilen, Gattungen und sprachlichen Varietäten. Es gibt folglich keinen Zeitpunkt im Leben, an dem eine Person über alle möglichen Ressourcen einer Sprache verfügen kann. *Sprachliche Repertoires* sind, wie jeder Aspekt menschlicher Entwicklung, von der individuellen Biografie abhängig. So können sie interpretiert werden als »individual, biographically organized complexes of resources, and they follow the rhythms of actual human lives. This means that repertoires do not develop in a linear fashion. They develop explosively in some phases of life and gradually in some others« (ebd., S. 15).

Auf die Bedeutung der biografischen Dimension sprachlicher Repertoires gehen auch die Arbeiten der Sprachwissenschaftlerin Brigitta Busch ein. Sie lehnt sich, wie Blommaert und Backus, an Gumperz' Konzept des sprachlichen Repertoires an, stellt aber vor dem Hintergrund eines poststrukturalistischen und phänomenologischen Verständnisses die Allgegenwärtigkeit eines einmalig erworbenen und jederzeit abrufbaren Sprachrepertoires infrage: »Gerade dieser instrumentale Charakter, den Gumperz dem Repertoire zuschreibt, muss meiner Meinung nach in Frage gestellt werden. Das Repertoire-Konzept bedarf aus heutiger Sicht einer Erweiterung, weil Sprachwahl nicht nur von Regeln und Konventionen geleitet wird, sondern auch unter dem Einfluss dessen steht, was man mit Spracherleben bezeichnet« (Busch 2012, S. 14f.). In Buschs Rezeption des Konzepts bietet ein biografischer Blick auf *sprachliche Repertoires* nicht nur Zugang zur Sprecher*innenperspektive, sondern rückt auch vernachlässigte Aspekte von Sprache(n) und Sprechen in den Vordergrund. Busch bezieht auch subjektives Erleben, emotionales Empfinden und sprachideologische Wertungen in die wissenschaftliche Betrachtung mit ein (vgl. Busch 2017, S. 17). *Spracherleben* ist somit emotional besetzt und mit persönlichen Erfahrungen verbunden. Jede biografische Erzählung von Spracherleben ist als individuell und situativ zu verstehen. Gemäss Busch gibt es aber drei grundlegende Achsen, die häufig in Darstellungen von *Spracherleben* expliziert werden. Zum einen gehen Menschen, wenn sie über ihre Erfahrungen mit Sprache berichten, darauf ein, wie sie sich selbst wahrnehmen bzw. von anderen wahrgenommen werden. Zweitens verhandeln sie Lebenssituationen im Zusammenhang mit Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit zu einer Gruppe und wie sich Menschen in ihren sozialen Kontexten positionieren bzw. positioniert werden. Als dritte Achse setzt Busch das Erleben von Macht und Ohnmacht mit und durch Sprache relevant (ebd., S. 19).

Busch betont ausserdem drei Dimensionen, die für die Entwicklung eines individuellen Sprachrepertoires von Bedeutung sind. So führt sie in Anlehnung an Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty die *leibliche* und die *emotionale* Dimension ein, welche

daher die Analyse des kommunikativen Zusammenhangs dieser Äusserung, wobei auch die Art und Weise ihrer Versprachlichung eine Rolle spielt. In begrifflich-referenzeller Hinsicht wird hingegen davon ausgegangen, dass die Bedeutung eines Begriffs immer nur vor dem Hintergrund eines semantischen Netzwerks von weiteren Begriffen, mit denen dieser verbunden ist, verständlich wird (vgl. Webpage Dorsch).

den Körper als *Leib*¹⁵, als handelndes, erlebendes und fühlendes Ganzes versteht. Diese Perspektive lässt sich auch in den Kontext der gegenwärtigen *Embodiment*-Diskurse¹⁶ einordnen. Darin wird der menschliche *Leib* nicht als neutrales Objekt bzw. schlichte Nebenerscheinung angesehen, sondern agiert als »Ausdruck der gesamten Existenz« (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 198). Damit wird der *Leib* zu einer gewichtigen identitätsstiftenden Komponente, die einerseits das Spracherleben und das sprachliche Repertoire mitbestimmt und andererseits von Sprache(n) und Sprechen konstituiert wird. Gerade in biografischen Erzählungen von Menschen mit von mehreren Sprachen durchdrungenen sprachlichen Repertoires werden z. B. oft Gefühle der Scham thematisiert. Dies sind Momente, in denen man etwas nicht versteht bzw. nicht verstanden wird, in denen man unpassende Wörter benutzt oder gar nichts mehr sagen kann. Scham ist, wie Sighard Neckel schreibt, eines der heimlichsten Gefühle der modernen Gesellschaft, weil es sich mit den Maximen der Selbstachtung schlecht verträgt und *einverleibt* ist. »Scham ist das Gefühl, in der erlebten Wirklichkeit seine Selbstachtung verloren zu haben. Darin ist Scham sozial: sie entsteht aus dem Geflecht sozialer Beziehungen heraus und dem geringen Mass an Anerkennung, das man in diesem erfährt. Im Schamgefühl vergegenwärtigt sich eine Person, in einer Verfassung zu sein, die sie selbst als defizitär, als mangelhaft und auch als entwürdigend empfindet. Darin ist Scham normativ: sie setzt ein Idealbild des eigenen Selbst voraus, gegen das die Person dann beschämend abfallen kann. Scham ist schliesslich von dem Gefühl, gegen eine Norm verstossen zu haben, nicht zu trennen. Darin ist Scham eine moralische Emotion: der persönliche Wertverlust, den man in ihr empfindet, ist immer auch von dem Gefühl begleitet, dass man sich etwas zu Schulden kommen liess, für seinen selbst empfundenen Mangel auch selbst verantwortlich ist« (Neckel 1991, S. 16ff.). Scham schreibt sich in den Körper ein und begrenzt unsere Handlungsfähigkeit. Und trotz Abwesenheit des Verbalen spricht der Körper bzw. der Leib immer mit. Er äussert sich in jeglicher menschlichen Interaktion und es hängt

15 Die Differenzierung zwischen Körper und Leib wird über das Verständnis des Philosophen Helmuth Plessner besser nachvollziehbar. Mit seinem Konzept der »exzentrischen Positionalität« verweist Plessner auf »die Möglichkeit des Menschen, sich von seinem leiblichen Gebunden-Sein an das Hier und Jetzt zu distanzieren, über sich selber zu reflektieren und um seiner selbst zu wissen« (vgl. Magyar-Haas 2015, S. 180). Der Mensch kann sich also »im Modus des Leib-Seins und des Körper-Habens erfassen [...] Er sei ein Leib und habe diesen zugleich als Körper. An dem Leib-Sein – so liesse sich formulieren – haftet das Selbstverständliche. Gegenständlich wird er aus der exzentrischen Position heraus, indem dieser als ein Körper erlebt wird, den man hat. Der Körper als Ding unterscheidet sich wiederum von anderen Dingen absolut, weil der Mensch dieser selbst ist. Entsprechend könne der Umgang mit dem eigenen Körper nicht nur rein instrumentell, manipulativ und funktionalistisch sein. Analog zu Helmuth Plessner sei der Leib im Sinne von Körper-Sein »zuständlich« gegeben und könne auch als Mittel, als Instrument gebraucht werden, indem man diesen hat. Neben der Instrumentalität des Leibes betont Plessner seine Expressivität in der Mimik, Haltung, Sprache, im Lachen und Weinen« (ebd., S. 181).

16 Die englische Bezeichnung *Embodiment* hebt eine leiborientierte Perspektive hervor, in der soziale Erfahrungen und Praktiken im Sinne eines »inter-korporalen Zusammenwirkens« verstanden werden. Leibkörperzentrierte Subjektperspektiven können als heterogene und interdisziplinär anschlussfähige Zugänge und Konzepte angesehen werden, die ein »leiblich-habituell in-der-Welt-Sein« ins Zentrum der Auseinandersetzung um Subjekt und Subjektivierungsprozesse stellen (vgl. Orlikowski 2019, S. 123). Mehr zu Pierre Bourdieus *Habitus*-Konzeption und Judith Butlers Theorie der *Performativität* kann in Kapitel 3.2 und Kapitel 3.3 nachgelesen werden.

von den an der Interaktion anwesenden Anderen ab, ob und wie »dieses Sprechen des Körpers« wahrgenommen wird. Gerade in Kontexten, die Scham, Unpässlichkeit und Schmach hervorbringen und den Betroffenen das Gefühl kommunizieren, der Wahrnehmung von anderen ohnmächtig ausgeliefert zu sein, könnte – wie Magyar-Haas vorschlägt – von »schweigend sprechenden (Körper-)Leibern« gesprochen werden. Denn in ebensolchen Situationen spricht der Körper eben auch schweigend und zeigt seine Verletzlichkeit mit Zeichen des Rot-Werdens, Erblassens oder Feuchte-Augen-Bekommens (vgl. Magyar-Haas 2015, S. 178). Diese poststrukturalistische Erweiterung des sprachlichen Repertoires verdeutlicht, wenn wir auf die relevanten Dimensionen von Busch zurückkommen wollen, dass sprachliche Praxis nicht nur auf der Befolgung sprachlicher Normen in Interaktionskontexten, im Zusammenspiel mit der Befolgung sozialer Normen beruht, sondern ebenso an eine weitere *historisch-politische* Dimension geknüpft ist. Dies verleiht dem *Spracherleben* – wie Busch beschreibt – zum einen ebendiese körperlich-emotionale Komponente, die zum anderen aber ebenso historisch-politisch geprägten hegemonialen Diskursen unterliegt. Gesellschaftliche Machtkonstellationen werden beispielsweise über Sprachideologien, also mit Diskursen über Sprache(n) und Sprachgebrauch, konstruiert und reproduziert. Diese sind so wirkmächtig, dass sie von jeder einzelnen Person verinnerlicht werden und deren Kategorien, in welchen sie denken und fühlen, rahmen (vgl. Busch 2017, S. 27).

Menschen nehmen also – kurz zusammengefasst – mit ihrem sprachlichen Repertoire am gesellschaftlichen Leben teil, das heisst, sie treten mit bereits vorhandenen, aber sich in fortwährendem Wandel befindenden sprachlichen Dispositionen in die Interaktion mit ihren Mitmenschen ein und machen dabei unterschiedliche, individuelle Erfahrungen. Manchmal erweist sich das eigene Sprachrepertoire als das Passende, sozial Anerkannte und damit Befähigende. In anderen Situationen hingegen können sich unsere Sprachen ebenso als unzureichend, ausschliessend oder eingrenzend anfühlen. Sprache wird immer subjektiv erlebt, ist mit Emotionen verbunden und in einem spezifischen politisch-historischen Kontext eingebettet. Wenn wir über das Erleben von und mit Sprache(n) erzählen, verhandeln wir insofern – mit unseren Körpern, unserem Empfinden und unseren Vorerfahrungen – auch, womit wir uns identifizieren bzw. zu welchen sozialen Gemeinschaften wir (keinen) Zugang finden. Gleichzeitig positionieren wir uns damit auch als Subjekte im gesellschaftlichen Diskurs (vgl. Spies 2019). Spracherleben konstituiert sich gerade in der Verwobenheit der von Busch herausgearbeiteten Achsen, also im Wechselverhältnis zwischen Selbstverortung, (Nicht-)Zugehörigkeit und sprachlicher (Ohn-)Macht. Dieses Wechselverhältnis muss vor dem Hintergrund körperlich-emotionaler und historisch-politischer Deutungsräume gedacht werden.

3. Machttheoretische Perspektiven auf Sprache(n) und Sprechen

Eine Arbeit, die sich dem verwobenen Verhältnis von Sprache(n), Sprechen und Macht verschreibt, muss – im Anschluss an die Annäherung an den Begriff *Sprache* – auch darauf eingehen, wie Macht als sprach- und subjektbezogenes Phänomen zu verstehen ist. Macht wird einerseits häufig mittels Sprache ausgeübt. Sprache kann gleichzeitig ebenso als Instrument der Machtausübung angesehen werden. Gerade innerhalb dieses zwiespaltigen Verhältnisses konstituiert sich ein produktives Machtverständnis im Sinne einer »Sprache der Macht« bzw. einer »Macht der Sprache«. Zur Analyse dieser Relation und von deren Auswirkung auf die Handlungsfähigkeit von Menschen wird auf drei breit rezipierte, zentrale machtkritische Konzeptionen rekurriert, welche theoretisch besser nachvollziehbar machen sollen, inwiefern sich Sprache(n) und Sprechen als wirkmächtig erweisen können. Die Auseinandersetzung mit den Entstehungs- und Reproduktionsmechanismen *sprachlicher Macht*¹ erscheint sowohl aus soziolinguistischer als auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive als lohnend, denn sie kann als theoretischer Kitt zwischen den beiden Fachdisziplinen fungieren, welche sich beide für ein Phänomen interessieren, das in der Empirie ohnehin eine evidente Verwobenheit aufweist. So wird zur Klärung des Machtverständnisses, das dieser Arbeit zugrunde liegt, in erster Linie auf Michel Foucaults Machtkonzeption eingegangen. Daran anschließend wird Butlers Konzept der *Performativität* relevant, um den Brückenschlag zur Handlungs(ohn)macht nachvollziehbar zu machen. Als dritte einträgliche Referenztheorie wird auf Pierre Bourdieus *Theorie zur Ökonomie des sprachlichen Tauschs* rekurriert, die deutlichen Praxischarakter aufweist und damit die Dynamiken sozialer Bedingungen (noch) sichtbarer werden lässt.

1 *Sprachliche Macht* ist eine begriffliche Setzung der Autorin und wird in der vorliegenden Arbeit immer auch mit Verweis auf dieses verwobene Verhältnis von Sprache(n) und Sprechen, Subjekt und Macht verwendet.

3.1 Die Foucault'sche Machtkonzeption

Als Michel Foucaults primäres Anliegen kann die Verhandlung angesehen werden, wie Menschen in unserer Kultur von Individuen zu machtunterworfenen Subjekten gemacht werden (vgl. Foucault 2017, S. 240). In vielen seiner Arbeiten rekonstruiert er die historisch situierten Entwicklungen, die zu den gegenwärtig herrschenden Bedingungen, zu den etablierten Institutionen (z.B. der Psychiatrie, des Gefängnisses, der Schule, der Familie) und zu den modernen Selbstverständnissen der Individuen geführt haben (ebd., S. 258). In Foucaults Arbeiten zur *Analytik der Macht* ist nicht eine konsistente Definition einer bestimmten Macht erkennbar. Vielmehr plädiert Foucault dafür, die Dimensionen einer Definition von Macht zu erweitern und sich von einem lediglich juristischen oder institutionellen Verständnis von Macht – von einem Machtbegriff, der auf Gesetzen, Regeln und Verboten basiert – zu befreien (ebd., S. 224). Foucault geht davon aus, dass Macht »nicht etwas ist, das sich zwischen denen, die sie haben und sie explizit innehaben, und dann denen, die sie nicht haben und sie erleiden, aufteilt. Die Macht muss, wie ich glaube, als etwas analysiert werden, das zirkuliert, oder eher noch als etwas, das nur in einer Kette funktioniert; sie ist niemals lokalisiert hier oder da, sie ist niemals in den Händen einiger, sie ist niemals angeeignet wie ein Reichtum oder ein Gut. Die Macht funktioniert, die Macht übt sich als Netz aus, und über dieses Netz zirkulieren die Individuen nicht nur, sondern sind auch stets in der Lage, diese Macht zu erleiden und auch sie auszuüben; sie sind niemals die träge oder zustimmende Zielscheibe der Macht; sie sind stets deren Überträger. Mit anderen Worten, die Macht geht durch die Individuen hindurch, sie wird nicht auf sie angewandt« (Foucault 2017, S. 114). Dabei verdeutlicht er, dass die Formen der Macht vielfältig sind und besser von Mächten im Plural oder von »Techniken der Macht« auszugehen ist, die mit einem bestimmten historischen und geografischen Kontext verwoben sind. Sie sind nicht als universal zu verstehen, das heisst, dass sich Gesellschaften z.B. in Frankreich von solchen in Deutschland oder Italien unterscheiden und es eine »Differenz der Systeme« gibt. Trotzdem sind die Mechanismen, die Macht wirksam werden lassen, für alle die gleichen (ebd., S. 144). Gerade menschliche Subjekte sind als Mitglieder der Gesellschaft Teil dieser Systeme und damit in komplexe Machtbeziehungen eingebunden. Es handelt sich dabei »um Kämpfe, die den Status des Individuums in Frage stellen. Einerseits treten sie für das Recht auf Anderssein ein und betonen alles, was die Individualität des Individuums ausmacht. Andererseits wenden sie sich gegen alles, was das Individuum zu isolieren und von den anderen abzuschneiden vermag, was die Gemeinschaft spaltet, was den Einzelnen zwingt, sich in sich selbst zurückzuziehen, und was ihn an seine eigene Identität bindet« (Foucault 2017, S. 244). Individuen werden in ihrem Alltag also in Kategorien eingeteilt, welche sie an ihre Identität binden und sie damit zu Subjekten werden lassen. Foucault unterscheidet dabei zwei Bedeutungen des Begriffs *Subjekt*: Einerseits bezeichnet das *Subjekt* die Unterworfenheit eines Individuums unter die Herrschaft eines anderen und dessen Abhängigkeit. Andererseits ist das *Subjekt* durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an die eigene Identität gebunden (ebd., S. 245). *Subjektivierung* geschieht daher in der Verwobenheit von Diskursen, Macht- und Selbstpraktiken. Foucault geht auf die Regeln ein, die das Wissen und damit einhergehend unsere Wahrnehmung der Welt bestimmen. Macht ist nicht

lediglich eine theoretische Frage, sondern Teil unserer Erfahrung, und gerade Sprache ermöglicht die Repräsentation gesellschaftlicher Ordnungen (ebd., S. 242).

Die Verwobenheit von Macht und Sprache sieht Foucault auch in der Bedeutung des Körpers, die Identität (re)produziert. Foucault spricht von einer Art »Mikrophysik«, die den Körper besetzt und formt und diesen – im Sinne eines *Embodiments* – als »sozialen Körper« zum Erscheinen bringt (ebd., S. 74). Eine selbstverständlich gewordene Kraft, die das menschliche Verhalten bestimmt, ohne bemerkt zu werden. Es ist gerade diese Verborgenheit, dieser unsichtbare Machteffekt, wofür sich Foucault besonders interessiert. Für das Funktionieren dieser Machteinwirkung auf das Subjekt beschreibt Foucault unter anderem zwei komplexe Prinzipien: Zum einen sieht er in der *Technik des Sehens* eine disziplinierende Kraft auf das Subjekt wirken. Gerade disziplinierende Institutionen wie z.B. Gefängnisse, Schulen oder Kliniken installieren über ihre architektonische Einrichtung² eine Art Kontrollprinzip, das eine permanente Überwachung bzw. Sichtbarmachung der Subjekte sicherstellt. Darüber hinaus versteht Foucault in der *Macht der Norm* eine weitere Unterwerfung des Subjekts. Diese Norm kann als das verstanden werden, was auf den Körper, den man disziplinieren will, angewendet wird (vgl. Foucault 2001, S. 298f.). Indem Individuen untereinander verglichen und zueinander in Beziehung gesetzt werden, geschehen Hierarchisierungen, die das weitere Verhalten von Subjekten bestimmen. Gerade diese Form der Macht bestimmt die Normalitätsvorstellungen innerhalb der Gemeinschaft, bringt diese hervor und geht mit sozialen Ein- und Ausschlussmechanismen einher. »Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität, andererseits wirkt sie individualisierend, da sie Abstände misst, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede nutzbringend aufeinander abstimmt« (Foucault 1976, S. 237). Die eigentliche Macht bleibt im Verborgenen, wird aber über die Körper und die Sprache(n) der unterworfenen Subjekte sichtbar.

Foucault will Macht aber nicht als lediglich negativ konnotierte Kraft verstanden wissen: »Man muss aufhören, die Wirkungen der Macht immer negativ zu beschreiben, als ob sie nur ausschliessen, unterdrücken, verdrängen, zensieren, abstrahieren, maskieren, verschleiern würde. In Wirklichkeit ist die Macht produktiv; und sie produziert Wirkliches. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale: das Individuum und seine Erkenntnis sind Ergebnisse dieser Produktion« (Foucault 1976, S. 250). Menschen können sich gegen Mechanismen der Macht erheben, denn Macht ist zwar allgegenwärtig und endlos, aber nicht allmächtig. Machtbeziehungen wirken auf das Handeln der Subjekte ein und die Macht »bietet Anreize, verleitet, verführt, erleichtert oder

-
- 2 Die Wirkmechanismen der Macht illustriert Foucault auch eindrücklich über die Darstellungen zum *Panoptikum* von Jeremy Bentham, ein Ende des 18. Jahrhunderts entwickeltes Gefängnis mit besonderer Architektur. Das Panoptikum ist als ringförmiges Gebäude konzipiert, das in der Mitte einen Aufsehturm hat. Um den Turm reihen sich die einzelnen Gefängniszellen, die mit jeweils zwei Glasscheiben ausgestattet sind und von beiden Seiten mit Licht erfüllt werden. Dadurch entsteht eine permanente Sichtbarkeit der Insassen. Die Inhaftierten können also jederzeit gesehen werden, wobei sie die Aufsichtsperson aber selbst nicht sehen können. Über die Herstellung dieser »Man-kann-mich-jederzeit-sehen-Selbstverständlichkeit« funktioniert die Macht automatisch, also auch ohne die allgegenwärtige Präsenz einer Aufsichtsperson. Die Gefangenen internalisieren die Kontrolle und reproduzieren damit auch selbst genau diese Art der Macht (vgl. Foucault 1976).

erschwert, sie erweitert Handlungsmöglichkeiten oder schränkt sie ein, sie erhöht oder senkt die Wahrscheinlichkeit von Handlungen und im Grenzfall erzwingt oder verhindert sie Handlungen, aber stets richtet sie sich auf handelnde Subjekte« (Foucault 2017, S. 256). »Die Ausübung von Macht ist keine bloss Beziehung zwischen individuellen oder kollektiven ›Partnern‹, sondern eine Form handelnder Einwirkung auf andere. Das heisst natürlich, dass es so etwas wie die Macht nicht gibt, eine Macht, die global und massiv oder in diffusum, konzentriertem oder verteilt Zustand existierte. Macht wird immer von den ›einen‹ über die ›anderen‹ ausgeübt« (ebd., S. 255).

3.2 Zu Butlers Politik des Performativen

In ein poststrukturalistisches Subjektverständnis lassen sich auch die Arbeiten der Geschlechterforscherin Judith Butler einordnen. Sie versucht theoretische Schwächen³ in Foucaults Machtkonzeption im Hinblick auf *Subjektivierung* zu ergänzen und schreibt dabei gerade der Sprache und dem Sprechen eine besondere Relevanz zu. Während es Foucault eher darum geht, die gesellschaftlichen Strukturen zu analysieren, die zur Entstehung einer bestimmten Form von *Subjekten* mit entsprechender *einverleibter* Identität führen, beschäftigt sich Butler vielmehr mit der Psyche als Ort, an dem der *Widerstand* der Macht angesiedelt ist (vgl. Müller 2009, S. 69f.). In Anlehnung an Althusser's Konzept *der Anrufung*⁴ versteht Butler das Erlangen einer Identität als Resultat sprachlicher Hervorbringung von Differenz, z.B. über wiederholte diskriminierende Bezeichnungen: »Da erst ein Subjekt mit einer Identität in einem Diskurs sprechen kann und als Mitglied der sozialen Gemeinschaft anerkannt ist, muss das Subjekt diese Anrufung zunächst einmal akzeptieren, um überhaupt eine Identität zu besitzen – auch wenn die damit verbundene Zuweisung diskriminierend ist« (Müller 2009, S. 72). Dabei spielt Sprache eine entscheidende Rolle, denn erst damit kann sich das Subjekt artikulieren und sich in der Gesellschaft positionieren. Gerade die Art und Weise, wie das *Subjekt* mit und durch Sprache agiert, Machtordnungen festigt oder aufweicht sowie es durch diese Ordnungen zu bestimmten performativen Handlungen gezwungen wird, steht in Butlers Auseinandersetzungen im Vordergrund (ebd., S. 116). Butler versteht das *Subjekt* als »sprachliche Bedingung seiner Existenz und Handlungsfähigkeit« (Butler 2001, S. 15). Sobald ein Individuum sprachlich zu agieren beginnt, wird es als soziales Wesen und damit als *Subjekt* begriffen. Sprache konstituiert das *Subjekt*, das heisst, sie formt es. Auch die Entstehung des Selbstbildes eines *Subjekts* kann gemäss Butler nicht unabhängig von der gesellschaftlichen Konstituierung gedacht werden (vgl. Müller 2009, S. 92). *Anrufungen*

3 Foucault wird hauptsächlich eine »normative Überanstrengung des Machtbegriffs« vorgeworfen, die dadurch verursacht sei, dass Foucault »zu viele Dinge Macht nennt« (vgl. Ricken 2004, S. 131ff.). Gemäss Butler geht Foucault lediglich auf die Subjektwerdung, also auf die Hervorbringung des Subjekts durch den Diskurs ein und vernachlässigt die psychische Dimension des »Unterworfen-Werdens« auf Seiten des Subjekts (vgl. Butler 2001, S. 8).

4 *Anrufung* diskutiert Althusser als diskursives Ereignis, worauf das Individuum reagieren muss und damit sich selbst als adressierbare bzw. adressierte Instanz akzeptiert und zu einem Subjekt wird (vgl. Spies & Tuidier 2017, S. 6).

sind – an Althusser und Bourdieu angelehnt – auch für Butler »gesellschaftlich performative Äusserungen, die mit der Zeit ritualisiert und sedimentiert worden sind, [...] für den Prozess der Subjektbildung ebenso zentral wie der verkörperte, partizipatorische Habitus« (Butler 2006, S. 240). Dass für die Herausbildung des Selbst auch »das Andere« entscheidend ist, verdeutlicht Butler in *Giving an account of oneself* (2005) mit folgender Ausführung: »The very being of the self is dependent, not just on the existence of the other in its singularity [...], but also on the social dimension of normativity that governs the scene of recognition. [...]. The norms by which I recognize another or, indeed, myself are not mine alone. They function to the extent that they are social, exceeding every dyadic exchange that they condition« (Butler 2005, S. 23f.).

Die Butler'sche Auffassung von *Sprechen* steht nicht in einem unmittelbar kausalen Verhältnis zum Handeln. Zwischen sprachlicher Äusserung und einer Handlung des adressierten *Subjekts* gibt es eine räumliche und zeitliche Distanz, die mit einer Umdeutung von Bedeutungszuschreibungen einhergehen kann (vgl. Müller 2009, S. 98). Butler bezeichnet die Handlungen des *Subjekts* als *performances*, die sich in der Reproduktion geltender gesellschaftlicher Normen manifestieren und denen ein Veränderungspotenzial inhärent ist (ebd., S. 135). Gerade mit dem *Konzept der Performativität* lässt sich die Bedeutung von Sprache in gesellschaftlichen Kontexten und die Prägung des Subjekts durch Machtverhältnisse besser nachvollziehen. Zum einen weist *Performativität* auf die Sicherung der Normen durch die performativen Handlungen der Subjekte hin. Zum anderen können Subjekte die strukturierenden Regeln durch bewusste oder unbewusste Fehlaneignungen dieser Normen transformieren (ebd., S. 131). Butler schreibt Subjekten damit die Möglichkeit zu, sich gegen *Anrufungen* aufzulehnen und sich z.B. von Identitätszuschreibungen zu distanzieren. Gerade dieses von Butler erkannte Potenzial zur Subversion gegen hegemoniale Diskurse, in denen es immer auch darum geht, welchen Einfluss das einzelne Subjekt mit »diskursiven Hervorbringungen« auf geltende gesellschaftlichen Normen hat, ist auch für die machtkritische Fallanalyse der vorliegenden Arbeit relevant (vgl. Butler 1997, S. 331). Festzuhalten ist daher, dass der Diskurs einerseits die Subjekte hervorbringt, die Subjekte andererseits den Diskurs erst ermöglichen. Damit kann von einer doppelten Wirkung von Stabilität und Veränderung ausgegangen werden, die den produktiven Charakter der Macht – wie bereits bei Foucault – nochmals verdeutlichen soll.

3.3 Bourdieus sprachlicher Markt

Der Möglichkeit von Transformation kommt in vielen Werken von Judith Butler besondere Bedeutung zu. Gerade diese von ihr verhandelte Diskontinuität von sozialen Beziehungen und die kontinuierliche Neuverhandlung subjektiver Identitäten könnte den Blick aber möglicherweise weg von den regulierenden und zementierenden Mechanismen der Macht lenken, die einem Subjekt – mit seinem sprachlichen Repertoire – möglicherweise nicht immer erlauben, sich gegen die *sprachliche Macht* aufzulehnen. Hierbei erweisen sich die Arbeiten zur *Ökonomie des sprachlichen Tauschs* des französischen Soziologen Pierre Bourdieu als besonders konstruktiv. Ihm zufolge ist jede sprachliche Handlung »eine bestimmte Konstellation von Umständen, ein Zusammentreffen unab-

hängiger Kausalreihen: auf der einen Seite die – gesellschaftlich bestimmten – Dispositionen des sprachlichen Habitus, die eine bestimmte Neigung zum Sprechen und zum Aussprechen bestimmter Dinge einschliessen (das Ausdrucksstreben), und eine gewisse Sprachfähigkeit, die als sprachliche Fähigkeit zur unendlichen Erzeugung grammatisch richtiger Diskurse und davon nicht zu trennen, als soziale Fähigkeit zur adäquaten Anwendung dieser Kompetenz⁵ in einer bestimmten Situation definiert ist; auf der anderen Seite die Strukturen des sprachlichen Marktes, die sich als ein System spezifischer Sanktionen und Zensurvorgänge durchsetzen« (Bourdieu 2015, S. 41). Bourdieu versteht den *sprachlichen Habitus* als Teil des *Habitus*⁶, der in der Art und Weise, wie gesprochen wird, wahrnehmbar wird und damit auf das Positioniert-Sein im sozialen Raum verweist (vgl. Henkelmann 2012, S. 70). Sprache und Sprechen manifestieren sich auch bei Bourdieu – ähnlich wie bei Foucault und Butler – über und durch den Körper, der zum Ort diskursiver Verhandlungen wird, worin sich gesellschaftliche Normen und Verhaltenskodexe verwirklichen und festschreiben. »Der ganze Körper spricht mit seiner Haltung, aber auch mit seinen inneren oder, genauer gesagt, artikulatorischen Reaktionen auf das Spannungsniveau des Marktes an. Die Sprache ist eine Technik des Körpers, und die eigentliche sprachliche, ganz besonders die phonologische Kompetenz ist die Dimension der *Hexis*⁷, der physischen Erscheinung, in der sich das ganze Verhältnis zur sozialen Welt und das ganze sozial geprägte Weltverhältnis ausdrücken« (Bourdieu 2015, S. 94).

Während Butler aber über (un)bewusste »Fehlaneignungen« während genau dieser Verinnerlichung⁸ im Prozess der Subjektwerdung das eigentliche Transformationspotenzial sieht, geht Bourdieu davon aus, dass gesellschaftliche Ordnungen mittels Sprache stabilisiert werden und darin ihren Ausdruck finden (vgl. Müller 2009, S. 138). Ob Sprechen als ein »dialektisches Produkt aus individuell verarbeiteter und einverleibter Geschichte und der aktuellen Struktur der konkreten Handlungssituation« einen sogenannten *Distinktionsprofit* erzielen kann oder nicht, wird dabei innerhalb des *sprachlichen Marktes*⁹ verhandelt. Menschen treten mit ihrem sprachlichen Habitus in die Interakti-

5 Bourdieu grenzt sich hier bewusst von Chomskys linguistischem Kompetenzbegriff ab. Letzterer stellt für ihn lediglich eine Abstraktion dar, die eben jene Kompetenz ausschliesst, die es ermöglicht, Kompetenz adäquat gebrauchen zu können. Wann man z.B. sprechen muss, wann man schweigen muss oder diese oder jede Sprache einsetzt, wird in der Chomsky'schen Vorstellung einer »Fähigkeit zur unendlichen Hervorbringung grammatikalisch konformer Diskurse« vollumfänglich vernachlässigt (vgl. Bourdieu 2017, S. 75).

6 Der *Habitus* ist ein »Ensemble von Dispositionen«, die Menschen auf eine bestimmte Weise agieren und reagieren lassen. Er verleiht Menschen einen Sinn dafür, was unter den gegebenen Umständen als angemessen oder nicht angemessen gilt (*sens pratique*) (vgl. Thompson 2017, S. 216).

7 Als *körperliche Hexis* versteht Bourdieu »die realisierte, einverleibte, zur dauerhaften Disposition, zur stabilen Art und Weise der Körperhaltung, des Redens, Gehens und damit des Fühlens und Denkens gewordene Mythologie« (vgl. Thompson 2017, S. 216).

8 Butler spricht hierfür auch von »Prozessen der Sedimentierung« (vgl. Butler 1991, S. 206).

9 Individuen handeln im sozialen Raum wie auf einem Markt. Sie bringen ihre Eigenschaften und ihr Kapital hinein und versuchen damit einen möglichst hohen Profit zu erzielen, um eine möglichst gute Positionierung in der Gesellschaft erhalten zu können. Diese ist einerseits vom Kapitalvolumen des Individuums abhängig. Andererseits ist aber ebenso die spezifische Zusammensetzung der Kapitalarten ausschlaggebend. In Anlehnung an den marxischen Kapitalbegriff differenziert Bourdieu zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital aus. Der *sprachliche*

on, also in diesen Markt ein, worin ihr Sprechen in der gegebenen Situation unterschiedliche Bewertungen erhält. Während eine bestimmte Sprechform in einer Situation Abwertung erfährt, kann dieselbe in anderen Alltagsmomenten *Profit* abwerfen. Wenn Letzteres der Fall ist, wird Sprachkompetenz zu *sprachlichem Kapital* (vgl. Henkelmann 2012, S. 73). Dieses ist – wie jede andere Art von kulturellem Kapital – an materielle und symbolische Profite geknüpft (vgl. Bourdieu 2017, S. 38). Das *sprachliche Kapital* ist insofern sozial wirkmächtig, als sich Menschen damit Gehör verschaffen, denn sie wollen nicht nur gesehen werden, sondern es soll einem geglaubt, gehorcht, Anerkennung zuteil und Bedeutung gewährt werden. Sowohl der soziale Kontext, in dem sich die sprachliche Interaktion vollzieht, als auch gleichzeitig die Struktur der Gruppe, in der diese stattfindet, sind ausschlaggebend, um zu verstehen, was in einer Gruppe sagbar ist und was nicht (ebd., S. 78ff.). Bourdieu versteht dies als versteckte Voraussetzungen, die für die Wirkmacht einer *legitimen Rede* notwendig sind. Zum einen darf diese lediglich von legitimen Sprecher*innen gehalten werden. So darf z.B. nur die Dichterin von Poesie sprechen, die Lehrperson den Unterricht gestalten oder der Priester die Messe halten. Zweitens darf die *legitime Rede* ausschliesslich in einer ihr angemessenen legitimen Situation, also innerhalb des *sprachlichen Marktes*, hervorgebracht werden. Drittens wird sie vor legitimen Adressat*innen in phonologisch und syntaktisch legitimer Form gehalten (ebd., S. 81). Jede »individuelle Abweichung von der sprachlichen Norm, diese besondere Ausformung, durch die die Rede distinktive Merkmale bekommen soll, ist etwas Wahrgenommenes, das nur in der Beziehung zu wahrnehmenden Subjekten mit eben diesen diakritischen Dispositionen existiert, die es ihnen erlauben, Unterschiede zwischen verschiedenen Sprechweisen zu machen, zwischen distinktiven Sprechkünsten« (Bourdieu 2015, S. 42).

Bourdieus erhellende Ausführungen stellen auch einen Bezug zur herrschaftserhaltenden Funktion von Sprache durch das Bildungssystem her. So leistet das Bildungssystem, als sprachlicher Markt der besonderen Art, einen wichtigen Beitrag zur Reproduktion und Legitimierung der *legitimen Rede*¹⁰, die wie eine schwächelnde Währung unterstützt werden müsse (vgl. Bourdieu 2017, S. 52ff.). Mit dem Bestehen auf dessen Einhaltung und der damit einhergehenden Durchsetzung der Norm kommt dem Bildungssystem das »Monopol auf die massenhafte Produktion von Produzenten und Konsumenten« zu, das über die Verteilung des sprachlichen Kapitals bestimmt (ebd., S. 64 und S. 84). Besonders ersichtlich wird dies auch in Verhältnissen der Mehrsprachigkeit, in denen sich eine Sprache als einzig legitime Sprache durchsetzt. Für die Einstellung eines »anerkannten Herrschaftseffekts« braucht es eine Vereinheitlichung des sprachlichen Marktes, und die verschiedenen Minderheitensprachen bzw. regionalen Varietäten müssen an der legitimen Sprache gemessen werden. Beherrscht eine Sprache den Markt, gibt sie die Norm und die Preise vor, welche anderen Ausdrucksformen bzw. unterschiedlichen Sprachkapitalen zukommen dürfen (ebd., S. 85ff.). Es wäre gemäss Bourdieu vermissen, davon auszugehen, dass eine sprechende Person selbstbestimmend Einfluss auf ih-

Markt lässt sich auch als eine Art »Kampfarena« verstehen, worin es um die Verteilung symbolischer Macht und Kapital jeglicher Art geht (vgl. Sagebiel & Pankofer 2015, S. 93ff.).

10 Bourdieu spricht hier genau die Sprachform bzw. das Register an, worauf in Kapitel 2.1.2 unter *Bildungssprache* eingegangen wurde.

re Möglichkeiten nehmen kann: »In Wahrheit bildet der sprachliche Habitus die Grundlage der Strategien, also eine permanente Disposition gegenüber der Sprache und den Interaktionssituationen, die objektiv an ein gegebenes Niveau der Akzeptabilität angepasst ist. Der Habitus integriert Dispositionen, die eine erweiterte Kompetenz bilden, und definiert dabei für einen bestimmten Akteur eine sprachliche Strategie, die auf seine besonderen Profitchancen bei gegebener Kompetenz und Autorität abgestimmt ist« (Bourdieu 2017, S. 90). Es ist also nicht die Situation an sich, welche die Anerkennung eines Menschen bestimmt. Vielmehr ist es das Verhältnis zwischen der Situation und dem mitgebrachten Habitus, welcher selbst Produkt von Machtverhältnissen ist, das darüber entscheidet, ob jemand zum Sprechen legitimiert ist oder nicht. Gerade Unterschiede im Sprechen, z. B. des Akzents, können als Indikator für die soziale Stellung und das vorhandene Kapital der sprechenden Person gesehen werden. Je mehr sprachliches und sonstiges Kapital einer Person zukommt, desto besser kann sie sich in diesem »System der Unterschiede« zurechtfinden (vgl. Thompson 2017, S. 223). Inwiefern wir als moderne mehrsprachige Gesellschaft Teil eines solchen »Systems der Unterschiede« sind und wie wir uns darin bewegen, soll – angelehnt an Foucault, Butler und Bourdieu – Gegenstand der nächsten Kapitel sein.

3.3.1 Sprachideologien

Sprachideologien sind das soziale Verhalten leitende, weitverbreitete Einstellungen, Gefühle oder Ideale, die als symbolischer Ausdruck von Gruppenzugehörigkeiten¹¹ bedeutsam werden (vgl. Piller 2020, S. 335). Sie können in heterogenen Kontexten der Mehrsprachigkeit im Zusammenspiel mit einhergehenden Sprachpraktiken als bedeutsam für den Zusammenhalt der Gesellschaft verstanden werden. Eine allgegenwärtige Sprachideologie, die sich seit der Entstehung der europäischen Nationalstaaten durch das ganze 20. Jahrhundert zieht, ist beispielsweise die Vorstellung, dass sprachliche Assimilierung die soziale Kohäsion verbessert. Als bedeutendes Charakteristikum von Gruppenzugehörigkeit bzw. kollektiver Identität kann dabei die Sprache fungieren (ebd., S. 336). Obwohl gerade die Schweiz mit ihren autochthonen Mehrsprachigkeitsverhältnissen als eines der Länder bezeichnet werden darf, die sich – zumindest auf formeller Ebene – von dieser Sprachideologie distanzieren, wäre es vermessen, davon auszugehen, dass die sprachliche Praxis ihrer Bevölkerung von jeglichen sprachanererkennenden und -diskriminierenden Ideologien befreit ist. Gerade das schweizerische Territorialitätsprinzip (vgl. Kap. 5.3), nach dem Sprachenrechte an ein bestimmtes Gebiet gebunden sind, entspricht beispielsweise einer deutlich sprachideologisch geprägten Setzung, die sowohl in formeller als auch informeller Hinsicht nach wie vor als wirkmächtig betrachtet werden kann. Das Territorialitätsprinzip suggeriert, dass eine natürliche Verbindung zwischen einer bestimmten Sprache und einem bestimmten Gebiet besteht. Wer die Grenze des entsprechenden Sprachgebiets verlässt, muss auf entsprechende Rechte verzichten. Gerade in Zeiten von *Superdiversität* (vgl. Vertovec 2014) ist aber nicht lediglich von einem – wie es Bourdieu postuliert – national gedachten Verständnis *sprachlichen Kapitals* auszugehen. Vielmehr werden heute auch

11 Auf den Begriff der Zugehörigkeit wird in Kapitel 3.5.2 ausführlich eingegangen.

mehrsprachige Repertoires, vor allem solche, die sich aus prestigeträchtigen Sprachen zusammensetzen, als mächtiges *sprachliches Kapital* verhandelt. Migrationsbedingte individuelle Mehrsprachigkeit, insbesondere aus weniger entwickelten Ländern oder mit geringem sozialem Status, wird hingegen als Risikofaktor gesehen (vgl. Piller 2020, S. 339). Solche Sprachideologien, die bestimmte Formen der Mehrsprachigkeit präferieren und andere inferiorisieren, schlagen sich in unterschiedlichen sprachpolitischen Forderungen, Entscheidungen und Unterstützungsmechanismen nieder. Eine Gesetzgebung, die beispielsweise autochthone Sprachminderheiten fördert, kann gleichzeitig mit weiterer Ausgrenzung anderer sprachlicher Minderheiten einhergehen (ebd.). Insofern ist die Vereinbarkeit von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und sozialer Kohäsion nicht lediglich ein sprach- und sozialwissenschaftliches Desiderat, sondern immer auch als kontextspezifische dringende politische Herausforderung zu sehen.

3.3.2 Sprachenpolitik

Das Aktionsfeld der Sprachenpolitik bezieht sich auf die Implementierung von Sprachenrechten, die vor dem Hintergrund sprachanerkennender und sprachdiskriminierender Umsetzungen und deren Auswirkungen zu diskutieren sind. Die Sprachenpolitik verfolgt als gezielte politische Reaktion auf Formen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit ganz unterschiedliche Zielsetzungen. Seit dem Aufkommen des modernen Nationalstaates wird versucht, Sprachsituationen im Sinne bestimmter ideologischer Zielsetzungen zu verändern. Einerseits kann die Homogenisierung eines Sprachraums beabsichtigt werden. Andererseits kann aber auch die Stabilisierung von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit intendiert sein (vgl. Oeter 2020, S. 330).

Gesellschaftliche Mehrsprachigkeitsverhältnisse beschäftigen seit jeher auch die Schweizer Sprachenpolitik und die damit verbundenen Sprachenrechte. Der Bund und vorwiegend die Kantone, die im föderalistischen System der Schweiz die Handlungsfelder der Sprachenpolitik dominieren, taten sich über Jahrzehnte hinweg schwer, eine angemessene paritätische Sprachenpolitik im Umgang mit den autochthonen Minderheitensprachen zu entwickeln (vgl. Kap. 5.2). Heute werden den Minderheitensprachen auf legislativer Ebene zwar dieselben Rechte und weitgreifende Unterstützung in der Erhaltung und Förderung zugesprochen, die Diskussionen rund um die Umsetzungspraxis dieser Gesetze sind aber bei Weitem noch nicht abgeschlossen (vgl. Kap. 5.4). In Bezug auf die nicht angestammten, migrationsbedingten Sprachen ist in der klassischen Grundfärbung der Schweizer Migrationspolitik die normativ geprägte Ansicht vorherrschend, dass zugezogene Menschen sich sprachlich und kulturell assimilieren sollen. Sprachenpolitik wird demzufolge als Mittel zur Durchsetzung sprachlich-kultureller Ideologien angesehen. Entsprechend lässt sich Sprachenpolitik immer auch als subtile Form von *Identitätspolitik* interpretieren. Unter *Identitätspolitik* ist im engeren Sinn die Anerkennungsbemühung einer Minderheit zu verstehen, welche um dieselben Rechte und Chancen kämpft, um sich selbstverwirklichen zu können. Gleichzeitig liesse sich darunter auch eine herrschaftserhaltende Absicht einer dominante(re)n Gruppe fassen, die durch Diskriminierungspraxen einer inferioren Minorität gegenüber deutlich wird. Jeglicher Widerstand, jegliche kollektive politische Forderung, jeglicher Kampf um Anerkennung ist letztendlich Missachtungs- und Erniedrigungserfahrungen oder

damit zusammenhängenden Befürchtungen geschuldet (vgl. Auernheimer 2020, S. 43). Kennzeichnend für identitätspolitisches Handeln ist deshalb immer auch das Bemühen um eine politische Stimme und damit einhergehend um Einflussnahme im öffentlichen Diskurs (ebd., S. 41). *Identitätspolitik* muss aber auch im Zusammenhang mit der Gefahr der Verfestigung von Differenzlinien und sozialen Zuschreibungen diskutiert werden, die – im prekärsten Fall – gesellschaftliche Zersplitterung und Entsolidarisierung evozieren können (ebd., S. 61). Problematisch wird es z.B. dann, wenn eine Minderheit eine andere Minderheit bezichtigt, an deren lang erkämpften Rechten zu rütteln (ebd., S. 62).

3.3.2.1 Nationalsprache(n) und sprachliche Mehr- und Minderheiten

Mit der Herausbildung nationalstaatlicher Grenzziehung ab dem 18. Jahrhundert bzw. mit der Gründung und Legitimierung von Nationalstaaten sollte sich ein kollektives Selbstverständnis der Bevölkerung als Angehörige eines bestimmten Nationalstaates ausbilden. Die Sprachen nahmen bei der Etablierung von nationalen Norm- und Wertevorstellungen sowie nationaler Zugehörigkeit, also bei der Konstituierung der Idee *Nationalstaat*, eine bedeutende Rolle ein (vgl. z.B. Anderson 1983; Gogolin 1994; Billig 1995; Hobsbawm 1996; Gal & Irvine 2000; Klinkenberg 2001; McMonagle 2020). Die Vorstellung einer Einheit von Volk, Sprache und Nation entsprach wohl immer einem Mythos, war aber für die Herausbildung eines ein- oder mehrsprachigen Selbstverständnisses der einzelnen Länder zentral und leitend (vgl. Hobsbawm 1990). Eine Einheitssprache für alle, also die Einführung der Nationalsprache(n), war daher der Versuch, der Bevölkerung die Entwicklung einer nationalen Identität zu ermöglichen. Das jeweilige Bildungssystem nahm bei der Durchsetzung der Nationalsprache(n) und entsprechender nationaler Mythen eine bedeutende, konstituierende Rolle ein (vgl. McMonagle 2020, S. 32). Der historisch gewachsene Diskurs, dass Staaten und ihre Bürger*innen einsprachig sind, bildete den von Gogolin (1994) geprägten und in früheren Kapiteln dieser Arbeit bereits genannten *monolingualen Habitus* heraus, der noch heute mit der Abwertung und Ausgrenzung anderer Sprachen und Sprachvarietäten einhergeht. Obwohl bereits zur Zeit der Nationenbildung Europa ein mehrsprachiges Territorium darstellte und die Abgrenzung einzelner homogener Sprachgemeinschaften nahezu unmöglich war, war die hegemoniale Vorstellung präsent, dass nur eine einheitliche Sprache das Zusammenleben in einem Staat sichert. Entsprechend wurden im *Nationalstaat* präsente autochthone Minderheitensprachen innerhalb bedeutender staatlicher Institutionen, wie z.B. in der Verwaltung, in der Rechtsprechung oder im Bildungssystem, fortwährend marginalisiert. Sprecher*innen einer Minderheitensprache wurden angehalten, sich in die »nationalsprachliche Gemeinschaft« einzufügen oder zumindest zweisprachig zu sein. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg wurden politische Stimmen laut, die um die Bemächtigung der Minderheitensprachen rangen und deren Schutz und Rechte voranzutreiben versuchten (vgl. McMonagle 2020, S. 32).¹²

Die 1992 abgeschlossene *Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen* stellt als Ergebnis sprachpolitischer Anerkennungsbemühungen heute eine bedeutende

12 Mehr zur Genese eines mehrsprachigen nationalen Selbstverständnisses in der Schweiz und deren sprachlichen Mehr- und Minderheitenverhältnissen ist in Kapitel 5.2 nachzulesen.

internationale Konvention dar, die sich ausschliesslich dem Schutz und der Förderung autochthoner Minderheitensprachen verschreibt. Sie trat in der Schweiz 1998 mit dem Ziel in Kraft, *zum »Schutz der geschichtlich gewachsenen Regional- und Minderheitensprachen Europas, von denen einige allmählich zu verschwinden drohen, zur Erhaltung und Entwicklung der Traditionen und des kulturellen Reichtums Europas«* beizutragen, und wurde bis 2019 von 25 weiteren Staaten unterzeichnet (vgl. Europarat 1992, S. 1). Gemäss der *Charta* lassen sich die in Europa vorkommenden angestammten Sprachminderheiten in vier Kategorien einordnen:

- Sprachen, die in einem Staat von einer Minderheit gesprochen werden, in einem anderen Staat jedoch die Mehrheits- oder Nationalsprache darstellen (z.B. Deutsch in Dänemark oder Finnisch in Schweden).¹³
- Sprachen, die in zwei oder mehr Staaten gesprochen werden, ohne in einem Staat eine Mehrheitssprache zu bilden (z.B. das Katalanische in Frankreich und Spanien).
- Sprachen, die in einem einzigen Staat gesprochen werden, ohne dort die Mehrheit zu konstituieren (z.B. Rätoromanisch in der Schweiz).
- Sprachen, die in einem oder mehreren Staaten gesprochen werden, aber nicht territorial gebunden sind (z.B. Jenisch oder Jiddisch).

Welche (existenzielle) Position eine Minderheitensprache in einem Staat einnimmt, ist von verschiedenen soziolinguistischen und politischen Einflussfaktoren abhängig. Beispielsweise können die Wertschätzung der jeweiligen Gesellschaft gegenüber der Sprache, die staatliche Anerkennung und Förderung, die intergenerationale Weitergabe der Sprache sowie die Präsenz der Sprache in öffentlichen Domänen, wie z.B. den Medien oder dem (Aus-)Bildungssystem, als relevant angesehen werden (vgl. McMonagle 2020, S. 33). Ungeachtet der Tatsache, dass die *Charta* den unterzeichnenden Staaten bei der Umsetzung der Schutz- und Fördermassnahmen hinsichtlich ihrer Minderheitensprache(n) grossen Handlungsspielraum einräumt und in der Literatur partiell auch der Vorwurf einer lediglich »symbolischen Politik« zu vernehmen ist, kann den Bemühungen rund um die *Charta* zumindest eine Verschiebung der öffentlichen Grundauffassung in Richtung »Mehrsprachigkeit als europäischer Normalfall« zugesprochen werden (vgl. ebd., S. 36).

3.4 Gesellschaftliche Anerkennungs- und Diskriminierungsverhältnisse

Politische Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Unterscheidungen ungleichwertiger Sprachgruppen stehen historisch und systematisch in einem wechselseitigen Zusammenhang. Für die Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von sozialen Über- und Unterordnungsverhältnissen ist die diskursive und ideologische Konstruktion unterschiedlicher sozialer Gruppen unverzichtbar. In den Blick zu nehmen sind die Semantiken, Diskurse und Ideologien, die im Zusammenwirken mit Ungleichheiten

13 Diese Kategorie umfasst weder die Dialekte der Amtssprache(n) des Staates noch die allochthonen Sprachen (vgl. Europarat 1992).

und Machtasymmetrien dazu führen, dass bestimmte Formen der Anerkennung und Benachteiligung sozialer Gruppen hervorgebracht und reproduziert werden (vgl. Scherr 2015, S. 313). Die Vergabe von Anerkennung selbst ist eine dezidierte Frage von Macht, Herrschaft und Ungleichheit. Ohne Anerkennung durch andere können Menschen keine Selbstwirksamkeit, keine Selbstachtung und keine Autonomie entwickeln (vgl. Brumlik 2020, S. 169). Menschen, die auf inferioren sozialen Positionen verortet sind, erfahren Herabwürdigung, Missachtung und Beschämung (vgl. Heite 2015, S. 83). *Anerkennung* als sozialtheoretischer Begriff geht auf die Arbeiten des Philosophen Axel Honneth zurück (vgl. Honneth 1992). Sie lässt sich als Markierung und Problematisierung sozialer Verfasstheit von Individuen, als sozial-relationales Geschehen verstehen, das zwischen individueller und gesellschaftlicher Ebene verortet ist (vgl. Röhr & Ricken 2020, S. 514ff.). Mit einem differenztheoretischen Blick auf Subjektwerdungsprozesse systematisiert Honneth drei Anerkennungssphären, welche den privaten Bereich, die öffentliche Sphäre und die soziale Wertschätzung miteinschliessen. Die erste Anerkennungssphäre bezieht sich auf die Zuwendung innerhalb familiärer und freundschaftlicher Strukturen, also auf soziale Beziehungen, welche emotionale und körperliche Bedürfnisse abdecken. *Rechtsverhältnisse* stellen die zweite Anerkennungssphäre dar, welche es Menschen ermöglicht, sich als »Rechtsperson mit gleichen Ansprüchen wie alle anderen Gesellschaftsmitglieder geachtet zu wissen«. *Soziale Wertschätzung*¹⁴ wiederum bezeichnet die dritte Anerkennungssphäre, worin die Vergabe von Anerkennung abhängig von den Eigenschaften und Leistungen subjektiver und kollektiver Akteur*innen zum »gesellschaftlichen Gemeinwohl« ist (vgl. Honneth 2003, S. 165).

Die zweite Anerkennungssphäre, also das Zugestehen derselben Rechte für alle Menschen, kann als fundamental für die Selbstachtung verstanden werden. Gemäss Catrin Heite kann jede soziale Beziehung, innerhalb derer Individuen oder kulturelle Gruppen ihre soziokulturellen Identitäten verhandeln, als eine Anerkennungsbeziehung angesehen werden. *Anerkennung* bietet sich insofern als geeigneter machttheoretischer Begriff an, um »Fragen sozialer Gerechtigkeit, individueller und kollektiver Statuspositionierungen, Autonomie und Handlungsfähigkeit« kritisch in den Blick zu nehmen und diese im Kontext von Diskriminierung und Ungerechtigkeit zu verstehen und zu bearbeiten (vgl. Heite 2015, S. 82ff.). Es gilt dabei weniger, »subjektive und kollektive Akteure in ihrem ›Anders-Sein‹ anzuerkennen, sondern die benachteiligende Wirkmächtigkeit jener dieser ›Anders-Sein‹ konstituierenden Differenzkategorien zu entkräften« (ebd., S. 83). Die Vergabe intersubjektiver Anerkennung und die damit einhergehende Identitätsbildung können als Teil jener Unterwerfungsmechanismen verstanden werden, welche die Subjekte innerhalb normativer Strukturen konstituieren. Diese etablierten Prozesse sozialer Schliessung, womit eine Festlegung auf Zugehörigkeiten, Werte und Interpretationen, die mit emotionalen Aufladungen einhergehen, gemeint ist (vgl. Scherr 2015, S. 318). Sind die Sphären der Anerkennung verletzt, werden Diskriminierungsverhältnisse reproduziert. Nach Honneth entzündeten sich Anerkennungskämpfe gerade über die Erfahrung von Missachtung und Erniedrigung (vgl. Auernheimer 2020,

14 Es bleibt etwas undeutlich, auf welcher Ebene Honneth die *soziale Wertschätzung* genau verortet. Sarah Richter ordnet sie in ihrem Verständnis ebenso der öffentlichen Sphäre zu, die durch Diskurse und unterschiedliche Institutionen strukturiert ist (vgl. Richter 2018, S. 92).

S. 43). Es kann also von einem sich gegenseitig konstituierenden, verwobenen Verhältnis zwischen sozialer Anerkennung und Diskriminierung ausgegangen werden.

Aus der Auseinandersetzung mit Foucaults, Butlers und Bourdieus Machtkonzeptionen (vgl. Kap. 3.1-3.3) ist eine Doppelstruktur des *Subjekts* als einerseits unterworfenen, andererseits ermächtigten und handlungsfähigen Individuum hervorgegangen. Eine solche Perspektive auf Subjektwerdungsprozesse lässt vor dem Hintergrund der *Cultural Studies*¹⁵ und ihrem emanzipativen Erkenntnisinteresse die Beschäftigung mit anerkennungs- und diskriminierungstheoretischen Perspektiven als besonders einträglich erscheinen. Gerade im Hinblick auf die Genese von Herrschafts- und Machtstrukturen ist die Abhängigkeit des Subjekts von der Anerkennung durch die Anderen von besonderer Bedeutung (vgl. Akbaba 2019, S. 205). Anerkennungs- und diskriminierungstheoretische Perspektiven schärfen den Blick auf die Wirkmacht gesellschaftlicher Unterscheidungsverhältnisse und der damit einhergehenden sozialen In- und Exklusionsprozesse. Dieser theoretische Rahmen und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen struktureller, institutioneller sowie alltäglicher Anerkennung und Diskriminierung in Interaktionen bietet die Argumentationsgrundlage für die in dieser Arbeit vorgenommenen Fallanalysen. Migrationsgesellschaftliche Ordnungen weisen Menschen bestimmte soziale Positionen zu und lassen sie damit zu machtdurchdrungenen sprechenden Subjekten werden. Vor dem Hintergrund solcher gesellschaftlicher Differenzverhältnisse bietet sich die vertiefte Betrachtung der verwobenen Beziehung zwischen Subjekt, Sprache(n) und Sprechen sowie Identität an.

3.4.1 Heterogenitätsdiskurse, Differenzordnungen und sprachliche Dominanzverhältnisse

Gesamtgesellschaftliche Entwicklungen wie die kulturelle Pluralisierung und Individualisierung von Lebenslagen sowie auch Flucht- oder Migrationsbewegungen differenzieren die Lebenswelten immer weiter aus und es lässt sich eine Vermischung und Vervielfältigung von Denk-, Gefühls- und Handlungsmustern konstatieren. Sowohl in sprachwissenschaftlichen, aber vor allem in pädagogischen Diskursen wird bereits seit zwei Jahrzehnten der Begriff der *Heterogenität* bemüht, um auf die Unumgänglichkeit zu verweisen, sich mit ebensolchen gesellschaftlichen Differenzordnungen zu beschäftigen (vgl. Dirim & Mecheril 2018, S. 17). Mit *Heterogenität* ist vorerst soziale Vielfalt angesprochen im Sinne einer normativen Setzung, die mit einer grundsätzlichen Anerkennung von Unterschiedlichkeit und Pluralität einhergeht. *Heterogenität* entsteht aber nicht unbeabsichtigt, sondern entfaltet sich in historisch erklärbarer Weise entlang von spezifischen Differenzverhältnissen, die materielle und symbolische Privilegien verteilen (vgl. Mecheril & Plösser 2015, S. 326). Seit Mitte der 1990er-Jahre werden mit dem Begriff

15 Die *Cultural Studies* sind als eine in den 1990er-Jahren entstandene kulturkritische intellektuelle Bewegung anzusehen, deren Hauptziel die Erfassung der Komplexität und Widersprüchlichkeit der gegenwärtigen *Kultur* ist. Obwohl in der sozial- und kulturwissenschaftlichen Literatur verschiedene Klärungsansätze zum Begriff bestehen und dessen genaue Definition bis heute nicht unumstritten ist, lässt sich zumindest für den Begriff *Kultur* von einem an Stuart Hall angelehnten »konfliktären Prozess, als ein von Macht geprägter, fragmentierter Zusammenhang« ausgehen (vgl. Hepp et al. 2015, S. 11).

Differenz Normalitätsvorstellungen hinterfragt, die Allgemeingültigkeiten festlegen und damit über soziale In- und Exklusion bestimmen (vgl. Dirim & Mecheril 2018, S. 18). Die Auseinandersetzung mit *Differenz* ist unausweichlich vor dem Hintergrund sozialer Machtverhältnisse zu denken, denn sie spricht institutionalisierte und hegemonial wirkende Formen der Unterscheidung von Menschen an (vgl. Mecheril 2018a, S. 93). Die Konstruktion von Differenzen, das *Doing Difference*¹⁶, stellt den notwendigen Rahmen dar, um fehlende Ressourcen, Diskriminierungen und Benachteiligungen problematisieren zu können. Dieser legt fest, was im gegebenen Kontext als *normal* gilt und welche Abweichungen davon mit Abwertung, Anpassungsdruck oder Ausschluss geahndet werden. Die Wirkmächtigkeit von Unterschieden wird über die Konstruktion des »Eigenen« und des »Anderen« manifest, also über die Vergabe hierarchisch unterschiedlicher Positionen im Kontext. Differenzordnungen ergeben sich gerade in dieser binären Ordnungslogik von »Wir« vs. »Nicht-Wir« und machen Menschen zu kontextabhängigen machtunterworfenen Subjekten (vgl. Kap. 2.2).

Differenzlinien fungieren als soziale Ordnungskategorien, entlang derer Menschen sozial hierarchisiert werden. Während dieser sozialen Verhandlungsprozesse lassen sich gemäss Mecheril und Plösser drei zentrale Machtaspekte erkennen. Zum einen führen Differenzordnungen dazu, dass ein Subjekt zu dem gemacht wird, was es ist (vgl. Bublitz 2003, S. 69). Damit ist gemeint, dass Individuen z.B. ein Geschlecht vergeben wird, Einheimische von Ausländer*innen unterschieden werden oder Menschen als Gesunde und Behinderte positioniert werden und entlang dieser Zuschreibungen kategorisiert und diszipliniert werden (vgl. Mecheril & Plösser 2015, S. 325). Differenzordnungen sind zum Zweiten machtvoll, weil sie bestimmte Zugehörigkeiten politisch und kulturell gegenüber anderen privilegieren bzw. abwerten. Unterschiede sind drittens wirkmächtig, weil sie Menschen eine »binäre Entweder-Oder-Ordnung« auferlegen, innerhalb welcher sie sich einfügen müssen. Identitäre Verortungen, die sich dieser »Entweder-Oder-Eindeutigkeit« widersetzen oder zu uneindeutig sind, werden mit Abwertung sanktioniert (ebd., S. 326). Damit wird Subjekten auf subtile Art und Weise die Hauptverantwortung für widersprüchliche Selbstverortungen übertragen und strukturell bedingte Herabsetzungen geraten damit aus dem Blick. Differenzordnungen gehen für Subjekte immer auch mit der Forderung einher, sich anpassen zu müssen (vgl. Mecheril & Quehl 2015, S. 161). Gewiss können Menschen Differenzordnungen hinterfragen, diese erweitern, bestätigen oder versuchen, sich davon abzugrenzen. Die individuellen Handlungsspielräume sind aber nicht in uneingeschränkter Weise frei. In grossen Teilen sind Differenzordnungen durch die politisch, juristisch, kulturell und interaktiv hergestellten Machtordnungen vorgegeben. Zudem werden sie aufgrund ihrer fortwährenden Mitwirkung am *Doing Difference* auch von den Subjekten selbst reproduziert (vgl. Mecheril & Plösser 2015, S. 325). Trotz der ihr inhärenten Macht und Folgeschwere sind Differenzordnungen aber nicht per se als gegeben und unveränderlich zu verstehen. Sie fungieren vielmehr als Kontexte, in denen Subjekte und Institutionen sich so auf ein Gegenüber beziehen, dass sich deren Einfluss auf individuelle Handlungsmöglichkeiten in konstituierender, restringierender, negierender oder auch bestärkender Weise auswirkt.

16 Mehr zum Konzept *Doing Difference* kann im nachfolgenden Kapitel 3.4.1.1 nachgelesen werden.

Die vorliegende Arbeit diskutiert die Konstruktion sozialer Unterschiede vorwiegend entlang der Differenzlinien Sprache(n) und Sprechen. Gerade die Sprache stellt für Menschen ein wirkungsvolles Machtinstrument dar, weil sie bedeutende Voraussetzung ist, um sich sozial mitteilen, darstellen und wirksam fühlen zu können (vgl. Mecheril & Quehl 2006a, S. 356). Es wäre verklärt, davon auszugehen, dass sich die Macht der Sprache lediglich darauf beschränkt, Individuen z.B. zur Kommunikation, zur beabsichtigten identitären Darstellung oder zum Lernen zu verhelfen. Sprache(n) und Sprechen müssen zwingend auch im Zusammenhang mit Dominanzverhältnissen gedacht werden, denn über *sprachliche Praxis* werden Machtverhältnisse erschaffen, erfahren und reproduziert. Die Macht der Sprache entfaltet sich in der Verinnerlichung, Durchsetzung und Weitergabe von Ideologien sowie Handlungs- und Denkweisen. Dabei liegt die der Sprache inhärente Macht nicht nur bei ihren Sprecher*innen, sondern auch bei den Zuhörer*innen und deren Zuschreibungen (vgl. Aygün-Sagdic, Bajenaru & Melter 2015, S. 110ff.).

Diskurse um Sprache(n) und Sprechen sind seit jeher geprägt von dominanten Positionen. Sie drücken soziale Unterschiede aus und lassen diese – wie andere Differenzlinien – über In- und Exklusionsprozesse erfahrbar werden. Die Macht der Sprache oder die *sprachliche Macht*, wie sie in dieser Arbeit auch benannt wird, ist deshalb nicht per se als negativ aufzufassen, sondern wird als omnipräsente Kraft interpretiert, der wir alle durch unsere gesellschaftliche Einbindung fortwährend ausgesetzt sind. Für einige von uns kann sich diese tatsächlich als negative symbolische Gewalt erweisen, die mit normierenden und ausgrenzenden Folgen einhergeht. Sie kann aber ebenso zu einer emanzipatorischen Komponente werden, die sich befreiend, ermächtigend oder bereichernd auswirken kann. Sprache(n) und Sprechen bezeichnen ein Feld systematischer Unterscheidungen, worin nicht allen Sprachen, jeder Sprachvariante und jeder Sprachform die gleiche Anerkennung zukommt. In Kontexten von Mehrsprachigkeit bilden sich Dominanzverhältnisse¹⁷ zwischen den Sprachen und Sprachformen heraus. Gerade auch im Binnenraum einer einzelnen Sprache ist ein Machtverhältnis zu sehen, denn durch *sprachliche Praxis* entwickeln sich fortwährend Abweichungen, Mischformen und Hybridisierungen der Sprache(n), die häufig mit hierarchisierten Positionen und entsprechenden Handlungsspielräumen verbunden sind. Zudem kommt jeder Sprache und jeglicher Sprach- und Sprechvariation ein bestimmtes Prestige und Ansehen zu, das über die Verteilung materieller und symbolischer Privilegien entscheidet (vgl. Mecheril & Quehl 2006a, S. 366). Insofern ist die *sprachliche Macht* gerade innerhalb dieser Unterscheidung zwischen einerseits dominanten und nachrangigen Sprachen und andererseits legitimer und illegitimer Sprachpraxen zu sehen. Das heisst, dass – neben deneigentlichen Sprachen, die eine Person spricht – auch die Art und Weise, wie diese – im Unterschied zum Gegenüber – gesprochen werden, bestimmend dafür ist, welche gesellschaftliche Position der Sprechenden Person zuteilwird. Gleichzeitig gibt die eigene gesellschaftliche Position vor, wie im gegebenen Kontext zu sprechen ist (ebd., S. 361ff.). Vor dem Hintergrund dieser Argumentation wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass durch unsere gesellschaftliche Einbindung – wie Brigitta Busch zu Recht betont – niemand als

17 Es liesse sich hier auch von Mehrheitsverhältnissen sprechen. Mit der Bezeichnung *Dominanzverhältnisse* wird aber in pointierter Weise auf die damit einhergehenden Machtaspekte verwiesen.

lediglich einsprachig betrachtet werden kann, sondern wir uns alle in vielen verschiedenen (Sprach-)Welten bewegen.¹⁸ Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass, wenn zwischen den *mitgebrachten habituellen Dispositionen*¹⁹ einer Person und dem gegebenen Kontext eine »Differenz der Nicht-Passung« besteht, von kritischen (Diskriminierungs-)Verhältnissen auszugehen ist. Werden bestimmte Sprachen und bestimmtes Sprechen in gesellschaftlich-politischen Kontexten, z.B. innerhalb einer Sprachgruppe oder zwischen den Sprachgruppen, begrenzt, dann werden zugleich auch deren Handlungsspielräume eingeschränkt, Bildungsprozesse gefährdet und Teilhabemöglichkeiten dezimiert (ebd., S. 356). Inwiefern Differenzen zwischen Menschen als sozial bzw. gesellschaftlich konstruiert und deren Wirkmacht entlang unterschiedlicher miteinander verwobener Differenzlinien zu verstehen sind, wird im folgenden Kapitel anhand der theoretischen Ansätze *Doing Difference* und *Othering* noch eingehender erläutert.

3.4.1.1 Doing Difference und Othering

Perspektiven auf Ungleichheit und Differenz werden in der gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Forschung mit Begriffen wie *Doing Difference*, *Othering* und *Intersektionalität*²⁰ diskutiert. Diese sollen die Komplexität des machtvollen Zusammenwirkens verschiedener Differenzlinien in den Blick nehmen (vgl. Lutz & Wenning 2001; Krüger-Potratz 2011; Leiprecht 2011; Emmerich & Hormel 2013; Riegel 2016; Walgenbach 2017). Für das dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsinteresse erscheint besonders das Konzept des *Doing Difference*, also das Herstellen von sozialen Differenzen und Kategorisierungen, von Bedeutung. Candace West und Don Zimmermann (1987) sprachen bereits in den späten 1980er-Jahren vom *Doing Gender*, welches auf das konstruierte Geschlecht einer Person und dessen Überkreuzung mit anderen Kategorisierungen verwies. West und Fenstermaker (1995) erweiterten das *Doing Gender* später auf ein *Doing Difference*, welches gerade das vielfältige Spektrum sozial relevanter Differenzen aufgreift und deren simultane Wechselwirkungen in den Blick nimmt. Mit dem *Doing Difference* wird hinterfragt, welche Stereotypen, Normalitätsvorstellungen und Annahmen ins Alltagswissen einfließen, wie diese im Handeln und in Interaktionen aktiviert werden und welchen Beitrag sie für die Reproduktion und Legitimierung von Machtverhältnissen leisten (vgl. Riegel 2016, S. 24ff.). Über die Jahrzehnte hinweg wurde das Konzept des *Doing* auf viele andere Konstruktionen von Differenz übertragen, wie z.B. *Doing Class*, *Doing Inequality*, *Doing Culture*, *Doing Abled Body* oder *Doing Language*. Gerade letzterer Begriff verweist

-
- 18 Der Sprachphilosoph Michail Bachtin verdeutlichte dieses gleichzeitige »Sich-in-mehreren-Welten-Bewegen« bereits in den 1930er-Jahren exemplarisch mit dem Sinnbild eines Landwirts, der zwar für sich davon ausging, lediglich einsprachig zu sein, sich aber dennoch in unterschiedlichen sprachlichen Welten bewegte, z.B. in der Varietät des Dorfes, in der Liturgiesprache der Kirche, in der Amtssprache der öffentlichen Institutionen oder im urbanen Jargon des weggezogenen Sohnes etc. (vgl. Busch 2012, S. 51).
- 19 Dispositionen werden hier – im Sinne Bourdieus – als imaginäre Einheit des »verkörperlichten Handlungsvermögens« verstanden, die aus der Bezogenheit eines Individuums auf einen Kontext hervorgehen. Dispositionen sind das Resultat von Erfahrungen, die sich im Körper, im Denken, im Empfinden, im Handeln und im Sprechen widerspiegeln (vgl. Mecheril & Quehl 2006a, S. 368).
- 20 Auf das Konzept der Intersektionalität als Forschungsblick wird in Kapitel 4.2.2 ausführlich eingegangen.

auf die Bedeutung von Sprache(n) zur Herstellung von sozial wirksamen und machtvollen Unterscheidungen und wurde vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Denktradition – unter anderer begrifflicher Setzung – bereits von Autor*innen wie Jacques Derrida, Michel Foucault, Judith Butler und Pierre Bourdieu diskutiert. Allen gemeinsam ist, dass von einer Vorstellung der Wirklichkeit ausgegangen wird, welche durch die Benennung von Dingen geschaffen wird. Nicht nur der sprachliche Konstruktionsprozess von Differenz wird dabei hinterfragt, sondern auch in radikalerer Weise Sprache(n) und Sprechen als Ausdruck von Identität (ebd., S. 28). Die Dekonstruktion einer vermeintlichen Natürlichkeit von Kategorien und Differenzen und der Verweis auf eine von Machtverhältnissen durchdrungene, soziale und kulturelle Konstruktion wird von den Autor*innen beabsichtigt. Dabei geht es um ein Nachvollziehen des »Hergestellt-Seins« von Differenzen (vgl. Hall 2004, S. 171).

Mit Bezug auf die eben ausgeführten machttheoretischen Perspektiven gilt es für die vorliegende Arbeit zu klären, wie sich die Herstellung von »Anderen« bzw. die Prozesse des *Otherings* im gegebenen Untersuchungskontext vollziehen. Gerade die empirische Analyse von sprachlichen Differenzverhältnissen und die Übertragung auf den Kontext Italienischbündens erfordert vorausgehend eine Annäherung an den Begriff des *Otherings*. Der Begriff ist im Kontext der *Postcolonial Studies*²¹ durch Gayatri Chakravorty Spivak (1988) geprägt und im deutschsprachigen Raum im Rahmen kritischer Rassismuskritik und Migrationspädagogik aufgegriffen worden (vgl. Riegel 2016, S. 51). Mit *Othering* wird die Konstruktion der Anderen als ein machtvolles »Different-Machen« bezeichnet, das entlang einer Grenzziehung zwischen »Wir« und »Ihr« markiert wird. Die Abgrenzung der eigenen Position von der des Anderen »verkörpert symbolisch das von der (so konstruierten) Normalität Abweichende und mit Mängeln und Unzulänglichkeiten Behaftete« (ebd., S. 52). *Othering* darf nicht lediglich als Phänomen der Unterscheidung und Abgrenzung verstanden werden, vielmehr deutet es auf die diskursive Verwobenheit binärer Kategorisierungen hin, die über die Verteilung von Privilegien und sozialen Ressourcen bestimmt. Die soziale Funktion von *Othering* kann ebenso in der Zementierung vorherrschender Machtverhältnisse gesehen werden (ebd., S. 54). Eine empirische Analyse von *Otheringprozessen* erfordert, dass nicht lediglich der Prozess des »Different-Machens« im Vordergrund steht, sondern dieser ebenso entlang der wirkmächtigen Normalitätskonstruktion diskutiert wird. Zudem gilt es, die Wirkmacht von Differenz-Herstellungsprozessen auch im Hinblick auf Möglichkeiten des Widerstands und Veränderung zu hinterfragen.

21 »Postcolonial Studies beschäftigen sich mit der Geschichte des Kolonialismus und v.a. dessen gegenwärtigen Kontinuitäten und Effekten im globalen internationalen Gesellschaftszusammenhang. Postkoloniale Theorien sind in kritischer Auseinandersetzung mit dem historischen Fortbestehen kolonialer Strukturen, den Machtverhältnissen und Diskursen in der Zeit der offiziellen Entkolonialisierung in der Mitte des 20. Jahrhunderts entstanden. In ihrer Wissenschaftstradition, ihren Theorietraditionen und der Entstehungsgeschichte sind sie eng mit den Cultural Studies verbunden, mit theoretischem Bezug zum Poststrukturalismus und zu einer marxistisch orientierten Imperialismuskritik« (Riegel 2016, S. 34).

3.4.2 (Neo-)Rassismus als *natio-ethno-kulturelle* Diskriminierung

Die Überzeugung existenter Rassenunterschiede, die mehr bedeuten als lediglich biologische Unterschiede, war bis in die 1960er-Jahre vorherrschend (vgl. Scherr 2015, S. 314). Beliebige Merkmale wie Sprache, Herkunft, Hautfarbe oder Religion wurden als Kategorien dafür bemüht, um Menschen bestimmten Gruppen zuzuordnen und sie damit sozial zu hierarchisieren. Die Kulturanthropologin Philomena Essed beschreibt Rassismus Anfang der 1990er-Jahre als einen Unterdrückungsprozess, bei dem »bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmässig andersgeartete und minderwertige ›Rassen‹ oder ethnische Gruppen angesehen werden« (Essed 1992, S. 375). Über rassistische Konstruktionen entlang biologischer und kultureller Kategorien und die damit verbundene Zuschreibung von Minderwertigkeit wurden Menschen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Privilegien abgeschnitten und die Missachtung von Menschenrechten legitimiert. Erst im Zuge der Entkolonialisierung und der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung kommt wissenschaftliche und soziale Kritik an einem essenzialisierenden Verständnis von Rassismus auf. Die Reduzierung auf eine vermeintlich angeborene Unterschiedlichkeit erweist sich im Verlaufe der Zeit immer mehr als argumentationschwach und gilt zudem als moralisch verwerflich (vgl. Rommelspacher 2009, S. 25).

Diese Entwicklungen lassen biologisch begründete Rassismen zwar nicht aus dem Alltagsbewusstsein der Menschen verschwinden, rufen aber andere Formen von Differenz- und Fremdeitskonstruktionen als Grundlage und Folge für Diskriminierung hervor. Étienne Balibar und Immanuel Wallerstein (1992), Stuart Hall (1994), Pierre-André Taguieff (2000) und andere bemühen sich in diesem Zusammenhang um eine begriffliche Schärfung. Erstere beschreiben die Herausbildung eines differenzialistischen Neo-Rassismus: »Der neue Rassismus ist ein Rassismus der Epoche der ›Entkolonialisierung‹ [...], ideologisch gehört der gegenwärtige Rassismus, der sich bei uns um den Komplex der Immigration herum ausgebildet hat, in den Zusammenhang eines ›Rassismus ohne Rassen‹ [...]: eines Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenz ist; eines Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf ›beschränkt‹, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebewesen und Traditionen zu behaupten« (Balibar & Wallerstein 1992, S. 28). Abgesehen von der Unterscheidung zwischen klassischem Rassismus und neueren Verständnissen von Rassismus²² gilt es auch,

22 Um eine besondere, nicht weniger wirkmächtige Form von Rassismus mitzudenken, ist an dieser Stelle auch auf Gomollas und Radtkes Verständnis *institutioneller Diskriminierung* zu verweisen. Unter *institutioneller Diskriminierung* werden insbesondere solche Formen von Diskriminierung thematisiert, die ohne benachteiligende Absichten entstehen und weder als »Effekt von ökonomischen Strukturen und rechtlich festgeschriebenen Benachteiligungen (strukturelle Diskriminierung), noch als Folge von Vorurteilen (intentionale Diskriminierung) verstanden werden dürfen« (Gomolla & Radtke 2002, S. 19ff.). In solch institutionellen Kontexten resultiert Diskriminierung aus gewöhnlichen, alltäglichen Arbeits- und Handlungsweisen von Institutionen und deren Deutungs- und Entscheidungsroutinen. In diesem Zusammenhang kommt beispielsweise Bildungsinstitutionen eine bedeutende Rolle zu, wenn Schüler*innen z.B. mit unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzun-

zwischen primären und sekundären Rassismuserfahrungen zu differenzieren. Während primäre Rassismuserfahrungen explizite rassistische Botschaften bezeichnen, können sekundäre als solche verstanden werden, die dann entstehen, wenn eigene Rassismuserlebnisse ihre Wirkmacht auf subtilere Weise entfalten oder häufig auch dethematisiert werden (vgl. Çiçek, Heinemann & Mecheril 2014, S. 311).

Je nach Nationalstaat wird Rassismus in seinen diversen Formen unterschiedlich gedacht und gelebt. In seiner Historizität, Systematik und Wirkmacht kann er aber als internationales Phänomen angesehen werden, das universal als konstruiertes Diskriminierungssystem verstanden werden muss (vgl. Fereidooni & El 2017, S. 16). *Diskriminierung* ist demzufolge als eine illegitime Form unterschiedlicher, ungerechter und nachteiliger Behandlung von Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Differenzkategorien zu verstehen. Von rassistischer Diskriminierung ist dann die Rede, wenn die Ungleichbehandlung durch eine Gruppenzuschreibung motiviert wird (vgl. El-Mafaalani, Waleciak & Weitzel 2017, S. 48). Das schweizerische Selbstverständnis einer ausgereiften Rechtsordnung und eines inklusiven und funktionierenden direktdemokratischen Systems lässt sich nur schwer mit rassistischem Gedankengut vereinen. Viele Menschen in der Schweiz würden sich von einer allgegenwärtigen Existenz rassistischer Diskriminierungspraxen distanzieren. Gerade diese Nichtvereinbarkeit mit eben genanntem Demokratieverständnis lässt Diskriminierungspraxen aber zunehmend latente, implizite und damit bestreitbare Formen annehmen, sodass von Rassismus betroffene Menschen oft mit einer Erklärungsunsicherheit diesbezüglich zu kämpfen haben. Verstehen wir rassistische Diskriminierungserfahrungen wie Mecheril als »Resultat der Konfrontation mit sozialen Unterscheidungspraxen, die zwischen einem (nationalen, ethnischen, kulturellen, religiösen) ›Wir‹ und ›Nicht-Wir‹ trennen und in denen sich Bedeutungskonstruktionen manifestieren, welche mit der Tendenz einhergehen, jene, die als ›Andere‹ markiert werden, zu degradieren und anzugreifen« (Mecheril 2003, S. 70), dann müssen wir davon ausgehen, dass viele Menschen – auch in der Schweiz – nach wie vor rassistische Stereotypisierung, Ausgrenzung und Benachteiligung erfahren (vgl. BFS 2023a). Die vorliegende Arbeit verpflichtet sich daher einer postkolonialen Perspektive auf Diskriminierung, die in Anlehnung an Foucaults Machtverständnis die Konstruktion der Anderen, also *Otheringprozesse* und die Entstehung hegemonialer Formen von Subjektivität, in den Vordergrund ihrer anerkennungs- und diskriminierungstheoretischen Analysen stellt.

3.4.2.1 Sprache als Differenzkategorie – (Neo-)Linguizismus

Die durch und über Sprache(n) und Sprechen hervorgebrachten Differenzen und die damit einhergehenden Über- und Unterlegenheiten knüpfen an koloniale Denktraditionen an und werden mit dem Begriff *Linguizismus* diskutiert. Unter *Linguizismus* ist eine spezielle Form von Rassismus angesprochen, welche die soziale Position von Menschen hierarchisiert, die eine bestimmte Sprache bzw. ein bestimmtes Register verwenden (vgl. Dirim, Knappik & Thoma 2018, S. 51). Dies kann sich einerseits in diskriminierendem Vorgehen gegen sprachliche Minderheiten äussern, andererseits kann Lin-

gen gleich behandelt werden oder schulisches Unterstützungswissen durch familiäre Netzwerke für Lernende leistungsrelevant wird (vgl. Scherr 2015, S. 317).

guizismus auch mit Sprachverboten einhergehen. Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff *Linguizismus* vorwiegend von İnci Dirim aufgenommen, welche diesen auch in Zusammenhang mit sich von kolonialen Denktraditionen distanzierenden demokratischen Staaten aufgreift. Damit verdeutlicht sie, dass neben biologischen und körperlichen Merkmalen auch *Kultur* und *Sprache* als Legitimierung rassistischer Unterscheidungen verwendet werden. Eine Form von *Rassismus ohne Rassen* also, die zwar rassistisch wirkt, aber nicht auf die Differenzlinie der *Rasse* rekurriert, sondern sich der Sprache als Versteck für *Rasse* bedient (vgl. Balibar & Wallerstein 1992; Leiprecht 2001; Krüger-Potratz 2005; Dirim 2010; Aygün-Sagdic, Bajenaru & Melter 2015). Hierbei liesse sich auch von verdeckter Diskriminierung und Exklusion aufgrund von Sprache(n) und Sprechen ausgehen, was Dirim unter dem Begriff *Neo-Linguizismus* diskutiert: »Damit wird zwischen dem oben veranschaulichten historischen Linguizismus, der ein staatlich legitimes Macht- und Unterdrückungsmittel darstellt und dem heute offiziell illegitimen, aber dennoch existenten Linguizismus unterschieden. Der Neo-Linguizismus ist subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu Linguizismus gewissermassen ›hinterhältig‹ und schwer aufzudecken. [...] Sprache ist neben Religion und einer bestimmten Physiognomie etc. ein weiteres Merkmal, an der ethnische Andersartigkeit erkennbar wird, die aus Sicht nationalstaatlicher Normalitätserwartungen und Entwicklungen als Bedrohung empfunden werden kann und bekämpft wird, um die Reproduktion des Staates zu garantieren. Neo-Linguizismus erscheint als Machtinstrument, das dazu dient, die sprachlich ›Anderen‹ der Nationalsprache des Staates zu unterwerfen« (Dirim 2010, S. 96f.).

Diesen Ausführungen folgend wird auch für den Kontext der mehrsprachigen Schweiz gut vorstellbar, dass die machtvolle Beziehung zwischen der regional geltenden Majoritätssprache und den Minderheitensprachen, aber auch den Migrationssprachen – ähnlich wie in Deutschland und Österreich – *neo-linguizistische* Relevanz aufweist.

3.4.2.2 Migrationshintergrund als Abwertungspraxis

Wenn also von Mehrsprachigkeit als Normalfall oder in Anlehnung an Dirim von *migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit* (vgl. Kap. 2.1.1) auszugehen ist, stellt sich rasch die Frage, wie ein bestimmter gesellschaftlicher Kontext seine nationalstaatlichen Grenzen festlegt. Wie und wo findet für grössere Räume wie Europa, die Schweiz oder z.B. auch für Graubünden die territoriale und symbolische Grenzziehung statt und wie wird innerhalb dieses Kontextes mit Differenz und Ungleichheit umgegangen? Sprechen wir von Migration, gelangen wir rasch auch zur Verhandlung von Zugehörigkeit und zur Definition des imaginären »Innen« respektive »Aussen«, des »Wir« vs. »Ihr« (vgl. Knappik & Mecheril 2018, S. 159). Gerade der Bezeichnung *Migrationshintergrund*²³ und der Positionszuweisung von »mit« oder »ohne« *Migrationshintergrund* kommt aus machtkritischer Perspektive eine besondere Relevanz zu. Gewissen Menschen wird damit eine migrationsgesellschaftliche Position attribuiert, die mit einem niedrigeren Status und der

23 Die Bezeichnung *Migrationshintergrund* geht auf Ursula Boos-Nünning 1998 zurück, die im deutschen Kinder- und Jugendbericht Begrifflichkeiten wie z.B. Ausländer*in oder Einheimische*r kritisierte (vgl. Knappik & Mecheril 2018, S. 169).

Nichtzugehörigkeit zum Innenraum einhergeht. In der Schweiz z.B. definiert das Bundesamt für Statistik als *Bevölkerung mit Migrationshintergrund* ausländische Staatsangehörige und eingebürgerte Schweizer*innen – mit Ausnahme der in der Schweiz Geborenen mit Eltern, die ebenfalls beide in der Schweiz geboren wurden – sowie die gebürtigen Schweizer*innen mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden (vgl. BFS 2022b). Dies macht deutlich, dass die Bevölkerung, welche unter diesem Begriff erfasst wird, als äusserst heterogen betrachtet werden kann. Von einer »Person mit Migrationshintergrund« ist insofern die Rede, wenn die Person z.B. in der Schweiz geboren ist, die gesamte Bildungslaufbahn in der Schweiz durchlaufen hat und nach wie vor in der Schweiz lebt. Genauso wird dieses »Etikett« aber ebenso an Personen vergeben, die erst gerade in die Schweiz gezogen sind. Damit suggeriert der Begriff nicht nur eine Zugehörigkeit innerhalb einer äusserst heterogenen Gruppe, sondern eben auch eine diskursive Abgrenzung von der Gruppe der »echten« Schweizer*innen. Mit der Bezeichnung »mit Migrationshintergrund« geht insofern eine Aberkennungspraxis einher, die Menschen direkt bzw. indirekt in eine inferiore Position drängt (vgl. Knappik & Mecheril 2018, S. 171).

Als Aberkennungspraxis kann einerseits die »Essenzialisierung von Differenz« verstanden werden, die Menschen »mit Migrationshintergrund« in ihrer vermeintlich natürlichen Andersheit von Schweizer*innen festschreibt und ihnen z.B. im Zuge der Analysen der PISA-Daten schlechtere Leistungen zuspricht bzw. sie als Erklärungsvariable für die enttäuschenden gesamtschweizerischen Resultate bemüht. Andererseits lässt sich mit der Bezeichnung *Migrationshintergrund* eine assimilatatorische, auf der Mehrheit basierende (Sprachen-)Politik legitimieren, die mit der Abwertung sprachlich-kultureller Minderheiten einhergeht und den Bezeichneten die alleinige Verantwortung für ein mögliches biografisches Scheitern überträgt (ebd., S. 175). Verweise auf positiv konnotierte Bezeichnungen wie z.B. »Migrationserfahrung« oder »Zuwanderungsgeschichte« lösen deren diskursive Aufladung allerdings nicht auf, sondern kleiden das »Etikett Migrationshintergrund« nur vorgeblich politisch korrekter aus. Im Kontext des bereits in Kapitel 3.4.1 ausgeführten Differenzdiskurses schlagen Mecheril et al. (2013) den Begriff *Migrationsandere* vor. Mit besonderem Verweis auf Prozesse eines migrationsgesellschaftlichen *Otherings* wird auch in der vorliegenden Arbeit vorzugsweise auf diesen Begriff rekurriert.

3.5 Identitätsarbeit als Subjektivierungsprozess

Identität ist ein Begriff mit einem umfassenden Bedeutungszusammenhang, der sich nur schwer definieren lässt. Gerade in den Sozialwissenschaften wird *Identität* in unterschiedlichsten diskursiven Zusammenhängen bemüht und muss damit als Sammelbegriff für unterschiedliche soziale Phänomene verstanden werden. Die Perspektiven in der Klärung des Begriffs *Identität* reichen von sozialpsychologischen, interaktionistischen, entwicklungspsychologischen bis hin zu soziologischen Annäherungen. Im Rahmen dieser Dissertation wird nicht der Anspruch erhoben, eine Übersicht über alle vor-

handenen Perspektiven der Identitätsforschung²⁴ zu geben, denn der Identitätsbegriff lässt sich aufgrund seines hohen normativen Gehalts ohnehin nicht trivial und allgemeingültig aufklären (vgl. Huxel 2014, S. 50). An dieser Stelle scheint es deshalb in erster Linie erforderlich, sich um eine Eingrenzung des Verständnisses von *Identität* im Zusammenhang mit Sprache(n), Zugehörigkeit und Biografie zu bemühen.

Im Unterschied zu früheren Auffassungen des Identitätskonzepts, als man davon ausging, dass Identität ein fortwährender und stufenweiser Prozess des Angleichens unterschiedlicher Einflüsse und Erwartungen der sozialen Umwelt ist (vgl. Erikson 1973), verwirft die neuere soziologische Identitätsforschung dieses Bild des widerspruchsfreien, vereinheitlichenden und kontrollierbaren Selbst und versetzt dieses in einen machtbestimmten Raum. Bereits Anfang der 1970er-Jahre schreibt George Herbert Mead der Identitätsentwicklung eine Prozesshaftigkeit zu. »Sie ist bei der Geburt anfänglich nicht vorhanden, entsteht aber innerhalb des gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses, das heisst im jeweiligen Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen zu diesem Prozess als Ganzem und zu anderen Individuen innerhalb dieses Prozesses« (Mead 1973, S. 177). Anfang der 1990er-Jahre stellt Erikson *Identität* schliesslich als ein Zeichen von Reife nach durchlaufenen Entwicklungsstufen dar. In dieser Auffassung wird davon ausgegangen, dass *Identität* und Subjektivität auf Erfahrungen basieren und entsprechend für jeden Menschen einen Prozess ohne Ausgangs- oder Endpunkt darstellen. Damit wird deutlich, dass sich Biografien, also erzählte Lebensgeschichten, besonders eignen, um der Entwicklung von Identität nachzugehen. Mittels einer biografischen Darstellung können wir einerseits den Verinnerlichungsprozess der Lebenswelt einer Person im Laufe ihrer Sozialisation beobachten. Andererseits wird damit die Einordnung biografischer Erfahrungen bzw. von Verarbeitungsmustern deutlich, die ebendiesen Personen Orientierung in ihren Lebenskontexten geben (vgl. Fischer-Rosenthal & Rosenthal 1997). Biografische Narrationen können als notwendiger und fortdauernder Versuch angesehen werden, »sich selbst und anderen explizit zu sagen, wer man ist, wer man auf welche Weise geworden ist, was man erfahren hat« (Fischer-Rosenthal 1995, S. 50). Kategorien wie z.B. das Geschlecht, die Religion, der Wohnort, der Beruf oder die Sprache dienen dabei der Identifikation einer Person und der Verortung des Selbst in einem gegebenen Kontext (vgl. Riehl 2014b, S. 80). Die Gewichtung und die Zusammensetzung solcher Kategorien sind veränderlich und je nach Situation und Gegenüber wird eine andere *Identität* relevant gesetzt. Le Page und Tabouret-Keller sprechen hierbei von *acts of identity*, in denen sich Sprecher*innen je nach Interaktion unterschiedlichen Kategorien und damit Gruppen zuordnen (vgl. Le Page & Tabouret-Keller 1985). Jede identitäre Verortung ist demzufolge als situativ zu verstehen, denn es kann gut sein, dass bei veränderten Gegebenheiten andere oder neue Kategorien beansprucht werden. Der Soziologe Erving Goffman spricht für dieses Einnehmen spezifischer Rollen in unserem Alltags Handeln von einem notwendigen menschlichen *Schauspiel*²⁵, um in der Gesellschaft zu-

24 Zur Problematik der Identitätsbestimmung vgl. z.B. Frey & Hausser (1987), Camilleri & Cohen-Emerique (1989).

25 Goffmans Werk *Wir alle spielen Theater* erschien 1959 mit dem Originaltitel *The presentation of self in everyday life*. Darin vertritt Goffman die These, dass soziales Handeln Schauspiel ist (vgl. Goffman 1959).

rechtzukommen. Das Individuum versucht damit, den Eindruck, den andere von ihm haben, zu kontrollieren (vgl. Goffman 1959, S. 17). Es muss sich im Rahmen der eigenen gesellschaftlichen Ressourcen – als Subjekt – eine eigene Biografie erarbeiten. Gerade *Identität* verweist deshalb auf das menschliche Bedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit und kann als alltägliche Passungsarbeit zwischen der inneren und äusseren Welt, in der Verknüpfung unterschiedlicher Teilidentitäten angesehen werden.²⁶ In ihr soll das kennzeichnende Individuelle, aber eben auch das sozial Anerkannte dargestellt sein – ein situatives Abwägen zwischen Eigensinn und Anpassung, das die individuelle Handlungsfähigkeit sichert (vgl. Keupp 2015, S. 703).

Der Identitätsbegriff geht schon seit Längerem auch mit dem Begriff der *Zugehörigkeit* einher (vgl. Yuval-Davis 2011; Mecheril 2003). Geisen und Riegel verdeutlichen sogar, dass die Frage der Zugehörigkeit in der sozialwissenschaftlichen Forschung zu Jugend und Migration vorwiegend mit dem Identitätsbegriff thematisiert wurde (vgl. Geisen & Riegel 2010a, S. 8). Bisher angenommene Zugehörigkeiten zu Familie, Alters- oder Berufsgruppen etc. weiten sich aus, werden teilweise aufgelöst und verändern sich im Verlaufe der Biografie. Identitätsentwicklung ist somit prozesshaft. Menschen leben heute in unterschiedlichen Kontexten und sind mit verschiedenen Rollenanforderungen konfrontiert, was mit einer anhaltenden Selbstbefragung einhergeht. Deren Ergebnis mündet nicht mehr – wie früher angenommen – in einer singulären Identität, sondern wird zu einem aus mehreren Lebenserfahrungen zusammengesetzten Selbstbild (vgl. Liebsch 2016, S. 141). In Anlehnung an Bourdieu haben Coté und Levine (2002) den Begriff des *Identitätskapitals* entwickelt, um auf die unabdingbaren Ressourcen hinzuweisen, die ein Subjekt braucht, um sich innerhalb seiner Welten selbstwirksam erleben zu können. Das *Identitätskapital* ist als Summe aller Eigenschaften und Merkmale anzusehen, die ein Individuum in der Interaktion mit anderen erworben bzw. zugewiesen bekommen hat (vgl. Keupp 2015, S. 705). Diese multiplen Identitäten und entsprechend auch das subjektive *Identitätskapital* werden durch die Beziehung zu den Anderen auf der Grundlage von Differenzen konstituiert.

In vielen Alltagssituationen geschehen *Otheringprozesse*, wie in Kapitel 3.4.1.1 ausgeführt, über Sprache(n) und Sprechen. Auch mit Bezug auf ein migrationsgesellschaftliches Verständnis von Mehrsprachigkeit kann für immer mehr Menschen davon ausgegangen werden, dass solche Erfahrungen existenzielle, identitätsrelevante Fragen aufwerfen. In dieser Arbeit wird *Identität* bzw. Zugehörigkeit daher als bedeutendes Verbindungselement zwischen machtvollen Prozessen der Subjektwerdung und Sprache(n) verstanden. Wenn von Sprache(n) die Rede ist, so ist dies im Folgenden im poststrukturalistischen Sinne gedacht: Es wird von einem mehrsprachigen Subjekt ausgegangen, das mit seinem sprachlichen Repertoire in diskursive Interaktion mit anderen tritt. Werden Zusammenhänge zwischen Sprache(n) und Identität hergestellt, so ist immer auch Mehrsprachigkeit und Identität angesprochen.

26 Amartya Sen spricht in diesem Zusammenhang auch von der *Identitätsfalle*, um auf das Konkurrenzverhältnis zwischen unseren vielfältigen Zugehörigkeiten und Identitäten zu verweisen, von denen keine mehr als einzig gültige angesehen werden kann (vgl. Sen 2007).

3.5.1 Soziale Positionierung

Positionierung tritt als Begriff erstmals ab den 1980er-Jahren in Anlehnung an Foucaults Subjektverständnis im Rahmen der Diskurspsychologie auf und wird anschliessend von unterschiedlichen Autor*innen zu einer konkreten Positionierungstheorie weiterentwickelt (vgl. Spitzmüller, Flubacher & Bendl 2017, S. 4). In den 1990er-Jahren formulieren Davis und Harré: »Positioning, as we will use it, is the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced story lines. There can be interactive positioning in which what one person says positions another. And there can be reflexive positioning in which one positions oneself« (Davis & Harré 1990, S. 48). Diese frühen Konzeptionsarbeiten betonen noch stark die Wirkmacht des Diskurses, der über die Verortung des Subjekts bestimmt und die interaktiven Aushandlungsprozesse einer Positionierungsarbeit mehrheitlich vernachlässigt (vgl. Spitzmüller, Flubacher & Bendl 2017, S. 5). Spätere Weiterentwicklungen des Konzepts schliessen hier an und beschäftigen sich vorwiegend aus einer konversationsanalytischen Perspektive mit Positionierungen, die empirisch nachweislich in einzelnen Interaktionen eingenommen und verhandelt werden (vgl. z.B. Lucius-Hoene & Deppermann 2004; Bamberg & Georgakopoulou 2008; Deppermann 2013). Diese Arbeiten distanzieren sich – im Vergleich zu Davis und Harré – mehrheitlich von diskursiven Prägungen von Positionierungen mit der Begründung, dass eine empirische Validierung nur schwer realisierbar ist.

Aus diesen zwei konträren Auffassungen erwachte anschliessend das Erfordernis nach einer Zusammenführung von Mikro- und Makroperspektiven für eine holistische Positionierungstheorie (vgl. Spitzmüller, Flubacher & Bendl 2017, S. 5ff.). Subjektivierungsanalytischen Konzeptionen kann gerade in dieser Hinsicht verflechtendes Potenzial zugesprochen werden. Auf der Grundlage von Butler und Foucault lassen sich soziale Positionierungsprozesse subjektivierungstheoretisch als *identitäre Verortungen*²⁷ bzw. als Mechanismen der Subjektivierung verstehen (vgl. Bosančić 2016, S. 108). Individuen durchlaufen also einen Prozess der Subjektivierung, der über die alltägliche Inszenierung von Identitäten, z.B. über Sprache(n), Verhalten oder Aussehen, geschieht und den »gewordenen Subjekten« – mit Verweis auf Goffman – eine Rolle zuweist, sie in Gruppen einordnet, ihnen Anerkennung verschafft oder sie zu »Anderen« werden lässt. Eine Rolle bezieht sich dabei immer auf eine bestimmte Position und besteht im normativen Sinn aus einem entsprechenden rollenkonformen Verhalten. Zu den meisten Rollen gehört ebenso ein binäres Gegenstück (z.B. Lehrperson vs. Schüler*in, Fremde*r vs. Einheimische*r, Frau vs. Mann), mit dem sich das Machtverhältnis erst ausdifferenzieren kann. Diskursive normative Setzungen und damit einhergehende Differenzverhältnisse fallen mit vielfältigen Identitätserwartungen an das Subjekt zusammen und setzen es einem gewissen sozialen Anpassungsdruck aus. Das Subjekt muss sich diesen Erwartungen entsprechend verhalten. Über Distanzierungstechniken kann es versuchen, sich davon abzugrenzen oder sich gegen erwartete Positionierungen aufzulehnen. Diese Bemühungen müssen aber genauso als Teil diskursiver Vorgaben gesehen werden, was Subjekte nie völlig frei in ihren Handlungsentscheidungen sein

27 Auch mit Verweis auf die *acts of identity* von Le Page & Tabouret-Keller (1985).

lässt (ebd.). In Anlehnung an Viehöver müssen Subjektpositionen deshalb immer auch als Positionierungszwänge verstanden werden, die Menschen sozial bezeichnen und hierarchisieren (vgl. Viehöver 2012, S. 199). Subjektivierungsanalytische Zugänge stellen gerade die subtileren, situativ wirksamen Aushandlungsmechanismen ins Zentrum ihres empirischen Interesses und reflektieren diese immer auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskurs- und Differenzordnungen.

Lucius-Hoene und Deppermann diskutieren das Konzept der Positionierung auf der Grundlage von autobiografischen Erzählungen, mit denen sich *narrative Identitäten*²⁸ einer erzählenden Person erforschen lassen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 166). Dabei verstehen die Autorin und der Autor *narrative Identitäten* als empirisches Konstrukt, das »die diachrone, auf einen Plot hin orientierte Perspektive des Erzählens mit den alltäglichen oder institutionellen sprachlichen Praktiken der Identitätsherstellung und -darstellung« zu vereinen vermag (ebd., S. 167). Dabei kann sich eine Position oder eine identitäre Verortung innerhalb einer erzählten Interaktion auf »persönliche Merkmale, soziale Identitäten, rollenbedingte Rechte, moralische Attribute und Ansprüche« der erzählenden Person beziehen (ebd., S. 171). Damit ist eigentlich für jede sprachliche Hervorbringung eine gewisse Positionierungsrelevanz anzunehmen. Der vielschichtigen Bedeutung einer jeden Positionierung kann aber erst unter Berücksichtigung des gesamten Erzählverlaufs – der gesamten Identitätsarbeit – Rechnung getragen werden. Wird daran anschliessend eine begriffliche Eingrenzung von Selbst- und Fremdpositionierung gesucht, lässt sich mit Bezug auf Bosančić festhalten: Selbstpositionierungen sind »ein tentativer, prekärer, dynamischer und unabschliessbarer Prozess der Auseinandersetzung mit den Fremd-Identifizierungen durch diskursiv konstituierte Subjektpositionen [...]. Fremd-Positionierungen finden zwar nicht nur durch Subjektpositionen statt, sondern sind gleichsam in lebensweltlichen Kontexten verankert, [...] in bestimmten Schichten und Milieus [...], in familiär vorgelebten Geschlechterrollen [...] durch ethnische, nationale oder religiöse Gemeinschaftserlebnisse« beeinflusst (Bosančić 2016, S. 108).

Über die Analyse von erzählten Positionierungen lässt sich daher eine situative und fluide Identitätsarbeit erörtern, die immer eines Gegenübers bedarf. Gemäss Hall (1994) und später Kaufmann (2005) entstehen auch gruppenbezogene, kollektive Identitäten erst über diskursive Aushandlungsprozesse des »Wir« und des »die Anderen«. Gerade Sprachen fungieren dabei als wirkmächtiges Differenzmerkmal, als Positionierungswerkzeug zwischen dem »Wir« und dem »Ihr« und markieren damit ebenso (Nicht-)Zugehörigkeiten, die gerade im Kontext von Migration bzw. gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit besondere Relevanz entfalten können. Die Analyse subjektbedingter

28 Auch Lucius-Hoene & Deppermann verweisen damit auf eine identitäre Arbeit, die während der Erzählung – in einer Ko-Konstruktion mit der zuhörenden Person – vorgenommen wird. Erzählte Positionierungsaktivitäten können sich im Verlaufe der biografischen Narration verändern bzw. widersprüchlich erscheinen. Es darf aber von keinen absichtlichen, strategisch motivierten Manövern ausgegangen werden. Vielmehr lässt sich über die Herausarbeitung narrativer Identitäten und Positionierungen lediglich die »Heterogenität und situative Flexibilität von Selbsterfahrungen und Selbstpräsentationen, also ein Spiegelbild der vielfältigen Möglichkeiten, zu sich und dem Selbsterlebten in sozialen Interaktionen Stellung beziehen zu können«, abbilden (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 181).

Positionierungsakte erscheint für die vorliegende Arbeit insofern als adäquat, als sie das individuelle Erleben von Sprache(n) und Sprechen als Form von *Identitätsarbeit* versteht, die über die Einbettung von sprachbiografischen Erzählungen in den historischen Kontext geschieht und damit die hegemoniale gesellschaftliche Einbindung eines Individuums und dessen Handeln mitdenkt. Ungeachtet der vorliegenden Fokussierung auf Sprache(n) und Sprechen ist nicht auszublenden, dass soziale Positionierungen nie entlang nur einer Differenzkategorie bzw. einer Machtachse eingenommen oder vergeben werden. Sie unterliegen vielmehr situativen Wechselwirkungen untereinander, worin – je nach Situation – unterschiedliche Differenzkategorien die Selbst- und Fremdpositionierungsaushandlung rahmen.

3.5.2 (Nicht-)Zugehörigkeit

Menschen sind wie beschrieben in ein gesellschaftliches Kollektiv eingebunden und nehmen sich als Mitglieder sozialer Gruppen wahr. Ihr Selbstverständnis begründet sich in diesem angesprochenen Binnenverhältnis zwischen dem »Wir« und den »Anderen«. Gerade dieses Verhältnis gilt es hier im Zusammenhang mit dem Begriff der *Zugehörigkeit* theoretisch noch etwas akzentuierter zu beleuchten.

Menschen sind gezwungen, sich mit kollektiven Grenzen auseinanderzusetzen und sich in diesem Wir-Gefüge zu positionieren (vgl. Pfaff-Czarnecka 2018, S. 6). Wenn sich eine einzelne Person mit einer gewählten Gruppe identifiziert, so tut sie das einerseits, um sich darin zugehörig und anerkannt zu fühlen. Andererseits kann es auch die Absicht darstellen, sich über das Unterschiedlich-Sein von einer anderen Gruppe abgrenzen zu wollen (vgl. Auernheimer 2020, S. 37). Anfang der 1990er-Jahre definiert der Politikwissenschaftler Claus Leggewie die Konstruktion der Wir-Gruppe als einen variablen *Vorgang*, »als Erfindung einer Tradition, als Sinnggebung absolut kontingenter Existenz, als Erzählung. [...] Es kann sich dabei um fiktive Abstammungsgemeinschaften und erweiterte Verwandtschaftsgruppen handeln, aber ebenso kommen Alters- und Generationskohorten, Religionsgemeinschaften, korporative Verbände und räumliche Nachbarschaften in Frage. Über alle solchermassen konstruierten Wir-Gruppen werden Ressourcen und Besitzverhältnisse bestimmt, konstituiert sich Teilhabe an der Macht und werden moralische Instanzen organisiert. Ein selbstreferentielles, für selbstverständlich genommenes Zugehörigkeitsgefühl, das Rechte schafft, Pflichten begründet und vor allem Vertrauen schafft [...]. Die Wir-Gruppen-Konstruktion ist demnach ein elementares, zweiwertiges Klassifikationsmuster. Der Code »wir und sie« funktioniert ähnlich exklusiv wie die Geschlechterdifferenz, die politische Rechts-Links-Dichotomie, die Hierarchie von oben und unten oder der Gegensatz von Zentrum und Peripherie« (Leggewie 1994, S. 53).

Auch die klassische Soziolinguistik widmet sich bereits seit Mitte des 20. Jahrhunderts der Erforschung der Sprache als Merkmal einer sozialen Gruppe. Dabei wird die soziale Gruppe vorwiegend vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Sprachgebrauchs diskutiert. Mit dem Begriff der *Sprachgemeinschaft* wird jeglicher Zusammenschluss von Menschen gefasst, der auf gemeinsamen Regeln und Normen beruht und auf einen geteilten Kommunikationscode verweist bzw. die Sprache als geteiltes Merkmal thematisiert (vgl. Roche & Terrasi-Haufe 2018, S. 222ff.). Werden Sprache(n) und Sprechen als

relevante Differenzlinien im gesellschaftlichen Kontext zur Diskussion gestellt, so lassen sich Sprachformen und Sprechweisen finden, denen unterschiedlich viel An- und Aberkennung zugeschrieben wird. Der Sprache liegt insofern ein hegemoniales Wesen inne, das eng mit Verhandlungsprozessen sozialer Zugehörigkeit verbunden ist.

Neben der eigentlichen Sprache ist die Art und Weise, wie wir sprechen, z.B. mit herkunftsmarkierenden Annahmen und Festschreibungen verbunden. Aufgrund von Jargon, Fachsprache, speziellen Registern, Stimme, Aussprache und Dialekt oder nur schon durch den akzentfreien Gebrauch der eigenen Familiensprache werden bestimmte identitäre Zugehörigkeiten angenommen (vgl. Hausendorf 2000, S. 37). Tajfel und Turner formulieren Ende der 1970er-Jahre einen – eher aus sozialpsychologischer Perspektive gefassten – breit rezipierten konflikttheoretischen Ansatz *sozialer Identität*²⁹, der auf der Selbstwahrnehmung eines Gruppenmitglieds basiert, das im Bewusstsein von »In- und-Out-Group-Erwartungen« handelt (vgl. Tajfel & Turner 1979). Gerade an Tajfel und Turners Theorie der *sozialen Identität* vermögen auch biografie- und subjekt-theoretische Perspektiven auf Zugehörigkeit anzuschliessen. Erste analytische Ansätze kommunikativer Hervorbringung von Zugehörigkeit sind vorwiegend in Harvey Sacks frühen soziologischen Arbeiten am Konzept der Mitgliedschaftskategorisierungen zu finden. Mit den von Sacks beschriebenen *membership categories* sollten über Sprache(n) und Sprechen zum Ausdruck gebrachte Zugehörigkeiten bzw. Mitgliedschaften eruiert werden, die sich jeweils in übergeordnete Kategoriensammlungen (*membership categorization devices, collections, category sets*) ordnen lassen (vgl. Sacks 1972a, 1972b). Gemäss Hausendorf sind in Sacks Kategorisierungsanalysen aus methodologischer Perspektive aber zu viele Fragen offengeblieben, weshalb seine Arbeiten mehr in der Entdeckung eines forschungsrelevanten Themas für viele Disziplinen mündeten, als dass sie das Phänomen der Zugehörigkeit tatsächlich systematisch erschliessen konnten (vgl. Hausendorf 2000, S. 13). Aus einem sozialwissenschaftlich motivierten Beschreibungsinteresse heraus erfordert die Konzeptualisierung von identitären Verortungen insofern – wie in den vorausgehenden Kapiteln erläutert – insbesondere im Hinblick auf empirische Analysen dringend eine weitere Ausdifferenzierung.

In diesem Zusammenhang kann heute auf eine Vielzahl an systematischen Weiterentwicklungen des Begriffs der *Zugehörigkeit*³⁰ zurückgegriffen werden, womit sich Identitätsarbeit flexibler, relationaler und situativer fassen lässt (vgl. z.B. Hausendorf 2000; Mecheril 2003; Geisen & Riegel 2010b; Yuval-Davis 2011; Pfaff-Czarnecka 2012). Gemäss Nira Yuval-Davis ist *Zugehörigkeit* als eine emotionale Betroffenheit im Sinne eines »Sich-zu-Hause-Fühlens« zu verstehen. Mit *Zuhause* wird ein sicherer Raum gedacht, worin sich aber nicht ausschliesslich positive Gefühle entfalten, sondern auch emotionale Eingebundenheiten wie Trauer, Einsamkeit oder Scham manifestieren

29 Mit ihren Ausführungen zur *sozialen Identität* stellen Tajfel und Turner eine Theorie auf, die intergrupale Differenzierungsprozesse zu erklären versucht, welche vorwiegend durch Konflikte zwischen Gruppen gekennzeichnet sind. Dabei setzen die beiden Autoren den Fokus auf das Individuum und stellen die Frage in den Raum, weshalb Individuen ihre Bezugsgruppe von anderen Gruppen abgrenzen und weshalb sie Fremdgruppen abwerten (vgl. Zick 2005, S. 409).

30 In den Sozialwissenschaften wird der Begriff der *Zugehörigkeit* auch mit Themen wie Fremdheit, Ethnizität und kollektiver Identität im Sinne von Gruppen(zugehörigkeit) verhandelt. Im englischsprachigen Raum wird von *belonging* gesprochen (vgl. Yuval-Davis 2011, S. 10).

können. Die Rede ist von Gefühlen tiefer Verbundenheit mit einem soziogeografischen Raum oder einer imaginierten Zugehörigkeit zu einem entfernten Ort, wo Selbstverwirklichung möglich wird. Dabei ist nicht jede Zugehörigkeit für einen Menschen auf die gleiche Weise bedeutsam (vgl. Yuval-Davis 2011, S. 10ff.). In Pfaff-Czarneckas Ausführungen findet sich bezüglich bestimmender Dimensionen von Zugehörigkeit weitere Ausdifferenzierung. Die Sozialanthropologin spricht von *Gemeinsamkeit*, *Gegenseitigkeit* und *Bindungen an Objekte* als zentrale Komponenten sozialer Zugehörigkeit (vgl. Pfaff-Czarnecka 2018, S. 5). Als *Gemeinsamkeit* versteht sie die Wahrnehmung des Teilens, z.B. derselben kulturellen Formen, der Sprache, Religion oder des Lebensstils. Dabei rezipiert sie *Gemeinsamkeit* aber ebenso als kollektiven sozialen Grenzhorizont, der über Inklusion und Exklusion bestimmt und damit Zusammen- und Zugehörigkeit³¹ festlegt. Die zweite Dimension bezieht sich auf die gegenseitigen Leistungen und Verpflichtungen, auf denen das gemeinsame *Commitment* aufbaut. Innerhalb von Familie, Freundschaften, Ausbildungs- und Arbeitsverhältnissen entfalten Menschen im sogenannten »Regime der Zugehörigkeit« habituelle³² Praktiken. Zugehörigkeit bezieht sich aber nicht ausschliesslich auf Bindungen an oder zu Menschen, sondern steht drittens auch in Verbindung mit (im)materiellen Objekten des Kontextes. Dass wir mit unseren materiellen Objekten zusammengehören, z.B. mit rechtlichen Verträgen oder Immobilien, schafft ebenso Verbindlichkeiten und emotionale Anhaftungen. So sind Menschen über die Familie, Berufswelt, Freundschaften, Vereine etc. in eine Vielzahl von Zugehörigkeiten eingebunden (ebd., S. 8).

Paul Mecheril spricht vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis von »natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten« als einem relationalen Phänomen, das durch Akte symbolischer Bezeichnung hergestellt wird (vgl. Mecheril 2003). Auch gemäss Mecheril kennzeichnet soziale Zugehörigkeit die Beziehungen zwischen Gegenständen oder Personen und sie qualifiziert das Verhältnis zwischen den Elementen. Erst durch den »Akt der symbolischen Bezeichnung«, durch den Akt der Hierarchisierung, kann Zugehörigkeit entstehen (vgl. Mecheril 2018b, S. 23). In seinem sehr ausdifferenzierten Verständnis sozialer Zugehörigkeit unterscheidet Mecheril zwischen drei miteinander verwobenen Ebenen. Zum einen spricht er vom *Zugehörigkeitskonzept*³³ als diskursivem Raum der Verhandlung von Zugehörigkeit, also der politischen, gesellschaftlichen und intersubjektiven Vorstellung darüber, was in der gegebenen Situation Zugehörigkeit bedeutet, »wer zugehörig sein darf, welche Rechte und Pflichten mit Zugehörigkeit einhergehen, welche Handlung einen Loyalitätsbruch darstellt, wie welche Loyalitätsbrüche sanktioniert werden« (Mecheril 2018b, S. 25). Sie ist als Machtphänomen zu verstehen, das zugleich produktiv, aber auch

31 Gemeinsamkeit wird hier als Unterscheidung zwischen Zugehörigkeit und Zusammengehörigkeit verstanden. In der *Zugehörigkeit* wird die eigene Positionierung auf ein Wir-Gefüge definiert, die Zusammengehörigkeit hingegen bestimmt das Verhältnis innerhalb des Gefüges (vgl. Pfaff-Czarnecka 2018, S. 6).

32 Hier wird auf Pierre Bourdieus Habitus-Konzeption rekurriert (vgl. Kap. 3.3).

33 Das *Zugehörigkeitskonzept* konstituiert den Rahmen, in dem sich einzelne *Zugehörigkeitsverständnisse* und *Zugehörigkeitserfahrungen* entwickeln.

repressiv wirken kann (ebd., S. 26). Mit dem *Zugehörigkeitsverständnis*³⁴ hingegen sind emotionale, erkenntnistheoretische und praktisch-leibliche Muster gemeint, die situative Zugehörigkeitserfahrungen zusammenfassen und abstrahieren. Mecheril bezeichnet sie als »aktive Positionierungs- und Depositionierungsakte, welche von der Struktur des sozialen Feldes, in dem die Akte situiert sind, durchzogen sind« (Mecheril 2018b, S. 29). *Zugehörigkeitsverständnisse* konstituieren die Handlungsspielräume der Subjekte. Als subjektive Einheiten des Handelns und Erlebens einer Person in ihrem Umfeld spricht Mecheril *Zugehörigkeitserfahrungen* als dritte Ebene an. Sie werden von jeder einzelnen Person individuell erfahren und setzen Individuen in ein Verhältnis zu sozialen und symbolischen Kontexten. Dabei ist zwischen *positiven* und *negativen Zugehörigkeitserfahrungen* zu unterscheiden. Im Rahmen *positiver Zugehörigkeitserfahrungen* versteht der Mensch den sozial-symbolischen Zugehörigkeitskontext als Teil seines Selbstverständnisses, da er den darin geltenden Erlebens- und Handlungskonsequenzen implizit oder explizit zustimmt. Eine *positive Zugehörigkeitserfahrung* bedeutet insofern, sich als zugehörig anzuerkennen und als zugehörig anerkannt zu werden (ebd., S. 27). In einer *negativen Zugehörigkeitserfahrung* wird hingegen ein Ablehnungsverhältnis markiert. Der Person wird entweder Zugehörigkeit abgesprochen oder sie anerkennt sich selbst nicht als dem Kontext zugehörig. Solche negativen Erfahrungen können beispielsweise auch darin bestehen, dass eine Person die Teilnahme an der Lebensform einer Menschengruppe nicht gutheißt oder nicht gutgeheissen bekommt. Durch *negative Zugehörigkeitserfahrungen* erlebt eine Person Abstoßung, Nichtanerkennung, Herabsetzung und Zutrittsverbote (ebd.). *Zugehörigkeitserfahrungen* können, unabhängig davon, ob sie positiver oder negativer Art erlebt werden, als Handlungsweisen verstanden werden, in denen sich der Zugehörigkeitsstatus der einzelnen Person artikuliert. Denn sie thematisieren das Phänomen individueller Zugehörigkeit aus der Perspektive des jeweiligen Individuums (ebd., S. 28). Mecheril verweist in seinen Ausführungen auch auf die bestimmenden Elemente sozialer Zugehörigkeit, die sich in weiten Teilen auch mit Pfaff-Czarneckas Verständnis vereinigen lassen.

Mecheril versteht *Mitgliedschaft*, *Wirksamkeit* und *Verbundenheit* als analytische Zugehörigkeitsaspekte. Mitgliedschaften regeln z.B., wer zugehörig ist und wer nicht, und können formeller oder informeller Art sein. Staatsbürgerschaft oder Aufenthaltserlaubnis beispielsweise können als formelle Mitgliedschaftspraktiken verstanden werden. Zugehörigkeit setzt aber den symbolischen Einbezug sowohl aus formeller als auch informeller Ebene voraus. In sozialen Interaktionen werden bestimmte Formen von Partizipation und Praxis zugestanden, andere hingegen verhindert. Eine Person kann beispielsweise auf dem Papier Schweizer*in sein, sich aber auf informelle Art nicht der Schweiz zugehörig fühlen. Zugehörigkeitsräume sind insofern als Handlungsräume zu verstehen, in denen unterschiedliche Wirksamkeitserfahrungen möglich werden. *Wirksamkeit* als zweiter Aspekt ereignet sich laut Mecheril »als das Zusammengehen habituellem Disponiertheit und kontextueller Wirklichkeit, gewissermassen als das Zusammenspiel von äusserer und innerer Realität« (Mecheril 2018b, S. 31). Sie zielt

34 *Zugehörigkeitsverständnisse* ergeben sich durch *Zugehörigkeitserfahrungen* und strukturieren diese gleichzeitig auch in bewusster oder unbewusster Weise. Sie stellen den symbolischen Rahmen für die Erfassung von *Zugehörigkeitserfahrungen* dar (vgl. Mecheril 2018b, S. 28).

auf die Verwirklichung eines »guten Lebens« ab.³⁵ Über die *Verbundenheit* als drittes analytisches Zugehörigkeitselement kommt ein Verhältnis zum Ausdruck, das durch emotionale Bindungen, moralische Verpflichtungen, Vertrautheit und materielle Gebundenheiten ermöglicht wird. *Verbundenheit* zeigt an, dass sich eine Person biografisch auf den Zugehörigkeitsraum eingelassen hat. Sie setzt den Menschen in ein zeitlich strukturiertes Verhältnis zum Kontext (ebd.).

Die Thematisierung gesellschaftlicher Differenzordnungen im Zusammenhang mit dem essenziellen Begriff der *Zugehörigkeit* bietet ein sehr umfangreiches und interdisziplinäres Feld sozialwissenschaftlicher Forschung. Gerade im Blickfeld biografischer Bedeutung von *Zugehörigkeit* können neuere machtkritische Studien, insbesondere mit Bezug auf intersektionale Analyseperspektiven, als besonders erhellend erachtet werden. Für die vorliegende Arbeit gilt insofern vorausgehend zu klären, in welchem verwobenen Verhältnis erzählte soziale Positionierungen und (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen zueinander stehen. Die Verhandlung sozialer Positionierungen von Menschen in biografischen Erzählungen lässt sich – wie geschildert – als vielschichtiger Prozess fassen, der aktiv und fluide auf Zugehörigkeitszusammenhänge Bezug nimmt. In diesem Subjektivierungsgeschehen werden unterschiedliche Differenzlinien (z.B. das Geschlecht, die Ethnizität, die Sprache) relevant gesetzt, die auf multiple Weise aufeinander einwirken (vgl. Geisen & Riegel 2010a, S. 11). Erzählte Positionierungen werden in dieser Arbeit als auch narrativ hervorgebrachte Zugehörigkeitserfahrungen verstanden, als Formen der Selbstverortung bzw. subjektiver Identitätsarbeit, die ihr Bedeutungsausmass erst unter Berücksichtigung ihrer Verwobenheit entfalten. Dennoch erscheint eine analytische Trennung von *Positionierung* und *Zugehörigkeit* substantiiert, denn sie ermöglicht einen zugespitzten Blick auf die diesen Aushandlungen inhärente Macht. Nicht jede Positionierungsverhandlung bezieht sich unmittelbar auch auf (Nicht-)Zugehörigkeit. Vielmehr sind erzählte (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen als besonders machtvoll Selbst- und Fremdpositionierungen zu verstehen, die einen bedeutenden Einfluss auf die Handlungsmöglichkeiten der Subjekte im gegebenen Kontext nehmen. In dieser Argumentation stellt zwar jede erzählte Zugehörigkeitserfahrung zwangsläufig auch einen Positionierungsakt dar. Aber nicht jede hervorgebrachte soziale Positionierung markiert unmittelbar auch einen (Nicht-)Zugehörigkeitsstatus. Demzufolge ist eine die Verflechtungen berücksichtigende Annäherung an identitäre Verortungen erforderlich, die unter Einnahme einer epistemologischen Haltung ausserdem immer auch vor dem Hintergrund der eigenen Positioniertheit als Forschende argumentieren muss.

3.5.3 Handlungsmacht – Agency

Die neuere *Agency*-Forschung geht auf Giddens (1988) sowie Emirbayer und Mische (1998) zurück und schliesst sehr gut an Foucault, Butler und Bourdieu an. Mit dem Begriff *Agency*, der in dieser Arbeit synonym mit Handlungsfähigkeit Verwendung findet, wird das Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Abhängigkeit und individueller

35 Was Mecheril unter *Wirksamkeit* versteht, liesse sich nach Erachten der Autorin auch als eine durch *Zugehörigkeitserfahrungen* resultierende Handlungs(ohn)macht fassen.

Selbstbestimmungsfähigkeit verhandelt. Dabei werden vorwiegend drei Argumentationen vorgebracht. Zum einen gehen soziale Strukturen nicht ausnahmslos mit der Einschränkung von Handlungsfähigkeit einher, sondern stellen für Individuen ebenso einen Ermöglichungskontext dar. Des Weiteren sind individuelle und kollektive Akteur*innen mit bestimmten Ressourcen ausgestattet, welche sie einerseits zu gewissen Handlungen befähigen können. Dieselben Ressourcen können sich aber in anderen Kontexten als einschränkend erweisen. *Agency* kommt drittens eine zeitliche Komponente zu. In der Vergangenheit erworbene Gewohnheiten sind in Individuen eingeschrieben und damit immer Teil der Handlungsfähigkeit. Zugleich sind Menschen in der Lage, alternative Möglichkeiten in der Zukunft zu imaginieren und diese zur Gegenwart in Bezug zu setzen. Handlungsfähigkeit stellt insofern nicht eine voraussetzungslos gegebene Fähigkeit von Individuen dar, sondern ist ein »zeitlich eingebetteter Prozess«, der sich im Wechselspiel zwischen sozialen Bedingungen und individuellen Möglichkeiten manifestiert (vgl. Emirbayer & Mische 1998, S. 963). Die Rede ist nicht von einer gegebenen Eigenschaft, Fähigkeit oder intrinsischen Motivation, vielmehr wird *Agency* im gegebenen Kontext im Zusammenspiel mit den jeweiligen Identitäten, Motiven und Absichten konstruiert.³⁶

Nach Bosančić gilt es, immer von einer situierten Handlungsfähigkeit in doppelter Betrachtungsweise auszugehen: Zum einen kann *Agency* nicht ausserhalb symbolischer Ordnungen bestehen oder diesen gar vorgängig sein. Vielmehr ergibt sie sich erst durch ein Zusammenspiel von einverleibten Voraussetzungen und materieller sowie symbolischer Umwelt. Zum anderen verweist situierte *Agency* auf die Beschaffenheit der normativ-symbolischen, materiellen und räumlichen Ordnungen (vgl. Bosančić 2022, S. 60). Obschon wir unsere Existenz und unser sprachliches Handeln ausschliesslich innerhalb symbolischer, gesellschaftlicher Ordnungen denken können, wäre es dennoch eine verfehlte Betrachtungsweise, uns als der Gesellschaft gänzlich unterworfenen Subjekte zu verstehen. Wie Judith Butler mit dem Begriff *Performativität* (vgl. Kap. 3.2) theoretisch begründet, sind wir in gewissen Situationen unseres Alltags in der Lage, eigenen biografischen Bedeutsamkeiten entsprechend auf unser soziales und sprachliches Handeln einzuwirken und Umdeutungsprozesse vorzunehmen. Positionen, die Menschen einnehmen bzw. die ihnen zugeschrieben werden, sind keinesfalls als eindeutig oder immerwährend anzusehen, sondern entstehen situativ, im gegebenen Kontext und können sich aufgrund neuer biografischer Erfahrungen oder unter anderen diskursiven Gegebenheiten auf unterschiedliche Weise ergeben. Wir können uns bewusst von den uns zugeschriebenen Positionen distanzieren, uns dagegen auflehnen oder andere Positionierungen stärker hervorheben, um unserem Selbstbild in der gegebenen Situation besser zu entsprechen oder unsere bevorzugten Zugehörigkeiten zu verdeutlichen. Wir nehmen

36 Auch in der Kritischen Psychologie wird mit dem Begriff Handlungsfähigkeit auf »das Verhältnis von Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen und auf die Frage, wie diese mit Herrschaftsverhältnissen verstrickt sind«, verwiesen. Mit dem Begriffspaar *restriktive und erweiterte Handlungsfähigkeit* nimmt die Kritische Psychologie eine weitere Ausdifferenzierung vor, wobei *restriktives Handeln* die vorgefundenen gesellschaftlichen Bedingungen trotz ihres beschränkenden Potenzials annimmt. Mit erweitertem Handeln wird hingegen auf veränderte Bedingungen des Handelns hingewiesen (vgl. Ganz & Hausotter 2020, S. 45).

unterschiedliche Subjektpositionen im Kontext ein und können diese in anderem Kontext wieder verlassen. Jede Person ist immer mehr als die Summe der durch sie dargestellten Positionen, denn Menschen erleben widersprüchliche, unbeständige und wandelbare Mehrfachzugehörigkeiten (vgl. Spies 2013, S. 159). Wollen wir in Erfahrung bringen, wie Menschen mit und durch Sprache(n) ihre Handlungsfähigkeit erörtern, müssen wir in ihren Erzählungen auf die miteinander verwobenen Subtilitäten achten, die sich im Möglichkeitsraum von restringierenden und befähigenden Verhältnissen ergeben.

4. Methodischer und methodologischer Forschungsrahmen

»Der für qualitative Forschung typische offene Zugang zur sozialen Realität und der Verzicht auf vorab entwickelte Erhebungsinstrumente, die die Reichweite dessen, was im Forschungsfeld wahrgenommen, aufgenommen und verarbeitet wird, in verhältnismäßig restriktiver Form steuern und begrenzen, ist nicht gleichzusetzen mit theoretischer Voraussetzungslosigkeit. [...]. Entscheidendes Merkmal qualitativer Forschung ist allerdings, dass die vorhandenen Erwartungen und theoretischen Überzeugungen nach Möglichkeit offenen Charakter haben sollen. Sie sollen – idealiter – in einem steten Austauschprozess zwischen qualitativ erhobenem Material und zunächst noch wenig bestimmtem theoretischen Vorverständnis präzisiert, modifiziert oder revidiert werden« (Hopf 2016 S. 17).

4.1 Interpretative Sozialforschung

In diesem vierten Kapitel der Arbeit werden methodologische und methodische Perspektiven nachgezeichnet, die sowohl für die interpretative Biografieforschung als auch für die Soziolinguistik von Bedeutung sind. Als zentrale theoretische Grundlage der interpretativen Sozialforschung kann der *symbolische Interaktionismus* betrachtet werden, den Blumer folgendermassen beschreibt: »Die erste Prämisse besagt, dass Menschen Dingen gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen. Unter ›Dingen‹ wird hier alles gefasst, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag – physische Gegenstände, wie Bäume oder Stühle; andere Menschen, wie eine Mutter oder ein Verkäufer; Kategorien von Menschen, wie Freunde oder Feinde; Institutionen, wie eine Schule oder eine Regierung; Leitideale, wie individuelle Unabhängigkeit oder Ehrlichkeit; Handlungen anderer Personen, wie ihre Befehle oder Wünsche; und solche Situationen, wie sie dem Individuum in seinem täglichen Leben begegnen. Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht. Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt

und abgeändert werden« (Blumer 2004, S. 322). Damit wird der Forschungsblick auf den Menschen als handelndes Wesen gerichtet, welches verschiedenen »Dingen« bestimmte Bedeutungen zumisst. Diese Relevanzsetzungen werden als hervorgebrachte soziale Produkte verstanden, die stetigen Interpretationsprozessen unterliegen bzw. situativ geprüft, umgedeutet, bestätigt oder zurückgewiesen werden (vgl. Thoma 2018, S. 72). Neben der *sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie* nach Alfred Schütz und Garfinkels *Ethnomethodologie*, die beide als weitere relevante Bezugsrahmen für die interpretative Sozialforschung angesehen werden können, wendet sich auch die *interpretative Soziolinguistik* von einer Vorstellung statischer Identitäten und vorgegebenen sozialstrukturellen Kategorien ab (ebd., S. 73). *Identität* wird vielmehr als soziales Konstrukt verstanden, das immer wieder neu verhandelt wird (vgl. Kap. 3.5).

Es gibt sie also nicht, die eine, richtige Interpretation von Daten. Interpretationen sind immer davon abhängig, welche Theoriebezüge gemacht werden, welche Methoden angewendet, welches Datenkorpus zur Verfügung steht und mit welchen Fragestellungen man das Forschungsinteresse auskleidet. Das heisst aber keinesfalls, dass Interpretationen beliebig und gänzlich von der Subjektivität der Forschenden abhängig sind. Wer auf dieselbe Theorie rekurriert, dieselben Methoden anwendet und dieselben Fragen an dasselbe Datenmaterial stellt, sollte im Wesentlichen auf übereinstimmende Deutungen stossen (vgl. Reichertz 2016, S. 268f.).

4.2 Biografie als Forschungsmethode

Die Biografieforschung kann auf eine lange Tradition zurückblicken, die bis ins 18. Jahrhundert zurückreicht (vgl. Krüger 2006, S. 15). Im Kontext der *Chicago School of Sociology*¹ nahm die soziologische Biografieforschung ihre Anfänge bereits in den 1920er-Jahren. Ab den 1960er-Jahren erlebt die Biografieforschung schliesslich eine Renaissance, die bis in die heutige Zeit anhält. Die Fortentwicklung biografiethoretischer Perspektiven im deutschsprachigen Raum lässt sich in grossen Teilen auf die Bielefelder Forschungsarbeiten von Fritz Schütze und seinem Team zurückführen. Der theoretische Rahmen der Biografieforschung ist vielfältig und lehnt sich an verschiedene methodologische Ansätze an, die unter anderem von hermeneutischen Interpretationsverfahren, konversationsanalytischen und soziolinguistischen Untersuchungen bis hin zu ethnografischen Ansätzen reichen (vgl. Dierckx 2018, S. 29). Gegenwärtige biografiethoretische Ansätze gehen grundlegend davon aus, dass Biografien komplexe Konstruktionsleistungen darstellen und als Lebensgeschichten zwischen Individuum und Gesellschaft verortet

1 Die *Chicago School of Sociology* war in den Jahren zwischen 1895 und 1940 in den USA vorherrschend. Ihr zentrales Forschungsfeld war vorwiegend die Stadt Chicago. Die Soziolog*innen der *Chicago School* interessierten sich für den durch die Industrialisierung und Einwanderung hervorgerufenen gesellschaftlichen Wandel. Dabei orientierten sie sich an den Grundbegriffen der *pragmatischen Handlungstheorie* von George Herbert Mead und John Dewey. Das Forschungsinteresse lag vorwiegend in der Untersuchung des Zusammenhangs von wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen und der Veränderung sozialer und kultureller Diskurse. Die Soziolog*innen bedienten sich dafür rekonstruktiver Methoden (vgl. Schubert 2007, S. 120).

sind (vgl. Fischer-Rosenthal & Rosenthal 1997; Hahn 2000). Dabei unterliegen biografische Erzählungen »Zugzwängen des Erzählens« und folgen meist einer typischen Erzählstruktur (vgl. Schütze 1976). Die Biografieforschung interessiert sich daher einerseits dafür, wie und weshalb gewisse Dinge erzählt und andere ausgelassen werden. Andererseits geht es ebenso darum zu verstehen, was mit dem Inhalt der Erzählungen vermittelt werden will (vgl. Busch 2017, S. 34). Eine biografische Erzählung stellt per se immer eine Interpretation des eigenen Lebens dar, stellt Kontextbezüge her, verleiht Geschehnissen Sinn und Bedeutung und verweist auf Prozesse der Subjektivierung bzw. auf Identitätsarbeit (vgl. Kalkstein 2018, S. 140ff.). Auch stellt die Konstruktion der eigenen Biografie keinen linearen, beständigen Prozess dar, sondern ist vielmehr von Veränderungen und Diskontinuitäten geprägt (vgl. Altheit 2010, S. 238). Über das Eingebettet-Sein von Biografien in gesellschaftliche Machtverhältnisse besteht innerhalb der gegenwärtigen Forschungslandschaft zwar weitgehender Konsens. Viele biografietheoretische Forschungsarbeiten fokussierten jedoch lange Zeit vorwiegend die mikrostrukturelle Ebene des Individuums (vgl. Demmer 2018, S. 54). Biografien verweisen aber immer auch auf zahlreiche gesellschaftliche Ungleichheitsdimensionen, welche die individuellen Handlungsspielräume im Leben von Menschen rahmen. In den letzten zwei Jahrzehnten geht die Biografieforschung deshalb vermehrt auch der Verwobenheit zwischen Biografie, Diskurs und Subjektivität nach (vgl. z.B. Dausien et al. 2005; Tuider 2007).

Biografien bieten die Möglichkeit, eine Vielzahl miteinander verschränkter Aspekte gesellschaftlicher Anerkennungs- und Diskriminierungsverhältnisse über erzählte Lebensgeschichten zu erfassen und damit Einsicht in das Zusammenspiel von gesellschaftlichen Strukturen und individueller Sinnkonstruktion zu geben (vgl. Tuider 2011, S. 240; Dausien 2009, S. 161ff.). In Anlehnung an die Arbeiten von Michel Foucault, an denen sich auch die neuere Biografieforschung orientiert, geht es zum einen darum, das verwobene Verhältnis zwischen Subjekt und Diskurs genauer zu verstehen. Zum anderen wird ebenso versucht, Fragen bezüglich individueller Handlungsmacht und Auflehnungspotenzial der Subjekte nachzugehen (vgl. Spies 2009, S. 3). Tina Spies nimmt sich spezifisch Foucaults Vorarbeiten an, denkt diese weiter und versucht über Stuart Halls *Konzept der Artikulation*² den Zusammenhang zwischen Diskurs und Subjekt theoretisch genauer zu fassen.³ In biografischen Erzählungen lassen sich gemäss der Soziologin vielfältige *Artikulationen* erkennen, die beim Sprechen als zur Verfügung stehende Positionierungen

- 2 Stuart Hall beschäftigte sich Anfang der 1990er-Jahre mit der Verknüpfung von Identität, Ethnizität und Kultur. »Eine Artikulation ist [...] eine Verknüpfungsform, die unter bestimmten Umständen aus zwei verschiedenen Elementen eine Einheit herstellen kann. Es ist eine Verbindung, die nicht für alle Zeiten notwendig, determiniert, absolut oder wesentlich ist« (Hall 2000, S. 65). Nach Hall ist das Subjekt zwar fortwährend mit dem Diskurs verknüpft und wird dabei in bestimmte Positionen hineingerufen. Verschiebt sich der Diskurs, vermag sich das Subjekt aber daran anzupassen und kann sich auch mit anderen Positionen identifizieren (vgl. Spies 2009, S. 19). Identitätsverhandlungen geschehen nicht einmalig und abschliessend, sondern sind abhängig von veränderlichen Diskursen, die uns umgeben. Hall denkt sein Subjekt nicht im Rahmen starrer, unbeweglicher Situiertheit, sondern sieht dieses auch im fortwährenden Kampf gegen bestimmte Positionen als ein mit Handlungsmacht ausgestattetes Subjekt (ebd.).
- 3 Hall geht – wie auch die vorliegende Arbeit – von einem poststrukturalistischen Subjektverständnis (vgl. Kap. 2.2) aus, welches sich der klassischen soziologischen Konzeption von Identität zuordnen lässt. Identität wird in der Interaktion zwischen einem Ich und der Gesellschaft hergestellt.

eingenommen werden. *Artikulationen* lassen sich insofern als biografische *Identitätsarbeit* lesen, mittels derer die Verschränkung von Diskurs und Subjekt erforschbar gemacht werden kann (ebd., S. 22). Biografisches Handeln verweist insofern auf die objektiven Handlungsspielräume, die sich neben individuellen Bedeutsamkeiten durch die Eingebundenheit der erzählenden Person in gesellschaftliche Ordnungen ergeben. In dieser Argumentation ist jede Biografieanalyse letztlich auch immer als Diskursanalyse zu lesen (vgl. Rosenthal 2015, S. 172).

Zur Erhebung biografischen Datenmaterials wird in der Biografieforschung – innerhalb des theoretisch-methodologischen Rahmens des symbolischen Interaktionismus – hauptsächlich auf das narrative Interview nach Fritz Schütze (1976, 1983) zurückgegriffen, da dieses eine längere (autobiografische) *Stegreiferzählung* beabsichtigt und die *Rekonstruktion der Handlungsgeschichte* hervorrufen möchte (vgl. Rosenthal 2015, S. 163). Mittels einer offenen *Erzählaufforderung*⁴ (vgl. Schütze 1983) versucht die Erhebungsmethode den Informant*innen eine freigewählte Gestaltung der Präsentation ihrer Biografie zu ermöglichen. Während dieser Narrationsphase beschränkt sich die interviewende Person auf ein aktives Zuhören⁵ und verzichtet möglichst auf nachfragende Kommentare. Dies ermöglicht es, den *Raum zur Gestaltungsentwicklung* (vgl. Fischer-Rosenthal & Rosenthal 1997, S. 142) bestmöglich auszuschöpfen, damit die Befragten ihre eigenen Relevanzsetzungen entfalten können (vgl. Thoma 2018, S. 78). Während dieser ersten Phase der biografischen Erzählung, die Schütze als *Haupterzählung* bezeichnet, werden der erzählten Reihenfolge nach Notizen zu thematisierten Erlebnissen, zu Erzähllücken, zu thematischen und formalen Brüchen vorgenommen, um anschliessend mit Rückfragen an das zuvor Erzählte anknüpfen zu können. Nachdem die Erzählung mit einer sogenannten *Koda*⁶ beendet wird, spricht die interviewende Person ihren Dank für die Narration aus und leitet dann zu den immanenten Fragen über. Solche immanenten Fragen zielen auf bisher Unerzähltes, aber bereits thematisierte Inhalte ab und sollen möglichst weitere Narration hervorrufen (vgl. Küsters 2006, S. 22). Wenn die befragte Person bestimmte Informationen nicht von sich aus erzählt, besteht für Forschende des Weiteren – in einer dritten Interviewphase – die Möglichkeit, über exmanente Nachfragen eigene Relevanzsetzungen einzubringen und damit weiteres forschungsrelevantes Datenmaterial

Über die Kluft zwischen »Innen« und »Aussen« wird das Subjekt hervorgebracht (vgl. Hall 1994, S. 182).

- 4 Im narrativen Interview wird hierbei auch von *Eingangsstimulus* oder *Erzählstimulus* gesprochen, welcher möglichst offen zu halten ist und auf eine thematische Eingrenzung oder Beschränkung auf eine bestimmte Lebensphase verzichtet. Thematische Fokussierungen, wie z.B. sprachbiografische Relevanzsetzungen, sind hingegen möglich (vgl. Küsters 2006, S. 44). Wichtig ist eine eindeutige Formulierung des Stimulus, die auf das angestrebte Schema der Erzählung hinzielt und diesen nicht über zusätzliche Erläuterungen oder Relativierungen verwässert bzw. andere Darstellungsschemata aktiviert (ebd., S. 56).
- 5 Mit aktivem Zuhören sind die Erzählung bestärkende und in Gang haltende Handlungen gemeint, wie z.B. »Hm-Sagen, Nicken, das Halten des Blickkontaktes«. Darüber hinaus versucht die interviewende Person mit den erzählten Emotionen mitzugehen, das heisst, sie lacht mit und zeigt sich an traurigen Stellen ernst und verständnisvoll (vgl. Küsters 2006, S. 58).
- 6 In der Regel wird eine Haupterzählung mit einer Koda, einem Schlusssatz beendet, der das Ende der Geschichte verdeutlicht, z.B. »Eh sì dai, più o meno è quello.« (vgl. Interviewtranskript Loris, S. 7) oder »Jo, i glaub momentan isch das alles.« (vgl. Interviewtranskript Mirco, S. 3).

generieren zu können (ebd., S. 47). Der einzige Unterschied zu anderen Erhebungsformen mit aktiverer Einbindung der forschenden Person liegt für diese dritte Phase der exmanenten Nachfragen darin, dass man mit dem Einbringen eigener Schwerpunkte erst beginnt, wenn die erzählerische Darstellung der interviewten Person bereits stattgefunden hat. Diese Phase lässt sich bis hin zu einer Art Leitfadeninterview ausweiten und ist im Hinblick auf die Auswertung ebenso bedeutsam, da sie Informationen zum Prozessgeschehen enthalten kann, die über die vorausgehende Erzählung nicht gegeben wurden (ebd., S. 64 und S. 77). Zum Schluss eines narrativen Interviews nach Schütze können noch soziodemografische Daten, wie z.B. das Geburtsjahr, der Bildungsabschluss und der Wohnort, erhoben werden.⁷ Der Abschluss des Interviews richtet sich in der Regel nach den Bedürfnissen der befragten Person, das heisst, es können weitere Gespräche zur Interviewthematik geführt werden, aber auch vorausgehende Themen aus dem bisherigen Gespräch wiederaufgenommen werden. Nach dem Interview wird in der Regel ein Interviewprotokoll erstellt, das eigene Beobachtungen über die Sprechweise, die Stimme, das Aussehen, den emotionalen Zustand der befragten Person und die Atmosphäre in der Situation festhält (ebd.).

Die biografische Narration stellt auch bei Rosenthal den Anfang des Forschungsprozesses dar. Allerdings geht sie nicht wie Schütze von einer scharfen Trennung zwischen damaligem Erleben und späteren Reflexionen am Erzähltext aus, sondern hebt die perspektivische Verankerung der Erzählung in der Gegenwart hervor (vgl. Küsters 2006, S. 35). Für die Auswertung biografischen Materials entwickelt Rosenthal mit der *biografischen Fallrekonstruktion* insofern ein eigenständiges, aber an Schütze angelehntes Analyseinstrument (vgl. Rosenthal 2015, S. 204). Gerade die rekonstruktive Biografieforschung, wie sie von Rosenthal vorgeschlagen wird, eröffnet methodisch eine verwobene Perspektive auf das biografische Datenmaterial. Einerseits ermöglicht sie es, sowohl Thematisierungen auf der Mikroebene nachzuvollziehen, andererseits lassen sich damit auch Verweise auf die Diskursebene deuten (vgl. Küsters 2006, S. 33). Rosenthals Analyseverfahren gliedert sich in sechs Auswertungsschritte⁸, auf deren ausführliche Beschreibung verzichtet wird, da für die vorliegende Arbeit ein intersektionales, subjektivierungsanalytisches Verfahren gewählt wurde. Zwei Prinzipien aus Rosenthals Methodik waren aber auch im Rahmen dieser Dissertation bedeutsam, weshalb auf diese im Folgenden kurz eingegangen wird.

Das Prinzip der *getrennten Rekonstruktion von erlebter und erzählter Lebensgeschichte* erfordert eine radikale Offenheit für alle Erkenntnisse, die sich möglicherweise aus dem biografischen Material ergeben (vgl. Rosenthal 2015, S. 59). Die rekonstruktive Analyse verknüpft die singulären Textsegmente mit der Gesamtstruktur der Erzählung. Über die erzählte Lebensgeschichte kann die biografische Selbstdarstellung der erzählenden Person gedeutet werden. Dabei gilt es sich bei der Analyse des Erzählten im Klaren darüber

7 In der vorliegenden Studie wurden die soziodemografischen Daten der Informant*innen im Voraus über einen Online-Fragebogen erhoben (vgl. Kap. 7.2).

8 Diese sind 1. die *Analyse der biografischen Daten* (Ereignisdaten); 2. eine *Text- und thematische Feldanalyse* (Analyse der Textsegmente – Selbstpräsentation/erzähltes Leben); 3. die *Rekonstruktion der Fallgeschichte* (erlebtes Leben); 4. die *Feinanalyse einzelner Textstellen*; 5. *Kontrastierung der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte*; 6. *Typenbildung* (vgl. Rosenthal 2015, S. 152).

zu sein, dass die Gegenwart auf Vergangenes abfärbt und die Erzählung vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Lebenssituation mit Blick auf die Vergangenheit vorgenommen wird. Zusätzlich wird unter Berücksichtigung des *Prinzips der Sequenzialität* jede Interviewpassage in einen Sinnzusammenhang mit der gesamten Erzählung gestellt, womit sich zugleich die Widersprüchlichkeiten der situativ hergestellten Positionierungsarbeit besser nachvollziehen lassen. Diese sequenzielle Analyse einzelner Textstellen der erzählten Lebensgeschichte ermöglicht das Herausarbeiten der Gegenwartsperspektive der befragten Person (vgl. Rosenthal 1995, S. 213ff.).

Versucht man Einsicht in den Umgang der Informant*innen mit Anerkennungs- und Diskriminierungserfahrungen zu erhalten, lässt sich in Anlehnung an Rosenthal z. B. auch auf die *latenten Sinnstrukturen* und *subjektiven Deutungen* der rekonstruktiven Biografieforschung zurückgreifen. Über die Selbstpräsentation der Informant*innen wird neben Zuschreibungen durch die Anderen auch nachvollziehbar, welche Bezüge sie zur gesellschaftlichen Diskursebene herstellen und wie diese mit individuellen Relevanzsetzungen interagieren (vgl. Dierckx 2018, S. 34). Unter der Prämisse, dass jegliche Präsentation der Lebensgeschichte sozial konstruiert ist, gilt es zudem mitzudenken, dass die Interviewsituation massgeblichen Einfluss auf die Präsentation der Erzählung nehmen kann. Denn die Person wägt aufgrund des von ihr bereits *einverlebten* Verhaltenskodexes ab, welche Erzählung der gegebenen Interviewsituation angemessen ist. Um den Bedeutungsgehalt der Biografie in seiner Gesamtheit deuten zu können, ist neben der theoretisch-methodischen Anlehnung auch immer auf die Rahmenbedingungen der Interviewsituation einzugehen (ebd., S. 32f.).

Die Erforschung biografischer Selbstpräsentation hat im letzten Jahrzehnt – über Rosenthal hinausgehend – die Dringlichkeit verschränkender Perspektiven von Biografie- und Diskursforschung verdeutlicht und subjekttheoretisch angelehnte Methodologien zur Auswertung biografischen Datenmaterials nahegelegt (vgl. Spies 2009, S. 2ff.). Nicht mehr die grosse, *autobiografische (Stegreif-)Erzählung* im Sinne Fritz Schützes steht im Vordergrund, sondern vielmehr die Perspektive einer Vielzahl an kleinteiligen Erzählungen, die Widersprüche in sich tragen, in denen das betreffende Individuum verdeutlicht, wie es gesehen werden möchte. Der Wahrheitsgehalt der Erzählungen tritt dabei vollständig in den Hintergrund der Analyse, diese interessiert sich jedoch für die Bedeutung von (Selbst-)Positionierungsweisen im gegebenen normativ-diskursiven Rahmen, die im Setting der Interviewsituation als sagbar erscheinen (vgl. Bosančić 2016, S. 111). Alle Narrative beziehen sich implizit oder explizit darauf, wie Individuen vor dem Hintergrund bestimmter Attribute von anderen wahrgenommen werden bzw. wie sie sich selbst damit sozial verorten und verortet sehen (vgl. Yuval-Davis 2011, S. 14). Nicht alle biografischen Erzählungen müssen gezwungenermassen mit der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen oder Kollektivitäten in Verbindung stehen, sie können auch lediglich situative Körperbilder, sexuelle Orientierungen oder Charaktermerkmale markieren. Erzählungen sind in ihrer Situiertheit immer einer Historizität unterworfen, da sie sich entweder auf Vergangenes beziehen oder dafür genutzt werden, Gegenwärtiges zu erklären. Aller Voraussicht nach dienen sie sogar dazu, die Zukunft zu rahmen, da sie von Generation zu Generation weitergegeben werden (ebd.).

Aufgrund des vorliegenden Forschungsinteresses, das sich dem Spracherleben von jungen mehrsprachigen Erwachsenen zuwendet, erscheint aus den eben ausgeführten

theoretisch-methodologischen Überlegungen gerade eine intersektionale subjektivierungsanalytische Herangehensweise grosses Erkenntnispotenzial zu haben. Die Untersuchung von Subjektpositionen und Prozessen des *Otherings* berücksichtigt die Verwobenheit verschiedener sozialer Relevanzebenen, Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen von Spracherleben als Teil einer situativen, im Kontext verorteten identitären Arbeit und ermöglicht es damit, sowohl biografie- als auch diskurstheoretischen Anforderungen zu genügen. Eine solche theoretisch-methodologische Verbindung bietet insofern einerseits die Möglichkeit, gesellschaftliche Differenzordnungen in Bezug auf daraus resultierende individuelle Handlungsspielräume zu reflektieren. Andererseits gewinnt man damit ebenso eine – im Butler'schen Sinne – Perspektive auf die Reproduktion bzw. Transformation von machtvollen Einbindungen innerhalb gegebener Diskursordnungen.

Nach einer weiter ausdifferenzierenden disziplinären Eingrenzung auf die Relevanz sprachbiografischen Datenmaterials im Zusammenhang mit der Klärung des hier vorliegenden Forschungsinteresses wird in den nächsten Kapiteln die Wahl einer eben skizzierten intersektionalen und subjektorientierten Forschungsperspektive eingehend begründet.

4.2.1 Sprachbiografie als Zugang zum Spracherleben

Seit dem *Narrative Turn*⁹ in den Kultur- und Sozialwissenschaften interessiert sich die sprachbiografische Forschung insbesondere für Sprache(n) und Sprechen als *soziale Praxis*. Dabei wird beabsichtigt, die erlebte und erzählte Alltagsrealität sowie die Perspektive von Sprecher*innen in den Vordergrund zu rücken und sich damit gerade weniger offensichtlichen Aspekten von (sprach)biografischen Erfahrungen annähern zu können. Für das Spracherleben interessierte sich die soziolinguistische Forschung bereits ab den 1960er-Jahren, wobei diese Untersuchungen, die vorwiegend mit fragebogengestützten Erhebungsmethoden stattfanden, mehrheitlich die Erkundung von Spracheinstellungen, Lernmotivation und Spracherwerb in den Blick nahmen (vgl. Franceschini 2002, S. 19ff.). Mit der Ausrichtung des Forschungsinteresses auf die Lebensgeschichte der Erzählenden nahmen sprachbiografische Ansätze ihren Anfang. Gerade Franceschinis Arbeiten zum *Gelebten Sprachkontakt in einer Schweizer Stadt* (1998b) und das Studienprojekt *Leben mit mehreren Sprachen* (2004) verdeutlichten das Potenzial von Sprachbiografien einerseits als Erhebungsmethode, andererseits als neues, eigenständiges Forschungsfeld für die Mehrsprachigkeitsforschung (vgl. Franceschini 2002, S. 25ff.). Sprachbiografien können als besondere Form von (auto)biografischem Datenmaterial betrachtet werden, die dem Erleben von Sprache(n) und Sprechen besondere Aufmerksamkeit schenken. Informant*innen wird damit die Möglichkeit gegeben, die eigene Geschichte im Zusammenhang mit Sprache(n) mündlich oder schriftlich

9 Seit den 1990er-Jahren ist eine interdisziplinäre Wiederentdeckung des Erzählens als Zugang zur Wissensgenerierung zu erkennen. Der Begriff *Narrative Turn* geht davon aus, dass »Konstitution, Stabilisierung und Transformation individueller wie kollektiver Identitäten« auf Erzählen angewiesen ist (vgl. Fahrenwald 2011, S. 82ff.).

in Interviews zu erzählen (ebd., S. 20). Rita Franceschini erkennt in Sprachbiografien – in Anlehnung an Schütze – wiederkehrende Strukturelemente. Beispielsweise konstatiert sie, dass Erzählende als erste Herausforderung eine drastische Auswahl und Komprimierung von unlimitiert zur Verfügung stehenden Lebenserfahrungen vornehmen müssen (vgl. Franceschini 2003b, S. 4). Zudem bewerten sie regelmässig ihre Sprachkompetenzen, explizieren ihre Einstellungen zu Sprache(n) und passen ihre Erzählweise situativen Gegebenheiten an. Sprachbiografien bilden sich insofern als spiralförmige Bewegungen innerhalb eines zirkulären Prozesses heraus, in dem die über die Interviewsituation gegebenen Rahmenbedingungen mit individuellen Vergangenheitsbezügen der erzählenden Person zusammenwirken. Sprachbiografien geben laut Franceschini Aufschluss darüber, wie Menschen Herausforderungen im Zusammenhang mit Sprache(n) und Sprechen gestalten (vgl. Franceschini 2004, S. 137).

Inzwischen ist eine umfangreiche Palette an sprachbiografischen Arbeiten¹⁰ mit unterschiedlichen Schwerpunkten entstanden, die sich im deutschsprachigen Raum vorwiegend auf zwei Zugänge eingrenzen lassen. Zum einen können soziolinguistische und soziologische Ansätze genannt werden, welche die Entwicklung von Sprache(n) und Sprechen untersuchen oder spezifische sprachbezogene Thematisierungen vornehmen, wie z.B. Sprachstörungen (vgl. Tophinke 1994; Spreer & Sallat 2015), Spracherleben (vgl. Werlen 2002; Stevenson 2013; Busch 2017), Sprachwandel (vgl. Fix & Barth 2000; Neumann-Holzschuh 2005), Sprachaneignungsprozesse (vgl. Franceschini 2004; Miecznikowski 2004; Thoma 2018), Sprachbewahrung (vgl. Betten & Du-nour 1995; Betten 2011), Identitäts- bzw. Zugehörigkeitskonstruktionen (vgl. Hausendorf 2000; Treichel 2004; De Fina, Schiffrin & Bamberg 2006; Kresic 2006; König 2014; Busch 2015a; Penya 2017; Schnitzer 2017), Sprachkontakt (vgl. Androutsopoulos 2001; Bahlo et al. 2019), Sprachgebrauch (vgl. Fix & Barth 2000; Fix 2017) oder Akzentstudien (vgl. Thüne 2011). Des Weiteren sind auch Studien zu sprachlichen Repertoires von Sprecherinnen und Sprechern autochthoner Minderheitensprachen zu nennen (vgl. Treichel 2004; Coray 2009a; 2009b; Veronesi 2010; Coray & Strebel 2011; Geschwill 2015; Lupica Spagnolo 2019). Diese Autor*innen thematisieren die Relevanzsetzungen im Zusammenhang mit Sprache(n) aus unterschiedlichen theoretischen und methodischen Perspektiven, die von subjektiven, sprachideologischen bis diskursanalytischen Herangehensweisen reichen. Andererseits gibt es eine Vielzahl an Beiträgen, die sich mehr in Fritz Schützes Tradition einordnen lassen und diese unter anderem aus einer vorwiegendbiografie-theoretischen und konversations- und gesprächsanalytischen Perspektive betrachten (vgl. Franceschini 2004; Lucius-Hoene & Deppermann 2004; König 2010). In den letzten Jahren sind ausserdem einige bedeutende Arbeiten entstanden, die linguistische und sozialwissenschaftliche Zugänge auf Sprachbiografien zusammenführen und sich der Genese und Systematik sprachbiografischen Erzählens widmen (vgl. Franceschini 2001; 2004; Veronesi 2008). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive interessieren auch

10 Die nachfolgenden Quellenangaben zielen lediglich darauf ab, eine exemplarische Übersicht zum umfangreichen Forschungsstand in den verschiedenen, sich oft auch überschneidenden sprachbiografischen Bereichen zu geben. Es ist hierbei keinesfalls von einer erschöpfenden Darstellung auszugehen.

sprachbezogene Studien, die das Spracherleben innerhalb von (Aus-)Bildungsinstitutionen reflektieren (vgl. Fürstenau 2004; Heller 2006; Mecheril & Quehl 2006a; 2006b; Eckhardt 2008; Brizić 2009; Blackledge & Creese 2010; Miecznikowski 2010¹¹; Panagiotopoulou & Krompæk 2014; Del Percio & Duchêne 2015; Wegner & Dirim 2016; Schnitzer 2017¹²; Thoma 2018).

In Bezug auf das vorliegende Forschungsinteresse bietet sprachlich hervorgebrachtes, biografisches Datenmaterial z.B. die Möglichkeit, den Blick auf Normalitätsvorstellungen und darauf basierende Identitätserwartungen bei der Darstellung des Selbst zu richten. Diese sind dringend auch hinsichtlich der Präsenz der Forschenden zu diskutieren. Damit lässt sich unter anderem deuten, welche (Nicht-)Zugehörigkeiten z.B. als Ressourcen empfunden oder eher als Begrenzungen erlebt werden und inwiefern die Teilnehmenden befähigt werden, bestimmte Subjektpositionen anzunehmen oder abzulehnen (vgl. Bosančić 2016, S. 110). Sprachbiografien verweisen insofern darauf, wie Menschen Sprache(n) und Sprechen im Verlaufe ihrer Biografie erlebt haben und wie sich dieses Erleben auf ihre Erfahrungs- und Möglichkeitsräume auswirkt. Dies immer im Bewusstsein, dass – wie Goffman verdeutlicht – Menschen eher erzählen, was ihnen widerfahren ist, was sie aktuell beschäftigt, wie sie selbst gerade gesehen werden möchten. Neben Interviewpassagen, die auf Selbstpositionierungen verweisen, sind insofern auch solche relevant, in denen Teilnehmende als Figur neben anderen an der »Geschichte« beteiligten Akteur*innen auftreten (vgl. Kaufmann 2005, S. 111). Die erzählten identitätsmarkierenden Selbst- und Fremdpositionierungen sind nie als vollständig und abgeschlossen zu betrachten, sondern geben lediglich Einblick darin, was eine mehr oder weniger bewusste *Biografie- und Identitätsarbeit* bedeutet. Gerade die Einnahme einer intersektionalen sprachbiografischen Perspektive distanziert sich von der Betrachtung von Sprache(n) und Sprechen als statische und essenzialisierende Dimensionen einer Person. Vielmehr soll aus dieser Perspektive eruiert werden, wie *sprachliche Praxis* aufgrund welcher Differenzkategorien in unterschiedlichen Kontexten erlebt und verhandelt wird.

-
- 11 Die Ergebnisse aus Miecznikowskis Studie sind gerade auch in Bezug auf die vorliegende Arbeit als relevant anzusehen, da sie ebenso im Kontext der Schweiz situiert sind. Zudem wurde dieselbe Alterskohorte (19- bis 22-Jährige) befragt. Miecznikowski hält darin fest, dass vor dem Studium erworbene Sprachkompetenzen eine zentrale Voraussetzung darstellen, um das Studium erfolgreich meistern zu können. Zudem sind diese entscheidungsrelevant für die Wahl des Studienfachs (vgl. Miecznikowski 2010, S. 148). Während der ersten Studiensemester haben Neo-Studierende Zugang zu sozialen Kontakten mit Personen, die sich vorwiegend über gemeinsame kulturelle Erfahrungen oder eine geteilte Herkunft ergeben (ebd.).
 - 12 Anna Schnitzers Dissertationsschrift kann als weiteres zentrales Bezugswerk für die vorliegende Arbeit angesehen werden. Auch Schnitzer untersucht im Kontext von Mehrsprachigkeit die sprachliche Praxis Jugendlicher an einer Schweizer Bildungsinstitution. Sie diskutiert anhand einer methodologischen Kombination von ethnografischer Beobachtung und sprachbiografischen Interviews über Sprache(n) und Sprechen konstruierte und hervorgebrachte Zugehörigkeiten und Differenzen von Jugendlichen in bilingualen Klassen. Dabei berücksichtigt sie verschiedene soziale Ebenen, innerhalb derer sich soziale Ungleichheiten konstituieren und reproduzieren (vgl. Schnitzer 2017).

4.2.1.1 Sprachbiografisches Interview als methodisch-analytische Verflechtung biografie- und subjekttheoretischer Perspektiven

Im Rahmen der vorliegenden Fallstudie wurde ein eher unkonventionelles, kombinierendes methodisches Erhebungs- und Analyseverfahren befolgt, um dem Spracherleben junger mehrsprachiger Italienischbündner*innen nachgehen zu können. Zum einen wurde für die Datenerhebung eine besondere Art eines narrativen Interviews mit direktem Bezug zur Differenzkategorie Sprache(n) und Sprechen konzipiert. In grossen Teilen lässt sich das methodische Erhebungsvorgehen in Schützes Konzeption einordnen, das den dreiphasigen Ablauf mit freier Narration, immanenten und exmanenten Fragen vorgibt (vgl. Kap. 4.2). Zunächst ging es darum, eine spontane, unvorbereitete Erzählung zum Spracherleben zu erreichen, um die individuellen Relevanzsetzungen der Informant*innen in Erfahrung bringen zu können. Über immanente Nachfragen sollten die Teilnehmenden danach animiert werden, weitere Informationen über bereits erzählte Inhalte preiszugeben, die aus der Perspektive der Forschenden relevant erschienen. Obwohl auch Schütze in seinem Vorgehen die Möglichkeit exmanenter Fragen verdeutlicht, wurde für diese Studie ein leitfadengestützter Interviewteil als fester Bestandteil eines jeden Interviews festgelegt. Dieser zielte insbesondere darauf ab, Erzählungen zum Spracherleben in unterschiedlichen Kontexten, wie z.B. im (Aus-)Bildungssystem oder im Privatleben, hervorzurufen. Des Weiteren wurden die Teilnehmenden damit auch bezüglich ihrer Einstellungen zu Sprache(n), Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik befragt. Diese spezifische, auf das vorliegende Erkenntnisinteresse ausgerichtete Erhebungsmethode wird in dieser Arbeit als *sprachbiografisches Interview* bezeichnet und in Kapitel 7.3 ausführlich beschrieben.

Zum anderen wurde auch bezüglich der Auswertung der *sprachbiografischen Interviews* eine unorthodoxe, innovative Kombination aus biografie- und subjekttheoretischen Konzeptionen gewählt und auf ein intersektional ausgerichtetes methodisches Analyseverfahren rekurriert. Wie dargestellt wurde, eignen sich biografische Interviews besonders gut, um Fragen der Identität, der Subjektwerdung sowie der Selbstkonstruktion nachzugehen. Über die Relevanzsetzung von Sprache(n) und Sprechen als Differenzkategorien wird keinesfalls davon ausgegangen, dass Sprachen eine triviale genuine Eigenheit aufweisen. Vielmehr gilt es unter Berücksichtigung eines poststrukturalistischen Verständnisses von Sprache (vgl. Kap. 2), deren multiple Dimensionen und vielfältige empirische Erscheinungs- und Bedeutungszusammenhänge in Erfahrung bringen zu können. Gerade weil Differenzkategorien wie die Sprache(n) strukturell, symbolisch und individuell auf Biografien einwirken, ist ein analytisches Vorgehen erforderlich, das sowohl die individuelle Ebene des Subjekts als auch diskursbedingte Einbindungen in den Blick zu nehmen vermag. Die Fokussierung auf die Verwobenheit von erzählten Selbst- und Fremdpositionierungen sowie (Nicht-)Zugehörigkeiten soll die unterschiedlichen Bedeutsamkeiten dieser Identitätsarbeit aufzeigen und das Verständnis für die jeweilige Wirkungsweise – gerade in Bezug auf eine daraus resultierende Handlungs(ohn)macht – vertiefen.

Mit Hilfe der vorgenommenen Positionierungsanalyse (vgl. Kap. 7.6.1) lässt sich das Wechselspiel zwischen struktureller Positionierung und subjektiver Aneignung erfassen. Auch wenn bezüglich sprachlicher Wirkmacht gerade die Positionierungen im Zusammenhang mit (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen (vgl. Kap. 7.6.2) als besonders

zentral erachtet werden können, lassen sich über die Berücksichtigung auch anderer, nicht die Sprache(n) betreffender Positionierungen ebenso Einsichten über strukturelle Dimensionen ergründen. Christine Riegel hat im Hinblick auf eine intersektionale Analyse hilfreiche heuristische Fragen¹³ entwickelt, über die es möglich wird, sich Differenzordnungen, *Otheringprozessen* und Zugehörigkeiten anzunähern und in- und exkludierende Grenzziehungen herauszuarbeiten (vgl. Riegel 2016, S. 141). Auf diese und ähnliche Fragen wird auch für die Analyse der hier erhobenen 18 (Sprach-)Biografien rekuriert. Brigitta Busch schlägt mit dem *Sprachenportrait* ausserdem den Einsatz eines kreativen, multimodalen Zugangs zur Erhebung von sprachlichem Erleben vor, worauf im nächsten Unterkapitel spezifisch eingegangen wird. Die Vorzüge der getroffenen Entscheidungen sollen im Folgenden vorwiegend aus einer theoretisch-methodologischen Perspektive im Rahmen der Intersektionalitätsforschung begründet werden. Das detaillierte forschungspraktische Analysevorgehen wird an späterer Stelle in Kapitel 7.6 ausführlich beschrieben.

4.2.1.2 Sprachenportraits als multimodaler Zugang zum Spracherleben

Als weiterer interessanter Zugang zu sprachbiografischem Datenmaterial sind die von Krumm und Jenkins eingesetzten *Sprachenportraits* ins Feld zu führen. Über diese gestalterisch-kreative Methode sollte ursprünglich die Sprachbewusstheit (*language awareness*) in mehrsprachigen Klassen gefördert werden (vgl. Gogolin & Neumann 1991; Krumm & Jenkins 2001). Aufgrund von Brigitta Buschs weiterführenden Arbeiten haben sich *Sprachenportraits* inzwischen als eigenständiger sprachbiografischer Zugang entwickelt. Den Ursprung von kreativen Erhebungsmethoden sieht Busch einerseits in therapeutischen Kontexten, andererseits in kulturwissenschaftlichen Zugängen verortet (vgl. Busch 2017, S. 35). Sie schlägt für die Erstellung von Sprachenportraits folgendes Vorgehen vor: Zuerst werden Teilnehmende dazu eingeladen, anhand einer körperlichen Silhouette über ihre sprachlichen Ressourcen, Ausdrucks- und Kommunikationsoptionen sowie über ihre Sprach(en)welt nachzudenken und diese schliesslich kreativ in die Silhouette zu übertragen (ebd., S. 36).

13 »Wie werden soziale Differenzkonstruktionen und Dominanzordnungen (situativ, habituell, diskursiv) hergestellt und reproduziert? Welche sozialen Differenzkonstruktionen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse werden (wie) relevant? Wie wirken diese zusammen? Was wird dabei sichtbar (gemacht), was in den Hintergrund gerückt? Aus welcher sozialen Positionierung heraus werden Differenzkonstruktionen vorgenommen und in welchem Kontext erfolgt dies? Welche Funktionen und welche Folgen hat dies für die beteiligten Subjekte und für die hegemoniale soziale Ordnung? In welcher Weise (und in welchen Kontexten) zeigen sich dabei gegenüber hegemonialen Strukturen, Diskursen und Repräsentationen affirmative, hinterfragende, widerständige oder verschiebende Praktiken?« (Riegel 2016, S. 141).

Abb. 1: Zeichenvorlage für Sprachenportraits¹⁴

Diese sprachbiografischen Zeichnungen sollen im Anschluss von ihren Künstler*innen zur besseren Nachvollziehbarkeit mit einer explizierenden Legende versehen werden. Solchen kreativen Veranschaulichungen kommen gemäss Busch drei Funktionen zu: Zum einen lässt sich über das Zeichnen ein selbstreflektiver Raum eröffnen, der es ermöglicht, aufgrund des eigenen Erlebens selbst zu definieren, was als Sprache(n) verstanden wird. Zudem können bildnerische Darstellungen als eigenständige, den Blick auf das Ganze richtende Vorgehensweise angesehen werden. Die zeichnerische Umsetzung lässt verschiedene Möglichkeiten offen, Beziehungen zwischen den Bildelementen herzustellen. »Platzierung, Form und Grösse der Flächen, Farbwahl, Intensität, Sättigungsgrad etc.« und auch freigelassene Flächen erhalten ihre ganz spezifische subjektive Bedeutung (ebd., S. 37). Im Unterschied zu erzählten sprachbiografischen Relevanzsetzungen, die eher eine »Erzeugung diachroner Kontinuität und synchroner Kohärenz« hervorrufen, können über solche multimodalen Herangehensweisen auch widersprüchliche Zusammenhänge und Überlagerungen zum Ausdruck gebracht werden. Das Sprachenportrait dient drittens als Grundlage für die nachfolgende Narration, die möglicherweise mehr Informationen hervorrufen kann als ein narrativer Stimulus. Busch formuliert dies folgendermassen: »Sprachliche Ressourcen werden tendenziell weniger in der sequentiellen Reihenfolge ihres Erwerbs dargestellt, sondern in Relation zueinander und in der spezifischen Funktion, die ihnen bezogen auf das sprachliche Repertoire als Ganzes zugeschrieben wird. Einzelne Ressourcen werden oft unterschiedlich bewertet, beispielsweise als Belastung oder als Entlastung, als Bedrohung oder als Schutz, als Werkzeug oder als Gegenstand des Begehrens« (Busch 2017, S. 37).

14 Die Zeichenvorlage wurde der Netzwerk-Plattform heteroglossia.net entnommen (vgl. Webpage Heteroglossia).

Im Umgang mit diesen grafischen Daten gilt es bezüglich Interpretation vorsichtig zu sein. Gerade verallgemeinernde Deutungen, wie z.B. die Verwendung dunkler Farben für negativ konnotierte Erfahrungen, können irreführend sein, da sie unterschiedlichen subjektiven Wahrnehmungen unterliegen. Die Vorgabe der Körpersilhouette legt ausserdem eine körpermetaphorische Auslegung von inneren Bildern nahe, wie z.B. »*lastet auf meiner Schulter*«, »*liegt mir im Magen*« oder »*ist in meinem Herzen*« (ebd., S. 39). Daher erscheinen die nachfolgende, darauf basierende Erzählung und die Bildlegende zur eigenen Zeichnung umso zentraler für die Auswertung zu sein. Gleichwohl darf solchen Zugängen grosses Potenzial hinsichtlich der Möglichkeit attestiert werden, die Definition von Sprache(n) und Sprechen den Teilnehmenden zu überlassen und damit voretablierte Kategorien davon zu dekonstruieren (ebd.). Des Weiteren wird damit das enge Verhältnis zwischen Körper und *einverleibter* Sprache im Sinne des in Kapitel 2.3 besprochenen »Leib-Seins« und »Körper-Habens« verdeutlicht. Sprache(n) und Sprechen schreiben sich als *sprachlicher Habitus* in Körper und Geist der Subjekte ein und rahmen damit die Gestaltungsspielräume von Handlungsoptionen. Multimodalen Zugängen zum Spracherleben darf nach Erachten der Autorin gerade in diesem Zusammenhang besonderes Erkenntnispotenzial zugesprochen werden.

4.2.2 Intersektionalität als (subjekt)biografisch ausgerichtete Analyseperspektive

Der Begriff *Intersectionality* geht auf die Juristin Kimberly Crenshaw zurück, die diesen Ende der 1980er-Jahre im Rahmen der *Black-Women*-Bewegung in den USA erstmals hervorbrachte. Sie ging dabei von der Erfahrung Schwarzer*¹⁵ Feminist*innen aus, die nicht nur entweder von Sexismus oder von Rassismus betroffen sind, sondern sich mit einer simultanen intersektionalen Diskriminierung konfrontiert sehen (vgl. Crenshaw 2013, S. 40f.). Im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff erstmals von Helma Lutz aufgegriffen und über weitere Autor*innen zu einem interdisziplinär weit rezipierten Forschungskonzept, unter anderem in der Differenz- und Ungleichheitsforschung, weiterentwickelt (vgl. Klinger 2003; Knapp 2005; Winker & Degele 2009; Gutiérrez Rodríguez 2011; Walgenbach 2017). Dieses verschreibt sich in erster Linie der Erforschung von Zusammenwirken und Gleichzeitigkeit verschiedener Differenzkategorien (z.B. Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Bildung, Sprache).¹⁶ Ähnlich wie die Biografieforschung

15 Der Begriff »Schwarz« wird hier mit Verweis auf dessen gesellschaftspolitische Konstruiertheit grossgeschrieben.

16 Angelehnt an Crenshaws Konzeption wurden in vielen wissenschaftlichen Arbeiten die drei Differenzkategorien *Rasse*, *Klasse* und *Geschlecht* relevant gesetzt. Inzwischen wurde diese klassische Trias (*race*, *class*, *gender*) mit vielen weiteren Kategorien unter anderem der Sprache ergänzt. Helma Lutz und Norbert Wenning formulieren 2001 einen Katalog von 13 bipolaren Differenzlinien, welche die Norm benennen und die Abweichung davon mit ausformulieren, z.B. Sexualität = hetero vs. homo, Gesundheit = nicht-behindert vs. behindert oder Ethnizität = dominante Gruppe vs. ethnische Minderheit (vgl. Lutz & Wenning 2001, S. 20). In einem späteren Aufsatz ergänzt Helma Lutz mit Rudolf Leiprecht den Katalog unter anderem mit der Kategorie Sprache (vgl. Leiprecht & Lutz 2005). Allen Ansätzen gemeinsam ist aber nach wie vor die These, dass sich Diskriminierung nicht ausschliesslich aufgrund einer singulären Gruppenzugehörigkeit vollzieht, sondern sich viel-

interessiert sich auch eine intersektionale Forschungsperspektive für die Komplexität sozialer Verhältnisse und versucht über den Einblick in biografische Verläufe unterschiedliche Formen von sozialer Anerkennung und Diskriminierung empirisch fassbar zu machen (vgl. Wagner, Dierckx & Jakob 2018, S. 8). Die Auseinandersetzung damit, in welcher Art und Weise sich soziale Anerkennung bzw. Benachteiligung entlang unterschiedlicher Differenzlinien im Leben von Menschen ergibt, wurde in der Biografieforschung bis anhin nur spärlich in den Blick genommen. Erst seit knapp zwei Jahrzehnten sind Arbeiten entstanden, welche die Vorzüge beider Forschungsansätze kombinieren (vgl. z.B. Lutz & Davis 2005; Daigler 2008; Lehmann 2008). Eine theoretische Verbindung scheint für beide Ansätze grosses Erkenntnispotenzial zu enthalten, denn zum einen können intersektionale Perspektiven der Biografieforschung dazu verhelfen, das Wechselspiel und die Verwobenheit verschiedener Anerkennungs- und Diskriminierungsdimensionen besser zu verstehen. Zum anderen ermöglicht die biografische Forschungstradition, die Genese und den Wandel sozialer Benachteiligung über den Lebenslauf hinweg zu rekonstruieren und damit in seiner Gesamtheit besser nachvollziehbar zu machen. Zugleich lässt sich damit die Wirkmacht von verwobenen Anerkennungs- und Diskriminierungserfahrungen mit risikoreichen und diffizilen biografischen Momenten zusammendenken (vgl. Wagner, Dierckx & Jakob 2018, S. 9).

Aufgrund der vielfältigen Einsetzbarkeit intersektionaler Konzeptionen ist der Forschungsliteratur keine eindeutige Begriffsbestimmung zu entnehmen. Je nach theoretischer Verortung werden unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vorgenommen, die sich in der Definition davon niederschlagen, was *Intersektionalität* bedeutet. Zur Klärung des vorliegenden Forschungsinteresses erscheint die begriffliche Eingrenzung von Walgenbach besonders treffend, da sie sich sowohl in die Argumentation rekonstruktiver Biografieforschung einordnen lässt, zugleich aber auch auf ein machtheoretisch verortetes Subjektivierungsgeschehen hinweist: »Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ›Verwobenheiten‹ oder ›Überkreuzungen‹ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen« (Walgenbach 2017, S. 55). Walgenbach weist darauf hin, dass neben den Interdependenzen zwischen den Kategorien gleichzeitig in sich heterogen strukturierte interdependente Kategorien in den Blick zu nehmen sind. Denn berechtigterweise lässt sich anzweifeln, dass es etwas wie einen genuine Kern einzelner Differenzkategorien gibt (ebd. S. 65). Gerade an dieser Stelle bieten sowohl die rekonstruktive Biografieforschung wie auch intersektionale Analyseperspek-

mehr in einer Überkreuzung und Verwobenheit mehrerer Differenzkategorien zuträgt (vgl. Wagner, Dierckx & Jakob 2018, S. 8).

tiven¹⁷ die nötige methodische Offenheit, um dem Zusammenwirken verschiedener Kategorien einerseits und den besonderen binnenspezifischen und ebenso verwobenen Aspekten einzelner Kategorien andererseits Rechnung zu tragen. Die rekonstruktive Biografieforschung ermöglicht eine Analyse von Mehrfachzugehörigkeiten entlang unterschiedlicher Differenzkategorien aus der Perspektive der erzählenden Person. Mit Rückbezug auf Honneths Anerkennungstheoretisches Verständnis (vgl. Kap. 3.4) lassen sich die erzählten subjektiven Bedeutsamkeiten zudem über eine Verbindung von biografischer und intersektionaler Analyse multidimensional entlang von An- und Aberkennungsverhältnissen nachvollziehen. Dabei wird nicht der Anspruch erhoben, dem ursprünglichen politisch-theoretischen Kontext des Intersektionalitätskonzepts oder den ausdifferenzierten Strängen der Biografieforschung im Detail Rechnung zu tragen. Es gilt, lediglich die Vorzüge beider Forschungsperspektiven – sofern es für die vorliegende Arbeit sinnvoll erscheint – ausschöpfen zu können.

Als mögliches methodisches Scharnier zwischen einer intersektionalen Analysebrille und der rekonstruktiven Biografieforschung erscheint nach Erachten der Autorin eine an Bosančić, Pfahl und Traue (2019) angelehnte intersektionale subjektivierungsanalytische Vorgehensweise einträglich, die sich in Teilen auch mit dem forschungspraktischen Analyseverfahren der *intersektionalen Mehrebenenanalyse* von Winker und Degele (2009) kombinieren lässt.¹⁸ Das Potenzial subjektivierungsanalytischer Methodologien liegt gerade darin, »sowohl die diskursiven Anrufungen, als auch die individuellen Aneignungsweisen und die vielfältigen und komplexen Zusammenhänge und Beziehungen zwischen den Ebenen der Subjektpositionen und der Selbst-Positionierung empirisch in den Blick« nehmen zu können und sich damit der diskursiven Situiertheit von Menschen anzunähern (Bosančić 2016, S. 115). Nach Bosančić, Pfahl und Traue lässt sich Subjektivierung als biografischer Machteffekt fassen, da das »Subjekt-sein-zu-Sollen« das Resultat von unsicheren, aber beweglichen institutionellen, politischen und kulturellen Verhältnissen ist. Die von den Autor*innen vorgeschlagene empirische Subjektivierungsforschung fragt danach, wie sich Subjekte im Spannungsfeld der Diskurse und Machtdispositive bewegen (vgl. Bosančić, Pfahl & Traue 2019, S. 142). Es gilt dabei, die Auslegungen, Appropriationen und Zurückweisungen von Subjektpositionen in den Blick zu

17 Riegel verweist darauf, dass die Intersektionalitätsforschung keine spezifische Erhebungs- bzw. Analysemethode vorgibt, sondern vielmehr den Blick auf den Forschungsgegenstand und den entsprechenden Kontext kanalisiert. Sie versteht *Intersektionalität* deshalb vorwiegend als eine kritisch-hinterfragende Analyseperspektive (vgl. Riegel 2016, S. 137).

18 Die *intersektionale Mehrebenenanalyse* nach Winker und Degele (2009) begegnet dem verwobenen Verhältnis von Subjekt und Diskurs mit einer Durchführung von acht Auswertungsschritten. Ganz und Hausotter haben diesen achtschrittigen Analyseprozess im Jahr 2020 noch detaillierter und anwendungsorientierter beschrieben und in zwei Phasen unterteilt: Phase I – Subjektkonstruktionen aus einzelnen Interviews herausarbeiten; Schritt 1: Identitätskonstruktionen kodieren; Schritt 2: Symbolische Repräsentationen kodieren; Schritt 3: Soziale Strukturen kodieren; Schritt 4: Wechselwirkungen analysieren und Subjektkonstruktionen formulieren; Phase II – Alle Interviews mit Fokus auf vier Herrschaftsverhältnisse analysieren; Schritt 5: Subjektkonstruktionen verallgemeinern (z.B. Typenbildung); Schritt 6: Bezüge zu symbolischen Repräsentationen analysieren; Schritt 7: Bezüge zu sozialen Strukturen analysieren; Schritt 8: Gesellschaftliche Positionierungen und Handlungsfähigkeit analysieren (vgl. Ganz & Hausotter 2020, S. 50).

nehmen und zu berücksichtigen, dass häufig »das, was als mögliche, beschimpfte, erwünschte, geforderte, zu verhindernde Subjektposition auf der Oberfläche der Diskurse« hervortritt, nicht immer auch dem entspricht, was die Subjekte aus *Anrufungen*¹⁹ machen. Vielmehr wird gemäss eigenem biografischem Erleben, nach eigenen Ausdeutungen und Relevanzen und nach zur Verfügung stehenden Handlungsspielräumen darauf reagiert (vgl. Keller 2012, S. 102).

In dieser Arbeit wird methodologisch auf eine Kombination aus diesem deduktiven und induktiven Vorgehen im Umgang mit (sprach)biografischem Datenmaterial zurückgegriffen. Das heisst für die vorliegenden Falldarstellungen, dass die in den sprachbiografischen Interviews vorgefundenen Positionierungs- und Zugehörigkeitsverhandlungen, welche immer auch auf vorherrschende soziale Strukturen verweisen, mit theoretischen Ansätzen der Differenz- und Anerkennungsforschung verbunden werden (vgl. Ganz & Hausotter 2020, S. 47).²⁰ Mittels einer intersektionalen Analyse, welche die drei verschiedenen sozialen Ebenen²¹ in den Blick nimmt, können Herstellungsmechanismen sozialer Unterschiede und identitärer Grenzziehungen in ihrer Gleichzeitigkeit sichtbar gemacht und über ihre Verwobenheit mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen besser verstanden werden. Gerade das Zusammenwirken von Subjektpositionen, Sprache(n) und Dominanzverhältnissen, das auch im Rahmen dieser Studie von besonderem Interesse ist, legt eine solche theoretisch-methodische Verknüpfung nahe.

19 Hier wird nochmals auf Althusser's *Konzept der Anrufung* recurriert (vgl. Kap. 3.2).

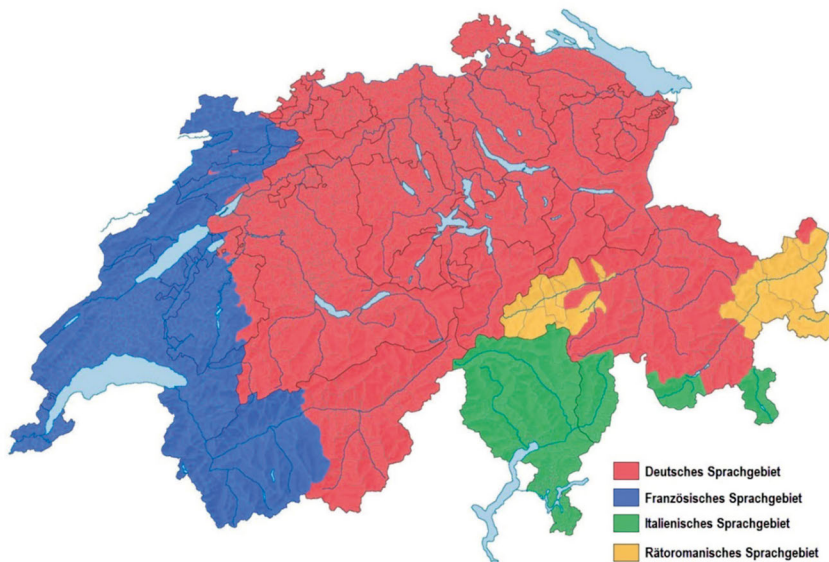
20 Nina Degele beschreibt dieses methodologische Vorgehen mit dem Sinnbild einer russischen Matroschka – »durch einen theoretischen Rahmen ins Empirische hinein und dann wieder hinaus« (Degele 2013, S. 19).

21 Riegel definiert die drei Ebenen als a) Ebene gesellschaftlicher Bedingungen, b) Ebene der sozialen Diskurse und institutionalisierten Praktiken und c) Ebene des Subjekts bzw. des subjektiv begründeten Handelns und der subjektiven Orientierungen (vgl. Riegel 2016, S. 138). Winker und Degele sprechen dieselben drei sozialen Ebenen an, benennen sie aber als a) Ebene sozial konstruierter Identitäten (*Otheringprozesse*), b) Ebene symbolischer Repräsentationen (Verbindung zu Normen und Ideologien) und c) Ebene der sozialen Strukturen (Herrschaftsverhältnisse wie z.B. Heteronormativismen, Rassismen etc.) (vgl. Winker & Degele 2009, S. 18ff.; Ganz & Hausotter 2020, S. 80ff.). In dieses dreidimensionale Ebenenverständnis lässt sich auch Mecheril's Betrachtungsweise sozialer Zugehörigkeit einordnen (vgl. Kap. 3.5.2).

Empirischer Teil

5. Die mehrsprachige Schweiz

Abb. 2: BFS 2023b, Sprachgebiete der Schweiz nach Gemeinden



Die offiziellen Landessprachen der Schweiz sind Deutsch, Italienisch, Rätoromanisch und Französisch. Die drei Kantone Bern, Freiburg und Wallis gelten offiziell als zweisprachig, der Kanton Graubünden ist als einziger Kanton der Schweiz dreisprachig. Die Schweizer Sprachenvielfalt geht aber darüber hinaus und stellt sich mit Varietäten¹ in allen vier Landessprachen sowie migrationsbedingten allochthonen Sprachen weitaus

1 Hier sind die in allen vier Sprachen verbreiteten Varietäten angesprochen, z.B. die unterschiedlichen Dialektformen des Schweizerdeutschen, die Varietäten des Regionalfranzösischen, die rätoromanischen Idiome sowie die Vielzahl an italienischen Dialekten.

komplexer dar, als auf den ersten Blick angenommen.² Gemäss Zahlen des Bundesamtes für Statistik (BFS) aus dem Jahr 2020 geben 62.3 % der *ständigen Wohnbevölkerung*³ Deutsch oder Schweizerdeutsch, 22.8 % Französisch, 8 % Italienisch oder italienische Dialektformen und 0.5 % Rätoromanisch als ihre Hauptsprache an (vgl. Tab. 1). Insgesamt 25.4 % bezeichnen eine nicht in der Schweiz angestammte Sprache als ihre Hauptsprache, ein Sprecher*innenanteil, welcher im letzten Jahrzehnt besonders stark angestiegen ist (vgl. BFS 2022c).

Tab. 1: BFS 2022c, SE 2020, Häufigste Hauptsprachen⁴

Die häufigsten Hauptsprachen, 2020				
	Anzahl Personen	VI ± (in %)	Anteil in %	VI ± (in %)
Ständige Wohnbevölkerung	8'482'268			
Deutsch oder Schweizerdeutsch	5'243'758	0,2	62,3	0,1
Französisch	1'922'946	0,3	22,8	0,1
Italienisch oder Tessiner/ bündneritalienischer Dialekt	669'870	0,8	8,0	0,1
Rätoromanisch	40'078	4,1	0,5	0,0
Englisch	492'343	1,1	5,8	0,1
Portugiesisch	295'058	1,4	3,5	0,0
Albanisch	273'362	1,4	3,2	0,0
Spanisch	200'979	1,8	2,4	0,0
Bosnisch, Kroatisch, Montenegrinisch, Serbisch	193'259	1,8	2,3	0,0
Andere Sprachen	689'960	1,0	8,2	0,1
Total der genannten Sprachen	10'021'613		119,0	

- Als nicht territorial gebundene herkömmliche Schweizer Sprachen sind ausserdem das Jenische als Sprache der Schweizer Fahrenden sowie das Jiddische als Sprache der Schweizer Jüdinnen und Juden mitzudenken.
- Mit dem 2010 eingeführten Volkszählungssystem werden sprachliche Merkmale im Rahmen der Strukturhebung (SE) jährlich erhoben. Darin werden unter *Ständiger Wohnbevölkerung* alle schweizerischen Staatsangehörigen mit einem Hauptwohnsitz in der Schweiz sowie alle ausländischen Staatsangehörigen mit einer Aufenthaltsbewilligung für mindestens zwölf Monate oder ab einem Aufenthalt von zwölf Monaten in der Schweiz erfasst (vgl. BFS 2016).
- Diese Tabelle umfasst alle Personen der *ständigen Wohnbevölkerung*, die in Privathaushalten leben. Ausgeschlossen wurden neben den Personen, die in Kollektivhaushalten leben, auch Diplomat*innen, internationale Funktionär*innen und deren Angehörige. Bei den Hauptsprachen wird nicht zwischen Standardsprache und Dialekt unterschieden. Die Erhebungsfrage lautet: »Welches ist Ihre Hauptsprache, das heisst die Sprache, in der Sie denken und die Sie am besten beherrschen?« Strukturhebungen sind Stichprobenerhebungen, das heisst, dass die Resultate statistische Schätzungen darstellen (vgl. BFS 2016, S. 21; BFS 2022a).

Seit 2010 können in den Strukturhebungen mehrere Hauptsprachen genannt werden und für die statistischen Auswertungen werden bis zu drei Hauptsprachen pro Person berücksichtigt. Es darf daher angenommen werden, dass die 19 % der ständigen Wohnbevölkerung, die in der Tabelle 1 über das Total von 100 % hinausgehen, mehr als eine Hauptsprache angegeben haben und damit als zwei- oder mehrsprachig betrachtet werden können (vgl. BFS 2021a; ESRK 2019, S. 6). Über zwei Drittel der Bevölkerung verwenden *regelmässig*⁵ mehr als eine Sprache. Davon brauchen knapp 40 % regelmässig zwei Sprachen, 21 % drei und 8.1 % sogar drei oder mehr Sprachen. Gemäss ESRK⁶ sind Alter, Bildungsstand und Migrationsstatus die ausschlaggebenden Kriterien, die über die Anzahl regelmässig verwendeter Sprachen entscheiden. Gut nachvollziehbar erscheint, dass, wer in der Schweiz als *Bevölkerung mit Migrationshintergrund* erfasst wird, in der Regel häufiger und regelmässiger mehrere Sprachen braucht (vgl. Abb. 3).

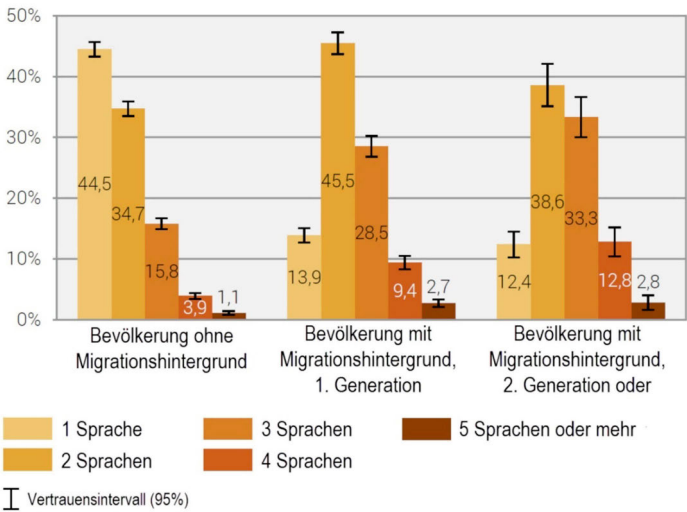
So beträgt der Anteil der ersten Generation von zugewanderten Menschen, die regelmässig mindestens drei Sprachen benutzen, rund 41 %, und bei der zweiten und dritten Generation sind es knapp die Hälfte. Im Vergleich dazu ist dies bei 21 % der *Bevölkerung ohne Migrationshintergrund* der Fall (BFS 2021a; ESRK 2019, S. 11).

-
- 5 Als *regelmässig* verwendete Sprachen werden die Sprachen bezeichnet, die mindestens einmal in der Woche in mindestens einem der folgenden Kontexte gebraucht werden: innerhalb des Haushalts mit Partner*in oder mit Kindern; ausserhalb des Haushalts mit Familienmitgliedern und befreundeten Personen; beim Fernsehschauen, Radiohören und Surfen im Internet; beim schriftlichen Austausch über soziale Medien, SMS, E-Mails etc.; beim Lesen in der Freizeit oder bei der Arbeit (vgl. BFS 2021a; ESRK 2019, S. 8).
 - 6 Die Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur (ESRK), die seit 2014 im Fünfjahresrhythmus und damit im Jahr 2019 zum zweiten Mal durchgeführt wurde, liefert sehr viele detaillierte Informationen zu den sprachlichen Praktiken und Gewohnheiten der Bevölkerung und gibt auch erste Einblicke, ob und wie sich diese Praktiken in den letzten Jahren verändert haben. Die ESRK ist eine Stichprobenerhebung, die anhand von computergestützten telefonischen Interviews und einem anschliessenden schriftlichen Teil erfolgt (vgl. BFS 2021a; ESRK 2019, S. 35).

Abb. 3: BFS 2021a; ESRK 2019, regelmässig verwendete Sprachen nach Migrationsstatus

Anzahl regelmässig verwendeter Sprachen nach Migrationsstatus, 2019

Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren



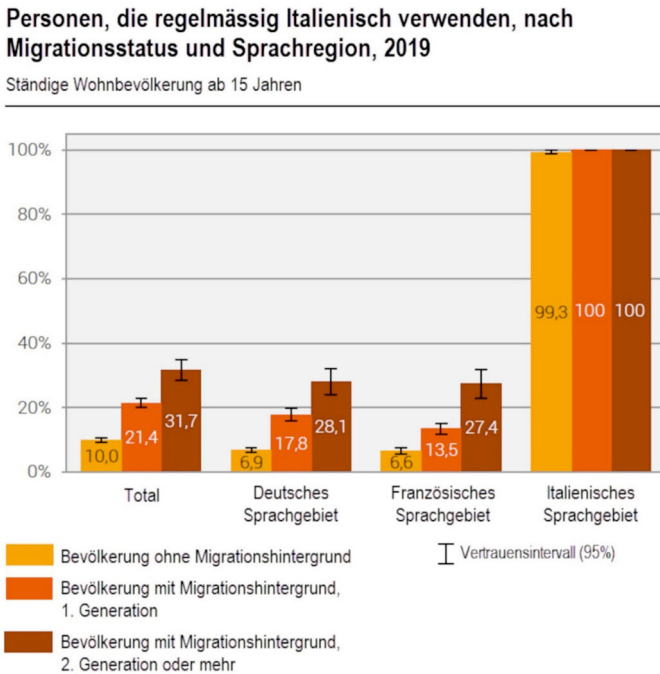
Neben den autochthonen Schweizer Sprachen sind Englisch (45 %), Spanisch (6.3 %), Portugiesisch (4.8 %), Bosnisch-Kroatisch-Montenegrinisch-Serbisch⁷ (3.2 %) und Albanisch (3.1 %) die am häufigsten regelmässig gesprochenen Sprachen in der Schweiz (vgl. BFS 2021a; ESRK 2019, S. 12). Italienisch ist nicht nur eine der vier Landessprachen, sondern auch die ausserhalb ihres angestammten Sprachgebiets bei der zweiten und dritten Generation am häufigsten gesprochene Migrationssprache (ebd., S. 16) – eine Realität, die aus der Nachkriegsmigration italienischer Arbeitskräfte resultiert.⁸ So sprechen

7 Gemäss ESRK ist das sprachliche Verständnis zwischen den Sprecher*innen dieser vier Sprachvarietäten sehr gut, sodass diese Sprachen für die Auswertungen zusammengeführt wurden (vgl. BFS 2021a; ESRK 2019, S. 12).

8 Die verstärkte Immigration italienischer Arbeitskräfte nahm bereits im 19. Jahrhundert ihren Anfang. Italienische Arbeitskräfte waren vorwiegend bei der Erstellung von Wasserkraftwerken und beim Ausbau des nationalen Eisenbahnnetzes beteiligt. Hauptsächlich junge Männer kamen während der ersten Migrationswelle in grossen Teilen aus Norditalien. Nach dem Zweiten Weltkrieg war Italien mit grosser Armut und hoher Arbeitslosigkeit konfrontiert und die intakt gebliebene Schweizer Industrie bot erneut vielen Italiener*innen eine Existenzgrundlage. Ab Mitte der 1950er-Jahre kam im Unterschied zur ersten Migrationswelle eine Mehrzahl der Arbeitskräfte aus dem strukturschwachen Süden Italiens. Sie arbeiteten vorwiegend in der Stahl-, Bau- und Maschinenindustrie. 1948 schloss die Schweiz ihr erstes Abkommen mit Italien, das die Arbeitsverhältnisse mit Gastarbeiterverträgen – noch ohne Familiennachzug – regelte. Erst mit dem »Italienerabkommen« von 1964 ging die Schweiz auf die Forderungen nach besseren Lebens- und Arbeitsbedingungen und grösseren Rechten für Italiener*innen ein. Ab diesem Zeitpunkt wurden Italiener*innen anderen Nationalitäten vorgezogen und der Familiennachzug wurde erleichtert (vgl. Webpage Schweizer Migrationsgeschichte, S. 6ff.).

im deutschen sowie im französischen Sprachgebiet noch rund 28 % der *ständigen Wohnbevölkerung* regelmässig Italienisch. Bei der *Bevölkerung ohne Migrationshintergrund* sind es in denselben Sprachgebieten knapp 7 %, die Italienisch regelmässig verwenden (vgl. Abb. 4).

Abb. 4: BFS 2021a; ESRK 2019, Verwendung des Italienischen nach Migrationsstatus

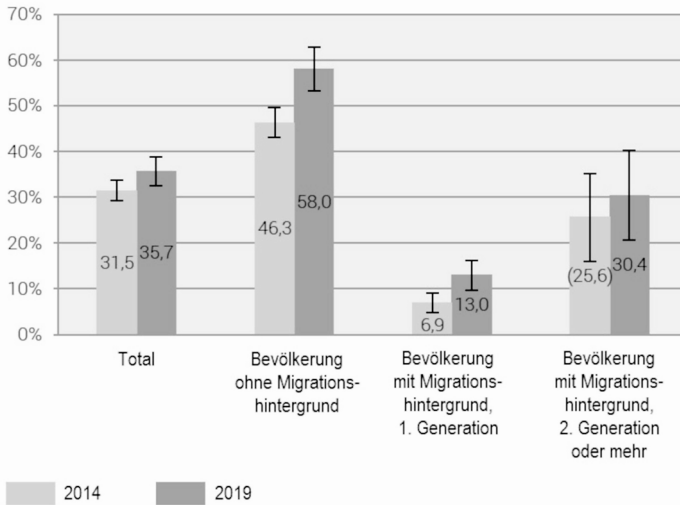


Italienische Dialekte werden vorwiegend in ihren angestammten Regionen verwendet. Lediglich 1,9 % der Gesamtbevölkerung geben an, einen dieser Dialekte regelmässig zu verwenden. Im Tessin und in Italienischbünden beläuft sich ihr Anteil hingegen auf beachtliche 36 % (ebd., S. 18). Tessiner oder italienischbündnerische Dialekte werden vorwiegend – aber nicht nur – von der in der italienischsprachigen Region wohnhaften *Bevölkerung ohne Migrationshintergrund* regelmässig verwendet. Wie die nachfolgende Grafik verdeutlicht, ist seit der vorletzten ESRK-Erhebung 2014 bezüglich der Nutzung italienischer Dialekte ein deutlicher Anstieg zu konstatieren (vgl. Abb. 5).

Abb. 5: BFS 2021a; ESRK 2019, Verwendung des Dialekts nach Migrationsstatus

In der italienischsprachigen Schweiz wohnhafte Personen, die regelmässig einen Tessiner oder bündneritalienischen Dialekt verwenden, nach Migrationsstatus, 2014 und 2019

Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren



┌ Vertrauensintervall (95%)

() Extrapolation aufgrund von weniger als 30 Beobachtungen.
Die Resultate sind mit Vorsicht zu interpretieren.

Die regelmässige Verwendung regionaler Varietäten hängt zudem vom Alter der Sprecher*innen ab. Grundsätzlich darf davon ausgegangen werden, dass, je jünger die Sprecher*innengruppen sind, desto weniger bzw. weniger regelmässig Dialekt im Alltag verwendet wird (vgl. BFS 2018; ESRK 2014; BFS 2021a; ESRK 2019, S. 19). Auf die Dialektnutzung in den italienischsprachigen Tälern Graubündens wird in Kapitel 6.3 ausführlicher eingegangen.

5.1 Familiensprachen

Für die hier vorliegende Arbeit interessiert auch die Frage nach den zu Hause gesprochenen Sprachen. In den bis anhin ausgeführten Informationen der ESRK 2019 wurde lediglich die Bevölkerung ab 15 Jahren in die Auswertungen miteinbezogen. Im Zusammenhang mit einem mehrsprachigen Aufwachsen in der Familie erscheint es aber lohnenswert, auch einen Blick auf die sprachliche Praxis der jüngeren Generation zu werfen. »Welche Sprache/n wird/werden bei Ihnen daheim gesprochen?« lautet die Frage, welche Informationen für alle Haushaltsmitglieder, also auch für Kinder unter 15 Jahren, liefert. Es zeigt sich, dass bei der Mehrheit der Kinder in der Schweiz (56 %) zu Hause eine

einzigste Sprache gesprochen wird.⁹ Ein Drittel der jüngsten Befragten kommt in ihren Familien hingegen mit zwei und rund ein Zehntel sogar mit drei oder mehr verschiedenen Sprachen in Kontakt. In der Gesamtbevölkerung fällt der Anteil Personen mit mehr als einer zu Hause gesprochenen Sprache hingegen um einiges geringer aus (vgl. BFS 2021a; ESRK 2019, S. 23). Aus der untenstehenden Tabelle 2 zur *ständigen Bevölkerung* ab 15 Jahren wird unter Berücksichtigung von Mehrfachnennungen ersichtlich, dass für einen beträchtlichen Anteil der Menschen in der Schweiz der Gebrauch von mehr als einer Sprache zu Hause angenommen werden darf (vgl. auch Tab. 1).

Tab. 2: BFS 2022c, SE 2020, Häufigste Hauptsprachen¹⁰

Die üblicherweise zu Hause gesprochenen Sprachen, 2020				
Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren	Anzahl Personen	VI ± (in %)	Anteil in %	VI ± (in %)
Ständige Wohnbevölkerung	7'187'715			
Schweizerdeutsch	4'076'947	0,3	56,7	0,1
Hochdeutsch	797'345	1,1	11,1	0,1
Französisch	1'671'733	0,4	23,3	0,1
Italienisch	598'019	1,0	8,3	0,1
Tessiner/bündneritalienischer Dialekt	97'995	2,4	1,4	0,0
Rätoromanisch	35'595	5,5	0,5	0,0
Englisch	439'478	1,5	6,1	0,1
Serbisch, Kroatisch	171'014	2,5	2,4	0,1
Albanisch	229'847	2,2	3,2	0,1
Portugiesisch	262'584	1,9	3,7	0,1
Spanisch	198'437	2,2	2,8	0,1
Andere Sprachen	579'259	1,3	8,1	0,1
Total der genannten Sprachen	9'158'253		127,4	

- 9 Deutsch und Schweizerdeutsch bzw. Italienisch sowie Tessiner oder italienischbündnerische Dialekte werden als jeweils eine Sprache zusammengefasst (vgl. BFS 2021a; ESRK 2019, S. 23).
- 10 Diese Tabelle umfasst alle Personen der *ständigen Wohnbevölkerung*, die in Privathaushalten leben. Ausgeschlossen wurden neben den Personen, die in Kollektivhaushalten leben, auch Diplomat*innen, internationale Funktionär*innen und deren Angehörige. Bei den Hauptsprachen wird nicht zwischen Standardsprache und Dialekt unterschieden. Die Erhebungsfrage lautet: »Welches ist Ihre Hauptsprache, das heisst die Sprache, in der Sie denken und die Sie am besten beherrschen?« Strukturhebungen sind Stichprobenerhebungen, das heisst, dass die Resultate statistische Schätzungen darstellen (vgl. BFS 2016, S. 21; BFS 2022a).

5.2 Mehrsprachiges nationales Selbstverständnis

Die kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit der Schweiz sind das Ergebnis einer langen Sprachgeschichte, die unter anderem durch die geopolitische Lage der Schweiz im Herzen Europas mitbestimmt ist. Die mit ihren 13 Ständen ursprüngliche Eidgenossenschaft war ab ihrer Gründung 1291 vorwiegend deutschsprachig. Die romanischen Sprachen beschränkten sich als Untertanengebiete auf spezifische Gebiete des Territoriums. Aufgrund der revolutionären Ereignisse in Frankreich wurde im Jahr 1798 die ursprüngliche Version der *Pariser Verfassung* für die *Helvetische Republik*¹¹ als verbindlich erklärt.

Parallel zu diesen Umwälzungen wurde auch die politische Gleichberechtigung der Bürger vorangetrieben, was auch das Bewusstsein eines mehrsprachigen Staatsgebildes fortentwickelte. Bereits die Gesetzestexte der *Helvetischen Republik* wurden z.B. in den als gleichwertig geltenden Sprachen Deutsch, Französisch und Italienisch verschriftlicht. Die Gleichbehandlung der Sprachen wurde in der Zeit der Restauration ab 1815 aber zugunsten der deutschen Sprache wieder aufgegeben (ebd.). Die sprachlich, kulturell und religiös fragmentierte Realität des Territoriums liess aber bald, noch vor der Gründung des Bundesstaates 1848, das Bedürfnis einer neuartigen Staatskonzeption aufkommen, welche die bestehenden Differenzen zwischen den unterschiedlichen Gemeinschaften zu vereinigen vermochte. In der Bundesverfassung von 1848 figurierte der Begriff der *Nationalsprachen* als Bezeichnung für die vom Staat verwendeten Sprachen. Dennoch war die damalige Eidgenossenschaft von einer »spannungsreichen Kombination zwischen ein- und mehrsprachiger Ideologie« geprägt. Einerseits anerkannte sich die Nation in ihrer Mehrsprachigkeit. Andererseits verteidigten die Sprachregionen auf Kantons- und Gemeindeebene aber ihre sprachliche Homogenität (vgl. Coray 2005, S. 362). Im Unterschied zu vielen anderen Staaten Europas im 19. Jahrhundert, in denen eine Ideologie sprachlicher Homogenität vorherrschend war, sah sich die Schweiz gezwungen, ihre heterogene Realität zu einer vereinheitlichenden staatspolitischen Voraussetzung werden zu lassen. Als Folge wurde im Jahr 1874 bei der Totalrevision der Bundesverfassung in Art. 116 BV die Gleichberechtigung von Deutsch, Französisch und Italienisch als Nationalsprachen des Bundes beibehalten und überdies festgeschrieben, dass alle drei Sprachen im Bundesgericht vertreten sein müssen. Das Rätoromanische wurde auf Bundesebene z.B. bei Volkszählungen zur Kenntnis genommen, war aber im Sprachenartikel 116 der damaligen BV weiterhin nicht als Nationalsprache der Schweiz anerkannt (vgl. BAK 2006, S. 2).

Die schweizerische Viersprachigkeit wurde vor dem Zweiten Weltkrieg zur staatstragenden Idee, welche als nationales Integrations- und Identitätsmerkmal idealisiert wurde und damit das mehrsprachige helvetische Selbstverständnis prägte (vgl. Coray 2005, S. 248). Trotzdem kam es bereits in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts in der Schweiz zu Schwierigkeiten in Bezug auf die Verwendung und Gleichstellung der Amtssprachen. Es standen vorwiegend Fragen bezüglich staatlicher Unterstützung und För-

11 Als *Helvetische Republik* bezeichnet das Historische Lexikon der Schweiz das »schweizerische Staatswesen, das am 12. April 1798 die alte Eidgenossenschaft ablöste und bis zum 10. März 1803 bestand« (HLS Fankhauser 2011). Zur *Helvetischen Republik* gehörten 18 Kantone, die einem gemeinsamen Rechts-, Wirtschafts- und Währungssystems unterstanden (ebd.).

derung für die rätoromanische und italienische Sprachgemeinschaft im Vordergrund. Erst ab den 1940er-Jahren zeichnete sich schliesslich – wie Renata Coray schreibt – eine koordiniertere Subventionspolitik seitens des Bundes ab. Mit der Anerkennung des Rätoromanischen als Nationalsprache im Jahr 1938 gewannen die Nationalsprachen und deren identitätsstiftende symbolische Bedeutung besondere Relevanz für die Schweizer Bevölkerung (ebd.). Ab 1938 wurden die Sprachen der Nation in territorialem und patrimonialen Verständnis in die Bundesverfassung eingeschrieben und zu einem bedeutenden Teil der Schweizer Nation erklärt. Damit verschob sich der öffentliche Diskurs in Richtung soziale Anerkennungsbemühungen in Bezug auf die nationalen Sprachminderheiten. Es waren vorerst Vorstösse seitens der Französischsprachigen, die mit Forderungen erweiterter institutioneller Anerkennung und Partizipation der Sprachminderheiten auf das nationalpolitische Parkett traten (ebd., S. 249). In den 1980er-Jahren wurde die Ausbreitung des Schweizerdeutschen beklagt, womit der deutschsprachigen Mehrheit zugleich vorgeworfen wurde, als Hauptverursacherin der nationalen Sprachkonflikte zu agieren (ebd., S. 250f.).

Ab Ende der 70er-Jahre erwachten auch Forderungen der italienischsprachigen Minderheit wieder.¹² Seitens der Italienischsprachigen wurde eine erweiterte Anerkennung der italienischen Amtssprache sowohl innerhalb der Bundesverwaltung, in der Mittel- und Hochschule sowie in der Medienlandschaft gefordert. Dies, während die Romanischsprachigen als existenziell bedrohte Minderheit den Bund um die Unterstützung von Spracherhaltungsmassnahmen ersuchten (ebd., S. 251ff.). Bis in die 1980er-Jahre blieb das Schweizer Recht bezüglich Sprachen aber noch sehr rudimentär ausgestaltet. Erst im Jahr 1985 reichte der Bündner Nationalrat Martin Bundi eine Motion ein, welche die Revision des Sprachenartikels forderte und erneut auf die existenzielle Gefährdung des Rätoromanischen hinwies (vgl. Motion Bundi 1985). Gerade die *Motion Bundi*, welche sowohl vom Nationalrat im Jahr 1985 als auch vom Ständerat ein Jahr später angenommen wurde, verlangte eine wesentliche Besserstellung der Minderheitensprachen und beauftragte den Bundesrat, den Sprachenartikel der BV zu revidieren (vgl. Coray 2005, S. 258). Mit einem weiteren für die Minderheitensprachen zentralen parlamentarischen Vorstoss von Nationalrat Kurt Müller im Jahr 1987, der ein erweitertes »*Einvernehmen zwischen den Sprachregionen*« forderte, wurde der Diskurs bezüglich des Umgangs mit den Nationalsprachen auch hinsichtlich auftretender Verständigungshindernisse und Beziehungsschwierigkeiten erweitert (vgl. Motion Müller 1987). Sowohl in Bundis als auch in Müllers politischen Vorstössen wurde der Deutschschweiz und ihren Sprecher*innen als Mehrheit eine hegemoniale Position zugeschrieben. Bundi forderte nachdrücklich die rechtliche Verankerung eines solidarischen Umgangs der Mehrheit mit der Minderheit und trug damit eine eher territoriale, kulturelle und traditionelle Konzeption von Sprache weiter. Müller hingegen verstand Sprache mehr als Mittel der Kommunikation und des Austauschs und appellierte an das Wohlwollen der Mehrheit, der Minderheit mit mehr »Toleranz und Rücksicht« für ein gutes Zusammenleben zu begegnen (vgl. Coray 2005, S. 280ff.). Der damalige Vorsteher des Eidgenössischen

12 Anerkennungsbemühungen seitens der Schweizerischen *Italianità* nahmen bereits viel früher ihren Anfang und sind unter *rivendicazioni ticinesi* und *rivendicazioni grigionitaliane* (vgl. z.B. BK 1938; QGI Spadini 1938) ausgedehnt beschrieben worden.

Departement des Innern (EDI), Bundesrat Cotti, setzte im Juli 1987 infolge der beiden politischen Vorstösse eine Arbeitsgruppe von zwölf Mitgliedern ein, die als *Arbeitsgruppe Saladin* bezeichnet und damit beauftragt wurde, einen Bericht zur Revision des Sprachenartikels auszuarbeiten (ebd., S. 292). Wie teilweise bereits in den Motionen Bundi und Müller thematisiert wurde, konnte im Saladin-Bericht nachgelesen werden, dass sich der Problemkanon bezüglich Sprachenpolitik durch »zunehmende Gleichgültigkeit gegenüber der Schweizer Viersprachigkeit, abnehmende Sprachkenntnisse und Bereitschaft den andern zu verstehen, Bedrohung des Romanischen und Vernachlässigung des Italienischen, »Mundartwelle« sowie selbstbewusstes Auftreten des Englischen« kennzeichnete (ebd., S. 301). Der Saladin-Bericht verzichtete dabei auf die Nennung der »problemverursachenden Akteure«, formulierte hingegen Lösungsvorschläge für den Bildungsbereich und die Bundesverwaltung (ebd., S. 313). Der Bundesrat übernahm für seine Botschaft in grossen Teilen die Inhalte und Analysen des Saladin-Berichts, verblieb – entgegen der Empfehlung der Expert*innen – aber bei einer Perspektive der viersprachigen Schweiz, womit er die in der Schweiz nicht angestammten Sprachen und deren Sprecher*innen ausser Acht liess. Bezüglich des umstrittenen Territorialitätsprinzips (vgl. Kap. 5.3) lehnte sich der Bundesrat ebenso an den Vorschlag der Saladin-Arbeitsgruppe an, verzichtete aber auf jegliche weitere Konkretisierung davon und hinterliess damit viele offene Fragen, die später als erneute sprachpolitische Dispute aufflammten (ebd., S. 315ff.).

Der revidierte Sprachenartikel wurde im Jahr 1996 dem Volk in folgender Formulierung zur Abstimmung vorgelegt:

Neuer Sprachenartikel der BV 1996

¹ Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch sind die Landessprachen der Schweiz.

² Bund und Kantone fördern die Verständigung und den Austausch unter den Sprachgemeinschaften.

³ Der Bund unterstützt Massnahmen der Kantone Graubünden und Tessin zur Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und italienischen Sprache.

⁴ Amtssprachen des Bundes sind Deutsch, Französisch und Italienisch. Im Verkehr mit den Personen rätoromanischer Sprache ist auch das Rätoromanische Amtssprache des Bundes. Das Gesetz regelt die Einzelheiten.

Das Stimmvolk nahm den Artikel mit einer deutlichen Mehrheit von 76.1 % an.¹³ Der italienischen und rätoromanischen Sprache wurde damit seitens des Bundes bedeutende Unterstützung zugesprochen. Ausserdem wurde Rätoromanisch auf Bundesebene als Teilamtssprache anerkannt. 1999 wurden die beiden vorher umstrittenen Diskussionspunkte, Art. 18 BV bezüglich Sprachenfreiheit und die Umschreibung des Territorialitätsprinzipsanlässlich der total revidierten BV, nochmals folgendermassen angepasst (vgl. Art. 18 BV und Art. 70 BV):

13 Hierbei ist aber auf die mit unter 30 % sehr tief liegende Stimmbeteiligung hinzuweisen (vgl. Co-ray 2005, S. 380).

Art. 18 Sprachenfreiheit

Die Sprachenfreiheit ist gewährleistet.

Art. 70 Sprachen

¹ Die Amtssprachen des Bundes sind Deutsch, Französisch und Italienisch. Im Verkehr mit Personen rätoromanischer Sprache ist auch das Rätoromanische Amtssprache des Bundes.

² Die Kantone bestimmen ihre Amtssprachen. Um das Einvernehmen zwischen den Sprachgemeinschaften zu wahren, achten sie auf die herkömmliche sprachliche Zusammensetzung der Gebiete und nehmen Rücksicht auf die angestammten sprachlichen Minderheiten.

³ Bund und Kantone fördern die Verständigung und den Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften.

⁴ Der Bund unterstützt die mehrsprachigen Kantone bei der Erfüllung ihrer besonderen Aufgaben.

⁵ Der Bund unterstützt Massnahmen der Kantone Graubünden und Tessin zur Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und der italienischen Sprache.

Die beiden parlamentarischen Vorstösse Bundi und Müller prägten somit den öffentlichen sprachpolitischen Diskurs des 20. Jahrhunderts in der Schweiz in bedeutender Weise und finden in dieser Arbeit lediglich in verdichteter Form Platz.¹⁴ Sie fungieren als Schaubild zweier gegensätzlicher Sprachdiskurse – des »patrimonialen Erhaltungsdiskurses« (Bundi) und des »dynamischen Flexibilisierungsdiskurses« (Müller) –, welche auch aus sprachpolitischer Perspektive aufzuzeigen vermögen, dass sich ein Konsens in Sachen Sprache(n) wohl auch in Zukunft nur finden lassen wird, wenn nicht lediglich einzelne Dimensionen von Sprache(n) und Sprechen Beachtung erhalten, sondern auch die jeweiligen Sprecher*innen mitberücksichtigt werden. Der politische Aushandlungsprozess rund um die Revision des Sprachenartikels nimmt eine bis in die heutige Zeit reichende identitätsstiftende Bedeutung für das nationale Selbstverständnis ein, das bei der Perspektive einer viersprachigen Schweiz verbleibt und andere in der Schweiz gesprochene Sprachen exkludiert (vgl. Coray 2005, S. 383).

14 Weiteres zum sprachpolitischen Diskurs der Schweiz im 20. Jahrhundert und zur zweiten Revision des Sprachenartikels vgl. Coray (2005).

5.3 Das kontroverse sprachliche Territorialitätsprinzip der Schweiz

Von einem mehrsprachigen Staat mit Territorialitätsprinzip ist dann die Rede, wenn es sich um einen Staat handelt, der in mehrere Sprachgebiete eingeteilt ist. Die Schweiz wird hierfür oft als klassisches Beispiel bemüht, da sie als Staat offiziell vier angestammte Landessprachen besitzt, die auf unterschiedliche Sprachgebiete verteilt sind. In der Schweiz wurde Sprache lange Zeit »als ein an ein traditionelles Territorium gebundenes und primär kulturelles Gut« verstanden, das bereits Anfang des 20. Jahrhunderts gewohnheitsrechtliche Gültigkeit besass (vgl. Coray 2005, S. 273ff.; S. 353). In der Schweiz kristallisierten sich aber bereits früh in der Genese des Territorialitätsprinzips zwei unterschiedliche Positionen heraus, welche die Art und Weise von dessen Umsetzung hinterfragen. Verfechter*innen einer strikten Anwendung des Territorialitätsprinzips gehen von der Existenz und Schutzwürdigkeit sprachlich homogener und stabiler Gebiete aus und sprechen dem Prinzip eine wichtige Funktion im Schutz von Minderheitensprachen zu. Mit einer Aushöhlung eines strikt umgesetzten Territorialitätsprinzips befürchten sie die Entstehung sprachlich-kultureller Vermischungen, die mit dem »Verlust der Muttersprachenkompetenz« und damit auch der identitätsstiftenden Viersprachigkeit der Schweiz einhergehen (vgl. Coray 2005, S. 361). In der Schweizer Sprachpolitik äussert sich diese Position vorwiegend in der Verteidigung der französisch- und italienischsprachigen Gebiete gegenüber der deutschsprachigen Mehrheit. Gerade weil in der Schweiz die Umsetzung des Territorialitätsprinzips in die Kompetenz der Kantone fällt, können die Gegner*innen jeglicher Lockerung des Schutzes der bestehenden Sprachgebiete auch als radikale Föderalisten angesehen werden, die genauso jegliche Ausweitung der Bundeskompetenzen bezüglich Sprachenpolitik kritisieren (ebd., S. 358ff.). Befürworter*innen einer Flexibilisierung des Territorialitätsprinzips zweifeln hingegen aufgrund der heutigen Mobilität und der daraus resultierenden sprachlichen Praktiken die Existenz einsprachiger Regionen an und wollen Grenzen abbauen, welche Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit einschränken. Besonders in sprachlich gemischten Territorien könne eine strikte Umsetzung des Territorialitätsprinzips eine hegemoniale Einheitskultur befördern. Es gehe schliesslich um den Schutz der Sprachgemeinschaften und nicht der Territorien, wie z.B. in Graubünden, und gerade die Minderheitensprachen bedürften auch ausserhalb ihres Sprachgebiets des besonderen Schutzes (ebd., S. 360). Auch der weiter oben erwähnte Saladin-Bericht relativiert dieses Verständnis einer kulturellen und sprachlichen Homogenität der verschiedenen Landesteile und konzipiert die Schweizer Mehrsprachigkeit nicht mehr ausschliesslich als ein Nebeneinander von verschiedenen einsprachigen Regionen, sondern verdeutlicht eine auf alle Sprachgebiete verteilte Präsenz der verschiedenen Landessprachen. Der Bericht unterstützt zwar das »Bemühen um Stabilität der Sprachgrenzen«, fordert jedoch unter Berücksichtigung der sprachlichen Minderheiten eine gewisse Flexibilisierung des Territorialitätsprinzips in den mehrsprachigen Gebieten. Die strikte Anwendung des Territorialitätsprinzips wird aber weiterhin – ungeachtet des Saladin-Berichts – von vielen, vorwiegend frankophonen Kantonen befürwortet und teilweise sogar als zentral für den Sprachfrieden angesehen (ebd., S. 320ff.).

Die auf den Saladin-Bericht folgende bundesrätliche Botschaft nimmt 1991 – trotz oppositioneller Stimmen – eine Umschreibung des bis anhin nicht in der BV festgehal-

tenen Territorialitätsprinzips vor und sieht damit eine flexiblere Anwendung davon vor. Sie distanziert sich vom überholten Verständnis »sprachlich und kulturell homogener Landesteile«, unterstützt aber die für den Sprachfrieden unabdingbare Sicherung von Sprachgebieten. Unbestritten bleibt, dass jede der vier Landessprachen mit einem bestimmten Gebiet verbunden ist und die Kantone unter Einhaltung des Verhältnismässigkeitsprinzips »Massnahmen zum Schutze der Homogenität des Sprachgebiets« vornehmen können (ebd., S. 324). Für die Ausarbeitung des neuen Sprachenartikels versucht der Bundesrat die beiden geforderten Hauptziele zu erreichen. Einerseits soll der Erhaltung der traditionellen viersprachigen Schweiz Sorge getragen werden, andererseits soll über eine flexiblere Anwendung des Territorialitätsprinzips eine erweiterte »Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften« möglich gemacht werden (ebd., S. 326). Die parlamentarischen Verhandlungen bezüglich des vom Bundesrat vorgelegten revidierten Sprachenartikels der BV dehnen sich unter anderem gerade wegen der umstrittenen Umschreibung des Territorialitätsprinzips über drei Jahre hinweg aus und werden von Coray als ein an Goffman angelehntes »Sprachendrama« in fünf Akten dargestellt (ebd., S. 337). Die erste revidierte Fassung des Sprachenartikels 1996 sieht eine Art Kompromisslösung vor, denn sie verzichtet auf die Aufnahme der beiden umstrittenen sprachrechtlichen Normen, namentlich der Sprachfreiheit und des Territorialitätsprinzips, und beschränkt sich auf den Schutz bedrohter Landessprachen in den Kantonen Tessin und Graubünden, also auf die vorrangige Berücksichtigung von Rätoromanisch und Italienisch (ebd., S. 345). Die zweite Revision des Sprachenartikels von 1999 erfolgt schliesslich anlässlich der Gesamtrevision der BV. Die zuvor umstrittenen Prinzipien des Territorialitätsprinzips und der Sprachenfreiheit werden bei dieser Gelegenheit in die Verfassung eingeschrieben.

Zusammenfassend lässt sich für die heutige Zeit festhalten, dass sich in der Schweiz zum Schutz und Ausgleich zwischen den Landessprachen eine undogmatische Auslegung des sprachlichen Territorialitätsprinzips etabliert hat. Dieses ist heute in der Bundesverfassung wie folgt festgehalten: »Die Kantone bestimmen ihre Amtssprachen. Um das Einvernehmen zwischen den Sprachgemeinschaften zu wahren, achten sie auf die herkömmliche sprachliche Zusammensetzung der Gebiete und nehmen Rücksicht auf die angestammten sprachlichen Minderheiten« (Art. 70, Abs. 2 BV). Das Territorialitätsprinzip lenkt zwar jahrzehntelange sprach- und bildungspolitische Entscheide, ist aber seit jeher umstritten und entspricht insbesondere auch aus soziolinguistischer Perspektive nicht der Realität, wie sich Sprache(n) auf einem Gebiet verteilen. In Graubünden ist das Territorialitätsprinzip zwar nach wie vor sprachpolitisch verankert, aber nicht mehr operationell bzw. entspricht heute mehr einer symbolischen Gesetzgebung. Auch aus machtkritischer Perspektive lässt sich das Territorialitätsprinzip hinterfragen, denn Sprachen bewegen sich mit ihren Sprecher*innen und gerade deren Festschreibung auf territoriale Grenzen kann hegemoniale (Nicht-)Zugehörigkeitsverhältnisse reproduzieren. Ausserdem wird z.B. über statistische Darstellungen der Sprachgebiete ein simplifiziertes, nicht immer der Realität entsprechendes Bild über die sprachliche Praxis der das Territorium bewohnenden Bevölkerung vermittelt (vgl. Kap. 6.2).

5.4 Nationaler und internationaler sprachrechtlicher Referenzrahmen

Die individuellen sprachlichen Rechte sowie der sprachpolitische Referenzrahmen sind in nationalen und internationalen Rechtsgrundlagen der Schweizerischen Eidgenossenschaft definiert und werden im Folgenden als argumentative Grundlage direkt aus der offiziellen Website des Bundes zitiert (vgl. Webpage Plurilingua 2022).

5.4.1 Bundesverfassung der Schweiz (BV)

»Die Bundesverfassung sichert den Sprachgemeinschaften gemäss dem Territorialitätsprinzip, sowie den Sprachen, die den Status einer Amtssprache (Deutsch, Französisch und Italienisch) oder einer Landessprache (Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch) der Eidgenossenschaft besitzen, wichtige Rechte zu. Art. 4 BV bestimmt die Landessprachen, Art. 18 BV gewährleistet die Sprachenfreiheit und Art. 70 BV definiert die Amtssprachen der Eidgenossenschaft sowie die Verteilung der Kompetenzen von Bund und Kantonen bei der Umsetzung der Sprachpolitik des Bundes.«

5.4.2 Bundesgesetz über die Landessprachen (SpG)

Das Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften vom 5. Oktober 2007 ist seit dem 1. Januar 2010 in Kraft. Das Gesetz regelt in Art. 1:

- a. den Gebrauch der Amtssprachen durch die Bundesbehörden und im Verkehr mit ihnen;
- b. die Förderung der Verständigung und des Austauschs zwischen den Sprachgemeinschaften;
- c. die Unterstützung der mehrsprachigen Kantone bei der Erfüllung ihrer besonderen Aufgaben;
- d. die Unterstützung von Massnahmen der Kantone Graubünden und Tessin zugunsten des Rätoromanischen und des Italienischen.

In Abschnitt 4 des Bundesgesetzes wird die Unterstützung der mehrsprachigen Kantone geregelt. Art. 21 besagt, dass der Bund den mehrsprachigen Kantonen Finanzhilfen für die Erfüllung ihrer besonderen Aufgaben gewähren kann. Als besondere Aufgaben gelten:

- a. die Schaffung geeigneter Voraussetzungen und Hilfsmittel für die mehrsprachige Arbeit in politischen Behörden, Justiz und Verwaltung;
- b. die Förderung der Mehrsprachigkeit der Lernenden und Lehrenden in den Amtssprachen des Kantons auf allen Unterrichtsstufen.

5.4.3 Verordnung über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (SpV)

Gestützt auf das Sprachengesetz erlässt der Schweizerische Bundesrat am 4. Juni 2010 die Verordnung über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften. In Art. 10 über die Landessprachen im Unterricht steht, dass der Bund unter anderem bei folgenden Bemühungen unterstützend eintreten kann:

- a. Projekte zur Entwicklung von Konzepten und Lehrmitteln für den Unterricht einer zweiten und dritten Landessprache, die innovativ sind oder einen Bezug zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen von Bund und Kanton aufweisen;
- b. Projekte zur Förderung des Erwerbs einer Landessprache über zweisprachigen Unterricht;
- c. die Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in der lokalen Landessprache vor dem Eintritt in die Primarschule.

In Art. 19 zur Unterstützung von Organisationen und Institutionen wird ausserdem festgehalten, inwiefern dem Kanton Graubünden Finanzhilfen für die Unterstützung von überregionalen Tätigkeiten italienischsprachiger Organisationen und Institutionen gewährt werden:

- a. Entwicklung und Durchführung von Massnahmen zur Förderung der italienischen Sprache und Kultur;
- b. Publikationen zur italienischsprachigen Sprache und Kultur;
- c. Aufbau und Betrieb einer Dokumentationsstelle zur italienischen Sprache und Kultur.

5.4.4 Internationale Rechtsgrundlagen

Die Schweiz hat drei internationale Verträge ratifiziert, die Bestimmungen im Zusammenhang mit Sprache(n) enthalten (vgl. Webpage Plurilingua 2019):

- die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen,
- das Rahmenübereinkommen des Europarats zum Schutz nationaler Minderheiten,
- den Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte.

Über die einzureichende Berichterstattung der einzelnen Mitgliedstaaten wird ausserdem ein Kontrollmechanismus bezüglich der Umsetzung der Verträge gewährleistet.

5.4.4.1 Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (ECRML)

Wie bereits in Kapitel 3.3.2.1 angesprochen, ist das wesentliche Ziel der von der Schweiz 1997 ratifizierten und 1998 in Kraft getretenen ECRML die Wahrung und Förderung der sprachlichen Vielfalt als schutzwürdiger Aspekt des kulturellen Lebens in Europa. Das Bundesamt für Kultur (BAK) ist in der Schweiz für die periodische Berichterstattung,

die alle drei Jahre zu erfolgen hat, beauftragt (vgl. Webpage Plurilingua 2019; Europarat 1992).

5.4.4.2 Rahmenübereinkommen des Europarats zum Schutz nationaler Minderheiten

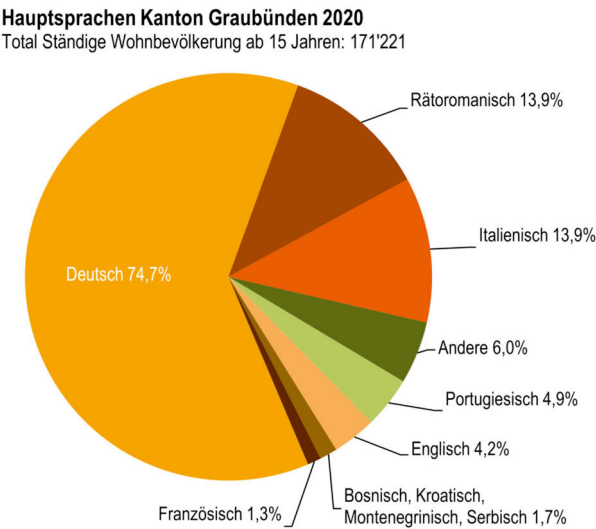
Hierbei handelt es sich um ein multilaterales Übereinkommen, dem die Schweiz 1998 beigetreten ist. Das Übereinkommen soll die Nichtdiskriminierung von Minderheiten gewährleisten und ihnen Meinungs-, Glaubens-, Gewissens-, Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit garantieren. Zudem wird ihnen darüber das Recht auf den Gebrauch der eigenen Sprache und auf ungehinderten Kontakt mit Personen derselben ethnischen, kulturellen, religiösen oder sprachlichen Identität zugesichert. Der Schutz umfasst auch die traditionellen nationalen Minderheiten der Schweiz wie die jüdische Gemeinschaft und die Fahrenden. Die Berichterstattung zuhanden des Ministerkomitees des Europarats wird in der Schweiz von der Direktion für Völkerrecht des EDA erstellt (vgl. Webpage Plurilingua 2019; Europarat 1995).

5.4.4.3 Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte

Den dritten internationalen und aus zwei Pakten bestehenden Vertrag hat die Schweiz im Jahr 1992 ratifiziert. Er beinhaltet zum einen den UNO-Pakt I, der von der Generalversammlung der Vereinten Nationen zu wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten verabschiedet wurde. Der UNO-Pakt II hingegen regelt die klassischen Rechte und Freiheiten, insbesondere den Schutz der Privatsphäre und die Minderheitenrechte, die den Einzelnen vor staatlichen Eingriffen schützen. Der periodische Bericht wird hierzu vom Bundesamt für Justiz (BJ) erstellt (vgl. Webpage Plurilingua 2019; UNTC 1966).

6. Untersuchungskontext Graubünden: Zum soziolinguistischen Profil des Kantons

Abb. 6: BFS 2022a, SE 2020, Hauptsprachen Kanton Graubünden¹



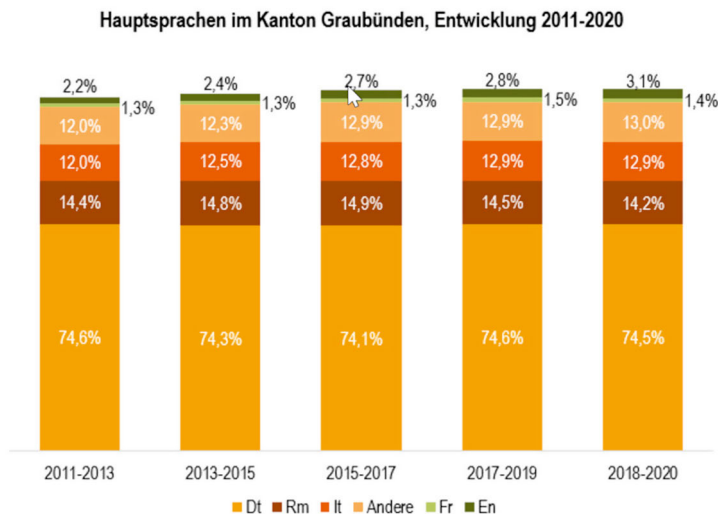
Der Kanton Graubünden gehört zum südöstlichen Teil der Schweiz und erstreckt sich sowohl entlang der Alpennord- als auch der Alpensüdseite. Er stellt flächenmässig

1 Die Daten stammen aus der BFS SE 2020, in der die ständige Wohnbevölkerung nach Hauptsprache(n) erfasst ist. Die Stichprobe umfasst in Graubünden rund 5000 Personen und die Resultate stellen eine Hochrechnung dar (vgl. BFS 2022a). Die Angabe zur Gesamtbevölkerungszahl fällt etwas tiefer aus als die Angaben aus der *Statistik der Bevölkerung und der Haushalte* (STATPOP) aus dem Jahr 2020, die für Graubünden eine Gesamtbevölkerungszahl von 200'096 Einwohner*innen nennt. Die STATPOP liefert Informationen zum Bestand und zur Struktur der Wohnbevölkerung am Jahresende. Zusammen mit der Strukturhebung bildet sie die Grundlage für die Haushaltsstatistik (vgl. BFS 2022e). Auch die STATPOP stellt lediglich Hochrechnungen dar, welche – insbesondere für kleinere Regionen – mit Vorsicht zu interpretieren sind und einer gewissen Unbeständigkeit unterliegen können.

den grössten Kanton der Schweiz dar, ist aber aufgrund seiner Topografie mit gegenwärtig etwas mehr als 200'000 Einwohner*innen vergleichsweise dünn besiedelt (vgl. AWT 2021a). Rund 90 % des Graubündner Bodens liegen auf über 1200 Metern über Meer. Zwei Drittel der Kantonsgrenzen sind gleichzeitig schweizerische Landesgrenze. Gemeinsame Kantonsgrenzen hat Graubünden im Südwesten mit dem Kanton Tessin, im Nordwesten mit dem Kanton Uri sowie im Norden mit den Kantonen Glarus und St. Gallen. Graubünden grenzt an Liechtenstein und Österreich (Vorarlberg und Tirol) im Norden sowie Italien im Osten und Süden (Bozen-Südtirol respektive Lombardei). In der Kantonshauptstadt Chur leben knapp 38'000 Personen (ebd.). Der Kanton Graubünden ist der einzige Schweizer Kanton mit drei angestammten Sprachen, Deutsch (~75 %), Italienisch (~14 %) und Rätoromanisch (~14 %) (vgl. Abb. 6).

Das Kreisdiagramm veranschaulicht, dass es inadäquat wäre, lediglich von einer faktischen Dreisprachigkeit für Graubünden auszugehen, denn ein beachtlicher Anteil der Wohnbevölkerung gibt auch andere, nicht angestammte Sprachen als Hauptsprache(n) an. Eine wesentliche Anzahl Menschen also, die es neben der rätoromanisch- und italienischsprachigen Bevölkerung ebenso ins soziolinguistische Gesamtbild Graubündens aufzunehmen gilt (vgl. BFS 2022a).² Es handelt sich dabei um eine Sprecher*innengruppe, die in sprachpolitischen und sprachwissenschaftlichen Diskussionen in Graubünden bis anhin nur wenig Beachtung gefunden hat.

Abb. 7: BFS 2021b, Hauptsprachen, kumulierte Daten (2011–2013; 2013–2015; 2015–2017; 2017–2019; 2018–2020)



2 Selbstverständlich ist hier von einer höchst heterogenen Sprecher*innengruppe auszugehen, die ihre je eigenen linguistisch-kulturellen Spezifitäten hat. Trotzdem scheint es dringend angebracht, diesen Teil der Bevölkerung in die Diskussionen rund um die kantonale Mehrsprachigkeit miteinzubeziehen.

Abbildung 7 zeigt des Weiteren die Entwicklung der im Kanton vorkommenden Hauptsprachen im Verlaufe des letzten Jahrzehnts. Vergleicht man diese statistischen Daten der letzten zehn Jahre mit den Daten der Volkszählung im Jahr 2000³, lässt sich insgesamt konstatieren, dass die Sprachenverteilung in Graubünden in den letzten zwanzig Jahren verhältnismässig konstant geblieben ist. Keine der autochthonen Sprachen des Kantons hat signifikante Veränderungen ihres Sprecher*innenanteils erfahren. Drei Viertel der Bündner Bevölkerung geben als Hauptsprache Deutsch an, was mit einer deutlichen Vormachtstellung der Sprache Deutsch im Kanton einhergeht. Es gilt dabei zu berücksichtigen, dass in den soeben dargestellten Daten der vorliegenden kumulierten Strukturerhebungen – im Vergleich zur letzten Volkszählung, in welcher der Anteil Deutschsprachige noch lediglich 68.3 % betrug – bis zu drei Hauptsprachen genannt werden konnten. Daher ist davon auszugehen, dass in diesem Anteil von 74.6 % auch zwei- oder mehrsprachige Personen erfasst sind. In Bezug auf den Anteil italienischsprachiger Bevölkerung und jener mit nicht angestammten Sprachen ist in Graubünden ein leichter Aufwärtstrend zu verzeichnen. Dieser lässt sich aller Voraussicht nach einerseits mit erweiterten (Arbeits-)Migrationsbewegungen begründen, andererseits ist dieser sicherlich ebenso der Erhebungsmethode geschuldet, in welcher mehr als eine Hauptsprache genannt werden darf. In der Strukturerhebung des Jahres 2020 kommt der Anteil an Bevölkerung, welcher Italienisch als eine Hauptsprache angibt, erstmals den Werten der rätoromanischsprachigen Bevölkerung im Kanton sehr nahe. Es ist daher aktuell von zwei in etwa gleich grossen autochthonen Sprachgruppen im Kanton Graubünden auszugehen (vgl. BFS 2022a).

Betrachtet man die Sprachsituation hingegen aus nationaler Perspektive, ist sowohl für die italienisch- wie auch die rätoromanischsprachige Bevölkerung ein leichter Rückgang zu verzeichnen (vgl. BFS 2021a; ESRK 2019, S. 6). Diese Veränderungen ergeben sich aufgrund biografischer Verläufe, durch Kontakte mit verschiedensprachigen Menschen sowie durch arbeits- und wohnbedingten Sprachraumwechsel (ebd., S. 11). Im Kanton Graubünden könnten in diesem Zusammenhang gerade die (aus)bildungsbezogenen Sprachraumwechsel besonders ins Gewicht fallen. Aufgrund eingeschränkter Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten stellen Wohnortswechsel oder Wochenaufhalte in den vorwiegend deutschsprachigen Zentren des Kantons für junge Bündner*innen in Ausbildung, aber auch für viele in peripheren Gebieten des Kantons wohnende Arbeitnehmende eine alltägliche Realität dar und können die Fortentwicklung ihrer sprachlichen Repertoires in signifikanter Weise mitgestalten.

3 Die Volkszählung fand bis ins Jahr 2000 alle zehn Jahre statt und liess nur eine Hauptsprache zu. Aufgrund eines sehr unterschiedlichen Erhebungssettings erscheint ein Vergleich mit den Daten aus den jährlichen Strukturerhebungen lediglich bezüglich Konstatierung von grösseren Entwicklungen substantiiert.

6.1 Kantonaler sprachrechtlicher Referenzrahmen

Zur besseren Nachvollziehbarkeit, auf welcher sprachpolitischen Ordnung die vorliegende Studie fusst, sind im Folgenden die wichtigsten zurzeit geltenden gesetzlichen Bestimmungen aufgeführt.

6.1.1 Kantonsverfassung (KV)

Der Art. 3 der Verfassung des Kantons Graubünden legt die Grundsätze im Zusammenhang mit den angestammten Bündner Sprachen fest und ist seit dem 14. September 2003 in Kraft (vgl. KV 2021):

¹ Deutsch, Rätoromanisch und Italienisch sind die gleichwertigen Landes- und Amtssprachen des Kantons.

² Kanton und Gemeinden unterstützen und ergreifen die erforderlichen Massnahmen zur Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und italienischen Sprache. Sie fördern die Verständigung und den Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften.

³ Die Gemeinden bestimmen ihre Amts- und Schulsprachen im Rahmen ihrer Zuständigkeiten und im Zusammenwirken mit dem Kanton. Sie achten dabei auf die herkömmliche sprachliche Zusammensetzung und nehmen Rücksicht auf die angestammten sprachlichen Minderheiten.⁴

Es ist festzuhalten, dass die Verfassung von 1880, die bis 2003 in Kraft blieb, die drei Sprachen gar nicht namentlich erwähnte: »Die drei Sprachen des Kantons sind als Landessprachen gewährleistet« (vgl. KV 1880). Diesbezüglich äussert sich Dagmar Richter: »So gesehen liegt im ersten Sprachenartikel von 1880 eher der ideelle Versuch, das kulturelle Wesen des Kantons zu beschreiben und sich auf seine Wurzeln zu besinnen als das praktische Bestreben, die Amtssprachenordnung grundstützend zu verändern« (Richter 2005, S. 881). Mit dem Adjektiv »gleichwertig« wurde aber auch im revidierten Kantonsverfassungsartikel – wie verschiedenen Grossratssitzungen aus dem Jahr 2002 zu entnehmen ist – nie eine faktische Gleichstellung der Sprachen angestrebt. Der Begriff *Gleichwertigkeit* verpflichtet den Kanton weiterhin zu keinen vorbestimmten Anwendungen der Amtssprachen (vgl. Grünert, Vorlesungsfolien 2015).

6.1.2 Sprachengesetz des Kantons Graubünden (SpG)

Die Umsetzung des 2008 in Kraft getretenen Sprachengesetzes gibt in Bezug auf eine angemessene Berücksichtigung der Minderheitensprachen regelmässig Anlass zu sprachpolitischen Kontroversen. Die für die vorliegende Arbeit als relevant befundenen Artikel des Sprachengesetzes des Kantons Graubünden (BR 492.100), die auf dem oben ausgeführten Art. 3 der KV abgestützt sind, sind zur Vergegenwärtigung nachfolgend zitiert (vgl. SpG 2008):

4 Absatz 3 des Art. 3 wurde am 1. Januar 2016 geringfügig angepasst.

Art. 3 Grundsätze

¹ Die Amtssprachen des Kantons finden Anwendung in Rechtssetzung, Rechtsanwendung und Rechtsprechung.

² Jede Person kann sich in einer Amtssprache ihrer Wahl an die kantonalen Behörden wenden.

³ Die kantonalen Behörden antworten in der Amtssprache, in der sie angesprochen werden. Im Verkehr mit Gemeinden, Regionen und Gemeindeverbänden verwenden sie deren Amtssprachen. In Beschwerdeverfahren richtet sich die Verfahrenssprache nach der im angefochtenen Entscheid verwendeten Amtssprache.

⁴ Im Schriftverkehr benutzen die kantonalen Behörden, des Kantons-, des Verwaltungs- und des Zwangsmassnahmengerichts die Amtssprachen in ihren Standardformen.

⁵ Rätoromanische Standardform der kantonalen Behörden, des Kantons-, des Verwaltungs- und des Zwangsmassnahmengerichts ist Rumantsch Grischun. Personen rätoromanischer Sprache können sich in den Idiomen oder in Rumantsch Grischun an den Kanton wenden.

Art. 6 Anstellungen

Bei der Besetzung von Stellen in der kantonalen Verwaltung ist bei gleichen Qualifikationen in der Regel jenen Bewerberinnen und Bewerbern der Vorzug zu geben, welche über Kenntnisse in zwei oder allenfalls den drei Amtssprachen verfügen.

Art. 11 Kanton

¹ Der Kanton leistet an die Lia Rumantscha, an die Pro Grigioni Italiano (PGI) und an die Fundaziun Medias Rumantschas (FMR) jährlich wiederkehrende Beiträge zur Erhaltung und Förderung der rätoromanischen bzw. italienischen Sprache und Kultur.

² Die Gewährung der Kantonsbeiträge wird von der Einhaltung von Leistungsvereinbarungen zwischen dem Kanton und den beitragsberechtigten Institutionen abhängig gemacht, die jeweils für eine Periode von vier Jahren abgeschlossen werden.

Art. 16 Gemeinden

¹ Die Gemeinden bestimmen in ihrer Gesetzgebung die Amtssprachen nach den Grundsätzen dieses Gesetzes.

² Gemeinden mit einem Anteil von mind. 40 % von Angehörigen einer angestammten Sprachgemeinschaft gelten als einsprachige Gemeinden. In diesen ist die angestammte Sprache kommunale Amtssprache.

³ Gemeinden mit einem Anteil von mind. 20 % von Angehörigen einer angestammten Sprachgemeinschaft gelten als mehrsprachige Gemeinden. In diesen ist die angestammte Sprache eine der kommunalen Amtssprachen.

⁴ Für die Festlegung des prozentualen Anteils einer Sprachgemeinschaft wird auf die Ergebnisse der letzten eidgenössischen Volkszählung abgestellt. Zur rätoromanischen oder italienischen Sprachgemeinschaft zählen sämtliche Personen, welche bei mind. einer Frage nach der Sprachzugehörigkeit die rätoromanische oder italienische Sprache angeben.

Art. 22 Zweisprachige Regionalschulen

¹ Auf Antrag einer Gemeinde oder einer Region kann die Regierung gestützt auf ein Konzept die Führung einer zweisprachigen Volksschule bewilligen. Der Kanton kann an diese Schulen Beiträge leisten.

Art. 25 Regionen

¹ Regionen, welche sich aus einsprachigen Gemeinden mit identischer Amtssprache zusammensetzen, gelten als einsprachig. Amtssprache ist in diesen Regionen die Amtssprache der angeschlossenen Gemeinden.

² Regionen, welche sich aus Gemeinden mit verschiedenen Amtssprachen beziehungsweise mehrsprachigen Gemeinden zusammensetzen, gelten als mehrsprachig. Amtssprachen in diesen Regionen sind sämtliche Amtssprachen der in der Region zusammengeschlossenen Gemeinden.

Das Sprachengesetz wurde im Jahr 2015 um einen Passus ergänzt, der es Gemeinden unter bestimmten Umständen ermöglicht, eine Vollerhebung zu verlangen. Den resultierenden Ergebnissen gemäss können sie ihr Amts- und Schulsprachenregime anpassen. Finanziell müssen für eine solche Vollerhebung der Kanton und die Gemeinden je zur Hälfte aufkommen. Bisher wurde von dieser Möglichkeit aufgrund strenger Umsetzungsvorgaben und der hohen Kosten nur wenig Gebrauch gemacht (vgl. Coray & Duchêne 2020, S. 78). Das Sprachengesetz Graubündens schreibt also ein in der BV und KV verankertes pragmatisches Territorialitätsprinzip fest, das entsprechend der dominieren-

den Stellung der Gemeinden im Kanton Graubünden unter Berücksichtigung der aktuellen sprachenrechtlichen Situation in den Gemeinden umgesetzt wird (vgl. SpG 2008).

6.1.3 Sprachenverordnung des Kantons Graubünden (SpV)

Zur Spezifizierung des Sprachengesetzes erliess die Regierung am 11. Dezember 2007 die Sprachenverordnung des Kantons Graubünden. Darin wird der Gebrauch der kantonalen Amtssprachen und der amtlichen Übersetzungen durch die kantonalen Behörden geregelt. Des Weiteren sind darin die Zuständigkeiten und Verfahren bezüglich der Förderung des Rätoromanischen und des Italienischen genauer bestimmt. Auch die Zusammenarbeit zwischen dem Kanton und den Gemeinden, Gemeindeverbänden, Regionen sowie anderen öffentlich-rechtlichen Körperschaften bei der Bestimmung der Amts- und Schulsprachen wird in der Sprachenverordnung detaillierter geregelt. Nachfolgend wird hier lediglich Art. 9 zur Sprachenförderung ausgeführt, da dieser bezüglich der aktuellsten Entwicklungen im Zusammenhang mit der Förderung der rätoromanischen und italienischen Sprache (vgl. Kap. 6.2.1.1 und Kap. 6.2.1.2) relevant ist (vgl. SpV 2008):

Art. 9 Sprachenförderung

¹ Die beitragsberechtigten Sprachenorganisationen Lia Rumantscha und Pro Grigioni Italiano sowie die Fundaziun Medias Rumantschas erhalten in Berücksichtigung ihrer institutionellen Unabhängigkeit die Bundes- und Kantonsbeiträge auf der Grundlage von Leistungsvereinbarungen.

² Die Leistungsvereinbarungen gelten für vier Jahre und haben insbesondere folgende Punkte zu enthalten:

- a) eine Beschreibung der Dienstleistungen und Projekte mit der beabsichtigten Wirkung sowie den hierzu erforderlichen Messinstrumenten
- b) einen Finanzplan mit einer Zusammenstellung der erwarteten Aufwände und Erträge für die zu erbringenden Dienstleistungen und Projekte.

³ Die Leistungsvereinbarungen sind inhaltlich und zeitlich mit dem Regierungsprogramm und dem Finanzplan des Kantons abzustimmen. Sie unterliegen der Genehmigung durch die Regierung.

6.2 Mehr- und Minderheitsverhältnisse

In den vorgestellten politischen Aushandlungen zum revidierten Sprachenartikel der BV (vgl. Kap. 5.2) sowie in den aufgeführten Gesetzestexten (vgl. Kap. 5.4; Kap. 6.1) finden sich unterschiedliche Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit sprachlichen Mehr- und Minderheiten, die es für den Kontext der vorliegenden Arbeit genauer zu umreissen gilt. Was ist mit *Sprachminderheit*, *sprachliche Minderheit*, *Minderheitensprache* oder *Regionalsprache* genau gemeint? Zieht man zur Klärung davon (sozio)linguistische Literatur bei, so wird schnell deutlich, dass eine feststehende präzise begriffliche Abgrenzung bislang noch nicht gefunden wurde und je nach Kontext unterschiedliche

Begrifflichkeiten – teilweise auch synonym – genutzt werden. Angelehnt an die ECRML bezeichnet der Begriff *Regional- oder Minderheitensprachen* »Sprachen, die herkömmlicherweise in einem bestimmten Gebiet eines Staates von Angehörigen dieses Staates gebraucht werden, die eine Gruppe bilden, deren Zahl kleiner ist als die der übrigen Bevölkerung des Staates« (Europarat 1992, S. 2). In dieser Definition sind weder die Amtssprachen noch die migrationsbedingten Sprachen mitgedacht. Eine Thematisierung von Benachteiligung und Unterdrückung von Minderheitensprachen sowie deren Schutz und Rechten ist erst seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs zu konstatieren. Der UNO-Sonderberichterstatter Francesco Capotorti brachte 1979 eine breit abgestützte und nachfolgend aufgeführte Begriffsbestimmung zum Status einer Minderheit hervor: »[...] numerische Unterlegenheit im Vergleich zur Gesamtbevölkerung; nicht-dominante Stellung im Staat; Staatsangehörigkeit des Aufenthaltsstaates; ein Solidaritäts- bzw. Identitätsgefühl durch die Selbstwahrnehmung als Minderheit und ein Interesse daran, die Kultur bzw. Religion oder Sprache der Gruppe zu bewahren« (vgl. Toggenburg & Rautz 2012, S. 219).

Gerade auch der Bedeutung der die Mehr- und Minderheiten ausweisenden Zahlen und Statistiken kommt in den letzten Jahrzehnten grössere Aufmerksamkeit zu. Dabei werden Statistiken auch als Machtinstrumente in den Blick genommen, die zur diskursiven Konstruktion von Normen und Realität beitragen (vgl. Coray & Duchêne 2020, S. 63). Zensuspolitik steht insofern auch in enger Verbindung mit identitäts- und anerkennungsbezogenen Dimensionen. Statistiken können sprachlichen Minderheiten einerseits als »Mittel im Kampf um Anerkennung und Unterstützung« dienen (ebd., S. 64ff.). Sie können in Gebieten mit mehreren angestammten Sprachen aber andererseits – gerade über die Konstruktion und Reproduktion statistischer Mehr- und Minderheiten – auch monolinguale Dominanzverhältnisse befördern. Es gilt daher zu verdeutlichen, dass Statistiken nicht lediglich eine beschreibende Funktion zukommt. Vielmehr (re)produzieren sie ebenso machtvoll Diskursordnungen, die für sprachliche Minderheiten besonders ins Gewicht fallen können (ebd., S. 68). Insofern sollte statistischen Kennwerten, unabhängig davon, mit welcher Methode und Fragestellung diese erhoben wurden, keine objektive, verbindliche und realitätsgetreue Relevanz zukommen (ebd., S. 81).

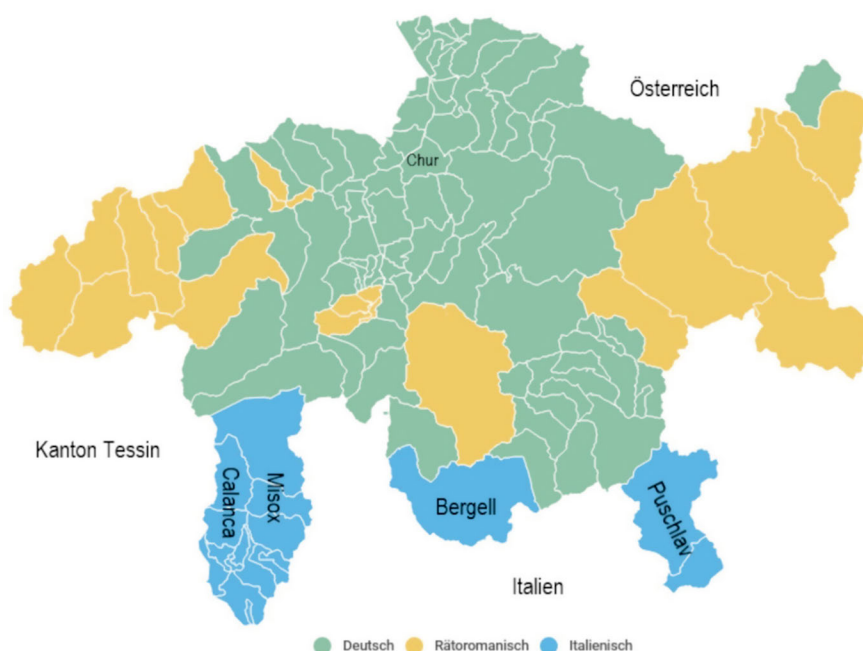
Im Rahmen dieser Arbeit werden für den Kontext Graubündens Italienisch und Rätoromanisch auch als *autochthone Minderheitensprachen* und deren Sprecher*innengruppen als *Sprachminderheiten* bezeichnet. Die Sprecher*innengruppen von anderen im Kanton gesprochenen, nicht angestammten bzw. nicht territorial gebundenen Sprachen werden ebenso als *kantonale Sprachminderheit* mitberücksichtigt. Der deutschen Sprache und ihren Sprecher*innen wird eine den *Sprachminderheiten* gegenüberstehende dominierende Mehrheitsposition zugeschrieben. Diese Begrifflichkeiten sind im Bewusstsein gewählt, dass *Minderheit* ein Produkt nationalstaatlicher Ideologie ist, in welcher bestimmte Sprachen als Dominanzsprachen gelten und anderen weniger oder keine Anerkennung zugesprochen wird. Gerade vor dem Hintergrund einer anerkennungstheoretischen Argumentation geht es dabei keinesfalls darum, solch hegemoniale Verhältnisse reproduzieren zu wollen. Vielmehr erscheinen diese Begrifflichkeiten geeignet, um in akzentuierter Weise auf thematisierte Machtverhältnisse zwischen Mehr- und Minderheiten verweisen zu können. Es wird dabei unzweifelhaft versucht, über eine rein numerische Mehr-

und Minderheitenargumentation hinauszugehen und eine vorwiegend dominanzkritische Position einzunehmen.

6.2.1 Autochthone Minderheitensprachen und territoriale Zugehörigkeit

Im Folgenden werden die beiden autochthonen Bündner Minderheitensprachen Rätoromanisch und Italienisch in Bezug auf ihre regionale Verbreitung im Kanton vorgestellt. Wie in Kapitel 5.3 ausgeführt wird auf sprachpolitischer Ebene auch im Kanton Graubünden, wie für die Schweiz, dem Prinzip der territorialen Sprachverteilung gefolgt.

Abb. 8: AWT 2023; SE 2016–2020, *Dominierende Sprache in den Gemeinden, 2022*



Das Territorialitätsprinzip fällt für Italienischbünden – im Vergleich zu Romanischbünden – viel weniger ins Gewicht, da die territorialen Sprachgrenzen im Wesentlichen auch der faktischen sprachlichen Praxis entsprechen. Darstellungen zu Romanischbünden hingegen, die gemäss Territorialitätsprinzip erstellt werden, vermögen die effektive Verteilung der rätoromanischsprachigen Bevölkerung auf den Kanton eher nicht wirklichkeitsgetreu abzubilden. Denn Romanischbünden präsentiert sich nicht als einheitliches, klar abgegrenztes Sprachgebiet. Vielmehr erstreckt es sich über verschiedene Regionen Graubündens, in denen je eigene Varietäten der rätoromanischen Sprache gesprochen werden und in denen auch zwei- oder mehrsprachige Gemeinden vor-

kommen.⁵ Traditionell wird zwischen fünf unterschiedlichen rätoromanischen Schriftidiomen unterschieden, wobei daneben noch weitere Ausdifferenzierungen von lokalen Mundarten zu berücksichtigen sind. Das Unterengadin und das Münstertal gehören zum Einzugsgebiet des Idioms *Vallader*, das mit dem im Oberengadin gesprochenen *Putér* häufig als »Rumantsch Ladin« zusammengefasst wird.⁶ Im Bündner Oberland, das sich entlang des oberen Vorderrheins vom Oberalppass im Westen bis nach Flims im Osten erstreckt, wird hingegen *Sursilvan* gesprochen. Im Schams und im Domleschg ist das Idiom *Sutsilvan* und im Oberhalbstein und im Albulatal das *Surmiran* verbreitet.

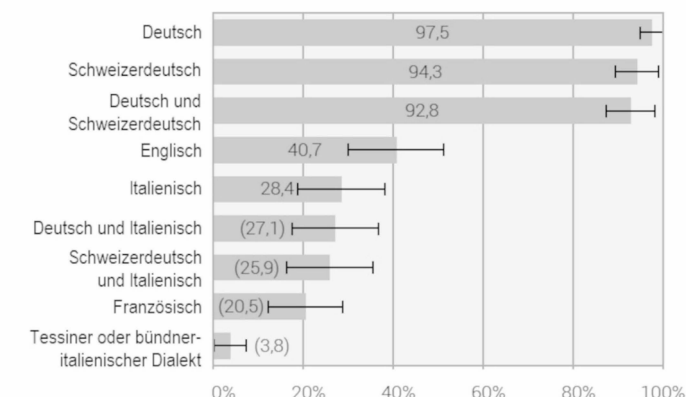
Obwohl zwei Gemeinden Ende 2022 vom BFS dem deutschen Sprachgebiet zugeteilt wurden⁷, weist der Anteil rätoromanischsprachiger Bevölkerung im Kanton über die letzten zwanzig Jahre eine relativ stabile Sprecher*innenanzahl auf. Wer regelmässig Rätoromanisch verwendet, nutzt in aller Regel auch andere Sprachen. Der grösste Teil der rätoromanischsprachigen Bevölkerung (~93 %) braucht mindestens wöchentlich auch Deutsch und Schweizerdeutsch. Bei mehr als einem Viertel der Romanischsprachigen kommt auch Italienisch regelmässig zum Einsatz (vgl. Abb. 9). Die Mehrheit der Rätoroman*innen (~60 %) lebt –gemäss der restriktiven Definition des rätoromanischen Sprachgebiets des BFS – ausserhalb ihres Sprachgebiets, also vorwiegend in der Deutschschweiz bzw. im deutschsprachigen Teil Graubündens. Für Rätoroman*innen sind Verhältnisse der Mehrsprachigkeit insofern proportional stärker als in der restlichen Bündner Bevölkerung gegeben (vgl. BFS 2021a; ESRK 2019, S. 20).

-
- 5 Für die territoriale Zugehörigkeit zu Romanischbünden – in Abbildung 8 gelb dargestellt – sind die relativen, statistischen Mehrheiten ausschlaggebend, was immer wieder mit Verschiebungen einhergehen kann.
 - 6 Als exemplarisches Beispiel für eine weitere lokale Untervarietät des Rätoromanischen, welcher aber kein Idiomstatus zukommt, kann das im Münstertal präsente *Jauer* genannt werden.
 - 7 Surses ist eine politische Gemeinde der Region Albula. Sie ist am 1. Januar 2016 durch die Fusion der Gemeinden Salouf, Riom-Parsonz, Cunter, Savognin, Tinizong-Rona, Mulegns, Sur, Marmorera und Bivio entstanden. Muntogna da Schons ist hingegen der neue Gemeindename nach einer Fusion der ehemaligen Gemeinden Casti-Wergenstein, Donat, Lohn und Mathon am 1. Januar 2021. Die Gemeinden Surses und Muntogna da Schons wurden beide Ende 2022 vom BFS von rätoromanischen zu deutschsprachigen Gemeinden umdefiniert. Für die Festlegung der Sprachgebiete stützt sich das BFS auf die von der Mehrheit der Bevölkerung in einer Gemeinde gesprochene Landessprache (vgl. BFS 2022f; BFS 2022g). Diese Neudefinition wurde z.B. seitens der Lia Rumantscha vehement kritisiert. Gemäss der Sprachorganisation ziehe das BFS diesbezüglich die falschen Schlüsse, denn für die Zugehörigkeit von Gemeinden zu einer Sprachgemeinschaft sei das Sprachengesetz Graubündens wegweisend. Da nach wie vor in beiden Gemeinden mehr als 50 % der Bevölkerung auch Rätoromanisch spricht, würden die Gemeinden gemäss SpG nach wie vor als rätoromanische Gemeinden gelten (vgl. Kap. 6.1.2, SpG Art. 16). Dem BFS wird eine monolinguiistisch geprägte Vorgehensweise vorgeworfen, denn lediglich aufgrund einer deutschsprachigen Mehrheit erscheine es nicht angemessen, die ganze Bevölkerung der Gemeinde als deutschsprachig darzustellen.

Abb. 9: BFS 2021a; ESRK 2019

Kombinationen des Rätoromanischen mit anderen regelmässig verwendeten Sprachen, 2019

Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren



I Vertrauensintervall (95%)

() Extrapolation aufgrund von weniger als 30 Beobachtungen.
Die Resultate sind mit Vorsicht zu interpretieren.

Obwohl der Sprecher*innenanteil im Kanton Graubünden in den letzten beiden Jahrzehnten mehrheitlich beständig geblieben ist, gilt Rätoromanisch gemäss dem *Atlas of the World's Languages in Danger*⁸ als existenziell gefährdete Sprache (vgl. UNESCO 2010, S. 38). Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass aufgrund der jährlich durchgeführten Strukturerhebungen – die lediglich Stichprobenerhebungen und damit Schätzungen darstellen – genauere statistische Angaben fehlen, wird davon ausgegangen, dass in der ganzen Schweiz noch rund 60'000 Menschen Rätoromanisch sprechen. Davon geben knapp 40'000 Personen Rätoromanisch als Hauptsprache an. Als ein Grund für den Schwund der rätoromanischen Sprache ist die signifikante Abwanderung der jüngeren Generation aufgrund eingeschränkter Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten zu nennen. Wer hingegen in rätoromanische Sprachgebiete zieht, muss die Sprache nicht *par force* lernen, sondern kann sich fast hürdenfrei auch mit (Schweizer-)Deutsch zurechtfinden. Ein weiterer bedeutender Grund, weshalb Rätoromanisch in seiner Existenz bedroht ist, liegt gerade in der Fraktionierung der Sprache in unterschiedliche, nicht aneinandergrenzende Gebiete des Kantons. Aufgrund der Abgeschiedenheit rätoromanischsprachiger Talschaften haben sich über Jahrhunderte hinweg die bereits benannten, teilweise beachtlich unterschiedlichen Idiome und Untervariationen des Rätoromanischen entwickelt. Zur Förderung und Erhaltung der rätoromanischen Sprache in allen Bereichen des öffentlichen und privaten Lebens wurde 1919 die *Lia Rumantscha* als Dachverband aller rätoromanischen Sprach- und Kulturvereine in der

8 Der erste Atlas der gefährdeten Sprachen wurde im Jahr 1996 von der UNESCO veröffentlicht.

Schweiz gegründet (vgl. HLS Gross 2008). Eine der prominentesten, aber auch umstrittensten Spracherhaltungsbemühungen in den 1980er-Jahren war die Entwicklung einer gemeinsamen und einheitlichen Schriftsprache *Rumantsch Grischun* (RG). Auf Initiative des damaligen Generalsekretärs der Lia Rumantscha, Bernard Cathomas, entwickelte Heinrich Schmid vor allem auf der Grundlage der drei rätoromanischen Idiome *Vallader*, *Surmiran* und *Sursilvan* eine gemeinsame Schriftsprache. Der Bund verwendet RG seit 1986. Damals war der Gebrauch des Rätoromanischen auf Bundesebene jedoch noch nicht in der Verfassung verankert. Erst mit der Revision des Sprachenartikels von 1996 erhielt Rätoromanisch den Status einer Teildamtsprache (vgl. Art. 70 BV). In der Praxis verwendet der Bund im Verkehr mit Personen rätoromanischer Sprache lediglich RG. Bürger*innen können sich aber in allen Varietäten an den Bund wenden. Der Kanton verwendet seit 1996 RG als Amtssprache in Texten, die für den ganzen Kanton von Bedeutung sind (vgl. Grünert et al. 2008, S. 308). Im Jahr 2001, nach der Revision des Gesetzes über die Ausübung der politischen Rechte, gemäss dem die Abstimmungsunterlagen und das Bündner Rechtsbuch zuvor noch ins Sursilvan und Vallader übersetzt wurden, wird seitens des Kantons ausschliesslich RG gebraucht.

Die italienischsprachige Region Graubündens hingegen befindet sich an den südlichen Spitzen des Kantons und umfasst die vier in der Abbildung blau dargestellten Talschaften (vgl. Abb. 8). Es handelt sich dabei um das Misox (ital. *Valle Mesolcina*) sowie das Calancatal (ital. *Val Calanca*), die als *Region Moesa* zusammengefasst werden, zudem das Bergell (ital. *Val Bregaglia*) sowie das Puschlav (ital. *Valposchiavo*). Italienischbünden (ital. *Grigionitaliano*) zeichnet sich durch eine soziolinguistische Eigenständigkeit aus und stellt den hauptsächlichen Untersuchungskontext dieser Arbeit dar, auf den in Kapitel 6.3 ausführlich eingegangen wird.

6.2.1.1 Der Evaluationsbericht des ZDA – Einschätzung der Ausgangslage

Der Bund leistet dem Kanton Graubünden gestützt auf Art. 21 und Art. 22 des Bundesgesetzes über die Landessprachen (vgl. Kap. 5.4.2) jährliche Finanzhilfen von 5.2 Millionen Franken, um Massnahmen bezüglich Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und italienischen Sprache und Kultur umzusetzen (vgl. Bericht Bundesrat 2021, S. 20). Im Jahr 2018 gab das BAK eine externe Evaluation in Auftrag, um die Wirksamkeit dieser finanziellen Unterstützung zu überprüfen. Die Studie soll einerseits als Entscheidungsgrundlage für die Förderperiode 2021–2024 dienen und des Weiteren in die Beantwortung des 2017 vom Nationalrat angenommenen *Postulats Semadeni*⁹ einfließen. Das für die Studie beauftragte Zentrum für Demokratie in Aarau (ZDA) publizierte im März 2019 einen entsprechenden, folgenreichen Evaluationsbericht (vgl. Bisaz et al. 2019).¹⁰ Dieser beleuchtet die aktuelle Ausgangslage des Italienischen und des Rätoromanischen

9 Mit dem Titel »*Allegra, Romanisch und Italienisch sollen leben!*« reicht die frühere Nationalrätin Silva Semadeni Ende 2015 ein Postulat ein, das den Bundesrat einlädt, anlässlich der zwanzigjährigen Verankerung des Sprachenartikels in der Verfassung einen Bericht darzulegen, der die Auswirkungen der Förderung der Minderheitensprachen ausweist (vgl. Postulat Semadeni 2015).

10 Es wurden 54 Angehörige der italienischen und rätoromanischen Zivilgesellschaft im Kanton Graubünden sowie der Schweiz befragt. Die Auswahl der Befragten erfolgte nicht mit einem statistisch repräsentativen Anspruch, versuchte jedoch eine möglichst grosse Vielfalt bezüglich Sprachregionen, Alter, Geschlecht und politischer Meinungen zu berücksichtigen. Das Gesamtbild ver-

in ihren angestammten Gebieten und bringt mögliche Verbesserungsmassnahmen bezüglich der weiteren Förderung der beiden Minderheitensprachen Graubündens vor. Einerseits zeigt der Evaluationsbericht deutlich auf, dass sich die Lage der beiden Sprachminderheiten stark voneinander unterscheidet. Während für Romanischbünden eine reelle Existenzgefahr besteht, geht es beim Italienischen in Graubünden nicht um den Fortbestand der Sprache, sondern vielmehr um dessen Anerkennung als gleichwertige Amtssprache im gesamten Staatswesen des Kantons. Zugleich sind ebenso Diskriminierungsthematiken, die dessen Sprecher*innen betreffen, von Bedeutung (ebd., S. 3). Im Bericht werden deutliche Defizite in der Umsetzung des Sprachengesetzes angesprochen und dem Kanton Graubünden wird angelastet, dass er die ihm aufgetragene Verantwortung für die Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und italienischen Sprache nur zögerlich wahrnimmt (ebd., S. 4). Mehrsprachigkeit werde von offizieller Seite vorwiegend als finanzielle Bürde und nicht als Ressource bzw. Chance aufgefasst (ebd., S. 43). Für beide kantonalen Sprachminderheiten konstatiert die Evaluation deutliche Schwächen in mehreren, unterschiedlichen Bereichen. Gerade im Bildungssektor orten die Studienautor*innen ein besonderes Defizit. Beklagt wird vorwiegend Laschheit bezüglich des Sprachunterrichts, der vorhandenen Lehrmittel und der Rekrutierung des Lehrpersonals. So sei z.B. die Qualität romanischer und italienischer Lehrmittel im Vergleich zu den deutschsprachigen Lehrmitteln um einiges schlechter. Ausserdem würden diese oft erst mit Verspätung erscheinen.¹¹ An den Mittelschulen werde der Romanisch- und Italienischunterricht ausserdem mit Verweis auf Kosten und Lehrpersonenmangel gekürzt oder ganz gestrichen. Damit werde die »Bildungskette« des Romanisch- und Italienischunterrichts an verschiedenen Stellen unterbrochen oder zumindest ausgedünnt (ebd.).

Die Situation des Rätoromanischen wird im Bericht als besonders prekär eingeschätzt, denn auch im traditionellen Verbreitungsgebiet werde das Rätoromanische als Amts-, Arbeits- und Alltagssprache immer mehr durch die deutsche Sprache verdrängt. Der Evaluationsbericht vergibt bezüglich des Rätoromanischen drei Hauptempfehlungen: Erstens sei ein konzentrierter Einsatz finanzieller Mittel im Bildungsbereich fundamental für die Erhaltung der Sprache. Es brauche eine Gewährleistung eines durchgehenden Angebots an rätoromanischem Unterricht von der Kinderkrippe bis zur Universität. Dabei sei die Ausweitung des Modells zweisprachiger Kindergärten und Primarschulen, nach dem Beispiel Chur oder Domat/Ems, auf weitere deutschsprachige Gemeinden in Erwägung zu ziehen.¹² Zweitens brauche es auch ausserhalb des

vollständigten schliesslich elf Expert*inneninterviews mit Vertreter*innen involvierter Institutionen, Wissenschaftler*innen sowie Politiker*innen (vgl. Bisaz et al. 2019, S. 3).

11 Die Lia Rumantscha und der Verein Pro Idioms bemängeln das bestehende Lehrmittelangebot vorwiegend in Bezug auf die rätoromanischen Idiome. Es seien noch nicht alle Lehrmittel in allen Idiomen verfügbar, die aber gemäss Lehrplan 21 dringend nötig wären (vgl. Bericht Bundesrat 2021, S. 31).

12 Der Kindergarten wird in romanischsprachigen Gemeinden vorwiegend auf Rätoromanisch geführt. In der Primarschule sind zweisprachige Schulen sowie Schulen, in denen der Unterricht in rätoromanischer Sprache erteilt wird, möglich. In monolingual rätoromanisch geführten Schulen werden alle Fächer auf Rätoromanisch unterrichtet, mit Ausnahme von Deutsch, das ab der dritten Primarklasse – wie in italienischsprachigen Schulen des Kantons – als erste Fremdspra-

traditionellen Verbreitungsgebiets weitere Förderung im Rahmen von Bildungsangeboten, insbesondere zweisprachige Schulen Rätoromanisch/Deutsch nicht nur in den deutschsprachigen Regionen des Kantons, sondern auch in anderen deutschsprachigen Kantonen. Die Leistungsvereinbarungen müssten drittens konkreter als bisher formuliert sein und die einzelnen Massnahmen und Zuständigkeiten präzise festgelegt und eindringlicher überprüft werden (ebd., S. 5). Der Kanton wird von mehreren Interviewpartner*innen ausserdem gerügt, dass das kantonale Sprachengesetz bei Fusionen von romanischsprachigen mit gemischtsprachigen bzw. deutschsprachigen Gemeinden zu grosszügig ausgelegt werde und damit im Widerspruch zum Sprachengesetz stehe, welches doch gerade die Förderung der Minderheitensprache(n) bezwecke (ebd., S. 44).

Zusammenfassend verdeutlicht der Bericht ausserdem, dass bezüglich Romanischbünden zwei entgegengesetzte Einschätzungen vorherrschend sind. Zum einen wird der Niedergang des Rätoromanischen als unaufhaltbare und logische Konsequenz der auf nationaler Ebene insgesamt rückläufigen Romanischsprecher*innenzahl und der erhöhten Mobilität der Bevölkerung gesehen. Gerade die steigende Sprachdurchmischung durch Zuwanderung von deutsch- oder anderssprachigen Personen in die Regionen wird in Bezug auf die Verdrängung des Rätoromanischen als ausschlaggebend betrachtet (ebd., S. 45). Auf der anderen Seite wird die Lage des Rätoromanischen als besser als noch vor fünfzig Jahren eingeschätzt, denn heute geniesse die Sprache ein grosses Prestige und werde, wie eine heute präsente junge Kulturszene zeige, auch von den Jugendlichen gerne gesprochen (ebd., S. 22).¹³

Für die italienischsprachige Bevölkerung in Graubünden ist von einer weitaus anderen Ausgangslage als für die romanischsprachige auszugehen. Italienisch als Sprache geniesst mit dem Tessin und Italien als Hinterland einen soliden Rückhalt und ist in Graubünden auch ausserhalb seines angestammten Gebiets präsenter als das Rätoromanische (ebd., S. 27). Italienischbündner*innen stellten aber lange Zeit anzahlmässig im Kanton die kleinste Sprachgemeinschaft dar und die bedeutende Distanz ihrer Talschaften zu den deutschsprachigen Gebieten führt dazu, dass sie (Schweizer-)Deutsch – im Vergleich zu den Rätoromanischsprachigen – als Fremdsprache erleben (ebd., S. 28). Zwischen den für die ZDA-Studie interviewten Italienischbündner*innen besteht Einigkeit darüber, dass bezüglich Berufsmöglichkeiten von einer sprachbedingten Diskrimi-

che unterrichtet wird. Deutsch stellt an den rätoromanisch geführten Schulen nur für einen Teil der Population eine Fremdsprache dar, nämlich für die Schüler*innen, die zu Hause weder Rätoromanisch noch Deutsch sprechen. Für rätoromanischsprachige Schüler*innen, die beträchtlichen Kontakt zum Deutschen ausserhalb der Schule haben, ist Deutsch keine Fremdsprache. Auch auf der Sekundarstufe I wird Rätoromanisch als Erstsprache unterrichtet. Die Schulen dreier Bündner Gemeinden, namentlich Surses, Albula/Alvra sowie Lantsch/Lenz, haben 2020 beschlossen, die Schulsprache von ehemals RG zum Idiom Surmiran zu wechseln. Damit gibt es im Kanton Graubünden mit den zweisprachigen Klassenzügen in Domat/Ems und Chur sowie der zweisprachigen Schule in Trin nur noch drei Schulträgerschaften, die mit RG als Schulsprache geführt werden (vgl. Bericht Bundesrat 2021, S. 31).

- 13 In der vorliegenden Arbeit stehen die italienischsprachigen Talschaften Graubündens und deren Sprecher*innen im Fokus des Interesses. Die Situation der rätoromanischen Sprache und Region ist hier daher lediglich subsumierend dargestellt. Im Evaluationsbericht des ZDA kann diesbezüglich nachgelesen werden.

nierung für Italienischsprachige im Kanton ausgegangen werden muss. Die mangelnden Deutschkenntnisse werden als grosses Hindernis für die berufliche Karriere eingeschätzt (ebd., S. 28). Für kantonale Betriebe würden nach wie vor deutschsprachige Kandidat*innen deutlich bevorzugt. Bei inhaltlichen Anforderungen bedeute das Nichtbeherrschen des Deutschen einen signifikanten Nachteil, wohingegen die Kenntnis des Italienischen häufig lediglich als ein »Nice to have« angesehen werde. Gerade in der kantonalen Verwaltung müssten die Mitarbeitenden aber doch möglichst mehrsprachig sein, was in Bezug auf das Italienische derzeit nicht der Fall sei. Auch im Gesundheitsbereich werden die Italienischkompetenzen des medizinischen Personals in den Spitälern als nicht ausreichend eingeschätzt, damit sich italienischsprachige Patient*innen genügend verständigen können. Auch um für bestimmte Stellen den Anteil italienischsprachiger Bewerber*innen erhöhen zu können, wäre es daher sinnvoll, wenn der Kanton klar kommunizieren würde, dass dafür gute Italienischkenntnisse von Vorteil sind. In diesen Fällen müsste der Kanton italienischsprachige Kandidat*innen bevorzugen. Kenntnisse in einer zweiten Kantonssprache seien grundsätzlich zu priorisieren (ebd., S. 36ff.).

6.2.1.2 Entwicklungen im Bereich der beiden Minderheitensprachen – Massnahmen

Als Antwort auf den Bericht des ZDA hat die Regierung des Kantons Graubünden einige Massnahmen getroffen, auf die auch der aktuellste *Kombinierte Bericht der Schweiz zur Umsetzung des Rahmenübereinkommens des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten und der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* ausführlich eingeht (vgl. Bericht Bundesrat 2021). An dieser Stelle werden die für die vorliegende Arbeit am relevantesten eingeschätzten Massnahmen vorgestellt.

So beschliesst die Bündner Regierung Anfang 2021 die Schaffung einer Koordinationsstelle »Mehrsprachige Verwaltung«, welche die Dienststellen der kantonalen Verwaltung bei der Umsetzung der Vorgaben unterstützen und den Gemeinden bei Fragen im Zusammenhang mit der Umsetzung des Sprachengesetzes beratend zur Seite stehen soll. Des Weiteren wurde eine Arbeitsgruppe mit Vertreter*innen der Kantonsverwaltung und der Sprachorganisationen ins Leben gerufen, die ebenso im Auftrag der Regierung rund achtzig konkrete Massnahmenvorschläge zu verschiedenen Handlungsfeldern wie z.B. der Mediensituation, der Sprachidentität oder dem Bildungssystem erarbeitet hat. Dieser Massnahmenkatalog wurde von der Bündner Regierung zur Kenntnis genommen und soll als Arbeitsinstrument für die Weiterentwicklung der Sprachenförderung dienen. Die kantonalen Dienststellen wurden bereits mit der Umsetzung erster Massnahmen beauftragt, verschiedene davon sind auch in die Leistungsvereinbarungen der Periode 2021–2024 eingeflossen. Im Folgenden werden die definierten strategischen Ziele und Massnahmen vor allem für das Italienische ausgeführt. Einige davon gelten aber gleichermassen auch für das Rätoromanische.

Als weitere Vorkehrung wurde ein neues Kulturförderungskonzept erstellt. Darin ist die sprachliche und regionale Vielfalt als Förderschwerpunkt festgelegt, die mit einer Stärkung des kulturellen Angebots sowie dem Austausch über die Sprachgemeinschaften und Regionen hinweg erreicht werden soll (vgl. Bericht Bundesrat 2021, S. 22). Der beratende Ausschuss für das Rahmenübereinkommen empfiehlt den Behörden des Kan-

tions Graubünden überdies, die Mittel vorwiegend auf den Bildungsbereich zu konzentrieren und damit die Übersetzung oder Erstellung von Lehr- und Lernmitteln in italienischer Sprache zu sichern. Was die Volksschule¹⁴ betrifft, wurde das Amt für Höhere Bildung (AHB) im Zusammenhang mit den Massnahmenvorschlägen mit der Umsetzung einer Rekrutierungsstrategie für romanisch- und italienischsprachige Lehrpersonen beauftragt. In Mittelschulbereich, also für die Sekundarstufe II, soll das AHB folgende Massnahmen¹⁵ umsetzen:

- Rekrutierungsstrategie rätoromanisch- und italienischsprachiges Lehrpersonal;
- Förderung des Unterrichts in den Kantonssprachen als Erst- und Zweitsprache an Mittelschulen;
- Verbesserung der Lehrmittel durch Beiträge an Mittelschulen und Berufsfachschulen für die Übersetzung digitaler Angebote;
- zweisprachige Maturität an privaten Mittelschulen;
- Bildungsauftrag für private Mittelschulen;
- schulische Sensibilisierung für die Vorteile der Mehrsprachigkeit.

Die Sprachorganisation PGI hat den Kanton ausserdem darauf hingewiesen, dass die Lehrmittel in italienischer Sprache unzureichend sind, da die zur Verfügung stehenden Lehrmittel den regionalen Besonderheiten der italienischen Sprache zu wenig Rechnung tragen. Infolgedessen wird aktuell erstmals eine Lehrmittelreihe für Italienisch als Erstsprache für alle Klassen der Volksschule konzipiert (vgl. Bericht Bundesrat 2021, S. 23). Ausserdem geschehe die Kommunikation des Kantons immer noch hauptsächlich in deutscher Sprache, was von der PGI als problematisch eingeschätzt wird. So würden Stellenausschreibungen auf Deutsch den Zugang für Italienischsprachige erschweren und die kantonalen Behörden würden auch in den italienischsprachigen Regionen oft auf Deutsch kommunizieren (ebd., S. 24).¹⁶ Der Kanton Graubünden sah weiteren Handlungsbedarf bei der Übersetzung institutioneller Websites ins Italienische, wie z.B. des Kantonsspitals und der Kantonalbank. Inzwischen stehen beide Seiten auch auf Italienisch zur Verfügung. Im Rahmen der erwähnten Massnahmenvorschläge zur Sprachförderung im Kanton sind auch wirtschaftliche und soziale Aspekte zur Sprache gekommen. Das Expert*innenkomitee der ECMRL legt den Schweizer Behörden nahe, weitere

14 Italienisch gilt in allen italienischsprachigen Gemeinden Graubündens auf allen Volksschulstufen als Unterrichtssprache. Die Primarschule Maloja wird zudem im Sinne einer *partiellen Immersion* geführt (vgl. Kap. 6.3.2). Die Pädagogische Hochschule Graubünden (PHGR) sichert im Rahmen ihrer Lehrgänge die Ausbildung von italienisch- und romanischsprachigen Lehrpersonen für die Kindergarten- und Primarstufe (vgl. Bericht Bundesrat 2021, S. 23).

15 Der Massnahmenkatalog im Mittelschulbereich ist wörtlich zitiert aus dem Bericht des Bundesrates 2021, S. 23.

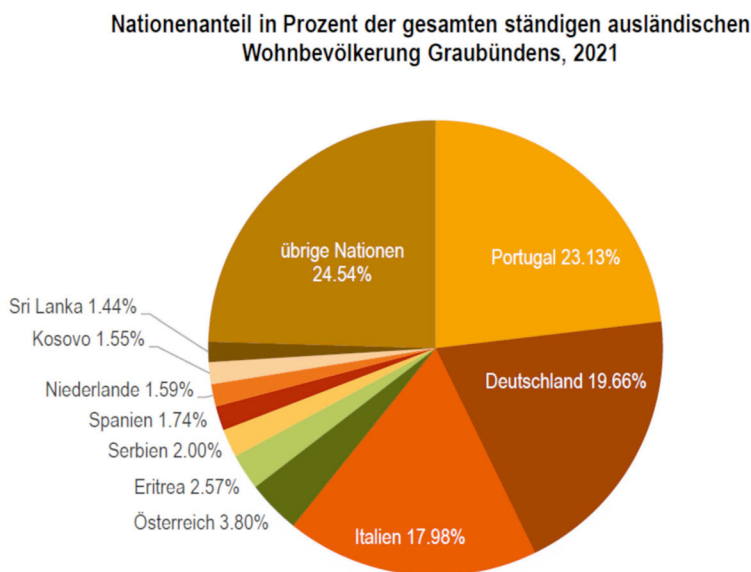
16 Der Kanton bietet bereits seit 2012 im Rahmen jährlicher Weiterbildungen für alle Mitarbeitenden der kantonalen Verwaltung, der kantonalen Gerichte, der Sozialversicherungsanstalt, der Gebäudeversicherung und der Pensionskassen kostenlose Italienischkurse auf verschiedenen Niveaustufen an. Die Kurse finden in der Regel über Mittag statt. Auch eine finanzielle Unterstützung für Sprachaufenthalte ist in der Regel vorgesehen (vgl. Bericht Bundesrat 2021, S. 25).

Massnahmen im öffentlichen Sektor zu ergreifen und die Rechte der italienischsprachigen Minderheit weiter zu fördern – insbesondere durch die Fortsetzung von Kooperationen Schweiz-Italien –, und weist auf die Wichtigkeit der Mitwirkung und des Informationsaustauschs der betroffenen Gemeinschaften hin (ebd. S. 27).

6.2.2 Allochthone Minderheiten: Migrationsverhältnisse in Graubünden

Der Strukturerhebung des Bundes für das Jahr 2020 ist zu entnehmen, dass rund 48'000 Personen mit *Migrationshintergrund* in Graubünden leben, was einem Anteil von rund 28 % der Gesamtbevölkerung entspricht (vgl. AWT 2020). Dazu gehören Personen ausländischer Staatsbürgerschaft, aber auch eingebürgerte Schweizer*innen. Das folgende Kreisdiagramm (vgl. Abb. 10) zeigt die Verteilung der Wohnbevölkerung ohne Schweizer Staatsbürgerschaft in Graubünden im Jahr 2021. Gemäss dem kantonalen Amt für Wirtschaft und Tourismus (AWT) beträgt der Anteil zugezogener Wohnbevölkerung ab 15 Jahren mit ausländischer Staatsbürgerschaft rund 20 %.

Abb. 10: AWT 2021a, Nationenanteil Graubünden



Wie in den Abbildungen 6 und 7 bereits aufgezeigt wurde, ist in Graubünden die beachtliche Anzahl an Sprecher*innen von im Kanton nicht angestammten Sprachen als weitere *kantonale Sprachminderheit* mitzudenken. Mit einem Anteil von rund 5 % ist Portugiesisch die am häufigsten als Hauptsprache genannte, nicht angestammte Sprache in Graubünden (vgl. AWT 2021a). Dies ist wenig überraschend, da die Portugies*innen mit ~23 %, knapp 9000 Personen, den grössten Anteil der im Kanton vertretenen aus-

ländischen Wohnbevölkerung ausmachen. Danach folgen mit ebenfalls gewichtigen Anteilen Personen mit deutscher (~20 %) und italienischer (~18 %) Staatsbürgerschaft. Die verdichtete Präsenz von Portugies*innen im Kanton Graubünden lässt sich vorwiegend durch die Arbeitsmigration im Bau- oder Gastgewerbe erklären. Gerade in stark touristischen Regionen wie dem Oberengadin lebt eine grosse portugiesische Diaspora.

Unabhängig vom Migrationsstatus lässt sich für Graubünden festhalten, dass ein beachtlicher Teil der ständigen Wohnbevölkerung andere, im Kanton nicht angestammte Sprachen als Hauptsprache(n) spricht. Bereits in den 1990er-Jahren schlugen die Expert*innen des Saladin-Berichts dem Bundesrat ohne Erfolg vor (vgl. Kap. 5.2), aufgrund der grossen Präsenz von Sprecher*innen einer Nichtlandessprache in der Schweiz den Blick von einer vier- auf eine vielsprachige Schweiz auszuweiten. Ähnlich wie auf nationaler Ebene kommt den allochthonen Sprachen in Graubünden aber nach wie vor nur wenig Beachtung zu. Sowohl in der Forschung, Bildung und Politik ist immer noch hauptsächlich von einer kantonalen Dreisprachigkeit die Rede. Die weiteren sprachlichen Minderheiten werden, neben der bereits herausfordernden autochthonen Mehrsprachigkeit, höchstens als additional Problematisierung, z. B. im Bereich der Bildungsinstitutionen, diskutiert.

6.3 Italienischbünden – Grigionitaliano

Mit Italienischbünden¹⁷ ist der geografische Raum des schweizerischen Kantons Graubünden angesprochen, in dem Italienisch die angestammte und – neben den unterschiedlich präsenten Dialekten und anderen migrationsbedingten Familiensprachen – die am häufigsten gesprochene Umgebungssprache ist. Der italienischsprachige Raum Graubündens erstreckt sich über die vier südlich gelegenen Täler, namentlich Puschlav, Bergell, Misox und Calancatal (vgl. Abb. 8). Das Puschlav und das Bergell laufen aus geografischer Perspektive nach Italien aus, das Misox und das Calancatal hingegen grenzen an den italienischsprachigen Kanton Tessin. Alle vier Talschaften sind vom restlichen Kanton durch das Alpengebirge getrennt und seit jeher nur über Passübergänge von Norden nach Süden erreichbar. Abgesehen vom Oberengadin¹⁸, das für Puschlaver*innen und Bergeller*innen als nächstgelegene profitable wirtschaftliche Option angesehen werden kann, gibt es in den vier Talschaften selbst keine grössere Ortschaft, die als sprachliches, kulturelles und wirtschaftliches (Ausbildungs-)Zentrum dienen könnte. An diese Stelle tritt hingegen hauptsächlich die Kantonshauptstadt Chur, welche

17 Je nach Publikationskontext werden synonym zu *Italienischbünden* auch Bezeichnungen wie *Südbünden* oder italienische Bezeichnungen wie *Grigionitaliano* (GI), *Valli* oder *Vallate del Grigionitaliano* verwendet, um ebendiese Sprachregion des Kantons Graubünden zu benennen.

18 Das Oberengadin ist über den Berninapass mit dem Puschlav und über den Malojapass mit dem Bergell verbunden. Mit St. Moritz und Samedan als touristischen und wirtschaftlichen Zentren stellt das Oberengadin einen nähergelegenen möglichen Ausbildungs- und Arbeitsort für Puschlaver*innen und Bergeller*innen dar. Es kann als mehrsprachiger Raum bezeichnet werden, in dem neben dem angestammten rätoromanischen Idiom *Putér* vorwiegend Deutsch, aber auch Italienisch präsent sind.

als wichtigster post-elementarer Ausbildungs- und Studienort im Kanton fungiert.¹⁹ Während sich junge Puschlaver*innen und Bergeller*innen für ihre (Aus-)Bildung vorwiegend in Richtung Deutschschweiz ausrichten, bleibt den jungen Erwachsenen aus dem unteren Misox und dem Calancatal das nahe Tessin, vorwiegend der Raum Bellinzona, als italienischsprachige Alternative.²⁰ Somit sieht sich die Mehrheit der jungen Italienischbündner*innen damit konfrontiert, aufgrund eingeschränkter Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten einen Sprachraumwechsel in die deutschsprachigen Zentren vornehmen zu müssen. Obschon in den besagten Talschaften bereits in der dritten Primarschulklasse Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet wird, bedeutet die plötzliche Immersion in den vorwiegend (schweizer-)deutschsprachigen Raum für viele junge Menschen aus Italienischbünden eine grosse Herausforderung. Im Unterschied zu den romanischsprachigen Bündner*innen²¹, die oft früher und häufiger in Kontakt mit der deutschen Sprache kommen oder sogar zweisprachig aufwachsen, kann Deutsch als ein bedeutender Risikofaktor für die Bildungsbiografien der jungen *Grigionitaliani* angesehen werden. Zudem sind Letztere häufig ebenso mit sprachlich-kulturellen Hürden und damit einhergehenden Nichtzugehörigkeitserfahrungen konfrontiert, die eine bedeutende Auswirkung auf ihre Biografien einnehmen können. Das Gefühl eines sprachlich-kulturellen Andersseins äussert sich in der (Selbst-)Zuschreibung wie etwa jenem *Italianità*²², die auf ein unterschiedlich perzipiertes Selbstverständnis verweist und gleichzeitig als Mittel der Ab- bzw. Ausgrenzung von Deutsch- und Romanischsprachigen diskutiert werden kann. Mathias Piconi gibt mit seiner Dissertation bereits einen umfassenden Einblick in die italienischbündnerische soziolinguistische Realität und beschreibt die sprachliche Praxis der Bevölkerung einerseits auf der Grundlage der letzten Volkszählung im Jahr 2000 und andererseits gemäss den erfassten Daten anlässlich des Forschungsprojekts *Das Funktionieren der Dreisprachigkeit im Kanton Graubünden* (vgl. Piconi 2008, S. 43).²³ Das im Jahr 2008 gezeichnete Bild lässt sich in grossen Teilen, auch wenn sich die Daten der Volkszählung nur schwer mit den heutigen Struk-

19 Als andere mögliche Optionen sind an dieser Stelle auch das Lyceum Alpinum Zuoz, das Hochalpine Institut Ftan, die Academia Engiadina in Samedan, das Gymnasium Kloster Disentis und die Evangelische Mittelschule Schiers für Puschlaver*innen und Bergeller*innen zu nennen.

20 Für das Puschlav und das Bergell kann vorwiegend von einer sprachlich-kulturellen Zugehörigkeit mit dem zur nördlichen Lombardei gehörenden Veltlin ausgegangen werden. Aufgrund des hohen Ansehens, das einem (Aus-)Bildungsweg in der Schweiz, insbesondere dem schweizerischen dualen Berufsbildungssystem zukommt, stellt Italien für die meisten Puschlaver*innen und Bergeller*innen aber keine plausible (Aus-)Bildungs- oder Arbeitsalternative dar.

21 Mehr zum Spracherleben von Romanischbündner*innen kann in Kaufmann-Henkel (2022) nachgelesen werden.

22 Im gesamtschweizerischen Kontext bezeichnet der politisch geprägte Begriff der *Italianità* Merkmale kultureller und sprachlicher Zugehörigkeit zum Kanton Tessin und zu Italienischbünden (zusammengefasst *Svizzera italiana*). Mehr dazu ist in Kapitel 6.3.4 nachzulesen.

23 Die Publikation stellt eine viel rezipierte soziolinguistische Studie dar, die sich mit dem individuellen Sprachgebrauch, den Sprachkompetenzen, den Spracheinstellungen und der institutionellen Sprachpraxis Graubündens beschäftigt. Die Forschendengruppe untersuchte im fast 500-seitigen Werk, welche Sprachen und Dialekte im bündnerischen Alltag gebraucht werden und in welchem Verhältnis diese Sprachen und Dialekte zueinander stehen (vgl. Grünert et al. 2008).

turerhebungen vergleichen lassen, ebenso für die gegenwärtige soziodemografische Situation in Italienischbünden bestätigen.²⁴

Tab. 3: AWT STATPOP 2021b, Ständige Wohnbevölkerung Gemeinden

Italienischbünden – ständige Wohnbevölkerung Gemeinden			
Name der Region/ der Gemeinde	Talschaft	Wohnbevölkerung Jahr 2011	Wohnbevölkerung Jahr 2021
Region Bernina	Valposchiavo	4703	4571
Gemeinde Bregaglia	Val Bregaglia	1583	1567
Region Moesa	Valle Mesolcina	7230	8072
	Val Calanca	767	837

So zählt Italienischbünden im Jahr 2021 rund 15'047 Einwohner*innen (~14'283 Personen im Jahr 2011), was circa 7,5 % der Gesamtbevölkerung in Graubünden entspricht (vgl. AWT 2021b). Die Anzahl Italienischsprachige im Kanton beläuft sich auf rund 23'739 Personen, was darauf schliessen lässt, dass etwas mehr als 9000 Personen auch ausserhalb des *Grigionitaliano* Italienisch als eine ihrer Hauptsprachen angeben (vgl. AWT 2022). Gerade in St. Moritz, Davos und Chur, den wichtigsten Zentren des Kantons, leben mit rund 4500 Personen z.B. mehr Italienischsprachige als Rätoromanischsprachige (vgl. Gasoni et al. 2021, S. 75). Aus demografischer Perspektive präsentiert sich die *Region Moesa* (Misox und Calancatal) als grösste italienischbündnerische Talschaft mit einer Bevölkerungszahl von 8909 Einwohner*innen, gefolgt vom Puschlav mit 4571 Einwohner*innen und dem kleineren Bergell mit rund 1567 Einwohner*innen (vgl. AWT 2021b). Während das Puschlav und das Bergell im letzten Jahrzehnt relativ stabile Bevölkerungszahlen aufweisen, verzeichnet die *Region Moesa* einen beachtlichen Anstieg von mehr als 1000 Personen (ebd.). Wie die folgende Tabelle zeigt, ist in allen vier Tälern der grösste Teil der Bevölkerung italienischsprachig, wobei auch die lokalen Varietäten des Italienischen unterschiedlich stark vertreten sind. Zieht man beispielsweise die statistischen

24 Aufgrund des regionalen Forschungskontextes dieser Arbeit konnten viele der aufgeführten Tabellen und Abbildungen lediglich mit der freundlichen Unterstützung des BFS (C. Freymond, Abteilung Bevölkerungsstudien und Bildung) und des AWT (L. Stricker, Statistik & Register) des Kantons Graubünden erstellt und interpretiert werden. Das Bergell wird bei den Strukturerhebungen unter der *Region Maloja* erfasst, das heisst, die Beobachtungen fallen mit dem vorwiegend deutschsprachigen Oberengadin zusammen. Diese Erhebungen mussten auf Anfrage separat aufgearbeitet werden. Auch für die spezifischen Zahlen zum Calancatal musste auf die Unterstützung des BFS zurückgegriffen werden, da diese Zahlen aufgrund der geringen Anzahl Beobachtungen gewöhnlich zusammen mit dem Misox als *Region Moesa* erfasst werden.

Angaben zur Nutzung des Italienischen vs. des Dialekts als Alltagssprache²⁵ zurate, ergibt sich folgendes Bild:

Tab. 4: BFS 2021c, *Italienisch als Alltagssprache*

Italienisch als Alltagssprache, kumulierte Daten 2016–2020				
Talschaft	Italienisch (Standard)		Italienisch (Dialekt)	
	Anteil in %	VI in %	Anteil in %	VI in %
Valposchiavo	68.3	3.6	65.5	3.7
Val Bregaglia	60.8	6.2	50.4	6.4
Valle Mesolcina	72.9	2.5	59.6	2.8
Val Calanca	65.0	8.3	58.4	8.6

Der alltägliche Gebrauch des Dialekts darf in allen Talschaften nach wie vor als stark verbreitet bezeichnet werden. Das Misox sticht als Talschaft hervor, in der die Nutzung der Standardsprache Italienisch am meisten verbreitet ist. Im Bergell wird mit 60.8 % – im Vergleich zu den anderen Tälern – eine geringere Nutzung sowohl des Italienischen als auch des Bergeller Dialekts verzeichnet. Interessant erscheint gerade hinsichtlich bedeutender Anteilsunterschiede in der Nutzung des Italienischen bzw. des Dialekts auch, wie viele Menschen in den italienischsprachigen Talschaften (Schweizer-)Deutsch als Alltagssprache verwenden (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: BFS 2021c, SE 2016–2020, *Deutsch als Alltagssprache*

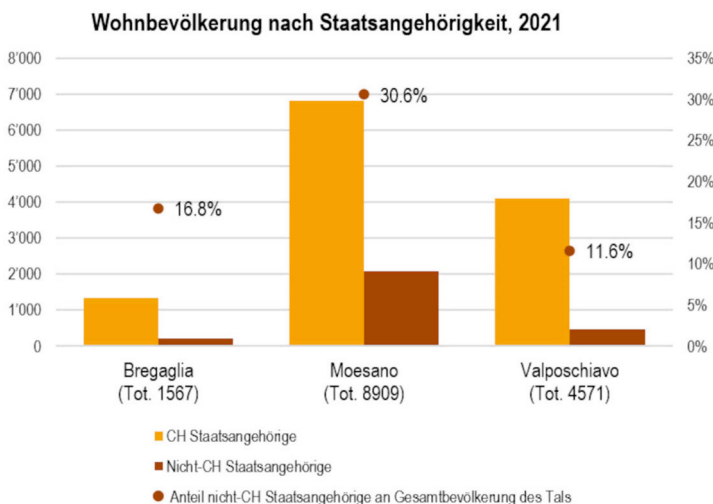
Deutsch als Alltagssprache, kumulierte Daten 2016–2020				
Talschaft	Deutsch (Standard)		Deutsch (Dialekt)	
	Anteil in %	VI in %	Anteil in %	VI in %
Valposchiavo	13.2	2.6	33.6	3.6
Val Bregaglia	20.9	5.2	54.7	6.4
Valle Mesolcina	12.1	1.8	14.0	1.9
Val Calanca	11.6	5.5	20.6	7.0

25 Bei den Sprachen im Alltag werden die genutzten Sprachen bei der Arbeit respektive der Ausbildung sowie zu Hause miteinander kombiniert. Auch hier sind mehrere Angaben möglich. Bei der Erhebung der Alltagssprachen wird für Italienisch und Deutsch zwischen Dialekt und Standardsprache unterschieden (vgl. BFS 2021c).

In der Tabelle wird ersichtlich, dass gerade im Bergell ein vergleichsweise höherer Anteil der Bevölkerung auch (Schweizer-)Deutsch als Alltagssprache nutzt. Eine Tatsache, die Bianconi bereits 1998 für das Bergell konstatierte und auch Piconi 2008 nochmals festhielt (vgl. Bianconi 1998, S. 140f.; Piconi 2008, S. 9). Die statistischen Erhebungen zeigen insgesamt auf, dass (Schweizer-)Deutsch für die Mehrheit der Bevölkerung im *Grigionitaliano* eine Fremdsprache darstellt. Zudem ist gegenwärtig für alle vier Talschaften eine präferierte Nutzung des Schweizerdeutschen festzustellen. Lediglich im Misox fällt die Nutzung des Schweizerdeutschen nicht viel mehr ins Gewicht als die des Standarddeutschen. Für die *Region Moesa* ist die geringere Präsenz des (Schweizer-)Deutschen mit der wirtschaftlichen und kulturellen Ausrichtung zum Tessin zu begründen.

Wie insgesamt für den Kanton Graubünden ist auch für den Kontext Italienischbündens ein beachtlicher Anteil an Anderssprachigkeit innerhalb der Bevölkerung zu verzeichnen. Abgesehen von der ohnehin durch (Binnen-)Migrationserfahrungen aus erster oder zweiter Generation resultierenden Mehrsprachigkeit der Italienischbündner*innen ist ebenso ein bemerkenswerter Anteil ständiger Wohnbevölkerung ohne Schweizer Staatsbürgerschaft – wenn auch in unterschiedlichem Masse – in allen Talschaften vertreten (vgl. Abb. 11). Insbesondere in der *Region Moesa* ist mit einem Anteil von mehr als 30 % eine signifikante Einwanderung zu verzeichnen. Gemäss Bevölkerungsstatistik, welche die Verteilung der detaillierten Nationalitäten nach einzelnen Bündner Gemeinden erfasst, stellen im Jahr 2021 – abgesehen von den Italiener*innen, die im *Grigionitaliano* sprachlich nicht unmittelbar ins Gewicht fallen – vorwiegend Portugies*innen, Deutsche, Rumän*innen und Spanier*innen die grösste Diaspora in den vier Talschaften dar (vgl. AWT 2021a).

Abb. 11: AWT 2021a, Bevölkerung Italienischbünden nach Staatsangehörigkeit



Gerade dieser anderssprachigen, bis anhin wenig beachteten, in den Talschaften wohnhaften Bevölkerungsgruppe und ihrem Spracherleben soll in dieser Arbeit besondere Aufmerksamkeit zukommen. In den folgenden Unterkapiteln werden des Weiteren die historisch-kulturellen, wirtschaftlichen, geografischen und soziolinguistischen Besonderheiten der einzelnen Talschaften vorgestellt.

6.3.1 Puschlav – Valposchiavo

Abb. 12: Swisstopo – Karte Puschlav – Valposchiavo



Die Fläche der Valposchiavo erstreckt sich als schmaler Streifen auf 240 Quadratkilometern am südöstlichen Zipfel des Kantons Graubünden. Das Puschlav ist in die Bernina-Gebirgsgruppe der zentralen Ostalpen eingebettet und grösstenteils von italienischem Staatsgebiet umgeben. Der Alpenpass Bernina führt entlang der Wasserscheide zwischen dem Lago Bianco und dem Lej Nair vom Engadin ins Puschlav. Die Namensgebung der beiden Seen – einer auf Italienisch, der andere auf Rätoromanisch – markierte früher die territoriale Sprachgrenze, die heute vom vorwiegend deutschsprachigen

Oberengadin ins italienischsprachige Puschlav verläuft. Auf der Passstrasse des Berninas erreicht man zwischen Mai und November, wenn man in Richtung *La Forcola* abbiegt, den zollfreien, beliebten italienischen Ferienort *Livigno*. Der Passübergang ins Puschlav ist im Unterschied zum Bergell und dem Misox, die neben privaten Verkehrsmitteln lediglich mit dem Postauto zu erreichen sind, auch mit der Rhätischen Bahn möglich.²⁶

Aufgrund seiner geologischen Verhältnisse ist das Puschlav seit jeher mit Naturgefahren konfrontiert. Dokumentiert sind rund ein Dutzend Überschwemmungen und Murgänge, die ab Mitte des 16. Jahrhunderts bis in die heutige Zeit reichen (vgl. QGI Paravicini 1992, S. 38ff.). Das jüngste und verheerendste Hochwasser suchte das Puschlav im Jahr 1987 heim. Die *Alluvione* verursachte enorme Schäden, löste aber gleichzeitig eine schweizweite Welle der Solidarität aus, die der Talschaft den Wiederaufbau des *Borgo di Poschiavo* ermöglichte.

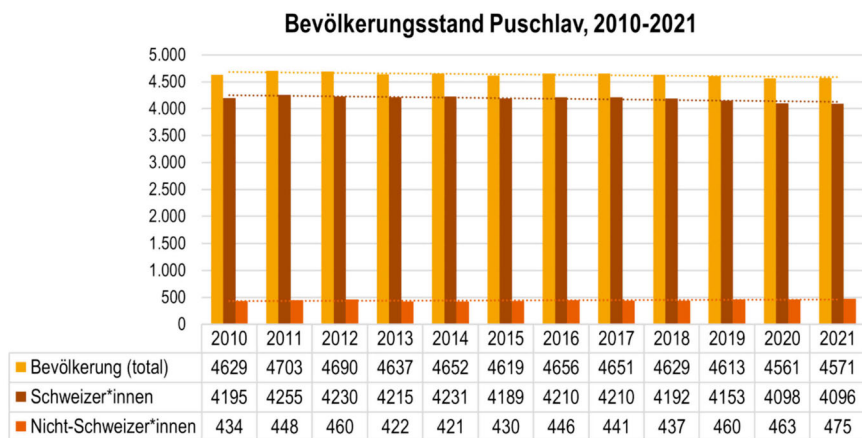
Das Puschlav wurde 1803 mit dem Kanton Graubünden Teil der schweizerischen Eidgenossenschaft. Die lokale Wirtschaft beruhte damals vorwiegend auf Viehzucht, Landwirtschaft und Transportwesen. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ergaben sich durch die Rückkehr von nach Spanien, Portugal, Frankreich und Russland emigrierten und reichgewordenen Zuckerbäcker- und Cafetiers-Familien neue Einnahmequellen, die auch in der Errichtung einer Reihe von majestätischen Patrizierbauten in Poschiavo mündeten (z.B. Palazzo Matossi oder die Via dei Palazzi). Auch die Eröffnung der ersten Brauerei und Tabakfabrik im Tal geht auf diese Zeit zurück (vgl. HLS Lanfranchi 2015). Nach der politischen Abtrennung von der Gemeinde Poschiavo im Jahr 1851 wurden auch in Brusio ein Labor für die Verarbeitung des einheimischen Tabaks und eine Brennerei eröffnet, die in Teilen heute noch als Museum besteht. Im 20. Jahrhundert wurden mit der Inbetriebnahme der Kraftwerke von Brusio 1904 (heute *Repower*) und dem Bau der bereits erwähnten Bernina-Bahn 1910 schliesslich zwei umfangreiche öffentliche Bauwerke realisiert, die eine bedeutende Entwicklung der *Valposchiavo* beförderten (vgl. Webpage Società Storica Valposchiavo). In den 1960er- und 70er-Jahren kam neben dem florierenden Weinhandel der Winzerhäuser und dem Obstbau auch die Blütezeit des Schmuggels auf.²⁷ Es wurden täglich Unmengen an Zigaretten und Kaffee zu Fuss über die Grenze nach Italien geschmuggelt, eine Praxis, die für viele einheimische Familien des unteren grenznahen Puschlavs eine überlebenswichtige wirtschaftliche Bedeutung einnahm und woran sich noch viele Menschen aus dem Tal erinnern (vgl. Lardi & Semadeni 1994, S. 122f.).

26 Die Bahnstrecke von Chur bis Tirano gehört seit 2008 zum UNESCO-Weltkulturerbe und führt durch das gesamte Puschlav mit Schweizer Grenze bei Campocologno in das zur italienischen Lombardei gehörende Veltlin. Es handelt sich um die höchstgelegene Alpentransversale. Der Höhenunterschied zwischen der Passhöhe bei der Haltestelle *Ospizio Bernina* auf 2253 m. ü. M. und Tirano auf 429 m. ü. M. ist beachtlich, wenn man bedenkt, dass der Bahnabschnitt lediglich rund 38 Kilometer beträgt (vgl. Bernasconi 2010, S. 92).

27 Um sich eine Vorstellung von den geschleusten Mengen machen zu können, sind die beiden Spitzenjahre 1966 und 1979 erwähnenswert. 1966 wurden 6555 Tonnen Röstkaffee und 1979 483 Tonnen Zigaretten in Traglasten von 30 bis 35 Kilogramm zu Fuss über die Grenze geschmuggelt (vgl. Lardi & Semadeni 1994, S. 122ff.).

Heute besteht das Puschlav aus zwei autonomen Gemeinden, Poschiavo im Norden und Brusio im Süden des Tals.²⁸ Die Gemeindegrenze befindet sich in der Mitte der *frazione di Miralago*. Gemeinsam gehören Poschiavo und Brusio zur *Region Bernina*. Die Dialekte der beiden Gemeinden werden in *Pus'ciavin* und *Brüsàsc* unterteilt. Die Abweichungen zwischen diesen beiden Varietäten werden deutlicher, je weiter man sich von der Grenze zum Veltlin in den Norden des Kantons bewegt. Während das *Pus'ciavin* archaischer und mit häufiger verwendeten Germanismen eher nach Norden ausgerichtet anmutet, ist das *Brüsàsc* den südlich anschliessenden Veltliner Varietäten näher.

Abb. 13: AWT 2021b, Bevölkerung Puschlav, Entwicklung 2010–2021



Gemäss den statistischen Angaben des bündnerischen Amtes für Wirtschaft und Tourismus zählt das Puschlav im Jahr 2021 insgesamt 4571 Einwohner*innen, von denen 1121 in der Gemeinde Brusio und 3450 in der Gemeinde Poschiavo wohnen. Etwas mehr als 10 % der im Puschlav wohnhaften Bevölkerung besitzt eine ausländische Staatsbürgerschaft, wobei die Nationalitäten Italien (330 Personen), Portugal (68 Personen) und Deutschland (20 Personen) am häufigsten vertreten sind. Die verbleibenden rund 40 Personen verteilen sich auf 20 verschiedene weitere Nationalitäten (vgl. AWT 2021a). 2021 arbeiteten im Puschlav rund 870 Grenzgänger*innen in verschiedenen Bereichen des Handwerks, der Industrie und des Gesundheitswesens, wobei die meisten aus dem benachbarten Veltlin kommen (vgl. Comune di Poschiavo Consuntivo 2021, S. 14). Die Rekrutierung von erforderlichem Fachpersonal stellt das Tal sowohl im öffentlichen wie auch im privaten Sektor schon seit mehreren Jahren vor grosse Herausforderungen. Neben den beiden grössten Arbeitgebern der Region, der *Repower* und der Rhätischen Bahn, kann im Zusammenhang mit dem primären Sektor auf die gegenwärtigen Bemühungen der Bauern- und Gewerbeverbände in der Valposchiavo verwiesen werden, die sich mit

28 Die Gemeinde Poschiavo hat heute noch einen sogenannten *Podestà* anstelle von Bürgermeister*innen oder Gemeindepräsident*innen als politische Spitze der Gemeinde – ein in der Schweiz einzigartiges Amt, das an eine mittelalterliche Autorität »König in Miniatur« erinnert (vgl. QGI Cramer 1964, S. 46).

der Entwicklung vollständig biologischer und innovativer Lebensmittelproduktionsketten beschäftigen und so neue Arbeitsplätze schaffen. Mit der Gründung des Gütesiegels »100 % Valposchiavo«, das in der Schweiz bereits beachtlichen Anklang gefunden hat, liessen sich über die Förderung lokaler Produkte diesbezüglich bemerkenswerte Fortschritte erzielen. Auch im Bereich des Tourismus und im Rahmen kultureller Belebungsbe-mühungen im Tal wurden in den vergangenen 15 Jahren grössere Investitionen getätigt. Mit der Annahme des Gemeindegesetzes zur Kulturförderung im Jahr 2007 wurden beispielsweise Kulturprojekte im Umfang von 1.4 Millionen Franken gefördert (vgl. Web-page Valposchiavo). Diese bemerkenswerten Entwicklungen in den unterschiedlichen Sektoren lassen sich in Teilen auf das »Progetto Poschiavo« zurückführen, ein interregionales telematisches Projekt, das in Zusammenarbeit mit dem Veltlin, dem Bergell und der Valchiavenna zur Entwicklung der Region im Jahr 1996 lanciert wurde und 2001 zur Gründung von »Polo Poschiavo«, einem Kompetenzzentrum für Weiterbildung, führte. Neben den bereits seit vielen Jahrzehnten bestehenden tatsächlichen Unternehmen im Bauwesen, dem Maschinenbau und dem Handwerk, konnte auch die Gemeinde Brusio, wo sich in den letzten Jahren eine Reihe bedeutender Industrien von italienischen Unternehmer*innen angesiedelt haben, dazu beitragen, neue Arbeitsplätze in der Region zu schaffen.²⁹

Neben der 1852 gegründeten Wochenzeitung *Il Grigione Italiano*, die heute die einzige Publikation darstellt, die das Geschehen in allen vier Tälern Italienischbündens aufgreift, tragen die Online-Zeitung *Ilbermina*, die tägliche Radiosendung *Grigioni sera*, der *Almanacco del Grigioni Italiano*, die *Quaderni grigionitaliani* sowie alle Fernsehbeiträge der RSI (Radiotelevisione Svizzera) mit ihren Standardsendungen *Il Quotidiano und Falò* zur regionalen Information der Valposchiavo und auch der anderen italienischsprachigen Talschaften bei.

Bezüglich der soziolinguistischen Ausgangslage im Puschlav lassen sich mit der im Jahr 2008 formulierten Beschreibung des ehemaligen Schulinspektors Dante Peduzzi bereits viele relevante und heute noch gegebene Spezifika der sprachlichen Realität im Tal festhalten: »Cominciamo con dire che tutti noi, per il fatto di vivere a diretto contatto con una frontiera linguistica, siamo confrontati sin dalla nascita con più lingue: ci sono i dialetti, i gerghi locali, quelli giovanili e professionali dell'oltrefrontiera linguistica, i lessici della famiglia, la lingua madre, i dialetti tedeschi e gli idiomi romanci confinanti che influiscono direttamente sul nostro modo di esprimersi. La nostra parlata, sia in buona lingua che in dialetto, ha accolto ormai diverse parole e costruzioni, tipiche della parlata di frontiera. Già in giovane età, vuoi per motivi di studio, o perché spesso bisogna spostarsi per apprendere una professione, o perché la pratica sportiva ti mette in contatto con altri giovani, per tutti noi, incomincia un continuo lavoro di traduzione da un codice all'altro, una coscienza non sempre dichiarata che influisce sui nostri tratti culturali nei quali convivono, almeno implicitamente, diverse personalità linguistiche« (QGI Peduzzi 2008, S. 322). Aus Mathias Picononis im Jahr 2008 publizierter Studie geht zudem hervor, dass sowohl die erwachsene als auch die jugendliche Bevölkerung des Tals ihre Sprachkompetenz im

29 In diesem Zusammenhang kann z.B. die Herstellung von funkgesteuerten Drohnen oder von pharmazeutischen Produkten genannt werden (vgl. Radiosendungen RSI, *Voci del Grigioni italiano*, 31. März 2017 und 2. März 2018).

Italienischen und im Dialekt als sehr gut einschätzt. In Bezug auf das Standarddeutsche ist hingegen von bescheideneren Schulkenntnissen die Rede. Das Schweizerdeutsche wird sowohl von den in der Studie 2008 befragten im Tal gebliebenen Jugendlichen, als auch von denjenigen, die nach Chur gezogen sind, als »weit entfernte« Varietät empfunden. Die damals untersuchte erwachsene Bevölkerung des Tals spricht sich hingegen eine ziemlich gute Kompetenz in beiden Varietäten zu. Picononi konstatierte ausserdem, dass das Interesse der Puschlaver*innen für Sprachkompetenzen im Rätoromanischen als gering einzuschätzen ist. Hingegen wünschten sich alle dazumal Befragten bessere Kenntnisse im Deutschen und Schweizerdeutschen (vgl. Picononi 2008, S. 100). Ein sprachliches Bild, das sich in grossen Teilen auch aus heutiger Perspektive – wenn auch mit kleineren Vorbehalten bezüglich der Italienischkompetenz³⁰ – bestätigen lässt.

Die lokale Dialektform *Pus'ciavin* ist gegenwärtig noch stark verbreitet und stellt neben dem Italienischen eine substanzielle Umgebungssprache dar, die auch von vielen aus dem Veltlin kommenden Gastarbeiter*innen – wenn auch mit anderer lokaler Färbung – bevorzugt gesprochen wird. In Poschiavo wird in informellen Situationen in der Familie, mit Peers, in Vereinen etc. öfters Dialekt gesprochen als in Brusio. Umgekehrt wird in Brusio, aufgrund einer verhältnismässig grösseren Präsenz von Italiener*innen, häufiger Italienisch gesprochen (vgl. AWT 2021a). Im Kindergarten und der Primarschule ist Italienisch die Unterrichtssprache bzw. *Bildungssprache*. Seit dem Schuljahr 2012/2013 wird Deutsch als erste Fremdsprache ab der dritten Klasse und Englisch als zweite Fremdsprache ab der fünften Klasse gelernt. Peduzzi, als bildungsnaher Akteur des Tals, betonte bereits vor 15 Jahren einerseits die vorrangige Bedeutung des Erlernens der italienischen Sprache auch angesichts der starken Präsenz der lokalen Varietät. Andererseits wies er aber auch die Wichtigkeit des möglichst frühen Erlernens der deutschen Sprache für die Bevölkerung des Puschlavs hin. Damals schrieb er der Puschlaver Bevölkerung – im Vergleich zum Bergell – weniger Offenheit der deutschen Sprache gegenüber zu. Man halte unnachgiebig an der Verteidigung der eigenen *Italianità* fest, anstatt sich mit der ohnehin geschehenden sprachlichen Durchmischung zu befassen. Ein soziales und kulturelles Wachstum des Tals sei aber lediglich dann möglich, wenn man in der Lage sei, mit den deutschsprachigen Nachbar*innen interagieren zu können (vgl. QGI Peduzzi 2008, S. 322ff.). Eine These, welche die von Picononi befragten Puschlaver*innen nicht bestätigt haben (vgl. Picononi 2008, S. 100ff.). Möglicherweise spricht Peduzzi damit eher ein politisch begründetes Festhalten an der eigenen Sprache bzw. an der italienischbündnerischen Identität an, welches sich durch ein in den 1980er- und 90er-Jahren aufkommendes wirtschaftliches Abhängigkeitsverhältnis zum deutschsprachigen Teil des Kantons und diedamit einhergehende Zunahme an deutschsprachiger Bevölkerung in der Talschaft ergeben hat (ebd., S. 45). Zwar bestätigen derzeitige statistische Kenndaten die Tendenz eines geringfügig grösser werdenden Anteils der deutschsprachigen Bevölkerung im Tal. Diese geht jedoch nicht auf Kosten

30 Die starke Präsenz des Dialekts und die emotionale Zugehörigkeit dazu verweisen darauf, dass Italienisch von Puschlaver*innen, die mit Puschlaver Dialekt in der Familie sozialisiert worden sind, eher als formale Standardsprache wahrgenommen wird. Dies lässt sich beispielsweise auch den für diese Studie erhobenen Interviews entnehmen (vgl. z.B. Kap. 8.9 zu Loris, der von Italienisch als »*lingua di classe*« spricht).

des Italienischen, das in den letzten zwei Jahrzehnten stabil geblieben ist, sondern spricht eher für eine sich entwickelnde Mehrsprachigkeit im Tal (vgl. AWT 2021b).

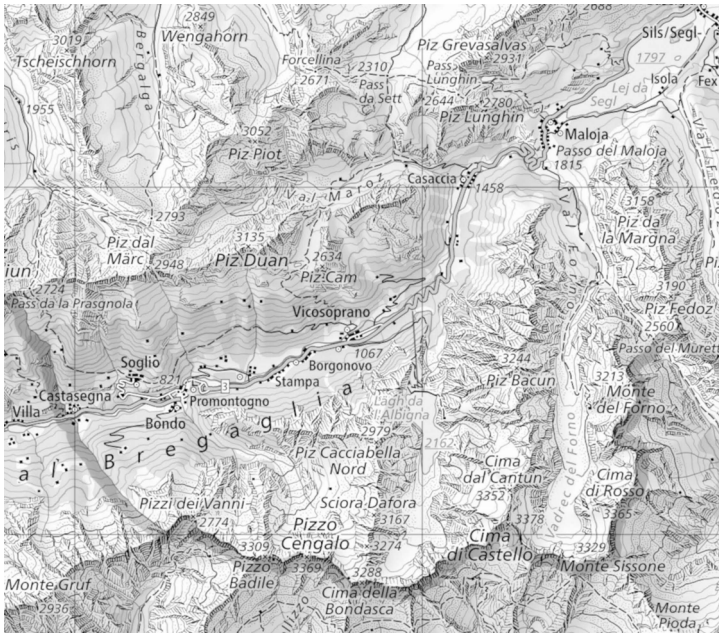
Nach wie vor darf (Schweizer-)Deutsch für den grössten Teil der Puschlaver*innen als Fremdsprache betrachtet werden, die nicht selten auch zu einer grossen Herausforderung für die Puschlaver Schülerschaft wird. In Poschiavo wird zwar beispielsweise eine italienischsprachige Berufsschule geführt, diese bietet aber lediglich eine eingeschränkte Auswahl an beruflichen Ausbildungen an.³¹ Davon ist die Mehrheit gemäss einer aktuellen Medienmitteilung der PGI aufgrund einer zu geringen Anzahl Lernender gefährdet (vgl. Medienmitteilung PGI). Für andere Berufslehren müssen die Lernenden auf die Berufsschule Samedan oder nach Chur ausweichen, wo Italienisch nicht mehr die Hauptunterrichtssprache darstellt und entsprechend gute Deutschkompetenzen erforderlich werden. Wer einen allgemeinbildenden Ausbildungsweg wählt, besucht entweder die vorwiegend deutschsprachige Academia Engiadina in Samedan oder die Bündner Kantonsschule (BKS) in Chur. Letztere bietet zwar eine zweisprachige italienisch-deutsche Maturität an, die Umgebungssprache ist aber ausserhalb des Unterrichts mehrheitlich Schweizerdeutsch (vgl. Todisco et al. 2020a, S. 22). Vor diesem Hintergrund stellt sich – mit einer gewissen Dringlichkeit – die Frage, ob nicht gerade für das Puschlav die Implementierung eines zweisprachigen Schulmodells mit Italienisch/Deutsch, nach dem Vorbild von Chur und Maloja, eine sinnvolle Lösung wäre und für die Jugend aus dem Tal Abhilfe im Umgang mit den sprachlichen Herausforderungen schaffen würde.³² Es erscheint naheliegend anzunehmen, dass eine solche Implementierung bis anhin wohl aufgrund von territorial-protektionistischen Argumentationen gescheitert ist.

31 An der *Scuola professionale Poschiavo* können derzeit folgende Berufslehren absolviert werden: Polymechaniker*in, Automatiker*in, Elektroinstallateur*in, Schreiner*in, Sanitärinstallateur*in, Mauer*in, Detailhandelsfachmann/-frau, Spengler*in, Metallbauer*in und Montageelektriker*in (vgl. Webpage Scuola professionale Poschiavo).

32 Als erstes Zeichen einer möglichen Öffnung in diese Richtung kann die institutionalisierte *Preliceale*-Klasse genannt werden. Diese wurde realisiert, um den Schüler*innen des Tals den Übergang nach Chur zu erleichtern. Es handelt sich dabei um eine besonders geführte Klasse, die lediglich von Schüler*innen besucht wird, welche die Aufnahmeprüfung an die BKS geschafft haben und das erste Jahr des Kurzzeitgymnasiums noch im Puschlav oder im Misox absolvieren. In dieser Klasse werden Deutsch in einer höheren Stundendotation pro Woche und einzelne Fächer wie Mathematik, Geografie und Biologie nach dem Immersionsmodell Deutsch/Italienisch unterrichtet. In den letzten Jahrzehnten hat der Umgang mit der kantonalen Sprachenvielfalt in der Bündner (Aus-)Bildungslandschaft grosse Bedeutung gewonnen. Viele Bemühungen in Richtung zweier oder mehrsprachiger (Aus-)Bildungswege konnten bereits erfolgreich umgesetzt und institutionalisiert werden. Exemplarisch hierfür können die zweisprachigen Kindergärten und Primarschulen in Chur (Dt/It, Dt/Rm), Maloja (It/Dt) und verschiedenen Oberengadiner Gemeinden (Rm/Dt), die zweisprachigen Maturitätslehrgänge an der Bündner Kantonsschule oder die Studiengänge zur Erreichung der zweisprachigen Lehrbefähigung an der Pädagogischen Hochschule Graubünden genannt werden (keine abschliessende Aufzählung).

6.3.2 Bergell – Val Bregaglia

Abb. 14: Swisstopo – Karte Bergell – Val Bregaglia



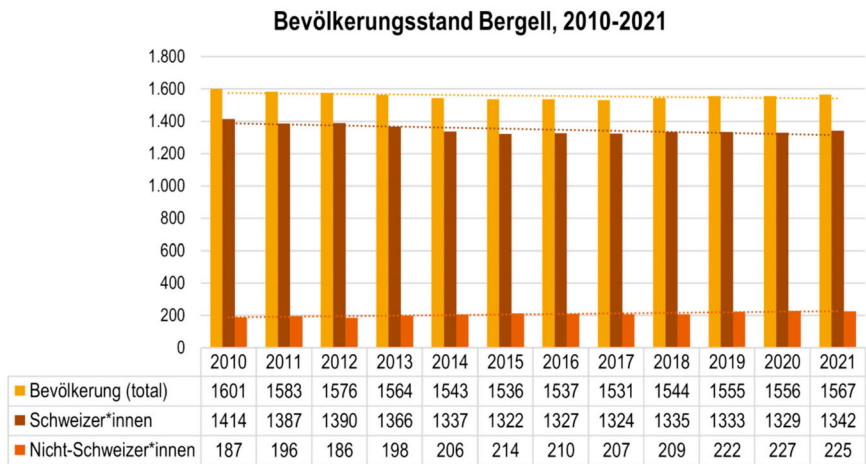
Der kürzeste Weg vom Oberengadin zum Comersee führt über den Malojapass, der von Maloja, einem Dorf auf 1815 m. ü. M., über 22 Kilometer das ganze Bergell durchquert und nach Castasegna auf 696 m. ü. M. führt. Castasegna ist das letzte Dorf an der schweizerisch-italienischen Grenze. Auf der anderen Seite liegt bereits das lombardische Chiavenna auf 333 m. ü. M., das nur noch eine halbe Autostunde vom Comersee entfernt ist. Das Bergell lässt sich von Norden aus zu Fuss über den Septimerpass von Bivio nach Casaccia aus erreichen.³³ Die schweizerisch-italienische Grenze stellt nicht nur eine geografische Grenze, sondern auch eine konfessionelle Grenze zwischen dem katholischen Val Chiavenna und dem reformierten Bergell dar.

33 Das Dorf Bivio liegt im Oberhalbstein am Fusse des Septimerpasses und war lange Zeit eine italienischsprachige Enklave nördlich der Alpenwasserscheide, deren Name sich von der Kreuzung der beiden Alpenpässe Septimer und Julier ableitet (vgl. HLS Simonett 2016). Ursprünglich war Bivio aber ein romanischsprachiges Dorf. Nachdem die Bergeller*innen sich ab dem 16. Jahrhundert dort niedergelassen haben, entwickelte es sich zu einem zweisprachigen Dorf mit Rätoromanisch und Italienisch. 1980 sprach die Mehrheit der Dorfbewohner noch Italienisch. Heute hat sich das Verhältnis zugunsten des Deutschen gewandelt, was sowohl das Rätoromanische als auch Italienische immer weiter verdrängt. Bis Ende 2015 war Italienisch die offizielle Behördensprache Bivios. Seit 2016 gehört es zur Gemeinde Surses (Region Albula), die – wie in Kap. 6.2.1. nachzulesen ist – ab dem 1. Januar 2023 gemäss BFS nur noch als deutschsprachige Gemeinde gilt. Faktisch darf für viele Bivianer*innen aber nach wie von einer gelebten individuellen Zwei- oder Dreisprachigkeit ausgegangen werden (vgl. Dozio 2019).

Das Bergell ist die einzige italienischbündnerische Talschaft mit vorwiegend reformierter Konfession (vgl. Webpage Comune di Bregaglia, Storia). Das Bergell wird vom Fluss *Maira* durchströmt und liegt zwischen zwei herausragenden Bergketten, mit den beiden Gipfeln der Sciora-Gruppe, dem *Piz Cengalo* mit 3396 m. ü. M. und dem fast gleich hohen *Piz Badile*.³⁴ Der talschaftlichen Erzählung nach nannte der »Wahlbergeller« Giovanni Segantini, einer der namhaftesten Künstler der Region, das Dorf Soglio mit Aussicht auf diese Berggipfel »*la soglia del paradiso*« (vgl. QGI Segantini 1958, S. 245). Auf dem obersten Talboden des Bergells liegt Casaccia, das gemeinsam mit Vicosoprano und Stampa – eingengt von einem Felsriegel bei Castelmur – zu *Sopraporta* bzw. zum oberen Bergell gehört. *Sottoporta* bilden Bondo, Soglio und das Grenzdorf Castasegna.³⁵

Auch das Bergell ist durch seine Einbettung in die Ostalpen Naturgefahren ausgesetzt. 2017 lösten sich drei Millionen Kubikmeter Gestein vom *Cengalo*-Hang und verursachten einen Murgang, der das Bondasca-Tal durchquerte, das Dorf Bondo erreichte, einen Endabschnitt davon zerstörte und acht Menschen in den Tod riss. Ähnlich wie 1987 im Puschlav erlebten Bondo und die Bergeller Bevölkerung aufgrund dieses Unglücks eine schweizweite Solidaritätswelle, dank derer auch Schutz- und Wiederaufbauarbeiten möglich wurden (vgl. La Bregaglia).

Abb. 15: AWT 2021b, Bevölkerung Bergell, Entwicklung 2010–2021



34 Sowohl der *Piz Cengalo* als auch der *Piz Badile* gelten in der internationalen Bergsteiger*innen-Szene als beliebte und herausfordernde Hochtouren (vgl. Webpage Piz Badile).

35 Im Mittelalter führte die Strasse zu einer burgbewehrten Talsperre, der »*Porta*« (*Porta Bergalliae*), die das talschaftliche Volksbewusstsein eines *Sopraporta* und *Sottoporta* heute noch prägt. Diese Trennung war über Jahrhunderte hinweg auch eine politische Trennung (vgl. Wartburg 1919, S. 331).

Im Bergell leben gemäss AWT 1567 Menschen, davon 89 Italiener*innen, 53 Portugies*innen, 36 Deutsche und 47 Menschen anderer Nationalitäten (vgl. AWT 2021a). Wie aus Tabelle 7 ersichtlich wird, ist die Bergeller Bevölkerung seit 2010 bis heute mehrheitlich stabil geblieben, wobei der Anteil an Nicht-Schweizer*innen aktuell eine eher steigende Tendenz aufweist. Für das Jahr 2021 ergibt sich für das Bergell bei 68 Zuwanderungen und 52 Abwanderungen ein positives Wanderungssaldo von 16 Personen (vgl. AWT 2021c). Die politischen Behörden des Bergells bestehen aus einer Gemeindeversammlung, die alle stimmberechtigten Bürger*innen sowie einen siebenköpfigen Rat einschliesst, dem Bürgermeister*in und stellvertretende*r Bürgermeister*in angehören, die je ihre eigenen Zuständigkeitsbereiche leiten. Bis ins Jahr 2009 bestand das Bergell aus den fünf eigenständigen Gemeinden Bondo, Castasegna, Soglio, Stampa und Vicosoprano, die schliesslich zur *Gemeinde Bregaglia* fusionierten (vgl. Webpage Comune di Bregaglia, Dati comunali). Die Wirtschaft des Bergells hat sich im letzten Jahrhundert von der Landwirtschaft vorwiegend auf die Stromproduktion verlagert. Die *Staumauer Albigna* produziert Wasserkraft und gleichzeitig, als erste hochalpine Grossanlage der Schweiz, auch Solarstrom. Diese wird vom Energiedienstleistungsunternehmen EWZ betrieben und versorgt zusammen mit dem ebenso im Bergell situieren *Kraftwerk Löb-bia* die Stadt Zürich und Teile des Kantons Graubünden mit Strom (vgl. Webpage EWZ). Die Konstruktionsarbeiten am Albigna-Staudamm fanden zwischen 1955 und 1960 statt. Die damit verbundene Immigration vieler vorwiegend italienischer Arbeitnehmender und einiger Ingenieure sowie Techniker aus der Deutschschweiz Bremste auch die Abwanderung aus dem Tal (vgl. Hitz & Tognina 2016, S. 264).

Heute fällt auch der Tourismus im Tal wirtschaftlich ins Gewicht, welcher unter anderem durch den Ruhm bedeutender Künstler wie Giovanni Segantini, Augusto Giacometti, Giovanni Giacometti, Alberto Giacometti³⁶ und Varlin (Willy Guggenheim) genährt wurde. Ebendiese weltweit bekannten Künstler haben dem Tal einen bedeutenden Nachlass geschenkt, z.B. das Atelier Segantini in Maloja oder das Atelier Giacometti in Stampa. Einige ihrer Kunstwerke wurden dem Museum *Ciäsa Granda* in Stampa vermacht und viele Ausgaben der *Quaderni grigionitaliani* sind ebendiesen Künstlern und ihrem Schaffen gewidmet worden (für Segantini vgl. QGI Piconi et al. 1999; für Varlin vgl. QGI Todisco et al. 2000; für Giacometti vgl. QGI Todisco 2001, Todisco 2006a). Vor dem Hintergrund dieses künstlerischen Erbes zog es in jüngerer Zeit auch viele andere Kunstschafter ins Bergell, die heute mit Ausstellungen und Veranstaltungen unterschiedlicher Art das künstlerisch-kulturelle Angebot im Tal weiter bereichern (vgl. Webpage Bregaglia, Ausstellungen, Museen & Galerien). Das Bergell ist ausserdem der Geburtsort von Giovanni Andrea Scartazzini, einem der bedeutendsten Dante-Gelehrten, dem eine Buchausgabe der *Collana PGI* (vgl. Picone & Bartuschat 1997) und ebenso ein Sonderheft der QGI gewidmet ist (vgl. QGI Besomi et al. 1991).

Im Bergell befindet sich zwischen Soglio und Castasegna einer der grössten kultivierten Edelkastanienwälder Europas. Die Nussfrüchte haben im Bergell eine lange Tradition. Aufgrund ihrer langen Haltbarkeit und ihrer reichen Nährwerte waren sie in den

36 Alberto Giacometti ist bekannt für seine dünngliedrigen, langgezogenen Bronzestatuen und war z.B. auch lange Zeit auf der Schweizer Hunderternote abgebildet.

letzten Jahrhunderten ein wertvolles, krisenfestes Grundnahrungsmittel für die Bevölkerung des Bergells. Die Edelkastanie stellt heute noch – in jeglicher Verarbeitungsform – eine weitverbreitete Spezialität des Tals dar.³⁷ Jeden Herbst feiert das Bergell ein mehrtägiges Kastanienfestival, das über die umfangreichen kulturellen Veranstaltungen viele Tourist*innen anzieht. Im Rahmen der Aufwertung regionaler handwerklicher Produktion wurden auch im Bergell – ähnlich wie im Puschlav – besondere Gütesiegel entwickelt, wie z. B. »Bregaglia 360« und »Bregaglia«, welche die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Wirtschaftssektoren in der Region intensivieren und Produktions- und Verbrauchsketten stärken sollen, um damit die Wertschöpfung der lokalen Wirtschaft erhöhen zu können. Das gesamte Erfahrungswissen und viele Bemühungen bezüglich unternehmerischer Innovation bündeln sich im 2008 in Vicosoprano gegründeten Kompetenzzentrum »Punto Bregaglia«, das mit der Finanzierungshilfe des Bundes und des Kantons heute für die Region Bergell einen wichtigen Entwicklungs-, Arbeits- und Weiterbildungsort darstellt (vgl. QGI Keller 2012, S. 32).

Historisch gesehen begründet sich die Vormachtstellung des Italienischen im gesamten Bergell in der Präsenz protestantischer Prediger aus dem benachbarten Italien, die seit der Reformation im 16. Jahrhundert ihre Gottesdienste auf Italienisch abhielten (vgl. HLS Collenberg 2005). Neben dem Prediger Pier Paolo Vergerio war für die Verbreitung des Italienischen im Bergell auch die Anwesenheit des Predigers Michel Agnolo Florio bedeutsam, der im Jahr 1555 nach Soglio kam. Gerade letztere Persönlichkeit war und ist Gegenstand vieler Forschungen, die unter anderem darauf verweisen, dass Florio und William Shakespeare ein und dieselbe Person sein könnten (vgl. Martignoli 1998, S. 3). Bergeller*innen waren von 1500 bis 1900 oft als Söldner und Zuckerbäcker in Venedig, in der Lombardei und später in ganz Europa unterwegs und brachten aus dem Ausland auch neuen Wortschatz zurück in die Heimat (vgl. Todisco 2006, S. 45f.). Daraus ergab sich unter anderem die eigentümliche Prägung des Bergeller Dialekts, der rätoromanische und lombardische Sprachelemente vereinigt. Als besonderen charakteristischen Klang des sogenannten *Bargaiòts* sind das »Rachen-R« (gutturales R) und häufig auftretende Velar- und Palatallaute (z. B. velare Plosive: *cä, cö, cü* und palatale Affrikaten: *ciä, ciö, ciü*) zu nennen (vgl. Ranzoni 2015, S. XVII). Bereits im 19. Jahrhundert beschäftigten sich mehrere Sprachwissenschaftler mit der Genese des *Bargaiòts*. Graziadio Ascoli war schon 1873 unschlüssig, ob der Bergeller Dialekt eher dem Lombardischen oder vielmehr dem Ladinischen zuzuordnen sei (vgl. Piconi 2012, S. XV). Theodor Gartner schrieb 1883 den Sprecher*innen des unteren Bergells zu, sich eher nach der rätoromanischen Sprechweise ausrichten zu wollen, um damit – aller Voraussicht nach – eine sprachliche Abgrenzung zu Italien zu markieren (vgl. Gartner 1883). 1919 beschäftigte sich auch der Sprachwissenschaftler Walther von Wartburg mit der bergellerischen Mundart und

37 Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die zwischen Oktober und November stattfindende Kastanienenernte und die besondere Weiterverarbeitungsart der Kastanien. Während die grossen Kastanien in den Verkauf gelangen, werden die kleinen in den sogenannten *Cascine* (Dörrhäusern) im oberen Stockwerk bis zu sechs Wochen über einem schwelenden Feuer gedörrt, um ihre Haltbarkeit zu verlängern. Anschließend werden die gedörrten Kastanien in Stoffsäcken auf Holzblöcke geschlagen, um ihre Schale und Haut zu entfernen. Danach können die Kastanien z. B. zu Mehl oder anderem verarbeitet werden (vgl. Webpage Bregaglia, die Kastanie).

schlussfolgerte aufgrund seiner Studien, dass »das Bergellische mindestens vom Beginn des 9. Jahrhunderts zum Rätoromanischen tendiert, dass es heute noch, entgegen der bisherigen Ansichten, eher als ein rätoromanischer denn als ein lombardischer Dialekt aufzufassen ist, dass es aber seit der Reformation dem italienisch-lombardischen Einfluss in hohem Masse ausgesetzt ist und dieser vielleicht mit der Zeit imstande sein wird, die Sprachgrenze an die Wasserscheide zurückzudrücken« (Wartburg 1919, S. 348). Wieder andere Sprachforschende konstatierten in späteren Jahren, dass die Varietäten des Bergellerischen zur lombardischen Sprachfamilie gehören und der rätoromanische Einfluss, der vorwiegend den Wortschatz betrifft, als sekundär zu betrachten ist (vgl. QGI Grassi 2008, S. 459). Wie von Wartburg früh erkannte, unterlag das Tal angesichts der soziokulturellen Dynamik einem stetigem sprachlichen Wandel. Der Dialekt im Bergell stellt heute ein Entlehnungskonglomerat aus den italienisch-lombardischen, rätoromanischen Idiomen *Putér* und *Vallader* und einzelnen deutschen Wörtern dar (vgl. ebd., S. 452). Der Dialekt darf im Bergell nach wie vor als dominanter Code in der mündlichen Kommunikation angesehen werden. Im Tal wird zwischen den beiden Varietäten Sopra- und Sottoporta unterschieden. Während das Sottoporta weitere Ausdifferenzierungen hat, wird der Dialekt im Sopraporta eher als einheitlich wahrgenommen (vgl. Picenoni 2008, S. 47). Als bedeutendste literarische Werke im *Bargaiòt* können *La Stria* (1875) von Giovanni Andrea Maurizio sowie Übersetzungen von Friedrich Schillers *Wilhelm Tell* genannt werden (vgl. HLS Collenberg 2005). In den 1990er-Jahren bemühte sich Luigi Giacometti, mit der Hilfe eines Teams aus Lokalhistoriker*innen, Linguist*innen, Dialektforscher*innen und der Unterstützung der *Pro Grigioni Italiano*, um die Erarbeitung eines entsprechenden Wörterbuchs. 2012 riefen sie schliesslich das *Dizionario del dialetto bregagliotto* ins Leben (vgl. Giacometti 2012), gefolgt vom *Repertorio del dialetto bregagliotto*, das heute auch als Online-Wörterbuch auf der Website der PGI zur Verfügung steht (vgl. Ranzoni 2015).

Im Unterschied zum Puschlav, wo die Sprachgrenze zum Engadin sehr deutlich verläuft, ist sie in Richtung Bergell weniger trennscharf. Gemäss Sandro Bianconi sind die Bergeller*innen daher seit jeher als mehrsprachig zu betrachten. Eine Realität, die seines Erachtens der Immigration der angesprochenen Arbeitnehmenden im Rahmen der Errichtung des Albigna-Staudamms, der Anwesenheit von Grenzwächtern schweizerdeutscher Herkunft und daraus entstandenen Mischehen mit Deutsch- oder Anderssprachigen geschuldet ist (vgl. Bianconi 1998, S. 77). Während sich die Nutzung des Bergeller Dialekts heute vorwiegend auf den familiären Kontext beschränkt, wird das Italienische zur tatsächlichen Kommunikationssprache zwischen Sprecher*innen unterschiedlicher Herkunft (ebd., S. 8). Im Zusammenhang mit dem Italienischen im Bergell spricht Bianconi im Vergleich zum Dialekt von schwierigen Bedingungen für die Sprache. Er definiert Italienisch als Art »fremde« Sprache (*lingua extra-comunitaria*), die sich lediglich auf Schriftlichkeiten beschränkt und nach der obligatorischen Schulzeit, neben dem wirtschaftlich bedingten Erstarken des Schweizerdeutschen, einen sehr fragilen Status einnimmt (ebd., S. 118). In seinen Arbeiten vor der Jahrtausendwende weist Bianconi darauf hin, dass der bereichsspezifische Wortschatz des *Bargaiòts*, z.B. in landwirtschaftlichen Domänen, im Verlaufe des letzten Jahrhunderts vom lokalen Dialekt direkt ins Schweizerdeutsche übergegangen sei und das Italienische dabei fast gänzlich vernachlässigt wurde (ebd., S. 120).

Fünfzehn Jahre später schreibt derselbe Autor dem Sprachverhalten der jüngeren Generation im Bergell aber wieder eine eher zum Italienisch tendierende Sprachpraxis zu. Die von Sandro Bianconi und Valentina Firenzuoli 2014 durchgeführte statistische Befragung bei Schüler*innen der Primar- und Sekundarschule im Bergell gab insofern Auskunft darüber, als die Realität der Bergeller Jugendlichen von Mehrsprachigkeit charakterisiert ist (vgl. QGI Bianconi & Firenzuoli 2014, S. 74f.). Neben dem Italienischen, dem Bergeller Dialekt und dem Deutschen werden von den Jugendlichen auch Portugiesisch, Rätoromanisch, Französisch, Englisch, Serbisch, Norwegisch und Russisch als Kommunikationssprachen innerhalb ihrer Familien angegeben (ebd., S. 75). Was den familiären Kontext betrifft, stellen Bianconi und Firenzuoli interessanterweise ausserdem fest, dass männlich sozialisierte Jugendliche einen deutlich höheren monolingualen dialektophonen Anteil aufweisen als die weiblich sozialisierten. In anderen Kommunikationsbereichen unterscheidet sich die Nutzung des Dialekts zwischen den Geschlechtern hingegen kaum. Während unter der Schülerschaft eine Zweisprachigkeit mit Italienisch-Dialekt oder Dialekt-Schweizerdeutsch mehrfach vorkommt, nutzt, wer eine Migrationssprache spricht, grundsätzlich keinen Dialekt (ebd., S. 75f.). Die Migrationssprachen spielen vorwiegend im oberen Bergell *Sopraporta* eine Rolle, die sich mit der Präsenz von Arbeitnehmenden in der Hotellerie rund um Maloja und der Landwirtschaft von Stampa bis Casaccia erklären lässt.

Eine weitere interessante Erkenntnis der Studie ist die Relativierung der bis anhin vermuteten höheren Präsenz des Deutschen im oberen Bergell, die durch den direkten Kontakt mit dem deutschsprachigen Oberengadin entsteht. Aufgrund der Präsenz deutschsprachiger Arbeitnehmender im Stromkonzern EWZ und in der Zolladministration verteilt sich die Deutschsprachigkeit der Schülerschaft inzwischen aber auch auf die Region *Sottoporta* (ebd., S. 77). Innerhalb der Familie ist sowohl die Nutzung des Italienischen wie auch des Dialekts üblich, wobei mit den Grosseltern häufiger Dialekt gesprochen wird (ebd., S. 80). Für das Bergell lässt sich also nach wie vor festhalten, dass Bergeller Dialekt und Italienisch am häufigsten im Alltag gebraucht werden und die Verwendung der Migrationssprachen sich vorwiegend auf den familiären Kontext beschränkt (vgl. Tab. 4). Dem (Schweizer-)Deutschen kommt im Bergell hingegen eine immer grösser werdende Bedeutung zu. Der Anteil der Bevölkerung, die Schweizerdeutsch als Alltagssprache verwendet, beläuft sich in den letzten Jahren auf beachtliche 55 % (vgl. Tab. 5). Eine Entwicklung, auf die nicht ohne Bedenken geschaut wird und die teilweise sogar als schleichende Gefahr einer »Germanisierung« des Tals wahrgenommen wird (vgl. Bianconi 1998, S. 139ff.; Bisaz et al. 2019, S. 48).³⁸ Piconi bestätigt die von Bianconi bereits 1998 festgehaltene Mehrsprachigkeit innerhalb der Talschaft und attestiert den jungen Bergeller*innen dadurch Vorteile auf dem Arbeitsmarkt. Sie

38 In diesem Zusammenhang ist auch das von Sandro Bianconi initiierte mehrjährige linguistische Projekt *L'italiano tra passato e presente* (2012–2013) zu nennen, das in Zusammenarbeit mit der italienischen *Accademia della Crusca* durchgeführt wurde und die Schule und die gesamte Bergeller Bevölkerung involviert hat. Ein kulturelles und bildungsbezogenes Projekt zur Sicherung der Position der italienischen Sprache im Bergell. Ein Projekt, das auf grosses Interesse gestossen ist und das in ähnlicher Umsetzung auch für die anderen italienischsprachigen Talschaften denkbar wäre (vgl. QGI Michael 2014, S. 104f.).

würden einerseits Italienisch beherrschen, also die Sprache, die auch im Oberengadin von zentraler wirtschaftlicher Bedeutung ist (vgl. Etter 2011). Während der Mittelschule würden sie andererseits ihr Deutsch verbessern, und in der Kommunikation mit Freund*innen und Familie würden sie sowohl mündlich wie auch schriftlich den Bergeller Dialekt verwenden (vgl. Piconi 2012, S. XVIII).

Aufgrund des damaligen demografischen Rückgangs im Bergell und dessen Auswirkungen auf die Schüler*innenzahl wurde beispielsweise die Primarschule in Soglio 2001 geschlossen. Ein ähnliches Schicksal wurde für die Primarschule in Maloja befürchtet, weswegen schliesslich die zweisprachige Schule Maloja gegründet wurde. Seit 2006 wird dort ein zweisprachig-immersiver Unterricht in Italienisch und Deutsch angeboten.³⁹ Es handelt sich dabei um ein Pionierprojekt für Italienischbünden, das von Prof. Dr. Vincenzo Todisco und der Pädagogischen Hochschule Graubünden wissenschaftlich begleitet wird und nach wie vor als sehr erfolgreiches Modell betrachtet werden kann (vgl. QGI Todisco 2006b, S. 26ff.).

39 In bilingualem-immersivem Unterricht wird in bestimmten Fächern der Unterricht in der Zweitsprache (L2) geführt, sodass die L2 nicht mehr lediglich ein spezifisches Unterrichtsfach bleibt, sondern als (Bildungs-)Sprache auch für andere Unterrichtsfächer gebraucht wird (vgl. QGI Todisco 2006b, S. 27).

6.3.3 Misox und Calancatal – Valle Mesolcina e Val Calanca

Abb. 16: Swisstopo – Karte Misox und Calancatal – Valle Mesolcina e Val Calanca



Das Misox und das Calancatal lassen sich von Norden her – seit der Eröffnung des San-Bernardino-Strassentunnels im Jahr 1967 – am schnellsten von Chur aus mit dem Auto erreichen. Beide Talschaften sind aber ebenso mit einem gut ausgebauten Postautonetz verbunden. Der Bau dieser bedeutenden Verkehrsader führte zur viel bedauerten Einstellung des einzigen talschaftlichen Bahnbetriebs *Bellinzona–Mesocco* (1907–1972) (vgl. QGI Pieracci 2011, S. 8). Die Nationalstrasse (A13) ins Misox schlängelt sich nach dem San-Bernardino-Tunnel über mehrere Viadukte bis nach Mesocco. Diese Autobahn trennte das im südlichen Misox liegende Dorf Roveredo mehr als ein halbes Jahrhundert lang in zwei Teile. Diesbezüglich äusserte die Bevölkerung bereits damals deutliche Kritik, denn der Dorfkern litt beträchtlich unter der Lärm- und Luftbelastung des Verkehrs.

Erst vierzig Jahre später, im Jahr 2016, ermöglichte die Eröffnung des Tunnels *San Fedele* die Umfahrung von Roveredo. Vorgesehen ist ab 2024 die Errichtung einer neuen Fussgängerzone im Zentrum Roveredos, welche die beiden Dorfhälften wieder zusammenführen und für die Bevölkerung neuen Wohn- und Erholungsraum bieten soll (vgl. La Regione 2022). Gerade die A13 liess das Misox zu einem »Transit-Tal« werden, weswegen dessen kulturellen und architektonischen Schätzen oft nur wenig Beachtung entgegengebracht wurde. Auf dem Weg hinunter in Richtung Tessin, südlich des Dorfes Mesocco, erhebt sich z.B. das talschaftliche Wahrzeichen des *Castello di Mesocco*.⁴⁰ Die Burg stellt eine der bedeutendsten Festungen des Kantons Graubünden dar, in welcher archäologische Funde Siedlungen seit der Jungsteinzeit belegen (vgl. HLS Santi 2008). Zahlreich sind auch die Festungsrüinen und Türme (z.B. die *Torre Fiorenzana* in Grono), die sich über das gesamte Tal verteilen und an mittelalterliche Machtstrukturen erinnern. Das Misox ist reich an Kirchen und Kapellen aus verschiedenen Epochen, wie beispielsweise die auf einem Felsvorsprung erbaute Kirche *San Martino* in Soazza mit Aussicht auf die ganze Talschaft, die zentral gelegene Kirche *San Bernardino*, die Pfarrkirche *San Giulio* und die *Chiesa della Madonna del Ponte chiuso (Sant' Anna)* in Roveredo. In San Vittore liegt zudem die Stiftskirche *Santissimi Giovanni e Vittore*, die dem Dorf auch seinen Namen gab.

Der San-Bernardino-Pass markiert im Misox eine sprachliche, kulturelle und konfessionelle Grenze zwischen Norden und Süden. Abgesehen von der Anwesenheit protestantischer Prediger während zweier Jahrzehnte des 16. Jahrhunderts ist die *Region Moesa* historisch gesehen vorwiegend katholisch (vgl. QGI Marcacci 2017, S. 68). In Grono gibt es seit 1983 aber auch eine reformierte Kirchgemeinde mit rund 240 Mitgliedern, die über ein eigenes Kirchgemeindegentrum verfügt (vgl. Webpage Mesolcina/Calanca riformata).⁴¹

Mit 270 m. ü. M. ist San Vittore zudem der tiefstgelegene Ort des Kantons Graubünden (vgl. Agustoni 1996, S. 14). Das Misox ist ausserdem bekannt für die vielzähligen historischen *Grotti*, z.B. in Cama, Roveredo und San Vittore (vgl. Webpage Grotti di Cama). In Roveredo gibt es ausserdem eine Reihe bedeutender bürgerlicher Häuser, die von verschiedenen bekannt gewordenen Bündner Baumeistern errichtet wurden (z.B. *Casa Zuccalli*, *Casa Gabriele de Gabrieli*, *Palazzo Comacio*).

Für die *Region Moesa* war das Phänomen der Aus- und Abwanderung lange Zeit präsent, wobei sich die Emigration im 15. Jahrhundert noch auf ganz bestimmte Fachbereiche und Berufe (z.B. Bauarbeiter, Architekten, Stuckateure, Bildhauer, Maler) begrenzte. In diesem Zusammenhang kann auf die 1958 veröffentlichte Studie von Arnoldo Marceliano Zandralli zu den obengenannten *Magistri Grigioni* (Bündner Baumeister) verwiesen werden (vgl. QGI Aureggi 1961, S. 265ff.). Ebendiesen Baumeistern (z.B. Zuccalli, De Gabrieli, Viscardi, Riva) ist auch die Dauerausstellung im Museo Moesano (*Palazzo Viscardi*)

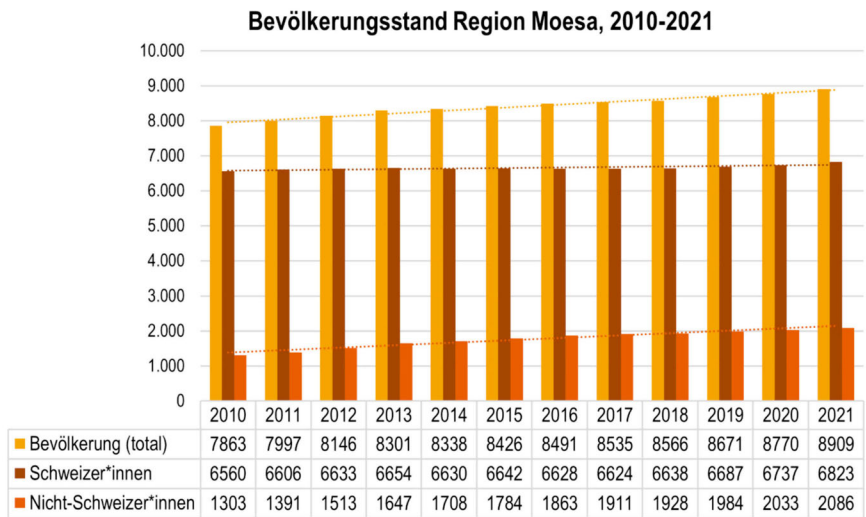
40 Die Form der Burg gleicht einem langgezogenen unregelmässigen Fünfeck und die Ringmauer wird von fünf verschiedenförmigen Türmen verstärkt. Gleich neben der Burg befindet sich ausserdem die auf das 12. Jahrhundert zurückgehende romanische Kirche Santa Maria, die für ihre Fresken und Monatsbilder aus dem 15. Jahrhundert bekannt ist (vgl. HLS Santi 2008).

41 Die vorwiegend deutschsprachige Website lässt vermuten, dass die reformierte Gemeinschaft – trotz einer dominanteren Position des Italienischen im unteren Teil des Tals – mehrheitlich deutschsprachig sein könnte (vgl. Webpage Mesolcina/Calanca riformata).

in San Vittore gewidmet (vgl. Webpage Museo Moesano). Im Unterschied zu den emigrierten Puschlaver*innen und Bergeller*innen waren andere Misoxer*innen weniger als Zuckerhändler*innen, sondern vorwiegend als Getreide-, Hülsenfrüchte- und Textilienhändler*innen unterwegs (vgl. Santi 1994, S. 52ff.).

Die *Region Moesa* ist die politische Dachorganisation der Valle Mesolcina (Misox) und der Val Calanca (Calancatal) und zählt 2021 insgesamt rund 8909 Einwohner*innen. Sprachlich ins Gewicht fallen dabei unter anderem auch die 2086 Personen, die keine Schweizer Staatsbürgerschaft besitzen. Es sind dies 1255 Italiener*innen, 371 Portugies*innen, 77 Rumän*innen, 62 Spanier*innen, 50 Deutsche und 271 Personen anderer Nationalitäten (vgl. AWT 2021a). Trotz eingeschränkter (Aus-)Bildungsmöglichkeiten ist für die *Region Moesa* – im Unterschied zum Bergell und zum Puschlav – ein gegensätzlicher Trend feststellbar. Die Bevölkerung wächst seit über zehn Jahren in beachtlichem Masse, wobei gerade der Anteil an zugezogenen Nicht-Schweizer*innen besonders beachtenswert erscheint (vgl. Abb. 17).

Abb. 17: AWT 2021b, Bevölkerung Region Moesa, Entwicklung 2010–2021



Der Hauptgrund für die Attraktivität des südlichen Misox ist in der Nachbarschaft zum schweizerischen Kanton Tessin zu sehen. Die grössten Gemeinden der *Region Moesa* sind Mesocco und Roveredo. In der Gemeinde Mesocco, mit dem bekannteren Dorf San Bernardino im Norden, lebten im Jahr 2021 insgesamt 1330 Einwohner*innen. Die Gemeinde wird von einer fünfköpfigen Gemeindeverwaltung und 21 Gemeinderatsmitgliedern geleitet. Neben einem Kindergarten und einer Primarschule wird im Dorf Mesocco auch eine Sekundarschule geführt. Roveredo hat als Hauptort des Misox rund 2625 Einwohner*innen, ist politisch gleich organisiert wie Mesocco und führt eine zweite Sekundarschule im Tal. Innerhalb dieser werden auch zwei Vorbereitungsklassen für Gym-

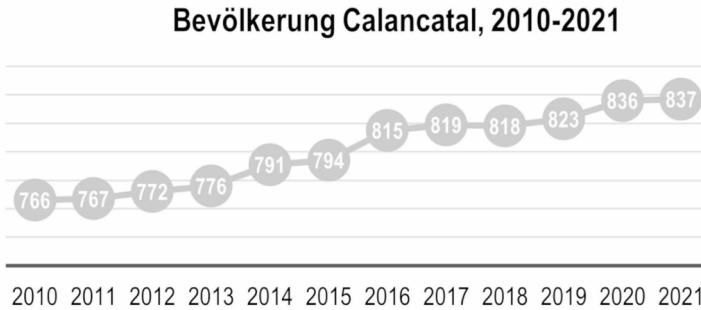
nasiasi*innen geführt (vgl. EKUD 2018).⁴² In der *Region Moesa* selbst gibt es keine Mittel- und Berufsschule. Die Jugendlichen müssen für ihre weitere Ausbildung entweder in den benachbarten Kanton Tessin oder sich nach dem deutschsprachigen Norden des Kantons Graubünden ausrichten. Die Arbeitsmarktstruktur der *Region Moesa* entspricht der des Kantons Tessin und auch die Arbeitswege sind aufgrund der Autobahnverbindung wesentlich kürzer und bequemer als im Puschlav und im Bergell. Daher wählen später viele Misoxer*innen häufig auch das Tessin als Arbeitsort.

Das parallel verlaufende und angrenzende Calancatal, das ebenso zur *Region Moesa* gehört, ist mit 837 Personen im Vergleich zum Misox ein sehr kleines, dünnbesiedeltes Tal, das auf beiden Seiten in hohe Bergketten eingebettet ist. Arvigo ist Sitz der politischen *Gemeinde Calanca*, die aus weiteren Fraktionen besteht. Mit Buseno, Calanca, Castaneda, Rossa und Santa Maria verteilt sich das Tal nur noch auf fünf politische Gemeinden (vgl. AWT 2021b). Braggio und Landarenca, beides autofreie Dörfer, die zur Gemeinde Calanca gehören, sind mit dem Talgrund über eine Seilbahn verbunden. Rossa ist die höchstgelegene Gemeinde des Calancats und wird trotz ihrer Abgeschiedenheit ganzjährig von 158 Personen (Jahr 2021) bewohnt. Die geologisch alpine Lage des Calancats konfrontiert die Bevölkerung immer wieder mit naturbedingtem Unheil. Gerade im Dezember 2022 ereignete sich z.B. ein Felssturz zwischen der Abzweigung Castaneda und Molina, der die Talstrasse so stark beschädigte, dass sie für den Verkehr gesperrt wurde und damit mehrere Dörfer des Calancats vorübergehend vollumfänglich abschnitt (vgl. Medienmitteilung Kanton Graubünden 2022). Die einzige Primarschule des Tals liegt in Castaneda. Für die Kinder des oberen Calancats ist ein Transportservice per Postauto eingerichtet. Für die Sekundarschule müssen die Jugendlichen des Calancats hingehen auf das benachbarte Misoxer Roveredo ausweichen. Die Talschaft war lange Zeit mit Abwanderung konfrontiert. Dank innovativer Projekte wie z.B. dem Verein *Parco Val Calanca*⁴³ und Freizeitangeboten für die Bevölkerung wird der Abwanderungsproblematik – mit erkennbarem Erfolg – entgegengewirkt. Wie die folgend dargestellte Tabelle zeigt, konnte die Bevölkerung auch im Calancatal in den Jahren 2010 bis 2021 stetig wachsen, sodass Ende 2021 71 Personen mehr im Calancatal leben als noch im Jahr 2010 (vgl. AWT 2021b).

42 Diese Vorbereitungsklassen, die sogenannten *Preliceali*, die gleichzeitig – ähnlich wie im Puschlav – auch das 1. Schuljahr des Kurzzeitgymnasiums darstellen, ermöglichen den Schüler*innen des Tals, vor dem Eintritt ins Gymnasium noch ein Jahr länger im Tal bleiben zu können. Eine Klasse wird zur Vorbereitung auf die BKS in Chur geführt, die andere richtet sich hingegen nach den Strukturen des Gymnasiums in Bellinzona aus. Diese Möglichkeit für Misoxer*innen, das Gymnasium auch im Tessin besuchen zu können, basiert auf einem interkantonalen Konkordat zwischen den beiden Kantonen Graubünden und Tessin.

43 Der Verein wurde 2019 ins Leben gerufen und hat die Aufgabe, die Errichtung des kleinsten Naturparks der Schweiz zu leiten, welche von Bund, Kanton, Gemeinden und privaten Sponsoren unterstützt wird (vgl. Webpage Associazione Parco Val Calanca).

Abb. 18: AWT 2021b, Bevölkerung Calancatal, Entwicklung 2010–2021



In den letzten Jahrzehnten hat die gesamte *Region Moesa* – also das Misox und das Calancatal – eine Aufwertung auch im Hinblick auf den Tourismus erfahren (vgl. Webpage ETRM). In der Gemeinde Buseno wurde das erste Wasserkraftwerk, welches das Wasser der *Calancasca* nutzt, bereits vor jenem im Misox im Jahr 1951 in Betrieb genommen (vgl. Webpage Comune di Buseno). Die wirtschaftliche Entwicklung des Misox hängt daher in erster Linie mit der Nutzung der Wasserkraft und damit dem Bau von Wasserkraftwerken zusammen, der Ende der 1950er-Jahre seinen Anfang nahm (vgl. QGI Francioli 1959, S. 189ff.). Seit 1961 nutzen die *Officine Idroelettriche di Mesolcina SA* (OIM, heute Teil des Axpo-Konzerns) die Wasserkraft der *Moesa* für die Stromproduktion (vgl. Medienmitteilung Axpo 2017). Aufgrund der nahegelegenen zentralen Strassen- und Bahnverbindungen (A13, A2, NEAT) bietet die *Region Moesa*, insbesondere die untere Valle Mesolcina, die besten Voraussetzungen für die Ansiedlung von Industrie- und Handwerksbetrieben. Der Bodenpreis und die Steuerbelastung sind dort verhältnismässig moderat, sodass sich das Gebiet gut für die Errichtung von Industriekomplexen eignet. Die auf dem tertiären Industriesektor basierende Wirtschaft verteilt sich auf die Gemeinden Roveredo und Grono mit im Stahlbau und im Wartungssektor tätigen Industrien.

Im Primärsektor hingegen werden regionale Produkte wie Wurst und Käse produziert. In Grono wurde z.B. auch ein grosser Fertigungsstandort im Lebensmittelsektor aufgebaut. In San Vittore und Monticello gibt es ausserdem rund ein Dutzend Weinkellereien, die sich auf die Herstellung von *Merlot* spezialisiert haben. Als weitere Neuheit im Bereich der Lebensmittelproduktion ist zudem die Lachsproduktionsanlage in Lostallo zu nennen (vgl. Webpage Swiss Lachs). San Vittore mit 878 Einwohner*innen ist ausserdem Sitz einiger internationaler Unternehmen, die sich in dem 1994 von der Bündner Regierung genehmigten Industriegebiet niedergelassen haben. Die Unternehmen sind dort nur eine halbe Stunde von Lugano und eine Stunde von Mailand entfernt (vgl. Webpage Comune di San Vittore).

Das südliche Misox ist aus sozioökonomischer und kultureller Perspektive stark mit dem benachbarten Kanton Tessin verbunden. Ein bedeutender Unterschied zum Puschlav und zum Bergell, die beide nach Italien auslaufen. Durch die Angrenzung des Misox an den schweizerischen Kanton Tessin gestalten sich die interkantonalen Kontakte einfacher und umfangreicher, was für die Region mit vielen wirtschaftlichen Vorteilen einhergeht. Viele Misoxer*innen pendeln beispielsweise arbeitsbedingt ins nahegelegene Industriegebiet von Bellinzona (vgl. Bottinelli, Rigamonti & Lupi 2021, S. 6). Es gibt

aber auch viele Tessiner*innen, die aus der Agglomeration Bellinzona ins untere Misox ziehen, wodurch intensive Sprachkontaktsituationen mit Italienisch, Misoxer und Tessiner Dialekt entstehen. Aufgrund der Entfernung zwischen Mesocco und Roveredo und der Nähe Roveredos zum Tessin unterscheiden sich die Dialekte der beiden Gemeinden sowohl phonetisch als auch lexikalisch (*Mesucòn* vs. *Dialèt de Rorè*). Der Dialekt im Calancatal darf ebenfalls als eigene Varietät angesehen werden (*Dialèt de Calanca*) (vgl. QGI Ravaglia 1971). Bereits in den 1950er-Jahren hat Arnoldo Marcelliano Zandralli den Dialekt Roveredos untersucht und stellte fest: »[...] *differisce in qualche misura sia nella fonetica, sia nella morfologia e nel lessico da quelli dell'alta Valle, o di Soazza e Mesocco, però maggiormente da quello della Calanca e del finitimo Bellinzonese*« (QGI Zandralli 1952, S. 192). Zandralli spricht dem Dialekt aus Roveredo, wie vielen anderen Dialekten rein ländlicher Gebiete, auch eine gewisse Simplizität zu, denn die dialektalen Begriffe würden sich vorwiegend auf das landwirtschaftliche Leben beziehen und es verstehe sich von selbst, dass es darin keinen Wortschatz geben könne, der das Leben der Kunst, Wissenschaft und der Philosophie betreffe (ebd., S. 196). Mathias Picononi geht in seiner Dissertation *La minoranza di confine grigionitaliana* davon aus, dass sich der Dialekt in Roveredo heute eher als eine Mischung zwischen einer von der jungen Generation und einer von der älteren Generation gesprochenen Varietät präsentiert, die sich aber zunehmend »italianisiert« (vgl. Picononi 2008, S. 75). Dieses Phänomen betrifft die Entwicklung sämtlicher Dialekte im italienischen Sprachraum. Picononi geht grundsätzlich davon aus, dass rund um Mesocco und San Bernardino sowie auch im Calancatal noch häufiger Dialekt als in Roveredo gesprochen wird. Der Rückgang in Roveredo lasse sich unter anderem mit der Zunahme an im Misox lebenden Tessiner*innen sowie anderssprachigen Familien begründen (ebd., S. 76).

Die tatsächliche Medienberichterstattung erfolgt wie für die gesamte italienischsprachige Bevölkerung der Schweiz vorwiegend durch die RSI mit ihren drei Radio- und zwei italienischsprachigen Fernsehsendern. Tessiner Tageszeitungen wie z.B. der *Corriere del Ticino* und *La Regione* werden in der *Region Moesa* ebenfalls häufig gelesen. Auch der Privatsender *Teleticino* sowie alle anderen italienischsprachigen Fernsehsender aus dem benachbarten Italien werden, wie auch im Bergell und im Puschlav, rege geschaut. Die Wochenzeitung *Il Grigione Italiano* hat einen integrierten Teil *La voce del San Bernardino*, der spezifisch der *Region Moesa* gewidmet ist. Neben dem *Almanacco del Grigioni Italiano* und den *Quaderni grigionitaliani* besteht seit einigen Jahren mit dem *ilmoesano* auch eine Online-Tageszeitung.

Zusammenfassend darf für die *Region Moesa* eine starke wirtschaftliche, sprachliche und kulturelle Orientierung zum Kanton Tessin festgehalten werden. Gleichzeitig entsteht darüber – vorwiegend im unteren Misox – eine signifikante Distanz zur eigenen Kantonshauptstadt Chur und zum deutschsprachigen Raum des Kantons. Die *Region Moesa* ist abgesehen von einzelnen Hausarztpraxen auch bezüglich medizinischer Versorgung auf den Kanton Tessin angewiesen, denn sie ist die einzige Talschaft Italienischbündens ohne eigenes Spital.⁴⁴

44 Ihre Ausrichtung nach Süden liess sich beispielsweise auch während der Covid19-Pandemie feststellen. Die Bevölkerung der *Region Moesa* war im Vergleich zum Rest des Kantons in ihrer Wahrnehmung viel sensibilisierter hinsichtlich präventiver Massnahmen und möglicher Folgen der

6.3.4 Italianità Grigionitaliana

Bereits im 19. Jahrhundert macht der Tessiner Stefano Franscini als erster italienischsprachiger Bundesrat (1848–1857) auf die Adäquanz aufmerksam, zwischen dem Tessin und der italienischsprachigen Schweiz (*Svizzera italiana*) zu unterscheiden. Ein Verweis darauf, dass bereits damals ein Bewusstsein darüber bestand, dass es über die Grenzen des Kantons Tessin – der vor der Mediationsakte von 1803 noch nicht als Kanton geeint war – hinauszuschauen gilt, wenn von der italienischsprachigen Schweiz die Rede ist. Franscini war zudem einer der ersten Politiker und Publizisten, der den Begriff *Italienische Schweiz* in seinen Schriften verwendete und damit die vorherrschende Vorstellung des italienischsprachigen Teils der Schweiz erweiterte: »Il titolo di Svizzera italiana mi è parso preferibile a ogni altro, in quanto che nel pensiero che agli abitanti delle italiane vallate de' Grigioni manca un volgar libro che tratti del loro paese, ho riservato una non breve Appendice alla fine del 2° volume anche per Mesolcina e Calanca, Poschiavo e Val Bregaglia. Per tal modo tutto ciò che dell'Italia si trova aggregato alla Confederazione Svizzera, tutto, ad eccezione di due o tre terricciuole del Sempione vallesano, sarà descritto nella presente Opera« (Franscini 1837, S. XVII–XVIII). Der Priester Don Luigi Isnardi übernahm das Franscinianische Konzept der *Italienischen Schweiz* und veröffentlichte 1839 die *Storia della Svizzera italiana* (vgl. Mena 2022, S. 36). Erst knapp ein Jahrhundert später fasste Arnaldo Marcelliano Zandralli, der Gründer der PGI, in seinem Vorwort zur ersten Ausgabe der QGI das Konzept der *Italianità grigionitaliana* zusammen: »Le Valli grigioni italiane sono chiamate a una bella funzione nella trina Comunità retica, e col Ticino, ad altrettale funzione nella trina Comunità elvetica. Ma come attendervi? Sono queste nostre Valli quattro piccoli lembi di terra, separati tra loro dai massicci insormontabili delle Alpi, semiestranee l'una all'altra per ragioni d'ogni ordine, ma particolarmente d'indole storica, con una popolazione intelligente e operosa, però poco numerosa [...]. Unica mira nostra: l'elevazione della gente valligiana, onde possa collaborare efficacemente ai destini della piccola e della grande patria. Prima premessa: l'unione intervalligiana« (QGI Zandralli, 1931 S. 1). Damit beabsichtigte Zandralli einer national und kantonal wenig beachteten Region, bestehend aus vier voneinander abgeschnittenen Tälern, ein vereinendes Gesicht zu geben. Das Puschlav, das Bergell, das Calancatal und das Misox waren ab der Gründung der PGI (vgl. Kap. 6.3.4.1) nicht mehr nur die italienischsprachigen Talschaften Graubündens, sondern eben auch *Italienischbünden*.

Im literarischen Bereich, im Rahmen einer kulturellen Kooperation zwischen dem Tessin und Graubünden, wurde 1936 in der Anthologie *Scrittori della Svizzera italiana* ein Teil zu den Tessiner Literat*innen von Giuseppe Zoppi und ein kurzer Teil zu italienischbündnerischen Literat*innen von Francesco Dante Vieli verfasst (vgl. Vieli 1936, S. 537ff.). Rund zwanzig Jahre später folgte die in zwei Bänden publizierte Anthologie *Pagine grigionitaliane* von Arnaldo Marcelliano Zandralli, die lediglich Bündner Schriftsteller*innen gewidmet ist (vgl. Zandralli 1956; Zandralli 1957a). Beide Sammelbände sollten dem Rest

Pandemie. Diese andere Perzeption und die Forderung nach strengeren Massnahmen durch den Kanton ist sicherlich der Nähe des Tessins geschuldet, das vergleichsweise stark von der Covidkrise belastet war und das wiederum auf die Erfahrungen der schwer betroffenen Region Lombardei blickte (vgl. RSI News 2020).

der Eidgenossenschaft die kulturelle Bedeutung der *Italienischen Schweiz* als Ganzes vor Augen führen. Edmondo Zarro wies 1945 auf einen wesentlichen Unterschied zwischen der Art und Weise hin, wie das Tessin und Italienischbünden bei der Verteidigung ihres Selbstverständnisses von *Italianità* in Anlehnung an das Konzept der *Italienischen Schweiz* vorgehen: »*Le rivendicazioni ticinesi hanno solo il carattere di richieste rivolte alla confederazione, mentre quelle del Grigione italiano sono in gran parte presentate al cantone*« (Zarro 1945, S. 87). Er zitiert ausserdem aus der vom Grossen Rat am 26. Mai 1939 verabschiedeten Botschaft, in der beispielsweise besondere Massnahmen zugunsten Italienischbündens vorgesehen waren: »1. Per quanto concerne le richieste nel campo federale si chiede la piena parità del Grigione italiano con il Ticino. 2. Si riconosce il principio che il Grigione Italiano quale minoranza linguistica, sia rappresentato in giusta misura tanto nelle autorità politiche, quanto in quelle amministrative« (ebd., S. 86). Der ersten dieser Forderungen kam einige Jahre später konkrete Auswirkung zu.⁴⁵ Angelo Rossi greift das Konzept der *Italienischen Schweiz* in den 1990er-Jahren nochmals auf, spricht in einem anderen Zusammenhang von einer »interkantonalen geografischen Realität« und schreibt: »Il concetto di Svizzera italiana risale probabilmente al secolo XIX°, ma cominciò ad avere importanza solo nel periodo tra le due guerre mondiali, quando l'affermarsi del nazionalismo in Italia e l'esistenza di un attivo movimento irredentista in Ticino fecero temere la possibilità di un distacco dalla Svizzera delle vallate di lingua italiana a sud delle Alpi« (Rossi 1987, S. 19). Im Rahmen des Konzepts der italienischsprachigen Schweiz wird vorwiegend das Verhältnis zwischen dem Tessin und dem Misox als kompliziert verhandelt, denn obwohl sie geografisch miteinander in Verbindung stehen, gelten für beide unterschiedliche kantonale Verfassungen. Um die Zusammenarbeit zwischen den beiden Kantonen zu verbessern, schlug Rossi vor, ein gemeinsames kulturpolitisches Projekt für die *Italienische Schweiz* auszuarbeiten (ebd., S. 23).

Im gesamtschweizerischen Kontext bezeichnet der politisch geprägte Begriff der *Italianità* Merkmale kultureller und sprachlicher Zugehörigkeit zum Kanton Tessin und zu Italienischbünden. Er wird als Begriff der Ein- und Abgrenzung von etwas mit dem Helvetismus Verbundenem oder als etwas zu diesem Gegensätzliches diskutiert.⁴⁶ Flavio Zanetti äussert 1998, dass dieses Verständnis der *Italienischen Schweiz* noch zu wenig rezipiert wird: »Cara Svizzera italiana [...]. Chi intende rivolgersi a te si indirizza infatti prevalentemente o esclusivamente al Ticino dimenticando che tu non sei fatta di un solo cantone bensì anche di una piccola fetta di Grigioni. Sono proprio le quattro vallate italo-fone del cantone retico che sostanziano la nozione di Svizzera italiana da troppi identifi-

45 Im Jahr 1931 bewilligten die eidgenössischen Räte auf dem Wege eines Budgetbeschlusses für die Wahrung und Förderung der italienischen Talschaften des Kantons Graubünden erstmals einen jährlichen Beitrag von 6000 Franken. Dieser Beitrag wurde von A. M. Zendralli verwendet, um die Publikation der QGI zu lancieren. »Als dann im Jahre 1937 der Kanton Tessin um eine wesentliche Erhöhung des ihm für seine Sprache und Kultur zugesprochenen Bundesbeitrages ersuchte, nahm dies der Kanton Graubünden zum Anlass, festzustellen, dass entsprechende Zugeständnisse auch seinem italienischsprachigen Kantonsteil zugute kommen müssten, da sich dieser in der gleichen Lage befinde wie der Kanton Tessin. Diesem Begehren trug der Bundesbeschluss vom 21. September 1942 insoweit Rechnung, als dem Kanton Graubünden zugunsten der Talschaften italienischer Sprache ein jährlicher Beitrag von 20'000 Franken bewilligt wurde« (Dörig & Reichenau 1982, S. 110f.).

46 Vgl. dazu auch QGI Zanetti 2017, S. 49–50.

cata unicamente con il solo Ticino» (Zanetti 1998, S. 25). In den letzten Jahrzehnten haben sich die Beziehungen zwischen dem Tessin und dem italienischsprachigen Graubünden, obwohl die Finanzierungsautonomie beibehalten wurde, sowohl auf institutioneller als auch auf kultureller Ebene bedeutend verbessert. In diesem Zusammenhang kann z. B. die Gründung des *Forum per l'italiano in Svizzera* genannt werden. Damit setzen sich das Tessin und Graubünden in enger Zusammenarbeit gemeinsam für die Förderung des Italienischen in der Schweiz ein (vgl. Webpage Forum per l'italiano in Svizzera).

Wie Zandralli bereits 1931 schrieb, ist das italienischsprachige Gebiet Graubündens territorial so zersplittert, dass – zumindest aus geografischer Perspektive – nicht von der Wahrnehmung einer gemeinsamen Zugehörigkeit zum *Grigionitaliano* innerhalb der Talschaften selbst auszugehen ist. Gerade aufgrund der geografischen Distanz zwischen den Talschaften ist anzunehmen, dass man sich mehr nach den jeweiligen regionalen Grenzen ausgerichtet wird (vgl. Piconi 2008, S. 154). *Italienischbünden* oder *Grigionitaliano* ist demzufolge als ein konstruiertes, politisch motiviertes Zugehörigkeitskonzept zu betrachten, das mit einem kollektiven, solidarischen Selbstverständnis als bündnerische *Italianità* einhergeht. Diese Solidargemeinschaft dient ebenso als sprachlich-kulturelle Abgrenzung von der deutsch- oder romanischsprachigen Sprecher*innen-gruppe. Der Hauptstadt Chur kommt diesbezüglich eine zentralisierende Bedeutung zu. Dank der dort situierten verschiedenen politisch-administrativen Institutionen, wie z. B. der Bündner Regierung, dem Grossen Rat, den Gerichten, der RSI, der PGI oder der BKS, wirkt Chur für ganz Graubünden als zusammenführender und unifizierender Ort. Darüber, wie sich individuelle identitäre Verortungen für die Einwohner*innen der Talschaften ergeben, vermag das Verständnis des *Grigionitaliano* aber wenig auszusagen. Auch wenn die gemeinsame Sprache und geografische Abgelegenheit vordergründig als verbindendes Element erscheinen mögen, so ist nicht davon auszugehen, dass sich dadurch zwischen Talschaften ein ganzheitliches Gefühl der Zu- und Zusammengehörigkeit ergibt. Dies bestätigt auch die neuere Publikation der Forscher*innengruppe des *Forum per l'italiano in Svizzera*, welche dieser transversalen Gemeinschaft als Minderheit zwar ein Geeintsein in der Sprache, aber nicht im Gebiet attestiert (vgl. Casoni et al. 2021, S. 76).

Als geeinte politische Kraft, um sich bezüglich Förderung der Sprache und Kultur eine Stimme zu verschaffen, erscheint ein solches kollektives Selbstverständnis aber äusserst wirksam. Das Konzept der *Svizzera italiana* bzw. des *Grigionitaliano* müsste daher dringend losgelöst von territorialen Vorstellungen weitergedacht werden, denn der grösste Anteil italienischsprachiger Bevölkerung lebt ausserhalb dessen, was bis anhin unter *Italienische Schweiz* bzw. *Svizzera italiana* verstanden wird. Es geht also einerseits darum zu verdeutlichen, dass die *Italianità* in der Schweiz sowohl aus Tessiner*innen als auch Bündner*innen besteht. Andererseits erscheint es aber ebenso dringlich, darin auch die der Schweiz zugezogene Bevölkerung aus dem benachbarten Italien miteinbeziehen. Italiener*innen der ersten, zweiten als auch der folgenden Generationen, die z. B. in der Familie, am Arbeitsplatz oder mit Freund*innen Italienisch sprechen, gehören ebenso zur *Svizzera italiana* bzw. zu *Italienischbünden* oder zu dem, was Casoni et al. unter einer *transversalen Gemeinschaft, die in der Sprache, aber nicht im Territorium vereint ist*, verstehen (ebd.).

6.3.4.1 Die Pro Grigioni Italiano

Arnoldo Marcelliano Zandralli kann als zentraler sprachpolitischer Akteur im Zusammenhang mit der Erschaffung und Institutionalisierung des Konzepts *Grigionitaliano* und mit der Gründung der PGI 1918 angesehen werden. Rinaldo Boldini schreibt diesbezüglich: »Arnoldo Marcelliano Zandralli aveva ormai allargato al Moesano, indi al Grigioni Italiano tutto, l'orizzonte dei suoi interessi e dei suoi affetti. Ciò che lo portò, nel 1918, a fondare a Coira l'Associazione Pro Grigioni Italiano, accolta da simpatizzanti di tutte le quattro valli italofone dei Grigioni. L'associazione si proponeva di operare, perché le Valli uscissero da una condizione di inferiorità e si elevassero di giorno in giorno più chiaramente al livello delle altre terre del Cantone e della Confederazione« (Boldini 1987, S. 16).⁴⁷ Die noch heute verlegte Wochenzeitung *Il Grigioni Italiano*, die erstmals 1852 gedruckt wurde, verweist darauf, dass der Begriff *Grigioni Italiano*, als simple geografische Bezeichnung, bereits einige Zeit vor Zandralli existierte.

Anlass zur Gründung der PGI gaben die von Zandralli beklagten Missstände insbesondere vor dem Hintergrund eines Vergleichs zum wirtschaftlich bessergestellten deutschsprachigen Kantonsinnern.⁴⁸ Die PGI sollte ein Gefäss politischer Stimmen für die Bevölkerung des *Grigionitaliano* werden, welches seine Forderungen vorerst an den Kanton Graubünden richtete. Die anfänglichen Bestrebungen der PGI richteten sich gerade auf die Herausbildung eines alle vier Talschaften vereinigenden Selbstverständnisses als solidarisches *Grigionitaliano*. Anlässlich dieser Intention wurden einerseits viele periodische Publikationen wie z.B. der *Almanacco del Grigioni Italiano* und die *Quaderni grigionitaliani* ins Leben gerufen.⁴⁹ Andererseits werden seit 1999, für gewöhnlich im Dreijahresturnus, die *Giornate Grigionitaliane* organisiert. Diese sollen der italienischbündnerischen Bevölkerung die Möglichkeit gemeinsamer Treffen bieten. Die PGI ist demzufolge einerseits in umfangreiche Aktivitäten zur Förderung der italienischen Sprache im Kanton Graubünden und in der Schweiz involviert. Andererseits engagiert sie sich auch für die Stärkung der kulturellen Identität *Italienischbündens* und für die Vertretung der wirtschaftlichen, kulturellen, (bildungs)politischen Interessen einer kantonalen und nationalen Sprachminderheit. Über die Anerkennungsbemühungen der PGI konnte seit ihrer Gründung bereits viel Bedeutendes erreicht werden. *Italienischbünden* hat heute z.B. ein eigenes Schulinspektorat und Italienisch wird im Kanton Graubünden als zweite Fremdsprache an den Schulen gelernt. Die PGI konnte sich ausserdem als anerkannte Interessensvertreterin beim Bund und im Europarat positionieren. Der Organisation gehören

47 Zandralli sprach in seinen Publikationen oft auch von *Valli* oder *Vallate italiane*, um die italienischbündnerischen Talschaften zu benennen, z.B. in der Publikation zur 1925 in Bellinzona abgehaltenen Konferenz mit dem Titel *Il Grigione e le sue Vallate italiane* (vgl. Zandralli 1925).

48 Vgl. dazu auch Zandralli 1957b, S. 38.

49 In diesem Zusammenhang ist ausserdem die Publikation des Faszikels *Mondo nostro* zu nennen, welches sich an die Kinder der Talschaften richtet und jährlich in den Schulen *Italienischbündens* verteilt wird. Zudem wurden seit 1994 zwei Publikationsreihen (*Collana letteraria* und *Collana ricerche*) lanciert. Im Rahmen der *Collana letteraria* wurden bereits 18 literaturbezogene Bände herausgegeben. Die *Collana ricerche* ist hingegen wissenschaftlichen Themen bezüglich Sprache(n), Geschichte und Recht gewidmet. Ausserdem wurden auch neuere Kommunikationsmedien in Form digitaler Dokumente hervorgebracht (vgl. Webpage PGI).

heute zehn Sektionen an, wovon vier ausserhalb des Kantons Graubünden (in Bern, Zürich, Bellinzona und Lugano) situiert sind. Innerhalb der Talschaften und des Engadins wird zudem je ein Regionalzentrum geführt (vgl. Webpage PGI).⁵⁰

Die PGI ist seit jeher eng auch mit der Bündner Kantonsschule Chur (BKS) verbunden. Beginnend mit Zentralli präsidierten im Laufe der Jahrzehnte zwei weitere Lehrpersonen der Schule die Dachorganisation (Rinaldo Boldini und Riccardo Tognina). Auch heute noch engagiert sich ein beachtlicher Teil des italienischsprachigen Lehrkörpers der BKS z.B. als Mitglieder des Vorstands oder als Vorsitzende einzelner Sektionen für die PGI. Die Verbindung zur Kantonsschule wird auch über die Studentenvereinigung *Coro italiano* hergestellt, die heute vollständig zur PGI-Sektion Chur gehört.⁵¹ Viele junge Italienischbündner*innen, die für ihre Ausbildung nach Chur ziehen und mehrheitlich im zur Schule gehörenden Internat (*Konvikt*) wohnen, nehmen an dessen Kultur- und Freizeitangebot teil. Der *Coro italiano* bringt mit der Hilfe der PGI z.B. ein jährliches Theaterstück heraus, das sowohl in der Hauptstadt als auch in den italienischbündnerischen Talschaften in italienischer Sprache von den Schüler*innen der BKS aufgeführt wird.

Der Evaluationsbericht des ZDA von 2019 beschreibt das aktuelle Wirken der Dachorganisation PGI folgendermassen: »Sie verfolgt die statutarischen Zwecke, die italienische Sprache und Kultur im Kanton Graubünden und im Bund zu fördern und zu verteidigen, das kulturelle bündnerisch-italienische Erbe zu erhalten sowie die bündnerisch-italienischen Kulturveranstaltungen und den kulturellen Austausch zu unterstützen. [...] Die Tätigkeiten der PGI können in politische und in kulturelle Tätigkeiten eingeteilt werden. Zu den politischen Tätigkeiten gehören unter anderen die Bemühungen, dass die Radiotelevisione Svizzera (RSI) die italienischsprachigen Täler Graubündens nicht vernachlässigt und dass bei Richter*innenwahlen eine Mindestanzahl von Richter*innen der italienischen Sprache mächtig sind sowie dass wichtige Ämterstellen im Kanton mit Personen besetzt werden, die Italienisch verstehen oder sprechen. Zu den kulturellen Tätigkeiten zählen namentlich Publikationen, welche die PGI selbst herausgibt, wie der »*Almanacco del Grigioni Italiano*« und die »*Quaderni grigionitaliani*« sowie, für Kinder und Jugendliche, die Zeitschrift »*Mondo nostro*«. Kulturelle Projekte, welche von der PGI unterstützt wurden, umfassen die Bereiche Kunst (etwa zu Alberto Giacometti), Literatur, Musik, Theater und Kino und fanden meist in Italienischbünden statt« (Bisaz et al. 2019, S. 18ff.). Die Arbeit und das Wirken der PGI werden gemäss dem Evaluationsbericht des ZDA von der Bevölkerung als insgesamt positiv eingeschätzt. Teilweise wird sie als zu elitär und mit zu wenig konsequenter Ausrichtung auf die Bedürfnisse der gesamten italienischsprachigen Bevölkerung empfunden. Es wird ausserdem eine grössere Präsenz der Bündner Medien in Italienischbünden gefordert. Dies einerseits immer noch, um die teilweise weit auseinanderliegenden Talschaften einander näherzubringen, andererseits auch, um bei der deutschsprachigen Bevölkerung mehr Bewusstsein für Italienisch als Bündner Amtssprache zu schaffen (ebd.,

50 Als bedeutende die PGI betreffende Publikation, die in alle vier Landessprachen übersetzt wurde, kann auf R. Adobati Bondolfi (2007) verwiesen werden.

51 Der *Coro italiano* ist eine Schüler*innenvereinigung der Italienischbündner*innen an der BKS. Darüber werden regelmässig Feste und Anlässe organisiert, die die italienischbündnerische Gemeinschaft in Chur stärken sollen, aber auch die gesamtkantonalen Interessen der *Italianità* vertreten. Die Mitgliedschaft am *Coro italiano* wird über eine Art Taufritual zugesprochen. Der *Coro italiano* gehört zur PGI und ist nicht mit dem ebenso an der BKS bestehenden Schüler*innenchor (Kanti-Chor) zu verwechseln.

S. 41). Wünschenswert bleibt gemäss Evaluationsbericht ebenfalls die erweiterte Einbindung und Partizipation der jungen italienischbündnerischen Generation (ebd.). Die für die vorliegende Studie befragten jungen Erwachsenen aus Italienischbünden wurden gerade vor dem Hintergrund dieser Forderung im sprachbiografischen Interview auch zur PGI befragt.⁵²

52 Mehr dazu kann im Ergebniskapitel 9.2.7.1 dieser Arbeit nachgelesen werden.

7. Dokumentation des Forschungsprozesses

7.1 Vorarbeiten und Voraussetzungen des Studienprojekts

Die Vorarbeiten zum vorliegenden Studienprojekt nahmen bereits im Jahr 2016 ihren Anfang. Eine aus verschiedenen Forschenden der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Graubünden zusammengesetzte Projektgruppe konzipierte im Rahmen einer mehrmonatigen Arbeit die inhaltliche Ausrichtung der Studie, suchte passende Projektpartner*innen¹ und verschriftlichte das Forschungsinteresse. Nach mehreren Überarbeitungen und kleineren Prästudien wurde das vorgesehene Studienprojekt beim Schweizerischen Nationalfonds eingereicht. Dieses erhielt 2018 die finanzielle Unterstützungszusage für zwei vierjährige Dissertationen, eine zu Italienischbünden und eine zu Romanischbünden. Für die Realisierung des Forschungsvorhabens wurde die vierjährige Zeitperiode von März 2019 bis Ende Februar 2023 vorgesehen. Die hier vorliegende Arbeit wurde als Dissertation für die Projektteilstudie zu Italienischbünden eingereicht.

7.2 Zugang zum Feld und Sample

Die Konzeptualisierungen und Vorarbeiten, welche diesem Studienprojekt vorausgegangen sind, ergaben eine anspruchsvolle Zusammenstellung an Voraussetzungen an mögliche, passende Auskunftspersonen. Die Informant*innen sollten in Italienischbünden aufgewachsen sein, neben dem Italienischen eine weitere Familiensprache sprechen, den Sprachraum mindestens einmal in ihrer Biografie gewechselt haben und den Übergang ins Berufsleben oder die Universität bereits erfahren haben. Zudem galt es, bei der Auswahl der Informant*innen auf ein möglichst ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter, des Bildungsweges und der Vertretung der unterschiedlichen Talschaften zu achten. Die Suche nach passenden Informant*innen erwies sich aus mehreren

1 Als Projektpartner*innen und Studienexpert*innen begleiteten Dr. Renata Coray, Prof. Dr. Bruno Moretti, Prof. Dr. Brigitta Busch, Dr. Anna Schnitzer, Dr. Manfred Gross, Dr. Katharina König und Prof. Dr. Rita Franceschini das Studienprojekt über die gesamte vierjährige Laufzeit.

Gründen als äusserst anspruchsvoll und dehnte sich über mehrere Monate aus. Vor dem Hintergrund einer bereits eingeschränkten Anzahl an altersmässig infrage kommenden jungen Menschen aus Italienischbünden stellte sich gerade die Voraussetzung eines mehr- oder anderssprachigen familiären Kontextes als grosse Herausforderung heraus. Einige Personen konnten über private Kontakte des Forschungsteams gefunden werden. Andere Teilnehmende, besonders mit dualem Bildungshintergrund, konnten lediglich mit der Unterstützung verschiedener kantonaler Bildungsinstitutionen wie z.B. der BKS, der GBC und des Amtes für Berufsbildung ausfindig gemacht werden. Da eine Weitergabe der Daten durch die angesprochenen Institutionen nicht zulässig ist, mussten die einzelnen Personen von Schulleitungsmitgliedern, Lehrpersonen oder Berufsbildner*innen direkt auf die Studie angesprochen werden. Damit eine Kontaktherstellung für das Forschungsteam möglich werden konnte, mussten die jungen Erwachsenen der Weitergabe ihrer Kontaktdaten mündlich zustimmen.

Es wurden 21 junge Erwachsene für die Studie angefragt, wobei sich 20 von ihnen dazu bereit erklärten, an der Studie teilzunehmen.² Mit allen 20 Informant*innen wurde im Voraus über Whatsapp und/oder per E-Mail Kontakt aufgenommen. Anhand eines Informationsschreibens wurden die Teilnehmenden über den groben Verlauf der Interviews in Kenntnis gesetzt. Um eine vorgängige Vorbereitung der Teilnehmenden auf das Interview zu vermeiden, wurde darin bewusst darauf verzichtet, die spezifische inhaltliche Ausrichtung der Studie zu beschreiben. Über einen Online-Fragebogen wurden zudem soziografische Daten wie der derzeitige Wohnort, die besuchte und aktuelle (Aus-)Bildungsinstitution, die Herkunft der Eltern etc. erhoben.³ Darin konnten die Teilnehmenden ausserdem einen für sie angenehmen Ort für das Interview auswählen bzw. selbst einen passenden Ort vorschlagen. Für die Terminfindung mussten meist mehrere Anläufe unternommen werden, da viele der Interviews in den Talschaften selbst stattfinden sollten und beide Doktorandinnen, als Forschungsteam, an allen italienisch- wie auch romanischsprachigen Interviews teilgenommen haben.⁴ Nach den Interviews hat sich herausgestellt, dass zwei Teilnehmende nicht in allen Punkten zum Sample passten. Ein Informant hatte zu seinem Alter im Online-Fragebogen keine Angabe gemacht und es stellte sich während des Interviews heraus, dass er um einiges älter war als die anderen Proband*innen und der Übergang ins Berufsleben für ihn bereits einige Jahre zurücklag. Ein weiterer Interviewpartner gab bereits im Vorfeld an, dass er neben Italienisch und Puschlaver Dialekt keine weitere Familiensprache spreche. Das Interview wurde trotzdem geführt. Aufgrund der ausreichenden Anzahl an Informant*innen, welche die Voraussetzungen vollumfänglich erfüllten, entschied die Autorin dieser Studie nach einer ersten Sichtung der Interviewdaten, diese beiden Informanten nicht ins Datensample

2 Aufgrund der eingeschränkten Anzahl an infrage kommenden Informant*innen war das Forschungsteam darauf angewiesen, dass sich möglichst viele für ein Interview zu Verfügung stellen. Den angefragten Informant*innen wurde deshalb eine Aufwandsentschädigung von CHF 100 zugesagt.

3 Diese Daten wurden nicht in die eigentliche Analysearbeit miteinbezogen. Es wurde lediglich im einleitenden Teil zur jeweiligen Fallpräsentation darauf zurückgegriffen.

4 Insgesamt wurden 44 Interviews geführt, 20 davon mit italienischsprachigen Informant*innen.

aufzunehmen. In die Auswertungen sind daher die Erzählungen von 18 jungen Erwachsenen eingeflossen, die zum Zeitpunkt des Interviews alle im Alter zwischen 18 und 22 Jahren waren, allesamt in einem der vier italienischsprachigen Täler Graubündens aufgewachsen⁵ sind und neben dem Italienischen oder einem italienischen Dialekt bereits in ihrer Kindheit mit einer weiteren Familiensprache aufgewachsen sind.

Tab. 6: Übersicht Fallstudiensample

Misox und Calanca	Bergell	Puschlav
Gino: 19 Jahre, Berufslehre Schweizerdeutsch/Italienisch	Valeria: 22 Jahre, Berufslehre Schweizerdeutsch, Bergeller Dialekt, Italienisch	Livio: 22 Jahre, Berufslehre Portugiesisch, Puschlaver Dialekt
Thomas: 18 Jahre, Matura Arabisch/Italienisch	Mirco: 21 Jahre, Berufslehre, Schweizerdeutsch, Bergeller Dialekt, Italienisch	Jolanda: 21 Jahre, Matura Schweizerdeutsch, Italienisch
Sara: 21 Jahre, Matura Schweizerdeutsch/Italienisch	Eleonora: 21 Jahre, Matura Norwegisch, Italienisch	Silvia: 20 Jahre, Berufslehre Schweizerdeutsch, Italienisch, Puschlaver Dialekt
Samanta: 19 Jahre, Matura Bosnisch/Italienisch	Lena: 19 Jahre, Berufslehre Französisch, Bergeller Dialekt	Riccardo: 21 Jahre, Berufslehre Portugiesisch, Italienisch
Sabrina: 21 Jahre, Matura Albanisch/Italienisch	Corrado: 20 Jahre, Berufslehre Spanisch, Bergeller Dialekt, Italienisch	Sandro: 22 Jahre, Berufslehre Portugiesisch, Italienisch
Mariangela: 19 Jahre, Matura Französisch, Misoxer Dialekt, Italienisch		Loris: 22 Jahre, Matura Schweizerdeutsch, Italienisch
Yvette: 21 Jahre, Matura Spanisch, Italienisch		

Alle 18 Informant*innen haben aufgrund ihres beruflichen Werdegangs oder ihres Studiums einen Sprachraumwechsel erlebt. Während bei mehr als der Hälfte der jungen Erwachsenen der Sprachraumwechsel bereits beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufslehre bzw. in die Mittelschule erfolgt ist, waren einige Teilnehmende

5 Eine Teilnehmerin ist erst während der Primarschulzeit nach Italienischbünden gezogen (vgl. Samanta).

erst anlässlich des universitären Studiums oder beim Einstieg ins Berufsleben mit einem Sprachraumwechsel konfrontiert. Sieben Informant*innen sind aus unterschiedlichen Dörfern der *Region Moesa* (Misox und Calanca), fünf Teilnehmende sind im Bergell und sechs junge Erwachsene im Puschlav aufgewachsen. Die Hälfte der Proband*innen hat eine Berufslehre absolviert, die anderen neun Personen haben einen allgemeinbildenden Weg über die Fachmittelschule oder das Gymnasium gewählt. Zum Zeitpunkt des Interviews sind alle bereits entweder ins Berufsleben oder in die Universität eingetreten.⁶ Im Sample sind sehr unterschiedliche Sprachkombinationen mit autochthonen Landessprachen, aber auch mit Migrationssprachen zusammengekommen. Einige Teilnehmende sind bereits von Beginn an mehrsprachig, andere sind mit der Umgebungssprache Italienisch bzw. dem lokalen Dialekt erst mit Eintritt ins Bildungssystem in Kontakt getreten. Im Folgenden wird eine Sampleübersicht mit relevanten Angaben zu den Teilnehmenden geboten. Die Namen sind aus persönlichkeitsrechtlichen Gründen anonymisiert.

7.3 Erhebung der Sprachbiografien und der Sprachenportraits

Zur Prüfung des geplanten Erhebungsvorgehens führten beide Doktorandinnen, einmal in der Rolle als Interviewerin und einmal als Assistentin, je ein Probeinterview durch. Aufgrund dieser Erfahrungen wurden einige Fragen des Leitfadens nochmals angepasst, Fachbegriffe ersetzt und der Erzählstimulus verkürzt. Obwohl die Autorin der Studie selbst Wurzeln in Italienischbünden respektive im Puschlav hat, lernten sich das Forschungsteam und die Informant*innen erst anlässlich des Interviews kennen. Oft gab es aber gemeinsame Bekanntschaften aus den Talschaften oder aus Chur. Alle 20 Interviews fanden unter Anwesenheit beider Doktorandinnen statt, wobei die Hauptverantwortung und Führung jeweils von der für das italienischsprachige Sample zuständigen Studienautorin übernommen wurde. Die für das romanischsprachige Sample zuständige Doktorandin Flurina Kaufmann-Henkel protokollierte den Ablauf der Interviews und legte jeweils die technischen Hilfsmittel für die Sprachaufnahme bereit.

Vier Interviews fanden in Chur am Wohnort von Flurina Kaufmann-Henkel statt. Für die Durchführung dieser Interviews stand dem Forschungsteam ein wohnlich eingerichtetes Büro zur Verfügung. Ein Interview fand im bergellerischen Stampa in einem gemütlichen Aufenthaltsraum eines Hotels statt, ein weiteres wurde im Sèpree eines Restaurants in Soazza aufgezeichnet. Drei Interviews wurden im Oberengadin organisiert: zwei davon in einem Hotelzimmer in Sils Maria in der Nähe des Arbeitsplatzes der beiden Informanten, das dritte fand in der privaten Wohnung einer Informantin in Silvaplana statt. Sechs Interviews konnten am neuen Studienort der Informant*innen, in der Wohnküche der Studienautorin, in Zürich durchgeführt werden. Für die fünf Informant*innen aus dem Puschlav konnte eine von privaten Kontakten zur Verfügung ge-

6 Ein Teilnehmer bereitete sich zum Zeitpunkt des Interviews erst auf den Eintritt in die Universität vor (vgl. Thomas).

stellte Büroräumlichkeit in Poschiavo genutzt werden. Fünfzehn Interviews wurden auf Italienisch, zwei im Puschlaver Dialekt und drei auf Schweizerdeutsch geführt.⁷

Die Informant*innen wurden vor Ort nochmals über die Zielsetzung der Studie, welche ihr Spracherleben erforschen soll, informiert. Dabei wurde ihnen auch erklärt, dass das Forschungsteam alle Informationen, die Rückschlüsse auf ihre Person zulassen, anonymisieren wird. Gerade dieser anfänglichen Gesprächsphase vor dem eigentlichen Interview kommt zentrale Bedeutung für ein gelingendes Interview zu, da währenddessen die Vertrauensbeziehung aufgebaut wird (vgl. Küsters 2006, S. 54). Der Studienautorin war es insofern ein grosses Anliegen, eine möglichst entspannte Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Proband*innen wohlfühlen konnten. Sie stellte deshalb zuerst sich selbst und das Forschungsvorhaben vor und verdeutlichte nochmals, dass es ausschliesslich um das persönliche Erleben gehe, sodass sich die Teilnehmenden möglichst ohne Befürchtungen, vielleicht etwas »Falsches« zu sagen, äussern konnten. Um sie in die Thematik einzustimmen, erhielten alle Teilnehmenden vor der eigentlichen Erzählung eine gestalterische Aufgabe. Anhand einer menschlichen Silhouette (vgl. Kap. 4.2.1.2) sollten sie ihre Sprachenwelt grafisch darstellen. Dieser Auftrag wurde den Teilnehmenden schriftlich auf Italienisch oder auf Deutsch vorgelegt.⁸

»Ci interessi tu come persona e ci interessa la tua vita in rapporto alle tue lingue. Come vivi con le tue lingue? Che importanza ha per te quale lingua e come vivi il fatto di conoscere più lingue?

Vorremmo invitarti a illustrare il tuo mondo linguistico con l'aiuto di questa sagoma. Comincia pensando alle lingue e ai modi di parlare che sono presenti attualmente nella tua vita, ma pensa anche alle lingue che hanno avuto importanza in passato o che potranno averne ancora nel tuo futuro. Mentre colori ti chiediamo di pensare a persone e momenti di vita diversi legati all'uso della tua lingua e ricordati di esperienze legate al tuo plurilinguismo.

Aggiungi per favore al tuo disegno anche una breve descrizione, con la quale descrivi la tua sagoma.«⁹

Die Informant*innen setzten unterschiedlich viel Zeit für die Gestaltung ihres Sprachenportraits ein. Daraufhin fragte das Forschungsteam nach der Erlaubnis, die folgen-

7 Hierbei ist zu erwähnen, dass eine Informantin in den ersten Minuten auf Italienisch zu erzählen begann, danach aber ins Schweizerdeutsch wechselte. Der restliche Verlauf des Interviews fand entsprechend auf Schweizerdeutsch statt (vgl. Silvia).

8 Die Teilnehmenden konnten bereits im Online-Fragebogen ihre bevorzugte Sprache angeben. Vor Ort wurden sie nochmals gefragt, in welcher Sprache sie das Interview führen möchten. Ihrer Wahl entsprechend wurde der schriftliche Auftrag ausgehändigt.

9 In deutscher Version: »Wir interessieren uns für dich und dein Leben in Zusammenhang mit deinen Sprachen. Wie lebst du mit deinen Sprachen? Welche Bedeutung hat welche Sprache für dich und wie erlebst du die Tatsache, mehrere Sprachen zu sprechen? Wir möchten dich einladen, deine Sprachenwelt mit Hilfe dieser Silhouette bildlich darzustellen. Gehe von Sprachen und Sprechweisen aus, die gegenwärtig in deinem Leben präsent sind, denke aber auch an solche, die weiter zurückliegen oder noch kommen können. Berücksichtige beim Gestalten verschiedene Personen und Lebenssituationen, welche für deine Sprachen eine Bedeutung haben und in welchen deine Mehrsprachigkeit zum Tragen kommt. Füge bitte eine Legende hinzu, welche deine Silhouette kurz erklärt.«

de Erzählung mit dem Mobiltelefon aufzeichnen zu dürfen. Das eigentliche Interview bestand aus zwei Teilen. Die Teilnehmenden sollten zuerst über einen offenen Erzählstimulus möglichst frei ihre Sprachbiografie erzählen können. Die Erzählaufforderung lautete für alle Informant*innen gleich und wurde mündlich gestellt:

»Erzähle mir von deinem Leben von Anbeginn bis heute, erzähle mir von deinen Erfahrungen mit deinen Sprachen.«

Der Erzählstimulus löste unterschiedlich lange Erzählungen aus. Während der Narration beschränkte sich die Rolle der Interviewerin auf ein aktives Zuhören, um möglichst wenig Einfluss auf das Erzählgeschehen zu nehmen. Im Anschluss erfolgten immanente Fragen zur Erzählung angelehnt an Küsters (2006) *Narratives Interview*. Im zweiten Teil des Interviews wurden anhand eines fokussierten Leitfadens Fragen bezüglich des Erlebens der individuellen Mehrsprachigkeit im privaten und institutionellen Kontext gestellt (vgl. Anhang 4: Leitfaden für exmanente Nachfragen). Im Anschluss an das Interview wurde mit den Teilnehmenden der weitere Verlauf der Studie besprochen und eine Anonymitätsvereinbarung (vgl. Kap. 7.5) unterzeichnet. Zudem wurden die Bankdaten der Informant*innen erfragt, um die Aufwandsentschädigung von CHF 100 auszahlen zu können. Alle Informant*innen stellten sich für weitere Auskünfte zu ihrer Sprachbiografie zur Verfügung.

7.4 Begründung der Fallauswahl

Nach einer ersten Sichtung und thematischen Ordnung der 18 Interviews wurden jene 13 Informant*innen ausgewählt, welche ihr Spracherleben in evidenter Weise hinsichtlich identitärer Verhandlungen und (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen thematisiert haben (vgl. Tab. 7). Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen in den einzelnen Talschaften wurde bei dieser Auswahl darauf geachtet, dass diese möglichst gleichwertig vertreten blieben. Diese 13 Sprachbiografien wurden schliesslich einer intersektionalen Analyse gemäss Kapitel 7.6 unterzogen. Neun Fälle aus dem analysierten Sample werden in dieser Arbeit ausführlich präsentiert (vgl. Kap. 8) und gerade im Hinblick auf die aus dem Spracherleben resultierende Handlungs(ohn)macht diskutiert. Anhand der für die Falldarstellung ausgewählten Teilnehmenden (vgl. Tab. 7: grau dargestellt) liessen sich nach Ermessen der Autorin sehr verschiedene sprachlich-kulturelle Hintergründe und vielfältige identitäre Verortungen berücksichtigen. Auch ergaben sich mit dieser Auswahl sowohl Sprachkombinationen mit autochthonen und allochthonen Sprachen der Schweiz bzw. Graubündens. Damit liess sich einerseits die Komplexität und Verwobenheit von Spracherleben in geeigneter Weise aufgreifen. Andererseits konnten damit ebenso multiple Facetten der Fragestellung, wie Sprache(n) und Sprechen ihre Wirkmacht in Biografien entfalten, nachvollziehbar gemacht werden. Die unterschiedlichen Realitäten der italienischsprachigen Talschaften verblieben überdies einsichtig. Für die Diskussion der Ergebnisse (Kap. 9) wurden darüber hinaus die Einsichten aus allen 18 zum Fallstudien-sample gehörenden Sprachbiografien wieder miteinbezogen (vgl. Tab. 6).

Tab. 7: Fallauswahl aus dem Studiensample

Misox und Calanca	Bergell	Puschlav
Thomas: 18 Jahre, Matura Arabisch/Italienisch	Valeria: 22 Jahre, Berufslehre Schweizerdeutsch, Bergeller Dialekt, Italienisch	Riccardo: 21 Jahre, Berufslehre Portugiesisch, Italienisch
Samanta: 19 Jahre, Matura Bosnisch/Italienisch	Mirco: 21 Jahre, Berufslehre Schweizerdeutsch, Bergeller Dialekt, Italienisch	Silvia: 20 Jahre, Berufslehre Schweizerdeutsch, Italienisch, Puschlaver Dialekt
Sabrina: 21 Jahre, Matura Albanisch/Italienisch	Eleonora: 21 Jahre, Matura Norwegisch, Italienisch	Sandro: 22 Jahre, Berufslehre Portugiesisch, Italienisch
Yvette: 21 Jahre, Matura Spanisch, Italienisch	Lena: 19 Jahre, Berufslehre Französisch, Bergeller Dialekt	Loris: 22 Jahre, Matura Schweizerdeutsch, Italienisch
	Corrado: 20 Jahre, Berufslehre Spanisch, Bergeller Dialekt, Italienisch	

7.5 Transkription und Anonymisierung

Die Sprachbiografien wurden mit den Mobiltelefonen des Forschungsteams aufgezeichnet. Die generierten Audiodateien wurden anschliessend in die Software für qualitative und Mixed-Methods-Datenanalyse MAXQDA eingespeist und von der Autorin vollständig wörtlich transkribiert. In Anbetracht des grossen Umfangs an Datenmaterial und des Bewusstseins, dass bereits die Verschriftlichung des Gesprächs einen konstruktiven und interpretativen Prozess darstellt und die eigentliche Gesprächsrealität nicht mehr genau rekonstruiert werden kann, wurde der Grad an Transkriptionsgenauigkeit möglichst einfach gehalten (vgl. Rose 2012, S. 233). Gekennzeichnet wurden lediglich besondere Modulationen bzw. Betonungen, Sprech- und Denkpausen, unverständliche Passagen, Satz- und Wortabbrüche, Interjektionen und Passagen »direkter Rede« (vgl. Anhang 3: Transkriptionsnotation). Die Transkriptionsarbeit zog sich über mehrere Arbeitsmonate hinweg, welche die Autorin der Studie mit Phasen der Literaturverarbeitung kombinierte.

Als weiterer Schritt im Zusammenhang mit den transkribierten Daten musste die Anonymisierung der Interviews erfolgen. Aufgrund der Kleinräumigkeit des Untersuchungskontextes erwies sich dies als herausforderndes Unterfangen. Zwar konnten Namen, Geschlecht und Ortschaften ohne Weiteres ausgetauscht oder unkenntlich gemacht werden, bei anderen für die Studie bedeutungsrelevanten Informationen galt es hingegen abzuwägen. Teilweise liessen sich bereits aufgrund von Informationskombinationen zur Talschaft und der entsprechenden Familiensprache sehr konkrete

Hinweise über die Herkunft einer Person erahnen. Es darf davon ausgegangen werden, dass in einigen Fällen in den Talschaften lediglich eine oder zwei Familien mit diesem einen ganz bestimmten sprachlichen Hintergrund leben. Eine Anonymisierung von Namen und Ortschaft war in solchen Fällen insofern nicht ausreichend, als sie Rückschlüsse auf die Person nicht vollständig ausschliessen konnte. Damit die mit der Talschaft bzw. Sprache(n) einhergehenden Assoziationen und Hintergründe aber weiterhin verständlich blieben, wurde in der Regel auf die Anonymisierung dieser beiden biografischen Kriterien verzichtet. Aufgrund der Vorhersehbarkeit dieser Problematik sicherte die Doktorandin den Informant*innen bereits vor der Erhebung der Interviews zwar einen höchst sensiblen Umgang mit ihren Daten zu, musste sie aber ebenso auf diese unvermeidbare Krux hinweisen (vgl. Anhang 2: Anonymitätsvereinbarung). Viele der Informant*innen waren sich dieser Tatsache bereits bewusst und alle 20 interviewten Personen äusserten sich unbeschwert bezüglich Anonymitätsfragen. Teilweise sprachen sie sich sogar dahingehend aus, dass sie das Interview als Möglichkeit sähen, ihre persönliche Perspektive äussern zu dürfen und gehört zu werden. Damit direkte Rückschlüsse auf die befragten Personen trotzdem möglichst ausgeschlossen werden konnten, wurde ein uneinheitliches, auf den Einzelfall abgestimmtes Vorgehen als geeignetste Lösung befunden. Die Namen wurden allesamt durch Pseudonyme ausgetauscht. Weitere relevante Informationen, wie z.B. besuchte Institutionen, genannte Bildungsakteur*innen, Berufe der Eltern, Anzahl Geschwister, Vereinsmitgliedschaften, wurden hingegen nach Ermessen der Autorin durch Alternativen ersetzt.

7.6 Intersektionales Spracherleben – Analyseverfahren

Die Analyse der erhobenen sprachbiografischen Interviews fand in einem mehrschrittigen Prozess statt. Zuerst wurden alle 18 transkribierten Interviews einer thematischen Ordnung unterzogen¹⁰, die zu einer ersten inhaltlichen Übersicht verhelfen sollte. Diese zeigte auf, dass die erzählten Sprachbiografien der Teilnehmenden oft identitätsmarkierende Selbst- und Fremdpositionierungen implizierten. Die Interpretation des Erzählten geschah vor dem Hintergrund einer aus der Forschungsliteratur hervorgegangenen Gewissheit, dass Gesagtes im Verlaufe der Erzählung auf unterschiedliche Weise hervorgebracht, umgedeutet oder auch relativiert werden kann. Dabei kann Erzähltes auch nie lediglich ein Ergebnis individueller Konstruktionsprozesse darstellen, sondern ist immer auch eine Schilderung darüber, wie jemand in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebunden ist. Das Potenzial einer (sprach)biografischen und subjektorientier-

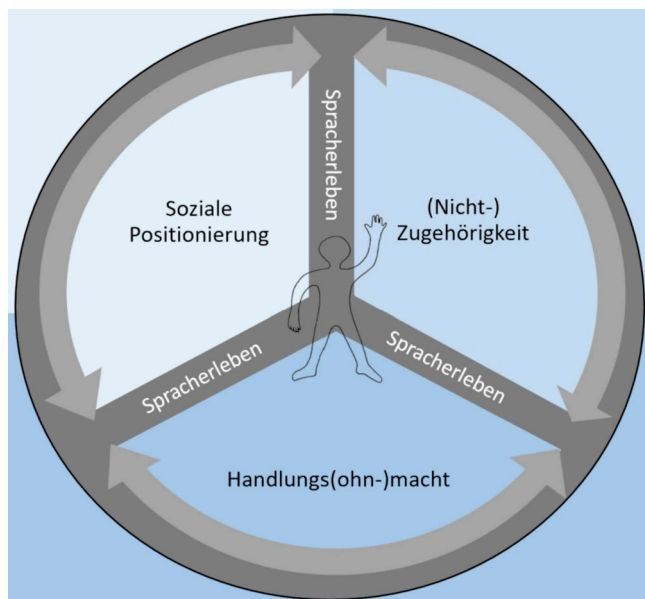
10 Die thematische Ordnung erfolgte nach folgenden Kategorien: Sprachlicher Hintergrund; Persönliche und elterliche Aspirationen; Sprachkompetenz; Eigene Einstellungen und Denkweisen; Einstellungen und Denkweisen der Anderen; Sprachnutzung im Alltag; Assoziationen mit Sprache(n); Assoziationen zur ethnisch-kulturellen Herkunft; Spracherwerb; Kontakt zu Romanischsprachigen; Bezug zum Sprachenportrait; Aussagen zu (Nicht-)Zugehörigkeiten; Migrationsgeschichte; Gründe für den Sprachraumwechsel und Erfahrungen dabei; Einschätzungen des neuen Wohnorts; Einschätzungen der institutionellen Sprachpolitik; Allgemeine sprachpolitische Äusserungen; Einstellungen zu Mehrsprachigkeit; Ideen zur Förderung der Minderheitensprachen; Zukunftsvorstellungen.

ten Fallanalyse lag daher gerade darin, diskurs- und biografietheoretische Perspektiven zu vereinen und erzählte Positionierungen, Zugehörigkeiten und Handlungen als Verortungsverweise dieser Teilnehmenden im gesellschaftlichen Machtkontext zu verstehen. Gleichzeitig galt es, die sprachliche Hervorbringung der Informant*innen auch als situative Selbstpositionierung der interviewenden Person gegenüber zu verstehen.

Die Zielsetzung, machtbezogene Aspekte *sprachlicher Praxis* zu eruieren, stellte sich analytisch als anspruchsvoll dar, denn es galt nicht einem zu trivialen Konzept von Spracherleben zu verfallen, in dem bei allen Interviews wiederholt auf ähnliche Positionierungen und Identifikationen mit Sprache(n) und Sprechen geachtet wurde. Es galt den Blick vielmehr auf die den Lebensverläufen inhärenten Machtbeziehungen zu richten und auf ihre Wechselwirkungen hin zu untersuchen. Angelehnt an die subjektivierungsanalytische Herangehensweise (vgl. Kap. 2.2) erwies sich in diesem Zusammenhang ein zirkuläres Verständnis des Prozesses der Subjektwerdung als besonders hilfreich. Dies zusammengedacht mit Brigitta Buschs Auffassung von Spracherleben (vgl. Kap. 2.3) ergab schliesslich die drei miteinander stark verwobenen Achsen, die in der durchgeführten intersektionalen Analyse relevant gesetzt wurden. In einem ersten Analyseschritt erfolgte daher eine Selektion und thematische Ordnung der erzählten Selbst- und Fremdpositionierungen.¹¹ Daran anschliessend wurden diejenigen Erzählpassagen, die spezifische Positionierungen in Bezug auf identitäre (Nicht-)Zugehörigkeiten enthielten, einer texthermeneutisch-sinnverstehenden Analyse unterzogen. Zu guter Letzt wurden unter Einnahme einer intersektionalen Perspektive die erzählten Selbst- und Fremdverortungen und (Nicht-)Zugehörigkeitsverhandlungen in ihrer Verwobenheit beleuchtet und hinsichtlich der Wirkmacht von Sprache(n) und Sprechen interpretiert. Die nachfolgende Kreisdarstellung versucht ebendiese intersektionale Verwobenheit der drei Analyseachsen zu verbildlichen, die – ohne Einhaltung einer bestimmten Abfolge – aufeinander einwirken und sich einzeln erst durch das Zusammenspiel ergeben. Alle drei Achsen sind von der Wirkmacht von Sprache(n) und Sprechen durchdrungen und jede einzelne Achse ist von den beiden anderen gefärbt. Die isolierte Betrachtung der einzelnen Achsen begründet sich lediglich in einer analysepragmatischen Herangehensweise. Die Interpretation davon ist in jedem Fall – eben mit intersektionaler Brille – als achsenübergreifendes Geschehen zu verstehen.

11 Prof. Dr. Brigitta Busch spricht in ihrer das Spracherleben betreffenden ersten Achse vom »*Verhältnis von Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung*« (vgl. Busch 2017, S. 19). Die Autorin dieser Studie geht hierfür, mit deutlichem Verweis auf die Verwobenheit von Subjekt und Diskurs, von sozialen Positionierungen im Sinne von Goffmans »*sozialen Rollen in einem Theaterstück*« aus (vgl. Kap. 3.5.1).

Abb. 19: Intersektionales Spracherleben, eigene Darstellung 2022



Die intersektionale Analyse von sozialen Selbst- und Fremdpositionierungen, (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen und Handlungs(ohn)macht dient hier als subjektorientiertes Erkenntnisinstrument im Rahmen der Konkretisierung sprachlicher Wirkmacht. Im Folgenden wird das detaillierte Analyseverfahren in Bezug auf die singulären Achsen illustriert.

7.6.1 Soziale Positionierung (Achse 1)

Für das Herausschälen dieser Achse wurden alle im sprachbiografischen Interview erzählten Selbst- und Fremdpositionierungen im sozialen Raum herausgesucht und verdichtet. Der Fokus lag hierbei im Besonderen auf dem Verstehen von *Spracherleben*. Vor dem Hintergrund eines poststrukturalistischen Verständnisses des Subjekts, nach welchem Sprache als *einverleibtes* Phänomen im Sinne Pierre Bourdieus verstanden wird und das Subjekt als der diskursiven Macht unterworfen gilt, wurden nicht lediglich Positionierungen im Zusammenhang mit Sprache(n) und Sprechen in den Blick genommen, sondern in verdichteter Form möglichst alle erzählten Verhandlungen der eigenen Position im Kontext. Auch die Zuschreibung der Position »der Anderen« wurde als Gegenstück und Abgrenzung zur eigenen Position als bedeutsam erachtet. Als *soziale Positionierung* wurden in Anlehnung an Lucius-Hoene und Deppermann persönliche, z.B. körperliche Merkmale, soziale Identitäten, rollenbedingte Rechte (z.B. Lehrperson oder Lernende), moralische Attribute sowie soziale Beziehungen und Ansprüche der erzählenden Person berücksichtigt. Diese konnten in direktem oder indirektem Zusammenhang mit Sprache(n) und Sprechen stehen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2004, S. 171). Im Folgenden soll anhand eines Auszugs aus der Positionierungsanalyse des Informanten Loris (vgl. Kap. 8.9) exemplarisch aufgezeigt werden, wie vorgegangen wurde, um

die vielfältigen Selbst- und Fremdpositionierungen zu eruieren. In Anlehnung an die methodologischen Ausführungen Bosančićs zur Subjektvierungsanalyse wurden lediglich mehrfach erzählte und über den gesamten Interviewverlauf wiederkehrende Positionierungen herausgearbeitet, welche darstellen können, dass »Beeinflussungen durch die Subjektpositionen aus bestimmten Diskursen« vorlagen (vgl. Bosančić 2016, S. 112).

Loris beschreibt sich an unterschiedlichen Stellen seines sprachbiografischen Interviews z.B. als »Person, die sich anzupassen versucht«.¹² Damit positioniert er sich selbst bzw. andere in unterschiedlichen Lebenssituationen und wird ebenso von anderen positioniert, was die Erzählung seines Selbst in Verbindung zum Diskurs setzt. Anhand der untenstehenden Zitate, die alle auf dieselbe, exemplarisch gewählte Positionierung (P10) verweisen, wird sichtbar, dass die Interviewpassagen weiterer Interpretationsschlaufen im Hinblick auf (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen und sprachliche Machtverhältnisse bedürfen, um sich deren Bedeutungsgehalt weiter annähern zu können.

Loris kann sich z.B. als anpassungsfähige Person positionieren, was nicht in jedem Fall mit Sprache(n) und Sprechen zu tun haben muss. Gerade diese persönliche Eigenschaft kann sich aber als einflussreich erweisen, wenn es darum geht, zu verstehen, wie Loris eine mit Sprache(n) im Zusammenhang stehende Situation erlebt und wie er darin handelt. Die Interpretationen stellen in den Positionierungsanalysen vorerst nur mögliche Deutungszusammenhänge dar, die erst mit den beiden anderen Achsenanalysen zusammengedacht ein ganzheitliches Bild ermöglichen. Etliche Positionierungen wurden deshalb auch in der im nächsten Abschnitt beschriebenen Zugehörigkeitsanalyse jeweils wieder aufgenommen und dort hinsichtlich identitärer Verortungen eingehender analysiert. Soziale Positionierungen wurden in der vorliegenden Arbeit insofern als bereits diskursive Verhandlungen der Person angesehen, die aber ihr eigentliches Bedeutungspotenzial erst unter Berücksichtigung der zweiten und dritten Achse entfalten.

12 In der Positionierungsanalyse wird diese spezifische Positionierung mit P10 markiert. Aus den sprachbiografischen Interviews gingen jeweils eine unterschiedliche Anzahl Positionierungen hervor. Bei Loris wurden 36 Positionierungen mit mehreren dazugehörenden Textstellen (P1–P36) herausgearbeitet. Gab es mehrere Zitate pro Positionierung, wurden diese am Ende des Zitats jeweils nummeriert. Die Positionierung P10 ergab sich, wie in der Abbildung zu sehen ist, z.B. aus vier verschiedenen Zitaten. In der Analyse der Achse 3 wird auf diese Bezeichnungen wie folgt wieder Bezug genommen: P10(1), P10(2), P10(3), P10(4).

Tab. 8: Auszug aus der Positionierungsanalyse von Loris

Bezeichnung der Positionierung	Positionierungs zitat	Transkriptzeile	Mögliche Interpretationen
Ich, der sich anzupassen versucht (Pro)	»Però c'avevo provato in sé, anche a seguire un po' la televisione italiana, però non mi è mai piaciuta [...]« (1)	Z. 3 (S. 2)	Hier wird deutlich, dass Loris über Anpassung an die Vorlieben der anderen (hier die seiner Mitschüler*innen) versucht sich ihnen anzugleichen mit dem Ziel eher mitsprechen zu können bzw. dazuzugehören. Wenn er aber sich selbst treu bleibt, muss er sich eingestehen, dass er lieber deutschsprachiges Fernsehen mag.
	»[...] e che è la gente che mi ha cambiato dialetto, in altra parte, perché io avevo il dialetto basilico [...] E allo stesso tempo anche a me piaceva più il dialetto grigionese e quindi ho adattato. [...] passavo molto tempo con loro, però lo volevo anche e quindi mi impegnavo come a cambiare il dialetto.« (2)	Z. 3 (S. 3)	Möchte Loris von den anderen als vollwertiges Mitglied angesehen werden, bedingt dies, dass er Bündnerdeutsch spricht bzw. sich sprachlich anpasst. Einerseits sagt Loris, dass ihm das Bündnerdeutsch selbst ebenso besser gefällt, andererseits sagt er auch, dass die anderen ihm den Dialekt geändert haben.
	»Eh, lui preferisce il dialetto, quindi io cerco di adattarmi. Sì, tanto lui non sa com'è giusto, quindi_« (3)	Z. 39 (S. 11)	Loris passt sich seinem Kollegen an, obwohl er selbst keinen Dialekt spricht. Dieser Kollege aus dem Misox oder Misoxer*innen im Allgemeinen wissen gemäss Loris nicht wie Puschlavedialekt richtig tönt. Wenn jemand die Fehler nicht erkennt, dann macht es Loris nichts aus Dialekt zu sprechen, dann traut er es sich zu Dialekt zu sprechen.
	»Io sono_ preferisco adattarmi soprattutto. Quindi ho sempre vissuto anche la libertà con_ sono in un gruppo dove la gente può scegliere come parlare e io mi adatto.« (4)	Z. 47 (S. 12)	Loris positioniert sich hier einerseits als Person, die sich lieber anpasst, aber auch als Person, die sprachlich so flexibel ist, dass sie sich ohne Aufwand anpassen kann. Anpassung auch an Interviewerin, die ihn auf Italienisch kontaktiert hat (deshalb Wahl der Interviewsprache Italienisch).

7.6.2 (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen (Achse 2)

In der hier vorgestellten Fallanalyse galt es, sich gerade dieser erlebensbezogenen Ebene anzunähern. Für die Analyse der Achse 2 wurden alle Textstellen aus dem Interview herausgearbeitet, die auf Zugehörigkeitserfahrungen der Person verweisen und auf die Frage fokussieren: Wie beschreiben und verhandeln die Teilnehmenden ihre (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen? Auch in dieser Achse steht das Verhältnis eines Menschen zu einer sozialen Gruppe und umgekehrt im Vordergrund. Wen konstruieren die Teilnehmenden in den Passagen als »die Anderen«? Zur Vertiefung dieser Achse lehnte sich die Autorin unter anderem an Paul Mecherils Verständnis sozialer Zugehörigkeit (vgl. Kap. 3.5.2) und an das Konzept des *Otherings* von Gayatri Chakravorty Spivak (vgl. Kap. 3.4.1.1) an. Beide gehen von einem diskursiven Zugehörigkeitsbewusstsein von Menschen aus, welches auf Differenzverhältnissen beruht und die individuellen Handlungsspielräume festlegt. Ebenso wie schon bei den sozialen Positionierungen (Achse 1) erschien der Autorin relevant, dass nicht lediglich die über Sprache(n) und Sprechen definierten sozialen (Nicht-)Zugehörigkeiten berücksichtigt werden. Dies ermöglichte auch ein Aufspüren von unerwarteten Dimensionen der Zugehörigkeit. Die vorausgehende Positionierungsanalyse erwies sich als hilfreiche Vorarbeit, um die zugehörigkeitsrelevanten Textstellen gezielter identifizieren zu können.

Einsicht in die Ausarbeitung der Zugehörigkeitsanalysen wird im Folgenden wieder über einen Auszug aus dem Fallbeispiel *Loris* geboten.¹³

13 Ebenso wie in der Positionierungsanalyse wurden die Textstellen, welche (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen markieren, mit Bezeichnungen versehen, um sie später bei der Analyse der Achse 3 wieder aufnehmen zu können. In *Loris'* sprachbiografischem Interview konnten z.B. 15 verschiedene Zugehörigkeitserfahrungen (Z1–Z15) eruiert werden, die jeweils auch mit meist mehreren Zitaten untermauert wurden.

Tab. 9: *Auszug aus der Zugehörigkeitsanalyse von Loris*

Bezeichnung der (Nicht-)Zugehörigkeit	(Nicht-)Zugehörigkeit	Transkriptzeile	Mögliche Interpretationen
Puschlaver Dialekt als fehlende Komponente (Z10) Nichtzugehörigkeitserfahrung, weil Loris keinen Puschlaver Dialekt spricht	»È quello che mi mancava a casa, no. Visto che a casa parlavo sempre tedesco, cioè dialetto tedesco, non ho mai parlato il dialetto, perché a scuola era italiano normale. Mi mancava sempre un po' il dialetto. [...] Soprattutto a Poschiavo alle secondarie magari mancava un po' di più a volte. Quando andavamo in pausa la gente sempre parlava pusc'ciavin. E io dovevo mettermi dentro con l'italiano normale, ormai tipo prendi la lingua, la lingua di classe che in sé magari non piaceva a tutti. [...] Cioè ho quel minimo di pusc'ciavin che ho imparato comunque da mio papà nel passare di certi momenti proprio serve, però ho sempre preferito l'italiano.«	Z. 9, Z. 11 / S. 8	In diesem Zitat verdeutlicht Loris, dass sich seine Sprache von derjenigen der anderen Mitschüler*innen unterscheidet. Es »fehlte« ihm etwas, um auch außerhalb des Unterrichts Teil der Gruppe zu sein. Wenn er mit seinen Mitschüler*innen in der Pause war, musste er (weil er keinen Dialekt spricht) sich mit der Standardsprache Italienisch einbringen, was nicht allen gefiel. Loris nennt es hier die »Klassensprache Italienisch«. Dies kann unterschiedlich interpretiert werden: Einerseits könnten sich die Mitschüler*innen diesbezüglich herabgesetzt fühlen, weil sie die Standardsprache nicht so gut beherrschen (ähnlich wie die Diskussion um Schweizerdeutsch und Standardsprache) und Loris somit ein arrogantes Auftreten zuschreiben. Andererseits könnte Loris hier aber auch die Sprache der Schulkasse meinen, da im Unterricht im Puschlav die Standardsprache Italienisch gesprochen wird. Loris weist deutlich darauf hin, dass seine Sprache Italienisch ist und nicht Dialekt. Damit fühlt er sich in sozialen Situationen mit seinen Schulkameraden*innen nicht vollständig zugehörig.

Formelle vs. informelle Mitgliedschaft (Z12) Sich einem Tal zugehörig fühlen, aber nicht dazugehören	» [...] quando qualcuno mi chiede da dove vengo dico sempre in prima linea Grigioni e seconda linea Valposchiavo. [...] Comunque mi sento sempre appartenente alla Valposchiavo. Anche se in sé con la mia infanzia_ era magari la parte più difficile, quella in Valposchiavo. Quindi cioè io mi son sempre sentito mediofuori, però comunque il senso di appartenenza c'è «(1) » [...] nei Grigioni sicuramente [...], però non la Valposchiavo, cioè appunto [...], la vedo come la mia radice però non era_ non ho mai vissuto la parte migliore della mia vita lì e quindi è un po'_ non son fatto per la valle [...] dove tutti si conoscono, dove se succede qualcosa lo sanno tutti e almeno un po' più grande come in Engadina [...] «(2)	Z.29/S. 10 Z.69/S. 14	Loris positioniert sich zuerst als Bündner, bevor er sich als Puschlaver bezeichnet. Er fühlt sich dem Puschlav zwar formell zugehörig, weil er da aufgewachsen ist. Zugehörigkeit setzt aber gemäss Mecheril (2003) den symbolischen Einbezug auf formeller und informeller Ebene voraus, was bei Loris nicht immer gegeben war. Auf informeller Ebene hat sich Loris während seiner Kindheit im Puschlav immer aussen vor gefühlt. Loris führt hier das Puschlav als Tal ein, in welchem er die schwierigste Zeit seines Lebens erlebt hat. Auch in diesem Zitat verdeutlicht Loris noch einmal, dass er das Puschlav zwar als das Tal seiner Wurzeln sieht, er aber nicht die beste Zeit seines Lebens da verbracht hat. Er zieht also eher Graubünden bzw. das Engadin als zukünftigen Wohnort in Erwägung und schliesst das Puschlav damit aus. Dies erklärt er damit, dass er kein Mensch ist, der sich in einem kleinen Tal wohlfühlt, im welchem jeder jeden kennt und alle Leute alles übereinander wissen. Loris positioniert klar als Bündner, aber nicht als Puschlaver. Er hat einen Bezug zur Region Südbünden und sieht für sich das Engadin als Wohn- und/oder Arbeitsort (vgl. auch Z8 und Z9).

7.6.3 Erleben von sprachlicher (Ohn-)Macht (Achse 3)

Die Analyse sprachlicher (Ohn-)Macht bildet den dritten und letzten Arbeitsschritt der Gesamtanalyse und ergibt sich aus der Zusammenführung der beiden vorangehenden Achsen. Die Deutungen aus der Positionierungs- und Zugehörigkeitsanalyse werden hier einer abschliessenden Interpretation im Hinblick auf die eigentliche Wirkmacht von Sprache(n) und Sprechen in den Lebensverläufen der befragten Personen unterzogen. Hierbei liegt der Fokus auf der Frage: Inwiefern manifestiert sich sprachliche Macht in der Erzählung der Person und wie wirkt sich diese auf ihre Handlungsfähigkeit aus? Wie in Kapitel 3.4.1 eingehend ausgeführt, verortet die Autorin sprachliche Macht im Kontext von Differenzverhältnissen und diskutiert diese in Bezug auf die für die Teilnehmenden resultierende Handlungs(ohn)macht. Bei der intersektionalen Betrachtung der beiden ersten Achsen treten wiederholt zwei machbezogene Wirkungsweisen von Spracherleben hervor. Sprachlich-kulturelle Differenz und das Gefühl eines Andersseins kann einerseits mit Herabsetzung und (Selbst-)Abwertung einer Person einhergehen. Sprache(n) und Sprechen können andererseits auch als anerkennende und bemächtigende Erfahrungen erlebt werden. Spracherleben kann insofern als ein konstantes Oszillieren zwischen diesen Polen betrachtet werden, worin die persönlichen Handlungsspielräume gerahmt und bestimmt werden (vgl. Raithelhuber & Schröer 2015, S. 55f.). Damit soll keinesfalls eine starre Zuordnung von sprachlichen Machterlebnissen zu einer der beiden Wirkungsweisen suggeriert werden. Es wäre viel zu trivial, davon auszugehen, dass sich Erfahrungen mit Sprache(n) und Sprechen entweder in positiver oder negativer Weise manifestieren. Vielmehr geht es in diesem Analyseteil darum, auf den verwobenen Bedeutungsgehalt der herausgearbeiteten Positionierungen und Zugehörigkeiten einzugehen, um den Forschungsblick nochmals spezifisch darauf zu lenken, inwiefern Sprache(n) und Sprechen als Machtphänomen zu verstehen sind. Die Zuordnung zu den obengenannten Wirkungsweisen dient lediglich als Strukturierungshilfe für die Darstellung der Handlungs(ohn)macht in den Fallpräsentationen. Zur Konkretisierung der Vorgehensweise wird auch für diese Achse auf den Fall *Loris* zurückgegriffen. Die folgende Abbildung zeigt seine Positionierungen (P) und Zugehörigkeiten (Z), die entlang der beiden Wirkungsweisen sprachlicher Macht strukturiert wurden.¹⁴

14 Zur besseren Nachvollziehbarkeit wurden hier lediglich die Interpretationen der in den Auszügen dargestellten Positionierungen (P10) und Zugehörigkeiten (Z10 und Z12) übernommen. Wie in den Bezeichnungen der Interpretationen aber ersichtlich wird, gab es in *Loris'* sprachbiografischem Interview viel mehr Positionierungen und Zugehörigkeiten, welche diese Interpretationen untermauerten.

Tab. 10: Auszug aus der sprachlichen Machtanalyse von Loris

Macht durch (Selbst-)Herabsetzung Handlungsohnmacht	Macht als (Selbst-)Anerkennung Handlungsmacht
Ich muss mich ändern. Wenn ich dazugehören möchte, muss ich mich »sprachlich« anpassen (P10(1), P10(2), Z4, Z9, Z10)	Ich erhalte Zugang zur Gruppe, wenn ich mich der Mehrheit anpasse (P10(2), P10(4), P23(2), P23(3), Z4, Z9)
Ich spreche nicht »ihre« Sprache (P1, P2, P10(2), P26(2), Z1, Z10)	Ich erhalte Anerkennung über meine allgemeine Anpassungsfähigkeit (P9(2), P10(3), P10(4), Z9)
Mir fehlt etwas (P7(3), P8(1), P8(3), P25(1), P26(2), Z2, Z10)	Mein Italienisch ist frei von Dialektismen (P25(3), Z10)
Ich spreche die Klassensprache und nicht Dialekt (P25(1), P25(2), Z10)	Meine Zweisprachigkeit macht mich im Alltag flexibel und mobil (P4(8), P10(4), P18(1), P30(1), P30(2), P30(3))
Ich bin zwar in diesem Tal geboren und aufgewachsen, aber ich gehöre nicht richtig dazu (P24(1), P24(2), Z2, Z8, Z10, Z12)	Ich kann mich abgrenzen (P24(2), Z12)

8. Fallstudie Italienischbünden

Die vorhandene Forschungsliteratur zu Italienischbünden ist überschaubar. Neben Auseinandersetzungen mit der lokalen Sprache und Kultur der einzelnen Talschaften (vgl. z.B. Tognina 1967; Lardi & Semadeni 1994; Bianconi 1998; Agustoni 1996), wurde die soziolinguistische Situation Italienischbündens lediglich in zwei umfassenderen Studien untersucht (vgl. Piconi 2008, Grünert et al. 2008). Auch zur spezifischen und von sprachlichen Herausforderungen geprägten Phase der Transition von der Oberstufe in die Mittelschule oder in die Berufslehre, in der ein Grossteil der jungen Erwachsenen erstmals ihre Talschaften verlassen und in die deutschsprachigen Zentren ziehen, sind bereits einzelne Untersuchungen publiziert worden (vgl. QGI Piconi 2008, Todisco et al. 2020b). Während Letztere vorwiegend auf die Spracherfahrungen von Jugendlichen fokussierten, erweitert die hier vorliegende Studie den betrachteten biografischen Zeitraum, indem sie das Spracherleben junger erwachsener Italienischbündner*innen in den Blick nimmt. Dabei werden deren Erfahrungen und Deutungen auch im Zusammenhang mit dem Übertritt ins Studium oder in das Berufsleben erforscht. Des Weiteren stellt diese Studie eine noch nicht untersuchte Sprachgruppe ins Zentrum des Forschungsinteresses: junge mehrsprachige Erwachsene aus Italienischbünden, die mit einer weiteren Familiensprache neben dem Italienischen aufwachsen. Angesichts ihrer mehrsprachigen Repertoires interessieren dabei vorwiegend soziale Positionierungen und Zugehörigkeitskonstruktionen im Zusammenhang mit familiären Hintergründen, im Umgang mit Peers sowie in (aus)bildungsbezogenen Kontexten.

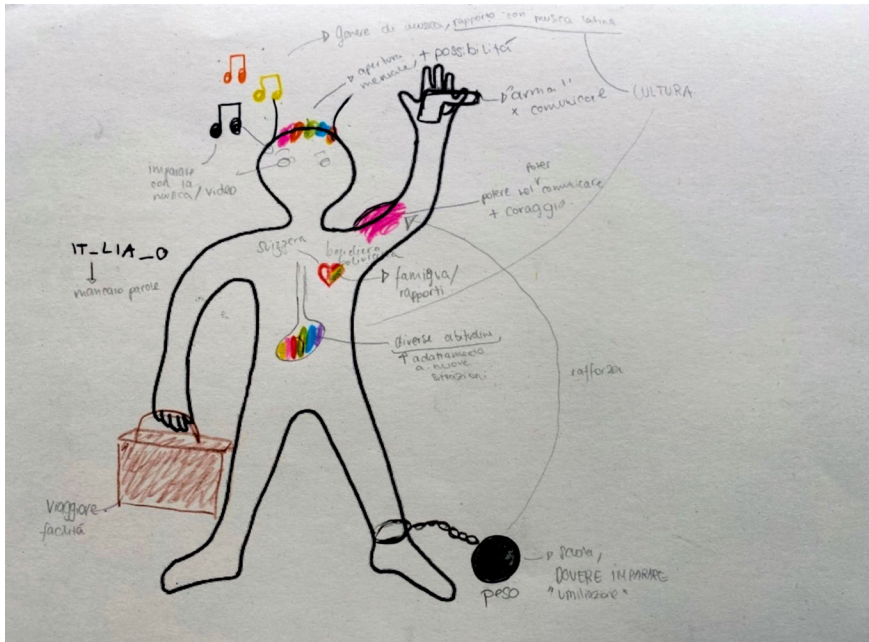
Anhand des erhobenen biografischen Datenmaterials soll herausgearbeitet werden, wie das Spracherleben die individuellen Handlungsspielräume der jungen Erwachsenen determiniert. Denn Sprache(n) und Sprechen kommt in solchen Verhandlungsprozessen eine subtil wirkende und subjektivierende Macht zu, welche die jungen Erwachsenen sozial positioniert und ihre *Agency* dadurch erweitert oder begrenzt. Mit der folgenden Präsentation von neun exemplarischen Fällen aus der Studie wird eine Annäherung an die angesprochene Komplexität machtbbezogener Verhandlungen sprachlicher Praxis im spezifischen Kontext Italienischbündens versucht. Eingangs erfolgt jeweils die Vorstellung des angefertigten Sprachenportraits mit einer kurzen Darlegung soziobiografischer Anhaltspunkte zur Person und ihren Sprachen. Anschliessend folgt die Darstellung ihrer identitären (Selbst-)Verortung in Form einer verdichteten Gesamterzählung,

welche die Chronologie der Erzählstruktur beibehält. Grundlage hierfür bilden neben den originalen Audiodaten und deren Transkripten auch die kategorisierten Daten aus den in Kapitel 7.6 beschriebenen Positionierungs- und Zugehörigkeitsanalysen. Erzählpassagen, die auf besonders evidente identitäre Verhandlungen im Zusammenhang mit Sprache(n) und Sprechen verweisen, finden in Form von Originalzitaten Platz und sind in deutscher Übersetzung im Anhang nachzulesen. Im letzten, die Fallarbeit abschließenden Interpretationsschritt werden die Erzählungen in Bezug auf die ihren Sprache(n) innewohnende Wirkmacht reflektiert. Letztere wird in dieser Arbeit – im Sinne eines Konglomerats aus Selbstverortungen und (Nicht-)Zugehörigkeiten – als resultierende sprachliche Handlungs(ohn)macht vorgestellt.

Neben den skizzierten Analyseschritten gilt es auf der Basis der Erzählungen und der verfassten Interviewprotokolle auch dem Verhältnis von Forschenden und Informant*innen Rechnung zu tragen, da dieses ebenso von machtvollen Zusammenhängen mitstrukturiert ist. Während die Autorin von einigen Informant*innen als Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Graubünden wahrgenommen wurde, die sich im Rahmen ihrer Forschungsarbeit für mehrsprachige Menschen oder für ihre bildungsbiografischen Erfahrungen interessiert, wurde sie von anderen eher auf ihre Verwurzelung mit Italienischbünden bzw. dem Puschlav angesprochen. Auch die in den Sprachbiografien hergestellten Bezüge zum eigenen Spracherleben präsentierten sich äusserst unterschiedlich. Zum einen verwendeten Interviewpartner*innen in der Erzählung dialektale Ausdrücke, um bestimmte Gefühle und Emotionen eingehender zu verdeutlichen. Dies impliziert, dass diese Interviewten der Autorin – ohne es sicher zu wissen – neben dem Italienischen auch sprachliche Kompetenzen im lokalen Dialekt attestierten. Zum anderen sprachen Interviewte der Autorin aufgrund der Puschlaver Herkunft ihrer Eltern einen gewissen Wissensvorsprung für dieses Tal zu, nahmen in Bezug auf die anderen drei Talschaften aber weitere talschaftsbezogene Explikationen vor. Gerade vor dem Hintergrund dieser situativen gegenseitigen Beeinflussung und eines aus einer Ko-Konstruktion hervorgegangenen Datenmaterials wurde im Anschluss an jede Fallpräsentation jeweils auch eine Kontextualisierung des Interviews hinzugefügt, die ebenso auf offensichtliche Momente während der Erzählung eingeht, in denen eine Interaktion zwischen Forschenden und Interviewten stattgefunden hat. Dabei wird lediglich auf die evidentesten Passagen eingegangen, da eine ausführlichere Analyse solcher Wechselwirkungen den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte.

8.1 Yvette – »Il peso del tedesco«

Abb. 20: Yvettes Sprachenportrait



Yvette wächst mit ihrem jüngeren Bruder und ihren Eltern in einem Dorf im Misox auf. Ihr Vater verbringt seine Kindheit und einen Grossteil seines Lebens selbst in diesem Tal und spricht mit den Kindern Misoxer Dialekt. Yvettes Mutter immigriert als 20-jährige Frau aus Bolivien ins Misox und spricht vorwiegend Spanisch mit der Familie. Die Eltern trennen sich während Yvettes Primarschulzeit und der zweisprachige Familienalltag verliert sich dadurch zugunsten des Italienischen, das ab diesem Zeitpunkt auch von der Mutter als primäre Umgangssprache übernommen wird. Die gesamte obligatorische Schulzeit verbringt Yvette im Misox. Mit 15 Jahren wechselt sie ans Gymnasium nach Chur, in dem sie einerseits in mehreren Fächern Unterricht auf Italienisch besuchen kann, andererseits aber auch mit einer vorwiegend deutschsprachigen Umgebung konfrontiert ist. Nach der Matura macht Yvette ein Zwischenjahr in Zürich und arbeitet als Abwaschhilfe in einer Kantine. Parallel dazu bereitet sie sich auf den Eignungstest für das Medizinstudium vor. Im Herbst 2019 wechselt sie den Sprachraum ein weiteres Mal und zieht für das Studium nach Fribourg.

8.1.1 Identitäre (Selbst-)Verortung

Yvette beginnt ihre Erzählung bereits mit einer zweigeteilten Beschreibung ihrer Familie(n). Sie führt aus, dass sie zwei Familien hat, mit denen sie einen unterschiedlichen Kontakt pflegt. Zur Familie mütterlicherseits, die in Bolivien lebt, hat Yvette dank ihrer

Mutter, dem Telefon und den Möglichkeiten über die sozialen Medien seit jeher einen beständigen Kontakt. Yvette erzählt von mehreren Reisen nach Bolivien und davon, wie sie über die Jahre der bolivianischen Kultur nahe geblieben ist. Trotz der geografischen Entfernung fühlt sie seit jeher eine enge familiäre Zugehörigkeit, die es ermöglicht, sich trotz jahrelangem Nichtsehen nicht fremd zu sein. Bis Yvette 10 Jahre alt ist, spricht ihre Mutter zu Hause ausschliesslich Spanisch. Nach der Scheidung der Eltern und dem Dazustossen des italienischsprachigen Lebensgefährten der Mutter tritt Spanisch in den Hintergrund und der Familienalltag spielt sich vorwiegend auf Italienisch ab. Yvette betont an dieser Stelle der Erzählung, dass sie Spanisch weiterhin versteht und sich an die Wörter erinnert, sich aber schämt, diese Sprache zu sprechen, weil sie von sich selbst erwartet, mit einer spanischsprachigen Mutter diese viel flüssiger sprechen zu können. Dies verweist auf eine von Yvette verinnerlichte normative Setzung, dass Nachkommen die Sprache(n) der Eltern beherrschen sollten. Ein Zusammenfallen von Sprachkompetenz und Identitätserwartungen also, die Yvette aus ihrer eigenen Perspektive heraus nicht erfüllt. Mit der Mutter spricht Yvette heute Italienisch, was sie selbst bedauert, denn damit verliert sie eine bedeutende Lern- und Übungsquelle für ihr Spanisch. Nur wenn sie gemeinsam in Bolivien sind und alle ausschliesslich Spanisch sprechen, fallen sie und die Mutter nicht ins Italienische zurück. Die Kommunikation zwischen Yvette und ihrer Mutter zeichnet sich daher eher durch eine situative Anpassungsleistung an die Umgebungssprache aus, als dass sie familiäre Sprachaneignungs- oder -erhaltungsfragen in den Vordergrund stellt.

Die Familie väterlicherseits lebt im Misox und der Vater spricht mit beiden Kindern Misoxer Dialekt. In diesem Zusammenhang folgt eine längere Passage in der Erzählung, in der Yvette über ihre Beziehung zum Misoxer Dialekt spricht. Sie erklärt, dass ihr Vater die einzige Person ist, mit der sie sich nicht schämt, Dialekt zu sprechen. Dass sie selbst immer beim Italienischen geblieben ist, erklärt sich Yvette mit der Präsenz des Spanischen in der Familie. Die Tatsache, dass sie mit ihrer Familie im Misox Italienisch sprechen muss und nicht auf den Dialekt zurückgreifen kann, geht für Yvette mit dem Gefühl einher, anders zu sein, nicht vollständig dazugehören. Sie versteht sich zwar – mit Verweis auf Mecherils Konzept sozialer Zugehörigkeit – auf formeller Ebene als vollwertiges Mitglied der Familie, kann hingegen aufgrund ihrer eingeschränkten Möglichkeiten im Dialekt Sprechen auf der informellen Ebene nicht von einer lückenlosen Zugehörigkeit ausgehen.

»[...] parlare dialetto è come cantare una canzone che non so bene, no_ che vuoi, ma non puoi del tutto. Cioè sai le parole, sai che ce le hai in testa, ma non ti vengono fuori bene. Quindi evito, sai [...], a me dispiace tantissimo questa cosa di non parlar dialetto. Perché appunto [...] ai pranzi di famiglia loro parlavano tutti dialetto, parlavano dialetto tutto il tempo e io sono lì e dico la mia cosa in italiano, però mi sento quasi, non scema_ non saprei come dirti, però non del tutto inclusa. Solo che iniziare a parlar_ [...] parlarlo dal nulla, mi sembrerebbe ancora più strano. [...] tipo io, lo capisco benissimo e anche mi pesa un po' quando mi guardano, iniziano a parlarmi in italiano con quell'accento un po' da, sai parlano dialetto tutta la vita [...]. Dunque appunto ti senti un po' escluso se non parli_ perché veramente è una lingua, anche se vi capite, sei fuori_ stoni nel contesto.« (Y:Z1)

Wenn ihre Verwandten sich Yvette auf Italienisch zuwenden, obwohl sie gewöhnlich Dialekt mit anderen Familienmitgliedern sprechen, betreiben sie – ohne Absicht – ein subtiles *Doing Difference*, das Yvettes Wirksamkeitsgefühle tangiert. Yvette wägt für sich das Übernehmen des Dialekts als mögliche Handlungsalternative ab, muss aber aufgrund ihrer habitualisierten Disponiertheit als Nichtdialektsprachige davon absehen und muss diese Positionierung als »besonderes« Mitglied der Familie annehmen. Lediglich mit ihrem Vater, bei dem sich Yvette offenbar bedingungsloser anerkannt fühlt, ist für sie diesbezüglich eine Transformation der diskursiven Ordnung in Bezug auf ihre Dialektsprachigkeit denkbar. Interessanterweise fühlt sich Yvette innerhalb ihres Freundeskreises diesbezüglich – im Unterschied zu den geschilderten Familiensituationen – nie anders als die Anderen. Dies begründet sie damit, dass im Misox in ihrer Generation nur noch wenige Menschen Dialekt sprechen und die Verwendung der Standardsprache Italienisch in dieser Alterskohorte der Normalitätsvorstellung entspricht.

Yvette bezeichnet das Misox in ihrer Erzählung als ihr Zuhause, in dem sie heute aber eher wie in den Ferien lebt. Nach Hause zurückzukehren bedeutet für sie, sich zu entspannen und keinen Stress zu haben. Für Yvette ist es zum Zeitpunkt der Erzählung aber unvorstellbar, längerfristig ins Misox zurückzukehren. Sie beschreibt das Misox als schönen Ort zum Aufwachsen. Aufgrund fehlender Karriereperspektiven kann sie es als möglichen Wohnort aber nicht mehr in Erwägung ziehen. Eine soziogeografische und emotionale Verbundenheit also, auf die Yvette für ihre Selbstverwirklichung aber nicht angewiesen ist. Ihr sei es nie schwergefallen, sich vom Tal loszulösen. Möglicherweise sei dies unbewusst auch dem Vorbild ihrer Mutter geschuldet, die ihr eigenes Zuhause ebenso als junge Erwachsene verlassen hat und nun ein »gutes Leben« im Misox führt. Yvette erzählt von einem persönlichen Denkwandel bezüglich des Spanischen, der sich bei ihr erst während der Sekundarschuljahre zugetragen habe. Dabei sei ihr bewusst geworden, was für ein grosses Glück sie hat, eine zweite Familie auf der anderen Seite der Welt zu haben und sich zu zwei unterschiedlichen Kulturen zugehörig fühlen zu können. Diese Argumentation lässt darauf schliessen, dass Yvette diese doppelte identitäre Eingebundenheit nicht seit jeher als schätzenswerte Komponente ihrer Persönlichkeit betrachtet. Erst im jugendlichen Kontext, in dem möglicherweise Interkulturalität und Mehrsprachigkeit als Ressource verhandelt werden, beginnt sich Yvette als diesbezüglich privilegiert zu erachten. An der Kantonsschule in Chur wählt sie aus diesem Grund Spanisch als Schwerpunktfach und misst dem Spanischen von diesem Zeitpunkt an wieder grössere Bedeutung zu. Um diese wiedergewonnene emotionale Verbundenheit zu bekräftigen, kehrt Yvette an dieser Stelle der Erzählung auf einen spezifischen Aufenthalt in Bolivien bei ihrer Grossmutter zurück, während dessen sie sich – ihrer eigenen Einschätzung nach – von der Angst, Spanisch zu sprechen, befreien konnte. Yvette vergleicht in der Erzählung ihre beiden *Kulturen* und konstruiert sie als sehr unterschiedlich. Zum Beispiel äussert sie, dass sie zu Hause – im Vergleich zu ihren Freund*innen im Misox – andere Dinge isst. Sie bemerkt, dass sie und ihre Familie manchmal auch andere Umgangsformen pflegen. Ausserdem spürt sie eine starke Verbindung zu latein-amerikanischer Musik, die so viel erzählen kann und viel mehr ist als nur Raeggeton. Für Yvette ist es gerade die Musik, die es ihr möglich macht, ihrer bolivianischen Seite nahe zu bleiben und sich deren Essgewohnheiten und Traditionen in Erinnerung zu rufen.

»[...] per me era normale, sai arrivavo a casa e c'era mia mamma e parlava spagnolo e era divertentissimo, perché io ero in fermata del bus e sentivi la musica a sballo, proprio musica latina [...], dall'altra parte del paesino e arrivavo e c'era mia mamma che era lì a ballare e quello mi dava più gioia_ cioè vedere magari le mamme magari un po' più normali [...], più normali del posto, più svizzerotte, però vedere mia mamma così era anche bello, no, vedere questa cultura. Cioè è un bel ricordo che mi è rimasto dell'infanzia, di quello. [...] il rapporto che ho con la musica comunque ha influito tanto l'avere una mamma latina [...], c'ho totalmente un altro rapporto della gente che qua ascolta la musica latina [...], perché pensano solo al Reggaeton e io sono sempre: »No, è che c'è tanto altro dietro.« E quindi anche lì c'è, tipo, tutto un mondo a parte [...].« (Y:Z2)

In dieser Interviewpassage konstruiert Yvette gewollt einen Teil ihrer Identität als solchen, der sie von anderen unterscheidet und sie über Komponenten, die sie auf positive Art und Weise mit der bolivianischen Kultur verbindet, mit einem zusätzlichen Privileg ausstatten. Für ihr Zwischenjahr nach der Matura ist Yvette zur Erhaltung dieses Privilegs absichtlich zu ihrer spanischsprachigen Tante nach Zürich gezogen, um das Spanische weiterhin pflegen und aktiv halten zu können. Ihre starke emotionale Verbindung zu Bolivien ist für Yvette aber nicht ausreichend, um sich selbst als Bolivianerin bezeichnen zu dürfen.

»[...] dico spesso che mia madre è boliviana, cioè non dico mai di essere io, boliviana, perché non mi sento_ cioè so di avere la_ questa parte di cultura boliviana, però quasi per rispetto dei boliviani non dico di essere boliviana, perché non_ non sono cresciuta lì, non_ non sono boliviana. [...], però ho sangue boliviano. Cioè c'è questa distinzione nell'essere boliviana e avere parte di te boliviana. [...] sento di avere un forte rapporto con la Bolivia e di avere un'altra cultura, un altro paese, ma non sento di essere boliviana.« (Y:Z3)

Dieses Zitat verweist auf eindrückliche Weise auf das machtvollte Verhältnis zwischen Diskurs und Subjekt und dessen Wechselwirkungsprozesse. Yvette hat ihre abweichende Position innerhalb des diskursiven Raums Boliviens inkorporiert, indem sie für ihre eigene identitäre Selbstverortung von einer eingeschränkten Berechtigung ausgeht, sich selbst als Bolivianerin verstehen zu dürfen. Demzufolge darf sich als Teil der kollektiven Identität und als Bolivianer*in nur jemand definieren, der die Gemeinsamkeit des Aufwachsens in Bolivien teilt. Dass Yvette dazu nicht legitimiert ist, verdeutlicht sie auch mit der Erklärung, dass sie in ihrer bolivianischen Familie als *gringita*¹ bezeichnet wird. Gleichwohl ergänzt sie, in Bolivien wiederholt auch auf ihre gute Spanischkompetenz angesprochen worden zu sein. Ihr ungezwungener südamerikanischer Akzent habe den Leuten vor Ort sogar Anlass gegeben, bei ihr nachzufragen, ob sie einheimisch sei. Über ihre sprachliche Performanz im Spanischen also, die sie bei Bedarf sogar mit der legitimen lokalen Färbung versehen kann, sieht Yvette Möglichkeiten, ihre Handlungsspielräume zu erweitern und in ihrer persönlichen Positionierung als »Person mit boli-

1 Mit *gringo/gringa* werden im mittel- und südamerikanischen Raum Menschen bezeichnet, die nicht romanischer Herkunft sind. Der Zuschreibung liegt eine abwertende Konnotation inne, die auch eine sprachlich-kulturelle Abgrenzung hervorhebt.

vianischem Blut« anerkannt zu werden. Eine positive Zugehörigkeitserfahrung, die für Yvette mit grosser Freude und Genugtuung verbunden ist.

An späterer Stelle der Erzählung schlussfolgert Yvette, dass Spanisch für sie eine Art Accessoire ist, das sie gerne trage, das ihr aber in ihrem italienischbündnerischen Kindheitskontext aufgrund des fehlenden Distinktionsprofits nicht viel gebracht habe. Von einer anders resultierenden *Agency* geht Yvette hingegen aus, wenn sie z.B. Deutsch als Familiensprache neben dem Italienisch gehabt hätte. Yvette bezeichnet Italienisch als ihre Sprache und als die Sprache, in der sie sich am besten ausdrücken kann und womit sie ihre individuelle Handlungsfähigkeit sichern kann. In Chur bleibt sie daher auch immer in ihrer italienischsprachigen »Blase« (*bolla degli italofofi*), wo sie sich in sicheren Anerkennungsverhältnissen bewegen kann. Diese bewusste Vermeidung von Kontakten, bei denen sie – aufgrund bisheriger biografisch bedingter Verinnerlichungen – möglicherweise mit neuen negativen Zugehörigkeitserfahrungen rechnen muss, begründet Yvette mit dem Argument menschlicher Bequemlichkeit, die einen dazu bewegt, sich lieber zu isolieren, als mit Anderssprachigen zu kommunizieren.

Wie wirkungsreich und dauerhaft solche biografischen *Sedimentierungen* sind, macht Yvette deutlich, indem sie erzählt, dass ihr Gleiches heute auch in Fribourg passiert. Dort verbringt sie die meiste Zeit mit den vielen Tessiner*innen. Aus diesem Grund ist es für Yvette in Fribourg einfacher zu sagen, dass sie Tessinerin ist, obwohl sie sich selbst als Bündnerin verstanden wissen will.

»[...] tante volte è più facile dire ticinese, perché stare lì a spiegare che sei grigionese, ma che vieni da una valle italofofi, non è così_ cioè è un po' uno sbatti come dicono i ticinesi [...]. Però sì, cioè mi sento mesolcinese. [...] qua che son tutti ticinesi, sono l'unica grigionese e: »Io sono grigionese, non sono ticinese come voi«. Però se proprio così, non è che mi pesa dover rinunciare al mio essere mesolcinese per un attimo. Cioè gli dico [...]_ mi sembra quasi un po' estremo dover stare lì a ogni persona_ ovvio che se parliamo un po' di più glielo spiego [...].« (Y:Z4)

Diese widersprüchliche identitäre Positionierung lässt sich wohl damit erklären, dass Yvette im sozialen Kontext mit den Tessiner*innen eher nicht von einer Konstruktion als Bündnerin profitieren kann. Lieber ist ihr, einfach als Italienischsprachige wahrgenommen zu werden und damit das »Zugangsticket« für diese Gruppe zu erhalten. Vor der Autorin als Forschende ist es ihr aber wichtig, ihre identitäre Zugehörigkeit als Italienischbündnerin zu verdeutlichen. Möglicherweise auch, um der angenommenen Erwartungshaltung, eine mehrsprachige Misoixerin zu sein, entsprechen zu können.

Yvette erzählt, dass ihr Leben grundsätzlich in einer Welt stattfindet, in der nicht ihre Sprache gesprochen wird. In einer italienischsprachigen Welt zu leben, sei gar nicht mehr Teil ihrer Wahrnehmung. Schon während der Schulzeit im Misox sprechen alle darüber, nach Chur gehen zu wollen. Sie erinnert sich, dass gerade die Aufnahmeprüfung an die Bündner Kantonsschule in Chur als besonders grosse Hürde im Tal verhandelt worden sei. Wegen des Deutschen gelinge es nur wenigen, die Prüfung zu bestehen. Yvette erzählt, dass sie es damals als persönliche Herausforderung gesehen und viel Mühe und Energie in die Vorbereitung der Aufnahmeprüfung investiert hat. Sie äussert an dieser Stelle auch, dass es wohl die beste Entscheidung für sie gewesen ist, nach Chur zu gehen.

Während der Primarschule ist Deutschlernen für Yvette mit Freude verbunden, obwohl ihr schon damals aufgefallen ist, dass Deutsch ganz anders ist als Italienisch und es – im Vergleich auch zum Spanischen – viel schwieriger ist, sich die Wörter zu merken. Yvettes Sprachraumwechsel nach Chur ist daher zunächst mit grossen Schwierigkeiten für sie verbunden. Am Anfang traut sich Yvette nicht, ein Wort auf Deutsch zu sagen. Das Deutschsprechen ist immer mit der Angst verbunden, etwas nicht richtig sagen zu können oder es nicht zu verstehen.

»[...] andando a Coira poi ho intrapreso anche la strada del tedesco, che io ho avuto molti bassi_ cioè io_ non mi piaceva il tedesco, non_ non riuscivo [...] questo anche_ qua ho fatto un peso, il peso del tedesco, ha pesato tantissimo il dover essere in un ambiente tedesco, sapere che dovrei parlarlo. [...] a Coira era una costante ansia a volte dover parlar_ a dover socializzare in tedesco, avere lì i tedeschi che ti parlano e fanno battute, non sai se era una domanda_ cioè questa situazione per me è proprio quotidiana [...], che ti parlassero e »he-eee« e non sai cosa fare.« (Y:Z5)

Yvette formuliert hier auf eindrückliche Weise, wie Sprache(n) und Sprechen mit dem Gefühl von Handlungssohnmacht verbunden sein können. Ihre sprachlichen Ressourcen reichen im Churer Kontext nicht aus, um sich in sozialen Interaktionssituationen mit Deutschsprachigen zurechtzufinden. In diesem sozialen Raum, zu dem sie sich nicht zugehörig fühlt, sieht sich Yvette in Gesprächsmomenten gezwungen, sich tagtäglich machtlos ihrer Angst und ihrer Hilflosigkeit aussetzen zu müssen. Als wäre dies nicht schon belastend genug, wird in Yvettes Aussage ausserdem deutlich, dass auch eine diskursive, verinnerlichte Erwartungshaltung mitschwingt, eigentlich Deutsch sprechen zu müssen. Denn nur über ein regelmässiges Sprechen der Sprache kann sie sich aus dieser für sie desolaten Situation befreien. Lange Zeit findet sich Yvette nur mit Standarddeutsch zurecht. Erst im letzten Jahr vor der Matura beginnt sie zwischendurch ein wenig Schweizerdeutsch zu sprechen. Das Schweizerdeutsche hebt sie in ihrer Erzählung als zusätzliche sprachliche Hürde hervor. Sie bemerkt im Verlaufe der Zeit auch, dass Deutschschweizer*innen nicht gerne Standarddeutsch sprechen, und verinnerlicht das Gefühl, Schweizerdeutsch lernen zu müssen, um anderen nicht zur Last zu fallen.

»Sembra quasi un insulto a_ non so come dire_ cioè parlare Hochdeutsch a uno svizzero-tedesco_ non so perché c'è questa cosa che non voglio pretendere da uno svizzero-tedesco che mi parli Hochdeutsch, tipo non [...] è la tua lingua, sono io che mi devo adattare, anche se all'inizio non capisco niente. [...] cioè gli parlo Hochdeutsch, ma non pretendo che loro me lo parlino, perché so_ cioè io vedo che questo è quasi un peso per loro [...] non è la loro lingua, cioè non lo so, non mi sembra, non è la loro lingua del cuore, perché è veramente diverso lo Schwizerdütsch e Hochdeutsch.« (Y:Z6)

Diese Erzählpassage verweist einerseits auf die machtvolle diskursive Situiertheit von Yvette in einem Kontext, in dem sie sich als Sprecherin einer Minderheitensprache anzupassen hat und zudem keinesfalls erwarten darf, dass man ihr mit Standarddeutsch entgegenkommt. Um den (Schweizer-)Deutschsprachigen nicht zur Last zu fallen, muss Yvette also eine doppelte Hürde überwinden: Sie muss einerseits die sprachliche Komfortzone des Italienischen verlassen und Deutsch sprechen und andererseits Schweizer-

deutsch verstehen, denn die Anderen vermitteln ihr das Gefühl, dass das Sprechen der Standardsprache ihnen zuwider ist. Yvette erzählt auch von bestimmten Situationen in ihrem schulischen Alltag in Chur, in denen Mitschüler*innen Italienischsprachige als »*dumme Italos*« bezeichnen. Sie betont, dass sie sich selbst auch so definiert und damit dieser Bezeichnung unterwirft, da sie der Bewertung zustimmt, dass sie – ohne gute Deutschkompetenz – tatsächlich nicht gleich viel leisten kann wie die Anderen. Hier kommen daher *linguizistische* Differenzpraktiken zur Sprache, die für Yvette in Diskriminierungserfahrungen münden. Auch die Romanischsprachigen haben gemäss Yvette den Italienischsprachigen im Deutschen einiges voraus. Obwohl sich Yvette identitär deutlich von ihnen abgrenzt, bemerkt sie, dass im Kontext der Kantonsschule Chur über das geteilte Nichtdeutschsprachig-Sein eine engere Verbindung zu den Romanischsprachigen besteht.

»[...] con loro però c'era comunque questo_ essendo in convitto ha fatto tantissimo, cioè lo stare in internato tutti assieme, cioè ti sentivi di non essere tedesco_ cioè di non essere tedescofono e parlare comunque la tua lingua madre diversa.« (Y:Z7)

Die Erfahrungen mit der deutschen Sprache lassen Yvettes Erzählungen nochmals zurück ins Misox kehren. Ab dem Zeitpunkt, an dem die deutsche Grammatik Einzug in den Schulunterricht hält, wird Deutsch für Yvette – und auch für alle ihre italienischsprachigen Mitschüler*innen – zu einer grossen Last. Yvette erklärt, dass unter Italienischsprachigen eine Art allgemeine Auflehnung gegen das Deutsch aufkommt. Eine Form von Gruppendruck, der dazu führt, dass niemand Deutsch mag und es somit unbewusst auch niemand lernen will. Als besonders belastend beschreibt Yvette die Situation im Ergänzungsfach an der Kantonsschule, in welcher die Klassen gemischt sind und der ganze Unterricht ausschliesslich auf Deutsch stattfindet. Alle Mitschüler*innen sind deutschsprachig und Yvette verbringt Stunden damit, Texte zu übersetzen, um den Unterrichtsinhalten folgen zu können. Yvette betont, dass es nicht das Fach an sich ist, das ihren Leidensdruck entstehen lässt, sondern die fehlende Sprachkompetenz. Prüfungssituationen im Ergänzungsfach assoziiert Yvette deshalb mit grosser Versagensangst.

»[...] per esempio avevo biologia Ergänzungsfach ed è la prima volta che mi son confrontata veramente col dover sapere una lingua straniera e dover_ dovere saperla, perché sennò non capivo niente. [...] lì soffrivo tantissimo [...] sì c'erano degli esami_ tra che era tantissima roba [...] e non era tanto la materia stessa che mi faceva soffrire [...], era proprio il tedesco che non saperlo_ non_ cioè se tu non sai una parola, la leggi allora la concettualizzi subito in testa e ti rimane molto di più, invece la devi prima imparare a memoria, è un'ansia andare a quegli esami, ricordo, proprio assurda.« (Y:Z8)

Angstgefühle im Zusammenhang mit der deutschen Sprache bezeichnet Yvette als Preis, den sie dafür zahlen muss, um mit ihren Freund*innen in Chur eine gute Zeit verbringen zu dürfen. Denn Chur ist auch Treffpunkt aller Italienischsprachigen aus den vier Talschaften. Trotz der zahlreichen erzählten negativen Zugehörigkeitserfahrungen hebt Yvette an dieser Stelle die Zeit in der Bündner Hauptstadt als glückliche Jahre hervor und erinnert sich belustigt auch an sprachliche Differenzkonstruktionen zwischen den

Italienischsprachigen selbst. Die Art, wie man spricht, der »Slang«, Akzente und dialektale Wörter unterscheiden sich deutlich voneinander. Yvette unterstreicht, dass sie sogar ihr eigenes Italienisch an die Art angepasst hat, wie Puschlaver*innen Italienisch sprechen. Grundsätzlich sieht sie mehr Ähnlichkeiten zwischen Puschlaver*innen und Bergeller*innen, die in ihren Talschaften beide mit einer – aus ihrer Perspektive – isolierteren Realität konfrontiert sind. Misoxer*innen erscheinen ihr durch die Anbindung ans Tessin anders, vielleicht städtischer zu sein. Yvette hebt aber hervor, dass in Chur, ungeachtet der talschaftlichen Unterschiede, alle als Italienischsprachige anerkannt werden. Dies lasse eine enge emotionale Verbindung zwischen Italienischsprachigen entstehen und bilde gleichzeitig das Selbstverständnis, Teil der Bündner *Italianità* zu sein, heraus.

Das Zwischenjahr in Zürich bezeichnet Yvette als ein für die Sprachen gut investiertes Jahr. Sie begründet das damit, dass der Lebenspartner ihrer spanischsprachigen Tante, bei der sie wohnt, Deutscher ist und sie mit ihm das »richtige« Deutsch sprechen lernen muss. Ausserdem helfen ihr die Vorbereitungen für den Numerus clausus und der deutschsprachige Arbeitsalltag in der Abwaschküche dabei, ihre fortwährend präsenten Hemmungen beim Deutschsprechen abzubauen und ihre Sprachkompetenz zu verbessern.

»[...] la cosa divertente è che in realtà [...] ero quella che lo sapeva parlare meglio, perché lì è pieno magari_cioè di marocchini o così_ prendono tante persone aiuto cucina o Abwaschküche o così_ io quindi con loro ho iniziato_ ti senti quasi più tranquilla a parlarlo, [...], bene o male eravamo_ cioè io ero una delle poche Svizzere in realtà [...], ma non parlavo tedesco, quindi era questo ambiente dove sì, si parlava tutti tedesco, ma non era la lingua di nessuno. [...] è stato più facile per me, per parlare tedesco, ti_ ti vergogni di meno.« (Y:Z9)

Besonders interessant erscheint in dieser Interviewpassage, dass Yvette innerhalb dieses multiplen *natio-ethno-kulturellen* Raums der Abwaschküche, in dem niemand gut Deutsch spricht, eine tiefere Hemmschwelle beim Deutschsprechen erlebt. Dies ist wohl der Tatsache geschuldet, dass in diesem Kontext für Yvette ausnahmsweise nicht die Sprache die anerkennungsrelevante Differenzkategorie ist.

Selbst belustigt über diese Wandlung erzählt Yvette, dass sie es heute in Fribourg fast herbeisehnt, Deutsch sprechen zu dürfen, denn mit der französischen Sprache komme sie noch nicht zurecht. Manchmal – erzählt Yvette abschliessend – kommen im universitären Umfeld die altbekannten Versagensängste wieder hoch. Yvette betont aber, dass sie es heute anders erlebt als damals in Chur. Das Gewicht, das früher dem Deutschen zukam, nimmt heute eine neue Bedeutung ein. In Fribourg zwingt Yvette niemand, Französisch zu sprechen, denn sie kann es – dank dem Deutschen – ohne Schwierigkeiten vermeiden, Französisch sprechen zu müssen. Ihre Tessiner Freund*innen in Fribourg bewundern sie sogar dafür, dass sie so gut Deutsch spricht. Im Gegensatz zu ihr haben sie an der Universität grosse Mühe, den deutschsprachigen Vorlesungen zu folgen. Yvette versteht sich im Vergleich zu den Französischsprachigen mit ihrem sprachlichen Repertoire im Studium heute sogar als bevorzugt, denn sie spricht bereits mehrere Sprachen. Vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen, dass ein mehrsprachiges Repertoire eine Ressource im Leben darstellt, nimmt sich Yvette vor, auch wieder bewusst deutschsprachi-

ge Freundschaften zu suchen, um ihr Deutsch nicht zu verlieren. Französisch betrachtet Yvette als einen Neuanfang. Sie weiss, dass es damit wieder seine Zeit brauchen wird, und sie weiss gleichzeitig auch, dass, wenn sie sich nicht darum bemüht, sie es nie lernen wird.

»[...] adesso bramo parlar tedesco, quando si parla francese. Cioè è una cosa assurda. Prima odiavo l'idea di dover parlar tedesco, mi metteva ansia, adesso non mi mette_ il francese non mi mette assolutamente ansia, cioè non_ non lo vivo male per nulla [...]. [...] ho fatto così tanta fatica a imparare il tedesco, adesso che lo so, mi ritrovo col francese [...]. [...], lo vedo come una cosa graduale, però so che se lo lascio andare, non lo imparerò mai [...].« (Y:Z10)

8.1.2 Resultierende Handlungsmacht

In Yvettes Erzählung können viele Stellen ausgemacht werden, in denen sie selbst ausformuliert, wie sich ihre Erfahrungen mit Sprache(n) und Sprechen auf ihre Handlungsmöglichkeiten ausgewirkt haben. Beispielsweise erklärt Yvette, dass der Zwang, Deutsch sprechen zu müssen, mit einer grossen Belastung für sie einhergegangen ist und ihr oft das Gefühl gegeben hat, der Situation ohnmächtig ausgeliefert zu sein. Gleichzeitig sieht sie aber gerade in der Wiederholung ebendieses Zwangs auch neue Befähigung. Diese wiederholte Auslieferung an Situationen sprachlicher Überforderung geht für sie mit einem Abbau von Ängsten und gleichzeitig mit einem sprachlichen Kompetenzzuwachs einher.

»[...] facendo questo anno sabbatico l'ho imparato molto molto meglio, perché ero costretta_ costretta a doverlo imparare, comunque devi comunicare [...] e a furia di parlare e parlare l'ho imparato. E questo peso lo collego a questa cosa di sentirmi più forte_ cioè magari questo tirar dietro un peso, alla fine ti rende più forte, perché comunque è un peso che però ti [...] impari la lingua e hai come un'arma in mano. Quindi mi sento veramente adesso_ perché posso dire di sapere parlare tedesco.« (Y:Z11)

Die fortwährende Last, die sie mit der deutschen Sprache verbindet – und die sie in ihrem Sprachenportrait mit der Fussfessel darstellt –, hat sie bestärkt und ihre Handlungsspielräume, z.B. im universitären Alltag in Fribourg, erweitert. Dieses Weitermachen nach bedrückenden und von Handlungsohnmacht geprägten Situationen interpretiert Yvette als neu gewonnene Stärke, die ihr heute das Gefühl vermittelt, im Alltag mutiger, offener, lernfähiger und vielseitiger sein zu können.

»E ti togli anche questa paura, a furia di dover affrontare situazioni come a Coira, di_ all'inizio non riesci neanche a ordinare la coca-cola al bar e poi prendi coraggio. Penso proprio questo continuare alla fine ti fa diventare più aperto_ anch_ impari più facilmente. Quindi io, se vado in giro, diciamo a viaggiare mi rende più versatile. [...] penso che comunque anche tutto questo passato con le lingue mi aiuta adesso a avere questa, magari, mentalità di voler imparare_ cioè sapere che non è impossibile imparare un'altra lingua e comunque funziona. [...] boh, in fondo è un bel vantaggio avere 'sto bagaglio linguistico. Però alla fine non è_ [...], sì, si può ammirare, ma non_ devo dire

che è stato veramente più fortuna, caso. E la sequenza di esperienze [...]. Però mi fa sentire forte comunque, perché è bello. Cioè so che posso arrangiarmi con le lingue e quindi, sì.» (Y:Z12)

Die Tatsache, dass ihre Vergangenheit mit Sprache(n) bei ihr heute ein Gefühl von Befähigung und Empowerment hinterlässt, ist für Yvette der Abfolge glücklicher, zufälliger Lebenserfahrungen geschuldet. Heute kann Yvette dem Erlernen einer neuen Sprache und den damit einhergehenden Unzulänglichkeiten mit mehr Zuversicht entgegentreten. In ihrer Erzählung reflektiert Yvette aus heutiger Perspektive auch die Bedeutung ihres (selbst)konstruierten kulturellen Andersseins. Durch ihren familiären Kontext, der sich – wie sie schildert – von dem ihrer Peers im Misox unterscheidet, spricht sich Yvette eine mental offenere Haltung Neuem gegenüber und eine erweiterte Anpassungsfähigkeit zu. Sie reproduziert damit gleichzeitig auch erneuten Unterscheidungsraum und positioniert Menschen im Misox als unnahbar und verschlossener als sie.

»[...] infatti qui nel disegno metto anche_ cioè nel cuore la famiglia e i diversi rapporti e anche nel_ collegato a diverse abitudini in generale, quanto io so adattarmi più facilmente a tante situazioni, rispetto magari ai miei amici o così, e io ho sempre avuto anche questa cosa, per esempio del cibo, magari a casa io mangiavo cose_ [...], altre cose, che qua non si mangiano, o maniere_ e quello mi ha aiutato anche molto coll'apertura mentale. [...] perché anche mia mamma, essendo_ lei è arrivata qua a vent'anni e ha sempre avuto_ in generale i miei genitori, devo dire che hanno una mente molto aperta, anche mio papà, uomo della Valle, che potrebbe essere molto più chiuso, ma mi ha sempre insegnato tipo_ cioè a essere aperta al nuovo.« (Y:Z13)

Yvette ist überzeugt davon, dass sie mit ihrem sprachlich-kulturellen Repertoire heute an vielen Orten der Welt allein zurechtkommen würde und von niemandem mehr abhängig sein muss. Trotz dieser für sie wertvollen neu eroberten Handlungsfähigkeit gibt es wirkmächtige Aspekte im Zusammenhang mit Sprache(n), die Yvette weiterhin oder erst in heutiger Betrachtung als einschränkend beurteilt. Der zwangsläufige Vorrang, welcher der jeweiligen Lokalsprache an Yvettes neuen Lebensorten zukommt, hat für sie z.B. auch einen Attritionsprozess in ihrem Italienisch evoziert. Das wird auch vor dem Hintergrund verständlich, dass Italienisch für Yvette heute nicht mehr die formale Bildungssprache darstellt, sondern vorwiegend als von *Codeswitching* und *Slang* geprägte Umgangssprache Verwendung findet.

»[...] con tutto questo imparare le lingue ho notato che ho perso tanto in italiano_ cioè tante volte non mi vengono le parole in italiano e devo usarle in un'altra lingua_ cioè mi rendo conto che parlando, boh, dico le solite cavolate sai, uso lo slang, o proprio mi vengono in_ le parole in tedesco, o in generale questo insieme di lingue_ avevo già un po' una confusione_ ovviamente è molto più ordinato di prima, però sì.« (Y:Z14)

Als weiteren beschwerlichen Aspekt ihrer Mehrsprachigkeit fügt Yvette zudem den Umstand an, dass ihre Freund*innen ihre sprachlichen Kompetenzen manchmal ausnützen würden. Sie werde zum Sprechen vorgeschoben, damit die Anderen – wie sie früher selbst – der sprachlichen Herausforderung entfliehen können.

»Magari ti sfruttano un po' a_ i miei amici mi sfruttano abbastanza tanto con queste competenze [...], è che io sono anche come persona più estroversa. Quindi non_ non mi faccio problemi a parlare con la gente, quindi anche lì, se c'è la possibilità di far parlare me, poi fanno parlare me, no [...], col tedesco stessa cosa, lì i miei amici un po' se ne approfittano [...].« (Y:Z15)

Abschliessend nimmt Yvette noch Stellung zur institutionellen Sprachpolitik der Bündner Kantonsschule. Sie schreibt der Schule einen adäquaten Umgang mit der kantonalen Dreisprachigkeit zu und wertschätzt die Führung rein italienisch- und romanischsprachiger Klassen als entgegenkommende und sinnvolle paritätische Lösung im Umgang mit der verschiedensprachigen Schülerschaft. Gleichzeitig beurteilt sie für die Entwicklung von Handlungsfähigkeit der Italienischsprachigen aber gerade dieses institutionelle Entgegenkommen als nicht nur positiv, behindert es doch den weiteren Ausbau der Deutschkompetenz.

»[...] di mantenere [...] questo trilinguismo a scuola, che comunque c'è. Cioè è la causa principale per cui non impariamo bene il tedesco, però in fondo in realtà è una buona cosa, perché tengono comunque su l'italiano [...], per tenere l'italiano a scuola. Quindi cioè, è come dover rinunciare a qualcosa, per qualcos'altro.« (Y:Z16)

Als besonders vorteilhaft für die Bündner *Italianità* schätzt Yvette zweisprachige Klassen ein, in denen Deutsch- und Italienischsprachige gemischt sind. Die Italienischsprachigen profitieren so einerseits davon, dass auch das Schweizerdeutsche bereits von Anfang an im schulischen Alltag präsent ist und ein damit hürdenfreieres Zusammenleben der Sprachgruppen gefördert wird. Parallel dazu entwickeln die deutschsprachigen Mitschüler*innen selbst eine so gute Italienischkompetenz, dass gegebenenfalls beide Sprachen im Dialog zur Verfügung stehen.

8.1.3 Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden

Ich erhalte Yvettes Kontakt von Sabrina, die ebenso an der Studie teilnimmt. Als ich Yvette schreibe, ist sie bereits über die Studie informiert und bestätigt mir ihre Teilnahme. Im Juli 2019 schreibe ich ihr per Whatsapp, dass ich ihr Terminvorschläge für das Interview und einen Online-Fragebogen per E-Mail gesendet habe. Yvette und ich einigen uns darauf, das Interview am 23. November 2019 in Zürich zu führen. Als Yvette gegen 10 Uhr in meiner Wohnung ankommt, frage ich sie, da es ein Samstag ist, ob sie aufs Auschlafen habe verzichten müssen. Yvette antwortet humorvoll, dass es schon früh für sie sei, aber es wohl Schlimmeres gebe. Ich mache Yvette einen Tee und wir sprechen über die Universität Freiburg, an der sie aktuell studiert und auch ich einige soziolinguistische Veranstaltungen besuche. Yvette erklärt mir, wo sie in Freiburg wohnt, und meint des Weiteren, dass das Medizinstudium anders aufgebaut sei als an der Universität Zürich. Ich frage sie, weshalb sie sich für ein Studium in Freiburg entschieden hat, worauf sie mir die Situation mit dem *Numerus clausus*² erklärt. Anschliessend erzähle ich Yvette,

2 Je besser die Prüfungsleistung ist, desto mehr Freiheiten bestehen bezüglich der bevorzugten Universitätswahl. Ich gehe aufgrund ihrer Schilderungen im Interview davon aus, dass Yvette lieber

worum es in der Studie geht, und bedanke mich bei ihr, dass sie sich diese Zeit für das Projekt nimmt. Während Yvette ca. 18 Minuten mit dem Sprachenportrait beschäftigt ist, treffen meine Forschungskollegin und ich Absprachen bezüglich der weiteren anstehenden Interviewtermine. Yvette erzählt von Anbeginn sehr viel und nimmt oft Bezug auf das Sprachenportrait. Sie spielt während des Sprechens mit den Farbstiften und ich überlege mir, ob die Geräusche die Aufnahme stören könnten bzw. ob ich Yvette darauf aufmerksam machen sollte. Um ihren Erzählfluss nicht zu unterbrechen und weil Yvette etwas angespannt auf mich wirkt, entscheide ich mich dagegen. Yvette möchte ihre Erzählung möglichst passend gemäss meiner Erzählaufforderung strukturieren. Sie beginnt mit Erinnerungen zu ihrer Kindheit und verliert danach kurz den Faden bzw. ist verunsichert, ob das, was sie gerade erzählt, dem entspricht, was wir hören wollen.

»[...] dovrei raccontare più o meno sulla lingua e non in generale sulle cose?« (Y:Z17)

Ich versichere ihr, dass alles seine Richtigkeit hat, und versuche ihr mit nonverbalen Gesten wie regelmässigem Nicken und Lächeln ein angenehmes Gefühl zu vermitteln. Im weiteren Verlauf des Interviews kommen Yvette immer wieder Ergänzungen in den Sinn, die sie zu zuvor ausgeführten Lebensepisoden zurückkehren lassen. In den ersten Minuten der Erzählung oszillieren Yvettes Ausführungen zwischen Familien-erinnerungen, der Primarschulzeit im Misox, Reisen nach Bolivien und Erfahrungen in der Kantonsschule hin und her. Das Sprachenportrait scheint Yvette immer wieder von Neuem Halt zu geben und löst zudem wertvolle Erzählpassagen in Bezug auf identitäre (Selbst-)Verortungen aus. Als ich beginne, Yvette Nachfragen zu stellen, wirkt sie gelöster und bringt sich immer wieder auch auf humorvolle Weise ins Gespräch ein. Ich frage beispielsweise bei Yvette nach, ob sie im Misox jeweils auf Dialekt oder Italienisch angesprochen werde. Diese Frage löst bei Yvette das Bedürfnis aus, mich ausführlicher über die gegenwärtige Realität im Misox zu informieren und diese den Gegebenheiten im Puschlav gegenüberstellen zu wollen. Yvette geht aufgrund meiner Frage möglicherweise davon aus, dass ich mir die Situation im Misox ähnlich wie im Puschlav vorstelle. Sie entschuldigt sich für ihre aufklärenden Ausführungen.

»La_ in Mesolcina è molto diversa da Poschiavo, scusa [no, certo_] e in Mesolcina è veramente_ anche lì che non_ già proprio_ proprio anche il fatto per quello è che probabilmente non parlo dialetto, è proprio la mia generazione in Mesolcina pochissimi parlano giù dialetto, hanno perso tantissimo. [...] Perché io so a Poschiavo, lì senti anche solo a scuola, al liceo, parlano tutti dialetto fra di loro.« (Y:Z18)

Auch an späteren Stellen zieht sie mehrmals das Puschlav als Vergleichsgrösse zum Misox bei. Interessanterweise spricht Yvette das Bergell hingegen kaum an.

»Mh_ eh quando, io non ricordo quando ho iniziato a sentire di Coira, perché probabilmente a Poschiavo inizi a sentirlo prima, perché da noi c'è_ è che ti chiedi proprio

in Zürich studiert hätte, aufgrund ihres Prüfungsergebnisses aber einen Studienplatz in Freiburg erhalten hat.

alle medie: »Allora cosa farò? Voglio andare a studiare? Voglio andare a fare un apprendistato?« e avevo saputo di questa Coira [...]« (Y:Z19)

»[...] il concetto di Schwizerdütsch è entrato proprio solo dopo_ cioè non ce l'hai prima, infatti tanti non sanno_ anche adesso in Ticino o in Mesolcina, pensano che è un dialetto come da noi, no. Boh, a Poschiavo è già diverso, però da noi il dialetto c'è, però c'è anche l'italiano. Lì pensano che c'è lo Schwizerdütsch, ma si parla tedesco.« (Y:Z20)

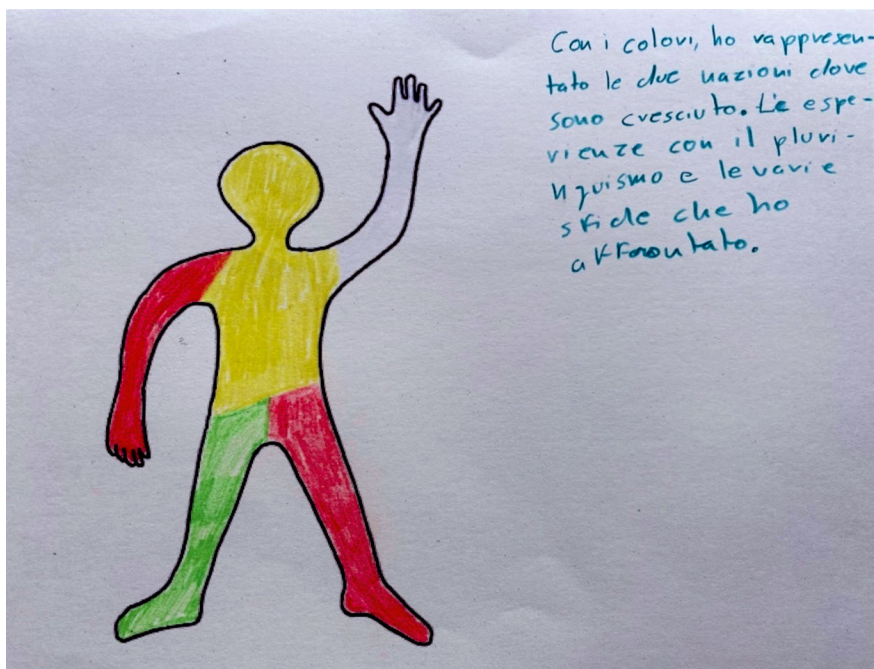
»Ma vabbè, coi_ coi poschiavini anche ho fatto_ ho un rapporto fantastico e con loro è divertente, perché adesso vedo la differenza_ cioè io parlo_ solo la differenza che hai in Ticino, no, tra Lugano e il Bellinzonese, vai nelle Valli e trovi proprio l'accento, lo slang, la maniera di parlare cambia tantissimo. In più io, andando a Coira, avendo poschiavini_ cioè tutte queste parole dialettali o questa maniera di parlare_ io ho cambiato tantissimo [...], però ho sempre parlato italiano coi poschiavini o coi bregagliotti. Cioè, magari ogni tanto, per scherzare sparavo qualcosa in poschiavino, però non è che ce la facevo veramente [...]« (Y:Z21)

Die Kontrastierungen mit dem Puschlav sind einerseits sicherlich der Tatsache geschuldet, dass Yvette über meine familiäre Anbindung an das Puschlav Bescheid weiss und sich deshalb dazu veranlasst sieht. Es wäre aber andererseits ebenso denkbar, dass es in Yvettes Klasse in Chur mehr Puschlaver*innen als Bergeller*innen gab und sie deren Sprachsituation entsprechend besser kennengelernt hat. Eine weitere Interpretation wäre, dass sie die Verhältnisse im Puschlav ähnlich wie jene im Bergell einschätzt und deshalb der Einfachheit halber vorwiegend das Puschlav vorbringt, aber das Bergell dabei mitdenkt.

Das Interview mit Yvette dauert ca. 90 Minuten. Anschliessend trinken wir nochmals einen Tee und Yvette möchte wissen, was wir beide studiert haben und wie es dazu kommt, dass wir uns in dieser Studie engagieren. Wir geben ihr weitere Hintergrundinformationen. Danach reden wir noch ein wenig über Bolivien. Kurz bevor Yvette geht, kommen wir auch nochmals auf Freiburg zu sprechen. Yvette schlägt vor, dass wir uns mal auf einen Kaffee vor Ort treffen könnten.

8.2 Riccardo – »Palàdi sù la schéna«

Abb. 21: Riccardos Sprachenportrait



Aufgrund befristeter Arbeitsverhältnisse der Eltern verbringt Riccardo die ersten Jahre seines Lebens jeweils während neun Monaten in der Schweiz in einem Dorf im Puschlav. In den verbleibenden drei Monaten des Jahres lebt die Familie in einer Stadt in Portugal. Die Familiensprache ist Portugiesisch. Die Eltern gehen einer saisonalen Arbeit im Bau- und Gastgewerbe nach. Mit Riccardos Eintritt in den Kindergarten verschiebt die Familie den Wohnsitz nach Italienischbünden und Riccardo kommt von diesem Zeitpunkt an mit der offiziellen Ortssprache Italienisch in Kontakt. Von Anbeginn spielt auch der regionale Dialekt eine Rolle in Riccardos Erfahrungen mit Sprache. Riccardo besucht die Primar- und die Oberstufe im Puschlav und wechselt für die Berufslehre zum Polymechaniker anschliessend in die deutschsprachige Region des Kantons Graubünden. Sowohl die Berufsschule wie auch sein Arbeitsumfeld sind während der ersten beiden Jahre der Berufslehre vorwiegend deutschsprachig. Für das dritte Lehrjahr zieht Riccardo zurück zu seinen Eltern ins Puschlav. Nach dem Lehrabschluss nimmt er eine Arbeitsstelle bei einem auf Medizinaltechnik spezialisierten Unternehmen in einer deutschsprachigen Region an, was für Riccardo mit einem erneuten Sprachraumwechsel verbunden ist. Während der Woche lebt Riccardo in der Nähe seiner Arbeitsstelle. Die Wochenenden verbringt er gewöhnlich im zweieinhalb Autostunden entfernten Puschlav.

8.2.1 Identitäre (Selbst-)Verortung

Riccardos Erzählung beginnt mit seinen ersten Erinnerungen an ein Leben, das sich sowohl in der Schweiz als auch in Portugal abspielt. Dabei hebt er die Unterschiedlichkeiten dieser Länder hervor und spricht von einem Leben in zwei verschiedenen Welten.

»Allora i primi nove mesi li passavo qua e parlavo sempre_ imparavo l'italiano e così o no e vivevo la cultura della_ di qua, di P., che è ben differente a quella di_ del Portogallo. E poi gli altri tre mesi andavamo in Portogallo e lì cambiava completamente. Era tutta un'altra lingua, e a me mi sembravano un po' come due mondi un po' diversi o no, perché ci sono due culture veramente diverse.« (R:Z1)

Wenn Riccardo über seine Kindheit spricht, beschreibt er Portugal als sein Zuhause, als Sphäre der Anerkennung, als einen Ort, wo seine ganze Familie lebt und man sich zum Spielen und Diskutieren trifft. Das Puschlav konstruiert er im Gegensatz dazu als diskursiven Raum, innerhalb dessen er mit Ausnahme seiner Eltern und eines Onkels keine weiteren Bekanntschaften hat. Riccardo erzählt, dass das Ziel seiner Eltern – wie bei drei Vierteln der portugiesischen Immigranten – hauptsächlich das Geldverdienen ist, um sich in Portugal ein Haus bauen zu können. Sie haben nicht vor, sich länger in der Schweiz niederzulassen. Mit Riccardos Eintritt in das obligatorische Schulsystem sieht sich die Familie gezwungen, während des ganzen Jahres in der Schweiz zu bleiben. Riccardo beschreibt dies als eine für ihn beschwerliche, von Nichtzugehörigkeit geprägte Zeit.

»[...] però all'inizio non è stato facile, perché c'erano un po' di problemi sull'_ eh_ mi vedevano un po' diverso, perché parlavo un'altra lingua e loro sapevano solo_ i miei colleghi_ i miei compagni ne sapevano solo una, no. Allora mi separavano un po' dal gruppo e a me non piaceva, mi sentivo un po' triste, perché era quella cosa un po' da bambini, »Tu sai un'altra lingua, sei un estraneo per noi e ti lasciamo da parte.« (R:Z2)

Riccardo beschreibt hier Prozesse der sprachlich-kulturellen Differenzherstellung durch seine Mitschüler*innen, die das Ablehnungsverhältnis markieren, innerhalb dessen ihm Zugehörigkeit zur Gruppe abgesprochen wird. Mit dem Schulstoff hingegen hat Riccardo keine grossen Schwierigkeiten, da Portugiesisch und Italienisch für ihn ähnlich sind und er von Anbeginn Unterstützung durch eine Förderlehrperson erhält. Riccardos Ausführungen thematisieren unmittelbar mehrschichtige soziale und sprachbedingte Exklusionserfahrungen im schulischen Kontext. Während ausserhalb der Schule alle den ortsüblichen Dialekt sprechen, fühlt sich Riccardo, der gerade noch Italienisch lernt, von seinen Mitschüler*innen ausgeschlossen.

»[...] appunto a scuola, dopo che c'è stato quel problema, che non mi accettavano [...], prima abitavo a S. [...] e lì tutti parlavano poschiavino [...] era proprio una legge [...] o parli il poschiavino_ l'italiano, via, via via! Allora ho iniz_ ho imparato il poschiavino.« (R:Z3)

Riccardo lernt deshalb den regionalen Dialekt und erhofft sich über diese Anpassungsleistung grössere Akzeptanz bei seinen Mitschüler*innen zu erfahren. Er erzählt, dass soziale Anerkennung und Zugang zur Gruppe sogar entlang verschiedener Nuancen im Sprechen des Dialektes vergeben werden. Die Verwendung eines bestimmten dialektalen Wortes wird – innerhalb dieses geltenden sprachlichen Marktes – als spezifische herkunftsmarkierende Komponente verstanden, aufgrund derer schliesslich soziale Hierarchisierungen vorgenommen werden. Zur Durchsetzung und Legitimierung der einzig legitimen Sprache wird nicht lediglich eine Person ausgeschlossen, die (auch) eine andere Sprache spricht. Auch wer nicht diese ganz besondere Form dieser Sprache spricht, die als einzig legitime Sprachpraxis gilt, muss mit symbolischen sozialen Sanktionierungen rechnen.

»[...] c'è un po' quella divisione tra Poschiavo e Brusio o, poi eh te che dici un_ una parola in dialetto di Brusio, che ti picchiavano_ solo per scherzo no, però c'è un po' quella divisione.« (R:Z4)

An späterer Stelle der Erzählung hebt Riccardo mit Stolz hervor, dass er mit Freund*innen aus dem Tal heute vorwiegend Dialekt spricht und er sich damit aus dieser unterdrückenden sozialen Situiertheit befreien konnte.

Mit portugiesischen Freunden im Puschlav spricht er hingegen weiterhin Italienisch oder Portugiesisch, weil diese nie Dialekt gelernt haben. Mit dieser Aussage eröffnet Riccardo ein neues hierarchisches Verhältnis, durch das seine portugiesischen Freund*innen, die im Unterschied zu ihm diese Anpassungsbemühungen nicht geleistet haben, in eine inferiorisierte Position hineingerufen werden. Eben solche ungenutzten Anpassungschancen lassen nach Erachten der Autorin auch eine Verschiebung machtvoller diskursiver Ordnungen auf den individuellen Verantwortungsbereich hervortreten. Wer richtig dazugehören möchte, muss diesen Dialekt in all seinen Färbungen lernen und flexibel dem Ort und der Situation angemessen anwenden können. Verpasst man diesen Befreiungsschlag, so gilt es, sich mit der hierarchisierten Positionierung abzufinden, denn man hätte ja die (vermeintliche) Wahl gehabt, sich davon distanzieren zu können.

Riccardo positioniert sich in seinen Schilderungen wiederholt zwischen dem Puschlav und Portugal und erläutert seine Verbundenheit zu den beiden Sprachen, den Orten und den Menschen. In diesen Aussagen markiert Riccardo neben emotionalen Bindungen ebenso moralische Verpflichtungen.

»[...] posso parlare un po' il legame tra queste due lingue, due paesi anche. [...] Oggi [...] vedo un po' la differenza e così tra se mi trovo qua o in Portogallo. Ho sempre voglia di tornare in Portogallo, perché c'ho lì la famiglia [...], c'è la lingua che a me piace_ piace molto. Però mi trovo bene anche qui, perché son cresciuto qua, ho amici qua.« (R:Z5)

Riccardo erzählt, dass er heute versucht, möglichst oft nach Portugal zu gehen, weil er das Portugiesische sonst verliert. Er fühlt sich – im Unterschied zu seinem Bruder, der fast nur noch Italienisch spricht – immer noch sehr mit Portugal verbunden und pflegt aktiv den Kontakt mit seinen Verwandten in Portugal. Er betont dabei, dass ihm die Sprache seiner Eltern wichtig ist. Auch Fussballspiele schaut er ausschliesslich auf Por-

tugiesisch und seine Herzensmannschaft ist *Lisboa e Benfica*, ein Fussballclub aus Lissabon. Im Puschlav sagt man ihm heute, dass er gar nicht Portugiese, sondern Schweizer sei, was sicherlich auch der Tatsache geschuldet ist, dass Riccardo sich über den Erwerb der Schweizer Staatsbürgerschaft auch mit einer formellen Mitgliedschaft ausweisen kann. Auf informeller Ebene stimmt Riccardo dieser Aussage aber nicht ohne Vorbehalt zu. Zwar ist das Puschlav das Tal, in dem er geboren und hauptsächlich aufgewachsen ist, und Italienisch die Sprache, die ihm am meisten Handlungsmöglichkeiten eröffnet hat. Damit verdeutlicht er, dass er sich biografisch auf den Zugehörigkeitsraum des Puschlavs eingelassen hat und sich damit in erster Linie als Puschlaver versteht. Trotzdem möchte er auch an einer deutlichen identitären Zugehörigkeit zu Portugal festhalten.

»[...] boh, sì e no, perché ho le mie origini lì, però sono anche legato al mio paese, dei miei genitori, poi ogni anno cioè andiamo là con i miei genitori, è da quando sono nato che ci vado in Portogallo, praticamente le nostre vacanze son sempre state lì. [...] potrei dire: »Boh, sono portoghese o no«, potrei_ boh, io sono portoghese, però dico: »No, son poschiavino«, perché son nato lì e son cresciuto lì e allora dico che son poschiavino. Poi se facciamo conoscenza dico: »Guarda, ho i genitori portoghesi« e allora ho origini portoghesi, sennò al primo impatto dico che sono poschiavino, sì.« (R:Z6)

Interessanterweise ergänzt Riccardo anschliessend, dass er die eben geschilderte identitäre Verortung in Portugal anders vornehmen würde.

»E invece in Portogallo dico: »Sono portoghese, però vivo in_ sono emigrante«. [...] Cambia un po' in Portogallo, perché, non so il perché, ma dico sempre che son portoghese, però vivo all'estero. Perché è la stessa cosa che dicono i miei geni_ [...]. [...] Se sono in Portogallo dico: »Guarda son portoghese, però ho_ abito_ vivo in Svizzera«.« (R:Z7)

Riccardos Erzählung bringt auch Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen zur Sprache, mit denen er und seine Eltern sowohl im Puschlav als auch in Portugal konfrontiert sind. Dabei beschreibt er zuerst die soziale Situiertheit seiner Eltern durch andere im Puschlav. Anschliessend geht er auch auf persönliche Erfahrungen mit Diskreditierungen seiner Person ein.

»Boh, in_ all'inizio [...] di sicuro erano un po' discriminati in valle, perché diciamo che la valle di Poschiavo è ancora un po' chiusa mentalmente. [...] »Ah, t'és al portughés«, han detto in dialetto. »Tornate in paese« era sempre la tipica battuta che dicevano. »Vieni qui_ ta végnas chilò a laurà, a robà al lauréri« o no, dicevano così. [...] ah, e a Poschiavo, non so se lo sai, c'è un po' il portoghese [...] viene chiamato un po' »fodes« o no [...], però tradotto in portoghese non vuol dire niente, è una parolaccia che in italiano vuol dire vaffanculo o fottiti. [...] io un periodo proprio mi incazzavo [...]. Diciamo che io sono una persona pacifista, non mi piace fare a botte e tento sempre il dialogo [...]. C'è stato proprio un periodo che proprio tutti lo facevano e adesso hanno smesso, lo fanno solo quelli diciamo chiusi mentalmente, che non sono mai usciti dalla valle e sono un po' razzisti. E ce ne sono a Poschiavo di razzisti, uff, ce ne sono ancora troppi per il giorno d'oggi.« (R:Z8)

In dieser Erzählpassage wird zum einen deutlich, dass die (Arbeits-)Migrationserfahrungen der Eltern nicht vergessen sind und damit auf subtile Weise auch eine Bedeutung in Riccardos Leben einnehmen. Des Weiteren verweist Riccardo auf eigene Rassismuserlebnisse, die zu dieser Zeit und in dieser Häufigkeit bei ihm Wut bzw. Aggressivität auslösen. Riccardo versteht Rassismus als Abwertungspraxis, die lediglich von mental verschlossenen Menschen angewandt wird, die aber im Puschlav nach wie vor präsent ist. Riccardo erzählt auch von einem Berufsbildner, der sich während der Lehrzeit über seine portugiesische Herkunft und Wesensart lustig macht. Bei manchen Sprüchen kann Riccardo selbst mitlachen, andere empfindet er als herabsetzend. Aus Angst, die Stelle zu verlieren, traut er sich aber nie, seinem Vorgesetzten etwas zu sagen.

Auch in Portugal ist Riccardos Familie mit sozialen Abwertungen konfrontiert, die den sozialen Zugehörigkeitsraum der Familie und deren Wirksamkeitserfahrungen weiter begrenzen.

»E in Portogallo posso dire che c'è un po' di discriminazione tra i portoghesi che sono là e i portoghesi che sono qua. Hanno un po' di invidia dato che noi_ là diciamo che [...] il salario minimo sono 600 euro, diciamo che è rubare. [...] E appunto c'è un po' quella discriminazione o no [...], perché noi torniamo là per_ i miei genitori tornano là per la malinconia, per il posto e arrivi là che ti sfottono [...]: »Ah, venite qua con un ego della madonna, che lavorate là e siete pieni di soldi« e così.« (R:Z9)

Seinen Eltern schreibt Riccardo in der Erzählung zu, dass sie ihm und seinem Bruder nicht zu spüren geben wollen, dass sie ihre Heimat vermissen oder nostalgische Gefühle haben. Sie betonen eher, wie glücklich sie in der Schweiz sind und dass sie nun ein Haus und ein gutes Leben haben. Riccardo führt des Weiteren aus, dass der frühere offizielle Aufenthaltsstatus der Familie aufgrund einiger vergangener politischer Volksinitiativen bei ihm auch Gefühle der Angst, die Schweiz vielleicht irgendwann wieder verlassen zu müssen, hervorgerufen hat. Er betont, dass er selbst die treibende Kraft innerhalb der Familie war, sich in der Schweiz um Einbürgerung zu bemühen. Riccardo erzählt mit Stolz, dass er heute die doppelte Staatsbürgerschaft besitzt, was – wie bereits ausgeführt – nochmals verdeutlicht, welche Bedeutsamkeit Riccardo der formellen Mitgliedschaft für sein Zugehörigkeitsverständnis zumisst.

»E posso dire che ho anche la doppia nazionalità, ho sia quella svizzera, che portoghese. L'ho fatta due anni fa, perché boh, diciamo che_ non è per convenienza, ma dato che son nato qua, penso che è d'obbligo averla e poi sono passate un paio di leggi un po' strane, che hanno chiuso un po', e allora abbiamo deciso: »Ah, è meglio farlo, no, che può succedere quel giorno che ci mandano via e voi siete cresciuti qua e adesso in Portogallo c'è un casino, c'è un po' di crisi e tornar là e essere abituati alla vi_ lo standard di vita qua e tornar giù in Portogallo non è facile« [...]. [...] allora ho iniziato a_ diciamo a continuare a stufare un po' i miei genitori di farla, perché io sono nato qua e non tornerò_ tornerò in Portogallo, ma in vacanza, non è che mi trasferisca a_ e allora hanno detto: »Ah sì, hai ragione« e ci han pensato un attimo e l'abbiamo fatta.« (R:Z10)

An vielen Stellen der Erzählung geht Riccardo auch auf Erfahrungen im Zusammenhang mit der deutschen Sprache und dem Leben im deutschsprachigen Umfeld ein. Er beginnt

in der Primarschule Deutsch zu lernen und betont, dass dies für ihn von Anfang an sehr schwierig ist. Die noch grössere Herausforderung mit dem Deutschen tritt für Riccardo während der Berufslehre ein, welche mit dem Umzug in die deutschsprachige Region und der ersten Begegnung mit dem Schweizerdeutschen einhergeht.

»No, per me il tedesco è stato proprio, diciamo: »Una pala_ na palàda sù la schéna, sa dis« [...]. [...] i primi due anni li facevi a L. o no,_ allora lì all'inizio ho avuto un po' di fat_ [...]. Tutto in tedesco, non avevi nessuno che parlava_ [...], tipo tre o quattro mesi o così, è stato un po' difficile o no, farsi capire. E loro parlavano veramente in tedesco [...] veramente veloce e tu sei abituato a parlare quel tedesco veramente piano [...]. Poi c'era il problema del Svizzerdütsch, ancora in più [...]. [...] prima parlavano tutti Hochdeutsch, allora andava. Riuscivo a capirlo, però all'inizio è stato veramente difficile, mi facevo capire_ eh, mi salvavo, però tante volte non riuscivo a farmi spiegare, perché non ero abituato a parlarlo.« (R:Z11)

Schweizerdeutsch stellt in Riccardos Arbeitsalltag nach wie vor eine Erschwernis dar. Er muss die Leute bitten, Standarddeutsch mit ihm zu sprechen, damit er sie versteht. Die Deutschsprachigen konstruiert Riccardo als verschlossener und weniger hilfsbereite Menschen als die Italienischsprachigen. Ausserdem erklärt er, werde man als Puschlaver in Chur schnell als Chaot angesehen, weil den Gymnasiast*innen aus den italienischsprachigen Tälern dieser Ruf anhaftet. Riccardo distanziert sich deutlich von diesem Bild, das Deutschsprachige von Italienischsprachigen in Chur haben, und eröffnet damit gleichzeitig ein Unterscheidungsverhältnis zwischen Italienischbündner*innen, die das Gymnasium besuchen, und solchen, die eine Berufslehre absolvieren.

» [...] qua no, prima ti vogliono conoscere, poi forse ti aiutano. [...] diciamo che sono un po' chiusi, perché [...], boh l'ho notato, invece no, gli italiani e i poschiavini se hai bisogno di qualcosa ti aiutano subito. [...] L'ho notato a fare amicizia con un collega di lavoro [...] del mio stesso anno. C'era un bregagliotto [...] che abbiamo fatto un corso per in sé conoscerci a Sursee, che ho detto, lui con me è stato subito come se lo conoscessi da anni, o no. Abbiamo subito iniziato a parlare e così, senza problemi e invece con quelli che parlavano la lingua tedesca c'è voluto ben un mese per iniziare a parlarci e salutare, perché proprio ci scartavano e dicevano: »Eh, sono poschiavini« [...]. [...] poi c'è quel problema di Coira [...], se sei un poschiavino [...], qua il poschiavino è un po' il casinista, che fa bordello e spacca tutto, no_ e non so, viene riconosciuto un po' così, perché ci sono tan_ un casino di poschiavini alla Kanti e c'è il Coro italiano, no_ e vanno giù alla Bierhalle e fanno solo casino, no. [...] lo non sono così, però.« (R:Z12)

Trotz dieser Distanzierung trifft Riccardo gerne andere Italienischbündner*innen in Chur. Wenn sie untereinander sind, ist es unwichtig, ob man eine Berufslehre macht oder die Kantonsschule besucht. Jeweils am Donnerstagabend treffen sich die Italienischsprachigen aus den verschiedenen Tälern zum Ausgehen, man lernt sich kennen und es entstehen neue Freundschaften. Untereinander versteht man sich grundsätzlich sehr gut, aber manchmal kommt es zu Diskussionen, in denen die Talschaften gegeneinander ausgespielt werden. Neben den unterschiedlichen Dialekten geht es dabei entweder um die Jagd oder um den Sport. Riccardo hebt insbesondere ein Konkur-

renzverhältnis zwischen Puschlaver*innen und Bergeller*innen hervor. Misoixer*innen seien weniger in diese Plänkeleien involviert bzw. man messe sich als Puschlaver*in weniger mit den Misoixer*innen.

»[...] c'era un po' una sfida tra dialetti o no. [...] dicevamo sempre che: »Varda c'al pus'cia-
vin, l'é al dialett migliùr e valtri fe_ al vòss al fa cagà«. Detto proprio in poschiavino, no.
E loro dicevano la stessa cosa di noi. Però diciamo che tra poschiavini e mesolcinesi
c'era meno sfida no, invece tra bregagliotti e poschiavini [...]. Diciamo che è questione
di calcio e anche hockey. [...] Poi c'è anche un po' di sfida anche penso alla caccia. A me
non piace la caccia [...] a P. son tutti fanatici di caccia. [...] io proprio, non me ne frega
niente. Mangio la carne e basta.« (R:Z13)

Was die Diskussionen über die Dialektunterschiede betrifft, fühlt sich Riccardo mit-
spracheberechtigt, da er sich inzwischen als kompetenter Sprecher des Puschlaver
Dialekts versteht, der die lokalen Verschiedenheiten kennt. Von Konkurrenzen, die
hingegen die Jagd betreffen, kann sich Riccardo ohne Bedenken distanzieren, was
die Vermutung nahelegt, dass er durch seine Nichtteilnahme an der Jagdpraxis keine
Zugehörigkeitsrestriktionen fürchten muss, weil diese nicht Teil seines Zugehörigkeits-
verständnisses ist.

8.2.2 Resultierende Handlungs(ohn)macht

Riccardos Erzählungen sind eng an die Erfahrungen seiner Eltern geknüpft, die sich im
Puschlav nicht willkommen fühlen. Als immigrierte Familie sehen sie sich verpflichtet,
sich den örtlichen Gepflogenheiten anzupassen, um daseinsberechtigt zu sein. Seine
primäre Herausforderung sieht Riccardo darin, sich mit den beiden in der Familie prä-
sented Welten Portugal und der Schweiz zurechtzufinden. Einerseits soll er ein Portu-
giese sein und das kulturelle Erbe der Eltern mit- und weitertragen, andererseits muss
er sich als Kind im Puschlav ein eigenes soziales Umfeld aufbauen, ohne dabei auf grö-
sere, bereits bestehende soziale Netzwerke der Eltern zurückgreifen zu können. Riccar-
do betont in seiner Erzählung, dass er sich seit jeher selbst zu helfen wissen muss, weil
die Eltern ihn schulisch und in Bezug auf soziale Ressourcen nicht unterstützen kön-
nen. Riccardo und seine Familie durchleben mit der Migrationserfahrung einhergehen-
de Verschiebungen und Verfremdungen in ihren *natio-ethno-kulturellen* (Selbst-)Positio-
nierungen und müssen diese in beiden Lebensrealitäten verteidigen und legitimieren.
In Portugal wird von der Familie einerseits erwartet, dass sie sich – trotz eines haupt-
sächlich in der Schweiz verbrachten Lebens – nach wie vor als Portugies*innen verste-
hen oder zumindest den portugiesischen Nationalstolz weitertragen. Weil sie aber an
Privilegien teilhaben, die mit einer Arbeitstätigkeit und einem Leben in der Schweiz ver-
bunden sind, und sie bürgerliche Pflichten, wie z.B. Steuern zahlen, der Schweiz zugute
kommen lassen, wird ihnen in Portugal nicht mehr dieselbe soziale Anerkennung und
Wertschätzung zugesprochen. Das führt auch dazu, dass die Verwirklichung eines gu-
ten Lebens in Portugal sogar für Riccardos Eltern nur noch schwer vorstellbar ist. Im
Puschlav hingegen beschreibt Riccardo Diskriminierungserfahrungen, die er während
der Schulzeit einerseits aufgrund seines sprachlich-kulturellen Andersseins, aber auch

aufgrund körperlicher Merkmale leiden muss. Er macht in seiner Erzählung deutlich, dass er solche verletzenden Herablassungen oft über eigene Anpassungsleistungen bewältigt, beispielsweise durch eine Gewichtsabnahme, durch das Lernen der legitimen Ortsprache mit all ihren Nuancen oder durch Übernahme von im Tal anerkannten Freizeitbeschäftigungen. Riccardo beschreibt im Zusammenhang mit der herabwürdigenden Bezeichnung »fodes«, der er im Puschlav eine gewisse Zeit ausgesetzt ist, auch einen Moment in seinem Leben, in dem er sich in der Situation aktiv gegen Entwertungen dieser Art auflehnen kann und dadurch zur Verschiebung diskursiver Grenzziehungen beiträgt. Riccardos Erzählung thematisiert an vielen Stellen persönliche Bemühungen, soziale Zugehörigkeit zu erwerben, die in seiner Biografie mit wiederkehrenden Widrigkeiten und Prekaritäten einhergehen und ihm immer wieder verdeutlichen, weshalb er den Ansprüchen des Kontextes (noch) nicht genügen kann. Riccardo lernt mehr als einmal in seinem Lebensverlauf, dass gerade das Sprechen der »richtigen« Sprache ihm zu mehr Anerkennung und Teilhabe verhelfen kann. Er schliesst dies aus seinen Nichtzugehörigkeitserfahrungen während der Kindergarten- und Schulzeit, die aus seiner Sicht dem Unvermögen geschuldet waren, gleich gut wie die Anderen Italienisch sprechen und verstehen zu können. Als eigentliche »Sprache der Zugehörigkeit« betrachtet Riccardo aber vorwiegend den lokalen Dialekt, dem ausserhalb der Bildungsinstitutionen in seiner Peergruppe zentrale soziale Anerkennung zukommt. Im Kontext der Hauptstadt Chur versteht sich Riccardo – anders als im Puschlav selbst – als Puschlaver. Eine identitäre Selbstverortung, die er damit legitimiert, heute wie die Anderen Dialekt sprechen zu können sowie im Tal geboren und aufgewachsen zu sein. Andere Gepflogenheiten, denen in den Talschaften ebenso gesellschaftliche Anerkennung zugesprochen wird, wie z.B. die Jagd, übernimmt Riccardo hingegen nicht. Wenn in Chur – über die Talschaften hinweg – Diskussionen darüber geführt werden, will Riccardo bewusst nicht mitsprechen, weil es ihn nicht interessiert. Inwiefern dies bei ihm dennoch ein Gefühl noch nicht vollständig erreichter Zugehörigkeit auslöst oder er es heute vielmehr als absichtliche und selbstgewählte Abgrenzung bewertet, lässt sich nicht abschliessend aus seinen Schilderungen lesen. Dass er sich heute aber weitgehend als anerkanntes Mitglied der bündnerischen Italianità versteht, verdeutlicht Riccardo mit Ausführungen zu gemeinsam verbrachten Abenden in Chur, die einige vorbehaltlose Freundschaften haben entstehen lassen, die er heute noch pflegt.

Den Sprachraumwechsel und die Herausforderungen mit dem Deutschen verhandelt Riccardo – mehr als die eigentlichen schulischen Hürden – ebenso in Bezug auf sprachlich-kulturelle Unterschiede, die ihm anfänglich den Zugang zur Gruppe verwehren. Den sozialen Ausschlussmechanismen im Zusammenhang mit seinem Nichtdeutschsprachig-Sein begegnet Riccardo aber nicht mehr erleidend – eine Haltung, die er an früheren Stellen seiner Biografie annahm –, sondern selbstbewusster. Er geht hierfür eher von einer geteilten Verantwortung mit den Deutschsprachigen aus bzw. erwartet ein gewisses Entgegenkommen ihrerseits, ihn als Sprecher einer gleichberechtigten Kantonssprache anzuerkennen und ihn bei der Bewältigung des deutschsprachigen Alltags zu unterstützen. Dieses Erleben einer nicht immer erfüllten Erwartung geht für Riccardo mit der Schlussfolgerung einher, dass Deutschsprachige weniger offen und hilfsbereit sind als Italienischsprachige. Er verdeutlicht dies auch in Erzählpassagen zu seinem Erleben mit dem Schweizerdeutschen, das Riccardo auch heute noch als restringie-

rende Hürde sieht. Er muss in seinem Arbeitsumfeld darum bitten, dass man ihn mit Standarddeutsch anspricht, was sowohl von ihm als auch von den Deutschsprachigen, die grundsätzlich Schweizerdeutsch präferieren, als beschwerlich empfunden wird. Riccardo äussert am Ende seiner Erzählung auch die Sorge, nie ausreichend gut Deutsch zu lernen, da er einerseits sein Deutsch im dritten Lehrjahr aufgrund von dessen geringer Präsenz im Puschlav schon wieder verlernt habe. Andererseits erlebt Riccardo Chur als Zentrum, in dem mehrere Kulturen aufeinandertreffen und man migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen grundsätzlich offener gegenübersteht. Dies geht zum einen mit einer grösseren Akzeptanz seiner Herkunft gegenüber einher. Zum anderen ist das multikulturelle und mehrsprachige Arbeitsumfeld für Riccardo aber auch mit der Konsequenz verbunden, dass er seine Deutschkompetenz nicht wie vorgesehen weiterentwickeln kann, weil er bei Bedarf auf die anderen ihm zur Verfügung stehenden Sprachen ausweichen kann. Riccardo kann in Chur davon profitieren, bereits früh in seiner Biografie mit zwei für ihn unterschiedlichen Kulturen konfrontiert gewesen zu sein. Das hat ihn nach eigener Ansicht offener und flexibler werden lassen und ihm die Möglichkeit gegeben, sich mit seinem sprachlich-kulturellen Erfahrungswissen erfolgreich im neuen Arbeits- und Lebensumfeld integrieren zu können.

Besonderes Gewicht in Riccardos Erzählung erhalten die Wertvorstellungen der Eltern und ihre Lebenserfahrungen im Puschlav und in Portugal. An gewissen Stellen tritt Riccardo auf sehr eindrückliche Weise für seine Eltern ein. Dies legt den Schluss nahe, dass er einige seiner Handlungsentscheidungen auch vor dem Hintergrund einer Art Dankbarkeitsverpflichtung ihnen gegenüber trifft, da sie ein schwieriges Leben auf sich genommen haben, um den beiden Söhnen das Bestmögliche zu bieten. Obschon Riccardo das Puschlav in seiner Erzählung als »Loch« bezeichnet, wo es für junge Menschen nichts zu tun gebe, äussert er gleichzeitig die Absicht, zurück ins Puschlav zu ziehen, um dort eine eigene Familie zu gründen. Diese Entscheidung ist – wie Riccardo selbst formuliert – der Tatsache geschuldet, dass die Eltern ein Haus im Puschlav für ihn und seinen Bruder gekauft haben, womit einem Leben im Puschlav neben einer emotionalen Bindung und moralischen Verpflichtung nun auch eine materielle Gebundenheit anhaftet. Seine heutige Mehrsprachigkeit, seinen authentischen Puschlaver Dialekt, seine doppelte Staatsbürgerschaft und den Besitz von zwei Häusern – eines in Portugal und eines in Italienischbünden – bewertet Riccardo als mühevoll erarbeitete, aber befähigende Ressourcen für sein Leben, die ihm heute einen Vorsprung gegenüber anderen geben.

8.2.3 Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden

Über einen Kontakt meiner Cousine aus dem Puschlav, die selbst nicht an der Studie teilnehmen möchte, erhalte ich Riccardos E-Mail-Adresse und schreibe ihn bezüglich der Studie an. Riccardo schickt mir seine Telefonnummer und meint, dass es für ihn einfacher sei, wenn wir uns via Whatsapp kurzschliessen. Ich erkläre Riccardo, worum es in der Studie geht, und versuche, ihn als Teilnehmer zu gewinnen. Riccardo antwortet mir, dass er es sich während der Ferien überlege und sich wieder bei mir melde. Da ich bis Ende August nichts mehr von Riccardo höre, erlaube ich mir, mich nochmals bei ihm zu melden. Riccardo sagt zu und wir vereinbaren, uns am 3. Oktober 2019 in Chur für das Interview zu treffen. Riccardo erreicht das Haus meiner Forschungskollegin mit dem

Auto. Er klingelt und fragt etwas nervös wirkend, wo er das Auto lassen darf. Ich begleite ihn zum Parkplatz. Dabei bemerke ich einen Kleber auf der Rückseite seines Wagens und erinnere mich, dass dies das Logo des Puschlaver Fussballvereins ist, in dem auch mein Cousin spielt. Ich spreche Riccardo direkt darauf an und er antwortet mir humorvoll mit: »*Eh, bisogna fare un po' di pubblicità!*« Obwohl diese Interaktion die Stimmung etwas auflockert, wirkt Riccardo sehr angespannt. Ich frage ihn, ob er etwas trinken wolle. Er verneint und wir gehen direkt in den ersten Stock. Ich erkläre ihm, worum es in der Studie geht und dass es mich sehr freut, dass er sich die Zeit nimmt, mir etwas über sich zu erzählen. Ich betone mit Absicht, dass alles, was er mir erzählt, für mich wichtig ist und es somit keine Einschränkungen gibt. Als ich ihm die Aufgabe zum Sprachenportrait erkläre, wirkt Riccardo nochmals verunsichert. Er schaut den schriftlich formulierten Auftrag lange an. Danach fragt er, ob er schon beginnen dürfe. Ich nicke und versuche ihm nochmals ein gutes Gefühl zu geben, in dem ich ihm versichere, dass es kein Richtig oder Falsch gebe, sondern er sich ganz frei fühlen dürfe. Mein Eindruck ist, dass Riccardo nicht so richtig weiss, was er mit der Silhouette anfangen soll. Meine Forschungskollegin und ich versuchen die Aufmerksamkeit mit einem einfachen Nebengespräch über einen Kindergeburtstag weg von Riccardo zu lenken. Riccardo lächelt und beginnt dann mit seiner Zeichnung. Nach ca. zehn Minuten informiert er mich, dass er fertig sei. Ich erkläre ihm, dass er das Sprachenportrait – wenn es ihm helfe – als Unterstützung für die Erzählung brauchen könne. Riccardo beginnt bei seiner Kindheit und geht rasch auf sehr persönliche Lebenserfahrungen ein. Er erzählt detailliert und ergänzt sich selbst immer mit Beispielen. Ich erfahre viel über seine Familie und sein Leben als »*Migrationsanderer*«. Auch meine Nachfragen generieren erneut längere Erzählpassagen.

In Riccardos Erzählung lassen sich mehrere Stellen ausfindig machen, in denen er mich direkt anspricht bzw. Bezüge zu unserer geteilten, gemeinsamen Herkunft herstellt. Im Verlaufe des Interviews wirkt Riccardo immer entspannter, er lehnt sich im Sessel zurück, verwendet eine »jugendlichere« Sprache und führt, nach dem ich ihm eine Nachfrage dazu stelle, auch Ausdrücke aus dem Puschlaver Dialekt in seine Erzählung ein. Riccardo verwendet die Redewendungen aus dem Dialekt oft als humorvolle Erzählelemente, um seine Ausführungen lebendig werden zu lassen bzw. mir damit verbundene Gefühle genauer vermitteln zu können. Möglicherweise möchte er damit auch unter Beweis stellen, dass er sich den Puschlaver Dialekt tatsächlich zu eigen gemacht hat. Hier einige Beispiele davon, die im Anhang dieser Arbeit sinngemäss übersetzt nachgelesen werden können.

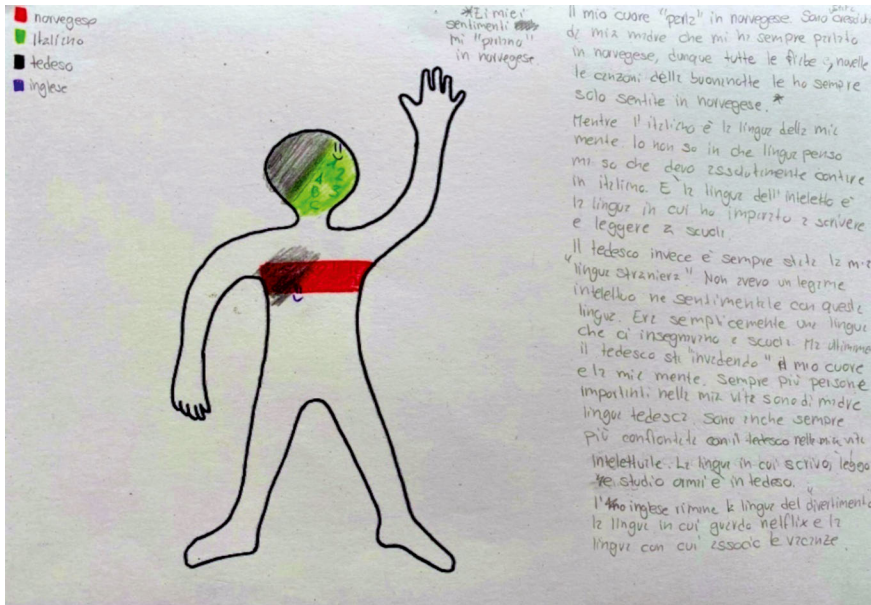
»Ah, t'és al purtughés [...], ta végnas chilò a laurà, a robà al lauréri.« »Ma tìrum sù li braghì«, »na palàda sù la schéna, sa dis«, »ah, non c'è niente, l'é an böcc«, »varda c'al pus'ciavin l'é al dialett migliùr e valtri fe_ al voss al fa càgà.« (R:Z14)

Im Verlaufe des Interviews kommt bei mir das Gefühl auf, dass Riccardo sich mit mir, als Person mit Puschlaver Wurzeln, auf freundschaftliche Art und Weise verbunden fühlt. Da Riccardo in seiner freien Erzählung bereits von sich aus auf viele Themen eingeht, kann ich einige meiner Nachfragen auslassen. Riccardos biografische Ausführungen dauern über 90 Minuten und als wir das Gespräch beenden und ich mich sehr für seine Bemühungen bedanke, sagt er: »*Trovo bellissimo che qualcuno si occupi di questo tema, potrei*

raccontarti ancora molto di più». Wir reden noch ein bisschen über gemeinsame Bekanntschaften und ich frage ihn nochmals, ob er nicht doch noch etwas trinken möchte. Er verneint. Auf dem Weg zur Haustür meint Riccardo, dass wir uns sicherlich mal in Poschiavo über den Weg laufen. Ich bestätige ihm, dass ich immer wieder im Tal sei, bedanke mich nochmals und verabschiede mich von ihm.

8.3 Eleonora – »Non voglio arrivare a un punto dove non parlo più né italiano, né norvegese«

Abb. 22: Eleonoras Sprachenportrait



Eleonora wächst mit zwei Geschwistern und ihren Eltern in einem kleinen Dorf im Bergell auf. Bis zu ihrem sechsten Lebensjahr verbringt die Familie vier bis sechs Monate im Jahr in Norwegen. Erst als Eleonoras ältere Schwester in die Schule kommt, wird das Bergell zum Hauptwohrt der Familie. Eleonoras Mutter ist in Oslo aufgewachsen und spricht mit den Kindern ausschliesslich Norwegisch, während der Vater Italienisch mit den Kindern spricht. Die Kommunikationssprache zwischen den Eltern ist hingegen zuerst Englisch, dann Schweizerdeutsch. Eleonora besucht sowohl die Primar- als auch die Sekundarschule im Bergell und zieht anschliessend für die Mittelschulzeit nach Chur. Sie absolviert zuerst das Fachmittelschuldiplom und wechselt dann in die gymnasiale Abteilung. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sie sich im ersten Studiensemester der Rechtswissenschaften an der Universität Zürich.

8.3.1 Identitäre (Selbst-)Verortung

Auch Eleonora beginnt ihre Erzählung mit Erinnerungen an die eigene Kindheit, in denen Norwegen sehr präsent ist. Es ist vorwiegend die Mutter, welche die meiste Zeit mit den drei Kindern zu Hause verbringt und besonderen Wert darauf legt, dass sie Eleonora und ihren Geschwistern nicht nur die norwegische Sprache, sondern auch norwegische Lebens- und Denkweisen weitergeben kann. Eleonora erzählt, dass die Märchen, die Gute-Nacht-Geschichten, die Kinderlieder, die Fernsehsendungen, ganz grundsätzlich die

Atmosphäre zu Hause für sie seit jeher sehr norwegisch geprägt gewesen sei. Bereits von Anbeginn konstruiert Eleonora über die sprachliche Hervorbringung von Differenz – im Vergleich zu anderen Familien im Bergell – eine deutliche identitäre Anbindung an ihr *Norwegisch-Sein* und verdeutlicht damit verschiedene Dimensionen ihres Zugehörigkeitsverständnisses. Sie verstärkt diese Selbstpositionierung mit der Erzählung von mehrmonatigen Aufenthalten in Norwegen im Haus der Grossmutter mütterlicherseits. Spannend erscheint dabei, dass Eleonora die Familien ihrer Mitschüler*innen im Bergell als »*Othering-Folie*« verwendet, um sich selbst bewusst als das von der Normalität Abweichende darzustellen.

»Eh, però mi son sempre sentita molto legata comunque al fatto di essere norvegese. Andavamo ogni anno in vacanza in Norvegia, guardavo sempre ancora la televisione in norvegese e non ho mai guardato per esempio televisione italiana o quando magari altri bambini a scuola parlavano non so di che, serie tv o così, io tipo: »Bohh, non lo so«. E, boh, avevamo anche queste tradizioni un po' speciali della Norvegia, per esempio che noi festeggiamo Santa Lucia e mi ricordo che andavamo all'asilo e ci mettevamo le corone e queste cose qua e che gli altri bambini pensavano fosse strano, per me era una cosa normale. O che noi balliamo attorno all'albero di Natale, tutte ste cose qua, che io da piccola magari non capivo che era diverso dagli altri [...].« (E:Z1)

Dies lässt darauf schliessen, dass Eleonora darum von diesem identitären Anderssein – das sie als Kind nicht wirklich wahrnimmt – erzählt, weil sie es heute als Privileg versteht und erhalten möchte. Mit dem Eintritt in die Schule nehmen sowohl die italienische Sprache als auch die im Bergell aufgebauten Freundschaften eine immer grössere Bedeutung in ihrem Leben ein und es kommen neben Norwegen auch andere, neue Ferienorte für Eleonora infrage. Dies markiert eine emotionale Annäherung an ihre Bezugspersonen im Bergell, die auch andere Reiseziele vorschlagen. Im schulischen Leistungskontext hebt Eleonora aber wieder die Ressource ihres anderssprachigen Hintergrunds hervor, der ihr ein einfacheres Lernen sowohl mit dem Deutschen in der Primarschule als auch mit dem Englischen in der Sekundarschule ermöglicht. Der erste »Schock« mit der Sprache tritt für Eleonora mit dem Wechsel nach Chur ein, wo alle nur Schweizerdeutsch sprechen. Eleonora wird als einzige Italienischsprachige in eine vollständig deutschsprachige Klasse eingeteilt und erinnert sich, dass sie anfangs nichts versteht und nur noch zurück ins Bergell will.

»Mi ricordo tutta l'estate che volevo come se passasse per iniziare a Coira, per essere_ per sentirsi adulti, venire a Coira che bella cosa, una città e così e mi ricordo il primo giorno di scuola [...], alcuni magari si conoscevano già proprio di Coira o comunque Thusis e così e tu eri tipo: »Boh_« e poi provavi magari a parlare con qualcuno ed era strano perché ti rispondevano comunque in Svizzerdütsch ed eri tipo: »Okay_«, e ricordo [...] volevo solo andare a casa, perché [...] facevo molto fatica a capire perché comunque ci sono tutti questi Fachbegriffe [...], sì mi ricordo che_ o anche tanta paura di non passare, che leggevo magari lo stesso foglio tipo venti volte, proprio capirlo e stavo là a tradurre tantissimo e mi ricordo che era stata dura_ che non mi piaceva proprio. [...] Poi anche ti vergognavi magari che_ o che facevi errori, che non è grave, però magari_ non ti diri_

non ti deridevano, però comunque dicevano: »Oh, che carina, non si dice così«, no_e tu ti sentivi sempre: »Non è carino! [...]«.« (E:Z2)

Diese Textpassage enthält einerseits den Verweis auf diskursive Verhandlungen im Zusammenhang mit Prozessen des Erwachsenwerdens, die in Eleonoras Bergeller Jugendkontext – über das Verlassen des Elternhauses – mit dem Wechsel in die Kantonshauptstadt Chur in Verbindung stehen. Andererseits spricht Eleonora hiermit auch bedeutende negative Zugehörigkeitserfahrungen an, die sich zum einen in für sie erschwerten schulischen Umständen zeigen und Versagensängste auslösen. Zum anderen geht es ebenso um die *diskursive Anrufung* in eine erbarmungswürdige soziale Position »Oh, che carina_«, die Eleonora zwar vehement zurückweist, aber ihren sprachlichen Umständen nach ohnmächtig annehmen muss. Erst einige Zeit später, mit einer Einladung zu einem Fest des *Coro italiano*, realisiert Eleonora, dass in der Stadt auch viele andere Italienischsprachige leben, was ihre Einsamkeitsgefühle schmälern kann.

Während dieser Zeit in Chur sei – wie Eleonora erzählt – auch erstmals die Frage aufgeflammt, ob sie nicht wie ihre Schwester nach Norwegen ziehen solle. Eleonora konstruiert ihre Schwester dabei als persönliches Vorbild, dem sie immer schon nacheifert, weshalb sie auch für sich selbst über längere Zeit in Erwägung zieht, in ein Gymnasium nach Norwegen zu wechseln. Eleonora entscheidet sich aber, in Chur zu bleiben, holt dort die gymnasiale Maturität nach und beginnt – obwohl sie als Kind immer Primarlehrerin werden wollte – anschliessend ein Studium der Rechtswissenschaft in Zürich. In diesem Zusammenhang kehrt Eleonora auch wieder zu ihrer Beziehung zur deutschen Sprache zurück. Schweizerdeutsch habe im Verlaufe ihres Lebens eine immer grössere Bedeutung eingenommen und sowohl das Italienische wie auch das Norwegische je länger, je mehr in den Hintergrund treten lassen. Eine Wandlung, die sie über die Äusserung einer starken emotionalen Verbindung zu deutschsprachigen Menschen als heute für sie wichtigste Menschen in ihrem Leben verständlich werden lässt. Obwohl Eleonora diese emotionale Verbundenheit mit den Deutschsprachigen fühlt und ihr Mitgliedschaft und Partizipation in diesem Zugehörigkeitsraum zugestanden werden, gesteht sich Eleonora – gemäss ihrem eigenen Zugehörigkeitsverständnis – nicht zu, ihr identitäres Selbstkonzept auf ein Deutschsprachig-Sein zu erweitern. Denn dafür müsste sie sich auf Deutsch gleich gut wie die deutschsprachigen Anderen ausdrücken können. Die nachfolgende Textstelle zeigt nach Erachten der Autorin auf repräsentative Weise auf, was sich unter situativer *Identitätsarbeit* oder auch *acts of identity* verstehen lässt und wie stark Eleonora Sprache als identitätsstiftende Dimension betrachtet.

»[...] adesso sono qua e la cosa che mi piace di più della mia vita è che prima era tanto norvegese e tanto italiano, anche tutti i miei amici erano tutti_ parlavamo tutti italiano, ascoltavamo musica italiana e inglese e non ascoltavamo mai musica tedesca e così, invece adesso alla fine le persone più importanti nella mia vita par_ son tutti di madre lingua tedesca ed è_ [...], sì a volte mi accorgo che magari vuoi dire qualcosa e che magari non pos_esprimo al cento per cento come voglio io, perché non è comunque la_ la mia lingua. Però mi accorgo sempre di più che anche quando parlo l'italiano e così con i miei amici, mi accorgo sempre che a volte ti mancano magari quelle parole o così perché alla fine adesso leggi all'università tantissimo solo in tedesco, Netflix guardo in

inglese e sì anche il norvegese alla fine magari ci vado una volta all'anno, però non è più la stessa cosa [...].« (E:Z3)

Während dieses situativ hergestellten identitären Suchprozesses muss Eleonora sich eingestehen, dass ihr auch auf Italienisch manchmal die passenden Worte fehlen, um Dinge genauso sagen zu können, wie sie es möchte. Diese Einsicht führt sie schliesslich – als quasi letztmögliche identitätsstiftende Instanz – zum Klärungsversuch, ob das Norwegische hier befreiend eintreten kann. Obwohl Eleonora mit ihrer Mutter und ihren Geschwistern weiterhin hauptsächlich Norwegisch spricht, merkt Eleonora bei Reisen nach Norwegen, dass es nicht mehr das Gleiche ist. Die Erzählstelle ist insofern beeindruckend, als sie Eleonora trotz ihres so vielfältigen sprachlichen Repertoires hier auf subtile Art und Weise nahezu als sprach- oder identitätslos hervortreten lässt. Mit so vielen Sprachen gleichzeitig umgehen zu müssen, konstruiert Eleonora als emotionalen *Overload*, der im Bedürfnis mündet, sich identitär wieder zuordnen zu können. Wie herausfordernd es sich für Eleonora darstellt, sich überlagernden Zugehörigkeiten stellen zu müssen, macht sie weiter deutlich, indem sie erzählt, dass – seit ihr Bruder und sie nach Chur gezogen sind – die Eltern mit ihnen manchmal – wenn sie am Wochenende ins Bergell zurückkehren – Schweizerdeutsch sprechen. Diese Tatsache ärgert Eleonora, weil die Familiensprachen gemäss ihrem familiären Zugehörigkeitsverständnis Norwegisch und Italienisch sind.

»[...] mi sono accorta che da quando io e mio fratello siamo a Coira e torniamo a casa e a volte loro parlano_ parlano con mio fratello e con me Svizzerdütsch, allora io quasi mi arrabbio, perché dico: »No, noi parliamo a casa italiano e norvegese, perché non voglio perdere quella parte di_ sì.« (E:Z4)

Ihrer identitären Bedrängnis begegnet Eleonora in der Interviewsituation mit einer weiteren von Wehmut erfüllten Passage zu einer möglichen Rückkehr nach Norwegen, die sie mit ihren Kindheitserinnerungen verbindet. Darüber stellt Eleonora für sich wieder eine wohlthuende imaginierte Zugehörigkeit her, die ihrem Selbst situativ auch wieder zu einem Zuhause verhilft.

»[...] è un po' un senso come di arrivare a casa, perché non lo so, per esempio solo l'odore che c'è all'aeroporto, che tu senti_ pensi: »Oh, casa!« o perché io sono cresciuta [...] sì, in Svizzera, però tutta l'atmosfera, tutte le cose erano come norvegesi e che non riesco a legare con qualcuno a parlare delle_ dei ricordi della mia infanzia [...], perché non ho quella parte di italiano in me, o tedesca, e dunque quando arrivo là e incontro persone, poi parli della stessa cosa o della hit che c'è stata quest'estate e così e riesci a legare. Dunque per me la Norvegia rimane come casa. Anche quest'anno ho pensato di magari tornare su a fare l'università [...].« (E:Z5)

In dieser Sehnsucht nach einem Ort, an dem sich Eleonora richtig zugehörig fühlen kann, flammt bei Eleonora auch der Wunsch wieder auf, erneut für eine bestimmte Zeit in Norwegen leben zu wollen. Die rationale Abwägung eines solchen »Fluchtplans« führt Eleonora in der Erzählung aber wieder zurück auf den Boden der Realität. Sie ist sich sicher, dass sie aufgrund der Sprache und des anders funktionierenden norwegischen

Bildungssystems Nachteile für den Eintritt in die Universität hätte. Ausserdem sei es in Norwegen nicht mehr wie früher, als sie alle gemeinsam noch im grossen Haus der Grosseltern wohnten.

»[...] mio nonno aveva costruito una grande casa e mia mamma è cresciuta in questa casa e così, e poi quando mio nonno è morto hanno diviso la casa che mia nonna viveva come nell'appartamento sotto e mia zia con la sua famiglia sopra. E poi però, sette anni fa, mia nonna si è risposata e lei è andata via da questa casa, l'ha presa interamente mia zia [...]. E adesso mia, tra_ due anni fa, mia zia ha venduto la casa e adesso vivono tutti in appartamenti un po' piccoli, dunque quando noi veniamo, [...] stiamo un po' da mio zio, poi da mia zia e da mia nonna, oppure andiamo in albergo, dunque anche questo è uno dei motivi per cui non andiamo più così tanto, perché non è che è la stessa cosa, perché prima avevi come il tuo appartamento e era anche bello festeggiare il Natale e così. Invece adesso ci si sente un po' come un intruso [...]. [...] perché ti lega proprio quella casa, come sì da bambina, eh sì.« (E:Z6)

In diesen Ausführungen wird einerseits ersichtlich, dass sich Zugehörigkeiten – neben menschlicher Verbundenheit – auch über emotionale Anhaftungen an materielle Objekte wie das Haus der Grosseltern ergeben können. Andererseits kommt darüber auch die Veränderlichkeit solcher Beziehungen zur Geltung. Eleonora qualifiziert ihr Verhältnis zu diesem einst für sie so wichtigen Haus als nicht mehr gleichwertig. Durch diesen von ihr vorgenommenen »Akt der symbolischen Bezeichnung« ist das damalige Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl verblasst und konfrontiert Eleonora aus heutiger Perspektive vielmehr mit der Frage, ob sie überhaupt noch willkommen ist. Auch ihre Beziehung zum Bergell hat sich verändert, wie Eleonora in ihren weiteren Ausführungen verdeutlicht. Während sie zur Anfangszeit in Chur noch jedes Wochenende zurück ins Bergell kehrt, dort alle ihre Freund*innen hat und sich auf ihre Familie und ihr Zuhause freut, geniesst sie im Verlaufe der Zeit die erweiterten Möglichkeiten des Lebens in der Stadt, freundet sich in Chur mit ihren Mitschüler*innen an und verzichtet immer öfters – auch aufgrund der langen Reisezeit – darauf, ins Bergell zurückzufahren.

Im Zusammenhang mit dem Aufbauen von Freundschaften in Chur verhandelt Eleonora ihr sprachliches Repertoire wieder als Ressource. Sie positioniert sich diesbezüglich als »Sonderfall«, denn während Italienischsprachige normalerweise in ihrer eigenen Sprachgruppe bleiben, kann sie Freundschaften sowohl mit den Italienisch- wie auch mit den Deutschsprachigen aufbauen.

»[...] io son sempre_ c'ho sempre avuto le amiche tedesche, le amiche italiane e riuscivo anche per esempio quando avevo compleanno a invitarle tutte e due assieme, perché tante volte è un po' difficile [...]. [...] e ci andava bene, però mi accorgevo di essere un po' un caso speciale, perché le_ le mie altre amiche italofone, volevano solo feste solo con italo_ cioè non legavano così tanto con i tedeschi come facevo io [...].« (E:Z7)

Eleonoras sprachlicher Habitus ermöglicht ihr, dabei sogar als Verbindungsglied zwischen den beiden normalerweise »inkompatiblen« Sprachgruppen zu wirken. Dass es ihr darüber ausserdem möglich ist, sprachliche Herausforderungen im Zusammenhang mit (Schweizer-)Deutsch einfacher zu überwinden, konkretisiert Eleonora auch in der

Zugehörigkeitsverhandlung ihrer besten Freundin, die in Chur aufgewachsen ist und mit der sie lediglich Schweizerdeutsch spricht. Eleonora hebt einerseits mit Stolz hervor, dass man in ihrem Schweizerdeutsch fast nicht mehr hört, dass sie eigentlich nicht deutschsprachig ist. Gleichzeitig bedauert sie gerade diese Tatsache auch, weil sie damit nicht mehr als Italienischsprachige wahrgenommen wird.

»[...] quando si fa_ si chiede: »Di dove sei?« e così, poi dici: »Eh, son della Bregaglia e tu? [...] una valle italoфона«, e poi quando dico che, eh, la mia madre lingua è italiano e norvegese fanno: »Ah, ma, non si se_ non avrei detto«, cioè si sente un po' magari una volta [...], ma che non avrebbero mai detto che [...] sono italoфона. E alla fine è un complimento, però dall'altra parte pensi, no_ eh, sì. [...] eh, perché penso: »Ma no, io non sono nata_ cioè non tedesca« per dire, e però dall'altra parte è anche un complimento, perché alla fine vuoi saper la lingua e integrarti e sì, dunque quando la gente comunque te lo dice è_ [...] dico: »Ah grazie.« (E:Z8)

Betrachtet man die Gesamterzählung, legen diese Äusserungen zum einen nahe, dass Eleonora hier erneut mit identitären Erschütterungen zu kämpfen hat. Sie möchte von den Anderen weiterhin als Nichtdeutschsprachige wahrgenommen werden. Ihre ausgezeichneten Sprachkompetenzen im (Schweizer-)Deutschen – die sowohl über das Italienische als auch das Norwegische hinwegsehen lassen – verdecken aber gleichzeitig auch sämtliche dahinterstehenden Mühen und Beschwerden, die Eleonora in Bezug auf die Sprache(n) auf sich nehmen musste und wofür sie letztlich gerne (mehr) Anerkennung durch die Anderen erhalten würde. Diese Deutung begründet auch, weshalb Eleonora anschliessend erneut über Erlebnisse aus ihrem Leben spricht, als sie noch Verständnisschwierigkeiten mit dem Schweizerdeutschen hatte.

»[...] la bambina della mia, ehm, madrina, lei anche parlava Svizzerdütsch con me e mi ricordo che una volta aveva detto »disegna un Rössli« no, e io »Rösli« era una donna anziana che viveva nel nostro villaggio. Io non riuscivo a capire come lei potesse conoscerla, no e invece non lo sapeva, invece le_ cioè: »Perché disegni una donna anziana?« no, e [...] poi appunto lei ha disegnato un cavallo e io non capivo.« (E:Z9)

Damit verweist sie nochmals vehement auf ihre nicht selbstverständliche Leistung, – unter gegebenen Umständen – heute so Schweizerdeutsch sprechen zu können, dass jegliche Färbung bedingt durch die Nutzung anderer Sprachen unbemerkt bleiben kann. Die alltägliche Präsenz des Deutschen macht Eleonora bewusst, dass sie heute die italienischsprachigen Kontakte besonders pflegen muss, um die Sprache nicht zu verlieren, denn schliesslich ist Italienisch fundamentaler Teil ihrer Identität.

»Per la lingua, ma anche per la mia identità. Perché io, cioè non mi sento tedesca, cioè non è che c'è una grande differenza, però comunque un po' della mentalità, un po' nei modi di fare, comunque vedo che è differente e poi con queste persone qua [...] comunque siamo stati a Coira tutti assieme e così e credo che è un punto della vita dove ci si lega tanto [...].« (E:Z10)

Dabei geht es Eleonora nicht hauptsächlich darum, Italienisch als eine ihrer Sprachen bewahren zu können. Vielmehr möchte sie dieses zusammengehörigkeitsstiftende Anderssein als die Deutschsprachigen, das sie mit allen Italienischsprachigen in Chur teilt, nicht aufgeben. Denn dies würde zum einen damit einhergehen, dass sie die Zugehörigkeit zu den ihr wichtigen Menschen infrage stellen müsste. Zum anderen sähe sie sich auch nicht mehr dazu legitimiert, sich die positiven Handlungsweisen zuzuschreiben, die sie mit einem Italienischsprachig-Sein verbindet. Erleichternd wirken deshalb ihre nachfolgenden Schilderungen zum universitären Alltag in Zürich, wo man sich wieder trifft und hin und wieder auch gemeinsam etwas trinken geht. Nichtsdestotrotz bevorzugt Eleonora es, den kompetitiven universitären Alltag vorwiegend mit den Deutschsprachigen zusammen zu bestreiten, denn innerhalb dieser Gruppe kann sie einfacher auf die für das Studium relevanten sprachlichen Ressourcen zurückgreifen. Wenn sie aber gefragt werde, woher sie kommt, betont sie ihre italienischsprachige Herkunft aus einem Tal in der Nähe des Engadins. Sie formuliert es bewusst so, weil die Leute einerseits fast nie wissen, wo das Bergell ist, und andererseits auch, weil es manchmal doch noch Situationen gibt, in denen sie nicht alles versteht, sie aber auf keinen Fall als dummlich wahrgenommen werden möchte.

»[...] Perchè appunto tante volte la gente non si accorge che non sono di madre lingua, però a volte dicono magari delle cose così che non capisco, dunque magari loro pensano: »Ma questa è stu_ cioè è stupida che non capisce« e dunque sì lo aggiungo sempre [...]«. (E:Z11)

Manchmal würde Eleonora wie ihre Schwester gerne sagen können, dass sie Norwegerin ist. Das klinge schöner, als sagen zu müssen, dass man Schweizerin ist. In Norwegen müsse sie aber ohnehin sagen, dass sie Schweizerin ist, weil man es beim Sprechen heraushöre. Gerade weil Eleonora Sprache(n) und Sprechen als fundamental für ihre Identität bewertet, weiss sie auch, dass sie das Norwegische und Italienische weiterhin aktiv halten muss.

»[...] e appunto questa cosa col tedesco [...], che è molto più importante nella mia vita, non solo scolastica, ma tutto e che appunto_ che il norvegese già sempre_ da sempre un po' che dimentichi così che va un po' indietro, però adesso mi sono già accorta quest'ultimo anno che anche il mio italiano sta magari tra virgolette peggiorando, e sì. Però appunto che io provo comunque a tenere in vita, perché per me è importante che_ comunque per me la lingua l'associa molto all'identità e dunque non voglio perdere_ cioè non voglio arrivare a un punto nella mia vita che non mi ricordo né [l'italiano], né il norvegese e che_ e non puoi neanche più dire: »Sì, in sé son della_«, cioè sarebbe strano.« (E:Z12)

Im Nachfrageteil des Interviews positioniert sich Eleonora auch sprachpolitisch und beurteilt, dass die Sprachen im Kanton Graubünden nicht gleich behandelt werden bzw. nicht dieselbe Wichtigkeit haben. Deutsch nimmt ihres Erachtens eine deutliche Vormachtstellung ein und Eleonora findet es lächerlich, dass die Italienischsprachigen, die nach Chur kommen, genauso lange Deutsch gelernt haben wie die Deutschsprachigen Italienisch, aber Letztere eigentlich kein richtiges Wort Italienisch sprechen. Eine Tatsa-

che, die widerspiegeln, dass für die Deutschsprachigen Italienisch keine Wichtigkeit hat, was Eleonora in gewisser Weise auch verstehen kann. Denn wer in der Schweiz Deutsch kann, genießt ein machtvoll Privileg. Dementsprechend würde sie aber mehr Verständnis für die Situation der Italienisch- und Romanischsprachigen erwarten, die ohne Deutsch nicht zurechtkommen und – im Unterschied zu den Deutschsprachigen, die sich diese Mühe sparen können – gezwungen sind, es zu lernen. Auch in Zürich werde den beiden Landessprachen Italienisch und Romanisch nur wenig Bedeutung zugemessen. Sie würden in Vorlesungen nie erwähnt. Vielmehr werde auf die Wichtigkeit des Französischen hingewiesen, das sie wegen des Deutschen selbst nie lernen konnte und was sie heute – trotz ihres umfangreichen sprachlichen Repertoires – im Vergleich zu den Anderen im Studium benachteilige. In Zürich sei es gar nicht in der Wahrnehmung der Leute, dass nicht alle gleich gut Deutsch sprechen können. Ihre Zukunft sieht Eleonora zum Zeitpunkt des Interviews eher in der Schweiz als in Norwegen, wobei sie aber das Bergell als längerfristigen Wohnort ausschliesst. Im Bergell aufzuwachsen sei schön gewesen. Aber für ihr Leben heute sähe sie statt des Bergells eher eine grössere Stadt wie Chur vor. Es würde ihr gefallen, wenn es ein Ort wäre, in dem man Italienisch sprechen kann.

8.3.2 Resultierende Handlungs(ohn)macht

Eleonoras Erzählung zeigt auf bemerkenswerte Weise auf, wie biografische Erfahrungen und veränderte Lebensumstände Momente identitärer Verunsicherung und Orientierungslosigkeit auslösen können. Eleonoras Sprachbiografie lässt sich als Abhandlung multipler identitärer Konflikte lesen, mit denen sie sich im Verlaufe ihres Lebens auseinandersetzen muss. Eleonora setzt ihr identitäres Selbstbild an vielen Stellen direkt mit Sprache(n) und Sprechen und damit einhergehenden Erfahrungen in Bezug. Ihre Erzählung verdeutlicht in zahlreichen Passagen die Beschwerden, über die Sprache hergestellte identitäre (Selbst-)Verortungen am Leben halten zu können. Eleonora wächst im Bergell in einer Familie auf, die kulturell sehr norwegisch geprägt ist. Sowohl die Selbst- als auch die Fremdwahrnehmung ist im Tal die, dass sie sich als Familie von anderen, klassischeren Bergeller Familien unterscheiden. Sie leben andere Traditionen und sprechen eine für das Bergell »exotische« Sprache. Eleonora erzählt von besonderen Traditionen rund um die Feierlichkeiten zu Weihnachten und am »Lucia-Tag«, die für Bergeller*innen gänzlich fremd sind, und von Momenten im Kindergarten, in denen die anderen Kinder sie nicht richtig verstehen und mit ihr und ihrer Schwester – im Unterschied zu allen anderen – nur Italienisch und keinen Bergeller Dialekt sprechen. Eleonora erinnert sich zwar daran, nicht bei allen Themen mit den anderen Kindern des Tals mitsprechen zu können, da sie andere Medien und Musik konsumiert. Dieses Anderssein beschreibt sie aber nicht als belastend, gerade weil diesen norwegischen Kindheitserinnerungen eine für sie fundamentale emotionale Anhaftung zukommt, die sie erhalten möchte. Eleonora macht in der Erzählung an mehreren Stellen die für sie grosse Bedeutung ihrer norwegischen Identität deutlich. Diese Schilderungen lassen sich wie eine Art verzweifeltes Festhalten an einer Zugehörigkeit lesen, deren langsamen und unaufhaltbaren Verlustprozess sie aber – bedingt durch sprachliche Attrition – im Verlaufe der Jahre schmerzlich erfahren muss.

Später in Chur versteht sich Eleonora auch als Mitglied der bündnerischen Italianità, die neben der deutschsprachigen Mehrheit im schulischen Kontext mit leistungsbezogenen Herausforderungen und Benachteiligungen konfrontiert ist. Die Immersion in eine gänzlich deutschsprachige Klasse geht für Eleonora mit Gefühlen von Leistungsdruck und Versagensangst einher, denn im Kontext der Bündner Kantonsschule bestimmt ihre mangelnde Deutschkompetenz neben gewichtigen sozialen Ein- und Ausschlussprozessen auch über ihr schulisches Gelingen. Ebenso macht Eleonora auch die missliche Erfahrung, dass sie ausschliesslich mit Hochdeutsch, welches sie in ihrer Wahrnehmung im Bergell gut gelernt hat, in Chur nicht mehr zurechtkommt, weil die Alltagssprache vor Ort Schweizerdeutsch ist. Sie erzählt von Situationen, in denen sie sich beim Sprechen schämt und in denen sie – wenn auch auf liebevolle Art – beim fehlerhaften Sprechen von ihren Mitschüler*innen belächelt und korrigiert wird. Auch wenn Eleonora die anfängliche Zeit in Chur als beschwerlich beschreibt, ist es – um mit Bourdieu zu sprechen – ihr *inkorporierter sprachlich-kultureller Habitus*, auf den sie zurückgreifen kann, um Anschluss zu finden. Eleonora lernt innerhalb eines Schuljahres so gut Schweizerdeutsch, dass die Leute – wie sie sagt – nicht mehr annehmen, dass sie eigentlich italienischsprachig ist. Dies löst bei Eleonora einmal mehr einen inneren Konflikt aus, weil sie sich selbst mit ihrer Mentalität und Denkweise näher bei den Italienischsprachigen fühlt, aber nicht mehr so wahrgenommen wird. Einen bitteren Nachgeschmack hinterlässt für sie auch die Tatsache, dass durch die Dominanz des Deutschen in ihrem Alltag auch ihr Italienisch schlechter geworden ist und sie damit keine ihrer beiden Familiensprachen mehr so gut beherrscht, dass eine für sie stimmige sprachlich-kulturelle Zugehörigkeit gerechtfertigt ist und sie sich selbst in ihren persönlichen Bedeutsamkeiten treu bleiben kann. Ihre grösste Befürchtung ist, dass sie aufgrund eines substanziellen Sprachkompetenzverlustes im Norwegischen und im Italienischen nicht mehr dazu legitimiert sein könnte zu sagen, dass sie Bergellerin oder Norwegerin ist. Eleonoras offensichtliches Talent für Sprachen und die durch ihre Biografie gewonnene Mehrsprachigkeit stehen insofern in deutlichem Widerspruch zu ihrer Ohnmacht, eine für sie zufriedenstellende Identität festlegen zu können. Sie spricht zwar mehr Sprachen als viele andere ihrer Kommiliton*innen an der Universität, trotzdem verbleibt bei ihr weiterhin das Gefühl, keine Sprache richtig zu können und damit in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt zu sein. Gerade im Kontext der Universität ist das Beherrschen der deutschen Sprache auf hohem Niveau eine bedeutende Voraussetzung, weil Sprache sich auf das gesamte formale Leistungsvermögen auswirkt und damit ein essenzielles Selektionskriterium im schweizerischen Bildungssystem darstellt. Ist davon die Rede, dann stört sich Eleonora eher an ihrer Mehrsprachigkeit und würde sich wünschen, lieber nur eine Sprache richtig gut zu können.

Obwohl Eleonora die Option, nach Norwegen zu ziehen, über die ganze Erzählung hinweg in Betracht zieht, ist sie sich auch bewusst, dass die Umsetzung eines norwegischen Lebensentwurfs – wie ihn ihre Schwester lebt und wie ihn vielleicht auch Eleonoras Mutter eher für sie vorgesehen hätte – im Verlaufe der Zeit für sie immer unwahrscheinlicher wird. Dies fühlt sich für Eleonora in gewisser Weise auch als verpasste Chance an, denn es würde ihr viel bedeuten, nach wie vor sagen zu können, dass sie Norwegerin ist. Eleonora merkt, wenn sie über ihre Sprache(n) spricht, dass sie ihr Selbst nicht mehr lediglich entlang der beiden Sprachen Norwegisch und Italienisch verhan-

deln kann. Das (Schweizer-)Deutsche hat sich – auf Kosten all ihrer anderen Sprachen – in ihr Dasein eingeschlichen und be- und verdrängt in kleinen Schritten alle ursprünglichen identitären Stabilitäten. Gerade weil das Norwegische immer weniger Teil von Eleonoras Alltag einnimmt und das Schweizerdeutsche sogar in ihr Familienleben einzudringen beginnt, das für sie die verbleibende »norwegische Hochburg« darstellt, versucht Eleonora mit aller Kraft, an ihren norwegisch geprägten Kindheitserinnerungen festzuhalten.

Wie schwierig es für Eleonora ist, sich mit ihren vielfältigen *natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten* zurechtzufinden, macht sie abschliessend auch nochmals mit den Ausführungen deutlich, welche Sprache sie mit etwaigen eigenen Kindern sprechen würde. So sagt sie, dass sie ihnen einerseits gerne das Norwegische weitergeben würde, sich aber nicht dazu befähigt sieht, denselben starken Bezug herstellen zu können, wie sie ihn selbst erlebt hat. Andererseits würde sie auch am Italienischen festhalten wollen, da dies – ohne das Bergell als Wohnort – ja auch verloren ginge. Dieser omnipräsente innere Konflikt kann als exemplarisch für die identitären Herausforderungen angesehen werden, denen sich Menschen stellen müssen, die in Verhältnissen von doppelter sprachlicher Minderheit³ leben. Für Eleonora könnte dies in Zukunft z.B. bedeuten, dem Italienischen zuliebe auf das Norwegische, und damit auf einen Teil ihrer Identität, verzichten zu müssen.

Eleonora äussert sich auch als dankbar für ihre Mehrsprachigkeit, denn diese hat ihr auch zu einigen Vorteilen in ihrem bisherigen Leben verholfen. Zum Beispiel beschreibt sie, dass sie sich früher nie hätte vorstellen können, mit jemandem eine emotionale Beziehung aufbauen zu können, der nicht ihre Sprache(n) spricht. Heute habe sie aufgrund ihres sprachlichen Repertoires einen einfacheren Zugang zu unterschiedlichen Menschen, diversen Kulturen und jedes Mal, wenn sie in die Ferien gehe, werde ihr bewusst, dass sie dadurch von grossen Vorteilen profitieren könne. Eleonora beschreibt es selbst als eine Art indirekten Effekt, der sich als resultierende Handlungsfähigkeit im Umgang mit Differenz interpretieren lässt.

»[...] la nostra società è sempre più globalizzata [...] così che alla fine hai grande vantaggio a sapere più lingue e che è anche [...] come un effetto non diretto, ma tipo più indiretto, che si è magari anche più aperti sapendo di più_ cioè io son piuttosto_ sta cosa che io mi sento molto una persona più aperta che magari altri e io penso che questo sia anche un po' per la lingua, che indirettamente quando tu sai un'altra lingua, sai dopo della cultura e così e sei più aperta a cose nuove, a culture nuove, a persone nuove [...].«
(E:Z13)

Obschon Eleonora durch ihre Erzählung unmissverständlich deutlich machen konnte, dass sich Zugehörigkeiten über Sprache(n) und Sprechen nicht trivial entlang einzelner (körperlich-leiblicher) Bereiche ergeben, lassen sich bereits aus Eleonoras Sprachenportrait viele Verflechtungen herauslesen. Für Eleonora bleibt Norwegisch die Sprache ihres

3 Mit »doppelter sprachlicher Minderheit« ist im Kontext von Eleonora einerseits das Bergell gemeint, das als italienischsprachiges Tal zu einer kantonalen Sprachminderheit Graubündens gehört. Andererseits ist mit dem Norwegischen, als nicht angestammte Sprache des Bergells, eine weitere Minderheitensituation angesprochen.

Herzens, über die sie Gefühle und Emotionen wahrnimmt und über die sie (un)glücklichen Lebensmomenten nahe sein kann. Italienisch stellt sie vorwiegend als Sprache ihres Intellekts dar; die Sprache, in der sie lesen und schreiben gelernt hat. Und Deutsch wird je länger, je mehr die Sprache, die beides – ihr Herz und ihren Geist – durchdringt.

8.3.3 Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden

Im April 2019 treffe ich mich mit meiner Schwester und einer ihrer Arbeitskolleginnen in Zürich zum Mittagessen. Da die Kollegin selbst aus dem Bergell kommt, frage ich sie, ob sie vielleicht jemanden mit entsprechendem Profil kenne. Sie gibt mir zwei Namen an und schreibt den beiden direkt eine Nachricht. Sowohl Eleonora als auch Mirco antworten ihr, dass sie mir ihre Telefonnummern weiterreichen darf. Ich kontaktiere Eleonora noch am selben Tag. Sie erklärt sich gerne bereit, ein Gespräch mit mir zu führen. Im August informiere ich sie schliesslich, dass ich ihr Terminvorschläge per E-Mail zugesendet habe. Eleonora schickt mir den Online-Fragebogen zu und bestätigt den Freitag, 22. November 2019 als passenden Interviewtermin. Eleonora meldet sich knapp eine Stunde vor dem Interview per Whatsapp bei mir. Sie fragt, ob sie auch schon etwas früher kommen könne, und erklärt, dass sie sehr früh von zu Hause losgegangen sei, weil sie sich erfahrungsgemäss in Zürich verlaufe. Glücklicherweise sind meine Forschungskollegin und ich schon bereit und Eleonora klingelt eine Viertelstunde später an meiner Wohnungstür in Zürich. Mit Eleonora kommt unmittelbar eine lustige Stimmung auf, weil wir darüber sprechen, wie gut man sich in Zürich verlaufen kann. Eleonoras Wohnung ist am Stadtrand bei Witikon, wo ich selbst – als ich von Chur nach Zürich gezogen bin – auch mehrere Jahre gewohnt habe. Wir verstehen uns von Anbeginn sehr gut und die Stimmung ist entsprechend entspannt. Wir sprechen über die Weihnachtsbeleuchtung an der Zürcher Bahnhofstrasse, die an diesem Tag in Zürich eingeschaltet wird und den Namen »Lucy« trägt. Eleonora meint, dass dies gut zum »Lucia-Feiertag« in Norwegen passe. Ich verstehe nicht genau, was sie damit meint, nehme mir aber vor, mich nach dem Interview genauer darüber zu informieren. Mir fallen Eleonoras schneller Sprechfluss und die Art und Weise auf, wie sie Konsonanten ausspricht. Teilweise scheint mir auch, dass sie Wörter verschluckt bzw. nicht vollständig ausspricht. Ich merke, dass ich mich aktiv auf den Inhalt ihrer Aussagen konzentrieren muss, um nicht abgelenkt zu wirken. Im Verlaufe des Interviews stellt sich ein Gewöhnungseffekt ein, denn diese Nuancen in ihrer Sprache fallen mir irgendwann nicht mehr auf. Nach dem Interview frage ich meine Forschungskollegin nach ihrer Einschätzung darüber. Auch sie hört etwas Besonderes in Eleonoras Italienisch. Wir diskutieren darüber, können aber auch bei mehrmaligem Anhören der Aufnahme dieses »Besondere« nicht genauer definieren.

Eleonora arbeitet ca. 15 Minuten am Sprachenportrait und erzählt anschliessend fünf Minuten ohne Unterbrechung meinerseits. Auch bei meinen Nachfragen ist Eleonora sehr gesprächig und ich empfinde unser Interview, das insgesamt 55 Minuten dauert, als sehr angenehm. Eleonoras Antworten folgen meist postwendend auf meine Fragen. Deshalb sticht eine Erzählpassage besonders hervor, als Eleonora länger überlegen muss. Ich frage sie, ob es Momente in ihrem Leben gegeben habe, in denen sie besonders froh um die Tatsache war, mehr als eine Sprache zu können. Eleonora überlegt zuerst während neun Sekunden und beginnt schliesslich mit:

»Non lo so. Cioè, so che sono sempre stata contenta, però al primo momento dici, sì o_« (E:Z14)

Anschliessend überlegt sie nochmals sechs Sekunden lang, bis ihr einfällt, was sie dazu sagen möchte.

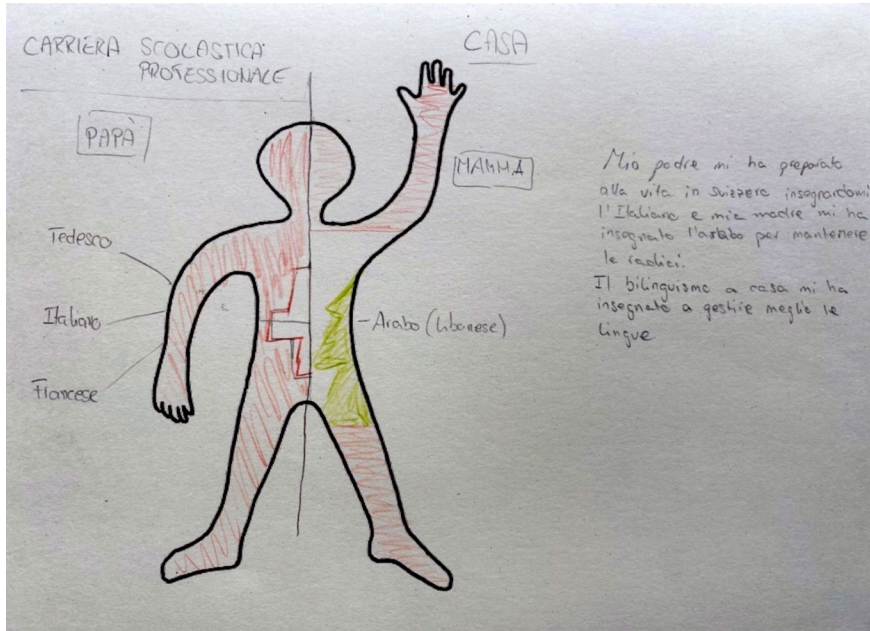
»Ah sì, magari quando ho cercato lavoro per la prima volta, che ho scritto la Bewerbung e ricordo che ero tutta fiera che avevo potuto scrivere quattro lingue e sì che pensi comunque: »Ah sì, è un vantaggio« e sì. Ma non so proprio in generale, lo penso quando posso connettere con così tante persone diverse, di culture diverse, lo trovo sempre un vantaggio_ anche ogni volta che vado in vacanza penso: »Oh, quanto sono fortunata«, cioè sì_ di poterlo fare.« (E:Z15)

Neben der Tatsache, dass Eleonora ihre Mehrsprachigkeit aufgrund ihrer identitären Konflikte wohl eher nachteilig erlebt und deshalb möglicherweise länger über die Frage nachdenken muss, gehe ich für diese spezifische Frage auch davon aus, dass meine Formulierung bei Eleonora die Vorstellung hat aufkommen lassen, dass alle Sprachen zum selben Zeitpunkt eine Bedeutung haben müssen. Hätte ich die Frage anders formuliert, z. B. wenn ich anstatt »*mehr als eine Sprache zu können*« gesagt hätte »*mehrsprachig zu sein*«, wäre es für Elenora möglicherweise einfacher gewesen, eine Antwort zu finden. Ihre Antwort wirkt für mich hier durch meine Formulierung hervorgerufen. Damit wird mir nochmals bewusst, welchen Einfluss meine Formulierungen auf die Antworten meiner Informant*innen haben können, und ich nehme mir vor, bei den anstehenden Interviews ganz besonders auf die Formulierung meiner Fragen zu achten.

Eleonora fragt uns nach dem Interview, wo wir arbeiten, und als wir die Pädagogische Hochschule Graubünden erwähnen, wiederholt Eleonora, dass sie eigentlich auch Primarlehrerin werden wollte, weil sie immer sehr gerne Zeit mit Kindern verbringe. Wir sprechen anschliessend auch noch einige Zeit über ihr Jurastudium. Danach verabschieden wir uns mit einer kurzen Umarmung und ich freue mich darüber, Eleonora kennengelernt zu haben.

8.4 Thomas – »Prima studio la persona, poi forse gli dico che sono anche libanese«

Abb. 23: Thomas' Sprachenportrait



Thomas' Vater flüchtet aufgrund des libanesischen Bürgerkriegs aus seiner Heimat Libanon zuerst nach Frankreich, später nach Italien. Er studiert Medizin und nimmt schliesslich in der Schweiz eine Stelle als Assistenzarzt an. Nach der Hochzeit verlässt auch Thomas' Mutter den Libanon, um zum Vater in die Schweiz zu ziehen. Die Familie lebt einige Jahre im Bergell, wo auch Thomas' älterer Bruder geboren wird, und siedelt danach – erneut aufgrund der Arbeit des Vaters – ins Misox um. Thomas und sein Bruder verbringen ihre Kindheit und Jugend in einem Misoxer Dorf, eine halbe Autostunde von der Tessiner Kantonsgrenze entfernt. Die Mutter spricht mit beiden Söhnen Arabisch. Der Vater hingegen spricht vorwiegend Italienisch mit den Kindern. Nach der Sekundarschule zieht Thomas in die Kantonshauptstadt Chur, um dort das Gymnasium in der italienischsprachigen Abteilung zu absolvieren. Zum Zeitpunkt des Interviews bereitet sich Thomas auf den Numerus clausus für den Eintritt ins Medizinstudium vor.

8.4.1 Identitäre (Selbst-)Verortung

Thomas eröffnet seine Erzählung mit der Beschreibung, dass es seinen Eltern sehr wichtig ist, beiden Söhnen ein Aufwachsen mit zwei Sprachen, Arabisch und Italienisch, zu ermöglichen. Einerseits möchten sie damit ihre eigenen Werte und Traditionen weitergeben. Andererseits geht es ihnen auch darum, ihren Kindern, die in einer italienischsprachigen Umgebung aufwachsen, möglichst sprachbedingte (Bildungs-)Nachteile zu

ersparen. Zur Sicherstellung beider Sprachen entscheiden die Eltern sich für den traditionellen Ansatz »*Une personne, une langue*«. ⁴ Thomas erzählt, dass er sich nicht mehr an seine Kindheit mit beiden Sprachen erinnern kann. Er präferiert darüber zu sprechen, wie sehr er heute dankbar dafür ist, dass seine Eltern diesen Entscheid zugunsten seiner Zweisprachigkeit getroffen haben. In seinen Ausführungen geht Thomas auf den Gebrauch beider Sprachen in seinem derzeitigen Alltag ein und expliziert seine eigene Kompetenz in beiden Sprachen dahingehend, dass er Arabisch lediglich sprechen kann, aber nie lesen und schreiben gelernt hat. Auf Italienisch hingegen wisse er immer, was er gerade sage, obwohl andere manchmal hören würden, dass er nicht ausschliesslich italienischsprachig ist. Im Arabischen beurteilt Thomas die Semantik hingegen als für ihn anspruchsvoller. Wenn Thomas Arabisch spricht, weiss er zwar, welchen Inhalt er vermittelt. Er hat aber keine Vorstellung davon, was das einzelne Wort tatsächlich für einen Bedeutungsumfang hat. Er ist lediglich vertraut damit, gewisse Wörter in einem ganz bestimmten Kontext zu verwenden.

»[...] ormai uso solo l'italiano e il tedesco nella mia vita attuale, l'arabo lo uso solo a casa. [...] nella mia carriera scolastica mmh è una lingua che non ha molto influsso, perché non è una lingua parlata ovviamente o che si studia qua e quindi l'italiano è la mia lingua, credo che la mia lingua principale è l'italiano; la lingua anche in cui so esprimermi meglio è sicuramente l'italiano, imparato a scuola anche a esprimermi e così, mentre in arabo so proprio l'essenziale per un piccolo dialogo. [...]. [...] L'arabo non lo so scrivere e né leggere. Leggere, mmh pian piano, [...] ci metterei magari tre orette. [...] non l'ho mai imparato, non me l'hanno mai insegnato [...]. So solo parlare. [...] quando parlo in arabo, so cosa sto trasmettendo di messaggio, ma non ho la minima idea di cosa significa davvero la parola che sto usando, perché sono abituato a usarla in un contesto.«
(T:Z1)

Thomas verhandelt in diesen ausdifferenzierten Schilderungen über die Nutzung des Italienischen und Arabischen auch, welche der beiden Sprachen »seine Sprache« ist. Er entscheidet sich unter Vorbehalt, den er mit »credo« ausdrückt, für das Italienische. Einerseits, weil dieser Sprache eine grössere Anerkennung und Bedeutung in seinem gegenwärtigen Lebens- und Bildungskontext zukommt, es andererseits aber auch die Sprache ist, über die sich Thomas am besten ausdrücken kann. Das Arabische kann Thomas in seinem Churer Alltag hingegen nicht oft nutzen, weil er nicht viele arabischsprachige Menschen kennt und auch zu Hause bei seinen Eltern heute eher ein Sprachgemisch den familiären Alltag prägt. Trotz dieses nachvollziehbaren In-den-Hintergrund-Tretens des Arabischen führen ihn die Verhandlungen zu »seiner Sprache« dazu, seine Erzählung mit einer Passage zu Erinnerungen an den Libanon und an seine Familie fortzuführen, die er mit der Sprache Arabisch verbindet.

4 Diese Strategie im Umgang mit familiärer Zweisprachigkeit geht auf den französischen Linguisten Maurice Grammont zurück, der Anfang des 20. Jahrhunderts erstmals vorschlug, dass jeder Elternteil in der Kommunikation mit den Nachkommen bei einer Sprache bleibt und diese – trotz Kommunikation in anderer Sprache mit dem zweiten Elternteil – konsequent beibehält (vgl. Brettigny & de Klerk 2008, S. 6).

»Soprattutto tra famigliari ho imparato a gestirmi, a parlare con gli zii, i nonni. [...] L'arabo mi ricorda molt_quando sento l'arabo tro_ mi sento a_ molto a mio agio quando sento l'arabo magari per strada a Coira o così, o quando sono in vacanze e sento qualcuno parlare arabo, mi fa salire un po' la nostalgia del Libano e mi fa anche s_ sicuramente salire bei ricordi del Libano, dei famigliari, ma anche brutti ricordi del Libano perché ho dovuto_ o una volta abbiám dovuto, beh, fuggire dalla guerra in Libano e appunto ogni tanto l'arabo mi fa anche ricordare quei, quei brutti momenti. [...] mentre all'italiano non collego molte emozioni sinceramente, mentre all'arabo riesco a collegare tante emozioni e ricordi, mentre l'italiano, essendo la lingua che mastico ogni giorno, non ci collego dei ricordi o delle emozioni. [...].« (T:Z2)

Thomas spricht mit diesen Ausführungen vorwiegend die emotionale Beziehung an, die er zur arabischen Sprache hat. Der Klang dieser Sprache löst bei Thomas vertraute und anheimelnde Zugehörigkeitsgefühle aus, die ihn an Lebensmomente im Libanon erinnern. Thomas beschreibt wirkungsvoll, wie das Hören der Sprache nicht nur schöne Nostalgien aufkommen lässt, sondern auch von Unsicherheit und Angst geprägte Lebensmomente in Erinnerung rufen kann. Dem Italienischen schreibt Thomas im Vergleich dazu eine eher zweckdienliche Komponente des alltäglichen »Durchkauens« zu, die bei ihm keine besonderen Gefühle auszulösen vermag. Thomas nimmt hierbei eine persönliche symbolische Bewertung der beiden Sprachen vor, welche die Vormachtstellung des Italienischen in seinem Leben wieder relativieren soll, weil sie nicht vollumfänglich mit seinen emotionalen Bedeutsamkeiten übereinstimmt.

In einer weiteren Erzählpassage stellt Thomas seine Zugehörigkeit zum Libanon infrage und hebt die Schweiz als Ort hervor, wo er in Sicherheit leben kann. Besonders eindrücklich erscheinen auch Thomas' Erläuterungen zu seiner identitären Selbstverortung in der Interaktion mit anderen. Thomas möchte sich in erster Linie als Schweizer und nicht als Libanese verstanden wissen.

»[...] non abbiám quasi più nessun legame con il Libano non_ appunto io mi sento più_ molto; sicuramente mi sento svizzero e non libanese. [...] È la Svizzera che mi ha eh regalato diciamo il poter andare a scuola e queste cose, un tetto sopra la casa e così. [...] se la persona è interessata dico che sono libanese. Eh quello l_ lo dico_ quello prima studio un po' la persona e poi glielo dico, perché c'è gente che lo apprezza e c'è gente che magari si sente un po' a disagio anche dopo. [...] non ho mai subito razzismo_ so_ insulti e così da_ alle medie, ma non è razzismo è semplicemente stupidità, direi quello. Anche il razzismo è stupidità, ma quello è_ proprio infanzulleria era. Vero è proprio razzismo è rara_ raramente nel_ nella mia gioventù proprio quando ero piccolino. Adesso invece molto di più appunto per quel movimento tra i giovani nazionalista che sta salendo lentamente, però vero razzismo, ringrazio Dio, mai, mai. Non ho mai dovuto stare male perché ero libanese.« (T:Z3)

Er erklärt, dass das Preisgeben seines libanesischen Hintergrunds bei seinem Gegenüber auch unangenehme Reaktionen auslösen kann, womit er einerseits auf vorherrschende rassistische, vielleicht islamfeindliche Diskursordnungen verweist. Da Thomas in diesem Zusammenhang bereits ablehnende Erfahrungen gemacht hat, sieht er sich andererseits dazu veranlasst, sorgfältig abzuwägen, ob er im Gespräch zu seinen Wurzeln

Stellung nehmen möchte oder lieber darauf verzichtet. Eine Entscheidung, die wohlbedacht sein muss, da sie schliesslich Thomas' soziale Positionierung mitbestimmt und – ganz im Sinne des wirkmächtigen *sprachlichen Marktes* – möglichst hohen Profit abwerfen soll. Gerade die schleichende Verschiebung diskursiver Machtverhältnisse ruft Thomas umso mehr ins Bewusstsein, dass solche Differenz- und Fremdheitskonstruktionen für ihn mit negativen Konsequenzen verbunden sein könnten.

Thomas' Erinnerungen an den Libanon stehen vorwiegend mit politischen Diskussionen in Verbindung, die ausschliesslich unter Männern stattfinden. Thomas erzählt, dass er diesen Meinungsaustauschen zuhört und gelegentlich selbst versucht, den politischen Wortschatz in seinen eigenen Äusserungen einzusetzen. Er unterstreicht dabei, dass er sich beim Arabischsprechen mit Libanes*innen aber nie richtig wohlfühlt hat.

»Non mi son mai sentito a mio agio a parlare arabo con_ in Libano con gente che parla_ che è libanese. Mentre qua a Coira invece, parlare l'arabo con qualcuno che è venuto in Svizzera, s_ mi sento già un attimo più_ più tranquillo, perché so che anche loro magari non lo parlan bene, perché son venuti qua. Mentre comunicare con i miei zii, i miei cugini e i miei nonni in Libano era sempre un po' un disagio. [...]« (T:Z4)

In einem Kontext, in dem Arabisch die Umgebungssprache darstellt und entsprechend vertieftere Sprachkompetenzen gefordert sind, ist Sprechen für Thomas – trotz der familiären Anbindung – mit einem Gefühl sprachlicher Befangenheit verbunden. Mit seinen mitgebrachten habituellen sprachlichen Dispositionen kann Thomas sich darin nicht ausreichend selbstwirksam erleben, was sein Zugehörigkeitsgefühl gezwungenermassen schmälert. Anders empfindet Thomas es, wenn er hingegen in der Schweiz auf jemanden trifft, der Arabisch spricht. Durch die geteilte biografische Erfahrung des »In-die-Schweiz-Kommens« geht Thomas von anderen Anspruchsgegebenheiten aus. Einerseits spricht Thomas diesen Menschen zu, dass sie sich biografisch bereits auf den schweizerischen Zugehörigkeitsraum einlassen mussten und aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen eher Verständnis für seine sprachlichen Unzulänglichkeiten aufbringen. Andererseits geht Thomas davon aus, dass der migrationsbedingte Sprachkontakt ihr Arabisch ebenso bereits gefärbt hat. In der Interaktion mit diesen Menschen fällt der beidseitige Anspruch an eine sprachliche Korrektheit insofern milder aus, was die Situation für Thomas entspannter werden lässt.

Das MisoX bezeichnet Thomas in seiner Erzählung als sein Zuhause. Obwohl er sich inzwischen auch beim Dialektsprechen wohlfühle, sprechen ihn die meisten Leute im Tal nach wie vor vorwiegend auf Italienisch an. Betreffend seine Beziehung zum MisoXer Dialekt führt Thomas aus, dass er diesen – auch wenn er ihn erst ab der Oberstufe zu sprechen beginnt – heute so verinnerlicht hat, dass er Dialekt seit jeher als eine seiner Sprachen betrachtet. Er habe in seiner Jugend für sich entschieden, aufgrund der im Tal aufgekommenen nationalistisch geprägten Diskurse, die den Erhalt lokaler Werte und Traditionen propagieren, selbst auch Dialekt zu sprechen. Damit verweist Thomas auf die Wirkmächtigkeit vorherrschender Diskurse, die ihn über das ihm anhaftende Differenzmerkmal des Nichtdialektsprechens und des Libanesisch-Seins in eine inferiore Position hineinrufen. Seine Äusserungen zeigen aber ebenso auf, dass sich Thomas über diese sprachliche Anpassungsleistung bzw. über diesen *performativen Akt* gegen die-

se Fremdpositionierung auflehnt und sich partiell von dieser Identitätszuschreibung distanzieren kann. In Chur wollen seine Freunde aber wieder mehr über diese »exotische«, weit entfernte Sprache wissen und stellen in diesem Zusammenhang erneutes *Othering* her. Thomas sieht sich des Öfteren gezwungen, seine libanesisische Herkunft zu thematisieren, was sein Gefühl des Andersseins, seine Einverleibung als *Migrationsanderer* sicherlich nicht mindert.

Auf andere für ihn wichtige Sprachen angesprochen, nimmt Thomas zu seinen Erfahrungen mit (Schweizer-)Deutsch Stellung. Als Primarschüler lernt Thomas gerne Deutsch und spricht von guten Erinnerungen an den Fremdsprachenunterricht. Schweizerdeutsch ist bis zu seinem Umzug nach Chur völlig unbedeutend, denn im Unterricht im MisoX lernt er lediglich Hochdeutsch. Thomas geht an späterer Stelle der Erzählung darauf ein, dass Hochdeutsch und *Svizzerdütsch* für ihn heute eine Hauptrolle spielen und für seine weitere »Berufskarriere« fundamental wichtig sind. Auch dem Englischen spricht Thomas eine grosse Wichtigkeit für seine berufliche Zukunft zu, denn er möchte – wie sein Vater und auch sein Bruder – Medizin studieren. Thomas ergänzt diesbezüglich, dass der Lebensentwurf seines Bruders oft auch sein eigenes Leben vorzeichnet, denn die Eltern treffen dieselben Entscheidungen – wenn sie beim Bruder Früchte getragen haben – oft auch für ihn. Für Thomas steht insofern von Anbeginn fest, dass er nach Chur zieht und dort das Gymnasium besucht. Man habe ihm hierbei kein grosses Mitspracherecht eingeräumt. Ein Entscheid der Eltern, der auch der Tatsache geschuldet sei, dass man im Tessin zu wenig gut Deutsch lerne. Die Jahre in Chur verbringt Thomas vorwiegend im Kreise der Bündner Italianità, in der Deutschsprechen laut seiner Erzählung keine Alternative darstelle. Ausserhalb dieses Zugehörigkeitsraums gibt es für Thomas vorwiegend im ersten Jahr noch unangenehme Momente, wenn er die Leute drei- oder viermal um Wiederholung oder gar um ein Umstellen aufs Hochdeutsche bitten muss. Erst als Thomas' Bruder ihm nahelegt, auch Freundschaften mit Deutschsprachigen zu schliessen, beginnt Thomas sich im Alltag auch mit (Schweizer-)Deutsch wohlfühlen. Er meint hierzu, dass man die Anstrengung, mit deutschsprachigen Menschen zu sozialisieren, auf sich nehmen müsse, um sich selbst eine gute Zukunft aufbauen zu können. Mehrere Sprachen zu sprechen ist für Thomas eine unabdingbare Anforderung, ohne die man im Berufsleben nicht weit komme.

An der Bündner Kantonsschule sei die *Italianità* gut vertreten, obwohl man manchmal dafür kämpfen müsse, mehr gehört zu werden. Thomas beschreibt z.B. alltägliche Situationen, in denen die Italienischsprachigen die Lehrpersonen wiederholt darum bitten müssen, im Unterricht Hochdeutsch zu sprechen. Thomas selbst spricht mit den Lehrpersonen über alle Jahre hinweg lediglich Hochdeutsch, um sich – wie er sagt – nicht zu blamieren. Ausserhalb des schulischen Leistungskontextes traut sich Thomas aber mehr Schweizerdeutsch zu sprechen. Er nennt es sein eigenes Schweizerdeutsch, das eine Mischung zwischen Hoch- und Schweizerdeutsch darstelle.

Thomas positioniert sich zudem als (sprach)politisch interessiert und verdeutlicht seine entsprechenden Haltungen an mehreren Stellen seiner Erzählung. Beispielsweise bezeichnet Thomas die vorherrschende sprachlich-kulturelle Pluralität in Chur und auch in der Schweiz als grossen Vorzug und grosse Stärke für das helvetische Land. Chur sei das Herz des Kantons Graubünden, da müsse es Platz für alle drei angestamm-

ten Sprachen haben. Thomas ist zudem davon überzeugt, dass die Sprache auch durch menschliche Verhaltensweisen geprägt ist. So macht er Aussagen zu unterschiedlichen Daseinsformen innerhalb der einzelnen italienischsprachigen Talschaften. Er erwähnt z.B. die Tatsache, dass sich die Leute im Puschlav und im Bergell zwangsläufig eher nach dem Engadin oder Chur ausrichten und sie als Misoxer*innen hingegen näher zum Tessin stehen. Das habe einen grossen Einfluss auf die Persönlichkeit und die Lebensart der Menschen. Während sie sich als Misoxer*innen eher wie Tessiner*innen benehmen, würden Puschlaver*innen und Bergeller*innen hingegen eher deutschschweizerische Verhaltensweisen annehmen.

»[...] anche per il fatto che Poschiavo e Bregaglia devono_ sono più orientate verso il_ verso Coira no, sono più spinte verso il Grigioni, mentre noi Mesolcinesi siamo più verso il Ticino, no. E questo secondo me fa già una grandissima differenza nella_ nel carattere e nel modo di vivere che noi mesolcinesi ci atteggiemo un po' in modo ticinese mentre Bregaglia e Poschiavo sono un po' più, eh, svizzero-tedesche, diciamo, o romance anche.« (T:Z5)

Thomas konstruiert Bergeller*innen und Puschlaver*innen als andere Italienischbündner*innen und spricht ihnen – zumindest bezüglich der Verhaltensweisen – ein Stückchen *Italianità* ab. Sich selbst verhandelt er als den Tessiner*innen ähnlicher, wobei er sich aber keinesfalls als Tessiner verstanden wissen möchte. Entsprechend äussert er die Erwartung an Misoxer*innen, dass diese gut Deutsch lernen sollten, da sie eben Bündner*innen und keine Tessiner*innen seien.

»[...] spesso a noi mesolcinesi ci dicono: »Eh, ma voi siete dal Ticino no, siete ticinesi« e si risponde: »No, noi non siam ticinesi, siam grigionesi.«_ okay, però dobbiamo anche un po' dimostrarlo magari imparando la lingua_ una lingua del nostro cantone, non solo l'italiano.« (T:Z6)

Damit verweist Thomas aufgrund seiner biografischen Erfahrungen darauf, dass man erst als Bündner*in wahrgenommen und legitimiert ist, wenn man (Schweizer-)Deutsch spricht. Es liesse sich insofern davon ausgehen, als sein Spracherleben gleichzeitig seine sprachpolitische Haltung substantiiert, die allen drei Sprachen im Kanton ihren Platz einräumen möchte. Thomas positioniert sich einerseits mit Stolz als mehrsprachige Person. Den arabischsprachigen Teil seines mehrsprachigen Repertoires versteht er aber andererseits auch als eine Art Damoklesschwert, das ihn als Person kategorisieren und abwerten könnte. Er erwartet in diesem Zusammenhang aber keine besonderen Anerkennungsbemühungen, denn in der Schweiz gibt es bereits vier Nationalsprachen und die Herausforderungen damit sind gemäss Thomas gross genug. Entsprechend versteht er es als persönliche Verpflichtung, als *Migrationsanderer* die hiesigen Sprachen zu lernen, um sich damit integrieren zu können. Gerade die *Italianità* als nationale Minderheit sei in den Parlamenten z.B. unterschiedlich gut vertreten und Thomas verortet weiteren Bedarf an sprachpolitischen Anerkennungsbemühungen vorwiegend in diesem Bereich. Man müsse sich für eine grössere Sichtbarkeit des Italienischen als Sprache der Schweiz und Graubündens einsetzen. Diese sprachpolitischen Äusserungen sind einerseits si-

cherlich durch die exmanenten Fragestellungen der Forschenden hervorgerufen, geben aber andererseits Einsicht in die Verwobenheit diskursiver Kategorisierungen, mit den für die einzelne Person resultierenden Privilegien, im Zusammenhang mit multiplen *natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten*.

Neben seiner ausgeprägten Aufmerksamkeit für sprachpolitische Geschehnisse in Graubünden, die in der Erzählung sicherlich auch wegen des Interviewkontextes so dezidiert zur Sprache gekommen ist, betont Thomas, dass sich seine Familie auch sehr für die Ereignisse im Libanon interessiert und bei ihnen zu Hause die ganze Zeit Nachrichten auf Arabisch zu hören sind. Das löse angeregte und weitreichende Auseinandersetzungen bezüglich der aktuellen weltpolitischen Entwicklungen aus.

»[...] in questi periodi che abbiamo la_ la primavera libanese e la tele_ i miei guardano solo la tele in arabo. [...] in questi momenti di rivoluzione sono molto attaccato a vedere cosa succede, perché_ sì, alla fine son svizzero, ma il cuore mi fa diciamo compassione diciamo il Libano, perché_ era la Svizzera del Medio Oriente e adesso è diventata quel che è diventata. [...] il tema principale è politica [...], che parliamo di_ di come è il Medio Oriente, di cosa si può fare, cosa succederà, sempre politica da noi. O politica o medicina. Però il tema principale da noi è sempre il Libano, Medio Oriente, Russia, America e così.« (T:Z7)

In dieser Erzählpassage verortet sich Thomas nochmals als Schweizer, der über die Herkunft seiner Eltern aber eine tiefe emotionale Verbundenheit zum Libanon spürt und aufgrund dort vorherrschender prekärer Geschehnisse Mitleid für die Menschen empfindet. Er äussert insofern – in einer Art zuschauenden Rolle – eine anerkennende Teilnahme am Leiden dieser Menschen, verweist aber auch darauf, dass er sich selbst diesem Kontext nicht (mehr) zugehörig fühlt. Seine eigene Zukunft sieht Thomas weiterhin im Misox. Sollten sich im Tal für ihn keine beruflichen Möglichkeiten ergeben, kann er sich eher vorstellen, im Tessin als in der Deutschschweiz zu arbeiten. Möglichen eigenen Kindern möchte Thomas dieselben Bildungschancen ermöglichen, wie er und sein Bruder sie hatten. Obwohl sich Thomas bewusst ist, dass es für ihn schwierig sein wird, die arabische Sprache weitergeben zu können, steht für ihn fest, dass auch seine Kinder Libanesen sein werden und er ihnen sicherlich die Traditionen seiner Eltern und die muslimische Philosophie weitervermitteln wird.

»[...] insegnerò ai miei figli l'arabo, però la vedo molto difficile [...], però sicuramente ai miei figli tramanderò la tradizione e saranno anche loro libanesi, perché_ perché è così, perché voglio così e sì, anche spero che i miei figli siano mussulmani, anche se io alla religione non sono molto attaccato, però la filosofia, non la religione, la filosofia mussulmana mi piace molto e credo che come insegnamento ai bambini sia_ sia ottima, sì.« (T:Z8)

In Bezug auf die religiöse Zugehörigkeit und vor allem die damit einhergehenden Traditionen positioniert sich Thomas – im Widerspruch zur oberen Erzählpassage – aber wieder deutlich als Libanese und damit als muslimisch sozialisierte Person. Eine Identitätskonstruktion, der er eine besondere Relevanz für sein eigenes Leben zuschreibt und an der er auch über die Weitergabe an seine Kinder festhalten möchte.

8.4.2 Resultierende Handlungs(ohn)macht

In Thomas' Erzählung spielt das Aufwachsen in einer bildungsnahen Familie eine essenzielle Rolle. Thomas verdeutlicht die Aspirationen und Erwartungen der Eltern an mehreren Stellen der Erzählung. Sein Bruder und er sollen die bestmöglichen Bildungschancen erhalten und für ihre weitere Ausbildungslaufbahn kommen vorrangig jene Bildungsinstitutionen mit den grössten Vorzügen für ihr künftiges Studien- und Berufsleben infrage. Thomas soll folglich zweisprachig aufwachsen, gute Leistungen in der Schule erbringen, weitere karriererelevante Sprachen wie Französisch und Englisch lernen und schliesslich nach Chur ins Gymnasium eintreten, um dort möglichst gut Deutsch zu lernen. Da Thomas selbst von den Vorzügen des für ihn vorgezeichneten Lebensentwurfs überzeugt ist, entwickelt er sich zu einem angepassten, engagierten Schüler, der diesen Plan möglichst gut umzusetzen versucht.

»[...] questo bilinguismo a casa devo dire che mi ha sempre aiutato nella vita. Mi ha insegnato a gestire le lingue, a imparare nuove lingue, a essere un po' più flessibili diciamo col cambio_ cambiare la lingua di colpo durante un discorso. E sono molto orgoglioso, fiero di avere questo background e mi sento molto fortunato di sapere una lingua in più a quelle nazionali.« (T:Z9)

Als Mitglied einer kantonalen Sprachminderheit und als Gymnasiast an der Bündner Kantonsschule ist Thomas nahe am kantonalen sprachpolitischen Geschehen und kennt die dominierenden Diskurse rund um Anerkennungs- und Emanzipationsbemühungen der *Italianità* innerhalb und ausserhalb der BKS. Die BKS sieht sich als einziges vollstaatliches Gymnasium im Kanton seit jeher mit der sprachlichen Pluralität ihrer Schülerschaft konfrontiert und pflegt heute einen möglichst paritätischen Umgang mit den drei im Kanton angestammten Sprachen. Obwohl innerhalb der Schule bezüglich Sprachen – gemäss Thomas – für die beiden Minderheitensprachen und die herausfordernden Situationen für deren Sprecher*innen schon grosse Sensibilisierung gegeben ist, positioniert sich Thomas in der Erzählung als eine Art schulinterner sprachpolitischer Aktivist, der die Interessen der *Italianità* weiterhin verteidigt sehen möchte.

»Ehm, per esempio l'anno scorso, se non sbaglio per quelle votazioni del_ dell_ dell'italiano no, che abbiám dovuto votare a livello grigionese. Lì, eh, diciamo che ho fatto un po' propaganda tra i miei compagni_ »Dite ai vostri genitori che è_ l'italianità è importante e così«. E abbiám dovuto lottare [...] per far parlare gli insegnanti Hochdeutsch [...] e attualmente stiamo lottando per il fatto che a noi vogliono_ [...] hanno adesso introdotto che noi italofoeni, solo gli italofoeni, devono fare un esame di tedesco C1 e quindi in_ io sto alzando lentamente la voce per far capire_ »Okay, perché solo noi italofoeni dobbiamo far il C1 in tedesco? Perché i tedescofoeni che fanno come seconda lingua l'italiano non devono fare anche loro un esame?«.« (T:Z10)

An der Bündner Kantonsschule engagieren sich viele Lehrpersonen, die der Bündner *Italianità* nahestehen, auch in politisch-kulturellen Vereinen wie z.B. der Pro Grigioni Italiano. Eine sprachpolitische Haltung und kollektive Identitätskonstruktion, die unweigerlich – mit mehr oder weniger Absicht – auch auf die Schülerschaft abfärbt. An vielen

Stellen der Erzählung wird in Thomas' Aussagen deutlich, dass er als pflichtbewusster und bemühter Schüler den schulinternen – um mit Bourdieu zu sprechen – »*Habitus der Italianità*« bereits einverleibt hat und diesen über seinen Aktivismus ebenso reproduziert. Diesem Narrativ beipflichtend beinhaltet »echtes Bündner*in-Sein« für Thomas zwingend die Fähigkeit, mehr als eine Kantonssprache sprechen zu können. Entsprechend hat die Bündner Hauptstadt auch dreisprachig zu sein. Dieses gezeichnete, diskursiv geprägte Idealbild der städtischen Realität verdeutlicht nochmals, wie Thomas sich sprachpolitisch positioniert verstanden wissen möchte und in welchem Widerspruch diese Haltung zu seinen persönlichen Erfahrungen in Chur steht.

»[...] sicuramente principalmente è il tedesco_ [...] quando io parlo con qualcuno e gli dico che sono italofono qua a Coira, ma c'è stupore: »Ah, sei italiano?«, Sì, ma perché stupore? Sono a 70 chilometri da qua, nemmeno oltre il San Bernardino, sono anch'io grigionese, è una tua lingua anche, non è solo la mia lingua, è anche una tua lingua, perché anche tu sei grigionese, quindi [...] dev'essere tolto questo fatto del stupore quando si sente l'italiano, perché questo_ que_ Coira è tanto tedesca, quanto italiana, quanto romancia, secondo me.« (T:Z11)

Thomas positioniert sich in der Erzählung als mehrsprachig, wobei er die Bedeutung jeder Sprache neben dem Arabischen vorwiegend nach ihrem Mehrwert und Nutzen für seinen schulischen und beruflichen Erfolg verhandelt. Italienisch ist für ihn nach wie vor die Sprache, in der er sich am besten ausdrücken kann und die er bezüglich ihrer Ausstrahlung und ihres Charmes am meisten schätzt. Dem (Schweizer-)Deutsch, Englisch und Französisch misst Thomas – wie auch aus seinem Sprachenportrait ersichtlich wird – im nationalen Kontext der Schweiz eine besondere Bedeutung zu und er erachtet es als unentbehrlich, diese Sprachen zu beherrschen. Das Arabische nimmt für Thomas hingegen eine andere Bedeutung ein. Für ihn steht, wenn er an das Arabische denkt, nicht die eigentliche Sprache im Vordergrund, sondern die für ihn damit einhergehende sprachlich-kulturelle und religiöse Zugehörigkeit. Er bezeichnet Arabisch als eine seiner Sprachen, die er vorwiegend mit seinen Wurzeln, seinen Emotionen, seinen Erinnerungen und seinem Zuhause im MisoX verbindet. Es ist die Sprache, die in seinem familiären Bezugsrahmen, vorwiegend in der Kommunikation mit seiner Mutter, bedeutsam bleibt. In anderen Bereichen seines aktuellen Lebens nimmt das Arabische hingegen eine geringere Relevanz als andere Sprachen ein. Der arabischen Sprachgemeinschaft anzugehören hat in Thomas' Biografie auch schon eine herabsetzende Differenzkomponente angehaftet, deren Bedeutungshintergrund in engem Zusammenhang mit vorherrschenden Dominanzordnungen steht. Thomas verweist darauf, dass Sprecher*innen von Sprachen, denen in der Schweiz geringeres Prestige zukommt oder mit denen vielleicht auch eine islamnahe Konnotation besteht, eher mit symbolischen Sanktionen – wie z.B. Misstrauen hegenden Blicken – zu rechnen haben.

»[...] Magari quando noi parliamo l'arabo tra di noi in famiglia, che siamo in giro, no, magari ogni tanto qualche sguardo un po' strano si_ si vede in giro così. [...] magari sapere una lingua che crea disagio_ sapere una lingua in più come l'arabo, il turco o

così, può creare disagio alle persone, però non_ per me non è uno svantaggio. [...] Non credo sia uno svantaggio.« (T:Z12)

Thomas distanziert sich davon, sein Arabischsprachig-Sein für sich persönlich als Nachteil zu sehen, denn es ist Teil seines Selbstverständnisses und seines subjektiven *Identitätskapitals*. Er weiss aber zugleich, dass er nicht eigenmächtig darüber bestimmt, welche (Nicht-)Anerkennung für ihn daraus resultieren kann.

Eine besondere Stellung in Thomas' Leben nimmt auch der Misoixer Dialekt ein. Obwohl er im Misoix aufgewachsen ist und seit jeher mit dem Dialekt in Kontakt gekommen ist, spricht ihn niemand damit an. Thomas wird unmittelbar auf Italienisch angesprochen, was für ihn einer Adressierung als Migrant, Ausländer bzw. Nicht-Misoixer gleichkommt. Dass solche Zuschreibungsprozesse für Thomas auch mit Unsicherheiten bezüglich seiner Daseinsberechtigung bzw. seiner Anerkennung im Tal einhergehen, verdeutlicht er mit dem zweifachen Verweis auf diese – wie er es nennt – aufkommende »nationalistische Modeerscheinung«, die ihn auf subtile Weise auffordert, selbst Dialekt sprechen zu wollen und dessen Bedeutung für sich persönlich anzupassen. Die Erwartung an sich selbst, sich dem Dominanzkontext anzupassen, verdeutlicht Thomas auch an anderen Stellen der Erzählung.

»[...] io penso che veramente siamo meglio noi in tedesco che loro in italiano [...], tra l'altro secondo me è a_ perché siamo noi in casa_ diciamo in casa loro.« (T:Z13)

Thomas macht am Schluss seiner Ausführungen eine bemerkenswerte Aussage im Zusammenhang mit Sprache(n), die in Anbetracht seiner Gesamterzählung unterschiedliche Deutungen zulässt.

»[...] Eh, sembrava stupido, ma a me piacerebbe che tornasse l'esperanto [...], creare veramente quella lingua_ questo è quello_ sarebbe il mio desiderio a livello no, mondiale. A livello più regionale l'italianità e le minoranze linguistiche.« (T:Z14)

Überraschend erscheint zuerst, dass Thomas darin eine Art Plädoyer für eine globale Einheitssprache hält. Eine Aussage, die vor dem Hintergrund seiner sprachpolitischen Einstellung rund um die Anerkennung und Erhaltung der Minderheitensprachen, wie z.B. das Italienische in Graubünden, als nicht sonderlich förderlich und entsprechend widersprüchlich einzuschätzen ist. Es darf aber angenommen werden, dass es Thomas damit vielmehr darum geht, mit einer »Sprache für alle« internationale sprachlich-kulturelle Verstehenshürden, die er möglicherweise mit seinem arabischsprachigen Hintergrund an der eigenen Haut erfahren hat, abbauen zu können. Interessant ist zudem – vor dem Hintergrund des kantonalen Minderheitensprachdiskurses aber auch nachvollziehbar –, dass Thomas mit Absicht nicht Englisch als mögliche Weltsprache vorschlägt, sondern vielmehr eine Art Esperanto als bevorzugte Option sieht. Esperanto kann in der Laienwahrnehmung als eine Mischung aus mehreren Sprachen beschrieben werden, die mit Absicht erschaffen und verbreitet wurde, um sich auf globaler Ebene besser verstehen zu können. Aller Wahrscheinlichkeit nach sieht Thomas mehrere Sprachen und deren Sprecher*innen darin repräsentiert. Hierbei darf insofern auch ein gewisser Gerechtigkeits-

gedanke im Diskurs um sprachliche Mehr- und Minderheiten angenommen werden, der bei Thomas' Wunschvorstellung mitschwingt. Mit seinem letzten Satz kommt Thomas zurück auf die *Italianità* zu sprechen und hebt damit seine Positionierung als Verfechter der Bündner Minderheitensprachen ein letztes Mal deutlich hervor. Dies einerseits zweifelsohne, weil ihm die *Italianità* am Herzen liegt. Andererseits erscheint aber genauso wahrscheinlich, dass er sich damit nochmals als gewissenhafter, angepasster und sprachpolitisch aufmerksamer Bündner Gymnasiast selbstverorten und als ebensolcher anerkannt werden möchte.

8.4.3 Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden

An der Schule, an der mein Vater tätig war, führen die Schüler*innen des *Grigionitaliano* ein Theaterstück auf. Ich begleite meinen Vater zur Aufführung und lerne Thomas nach der Vorstellung kennen. Thomas hat sich im Rahmen des *Coro italiano* als Theaterregisseur engagiert. Sein Nachname deutet auf eine nichtschweizerische Herkunft hin. Mein Vater erzählt mir, dass Thomas zu Hause arabisch spricht. Zwei Jahre später, als ich auf der Suche nach passenden Informant*innen für diese Studie bin, kommt mir Thomas' sprachlicher Hintergrund wieder in den Sinn. Ich bitte meinen Vater, Thomas auf die Studie anzusprechen und ihn zu fragen, ob ich ihn diesbezüglich kontaktieren darf. Im April 2019 schreibe ich Thomas eine Whatsapp-Nachricht. Er sagt mir noch am selben Tag zu und bietet an, auch bei anderen seiner Mitschüler*innen diesbezüglich nachfragen zu können. Ich bedanke mich für seine Bereitschaft und bestätige ihm, dass ich dankbar um jede Suchhilfe bin. Im Juni schicke ich Thomas eine E-Mail mit dem Online-Fragebogen, den Thomas mir unmittelbar via Whatsapp zurückschickt. Für das Interview einigen wir uns auf Donnerstag, den 31. Oktober 2019. Das Interview findet in Chur, im Haus meiner Forschungskollegin statt. Als Thomas bei uns ankommt, trinken wir zuerst Kaffee und sprechen über die Kantonsschule. Anschliessend gehen wir in den oberen Stock, wo ich das Büro meiner Forschungskollegin bereits für das Interview vorbereitet habe. Ich erkläre Thomas nochmals in groben Zügen, worum es in der Studie geht, und überlasse ihn schliesslich mit dem Sprachenportrait erstmals seiner Gedankenwelt. Thomas arbeitet ca. sieben Minuten am Sprachenportrait und erzählt anschliessend während vier Minuten ohne Unterbruch und Nachfragen meinerseits. Nach dem Interview sprechen wir noch ein bisschen über das Theater. Thomas erwähnt, dass er letztes Jahr nicht mehr mitgemacht habe, weil er sich lieber auf seinen Abschluss und den Numerus clausus für das anstehende Medizinstudium konzentrieren wollte. Weil nach Thomas noch ein weiterer Informant meiner Forschungskollegin kommt, müssen wir uns rasch nach dem Interview von Thomas verabschieden.

Mir fällt sofort Thomas' gewählte Sprache auf. Seine Ausdrucksweise ist sehr bedacht und gemäss meinem Ermessen spricht Thomas ausgezeichnetes Italienisch. Ich merke, dass ich aufgrund dessen im Verlaufe des Interviews auch meine eigene Sprache anpasse und teilweise gewähltere Ausdrücke verwende, wie z.B. *Plurilinguismo*, die ich bei vorherigen Interviews eher zu vermeiden versucht habe, um bei den Teilnehmenden jegliches Unbehagen zu vermeiden. Mir geht des Weiteren durch den Kopf, dass Thomas' Eltern offenbar hohe Bildungserwartungen an ihn und seinen Bruder stellen. Ich gehe deshalb davon aus, dass Thomas aus einem sehr bildungsaffinen familiären Umfeld

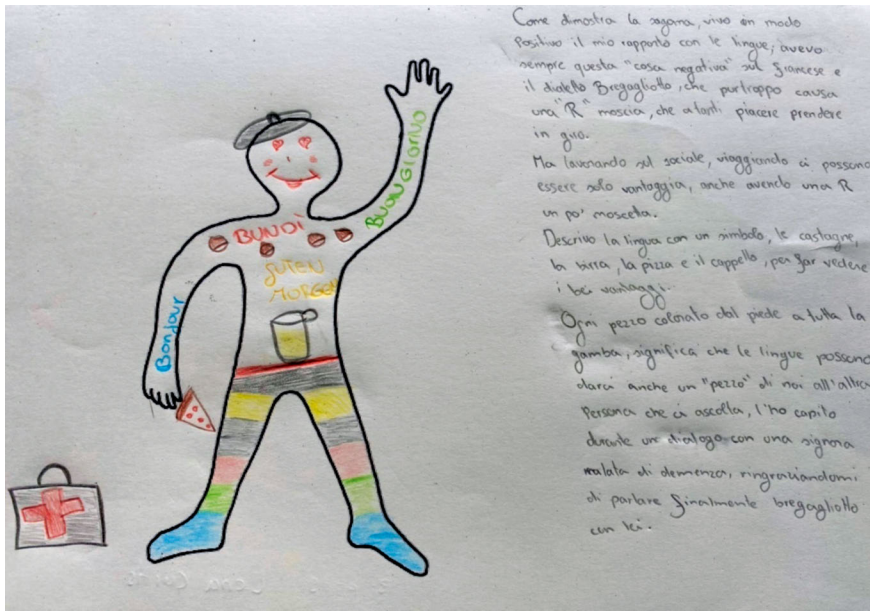
kommen muss. Seine Lebensgeschichte fasziniert mich und ich freue mich über diese Möglichkeit, Thomas in meinem Sample zu haben. Im letzten Interviewteil, als Thomas politisch wird, erwähnt er kurz meinen Vater und schreibt ihm besonderes Engagement für die Bündner Italianità zu. Mir ist das etwas unangenehm, weil ich darin eine Verpflichtungshaltung vernehme. Interessant erscheint mir im Nachhinein, dass Thomas von »*Il Signor Sala*« spricht, obwohl er weiss, dass ich seine Tochter bin.

»lo che conosco che lotta davvero per l'italianità sono appunto il Signor Sala e con i suoi colleghi maestri della Kanti, è l'unica gente che conosco che davvero lotta per l'italianità e la PGI. [...]« (T:Z15)

Möglicherweise versteht er die Interviewsituation als formellen Rahmen, innerhalb dessen er seine ehemaligen Lehrpersonen siezt und sie in ihrer Berufsrolle darstellen möchte. Andererseits ist ebenso vorstellbar, dass er damit die Bemühungen meines Vaters und dessen Kolleg*innen vor mir hervorheben möchte, auch um seine eigene Position als Verfechter dieser kollektiven sprachpolitischen Identitätskonstruktion zu verdeutlichen. Nach umfangreicher Beschäftigung mit Thomas' Interview gelange ich zur Überzeugung, dass die Kontaktherstellung über meinen Vater ausschlaggebend dafür war, was Thomas mir im Interview erzählt hat bzw. wie er sich mir gegenüber positioniert hat. Seine politischen Äusserungen erinnern mich an das Narrativ, das ich von PGI-nahen Akteur*innen kenne. Ich gehe davon aus, dass Thomas mir dieselbe sprachpolitische Haltung wie die meines Vaters zuspricht und er sich deshalb – als pflichtbewusster und angepasster Schüler – veranlasst sieht, ins gleiche Horn blasen zu müssen. Obwohl ich sicher bin, dass seine Aussagen auch tatsächlich seinen eigenen Überzeugungen entsprechen, bleibt für mich eine gewisse Evidenz, dass die Jahre an der BKS und die dort vorgelebte und perzipierte »*Solidarietà Grigionitaliana*« Thomas in seiner Meinungsbildung stark geprägt haben.

8.5 Lena – »Ci siamo anche noi!«

Abb. 24: Lenas Sprachenportrait



Lenas Vater flüchtet während des Kosovokriegs Ende der 1990er-Jahre in die Westschweiz und nimmt dort eine Arbeit im Baugewerbe an. Lenas Eltern lernen sich in Lausanne kennen. Die gemeinsame Sprache ist Französisch. Die Familie verbringt die ersten Familienjahre in Lausanne und zieht danach ins Heimatdorf der Mutter ins Bergell. Lena als Älteste von drei Geschwistern wächst vorwiegend im Bergell auf. Lenas Mutter führt im Tal ein Restaurant, der Vater arbeitet während der Woche in der Bündner Hauptstadt Chur. Die Mutter spricht mit den Kindern ausschliesslich Bergeller Dialekt. Lenas Vater bleibt beim Französischen. Obwohl die Familie mehrmals im Jahr nach Albanien zu den Verwandten reist, lernt keines der drei Kinder Albanisch. Lena entscheidet sich nach der Oberstufe zuerst für eine Lehre als Fachangestellte Gesundheit. Anschliessend nimmt sie eine zweite Lehre als Medizinische Praxisassistentin auf. Sie arbeitet im Engadin und im Bergell und pendelt für die Berufsschule zweimal in der Woche vom Bergell nach Chur. Mit den öffentlichen Verkehrsmitteln dauert die Reise mindestens dreieinhalb Stunden.

8.5.1 Identitäre (Selbst-)Verortung

Lena beginnt ihre sprachbiografische Erzählung mit ersten Erinnerungen in Bezug auf ihre Sprache(n). Bis zum Umzug der Familie zurück ins Bergell spielt Italienisch keine Rolle in Lenas Leben, denn sie wächst zu Hause mit Französisch und Bergeller Dialekt auf. Die ersten Erfahrungen im Kindergarten sind gemäss Lenas Erzählung von Momenten sprachlicher Verwirrung geprägt.

»Ehm, parlando italiano_ era una lingua in più che io facevo fatica, dato che parlavo, sì bregagliotto e italiano e francese e non capivo più niente. Mi ricordo anche la maestra che mi diceva: »Ma Lena, ma cosa dici?«. Vabbè.« (L:Z1)

Lena thematisiert damit unmittelbar ihre Erfahrungen mit sprachlicher Herausforderung, die ihre gesamte weitere Erzählung prägen. So äussert sie beispielsweise, dass ihr nicht italienischsprachiger Hintergrund beim Sprechen sofort erkennbar gewesen sei, denn durch das Französische und den Bergeller Dialekt sei in ihrem Italienisch ein ausgeprägtes »Rachen-R« hörbar gewesen. Dafür sei sie zu jener Zeit bespöttelt und belächelt worden. Mit Hilfe von italienischsprachigem Fernsehen versucht Lena sich von diesem Differenzmerkmal zu befreien und sich ein – in ihren Augen – schönes, rollendes R anzutrainieren, das sie von solchen Herabsetzungen der Anderen befreien kann. Wie Lena auch in ihrem Sprachenportrait verschriftlicht, ist die Aussprache ihres unüberhörbaren, markanten »R« aber auch in späteren Jahren in Chur Teil von Lenas sozialen Zugehörigkeitsverhandlungen. Sie verweist dabei auf die Romanischsprachigen, die das »R« ihrer Beurteilung nach auch nicht »sauber« aussprechen. Ein gemeinsamer »Makel«, der sie damit nicht alleine dastehen lässt.

»[...] a me il france_ il fra_ francese non piaceva, perché appunto mi dava_ anche il bregagliotto mi dava, come ho scritto qua_ la R moscia e_ tempi fa avevo una R bella, bella potente e che tutti ovviamente mi prendevano in giro, ormai vabbè [...], quindi a me_ l'it_ volevo l'italiano, volevo una R bella, bella italiana e quindi guardavo solo, solo it_ televisione ital_ italiana [...]. [...] avevo delle mie compagne di classe che venivano dalle zone romance e quindi ogni tanto [...], magari ogni tanto ero_ ero contenta che anche loro avevano un po' la R da_ bregagliotta, e io ero felice che c'erano anche loro.« (L:Z2)

Lena kommt hiernach unverzüglich auch auf ihre Beziehung zum (Schweizer-)Deutschen zu sprechen. Bereits von Anbeginn macht Deutsch als Sprache Lena das Leben schwer und sie sieht sich in der Schule aufgrund dessen innert kurzer Zeit mit Leistungsdruck konfrontiert. Viele ihre Bergeller Mitschüler*innen sprechen schon ein bisschen Deutsch, weil die Eltern entweder Engadiner*innen sind, in Maloja gelebt haben oder einen Elternteil aus der Deutschschweiz haben. Lena hingegen beginnt am Deutschunterricht teilzunehmen, ohne auch nur ein einziges Wort Deutsch zu kennen. Sie erinnert sich an viele Hausaufgaben, viel Grammatik und daran, dass sie sich nicht mal Farbbezeichnungen wie z.B. »rot« merken konnte, weil ihr diese Sprache derartig fremd ist. Im Unterricht versucht Lena, Deutsch zu sprechen. Sobald eine Leistungskomponente wie z.B. eine mündliche Präsentation an das Deutschsprechen geknüpft ist, steht sie unter Druck und fragt sich aufgrund ihrer Misserfolge nur noch, weshalb Deutsch überhaupt existiert. Sie beschreibt Deutsch als eine weitere Sprache, der sie nicht ausweichen kann und die sie unter Druck gezwungenermassen lernen muss.

»[...] sapevo che dovevo studiarla per andare a scuola, eravamo tutti obbligati_ questo anche è stato brutto, perché eravamo obbligati a sup_ a saperlo a scuola [...]. [...] ho dovuto studiare, perché ho capito che ci mettevano pressione e [...] non ero comunque molto brava in cert_ sapevo par_ capivo il tedesco, ma non ero quella brava, no_ e ho fatto_ capito_ ho fatto molte difficoltà a capire proprio [...].« (L:Z3)

Lena spricht in ihrer Erzählung zahlreiche negativ geprägte Erfahrungen an, mit denen sie während der Schulzeit aufgrund ihrer nicht ausreichenden Deutschkompetenz konfrontiert ist. Sie erzählt von Lehrpersonen, die sie vor ihren Mitschüler*innen blossstellen, die nicht an ihre Fähigkeiten glauben und ihre Daseinsberechtigung als Lernende infrage stellen. Sie schreibt ihnen insofern eine *linguizistische* Praxis zu, die Lena zu einer *nicht-bildungssprachigen* Anderen werden lässt, ihr soziale Anerkennung abspricht und damit eine erfolgreiche Teilhabe am Lernen verunmöglicht hat.

»[...] ho avuto tanti insegnanti, anche a scuola che sono, mmh, non sono razzisti_ sono contro le persone che vengono dalle valli italiane, poschiavini, bregagliotti, mesolcinesi_ avevo l'insegnante che non era cattivo, ma prendeva di mira proprio quella persona, che in quel caso ero l'unica nella mia classe, che mi prendeva in giro, perché non sapevo bene gli articoli del_ delle cose o parlavo in modo mal_ male_ parlavo in modo incorretto il tedesco e ti_ hm ti_ ti faceva vergognare davanti alla classe_ magari nelle presentazioni, o così ti diceva: »Ma lo sai il tedesco?, Ma capisci? [...] non passerai mai la scuola, non lo sai il tedesco. Cosa fai qui? [...]«. Anche la mia Berufsbildnerin [...] mi aveva quasi obbligato ad andare in Ticino, perché non avevo grandi competenze nel tedesco e quindi mi voleva far smettere di andare a Coira e andare in Ticino [...], come dire, non mi_ non approvava, invece di tirarmi su, ti_ ti diceva: »Non ce la farai mai« e così [...]. [...] mi dicevano: »Dov'è la Bregaglia, è in Ticino?«, che io ogni tanto: »Ehm, eh cosa? Cioè la Bregaglia è in_ è nei Grigioni è lì, non è chissà dove.« Lì mi sentivo un po' c_ ma ti sentivi un alieno. È vero, perché nessuno sapeva dov'era_ dov'è la Bregaglia. Dici: »È lì, io so dov'è Coira, perché tu non sai dov'è la_ [...]?« Ti sentivi un po' escluso.« (L:Z4)

Sie macht mit diesen Äusserungen zudem deutlich, wie wenig man in Chur das Bergell als zu Graubünden gehörende Talschaft wahrnimmt. Dies sei mit essenzialisierenden Abwertungen von Italienischsprachigen als Andere, Nicht-Bündner*innen bzw. nicht gleichwertige Bündner*innen verbunden. Lena beschreibt Deutsch einerseits als grosse schulische Hürde nicht nur für sie, sondern auch für viele ihrer Freund*innen, die aus dem Bergell stammen. In der Schule im Tal lerne man viel Grammatik, übe aber das Sprechen kaum, was sie angesichts der abrupten Immersion in einen deutschsprachigen Unterricht als wenig hilfreich erlebt. Andererseits kommt gemäss Lena erschwerend hinzu, dass im Bergell lediglich Hochdeutsch gelernt werde, sich der Alltag in Chur aber vorwiegend auf Schweizerdeutsch abspiele. Damit kommt der Sprache neben einer belastenden Leistungskomponente gleichzeitig eine begrenzende und exkludierende soziale Bedeutung zu. Ihre erste Zeit in der Hauptstadt Graubündens verhandelt Lena als einen von Gefühlen der Fremdheit, Ohnmacht und Nichtzugehörigkeit geprägten Abschnitt ihres Lebens.

»Devo dire che noi a scuola abbiamo sempre_ sempre_ sempre imparato il Hochdeutsch. E all'inizio ho fatto molta fatica. [...] molta fatica a capire cosa dicevano questi qua [...], proprio il Schwi_ il Schwizerdütsch io all'inizio ho fatto una_ tanta difficoltà proprio a capirlo e a parlarlo. Dicevano_ dici: »Gehen« e l'altro mi dice: »Gohn«, »Cosa vuoi_ cioè? Perché parli così?« Poi quando magari arrivavano da_ da altri posti, non so, altri_ da Zurigo arriva con un altro dialetto, che già non sai il dialetto di qui e mi parli

eh_ tanti mi parlavano Hochdeutsch, cambiavano. Anche a scuola mi sentivo sempre una tambèrta, perché ci chiedevano: »Meglio Hochdeutsch o Schwizerdütsch?«, e io dovevo dire per forza Hochdeutsch sennò la lezione non la capivo e quindi ogni tanto ti sentivi un po'_ , perché le altre preferiscono lo Schwizerdütsch [...].« (L:Z5)

Lena stellt in ihren Schilderungen auch einen Zusammenhang zwischen der Sprach- und der Bildungspolitik Graubündens her und eröffnet signifikante Gerechtigkeitsfragen im Umgang mit den autochthonen Kantonssprachen. Auch während ihrer ersten Erfahrungen im Berufsfeld erlebt Lena viele Patient*innen, die ausschliesslich Deutsch sprechen wollen und dies auch von ihr erwarten. Lena fühlt sich hinsichtlich des Umgangs mit den drei Sprachen im Kanton durchwegs ungerecht behandelt. Die (Aus-)Bildungsvoraussetzungen seien nicht für alle Bündner Lernenden gleich. Während von Italienischsprachigen verlangt werde, dass sie Deutsch auf einem hohen Niveau lernen, könnten sich die Deutschsprachigen im Gegenzug ohne ein einziges Wort Italienisch, geschweige denn Französisch, gut durchschlagen. Lena bekräftigt weiter, dass Italienischsprachige nicht nur generell mit eingeschränkteren Möglichkeiten bezüglich nahegelegener Ausbildungsinstitutionen konfrontiert seien. Für ihre Lehre als Fachangestellte Gesundheit im Besonderen gebe es im ganzen Kanton überhaupt keine italienischsprachige Option.

»[...] vado a Coira che le persone sanno solo il tedesco, sinceramente. E io arrivata a scuola che non sapevano un_ una parola di italiano, ho detto ma_ cioè giù noi ci facciamo il culo per insegnare il tedesco e voi non sapete una parola e lì io trovo_ ho fatto un discorso con una mia amica che non trovavamo giusto, che a Coira, o cioè_ parliamo di Coira, perché non conosco gli altri posti, che non insegnano un_ o non gliene frega niente delle altre lingue, persone che hanno fatto l'italiano, arrivo lì, non sanno una parola, non sanno fare una frase, o il francese, neanche lì non sanno dire niente e noi siamo lì qua_ quattro anni a, eh sì, studiare, perché se non_ noi non abbiamo il tedesco, noi non abbiamo futuro, come ci dicono [...]. [...] non ci sono scuole bilingui [...], ho capito che siamo a Coira, però siamo nei Grigioni e ci son tre lingue [...], appunto non sono bilingue, son solo_ solo in tedesco, non c'è la possibilità di fare una scuola da me i_ nei Grigioni in italiano. Ehm, devo andare per forza in Ticino. Se io volevo fare FaGe dovevo andare in Ticino a farlo in italiano e non penso che a tutti piaccia andare in un altro cantone, lontano da tutti, lontano da_ da chi conosci, soprattutto se hai_ appena uscita dalla scuola e hai quindici anni [...] Sembra che sia basato solo sul tedesco, non trovo tanto giusto. Perché alla fine siamo in tanti, qua nei Grigioni che parliamo italiano [...].« (L:Z6)

Lena versteht sich identitär aber genauso als Bündnerin wie die Deutschsprachigen und damit zugleich berechtigt, mit ihrem sprachlichen Repertoire vollumfänglich vom bildungsinstitutionellen Angebot profitieren zu können. Sie kommt aber aufgrund ihrer Erfahrungen zum Schluss, dass die gesetzlich verankerte Anerkennung des Italienischen als eine gleichwertige Sprache Graubündens von deutschsprachigen Bündnerinnen zu wenig wahrgenommen wird und sich ebenso wenig auf institutioneller Ebene in den angebotenen (Aus-)Bildungsmöglichkeiten widerspiegelt. Wie Lena in ihren Ausführungen ausdrücklich schildert, stellt das Tessin keine valable (Aus-)Bildungsoption für Bergeller*innen dar. Zum einen, weil man von Lenas Heimatdorf bis z.B. in das tessineri-

sche Bellinzona eine ziemlich lange Reise auf sich nehmen muss.⁵ Zum anderen spricht sie damit eine diskursive symbolische Bewertung und Hierarchisierung der jugendlichen Leistungsbereitschaft an, die mit der Auswahl einer Ausbildung in Graubünden oder dem Tessin zusammenhängt. Im Bergell betrachte man das Tessin als »*Italien der Schweiz*«, als eine Art einfachste Option für die Jugendlichen, die sich der Herausforderung einer Berufslehre, die an ein Deutschlernen geknüpft ist, nicht stellen wollen.

»[...] mia mamma me lo diceva, anche i_ a scuola ci dicevano_ [...]: »No, il Ticino non ti porta niente«. Dicevano che le scuol_ dicevano che era l'_ l'Italia della Svizzera, dicevano. E quindi non s_ se_ se andavi un po'_ se andavi in Ticino semb_ eri quasi visto come uno sfigato [...]. »Non sai nemmeno il tedesco, non vai neanche in una scuola un po' difficile, vai in Ticino«. Era un po'_ boh. [...] Anche mia mamma diceva: »No, tu in Ticino non ci vai!« Perché voleva_ non so magari il tedesco_ okay, ci son più posti che sanno il tedesco_ in Svizzera è parlato tanto il tedesco e l'italiano magari meno, però quindi appunto in Ticino non potevi andare. Proprio l'han tolto come opzione, non_ ti mettevano delle opzioni, il Ticino non c'era.« (L:Z7)

Lena erzählt – um ihre Ausführungen diesbezüglich weiter zu verdeutlichen – auch die Geschichte eines Freundes, welcher letztlich ins Tessin wechseln muss, weil er beträchtliche Schwierigkeiten mit dem Deutschen hat und die Berufslehre im Bergell nicht erfolgreich beenden kann. Infolge der Auffassung ihrer Eltern ist für Lena das italienischsprachige Tessin keine Option, was zwangsläufig das nächstgelegene Engadin zur Diskussion stellt. Lena äussert in ihrer Erzählung sehr vehement, dass ihr das Engadin überhaupt nicht gefällt und sie sich dort nicht zurechtfindet. Dort seien die Leute verschlossen und Lena kann sich unter keinen Umständen vorstellen, längerfristig im Engadin zu arbeiten, geschweige denn zu leben.

Ihr französischsprachiger Hintergrund – erzählt Lena – ist während der Schulzeit im Bergell mit keiner besonderen Aufmerksamkeit verbunden. Diese Tatsache wird vor dem Hintergrund verständlich, dass Französisch innerhalb des *sprachlichen Marktes* des Bergells eher keinen *Distinktionsprofit* abwirft. Nicht ohne Bedauern stellt Lena fest, dass sie heute fast nur noch mit ihrem Vater Französisch spricht, was für sie auch mit einem immer öfters von Codeswitching geprägten sprachlichen Attritionsprozess verbunden ist. Während Lena über ihren Vater spricht, nimmt sie auch genauer zu seiner nicht französischsprachigen Herkunft Stellung.

»[...] lui in teoria non è di qua. Mio papà è albanese. Però noi non abbiamo mai avuto_ i_ cioè_ noi non abbiamo mai avuto a che fare con l'albanese, perché mio papà ha sempre parlato francese. Infatti arriviamo in Albania che abbiamo un po' di difficoltà, eh. Però i miei nonni, i miei zii son tutti venuti qua in Svizzera e, o il tedesco, o il francese, o

5 Die Reise vom Bergell ins Tessin ist entweder via Chiavenna über Italien möglich und dauert ca. dreieinhalb Stunden mit den öffentlichen Verkehrsmitteln. Wählt man hingegen den Weg über den Malojapass ins Engadin und schliesslich die Route via San Bernardino, dauert die Fahrt mit den öffentlichen Verkehrsmitteln knapp fünf Stunden. Aufgrund eingegrenzter Fahrzeiten der öffentlichen Verkehrsmittel und der kurvigen Bergstrassen weichen junge Bergeller*innen und auch Puschlaver*innen oft auf private Mitfahrgelegenheiten aus.

l'italiano lo sanno. Quindi, sì mio papà no_ non so perché non ha mai voluto parlarci in albanese.» (L:Z8)

Den Entscheid, weshalb er mit seinen Kindern Französisch und nicht Albanisch spricht, erklärt sich Lena damit, dass ihre Mutter kein Albanisch verstanden hätte. Der Vater habe dazu nie erklärend Stellung genommen. Vorstellbar wäre einerseits, dass negative Zugehörigkeitserfahrungen des Vaters, möglicherweise auch im Zusammenhang mit dem Krieg, diesen Entscheid geprägt haben. Andererseits ist ebenso eine prestigebegründete Erklärung naheliegend, denn im Kontext der Schweiz können die Kinder mehr davon profitieren, wenn sie Französisch anstatt Albanisch sprechen. Diesem Entscheid wohnt sowohl für Lena als auch für ihren Vater eine latente Schwermut inne.

»Mi dispiace che non l'abbia mai insegnato a noi. Perché poi dice: »Non lo sapete«. »Mmh_ non lo sappiamo, perché tu non ci hai mai parlato in albanese«. Non perché io non ho mai voluto studiarlo.« (L:Z9)

Lena erzählt, dass ihre Familie ein- bis zweimal jährlich Ferien in Albanien verbringt und dort die ganze Familie väterlicherseits trifft. Vor Ort greifen sie für die gemeinsame Kommunikation eher auf die Sprachen zurück, die alle in der Schweiz gelernt haben. Innerhalb dieses familiären Zugehörigkeitsraums fühlt sich Lena wohl; weitet sich dieser hingegen auf ein Leben in Albanien ausserhalb der Familie aus, erlebt sich Lena in ihrer Selbstbefragung diesem Kontext als nicht zugehörig.

»Con mio nonno e mia nonna parliamo francese, perché anche loro son_ si sono trasferiti qua, poi sono tornati. Ehm, i miei zii lavorano anche a Losanna, quindi francese con loro, ehm, anche i miei cugini e così, perché loro sono cresciuti qua e quindi sanno benissimo la lingua. Eh, ci son cugi_ zii di mio papà_ eh sì, fratelli di mio papà che sono in Ticino, quindi italiano e zii_ sono a San Gallo quindi tedesco. Quindi comunichiamo con tutti alla fine. [...] Mi piace_ mi piace vedere i cugini, mi piace parlare con loro tutto quanto però anche mio papà ha det_ cioè mi aveva chiesto_ no, io non riuscirei mai a viverci, non mi sento_ perché non so la lingua, non mi sento_ con loro.« (L:Z10)

Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet Lena im Bergell, besucht die Berufsschule in Chur und kehrt bei jeder Möglichkeit ins Tal zurück. Im Bergell fühlt sich Lena wohl und schätzt es, dass sie die Leute kennt und Bergeller Dialekt sprechen kann. Sie äussert in ihren Ausführungen aber auch das Gefühl, sich für ihr Verbleiben im Tal rechtfertigen zu müssen, womit sie wiederum auf diskursive Verhandlungen im Tal verweist.

»[...] e invece lavoro in Bregaglia, mi trovo bene, parlo bregagliotto, conosco le persone, le persone mi conoscono. Io mi trovo bene qua, la gente anche se mi dice: »Ma se rimani in Bregaglia, ma dai_«, io mi trovo bene qua. [...] Adesso mmh a me piace qua, quindi vorrei rimanere qua, anche se mi dicono che è un po' da_ perché ormai tanti vanno via, sono una delle uniche che sta facendo l'apprendistato qua in Bregaglia e dicono: »Cosa fai qui?«. A me piace qua_ in città a Coira dopo un po' io mi stufo, invece qua_ [...]. Sì, mi sen_ sì mi sento a casa.« (L:Z11)

Damit verdeutlicht Lena zugleich ein Gefühl von selbstreferenzieller, sozialer und sprachlicher Zugehörigkeit zum Bergell. Mit ihrer Äusserung *»mi sento a casa«* verdeutlicht sie eine emotionale Betroffenheit zum Tal als für sie sicheren Zugehörigkeitsraum, wo sie sich als vollwertig anerkanntes Mitglied der Gemeinschaft betrachten darf und wo ihr alle Formen von Partizipation zugestanden werden. Innerhalb dieses Raums verfügt Lena ausserdem über die Handlungsfähigkeit, derer sie bedarf, um ihren Vorstellungen entsprechend ein für sie gutes Leben verwirklichen zu können.

Am Schluss ihrer Erzählung wünscht sich Lena, dass Bergeller*innen im Kanton nicht vergessen werden, dass sie von den Deutschsprachigen mehr wahrgenommen werden und ihnen in den Schulen mehr Verständnis für ihre besondere Situation entgegengebracht wird. Diese nahezu anklagend anmutende Äusserung kann einerseits als Protest- und zugleich als Hilfeschrei für das gesamte Bergeller Jugendkollektiv gelesen werden. Andererseits streicht sie Lenas von Erschwernissen und Hürden geprägtes Spracherleben nochmals auf pointierte Art und Weise heraus.

»[...] che quelle persone capiscano che ci siamo anche noi_ se son_ sembriamo proprio che torn_ veniamo da_ da chissà che mondo, ma appunto che capiscano che ci siamo anche noi e abbiamo difficoltà, anche gli insegnanti. Parlo per le scuole che_ le persone che capiscano che ci siamo anche noi, che noi veniamo per imparare e non da buttarci giù, così proprio da_« (L:Z12)

8.5.2 Resultierende Handlungs(ohn)macht

Lenas Sprachbiografie ist in grossen Teilen von negativen Erfahrungen, Zwang und Ungerechtigkeiten geprägt, die bereits früh in Lenas Kindheit ihren Lauf nehmen. Lenas Leben beginnt in der Westschweiz, wo ihre primäre Sozialisation innerhalb der Familie mit Bergeller Dialekt und Französisch erfolgt. Obwohl Lena die Lokalsprache des Bergells spricht, erlebt sie schon beim Eintritt in den Kindergarten im Bergell die erste Herausforderung mit der Standardsprache Italienisch. Viele Kinder ihres Jahrgangs lernen gemäss Lena – obwohl sie im Bergell aufwachsen – gar keinen Bergeller Dialekt und sprechen ausschliesslich Italienisch. Aufgrund der zweiten Familiensprache Französisch funktioniert der Wechsel vom Bergeller Dialekt zur Standardsprache Italienisch für Lena nicht ganz so selbstverständlich und automatisch, wie das bei vielen anderen Bergeller*innen geschieht. Lena bemerkt schnell, dass die frühe Konfrontation mit mehreren Sprachen für sie mit einem Durcheinander im Kopf einhergeht. Sie stört sich zudem an der Aussprache ihres markanten »Rachen-R«, das sowohl ihrem französischsprachigen Hintergrund als auch dem des Bergeller Dialekts geschuldet ist. Sie erlebt diese besondere sprachliche Artikulationsart als Unterscheidungskategorie, die ihr Anerkennung abspriht und mit einer subtilen Abwertung ihrer Persönlichkeit einhergeht. Um dem entgegenzuwirken, konsumiert Lena ausschliesslich italienischsprachiges Fernsehen. Das habe ihr sehr geholfen, einerseits ihr markantes »Rachen-R« modifizieren zu können. Andererseits sei heute deswegen auch ihr Italienisch besser als z. B. das ihrer Mutter oder ihrer Schwester.

»[...] la televisione mi ha aiutato tanto a imparare l'italiano. Anche per la_ la grammatica, vedo mia sorella che congiuntivi e così boh_, anche mia mamma la vedo che congiuntivi li_ niente, perché guarda_ guardano la televisione in francese.« (L:Z13)

Obwohl das Italienische im Verlaufe ihrer Biografie auf dieselbe Ebene getreten ist, fühlt sich Lena mit dem Bergeller Dialekt nach wie vor am wohlsten, weil sie damit am wenigsten Fehler macht und in Kommunikationssituationen – mehr als in jeder anderen Sprache – in gewünschter Art und Weise präsent sein und teilhaben kann.

Ihre sprachlichen Nichtzugehörigkeitserfahrungen verhandelt Lena hingegen oft auch mit der Begründung äusserer Zwangsverhältnisse. Die im Bergell vorherrschenden Norm- und Wertevorstellungen und die eingeschränkten beruflichen Perspektiven, welche mit der Abgeschiedenheit des Tals einhergehen, zwingen Lena, sich nach Chur auszurichten, und verschliessen ihr gleichzeitig die Option, ins italienischsprachige Tessin gehen zu dürfen. Für Lena selbst wäre es, abgesehen von der geografischen Distanz, wohl kein Problem gewesen, ins Tessin zu gehen, denn dort hätte sie sich aus sprachlicher Perspektive sicherlich wohler gefühlt und wäre möglicherweise auch schulisch erfolgreicher gewesen. Mit dem Wissen, dass Lena nach Chur gehen muss, kommt – in noch zugespitzter Weise als bereits während Lenas Schulzeit – der Zwang auf, Deutsch lernen zu müssen, um eine Berufslehre absolvieren zu können. Sie sieht sich verpflichtet, Deutsch und auch Englisch zu lernen, um sich eine – wie alle behaupten – respektable (berufliche) Zukunft aufbauen zu können. Lena räumt in ihrer Erzählung auch mehrfach ein, dass es aus heutiger Perspektive sicherlich nützlich war, Deutsch zu lernen. Diese Aussagen sind aber nicht als eigene innere Überzeugung zu lesen, sondern als Zeichen von Ermüdungserscheinungen im fortwährenden Ringen um Erlaubnis, eigene Entscheidungen treffen zu dürfen. Lenas Bedürfnis nach Befreiung aus diesen Zwangsverhältnissen macht sie – in einer fast rebellischen Art – schon von Anbeginn ihrer Erzählung deutlich.

»[...] non mi piaceva studiare, perché era_ era un obbligo e a me non piace fare le cose che mi dicono e quindi, però alla fine ho_ ho dovuto studiare, perché ho capito che ci mettevano pressione [...]« (L:Z14)

In Lenas Sprachbiografie können nur wenige Stellen ausfindig gemacht werden, in denen sie von intrinsischer Motivation bewegte Äusserungen im Zusammenhang mit der Bedeutung ihrer Sprache(n) macht. Lena ist es in erster Linie wichtig, dass sie ihre Sprachen dafür nutzen kann, um mit ihren Patient*innen in Kontakt treten zu können und um deren Bedürfnisse besser zu verstehen. In diesem Zusammenhang hat sich für sie der – wie andere denken – »unnützliche« Bergeller Dialekt bis anhin als am nützlichsten erwiesen.

»[...] do tanta importanza alle lingue, soprattutto per comunicare e sapere cosa vuole una persona, che cosa ha bisogno e perché e anche qui ho scritto_ un giorno sta_ ho lavorato ehm centro sanitario Bregaglia, nel reparto demenza e mmh, purt_ e giù da noi [...] ci sono tanti dipendenti italiani, che quindi vengono dall'Italia e il bregagliotto non lo sanno e invece giù abbiamo tante persone malate di demenza qui in valle e

una signora mi aveva tanto ringraziata, perché sono la unica che sa il bregagliotto e ha detto: »Grazie m_ molto che sai il bregagliotto, che sai di qua e grazie di aiutarmi«. Ho capito che_ che è bello sapere anche il bregagliotto, perché sembra un p_ magari una_ una cavolata, ma alla fine a delle persone serve_ ho capito che più par_ più so più so parlare, più so interagire, mmh più riesco a far felice una persona, più posso essere in empatia con lei.« (L:Z15)

Lenas Beziehung zur deutschen Sprache ist hingegen mit vielen Nichtzugehörigkeitserfahrungen verbunden. Sie beschreibt das Deutschlernen einerseits als grosse, fast nicht meisterbare Herausforderung, weil es eine so andere Sprache ist als Italienisch und Französisch. Besonders die anspruchsvolle Grammatik, der während der Schulzeit ihres Erachtens zu viel Bedeutung beigemessen wird, ist für Lena nur schwer erlernbar. Den Tropfen auf den heissen Stein stellt für Lena aber der plötzliche und offenbar unerwartete Wechsel vom Hochdeutschen zum hauptsächlich schweizerdeutschen Alltag dar. Während ihrer ersten Berufslehre, als Fachangestellte Gesundheit, erlebt Lena das Deutsche als besonders grosse Hürde. Einerseits, um schulisch zu reüssieren, andererseits auch, um Zugang zu ihren Mitschüler*innen in Chur zu finden. Ihre negativen Erlebnisse im Zusammenhang mit dem Deutschen sind einerseits sicherlich der Tatsache geschuldet, dass Lena während dieser ersten Jahre in Chur noch um einiges schlechter Deutsch spricht als heute in ihrer zweiten Lehre als Medizinische Praxisassistentin. Andererseits hebt Lena aber auch in einem deutlichen Tonfall, der die Wichtigkeit dieses Anliegens bekräftigt, hervor, dass der sehr unterschiedliche Umgang mit den kantonalen Sprachen innerhalb der beiden Berufsschulen viel zu ihrem (Un-)Wohlbefinden beigetragen hat. Während man in der einen Berufsschule kaum Rücksicht auf eine anderssprachige Schülerschaft nimmt und sowohl die Lehrpersonen als auch Berufsbildner*innen Lenas Daseinsberechtigung aufgrund der nicht ausreichenden Deutschkompetenz infrage stellen, pflegt die zweite Berufsschule einen respektvolleren und selbstverständlicheren Umgang mit Anderssprachigkeit und Lena kann sich – trotz anhaltender Schwierigkeiten im Deutschen – willkommen und anerkannter fühlen.

Lena lernt im Churer Alltag rasch, dass ihre deutschsprachigen Mitschüler*innen das Schweizerdeutsche präferieren, und heute niemand mehr wegen ihr aufs Hochdeutsche umstellen. Überraschenderweise spreche sie heute selbst auch lieber Schweizerdeutsch, denn da bestehe der Anspruch nach fehlerfreiem Sprechen nicht.

»[...] sento che se fai un errore grammaticale non_ non gliene frega niente, invece se inizio già a parlare Hochdeutsch, okay, devo stare attenta al_ devo di_ diminutivo, al nominativo devo_ al congiun_ devo fare tutti gli articoli e der, das, dem. Schwizerdü_ Schwizerdütsch non gliene frega niente a nessuno, invece Hochdeutsch sei già lì: »Oddio, devo essere_«.« (L:Z16)

Lena positioniert sich in der Erzählung auch – was im Widerspruch zur obigen Aussage steht – als Person, die sich heute frei zu sprechen traut und die ihren Fehlern keine Bedeutung zumisst. In besonderen Situationen, z. B. wenn fremdsprachige Touristen ins Spital kommen, sieht Lena heute auch die Vorteile, die ihre Mehrsprachigkeit mit sich bringe. Sie kann z. B. oft aushelfen, wenn ihre Kolleg*innen sich die sprachliche Her-

ausforderung mit den fremdsprachigen Patient*innen nicht zutrauen bzw. keine Lust darauf haben.

»[...] anche solo in ospedale quando ci sono turisti: »Lena, vai tu, sai tu_ sai tu la lingua, chiama tu, fai tu«, perché le altre, boh non c'hanno vogl_ o non c'hanno voglia di studiare o_ quindi lo trovo un vantaggio, cioè più lingue sai, più hai un vantaggio incredibile, secondo me.« (L:Z17)

Trotz dieser bemächtigenden Situationen ist Lenas Spracherleben eher von tiefgreifenden Herausforderungen gekennzeichnet. Auch ihre Familiensprache Französisch erlebt Lena in ihrem eigenen Lebenskontext nicht unmittelbar als Ressource, sondern sieht sich damit eher mit erschwerten Bedingungen konfrontiert. Während ihrer Kindheit im Bergell bekommt sie dafür nicht besondere Aufmerksamkeit, denn Französisch spielt im Bergeller Kontext keine Rolle, sondern verstärkt lediglich ihr Rachen-R, das sie nicht haben möchte. Lässt man Lenas Gesamterzählung Revue passieren, wird ausserdem deutlich, dass Französisch auch in Lenas aktuellem Leben nicht an Wichtigkeit gewinnen konnte. Lena erkennt darin keinen bedeutenden zusätzlichen Vorteil für ihr Leben. Sie sieht Französisch als eine ihrer »Muttersprachen«, die zu ihr gehört und die sie während der Ferien in Frankreich gut brauchen kann, die sie sonst aber nur noch wenig spricht. Vor dem Hintergrund des Sprachenprestiges, das dem Französischen im nationalen Kontext der Schweiz zugesprochen werden kann, hätte man für Lena in Bezug auf die (Aus-)Bildungschancen einen gewissen sprachlichen Vorteil annehmen können. Für Lena spielt aber der prestigelosere Bergeller Dialekt eine viel gewichtigere Rolle. Möglicherweise wäre für sie sogar mit dem Albanischen mehr Handlungsfähigkeit resultiert, z.B. während der alljährlichen Familientreffen im Herkunftsland des Vaters. Mit ihrem die Erzählung abschliessenden Appell, »*Ci siamo anche noi!*«, an die Bündner Schulen und die dort involvierten Bildungsakteur*innen macht Lena nochmals vehement deutlich – mehr, als dass sie sich damit als sprach- und bildungspolitisch interessierte Person positionieren möchte –, dass ihre (Sprach-)Geschichte die Geschichte von vielen Bergeller*innen ist und es nicht geschehen darf, dass Menschen trotz vollwertiger kantonaler Zugehörigkeit im eigenen Kanton mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen konfrontiert sind.

8.5.3 Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden

Ich erzähle einer meiner Freundinnen vom anstehenden Studienprojekt. Sie erwähnt, dass sie in Chur mit zwei Bergellerinnen zur Schule gegangen ist und diese bezüglich möglicher Interviewteilnehmer*innen kontaktieren könnte. Eine der beiden ehemaligen Mitschülerinnen antwortet und schickt meiner Freundin die Telefonnummer einer Bekannten, bei der wir nachfragen können. Ich melde mich telefonisch bei dieser Person und finde heraus, dass sie in der Deutschschweiz aufgewachsen ist und erst seit einigen Jahren im Bergell wohnt. Sie passt deshalb nicht wie vorgesehen ins Studiensample. Sie gibt mir aber einen weiteren Kontakt an, der mich schliesslich zu Lena führt. Im Mai 2019 schreibe ich Lena zum ersten Mal per Whatsapp. Sie fragt nach, worum es sich beim Interview handelt. Ich erkläre ihr die Hintergründe der Studie und sie be-

stätigt ihre Teilnahmebereitschaft. Drei Monate später schreibe ich Lena nochmals mit Terminvorschlägen für das Interview. Lena antwortet vorerst nicht. Ich versuche es einige Tage später nochmals per E-Mail, worauf sie rasch antwortet und erklärt, dass ihr Mobiltelefon nicht richtig funktioniert. Leider passt für Lena keiner der von mir vorgeschlagenen Termine, da sie nur jeweils donnerstags in Chur ist und am Abend wieder ins Bergell fährt. Ich biete Lena an, sie im Bergell zu treffen, und wir finden mit dem 13. Oktober 2019 einen passenden Termin. Ich frage Lena noch, ob sie im Tal einen ruhigen Ort kenne, wo wir das Interview führen können, und sie schlägt mir ein Hotel im Tal vor. Dankbar für diesen Vorschlag rufe ich im Hotel an und frage nach einer Möglichkeit, uns einen ruhigen, passenden Ort für das Interview zur Verfügung zu stellen. Man versichert mir, dass dies kein Problem sei. Als meine Forschungskollegin und ich im Hotel ankommen, begrüsst uns eine Frau sehr freundlich und stellt sich als Mutter von Lena vor. Ich erfahre, dass sie das Hotel selbst führt. Sie richtet uns aus, dass Lena noch zu Hause ist, aber in den nächsten Minuten nachkommen sollte. Wir werden in den oberen Stock, in einen grösseren Saal mit mehreren Tischen begleitet. Wir bedanken uns und warten, bis Lena einige Minuten später eintrifft. Lena und ich kennen uns nicht und treffen für das Interview das erste Mal aufeinander. Meine Forschungskollegin und ich stellen uns vor und beschreiben, dass wir während der kommenden vier Jahre an dieser Studie arbeiten werden. Ich erkläre Lena, dass ich mich für Menschen aus Italienischbünden interessiere und meine Forschungskollegin sich mit Romanischbündner*innen beschäftigt. Lena entschuldigt sich, dass sie ein bisschen müde sei, weil sie am Tag zuvor an der »Castagnata«, am Kastanienfest des Tals, bis spät in die Nacht gefeiert habe. Lena arbeitet knapp 20 Minuten am Sprachenportrait und beginnt danach ihre freie Erzählung, die 14 Minuten dauert. Lena wirkt sehr offen und authentisch auf mich. Sie hat einen emotionalen Erzählstil. Bereits während des Interviews wird mir klar, dass Lena in Zusammenhang mit Sprache(n) viele Diskriminierungserfahrungen erlebt hat. Das gesamte Interview dauert 53 Minuten. Danach verabschieden wir uns von Lena und ihrer Mutter und nehmen die kurvige Fahrt zurück ins Engadin auf.

Bei der Analyse von Lenas Interview tritt für mich deutlich hervor, dass es Lena von Anbeginn ein Anliegen ist, uns ihre Situation möglichst entschlossen und ehrlich zu schildern, um die gegenwärtigen Gegebenheiten damit vielleicht verändern zu können. In ihrer Emotionalität schwingt die Hoffnung bzw. leise Erwartung mit, dass ihre Realität gehört wird und – mittels dieser Studie – den für Lena offensichtlichen sprachlichen Ungerechtigkeiten im Kanton entgegengewirkt wird. Ihre Vorwürfe richten sich insbesondere ans (Aus-)Bildungssystem und an die daran beteiligten Akteur*innen, wie z.B. Lehrpersonen oder Ausbilder*innen. Gerade ihre Erfahrungen im Zusammenhang mit der Sprache Deutsch sind unmissverständlich negativ geprägt, sodass es umso überraschender wirkt, als Lena dem Deutschen an einzelnen Stellen – wenn auch nur widerwillig und ohne intrinsische Überzeugung – doch zuspricht, eine schöne Sprache zu sein. Deren Nutzen ausserhalb der Schweiz stellt Lena aber weiterhin in Zweifel.

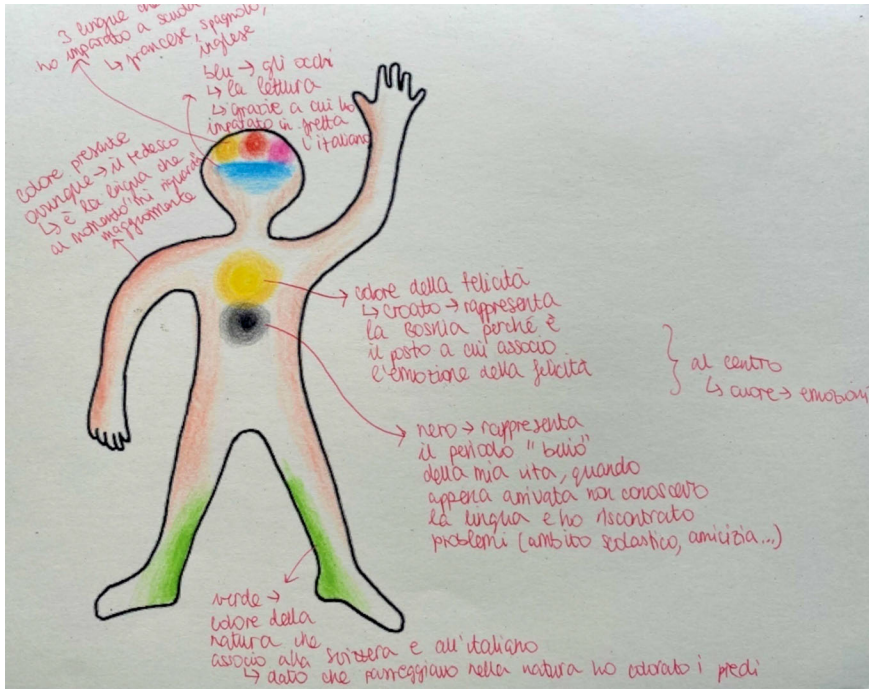
»[...] adesso mi piace_ è una_ è carina come lingua, dai, un po' tosta, però è bella, ehm, comunque do tanta importanza al tedesco, perché ho capito che è molto importante saper il tedesco_ qui in Svizz_ qua in Svizzera e poi andando via non serve a niente.«
(L:Z18)

Möglicherweise fühlt sich Lena aus einem Anstandsgefühl heraus verpflichtet, weil wir als Forschungsteam untereinander Schweizerdeutsch gesprochen haben, auch etwas Anerkennendes über die Sprache Deutsch vorbringen zu müssen, oder sie schreibt dem Deutschen inzwischen eine zweckmässige Daseinsberechtigung in ihrem Leben zu. Ihre Aversion gegen das Deutsche verdeutlicht Lenas des Weiteren auch in einer ablehnenden Haltung dem für sie deutschsprachigen Oberengadin gegenüber. Lenas Einstellung ist, was dies betrifft, wiederum so gefestigt und unverrückbar, dass sie sich auch im Wissen um die Herkunft meiner Forschungskollegin ihr lediglich entschuldigend zuwendet, aber bei ihrer Überzeugung bleibt.

»L'Engadina, io mi dispiace, ma non mi piace. Anche mia mamma mi diceva: »Ma vai a lavorare in Engadina«, »No!«_ Non_ non mi_ non mi ci trovo nell'Engadina. Non_ anche_ mi sembra che le persone siano chiuse, in Engadina, senza offesa. [...] non_ non mi piace proprio, uno come posto, e come le persone non mi piacciono_ quando ho lavorato una settimana a Samedan mi sembrava proprio di_ che noia, che_ che palle. [...].« (L:Z19)

8.6 Samanta – »La tua lingua è un po' quella cosa che ti rimane dentro«

Abb. 25: Samantas Sprachenportrait



Die ersten zehn Lebensjahre verbringt Samanta in einer kleineren Stadt in Bosnien-Herzegowina. Der Vater nimmt, als Samanta vier Jahre alt ist, eine Arbeit in der Schweiz an und lebt lediglich einige Monate im Jahr mit der Familie in Bosnien-Herzegowina. Weil auch die Mutter noch mitten im Studium ist und arbeitet, wachsen Samanta und ihr jüngerer Bruder vorwiegend mit den Grosseltern mütterlicherseits auf, die im selben Haus wohnen. Die Familiensprache ist Kroatisch. Samanta nennt die Familiensprache in ihrer Erzählung manchmal auch Serbokroatisch oder Bosnisch. Im Sommer des Jahres 2010 zieht die Familie in die Schweiz zum Vater und lässt sich in einem Dorf im südlichen Misox nieder, nahe der Tessiner Grenze. Nach der Primar- und Sekundarschule absolviert Samanta die Aufnahmeprüfung für das Gymnasium und zieht mit 16 Jahren schliesslich nach Chur. In der Hauptstadt besucht sie die italienischsprachige, gymnasiale Abteilung der Bündner Kantonsschule. Nach der Matura schreibt sich Samanta für das Studium der Rechtswissenschaften in Zürich ein. Zum Zeitpunkt des Interviews lebt sie seit wenigen Monaten in einer Wohngemeinschaft mit zwei anderen befreundeten Misoxerinnen in Zürich und steht kurz vor den ersten Semesterprüfungen an der Universität.

8.6.1 Identitäre (Selbst-)Verortung

Samantas Erzählung beginnt mit Erinnerungen ans Fernsehen bei den Grosseltern zu Hause in einer Gemeinde Bosnien-Herzegowinas. Die Filme und TV-Serien, die Samanta damals schaut, sind – wie sie erzählt – nie in ihrer Sprache, sondern werden mit Untertiteln übersetzt. Zu dieser Zeit kann Samanta noch nicht lesen und versteht den Inhalt der Sendungen jeweils nur, wenn ihr jemand die Untertitel vorliest. Daneben verbringt Samanta viel Zeit mit ihrem ein Jahr jüngeren Bruder, mit dem sie seit jeher eine sehr innige Beziehung pflegt.

»[...] noi due eravamo cresciuti insieme, eravamo inseparabili come dei gemelli che quando io dovevo partire per la scuola, abbiamo_ abbiamo vissuto quasi un trauma [...], perché comunque eravamo molto uniti e ci siamo sempre sostenuti a vicenda.«
(S:Z1)

Diese Verbundenheit zu ihrem Bruder spielt eine grosse Rolle in Samantas Erzählung. Sie konstruiert beide als unzertrennliche Gemeinschaft, die – auch in schwierigen Zeiten – am gemeinsamen *Commitment* des »Zueinanderhaltens« festhält. Bis zum Ende der fünften Primarschulklasse bleiben die Geschwister und die Mutter in Bosnien-Herzegowina und ziehen für das darauffolgende Schuljahr zum Vater in die Schweiz, ins bündnerische Misox. Samanta spricht von ersten Erinnerungen an die Ankunft in der Schweiz und davon, dass sie sich sehr auf dieses neue Leben als wiedervereinte Familie freut. Samanta und ihr Bruder besuchen im Sommer einen Sprachkurs mit zwei anderen Kindern aus Brasilien, um mit basalen sprachlichen Vorkenntnissen in die Schule eintreten zu können. Trotz des Altersunterschieds werden Samanta und ihr Bruder im Misox in dieselbe Primarklasse eingeteilt, worüber Samanta sich sehr freut. Die erste Zeit in der Schweiz beschreibt sie als eine lange, harte Zeit, denn die Realität in der Schule entspricht nicht im Geringsten der Vorstellung, die sie sich von einem glücklichen Leben in der Schweiz gemacht hatte.

»[...] all'inizio è stato molto difficile, perché ero sempre abituata a partecipare, all'inizio i primi giorni non capivo veramente niente, stessa cosa mio fratello [...]. Più che altro ho avuto tanti problemi con amicizie, perché a undici anni, dodici, è un po' quell'età in cui tutti i ragazzi si erano già creati dei gruppi e non avevano nessuna intenzione di conoscere qualcuno di nuovo, appena arrivato e che non parla la lingua ed aveva una cultura abbastanza diversa da quella che_ che caratterizzava loro, quindi erano tutti molto scettici e non_ non ci parlavano mai e c'erano sempre un po' i soliti bulletti, che ci prendevano in giro, se dicevamo qualcosa di sbagliato, quando tentavamo di parlare in classe, iniziavano a prenderci in giro per quello che dicevamo oppure soprattutto per l'accento, perché avevamo un accento molto molto marcato, che ormai è rimasto però è_ hanno_ era davvero difficile perché ero abituata, ero_ mi piaceva avere comunque tanti amici e così e mi ero sempre fatta delle aspettative diverse sulla Svizzera, perché l'ho sempre visto come un posto in cui avrei incontrato la felicità totale, dato che siamo uniti con il padre e pensavo che sarebbe stato tutto facile. Non ho mai pensato che ci sarebbero state queste difficoltà. L'unica difficoltà che preve-

devo era la lingua e la scuola, però non_ neanche in ambito delle amicizie. Per un bel po' è stata dura.« (S:Z2)

Samanta, die sich bis anhin als gute Schülerin betrachtet und viele Freund*innen hat, erlebt in der Schule im Misox eine Erschütterung dieses Selbstbildes. Sie kann aufgrund der für sie fremden Sprache dem Unterricht nicht folgen und nicht wie gewünscht daran partizipieren. Was sie aber noch entmutigender empfindet, ist die nicht vorhandene Bereitschaft und Offenheit der Anderen, sie und ihren Bruder kennenlernen zu wollen. Sie hebt in der Erzählung die Unterschiedlichkeiten, die sie damals so vehement zu spüren bekommt, hervor und positioniert sich selbst als sprachlich-kulturelle Andere. Gerade die Unterschiede im Sprechen, insbesondere ihr markanter Akzent, verweisen auf Samantas eingeschränktes sprachliches und soziales Kapital, um sich in diesem Kontext Anerkennung verschaffen zu können. Die Art und Weise, wie sie spricht, wird von ihren Mitschüler*innen mit herkunftsmarkierenden Annahmen versehen und schreibt sie als *Migrationsandere* fest, mit denen niemand etwas zu tun haben möchte. Mit ihren ergreifenden Ausführungen macht Samanta deutlich, wie sehr ihre damaligen Vorstellungen eines glücklichen Lebens in der Schweiz im Widerspruch zu ihrem tatsächlichen Erleben im Misox stehen. Eine bedrückende Zeit, die sie auch in ihrem Sprachenportrait mit einem schwarzen Kreis in der Herz- und Magengegend der Silhouette abbildet.

Samanta erinnert sich, dass sie zu dieser Zeit das Lesen für sich entdeckt und merkt, dass sie damit rasch Italienisch lernen kann. Sie verschlingt also dicke Bücher in wenigen Tagen und bereits für das erste Semesterzeugnis schafft Samanta es, alle ihre Schulnoten zu verbessern. Damit verdeutlicht Samanta ihre Auflehnung gegen diesen Positionierungszwang als »schlechte Schülerin« und als *Migrationsandere*. Sie erzählt, dass sie sich damit von gewissen Identitätszuschreibungen distanzieren kann, denn mit dem Aneignen sprachlicher Fähigkeiten entschärft sich die Situation mit ihren Mitschüler*innen ein bisschen. Mit einigen Kindern kann Samanta Kontakt aufbauen, andere bleiben aber weiterhin misstrauisch und geben ihr und ihrem Bruder keine Chance, sich besser kennenzulernen. Der Umstand, dass ihre Mitschüler*innen Dialekt untereinander sprechen, erschwert es Samanta zusätzlich, sich ins soziale Geschehen einfügen zu können.

»Più che altro era un po' complicato, perché quando non_ era ancora più difficile da capire, perché loro, dato che comunque è una valle, a Roveredo parlavano quasi tutti in dialetto fra di loro e io lì ero persissima, perché se sapevo qualcosa di italiano non riuscivo comunque a seguir bene tutti i discorsi, perché con il dialetto non ero per niente, eh, abituata e a conoscenza e mi ricordo che c'erano anche un paio di maestri che ogni tanto avevano questo vizio, per così dire, di parlarci in dialetto alle lezioni e era anche un po' un problema, perché già dovevo imparare l'italiano e poi ogni tanto diceva qualcosa in dialetto e io mi perdevo ancora di più.« (S:Z3)

Diese Erzählpassage macht sowohl aus sozialer als auch institutioneller Perspektive deutlich, wie sich von Diglossie geprägte sprachliche Verhältnisse machtvoll auf die einzelne Person auswirken können. Im Fall von Samanta bringen diese sie weiter in Bedrängnis und verstärken ihre Orientierungslosigkeit und ihr Gefühl, nicht dazuzu-

gehören. In den verbleibenden zwei Primarschuljahren gelingt es Samanta nicht – wie sie erzählt –, sich in ihrer Klasse in eine Gruppe zu integrieren oder Freundschaften aufzubauen. Sie verbringt ihre Zeit vorwiegend mit ihrem Bruder und den beiden brasilianischen Knaben, die sie aus dem Sprachkurs kennt. Mit ihnen sei es von Anbeginn einfacher gewesen, sich anzufreunden. Denn auch sie sind »Ausländer«, genau wie sie und ihr Bruder.

»[...] con loro abbiamo creato un bel rapporto, perché poi comunque quando tornavo da scuola e così con loro, dato che erano tutti stranieri [...], essendo già loro stranieri avevano un po' una mentalità diversa rispetto ai ragazzi della mia scuola che comunque volevano tanto stare per loro_ per i loro fatti e non conoscere qualcuno di nuovo e di diverso, diciamo, mentre loro erano diversi, come noi per così dire. Quindi con loro ci siamo integrati subito. E giocavamo sempre insieme ed è anche grazie a loro che ho imparato in fretta la lingua, perché comunque a parlare ti aiuta tanto [...].« (S:Z4)

Samanta konstruiert hier über das gemeinsame »Anderssein« und geteilte Nichtzugehörigkeitserfahrungen ein neues »Wir«, das ihr und ihrem Bruder zu dieser Freundschaft verhilft. Sie schreibt den beiden brasilianischen Knaben aufgrund ihrer Migrationserfahrung zu, offener Neuem gegenüber zu sein. Eine Eigenschaft, die sie auch ihrem eigenen Selbstverständnis zuschreibt. In dieser Wir-Gruppe ist die gemeinsame Sprache Italienisch, was für Samanta ein gutes, hemmungsloseres Übungsfeld darstellt.

Samanta erzählt auch von schönen Erfahrungen, die sie im Misox macht. Sie findet z.B. unerwartet Zugang zur Natur. Eine Landschaft, die sich sehr von der unterscheidet, die Samanta aus ihrer Heimat in Bosnien kennt. Sie erinnert sich, dass sie zu dieser Zeit viele Spaziergänge unternimmt.

»[...] era tutto così tanto pulito, perché comunque ero abituata a vedere un po' di sporcizia ovunque, mentre qua non c'è niente per terra, neanche una singola carta, almeno in Mesolcina è davvero molto pulito, ed ero un po' scioccata da questa cosa e poi anche la natura, le montagne, ad esempio dove abitavo in Bosnia non avevamo dei bei sentieri, in cui andare a fare delle passeggiate o sì, più che altro si andava a passeggiare la sera un po' per le vie del paese, ma non_ oppure si andava in città a far le passeggiate la sera in piazza, ma non nel bosco, come fanno qua. E anche lì mi_ mi era molto piaciuto_ piaciuta la natura, avevo iniziato a_ a fare anche spesso delle passeggiate, perché comunque [...] in tutta la Mesolcina ci sono un sacco di sentieri belli e lì ho iniziato a passeggiare tanto.« (S:Z5)

Samanta stellt Differenzen zwischen Bosnien und der Schweiz dar, die sich einerseits in das stereotypisierte Narrativ der »ordentlichen, sauberen Schweiz« einordnen lassen. Gleichzeitig verweisen sie auch auf eine von ihr auf andere Weise perzipierte Lebensweise. Während Menschen in der Schweiz – in Samantas Perspektive – eher die Natur bzw. den Wald aufsuchen, um Spaziergänge und Wanderungen zu machen, wählt man in Bosnien-Herzegowina das Stadtzentrum. Mit der Übernahme solcher »schweizerischer« Freizeitbeschäftigungen möchte Samanta verdeutlichen, dass sie sich auf diesen »neuen« Zugehörigkeitsraum eingelassen hat und Gefallen daran findet.

In der Oberstufe eröffnet sich für Samanta eine neue Möglichkeit, sozialen Anschluss zu finden, weil die Jugendlichen aus dem ganzen Tal in unterschiedliche Klassen eingeteilt werden und die bestehenden Gruppen neu gemischt werden. Endlich gelingt es Samanta, sich sozial einzufügen und Freundinnen zu finden. In der Erzählung unterstreicht sie insbesondere die veränderte Beziehung zu einer Freundin, mit der sie nach der Sekundarschule das Zimmer in Chur teilt und die ihr heute besonders wichtig ist. Früher sei genau diese Freundin eine der Mitschülerinnen gewesen, die Samanta in der Primarschule meiden und nie mit ihr sprechen. Weil sie in der Sekundarschule aber die beiden Einzigen sind, die sich bereits aus der Primarschule kennen und nach Chur ins Gymnasium wechseln, sehen sie sich gezwungen Zeit, miteinander zu verbringen. Dank dieser Umstände entdecken die beiden jungen Frauen die positiven Seiten voneinander, was in einer bis heute währenden Freundschaft mündet.

In Chur angekommen, sieht sich Samanta zwar auch mit Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Deutschen konfrontiert. Im Unterschied zu vielen anderen Miso-xer*innen sieht sie diesen aufgrund ihrer früheren Erfahrungen mit dem Italienischler-nen aber mit einer gewissen Unbeschwertheit entgegen.

»[...] a Coira pensavo: »Vabbè, tre anni qua, entrerà benissimo il tedesco«, ma mi sono un po' sballata per il fatto che eravamo una classe italiana ed eravamo sempre insieme e uniti, comunque ho conosciuto un po' di gente tedesca e ci giravo con loro così ogni tanto, però ad ogni modo stavo molto di più con quelli che abitavano in convitto che facevano parte del Coro italiano e quindi alla fine la lingua_ nessuno di noi non l'ha imparata chissà quanto bene [...], noi comunque siamo molto rimasti sempre uniti, anche a scuola, alla fine non avevamo tantissime lezioni di tedesco, la maggior parte era in italiano oppure i maestri parlavano l'italiano e [...] quindi alla fine, eh, il tedesco non_ non avevo imparato benissimo, nel senso ero migliorata a rispetto come era alle medie però, non che dopo la Kanti lo sapevo parlare perfettamente come mi immaginavo all'inizio, perché pensavo che sarebbe stato uguale, come per la lingua italiana, che l'avrei imparato in qualche mese, ma è stato un po' diverso, diciamo.« (S:Z6)

Obwohl Samanta diese trügerische Sorglosigkeit bezüglich des Deutschen nochmals aufgreift, beschäftigt sie zu diesem Zeitpunkt der Erzählung weniger die Situation mit den Sprachen, sondern die Beziehung zu ihrem Bruder. Diese erfährt durch die örtliche Trennung der Geschwister eine erste einschneidende Belastungsprobe. Während Samanta in Chur selbstständig wird und ihr Leben selbst organisieren muss, verbleibt ihr Bruder im Misox bei den Eltern. Samanta erinnert sich, dass es für beide einige Zeit braucht, um sich mit der neuen Situation zurechtzufinden. Erst das erneute Teilhaben lassen an persönlichen Erlebnissen führt die Geschwister wieder näher zueinander.

»Ci siamo un po' staccati quando io sono andata a Coira [...], quando sono arrivata a Coira per un certo periodo non avevamo_ cioè parlavamo ancora, però non eravamo così tanto legati e lui non conosceva anche tutte le cose che io facevo a Coira e io non sapevo nemmeno cosa combinava lui e così. Poi però dopo, diciamo verso l'inizio della sesta, quindi dopo i primi due anni a Coira, abbiamo legato, perché più che altro anche lui è cresciuto e_ perché era_lui era sempre un po' rimasto di quella mentalità

da bambino e io dato che ero a Coira comunque av_ avevo già un'altra mentalità, poi però quando ero in sesta e lui era già molto più simile a me, in questo senso, e quindi potevamo parlare di tutto e gli raccontavo ogni singola cosa e sapevo che era proprio la persona che non mi avrebbe mai giudicata e sarebbe sempre stata lì pronta a darmi una mano e quello è stato bello.» (S:Z7)

In diesem Zitat konstruiert Samanta ein Differenzverhältnis zu ihrem Bruder, der zu Samantas Zeiten in Chur nicht mehr zu ihrer »Wir-Gruppe« gehört. Sie legitimiert diese emotionale Distanzierung damit, dass ihr Bruder mit dem Verbleiben im Tal nicht an diesem Prozess des Erwachsen-Werdens teilnimmt, das im Tal diskursiv mit dem »Nach-Chur-Gehen« verhandelt wird. Trotz dieser kurzfristigen emotionalen Entfernung verdeutlicht Samanta, dass sie dieses »Zusammengehörigkeits-Commitment« mit ihrem Bruder als unerschütterlich betrachtet. Jetzt, wo Samanta in Zürich lebt, gelinge es ihnen besser, mit der Distanz umzugehen, weil sie die Situation – getrennt voneinander zu sein – bereits kennen. Ihr Bruder habe Samanta bereits in Zürich besucht und sie würden sich nach wie vor sehr nahestehen.

Was Samanta aber in verschärfter Weise erst in Zürich realisiert, ist, dass sie viel schlechter Deutsch kann als ihre Kommiliton*innen. Gerade das Studium der Rechtswissenschaft ist in Samantas Augen besonders »sprachlastig« und erfordert einen ganz spezifischen Sprachcode. Im Vergleich zu ihren Mitstudierenden muss Samanta sehr viel Zeit für die Lektüre von Texten investieren, weil sie viele Wörter übersetzen muss und die genauen Textinhalte erst nach wiederholtem Lesen richtig erfassen kann. Dazu kommt das Schweizerdeutsche, das für Samanta eine weitere sprachliche Hürde darstellt, die sie in Zürich – anders als in Chur – noch nicht erfolgreich überwinden kann.

»[...] ho conosciuto un'amica che parla tedesco e parliamo in Hochdeutsch per intanto, più che altro perché qui a Zurigo è un po' uno svizzero-tedesco diverso e a volte ho paura che_ già io spesso mi capita di inventare delle parole, se poi devo pure con lo zurighese, non quello di Coira, ho paura che diventa ancora una_ ancora peggio sto miscuglio. Quindi per intanto parliamo in Hochdeutsch.« (S:Z8)

Ohne den sicheren Zugehörigkeitsraum, der für Samanta in Chur über die anderen Italienischsprachigen gewährleistet ist, fühlt sich Samanta in Zürich erneut mit sprachlichen Verunsicherungen konfrontiert. Die Standardsprache fungiert hierbei – einmal mehr – als kommunikativer Rettungsanker. Auf ihre Beziehung zu den anderen italienischsprachigen Bündner*innen in Zürich angesprochen, macht Samanta deutlich, dass sie sich einerseits genauso als Italienischsprachige und als Teil der Bündner Italianität versteht. In ihren Aussagen wird aber andererseits auch deutlich, dass ihrer Zugehörigkeit bzw. ihrer Mitgliedschaft zu diesem identitären Selbstverständnis, *Grigionitaliana* zu sein, auch Grenzen gesetzt sind.

»Sì, sì, è rimasto. Molto simile a Coira, diciamo. [...] Una cosa che hanno in comune è che tutti adorano un po' prendersi in giro a vicenda per le proprie valli. Quello l'ho notato. Però trovo anche che_ trovo bello che ognuno abbia un po' il suo dialetto particolare e quello è anche interessante. Comunque sentire la differenza, poi mi diverto anche quando sento parlare in dialetto uno di Mesolcina, uno di Poschiavo [...].« (S:Z9)

Werden beispielsweise die Dialekte zur Diskussion gestellt, nimmt Samanta eher eine unbeteiligte, beobachtende Position ein und es wird verständlich, dass sie sich in diesem Zusammenhang – als Nichtdialektsprachige – als nicht ebenbürtiges und partizipationsautorisiertes Mitglied verstehen muss.

Samanta geht in ihrer Erzählung auch auf ihre heutige Beziehung zu Bosnien ein. Obwohl ihre Familie immer noch so oft wie möglich versuche, gemeinsam nach Bosnien zu fahren, sei es aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungs- und Arbeitsverpflichtungen aller Beteiligten immer schwieriger geworden, die Ferien so zu koordinieren, dass alle zusammen dorthin fahren können. Auch vor Ort ist es für Samanta nicht mehr dasselbe wie früher, weil viele Kontakte aus ihrer Kindheit verloren gegangen sind. Die meisten ihrer damaligen Freund*innen sind spätestens für das Studium ins Ausland gezogen und inkompatible Wertevorstellungen oder unterschiedliche Lebensstile – z.B. bereits mit 20 Jahren zu heiraten – hätten das Aufrechterhalten dieser Beziehungen erschwert. Eine tiefgreifende emotionale Verbundenheit empfindet Samanta vor allem noch mit der Sprache Bosnisch, die sie immer noch als ihre Sprache bezeichnet und in der sie heute noch am liebsten Musik hört.

»Sì, eh, la musica la ascolto tanto nella mia lingua. Quello proprio mi è rimasto [...]. [...] eh, bosniaco non ha mai perso le_ l'importanza [...] è sempre rimasto diciamo la mia lingua, perché comunque mi ci_ mi son sempre trovata bene [...], cioè è un po' quella cosa che ti rimane dentro [...].« (S:Z10)

Samanta verweist in diesem Zitat darauf, dass Sprache(n) und Sprechen im Vergleich zu anderen emotionalen Anhaftungen, z.B. zu Beziehungen mit Menschen oder Gegenständen, eine dauerhaftere und einprägsamere (Nicht-)Zugehörigkeit effizieren. Wenn die Leute Samanta z.B. fragen, woher sie komme – weil man den slawischen Akzent beim Sprechen immer noch vernimmt –, kann sie es aber nicht mehr mit ihrem Selbstverständnis vereinbaren und sagen, dass sie aus Bosnien sei. Sie muss sowohl die Schweiz als auch Bosnien ins Feld führen, um sich selbst zufriedenstellend identitär verorten zu können.

»[...] della Val Mesolcina, poi se il discorso prosegue magari poi esce fuori che di origini sono bosniaca, [...] però non dico: »Sono della Bosnia.« [...] Abito in Svizzera direi. Poi magari direi, di origini sono bosniaca, però abito in Svizzera. Non direi mai sono bosniaca e forse non direi mai nemmeno solo Svizzera, direi comunque a_ aggungerei un po' entrambi, penso.« (S:Z11)

Die Konfliktualität, die ihren identitären Ausführungen inhärent ist, wird noch deutlicher nachvollziehbar, als Samanta erzählt, dass sie auch in Bosnien nicht mehr als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft wahrgenommen wird. Eine Tatsache, die sie nicht lediglich negativ erlebt. Sie hält sich z.B. (bewusst) an Orten auf, die Bosnier*innen – wie Samanta genau weiss – in der Regel nicht besuchen und an denen nur »Ausländer*innen« anzutreffen sind.

»[...] penso che se proprio giriamo in città, penso che si nota a guardare un po' [...] penso comunque si capisce anche se andiamo_ andiamo spesso in un centro commerciale che a me piace tanto e lì incontri solo gente straniera, non incontri gente nostra_ cioè bosniaca che va lì a comprare cose, perché comunque non_ tanti sono abituati a comperare al mercato o andare in un negozio_ non è una cosa che tanti fanno. E lì incontri per la maggior parte stranieri come me, che abitano ne_ nei_ cioè lo capisci sia dal modo in cui si vestono e anche un po' dall'atteggiamento. [...]« (S:Z12)

Das Leben in der Schweiz ermöglicht es Samanta, heute in Bosnien auch Dinge tun zu können – z.B. sich Kleidungsstücke aus einem Einkaufszentrum leisten zu können –, die früher nicht denkbar gewesen wären. Sie genießt damit Privilegien, die anderen unzugänglich bleiben und auf die sie heute nicht mehr verzichten möchte. Samanta kann sich heute deshalb nicht mehr vorstellen, längerfristig nach Bosnien zurückzukehren. Bosnien bleibt für sie ein Ort, an dem sie glücklich ist, der bei ihr schöne Erfahrungen in Erinnerung ruft und wo sie gerne Ferien verbringt. Die Lebensweise der Menschen aber ist so weit von ihrer eigenen entfernt, dass sie nicht mehr davon sprechen könne, in Bosnien zu Hause zu sein.

»[...] per me resterà sempre un posto in cui andare in vacanza, però tornare a viverci, quello mai. Anche perché quando sono giù, non_ non è che mi sento davvero a casa come ad un tempo. Cioè mi sento in un posto in cui sono felice, che comunque mi piace, perché c'ho i miei ricordi, però non un posto che ritengo proprio casa mia. Perché comunque spesso mi sento un po' un'estranea, un_ cioè ogni tanto sent_ poi anche la mentalità che hanno tanto diversa, non combacia con la mia e io poi sono una di quelle che si innervosisce se qualcuno la pensa in modo_ che era appunto tanto sbagliato [...] e quindi devo proprio_ che mi piacerebbe sempre andarci in vacanza, però mai più di così.« (S:Z13)

Samanta nimmt damit einen bewussten und entschiedenen *Akt der Depositionierung* vor, der nochmals klarmacht, dass Bosnien für sie nicht mehr den früheren sicheren Raum darstellt, wo sie sich zugehörig fühlt und Gemeinsamkeiten mit anderen teilt. Vielmehr eröffnet sie einen mentalitätsbezogenen Grenzhorizont, der nicht mehr lückenlos mit ihrem identitären Selbstbild übereinstimmt.

8.6.2 Resultierende Handlungs(ohn)macht

Samantas Sprachbiografie ist die Erzählung von unerfüllten Erwartungen und sprachlich-kulturellen Nichtzugehörigkeitserfahrungen, die das Thema Freundschaft als primäre Verhandlungsthematik hervortreten lässt. Samanta verhandelt Sprache und Sprechen vorwiegend als »Zutrittsticket« zu sozialen Gruppen und als Vehikel zum Aufbau langfristiger Beziehungen. Ihre Nichtzugehörigkeitserfahrungen in der Primarschulklasse im Misox führen Samanta dazu, sich abzulenken und eine erfüllende Beschäftigung finden zu wollen. Einerseits, um dem Leid der Einsamkeit entfliehen zu können, andererseits, um sich damit möglichst an die Anderen anzupassen und sich so von diesen festschreibenden Positionierungen als Fremde und Anderssprachige distanzieren zu können. Sie entdeckt in Büchern und in der Natur für sie wohlthuende Zufluchtsor-

te und bemerkt, dass sie damit auch schneller Italienisch lernen kann und gleichzeitig die lokalen Orte kennenlernt. Das hilft ihr dabei, sich selbst – auch im Umgang mit ihren Mitschüler*innen – handlungsfähiger zu fühlen. Während der ganzen Primarschulzeit schafft es Samanta nicht, ein gänzlich akzeptiertes Mitglied einer dieser bereits gebildeten Grüppchen zu werden. Eine Tatsache, die gemäss Samanta nicht nur ihr selbst, sondern auch der verschlossenen Haltung ihrer Mitschüler*innen gegenüber Neuem und vielleicht auch Fremdem zuzuschreiben ist. Samantas Mitschüler*innen haben, als sie und ihr Bruder im Misox eingeschult werden, ihre soziale Wahl längst getroffen, begegnen ihnen mit Skepsis und xenophoben Verhaltensweisen und drängen sie damit unmittelbar in die Rolle der Fremden. Durch diese Zuschreibung als Andere wird ihr fortlaufend Anerkennung abgesprochen. Gerade auch ihr markanter Akzent wird als Legitimation genutzt, sie auf ihre Herkunft zu reduzieren und ihr deswegen den Zugang zu den bereits bestehenden Gruppen zu verwehren.

Samanta kann ihr Leid »glücklicherweise« mit ihrem Bruder teilen, der von denselben Anfeindungen und Herabsetzungen betroffen ist. Samanta verhandelt die Beziehung zu ihrem Bruder als Rettungsanker während einer für sie schweren Lebensphase. Eine Beziehung, die gerade durch das gemeinsame Erleben dieser Ohnmachtsgefühle besondere Bedeutung und Wertschätzung erhält und ein profundes Zugehörigkeitsgefühl stiftet. Besonders stark erscheint in diesem Zusammenhang neben den geteilten *Gemeinsamkeiten* die *Gegenseitigkeitsdimension*, das heisst die Konstruktion dieses immerwährenden »brüderlichen Pakts«, der mit der Verpflichtung einhergeht, sich nie im Stich zu lassen. Samanta verspricht in der Erzählung insofern auch ihre Bemühungen, an dieser engen Verbundenheit zu ihm festhalten zu wollen. Denn für sie ist zweifelsohne klar, dass sie es auch ihrem Bruder verdankt, diese schwierige Zeit überstanden zu haben. Dass dieser Pakt heute noch fortbesteht, verdeutlicht sie mit der Erzählung, dass ihr Bruder – trotz grosser geografischer Distanz – sie bereits in Zürich besucht hat.

In der Gesamterzählung lassen sich mehrere Momente ausmachen, in denen Samanta von ihren Erwartungen irregeleitet wird und das Leben einen für sie unvorhergesehenen Verlauf nimmt. Dem Umzug in die Schweiz begegnet sie z.B. mit einer positiven Erwartungshaltung. Sie stellt sich ein gutes, glückliches Leben in der Schweiz vor, in welchem die ganze Familie vereint ist und sie nicht mehr vom Vater getrennt leben muss. Samanta ist darauf vorbereitet, dass die neue Sprache sie herausfordern wird. Sie geht aber davon aus, dass sie diese Hürde mit ihrem Fleiss und ihrer Perseveranz bzw. ihrem Selbstverständnis als gute Schülerin überwinden kann. Womit Samanta aber in keiner Weise rechnet, ist, dass sprachliche Schwierigkeiten für sie mit sozialen Grenzziehungen und Ausschluss einhergehen und dadurch ihr ganzes Dasein am neuen Ort trüben. Auch bezüglich des Wechsels nach Chur und der im Tal oft thematisierten Herausforderung mit dem Deutschen greift Samanta auf ihre Vorerfahrungen mit einer fremden Sprache zurück und erwartet, dass sie Deutsch mit einem dreijährigen Aufenthalt in Chur sicherlich schnell und erfolgreich lernt, wovon sie sich aus heutiger Perspektive distanzieren muss. Samanta macht sich viel eher Sorgen darum, am neuen Ort sozialen Anschluss finden zu können, und hofft, dass sie nicht wieder mit denselben Ausschlüssen, die sie während ihrer Schulzeit im Misox erfahren musste, konfrontiert ist.

»[...] avevo tantissima paura_ eh più che altro di_ che mi sarebbe mancata tanto la casa e che sarebbero stati anni difficili, perché ho sentito dire alcuni che sono anni molto duri e_ ma alla fine è stato tutto al contrario rispetto a quant_ cioè da cui immaginavo. Ecco diciamo, prima di arrivare in Svizzera avevo le aspettative molto alte e poi sono rimasta quasi un po' delusa da alcune cose, mentre per andare a Coira avevo delle aspettative negative e dopo però sono state molto belle. E anche cogli amici e così comunque ho legato subito e per la lingua, come detto, parlavo comunque tanto italiano e anche a scuola non ho mai scontrato chissà che problemi [...].« (S:Z14)

Samantas Priorität ist in Chur nicht die Sprache, sondern vielmehr der Aufbau von Freundschaften und das Bedürfnis, sich einer Gruppe zugehörig fühlen zu können. Insofern erlebt sie sprachliche Hürden im Zusammenhang mit der Bildungssprache Deutsch – im Vergleich zu anderen Italienischbündner*innen – erst später, z.B. in Zürich, wo jeglicher Unterricht nur noch auf Deutsch stattfindet. Samanta erzählt zwar auch von Situationen während ihrer Zeit in Chur, in denen sie sich mit ihren noch spärlichen Kompetenzen im (Schweizer-)Deutschen identitär nicht so darstellen kann, wie sie es gerne würde bzw. wie sie es auf Italienisch oder Bosnisch könnte. Samanta versucht z.B. mit einem deutschsprachigen Jungen zu flirten, bemerkt aber, dass die sprachliche Hürde – insbesondere beim Whatsapp-Schreiben – Missverständnisse aufkommen lässt und die Flirtversuche schnell zum Scheitern verurteilt sind.

»[...] avevamo conosciuto dei ragazzi che parlavano tedesco e avevo iniziato a scrivere con uno e all'inizio era una catastrofe, perché parlava in svizzero-tedesco e io ormai ero un po' per così dire lesa, perché comunque di sti_ il tedesco_ all'inizio non riuscivo a capire tanto bene e rispondevo sempre in Hochdeutsch_ eh, all'inizio, eh, non ha funzionato molto bene con i ragazzi, perché comunque non ci capivamo molto [...].« (S:Z15)

Der humorvolle Unterton, der in diesen Ausführungen Samantas mitschwingt, lässt den Schluss zu, dass sie diesen expliziten sprachlichen Nichtgelingenserfahrungen keine negativen Konsequenzen für sich zuschreibt, sondern diese vielmehr als amüsante Episoden aus früheren Zeiten in Erinnerung behalten kann.

An einzelnen Stellen der Erzählung spricht Samanta auch Momente in ihrer Schulzeit an, in denen ihre sprachlichen Dispositionen ihr einen Vorsprung anderen gegenüber verschaffen. Als sie im Misox beispielsweise mit dem Deutschlernen beginnen, bemerkt Samanta, dass es für sie und ihren Bruder – im Vergleich zu ihren brasilianischen Freunden, aber auch zu den anderen Italienischsprachigen in ihrer Klasse – einfacher ist, sich die Deutschvokabeln einzuprägen.

»[...] loro avevano un anno in più rispetto a me, perché lo facevano dalla quarta elementare, mentre noi essendo arrivati in quinta, non l'avevamo mai fatto prima, però lì l'abbiamo ripreso abbastanza in fretta. [...] io e mio fratello comunque, non so se, mh, non so se è perché_ per la nostra lingua, già da prima che magari abbiamo avuto più facilità col tedesco, quello me lo sono sempre chiesta, però siamo riusciti a imparare in fretta i vocaboli che gli altri compagni conoscevano già [...] e dopo eravamo allo stesso livello di loro [...].« (S:Z16)

Ob sich diese Fazilität tatsächlich auf eine indogermanische Sprachverwandtschaft zurückführen lässt oder eher einem von Samanta verinnerlichten schulischen Habitus entspricht, der sie fleissig und pflichtbewusst sein lässt, bleibt hier infrage gestellt. Auch beim Erlernen von Englisch, das zu Samantas Zeiten im Misox erst ab der Oberstufe gelernt wird, kann sie – die bereits zwei Jahre Englischunterricht in Bosnien hatte – von zuvor erworbenen sprachlichen Ressourcen profitieren.

Italienisch ist heute die Sprache, in der Samanta sich am besten ausdrücken kann, und ebenso die Sprache, die sie in ihrem Alltag immer noch sehr oft nutzt. Die Kommunikation mit ihrem Bruder ist inzwischen von beiden Sprachen – Italienisch und Bosnisch – durchdrungen und von *konversationellen Codeswitching-Momenten* geprägt, denn manchmal lassen sich gewisse Ausdrücke gar nicht übersetzen.

»[...] spesso anche ci capita di fare un misto delle due lingue, ad esempio in una frase ci inseriamo dentro sia parole in bosniaco che in italiano, perché magari voglio dire una parola in bosniaco e non mi viene, la dico in italiano e continuo la frase in italiano e poi riprendo con il bosniaco. Oppure al contrario inizio coll' italiano, poi c'è una parola che è tipica bosniaca, che non si può tradurre, allora inizio a parlare in bosniaco e alla fine se qualcuno ci sente_ sente un miscuglio di lingue mentre parliamo [...].« (S:Z17)

Seit Samantas Anfängen in der Schweiz hat sich im Zusammenhang mit ihren Sprachen vieles geändert. Gewissen Angewohnheiten der Leute schreibt Samanta aber eine fortwährende Konstanz zu. Obwohl Samanta inzwischen so gut Misoxer Dialekt versteht wie Italienisch, wechseln die Leute immer noch konsequent aufs Italienische, wenn sie sich Samanta zuwenden. Diesen Wechsel bzw. diese Anrufung als Nichtdialektsprachige kann Samanta heute als unnötige, aber freundliche Geste ihr gegenüber interpretieren. Denn heute weiss sie, dass ihre Zugehörigkeit zur bündnerischen *Italianità* deswegen nicht mehr infrage gestellt ist.

»[...] mi fa un po' ridere a volte quando_ quando loro parlano dialetto fra di loro, poi si girano verso di me, mi dicono cose in italiano e tipo è strano, perché sento che cambiano apposta e poi son lì: »Ma no, non è che devi cambiare apposta«, e lo trovo anche carino da parte loro che comunque cercano di_ hanno paura che magari non capisco tutto e poi cercano sempre anche di tradurmi, anche se non è necessario, però è un gesto gentile.« (S:Z18)

Mit Samantas Entscheidung, in Zürich und nicht in einer anderen Schweizer Stadt studieren zu wollen, macht Samanta ihre Bedeutsamkeiten nochmals deutlich. Sie wählt Zürich als neuen Lebensort nicht in erster Linie, weil ihr die Stadt besonders gut gefällt oder sie da ihre Studieninteressen am besten verfolgen kann. Samanta zieht es nach Zürich, weil sie dort schon Leute kennt, mit denen sie bereits freundschaftliche Beziehungen pflegt.

»[...] anche se può sembrare un_ una ragione un po' stupida_ era perché sapevo che qua c'erano tante persone che conoscevo, anche tutti quelli della mia classe andavano qua [...] due sono rimaste a Coira a fare la PH, però la maggior parte sono tutte a Zurigo [...], quindi ho optato per l'amicizia, anche per l'appartamento, alla fine ora vivo con

due amiche in appartamento ed è una cosa molto bella, quindi era sì per amicizia.«
(S:Z19)

Dass Samanta diese Entscheidung nicht bereut, macht sie abschliessend auch verständlich, wenn sie von weiterbestehenden bzw. neu aufgekommenen Schwierigkeiten mit Deutsch spricht. Ohne den mehrsprachigen Kontext der Bündner Hauptstadt, dem bezüglich einer italienischsprachigen Minderheit im Vergleich zu Zürich mehr Verständnis und Entgegenkommen zugeschrieben werden darf, und ohne ihre Referenzgruppe der Italienischsprachigen tritt die Vormachtstellung des Deutschen deutlicher hervor. Samanta ist sich aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen deshalb sehr genau bewusst, dass, wenn die Anderen die Umgebungssprache besser können, sie sich umso mehr anstrengen muss. Einerseits, um im Studium erfolgreich sein zu können, andererseits aber auch, um sich eine zufriedenstellende Position auf dem neuen, »sozialen Spielbrett« zu sichern. Umso bedeutsamer ist es für sie, in dieser Anfangszeit auf ihre Freund- und Bekanntschaften aus Chur zurückgreifen zu können.

»[...] qua a Zurigo sto incontrando un po' di problemi con il tedesco, perché si sente che_ la mancanza_ eh, i tedeschi sono messi molto meglio, perché comunque il diritto si basa anche tanto sulla lingua e hanno anche un lingua un po' tutta loro, diciamo, quindi eh_ [...]. [...] più che per la lingua in generale non è ancora stato molto facile trovarsi dei_ dei nuovi amici, perché siamo in così tanti [...], quindi per intanto non è ancora facile, da questo lato, però spero che anche lì col tempo migliorerò.« (S:Z20)

Samantas sprachliches Repertoire ist ihrer persönlichen Einschätzung nach reich. Sie findet es schön, dass sie, wenn sie in Zürich auf jemanden aus Ex-Jugoslawien trifft, die eigene Sprache nutzen kann. Genauso ist sie dankbar dafür, dass sie Deutsch auch in Bosnien brauchen kann. Mit ihren Freund*innen aus der Kindheit, die heute in Deutschland wohnen, bietet Deutsch eine weitere sprachliche Verstehensressource. Andererseits empfindet Samanta ihr sprachliches Repertoire aber auch als unzureichend und das Lernen der erforderlichen Sprache bzw. des anerkannten Sprachcodes als Bürde. Jeder »sprachliche Neuanfang« ist gemäss Samanta insofern beschwerlich, als es dabei auch sprachlich-kulturelle Hürden zu überwinden gilt, die für die Herstellung sozialer Beziehungen fundamental sind. Herausforderungen dieser Art dürfen gemäss Samanta – trotz ihres persönlichen Spracherlebens – aber keinesfalls die Legitimation für eine Einheitssprache darstellen, denn mit einer solchen wäre die Welt monoton. Sie findet, dass andere Sprache(n) und Kulturen bzw. das Unterschiedlich-Sein diese Welt bereichern. Dafür ist man aber besonders als *Migrationsandere* darauf angewiesen – und das hat Samanta in ihrem Leben mit Sicherheit verinnerlicht –, dass die Anderen bereit sind, diese Unterschiede kennenzulernen und anzuerkennen.

»[...] se tutti parlassero solo una lingua, sarebbe tutto uguale, a mio parere, un po' monotono, mentre così anche ad avere delle differenze è bello, perché ognuna ha un po' la sua cultura, i suoi modi di dire [...]. E comunque è bello che ci siano comunque queste differenze. [...] E spero che questo non porti poi a far diventare tutto una lingua unica e spero che comunque restino sempre un po' queste origini, queste basi e che

semplicemente si conoscano di più, ma non che si unisca tutto e diventi una lingua sola.» (S:Z21)

8.6.3 Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden

Im Jahr 2018 führt der *Coro italiano* (Vereinigung der Schüler*innen des Grigionitaliano an der BKS) die Komödie *La Locandiera* von Carlo Goldoni als Theaterstück an der BKS auf. Samanta spielt die Hauptrolle der »Mirandolina«. Im Anschluss an die Vorstellung gratuliere ich Samanta für ihre Leistung. Als ich zwei Jahre später für diese Studie nach passenden Informant*innen suche, kommt mir Samanta wieder in den Sinn. Im Mai 2019 kontaktiere ich Samanta mit einer E-Mail-Nachricht und erkläre ihr, woher wir uns kennen und worum es in der Studie geht. Sie antwortet sehr schnell und schickt mir gleichzeitig die Telefonnummer von Mariangela und Sabrina, die aufgrund ihrer Familiensprachen möglicherweise auch ins Studiensample passen könnten. Ich bedanke mich bei Samanta und schicke ihr während der Sommerpause mögliche Interviewtermine. Wir einigen uns auf den Dienstagabend, 29. Oktober 2019. Das Interview mit Samanta findet bei mir zu Hause in Zürich statt. Als Samanta ankommt, ist es bereits nach 19 Uhr. Samanta erklärt, dass sie direkt von der Universität komme. Sie erzählt vor dem Interview, wie anspruchsvoll es für sie im Studium ist. Sie ist von Anbeginn sehr offen, erzählt viel und trägt selbst viel zu einer entspannten Atmosphäre bei. Am Sprachenportrait arbeitet sie während 13 Minuten. Die freie Erzählung dauert im Anschluss 18 Minuten. Meine Nachfragen generieren viel weitere Erzählzeit und ich habe das Gefühl, dass sich Samanta sehr bemüht, mir einen möglichst genauen und vielseitigen Einblick in ihr Leben zu geben. Das Interview dauert insgesamt 73 Minuten. Samanta spricht offen über ihre Gefühle, sie verdeutlicht ihre Aussagen mit Beschreibungen von spezifischen Episoden und hat keine Hemmungen, auch schwierige Phasen ihres Lebens anzusprechen. Nach dem Interview sprechen wir noch ein bisschen und es kommt eine sehr freundschaftliche Stimmung auf.

Während der Analyse von Samantas Interview kommen bei mir Unsicherheiten bezüglich der Bezeichnung von Samantas Familiensprache auf. Samanta benennt ihre Familiensprache im Interview auf unterschiedliche Weise, manchmal nennt sie es Kroatisch, Serbokroatisch oder Bosnisch. Ich stelle mir Fragen bezüglich deren Unterschiedlichkeit bzw. ob Samanta die Bezeichnungen bewusst einsetzt, um auf etwas Spezifisches, z.B. soziale Machtverhältnisse, zu verweisen. Ich versuche, mir mit Sekundärliteratur eine soziohistorische Übersicht zu Ex-Jugoslawien zu verschaffen, und komme vorerst zum Schluss, dass Samanta die unterschiedlichen Bezeichnungen rein zufällig wählt, aber mit allen dreien dasselbe meint. Beim wiederholten Ergründen des Interviews fällt mir auf, dass Samanta im narrativen Teil nie »Bosnisch« als Bezeichnung für die eigene Sprache wählt, sondern nur z.B. von »bosnischen« bzw. »serbischen« (Trick-)Filmen und Bosnien als Land spricht. Die Sprache hingegen benennt sie vorerst als »la mia lingua«. Ich bin es, die mit meiner ersten Nachfrage zu Samantas Erzählung »Bosnisch« als Sprachbezeichnung einführt.

»[...] Eh, facciamo un salto indietro ancora ai tempi in Bosnia, mi hai detto che andavi a scuola con il tuo fratellino, che è più piccolo di te, vero? [Si.]. Ehm, lì avete imparato altre lingue, a parte il bosniaco?« (S:Z22)

Kurz darauf frage ich noch konkreter bezüglich ihrer Familiensprache nach und benenne die Sprache ein weiteres Mal »*Bosnisch*«.

»Eh, nella vostra famiglia però in Bosnia, però è sempre stato il bosniaco la vostra lingua comune? [...]« (S:Z23)

Ab diesem Zeitpunkt übernimmt auch Samanta die Bezeichnung »*Bosnisch*« und verwendet sie immer wieder auch in späteren Ausführungen. Möglicherweise ist dies lediglich dem Zufall geschuldet, es könnte aber ebenso sein, dass Samanta mir aufgrund meiner Forschungsarbeit eine gewisse Sprachexpertise zuschreibt und deshalb meine Bezeichnung als die »korrekte« betrachtet und sich diese ebenso zu eigen macht. Vor dem Hintergrund dieser These ziehe ich weiteres zur Verfügung stehendes Quellenmaterial zurate und konsultiere den Online-Fragebogen, den alle Teilnehmenden zur Erfassung erster soziografischer Daten jeweils vor dem Interview ausgefüllt haben. Dieser klärt zumindest, was das Elizitiert-Sein der Sprachbezeichnung durch mich betrifft. Denn zur Frage: »*Mit wem bist du aufgewachsen und mit wem sprichst du welche Sprache?*« schreibt Samanta: »*Durante la mia infanzia in Bosnia sono cresciuta con i nonni, il fratello e la mamma, adesso in Svizzera vivo con entrambi i genitori e il fratello e parlo bosniaco e italiano.*«

Im Sprachenportrait wählt Samanta die Farbe Gelb für die Herzregion der Silhouette und verschriftlicht »*colore della felicità, croato, rappresenta la Bosnia, perché è il posto a cui associo l'emozione della felicità*« (vgl. Samantas Sprachenportrait).

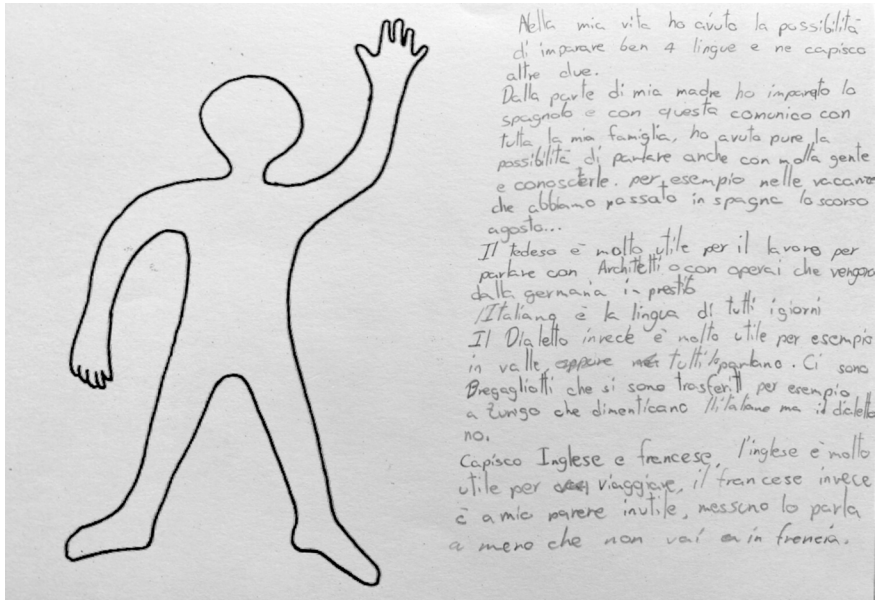
Meine Forschungskollegin bittet Samanta nach dem Interview, nochmals kurz auf das Sprachenportrait einzugehen. Samanta nimmt in ca. zwei Minuten nochmals spezifisch Stellung dazu und verdeutlicht:

»[...] in mezzo c'ho messo il colore giallo che è il colore della felicità e rappresenta il serbo-croato, perché comunque la Bosnia rappresenta un come_ ho_ in ogni modo un posto in cui io sono felice [...]« (S:Z24)

Diese weiteren Überprüfungen lassen mich zu meiner Anfangsthese zurückkehren, dass Samanta die Sprachbezeichnungen »*Bosnisch*«, »*Kroatisch*« und »*Serbokroatisch*« synonym und zufällig verwendet.

8.7 Corrado – »Una sola lingua per tutto il mondo sarebbe magari la soluzione«

Abb. 26: Corrados Sprachenportrait



Corrado kommt 1999 als Sohn einer Honduranerin und eines Schweizer im Bergell zur Welt. Die Eltern trennen sich, als Corrado die ersten Primarschuljahre im Bergell besucht. Die Mutter, die ausschliesslich Spanisch mit Corrado spricht, nimmt anschliessend eine Berufslehre im Gesundheitsbereich im Tessin an. Corrado bleibt vorerst beim Vater und den Grosseltern im fast 100 Kilometer entfernten Bergell. In diesem Umfeld ist die Alltagssprache vorwiegend Bergeller Dialekt. Corrados Mutter beschliesst nach ihrer Lehre längerfristig ins Tessin zu ziehen und nimmt Corrado mit nach Lugano, wo er die letzten Primarschuljahre und die Oberstufe absolviert. Jedes zweite Wochenende verbringt Corrado bei seinem Vater im Bergell. Für die Berufslehre als Elektriker entscheidet er sich – trotz des Widerstands der Mutter – wieder zurück ins Bergell zu ziehen, um im Engadin auch Deutsch lernen zu können. Zum Zeitpunkt des Interviews geht Corrado temporären Arbeiten als Elektriker im Engadin und im Bergell nach und muss in den darauffolgenden Wochen nach Fribourg in den Militärdienst einrücken.

8.7.1 Identitäre (Selbst-)Verortung

Corrados Sprachbiografie ist die Erzählung von wiederholten Neuanfängen. Aufgrund seiner familiären Situation muss Corrado in seiner Kindheit und Jugend mehrfach umziehen. Er wechselt mehr als einmal die Schule, muss jedes Mal sein soziales Umfeld verlassen und sich in neuen sozialen Gruppen wieder einfinden. Anpassungsprozesse, die sich für Corrado nicht ohne Erschwernisse und sprachlich-kulturelle Hürden zutragen.

»Ehm, poi il secondo anno mi hanno tra_ abbiamo trasferito ancora una volta e siamo andati in un'altra scuola media e lì ho dovuto di nuovo riambientarmi con tutti, ho sempre frequentato gli amici dell'altra scuola, però tu_ ormai non li vedevo tutti i giorni e quindi dovevo anche ambientarmi con quelli lì.« (C:Z1)

Die Umgebungssprache spielt beim Wohnortwechsel vorerst keine vordergründige Rolle, denn Corrado zieht vom Bergell ins Tessin, wo er sich aufgrund des Italienischen nicht von seinen neuen Mitschüler*innen unterscheidet. Vielmehr ist es sein spanischsprachiger Hintergrund, der in der neuen Umgebung eine andere Bedeutung erhält. Im Bergell spricht Corrado den lokalen Dialekt und wird damit als vollwertiges Mitglied der Talgemeinschaft wahrgenommen. Seine zweite Familiensprache Spanisch nimmt insofern keinen Einfluss auf Corrados Zugehörigkeitserfahrungen und spielt im Kontext des Bergells keine besondere Rolle.

»[...] non ha mai cambiato niente, nel senso »non è che è una cosa speciale« [...]. Per esempio lo spagnolo e così, magari ti vengono a chiedere, sennò se sol_ non è che vai lì a vantarti, perché sai parlare lo spagnolo o sai parlare il tedesco [...]. Ormai le lingue sono_ sai parlare il dialetto, puoi comunicare con me e va bene e basta.« (C:Z2)

Im Tessin hingegen – erzählt Corrado – habe man ihm trotz seiner Italienischsprachigkeit in verstärkter Weise das Gefühl gegeben, »nicht einheimisch« zu sein. Corrado wird durch seinen spanischsprachigen Hintergrund auch als fremdsprachig wahrgenommen und damit in den Augen seiner Tessiner Mitschüler*innen teilweise auch in der Gruppe der »Ausländer*innen« verortet. Interessanterweise steht für Corrado von Anbeginn fest, dass es die Anderen sind, die darüber entscheiden, welcher (Sprach-)Gruppe er zugeteilt wird. Gerade weil Corrado mehrsprachig ist, sei es bei ihm – auch später im Engadin – aber nicht immer eindeutig, zu welchen Gruppen er eine »Zutrittsberechtigung« erhält und wo er sich hingegen nicht einfügen darf.

»[...] poi giù a Lugano ci sono tante persone che venivano da tanti diversi posti, quindi c'è quella cosa lì, ci sono di più quei gruppi lì, per esempio spagnolo o slavi o non so cosa sia. E ci_ ehm appunto, ci sono più questi gruppi che si_ quindi te lo fanno più notare, no. Nei paesi un po' più grandi te lo fanno notare, per esempio anche qua in Engadina è un po' più grande della Bregaglia e si vede che ci sono quei gruppetti lì, di lingue. O, mmh_ sì appunto anche giù a Lugano c'è più gente che viene da altre parti e appunto, come ho detto, e si vede di più. [...] questa differenza delle lingue_ decidono loro tra_ praticamente dove andrai a finire te, in che_ in che gruppetto vai a finire te. [...] io parlavo spagnolo e italiano e il tedesco, quindi ero un po' [...].« (C:Z3)

Neben den sprachbedingten Komponenten, die im sozialen Geschehen der neuen Schule im Tessin für Corrado relevant werden, beschreibt er auch soziokulturelle Unterschiede, die einen vorherrschenden Stadt-Land-Diskurs markieren und Corrado den Zugang zur Gruppe verwehren.

»Ehm, sono andato alla scuola elementare, giù a G., si chiamava. Lì ho avuto un po' di difficoltà a raggiungere un po' il gruppo, perché è sempre una differenza di_ come

si dice, cultura. Giù nella città in un modo e qua in un altro modo_ tutt'altra storia.«
(C:Z4)

So sei es für seine Mitschüler*innen im Tessin das Wichtigste gewesen, teure Kleidung zu tragen und diese zur Schau zu stellen. Auch im *Slang* ihres Italienischs habe man das Städtische, fast Mailändische raushören können. Corrado distanziert sich bewusst und aktiv von diesem für ihn überheblichen und grossspurigen urbanen Sprach- und Kleidungsstil und verdeutlicht, dass für ihn Kleidung vorwiegend eine bestimmte Funktion, wie z. B. den Körper warmhalten, erfüllen soll und ihm die aussehensrelevanten Aspekte weniger wichtig sind. In diesen Aussagen positioniert sich Corrado unmissverständlich als bescheidenerer Bergeller und grenzt sich damit deutlich von den Tessiner*innen ab. Er identifiziert sich insofern mit dieser Positionierung als kulturell »Anderer«, sieht diese aber weniger seinem sprachlichen Repertoire geschuldet. Vielmehr konstruiert er einen Stadt-Land-Graben mit je unterschiedlichen Lebensweisen. Innerhalb dieser Verhandlung weiss Corrado genau, auf welcher Seite er sich identitär verortet sehen will.

»Ts_ diverso nel senso che noi siamo qua in Bregaglia, nelle valli, anche Poschiavo e siamo più semplici. Invece giù avere la_ vestiti di quattrociento franchi è la cosa più importante che esiste. Invece qua basta che tenga caldo. [...]. Si dopo il modo di essere, come si comportano, come parlano, da Milanés, propri. »Ue zio_!« e quella roba lì.«
(C:Z5)

Die Beziehung zu seiner Mutter ist während der Zeit im Tessin von vielen Unstimmigkeiten und mühseligen Aushandlungen geprägt. Corrado geht an einer Stelle der Erzählung genauer darauf ein und erläutert, dass ebendieses belastende Verhältnis einer der Beweggründe für ihn ist, wieder zurück ins Bergell zu ziehen und eine Lehrstelle im Engadin anzunehmen. Ein bedeutsamer Entscheid für Corrado, denn damit sieht er sich gezwungen, sich den Herausforderungen einer deutschsprachigen Berufslehre zu stellen. Corrado trifft in dieser Hinsicht aber – wie er beschreibt – glücklicherweise auf viel Unterstützung. Sowohl seine Mitschüler*innen, Berufsschullehrpersonen wie auch sein Cousin Mirco, der familiär bedingt bereits sehr gut Deutsch spricht, stehen ihm dabei unterstützend zur Seite. Trotzdem stellt Corrado den Wechsel vom Tessin ins für ihn hauptsächlich deutschsprachige Engadin aus (berufs)schulischer Perspektive vorerst als grosse Herausforderung dar. Obwohl Corrado mit der Familie seines Cousins bereits während seiner Kindheit im Bergell ein bisschen Deutsch gelernt hat, versteht er in der Berufsschule anfänglich kaum etwas. Corrado muss sich mit Hilfe des Wörterbuchs und verschiedenen Übersetzungstools durchschlagen. Aus sozialer Perspektive erlebt Corrado den Sprachraumwechsel hingegen nicht als besonders belastend, denn durch seinen Cousin, der vor ihm bereits im Lehrlingshaus wohnt und viele Leute kennt, findet er am neuen Ort schnell Anschluss. Ausserdem trifft Corrado im Engadin auf frühere, italienischsprachige Bekanntschaften aus seiner Kindheit im Bergell.

»[...] sono andato a vivere nel Lehrlingshaus e lì c'era anche il Mirco e dopo ci sono altri bregagliotti e così, quindi all'inizio non è che dire, come dire, diretto contatto con quelle che parlano solo tedesco [...]. Qua conoscevo appunto mio cugino e un casino di

altre persone, che parlavano già_ che parlano l'italiano, che vengono dalla Bregaglia, che vengono da Poschiavo.« (C:Z6)

Corrado erzählt, dass er neben den Italienischsprachigen – dank seines Cousins – auch schnell Zugang zu den Deutschsprachigen im Lehrlingshaus findet. Abgesehen davon, dass die deutschsprachige Gruppe Corrado sympathischer ist, gibt es darin auch mehr junge Frauen, die ihn interessieren und mit denen er Zeit verbringen möchte.

»Ecco il Lehrlingshaus_ c'è normalmente il gruppo degli italiani [...] e quelli che parlano tedesco e io ero più dalla parte di quelli che parlavano tedesco, perché volevo imparare e uno perché mi sono più simpatici. C'erano anche più ragazze e quindi_ qua non c'era_. Erano solo maschi praticamente. Ehm, vabbè_ io e mio cugino eravamo sempre da quest_ da parte dei tedeschi, perché appunto lui parlava tedesco, magari io non capivo, però gli chiedevo [...] e sempre la stessa storia, io chiedevo_ chiedevo a lui e alla fine mi ha aiutato un bel po'.« (C:Z7)

Die Mitgliedschaft bei den Deutschsprachigen stellt Corrado in seiner Erzählung als einen von ihm bewusst gewählten Entscheid dar. Einerseits geht es ihm darum, so schnell wie möglich Deutsch lernen zu können. Andererseits möchte er die jungen Frauen kennenlernen, die dieser Gruppe zugehören. Möglicherweise entsteht diese Anbindung zu den Deutschsprachigen aber auch auf latenter Weise als von Corrado angenommen und ist vielmehr der bereits etablierten Zugehörigkeit seines Cousins geschuldet, der Corrado überall mitnimmt und ihm den Zugang zur Gruppe erst ermöglicht. Corrados soziales Umfeld beschränkt sich aber nicht lediglich auf die bereits vorhandenen Kontakte seines Cousins. Auch er trägt zur Erweiterung des gemeinsamen Freundeskreises bei, denn bei der Arbeit im Engadin trifft Corrado aufgrund seines spanischsprachigen Hintergrunds auch auf Menschen, die gerade wegen der geteilten gemeinsamen Sprache mit ihm ins Gespräch kommen.

»[...] gente che conoscevo in giro qua per esempio_ a San Moritz ho conosciuto gente che lavorava negli hotel e che ho_ vedevo lì e dopo ha_ hanno iniziato a parlare spagnolo con me e allora_ e lì abbiám conosciuti e sì. [...] Eh, io appunto ho avuto la possibilità appunto di conoscere le persone che parlavano spagnolo e dopo, tramite loro che erano già lì, in quell'ambiente lì, dopo ho iniziato a parlare e loro mi hanno presentato e dopo, sì.« (C:Z8)

An mehreren Stellen der Erzählung macht Corrado verständlich, dass es ausserhalb des Bergells gerade sein spanischsprachiger Hintergrund ist, der mit einer besonderen Aufmerksamkeit für seine Person einhergeht. Auch nicht spanischsprachige Menschen würden sich oft dafür interessieren. Den Leuten gefalle die Sprache, was Corrado als spanischsprachige Person unmittelbar mit einem symbolischen Privileg ausstattet. Auch Corrado selbst verbindet Spanisch mit etwas Schönerem. So hört er z.B. nach wie vor am liebsten spanischsprachige Musik.

»[...] Perché lo spagnolo va, come si dice, piace alle persone. E quindi tante persone sanno parlare con me o così. Proprio solo, eh, perché parlo spagnolo, no. Perché vo-

gliono imparare, perché gli piace, perché, non lo so. [...] è diverso dalle altre. L'italiano lo parlano tutti più o meno, o lo capiscono tutti. Vabbè, l'italiano o lo spagnolo non c'è chissà che differenza, però spagnolo lo associo a qualcosa di più bello, secondo me.» (C:Z9)

Obwohl sich Corrado sicher ist, dass man Italienisch aus beruflicher Perspektive in der Schweiz besser brauchen kann als Spanisch, verhandelt er sein Spanischsprachig-Sein fast an jeder Stelle der Erzählung als persönliche Ressource. Da Corrado seit jeher in einem Umfeld lebt, in dem er die Lokalsprache spricht oder er wie z.B. im Engadin zumindest auf viele italienischsprachige Bekannt- und Freundschaften zurückgreifen kann, sind es nicht die Sprachen an sich, die zu einer vielbedeutenden Differenzkategorie werden und die über Corrados (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrungen entscheiden. Wenn er in seinem Leben bis anhin negative Zugehörigkeitserfahrungen gemacht hat – z.B. Mühe hat, sozialen Anschluss zu finden –, dann geschieht dies vielmehr aufgrund anderer relevanter sozialer Kategorisierungen, die ihm den Zugang zu bestimmten sozialen Gruppen erschweren oder gar verwehren. Genau in solchen Situationen haben sich Corrados honduranische Wurzeln als hilfreich erwiesen. Sein spanischsprachiger Hintergrund eröffnet ihm einerseits den Zugang zu anderen spanischsprechenden Menschen, die er sowohl im Tessin als auch im Engadin antrifft. Andererseits erhält er damit auch Zugangsberechtigung zur Gruppe der »Anderssprachigen«, die im Tessin zwar als die »Ausländer*innengruppe« gilt und damit auf einer hierarchisch inferioren Position verortet ist, die aber für Corrado eine soziale Gruppe darstellt, die ihm einen weiteren wählbaren Zugehörigkeitsraum anbietet.

8.7.2 Resultierende Handlungs(ohn)macht

Im Bergell ist Corrado zu Hause, denn er spricht Bergeller Dialekt wie alle anderen. Dass er nebenbei noch zentralamerikanische Wurzeln hat und Spanisch spricht, spielt vorerst keine Rolle. Ohne diesen vertrauten Kontext des Bergells wird Corrados Hintergrund aber in bedeutsamerer Weise relevant gesetzt. Da Corrado mehrsprachig ist, kann man ihn aufgrund seiner Sprache(n) nicht direkt einer bestimmten Sprachgruppe zuordnen bzw. ist auch für Corrado selbst nicht immer eindeutig, welcher Gruppe er sich zugehörig fühlen darf bzw. will. Während er im Tessin sofort als *Züccchin*⁶ abgestempelt wird, weil er bereits ein bisschen Deutsch spricht, wird er im Engadin als Italienischsprachiger sofort als *Tschinggali*⁷ bezeichnet. Damit sind die Spielregeln, entlang derer auf dem »Markt der Zugehörigkeit« gehandelt wird, von Anbeginn deutlich gemacht. Corrado

6 »Züccchin« kommt vom italienischen Wort »zucca« (Kürbis) und meint mit abwertender Absicht die Deutschschweizer*innen, denen die Italienischsprachigen eine sture, dickköpfige und unflexible Wesensart zuschreiben.

7 »Tschingg« stammt vom Ausruf »cinque la mora!«. Das ist ein altes italienisches Zählspiel namens Mora, das bereits die alten Römer spielten. Die vielen immigrierten Italiener*innen bringen das Mora-Spiel mit in die Schweiz. Aus dem Ausruf »Cinque la mora!« ist über das Schweizerdeutsche die Bezeichnung »Tschinggelimoore« entstanden, eine abschätzige, rassifizierende Wortkombination zwischen »Tschingg« und »Moore« (Italienierschwein). »Tschinggalie«, wie es Corrado in seiner Erzählung ausspricht, die eine Verniedlichung von »Tschingg« darstellt.

entwickelt aufgrund seines auch deutschsprachigen Teils der Familie im Bergell bereits in der Kindheit ein erleichtertes Verständnis des Schweizerdeutschen und kann sich damit im Vergleich zu seinen Tessiner Mitschüler*innen im Deutschunterricht auszeichnen. Verschiebt sich der Vergleichskontext diesbezüglich ins Engadin, sieht es für Corrado mit dem Deutschen aber ganz anders aus.

»Io lì ero molto bravo, giù a Lugano. Nel senso che tutti gli altri non sapevano proprio niente di tedesco [...], era tabù_ era mmh, non sapevano cos'era, difficoltà e_ [...] praticamente per me era: »Dico non so parlare il tedesco«, vedendo mio cugino il Mirco come lo parla, dicevo: »Non so parlarlo«. Però comunque per lo_ per giù lì quello che parlavo io era già abbastanza per dire che ero sì, mi è_ non e_ ero male.« (C:Z10)

Im Kontext des Oberengadins bezeichnet man Corrado, der sich selbst als Bergeller versteht, als *Tschinggali*. Eine Zuschreibung, die er aber offenbar nicht als abwertend empfindet, denn sie hindert ihn nicht daran, sich – zusammen mit seinem Cousin Mirco – mit der deutschsprachigen Gruppe im Lehrlingshaus solidarisieren zu können.

Im Verlaufe seines Lebens entwickelt Corrado aufgrund seiner Vorerfahrungen mit Sprache(n) und Sprechen eine besondere Anpassungsfähigkeit, sich flexibel in mehreren (Sprach-)Gruppen zurechtzufinden. Für ihn spielt es – wie er erzählt – keine Rolle, in welche Gruppe er schlussendlich eingeteilt wird. Er kommt mit allen gut zurecht. Dabei spielt für ihn die sprachlich-kulturelle Herkunft seiner Gruppenmitglieder keine Rolle.

»Sì, un po'_ ero_ per me era uguale alla fine se uno parla il tedesco o una parla slavo, per me è uguale, anzi mi_ mi piace magari chiedere a qualcosa: »Come si dice quello, come si dice quell'altro?« e sono abbastanza interessato su quello, sennò_.« (C:Z11)

Viel bedeutsamer ist, dass man sich unabhängig von der Sprache gut miteinander versteht. Damit distanziert sich Corrado bewusst von *natio-ethno-kulturellen* Unterschiedskonstruktionen, die in seinen Augen lediglich Feindschaften reproduzieren.

»No, io non trovo differenze, nel senso per me_ io vado d'accordo con tutti. Normalmente con tutti, cerco di andare d'accordo con tutti e non cerco di farmi nemici, perché nemici non servono a niente.« (C:Z12)

Eine Aussage, die auch mit seiner abschliessenden Wunschvorstellung einer globalen Einheitssprache zusammengedacht, nachvollziehbar erscheint. Corrado verhandelt eine einzige Sprache für alle – neben dem Potenzial, alltägliche Verständnishürden mindern zu können – als Lösung für ebensolche sozialen Grenzziehungen.

»Io direi di fare una lingua per tutto il mondo, sarebbe più facile per viaggiare, sarebbe più facile per eh_ per tutto, praticamente. Una sola lingua per tutto il mondo sarebbe magari la soluzione, perché capire anche tutte le persone che ti parlano e così e_, non ci sarebbero più problemi_ Google traduttore potrebbe sparire.« (C:Z13)

Es wäre eine Lösung, die möglicherweise auch ihm persönlich das Leben in Bezug auf (Nicht-)Zugehörigkeit vereinfachen würde. Denn auch wenn er sich als anpassungsfä-

hig und rassismuskritische Person versteht, ist dieses »Mit-allem-zurechtkommen-Müssen« zweifelsohne auch mit gewissen Beschwerlichkeiten seinerseits verbunden. Corrado verhandelt Sprache(n) im Zitat vorwiegend als Mittel zum Zweck. Einerseits geht es ihm darum, über Sprache(n) mit anderen Menschen in Kontakt treten und sich auf Reisen im Ausland durchschlagen zu können. Andererseits bieten Sprachen für ihn auch Zugang zu mehreren und vielfältigeren Arbeitsmöglichkeiten, weil das Leben ja – wie Corrado sagt – vorwiegend aus Arbeit besteht. Corrado ist sich bewusst, dass sein gegenwärtiges Deutsch nicht wirklich »sauber« ist und eher eine Mischung zwischen Schweizerdeutsch und Hochdeutsch darstellt. Damit kann er sich aber auf der Arbeit gut durchschlagen und verständlich machen, was für ihn einzige Wichtigkeit hat. Ein pragmatischer Umgang mit Sprache(n), den sich Corrado künftig auch für seinen kleinen Bruder im Tessin wünscht. Dieser sollte seinem Ermessen nach besser Italienisch lernen und weniger Spanisch sprechen, denn in der Schule und für die Arbeit später brauche er Italienisch. Corrados utilitaristische Perspektive auf Sprache(n) und Sprechen lässt sein Spracherleben letztlich doch in einem diffusen, ambigen Licht erscheinen. Mehrsprachig zu sein bzw. einen zusätzlichen anderssprachigen Hintergrund zu haben hat ihm – gemäss seiner Erzählung – in vielen Lebenssituationen geholfen und sich oft als zuträglich erwiesen. Aber weshalb alle damit einhergehenden Beschwerlichkeiten und Bürden in Kauf nehmen, wenn es die Möglichkeit gäbe, eine und dieselbe Sprache für alle zu haben? Würde Corrado diese Wahl zur Verfügung stehen, hätte er sich wohl für eine einzige, aber in allen Lebensbereichen nützliche Sprache entschieden.

8.7.3 Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden

Der Kontakt zu Corrado wird über einen anderen Teilnehmer der Studie hergestellt. Mirco, der selbst im Bergell mit Schweizerdeutsch und Bergeller Dialekt als Familiensprachen aufwächst, erzählt im Interview von seinem Cousin Corrado, der es mit dem Deutschen schwerer hatte als er. Er erwähnt dabei, dass es bei diesem Cousin »speziell« mit den Sprachen sei, denn seine Mutter komme aus Honduras und er spreche deshalb auch Spanisch. Mit Bewunderung meint Mirco anschliessend, dass Corrado heute Italienisch, Bergeller Dialekt, Spanisch und durch die Berufslehre heute sogar auch Deutsch spreche. Am Ende des Interviews frage ich bei Mirco nochmals bezüglich seines Cousins nach. Als wir feststellen, dass Corrado als Studienteilnehmer infrage käme, bietet Mirco gerne an, Corrado davon zu erzählen und nachzufragen, ob er mir seine Kontaktdaten vermitteln darf. Bereits am nächsten Tag schickt mir Mirco Corrados Telefonnummer. Corrado erklärt sich bereit, an der Studie teilzunehmen, und schlägt vor, das Interview im Engadin, wo er gerade arbeitet, durchzuführen. Nach längeren Aushandlungen einigen wir uns auf den 14. November 2019. Das Interview findet in einem Hotelzimmer in Sils im Engadin statt. Corrado kommt direkt nach der Arbeit zu uns und äussert Bedenken aufgrund des Wetters. Er hat keine Schneeketten dabei und im Radio hätten sie bereits darüber berichtet, dass der Malojapass im Verlaufe des Abends aufgrund der Rutschgefahr mit einem Schneekettenobligatorium versehen oder ganz geschlossen werden könnte. Ich versichere Corrado, dass das Interview nicht länger als zwei Stunden dauern wird, und frage nach, ob er das Interview lieber verschieben möchte. Corrado entschliesst sich dafür, das Interview durchzuführen. Um keine weitere Zeit zu verlie-

ren, beginnen wir ohne grosse Vorgespräche direkt mit der Gestaltung des Sprachenportraits, das Corrado als einziger Studienteilnehmer nur mit schriftlichen Erläuterungen versieht. Die Silhouette lässt er vollständig unberührt. Das Interview dauert insgesamt 55 Minuten, wovon Corrado die ersten sieben Minuten ohne Nachfragen meinerseits frei erzählt. Nach dem Interview sprechen wir noch einige Minuten über seinen Cousin Mirco und über den Militäreinsatz in der Westschweiz, der für Corrado in den nächsten Wochen ansteht. Da sich die Wetterlage nicht verbessert und es nach wie vor stark schneit, frage ich bei Corrado nach, ob er sich zutraut, jetzt noch ins Bergell zu fahren. Corrado meint humorvoll, dass er mir gerne Bescheid gebe, wenn er zu Hause angekommen sei. Ich bedanke mich für seine Zeit und wünsche ihm eine gute Fahrt.

In Corrados Erzählung lassen sich nur wenige Stellen ausmachen, in denen eine Beeinflussung durch uns Forschende deutlich ersichtlich wird. Mir fällt einerseits auf, dass Corrado seinen Cousin Mirco mehrmals im Interview anspricht. Dies ist sicherlich der Tatsache geschuldet, dass Corrado weiss, dass ich Mircos sprachliche Situation bereits kenne, und er geht möglicherweise davon aus, dass mich ein Vergleich zwischen ihm und Mirco interessieren könnte. Andererseits nimmt Corrado gegen Ende der Erzählung Stellung zum Rätoromanischen, das seiner Ansicht nach zu nichts führt und keinen Sinn hat. Corrado merkt möglicherweise an unserer Mimik oder vielleicht auch durch die Betonung meines »Mmh«, dass man bezüglich seiner Aussage auch eine andere Position haben kann. Er erweitert seine Positionierung unmittelbar mit der Ergänzung:

»Eh, può essere magari per parlare con la famiglia o così, può essere buono. Per parlare con le persone del paese, però non puoi andare giù in Italia per esempio e parlare romancio.« (C:Z14)

Als meine Forschungskollegin verwundert nachfragt, ob man im Bergell wirklich zwischen Rätoromanisch und Französisch in der Schule wählen könne, ist Corrado verunsichert und meint:

»Mi sembra. Boh, romantsch neanche_. [...] Adesso non mi ricordo più, non sono neanche andato a scuola qua, non saprei dire esattamente.« (C:Z15)

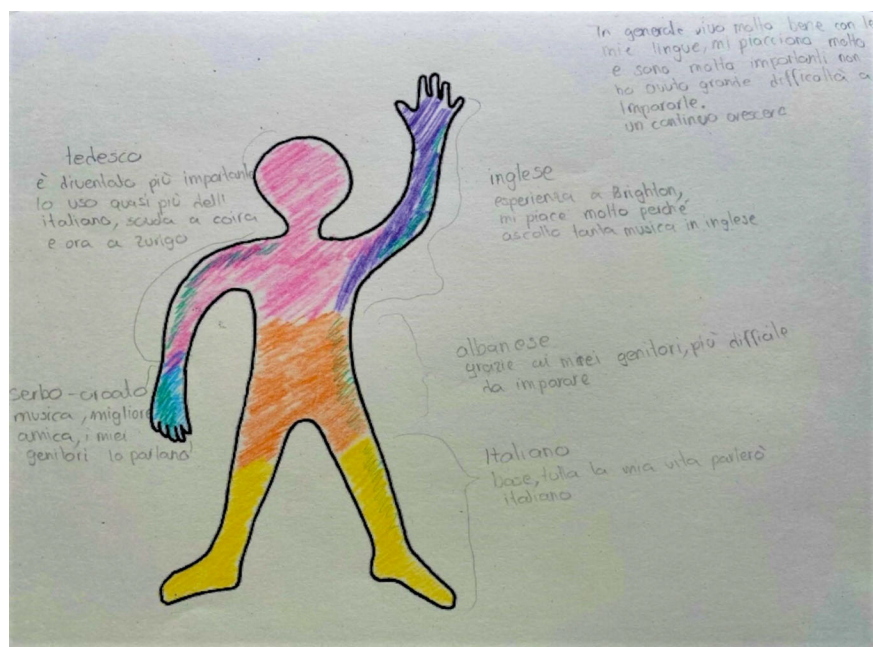
Ab dieser Stelle ist Corrado vorsichtiger in seinen Aussagen über das Rätoromanische, weil er berechtigterweise annimmt, dass seine Aussagen dazu überprüft werden. Corrado perzipiert, dass er einerseits zu wenig Wissen darüber hat bzw. eine andere Haltung vertritt. Er spricht sich deshalb an einer späteren Stelle im Interview – fast schon mit einer Art wiedergutmachender Absicht – für das Rätoromanische aus und meint, dass man sich vielleicht doch mehr für das Rätoromanische einsetzen müsste.

»[...] appunto il romancio è una lingua parlata poco_ è parlata_ cioè adesso non so se è solo parlata in Svizzera o_ comunque è magari l'unica lingua che_ che distingue la Svizzera da_ dagli altri paesi, quindi magari dovrebbe rimanere un po' di più il romancio [...].« (C:Z16)

Das legt die Vermutung nahe, dass diese Stellungnahme durch diesen abträglichen Einwurf unsererseits hervorgerufen wurde und eher nicht Corrados persönlicher Einstellung entspricht. Diese Positionierung vermag einmal mehr aufzuzeigen, innerhalb welcher wirkmächtiger Verhältnisse der Ko-Konstruktion der befragten Person und der Forschenden sich sprachbiografische Interviews vollziehen.

8.8 Sabrina – »Tutti cercano un po' qualcuno che gli assomigli«

Abb. 27: Sabrinas Sprachenportrait



Sabrina wächst als jüngste von vier Geschwistern im Misox auf. Ihre Eltern ziehen aufgrund des Kosovokriegs Ende der 1990er-Jahre in die Schweiz. Die Familiensprache ist vorwiegend Albanisch. Mit ihren Geschwistern und Cousins, die ebenso alle in der Schweiz geboren sind, spricht Sabrina oft auch Italienisch. Sabrinas Eltern sprechen auch sehr gut Serbisch, mögen die Sprache aber nicht. Nach der Oberstufe legen die Eltern Sabrina nahe, die Mittelschule in Chur zu absolvieren, um gleichzeitig Deutsch lernen zu können. Für die Aufnahmeprüfung an die Kantonsschule lernt Sabrina viel. Nach erfolgreich bestandener Prüfung zieht sie mit 15 Jahren schliesslich in die Bündner Hauptstadt und schliesst 2018 die gymnasiale Maturität ab. Anschliessend nimmt sie ein Psychologiestudium an der Universität Zürich auf. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sie sich bereits im dritten Semester.

8.8.1 Identitäre (Selbst-)Verortung

Sabrina beginnt ihre Erzählung mit Erläuterungen zu ihrem Sprachenportrait. Dabei verhandelt sie die Sprache Italienisch als ihre »Lebensbasis«, als die Sprache, die sie immer begleiten wird, in der sie vorwiegend denkt und die sie am besten beherrscht. Albanisch hingegen definiert sie als ihre zweite Sprache, die sie mit ihren Eltern und Verwandten im Misox und im Kosovo spricht. Im Unterschied zu ihren Geschwistern, die

noch von einem Zusatzunterricht in *Heimatlicher Sprache und Kultur*⁸ profitieren können, lernt Sabrina als jüngste der Familie Albanisch ausschliesslich beim Sprechen mit ihren Eltern. Die albanische Orthografie bringt sie sich – wie sie sagt – später selbst bei.

»Dopo ho messo l'albanese a punto, la seconda lingua per me è l'albanese e l'ho imparato a casa e a differenza dei miei_ di mia sorella e mio fratello, loro sono stati portati a una scuola per impararlo, perché ai tempi c'era in Mesolcina e adesso invece non c'è più e quindi l'ho imparato solo parlando con i miei genitori e coi miei cugini, perché andavo anche molto spesso in Kosovo appunto e la cosa strana qua_ ad esempio che nessuno mi ha insegnato tipo a scriverlo, ma l'ho imparato da sola in un_ cioè questo non mi sono mai riuscita bene a spiegare come ho fatto a imparare a scriverlo.« (Sab:Z1)

An verschiedenen Stellen der Erzählung macht Sabrina deutlich, dass Albanisch vorwiegend die Sprache ihrer Eltern und der wichtigen Personen in ihrem Leben ist. Sie hierarchisiert das Albanische im Vergleich zum Italienischen als eine Sprache, zu der sie persönlich eine zwiespältige Beziehung hat. Sabrina betrachtet es aber seit jeher als Verpflichtung, die Sprache zu beherrschen, um mit ihren Liebsten sprechen zu können.

»[...] l'albanese è_ cioè da sentire e così non mi dà chissà che_ come magari dicevo dell'italiano che è bello da sentire, non mi dà questa emozione, però è una lingua che comunque, non so, mi sen_ è sempre stata un po'_ sentita in dovere un po' di impararlo, proprio per comunicare con que_ con le persone più importanti, come i famigliari [...].« (Sab:Z2)

Auch Sabrinas Äusserungen bezüglich ihrer emotionalen Verbundenheit zum Herkunftsland der Eltern erscheinen kontrovers. Einerseits unterstreicht sie eine tiefe identitäre Zugehörigkeit zum Kosovo und den Mitgliedern ihrer dortigen Familie, die ihrem Ermessen nach viel stärker ist als bei anderen befreundeten Secondas⁹, die sie kennt.

»[...] ci vado comunque molto volentieri e penso che è proprio dovuto al fatto che ci andavo proprio fin da bambina, perché anche mia nonna è là [...], adesso proprio vuoi andare per visitare soprattutto i membri della tua famiglia [...]. [...] perché ho comunque altre amiche che_ di altre nazionalità, che loro ad esempio non vanno mai diciamo da dove viene la loro madre o il loro padre [...] e comunque quando io magari parlo del Kosovo_ cioè per me è pari_ è pari merito come la Svizzera quasi. Mentre che per loro, lo vedo_ cioè lo sento da come parlano, che non è la stessa cosa, ma forse anche perché non sono stati abituati fin dall'inizio.« (Sab:Z3)

8 Die HSK-Kurse, die in jedem Schweizer Kanton angeboten werden, richten sich an Schüler*innen, welche die Sprache und Kultur ihres Herkunftslandes lernen oder erweitern wollen. Diese Kurse werden von unterschiedlichen Trägerschaften, meistens von den Konsulaten, Botschaften oder Elternvereinen organisiert (vgl. Webpage AVS).

9 Die Selbstpositionierung als Migrantin zweiter Generation wird hier aus Sabrinas Zitat übernommen und mit dem Begriff Secondo/Seconda expliziert.

Sabrina bekräftigt zudem, dass der Kosovo für sie fast die gleiche Bedeutung hat wie die Schweiz. Sie verhandelt ihn als Zugehörigkeitsraum, wo sie gerne Zeit verbringt und wo für sie wichtige Menschen wie z.B. ihre Grossmutter leben. Sabrina äussert während der Erzählung ebenso die Absicht, ihren künftigen eigenen Kindern Albanisch beibringen zu wollen, denn die Sprache ist für Sabrina etwas, das sie und ihre Familie verbindet und einen Teil ihres identitären Selbstverständnisses darstellt, den sie weitergeben möchte.

»[...] credo che se un domani dovessi avere tipo dei figli gli insegnerei comunque l'albanese, secondo me, hai dei_ c'hai dei vantaggi, no, da una parte. Diventa una cosa che riguarda un po' te e la tua famiglia, che non è da perdere, secondo me. Come magari non so, i romanci_ [...] non penso che sarebbero felici di perdere magari proprio la loro lingua o così, di punto in bianco e dire non parlano più romancio. Secondo me, è una cosa che fa un po' parte di te.« (Sab:Z4)

Andererseits kann sich Sabrina zugleich unter keinen Umständen ein längerfristiges Leben im Kosovo vorstellen, denn die dortigen Lebensverhältnisse sind aus ihrer heutigen Perspektive zu prekär.

»Mh, no quello proprio in Albania mai, perché comunque non_ cioè io vengo proprio dal Kosovo quindi è molto povero, non hai_ non hai una buona sanità, non hai delle buone scuole, non hai una_ cioè non ci sono delle grosse assicurazioni comunque è una realtà molto diversa da qua. E proprio il fatto che comunque tu scegli dove le condizioni di vita sono le migliori, quindi sì in Svizzera, comunque anche in paesi magari l'Europa o l'America, però non là, no.« (Sab:Z5)

Sie stellt insofern ein hierarchisiertes Verhältnis zwischen den beiden Ländern her, das ihr es vor dem Hintergrund ihrer habituellen Dispositionen verunmöglicht, sich die Realisierung eines »guten Lebens« auch im Kosovo ausmalen zu können. Sie möchte und kann nicht mehr auf die Privilegien verzichten, die mit einem Leben in der Schweiz verbunden sind. Mit der Formulierung »*la seconda lingua per me è l'albanese*« geht Sabrina insofern nicht von einer chronologischen Abfolge ihres Spracherwerbs aus, sondern verweist damit vielmehr auch auf die zu den obigen Zitaten passende persönliche Bedeutungszumessung. Denn ihre erste Sozialisation findet innerhalb der Familie mit dem Albanischen statt.

Im Kindergarten im Misox spricht Sabrina noch kein Italienisch und sie erinnert sich an Situationen, in denen sie niemanden hat, mit dem sie sprechen kann. Sie freundet sich vorwiegend mit Kindern an, die ebenso wie sie anderssprachig sind. Es entspricht Sabrinas Normalitätsvorstellung, dass man in solchen notgedrungenen Situationen seinesgleichen sucht.

»[...] all'inizio all'asilo per esempio non sai magari benissimo l'italiano e può influenzarti un po', perché non hai pe_ con cui parlare, con qualcuno puoi parlare allora_ però anche lì sono stata fortunata, perché avevo un'amica domenicana e anche_ cioè eravamo più o meno allo stesso livello, quindi penso che sia un po' normale che tutti cercano un po' qualcuno che gli assomigli, magari anche lì ci siamo trovate.[...] è che comunque proprio inizio, inizio non ho legato appunto con svizzere svizzere, però comunque con

altre persone che parlano anche un'altra lingua a casa e questo non so bene com'è successo, però è successo e basta. [...] Però comunque era sempre bello, perché_ cioè era facile legare senza_ senza dirsi niente, proprio veniva automatico proprio. [...] Credo che in base era proprio quello_ cioè senza saperlo da bambini [...]. [...] a quei tempi è diventato quasi più facile, comunque ci si staccava. Ad esempio [...] cioè c'era tipo uno staccamento normale forse [...], perché a loro sembra un po' un altro mondo, come se_ se venissi da qualche altra parte, non lo so.« (Sab:Z6)

Sabrina verortet sich hier insofern als *Migrationsandere*, die über das geteilte Nicht-Schweizerin-Sein bzw. Nichtitalienischsprachig-Sein eine Mitgliedschaft bei ihresgleichen sucht. Sie beschreibt den Aushandlungsprozess dieses *zugehörigkeitsstiftenden Commitments* als unausgesprochenes Geschehen, das sich automatisch ergeben habe. Durch diese Aneignung, sich gemeinsam von den Anderen zu distanzieren, verweist Sabrina darauf, dass die Anrufung und geforderte Positionierung als *Migrationsandere* wirkmächtig war und sich in Sabrinas identitäres Selbstverständnis eingeschrieben hat. Die Zuschreibung als Anderssprachige im Misox erfährt Sabrina auch im Zusammenhang mit dem lokalen Dialekt. Obwohl sie den Misoxer Dialekt gut versteht, sprechen sie alle Leute im Tal auf Italienisch an. Eine Tatsache, die aus Sicht der Anderen auch so bleiben soll, denn wenn Sabrina vereinzelt versucht Dialekt zu sprechen, finden ihre Freund*innen es ungewöhnlich und befremdend. Das verweist auf diskursive Ordnungen, die festschreiben, dass *Migrationsandere* per se nicht dialektsprachig sind. Sabrina weiss, dass eine ebenbürtige tatsächliche Zugehörigkeit auch vom Dialektsprechen abhängt, verinnerlicht aber aufgrund der Reaktionen ihrer Mitmenschen im Misox, dass es für sie wohl »unnatürlich« ist, wenn sie den Dialekt übernimmt. Damit schreibt sich ihre Sprache, ihre Nichtdialektsprachigkeit unmissverständlich als soziale Kategorisierung fest, die für sie mit einem unveränderlichen, charakterisierenden und herkunftsmarkierenden Merkmal einhergeht und die sozialen Demarkationslinien ihrer Mitgliedschaft im Misox nachzeichnet.

»[...] lo capisco, però comunque anche, ne parlo anche qualche volta con i miei amici di là e mi dicono: »Per me sarebbe strano sentirti parlare in dialetto, perché non l'hai mai fatto«, infatti è così, però da una parte forse sarebbe stato bello quasi anche parlarlo, però non so. Non è mai venuto. Ad esempio mia sorella lo parla sempre con una sua amica di Mesocco, però io mai con nessuno, non_ non mi viene naturale, non lo so. [...] anche le persone [...] mi parlano l'italiano, non parlano dialetto subito. O anche non so il_ non proprio sconosciuti per strada, proprio li conosco di vista, mi parlano italiano e con altre persone parlano il dialetto, no.« (Sab:Z7)

Auf ihre Herkunft reduziert zu werden, kennt Sabrina nicht lediglich aus dem Misoxer Kontext. Dies geschieht ihr auch im Ausland. Wenn sie dort gefragt wird, woher sie kommt, und sie sich selbst dann in der Antwort lediglich als Schweizerin oder Italienerin bezeichnet, fragen die Leute aufgrund ihres Aussehens nach genaueren Explikationen und Sabrina sieht sich gezwungen, ihren ex-jugoslawischen Hintergrund preiszugeben.

»[...] in generale svizzera, poi non_ non so se starei lì a spiegare esattamente da dove. Direi svizzera [...], forse direi anche italiana. Poi certi, proprio come struttura facciale

o così, mi dicono: »Ma sei magari anche dei Balcani?«, e così, sì, inizio a dirgli anche da dove vengo, proprio dei miei genitori e così.« (Sab:Z8)

In diesen identitären Verortungsverhandlungen macht Sabrina auf eindrückliche Weise verständlich, in welch verwobenem Verhältnis Sprache(n) und Körper stehen und dass die Herstellung sozialen *Otherings* entlang multipler, sich überkreuzender Differenzlinien erfolgt, was Menschen mit ungewollten Positionierungszwängen konfrontiert.

Im Kontext der Bündner Hauptstadt darf sich Sabrina wiederum ohne Vorbehalt in die Gruppe der Italienischsprachigen einordnen, denn innerhalb dieser Gemeinschaft ist die geteilte Eigenschaft das Nichtdeutschsprachig-Sein. Dieses Mitgliedschaftskriterium erfüllt Sabrina genauso wie alle anderen Italienischsprachigen vollumfänglich. Sabrinas kosovarischer Hintergrund nimmt in diesem Kontext keine vordergründige Bedeutung ein, sondern entkräftet sich im Selbstverständnis, sich der Gruppe »*Wir als Grigionitaliani*« zugehörig fühlen zu können.

»Poi era bello perché comunque il Coro italiano ci si trovava sempre, quindi alla fine diventavi un po' amica, un po' di tante persone e poi sì, i teatri secondo me hanno aiutato molto [...], cioè non rimaneva magari quella base tipo: »Ciao, come va?«, ma proprio che è diventato un amici e amici, infatti mi è successo con_ con poschiavini, con quella bregagliotta che_, siamo diventati proprio amici amici, quello è stato anche bello.« (Sab:Z9)

Trotz anfänglicher sprachlicher Hürden gelingt es Sabrina in Chur zudem, auch ausserhalb des Zugehörigkeitsraums des *Coro italiano* tiefgründige Beziehungen zu deutschsprachigen Bündner*innen aufzubauen. Innerhalb dieser freundschaftlichen Verhältnisse, die sie sowohl sprachlich als auch persönlich als bereichernd empfindet, erfährt Sabrina zudem, dass ausserhalb der Kantonsschule Schweizerdeutsch bzw. Bündnerdeutsch die eigentliche Sprache der Zugehörigkeit darstellt.

»[...] all'inizio ne conoscevo appunto solo uno e avevamo iniziato a parlare e così, poi man mano ho conosciuto praticamente tutta la sua cerchia di amici, quindi lì è stato già più facile, perché avevo più persone ed era differente, parlavano tutti anche quasi sempre Schwizerdütsch. E mi aveva aiutato molto, perché c'è_ ero convinta che fosse molto importante impararlo e era bello trovare delle cose in comune con un'altra persona di un'altra lingua e comunque riuscire a comunicare. [...] ho avuto fortuna, per aver avuto comunque degli amici molto aperti, quindi, come se mi considerassero già di lì e mi parlavano spesso Schwizerdütsch. E poi ho proprio iniziato a volere proprio impararlo [...]. [...] è stato, non so, proprio una scelta che ho fatto io, non so forse è_ è il fatto di saperti come parte di un gruppo, come parte di qualcosa. [...] E secondo me era proprio il fatto di sentire tutti loro a parlare così fra di loro e magari parlare con me Hochdeutsch, mi fa_ mi avrebbe fatto sentire un po' come diversa, proprio e quindi mi veniva proprio automatico di volerlo parlare.« (Sab:Z10)

Sabrina erhält über diesen einen Jungen *formellen* Zugang zu einer deutschsprachigen Gruppe. Damit sich Sabrina darin als ebenbürtiges Mitglied verstehen kann, muss sie die innerhalb der Gruppe geltende *legitime Sprache* sprechen lernen. Für Sabrina ist ei-

ne zufriedenstellende Zugehörigkeit insofern erst zu erreichen, wenn ihr auch *informelle Mitgliedschaft* zugestanden wird. Dies ist erst dann der Fall, wenn die Gruppenmitglieder sie nicht mehr auf Hochdeutsch ansprechen bzw. sie Schweizerdeutsch sprechen kann. Sabrina schreibt den Gruppenmitgliedern eine für sie unentbehrliche Offenheit und Toleranz zu, sie bei diesem Anpassungsprozess unterstützen zu wollen. Innerhalb der BKS erlebt Sabrina andere Deutschsprachige als weniger zuvorkommend und kollegial, denn sie schreiben ihr als Italienischsprachige, aufgrund ihrer Deutschkompetenz, ein langsames Arbeitstempo und vermehrte Hilfsbedürftigkeit zu. Die Mitschülerinnen vermitteln Sabrina das Gefühl, dass ein gemeinsames Arbeiten unter diesen Bedingungen mehrheitlich als Last empfunden wird. Sabrina erzählt, dass sie sich während der Lektionen, in denen sie die vertraute »Blase« der italienischsprachigen Klasse verlassen muss, wie in einer fremden Welt fühlt und dies manchmal auch mit Angstgefühlen verbunden ist.

»[...] a Ergänzungsfach cercavo comunque, però era più difficile che con gli altri magari, perché lì [...] sono un po' gruppetti [...], quindi lì erano quasi meno disposti, secondo me [...], magari nei lavori a gruppi loro dicono: »Eh, eh lei è italiana, ci metteremo di più o_«, non lo so, »Non capisce bene« o qualcosa così, quindi per loro, lo vedevi anche un po', che per loro magari era un peso lavorare con te. [...] all'inizio ti sembra che fa più paura, perché_ perché non lo so, non sei con gente che conosci, sei_ ti sembra di essere totalmente diverso, sembra che sia Arabia Saudita o non lo so« (Sab:Z11)

Vor dem Hintergrund des *sedimentierten* identitären Selbstverständnisses eines »Andersseins als die Deutschsprachigen« weitet Sabrina diesen sprachlichen Unterscheidungsraum auch auf essenzialisierende Verhaltensweisen zwischen den Sprecher*innen aus. Sabrina konstruiert markante Charakterunterschiede zwischen Italienisch- und Deutschsprachigen und versieht diese mit einer symbolischen Bewertung. Während sie Italienischsprachigen und damit auch sich selbst zuschreibt, offener und zugänglicher fremden Menschen gegenüber zu sein, empfindet Sabrina die Deutschsprachigen manchmal als unnahbar und ablehnend. Gleichzeitig expliziert und bedauert sie, dass sich die Sprachgruppen innerhalb und ausserhalb der Schule viel zu selten mischen würden. Bei gemeinsamen Aktivitäten, wie z.B. einem Fussballspiel, besteht für sie immer eine latente Unsicherheit, ob die Deutschsprachigen überhaupt bereit sind, sich auf sprachgemischte Gruppen einzulassen.

»[...] molti sono abituati a stare fra di loro, proprio che_ non so bene cosa li blocca, però è come se, non so, tu per il fatto proprio della lingua che hai, proprio un'altra lingua madre e così, non_ non vogliono parlarti tanto, cioè poco o niente. [...] noi come italofoni secondo me siamo sempre stati pronti a parlare un po' con chiunque. Io vedevo anche a Coira comunque molti ci provavano a parlare coi tedeschi [...] e loro ci vedevano un po', non come stranieri, però come se venissimo un po' da un altro mondo e magari anche quello bloccava un po'. [...] si tende a fare quei gruppetti, [...] dici no, facciamo le squadre [...], cioè il tedesco sceglieva i tedeschi, non sceglieva gli italofoni, diciamo. [...] da una parte è proprio che tu non sai_ magari tu vuoi mischiarti, ma non sai se l'altra parte lo vuole, quindi anche questo è il fatto che_ non è che puoi costringere qualcuno.« (Sab:Z12)

Sabrina spricht von differenzherstellenden, *linguizistischen* Praktiken der Deutschsprachigen, die sie von Versuchen, mit ihnen in Kontakt zu treten, abhalten und sie bezüglich ihres *Positioniertseins* verunsichern. Gerade weil Sabrina diese unterschiedliche Wesensart von Italienisch- und Deutschsprachigen selbst verinnerlicht hat, will sie sich auch später in Zürich weiterhin als Italienischsprachige verstanden wissen. Deutsch nimmt je länger, je mehr eine so bedeutende Rolle in Sabrinas Alltag ein, dass sie Befürchtungen äussert, künftig so gut Deutsch zu sprechen, dass ihre identitäre Selbstverortung infrage gestellt werden könnte. Eine Sorge, die Sabrinas Selbstbild beschneidet, denn sie will sich weiterhin als offene und warmherzige Person verstehen dürfen. Würde ihr ihre Italienischsprachigkeit abgesprochen, müsste sie sich zwangsläufig mit den Charaktereigenschaften der Deutschsprachigen identifizieren. Davon möchte sie sich aber deutlich distanzieren.

»[...] anche come ti poni, appunto, come parli con l'altra gente. È che teniamo sempre magari a dire, non so, gli italiani sono più aperti che i tedeschi [...]. Quindi toglierla sarebbe secondo me, che ti toglie una parte un po' della tua identità, diventeresti magari come io_ non so, definisci una persona tedesca, non so. Quando parli così con una persona e dici: »Eh, i tedeschi sono un po' più freddi« e se tu togli l'italiano agli italofoni è come se dici: »Sei tedesco« o »Diventi freddo«, non lo so. E per quel fatto di associare, ma un po' in generale come si fa per tutti, magari una caratteristica a una persona che parla una determinata lingua o che viene da un determinato luogo.« (Sab:Z13)

Sabrinas Aussagen verweisen hier auf einen stereotypisierenden, diskursiven Raum, innerhalb dessen zwischen Sprache(n), Sprechen, Verhaltensweisen, Charaktereigenschaften und herkunftsmarkierenden Komponenten Identität ausgehandelt wird. Sprache(n) und Sprechen sind für Sabrina unmittelbar mit Zugehörigkeitsgefühlen, aber auch mit spezifischen, unübersetzbaren Emotionen verbunden. Wenn jemand z. B. die kulturellen Aspekte, die mit einer bestimmten Sprache verbunden sind, nicht kenne, nicht damit aufgewachsen sei und die Sprache nicht in ihrem Kontext erlebe, werde sie/er das Angesprochene nie vollends verstehen. Gerade solche nicht überwindbaren Verständnisbarrieren verhandelt Sabrina auch als einschränkende Komponente, die mit einer mehrsprachigen Biografie einhergehen kann.

»[...] mi succede proprio magari quando_ una parola, non so, che voglio dirla in italiano e mi viene in tedesco o in albanese e sono lì a pensarci tutto il tempo [...]. [...] poi non so se è proprio collegato alla lingua o proprio al fatto magari di_ secondo me è anche un po' da dove vieni, però è un po' un'emozione anche un po' in modo diverso. Non so lì_ cioè ad esempio io magari posso provare_ il fatto che mi manca il proprio il Kosovo, ma una persona che magari è proprio svizzera e vive in Svizzera non può provarla questa emozione. E non l'assocerei magari proprio alla lingua, però proprio forse al posto, da dove vieni. Poi normalmente come sei cresciuto. Però ad esempio ci sono delle emozioni che magari, non so, in albanese_ cioè hanno un significato, però nel vocabolario italiano non esiste, quindi anche il fascino, cioè è difficile come dire, spiegarla dopo quell'emozione. Come fai a dire, come fai a tradurlo, se non c'è una parola? [...] Eh sì, ed è più difficile, perché magari per me è così ovvio cosa significa,

però è difficile spiegarlo e comunque se non c'è nel vocabolario italiano, non potranno mai capirmi come in albanese, diciamo.» (Sab:Z14)

Vielleicht sind es gerade diese angesprochenen geteilten Wahrnehmungen der selben kulturellen Formen oder einander ähnelnden Erlebnisse als *Secondas*, die Sabrina eine starke Verbundenheit zu ihrer besten Freundin Samanta (vgl. Kap. 8.6) spüren lassen. Auch wenn die beiden Freundinnen mit unterschiedlichen Familiensprachen aufgewachsen sind und ihre gemeinsame Sprache seit jeher Italienisch ist, scheint die hergestellte ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit eine wichtige Grundlage ihrer Freundschaft darzustellen. Der für Sabrina gegebene Zusammenhang zwischen Sprache(n) und der damit einhergehenden spezifischen Wesensart lässt für sie auch eine Art Zugehörigkeit zur serbokroatischen Sprache ihrer Freundin entstehen. Obwohl es Sabrina nicht als eine ihrer Sprachen bezeichnet und ihre Eltern aufgrund soziohistorischer Unterdrückungsverhältnisse im Kosovo gerade dem Serbischen eher abgeneigt sind, vergibt Sabrina dieser Sprache in ihrem Sprachenportrait bzw. in ihrem Leben einen besonderen Platz.

»E poi ho fatto una mano in blu per il serbo-croato, perché mi piace tanto la musica e anche sono stata vicino a questa lingua negli ultimi tempi, perché la mia migliore amica appunto è bosniaca e allora, non so, mi piace ascoltarla come lingua e anche il fatto che i miei genitori a_ comunque ai tempi della guerra eran_ erano obbligati a imparare anche il serbo a scuola, quindi loro entrambi lo parlano molto bene e mi piace sentirlo proprio come suona, non so. [...] è che non_ non mi viene da parlarlo con una persona [...]. Credo che in sé da una parte, non so bene, però loro che siano stati costretti a imparare una lingua che in sé non è la loro lingua madre, non gli piace neanche tanto il fatto, che io lo sappia magari. Cioè forse per i ricordi o non lo so. Però in generale lo so, ma con loro non mi viene comunque mai da parlare, perché so che magari gli può dare anche fastidio.« (Sab:Z15)

Die negativ konnotierten biografischen Erfahrungen der Eltern, die mit der serbischen Sprache zusammenhängen, prägen auch Sabrinas *Zugehörigkeitskonzept* und lassen die Verwendung dieser Sprache für sie als Loyalitätsbruch ihren Eltern gegenüber erscheinen. Ihr persönliches Zugehörigkeitsverständnis hat sich aber aufgrund eigener biografischer Bedeutsamkeiten herausgebildet, was es ihr ermöglicht, auch das Serbokroatische auf eine zugehörigkeitsstiftende Weise erleben zu können. Sabrina ist überzeugt davon, dass – unabhängig vom jeweiligen Prestige, das einer Sprache zukommen kann – der Verlust der eigenen Sprache unweigerlich auch einen schmerzlichen Identitätsverlust herbeiführt.

»[...] secondo me è quello già detto, che perdi un po' di te stesso, della tua cultura anche magari o della cultura de_ del paese dei genitori o qualcosa così.« (Sab:Z16)

8.8.2 Resultierende Handlungs(ohn)macht

Sabrina lässt sich als Subjekt moderner Verhältnisse lesen, denn in ihrer Erzählung deuten viele Stellen auf tradierte identitäre Herausforderungen hin, welche viele *Migrationsandere* zweiter Generation in der Schweiz prägen. Das Aufwachsen und Leben in der Schweiz und die gleichzeitige starke Verwurzelung mit dem Heimatland der Eltern gehen für sie mit vielen *natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsverschiebungen* einher. Deren Bewältigung geschieht – wie Sabrina erzählt – nicht ohne Diskrepanzen in ihrem identitären Selbstverständnis. Durch die gegenwärtige dazukommende Dominanz des Deutschen erfährt dieses weitere Prekaritäten. Während Sabrina bereits in ihrer frühen Kindheit eine Passung zwischen zwei für sie gleichwertigen Welten herstellen muss, treten mit dem Sprachraumwechsel nach Chur und später nach Zürich weitere subtile Alteritäten in ihr Leben, die sie für sich ordnen muss. Sabrinas identitäre Verhandlungsprozesse entfalten sich im Verlaufe ihre Biografie entlang identitärer Dichotomien wie z.B. »Kosovarin-Sein« vs. »Schweizerin-Sein«; »Italienischsprachig-Sein« vs. »Deutschsprachig-Sein«; »Bündnerin-Sein« vs. »Italienerin- bzw. Tessinerin-Sein«. Innerhalb dieser *subjektivierenden Anrufungen* erlebt Sabrina Verzerrungen zwischen ihrem bereits bestehenden Selbstbild und den Fremdpositionierungen durch die Anderen. Sie stellt es in ihrer Erzählung als eine Art Zustand innerer Zerrissenheit dar, der sich zwischen einem »Akzeptieren der Unaufhaltsamkeit von identitären Veränderungen« und einem »Sich-selbst-nicht-verlieren-Wollen« ergibt. Eine stete Auseinandersetzung mit dem Gefühl, einerseits loslassen zu müssen, aber auch festhalten zu wollen.

Was das Albanische betrifft, muss Sabrina einerseits eine gewisse Verpflichtungshaltung ihren Familienmitgliedern gegenüber einräumen, die bis heute noch nicht richtig gut Italienisch sprechen. Von ihrer Familiensprache kann Sabrina andererseits auch in späteren Lebenssituationen profitieren, beispielsweise beim Englischlernen, bei dem es ihr – gemäss ihrer Erzählung – immer leichter als ihren Mitschüler*innen gefallen ist, unter anderem das englische »th« korrekt auszusprechen. Obwohl Sabrina ihre Mehrsprachigkeit grundsätzlich wertgeschätzt wissen will, spricht sie in ihrer Erzählung vorwiegend von Lebenserfahrungen, in denen sich gerade das Sprechen mehrerer Sprachen für sie als einschränkend erwiesen hat. Wenn sie beispielsweise an ihr Italienisch denkt, so fehlt Sabrina im Vergleich zu den anderen Italienischsprachigen ein erlesenes Vokabular, mit dem sie im Gymnasium qualitativ hochstehende Aufsätze schreiben kann. Auch bezüglich sozialer Anerkennungsbemühungen sieht Sabrina in der Sprache ein Hindernis, als sie z.B. im Kindergarten im Misox nicht sofort Anschluss findet und sich vorwiegend mit Anderssprachigen anfreundet. Begrenzend findet Sabrina zudem die Tatsache, dass sich gewisse Wörter nicht in alle Sprachen übersetzen lassen bzw. die Übersetzung davon nicht exakt dasselbe vermitteln kann. Damit spricht sie ganz bestimmte Gefühle und Denkweisen an, die insbesondere mit den kulturellen Gegebenheiten im »Hinterland« einer Sprache einhergehen. Des Weiteren verdeutlicht Sabrina, dass man auf die Hilfe und Toleranz der Anderen angewiesen ist, wenn man die Lokalsprache eines Ortes nicht bzw. weniger gut kann. Denn gerade in der Interaktion mit deren Sprecher*innen läge gemäss Sabrina eine zuträglichke Möglichkeit, die Sprache zu lernen und sich damit rascher sprachlich-kulturell einfinden zu können. Dafür müssten die Anderen aber auch bereit sein, gewisse zusätzliche Bemühungen auf sich zu nehmen

und sich von stereotypen Herabsetzungen Anderssprachigen gegenüber zu distanzieren. Insbesondere mit dem Schweizerdeutsch, das jede*r ein bisschen anders schreibe und spreche, sei es für viele Nichtdeutschsprachige nicht einfach, das Gemeinte richtig verstehen zu können. Oft sei man sich in der Schweiz nicht bewusst, dass, wer Deutsch lernt, vorerst mit der Standardsprache konfrontiert ist. Diese unterscheidet sich in Sabrinas Augen aber stark vom schweizerdeutschen Dialekt, der die geläufige Alltagssprache darstellt. Gerade der Wechsel vom Misox nach Chur ist diesbezüglich auch für Sabrina anspruchsvoll. Sie beschreibt es als einen für sie drastischen Umbruch, der das Italienische schlagartig und fast vollständig aus ihrem Alltag verdrängt.

»[...] penso sia_ proprio dal fatto com'è drastico il cambiamento da usare l'italiano al tedesco, che passi proprio da usarlo sempre, a usarlo praticamente pochissimo [...]. Secondo me è un cambiamento quasi forse un po' troppo drastico, che magari dopo mmh_ cioè automaticamente lo lasci quasi un po' da parte l'italiano. [...] all'inizio mi trovavo quasi anche forse un po' male, non male proprio, però un po' sola magari, forse anche per il fatto che comunque è diverso che magari andare in Ticino dove, sì, tutti parlano l'italiano e puoi socializzare con tutti. E all'inizio, sì, era normale avere tante difficoltà diciamo a socializzare con gli altri. Comunque la classe italoфона la conoscevo [...]. [...] il primo anno avevo già fatto le prime amicizie che_ però vedevo che comunque la lingua mi bloccava un po' aver_ per parlare con loro. Non era sempre facile magari spiegare un concetto o parlare di un argomento magari come lo faccio in italiano [...].« (Sab:Z17)

Aufgrund der Dominanz des Deutschen sieht sich Sabrina gezwungen, Italienisch zu vernachlässigen und sozusagen alle Energie ins Deutschlernen zu investieren, denn lediglich damit kann sie diese beschwerlichen sprachlichen Barrieren überwinden. In diesem Zusammenhang weiss Sabrina auch, dass man als Anderssprachige auch mutig sein und selbst aus der eigenen Komfortzone heraustreten muss, um den Anderen zu signalisieren, dass man die Sprache wirklich lernen will. Im Widerspruch zu ihren vorherigen Ausführungen positioniert sich Sabrina als Person, die sich von sprachlichen Hürden nie hat ausbremsen lassen.

»[...] il tedesco a differenza magari degli altri [...] non mi ha mai fermato, diciamo col socializzare col tedesco, anche se sapevo che magari sbagliavo qualcosa, [...] non ho avuto mai grandi, proprio timori di_ di sbagliare, nel senso, secondo me una lingua se vuoi impararla devi anche un po' rischiare. [...] era come se dovessi fare un clic in testa che proprio_ del tedesco [...]« (Sab:Z18)

Letztere Ausführungen legen die Vermutung nahe, dass es sich dabei eher um eine diskursiv geprägte Spracheinstellung handelt, die sich bei Sabrina mehr in einem (unerfüllten) Anspruch an sich selbst manifestiert, als es ihrem tatsächlichen Sprachverhalten bzw. -erleben entspricht.

Sie sieht es grundsätzlich als bedauerndswert an, dass das schweizerische Bildungssystem die Mischung von Sprachgruppen nicht mehr fördere, denn da liegt ihres Erachtens das ungenutzte Potenzial, um voneinander profitieren zu können. Gemäss Sabrina gebe es nur ein gering ausgeprägtes Bewusstsein dafür, dass Italienischsprachige in der

Schweiz – abgesehen vom Tessin, das aber nicht alle Studienrichtungen anbietet – nur vereinzelte Optionen haben, ein Studium auf Italienisch absolvieren zu können. Eine Tatsache, welche die Sprache automatisch zu einem Hindernis werden lasse.

»Secondo me è quasi questo che manca un po' tanto, in generale un po' ovunque. Il fatto proprio di mischiarsi con le altre persone, magari anche che sanno benissimo il tedesco o che sanno benissimo l'italiano [...]. [...] secondo me l'unica cosa da fare, sarebbe anche questa, perché se poi_ cioè anche per noi che dopo magari veniamo qua a Zurigo o Berna o così e se non_ non hai comunque così la_ la lingua così tanto approfondita, dopo la lingua diventa comunque un ostacolo [...]. Proprio il miscuglio [...] tutti chissà avere un po' lo stesso livello un po' di tutto, si sentirebbero anche con gli stessi magari vantaggi o gli stessi diritti [...]. [...] secondo me è proprio il fatto di mischiare che porterebbe vantaggio un po' per tutti, magari anche per i tedeschi proprio coll'italiano.« (Sab:Z19)

Sabrinas sprachpolitische Äusserungen stehen in engem Zusammenhang mit ihrem gegenwärtigen Spracherleben, denn in Zürich gestaltet sich der Alltag mit dem Schweizerdeutschen wieder anspruchsvoller als zuletzt in Chur. Fehlt der vertraute und anerkennende Zugehörigkeitsraum in Chur, kehrt die Scham zurück, die Sabrina beim Sprechen das Gefühl vermittelt, gegen *die legitime Norm* zu verstossen. Ein subtiler Aberkennungsprozess, der Sabrina in ihre defizitäre und als mangelhaft empfundene Position zurückruft.

»[...] non mi viene magari come, non so, come parlare a Coira con qualcuno, qua mi viene un_ già meno, forse anche per il fatto che ci son più persone, è più grande, è già diverso. [...] (Sab:Z20)

Sabrina stellt zudem fest, dass sich die Varietät des Schweizerdeutschen in Zürich sehr vom Bündnerdeutschen in Chur unterscheidet, was sie in Kommunikationssituationen verunsichert und zudem das altbekannte Gefühl der Fremdheit wiederaufkommen lässt.

»[...] è come, non so a Mesocco e Roveredo, che hanno parole diverse, è un po' diverso. [...] sentivo che parlavo molto differente da magari i zurighesi. Cioè è tutto un altro tedesco, secondo me, quando_ quando senti me e l'altra persona sembra che parla una lingua differente.« (Sab:Z21)

Sabrinas sprachliches Repertoire, verwoben mit ihrem Körper und ihrem Namen, lassen sie unabhängig vom Kontext – im Misox, in Chur, in Zürich und im Kosovo – unausweichlich als nicht vollumfänglich zugehörig fühlen. Mit dieser Voraussetzung hat Sabrina inzwischen gelernt umzugehen, denn sie fühlt sich nicht alleine damit. Sie ist sich bewusst, dass je nach Umgebung andere Differenzkategorien für sie relevant werden, was sie für sich nicht lediglich als einschränkend bewerten würde. Innerhalb dieser Verhandlungen haben sich in gewissen Lebenssituationen auch Vorteile für Sabrina ergeben und sie geht davon aus, dass sich – aller Voraussicht nach – damit weitere Ressourcen und Potenziale entfalten können.

»[...] alla fine la lingua è la cosa più importante, perché senza comunicazione non hai niente. [...] sapere un'altra lingua ti sembra magari di ess_ di essere un po' diversa, però è che ognuno_ cioè alla fine è un po' diverso. [...] secondo me è importante tenerla anche per tutti i vantaggi che ci trai dopo. Oltre al fatto di sapere un'altra lingua o sennò anche come ti poni appunto, come parli con l'altra gente. [...] E aiuta secondo me sapere più lingue proprio, è bello sentirsi di sapere magari: »Ah, posso andare qui, posso andare qui, posso interagire con più persone_ in lingue diverse.« (Sab:Z22)

Auch wenn Sabrina über ihre Zukunft nach dem Studium nachdenkt, geht sie davon aus, dass sie wegen eingeschränkter beruflicher Möglichkeiten Abstriche in der Erfüllung ihrer präferierten Lebensvorstellungen machen muss.

»[...] da noi associ comunque il lavoro al Ticino e quindi anche il fatto che arrivano tanti italiani, che c'è più disoccupazione che magari in altre regioni, penseresti quasi di più a un posto dove si parla tedesco, con più possibilità o opportunità. Mmh, da una parte mi è sempre piaciuto tanto dove vivo, proprio è che ti senti proprio bene, hai tutto. Da una parte, sì, devi pensare al futuro e devi pensare proprio a cosa farai. [...] secondo me il fatto che molti magari dalla Mesolcina dicono, non si vedono proprio in Mesolcina_ proprio per il fatto del lavoro, che tutti hanno paura che un domani se ci sono_ se c'è così tanta disoccupazione, che succeda anche a loro. Secondo me è proprio questo il fatto che magari tu pensi proprio cento per cento_ perché magari non in Mesolcina, però comunque in Ticino mi piacerebbe tanto, lo trovo comunque un bel Cantone, però è proprio il fatto del lavoro che ti impedisce secondo me proprio di vederti magari lì al cento per cento.« (Sab:Z23)

Sie schaut aber auch dieser Wirklichkeit mit einer nüchternen Haltung entgegen, denn anhand ihres sprachlich-kulturellen Kapitals stehen ihr erweiterte Handlungsspielräume zur Verfügung, was ihr die Möglichkeit bietet, sich flexibel an die sich ergebenden Möglichkeiten anzupassen. Es lässt sogar die Vorstellung zu, möglicherweise auch in der Deutschschweiz ein erfüllendes (Berufs-)Leben aufbauen zu können. Für Sabrina verbleibt lediglich eine instabile und unberechenbare Komponente: die Offenheit der Anderen.

. [...] io spero che si mantengano tutte, però comunque che si sia sempre molto aperti magari proprio ad interagire con persone che parlano più lingue o parlano una lingua diversa, che_ secondo me si trae sempre vantaggio in un modo o nell'altro. Magari non proprio della lingua, ma i modi di pensare, oppure le culture_ è un'altra cultura e trai beneficio in qualche modo.« (Sab:Z24)

Dies ist ein starker Verweis auf ein identitäres Selbstverständnis, das Sabrina mehr anderssprachig als mehrsprachig erscheinen lässt.

8.8.3 Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden

Sabrinas Kontakt erhalte ich von Samanta, die sich bereits als Studienteilnehmerin zur Verfügung gestellt hat. Als ich Sabrina im Mai 2019 zum ersten Mal per Whatsapp kontaktiere, weiss sie von Samanta bereits über die Studie Bescheid und sagt zu. Sabrina schickt mir zwei weitere Kontakte aus ihrem Bekanntenkreis, die als Teilnehmer*innen möglicherweise auch infrage kommen. Ich bedanke mich bei Sabrina und kündige an, mich im Sommer mit konkreten Terminvorschlägen für das Interview zu melden. Nach Sabrinas Rückkehr von den Sommerferien meldet sie sich mit einer Antwort zu den von mir zugesendeten Terminvorschlägen. Wir setzen den Nachmittag des 28. Oktobers 2019 als Interviewtermin fest und treffen uns in Zürich in meiner Wohnung. Ich begrüsse Sabrina und wir tauschen uns über ihre aktuelle Lebenssituation aus und setzen uns anschliessend in der Wohnküche an einen runden Holztisch. Sie erzählt mir, dass sie Psychologie studiert und es dieses Semester relativ entspannt sei, weil sie nur eine Prüfung habe. Die Assessmentprüfung könne sie erst im Sommer wiederholen. Ich gebe Sabrina ein Glas Wasser und erkläre ihr die Hintergründe der Studie noch einmal. Sie arbeitet knapp zehn Minuten am Sprachenportrait und beginnt dann ihre Erzählung, indem sie direkt Bezug zum Sprachenportrait nimmt. Ihre freie Erzählung dauert in etwa sechs Minuten, danach beginne ich mit dem Nachfrageteil. Das ganze Interview dauert 73 Minuten. Nach dem Interview scheint Sabrina erleichtert und meint, dass Samanta ihr zwar bereits im Voraus gesagt habe, dass ihr der Interviewanlass gefallen werde. Jetzt, da sie es selbst erlebt habe, wolle sie uns sagen, dass es noch toller war, als sie es sich vorgestellt hatte.

In Bezug auf deutlich erkennbare ko-konstruktive Momente zwischen Sabrina und uns Forschenden kann einerseits angenommen werden, dass Sabrina bereits durch ihre Freundin Samanta, die zu einem früheren Zeitpunkt von uns befragt wurde, über den Ablauf und die ungefähren Inhalte des Interviews informiert wurde. Dementsprechend ist in einigen von Sabrinas Stellungnahmen – durch ihr Vorwissen – eine subtile Lenkung erkennbar. Sabrina kommt beispielsweise von sich aus darauf zu sprechen, welche Sprache(n) sie mit allfälligen eigenen Kindern sprechen würde, weil sie möglicherweise bereits von Samanta erfahren hat, dass wir diese Frage ansprechen werden. Des Weiteren fällt auf, dass Sabrina bei Stellungnahmen zum Puschlav bzw. zu Menschen im Puschlav eher vorsichtige Formulierungen wählt. Dies lässt sich einerseits dahingehend interpretieren, dass Sabrina mir mit ihren Aussagen nicht zu nahe treten möchte bzw. »Falschaussagen« über das Puschlav vermeiden möchte. Andererseits könnte es auch sein, dass ihr die dortige Lebensrealität – trotz ihrer Puschlaver Mitschüler*innen – tatsächlich fremd ist. Die folgenden zwei Zitatbeispiele illustrieren diese Behutsamkeit:

»[...] credo quasi più i poschiavini che proprio i mesolcinesi. Forse ci ho fatto più caso, non lo so, però mi sembra che quasi fossero più i poschiavini a parlare fra di loro il dialetto.« (Sab:Z25)

»[...] Forse proprio per il fatto del lavoro, magari, non so, magari a Poschiavo è anche diverso, però da noi associ comunque il lavoro al Ticino.« (Sab:Z26)

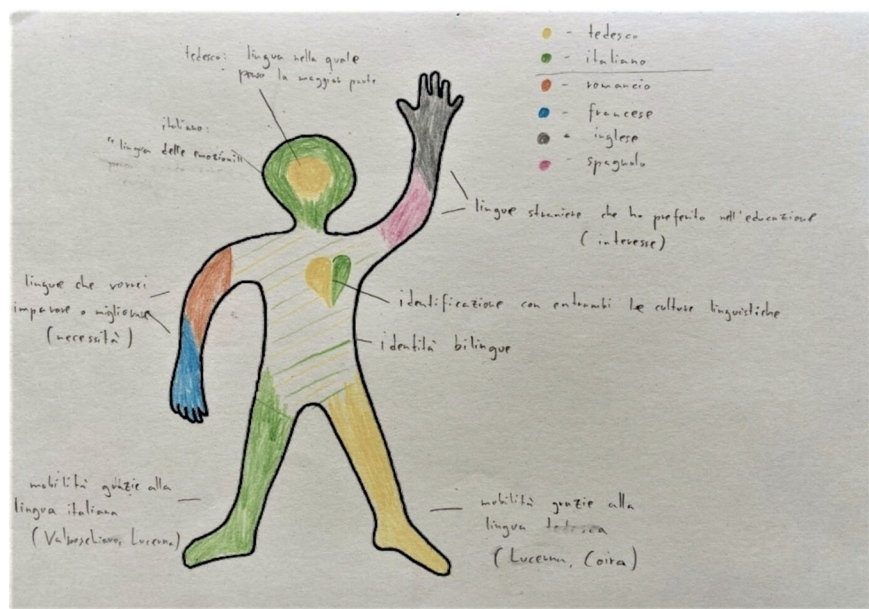
Als Sabrina darüber spricht, dass man dieselbe Sprache als gemeinsame Verstehensbasis haben muss, um sich vollständig zugehörig und wohlfühlen zu können, adressiert sie eine Aussage auch direkt an uns Forschende.

»[...] non so forse è_ è il fatto di saperti come parte di un gruppo, come parte di qualcosa. E magari ti sembra come se_ io ad esempio adesso voi due che parlate italiano, parlaste tedes_ forse ai tempi mi sembrava anche un po' così_ un po' come se fossi in un'altra lingua, non lo so. Proprio io lo divido, proprio penso nella mia mente in_ proprio in due mondi diversi.« (Sab:Z27)

Sabrina möchte damit vielleicht auch ausdrücken, dass sie durch unsere gemeinsame Sprache Italienisch bereits von einer Art Vertrauensgrundlage ausgeht bzw. zwischen uns eine gewisse Verbundenheit als Italienischsprachige annimmt, die ihr die Möglichkeit gibt, sich wie gewünscht ausdrücken zu können. Wären wir hingegen deutschsprachige Forschende, hätte sie in die benannte »andere Welt« wechseln müssen, in der sie sich möglicherweise anders hätte präsentieren müssen.

8.9 Loris – »lo mi son sempre sentito medio-fuori«

Abb. 28: Loris' Sprachenportrait



Loris wächst im Puschlav als Sohn einer Baslerin und eines Puschlavers auf. Loris' ältere Schwester erlebt den Alltag der Familie noch zweisprachiger als Loris, denn aufgrund der Arbeit des Vaters bei der Rhätischen Bahn ist dieser beruflich oft unterwegs und der Familienalltag verschiebt sich im Verlaufe der Zeit zugunsten des Schweizerdeutschen. Als Loris in den Kindergarten kommt, spricht er noch kein Italienisch. Die Primarschule besucht Loris in einem kleinen Dorf nahe der italienischen Grenze. Für die Oberstufe hingegen muss er schliesslich nach Poschiavo wechseln, wo die noch einzige Sekundarschule des Tals geführt wird. Nach zwei Jahren Sekundarschule und einem Jahr *Preliceale*¹⁰ verlässt Loris das Puschlav und zieht für die Mittelschule nach Chur. An der Bündner Kantonsschule wird er in die italienischsprachige Klasse eingeteilt. Im Anschluss an die Matura absolviert Loris die Rekrutenschule im Tessin und entscheidet sich anschliessend für ein Studium der Rechtswissenschaften in Luzern. Loris ist zum Zeitpunkt des Interviews auch Mitglied in einer deutschsprachigen Studentenverbindung und engagiert sich in vielen musikalischen Formationen als Perkussionist.

10 Sekundarschüler*innen, welche die Prüfung zur Aufnahme an die Kantonsschule bestehen, haben die Möglichkeit, das erste Gymnasiumjahr noch in Poschiavo, in der »classe preliceale«, zu absolvieren.

8.9.1 Identitäre (Selbst-)Verortung

Loris beginnt seine Erzählung mit einer Episode, die bereits vor seinem Erinnerungsvermögen stattfindet und die ihm seine Eltern erzählt haben. Vor dem Hintergrund ihres persönlichen Zugehörigkeitskonzeptes erzählen die Eltern Loris von seinen Erfahrungen als deutschsprachiges Kind in einem Puschlaver Kindergarten. Weil er sich fremd fühlt und die Sprache nicht versteht, möchte er sich – gemäss Erzählung – nicht mit den Anderen in den Gruppenkreis einfügen. Er betrachtet das ganze Geschehen vorerst lieber aus einer Vogelperspektive und in sicherer Distanz auf einem im Kindergarten eingerichteten Kajütenbett. Mit dem Erwerb der italienischen Sprache traut sich Loris, sich dem Kreis immer mehr zu nähern. Das Erreichen des Kreises steht symbolisch – in der Darstellung der Eltern – für Loris' Ankommen im Kindergarten.

»[...] all'asilo c'era questo doppio letto e ci incontravamo sempre così nel cerchio davanti e io siccome ero straniero al punto [...] rimanevo in alto. Così col passare dei giorni, delle settimane mi avvicinavo sempre di più [...], quando sono arrivato al cerchio coi gli altri sapevo anche l'italiano.« (Lo:Z1)

In Loris' eigener Darlegung bleibt das Gefühl, fremd zu sein, auch ausserhalb des formalen schulischen Kontextes präsent. Bei den Gesprächen seiner Mitschüler*innen kann er beispielsweise bei aktuellen Trends aus Italien nicht mitsprechen, denn Loris kennt sich lediglich mit der deutschsprachigen Popkultur aus. Infolge seines Unvermögens, an den angesagten Interessen seiner Peers teilhaben zu können, versucht Loris aktiv auf diese Nichtzugehörigkeit einzuwirken. Er beginnt italienischsprachiges Fernsehen zu konsumieren, bemerkt aber bald, dass dieses ihm nicht entspricht.

»Quello che mi ero accorto fuori dalla scuola intanto è che a Poschiavo, cioè, la gente guarda il calcio italiano, guarda tele italiana soprattutto e io guardavo la televisione tedesca. Infatti, se c'era una nuova canzone o così, di qualche cantante italiano. »Pffr, esiste?«. [...] del resto, sapevo che tutte le cose nuove della Germania e della Svizzera tedesca, ma dell'Italia mai. A parte appunto per il calcio, però. Così era tutto un po', così dalla cultura pop devo dire, tutto un altro mondo per me, in confronto ai compagni. Però c'avevo provato in sé anche a seguire un po' la televisione italiana, però non mi è mai piaciuta. Allora era sempre così che c'erano quelle cose che io conoscevo nella lingua tedesca soprattutto, anche magari dalla regione tedesca arrivavano prima che in Italia, le sapevo prima io. Tutte le cose, anche gli insider, della cultura italiana di solito mi mancavano.« (Lo:Z2)

Auch Loris' Sprache unterscheidet sich von jener seiner Mitschüler*innen im Puschlav. Ausserhalb der Schule, auf dem Pausenplatz und in der Freizeit sprechen alle Kamerad*innen Puschlaver Dialekt untereinander. Loris, der lediglich Italienisch spricht, kann sich damit nicht als willkommenen Teil der Gruppe verstehen. Er muss sich mit der Standardsprache Italienisch in das Gruppengeschehen einfügen, was bei den Anderen aber eher eine ablehnende Haltung ihm gegenüber auslöst. Dies evoziert in Loris ein Gefühl des Unvollständig-Seins. Er kann dem gegebenen Kontext mit den ihm zur Verfügung stehenden Dispositionen nicht ausreichend entsprechen.

»È quello che mi mancava a casa, no. Visto che a casa parlavo sempre tedesco, cioè dialetto tedesco, non ho mai parlato il dialetto, perché a scuola era italiano normale. Mi mancava sempre un po' il dialetto. [...]. Soprattutto a Poschiavo alle secondarie magari mancava un po' di più a volte. Quando andavamo in pausa la gente sempre parlava pus'ciavin. E io dovevo mettermi dentro con l'italiano normale, ormai tipo prendi la lingua, la lingua di classe, che in sé magari non piaceva a tutti. [...]« (Lo:Z3)

Die zurückweisende Haltung seiner Mitschüler*innen kann einerseits dahingehend interpretiert werden, dass sie sich von Loris herabgesetzt fühlen, weil sie die Standardsprache selbst weniger gut beherrschen und sie Loris damit eine Art arrogantes Auftreten zuschreiben.¹¹ Andererseits könnte sich Loris mit dem Ausdruck »*lingua di classe*« auch auf die Schulsprache Italienisch beziehen, die im Unterricht für alle gleich ist, ausserhalb der Schule aber als unkonventionell verhandelt wird und Loris damit als Nichteinheimischen bzw. als nicht »richtigen« Puschlaver degradiert. Loris betrachtet seine Kindheit und Jugend im Puschlav – wie er eindrücklich schildert – gerade auch aufgrund dieser Erfahrungen nicht als die beste Zeit seines Lebens. Bevor er sich als Puschlaver positioniert, bezeichnet er sich deshalb lieber als Bündner. Er fühlt sich dem Puschlav als Ort zwar formell zugehörig, weil er dort aufgewachsen ist und auch seine väterlichen Wurzeln im Tal hat. Auf informeller Ebene hat er aber nie richtig dazugehört. Ein Erleben, das einen Keil zwischen sein örtliches und emotionales Zugehörigkeitsgefühl gegenüber dem Puschlav treibt.

»[...] quando qualcuno mi chiede da dove vengo dico sempre in prima linea Grigioni e seconda linea Valposchiavo. [...]. Comunque mi sento sempre appartenente alla Valposchiavo. Anche se in sé con la mia infanzia_ era magari la parte più difficile, quella in Valposchiavo. Quindi, cioè io mi son sempre sentito medio-fuori, però comunque il senso di appartenenza c'è.« (Lo:Z4)

Erst an der Bündner Kantonsschule findet Loris als Mitglied der Italienischsprachigen in Chur Zugang zu einer sozialen Gruppe, deren engen Zusammenhalt er mit der Bezeichnung »Familie« verdeutlicht. Auch die Zugehörigkeit zu dieser Gemeinschaft wird von Loris nicht als vollständig bedingungslos beschrieben, denn jede*r soll sich im *Coro italiano* bzw. innerhalb dieses »*Regimes der Zugehörigkeit*« mit den eigenen Stärken für das Kollektiv einbringen. Diese Tatsache betrachtet Loris aber als Selbstverständlichkeit bzw. moralische Verpflichtung, weshalb er den in diesem Zugehörigkeitskontext geltenden Erlebens- und Handlungskonsequenzen explizit zustimmt. Im Gegenzug darf er – vielleicht zum ersten Mal in seinem Leben – das Gefühl geniessen, anerkannter und bedeutsamer Teil einer Peergruppe zu sein bzw. für einmal vollständig dazugehören zu dürfen.

11 Ähnlich wie beim Diskurs um Schweizerdeutsch vs. Hochdeutsch, in welchem Deutschschweizer*innen Gefühle von Minderwertigkeit gegenüber Sprecher*innen der Standardsprache Deutsch äussern und damit beim Sprechen des Hochdeutschen verunsichert sind bzw. dieses als Fremdsprache wahrnehmen (vgl. z.B. Koller 1992; Werlen 1998; Berthele 2004; Hägi & Scharloth 2005; Coray & Bartels 2017).

»[...] alla Kanti avevamo il Coro italiano e quindi avevamo tutti i vantaggi veramente di quella famiglia, di quell'essere assieme. Infatti, lì anche era una cosa dove essere bilingue [...], se c'era un esame di tedesco o qualcuno doveva scrivere qualcosa in tedesco, aiutavo volentieri gli altri, com'era sempre, che aiutava chi aveva dei punti forti [...]. Era una famiglia, il Coro italiano, era bellissimo, infatti ero anche molto attivo [...], quello era sicuramente quella vita che avevo nell'ambiente italiano.« (Lo:Z5)

Vorwiegend positive Zugehörigkeitserfahrungen macht Loris auch im Rahmen musikalischer Formationen, in denen er für seine Fähigkeiten als Perkussionist besondere Anerkennung erhält und ihm ein Gefühl des »Gebrauchtwerdens« vermittelt wird. Obwohl er gerade in diesem Kontext auch gewisse erzwungene Anpassungsverhältnisse anspricht, verhandelt er diese als erforderlichen aber lohnenswerten Preis, um langjährige Freundschaften aufbauen zu können.

»[...] con tutte le formazioni musicali quello era tutto in lingua tedesca, con molti amici che ho sempre ancora, mi vedo regolarmente ancora oggi [...], c'è tanta gente che conosco da lì e che è la gente che mi ha cambiato il dialetto in altra parte, perché io avevo il dialetto basilese, per via di mia madre, e poi però andare in una Guggenmusik con quel dialetto, non passi con tutto [...]. E allo stesso tempo anche a me piaceva più il dialetto grigionese e quindi ho adattato. [...] Sapevo, vedevo che succedeva, perché passavo molto tempo con loro, però lo volevo anche e quindi mi impegnavo come a cambiare il dialetto.« (Lo:Z6)

Die vorerst formelle Mitgliedschaft in den Musikformationen setzt gemäss Loris einen bündnerdeutschen Rahmen voraus. Zutritt zu diesem Raum erhält Loris zunächst durch seine gefragte musikalische Kompetenz. Das Verbleiben darin ist aber mit der symbolischen Zugehörigkeitskomponente verbunden, den »richtigen« Dialekt sprechen zu können. Loris, der mit Baslerdeutsch in der Familie sozialisiert wurde, sieht sich gezwungen, seine Sprache bewusst diesem Bezugsrahmen anpassen zu müssen. Ein machtvoller Eingriff in seine Persönlichkeit, den er damit legitimiert, dass er den Bündner Dialekt auch schöner findet als den Basler Dialekt und er sich ohnehin uneingeschränkt als Bündner wissen möchte.

»Anche in famiglia, cioè perché mio papà parla tedesco, parla anche più grigionese, siccome che lui l'ha imparato in Engadina. Quindi quando parliamo tra di noi, io e mio papà più o meno uguale e mia mamma e mia sorella più o meno uguali, ma dialetti completamente differenti.« (Lo:Z7)

Loris versteht sich als zweisprachig und verhandelt seine beiden Sprachen als Zugang zu Freundschaften, die ihm bis heute wichtig sind. Er erfährt sowohl im *Coro italiano* als auch in deutschsprachigen Gemeinschaften Zugehörigkeit und Eingebunden-Sein über die gemeinsame Sprache. Dabei betrachtet Loris den Zugehörigkeitskontext in beiden Sprachgruppen als Teil seiner selbst.

»[...] molti nel Coro, visto che è una famiglia che ti dà molto, può anche bastare per molti. Io son comunque felice che ho avuto tutte e due, perché ho delle amicizie di tutte e due le parti che mi rimangono ancora fin oggi.« (Lo:Z8)

Er verdeutlicht in seiner Erzählung auch deren sprachlich-kulturelle Unterschiedlichkeiten, die er einerseits selbst erfährt, andererseits auch über die Wahrnehmung von anderen konstatiert. Für Loris gehören beide Sprachen und die der jeweiligen Sprachgruppe zugeschriebenen Eigenschaften zu seiner Identität. Eine doppeldeutige Zugehörigkeit, die ihn einerseits bereichert und ihm – in seiner Wahrnehmung – mehr zu geben vermag als jemandem, der sich lediglich mit einer Sprache identifiziert. Gleichzeitig stellt aber gerade diese identitäre Ambiguität ein Risiko dar, das ihn auf beiden Seiten verletzbar macht.

»[...] in sé penso più spesso in tedesco e gran parte del tempo, però quando divento un po' più emozionale, soprattutto un po' parolacce e così [...], quando son da solo a casa, come cioè quando batto il piede contro il comodino, allora italiano. Funziona meglio. E [...] quando è un po' più emozionale arriva anche l'italiano. Però mi identifico con tutte e due le culture, lì è misto. [...] Se tra gli italo-foni e la gente, non so, va contro [...] la lingua tedesca o la cultura svizzero-tedesca mi sento colpito allo stesso modo come quando la gente dice qualcosa contro la Svizzera italiana. Mi sento appartenente a tutte e due. Ho visto tutte e due le parti e quindi in sé mi diverto a vedere le differenze, però comunque mi sento, cioè non voglio essere colpito da tutte e due le parti.« (Lo:Z9)

Loris ist sich bewusst, dass das Sprechen der gleichen Sprache(n) nicht in jedem Fall mit einer vollumfänglichen Zugehörigkeitserfahrung einhergehen muss. In Luzern beispielsweise, wo auch viele Tessiner*innen studieren, erlebt Loris, dass ihm als Italienischsprachigem zwar bestimmte Formen von Partizipation in der Gruppe der Tessiner*innen zugesprochen werden, er sich gleichzeitig aber nicht als vollwertiges Mitglied dieser Gruppe verstehen darf. In Loris' Darstellung ist dieser Umstand seinen fehlenden persönlichen Zeitressourcen geschuldet. Möglicherweise legen aber auch die Tessiner*innen diese formelle Grenzziehung auf subtile Weise fest, indem sie Loris zwar als Adjutant, z.B. für Übersetzungen zu ihren Gunsten, an gewissen gruppenspezifischen Anlässen partizipieren lassen, ihm aber trotzdem nicht uneingeschränkten Zugang in ihre exklusive Gruppe zugestehen möchten.

»[...] Scusa ma sei italiano?«, magari era un errore in quel momento di dire di sì, perché [...], allora a spiegargli cosa ha appena detto il docente e allora così ho conosciuto molto anche gli studenti ticinesi e a volte, cioè io non faccio molto parte di loro perché c'hanno anche loro il loro gruppo di studenti ticinesi cioè italo-foni. Io non ci ho mai fatto parte anche piuttosto perché mi manca il tempo [...].« (Lo:Z10)

Aufgrund der Deutschdominanz im Studium in Luzern ist es Loris ein besonderes Anliegen, auch weiterhin sein Italienisch pflegen zu können. Denn er bemerkt, dass er beim Italienischsprechen oft auf deutsche Fachbegriffe ausweichen muss und bei diesen sporadischen Kontakten mit den Tessiner*innen von Codeswitching geprägte Sätze wie z.B. »Cos'è la *Rechtfertigung* di quel *Delikt* lì?« entstehen. Dies hält Loris aber auch vor Augen,

dass bereits ein allmählicher sprachlicher Attritionsprozess im Gange ist. Loris möchte auf jeden Fall vermeiden, in absehbarer Zeit sein bilinguales Selbstverständnis infrage stellen zu müssen, und ist deshalb um jede Möglichkeit froh, sein Italienisch aktiv halten zu können.

»[...] Invece a Lucerna al momento è prevalentemente tedesco, chiaramente anche per lo studio. Quindi a volte mi accorgo che son felice quando c'ho l'opportunità di parlare l'italiano, perché mi accorgo che quando c'ho dei discorsi tecnici a volte mi mancano proprio più spesso le parole in italiano, che magari non mancavano ancora in Kanti.« (Lo:Z11)

Diese bilinguale Identität lässt sich auch in Loris' politische, gesellschaftliche und intersubjektive Vorstellung einer mehrsprachigen Schweiz einordnen. Loris versteht sich als Bündner bzw. Schweizer und legitimiert diese identitäre Zugehörigkeit unter anderem mit seiner Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit. Es ist ihm ein politisches Anliegen, dass Mehrsprachigkeit in der Schweiz als Ressource wahrgenommen wird. Ein Zugehörigkeitskonzept, das Loris' politisches Selbstverständnis prägt und den Raum seiner weiteren Handlungen und (Selbst-)Positionierungen konstituiert.

»[...] Adesso mi viene semplicemente che è un vantaggio della Svizzera, non è una_ fa parte della cultu_ dell'identità della Svizzera che si ha tutte quelle lingue, è una cosa importante per me. [...] dove ci sono le risorse, anche di cercarle e di_ di_ di dare un, come_ non so, un_ un'immagine completa di quello che sono lingue, anche, non sole le lingue nazionali e le lingue a scuola, ma anche quelle che vengono parlate nelle famiglie, di dare una vista completa [...], perché è qualcosa che arricchisce, quando si_ si conosce più lingue o si_ almeno si conosce anche solo più culture linguistiche.« (Lo:Z12)

8.9.2 Resultierende Handlungs(ohn)macht

Loris verhandelt seine Zweisprachigkeit im bündnerischen Kontext in grossen Teilen seiner Biografie als Ressource. So hat diese ihm Freundschaften in beiden Sprachgruppen ermöglicht, ihm in der Schule und der Universität einen sicherheitsstiftenden Vorsprung verliehen, ihn gelassen und anpassungsfähig werden lassen und ihm als »Helfer in der Not« soziale Anerkennung verschafft. Seine Zweisprachigkeit hat Loris derartig verinnerlicht bzw. war so identitätsstiftend, dass auch seine Ansprüche an sich selbst davon durchdrungen sind und er diese deutlich aus seiner Erzählung hervortreten lässt. Er bedauert beispielsweise, dass er aufgrund der gleichzeitigen Präsenz zweier Sprachen in seinem Leben gewisse Qualitätseinschränkungen in beiden Sprachen in Kauf nehmen muss. Als er an der Kantonsschule nach Erlaubnis fragt, um in die deutschsprachige Klasse eingeteilt werden zu können, wird ihm verständlich gemacht, dass seine grammatikalische Deutschkompetenz dafür nicht ausreicht. Gleichzeitig merkt er auch im Italienischunterricht, dass ihm im Vergleich zu den Anderen nicht derselbe umfangreiche Wortschatz zur Verfügung steht.

»Ehm, è che mi accorgevo che_ è quello che magari uno sa fare_ io ho il vantaggio de de_ della_ dell'essere bilingue, però non c'è la lingua, sia il tedesco, che l'italiano che so perfetto, che veramente posso scrivere a un livello da_ da autore e così. [...] è più difficile avere la lingua che veramente ehm si parla alla perfezione [...], hai tutte quelle lingue, novanta per cento così, però non c'è la lingua che hai al cento per cento. [...] più o meno sono allo stesso livello, però non c'è quella che veramente, sì, ho la competenza massima.« (Lo:Z13)

Für seine Maturitätsprüfungen wählt Loris freiwillig anspruchsvollere, aber in seinen Augen grundlegende Werke der deutschen Literatur.

»Poi avevo deciso per gli esami di maturità di, ehm, di preparare proprio i libri classici [...]. [...] E lì mi ricordo che eh_ i compagni tedescofoni che avevo alla Kanti ehm, tutta la gente: »Ma come, ma perché? Dai che è tutto facile, perché scegli Goethe?«, niente sì, ma_ cioè fare la maturità e non aver_ non avere mai letto uno dei suoi libri, sarebbe una maturità bilingue un po'_ , non lo so.« (Lo:Z14)

Damit verweist er auf von ihm verinnerlichte Diskursordnungen, die lediglich Schüler*innen mit einem bestimmten literarischen Hintergrundwissen als legitimierte Maturand*innen verhandeln. Damit sich Loris als valablen Absolventen einer zweisprachigen Maturität verstehen kann, muss er über dieses basale literarische Kulturwissen in beiden Sprachen verfügen.

Nimmt Loris hingegen das Puschlav als sprachlichen Vergleichskontext, ist er dankbar darum, dass er heute einerseits ein nicht mehr vom Deutschen gefärbtes, akzentfreies Italienisch spricht und sich damit von diesem differenzmarkierenden »Makel« mehr oder minder befreien konnte.

»[...] all'inizio appunto il tedesco era più forte, anche_ anche a scuola e così ho_ i primi_ i primi anni di scuola avevo anche l'accento ancora tedesco nell'italiano [...], quello è sparito più o meno [...].« (Lo:Z15)

Des Weiteren hat er sich aufgrund seiner Nichtdialektsprachigkeit auch unschöne Dialektismen im Italienischen ersparen können.

»Eh, infatti uno dei quali_ degli altri vantaggi che non ho mai col pus'ciavin è che mi son risparmiato quegli errori che_ che arrivano a causa del_ del dialetto. La gente nell'italiano normale fa gli err_ fa i dialettismi che per me non era mai un problema.« (Lo:Z16)

Diese sprachbezogenen Distanzierungen können einerseits als weitere Abgrenzung Puschlaver*innen gegenüber verstanden werden, die Loris während seiner ganzen Lebenszeit im Tal nie das Gefühl vermittelt haben, anerkannter Teil von ihnen zu sein. Sie lassen sich aber ebenso als *diskursive Hervorbringungen* im Sinne Foucaults interpretieren, mit denen Loris über die Reproduktion solcher Unterscheidungen selbst auf diesen machtvollen sprachlichen Diskurs einwirkt. Loris' Deutschsprachigkeit stellt für ihn heute in-

sofern auch ein willkommenes »Exit-Ticket« bzw. ein Entkommen aus dem für ihn einengenden und konservativen Kontext des Puschlavs dar.

»[...] nei Grigioni sicuramente [...], però non la Valposchiavo, cioè appunto [...], la vedo come la mia radice però non era_ non ho mai vissuto la parte migliore della mia vita lì e quindi è un po'_ non son fatto per la valle [...] dove tutti si conoscono, dove se succede qualcosa lo sanno tutti e almeno un po' più grande come in Engadina [...].« (Lo:Z17)

Loris könnte sich seine Zukunft an vielen verschiedenen Orten vorstellen, denn durch seine mitgebrachten sprachlichen Dispositionen ist er flexibel, anpassungsfähig und mobil geworden. Seine Privilegien als sprachlich-kulturelle Vermittlungsperson¹² verdeutlicht Loris auch in Erzählpässagen über seine Zeit als Rekrut in Airolo im Tessin.

»[...] son finito a Airolo a fare scuola reclute, però in una compagnia completamente tedescofona [...]. [...] lì anche una delle differenze tra_ tra essere tedescofono e italofono [...], in una fase, dove tutti erano stressati e non so, tutti_ tutti i tenenti erano lì e [...] io rimanevo calmo [...]. [...] anche in altre situazioni dove poi i tedescofoni ti guardano come: »Ma perché_ perché sei così_ così pacifico?«, ecco_ [...] e eravamo a Airolo, quindi tutto il militare, cioè tutti i gli a_ e il capo scuola e così eran tutti ticinesi offi_ e chiaramente [...] possono entrare e parlare italiano e si sentono già meglio ovviamente. [...] cioè mi posso muovere benissimo appunto o a Poschiavo, o anche appunto c'hai studenti ticinesi a Lucerna o anche appunto qua tra_ qua_ qua a Coira con la musica, o anche a Lucerna appunto normalmente anche nella mobilità_ de_ non_ non devo_ non sono bloccato quando incontro un italofono [...]_ mi aiuta nella mobilità in tutti e due gli ambienti linguistici.« (Lo:Z18)

Als besonders passend versteht er sich mit seinem sprachlichen Repertoire aber nach wie vor im bündnerischen Arbeitsmarkt, denn er hat als künftiger Jurist mit diesen multiplen (Sprach-)Fähigkeiten viel zu bieten und Graubünden bzw. Südbünden bleibt für Loris die Region, aus der er kommt und wo er – ausserhalb des Puschlavs – seiner Familie am nächsten bleiben kann.

»[...] adesso che sto un po' pianificando un po' il futuro e chiedendo cosa potrei fare, una delle idee è anche di tornare nei Grigioni a lavorare e per esempio anche in Engadina, perché comunque è sempre, è la regione da dove arrivo, è più facile per me anche arrivarci.« (Lo:Z19)

12 Rita Franceschini konstatiert, dass in Sprachbiografien vermehrt typische Figuren erfolgreicher Lerner*innen vorkommen. Als eine klassische Figur kann der sogenannte *Adjuvant* bzw. die *Adjuvantin* (Helfer*in) genannt werden. Franceschini versteht darunter die Inszenierung von Personen oder Institutionen, die beim Erlernen von Sprache(n) eine bedeutende Rolle einnehmen (vgl. Franceschini 2004).

8.9.3 Kontextualisierung des Interviews und Interaktion mit den Forschenden

Zu Loris' Kontakt gelange ich über meine Cousine, die selbst im Puschlav aufgewachsen ist. Sie kennt Loris aus dem lokalen Musikverein und informiert ihn über die Studie. Loris stellt sich als Teilnehmer zur Verfügung und ich schreibe ihn direkt mit verschiedenen Terminmöglichkeiten per E-Mail an. Loris bestätigt den Interviewtermin am Freitag, 4. Oktober 2019. Wir treffen uns im Haus meiner Forschungskollegin im Lürlibad Quartier in Chur. Kurz vor unserem Termin schreibt mir Loris eine Whatsapp-Nachricht und kündigt mir eine zehnminütige Verspätung an. Loris kommt direkt von Luzern zum Interview und hat ziemlich viel Gepäck dabei. Wir trinken gemeinsam noch einen Espresso und wechseln danach ins Büro, in den oberen Stock des Hauses. Für die Teilnehmenden steht ein gemütlicher Sessel bereit und Loris steuert ohne Aufforderung unsererseits diesen direkt an. Ich erkläre ihm nochmals den Hintergrund der Studie und bitte ihn, sich mit dem schriftlich formulierten Auftrag zur Sprachenportraitsilhouette auf das Interview einzustimmen. Nach einer Viertelstunde beendet Loris sein Sprachenportrait. Ich bedanke mich für seine Gestaltungsbemühungen und erkläre ihm, dass er das Sprachenportrait – bei Bedarf – als Unterstützung beim Erzählen nutzen kann. Loris' freie Erzählung dauert knapp eine halbe Stunde. Auch meine immanenten Nachfragen lösen erneut viel Erzählzeit aus. Insgesamt dauert das Interview 66 Minuten. Nach dem Interview erzählt Loris noch, dass er am folgenden Tag ein Konzert im Titthof in Chur habe und er deshalb froh sei, schon in Chur zu sein. Wir fragen nach, ob er als Perkussionist seine Instrumente jeweils selbst zu Konzerten mitbringen muss. Loris öffnet anschliessend eines seiner Gepäckstücke und zeigt uns ein grosses Etui mit vielen unterschiedlichen Schlaghölzern drin. Er erklärt uns, dass die grossen Instrumente in der Regel bereits vor Ort sind und er glücklicherweise nur seine »Tools« mitbringen müsse. Loris fragt nach, wie lange die Studie insgesamt dauern wird. Nach weiteren Ausführungen zum Forschungsprojekt verabschiede ich Loris an der Haustüre und bereite direkt das nächste Interview vor, das noch am selben Abend ansteht.

Obwohl Loris und ich viele gemeinsame Bekanntschaften im Tal haben, sind wir uns zuvor noch nie bewusst begegnet. Wir treffen in Chur im Wissen zusammen, dass meine Cousine mit ihm in einer musikalischen Formation spielt. Während seiner Erzählung, die rasch eine ausgeprägte Deutschkompetenz seinerseits erkennbar macht, kommt in mir die Frage auf, welche der beiden Sprachen in Loris' Leben wohl die bedeutsamere ist. Ein Gedankengang, der möglicherweise entsteht, weil ich mich – meiner eigenen Biografie geschuldet – selbst immer wieder mit dieser Frage konfrontiert sehe. Während ich die anderen Teilnehmenden lediglich frage, welche Sprache sie bevorzugen, nehme ich bei Loris konkreter Bezug auf seine Sprachen Italienisch und Deutsch und formuliere meine Frage auf suggestivere Weise:

»[...] quale lingua preferisci, se dovessi scegliere tra le tue lingue? Qual è quella che_ sì che_ che ti verrebbe da scegliere, se_ no, perché se ti fanno la domanda, magari ti adatti già_ ehm, sì se hai tutte le opzioni libere, preferisci parlare l'italiano o il tedesco? O è uguale?« (Lo:Z20)

Diese Formulierung drängt Loris dazu, sich für eine der beiden Sprachen entscheiden zu müssen. Es darf insofern angenommen werden, dass diese versprachlichte Präferenz des Deutschen eher durch die Art der Fragestellung hervorgerufen ist, als dass sie tatsächlich Loris' realem Spracherleben entspricht.

»Sicuramente è uguale, cioè mi vanno bene tutte e due. Se sono io quello che devo incominciare a parlare così nel vuoto con tutte le opzioni, forse comincio col tedesco perché è la lingua con la quale penso, spesso.« (Lo:Z21)

Im vorgängig beantworteten Fragebogen gibt Loris aber an, das Interview auf Italienisch führen zu wollen. Diese Tatsache steht im Widerspruch zu meiner Annahme, dass Deutsch Loris' präferierte Sprache ist. Meine Irritation diesbezüglich will ich direkt auflösen, weshalb ich Loris die spontane, eigentlich nicht vorgesehene Frage stelle:

»E per questo questionario mi hai messo italiano, hai_ hai già pensato magari al fatto che si potrebbe_ si potesse trattare più delle lingue minoritarie o perché non hai messo il tedesco adesso? Ti è venuto spontaneo?« (Lo:Z22)

Das Transkript zeigt auf, dass ich mir die Antwort auf diese Frage vielmehr selbst geliefert habe, als dass ich Loris' Begründung in Erfahrung gebracht hätte.

»Sì, sì spontaneo. [Okay, o magari perché io ti ho scritto in italiano?]. Può anche essere. Io sono_ sono_ preferisco adattarmi soprattutto. Quindi ho sempre vissuto anche la libertà con_ con_ sono in un gruppo dove la gente può scegliere come parlare, e io mi adatto. [...]« (Lo:Z23)

Rückblickend wird verständlich, dass wohl unsere vorausgehenden Kontakte per WhatsApp und E-Mail auf Italienisch den Rahmen der Interviewsprache festgelegt haben. Im Gegensatz zu Loris habe ich meine Kindheit und Jugend in Chur und nicht im Puschlav verbracht. Die Tatsache, dass wir ein Aufwachsen mit denselben Sprachen und dem im Hintergrund schlummernden Puschlaver Dialekt teilen, hat auf mich als Forschende eingewirkt und damit auch den Verlauf und die Auswertung des Interviews beeinflusst.

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 Puschlaver 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 zweifellosen 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 Analyseverfahrens 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 abfärben 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 diskursiver Ordnung und Subjektivierungswirkung*« eindeutig bestimmen zu können. Rekuriert 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 Suchhypothesen 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 herausgefordert treten vor dem Hintergrund dieser Einsichten mehrsprachige Räume wie der Kanton Graubünden mit mehreren angestammten 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 aner kennungsrelevanten 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 Kitt menschlicher 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 *Spiele*s 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 Anpassungszwang, 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. Weitert 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 blosser 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 Graubün-

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 Puschlavver*innen und Bergeller*innen von Anfang an 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 zutrefte, 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 differenziertem 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 Dotation 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 Spracherlebens 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 vernachlässigbare 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 Primarschulklasse.

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 vermittele. 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 aufwachsen

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 Piconi 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 Machtsphären 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 *linguizistische* 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 vollumfänglichen 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 Ausbilder*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 aufwachsen, 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 z1 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. Bezüglich 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 könne. Der Leistungsdruck sei von Anbeginn hoch und Deutsch werde immer wieder als einer der Hauptgründe genannt, weshalb man das Schuljahr bzw. die Lehrabschlussprüfungen nicht bestehe. 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 substanzieller Risikofaktor für (Aus-)Bildungsverläufe betrachtet werden muss. Ein sehr wirkmächtiger Differenzfaktor, der in grossen Teilen über die (Aus-)Bildungserfolge dieser jungen Menschen mitentscheidet 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 machtvoller 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 tatsächliche 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 Misoixer 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 tatsächlichen 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 *Migrationsandere*r* 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 aufwachsen. 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 Positionierungszwang als *Migrationsandere*.

Natio-ethno-kulturelle Diskriminierungspraktiken werden in den Sprachbiografien in unterschiedlichen Zusammenhängen verhandelt. Zum einen kommen *linguizistische* 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-linguizistische* 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 Verslossenheit« (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 könne.

Neo-rassistische bzw. neo-linguizistische 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 Misoixer 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 auflehnen 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-linguizistische* 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*, 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 Positionierungszwänge 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 eben genannten 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 verholffen 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 anpassen 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. Weitert 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 verminderten 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 *Züchlin* (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. Bezüglich 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 Sprachkontakten 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 *Otherringprozessen*, 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 Dialekten 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 anmute (vgl. C:Z4). Auch Yvette als Misoixerin 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 zurechtkommen.

9.2.7 Kontroverse Zugehörigkeit zu Italienischbünden

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 Grigionitaliana* 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 Erwachsen- und Unabhängig-Werdens verhandelt, das unterschiedlich erlebt wird. Während die einen die Entfernung vom Elternhaus und das Verlassen des eigenen Tals als befreiend 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 blossе 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 spiele 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 aufbauen 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 *Adjuvant*, 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 Donnerstagabend statt, da die meisten Italienischbündner*innen für das Wochenende wieder in ihre Talschaften zurückreisen.

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

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 *Otherringprozesse* 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 gleichem 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 Anerkennungs Bemühungen 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 abzuwägen, 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 zusammenfassender 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 Spracherlebens eine weitreichende Komplexität eröffnet. *Mehrsprachigkeit* als Fachterminus bezeichnet, 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 abfärben. 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 inferiorerem 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 ver helfe 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 verantwortungreichere 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 rekurren, 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 entgegenzutreten 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 wünschgemäß 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 biographischem *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 mitspiele. 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 Unzulänglichkei-

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 Studienteilnehmenden 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 ebensolche Erfordernisse eingehender aus.

9.3 (Aus-)Bildungsrelevante Schlussfolgerungen und sprachpolitische Erfordernisse

Die neun hier vorgestellten Fälle könnten in ihrer Gesamtdarstellung berechtigterweise 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 Zugehörigkeitserfahrungen. 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« Dominanzkontext 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, zukunftsichernder Erträge und für die Vergabe von sozialer Anerkennung. Gleichzeitig verbleibt die Vorstellung des dreisprachigen Kantons Graubünden bzw. der viersprachigen Schweiz ein machtvolleres, 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 eindruckliche 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 Weise berücksichtigen, 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 blosser 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 sprachensible 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 restringierten 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 »Therapierens« 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 BVzusprechen. 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. sprachsensiblen 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 kantonalen 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 ausdifferenzieren 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 Unterrichtss- 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 Aufgabenerleichterung käme. Der Bewertungs- und Benotungsmaassstab 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 Reformträgheit (vgl. Csikó 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 abzu zielen. 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 frühe 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 & Fillietaz 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 substantiierten *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 Erziehungsberechtigten. 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 mithilft. 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.

10. Abschliessende Betrachtung

Diese Arbeit spricht von einer anerkennungs- und machtkritischen Position aus. Das schliesst die Reflexion mit ein, dass sich auch eine solche Position nicht der Reproduktion von Macht entziehen kann. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit speist sich aus meinem Vorwissen und meinen Annahmen über Italienischbündler, über meine persönliche Anbindung an diese Menschen, über meine Vorannahmen zu gegenwärtigen Diskursordnungen. Auch meine persönliche theoretische Verortung in der Erziehungswissenschaft und der Sozialpädagogik und meine Berufserfahrung als Lehrperson prägten die Fragen, die ich im Rahmen dieser Arbeit eröffnet habe.

Gemäss Raphael Berthele ist »das Sprachliche [...] die Bühne, wo politische und soziale Ideologien, Utopien und Machtkämpfe ausgefochten werden« (Berthele 2014, S. 82). Dahingehend bin ich mit ihm einig: Jeder neu eingeführte Standard, jede neue eingeführte sprach- und bildungsbezogene Fördermassnahme, auch jede neue Forschungsarbeit im Zusammenhang mit Sprache(n) und Sprechen geht mit der Herstellung neuer »Anderer« einher und konstituiert erst – wie Berthele berechtigterweise zu bedenken gibt – das »Problem sprachlicher Heterogenität«. Jegliche Professionalisierung und Regulierung eröffnet neue Machtfelder und neue Ungleichheiten an Orten, wo wir sie vielleicht gar nicht vermuten würden. Die sprachbiografischen Interviews haben aber aufgezeigt, dass es naheliegend ist, machtkritische Reflexionen im Zusammenhang mit Sprache(n) und Sprechen nahe bei den Lebensrealitäten der Gesellschaftsmitglieder anzusetzen.

Über ihre sprachbiografischen Erzählungen haben uns die 18 jungen Erwachsenen vor allem an den »Narrationen ihres Selbst« teilnehmen lassen. Die Lebensgeschichten sprechen biografische Geschehnisse aus der Vergangenheit an, über welche die Teilnehmenden in einer Retrospektive sprechen. Darin wird – viel mehr als das tatsächlich Geschehene – ausgedrückt, wie sich die Teilnehmenden durch diese Geschehnisse verändert haben bzw. wie sie dadurch subjektiviert wurden. Die jungen mehrsprachigen Italienischbündler*innen haben das, was sie erzählt haben, just während des sprachbiografischen Interviews konstruiert. Dabei haben sie Einblick in ihre Lebensverläufe, ihre Gefühlswelt und ihre Beziehungen gegeben. Gleichzeitig haben sie auf vorherrschende Diskurse verwiesen und andere (re)produziert. Nimmt man abschliessend nochmals eine biografie- und subjekttheoretische Perspektive ein, so stellen die Erzählungen – vor allem anderen – situativ entstandene Verhandlungen des Selbst dar, die sich bei erneu-

tem Erzählen des eigenen Spracherlebens – in anderem *Setting* – ganz anders hätten präsentieren können. Sie zeigen einen kleinen Ausschnitt biografischer Subjektarbeit auf der Suche nach Identität(en), die innerhalb oder ausserhalb bestimmter Gruppen möglichst gut zum eigenen Selbst passen. Innerhalb dieser subjektiven Verhandlungen, die wir alle beim Erzählen unseres Alltags vollziehen, ist Sprache omnipräsent wirkmächtig. Sie kontrolliert unser Handeln und bestimmt unsere Erzählung darüber. Ihrer Macht werden wir uns wohl nie entziehen können, aber wir können uns mit ihren Mechanismen auseinandersetzen und uns in allen unseren Rollen und Funktionen reflektieren. Wir müssen die Machtverhältnisse in jedem unserer gegebenen Kontexte und *Settings* fortwährend hinterfragen und versuchen, die Infiltrierung *sprachlicher Macht* darin zu orten. Denn nur damit sind wir in der Lage, auf deren (Re-)Produktion einzuwirken zu können.

Das Erleben *sprachlicher Macht* verbleibt einerseits eine situative und individuell hervorgebrachte Erzählung, und Sprache stellt dabei lediglich eine von vielen machtvollen Differenzkategorien dar. Wir wissen aber andererseits auch, dass die Art und Weise, wie sich Macht- und Herrschaftsstrukturen (re)produzieren bzw. wie Wirkungsmechanismen von In- und Exklusion hergestellt werden, unabhängig von Kontext und Subjekt immer dieselben bleiben. Wenn wir uns also mit (Sprach-)Biografien beschäftigen, gewinnen wir wertvolle Hinweise und Einsichten darauf, wo die *Macht* zu suchen und wie sie – immer mit dem Ziel, die Anerkennungs- und Handlungsspielräume aller zu erweitern – zu bearbeiten ist.

Anstatt auf protektionistische Weise für die eigene Sprache zu kämpfen, sollten wir uns doch besser fragen, was die Sprecher*innen von Sprache(n) *empowert*. Denn je seltener Sprache(n) und Sprechen negativ erlebt werden, desto eher entscheiden sich Menschen vielleicht auch, sie als Teil ihres Lebens haben zu wollen.

Literaturverzeichnis

Gedruckte Quellen

- Adobati Bondolfi, R. (2007). Per saperne di più... sulla Pro Grigioni Italiano. *Poschiavo*: Tipografia Menghini.
- Agustoni, E. (1996). Guida all'arte della Mesolcina – Kunstführer Misox. *Locarno*: Armando Dadò.
- Akbaba, Y. (2019). Subjektivierung mit Migrationshintergrund. Zu diskursiven Unterwerfungen und ihren praktischen Verwerfungen. In: Bosančić, S./Keller, R. (Hg.): *Diskursive Konstruktionen. Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 205–223.
- Altheit, P. (2010). Identität oder »Biographizität«? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Griesse, B. (Hg.): *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 219–245.
- Anderson, B. (1983). Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism. *London*: Verso.
- Androutsopoulos, J. (2001). Von fett zu fabelhaft: Jugendsprache in der Sprachbiografie. In: OBST. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 62, S. 55–78.
- Auer, P. (1998). Code-switching in conversation. Language, interaction and identity. 1. Auflage. *London*: Routledge.
- Auer, P. (2013). Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern. 2. Auflage. *Berlin und Boston*: De Gruyter.
- Auernheimer, G. (2020). Identität und Identitätspolitik. 1. Auflage. *Köln*: PapyRossa.
- AWT, Amt für Wirtschaft und Tourismus Graubünden (2021b). STATPOP 2010–2021, Bevölkerung nach Gemeinde, 05.10.2021. L. Stricker, Leiter Statistik und Register.
- AWT, Amt für Wirtschaft und Tourismus Graubünden (2022). SE 2010–2020, Sprachen Graubünden, 09.10.2022. L. Stricker, Leiter Statistik und Register.
- AWT, Amt für Wirtschaft und Tourismus Graubünden (2023). SE 2016–2020, Dominierende Sprache in den Bündner Gemeinden. Strukturhebung: 2016–2020, 09.01.2023. L. Stricker, Leiter Statistik und Register.

- Aygün-Sagdic, G./Bajenaru, O./Melter, C. (2015). Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In: Thoma, N./Knappik, M. (Hg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 109–129.
- Bachtin, M. (1993 [1979]). Die Ästhetik des Wortes. 4. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bahlo, N. U./Becker, T./Kalkavan-Aydın, Z./Lotze, N./Marx, K./Schwarz, C./Şimşek, Y. (2019). Jugendsprache. Eine Einführung. 1. Auflage. Heidelberg: J.B. Metzler.
- Balibar, É./Wallerstein, I. M. (1992). Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten. 2. Auflage. Hamburg: Argument.
- Bamberg, M./Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. In: *Text and Talk* 28 (3), S. 377–396.
- Becker, S. (2018). Sprechgebote. Wie das Sprechen über Sprache soziale Ungleichheiten reproduziert. Wiesbaden: Springer VS.
- Bernasconi, E. (2010). Die Bernina Bahn. *Oggiono*: Cattaneo Paolo Grafiche.
- Bernstein, B. (1975). Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social. Paris: Éd. de Minuit.
- Berruto, G./Moretti, B./Schmid, S. (1988). L'italiano di parlanti colti in una situazione plurilingue. In: *Rivista Italiana di Dialettologia*, S. 7–100.
- Berthele, R. (2004). Wenn viele Wege aus dem Fenster führen – Konzeptuelle Variation im Bereich von Bewegungsereignissen. In: *Linguistik online* 20 (3), S. 1–19.
- Berthele, R. (2014). Zum selektiven Zelebrieren sprachlicher Diversität in der Schweiz. In: *Deutschblätter* 66, S. 75–83.
- Betten, A. (2011). Zusammenhänge von Sprachkompetenz, Spracheinstellung und kultureller Identität – am Beispiel der 2. Generation deutschsprachiger Migranten in Israel. In: Thüne, E.-M./Betten, A. (Hg.): *Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien*. 1. Auflage. Rom: Aracne, S. 53–88.
- Betten, A./Du-nour, M. (1995). Wir sind die Letzten. Fragt uns aus; Gespräche mit den Emigranten der dreissiger Jahre in Israel. Giessen: Haland & Wirth.
- BFS, Bundesamt für Statistik (2021b). Hauptsprachen, kumulierte Daten (2011–2013; 2013–2015; 2015–2017; 2017–2019; 2018–2020), 26.03.2021. C. Freymond, Auskunftsdienst Strukturhebung Eidgenössisches Departement des Innern EDI.
- BFS, Bundesamt für Statistik (2021c). SE 2016–2020 kumuliert. Alltagssprache Italienisch/Dialekt; Deutsch/Dialekt, 16.10.2021. C. Freymond, Auskunftsdienst Strukturhebung Eidgenössisches Departement des Innern.
- BFS, Bundesamt für Statistik (2023b). Die vier Sprachgebiete der Schweiz nach Gemeinden. Raumgliederungen der Schweiz – Strukturhebung 2020 (SE), 16.01.2023. C. Freymond, Auskunftsdienst Strukturhebung Eidgenössisches Departement des Innern EDI.
- Bianconi, S. (1998). Plurilinguismo in Val Bregaglia. *Locarno*: Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Billig, M. (1995). Banal Nationalism. London: SAGE Publications.
- Blackledge, A./Creese, A. (2010). Multilingualism. A critical perspective. London und New York: Continuum.

- Blumer, H. (2004[1969]). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Strübing, J./Schnettler, B. (Hg.): *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*. Konstanz: UVK, S. 321–385.
- Boldini, R. (1987). Una vita per quattro valli. *Poschiavo*: Tipografia Menghini.
- Boos-Nünning, U. (1998). Sicherung der Mehrsprachigkeit, religiöse Unterweisung und interkulturelle Erziehung – als Aufgabe und Chance für die Schule der Zukunft. In: Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Nordrhein-Westfalen (LAGA NRW) (Hg.): *Aus vielen Quellen schöpfen. Mehrsprachigkeit, religiöse und kulturelle Identität – Eine Bereicherung für diese Gesellschaft*. Köln: LAGA NRW, S. 29–50.
- Bos, W./Voss, A./Goy, M. (2009). Leistung und Leistungsmessung. In: Andrese, S./Casale, R./Gabriel, T./Horlacher, R./Larcher Klee, S./Oelkers, J. (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Basel und Weinheim: Beltz, S. 563–576.
- Bosančić, S. (2016). Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive. Methodologische Überlegungen. In: Geimer, A./Amling, S./Keller, R. (Hg.): *Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 95–119.
- Bosančić, S. (2022). Von ›starken‹ und ›schwachen‹ Subjekten. Subjektivierungsforschung zwischen interpretativen und differenztheoretischen Perspektiven. In: Bosančić, S./Brodersen, F./Pfahl, L./Schürmann, L./Spies, T./Traue, B. (Hg.): *Following the subject. Foundations and approaches of empirical subjectivation research*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 45–72.
- Bosančić, S./Brodersen, F./Pfahl, L./Schürmann, L./Spies, T./Traue, B. (2022). Subjektivierungsforschung als Gesellschaftsanalyse. Eine Einführung. In: Bosančić, S./Brodersen, F./Pfahl, L./Schürmann, L./Spies, T./Traue, B. (Hg.): *Following the subject. Foundations and approaches of empirical subjectivation research*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–21.
- Bosančić, S./Pfahl, L./Traue, B. (2019). Empirische Subjektivierungsanalyse: Entwicklung des Forschungsfeldes und methodische Maximen der Subjektivierungsforschung. In: Bosančić, S./Keller, R. (Hg.): *Diskursive Konstruktionen. Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 135–150.
- Bourdieu, P. (2015 [1982]). Was heisst sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. Auflage. Wien: New Academic Press.
- Bourdieu, P. (2017 [1977]). Sprache. Schriften zur Kultursoziologie. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Brizić, K. (2009). Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Springer VS, S. 134–143.
- Brumlik, M. (2020). »Integrationsunwillige Ausländer«. Analyse eines Kampfbegriffs. In: Rieger-Ladich, M./Casale, R./Thompson, C. (Hg.): *Un-/Zugehörigkeit. Bildungsphilosophische Reflexionen und machttheoretische Studien*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 158–174.
- Bublitz, H. (2003). Diskurs. *Bielefeld*: transcript.
- Busch, B. (2015a). Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens. In: Schnitzer, A./Moergen, R. (Hg.): *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes*. Berlin: Beltz Juventa, S. 49–66.

- Busch, B. (2015b). Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecher_Innen. Zur De-
konstruktion von Sprachstatistiken. In: Thoma, N./Knappik, M. (Hg.): *Sprache und
Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Ver-
hältnis*. Bielefeld: transcript, S. 45–67.
- Busch, B. (2017 [2013]). Mehrsprachigkeit. 2. Auflage. Wien: facultas.
- Butler, J. (1991 [1990]). Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (1997 [1996]). Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts.
1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2001). Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 1. Auflage. Frankfurt
a.M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2005[2003]). Giving an account of oneself. New York: Fordham Univ. Press.
- Butler, J. (2006[1997]). Hass spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.: Suhr-
kamp.
- Calvino, I. (1988). Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio. 2. Auflage.
Milano: Garzanti (Saggi blu).
- Camilleri, C./Cohen-Emerique, M. (Hg.) (1989). Chocs de cultures. Concepts et enjeux
pratiques de l'interculturel. Paris: L'Harmattan.
- Cathomas, R./Todisco, V./Caglia, D./Moskopf-Janner, M. C./Oberholzer, S. (2022). Inte-
grierte Mehrsprachigkeitsdidaktik. Auf dem Weg zu einer gestaltungsorientierten
Definition. In: Robin, J./Zimmermann, M. (Hg.): *Fremdsprachendidaktik in der Schweizer
Lehrer*innenbildung: an welchen wissenschaftlichen Positionen orientiert sich die Praxis?*
Bern: P. Lang, S. 101–121.
- Chakravorty Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? In: Nelson, C./Grossberg, L.
(Hg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana und Chicago: University of Illi-
nois Press, S. 271–313.
- Clyne, M. G. (1967). Transference and triggering. Observations on the language assimila-
tion of postwar German-speaking migrants in Australia. *The Hague*: Nijhoff.
- Coray, R. (2005). Minderheitenschutz und Beziehungspflege: die zweite Revision des
Sprachenartikels (1985–1996). In: Widmer, J./Coray, R./Acklin Muji, D./Godel, E.
(Hg.): *Die Schweizer Sprachenvielfalt im öffentlichen Diskurs/La diversité des langues en Su-
isse dans le débat public. Eine sozialhistorische Analyse der Transformationen der Sprachen-
ordnung von 1848 bis 2000/Une analyse socio-historique des transformations de l'ordre consti-
tutionnel des langues de 1848 à 2000*. 2. Auflage. Pieterlen: P. Lang, S. 247–427.
- Coray, R. (2009a). Biographies langagières: les Romanches et l'allemand, récits-témoi-
gnages d'un rapport ambigu. In: Rachedi, L./Gohard-Radenkovic, A. (Hg.): *Récits de
vie, récits de langue et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*.
Paris: L'Harmattan, S. 35–49.
- Coray, R. (2009b). Schlussbericht. Rätoromanische Sprachbiographien: Sprache, Identi-
tät und Ideologie in Romanischbünden. Universität Zürich. Romanisches Seminar.
- Coray, R./Bartels, L. (Hg.) (2017). Schweizerdeutsch und Hochdeutsch in der Schweiz.
Analyse von Daten aus der Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur 2014. Schweiz
(Statistik der Schweiz. 01, Bevölkerung).
- Coray, R./Duchêne, A. (2020). Das Seilziehen um Zahlen. Schweizer Volkszählungen und
das Bündnerromanische. In: *Vox Romanica* 79, S. 61–88.

- Coray, R./Strebel, B. (2011). Sprachwelten: Lebensgeschichten aus Graubünden = Munds da linguas: biografias linguisticas rumantschas. *Baden*: Hier und Jetzt.
- Côté, J. E./Levine, C. G. (2002). Identity formation, agency, and culture. A social psychological synthesis. *Mahwah*: Erlbaum.
- Crenshaw, K. (2013). Die Intersektion von »Rasse« und Geschlecht demarginalisieren. Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministische Theorie und antirassistische Politik. In: Lutz, H./Herrera Vivar, M. T./Supik, L. (Hg.): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts*. Wiesbaden: Springer VS, S. 35–38.
- Csigó, M. (2006). Institutioneller Wandel durch Lernprozesse. Eine neo-institutionalistische Perspektive. 1. Auflage. *Wiesbaden*: Springer VS.
- Daigler, C. (2008). Biografie und sozialpädagogische Profession. Eine Studie zur Entwicklung beruflicher Selbstverständnisse am Beispiel der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen. *Weinheim*: Juventa.
- Dausien, B. (2009). Differenz und Selbst-Verortung. Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In: Aulenbacher, B./Riegraf, B. (Hg.): *Erkenntnis und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs*. Wiesbaden: Springer VS, S. 158–177.
- Dausien, B./Völter, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hg.) (2005). Biographieforschung im Diskurs. 1. Auflage. *Wiesbaden*: Springer VS.
- Davis, B./Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. In: *Journal for the theory of social behaviour* 20 (1), S. 44–63.
- De Fina, A./Schiffrin, D./Bamberg, M. (Hg.) (2006). Discourse and identity. 1. Auflage. *Cambridge*: Cambridge University Press.
- De Saussure, F. (1967). Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. 2. Auflage. *Berlin*: De Gruyter.
- Degele, N. (2013). Fussball verbindet – durch Ausgrenzung. *Wiesbaden*: Springer VS.
- Del Percio, A./Duchêne, A. (2015). Sprache und sozialer Ausschluss. Eine Genealogie des schulischen Berufsintegrationsprozesses jugendlicher MigrantInnen in der Schweiz. In: Schnitzer, A./Moergen, R. (Hg.): *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes*. Berlin: Beltz Juventa, S. 194–216.
- Demmer, C. (2018). Überlegungen zum Verhältnis von Biografieforschung und Intersektionalität aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Dierckx, H./Wagner, D./Jakob, S. (Hg.): *Intersektionalität und Biografie. Interdisziplinäre Zugänge zu Theorie, Methode und Forschung*. 1. Auflage. *Leverkusen*: Barbara Budrich, S. 45–55.
- Deppermann, A. (2013). How to get a grip on identities-in-interaction. (What) Does »Positioning« offer more than »Membership Categorization«? Evidence from a mock story. In: *Narrative inquiry* 23 (1), S. 62–88.
- Derrida, J. (2003). Die Einsprachigkeit des Anderen. *München*: Wilhelm Fink Verlag.
- Diehm, I./Radtke, F.-O. (1999). »Ausländerpädagogik« und »Interkulturelle Pädagogik«. In: Diehm, I./Radtke, F.-O. (Hg.): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 125–161.
- Dierckx, H. (2018). Intersektionalität und Biografieforschung: Rekonstruktive Zugänge zu sozialer Ungleichheit. In: Dierckx, H./Wagner, D./Jakob, S. (Hg.): *Intersektionali-*

- tät und Biografie. *Interdisziplinäre Zugänge zu Theorie, Methode und Forschung*. 1. Auflage. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 17–44.
- Dirim, İ. (2010). »Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so«, Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P./Dirim, İ./Gomolla, M./Hornberg, S./Stojanov, K. (Hg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 91–114.
- Dirim, İ./Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Dirim, İ./Mecheril, P. (Hg.): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 201–225.
- Dirim, İ./Knappik, M./Thoma, N. (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In: Dirim, İ./Mecheril, P. (Hg.): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 51–62.
- Dirim, İ./Mecheril, P. (2018). Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule – Einführung. In: Dirim, İ./Mecheril, P. (Hg.): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 17–62.
- Dörig, R./Reichenau, C. (1982). 2½ sprachige Schweiz? *Disentis: Desertina*.
- Duchêne, A./Heller, M. (2007). Discourses of endangerment: sociolinguistics, globalization and the social order. In: Duchêne, A./Heller, M. (Hg.): *Discourses of endangerment: Interest and ideology in the defense of languages*. London und New York: Continuum, S. 1–13.
- Eckhardt, A. G. (2008). Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann
- El-Mafaalani, A./Waleciak, J./Weitzel, G. (2017). Rassistische Diskriminierung aus der Erlebensperspektive, Theoretische Überlegungen zur Integration von sozialer Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung. In: Fereidooni, K./El, M. (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 47–59.
- Emirbayer, M./Mische, A. (1998). What is agency? In: *American journal of sociology* 103 (4), S. 962–1023.
- Emmerich, M./Hormel, U. (2013). Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Erikson, E. H. (1973). Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Essed, P. (1992). Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden. In: Kalpaka, A. (Hg.): *Rassismus und Migration in Europa. Beiträge des Kongresses »Migration und Rassismus in Europa« Hamburg, 26. bis 30. September 1990*. 1. Auflage. Hamburg: Argument, S. 373–387.
- Fahrenwald, C. (2011). Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen. Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Wissen, Lernen und Subjekt. Wiesbaden: Springer VS.

- Fereidooni, K./El, M. (2017). Rassismuskritik und Widerstandsformen – Eine Einleitung. In: Fereidooni, K./El, M. (Hg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–25.
- Fischer-Rosenthal, W. (1995). Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben. Biographische Arbeit im Umgang mit der deutschen Vergangenheit. In: Fischer-Rosenthal, W./Altheit, P. (Hg.): *Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 43–86.
- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G. (1997). Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 133–164.
- Fix, U. (2017). Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte. Rückblick und Versuch einer Standortbestimmung. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 40 (4), S. 10–28.
- Fix, U./Barth, D. (2000). Sprachbiographien, Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR: Inhalte und Analysen narrativ-diskursiver Interviews. Frankfurt a.M.: P. Lang.
- Foucault, M. (1976). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 20. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2001[1971]). Die Ordnung des Diskurses. 8. Auflage. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Foucault, M. (2017[2005]). Analytik der Macht. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Franceschini, R. (1998a). Code-switching and the notion of code in linguistics: Proposals for a dual focus model. In: Auer, P. (Hg.): *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*. 1. Auflage. London: Routledge, 51–74.
- Franceschini, R. (1998b). Italiano di contatto. Parlanti occasionali e riattivazioni di conoscenze non focalizzate. Annex 2: Biografie linguistische: raccolta di materiali. Sprachbiographien: Materialsammlung. Habilitationsschrift Universität Basel, Philosophisch-Historische Fakultät.
- Franceschini, R. (2001). Sprachbiographien randständiger Sprecher. In: Franceschini, R. (Hg.): *Biographie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*. 1. Auflage. Tübingen: Stauffenburg, S. 111–125.
- Franceschini, R. (2002). Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. In: *Bulletin VALS-ASLA: Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76, S. 19–33.
- Franceschini, R. (2003a). Modellbildung über Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität (LP). In: Lüdi, G./Mondada, L./Pekarek Doehler, S. (Hg.): *Plurilinguisme – Mehrsprachigkeit – Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*. Tübingen und Basel: A. Francke, S. 247–259.
- Franceschini, R. (2003b). Unfocussed Language Acquisition? The Presentation of Linguistic Situations in Biographical Narration. In: *Forum qualitative Sozialforschung* 4 (3), S. 1–19.
- Franceschini, R. (2004). Sprachbiographien: das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb. In: Franceschini, R./Miecznikowski, J. (Hg.): *Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien = Vivre avec plusieurs langues : biographies langagières*. Bern: P. Lang, S. 121–146.

- Franceschini, R./Müller, M./Schmid, S. (1984). Comportamento linguistico e competenza dell'italiano in immigrati di seconda generazione: un'indagine a Zurigo. In: *Rivista Italiana di Dialettologia* (8), S. 41–72.
- Franscini, S. (1837). *La Svizzera italiana*. 1. Auflage. *Lugano*: G. Ruggio e Comp.
- Frey, H.-P./Hausser, K. (1987). Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. *Stuttgart*: Enke.
- Fürstenau, S. (2004). Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen sozialen Raum. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. *Münster, New York, München, Berlin*: Waxmann.
- Gal, S./Irvine, J. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In: Kroskrity, P. V. (Hg.): *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities*. 1. Auflage. *Santa Fe*: School of American Research Press; James Currey, S. 35–84.
- Ganz, K./Hausotter, J. (2020). Intersektionale Sozialforschung. *Bielefeld*: transcript.
- García, O. (2009). Bilingual education in the 21st century. A global perspective. 1. Auflage. *New Jersey*: Wiley-Blackwell.
- Gartner, T. (1883). Raetoromanische Grammatik. *Heilbronn*: Henninger.
- Gazzerro, V. (1983). Mehrsprachigkeit und Interferenz bei italienischen Emigrantenkindern in der Schweiz. In: *Italienisch*, S. 46–72.
- Geisen, T./Riegel, C. (2010a). Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In: Geisen, T./Riegel, C. (Hg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. 2. Auflage. *Wiesbaden*: Springer VS, S. 7–23.
- Geisen, T./Riegel, C. (Hg.) (2010b). *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. 2. Auflage. *Wiesbaden*: Springer VS.
- Geschwill, T. (2015). Sprache und Identität im Bukowiner Judentum. Eine sprachbiographische Analyse. *Heidelberg*: Winter.
- Giacometti, L. (2012). Dizionario del dialetto bregagliotto. Variante di Sopraporta. Traduzioni in italiano, romancio, tedesco. *Pro Grigioni Italiano*: Edizioni Casagrande.
- Giddens, A. (1988). Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. 1. Auflage. *Frankfurt a. M.*: Campus.
- Goffman, E. (1959). The presentation of self in everyday life. 1. Auflage. *New York*: Doubleday.
- Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. *Münster und New York*: Waxmann.
- Gogolin, I./Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hg.): *Migration und schulischer Wandel*. *Wiesbaden*: Springer VS, S. 107–127.
- Gogolin, I./Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. In: *Die Grundschulzeitschrift* 5 (43), 6–13.
- Gogolin, I./Neumann, U. (2009). Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. *Wiesbaden*: Springer VS.
- Gomolla, M./Radtko, F.-O. (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Opladen*: Leske & Budrich.

- Grünert, M./Piconi, M./Cathomas, R./Gadmer, T. (2008). Das Funktionieren der Dreisprachigkeit im Kanton Graubünden. *Tübingen und Basel*: Francke.
- Gumperz, J. J. (1965). Linguistic repertoires, grammars and second language instruction. In: *Languages and Linguistics* (18), S. 81–90.
- Gumperz, J. J./Hymes, D. (1972). Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication. *New York*: Holt Rinehart & Winston.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2011). Intersektionalität oder: Wie nicht über Rassismus sprechen? In: Hess, S./Langreiter, N./Timm, E. (Hg.): *Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen*. Bielefeld: transcript, S. 15–52.
- Hägi, S./Scharloth, J. (2005). Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses. In: *Linguistik online* 24 (3), S. 19–47.
- Hahn, A. (2000). Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kulturosoziologie. 1. Auflage. *Frankfurt a.M.*: Suhrkamp.
- Hall, S. (1994). Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. 1. Auflage. *Hamburg*: Argument.
- Hall, S. (2000). Postmoderne und Artikulation. Ein Interview mit Stuart Hall. Zusammenge stellt von Lawrence Grossberg. In: Hall, S. (Hg.): *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt*. Ausgewählte Schriften 3. 1. Auflage. *Hamburg*: Argument, S. 52–77.
- Hall, S. (2004). Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4. 6. Auflage. *Hamburg*: Argument.
- Hausendorf, H. (2000). Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung. 1. Auflage. *Tübingen*: Max Niemeyer.
- Heite, C. (2015). Anerkennung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 5. Auflage. *München und Basel*: Ernst Reinhardt, S. 82–90.
- Heller, M. (2006). Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography. *London*: Continuum.
- Helmke, A. (2017). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 7. Auflage. *Seelze-Velber*: Klett/Kallmeyer.
- Henkelmann, Y. (2012). Migration, Sprache und kulturelles Kapital. 1. Auflage. *Wiesbaden*: Springer VS.
- Hepp, A./Krotz, F./Lingenberg, S./Wimmer, J. (2015). Einleitung: Cultural Studies und Medienanalyse. In: Hepp, A./Krotz, F./Lingenberg, S./Wimmer, J. (Hg.): *Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse*. *Wiesbaden*: Springer VS, S. 9–14.
- Hinnenkamp, V. (2020). Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. In: Gogolin, I./Hansen, A./McMonagle, S./Rauch, D. P. (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. *Wiesbaden*: Springer VS, 67–73.
- Hitz, F./Tognina, A. (2016). Zum Bau der Albigna-Staumauer. In: *Bündner Monatsblatt, Zeitschrift für bündnerische Geschichte, Landes- und Volkskunde* (3), S. 261–299.
- Hobsbawm, E. J. (1990). Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality. *Cambridge*: Cambridge Univ. Press.
- Hobsbawm, E. J. (1996). The Future of the State. In: *Development and Change* 27 (2), S. 267–278.

- Honneth, A. (1992). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2003). Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hopf, C. (2016). Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Huxel, K. (2014). Positionierung und Zugehörigkeit. In: Huxel, K. (Hg.): *Männlichkeit, Ethnizität und Jugend*. Wiesbaden: Springer VS, S. 49–84.
- Kalkstein, F. (2018). Handlungsfähigkeit in weiblichen Biografien – Verflechtungen von Klasse und Geschlecht. Methodologische Aspekte zu Grounded Theory, Biografieforschung und Kritischer Handlungstheorie. In: Dierckx, H./Wagner, D./Jakob, S. (Hg.): *Intersektionalität und Biografie. Interdisziplinäre Zugänge zu Theorie, Methode und Forschung*. 1. Auflage. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 139–156.
- Kaufmann, J.-C. (2005). Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität. Konstanz: UVK.
- Kaufmann-Henkel, F. (2022). Sprachbiografien aus Romanischbünden – Wie schulische Übergänge in Bezug auf das Spracherleben wahrgenommen und beschrieben werden. In: Krompák, E./Todisco, V. (Hg.): *Sprache und Raum. Mehrsprachigkeit in der Bildungsforschung und in der Schule = Language and space : multilingualism in educational research and in school*. 1. Auflage. Bern: hep, S. 141–172.
- Keller, R. (2012). Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (Hg.): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–107.
- Keupp, H. (2015). Individuum/Identität. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 5. Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt, S. 700–708.
- Khan, J. (2018). Mehrsprachigkeit, Sprachkompetenz und Schulerfolg, Kontexteinflüsse auf die schulsprachliche Entwicklung Ein- und Mehrsprachiger. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Kirchner, S. (2012). Wer sind wir als Organisation? Organisationsidentität zwischen Neo-Institutionalismus und Pfadabhängigkeit. Frankfurt: Campus.
- Klinger, C. (2003). Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, G.-A./Wetterer, A. (Hg.): *Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II: Achsen der Differenz*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 14–49.
- Klinkenberg, J.-M. (2001). La langue et le citoyen. Pour une autre politique de la langue française. 1. Auflage. Paris: PUF Presses Univ. de France.
- Knapp, G.-A. (2005). »Intersectionality«: ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von »Race, Class, Gender«. In: *Feministische Studien* 23 (1), S. 68–81.
- Knappik, M./Mecheril, P. (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: Dirim, I./Mecheril, P. (Hg.): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 159–196.

- Koller, W. (1992). Deutsche in der Deutschschweiz. Eine sprachsoziologische Untersuchung. *Aarau, Frankfurt a.M., Salzburg*: Sauerländer.
- König, K. (2010). Sprachliche Kategorisierungsverfahren und subjektive Theorien über Sprache in narrativen Interviews. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 53, S. 31–57.
- König, K. (2014). Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen. *Berlin*: De Gruyter.
- Kresic, M. (2006). Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. *München*: Iudicium.
- Krüger, H.-H. (2006). Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. *Wiesbaden*: Springer VS, S. 13–33.
- Krüger-Potratz, M. (2005). Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. 1. Auflage. *Münster*: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M. (2011). Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder in der Schulgeschichte. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. 1. Auflage. *Wiesbaden*: Springer VS, S. 51–68.
- Krumm, H.-J./Jenkins, E.-M. (2001). Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts. *Wien*: Eviva.
- Küsters, I. (2006). Narrative Interviews, Grundlagen und Anwendungen. *Wiesbaden*: Springer VS.
- Lange, I. (2020). Bildungssprache. In: Gogolin, I./Hansen, A./McMonagle, S./Rauch, D. P. (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. *Wiesbaden*: Springer VS, S. 53–58.
- Lardi, O./Semadeni, S. (1994). Das Puschlav = Valle Poschiavo. 4. Auflage. *Bern*: Haupt.
- Le Page, R. B./Tabouret-Keller, A. (1985). Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity. *Cambridge*: Cambridge University Press.
- Leggewie, C. (1994). Ethnizität, Nationalismus und multikulturelle Gesellschaft. In: Berding, H. (Hg.): *Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewusstseins in der Neuzeit; 2: Nationales Bewusstsein und kollektive Identität*. *Frankfurt a.M.*: Suhrkamp, S. 46–65.
- Lehmann, N. (2008). Migrantinnen im Frauenhaus. Biographische Perspektiven auf Gewalterfahrungen. *Opladen*: Barbara Budrich.
- Leiprecht, R. (2001). Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. *Münster*: Waxmann.
- Leiprecht, R. (2011). Diversitätsbewusste soziale Arbeit. *Frankfurt a.M.*: Wochenschau.
- Leiprecht, R./Lutz, H. (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. *Schwalbach am Taunus*: Debus Pädagogik, S. 218–234.
- Liebsch, K. (2016). Identität und Identifikation. In: Scherr, A. (Hg.) (2016). *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe*. 3. Auflage. *Wiesbaden*: Springer VS, S. 139–145.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2004). Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 2. Auflage. *Wiesbaden*: Springer VS.
- Lupica Spagnolo, M. (2019). Storie di confine, Biografie linguistiche e ristrutturazione dei repertori tra Alto Adige e Balcani. 1. Auflage. *Stuttgart*: Franz Steiner.

- Lutz, H./Davis, K. (2005). Geschlechterforschung und Biographieforschung. Intersektionalität als biographische Ressource am Beispiel einer aussergewöhnlichen Frau. In: Dausien, B./Völter, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hg.): *Biographieforschung im Diskurs*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 228–247.
- Lutz, H./Wenning, N. (Hg.) (2001). Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Differently different. Difference in pedagogy. Opladen: Leske & Budrich.
- Magyar-Haas, V. (2015). Verkörpertes Schweigen. Schweigen des Körpers?, Verhältnisse von Ausgesetztheit und Wahrnehmbarkeit. In: Geiss, M./Magyar-Haas, V. (Hg.): *Zum Schweigen. Macht/Ohnmacht in Erziehung und Bildung*. 1. Auflage. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 171–201.
- McMonagle, S. (2020). Autochthone Minderheiten und ihre Sprachen – eine europäische Perspektive. In: Gogolin, I./Hansen, A./McMonagle, S./Rauch, D. P. (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–37.
- Mead, G. H. (1973). Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 1. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2003). Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Mecheril, P. (2018a). Differenzordnungen bilden – Einführung. In: Dirim, İ./Mecheril, P. (Hg.): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 93–94.
- Mecheril, P. (2018b). Was meint soziale Zugehörigkeit? In: Geramanis, O./Hutmacher, S. (Hg.): *Identität in der modernen Arbeitswelt*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–31.
- Mecheril, P./Plössner, M. (2015). Diversity und Soziale Arbeit. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 5. Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt, S. 322–331.
- Mecheril, P./Quehl, T. (2006a). Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, Paul, Quehl, Thomas (Hg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, S. 355–381.
- Mecheril, P., Quehl, T. (2006b). Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P./Quehl, T. (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, N./Knappik, M. (Hg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 151–178.
- Mecheril, P./Thomas-Olalde, O./Melter, C./Arens, S./Romaner, E. (Hg.) (2013). Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Mena, F. (2022). L'istituto di educazione di Luigi Massieri (Lugano, 1855–1889). In: *Il cantonetto, Rassegna letteraria semestrale* LXIX, S. 26–37.
- Merleau-Ponty, M. (1966[1945]). Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter.
- Miecznikowski, J. (2004). Sprachbiographische Interviews im Vergleich: Anfangspunkte des Erwerbs von Zweisprachen. In: Franceschini, R./Miecznikowski, J. (Hg.): *Leben*

- mit mehreren Sprachen. *Sprachbiographien = Vivre avec plusieurs langues : biographies langagières*. Bern: P. Lang, S. 187–209.
- Miecznikowski, J. (2010). Mehrsprachig leben und studieren. Die Sicht studentischer Migranten. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 40 (4), S. 129–150.
- Moretti, B. (2018). Come sta l'italiano in Svizzera? 3 domande a ... Bruno Moretti. In: *Babylonia: L'italiano in Svizzera*. 2018 (1), S. 24–25.
- Müller, A.-L. (2009). Sprache, Subjekt und Macht bei Judith Butler. *Marburg*: Tectum.
- Münker, S./Roesler, A. (2000). Poststrukturalismus. *Stuttgart und Weimar*: Metzler.
- Neckel, S. (1991). Status und Scham. *Frankfurt a.M.*: Campus.
- Neumann-Holzschuh, I. (2005). The Survival of the Fittest ... Französisch, Spanisch und Englisch in Louisiana. In: Dahmen, W./Holter, G./Kramer, J./Metzeltin, M./Schweickard, W./Winkelmann, O. (Hg.): *Englisch und Romanisch*. Tübingen: Narr, 267–295.
- Oeter, S. (2020). Sprachenpolitik und Sprachenrechte. In: Gogolin, I./Hansen, A./McMonagle, S./Rauch, D. P. (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 329–334.
- Oomen-Welke, I. (1997). Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Pädagogische Hochschule Freiburg. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 21 (1), 33–47.
- Orlikowski, A. (2019). Leib als Ausdruck oder der performative Charakter der leiblichen Existenz. Merleau-Ponty und Butler. In: Brinkmann, M./Türstig, J./Weber-Spanknebel, M. (Hg.): *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 123–138.
- Panagiotopoulou, A./Krompåk, E. (2014). Ritualisierte Mehrsprachigkeit und Umgang mit Schweizerdeutsch in vorschulischen Bildungseinrichtungen. Erste Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der Schweiz. In: Rühle, S./Müller, A./Knobloch, P. D. (Hg.): *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum*. Münster: Waxmann, S. 51–70.
- Penya, T. (2017). Sprachbiografien und sprachliche Identität in erfolgreich migrierten Familien. Vier Familienportraits. *Göttingen*: Verlag für Gesprächsforschung.
- Pfaff-Czarnecka, J. (2012). Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung. *Göttingen*: Wallstein.
- Pfaff-Czarnecka, J. (2018). Zugehörigkeit neu denken. Herausforderung der Arbeitswelt von heute und morgen. In: Geramanis, O./Hutmacher, S. (Hg.): *Identität in der modernen Arbeitswelt*. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–19.
- Picenoni, M. (2008). La minoranza di confine grigionitaliana. Confini soggettivi, comportamento linguistico e pianificazione linguistica. *Chur*: Bündner Monatsblatt.
- Picenoni, M. (2012). Al tegn dür! L'attenzione dei linguisti al bregagliotto. In: Giacometti, L. (Hg.): *Dizionario del dialetto bregagliotto. Variante di Sopraporta. Traduzioni in italiano, romancio, tedesco. Pro Grigioni Italiano*: Edizioni Casagrande, S. XI–XIX.
- Picone, M./Bartuschat, J. (1997). Giovanni Andrea Scartazzini. Scritti danteschi. *Locarno*: Armando Dadò (Collana Pro Grigioni italiano).
- Piller, I. (2020). Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen. In: Gogolin, I./Hansen, A./McMonagle, S./Rauch, D. P. (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 335–340.

- QGI Aureggi, O. (1961). I Magistri Grigioni. Omaggio al Prof. Dott. h.c. Arnoldo Marcel-
liano Zandralli. In: *Quaderni Grigionitaliani* 30 (4), S. 265–267.
- QGI Besomi, O./Caruso C./Parigi, M./Gatani, T./Godenzi, G./Luzzatto, G. L. (1991). Gio-
vanni Andrea Scartazzini a novant'anni dalla morte. Numero speciale dedicato a Gio-
vanni Andrea Scartazzini. In: *Quaderni Grigionitaliani* 60 (3), S. 193–321.
- QGI Bianconi, S./Firenzuoli, V. (2014). I comportamenti linguistici degli allievi della Bre-
gaglia. In: *Quaderni Grigionitaliani* 83 (1), S. 74–82.
- QGI Cramerì, G. (1964). I Podestà di Poschiavo. In: *Quaderni Grigionitaliani* 33 (1), S. 46–55.
- QGI Francioli, E. (1959). Lo sfruttamento delle acque moesane da parte delle officine
idroelectriche di Mesolcina S.A. In: *Quaderni Grigionitaliani* 28 (3), S. 189–200.
- QGI Grassi, L. (2008). Profilo linguistico del Grigioni italiano. In: *Quaderni Grigionitaliani*
77 (4), S. 449–466.
- QGI Keller, S. (2012). Arbeit, Kunst und Kastanien. Das Gewerbe nutzt die Jahreszeiten:
Im Frühling gibt's Kultur, Im Herbst die Kastanie und das ganze Jahr »Punto Bre-
gaglia«. In: *Quaderni Grigionitaliani* 25 (Sonderheft), S. 32–33.
- QGI Marcacci, M. (2017). La riforma protestante in Mesolcina e Calanca. In: *Quaderni Gri-
gionitaliani* 86 (3), S. 65–74.
- QGI Michael, M. (2014). L'italiano tra presente e passato: verso il futuro. In: *Quaderni Gri-
gionitaliani* 83 (1), S. 104–105.
- QGI Paravicini, G. (1992). Mure e alluvioni in Val Poschiavo. Analisi storiche e attuali della
Val Varuna. In: *Quaderni Grigionitaliani* 61 (1), S. 38–55.
- QGI Peduzzi, D. (2008). L'italiano nelle scuole grigionitaliane: un italiano sulla frontiera
linguistica. In: *Quaderni Grigionitaliani* 77 (3), 321–324.
- QGI Piconi, M. (2008). L'italiano in Bregaglia, nel Poschiavino e in Mesolcina. In: *Qua-
derni Grigionitaliani* 77 (3), S. 325–340.
- QGI Piconi, M./Todisco, V./Guggenheim, P. (1999). Omaggio a Giovanni Seganti-
ni. Fascicolo speciale realizzato in occasione del centenario della morte dell'artista
(1858–1899). In: *Quaderni Grigionitaliani* 68 (4), S. 299–406.
- QGI Pieracci, G. (2011). Mesolcina: il treno ritrovato. In: *Quaderni Grigionitaliani* 80 (2),
S. 8–32.
- QGI Raveglia, P. (1971). Vocabolario del dialetto di Roveredo GR. In: *Quaderni Grigionita-
liani* 40 (1), S. 15–44.
- QGI Segantini, G. (1958). Giovanni Segantini. Itinerari Grigioni. In: *Quaderni Grigionita-
liani* 27 (4), S. 239–245.
- QGI Spadini, S. (1938). Le Rivendicazioni Grigioni Italiane. In: *Quaderni Grigionitaliani* 8
(2), S. 87–89.
- QGI Todisco, V. (2001). Alberto Giacometti. Sguardi. Fascicolo speciale realizzato in oc-
casione del centenario della nascita di Alberto Giacometti (1901–1966). In: *Quaderni
Grigionitaliani* 70 (Sonderheft), S. 7–163.
- QGI Todisco, V. (2006a). Alberto Giacometti. Sguardi. Fascicolo speciale realizzato in oc-
casione del centenario della nascita di Alberto Giacometti (1901–1966). In: *Quaderni
Grigionitaliani* 75, 2. Edition (Sonderheft), S. 9–167.
- QGI Todisco, V. (2006b). La scuola bilingue di Maloja. In: *Quaderni Grigionitaliani* 75 (1),
S. 26–32.

- QGI Todisco, V./Guggenheim, P./Piconi, M. (2000). Varlin a Bondo. Fascicolo speciale realizzato in occasione del centenario della nascita di Varlin (1900–1977). In: *Quaderni Grigionitaliani* 69 (4), S. 8–149.
- QGI Zandralli, A. M. (1931). Prefazione. In: *Quaderni Grigionitaliani* 1 (1), S. 1–2.
- QGI Zandralli, A. M. (1952). Il dialetto di Roveredo di Mesolcina. In: *Quaderni Grigionitaliani* 21 (4), S. 190–200.
- QGI Zanetti, F. (2017). L'eterogenea identità della Svizzera italiana. In: *Quaderni Grigionitaliani* 86 (1), S. 49–50.
- Raithelhuber, E./Schröer, W. (2015). Agency. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 5. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt, S. 49–58.
- Ranzoni, M. (2015). Repertorio del dialetto bregagliotto. A partire dai termini in italiano e in tedesco. *Pro Grigioni Italiano*: Edizioni Casagrande.
- Reichertz, J. (2010). Das sinnhaft handelnde Subjekt als historische gewachsene Formation des Menschen. In: Gries, B. (Hg.): *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–48.
- Reichertz, J. (2016). Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Richter, D. (2005). Sprachenordnung und Minderheitenschutz im schweizerischen Bundesstaat. Berlin, Heidelberg, New York: Springer VS.
- Richter, A. S. (2018). Die Multidimensionalität intersektionaler Positionierungen am Beispiel von Alter, Geschlecht und ostdeutscher Herkunft. In: Dierckx, H./Wagner, D./Jakob, S. (Hg.): *Intersektionalität und Biografie. Interdisziplinäre Zugänge zu Theorie, Methode und Forschung*. 1. Auflage. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 83–104.
- Ricken, N. (2004). Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–143.
- Riegel, C. (2016). Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.
- Riehl, C. M. (2014a). Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- Riehl, C. M. (2014b). Sprachkontaktforschung, Eine Einführung. 3. Auflage. Tübingen: Narr.
- Roche, J./Terrasi-Haufe, E. (2018). Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Tübingen: Narr.
- Röhr, H./Ricken, N. (2020). Anerkennung. In: Weiss, G./Zirfas, J. (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 513–525.
- Rommelspacher, B. (2009). Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, C./Mecheril, P. (Hg.): *Rassismuskritik; Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach: Wochenschau, S. 25–38.
- Rose, N. (2012). Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rosenberg, P./Schroeder, C. (Hg.) (2016). Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Berlin und Boston: De Gruyter.

- Rosenthal, G. (1995). Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. *Frankfurt a.M.*: Campus.
- Rosenthal, G. (2015). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Auflage. *Weinheim*: Beltz Juventa.
- Sacks, H. (1972a). An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In: Sudnow, D. (Hg.): *Studies in social interaction*. New York: The Free Press, S. 31–74.
- Sacks, H. (1972b). On the analysability of stories by children. In: Gumperz, J. J./Hymes, D. (Hg.): *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, S. 329–345.
- Sagebiel, J. B./Pankofer, S. (2015). Soziale Arbeit und Machttheorien, Reflexionen und Handlungsansätze. *Freiburg i.Br.*: Lambertus.
- Santi, C. (1994). Almanacco del Grigioni italiano. *Chur*: Pro Grigioni italiano.
- Scherr, A. (2015). Diskriminierung und Rassismus. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 5. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt, S. 312–321.
- Schmid, S. (2005). Code-switching and Italian abroad. Reflections on language contact and bilingual mixture. In: *Italian journal of linguistics* (1), S. 113–165.
- Schnitzer, A. (2017). Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext. 1. Auflage. *Weinheim*: Beltz Juventa.
- Schubert, H. J. (2007). The Chicago School of Sociology. In: Klingemann, C. (Hg.): *Jahrbuch für Soziologieggeschichte. Soziologisches Erbe: Georg Simmel-Max Weber-Soziologie und Religion – Chicagoer Schule der Soziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 119–164.
- Schütze, F. (1976). Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In: Dux, G./Luckmann, T. (Hg.): *Beiträge zur Wissenssoziologie – Beiträge zur Religionssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7–41.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13 (3), S. 283–293.
- Sen, A. (2007). Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. *München*: Beck.
- Spies, T. (2013). Position beziehen. Artikulation und Agency als Konzepte der Kritik in der Migrationsforschung. In: Mecheril, P./Arens, S./Melter, C./Thomas-Olalde, O./Romaner, E. (Hg.): *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive*. Wiesbaden: Springer VS, S. 157–169.
- Spies, T. (2019). Perspektiven (in) der Biographieforschung. In: Geimer, A./Amling, S./Bosančić, S. (Hg.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 87–110.
- Spies, T./Tuider, E. (Hg.) (2017). Biografie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen. *Wiesbaden*: Springer VS.
- Spitzmüller, J./Flubacher, M.-C./Bendl, C. (2017). Soziale Positionierung. Praxis und Praktik. Konzepte und methodische Zugänge. In: *Wiener Linguistische Gazette* 81, S. 1–18.
- Spreer, M./Sallat, S. (2015). Gesellschaftliche Teilhabe ehemaliger Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache: Bildungs- und Berufsbio-

- graphien im Fokus. In: Grohnfeldt, M. (Hg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache*. 1. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 179–191.
- Stevenson, P. (2013). SprachGeschichten mit Migrationshintergrund: demografische und biografische Perspektiven auf Sprachkenntnisse und Spracherleben. In: Depermann, A. (Hg.): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: De Gruyter, S. 193–221.
- Taguieff, P.-A. (2000). Die Macht des Vorurteils. Der Rassismus und sein Double. 1. Auflage. Hamburg: Hamburger Edition.
- Tajfel, H./Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In: Worchel, S./Austing, W. G. (Hg.): *The social psychology of intergroup relations*. Monterey: Brooks/Cole Publishing, S. 33–47.
- Thoma, N. (2018). Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen. Bielefeld: transcript.
- Thoma, N./Knappik, M. (Hg.) (2015). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript.
- Thompson, J. B. (2017). Bourdieu über Sprache. Eine Einführung. In: Pierre Bourdieu: *Sprache. Schriften zur Kultursoziologie*. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp, S. 199–241.
- Thüne, E.-M. (2011). »Ich möchte gerne Deutsch perfekt sprechen« – Reflexionen zum »fremden« Akzent in italienisch-deutschen Sprachbiographien. In: Thüne, E.-M./Betten, A. (Hg.): *Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien*. 1. Auflage. Rom: Aracne, S. 227–260.
- Todisco, V. (2006). Una finestra sul Grigioni italiano. Chur: Amt für Volksschule und Sport Lehrmittel Graubünden.
- Todisco, V./Moskopf-Janner, M. C./Manna, V./Menghini, L./Sala, S./Zala, E. (2020a). Italian. The Italian language in education in Switzerland. Mercator European Research Center on multilingualism and language learning.
- Todisco, V./Moskopf-Janner, M. C./Imhof, A./Cangemi, F. (2020b). Berufliche Ausbildung in deutscher Sprache – Eine Herausforderung für Jugendliche aus Südbünden? Eine Situationsbeschreibung aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden. Bericht im Auftrag des Kantons Graubünden ausgeführt durch die Sonderprofessur IMD der PHGR. Chur: Pädagogische Hochschule Graubünden.
- Toggenburg, G. N./Rautz, G. (2012). The Protection of Minorities in Europe. A Legal-Political Compendium Leading from A to Z. Trento: Autonomous Region Trentino-Südtirol.
- Tognina, A. (1967). Lingua e cultura della valle di Poschiavo. Basilea: Società svizzera per le tradizioni popolari.
- Tophinke, D. (1994). Sprachbiographie und Sprachstörung. Fallstudien zur Textproduktion bei hirnorganischen Erkrankungen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Treichel, B. (2004). Identitätsarbeit, Sprachbiographien und Mehrsprachigkeit. Frankfurt a.M.: P. Lang.
- Tuider, E. (2011). »Sitting at a Crossroad« methodisch einholen. Intersektionalität in der Perspektive der Biografieforschung. In: Hess, S./Langreiter, N./Timm, E. (Hg.): *Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen*. Bielefeld: transcript, S. 221–245.
- Veronesi, D. (2008). Geschichte, Sprachpolitik und Lebenserzählung: Erste Gedanken zur Sprachbiographie in Südtirol. In: Keller, T./Lüdi, G. (Hg.): *Biographien und Staat-*

- lichkeit. Vom 21. bis 22. April 2005, Villa Castelen, Augst, Schweiz = *Biographies et pratiques de l'état*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, S. 123–154.
- Veronesi, D. (2010). »Zu wem ghör i jetz?« bzw. »due lingue che sono entrambe mie«. Sprachbiographien ein- und zweisprachiger Sprecher aus einem Grenzgebiet. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 40 (4), S. 83–106.
- Vertovec, S. (2014). *Superdiversity*. London: Routledge.
- Viehöver, W. (2012). Narrative Diskurse, personale Identitäten und die ästhetisch-plastische Chirurgie. In: Keller, R./Schneider, W./Viehöver, W. (Hg.): *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 191–227.
- Vieli, F. D. (1936). Gli scrittori del Grigione Italiano. Brani scelti. In: Zoppi, G. (Hg.): *Scrittori della Svizzera italiana*. 1. Auflage. Bellinzona: Istituto editoriale ticinese, S. 533–604.
- Wagner, D./Dierckx, H./Jakob, S. (2018). Einleitung. In: Dierckx, H./Wagner, D./Jakob, S. (Hg.): *Intersektionalität und Biografie, Interdisziplinäre Zugänge zu Theorie, Methode und Forschung*. 1. Auflage. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 7–15.
- Walgenbach, K. (2017). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Stuttgart: utb.
- Wartburg, W. von (1919). Zur Stellung der Bergeller Mundart zwischen dem Rätischen und dem Lombardischen. In: *Bündner Monatsblatt, Zeitschrift für bündnerische Geschichte, Landes- und Volkskunde* 11, S. 329–348.
- Wegner, A./Dirim, I. (2016). Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. 1. Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Werlen, I. (1998). Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz. In: *Babylonia* 1 (98), S. 22–35.
- Werlen, I. (2002). Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen. In: *Bulletin VALS-ASLA: Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76, S. 57–77.
- Wiese, H. (2012). Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht. 1. Auflage. München: Beck.
- Winker, G./Degele, N. (2009). Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- Yuval-Davis, N. (2011). The politics of belonging. Intersectional contestations. London: Sage.
- Zanetti, F. (1998). »Cara Svizzera«. Locarno: Armando Dadò.
- Zarro, E. (1945). Il Grigione Italiano. Demografia – Economia – Politica. Zurigo: Fratelli Hoehn.
- Zendralli, A. M. (1925). Il Grigione e le sue Vallate italiane. Lugano: Tipografia Luganese Sanvitto & C.
- Zendralli, A. M. (1956). Pagine grigionitaliane. Raccolta di scritti in prosa e in versi. 16.–20. Secolo. Poschiavo: Tipografia Menghini (1).
- Zendralli, A. M. (1957a). Pagine grigionitaliane. Raccolta di scritti in prosa e in versi. 16.–20. Secolo. Poschiavo: Tipografia Menghini (2).
- Zendralli, A. M. (1957b). Almanacco Grigioni italiano. Poschiavo: Tipografia Menghini.
- Zick, A. (2005). Die Konflikttheorie der Theorie sozialer Identität. In: Bonacker, T. (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 409–426.

Online-Quellen

- AWT, Amt für Wirtschaft und Tourismus Graubünden (2020). SE 2020 Bevölkerung nach Migrationsstatus, Schweiz und Graubünden 2020. *Online*: www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/dvs/awt/Dokumente/Bevoelkerung_nach_Migrationsstatus,_Schweiz_und_Graubunden_2020.xls (Stand 30.01.2023).
- AWT, Amt für Wirtschaft und Tourismus Graubünden (2021a). STATPOP, Nationenanteil in Prozent der gesamten ständigen ausländischen Wohnbevölkerung Graubündens, 2021. *Online*: www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/dvs/awt/statistik/Bevoelkerung/Seiten/Migration_und_Integration.aspx (Stand 30.01.2023).
- AWT, Amt für Wirtschaft und Tourismus Graubünden (2021c). STATPOP, Wanderungsbilanz der ständigen Wohnbevölkerung. *Online*: [www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/dvs/awt/Dokumente/Wanderungsbilanz_der_staendigen_Wohnbevoelkerung_Gemeinden_\(2021\).xls](http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/dvs/awt/Dokumente/Wanderungsbilanz_der_staendigen_Wohnbevoelkerung_Gemeinden_(2021).xls) (Stand 31.01.2023).
- BAK, Bundesamt für Kultur (2006). Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (ECRML) – Dritter Bericht der Schweiz. *Online*: www.bak.admin.ch/dam/bak/de/dokumente/sprachen_und_kulturelleminderheiten/berichte/3_bericht_der_schweiz2006.pdf.download.pdf/3_bericht_der_schweiz2006.pdf (Stand 30.01.2023).
- Bericht Bundesrat (2021). Kombiniertes Bericht der Schweiz zur Umsetzung des Rahmenübereinkommens des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten und der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. *Online*: www.news.admin.ch/news/message/attachments/68416.pdf (Stand 30.01.2023).
- Berthele, R. (2017). Sprachliche Heterogenität und Schule. Eine Kritik an der Linguistisierung sozialer Probleme., Fachbeitrag. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*. *Online*: www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/2801/4059Text, (Stand 01.02.2023).
- BFS, Bundesamt für Statistik (2016). Ein Portrait der Schweiz. Ergebnisse aus den Volkszählungen 2010–2014. *Online*: www.bfs.admin.ch/asset/de/1020816 (Stand 30.01.2023).
- BFS, Bundesamt für Statistik (2018). Die Religion, eine Familiengeschichte? Analyse von Daten aus der Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur (ESRK) 2014. *Online*: www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/erhebungen/esrk.assetdetail.6087709.html (Stand 30.01.2023).
- BFS, Bundesamt für Statistik (2021a). Sprachliche Praktiken in der Schweiz. Erste Ergebnisse der Erhebung zur Sprache, Religion und Kultur (ESRK) 2019. *Online*: www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/erhebungen/esrk.assetdetail.15324909.html/master (Stand 30.01.2023).
- BFS, Bundesamt für Statistik (2022a). SE 2020, Hauptsprachen Kanton Graubünden (2010–2020), Aufbereitung Amt für Wirtschaft und Tourismus Graubünden. *Online*: www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.assetdetail.20964053.html (Stand 20.01.2023).
- BFS, Bundesamt für Statistik (2022b). Bevölkerung nach Migrationsstatus. *Online*: www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html (Stand 28.01.2023).

- BFS, Bundesamt für Statistik (2022c). Die häufigsten Hauptsprachen der ständigen Wohnbevölkerung. *Online*: www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.assetdetail.21344038.html (Stand 30.01.2023).
- BFS, Bundesamt für Statistik (2022d). Die üblicherweise zu Hause gesprochenen Sprachen. Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren. *Online*: www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.assetdetail.21144922.html (Stand 30.01.2023).
- BFS, Bundesamt für Statistik (2022e). Steckbrief STATPOP Statistik der Bevölkerung und der Haushalte. *Online*: www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/erhebungen/statpop.assetdetail.22406441.html (Stand 31.01.2023).
- BFS, Bundesamt für Statistik (2022f): Die Sprachgebiete der Schweiz. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen.assetdetail.23705034.html> (Stand 26.12.2023).
- BFS, Bundesamt für Statistik (2022g): Sprachgebiete der Schweiz. Neue statistische Informationen. *Pressemitteilung vom 27.12.2022*. *Online*: www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen.gnpdetail.2022-0731.html (Stand 30.01.2023).
- BFS, Bundesamt für Statistik (2023a). Persönliche Diskriminierungserfahrung. *Online*: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/zusammenleben-schweiz/diskriminierung.assetdetail.24086643.html> (Stand 11.02.2023).
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2022). Broschüre Nachteilsausgleich. Nachteilsausgleich bei der Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung in der Volksschule. *Online*: www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/besonderer-bildungsbedarf/angebote-der-regelschule/broschuere_nachteilsausgleich.pdf (Stand 01.02.2023).
- Bisaz, C./Kobelt, E./Rausch, C./Strebel, M./Glaser, A./Kübler, D. (2019). Massnahmen zur Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und der italienischen Sprache und Kultur im Kanton Graubünden. Evaluationsbericht im Auftrag des BAK. Hg. v. Zentrum für Demokratie Aarau. *Online*: www.zdaarau.ch/dokumente/SB-16-R%C3%A4toromanisch.pdf (Stand 30.01.2023).
- Blommaert, J./Backus, A. (2013). Superdiverse Repertoires and the Individual. *Online*: www.researchgate.net/publication/281543920 (Stand 23.01.2023).
- Bosson, G. (1992). Form und Inhalt in der Europäisierung nicht-europäischer Kultursprachen. In: Albrecht, J./Baum, R. (Hg.): *Fachsprache und Terminologie in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Narr. www.rose.uzh.ch/dam/jcr:ffffff-c23e-37d9-0000-00045742097/boss_gsatz_85.pdf, (Stand 08.02.2023).
- Bottinelli, L./Rigamonti, M./Lupi, B. (2021). Nuovi dati del pendolarismo in ticino: »Same same but different«. *Online*: https://m3.ti.ch/DFE/DR/USTAT/allegati/articolo/2761dss_2021-2_1.pdf (Stand 31.01.2023).
- Bretteny, B./Klerk, V. de (2008). Bilingualism: The one-person one-language bond. *Language Matters*. In: *Language Matters* 26 (1), S. 45–58. *Online*: www.researchgate.net/publication/233087640_Bilingualism_The_one-person_one-language_bondText, (Stand 02.02.2023).

- Busch, B. (2012). Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien. https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/Busch_Sprachliches_Repertoire.pdf, (Stand 09.02.2023).
- BV, Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. In Kraft seit 18.04.1999. *Online*: fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1999/404 (Stand 30.01.2023).
- Casoni, M./Christopher, S./Plata, A./Moskopf-Janner, M. C. (2021). La posizione dell'italiano in Svizzera. Uno sguardo sul periodo 2012–2020 attraverso alcuni indicatori. Rapporto di ricerca commissionato dal Forum per l'italiano in Svizzera. *Online*: <http://edudoc.ch/record/222588?In=de> (Stand 07.02.2023).
- Celic, C./Seltzer K. (2013). Translanguaging: A cuny-nysieb Guide for educators. *Online*: www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf (Stand 23.01.2023).
- Çiçek, A./Heinemann, A./Mecheril, P. (2014). Warum Rede, die direkt oder indirekt rassistische Unterscheidungen aufruft, verletzen kann. *Online*: www.menschenrechte-koeln.de/images/stories/uploads/2014/Berichte/April/artikel%20mecheril.pdf (Stand 28.01.2023).
- Comune di Poschiavo (2021). Consuntivo 2021. Relazione sulla gestione del Comune di Poschiavo per l'anno 2021. *Online*: www.poschiavo.ch/images/comune_poschiavo/documenti/Consuntivi/04_1-Consuntivo-2021_31fac.pdf (Stand 31.01.2023).
- Creese, A./Blackledge, A. (2010). Towards a sociolinguistics of superdiversity. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (13). *Online*: doi.org/10.1007/s11618-010-0159-y (Stand 23.01.2023).
- Donzé, R. (2021). Weil sie keine Noten bekommen bleiben zehntausende Kinder auf der Strecke. In: *NZZ am Sonntag*, 11.12.2021. *Online*: magazin.nzz.ch/schweiz/schweizerbildungssystem-wenn-kinder-auf-der-strecke-bleiben-ld.1659828?reduced=true (Stand 01.02.2023).
- Dozio, F. (2019). C'era una volta Bivio. *Online*: www.azione.ch/societa/dettaglio/articolo/cera-una-volta-bivio.html (Stand 31.01.2023).
- EKUD, Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden (2018). Weisungen über die Talschaftsschulen im Kanton Graubünden. *Online*: www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/SB_Talschaftsschulen/Weisungen_VV_de.pdf (Stand 31.01.2023).
- Etter, B. (2011). Mit Händen und Füßen oder zwingende Sprachenvielfalt? Eine Untersuchung zur Sprachpraxis in den Betrieben Graubündens. *Online*: folia.unifr.ch/unifr/documents/302374 (Stand 31.01.2023).
- Europarat (1992). Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (ECRML). Sammlung Europäischer Verträge – Nr. 148. *Online*: <https://rm.coe.int/168007c089> (Stand 28.01.2023).
- Europarat (1995). Rahmenübereinkommen zum Schutz nationaler Minderheiten. Sammlung Europäischer Verträge – Nr. 157. *Online*: rm.coe.int/168007cdc3 (Stand 30.01.2023).
- HLS Collenberg, A. (2005). Bergell. In: *Historisches Lexikon der Schweiz HLS*. *Online*: hls-dhs-dss.ch/de/articles/008064/2005-11-15 (Stand 31.01.2023).

- HLS Fankhauser, A. (2011). Helvetische Republik. In: *Historisches Lexikon der Schweiz HLS*. Online: hls-dhs-dss.ch/de/articles/017217/2011-03-24/ (Stand 30.01.2023).
- HLS Gross, M. (2008). Lia Rumantscha. In: *Historisches Lexikon der Schweiz HLS*. Online: hls-dhs-dss.ch/de/articles/024592/2008-11-25/ (Stand 30.01.2023).
- HLS Lanfranchi, A. (2015). Poschiavo (Gemeinde). In: *Historisches Lexikon der Schweiz HLS*. Online: hls-dhs-dss.ch/de/articles/001433/2015-07-30/ (Stand 31.01.2023).
- HLS Santi, C. (2008). Mesocco (castello). In: *Historisches Lexikon der Schweiz HLS*. Online: hls-dhs-dss.ch/it/articles/011167/2008-05-16/ (Stand 31.01.2023).
- HLS Simonett, J. (2016). Bivio. In: *Historisches Lexikon der Schweiz HLS*. Online: hls-dhs-dss.ch/de/articles/001422/2016-12-08 (Stand 31.01.2023).
- KV, Verfassung für den Kanton Graubünden (1880). Online: www.verfassungen.ch/graubuenden/verf80.htm (Stand 20.01.2023).
- KV, Verfassung des Kantons Graubünden (2021), BR 110.100. Online: www.gr-lex.gr.ch/app/de/texts_of_law/110.100 (Stand 20.01.2023).
- La Bregaglia (2022). Bondo sulla strada della normalità dopo cinque anni. In: *La Bregaglia*, 23.08.2022. Online: www.labregaglia.ch/?p=122881 (Stand 31.01.2023).
- La Regione (2022). Ricucitura di Roveredo: via libera del governo al Piano d'area. In: *La Regione*, 01.09.2022. Online: www.laregione.ch/cantone/grigioni/1604238/roveredo-centro-paese-piano-area (Stand 31.01.2023).
- Martignoli, G. (1998). Michel Angelo Florio: Un umanista »eretico« del Cinquecento tra Inghilterra e Grigioni. Università degli studi di Milano. Online: www.florio-soglio.ch/Vita_M_Florio.pdf (Stand 31.01.2023).
- Medienmitteilung Axpo (17.01.2017): OIM Officine Idroelettriche di Mesolcina SA, Geschäftsjahr 2015/16. Online: www.axpo.com/ch/de/ueber-uns/medien-und-politik/medienmitteilungen.detail.html/medienmitteilungen/2017/oim-officine-idroelettriche-di-mesolcina-sa-geschaeftsjahr-2015.html (Stand 31.01.2023).
- Medienmitteilung Kanton Graubünden (09.12.2022): Caduta di massi sulla strada della Calanca: strada riaperta già venerdì sera. Online: www.gr.ch/IT/media/Comunicati/MMStaka/2022/Seiten/2022120901.aspx (Stand 31.01.2023).
- Medienmitteilung PGI (07.02.2023). La Pgi contro la marginalizzazione del Grigionitaliano e della lingua italiana nella formazione professionale di base. Online: <https://www.pgi.ch/it/news/la-pgi-contro-la-marginalizzazione-del-grigionitaliano-e-della-lingua-italiana-nella> (Stand 12.02.2023).
- Moergen, R./Rieker, P. (2021). Vulnerabilitätserfahrungen und die Erarbeitung von Agency: Ankommensprozesse junger Geflüchteter. In: *Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISo)*. Zeitschrift für Sozialisationsforschung 2 (1), S. 1–16. Online: giso-journal.ch/article/view/2739/1865Text, (Stand 01.02.2023).
- Moretti, B./Mazzucchelli, E. G./Taddei Gheiler, F. (2004). L'italiano formale e la »zona alta« della variazione linguistica. Online: www.bk.admin.ch/dam/bk/it/dokumente/sprachdienste/Sprachdienst_it/sprachdienst_it/l_italiano_formaleinsvizzer.pdf.download.pdf/l_italiano_formaleinsvizzer.pdf (Stand 20.01.2023).
- Moser, U. (2004). Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schul Leistungsvergleichs PISA. Online: edudoc.ch/record/3711?ln=de (Stand 20.01.2023).

- Motion Bundi: (1985). Rätoromanische Sprache. Erhaltung. 85.516. *Online*: www.parlament.ch/afs/data/d/gesch/1985/d_gesch_19850516_002.htm (Stand 30.01.2023).
- Motion Müller (1987). Einvernehmen zwischen den Sprachregionen. 87.327. *Online*: www.parlament.ch/afs/data/d/gesch/1987/d_gesch_19870327_002.htm (Stand 30.01.2023).
- Otheguy, R./García, O./Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. In: *Applied linguistics review* 6 (3), S. 281–307. *Online*: doi.org/10.1515/applirev-2015-0014 (Stand 20.01.2023).
- Postulat Semadeni (2015). Allegra, Romanisch und Italienisch sollen leben!, 15.4117. *Online*: www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20154117 (Stand 30.01.2023).
- Rossi, A. (1987). I rapporti tra la Mesolcina e il Ticino (1). In memoria di Edoardo Francioli. *Online*: www.coscienza.svizzera.ch/I-rapporti-tra-la-Mesolcina-e-il-Ticino-di-Angelo-Rossi-13f66e00?i=1&MasterId=g1_5422 (Stand 01.02.2023).
- RSI News (27.03.2020): Coronavirus, il Moesano è costernato. Non c'è alcuna comprensione nel Moesano per la decisione di Coira che non vuole il lockdown delle valli meridionali. *Online*: www.rsi.ch/news/ticino-e-grigioni-e-insubria/Coronavirus-il-Moesano-%C3%A8-costernato-12887249.html (Stand 01.02.2023).
- Sala, S. (2016). »(Self-)Empowerment der Italianità«. 70 Jahre Anerkennungs Bemühungen an der Bündner Kantonsschule. Erörterung dreier Emanzipationsphasen an der Bündner Kantonsschule im kantonalen Empowermentprozess der Italianità. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft. *Online*: www.zora.uzh.ch/id/eprint/125190/1/5_Sala.pdf (Stand 01.02.2023).
- SpG, Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften. In Kraft seit 05.10.2007, 441.1. *Online*: fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/2009/821/20210201/de/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-2009-821-20210201-de-pdf-a-3.pdf (Stand 30.01.2023).
- SpG, Sprachengesetz des Kantons Graubünden. In Kraft seit 01.01.2008, BR 492.100. *Online*: www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/dd/dfm/DokumenteFachstelle/SpG.pdf (Stand 30.01.2023).
- Spies, T. (2009). Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation. *Online*: www.ssoar.info/ssoar/handle/document/9898 (Stand 29.01.2023).
- SpV, Sprachenverordnung des Kantons Graubünden. In Kraft seit 01.01.2008, 492.110. *Online*: www.gr-lex.gr.ch/app/de/texts_of_law/492.110 (Stand 30.01.2023).
- SpV, Verordnung über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften. In Kraft seit 04.06.2010, 441.11. *Online*: www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2010/355/de (Stand 30.01.2023).
- Swisstopo. Karten Valposchiavo, Val Bregaglia, Valle Mesolcina e Val Calanca. map.geo.admin.ch/ (Stand 31.01.2023).
- Tuider, E. (2007). Diskursanalyse und Biografieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. *Online*: www.ssoar.info/ssoar/handle/document/8938 (Stand 29.01.2023).
- UNESCO (2010). Atlas of the world's languages in danger. *Online*: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026 (Stand 30.01.2023).

- UNTC, International Covenant on Civil and Political Rights (1966), 14668. *Online:* treaties.un.org/Pages/showDetails.aspx?objid=0800000280004bf5 (Stand 30.01.2023).
- Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. In: *Ethnic and Racial Studies* (1), S. 125–139. *Online:* doi.org/10.1080/01419870.2017.1406128Text, (Stand 20.01.2023).
- Vogt, F./Stern, S./Fillietaz, L. (2022). Frühe Sprachförderung. Internationale Forschungsbefunde und Bestandsaufnahme zur frühen Sprachförderung in der Schweiz. Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation. Pädagogische Hochschule St. Gallen & Université de Genève. *Online:* www.phsg.ch/sites/default/files/download/2022/Studie%20fruehe%20Sprachfoerderung%20PHSG%20INFRAS%20UNIGE%20220628.pdf (Stand 01.02.2023).
- Webpage Associazione Parco Val Calanca. Parco Val Calanca. *Online:* www.parcocalcanca.swiss/it/associazione-progetti/associazione/associazione-parco-val-calanca (Stand 31.01.2023).
- Webpage AVS. Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). <https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Schulbetrieb/sprachen/fremdsprachige-kinder/Seiten/hsk.aspx> (Stand 13.02.2023).
- Webpage Bregaglia. Ausstellungen, Museen & Galerien. Von Castasegna bis Maloja. *Online:* www.bregaglia.ch/de/unsere-perlen/das-tal-der-kunst/ausstellungen-museen-und-galerien (Stand 31.01.2023).
- Webpage Bregaglia. Die Kastanie. Frucht des Tales. *Online:* www.bregaglia.ch/de/unsere-perlen/das-bergell-entdecken/die-kastanie-frucht-des-landes (Stand 31.01.2023).
- Webpage Comune di Bregaglia. Dati comunali. *Online:* comunedibregaglia.ch/dati-comunali (Stand 31.01.2023).
- Webpage Comune di Bregaglia. Storia. *Online:* comunedibregaglia.ch/vivere-in-bregaglia/storia (Stand 31.01.2023).
- Webpage Comune di Buseno. Economia. *Online:* www.buseno.ch/diversi/economia (Stand 31.01.2023).
- Webpage Comune di San Vittore. Zona industriale. *Online:* www.sanvittore.ch/attachments/sanvittore_/article/131/zona%20industriale.pdf (Stand 31.01.2023).
- Webpage Dorsch, Lexikon der Psychologie. Hg. v. Markus Antonius Wirtz. *Online:* <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/indexikalitaet#search=1ceff78446611c2cca c897789f4d56b8&offset=0> (Stand 01.02.2023).
- Webpage ETRM, Ente Turistico Regionale del Moesano. Region entdecken. *Online:* www.visit-moesano.ch/de/region-entdecken (Stand 31.01.2023).
- Webpage EWZ, Elektrizitätswerk der Stadt Zürich. Portrait. *Online:* www.ewz.ch/de/ueber-ewz/portrait/unternehmen/organisation_und_geschaeftsleitung.html (Stand 31.01.2023).
- Webpage Forum per l'italiano in Svizzera. Il Forum. *Online:* www.forumperlitalianoinsvizzera.ch/chi-siamo/il-forum/ (Stand 01.02.2023).
- Webpage Grotti di Cama. Nucleo Storico di Cama – Grigioni. *Online:* www.grotticama.ch/ (Stand 31.01.2023).
- Webpage Heteroglossia, Busch, Brigitta; Mi-Cha Flubacher; Petra Neuhold; Marcelyn Oostendorp; Gail Prasad; Judith Purkarthofer; Julia Sonnleitner; Nadja Thoma; Mar-

- tina Rienzner. *Online*: https://heteroglossia.net/Sprachportraet.123.o.html?&no_cache=1&sword_list%5Bo%5D=silhouette (Stand 29.01.2023).
- Webpage Lehrplan 21. Bildungsziele. *Online*: <https://gr-d.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|1> (Stand 01.02.2023).
- Webpage Lehrplan 21. NMG.11.3 und ERG. 2.1. *Online*: <https://gr-d.lehrplan.ch/index.php?code=a|6|1|11|0|3&hilit=101kkyUM3hdhHC98GXaEvRhGyFtAPMWau> (Stand 01.02.2023).
- Webpage Mesolcina/Calanca riformata. Reformierte Kirchgemeinde Mesolcina-Calanca. *Online*: moesano-ref.ch/it (Stand 31.01.2023).
- Webpage Museo Moesano. Misoixer Baumeister, Pioniere des Barocks im deutschen Raum. *Online*: museomoesano.ch/deutsche/i-magistri-moesano/ (Stand 31.01.2023).
- Webpage PGI. Chi siamo. *Online*: www.pgi.ch/it/organi-statutari (Stand 01.02.2023).
- Webpage Piz Badile. *Online*: piz-badile.ch (Stand 31.01.2023).
- Webpage Plurilingua (2019). Internationale Rechtsgrundlagen. *Online*: www.plurilingua.admin.ch/plurilingua/de/home/sprachliche-rechte/rechtliche-grundlagen-international.html (Stand 30.01.2023).
- Webpage Plurilingua (2022). Nationale Rechtsgrundlagen. *Online*: www.plurilingua.admin.ch/plurilingua/de/home/sprachliche-rechte/rechtliche-grundlagen-national.html (Stand 30.01.2023).
- Webpage Schweizer Migrationsgeschichte. Alle Überblickstexte aus dem Zeitstrahl zur Schweizer Migrationsgeschichte. *Online*: migrationsgeschichte.ch/media/e2rne1bp/timeline_alle_phasen.pdf (Stand 30.01.2023).
- Webpage Scuola professionale Poschiavo. Professioni. *Online*: scuolaprofessionale.ch/professioni-2/ (Stand 31.01.2023).
- Webpage Società Storica Valposchiavo. Zeitstrahl 1903–1987. *Online*: www.ssvp.ch/index.php/de/materiali/cronologia/novecento (Stand 31.01.2023).
- Webpage Swiss Lachs. Pure alpine salmon. *Online*: swisslachs.ch/ (Stand 31.01.2023).
- Webpage Valposchiavo. Charta 100 % Valposchiavo. *Online*: www.valposchiavo.ch/it/vivi/100-valposchiavo/charta (Stand 31.01.2023).
- West, C./Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. In: *Gender and Society* 9 (1), S. 491–513. *Online*: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/089124395009001002Text>, (Stand 28.01.2023).
- West, C./Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. In: *Gender and Society* 1 (2), S. 125–151. *Online*: www.gla.ac.uk/ot4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman_1987_DoinGender.pdfText, (Stand 28.01.2023).

Nicht gedruckte Quellen

- BK Bericht der Kommission zur Untersuchung der kulturellen und wirtschaftlichen Verhältnisse Italienisch-Bündens (1938). Staatsarchiv Graubünden, CB II 1233.
- Grünert, M. (2015). Öffentlicher Diskurs und Sprachengesetzgebung zum Rätoromanischen, Die Sprachenartikel der revidierten Bundesverfassung (1999) und der revidierten Bündner Kantonsverfassung (2002). Vorlesungsfolien. In: *Linguatg e litteratura rumantscha*. Universität Freiburg, 14.04.2015.
- RSI, R. S. (2018). Voci del Grigioni italiano. Radiosendung, 02.03.2018.
- RSI, R. S. (2017). Voci del Grigioni italiano. Radiosendung, 31.03.2017.

Anhang

Anhang 1: Übersetzung der Originalzitate

Yvette

Y:Z1 – »[...] Dialekt zu sprechen ist wie ein Lied zu singen, das ich nicht gut kann_ also_ du willst, aber kannst nicht ganz. Also du weisst die Wörter, weisst, dass du sie im Kopfhast, aber sie kommen nicht gut aus dir raus. Deshalb vermeide ich es, weisst du_ [...], ich bedaure es sehr, diese Sache, dass ich keinen Dialekt spreche. Weil eben [...] bei Mittagessen mit der Familie sprachen sie alle Dialekt, sie sprachen Dialekt die ganze Zeit und ich bin da und sage meine Sache auf Italienisch, aber ich fühle mich fast_ nicht dumm_ ich wüsste nicht, wie ich es dir sagen kann, aber nicht ganz zugehörig. Nur es jetzt sprechen anzufangen_ aus dem Nichts zu sprechen_ [...] käme mir noch merkwürdiger vor. [...] also ich verstehe es sehr gut und es belastet mich ein bisschen, wenn sie mich anschauen und beginnen mit mir dieses Italienisch zu sprechen, mit diesem Akzent ein bisschen, weisst du, sie sprechen das ganze Leben lang Dialekt [...]. Deshalb eben fühlst du dich ein bisschen ausgeschlossen, wenn du es nicht sprichst_ weil es ist wirklich eine Sprache, auch wenn ihr euch versteht, bist du draussen_ du passt nicht zum Kontext.«

Y:Z2 – »[...] für mich war es normal, weiss du, ich kam nach Hause und meine Mutter war da und sie sprach nur Spanisch und es war sehr witzig, weil ich war bei der Bushaltestelle und du hörtest laute Musik, so richtige Latinomusik [...], auf der anderen Seite des Dörfchens und ich kam und da war meine Mutter und tanzte und das machte mir mehr Freude_ also vielleicht die Mütter sehen, vielleicht die ein bisschen Normaleren [...], die Normalen vor Ort, die Schweizerischen, aber meine Mutter so zu sehen, war auch schön, also, diese Kultur zu sehen. Also das ist eine schöne Erinnerung, die mir aus der Kindheit geblieben ist, von dieser [...] der Beziehung, die ich mit der Musik habe, eine Latina-Mutter zu haben, hat viel ausgemacht [...], ich habe eine komplett andere Beziehung als die Leute, die hier Latinomusik hören [...], weil sie denken nur an den Reggaeton und ich bin immer: »Nein, es steckt noch so viel mehr dahinter.« Und darum auch da, es gibt eine ganz andere Welt daneben [...].«

Y:Z3 – »[...] ich sage oft, dass meine Mutter Bolivianerin ist, also ich sage nie, dass ich Bolivianerin bin, weil ich mich nicht fühle_ also ich weiss, dass ich die_ diese Seite bolivianischer Kultur habe, aber fast aus Respekt zu den Bolivianer*innen sage ich nicht, dass ich Bolivianerin bin, weil ich nicht_ nicht dort aufgewachsen bin, nicht_ ich bin nicht Bolivianerin. [...], aber ich habe boli-

vianisches Blut. Also es gibt diese Unterscheidung im Bolivianisch-Sein und eine bolivianische Seite von dir zu haben. [...] ich spüre, dass ich eine starke Beziehung mit Bolivien und eine andere Kultur habe, ein anderes Land, aber ich fühle nicht, dass ich bolivianisch bin.«

Y:Z4 – »[...] oft ist es einfacher, Tessinerin zu sagen, weil da zu sein und erklären, dass du Bündnerin bist, aber aus einem italienischsprachigen Tal kommst, ist nicht so_ also es ist ein bisschen mühsam (uno sbatti), wie die Tessiner*innen sagen [...]. Aber ja, ich fühle mich als Misoxerin. [...] da wo alle Tessiner sind, bin ich die einzige Bündnerin und: »Ich bin Bündnerin, ich bin nicht Tessinerin, wie ihr«. Aber es stört mich nicht wirklich, für einen Moment auf mein Misoxerin-Sein verzichten zu müssen. Also ich sage ihnen [...]_ also es scheint mir fast ein bisschen extrem, da zu sein und jeder Person_ klar, wenn wir länger sprechen, dann erkläre ich es ihnen [...].«

Y:Z5 – »[...] mit dem Nach-Chur-Gehen, habe ich auch den Weg des Deutschen eingeschlagen, wo ich viele Tiefs hatte_ also ich_ mir gefiel Deutsch nicht, ich konnte es nicht [...], das auch_ hier habe ich ein Gewicht gemacht, die Last des Deutschen, es hat sehr schwer belastet, in einer deutschsprachigen Umgebung zu sein und zu wissen, dass ich es sprechen müsste. [...] in Chur gab es eine permanente Angst manchmal sprechen zu müssen_ auf Deutsch sozialisieren zu müssen, die Deutschen da zu haben, die mit dir sprechen und witzeln, du weisst nicht, ob es eine Frage war_ also diese Situation ist für mich wirklich alltäglich [...], dass sie mit dir sprechen und »he_eee« und du weisst nicht was tun.«

Y:Z6 – »Es scheint fast eine Beleidigung zu sein zu_ ich weiss nicht wie es sagen_ also Hochdeutsch mit einem Deutschschweizer zu sprechen_ ich weiss nicht, warum es diese Sache gibt, dass ich nicht von einem Deutschschweizer erwarten will, dass er mit mir Hochdeutsch spricht, weil nicht [...], es ist deine Sprache, ich bin die, die sich anpassen muss, auch wenn ich am Anfang nichts verstehe. [...] also ich spreche mit ihnen Hochdeutsch, aber erwarte nicht, dass sie es mit mir sprechen, weil ich weiss_ also ich sehe, dass dies fast eine Belastung für sie ist [...], es ist nicht ihre Sprache, also, ich weiss es nicht, es scheint mir nicht, es ist nicht ihre Herzessprache, weil, es ist wirklich unterschiedlich das Schweizerdeutsch und das Hochdeutsch.«

Y:Z7 – »[...] mit ihnen aber gab es dieses_ dieses Im-Konvikt-Sein hat viel ausgemacht, also dieses alle zusammen im Internat sein, also du fühltest dich nicht als Deutscher_ also, dass man nicht deutschsprachig ist und eben deine andere Muttersprache.«

Y:Z8 – »[...] z. B. hatte ich Biologie Ergänzungsfach und es ist das erste Mal, dass ich mich wirklich damit konfrontierte, eine Fremdsprache können zu müssen und müssen_ es können zu müssen, weil ich sonst nichts verstand. [...] und da litt ich sehr [...], es gab Prüfungen_ einerseits war es sehr viel Stoff [...] und es war nicht unbedingt das Fach selbst, das mich leiden liess [...], es war wirklich das Deutsch, das nicht können_ also sonst weisst du ein Wort nicht, liest es und kannst es sofort im Kopfeinordnen und es bleibt dir viel mehr, hingegen, da musst du zuerst das Wort auswendig lernen und es war eine Angst, an diese Prüfungen zu gehen, ich kann mich erinnern, wirklich absurd.«

Y:Z9 – »[...] das Witzige ist in Wirklichkeit [...] war ich die, die es am besten sprechen konnte, weil da ist es voll von vielleicht_ also von Marokkanern oder so_ sie nehmen viele Leute als Küchenhilfe oder Abwaschküche oder so_ mit ihnen habe ich also angefangen_ du fühlst dich fast entspannter beim Sprechen, [...], mehr oder weniger waren wir_ also ich war eine der wenigen Schweizerinnen in Wirklichkeit [...], aber ich sprach kein Deutsch, also war es so eine Umgebung, wo man ja, ja alle sprechen Deutsch, aber es ist die Sprache von niemandem. [...] es war einfacher für mich, Deutsch zu sprechen, du_ du schämst dich weniger.«

Y:Z10 – »[...] jetzt sehne ich es herbei, Deutsch sprechen zu dürfen, wenn man Französisch spricht. Also es ist eine absurde Sache. Früher hasste ich die Vorstellung, Deutsch sprechen zu müs-

sen, es machte mir Angst, heute macht es mir_ also, Französisch macht mir überhaupt keine Angst, also nicht_ ich erlebe es überhaupt nicht schlecht [...]. [...] ich hatte so Mühe Deutsch zu lernen, und jetzt wo ich es kann, finde ich mich mit Französisch wieder [...]. [...], aber ich sehe es als etwas, das sich schrittweise entwickelt, aber ich weiss, dass, wenn ich es loslasse, werde ich es nie lernen.«

Y:Z11 – »[...] durch dieses Zwischenjahr habe ich es viel viel besser gelernt, weil ich gezwungen war_ gezwungen es zu lernen, du musst kommunizieren [...] und während dem Sprechen und Sprechen, habe ich es gelernt. Und diese Last verbinde ich mit dieser Sache mich stärker zu fühlen_ also vielleicht ist es gerade dieses eine Last mit sich ziehen, das dich am Schluss stärker werden lässt, weil es ist eine Last, die dich aber_ du lernst die Sprache und hast wie eine Waffe in der Hand. Also ich fühle mich wirklich jetzt_ weil ich darf sagen, dass ich Deutsch sprechen kann.«

Y:Z12 – »[...] und du nimmst dir auch diese Angst, beim ständigen Bewältigen von Situationen wie in Chur, wo_ am Anfang kannst du nicht mal eine Coca-Cola an der Bar bestellen und dann wirst du mutiger. Ich denke wirklich, es ist dieses Weitermachen, das dich offener werden lässt_ auch_ du lernst einfacher. Also wenn ich unterwegs bin, sagen wir beim Reisen, macht es mich flexibler. [...] ich denke es ist wirklich diese ganze Vergangenheit mit den Sprachen, die mir jetzt hilft, vielleicht diese Mentalität gibt, lernen zu wollen_ also zu wissen, dass es nicht unmöglich ist, eine andere Sprache zu lernen, also es funktioniert. [...] ich weiss nicht, eigentlich ist es ein schöner Vorteil, dieses sprachliche Gepäck zu haben. Aber am Schluss ist es nicht_ [...] ja, man kann es bewundern, aber ich muss sagen, es war mehr Glück, Zufall. Und die Folge von Erfahrungen [...]. Aber ja es lässt mich stark fühlen, weil es schön ist. Also ich weiss, dass ich mit den Sprachen zurechtkommen kann und darum, ja.«

Y:Z13 – »[...] da in der Zeichnung habe ich auch_ also im Herzen die Familie und die unterschiedlichen Beziehungen gemacht und auch im_ verbunden mit unterschiedlichen Gewohnheiten im Allgemeinen, wie ich mich einfacher an viele Situationen anpassen kann, im Vergleich zu meinen Freunden oder so und ich habe immer auch diese Sache gehabt, z. B. mit dem Essen, ich ass zu Hause vielleicht Dinge_ [...], andere Dinge, die man hier nicht isst oder Lebensweisen_ und das hat mir auch geholfen mit der mentalen Offenheit. [...] weil auch meine Mutter_ weil sie mit zwanzig Jahren hierhin gekommen ist und sie hat immer_ generell haben meine Eltern, muss ich sagen, eine offene Denkweise, auch mein Vater, Mann aus dem Tal, der eigentlich viel verschlossener sein könnte, hat mir immer beigebracht_ also offen für Neues zu sein.«

Y:Z14 – »[...] mit all diesem Sprachenlernen habe ich bemerkt, dass ich im Italienisch viel verloren habe_ also, oft kommen mir die Wörter nicht auf Italienisch und ich muss sie in einer anderen Sprache verwenden_ also, ich bin mir bewusst, dass ich beim Sprechen, ich weiss nicht, die üblichen dummen Dinge sage, den Slang brauche oder wirklich_ es kommen mir die_ die Wörter auf Deutsch oder generell diese Sammlung von Sprachen_ ich hatte schon ein bisschen ein Durcheinander_ klar, es ist viel ordentlicher als früher, aber ja.«

Y:Z15 – »Vielleicht nutzen sie dich ein bisschen aus_ also meine Freunde nutzen mich schon recht aus mit diesen Kompetenzen [...], es ist eben auch, dass ich als Person schon extrovertierter bin. Deshalb habe ich keine_ ich mache mir keine Probleme, mit den Leuten zu sprechen, und auch da, wenn es also die Möglichkeit gibt, mich sprechen zu lassen, lassen sich mich dann sprechen, [...] mit dem Deutsch genau gleich, da nutzen es meine Freunde schon ein bisschen aus [...].«

Y:Z16 – »[...] beizubehalten [...] diese Dreisprachigkeit in der Schule, die es wirklich gibt. Also, es ist die Hauptursache, weshalb wir nicht gut Deutsch lernen, aber in Wirklichkeit ist es eine gute Sache, weil sie das Italienisch hochhalten [...], um das Italienisch in der Schule zu erhalten. Es ist also wie, wenn man auf etwas verzichten muss, für etwas anderes.«

Y:Z17 – »[...] ich müsste mehr oder weniger über die Sprache erzählen und nicht generell über die Sachen?«

Y:Z18 – »Dort_ im Misox ist es sehr anders als in Poschiavo, entschuldige [nein, klar_] und im Misox ist es wirklich_ auch da ist es nicht_ also wirklich_ wirklich die Tatsache_ deswegen spreche ich wahrscheinlich keinen Dialekt, es ist wirklich meine Generation im Misox ganz wenige sprechen unten Dialekt, sie haben es verloren. [...] Weil, ich weiss in Poschiavo, du hörst sie nur schon in der Schule, im Gymnasium, alle sprechen Dialekt untereinander.«

Y:Z19 – »Mmh_ ähm als_ ich kann mich nicht mehr erinnern, wann ich begonnen habe, von Chur zu hören, weil, wahrscheinlich hörst du in Poschiavo früher davon, weil, bei uns hat es_ es ist so, dass du dich in der Oberstufe wirklich fragst: »Also was werde ich machen? Will ich studieren gehen? Will ich eine Lehre machen gehen?«, und ich hatte von diesem Chur erfahren [...].«

Y:Z20 – »[...] das Konzept des Schweizerdeutschen ist wirklich erst später eingetreten_ also du hast es nicht vorher, deshalb wissen viele nicht_ auch jetzt im Tessin oder im Misox, denken sie, dass es ein Dialekt ist wie bei uns, eben. Boh in Poschiavo ist es schon anders, aber bei uns gibt es den Dialekt, aber es gibt auch das Italienisch. Dort denken sie, dass es das Schweizerdeutsch gibt, aber man eigentlich Hochdeutsch spricht.«

Y:Z21 – »Aber ja, mit_ mit den Puschlaver*innen habe ich_ habe ich eine fantastische Beziehung und mit ihnen ist es witzig, weil jetzt sehe ich die Unterschiede_ also ich spreche_ nur den Unterschied, den du im Tessin hast, also, zwischen Lugano und Bellinzona, wenn du in die Täler gehst, findest du wirklich den Akzent, den Slang, die Art, wie man spricht, ändert sich sehr. Weil ich nach Chur bin, weil Puschlaver*innen_ also all diese dialektalen Wörter oder diese Art zu sprechen_ ich habe sehr umgestellt [...], aber ich habe immer Italienisch mit den Puschlaver*innen oder den Berggeller*innen gesprochen. Also vielleicht manchmal, um zu scherzen, warf ich etwas auf Puschlaver Dialekt in die Runde, aber es ist nicht so, dass ich es wirklich schaffte [...].«

Riccardo

R:Z1 – »Also die ersten neun Monate verbrachte ich hier und sprach immer_ lernte Italienisch und so, und ich lebte die Kultur des_ von hier, aus P., die sich von der in Portugal unterscheidet. Und die anderen drei Monate gingen wir nach Portugal und da wechselte es komplett. Es war eine ganz andere Sprache und mir schienen es ein bisschen wie zwei unterschiedliche Welten und so, weil es wirklich zwei sehr unterschiedliche Kulturen sind.«

R:Z2 – »[...] aber am Anfang ist es nicht einfach gewesen, weil es ein bisschen Probleme über_ eh_ sie sahen mich ein bisschen anders, weil ich eine andere Sprache sprach und sie nur_ meine Kollegen_ meine Mitschüler nur eine sprechen konnten, und so. Also schlossen sie mich ein bisschen aus der Gruppe aus und mir gefiel das nicht, ich fühlte mich ein bisschen traurig, weil es ein bisschen diese Sache unter Kindern war: »Du kannst eine andere Sprache, du bist ein Fremder für uns, wir lassen dich links liegen.«

R:Z3 – »[...] eben in der der Schule, nachdem es dieses Problem gab, dass sie mich nicht akzeptierten [...], vorher wohnte ich in S. [...] und da sprechen alle Puschlaver Dialekt [...], es war wirklich ein Gesetz [...], entweder du sprichst Puschlaver Dialekt_ Italienisch, weg, weg, weg! Also habe ich ange_ Puschlaver Dialekt gelernt.«

R:Z4 – »[...] es gibt ein bisschen diese Trennung zwischen Poschiavo und Brusio oder, dass, wenn du ein_ ein Wort im Dialekt aus Brusio sagst, dass sie dich schlügen_ nur zum Spass, aber es gibt ein bisschen diese Trennung.«

R:Z5 – »[...] ich kann ein bisschen sprechen über_ die Beziehung zwischen diesen beiden Sprachen, beiden Ländern auch. [...] Heute [...] sehe ich ein bisschen den Unterschied und so, wenn ich hier bin oder wenn ich in Portugal bin. Ich habe immer Lust nach Portugal zurückzukehren, weil ich dort die Familie habe [...], die Sprache, die mir gefällt ist dort_ sehr gefällt. Aber es geht mir auch hier gut, weil ich hier aufgewachsen bin und hier Freunde habe.«

R:Z6 – »Boh, ja und nein, weil ich meine Wurzeln da habe, aber ich bin auch mit meinem Land verbunden, dem meiner Eltern, und jedes Jahr gehen wir mit meinen Eltern dahin, seit ich geboren wurde gehe ich nach Portugal, praktisch unsere Ferien waren immer dort. [...] ich könnte sagen: »Boh, ich bin Portugiese«, und so, könnte_ boh, ich bin Portugiese, aber nein ich sage: »Ich bin Puschlaver«, weil ich da geboren und da aufgewachsen bin und deshalb sage ich, dass ich Puschlaver bin. Wenn wir uns dann kennenlernen, sage ich: »Schau, ich habe portugiesische Eltern«, und dann habe ich portugiesische Wurzeln, aber sonst so bei der ersten Begegnung sage ich, dass ich Puschlaver bin, ja.«

R:Z7 – »Und hingegen in Portugal sage ich: »Ich bin Portugiese, aber lebe in_ bin Emigrant«. [...] es ändert ein bisschen in Portugal, weil_ ich weiss nicht wieso, aber ich sage immer, dass ich Portugiese bin, aber im Ausland lebe. Weil es ist dasselbe wie meine Eltern sagen [...]. [...] Wenn ich in Portugal bin, sage ich: »Schau ich bin Portugiese, aber habe_ wohne_ lebe in der Schweiz.«

R:Z8 – »Boh im_ am Anfang [...] waren sie sicherlich ein bisschen diskriminiert im Tal, weil sagen wir, dass das Puschlav noch ein bisschen mental verschlossen ist. [...] »Ah, du bist der Portugiese«, haben sie auf Dialekt gesagt. »Kehrt ins Land zurück«, war immer der typische Spruch, den sie sagten. »Du kommst hierhin_ du kommst zum Arbeiten hierhin, um die Arbeit zu stehlen« und so, das sagten sie. [...] ah und in Poschiavo, ich weiss nicht ob du es weisst, gibt es ein bisschen_ der Portugiese [...] wird ein bisschen »fodes« genannt oder so [...], aber übersetzt auf Portugiesisch heisst das nichts, es ist ein Fluchwort, das auf Italienisch so viel heisst wie »verpiss dich« oder »fick dich«. [...] eine Zeit lang wurde ich richtig wütend [...]. Sagen wir, dass ich eine friedliebende Person bin, Schlägereien gefallen mir nicht, ich suche immer den Dialog [...]. Es gab wirklich diese Zeit, in der alle es machten und jetzt haben sie aufgehört, jetzt machen es nur noch die, sagen wir mal, die mental Verschlussenen, die noch nie aus dem Tal rausgekommen sind und ein bisschen rassistisch sind. Und es hat Rassisten in Poschiavo, uff, es hat noch zu viele für die heutige Zeit.«

R:Z9 – »Und in Portugal, kann ich sagen, gibt es ein bisschen Diskriminierung zwischen den Portugiesen, die dort sind und den Portugiesen, die da sind. Sie sind ein bisschen eifersüchtig, weil wir_ sagen wir dort [...] ist ein Mindestlohn 600 Euro, sagen wir, das ist Stehlen. [...] Und eben, es gibt ein bisschen diese Diskriminierung und so [...], weil wir zurückkehren um_ meine Eltern kehren aus Wehmut zurück, wegen dem Ort und du kommst dort an und sie ziehen dich auf [...] »Ah, ihr kommt mit einem Riesenego hierhin, weil ihr dort arbeitet und voller Geld seid«, und so.«

R:Z10 – »Und ich kann sagen, dass ich auch die doppelte Staatsbürgerschaft habe, ich habe sowohl die schweizerische, wie auch die portugiesische. Ich habe sie vor zwei Jahren gemacht, weil, boh sagen wir_ es ist nicht, um sich Vorteile zu verschaffen, aber da ich hier geboren bin, denke ich, dass es Pflicht ist sie zu haben und ausserdem sind ein paar merkwürdige Gesetze durchgekommen, wo sie ein bisschen geschlossen haben, und darum haben wir entschieden: »Ah, es ist besser es zu machen, weil es kann der Tag kommen, an dem wir weggeschickt werden und ihr seid da aufgewachsen und jetzt ist es ein Chaos in Portugal, es gibt ein bisschen Krise und zurückzukehren, wenn man an das Le_ an den Lebensstandard hier gewohnt ist, zurück nach Portugal zu kehren, ist nicht einfach [...]«. [...] also habe ich angefangen_ sagen wir_ meine Eltern die ganze Zeit ein bisschen zu langweilen, es zu machen, weil ich hier geboren bin und nicht zurückkehren_ ich werde nach Portugal zurück-

kehren, aber in die Ferien, es ist nicht so, dass ich umziehen würde_ und dann haben sie gesagt: »Ah ja, du hast Recht«, haben ein bisschen darüber nachgedacht und dann haben wir sie gemacht.«

R:Z11 – »Nein, für mich ist Deutsch wirklich, sagen wir: »Ein Schlag auf den Rücken«, sagt man, gewesen [...]. [...] die ersten zwei Jahre machtest du in L. und so_ also da hatte ich am Anfang schon ein bisschen Müh_ [...]. Alles auf Deutsch, du hattest niemanden, der sprach_ [...], so drei oder vier Monate oder so war es ein bisschen schwierig und so, sich verständlich zu machen. Und sie sprachen wirklich Deutsch [...] wirklich schnell und du bist es dir gewohnt, dieses langsame Deutsch zu sprechen [...]. Und dann gab es das Problem des Schweizerdeutschen, noch zusätzlich [...]. [...] früher sprachen alle Hochdeutsch, das ging. Da konnte ich es verstehen, aber am Anfang ist es wirklich schwierig gewesen, ich konnte mich verständlich machen_ eh ich rettete mich, aber viele Male konnte ich mich nicht erklären, weil ich nicht gewohnt war, es zu sprechen.«

R:Z12 – »[...] hier nicht, zuerst wollen sie dich kennenlernen, dann helfen sie dir vielleicht. [...] sagen wir, dass sie ein bisschen verschlossen sind, weil [...], boh, ich habe es bemerkt_ hingegen die Italiener und Puschlaver nicht, wenn du etwas brauchst, helfen sie dir sofort. [...] Ich habe es bemerkt, als ich mich mit einem Arbeitskollegen anfreundete [...], aus meinem gleichen Jahrgang. Es gab einen Bergeller [...], wir haben gemeinsam einen Kurs, um uns kennenzulernen, in Sursee gemacht, da habe ich gesagt, mit ihm war es wie, wenn ich ihn schon seit Jahren kennen würde, und so. Wir haben sofort angefangen miteinander zu sprechen und so, ohne Probleme, und hingegen mit denen, die die deutsche Sprache sprachen, hat es einen Monat gebraucht, um mit dem Sprechen zu beginnen und zu grüssen, weil sie uns wirklich links liegen liessen und sagten: »Ah, das sind Puschlaver« [...]. [...] und dann gibt es dieses Problem in Chur [...], wenn du ein Puschlaver bist [...], hier ist der Puschlaver ein bisschen ein Chaosstifter, der Unruhe stiftet und alles zerstört, und so und ich weiss nicht, er wird ein bisschen so angesehen, weil es gibt viele_ einige Puschlaver in der Kanti und es gibt den Coro italiano, und so_ und sie gehen unten in die Bierhalle und machen nur Chaos und so. [...] Ich bin aber nicht so.«

R:Z13 – »[...] es gab so ein Gefecht zwischen den Dialekten und so. [...] wir sagten immer, dass: »Schau Puschlaver Dialekt ist der beste Dialekt und ihr_ euer ist scheisse«. So richtig auf Puschlaver Dialekt gesagt, nicht. Und sie sagten dasselbe über uns. Aber sagen wir, dass es zwischen Puschlavern und Misoxern weniger Auseinandersetzungen gibt, hingegen zwischen Bergellern und Puschlavern [...]. Sagen wir, dass es um Fussball und auch Hockey geht. [...]. Und dann gibt es auch ein bisschen dieses Geplänkel um die Jagd, denke ich. Mir gefällt die Jagd nicht [...] in Poschiavo sind alle jagdbegeistert. [...] ich wirklich, mir ist sie völlig egal. Ich esse das Fleisch und fertig.«

R:Z14 – »Ah du bist der Portugiese [...], du kommst hierhin, um zu arbeiten, um die Arbeit zu klauen.«, »Aber, lass uns die Ärmel hochkrempeln«, »einen Schlag auf den Rücken, sagt man«, »Ah es gibt nichts, es ist ein Loch«, »Schau, der Puschlaver Dialekt ist der beste Dialekt und ihr_ eurer ist scheisse.«

Eleonora

E:Z1 – »Ja, aber ich habe mich immer mit der Tatsache, norwegisch zu sein, verbunden gefühlt. Wir gingen jedes Jahr nach Norwegen in die Ferien, ich schaute immer noch fern auf Norwegisch und ich habe z.B. nie italienisches Fernsehen geschaut, oder wenn z.B. andere Kinder in der Schule über etwas sprachen, ich weiss nicht, über TV-Serien oder so, war ich: »Boh, ich weiss nicht.« Und, boh, wir hatten auch diese etwas speziellen Traditionen Norwegens, z.B. feiern wir den Lucia-Tag und ich kann mich erinnern, dass wir in den Kindergarten gingen und uns Kopfkranze anzogen und diese

Dinge und dass die anderen Kindern dachten, das sei merkwürdig, für mich war es eine normale Sache. Oder, dass wir um den Weihnachtsbaum tanzen, all diese Dinge, die ich als Kleinkind vielleicht nicht verstand, dass es anders war als die anderen [...].«

E:Z2 – *»Ich erinnere mich, dass ich während des ganzen Sommers hoffte, dass die Zeit schnell vergeht, um in Chur anfangen zu können, um_ sich erwachsen zu fühlen, nach Chur zu kommen, was für eine schöne Sache, eine Stadt und so und ich kann mich an den ersten Schultag erinnern [...], einige kannten sich schon aus Chur oder Thusis und du warst so: »Boh_?« und dann versuchst du, vielleicht mit jemandem zu sprechen und es war merkwürdig, weil sie antworteten dir auf Schweizerdeutsch und du warst so: »Okay_« und ich erinnere mich, dass ich nur noch nach Hause wollte, weil ich [...] sehr Mühe beim Verstehen hatte, weil es all diese Fachbegriffe hatte [...], ja ich weiss noch, dass_ oder auch viel Angst, dass ich nicht bestehe, dass ich dasselbe Blatt vielleicht zwanzig Mal las, wirklich verstehen und ich war da und übersetzte sehr viel und ich weiss noch, dass es schwer war_ es gefiel mir überhaupt nicht. [...] Und auch, dass du dich schämst vielleicht, weil_ oder dass du Fehler machst, was nicht schlimm ist, aber vielleicht_ nicht, dass sie dich aus_ nicht auslachen, aber sie sagten: »Oh wie süss, das sagt man nicht so«, und du fühlst dich so: »Das ist nicht süss! [...].«*

E:Z3 – *»[...] jetzt bin ich da und das, was mir am besten von meinem Leben gefällt ist, dass es vorher viel Norwegisch und viel Italienisch war, auch alle meine Freunde waren alle_ wir sprachen alle Italienisch, wir hörten Musik auf Italienisch und auf Englisch und wir hörten nie deutsche Musik und so, hingegen jetzt sind die wichtigsten Menschen in meinem Leben_ sind alle deutscher Muttersprache und es ist_ ja manchmal merke ich, dass ich vielleicht etwas sagen möchte und dass ich es_ ich kann es nicht zu hundert Prozent so ausdrücken, wie ich möchte, weil es eben nicht meine_ meine Sprache ist. Aber ich merke immer öfters auch wenn ich Italienisch spreche und so mit meinen Freunden, merke ich, dass mir manchmal diese Wörter fehlen oder so, weil schlussendlich heute lesen wir sehr viel nur auf Deutsch an der Universität, Netflix schaue ich auf Englisch und ja auch das Norwegische, ich gehe vielleicht einmal im Jahr hin, aber es ist nicht mehr dasselbe [...].«*

E:Z4 – *»[...] ich habe bemerkt, dass, seit mein Bruder und ich in Chur sind und wir nach Hause zurückkehren_ sprechen sie mit meinem Bruder und mir Schweizerdeutsch, dann werde ich fast schon wütend, weil ich sage: »Nein, zu Hause sprechen wir Italienisch und Norwegisch, weil, ich möchte diesen Teil nicht verlieren_ ja.«*

E:Z5 – *»[...] es ist ein bisschen ein Gefühl von Nachhausekommen, weil ich weiss nicht, z. B. nur der Geruch, der am Flughafen ist, dass du spürst_ denkst: »Oh, Heimat!«, oder weil_ ich bin [...] ja, in der Schweiz aufgewachsen, aber die ganze Atmosphäre, alle Dinge waren wie norwegisch und ich finde mich nicht mit jemandem, um über_ meine Kindheitserinnerungen zu sprechen, weil, ich habe diesen italienischen Teil nicht in mir oder auch Deutsch und deshalb, wenn ich da ankomme und die Menschen treffe, dann sprichst du über dieselben Dinge oder über den Hit dieses Sommers und so schaffst du es, dich zu finden. Für mich bleibt Norwegen also wie Zuhause. Auch dieses Jahr habe ich gedacht, dass ich vielleicht hoch gehen könnte, um dort die Universität zu machen [...].«*

E:Z6 – *»[...] mein Grossvater hatte ein grosses Haus gebaut und meine Mutter ist in diesem Haus aufgewachsen und dann, als mein Grossvater gestorben ist, haben sie das Haus so aufgeteilt, dass meine Grossmutter in der unteren Wohnung lebte und meine Tante mit ihrer Familie oben. Und dann aber, vor sieben Jahren, hat meine Grossmutter nochmals geheiratet und ist von diesem Haus weggegangen, meine Tante hat dann das ganze Haus übernommen. Und jetzt, vor zwei Jahren, hat meine Tante das Haus verkauft und jetzt leben alle in ein bisschen kleineren Wohnungen, das ist auch einer der Gründe, weshalb wir nicht mehr so oft hingehen, weil es nicht mehr dasselbe ist, weil vorher hattest du wie deine eigene Wohnung und es war auch schön Weihnachten zu feiern und so.*

Hingegen heute fühlst du dich wie ein bisschen ein Eindringling [...]. [...] weil, es bindet dich wirklich dieses Haus, wie ja_ als Mädchen, mmh ja.»

E:Z7 – »[...] ich war immer_ ich hatte immer deutschsprachige Freundinnen, italienischsprachige Freundinnen und schaffte es auch, z.B., wenn ich Geburtstag hatte, beide zusammen einzuladen, weil oft ist es ein bisschen schwierig [...]. [...] und es ging uns gut, aber ich merkte, dass ich ein bisschen ein besonderer Fall bin, weil meine_ meine anderen italienischsprachigen Freundinnen wollten nur Feste mit italienisch_ also sie freundeten sich nicht so wie ich mit den Deutschsprachigen an [...].«

E:Z8 – »[...] wenn man macht_ fragt: »Woher kommst du?« und so, dann sagst du: »Äh, ich bin aus dem Bergell und du? [...] einem italienischsprachigen Tal«, dann sage ich, dass meine Muttersprachen Italienisch und Norwegisch sind, sagen sie: »Ah aber, man hört es gar_ hätte ich nicht gesagt«, also man hört es vielleicht einmal [...], aber, dass sie das nie angenommen hätten, dass [...] ich italienischsprachig bin. Schlussendlich ist es ein Kompliment, aber auf der anderen Seite denkst du, nein_ eh ja. [...] eh, weil ich denke: »Aber nein, ich bin nicht deutschsprachig geboren_ also nicht deutsch«, sozusagen, aber auf der anderen Seite ist es auch ein Kompliment, weil schlussendlich willst du die Sprache können und dich integrieren und ja, deshalb, wenn mir die Leute das sagen ist es_ [...] sage ich: »Ah, danke.«. »

E:Z9 – »[...] die Tochter meiner Patentante, sprach auch Schweizerdeutsch mit mir und ich kann mich erinnern, dass sie einmal zu mir sagte: »Zeichne ein Rössli« und ich, »Rösli« war für mich eine ältere Frau, die in unserem Dörfchen lebte. Ich verstand nicht, wie sie diese Frau kennen konnte, aber sie wusste es nicht, hingegen_: »Wieso zeichnest du eine alte Frau?«, und [...] dann eben hat sie ein Pferd gezeichnet und ich verstand nicht.«

E:Z10 – »Wegen der Sprache, aber auch wegen meiner Identität. Weil ich, also ich fühle mich nicht deutsch, also es ist nicht so, dass es einen grossen Unterschied gibt, aber trotzdem ein bisschen die Mentalität, ein bisschen die Art und Weise, wie man sich verhält, ich sehe, dass es unterschiedlich ist und mit diesen Menschen hier [...], wir waren alle zusammen in Chur und so und ich glaube, dass dies ein Zeitpunkt im Leben ist, wo man sich stark bindet [...].«

E:Z11 – »[...] Weil, eben oft merken die Leute gar nicht, dass ich nicht muttersprachig bin, aber manchmal sagen sie vielleicht Dinge oder so, die ich nicht verstehe, vielleicht denken sie dann: »Aber die da ist du_ also ist dumm, dass sie das nicht versteht«, deshalb ja, ich ergänze das immer [...].«

E:Z12 – »[...] und eben diese Sache mit dem Deutsch [...], dass es viel wichtiger geworden ist in meinem Leben, nicht nur schulisch, sondern alles und eben_ dass das Norwegische schon immer_ dass du es seit jeher ein bisschen vergisst, sodass es ein bisschen zurückgeht, aber jetzt habe ich auch schon bemerkt, in diesem letzten Jahr, dass auch mein Italienisch in Anführungs- und Schlusszeichen schlechter wird und ja. Aber eben, dass ich versuche, es am Leben zu halten, weil für mich ist es wichtig dass_ für mich ist die Sprache, ich verbinde sie stark mit Identität und ich will sie nicht verlieren_ also ich will nicht an einen Punkt in meinem Leben kommen, an dem ich mich nicht ans [Italienisch] und auch nicht ans Norwegische erinnern kann_ und du nicht mehr mal sagen kannst: »Ja, eigentlich wäre ich aus_«, also das wäre merkwürdig.«

E:Z13 – »[...] unsere Gesellschaft ist immer globalisierter [...], so dass du letztendlich grossen Vorteil hast, wenn du mehr Sprachen kannst und es ist auch [...] wie ein nicht-direkter Effekt, so eine Art indirekt, dass man vielleicht auch offener ist, wenn man mehr_ also ich bin eher_ diese Sache, dass ich mich als offener Person fühle, als andere und ich denke, dass dies auch ein bisschen wegen der Sprache ist, dass wenn du eine andere Sprache kannst, du indirekt auch etwas über die Kultur weisst und so offener gegenüber neuen Dingen, neuen Kulturen, neuen Menschen bist [...].«

E: Z14 – »Ich weiss es nicht. Also ich weiss, dass ich immer froh darum war, aber im ersten Moment sagst du_ ja oder.«

E: Z15 – »Ah ja, vielleicht, als ich das erste Mal Arbeit gesucht habe, dass ich die Bewerbung geschrieben habe und ich erinnere mich, dass ich ganz stolz darauf war, dass ich vier Sprachen schreiben durfte und ja, dass du auf jeden Fall denkst: »Ah ja, es ist ein Vorteil«, und ja. Aber ich weiss nicht, ich denke es ganz grundsätzlich, wenn ich mit so vielen verschiedenen Leuten eine Verbindung herstellen kann, aus unterschiedlichen Kulturen, finde ich es immer einen Vorteil_ auch jedes Mal, wenn ich in die Ferien gehe denke ich: »Oh, wie viel Glück ich doch habe«, aber ja_ dass es mir möglich ist.«

Thomas

T: Z1 – »[...] jetzt brauche ich nur noch Italienisch und Deutsch in meinem aktuellen Leben, das Arabische brauche ich nur zu Hause. [...] in meiner Schulkarriere mmh, ist es eine Sprache, die nicht viel Einfluss hat, weil es logischerweise keine Sprache ist, die man hier spricht oder lernt und darum Italienisch ist meine Sprache. Ich glaube meine Hauptsprache ist Italienisch, die Sprache, in welcher ich mich auch am besten ausdrücken kann, ist sicherlich Italienisch, in der Schule gelernt, auch mich auszudrücken und so, hingegen auf Arabisch weiss ich wirklich nur das Essenzielle für einen kleinen Dialog. [...]. [...] Arabisch kann ich nicht schreiben und nicht lesen. Lesen, mmh langsam, [...] ich würde vielleicht drei Stündchen dafür brauchen. [...] ich habe es nie gelernt, sie haben es mir nie beigebracht [...]. Ich kann nur sprechen. [...] wenn ich Arabisch spreche, weiss ich, was ich gerade für eine Botschaft vermittele, aber ich habe keine Ahnung davon, was das Wort, das ich gerade brauche, wirklich bedeutet, weil ich es gewohnt bin, dieses in einem Kontext zu brauchen.«

T: Z2 – »Vor allem in der Familie habe ich gelernt damit umzugehen, mit den Onkeln zu reden, den Grosseltern. [...] Arabisch erinnert mich seh_ wenn ich Arabisch höre fin_ fühle ich mich_ fühle ich mich sehr wohl, wenn ich Arabisch höre, vielleicht auf der Strasse in Chur oder so, oder wenn ich in den Ferien bin und jemanden Arabisch sprechen höre, dann kommt bei mir die Sehnsucht nach dem Libanon auf und es macht mir auch_ es kommen sicherlich auch schöne Erinnerungen an den Libanon auf, die Familie_ aber auch die schlechten Erinnerungen des Libanons, weil ich habe_ oder einmal mussten wir, ja, vor dem Krieg flüchten im Libanon und darum, manchmal erinnert mich das Arabische auch an diese, diese schlechten Momente. [...] hingegen mit dem Italienischen verbinde ich nicht viele Emotionen ehrlich gesagt, hingegen mit dem Arabischen kann ich viele Emotionen und Erinnerungen verbinden, hingegen mit dem Italienischen, weil es die Sprache ist, die ich tagtäglich brauche, verbinde ich keine Erinnerungen oder Emotionen. [...].«

T: Z3 – »[...] wir haben fast keine Verbindung mehr mit dem Libanon_ eben ich fühle mich_ mehr, sicherlich fühle ich mich als Schweizer und nicht als Libanese. Es ist die Schweiz, die mir geschenkt hat, in die Schule gehen zu dürfen und diese Sachen, ein Dach über dem Haus zu haben und so. [...] wenn die Person interessiert ist, sage ich, dass ich Libanese bin. Ja das_ das sage ich_ zuerst prüfe ich ein bisschen die Person und dann sage ich es ihr, weil, es gibt Leute, die das schätzen und es gibt Leute, die sich danach vielleicht ein bisschen unwohl fühlen. [...] ich habe nie Rassismus erlebt_ so Beleidigungen und so von_ in der Oberstufe, aber das ist nicht Rassismus, das ist bloss Dummheit, würde ich sagen. Auch Rassismus ist Dummheit, aber das ist_ war Infantilität. So richtigen Rassismus ist self_ selten in_ in meiner Jugend, als ich wirklich klein war. Jetzt hingegen viel mehr, eben wegen dieser nationalistischen Bewegung der Jugend, die langsam aufkommt. Aber richtigen Rassismus, Gottseidank, nie, nie. Es musste mir nie schlecht gehen, weil ich Libanese war.«

T:Z4 – »Ich habe mich nie wohlgefühlt beim Arabischsprechen mit_ im Libanon mit Leuten die libanesisch sind. Hingegen hier in Chur, mit jemanden Arabisch zu sprechen, der in die Schweiz gekommen ist, s_ fühle ich mich schon ein bisschen mehr_ entspannter, weil ich weiss, dass sie es vielleicht auch nicht so gut sprechen, weil sie dahin gekommen sind. Hingegen mit meinen Onkeln, meinen Cousins und meinen Grosseltern im Libanon zu sprechen, war immer etwas unangenehm. [...].«

T:Z5 – »[...] auch wegen der Tatsache, dass Poschiavo und Bergell müssen sich_ mehr gegen die_ nach Chur, also sie werden eher nach Graubünden gedrängt, wir Misoxer*innen sind eher in Richtung Tessin. Und das macht meiner Meinung nach einen grossen Unterschied im_ im Charakter und in der Lebensweise, dass wir Misoxer*innen uns mehr wie Tessiner*innen benehmen, hingegen Bergell und Poschiavo eher ein bisschen mehr deutschschweizerisch, oder auch romanisch sind.«

T:Z6 – »[...] oft sagen sie uns Misoxer*innen: »Ja, aber ihr seid aus dem Tessin, ihr seid Tessiner*innen«, und man antwortet: »Nein, wir sind nicht Tessiner*innen, wir sind Bündner*innen. «_ Okay, aber wir müssen es auch ein bisschen zeigen, vielleicht in dem wir die Sprache lernen, eine Sprache unseres Kantons, nicht nur Italienisch.«

T:Z7 – »[...] in diesen Zeiten, in welchen wir den_ den Libanesischen Frühling haben und Fernseh_ meine Eltern schauen nur auf Arabisch fern. [...] in diesen revolutionären Zeiten bin ich sehr interessiert daran zu sehen, was geschieht_ ja, schlussendlich bin ich Schweizer, aber mein Herz_ sagen wir, ich habe Mitleid mit dem Libanon, weil er_ er war die Schweiz des Mittleren Ostens und jetzt ist er das geworden, was er geworden ist. [...] das Hauptthema ist Politik [...], wir sprechen über_ über wie der Mittlere Osten ist, über das, was man machen kann, immer Politik bei uns. Entweder Politik oder Medizin. Aber das Hauptthema bei uns ist immer der Libanon, der Mittlere Osten, Russland, Amerika und so.«

T:Z8 – »[...] ich werde meinen Kindern Arabisch beibringen, aber ich sehe es als sehr schwierig an [...], aber sicherlich werde ich ihnen die Traditionen weitergeben und auch sie werden Libanesen sein, weil_ weil es so ist, weil ich es so will und ja, ich hoffe auch, dass meine Kinder Muslime sein werden, auch wenn ich nicht so an der Religion festhalte, aber die Philosophie, nicht die Religion, die muslimische Philosophie gefällt mir sehr und ich glaube, dass sie für die Kindererziehung sehr_ ausgezeichnet ist, ja.«

T:Z9 – »[...] diese Zweisprachigkeit zu Hause, muss ich sagen, dass sie mir im Leben immer geholfen hat. Sie hat mich gelehrt, mit den Sprachen umzugehen, neue Sprachen zu lernen, ein bisschen flexibler zu sein mit dem_ sagen wir_ Wechsel_ plötzlichen Sprachwechseln während einer Diskussion. Und, ich bin sehr stolz, stolz diesen Background zu haben und ich habe Glück, dass ich eine Sprache mehr zu den Nationalsprachen hinzu kann.«

T:Z10 – »Ähm, z.B. letztes Jahr, wenn ich mich nicht irre, wegen diesen Wahlen zum_ zu dem_ zum Italienisch oder, wo wir auf kantonaler Ebene abstimmen mussten. Da, ja sagen wir, habe ich bei meinen Mitschüler*innen ein bisschen Propaganda gemacht_ »Sagt euren Eltern, dass es_ die Italianità wichtig ist und so«. Und wir mussten kämpfen [...], dass die Lehrpersonen Hochdeutsch sprechen [...] und aktuell kämpfen wir wegen der Tatsache, dass sie von uns_ [...] sie haben jetzt eingeführt, dass wir Italienischsprachigen, nur wir Italienischsprachigen, eine C1 Prüfung im Deutsch machen müssen und deshalb_ erhebe ich langsam die Stimme, um verständlich zu machen_ »Okay, wieso müssen nur wir Italienischsprachigen ein C1 in Deutsch machen? Wieso müssen die Deutschsprachigen, welche Italienisch als Zweitsprache machen, nicht auch eine Prüfung machen?«.«

T:Z11 – »[...] sicherlich ist es hauptsächlich das Deutsch_ [...], wenn ich mit jemandem spreche und sage, dass ich Italienischsprachig hier in Chur bin, ist man überrascht: »Ah, bist du Italiener?«. Ja, aber weshalb diese Überraschung? Ich bin siebzig Kilometer von hier entfernt, nicht mal nach dem San Bernardino, ich bin auch Bündner, es ist auch deine Sprache, es ist nicht nur meine Sprache, es ist auch eine deiner Sprachen, weil auch du Bündner bist. Darum [...] muss man diese Sache entfernen, dass man überrascht ist, wenn man Italienisch hört, weil das_ das_ Chur ist genauso Deutsch, wie Italienisch, wie Romanisch, wenn man mich fragt.«

T:Z12 – »[...] Vielleicht, wenn wir Arabisch unter uns in der Familie sprechen, und unterwegs sind, sieht man manchmal gewisse skeptische Blicke und so. [...] Eine Sprache zu können, die vielleicht Unbehagen auslöst_ eine Sprache mehr wie Arabisch zu können oder Türkisch oder so, kann bei den Leuten Unbehagen auslösen, aber nicht_ für mich ist es kein Nachteil. [...] Ich glaube nicht, dass es ein Nachteil ist.«

T:Z13 – »[...] ich denke, dass wir wirklich besser im Deutsch sind, als sie im Italienisch [...], das ist auch so weil wir_ weil wir bei ihnen_ in ihrem Zuhause sind.«

T:Z14 – »[...] Ja, es schien dumm, aber mir würde gefallen, dass das Esperanto zurückkommt [...], wirklich diese Sprache erschaffen_ das wäre das_ das wäre mein Wunsch auf Ebene, globaler Ebene. Auf regionaler Ebene die Italianità und die sprachlichen Minderheiten.«

T:Z15 – »Wen ich kenne, der wirklich für die Italianità kämpft, sind eben der Herr Sala mit seinen Lehrkolleg*innen der Kanti, das sind die einzigen Leute, die ich kenne, die wirklich für die Italianità kämpfen und die PGI. [...]«

Lena

L: Z1 – »Ähm, beim Italienischsprechen_ es war eine zusätzliche Sprache und ich hatte Mühe, weil ich, ja, Bergeller Dialekt und Italienisch und Französisch sprach und ich verstand nichts mehr. Ich erinnere mich auch, dass auch die Lehrerin mir sagte: »Aber Lena, was sagst du denn da?«. Na ja.«

L:Z2 – »[...] und mir gefiel das Franz_ Französische nicht, weil es mir eben dieses_ auch der Bergeller Dialekt gab mir, wie ich hier geschrieben habe_ das Rachen-R und_ früher hatte ich ein richtig starkes R_ schön starkes R und logischerweise bespöttelten mich alle, na ja [...], darum für mich_ Ita_ ich wollte das Italienische, ein schönes, italienisches R und schaute deshalb nur, nur it_ italienisches Fernsehen [...]. [...] ich hatte Mitschülerinnen, die aus den romanischsprachigen Gebieten kamen und deshalb manchmal [...], vielleicht war ich manchmal_ war ich froh, dass auch sie ein bisschen das R wie_ Bergeller*innen haben, und ich war glücklich, dass auch sie da waren.«

L:Z3 – »[...] wusste, dass ich es für die Schule lernen musste, wir waren alle gezwungen_ auch das war unschön, weil wir gezwungen waren es zu über_ es zu können in der Schule [...]. [...] ich musste es lernen, weil ich verstanden hatte, dass sie uns unter Druck setzten und [...] ich war eben nicht gut in gewi_ ich konnte spre_ verstand Deutsch, aber war nicht die Gute, und ich hatte_ verstand_ hatte grosse Schwierigkeiten wirklich beim Verstehen [...].«

L:Z4 – »[...] ich hatte viele Lehrpersonen, auch in der Schule, die mmh_ sie sind nicht Rassisten_ sie sind gegen die Leute, die aus den italienischen Tälern kommen, Puschlaver, Bergeller, Misoxer_ ich hatte einen Lehrer, er war nicht böse, aber zielte richtig auf diese Personen ab, die in diesem Falle ich als Einzige meiner Klasse war. Er verspottete mich, weil ich die Artikel nicht gut wusste_ Dinge oder ich sprach auffehler_ schlecht, aufinkorrekte Weise Deutsch und er_ er stellte dich bloss vor der Klasse_ vielleicht während den Präsentationen oder so sagte er: »Aber kannst du Deutsch? Verstehst du? [...] Du wirst die Schule nie bestehen, du kannst kein Deutsch. Was machst du hier?« [...]. Auch

meine Berufsbildnerin [...] hätte mich fast gezwungen ins Tessin zu gehen, weil ich keine grossen Kompetenzen im Deutschen hatte und deswegen wollte sie, dass ich aufhöre nach Chur zu gehen und ins Tessin gehe [...], wie soll ich sagen, sie billigte nicht_ anstatt mich hochzuziehen, sagte sie dir: »Du wirst es nie schaffen!« und so [...]. [...] sie sagten: »Wo ist das Bergell, ist es im Tessin?«, da dachte ich manchmal: »Ehm, eh was? Also das Bergell ist in_ ist in Graubünden, es ist dort, es ist nicht irgendwo. Da fühlte ich mich_ ja, du fühlst dich als Alien. Ist doch wahr, weil niemand wusste wo es war_ wo das Bergell ist. Dann sagst du: »Es ist dort, ich weiss wo Chur ist, wieso weisst du nicht wo das_?«. Du fühltest dich ein bisschen ausgeschlossen.«

L:Z5 – »Ich muss sagen, dass wir in der Schule immer_ immer_ immer Hochdeutsch gelernt haben. Und am Anfang hatte ich sehr Mühe. [...] sehr Mühe beim Verstehen, was diese da sagten [...], so Schweizer_ das Schweizerdeutsch_ ich hatte so Schwierigkeiten am Anfang es zu verstehen und es zu sprechen. Sie sagten_ du sagst: »Gehen« und der Andere sagt dir: »Gohn«, »Was willst du_ also wirklich? Wieso sprichst du so?«. Und dann wenn sie vielleicht aus anderen Orten kamen, ich weiss nicht, andere_ aus Zürich kam mit einem anderen Dialekt, wo du ja schon den Dialekt von da nicht kannst und du sprichst mit mir_ viele sprachen mit mir Hochdeutsch, sie wechselten. Auch in der Schule fühlte ich mich immer ein Dummerchen, weil sie uns fragten: »Lieber Hochdeutsch oder Schweizerdeutsch?«, und ich musste gezwungenermassen Hochdeutsch sagen, weil ich der Lektion sonst nicht folgen konnte und darum, manchmal fühltest du dich ein bisschen_ weil die Anderen bevorzugen das Schweizerdeutsch [...].«

L:Z6 – »[...] gehe ich nach Chur und die Leute können nur Deutsch, ehrlich gesagt. Und ich komme in der Schule an und sie konnten kein_ kein Wort Italienisch, habe ich gesagt_ also wir unten im Tal reissen uns den Arsch auf, um Italienisch zu lernen und ihr könnt kein Wort und ich finde_ ich habe eine Diskussion mit einer meiner Freundinnen geführt, dass wir es nicht gerecht finden, dass in Chur oder ja_ sprechen wir von Chur, weil ich kenne die anderen Orte nicht, dass sie nicht beibringen_ oder dass ihnen die anderen Sprachen egal sind, Leute die Italienisch gemacht haben, komme ich an, sie können kein Wort, keinen Satz formulieren oder Französisch, auch da können sie nichts sagen und wir sind da_ vier Jahre und lernen, weil wenn wir kein_ kein Deutsch haben, haben wir keine Zukunft, wie sie uns sagen [...]. [...] es gibt keine zweisprachigen Schulen [...], ich verstehe schon, wir sind in Chur, aber wir sind in Graubünden und es gibt drei Sprachen [...], und eben sie sind nicht zweisprachig, sie sind nur auf Deutsch, es gibt keine Möglichkeit, eine Schule für mich in_ in Graubünden auf Italienisch zu machen. Ähm, ich kann nur ins Tessin. Wenn ich FaGe werden wollte, hätte ich ins Tessin gehen müssen, um es auf Italienisch machen zu können und ich glaube nicht, dass es allen gefallen würde, in einen anderen Kanton zu gehen, weit weg von allen_ weg von den Leuten, die du kennst, vor allem wenn du erst gerade aus der Schule kommst und fünfzehn Jahre alt bist [...]. Es scheint so, als wäre alles nur auf dem Deutschen basierend, ich finde es nicht sehr richtig. Weil, schlussendlich sind wir viele, hier in Graubünden, die Italienisch sprechen [...].«

L:Z7 – »[...] meine Mutter sagte es mir, auch die_ in der Schule sagten sie uns_ [...]: »Nein, das Tessin bringt dir nichts«. Sie sagten, dass die Schul_ sie sagten, dass es das It_ das Italien der Schweiz sei, sagten sie. Und deswegen, wenn du nicht_ wenn du ins Tessin gehst, erscheinst_ wurdest du fast wie ein Versager angesehen [...]. »Du kannst nicht mal Deutsch, du gehst nicht mal in eine schwierige Schule, du gehst ins Tessin.« Es war ein bisschen_ keine Ahnung. [...] Auch meine Mutter sagte: »Nein, du gehst nicht ins Tessin!«. Weil sie wollte_ ich weiss nicht, vielleicht das Deutsch_ okay es gibt mehr Stellen, für die man Deutsch können muss_ in der Schweiz wird viel Deutsch gesprochen und Italienisch vielleicht weniger, aber deshalb eben ins Tessin durfst du nicht gehen. Sie haben es wirklich als Option gestrichen, nicht_ gaben sie dir Optionen, war das Tessin nicht dabei.«

L:Z8 – »[...] theoretisch ist er nicht von hier. Mein Vater ist Albaner. Aber wir hatten nie_ also_ wir hatten nie etwas mit dem Albanischen zu tun, weil mein Vater immer Französisch gesprochen hat. Deshalb kommen wir auch in Albanien an und haben ein bisschen Mühen, ja. Aber meine Grosseltern, meine Onkel und Tanten sind alle hier in die Schweiz gekommen und können entweder Deutsch, Französisch oder Italienisch. Darum, ja, mein Vater_ ich weiss nicht wieso, wollte nie mit uns Albanisch sprechen.«

L:Z9 – »Ich bedaure es, dass er es uns nie beigebracht hat. Weil, nachher sagt er: »Ihr könnt es nicht«. »Mmh, wir können es nicht, weil du nie Albanisch mit uns gesprochen hast«. Nicht, weil ich es nie lernen wollte.«

L:Z10 – »Mit meinem Grossvater und meiner Grossmutter sprechen wir Französisch, weil auch sie_ sind hier hergezogen und sind dann zurückgekehrt. Ähm, meine Onkel und Tanten arbeiten auch in Lausanne, darum Französisch mit ihnen, ähm, auch meine Cousins und Cousinen und so_ weil sie sind hier aufgewachsen und sprechen die Sprache darum sehr gut. Äh, es hat cous_ Onkel meines Vaters_ äh ja, Brüder meines Vaters, die im Tessin sind, darum Italienisch und Onkel_ sind in St. Gallen darum Deutsch. Darum kommunizieren wir schlussendlich mit allen. [...] Mir gefällt_ gefällt es, meine Cousin*en zu sehen, es gefällt mir mit ihnen zu sprechen und alles, aber auch mein Vater hat gesa_ also hat mich gefragt_ nein, ich könnte nie da wohnen, ich fühle mich nicht_ weil ich die Sprache nicht kann, fühle ich mich nicht_ mit ihnen.«

L:Z11 – »[...] und hingegen arbeite ich im Bergell, ich fühle mich wohl, spreche Bergeller Dialekt, kenne die Leute, die Leute kennen mich. Ich fühle mich wohl hier, auch wenn die Leute mir sagen: »Aber, wenn du im Bergell bleibst, komm_«, ich fühle mich wohl hier. [...] Jetzt, mmh, gefällt es mir hier, deshalb möchte ich hierbleiben, auch wenn sie mir sagen, dass es ein bisschen was für_ weil, viele gehen weg, ich bin eine der Einzigen, die eine Lehre hier im Bergell macht und sie sagen: »Was machst du hier?«. Mir gefällt es hier_ in der Stadt in Chur langweile ich mich nach einiger Zeit, hingegen hier_ [...]. Ja, ich fühle mich_ ja, ich fühle mich zu Hause.«

L:Z12 – »[...] dass diese Leute verstehen, dass es uns auch gibt_ wenn sie_ es scheint so, als würden wir_ von irgendeiner Welt kommen, aber eben, dass sie verstehen, dass es uns auch gibt und dass wir Schwierigkeiten haben, auch die Lehrpersonen. Ich spreche für die Schulen, dass_ die Leute verstehen, dass es auch uns gibt und dass wir kommen, um zu lernen und nicht, um uns so als_ runterzumachen.«

L:Z13 – »[...] fernzusehen hat mir sehr geholfen beim Italienischlernen. Auch wegen der_ der Grammatik, sehe ich meine Schwester, die Konjunktive und so, keine Ahnung_, auch meine Mutter sehe ich, dass Konjunktive da_ nichts, weil sie fern_ auf Französisch fernsehen.«

L:Z14 – »[...] ich lernte nicht gerne, weil es war_ eine Verpflichtung war und ich mache nicht gerne Dinge, die man mir sagt und deswegen, aber schlussendlich musste_ musste ich lernen, weil mir klar war, dass sie uns unter Druck setzten [...].«

L:Z15 – »[...] ich gebe den Sprachen grosse Wichtigkeit, vor allem, um zu kommunizieren und zu wissen, was eine Person will, was sie braucht, ähm, weil und auch hier habe ich geschrieben_ an einem Tag war_ ich habe im äh Gesundheitszentrum Bergell gearbeitet, in der Demenzabteilung und mmh, leid_ und unten bei uns [...] gibt es viele italienische Arbeitnehmer*innen, die also aus Italien kommen und keinen Bergeller Dialekt können und hingegen unten haben wir viele demenzerkrankte Menschen hier im Tal und eine Frau hatte sich sehr bei mir bedankt, weil ich die Einzige bin, die Bergeller Dialekt kann und sie sagte: »Danke v_ vielmal, dass du Bergeller Dialekt kannst, dass du von hier weisst und danke, dass du mir hilfst.«. Ich habe verstanden, dass_ dass es schön ist, auch Bergeller Dialekt zu können, weil es scheint ein bi_ vielleicht eine_ Lächerlichkeit, aber am

Ende brauchen es gewisse Personen_ ich habe verstanden, dass je mehr_ je mehr ich sprechen kann, desto mehr kann ich interagieren, mmh desto mehr kann ich eine Person glücklich machen, desto mehr kann ich ihr gegenüber empathisch sein.«

L:Z16 – »[...] ich spüre, dass, wenn man einen grammatikalischen Fehler macht, ist_ ist es ihnen egal, hingegen wenn ich schon Hochdeutsch zu sprechen beginne, okay, muss ich auf_ aufpassen_ muss ich_ Diminutiv, Nominativ muss ich_ der Konjun_ muss ich alle Artikel der, das, dem. Schwizerdü_ Schwizerdütsch ist es allen egal, hingegen Hochdeutsch bist du schon da: »Oh Gott, ich muss_«.«

L:Z17 – »[...] auch nur schon im Spital, wenn es Tourist*innen hat: »Lena, geh du, du kannst_ du kannst die Sprache, ruf du an, mach du«, weil die Anderen, ja, haben keine Lu_ oder haben keine Lust zu lernen oder_ deshalb finde ich es einen Vorteil, also je mehr Sprachen du kannst, desto mehr hast du einen unglaublichen Vorteil, denke ich.«

L:Z18 – »[...] jetzt gefällt es mir_ es ist_ sie ist hübsch als Sprache, komm schon, ein bisschen taff, aber sie ist schön, ähm, ich gebe dem Deutschen auf jeden Fall grosse Wichtigkeit, weil ich verstanden habe, dass es sehr wichtig ist, Deutsch zu können_ hier in schwe_ hier in der Schweiz und wenn man dann weggeht, bringt es nichts mehr.«

L:Z19 – »Das Engadin, es tut mir leid, aber mir gefällt es nicht. Auch meine Mutter sagte mir: »Aber geh doch ins Engadin arbeiten«, »Nein!«_ Es_ es ge_ ich finde mich im Engadin nicht wieder. Es_ auch_ mir scheint, dass die Leute verschlossen sind, im Engadin, ohne Beleidigung. [...] nicht_ es gefällt mir wirklich nicht, erstens als Ort, und wie_ die Leute gefallen mir nicht_ als ich eine Woche in Samedan gearbeitet habe, schien es mir wirklich als ob_ was für eine Langweile_ was für eine Scheisse.«

Samanta

S:Z1 – »[...] wir waren zusammen aufgewachsen, wir waren unzertrennlich, wie Zwillinge, sodass als ich in die Schule musste, haben wir_ haben wir fast ein Trauma durchlebt [...], weil wir immer sehr geeint waren und wir haben uns immer gegenseitig unterstützt.«

S:Z2 – »[...] am Anfang war es sehr schwierig, weil ich es gewohnt war teilzunehmen, am Anfang, die ersten Tage verstand ich wirklich nichts, das Gleiche auch mein Bruder [...]. Mehr als alles andere hatte ich viele Probleme mit Freundschaften, weil mit elf, zwölf Jahren, das ist ein bisschen das Alter, in welchem alle schon ihre Gruppen gebildet haben und sie hatten keinerlei Absicht, jemand Neues kennenzulernen, jemand der erst gerade angekommen ist und die Sprache nicht spricht und eine ziemlich andere Kultur hat, als die_ die sie charakterisiert. Deshalb waren sie alle sehr skeptisch und sprachen nicht_ nie mit uns und es gab immer so ein bisschen die gleichen Bullies, die uns verspotteten, wenn wir etwas Falsches sagten, wenn wir versuchten, vor der Klasse zu sprechen, begannen sie uns zu verspotten für das, was wir sagten oder vor allem wegen dem Akzent, weil wir einen sehr sehr markanten Akzent hatten, der leider geblieben ist, aber_ sie haben_ es war wirklich schwierig, weil ich es gewohnt war, war_ mir gefiel es, viele Freunde zu haben und so und ich hatte immer andere Erwartungen an die Schweiz, weil ich es immer als Ort gesehen habe, in welchem ich die totale Glückseligkeit finden würde, weil wir mit dem Vater vereint sind und ich dachte, dass alles einfach werden würde. Ich hätte nie gedacht, dass es diese Schwierigkeiten geben würde. Die einzige Schwierigkeit, die ich voraussehen konnte, war die Sprache und die Schule, aber nicht_ nicht im Bereich der Freundschaften. Für eine lange Zeit war es hart.«

S:Z3 – »Es war mehr ein bisschen kompliziert, weil, wenn nicht_ es war noch schwieriger es zu verstehen, weil sie, da es ein Tal ist, in R. sprachen fast alle Dialekt untereinander und ich war da total verloren, weil wenn ich etwas auf Italienisch wusste, konnte ich nicht mal allen Gesprächen gut folgen, weil, mit dem Dialekt war ich überhaupt nicht vertraut und kannte es nicht und ich erinnere mich, dass es auch einige Lehrpersonen gab, die manchmal diese Angewohnheit hatten, mit uns Dialekt zu sprechen während den Lektionen und das war auch ein bisschen ein Problem, weil ich ja schon Italienisch lernen musste und dann sagte er manchmal etwas auf Dialekt und ich war noch verlorener.«

S:Z4 – »[...] mit ihnen konnten wir eine schöne Beziehung aufbauen, weil, wenn ich dann von der Schule nach Hause kam und so mit ihnen, weil sie auch alles Ausländer waren [...], weil sie auch Ausländer waren, hatten sie ein bisschen eine andere Mentalität als die Kinder in meiner Schule, die immer für sich bleiben wollten_ sich nur um ihre eigenen Dinge scherten und Niemanden kennenlernen wollten, der neu und anders ist, sagen wir, hingegen sie waren wie wir ein bisschen anders, sozusagen. Mit ihnen haben wir uns also sofort integriert. Und wir spielten immer zusammen und es ist auch dank ihnen, dass ich die Sprache so schnell gelernt habe, weil das Sprechen hilft dir sehr [...].«

S:Z5 – »[...] es war alles so sauber, weil ich war es gewohnt, ein bisschen überall Dreck zu sehen, hingegen hier hat es nichts auf dem Boden, nicht mal ein einziges Papier, zumindest im Misox ist es wirklich sehr sauber und ich war ein bisschen schockiert von dieser Sache und auch die Natur, die Berge, z.B., wo ich in Bosnien wohnte, gab es keine schönen Wanderwege, wo man spazieren gehen konnte oder ja, man ging mehr am Abend spazieren, so ein bisschen durch die Gassen des Dorfes, aber nicht_ oder man ging in die Stadt spazieren am Abend auf dem Platz, aber nicht in den Wald, wie sie es hier machen. Und auch da_ das hatte mir sehr gefallen_ mir gefiel die Natur und ich begann_ begann, oft Spaziergänge zu unternehmen, weil eben [...] im ganzen Misox gibt es viele schöne Wanderwege und da habe ich begonnen, oft zu spazieren.«

S:Z6 – »[...] in Chur dachte ich: »Na ja, in drei Jahren hier, wird Deutsch sehr gut reingehen«, aber ich habe mich ein bisschen getäuscht, wegen der Tatsache, dass wir eine italienischsprachige Klasse und immer zusammen und vereint waren. Ich habe schon ein bisschen deutschsprachige Leute kennengelernt und ging manchmal mit ihnen aus und so, aber ich war viel öfters mit denen zusammen, die im Konvikt wohnten und Teil des Coro italiano waren und so hat schlussendlich_ niemand von uns die Sprache richtig gut gelernt [...], wir sind immer sehr zusammen geblieben, auch in der Schule, wir hatten nicht viele Deutschlektionen, der Hauptteil war auf Italienisch oder die Lehrer sprachen Italienisch und [...], ja am Schluss äh habe ich nicht wirklich gut Deutsch gelernt, also ich war, im Vergleich dazu, wie es in der Oberstufe war, schon besser geworden, aber es war nicht so, dass ich es nach der Kanti perfekt sprechen konnte, wie ich am Anfang gedacht hätte, weil ich dachte, dass es gleich werden würde, wie mit der italienischen Sprache, dass ich es in einigen Monaten lernen würde, aber es war ein bisschen anders, sagen wir.«

S:Z7 – »Wir haben uns ein bisschen auseinandergelebt, als ich nach Chur gegangen bin [...], als ich in Chur angekommen bin, hatten wir für eine gewisse Zeit_ also wir sprachen schon noch miteinander, aber wir waren nicht mehr so eng verbunden und er kannte auch alle Sachen nicht, die ich in Chur machte und ich wusste nicht mal, was er so trieb und so. Aber danach, sagen wir anfangs der Sechsten, also nach den ersten zwei Jahren in Chur, haben wir uns wieder vereint, vor allem weil er auch reifer geworden ist und_ weil er war_ er ist immer so ein bisschen in dieser kindlichen Mentalität geblieben und ich, da ich in Chur war, hatte schon ein bisschen eine andere Mentalität, danach aber, als ich in der Sechsten war und er_ war er schon viel ähnlicher wie ich, in diesem Sinne,

und darum konnten wir über alles sprechen und ich erzählte ihm jede einzelne Sache und ich wusste, dass er die Person war, die mich nie verurteilen würde und immer bereit war, mir die Hand zu reichen und das war schön.«

S:Z8 – »[...] ich habe eine Freundin kennengelernt, die Deutsch spricht und wir sprechen im Moment noch auf Hochdeutsch, auch, weil hier in Zürich ist es ein bisschen ein anderes Schweizerdeutsch und manchmal habe ich Angst dass_ mir passiert sonst schon oft, dass ich Wörter erfinde, wenn ich dann noch mit dem Zürcher Dialekt und nicht dem Churer Dialekt_ habe ich Angst, dass es noch_ noch schlimmer wird diese Mischung. Deshalb sprechen wir im Moment noch Hochdeutsch.«

S:Z9 – »Ja, ja das ist geblieben. Sehr ähnlich wie in Chur, sagen wir. [...]. [...] Eine Sache die alle gemeinsam haben ist, dass alle es lieben, sich ein bisschen gegenseitig zu verspotten wegen den eigenen Tälern. Das habe ich festgestellt. Aber ich finde auch_ ich finde es schön, dass jeder ein bisschen den eigenen besonderen Dialekt hat und das ist auch interessant. Auf jeden Fall die Unterschiede zu hören, ich amüsiere mich auch wenn ich jemanden Misoixer Dialekt sprechen höre, einen aus Poschiavo [...].«

S:Z10 – »Ja, äh Musik höre ich oft in meiner Sprache. Das ist mir wirklich geblieben [...]. [...] äh, Bosnisch hat nie seine_ an Bedeutung verloren [...], es ist immer, sagen wir, meine Sprache geblieben, weil ich mich damit_ ich habe mich immer wohl gefühlt damit [...], also das ist ein bisschen diese Sache, die in dir drin bleibt [...].«

S:Z11 – »[...] aus dem Misoixer. Wenn das Gespräch weitergeht, kommt vielleicht auch raus, dass ich bosnische Wurzeln habe, [...] aber ich sage nicht: »Ich bin aus Bosnien« [...]. Ich wohne in der Schweiz, würde ich sagen. Danach würde ich vielleicht sagen, meine Wurzeln sind bosnisch, aber ich wohne in der Schweiz. Ich würde nie sagen: »Ich bin Bosnierin« und vielleicht würde ich auch nie nur Schweizerin sagen, ich würde beides_ würde beides ein bisschen ergänzen, glaube ich.«

S:Z12 – »[...] ich denke, dass, wenn wir in der Stadt sind, denke ich, merkt man es beim Schauen ein bisschen_ [...] ich denke, dass man es bemerkt, auch wenn wir_ wir gehen oft in ein Einkaufszentrum, das mir sehr gut gefällt und da triffst du nur ausländische Leute an, du triffst nicht unsere Leute_ also Bosniak*innen die dorthin zum Einkaufen hingehen, weil eben_ viele sind es gewohnt am Markt einzukaufen oder in ein Geschäft zu gehen_ es ist nicht etwas, das viele machen. Und da triffst du mehrheitlich Ausländer*innen wie mich, die im_ in_ wohnen_ also du merkst es einerseits an der Art, wie sie sich kleiden und auch ein bisschen vom Verhalten. [...].«

S:Z13 – »[...] für mich wird es immer ein Ort bleiben, in welchem ich in die Ferien gehe, aber zurückzukehren, um dort zu wohnen, das nie. Auch weil_ wenn ich da unten bin, ist es nicht_ nicht so, dass ich mich zu Hause fühle, wie früher. Also ich fühle mich an einem Ort, in welchem ich glücklich bin, der mir gefällt, weil ich dort meine Erinnerungen habe, aber es nicht ein Ort, den ich als mein Zuhause betrachte. Weil, oft fühle ich mich ein bisschen wie eine Fremde, ein_ also manchmal spüre_ auch die Mentalität, die so anders ist, passt nicht zu meiner und ich bin dann eine, die sich aufregt, wenn jemand so denkt_ das so falsch ist [...] und deswegen muss ich wirklich_ dass es mir wirklich gefallen würde, da in die Ferien zu gehen, aber nie mehr als das.«

S:Z14 – »[...] ich hatte eine Riesenangst_ mehr als alles andere, dass_ dass ich das Haus sehr vermissen würde und dass es schwierige Jahre werden würden, weil ich habe einige davon sprechen gehört, dass es sehr schwierige Jahre sind und_ aber am Ende war alles umgekehrt im Vergleich zu_ also zu dem, was ich mir vorgestellt hatte. Also sagen wir, bevor ich in die Schweiz gekommen bin, hatte ich hohe Erwartungen und dann bin ich fast ein bisschen enttäuscht worden von gewissen Dingen, hingegen beim Nach-Chur-Gehen hatte ich negative Erwartungen und dann war es sehr schön. Und auch mit den Freund*innen und so, konnte ich sofort Verbindungen eingehen und wegen der

Sprache, wie gesagt, sprach ich oft Italienisch und auch in der Schule bin ich nie grösseren Schwierigkeiten begegnet [...].«

S:Z15 – »[...] wir hatten Jungs kennengelernt, die Deutsch sprachen und ich hatte mit einem zu Schreiben begonnen und am Anfang war es eine Katastrophe, weil er sprach auf Schweizerdeutsch und ich war leider ein bisschen, sozusagen, eingeschränkt, weil eben von dies_ Deutsch_ am Anfang konnte ich nicht richtig verstehen und antwortete immer auf Hochdeutsch_ eh am Anfang eh hat es nicht so gut funktioniert mit den Jungs, weil wir uns nicht wirklich verstanden [...].«

S:Z16 – »[...] sie waren ein Jahr weiter als ich, weil sie es seit der vierten Primarklasse machten, hingegen wir, da wir erst in der fünften hier angekommen sind, hatten es zuvor noch nie, aber da haben wir ziemlich schnell aufgeholt. [...] ich und mein Bruder, ich weiss nicht mmh, ob es weil_ wegen unserer Sprache ist, dass wir es vielleicht ein bisschen einfacher hatten mit dem Deutsch, das habe ich mich immer gefragt, aber wir konnten die Vokabeln, welche die anderen Mitschüler*innen schon kannten, schnell lernen [...] und dann waren wir auf demselben Level wie sie [...].«

S:Z17 – »[...] oft passiert uns auch ein Gemisch aus den zwei Sprachen, z.B. fügen wir sowohl Wörter auf Bosnisch, als auch auf Italienisch in einen Satz ein, weil vielleicht will ich ein Wort auf Bosnisch sagen und es kommt mir nicht, sage ich es auf Italienisch und setze den Satz auf Italienisch fort und dann mache ich mit Bosnisch weiter. Oder umgekehrt, ich beginne mit Italienisch, dann gibt es ein typisch bosnisches Wort, das man nicht übersetzen kann, dann beginne ich Bosnisch zu sprechen und am Ende, wenn uns jemand hört_ hört er ein Sprachengemisch, während wir sprechen [...].«

S:Z18 – »[...] manchmal muss ich ein bisschen lachen wenn_ wenn sie untereinander Dialekt sprechen, dann drehen sie sich zu mir, sagen mir Dinge auf Italienisch und es ist merkwürdig, weil ich merke, dass sie bewusst wechseln und dann bin ich da: »Aber nein, es ist nicht so, dass du extra wechseln musst«, und ich finde es auch nett von ihnen, dass sie versuchen mich_ sie haben Angst, dass ich nicht alles verstehe und versuchen immer auch mir zu übersetzen, auch wenn dies nicht nötig ist, aber es ist eine freundliche Geste.«

S:Z19 – »[...] auch wenn es ein_ ein wenig dummer Grund scheinen mag_ es war, weil ich wusste, dass es hier viele Leute gab, die ich schon kannte, auch alle aus meiner Klasse gingen hierhin [...] zwei sind in Chur geblieben, um die PH zu machen, aber der Grossteil sind alle in Zürich [...], deswegen habe ich mich für die Freundschaft entschieden, auch wegen der Wohnung, schlussendlich lebe ich jetzt mit zwei Freundinnen in der Wohnung und es ist eine sehr schöne Sache, deswegen ja, war es wegen der Freundschaft.«

S:Z20 – »[...] hier in Zürich treffe ich auf ein bisschen Schwierigkeiten mit dem Deutsch, weil man hört dass_ der Mangel_ eh die Deutschsprachigen sind in einer viel besseren Lage, weil das Recht auch sehr auf der Sprache aufbaut und sie haben eine ganz eigene Sprache, sagen wir, darum äh_ [...]. [...] mehr als wegen der Sprache, generell war es noch nicht sehr einfach neue Freunde zu finden, weil wir so viele sind [...], darum im Moment ist es noch nicht einfach, in dieser Hinsicht, aber ich hoffe auch da, dass ich mich mit der Zeit verbessern werde.«

S:Z21 – »[...] wenn alle nur eine Sprache sprechen würden, wäre alles gleich, meiner Ansicht nach, ein bisschen monoton, hingegen so_ auch Unterschiede zu haben, ist schön, weil jede hat ein bisschen ihre Kultur, ihre Sprechweisen [...]. Und ausserdem ist es schön, dass es diese Unterschiede gibt. [...] Und ich hoffe, dass dies dann nicht dazu führt, alles eine einzige Sprache werden zu lassen und ich hoffe, dass diese Wurzeln immer ein bisschen bleiben, diese Basis und dass man sie ganz einfach besser kennenlernt, aber nicht, dass sich alles vereint und alles eine einzige Sprache wird.«

S:Z22 – »[...] Äh, machen wir einen Sprung zurück in die Zeiten in Bosnien, du hast mir gesagt, dass du mit deinem kleinen Bruder zur Schule gingst, welcher jünger ist als du, oder? [Ja.]. Ähm, habt ihr dort andere Sprachen gelernt, ausser dem Bosnischen?«

S:Z23 – »Äh, in eurer Familie aber in Bosnien, aber ist immer das Bosnische eure gemeinsame Sprache gewesen? [...]«

S:Z24 – »[...] in der Mitte habe ich die Farbe Gelb hingetan, die Farbe des Glücklich-Seins und es stellt das Serbokroatische dar, weil eben Bosnien stellt ein habe_ auf jeden Fall einen Ort dar, an dem ich glücklich bin [...].«

Corrado

C:Z1 – »Ähm, dann im zweiten Jahr haben sie mich_ sind wir noch einmal umgezogen und sind in eine andere Oberstufe gegangen und da musste ich mich von Neuem wieder mit allen eingewöhnen, ich traf immer noch die Freunde der alten Schule, aber du_ ich sah sie halt nicht mehr jeden Tag und deshalb musste ich mich auch mit diesen da eingewöhnen.«

C:Z2 – »[...] es hat nie etwas ausgemacht, im Sinne von »es ist nichts Spezielles« [...]. Z. B. das Spanische und so, vielleicht kommen sie dich fragen, sonst wenn es_ es ist nicht so, dass du hingehst und dich rühmst, weil du Spanisch sprechen kannst oder Deutsch sprechen kannst [...]. Die Sprachen sind halt_ du sprichst Dialekt, dann kannst du mit mir kommunizieren, das passt und fertig.«

C:Z3 – »[...] dann unten in Lugano hat es viele Leute, die aus vielen unterschiedlichen Orten kommen, darum gibt es diese Sache da, es hat mehr so diese Gruppen, z. B. Spanier oder Slawen oder ich weiss nicht, was es ist. Und es_ ähm eben, es hat häufiger diese Gruppen, die sich_ deshalb lassen sie es dich mehr spüren. In den etwas grösseren Dörfern lassen sie es dich mehr spüren, z. B. auch hier im Engadin ist es ein bisschen grösser als im Bergell und man sieht, dass es diese Grüppchen gibt, Sprachgrüppchen. Oder, mmh_ ja eben auch unten in Lugano hat es mehr Leute, die aus anderen Orten kommen und eben, wie ich gesagt habe, eh man sieht es mehr. [...] diesen Unterschied der Sprachen_ sie entscheiden unter sich_ eigentlich, wo du dann hinkommst, in welche_ in welchem Grüppchen du landest. [...] ich sprach Spanisch und Italienisch und Deutsch, deshalb war ich ein bisschen [...].«

C:Z4 – »Ehm, ich bin in die Primarschule gegangen, unten bei G., hiess es. Dort hatte ich einige Schwierigkeiten, die Gruppe zu erreichen, weil es immer ein Unterschied ist von_ wie sagt man_ Kultur. Unten in der Stadt auf eine Weise und hier in einer anderen Weise_ eine ganz andere Geschichte« (C:Z4)

C:Z5 – »Ts_ unterschiedlich im Sinne von_ wir im Bergell hier, in den Tälern, auch in Poschiavo sind viel einfacher gestrickt. Hingegen unten ist es_ vierhundertfränkige Kleidung zu haben, ist die wichtigste Sache, die existiert. Hier reicht es hingegen, wenn sie warm hält. [...] Ja, nachher auch die Art und Weise, wie man ist, wie sie sich benehmen, wie sie sprechen, wie Mailänder, wirklich.« Ue zio_!« und solche Dinge.«

C:Z6 – »[...] ich bin ins Lehrlingshaus gezogen und da war auch Mirco und dann hat es andere Bergeller und so, deshalb am Anfang war es nicht wie, sozusagen, direkten Kontakt mit solchen die nur Deutsch sprechen [...]. Hier kannte ich eben meinen Cousin und einen Haufen andere Leute, die schon sprachen_ die Italienisch sprechen, die aus dem Bergell kommen, die aus Poschiavo kommen.«

C:Z7 – »Das Lehrlingshaus_ es hat normalerweise die Gruppe der Italiener [...] und die, die Deutsch sprechen und ich war mehr auf der Seite von denen, die Deutsch sprachen, weil ich lernen

wollte und eins, weil sie mir sympathischer sind. Es hatte auch mehr Frauen und darum_ hier hatte es keine_. Es waren praktisch nur Männer. Ähm, na ja_ ich und mein Cousin, wir waren immer auf dies_ der Seite der Deutschen, weil er eben Deutsch sprach, ich verstand vielleicht nicht, aber ich fragte ihn [...] und immer die selbe Geschichte, ich fragte_ fragte ihn und am Ende hat es mir ziemlich viel geholfen.«

C:Z8 – »[...] Leute, die ich hier unterwegs kennenlernte z.B._ in St. Moritz habe ich Leute kennengelernt, die im Hotel arbeiteten und die ich_ dort sah und nachher ha_ haben sie angefangen Spanisch mit mir zu sprechen und so_ äh haben wir sie kennengelernt und ja. [...] Äh und eben, ich hatte die Möglichkeit eben Leute kennenzulernen, die Spanisch sprachen und durch sie, die schon dort waren, in dieser Umgebung da, nachher habe ich angefangen zu sprechen und sie haben mich vorgestellt und danach, ja.«

C:Z9 – »[...] Weil das Spanische läuft, wie sagt man, gefällt den Leuten. Und deshalb können viele Leute mit mir sprechen oder so. Nur weil äh ich Spanisch spreche. Weil sie lernen wollen, weil es ihnen gefällt, ich weiss nicht. [...] es ist anders als die anderen. Italienisch sprechen mehr oder weniger fast alle oder alle verstehen es. Na ja, Italienisch oder Spanisch ist nicht ein grosser Unterschied, aber Spanisch verbinde ich mit etwas Schönerem, wenn's nach mir geht.«

C:Z10 – »Dort war ich sehr gut, unten in Lugano. Im Sinne von, die Anderen konnten nichts im Deutsch [...], es war tabu_ es war mh, sie wussten nicht, was es ist, Schwierigkeiten und [...] es war praktisch, ich sage: »Ich kann kein Deutsch sprechen«, wenn ich meinen Cousin sehe, der Mirco, wie er es spricht, da sagte ich: »Ich kann es nicht sprechen«. Aber eben für_ für da unten, war das, was ich sprach, schon ziemlich_ ich war sozusagen, ja, es war mir_ ich war nicht_ nicht schlecht.«

C:Z11 – »Ja, ein bisschen_ es war_ für mich war es schlussendlich egal, ob jemand Deutsch oder jemand Slawisch spricht, für mich ist das egal, im Gegenteil mir_ mir gefällt es vielleicht, etwas zu fragen: »Wie sagt man dies, wie sagt man das?« und ich bin ziemlich interessiert, was das betrifft, sonst_.«

C:Z12 – »Nein, ich finde keine Unterschiede, im Sinne von für ich_ ich verstehe mich mit allen gut. Normalerweise mit allen, ich versuche mich mit allen gut zu verstehen und mir keine Feinde zu machen, weil Feinde bringen nichts.«

C:Z13 – »Ich würde sagen, dass man eine Sprache für die ganze Welt machen kann, es wäre viel einfacher zum Reisen, es wäre einfacher äh_ für alles, praktisch. Eine einzige Sprache für die ganze Welt, wäre vielleicht die Lösung, weil auch, alle Leute zu verstehen, die mit dir sprechen und so und_, es gäbe keine Probleme mehr_ Google Übersetzer könnte verschwinden.«

C:Z14 – »Äh, es kann sein vielleicht, um mit der Familie oder so zu sprechen, kann es gut sein. Um mit den Leuten im Dorf zu sprechen, aber du kannst nicht nach Italien gehen, z.B. und Romanisch sprechen.«

C:Z15 – »Ich glaube. Boh, Romanisch nicht mal_. [...]. Jetzt kann ich mich nicht mehr erinnern, ich bin nicht mal hier zur Schule gegangen, ich könnte es nicht genau sagen.«

C:Z16 – »[...] eben das Romanische ist eine wenig gesprochene Sprache_ man spricht es_ also jetzt weiss ich nicht, ob es nur in der Schweiz gesprochen wird oder_ auf jeden Fall ist es vielleicht die einzige Sprache die_ welche die Schweiz von anderen_ anderen Ländern unterscheidet, deshalb sollte vielleicht Romanisch ein bisschen mehr erhalten bleiben [...].«

Sabrina

Sab:Z1 – »Danach habe ich eben das Albanische gemacht, die zweite Sprache für mich ist das Albanische und ich habe es zu Hause gelernt und im Unterschied zu_ zu meiner Schwester und meinem Bruder, sie wurden in eine Schule gebracht, um es zu lernen, weil es diese damals im Misox gab und jetzt gibt es sie nicht mehr und darum habe ich es nur beim Sprechen mit meinen Eltern und meinen Cousins gelernt, weil ich auch oft in den Kosovo ging und eben die ungewöhnliche Sache hier_ z.B., dass mir niemand beigebracht hat, es zu schreiben, aber ich habe es selbst gelernt in einem_ also ich konnte mir noch nie richtig erklären, wie ich es schreiben gelernt habe.«

Sab:Z2 – »[...] das Albanische ist_ also so vom Hören und so gibt es mir nicht weiss ich was für_ wie ich vielleicht über das Italienische sagte, dass es schön klingt, es gibt mir nicht dieses Gefühl, aber es ist eine Sprache, die auf jeden Fall, ich weiss nicht, ich fühle_ es war immer ein bisschen_ ich habe mich immer ein bisschen verpflichtet gefühlt es zu lernen, gerade um zu kommunizieren mit den_ mit den wichtigsten Personen, wie die Familie [...].«

Sab:Z3 – »[...] ich gehe auf jeden Fall sehr gerne hin und ich denke, es ist wirklich wegen der Tatsache, dass ich seit klein auf dorthin ging, weil auch meine Grossmutter ist dort [...], jetzt willst du wirklich gehen, um vor allem die Mitglieder deiner Familie zu besuchen [...]. [...] weil ich habe auch andere Freundinnen, die_ anderer Nationalitäten, sie z.B. gehen nie, sagen wir dorthin, woher ihre Mutter oder ihr Vater herkommen [...] und deshalb wenn ich vielleicht über den Kosovo spreche_ also für mich ist er gleich_ ist er gleich wie die Schweiz fast. Hingegen für sie, ich sehe es_ also ich höre es, wie sie sprechen, dass es nicht das Gleiche ist, aber vielleicht auch, weil sie nicht von Anbeginn daran gewöhnt worden sind.«

Sab:Z4 – »[...] ich denke, dass ich, wenn ich künftig Kinder haben sollte, dass ich ihnen Albanisch beibringen würde, wenn man mich fragt, hast du_ du hast Vorteile, auf eine Art. Es wird zu einer Sache, die ein bisschen dich und deine Familie betrifft, die man nicht verlieren sollte, wenn man mich fragt. Vielleicht wie, ich weiss nicht, die Romanen_ [...] ich glaube nicht, dass sie glücklich wären, ihre Sprache zu verlieren oder so, von heute auf morgen und sagen, sie sprechen plötzlich kein Romanisch mehr. Wenn man mich fragt, ist es eine Sache, die ein bisschen zu dir gehört.«

Sab:Z5 – »Hm, nein, das wirklich in Albanien nie, weil es nicht_ also ich komme wirklich aus dem Kosovo, es ist wirklich sehr arm, du hast nicht_ du hast keine gute Sanität, du hast keine guten Schulen, du hast keine_ also es hat keine grossen Versicherungen, auf jeden Fall ist es eine ganz andere Realität als hier. Und es ist wirklich die Tatsache, dass du aussuchst, wo die Lebensbedingungen die besten sind, deshalb ja, in der Schweiz, oder auch in Ländern wie vielleicht Europa oder Amerika, aber dort, nicht.«

Sab:Z6 – »[...] am Anfang im Kindergarten z.B., sprichst du noch nicht sehr gut Italienisch und es kann dich ein bisschen beeinflussen, weil du hast nieman_ mit dem du sprechen, mit wem du sprechen kannst also_ aber auch da hatte ich Glück, weil, ich hatte eine dominikanische Freundin und auch_ also wir waren mehr oder weniger auf dem selben Niveau, deshalb denke ich, es ist ein bisschen normal, dass alle ein bisschen jemanden suchen, der einem ähnelt, vielleicht haben wir uns auch da gefunden. [...] es war wirklich am Anfang, Anfang habe ich mich nicht mit Schweizerinnen Schweizerinnen gefunden, aber auf jeden Fall mit anderen Personen, die auch eine andere Sprache zu Hause sprechen und das, ich weiss nicht genau, wie es dazugekommen ist, aber es ist passiert und fertig. [...] Aber es war auf jeden Fall immer schön, weil_ also es war einfach sich zu finden ohne_ ohne sich etwas zu sagen, es kam wirklich automatisch. [...] Ich glaube es ist wirklich das_ also ohne es als Kind zu wissen [...]. [...] zu diesen Zeiten war es fast einfacher geworden und man grenzte sich

ab. Zum Beispiel. [...] also, es gab eine Art normale Abgrenzung vielleicht [...], weil für sie scheint es ein bisschen eine andere Welt, wie wenn_ wenn ich irgendwoher käme, ich weiss nicht.«

Sab:Z7 – »[...] ich verstehe es, aber auch, manchmal spreche ich mit meinen Freunden von dort und sie sagen mir_: »Für mich wäre es merkwürdig, dich Dialekt sprechen zu hören, weil du es noch nie gemacht hast«, und es ist so, aber auf einer Seite wäre es fast schön gewesen, auch es zu sprechen, aber ich weiss nicht. Es ist nie gekommen. Zum Beispiel meine Schwester spricht es immer mit einer ihrer Freundinnen aus Mesocco, aber ich nie mit niemandem, es_ es kommt nicht natürlich, ich weiss nicht. [...] auch die Leute [...] sprechen Italienisch mit mir, sie sprechen nicht sofort Dialekt. Oder auch, ich weiss nicht, der_ nicht gerade Fremde auf der Strasse, solche, die du vom Sehen her kennst, sprechen Italienisch mit mir und mit den anderen Leuten sprechen sie den Dialekt.«

Sab:Z8 – »[...] grundsätzlich Schweizerin, dann würde ich nicht_ ich würde nicht im Detail erklären woher. Ich würde sagen Schweizerin [...], vielleicht würde ich auch Italienerin sagen. Dann sagen mir einige, gerade wegen meinen Gesichtszügen oder so, sagen sie mir: »Aber bist du vielleicht auch aus dem Balkan?«, und so, ja, beginne ich ihnen zu sagen auch woher ich komme, also von meinen Eltern und so.«

Sab:Z9 – »Dann war es schön, weil der Coro italiano trafs sich immer, deshalb wurdest du am Schluss ein bisschen Freundin von vielen Personen und dann ja, die Theater haben meiner Meinung nach viel geholfen [...], also es blieb vielleicht nicht bei dieser Basis: »Hallo, wie geht's?«, sondern es ist wirklich ein Freundeskreis geworden, eben, es ist mir passiert mit_ Puschlaver*innen, mit dieser Berggellerin, dass_ wir sind wirklich gute Freunde geworden, das war auch schön.«

Sab:Z10 – »[...] am Anfang kannte ich nur einen und wir haben angefangen zu sprechen und so, dann nach und nach habe ich praktisch seinen ganzen Freundeskreis kennengelernt, da war es schon einfacher, weil ich mehr Leute hatte und es anders war, alle sprachen auch fast immer Schweizerdeutsch. Und das hat mir sehr geholfen, weil es hat_ ich war überzeugt davon, dass es wichtig ist, es zu lernen und es war schön, Gemeinsamkeiten zu finden mit einer Person anderer Sprache und auf jeden Fall kommunizieren zu können. [...] ich hatte Glück, weil ich wirklich sehr offene Freunde hatte, deswegen, wie wenn sie mich schon als Eine von da betrachten würden und sie sprachen oft Schweizerdeutsch mit mir. Und dann habe ich wirklich angefangen, es lernen zu wollen [...]. [...] es war, ich weiss nicht, wirklich eine Wahl, die ich getroffen habe, ich weiss nicht, vielleicht ist es_ ist es die Sache, dass du dich als Teil der Gruppe wissen willst, als Teil einer Sache. [...] Und meiner Meinung nach war es wirklich die Sache, sie alle so sprechen zu hören und mit mir vielleicht Hochdeutsch zu sprechen, hat mich_ hätte mich wie ein bisschen anders fühlen lassen, wirklich und es kam mir automatisch, es sprechen zu wollen.«

Sab:Z11 – »[...] im Ergänzungsfach versuchte ich, aber es war schwieriger als mit den Anderen vielleicht, weil da [...] sind ein bisschen Grüppchen [...], darum da waren sie fast weniger bereit, meiner Meinung nach_ [...], vielleicht in den Gruppenarbeiten sagen sie: »Ja, ja sie ist Italienerin, wir werden länger dafür brauchen oder_«, ich weiss nicht, »Sie versteht nicht gut« oder so etwas, deshalb für sie, das sah man auch ein bisschen, dass es für sie vielleicht eine Last war, mit dir zu arbeiten. [...] am Anfang scheint es, mehr Angst zu machen, weil_ weil, ich weiss nicht, du bist nicht mit Leuten, die du kennst, du bist_ es kommt dir so vor, als wärst du ganz anders, als wäre es Saudi-Arabien oder ich weiss nicht.«

Sab:Z12 – »[...] viele sind es sich gewohnt, unter sich zu bleiben, wirklich, dass_ ich weiss nicht genau, was sie blockiert, aber es ist wie wenn, ich weiss nicht, du wegen der Sache, dass du eine andere Sprache hast, also wirklich eine andere Muttersprache und so, dass sie nicht_ nicht viel mit dir sprechen wollen, also wenig oder gar nicht. [...] wir als Italienischsprachige, meiner Ansicht nach,

sind immer bereit gewesen, ein bisschen mit allen zu sprechen. Ich sah das auch in Chur, dass viele es versuchten, mit den Deutschsprachigen zu sprechen [...] und sie sahen uns ein bisschen, nicht wie Ausländer*innen an, aber wie, wenn wir ein bisschen aus einer anderen Welt kämen und das blockierte vielleicht ein bisschen. [...] man tendiert dazu, solche Grüppchen zu machen, [...] sagen wir, wir machen die Mannschaften [...], also der Deutschsprachige wählte die Deutschsprachigen, er wählte nicht die Italienischsprachigen, sagen wir. [...] auf einer Seite ist es wirklich, dass du nicht weisst_ vielleicht würdest du dich mischen wollen, aber du weisst nicht, ob es die Anderen wollen, darum auch das ist die Sache_ es ist nicht so, dass du jemanden dazu zwingen kannst.«

Sab:Z13 – »[...] es ist auch, wie du dich gibst, eben, wie du mit den anderen Leuten sprichst. Es ist so, dass wir dazu tendieren, immer vielleicht zu sagen, ich weiss nicht, die Italienischsprachigen sind offener, als die Deutschsprachigen [...]. Deshalb sie wegzunehmen wäre wie, meiner Meinung nach, dass man dir ein bisschen einen Teil deiner Identität wegnimmt, du würdest vielleicht wie ich_ ich weiss nicht, eine deutschsprachige Person definierst, ich weiss nicht. Wenn du so mit einer Person sprichst und sagst: »Ja, die Deutschsprachigen sind ein bisschen kühler« und wenn du den Italienischsprachigen das Italienisch wegnimmst ist es wie, wenn du sagst: »Du bist deutschsprachig« oder »Du wirst kühl«, ich weiss nicht. Es ist wegen dieser Sache, dass man damit etwas verbindet, aber ein bisschen im Allgemeinen, wie man es für alle tut, vielleicht einen Charakterzug einer Person zuschreibt, die eine bestimmte Sprache spricht oder die aus einem bestimmten Ort kommt.«

Sab:Z14 – »[...] mir passiert es wirklich, vielleicht wenn_ ein Wort, ich weiss nicht, dass ich es auf Italienisch sagen möchte und es kommt mir auf Deutsch oder auf Albanisch und ich bin da und denke die ganze Zeit darüber nach [...]. [...] dann, ich weiss nicht, ob es wirklich mit der Sprache verbunden ist oder mit der Tatsache vielleicht, dass_ meiner Meinung nach ist es auch ein bisschen, woher du kommst, aber es ist ein bisschen ein Gefühl, auf eine andere Weise. Ich weiss nicht, da_ also z.B. kann ich vielleicht spüren_ dass mir wirklich der Kosovo fehlt, aber eine Person, die wirklich Schweizerin ist und in der Schweiz lebt, kann dieses Gefühl nicht nachempfinden. Und ich würde es nicht direkt mit der Sprache verbinden, aber vielleicht wirklich mit dem Ort, woher du kommst. Dann normalerweise wie du aufgewachsen bist. Aber z.B. gibt es Emotionen, die vielleicht, ich weiss nicht, auf Albanisch eine Bedeutung haben, aber im italienischen Wortschatz nicht existieren, deshalb auch der Charme, also es ist schwierig zu sagen, nachher dieses Gefühl zu erklären. Wie kannst du es sagen, wie kannst du es übersetzen, wenn es das Wort nicht gibt? [...] Und ja, es ist schwieriger, weil vielleicht für mich ist es so klar, was es bedeutet, aber es ist schwierig zu erklären, eben wenn es dieses nicht im italienischen Wortschatz gibt, sie werden mich nie verstehen können, wie auf Albanisch, sagen wir.«

Sab:Z15 – »Und dann habe ich eine Hand in Blau gemacht für das Serbokroatische, weil mir die Musik sehr gut gefällt und ich dieser Sprache auch nahe gewesen bin in den letzten Zeiten, weil meine beste Freundin eben ist Bosnierin und darum, ich weiss nicht, mir gefällt es, die Sprache zu hören und auch die Tatsache, dass meine Eltern in_ während den Zeiten des Krieges waren_ gezwungen waren Serbisch in der Schule zu lernen, deshalb sprechen sie es beide sehr gut und mir gefällt wirklich, es zu hören, wie es klingt, ich weiss nicht. [...] es ist nicht_ ich würde es nicht mit einer Person sprechen [...]. Ich glaube, dass es zum einen, ich weiss nicht genau, aber dass sie gezwungen worden sind, eine Sprache zu lernen, die eigentlich nicht ihre Muttersprache ist, gefällt ihnen die Sache gar nicht so, dass ich es kann, vielleicht. Also vielleicht wegen den Erinnerungen oder ich weiss nicht. Aber grundsätzlich kann ich es, aber mit ihnen würde ich es nie sprechen, weil ich weiss, dass es sie vielleicht auch stören könnte.«

Sab:Z16 – »[...] meiner Meinung nach ist es das, was ich schon gesagt habe, dass du ein bisschen von dir selbst verlierst, von deiner Kultur auch vielleicht oder von der Kultur der_ des Landes deiner Eltern oder so etwas.«

Sab:Z17 – »[...] ich glaube es ist_ wirklich die Tatsache, wie drastisch dieser Wechsel ist, vom Italienischen zum Deutschen, dass du vom täglichen Gebrauch dazu übergehst, es praktisch nur noch sehr wenig zu brauchen [...]. Meiner Meinung nach ist es ein fast zu drastischer Wechsel, der vielleicht nachher mmh_ also du lässt automatisch das Italienische auf der Seite. [...] am Anfang ging es mir fast ein bisschen schlecht, also nicht wirklich schlecht, aber vielleicht ein bisschen alleine, vielleicht wegen der Tatsache, dass es anders ist, als vielleicht ins Tessin zu gehen, wo_ ja, alle Italienisch sprechen und du mit allen sozialisieren kannst. Und am Anfang, ja, war es normal, grosse Schwierigkeiten beim Sozialisieren mit anderen zu haben. Die italienischsprachige Klasse zumindest kannte ich [...]. [...] im ersten Jahr hatte ich bereits die ersten Freundschaften geschlossen_ aber ich sah, dass die Sprache mich ein bisschen blockierte, um_ um mit ihnen zu sprechen. Es war nicht immer einfach vielleicht einen Inhalt zu erklären oder über etwas zu sprechen, wie ich es auf Italienisch machen würde [...].«

Sab:Z18 – »[...] Deutsch, im Unterschied vielleicht zu den Anderen [...], hat mich nie gehindert, sagen wir beim Sozialisieren mit Deutsch, auch wenn ich wusste, dass ich vielleicht etwas Falsches sagte, [...] ich hatte nie grosse, wirklich Befürchtungen Feh_ Fehler zu machen, im Sinne von, meiner Meinung nach, wenn du eine Sprache lernen willst, musst du auch ein bisschen riskieren. [...] es war wie, wenn ich einen Klick im Kopf machen musste, dass wirklich_ vom Deutschen [...]«

Sab:Z19 – »Meiner Meinung nach, ist es fast das, was ein bisschen sehr fehlt, im Allgemeinen ein bisschen überall. Die Tatsache, dass man sich mit den anderen Personen mischt, vielleicht die sehr gut Deutsch sprechen oder die sehr gut Italienisch sprechen [...]. [...] meiner Meinung nach, ist das die einzige Sache, die man machen muss, es wäre das, weil wenn danach_ also auch wir, die nachher vielleicht hier nach Zürich oder Bern oder so kommen und wenn du_ die Sprache nicht so_ so sehr vertieft hast, dann wird die Sprache ein Hindernis [...]. Wirklich das Mischen [...], alle ein bisschen das gleiche Niveau zu haben, ein bisschen von allem, sie würden sich auch vielleicht mit den selben Vorteilen oder den selben Rechten fühlen [...]. [...] meiner Meinung nach ist es wirklich die Tatsache, dass man mischt, die einen Vorteil ein bisschen für alle bringen würde, vielleicht auch für die Deutschsprachigen mit dem Italienischen.«

Sab:Z20 – »[...] es kommt mir nicht wie_ ich weiss nicht, wie wenn ich in Chur mit jemandem spreche, hier kommt es ein_ schon weniger, vielleicht auch wegen der Tatsache, dass es mehr Leute hat, es ist grösser, es ist schon anders. [...]«

Sab:Z21 – »[...] es ist wie, ich weiss nicht, in Mesocco und Roveredo, die unterschiedliche Wörter haben, es ist ein bisschen anders. [...] ich hörte, dass ich sehr anders sprach, als vielleicht die Zürcher*innen. Also ein ganz anderes Deutsch, meiner Meinung nach, wenn_ wenn du mich hörst und die andere Person scheint es so, als würde sie eine andere Sprache sprechen.«

Sab:Z22 – »[...] schlussendlich ist die Sprache das Wichtigste, weil ohne Kommunikation hast du nichts. [...] eine andere Sprache zu können, scheint dir vielleicht, dass du_ du ein bisschen anders bist, aber es ist, dass jeder_ also schlussendlich ist jede*r ein bisschen anders. [...] meiner Meinung nach ist es wichtig, dass man sie beibehält, auch wegen all den Vorteilen, die du später daraus ziehst. Neben der Tatsache, dass du eine andere Sprache kannst oder sonst auch eben wie du dich gibst, wie du mit den anderen Leuten sprichst. [...] Und es hilft, meiner Meinung nach, mehr Sprachen zu können, wirklich, es ist schön zu fühlen, dass man vielleicht weiss: »Ah ich kann hierhin gehen, ich kann hierhin gehen, ich kann mit mehr Leuten in Kontakt treten_ in unterschiedlichen Sprachen.«

Sab:Z23 – »[...] bei uns verbindest du auf jeden Fall die Arbeit mit dem Tessin und darum auch die Tatsache, dass viele Italiener*innen kommen, dass es mehr Arbeitslosigkeit gibt, als vielleicht in anderen Regionen, denkst du vielleicht mehr an einen Ort, wo man Deutsch spricht, mit mehr Möglichkeiten oder Chancen. Mmh, einerseits hat es mir immer sehr gefallen, wo ich lebe, wirklich es ist, dass du dich wirklich gut fühlst, du hast alles. Andererseits, ja, musst du an die Zukunft, denken und wirklich an das, was du machen wirst. [...] meiner Meinung nach_ die Tatsache, dass viele vielleicht über das Misox sagen, sie sehen sich wirklich nicht im Misox_ gerade wegen der Tatsache der Arbeit, dass alle Angst haben, dass in Zukunft wenn es_ wenn es so viel Arbeitslosigkeit gibt, dass es auch ihnen passieren könnte. Meiner Meinung nach ist es wirklich diese Tatsache, dass du vielleicht denkst wirklich hundert Prozent_ weil vielleicht nicht im Misox, aber auf jeden Fall im Tessin würde mir sehr gefallen, ich finde es einen schönen Kanton, aber es ist wirklich diese Tatsache mit der Arbeit, die es dir verunmöglicht, meiner Meinung nach, dich wirklich zu hundert Prozent dort zu sehen.«

Sab:Z24 – »[...] ich hoffe, dass man alle beibehält, aber auf jeden Fall, dass man immer sehr offen ist, vielleicht wirklich mit Menschen zu interagieren, die mehrere Sprachen sprechen oder eine andere Sprache sprechen, die_ meiner Meinung nach, zieht man immer einen Vorteil daraus, auf die eine oder andere Weise. Vielleicht nicht wirklich für die Sprache, aber die Denkweisen, oder die Kulturen_ es ist eine andere Kultur und du ziehst einen Nutzen daraus, auf eine Art.«

Sab:Z25 – »[...] ich glaube fast mehr die Puschlaver*innen, als wirklich die Misoxer*innen. Vielleicht habe ich mehr darauf geachtet, ich weiss nicht, aber mir scheint, dass es fast mehr die Puschlaver*innen waren, die Dialekt untereinander sprachen.«

Sab:Z26 – »[...] Vielleicht wirklich wegen der Tatsache der Arbeit, vielleicht, ich weiss nicht, vielleicht ist es auch anders in Poschiavo, aber bei uns verbindest du die Arbeit auf jeden Fall mit dem Tessin.«

Sab:Z27 – »[...] ich weiss nicht, vielleicht ist es_ ist es die Tatsache, dass du dich als Teil einer Gruppe weisst, als Teil von etwas. Und vielleicht scheint es, wie wenn_ ich jetzt z.B._ ihr zwei, die Italienisch spricht, Deutsch sprechen würdet_ vielleicht hätte es für mich zu dieser Zeit ein bisschen so geschienen_ ein bisschen, wie wenn ich in einer anderen Sprache wäre, ich weiss nicht. Ich teile das wirklich, wirklich ich denke_ in zwei unterschiedlichen Welten.«

Loris

Lo:Z1 – »[...] im Kindergarten gab es dieses Doppelbett und wir trafen uns immer so im Kreis vorne und ich, da ich damals fremd war [...] blieb oben. So, mit dem Vergehen der Tage, der Wochen näherte ich mich immer mehr [...], als ich beim Kreis mit den Anderen ankam bin, konnte ich auch Italienisch.«

Lo:Z2 – »Was ich ausserhalb der Schule bemerkt hatte, ist, dass in Poschiavo, also, die Leute schauen italienischen Fussball, schauen italienischsprachiges Fernsehen vor allem und ich schaute deutschsprachiges Fernsehen. Deshalb, wenn es ein neues Lied oder so gab, von einem italienischen Sänger. »Pffr, existiert dieser?«. [...] sonst, wusste ich alle neuen Dinge aus Deutschland und der Deutschschweiz, aber nie aus Italien. Ausser eben wegen dem Fussball, aber_. So war alles ein bisschen, von der Popkultur muss ich sagen, eine ganz andere Welt für mich, im Vergleich zu meinen Mitschüler*innen. Aber ich hatte es versucht, auch ein bisschen dem italienischen Fernsehen zu folgen, aber es hat mir nie gefallen. Also war es immer so, dass es diese Sachen gab, die ich vor allem auf Deutsch kannte, vielleicht auch Dinge aus der deutschsprachigen Region kamen früher als in

Italien, die wusste ich zuerst. Alle Dinge, auch die Insider, der italienischen Kultur fehlten mir in der Regel.«

Lo:Z3 – »Das war das, was mir zu Hause fehlte, oder. Da ich zu Hause immer Deutsch sprach, also Schweizerdeutsch, ich habe nie Dialekt gesprochen, weil in der Schule war Italienisch normal. Mir fehlte der Dialekt immer ein bisschen. [...] Vor allem in Poschiavo in der Sekundarschule vielleicht fehlte er manchmal noch ein bisschen mehr. Wenn wir in die Pause gingen, sprachen die Leute immer Pus'ciavin. Und ich musste mich mit dem normalen Italienisch einfügen, du nimmst die Sprache, die Klassensprache, die vielleicht nicht allen gefiel. [...]«

Lo:Z4 – »[...] wenn jemand mich fragt, woher ich komme, sage ich immer in erster Linie Graubünden und in zweiter Linie Puschlav. [...]. Ich fühle mich dem Puschlav immer zugehörig. Auch wenn es mit meiner Kindheit war es vielleicht der schwierigste Teil, dieser im Puschlav. Also, ich habe mich immer halb aussen vor gefühlt, aber das Gefühl der Zugehörigkeit ist da.»

Lo:Z5 – »[...] in der Kanti hatten wir den Coro italiano und deshalb hatten wir alle Vorteile wirklich dieser Familie, dieses Zusammenseins. Auch dort war das Zweisprachig-Sein eine Sache [...], wenn es eine Deutschprüfung gab oder jemand etwas auf Deutsch schreiben musste, half ich den Anderen gerne, wie es immer war, dass jemand half, der Stärken hatte [...]. Es war eine Familie, der Coro italiano, es war wunderschön, ich war auch sehr aktiv [...], das war sicher dieses Leben, dass ich im italienischsprachigen Umfeld hatte.»

Lo:Z6 – »[...] mit allen musikalischen Formationen, das war alles auf Deutsch, mit vielen Freund*innen, die ich immer noch habe, sehe ich mich regelmässig noch heute [...], es gibt viele Leute, die ich von da kenne und das sind die Leute, die mir den Dialekt geändert haben, weil ich hatte den Basler Dialekt, wegen meiner Mutter, aber dann in eine Guggenmusik zu gehen mit diesem Dialekt, da kommst du nicht mit allem durch [...]. Und gleichzeitig gefiel auch mir der bündnerdeutsche Dialekt besser und deshalb habe ich ihn angepasst. [...] Ich wusste, sah, dass es passierte, weil ich viel Zeit mit ihnen verbrachte, aber ich wollte es auch und bemühte mich, wie den Dialekt zu ändern.»

Lo:Z7 – »Auch in der Familie, also, weil mein Vater spricht Deutsch, auch mehr Bündnerisch, da er es im Engadin gelernt hat. Wenn wir also unter uns sprechen, ich und mein Vater mehr oder weniger gleich und meine Mutter und meine Schwester mehr oder weniger gleich, aber völlig unterschiedliche Dialekte.»

Lo:Z8 – »[...] viele im Coro, da es eine Familie ist, die dir viel gibt, kann es für viele auch reichen. Ich bin auf jeden Fall glücklich, dass ich beides hatte, weil ich habe Freundschaften auf beiden Seiten, die mir noch bis heute bleiben.»

Lo:Z9 – »[...] grundsätzlich denke ich öfters auf Deutsch und die meiste Zeit, aber wenn ich ein bisschen emotionaler werde, vor allem so Fluchwörter und so [...], wenn ich alleine zu Hause bin, wie also wenn ich den Fuss am Nachtschischen anschlage, dann Italienisch. Es funktioniert besser. Und [...] wenn es ein bisschen emotionaler ist, kommt auch das Italienische. Aber ich identifiziere mich mit beiden Kulturen, es ist gemischt. [...] Wenn zwischen den Italienischsprachigen und die Leute, ich weiss nicht, gegen [...] die deutsche Sprache gehen oder die deutschschweizerische Kultur, fühle ich mich auf die selbe Weise betroffen, wie wenn die Leute etwas gegen die italienische Schweiz sagen. Ich fühle mich beiden zugehörig. Ich habe beide Seiten gesehen und ich amüsiere mich, die Unterschiede zu sehen, aber auf jeden Fall fühle ich mich, also ich möchte auf beiden Seiten nicht getroffen werden.»

Lo:Z10 – »[...] Entschuldige, aber bist du Italiener?«, vielleicht war es in diesem Moment ein Fehler, »ja« zu sagen, weil [...], dann erklärst du, was der Dozent gerade gesagt hat und so habe ich

auch viele Tessiner Studierende kennengelernt und manchmal, also ich bin nicht wirklich Teil von ihnen, weil auch sie ihre Gruppe von Tessiner Studierenden_ also Italienischsprachigen haben. Ich war nie Teil davon, auch eher, weil mir die Zeit fehlt [...].«

Lo:Z11 – »[...] Hingegen in Luzern im Moment ist es vorwiegend Deutsch, klar auch wegen des Studiums. Darum merke ich manchmal, dass ich glücklich bin, wenn ich die Möglichkeit habe, Italienisch zu sprechen, weil ich merke, dass, wenn ich manchmal technische Gespräche habe, mir wirklich öfters die Wörter auf Italienisch fehlen, die mir in der Kanti noch nicht fehlten.«

Lo:Z12 – »[...] Jetzt kommt mir lediglich, dass es ein Vorteil der Schweiz ist, es ist nicht_ es ist Teil der Kult_ der schweizerischen Identität, dass man all diese Sprachen hat, es ist eine wichtige Sache für mich. [...] wo es Ressourcen hat, diese auch zu suchen und da_ dass_ dass man ein, wie_ ich weiss nicht, ein_ ein ganzheitliches Bild gibt, darüber was Sprachen sind, auch, nicht nur die nationalen Sprachen und die Sprachen in der Schule, aber auch solche, die in den Familien gesprochen werden, dass man eine ganzheitliche Übersicht gibt [...], weil es ist etwas, das bereichert, wenn man_ man kennt mehr Sprachen oder man_ wenigstens kennt man auch mehr Sprachkulturen.«

Lo:Z13 – »Ähm und dass ich merkte, dass_ es ist das, was jemand vielleicht tun kann_ ich habe den Vorteil de_ des_ der_ des Zweisprachig-Seins, aber es gibt keine Sprache, sowohl das Deutsche, wie auch das Italienische, die ich perfekt kann, die ich wirklich auf ein_ einem Autorenniveau schreiben kann und so. [...] es ist schwieriger die Sprache zu haben, die man wirklich perfekt spricht [...], du hast all diese Sprachen, neunzig Prozent so aber es gibt keine Sprache, die du zu hundert Prozent hast. [...] mehr oder weniger sind sie auf dem selben Niveau, aber es gibt nicht die eine, in der ich wirklich, ja, die maximale Kompetenz habe.«

Lo:Z14 – »Dann hatte ich entschieden für die Maturitätsprüfungen, dass ich wirklich die klassischen Bücher ähm vorbereite [...]. [...] und da erinnere ich mich äh_ die deutschsprachigen Kolleg*innen, die ich in der Kanti hatte ähm, alle Leute: »Aber wie, aber warum? Komm schon, es ist alles einfach, wieso wählst du Goethe?«, nichts ja, aber_ also eine Maturität zu machen und noch nie_ noch nie eines seiner Bücher gelesen zu haben, wäre eine ein bisschen_ ich weiss nicht_ eine zweisprachige Maturität_«

Lo:Z15 – »[...] am Anfang war eben das Deutsche stärker, auch_ auch in der Schule und so habe_ die ersten_ die ersten Schuljahre hatte ich auch noch den deutschen Akzent im Italienischen [...], dieser ist dann mehr oder weniger verschwunden [...].«

Lo:Z16 – »Eben einer der_ ein anderer Vorteil, den ich nie mit Pus'ciavin habe ist, dass ich mir diese Fehler erspart habe, die_ die aufgrund des_ des Dialekts kommen. Die Leute machen im normalen Italienisch diese Fehl_ machen diese Dialektismen, die für mich nie ein Problem waren.«

Lo:Z17 – »[...] in Graubünden sicher [...], aber nicht das Puschlav, also eben [...], ich sehe es als meine Wurzeln, aber es war_ ich habe dort nie den besten Teil meines Lebens erlebt und darum ist es ein bisschen_ ich bin nicht für das Tal gemacht [...], wo alle sich kennen, wo, wenn etwas passiert, alle es wissen und wenigstens ein bisschen grösser, wie im Engadin [...].«

Lo:Z18 – »[...] ich bin in Airolo in der Rekrutenschule gelandet, aber in einer vollständig deutschsprachigen Kompanie [...]. [...] dort auch einer der Unterschiede zwischen_ zwischen Deutsch- und Italienischsprachig-Sein [...], in einer Phase, in der alle gestresst waren und ich weiss nicht, alle_ alle Leutnants da waren und_ [...] blieb ich gelassen [...]. [...] auch in anderen Situationen, wo die Deutschsprachigen dich anschauen wie: »Aber wieso_ wieso bist du so_ so entspannt?«, ja_ [...] und wir waren in Airolo, das ganze Militär war also, also alle die A_ und der Schulvorsitzende und so waren alles Tessiner off_ und klar [...], sie können reinkommen und Italienisch sprechen und sie fühlen sich schon besser, logischerweise. [...] also ich kann mich sehr gut zurechtfinden eben

oder in Poschiavo oder auch eben du hast Tessiner Studierende in Luzern oder auch eben zwischen_ hier_ hier in Chur mit der Musik oder auch in Luzern eben normalerweise auch in der Mobilität_ dass_ nicht_ ich muss nicht_ ich bin nicht blockiert, wenn ich einen Italienischsprachigen treffe [...]_ es hilft mir in der Mobilität in beiden Sprachgebieten.«

Lo:Z19 – »[...] jetzt, wo ich ein bisschen die Zukunft plane und mich frage, was ich machen könnte, eine Idee ist auch nach Graubünden zurückzukehren und zu arbeiten und z.B. auch im Engadin, weil es ist immer noch, es ist die Region, woher ich komme, es ist einfacher für mich, auch dort hinzukommen.«

Lo:Z20 – »[...] welche Sprache bevorzugst du, wenn du zwischen deinen zwei Sprachen wählen müsstest? Welche ist die_ ja die_ die du wählen würdest, wenn_ nein_ weil wenn sie dir die Frage stellen, passt du dich vielleicht schon an_ ähm, ja, wenn du alle Optionen frei zur Verfügung hättest, bevorzugst du es, Italienisch oder Deutsch zu sprechen? Oder ist es egal?«

Lo:Z21 – »Sicherlich ist es egal, also für mich passen beide. Wenn ich der bin, der zu Sprechen beginnen muss, so ins Leere hinaus mit allen Optionen, beginne ich vielleicht mit dem Deutschen, weil es die Sprache ist, mit welcher ich denke, oft.«

Lo:Z22 – »Und für diesen Fragebogen hast du mir Italienisch angegeben, hast_ hast du vielleicht bereits an die Tatsache gedacht, dass es sich um_ mehr um die Minderheitensprachen handeln könnte oder weshalb hast du jetzt nicht Deutsch angegeben? Kam es spontan?«

Lo:Z23 – »Ja, ja spontan. [Okay, oder vielleicht, weil ich dir auf Italienisch geschrieben habe?]. Kann auch sein. Ich bin_ bin_ bevorzuge es, mich anzupassen, vor allem. Ich habe immer die Freiheit gelebt mit_ mit_ bin ich in einer Gruppe, wo die Leute wählen können, wie sie sprechen möchten und ich passe mich an. [...].«

Anhang 2: Convenzione sull'anonimato – Anonymitätsvereinbarung

Le collaboratrici del progetto di ricerca Sabrina Sala e Flurina Kaufmann-Henkel sono obbligate a rispettare e riguardare l'anonimato della persona intervistata nel miglior modo possibile. Sono in atto le seguenti prescrizioni di anonimato:

- I nomi delle persone intervistate vengono sostituiti con dei pseudonimi
- Nomi di comuni e aziende che potrebbero far riferimento all'identità della persona intervistata vengono anonimizzati

Dati non anonimizzati vengono utilizzati esclusivamente dal gruppo di ricerca e non vengono inoltrati a terzi. Per le pubblicazioni e presentazioni del progetto possono venir citati esclusivamente dati anonimizzati. Vengono archiviati solo dei dati anonimizzati.

Durante i lavori di ricerca i dati vengono salvati su dei Server sicuri, ai quali hanno accesso solo i collaboratori del progetto di ricerca. Appena conclusi i lavori di ricerca i dati anonimizzati vengono depositati su FORSbase, l'archivio del centro di competenza delle scienze sociali svizzero.

Malgrado tutte queste prescrizioni e il grande impegno delle ricercatrici, non può essere del tutto assicurato l'anonimato completo perché le persone partecipanti hanno un profilo personale molto specifico e le regioni d'interesse sono troppo piccole.

- ☐ La persona intervistata conferma di aver preso atto dell'uso dei suoi dati personali e si dichiara d'accordo.
- ☐ In più la persona intervistata è d'accordo di restare a disposizione per ulteriori domande riguardanti questo progetto di ricerca.

Luogo e data

firma, nome e cognome

Anhang 3: Transkriptionsnotation

1. Besondere Modulation/Prosodie

ABER besonders betont gesprochene Wortteile oder Worte
 A:BER Verlängerung der Vokale inmitten des Wortes
 /(lachend) aber/ besondere Modulation oder Prosodie in Klammern

2. Unverständliches, schwer Verständliches

() unverständliche Passage

3. Überlappungen, gleichzeitiges Sprechen

Aber [mhm] simultanes Sprechen mehrerer Sprecher*innen

4. Pausen, Äusserungsintonation, Äusserungsfunktion

(2) Pausen (Sekunden in Klammern)
 , orthografisches Komma, trennt Sinneinheiten
 . Satz- oder Äusserungsendeintonation
 ? Frageintonation
 ! Ausrufeintonation
 Ab_ Wort- oder Satzabbruch

5. Interjektionen

Mmh, Mhm, oh, ehm, ähm bedeutsame Interjektionen lautähnlich abgebildet

6. Inszenierte Redewiedergabe

Ho detto: »Quel giorno« direkte- oder inszenierte Rede, Zitate werden durch Anführungs- und Schlusszeichen markiert

7. Nonverbales und »externe« Ereignisse

(Telefon klingelt)
 (Stift fällt runter)

Anhang 4: Leitfaden für exmanente Nachfragen

Domande biografiche di seguito

Istituzioni formative

- Come hai vissuto il tuo plurilinguismo a scuola? (Solo se non è già stato narrato durante il portrait linguistico)
- Ti ricordi ancora come hai imparato il tedesco? Quali esperienze hai fatto? Ti piaceva?
- A scuola avete imparato il tedesco »Hochdeutsch«. Lo »Schwizerdütsch« è mai stato presente?
- Per il tuo apprendistato/lavoro/la tua formazione universitaria ti sei trasferito/-a in un'altra regione linguistica. Come hai vissuto questo cambiamento?
- È stato difficile per te cambiare da una scuola di lingua italiana in una prevalentemente tedescofona?
- Com'era la situazione linguistica durante l'apprendistato/durante il tuo tempo alla Kanti? Quali esperienze hai fatto legate alla lingua?
- Come la metti oggi con il tuo tedesco? Ti senti a tuo agio quando si parla tedesco?

Vita privata/in generale

- Come reagiscono le persone al fatto che tu sappia più lingue?
- Fai parte di un'associazione? P.es. sportiva? Che lingua parlate lì?
- Hai contatti con delle persone di un'altra valle del Grigionitaliano? Se sì, che lingua parli con loro? Il dialetto o l'italiano? E con persone romanciofone?
- In quale lingua guardi la televisione, ascolti la radio, leggi libri o ascolti musica?
- Quando sei a Coira o a Zurigo e qualcuno ti chiede, da dove vieni, cosa gli rispondi? E se qualcuno ti chiede qual è la tua lingua madre?
- Daresti la stessa risposta anche a una persona quando sei in vacanze all'estero o nella tua patria d'origine (adattare alla situazione di chi viene intervistato(-a)).
- In quali situazioni hai vissuto il tuo plurilinguismo in modo positivo?
- In quali situazioni hai fatto delle esperienze più negative?
- È cambiato qualcosa negli ultimi cinque anni se pensi alle tue lingue? Ce n'è una che oggi ha più importanza o una che ha perso valore negli ultimi anni?
- Qual è la lingua che preferisci? Qual è quella che a tuo parere parli meglio?

Atteggiamenti verso la lingua

- Cosa pensi in generale del tuo plurilinguismo? È importante per te?
- Quali vantaggi o svantaggi può avere il plurilinguismo?
- Se ripensi alle tue esperienze personali – come si potrebbe trattare il plurilinguismo? Cosa dovrebbero fare i comuni, il Cantone o la Confederazione?
- Nei Grigioni l'italiano è una lingua minoritaria. Cosa ti sembra importante in questo contesto?

- Siamo un cantone trilingue. Trovi che tutte e tre le lingue vengano trattate in modo equo?
- Per te è importante che la politica si impegni a sostenere l'italiano o anche il romancio? Cosa si potrebbe fare?
- Cosa faresti per rafforzare la percezione dell'italiano e per dargli maggiore importanza?
- Hai mai sentito parlare della PGI? Dove e in quale contesto?
- Se tu dovessi avere dei figli, quale lingua vorresti parlargli e perché?
- Dove pensi di abitare in futuro? Ti immagini di poter vivere anche in un luogo, dove non si parla l'italiano?
- Se tu potessi esprimere in pubblico un desiderio legato alle lingue, quale sarebbe?

