

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 auserschulischer 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 »objektivierten 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.