



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Werlen, I. (2002). Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 57-80. <https://doi.org/10.5169/seals-978290>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Iwar Werlen, 2002

Sprachbiographien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Sprachleben sehen

Iwar WERLEN

Universität Bern, Institut für Sprachwissenschaft, Länggass-Strasse 49,
CH-3000 Bern 9; iwar.werlen@isw.unibe.ch

Cet article se base sur les données issues d'un projet de recherche effectué au milieu des années 1980. Vingt jeunes Italiens de la deuxième génération de l'immigration avaient été interviewés par des étudiantes et étudiants de l'Institut de Linguistique de l'Université de Berne, le but ayant étant de déceler les biographies langagières des locuteurs, et d'analyser leur expression. Le présent article revisite les données dans une perspective modifiée et tente de répondre aux questions suivantes: Comment les personnes formulent-elles leur multilinguisme, leur identité, l'acquisition et l'utilisation de leurs langues? Les analyses tiennent compte de la double diglossie (en Italie et en Suisse alémanique) et soulèvent aussi le problème de l'insécurité linguistique qui peut en découler, ainsi que les stigmatisations auxquelles certains interviewés sont confrontés.

Dieser Aufsatz stützt sich auf ein kleines Forschungsprojekt, dessen Daten aus den Jahren 1984 und 1985 stammen (vgl. Werlen 1986). Wir haben damals zwanzig junge italienische Angehörige der sogenannten zweiten Generation¹ interviewt. Das Ziel des Projektes war es, «Sprachbiographien» solcher Personen² zu erheben und zugleich die Sprachproduktion der interviewten Personen im Interview zu untersuchen. Für den vorliegenden Artikel steht eine andere Fragestellung im Vordergrund: Wie formulieren die Interviewten ihre Mehrsprachigkeit, ihren Spracherwerb, ihre Identität und ihre Sprachverwendung?

-
- 1 Die EKA (damals: Eidgenössische Konsultativkommission für Ausländerfragen; heute: Eidgenössische Ausländerkommission) publizierte 1980 einen Bericht mit dem Titel «Die ausländischen Jugendlichen – die sog. zweite Ausländergeneration», der auf S. 3 eine adaptierte Definition des Begriffs der zweiten Ausländergeneration gibt (EKA 1980). Hämmig (2000) stellt die erste umfassende Studie zur Situation dieser zweiten Generation in der Schweiz dar. Hämmig spricht von *Secondos*, ein Terminus, der 1984 noch unbekannt war. Hämmigs Daten stammen aus einer standardisierten Telefonbefragung von jungen türkischen und italienischen Secondos im Kanton Zürich.
 - 2 Der Terminus *Sprachbiographie* war von uns ohne theoretische Ansprüche angewandt worden; eine eigentliche Sprachbiographieforschung fordert z.B. Franceschini (2001).

1. Der migrationspolitische Hintergrund

Die 20 Personen, mit denen wir ein Gespräch führten³, wurden zwischen 1958 und 1964 geboren; sie waren zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 18 und 26 Jahren alt. Ihre Eltern wanderten also zu einem Zeitpunkt in die Schweiz ein, als die italienischen Arbeitsmigranten die grösste Migrantengruppe waren. 1964 ist weiter das Jahr, in dem Italien und die Schweiz ein Einwanderungsabkommen schlossen, das unter anderem den sofortigen Familiennachzug ermöglichte (Niederberger 1982, 65ff.). Kinder, die vor 1964 geboren wurden, kamen deswegen meistens in Italien zur Welt und blieben dort bei Verwandten, bis sie in die Schweiz geholt wurden. Nach 1964 geborene Kinder kamen in der Schweiz zur Welt oder reisten kurz nach der Geburt mit der Mutter in die Schweiz ein. Diese allgemeinen Feststellungen gelten natürlich nur für die eigentlichen Arbeitsmigranten⁴. Zwei unserer Interviewten haben Schweizer Väter; nach damaligem Recht bekamen Ehefrauen von Schweizer Männern in der Schweiz automatisch das Schweizer Bürgerrecht und ihre Kinder galten als Schweizerinnen oder Schweizer. In einem Fall ist ein italienischer Vater als Südtiroler zweisprachig deutsch-italienisch; er arbeitete in der Schweiz in einer staatlichen italienischen Institution und befand sich so in einer anderen sozioökonomischen Situation also die Arbeitsmigrantinnen und -migranten.

Zum Zeitpunkt der Einschulung der meisten interviewten Personen gab es in der Stadt Bern die Möglichkeit, die italienischsprachige Schule der *Missione Cattolica* zu besuchen. Manche Eltern schickten die Kinder zunächst in diese Schule, weil sie mit einer baldigen Rückkehr nach Italien rechneten. Diese Haltung («die gepackten Koffer unter dem Bett», siehe auch Hämmig 2000, 183-189, er spricht von «Rückkehrillusion») ist in unseren Interviews gut belegt. Daneben gab es auch die *Corsi di lingua e cultura italiana*, die von den meisten unserer Interviewten entweder freiwillig oder gezwungen besucht wurden. Die *Corsi* waren nicht sehr beliebt, weil sie an sonst schulfreien Nachmittagen stattfanden⁵.

3 Reflexionen zum Typ des Gesprächs, das wir führten, finden sich in Werlen (1986); wir gehen hier aus Platzgründen nicht darauf ein.

4 Die 'normale' Situation der Arbeitsmigranten besteht darin, dass beide Eltern berufstätig sind. Die Väter zumeist in manuellen Berufen im Baugewerbe oder in industriellen Betrieben, die Mütter häufig als Putzfrauen oder als Hilfskräfte in Dienstleistungsbetrieben.

5 Die *Corsi* wurden im Kanton Bern auf die freien Schulnachmittage gelegt. Andere Kantone, etwa Luzern, integrierten die *Corsi* in den Schulbetrieb. Erstaunlicherweise wussten nicht alle unsere Interviewten, dass sie die Möglichkeit gehabt hätten, die *Corsi* zu besuchen.

In die Zeit des Aufwachsens und des Schulbesuchs der Interviewten fielen die verschiedenen Überfremdungsinitiativen, welche die Schweizer Migrationspolitik der späten sechziger und der siebziger Jahre prägten⁶. Das Klima war geprägt durch eine zunehmende xenophobe Grundstimmung, die sich auch auf die Schule auswirkte. Die meisten männlichen Interviewten berichten deswegen auch von Auseinandersetzungen handgreiflicher Art mit Schweizer Mitschülern; die Mädchen wurden eher durch Verspotten diskriminiert. Die Beschimpfung⁷ *Tschingg* oder *Soutschingg* gehörte zum rituellen Repertoire dieser Haltung.

Der Schweizer Schule wurde das Problem der ausländischen, fremdsprachigen Kinder erst spät bewusst und Massnahmen wurden noch später ergriffen⁸. Der typische Vorgang war der, dass die eintreffenden Kinder in eine Schulklasse gesteckt wurden, unabhängig davon, ob sie die Schulsprache verstanden oder nicht. Zum Zeitpunkt der Einschulung gab es an den Schulen kaum Förderungsmassnahmen für diese Kinder – die meisten Interviewten zumindest können sich nicht erinnern, irgendwelche Stützkurse erhalten zu haben oder in gesonderte Klassen für Fremdsprachige eingeschult worden zu sein, wie sie später eingeführt wurden. Die Schule reagierte auch seltsam teilnahmslos auf die Tatsache, dass der Schulerfolg der ausländischen Kinder dramatisch schlechter war als jener der einheimischen⁹. Die Eidgenössische Konsultativkommission für Ausländerfragen bemühte sich zwar nach Kräften,

6 Die erste sog. Überfremdungsinitiative der Zürcher Demokraten wurde am 23. Juli 1965 eingereicht und nach der Ablehnung durch das Parlament am 20. März 1968 zurückgezogen. Die zweite Initiative, diesmal der Nationalen Aktion, wurde am 20. Mai 1969 eingereicht und am 7. Juni 1970 knapp verworfen; der hohe Anteil an Ja-Stimmen von 46% wurde von der offiziellen Politik als dramatisch empfunden. Die 3. Initiative der Nationalen Aktion wurde am 3. November 1972 eingereicht und am 20. Oktober 1974 verworfen; der Ja-Anteil betrug hier noch etwa ein Drittel, genau so wie bei der 4. und 5. Überfremdungsinitiative, über die am 13. März 1977 abgestimmt wurde. (Quelle: <http://www.admin.ch/ch/d/pore/vi/vishort.html> vom 11. September 2002).

7 Das Schweizerdeutsche Idiotikon (Bd. 14, 1479f.) weist das Wort seit 1900 nach. Die Verbindung mit *Sou-* (*Sau-*) findet sich auch in anderen derartigen Beschimpfungen, historisch am ältesten wohl bei den *Souschwaben*.

8 Die ersten «Grundsätze zur Schulung der Gastarbeiterkinder» der EDK stammen vom 2. November 1972. Ihnen folgten 1974 und 1976 Ergänzungen und 1991 neue Empfehlungen. Über die Auswirkungen dieser Empfehlungen auf die schulische Praxis gibt es u.W. keinen systematischen Überblick.

9 Dieses Phänomen ist anscheinend resistent gegen alle Bildungsreformen, wie etwa Müller (1997) und zuletzt noch EDK (2001) gezeigt haben. Nur sind inzwischen nicht mehr primär nur die italienischsprachigen Migrantinnen und Migranten betroffen, sondern eine Vielzahl von verschiedensprachigen Migrantengruppen.

das Bewusstsein für die Situation der zweiten Generation zu wecken (EKA 1980), aber die Erfolge waren eher gering¹⁰.

2. Die sprachliche Situation der italienischen Migrantinnen und Migranten in Bern und Umgebung

Um zu verstehen, in welcher sprachlichen Situation sich die Angehörigen der zweiten Generation in der Mitte der sechziger Jahre in Bern befanden, muss man sich zwei grundlegende Diglossien vor Augen führen. Die Schweizer mediale Diglossie (so Kolde 1981, 68) befindet sich zu dieser Zeit auf dem Weg zu dem, was sie heute ist: noch ist gesprochenes Hochdeutsch nicht so vollständig aus der Öffentlichkeit verschwunden, wie das heute der Fall ist; die fast vollständige Dialektalisierung der Schule lässt noch auf sich warten (vgl. Schwarzenbach 1969, 389ff.). Dennoch kann gesagt werden, dass Hochdeutsch primär geschrieben, Dialekt primär gesprochen wird.

Die zweite Diglossiesituation ist die italienische (Berruto 1989, 28). Für die meisten italienischen Einwanderer der ersten Generation, vor allem für die aus dem Süden, gilt in dieser Zeit, dass sie nur eine geringe Schulbildung haben (die Männer zwischen fünf und sieben Jahren, die Frauen häufig weniger), dass ihre primäre Sprache der Dialekt ihres Heimatortes ist und dass Italienisch für sie eine Bildungssprache darstellt. Gerade Eltern, die aus der gleichen Gegend kommen, sprechen untereinander nur Dialekt und können manchmal kaum Standarditalienisch sprechen, geschweige denn schreiben. Sie verstehen es zwar, wenn sie es hören, aber auch ihre Lesefähigkeiten sind sehr restringiert¹¹. Diese Eltern importieren die italienische Diglossiesituation nach Bern.

Die Kinder solcher Eltern lernen in der Familie also als erste Sprache den Dialekt ihrer Eltern, bei unseren Interviewten ist das häufig Leccese. Bei Eltern aus verschiedenen Regionen (z.B. Mutter aus Lecce, Vater aus Napoli) ver-

10 Dennoch kann Schöneberg (1981, 466ff.) feststellen, dass von den untersuchten Migrantengruppen in der BRD und der Schweiz die sprachliche Assimilation der italienischsprachigen Arbeitsmigranten in der deutschen Schweiz am weitesten fortgeschritten war (Romandie und Tessin wurden hier nicht untersucht).

11 In einer Reihe von Fällen können die Eltern, vor allem die Mütter, als funktionale Analphabeten betrachtet werden. Daraus können soziale Probleme entstehen – so berichtet ein Interviewer (ZP) davon, dass eine italienische Frau in einem Mehrfamilienhaus wohnt, wo es – wie in solchen Häusern in der deutschen Schweiz üblich – einen sog. Waschplan gibt. Er regelt, wann welche Bewohner die Waschmaschinen und die Trocknungsräume benützen dürfen. Da die Frau diesen Waschplan nicht lesen kann, wäscht sie auch dann, wenn sie gar nicht an der Reihe ist. Das belastet das Verhältnis zu den andern Familien im Haus und führt zu Streitigkeiten.

wenden die Eltern Italienisch, weil die Dialekte gegenseitig nicht verständlich sind. Aufstiegsorientierte Eltern sprechen mit den Kindern Italienisch, untereinander aber teilweise Dialekt, sodass die Kinder eine aktive Italienisch- und eine passive Dialektkompetenz haben.

Die doppelte Diglossiesituation Schweizerdeutsch – Hochdeutsch, *dialetto* – *italiano*¹² prägt die meisten unserer Interviewten. Dabei ist zu bedenken, dass in beiden Fällen die dialektale Variante nicht oder kaum geschrieben wird, während die Standardvariante eng mit Literalität verbunden ist. Da die in der Schweiz eingeschulten Kinder das Schreiben und Lesen im Hochdeutschen lernen, ist diese Seite des Italienischen meist eher dürftig ausgeprägt; die *Corsi* tragen im Allgemeinen nur wenig zu einer besseren Literalität bei. Fast alle Interviewten lesen deshalb – wenn überhaupt – lieber deutschsprachige Zeitungen und Bücher als italienische und die meisten schreiben selten und ungern Italienisch.

Ein weiterer Aspekt ist zu beachten: In den meisten Familien sind beide Elternteile berufstätig. Die Kinder werden deswegen früh entweder an eine Tagesmutter oder in eine Kinderkrippe gegeben. Fast immer sind die Kinder hier in einem berndeutschen Milieu und lernen hier von den Betreuungspersonen und ihrer *peer group* Berndeutsch (auch wenn die *peer group* in manchen Fällen anderssprachige Kinder umfasst).

Diese Randbedingungen brauchen nun aber lange nicht immer zu den gleichen Ergebnissen zu führen. Als ein Beispiel dafür skizzieren wir die Wege von drei Brüdern, die uns Adriano¹³, einer der drei, geschildert hat.

3. Ein Fallbeispiel: Adriano und seine Brüder

Adriano ist einer der drei Söhne eines Ehepaars aus der Nähe von Lecce. Der Vater wanderte 1957 in die Schweiz aus, die Mutter blieb mit den Kindern in Apulien. Adriano wurde 1958 geboren, er hat einen älteren und einen

12 Wir verwenden ab hier den Ausdruck *Dialekt* für das Berndeutsche, *dialetto* für den jeweiligen italienischen Dialekt, *Hochdeutsch* für die deutsche Standardsprache und *italiano* oder *Italienisch* für die italienische Standardsprache.

13 Personen, die wir interviewt haben, werden hier mit einem erfundenen Vornamen erwähnt, um eine Identifikation auszuschliessen. Jeder Vorname bezieht sich immer auf die gleiche Person. Die Vornamen sind geschlechtsspezifisch, so dass am Vornamen erkannt werden kann, ob die Person weiblich oder männlich ist. In den Transkriptausschnitten werden die Interviewten durch die Siglen *If* (weibliche Interviewte) und *Im* (männlicher Interviewter) bezeichnet.

jüngeren Bruder. 1960 ging die Mutter ebenfalls in die Schweiz; die drei Jungen blieben bei einer Tante.

Der älteste Bruder besuchte während fünf Jahren die Primarschule, verliess dann die Schule und begann zu arbeiten. Mit etwa 18 Jahren wanderte er zu den Eltern in die Schweiz aus, wo er im Transportgewerbe arbeitet. Adriano sagt von ihm, er spreche so deutsch, wie er selbst es etwa nach zwei Jahren gekonnt habe. Man verstehe ihn nur mit Not. Dieser ältere Bruder befindet sich also praktisch in der Situation eines Migranten der ersten Generation, ohne Schulbesuch in der Schweiz, nur mit dem heimischen dialetto. Wie sein Deutsch sich anhört, wissen wir nicht; vermutlich ist es eine Version des Gastarbeiterdeutschen (in berndeutscher Variante)¹⁴.

Der jüngere Bruder von Adriano blieb in Italien, um dort die Schule zu beenden. Er kam vier Jahre nach Adriano in die Schweiz und wollte hier studieren; dazu brauchte er Deutsch. Er gab die Schule jedoch auf, da sie ihm zu wenig streng war. Er habe nicht verstanden, dass man in der Schule Waldspaziergänge und Handarbeit gemacht habe – in Italien gebe es so etwas nicht. Deswegen ging er an eine italienischsprachige Institution in Bern, wo er auf Italienisch geschult wurde und einen Abschluss machte; nach dem Abschluss blieb er als Lehrer an dieser Institution, wo er zum Zeitpunkt des Interviews immer noch arbeitet. Nach Aussage von Adriano kann er kein Deutsch; er wolle es auch nicht lernen, weil er es nicht brauche. Er versteht es aber wohl.

Adriano selbst besuchte die Primarschule bis und mit der 3. Klasse in Italien. Dann kam er in die Schweiz, blieb etwa ein halbes Jahr. Er wurde eingeschult, galt in der Klasse nur als *Tschingg*. Deswegen wollte er nach einem halben Jahr wieder zurück nach Italien. Nach einem halben Jahr kehrte er aber wieder in die Schweiz zurück. Er wurde in die dritte statt in die vierte Klasse eingeschult, weil er kaum Deutsch verstand. Er lernte aber («outomaatisch», siehe unten) Berndeutsch und zwar so, dass seine Sprachform im Interview einem nativen Berndeutsch entspricht. Mit 16 verliess er die Schule und wollte das Leben geniessen, wie er sagt. Nach etwa einem Jahr begann er, eine Ausbildung an einer Privatschule nachzuholen, denn sein Ziel war ein Studium; in Italien hätte er Recht studieren wollen, in der Schweiz sei das

14 Das Deutsch der italienischen Gastarbeiter der ersten Generation in der Schweiz ist erstaunlicherweise nie umfassend erforscht worden; zu Ansätzen siehe Schenker (1973). Rovere (1977) und Berruto et al. (1988) beschäftigen sich mit dem Italienischen der Migrantinnen und Migranten; Pizzolotto (1991) untersuchte eine Gruppe, bei der die zweite Generation im Vordergrund steht; sein Interesse gilt vornehmlich dem Code-Switching.

ausgeschlossen. Nach anderthalb Jahren brach er die Ausbildung ab und fand eine Stelle in einem Büro. Danach begann er an der Institution, wo sein jüngerer Bruder als Lehrer tätig ist, eine berufsbegleitende Ausbildung, die er auch abschloss. Zum Zeitpunkt des Interviews hat er eine Stelle in einem Energiebetrieb der Stadt Bern. Er hat eine Schweizerin geheiratet und ist Vater einer zweijährigen Tochter. Er überlegt sich, ob er mit der Tochter Italienisch sprechen solle, fürchtet aber, sie damit zu überfordern. Als seine zwei Muttersprachen betrachtet er jetzt Berndeutsch und Leccese. Schweizer will er jedoch nicht werden, da er sich weiterhin als Italiener fühlt.

Die drei Brüder vertreten drei sehr unterschiedliche Modelle: der älteste Bruder geht den Weg der ersten Generation: ungesteuerter Spracherwerb in der Arbeitsumgebung mit Fossilisierung; der zweite Bruder bleibt sprachloyal und lehnt die Umgebungskultur und -sprache ab, er findet eine Art Ghetto mit der italienischen Ausbildungsinstitution und einer italienischsprachigen Familie; Adriano selbst assimiliert sich weitgehend, behält aber Kontakte mit der italienischen Kultur¹⁵.

4. Die doppelte Diglossie und ihre Konsequenzen: sprachliche Unsicherheit

Sprachbiographien werden in Interviews formulierend konstruiert. Es sind keine objektiven Tatsachen, die hier mitgeteilt werden. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, die jeweilige wörtliche Formulierung von Aspekten solcher Sprachbiographien zu präsentieren und aus der Sicht der Analysierenden zu interpretieren. Das kann hier nur ansatzweise geschehen; die einzelnen Ausschnitte stehen für rekurrente, typische Formulierungen, die sich bei verschiedenen Befragten wiederholen¹⁶.

Wenn schon jede Erinnerung eine interpretierende Rekonstruktion der vergangenen Erfahrungen darstellt, ist das bei der Erinnerung an den ersten Spracherwerb besonders ausgeprägt: Kaum je wird er bewusst erinnert. Im Nachhinein wird er jedoch als etwas verstanden, was nichts mit Lernen zu tun

15 Er ist Mitglied eines Veloclubs mit lauter italienischen Mitgliedern.

16 Aus Platzgründen drucken wir nur je ein Beispiel ab. Die Transkriptionen verwenden eine einfache Dieth'sche Umschrift (vgl. Dieth 1986) mit einer hochdeutschen Interlinearübersetzung. Auch hier stehen die Siglen *If* und *Im* für die Interviewten, andere Siglen (*ZP*, *RP*, *FR*, *MB*, *LS*) für die Interviewenden. An Sonderzeichen werden spitze Klammern eingeführt für Bemerkungen wie <lachend> oder <hochdeutsch>. Simultanes Sprechen wird durch eckige Klammern auf zwei Partiturzeilen dargestellt. Pausen werden mit Kreuzen (+) notiert; mehrere Kreuze bilden längere Pausen ab.

hat. Die Metaphern für diesen frühen, selbstverständlichen Erwerb sind: das geschieht «automatisch», das «ging einfach so»:

- 1 If das isch eifach so ggange aso i däm auter
 das ist einfach so gegangen also in dem Alter

(Carla)

- 1 Im bi meer isch es isch ja das esòò gsi dass i
 bei mir ist es ist ja das so gewesen, dass ich
 2 bäärndütsch esòò glèèrt ha outomaatisch eifach
 berndeutsch so gelernt habe automatisch einfach
 3 u eee mit
 und eeh mit
 4 RP mm esoo vom khööre häär
 mm so vom Hören her
 5 Im vom khööre häär ja ja ha eigetlich nie richtigen
 vom Hören her ja ja habe eigentlich nie richtigen
 6 un i der X Y Z han-i richtig e chli tütsch eee +
 und in der XYZ habe ich richtig ein wenig deutsch eh
 7 ortograafisch u eifach ee + grammatikch kschtudiert
 orthogragisch und einfach eh Grammatik studiert
 8 aber süsch han-i nie
 aber sonst habe ich nie

(Adriano)

Das zweite Zitat stellt die beiden Lernformen einander sehr schön gegenüber. Der Sprecher hat Berndeutsch erst mit etwa neun Jahren gelernt, aber auch hier eben noch «automatisch»; diesem Lernprozess stellt er den Lernprozess in der Schule XYZ gegenüber, wo er «richtig» Deutsch gelernt habe (also Hochdeutsch), und zwar Orthographie und Grammatik. Damit ist Normativität angesprochen – Berndeutsch und Dialekto werden nie als Gegenstand von kodifizierten Normen betrachtet, hingegen wohl Hochdeutsch und Standard-italienisch. Diese beiden letzteren Sprachformen kann man «lernen», eben in der Schule oder in Kursen. Das zeigt sich auch in der Aussage von mehreren Probandinnen, sie könnten zwar Italienisch oder Hochdeutsch sprechen, aber sie hätten die Grammatik nie gelernt:

- 1 FR und de bisch o guet im italiänisch?
 und dann bist-du auch gut im Italienischen?
 2 Im jaa'a
 ja
 3 FR hesch döt o kcheni problèem
 hast-du dort auch keine Probleme?

- 4 Im ja ja grammatikch vilich chli wüu + i ha nie +
ja ja Grammatik vielleicht ein-wenig weil ich habe nie
- 5 aso i bi nie i d schueu ggange aso
also ich bin nie in die Schule gegangen also
- 6 italiänisch gnòò + schpezieu oder
italienisch genommen speziell oder
- 7 FR mh
mh
- 8 Im ussert den efach z itaalie natürlech aber e +
ausser damals einfach in Italien natürlich aber eh
- 9 aso rede + isch kches problèem aber äbe grammatikch
also reden ist kein Problem, aber eben Grammatik
- 10 FR aa hesch müesse [leere wie die andere-n o]
ah hast-du müssen lernen wie die andern auch
- 11 Im [mache-ni sicher]
mache ich sicher
- 12 es par fäaler
ein paar Fehler

(Giovanni)

Der Sprecher hatte zunächst vom Grossvater Berndeutsch gelernt, ging dann mit den Eltern ein paar Jahre nach Italien, wo er zwei Jahre in die Primarschule ging, verlernte dort sein Berndeutsch, kam mit der Mutter wieder zurück und ging in die Schweizer Schule. Italienisch hat er also nie eigentlich schulisch gelernt (Zeile 8 verweist auf die zwei Jahre Primarschule). Mit «Grammatik» ist immer die normative Grammatik gemeint – das ist etwas, was man in der Schule lernen muss, genau so wie das Schreiben. Das gilt auch für die Orthographie des Hochdeutschen.

- 1 If i ha auso zimli aus dürenang pracht was me cha
ich habe also ziemlich alles durcheinander gebracht was man kann
- 2 dürenang bringe + auso sigs das daas und dass e han-i
durcheinander bringen, also sei-es das das und dass eh habe-ich
- 3 eifach nie gsee oder nie ghöört + ee di tse kchaa +
einfach nie gesehen oder nie gehört eh die ck
- 4 di han-i o nie u di + bgriife no hüt ni ä +
die habe-ich auch nie und die begreife ich noch heute nicht eh
- 5 aus zäme was mit dene sachche z tüe het
alles zusammen was mit diesen Sachen zu tun hat
- 6 dööt bin-i eifach baanhof + äs geit nit witer
da bin-ich einfach Bahnhof es geht nicht weiter

(Paola)

Die Unfähigkeit, die Regeln der deutschen Orthographie zu begreifen, lässt sich nicht heilen («äs geit nit witer»). Genau so geht es Adriano mit den «vier Fällen»:

- 1 Im es isch esoo i de primaarschueu han-i gloub ts
es ist so in der Primarschule habe-ich glaub das
- 2 wichtigschte + eifach t basis vo der vor tütsche
Wichtigste einfach die Basis von der von-der deutschen
- 3 schpraach verpasst u das isch eifach di vier fäu
Sprache verpasst und das ist einfach die vier Fälle
- 4 RP mh'
mh
- 5 Im di biherrschen-i hüt geng no nit me merkch das säub
die beherrsche-ich heute immer noch nicht man merkt das
selb
- 6 u me merkcht das sicher oo wen-i bäärndütsch rede
und man merkt das sicher auch, wenn-ich berndeutsche rede
- 7 aber me me wüürd das no viu mèè gschpüre wen-i würd
aber man man würde das noch viel mehr spüren, wenn-ich
würde
- 8 hochdütsch rede
hochdeutsch reden
- 9 RP hochdütsch rede
hochdeutsch reden

(Adriano)

Adriano scheitert also am komplizierten Regelwerk des Hochdeutschen für die vier Kasus und ihre morphologische Ausprägung, besonders im Bereich der attributiven Adjektive.

Für das Sprechen ihrer Sprachen unterscheiden die Befragten zwischen zwei verschiedenen Modalitäten: die eine wird mit den Metaphern des «Herauskommens», des «Herausrutschens» beschrieben, die andere mit der des «Stotterns» oder «Stolperns» – alles Metaphern aus dem Bewegungsbereich, die ein ungehindertes, kontinuierliches Sich-Bewegen mit einem behinderten, diskontinuierlichen kontrastieren:

- 1 Im wüu bäärndütsch isch doch jetz würkchlich e schpraach
weil Berndeutsch ist doch jetzt wirklich eine Sprache
wo mer würkchlich userütscht
die mir wirklich rausrutscht

(Adriano)

- 1 Im i cha jetz nit zum biischpiu säge + i cha gad so
ich kann jetzt nicht zum Beispiel sagen ich kann gerade so

- 2 guet dütsch wi **öich** [sic] oder oder so guet dütsch +
gut deutsch wie Euch oder oder so gut deutsch
- 3 wi ne schwizer + das cha das cha das cha me niemaus
wie ein Schweizer das kann das kann das kann man niemals
- 4 gloub-i ++ dasch fiu sisch imm s het immer
glaube-ich das-ist viel es ist imm es hat immer
- 5 schprachlichì differänz oder + und i gloubes nìid das
sprachliche Differenz oder und ich glaube es nicht dass
- 6 i gad so guet + dütsch chönt wie jetz e schwizer
ich gerade so gut deutsch könnte wie jetzt ein Schweizer
- 7 es isch efach + i cha scho guet dütsch + aber efach
es ist einfach ich kann schon gut deutsch aber einfach
- 8 es git ungerschìide **zwüsche di di** beide dütsch oder
es gibt Unterschiede zwischen die die beiden Deutsch oder
- 9 es git efach + eine gsèèt men-ims aa dass-er
es gibt einfach einen sieht man-ihm-es an dass er
- 10 wüürkchech tip top + dütsch cha + u bi eim gsèèt men
wirklich tipp topp deutsch kann und bei einem sieht man
- 11 ims aa dass er mues t wöörter go suche no bivor das
ihm-es an dass er muss die Wörter gehen suchen noch bevor
dass
- 12 er öpis mues säge + u das passiert bi mier mängisch
er etwas muss sagen und das passiert bei mir manchmal
- 13 ou oder + dass i mues überlege + was i für nes wort
auch oder dass ich muss überlegen, was ich für ein Wort
- 14 jetz mues säge dass i dass i mi **dass i mii** verschteit
jetzt muss sagen dass ich dass ich mich dass ich mich
verstehe
- 15 u das isch bimne schwizer nid esòò + bimne schwizer
und das ist bei-einem Schweiz nicht so bei-einem Schweizer
- 16 dä bringt das züg gad schnäu usen oder
der bringt das Zeug gerade schnell raus oder

(Giorgio)

Hier ist eine eigentliche Theorie der *fluency* formuliert; der Sprecher attribuiert den «Schweizern» (also den nativen Berndeutschsprechern), dass sie keine Wörter suchen müssten, um sich angemessen auszudrücken; bei denen komme «das züg gad schnäu use», während er selbst manchmal ein Wort suchen müsste. Deswegen betrachtet er sein Deutsch auch als nicht so gut wie jenes der Schweizer. Interessanterweise hat er in dieser Passage mehrere auffällige Marker, die sein Berndeutsch als nichtnativ kennzeichnen [fett in Zeilen 2 (Kasus), 8 (Kasus), 14 (Konstruktion)].

- 1 Im jaa siit dass i us de schu schwizer schuu use bi chòò
ja seit dass ich aus der Schu Schweizer Schule raus bin
gekommen
- 2 + schtottrets wider chlei em dütsch +
stottert-es wieder ein-wenig im Deutschen
- 3 LS aa jaa
ah ja

(Gino)

Gino geht zum Zeitpunkt des Interviews in eine italienischsprachige Berufsschule, wo er auch noch Deutschstunden hat. Das Hochdeutsche gerät hier ins Stottern. Das Berndeutsche, das Gino spricht, ist beim Anhören sofort als nichtnativ zu erkennen – er spricht sehr unartikulierte, nuschelnde, eine der bekannten Techniken, Schwierigkeiten zu überspielen.

Das Thema des Fehlers schliesst sich an die Gegenüberstellung von «Rausrutschen» und «Stottern» an. Das Bewusstsein, Fehler zu machen, ist bei vielen vorhanden und wird auch formuliert:

- 1 Im ja i i verwütsche mi aube dass i es par fääler machche
ja ich ich erwische mich jeweils dass ich ein paar Fehler
mache
- 2 FR [per esempio] non se
zum Beispiel nicht sich
- 3 Im [soo ziitfääler]
so Zeitfehler

(Giovanni)

Giovanni identifiziert seine Fehler als «ziitfääler», also Tempusfehler. Auch hier scheint die Norm hineinzuspielen. Das Bewusstsein, fehlerhaft zu sprechen, führt zu einer generellen sprachlichen Unsicherheit¹⁷.

- 1 If t uusschpraach isch nie müe e mit dere han-i nie
die Aussprache ist nie Mühe eh mit der habe-ich nie
- 2 müe kha + gaar nie aber eifach so chlii schpraachgfüü
Mühe gehabt gar nie, aber einfach so ein-wenig Sprachgefühl
- 3 so finesse-n eso e <han-i nie bigriffe <lachend>>
so Finessen so eh habe-ich nie begriffen
- 4 gloub bis jetz niid
glaube bis jetzt nicht

17 Der Begriff der *sprachlichen Unsicherheit* wurde von William Labov eingeführt und für die Suisse romande von Pascal Singy untersucht (Singy 1997, 34ff.); in unserem Kontext ist der Begriff stärker auf das individuelle Bewusstsein der Probandinnen bezogen und weniger auf eine unterstellte Norm.

- 5 FR <lacht>
 6 If oder soo gwüssi wändige wenn dass me die bruucht
 oder so gewisse Wendungen, wann dass man die braucht
 7 u wie u soo da han-i müe das + chan-i eifach niid
 und wie und soo da habe-ich Mühe das kann ich einfach nicht

(Martina)

Obwohl Martina ein absolut akzentfreies Berndeutsch spricht und – anders als die meisten der Befragten – die Matura gemacht hatte und zum Zeitpunkt des Interviews an der Universität studiert, konstatiert sie ein fehlendes Sprachgefühl, spricht von «Finessen», die sie nicht beherrsche.

Die sprachliche Unsicherheit wird teilweise generell der Zweisprachigkeit zugerechnet. Das drückt sich aus in der Formel: «ich spreche zwar zwei Sprachen, aber beide nicht perfekt»:

- 1 If aso i bi geng stouz druf gsi dass i mit zwöi
 also ich bin immer stolz darauf gewesen, dass ich mit zwei
 2 schpraache bi ufgwachse
 Sprachen bin aufgewachsen
 3 MB mh'
 mh
 4 FR mh'
 mh
 5 If has geng fein gfunge + u doch irgendwie isch e
 habe-das immer fein gefunden und doch irgendwie ist ein
 6 Naachteil daa dünkcht mi
 Nachteil da dünkt mich
 7 MB ja
 ja
 8 FR ja
 ja
 9 If dass me vilich eifach aso kchei schpraach +
 dass man vielleicht einfach also keine Sprache
 10 im grund gno perfekcht cha oder
 im Grunde genommen perfekt kann oder

(Francesca)

Beim Zuhören wird bei Francesca keine Spur dieser vermuteten Nicht-Vollkommenheit hörbar. Sie versteht im Übrigen den Erwerbsprozess als organisch: mit den Sprachen ist sie einfach aufgewachsen. Während Francesca nur vermutet («vilich ... kchei schpraach im grund gno perfekcht cha»), dass ihre Sprachkenntnis nicht «perfekt» sei, gilt das für Paola als Sicherheit:

- 1 If das i nit cha e ungerscheide des daa isch jetz miini
dass ich nicht kann eh unterscheiden das da ist jetzt meine
- 2 mueterschpraach oder e das da hie chan-i besser +
Muttersprache oder eh das da hier kann-ich besser
- 3 das sch nid waar wüu beides zäme reden-i + aber ganz
das ist nicht wahr weil beides zusammen rede-ich aber ganz
- 4 sichcher beides zäme nid perfekcht + das bin-i mer
sicher beides zusammen nicht perfekt das bin-ich mir
- 5 kchomplet kchlaar denn mir fää i merkches säuber
komplett klar denn mir feh ich merke-es selber
- 6 mir fääle eifach geng irgendwoo fääle mer wort
mir fehlen einfach immer irgendwo fehlen mir Worte

(Paola)

Dieses Zitat von Paola zeigt die sprachliche Unsicherheit deutlich: sie hat Erinnerungen daran, dass ihr Deutsch am Anfang der Schule mangelhaft war und dass sie von den anderen Schülerinnen und Schülern ausgelacht wurde. Im Interview gibt es aber nur eine einzige Stelle mit einem 'Fehler', sie sagt dort: «we me re fraagt» (*wenn man ihr fragt*), verwendet also den Dativ an Stelle des Akkusativs.

5. Die Verwendung der Sprachen – Konflikt der Prinzipien

Über die Verwendung der Sprachen in ihrem alltäglichen Leben sind sich die Befragten nicht immer ganz klar. Francesca etwa sagt, «i ha mi gaar nit ggachtet» («ich habe gar nicht darauf gesehen»), als sie gefragt wird, wann sie welche Sprache gesprochen habe. Aber einige implizite Prinzipien lassen sich feststellen: eine Art Territorialprinzip und ein Personalprinzip. Beim Territorialprinzip ist es der soziale Ort, der über die Sprachwahl entscheidet. Giorgio etwa nennt das Sizilianische die «Heimsprache»:

- 1 Im iig mit miire schwoscht mer rede mängisch +
ich mit meiner Schwester wir reden manchmal
- 2 dütsch oder + mer verschtöön-is besser + tütsch +
deutsch oder wir verstehen-uns besser deutsch
- 3 aber mit den eutere + tüe mer siziliänisch rede oder +
aber mit den Eltern tun wir sizilianisch reden oder
- 4 des isch nämlich üsi + heimschpraach oder +
das ist nämlich unsere Heimsprache oder
- 5 de tüe mer dIE rede zäme
dann tun wir die reden zusammen

(Giorgio)

Die «Heimsprache» gilt zu Hause, während Giorgio mit seiner Schwester deutsch spricht (das wäre das Personalprinzip). Gino formuliert das gleiche Prinzip sogar ausdrücklich als Norm:

- 1 Im zùm biischpiu em tisch + rede si meer mit den eutre-n
zum Beispiel am Tisch reden sie wir mit den Eltern
- 2 italiänsch plötzlich fragt mi efch mi brüetsch öppis
italienisch plötzlich fragt mich einfach mein Bruder etwas
- 3 uf dütsch du des des schtöört mi mängisch.
auf deutsch du das das stört mich manchmal
- 4 LS du würdsch lieber italiänisch
du würdest lieber italienisch
- 5 Im ja schò ir famile sött me schòò
ja schon in-der Familie sollte man schon

(Gino)

In der Familie sollte man also aus Prinzip Italienisch reden. Das Territorialitätsprinzip gilt aber auch ausserhalb der Familie, dann allerdings für das Bern-deutsche. Catarina erzählt, dass sie an der Arbeitsstelle mit andern Italienerinnen Italienisch gesprochen habe. Die Reaktion der Schweizerinnen beschreibt sie so:

- 1 If oder nächer si säge immer hie simer ir schwiz
oder nachher sie sagen immer hier sind-wir in-der Schweiz
- 2 hier müester tütsch rede
hier müsst-ihr deutsch reden
- 3 /bricht ab/

(Catarina)

Das Personalprinzip wird so formuliert, dass mit einer bestimmten Person normalerweise eine der Sprachen verwendet wird (auch wenn beide verwendet werden könnten). Hierzu wiederum Gino:

- 1 Im mit däm [sc. Bruder] geit s nìi weis o nit wiso
mit dem geht es nicht weiss auch nicht wieso
- 2 u schÿsch + meer au au ggusä wo-ni da ha mit dene
und sonst wir auch auch Cousins die-ich hier habe mit denen
- 3 chan-i nume dütsch rede chan-i nid italiänisch rede
kann-ich nur deutsch reden kann-ich nicht italienisch reden
- 4 wo hie ou ufgwachse si
die hier auch aufgewachsen sind

(Gino)

Das Personalprinzip wird fast als zwanghafte Sprachwahl verstanden: Mit dem Bruder und den Cousins kann er nur Deutsch reden, nicht Italienisch.

Personalprinzip und Territorialitätsprinzip können in Konflikt geraten – gerade auch in der Familie¹⁸. Daraus entstehen dann Code Switches¹⁹, die wie folgt formuliert werden:

- 1 If des git es dürenANG de rede meer e bäärndüütsch
das gibt ein Durcheinander dann reden wir eh berndeutsch
- 2 t eutere verschtöös ja u näer antworte sei uf
die Eltern verstehen-es ja und nacher antworten sie auf
- 3 italiänisch u we wemer de wider mit den eutere zäme
italienisch und wen wenn-wir dann wieder mit den Eltern
zusammen
- 4 rede de gits wider es dürenang de rede meer
reden dann gibt-es wieder ein Durcheinander dann reden wir
- 5 italiänisch uu + ee es isch aube chli-nes chaaos
italienisch und eh es ist jeweils ein-wenig-ein Chaos
- 6 aber verschtaa düe mer is
aber verstehen tun wir uns

(Paola)

Code Switches werden als «Durcheinander», als «Chaos» verstanden; andere sprechen von «Gemisch» (etwa Francesca). Aber das Ziel der Kommunikation («verschtaa düe mer is») wird erreicht, das ist die Hauptsache.

Chaos und Durcheinander beziehen sich aber nicht nur auf die Kommunikation, sondern auch auf die Identität. So formuliert Paola:

- 1 If es isch eifa eietlich no luschtig wüu hie si-mer
es ist einfach eigentlich noch lustig weil hier sind-wir
- 2 irgendwie usländer dunge simmer usländer jö was siimer
irgendwie Ausländer, unten sind-wir Ausländer, ja was sind-
wir
- 3 ja meer sii-nes gmisch
ja wir sind-ein Gemisch

(Paola)

Und Francesca drückt das ganz ähnlich, aber stärker emotional aus:

- 1 If wen-i z itaalie bi + bin-i eietlech deet oo ne
wenn-ich in Italien bin bin-ich eigentlich dort auch eine

18 In der Öffentlichkeit widersprechen sich natürlich die beiden Prinzipien ebenfalls: Die Umgebung verlangt Berndeutsch; vgl. hierzu das vorausgehende Zitat von Catarina.

19 Man könnte hier auf das Konzept des *parler bilingue* (Lüdi & Py ²2002, 139ff.) verweisen, das in der folgenden Transkriptpassage jedoch als «Chaos» interpretiert wird.

- 2 usländere + wen-i hie bi bin-i zum teil oo ne
 Ausländerin wenn-ich hier bin bin-ich zum Teil auch eine
- 3 usl so wen-i deert bi füli mi deert gliich nit
 Ausl so wenn-ich dort bin fühle-ich mich dort trotzdem
 nicht
- 4 so wòòu u wen-i daa bi füli mi g +
 so wohl und wenn-ich hier bin fühle-ich mich g
- 5 oo hie gliich nit so wòòu
 auch hier trotzdem nicht so wohl

(Francesca)

Die sprachliche Unsicherheit verbindet sich mit der identitären Unsicherheit und führt zu einem Dilemma, das vor allem auch spürbar wird bei der Frage, ob die jungen Menschen Schweizer werden wollen oder nicht. Obwohl die meisten von ihnen nicht (dauernd) in Italien leben möchten, verstehen sie sich doch als Italienerinnen und Italiener und wollen deswegen ihre Nationalität nicht wechseln. Geradezu poetisch formuliert das Giorgio:

- 1 Im u t eutere oder + di möchte scho einisch goo oder
 und die Eltern oder die möchten schon einmal gehen oder
- 2 es + sch immer + oo üses land wo-nis rüeft oder +
 es ist immer auch unser Land das-uns ruft oder
- 3 d isch kchlaar + abeer jetz zur ziit äue no niid es +
 das ist klar aber jetzt zur Zeit wohl noch nicht es
- 4 es geit äue no es zitli bis mer göö
 es geht wohl noch eine Weilchen bis wir gehen

(Giorgio)

Das Land, das uns ruft – Giorgio hört den Ruf allerdings weit weniger deutlich als seine Eltern; er selbst will auf keinen Fall zurück.

6. Soziale Stigmatisierung auf Grund der Sprache

Die jungen Italienerinnen und Italiener sprechen eher ungern von erfahrenen Diskriminierungen und Stigmatisierungen²⁰. Zwar berichten einige davon, dass sie *Tschingg* genannt worden seien und dass es – vor allem bei den Jungen, weniger bei den Mädchen – deswegen zu Schlägereien gekommen sei. Aber spezifischere Stigmatisierungen werden eher selten berichtet. Mit der Sprachverwendung hängen die Erfahrungen des Ausgelachtwerdens in der Schule zusammen.

20 Den Terminus *Stigmatisierung* verwenden wir in Anschluss an Goffman (dt. 1975, engl. 1963).

- 1 If so ir eerschte kchlass weis-i no hei-mi au zäme
so in-der ersten Klasse weiss-ich noch haben-mich alle
zusammen
- 2 uusglachchet wüu e + t leerin [sic] het gfragt
ausgelacht weil eh die Lehrerin hat gefragt
- 3 <was macht das Huhn <hochdeutsch>> u nääär hät me äbe
was macht das Huhn und nachher hätte man eben
- 4 söuue säge es leit eijer u nääär han-i-s haut uf
sollen sagen es legt Eier und nachher habe-ich-es halt auf
- 5 italiänisch gwüsst aber uf tütsch han-i-s nit gwüsst
italienisch gewusst aber auf deutsch habe-ich-es nicht
gewusst
- 6 wüu t mueter het mer scho gseit gang ga eijer choufe
weil die Mutter hat mir schon gesagt geh gehen Eier kaufen
- 7 aber äbe uf italiänisch + e + das het mer de viiu
aber eben auf italienisch eh das hat mir dann viel
- 8 gnützt denn <lacht>
genützt damals

(Paola)

Die Geschichte zeigt exemplarisch, wie der Wortschatz funktional differenziert wird; was die kleine Paola nur auf Italienisch kennt, weil sie es von ihrer Mutter gelernt hat, kann sie nicht auf Deutsch sagen. Die Erfahrung des Ausgelachtwerdens überspielt sie hier zwar, aber der ironische Schlusskommentar («das hat mir damals viel genützt») spiegelt noch etwas von der Verletzung, die sie spürte.

Der Stigmatisierung entgehen wollte Giovanni:

- 1 Im eh jaja + e da ma mi so erinnre weni zum bischpüu
eh jaja eh da kann-ich mich so erinnern wenn-ich zum
Beispiel
- 2 di angere hei t hang ufgschtrekcht oder ir eerschte
die andern haben die Hand aufgestreckt oder in-der ersten
- 3 kchlass isch das gsii für öpis wöuue z säge em
Klasse ist das gewesen für etwas wollen zum sagen dem
- 4 lèèrer und i ha ou ufgschtrekcht wüus di angere
Lehrer und ich habe auch aufgestreckt weil-es die andern
- 5 machche u nääär wo si mi gfragt het hani <gar nüt
machen und nachher also sie mich gefragt hat habe-ich gar
nichts
- 6 gwüsst [lachend]> was machche
gewusst was machen

(Giovanni)

Die Imitation des Handelns der anderen Schüler, mit der er dem falschen Verhalten entgehen wollte, führt ihn geradezu ins Verderben: Er kann die Konsequenzen seines Handelns nicht erkennen. Die einschneidendste Konsequenz der Stigmavermeidung aber ist das Verstecken der eigenen Identität:

- 1 If es zitli han-i sogaar eifach immer verbeergt [sic!]
ein Weilchen habe-ich sagor einfach immer verbergt
- 2 <dass-i <lachend>> + [italiänerin] bi wen-i wider
dass-ich Italienerin bin wenn-ich wieder
- 3 FR [ja kchlaar]
ja klar
- 4 If irgendwelchi irgendwie + eifach t näme ou abgänderet
irgendwelche irgendwie einfach die Namen auch abgeändert
- 5 vo gschwüschterti
von Geschwistern
- 6 FR aa jaa
ah ja
- 7 If ja ja t schwoscht heisst 'elena und das isch
ja ja die Schwester heisst Elena und das ist
- 8 natüürlich typisch italiänisch han-i immer gseit
natürlich typisch italienisch habe-ich immer gesagt
- 9 FR aa kchlaar
ah klar
- 10 If si heissi helen uu so züüg
sie heisse Helen und solches Zeug

(Martina)

Es ist bezeichnend, dass Martina hier den einzigen 'Fehler' im Interview macht: sie wählt das falsche Partizip («verbergt» statt *verboorge*) und hebt dadurch ihren Vermeidungsversuch gleich wieder auf.

Auf der andern Seite kann die Stigmatisierung zu einer Solidarisierung führen. Davon berichtet Catarina:

- 1 If tu i weiss no + eis isch es meitschi gsi das isch +
du ich weiss noch eines ist ein Mädchen gewesen, das ist
- 2 ged früsch i t schwiz choo + u das isch öppe
gerade frisch in die Schweiz gekommen und das ist etwa
- 3 ir sibete oder ir achte kchlass gsi
in-der siebten oder in-der achten Klasse gewesen
- 4 het kcheis wort tütsch chönne oder +
hat kein Wort deutsch gekonnt oder
- 5 nächer hei si eifach + säg emau fasch aui uszeit oder
nachher haben sie einfach ich-sag mal fast alle ausgezählt
oder

- 6 nächer + hei si glachet we si maau öppis fautsch
 nachher haben sie gelacht wenn sie mal etwas falsch
- 7 het kseit oder + u de simmer
 hat gesagt oder und dann sind-wir
- 8 de heimer eifach zämeghaa oder
 dann haben-wir einfach zusammengehalten oder

(Catarina)

Wie sich allerdings dieses «zämehaa» letztlich ausgewirkt hat, bleibt bei der Darstellung Catarinas unklar; man hat fast den Eindruck, dass sie hier ihr eigenes Erleben einer andern Person attribuiert.

7. Schluss

Bei aller individuellen Verschiedenheit der Personen, mit denen wir gesprochen haben, zeigen sich in den Erzählungen strukturelle Gemeinsamkeiten des Verstehens und Erfahrens von Spracherwerb und Sprachgebrauch, von sozialer Erfahrung und individueller Identität. Die Betroffenen interpretieren ihre Sprachbiographien als Teil einer komplexen sozialen Erfahrung im Spannungsfeld von zwei Diglossien, die sie in unterschiedlichen Facetten wahrnehmen und zu ihrer eigenen doppelten Identität zusammensetzen. Da die meisten der Interviewten heute noch in Bern oder mindestens in der deutschen Schweiz leben, wäre es spannend, ihre heutige Sicht der eigenen Sprachbiographie mit jener aus der Mitte der achtziger Jahre zu kontrastieren. Das würde einen Einblick gestatten in die Reinterpretation der eigenen Geschichte auf Grund der Erfahrungen des Erwachsenenlebens in einem veränderten Umfeld der Migration, in der Italienerinnen und Italiener längst nicht mehr die Rolle der prototypischen Migrantinnen und Migranten spielen, sondern zu einer akzeptierten Gruppe geworden sind.

LITERATUR

- Berruto, G. (1989). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Berruto, G., Moretti, B. & Schmid, S. (1988). L'italiano di parlanti colti in una situazione plurilingue. *Rivista italiana di dialettologia* 12, 7-100.
- Dieth, E. (1986). *Schwyzerdütschi Dialäktschrift*. Bearb. u. hrsg. von Chr. Schmid-Cadalbert. Aarau, Frankfurt a.M.: Sauerländer.
- Eidgenössische Kommission für Ausländerprobleme (EKA) (1980). *Die ausländischen Jugendlichen – Die sog. zweite Ausländergeneration: Probleme und Lösungsmöglichkeiten*. Statistische Überarbeitung Sommer 1983. Bern: Sekretariat der EKA.

- Franceschini, R. (2001). Sprachbiographien randständiger Sprecher. In Franceschini, R. (Hg.), *Bio-graphie und Interkulturalität. Diskurs und Lebenspraxis*. Eingeleitet durch ein Interview mit Jacques Le Goff. Tübingen: Stauffenburg, 111-125.
- Goffman, E. (1975). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. [*Stigma. Notes on the management of spoiled identity*, amerik. Orig. 1963].
- Hämmig, O. (2000). *Zwischen zwei Kulturen. Spannungen, Konflikte und ihre Bewältigung bei der zweiten Ausländergeneration*. Opladen, Leske + Budrich.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. & Hondrich, K.-O. (Hg.) (1981). *Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz. Segregation und Integration: eine vergleichende Untersuchung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Kolde, G. (1981). *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienn und Fribourg/Freiburg i. Ue*. Wiesbaden: Steiner.
- Lüdi, G. & Py, B. (2002). *Etre bilingue*. 2e édition revue. Berne etc.: Lang.
- Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*. Aarau etc.: Sauerländer.
- Niederberger, J. M. (1981). Die politisch-administrative Regelung von Einwanderung und Aufenthalt von Ausländern in der Schweiz – Strukturen, Prozesse, Wirkungen. In: Hoffmann-Nowotny & Hondrich (1981), 11-113.
- Pizzolotto, G. (1991). *Bilinguismo ed emigrazione in Svizzera. Italiano e commutazione di codice in un gruppo di giovani*. Bern etc.: Lang.
- Rovere, G. (1977). *Testi di italiano popolare. Autobiografie di lavoratori e figli di lavoratori emigrati. Analisi sociolinguistica*. Roma: Centro Studi Emigrazione.
- Schenker, W. (1973). Zur sprachlichen Situation der italienischen Gastarbeiterkinder in der deutschen Schweiz. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 40, 1-15.
- Schöneberg, U. (1981). Bestimmungsgründe der Integration und Assimilation ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz. In: Hoffmann-Nowotny & Hondrich (1981), 449-568.
- Schwarzenbach, R. (1969). *Die Stellung der Mundart in der deutschsprachigen Schweiz. Studien zum Sprachbrauch der Gegenwart*. Frauenfeld: Huber.
- Schweizerisches Idiotikon. Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache* / gesammelt auf Veranstaltung der Antiquarischen Gesellschaft in Zürich unter Beihilfe aus allen Kreisen des Schweizervolkes; begonnen von Friedrich Staub und Ludwig Tobler und fortgesetzt unter der Leitung von Albert Bachmann ... [et al]. Frauenfeld: Huber, 1881ff.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hg.) (2001). *Italienische Schülerinnen und Schüler in der Schweiz – Des élèves italiennes et italiens en Suisse – Allievi e allievi italiani in Svizzera*. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Singy, P. (1997). *L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*. Préface de William Labov. Paris, Montréal: L'Harmattan.
- Werlen, I. (1986). *Sprachbiographien von Ausländern der zweiten Generation. Arbeitsbericht zu einem soziolinguistischen Projekt unter Mitarbeit von M. Bähler et al. Teil A: Arbeitsbericht. Teil B: Transkript eines Beispielinterviews*. Bern: Institut für Sprachwissenschaft.

Irena Breêna, «Ich ernähre einen zweiköpfigen Drachen»¹

Irena Breêna wurde 1950 in der Slowakei geboren und emigrierte 1968 in die Schweiz. Sie studierte in Basel Slawistik, Philosophie und Psychologie. Sie ist Psychologin, Journalistin und Schriftstellerin, Autorin von sechs Büchern. Ein Sammelband ihrer Texte über Sprachwechsel, Heimatlosigkeit und Ost-West-Betrachtungen erscheint beim Aufbau-Verlag (Berlin) im Herbst 2003. Irena Breêna ist u.a. Trägerin des Theodor-Wolff-Preises 2002. Sie lebt in Basel und arbeitet v.a. für die Schweizer Presse.

Ich kam unter die Schweizer, ein fremdes, introvertiertes Bergvolk in Betonbauten. Die neue Welt war blank und glatt, sie wies keine vertrauten Ritzten und Spuren auf. Jedes Gesicht und jedes Wort mahnten mich an die neuen Gesetze, denen ich mit Verachtung, Misstrauen und Unwillen begegnete. Plötzlich war alles anders, die Körperformen der neuen Menschen schmalere und härtere, ihre Haltung beherrschter, die Körper wie von einer inneren Achse gehalten, in unsichtbare und undurchdringbare Korsette eingeschlossen. Die Seele dieser Menschen ergoss sich zu meiner Verwunderung nicht über die matschigen Strassen, ich konnte sie jahrelang nicht einmal erblicken, so versteckt hauste sie hinter den Fassaden. Wenn ich sie doch manchmal hervorlockte, zitterte sie verschüchtert. Bald schlug mein Erstaunen in blinde Wut über. Warum sind sie nicht so wie wir? – fragte ich mich in fassungsloser Intoleranz. Ich wankte zwischen Hass und Ohnmacht. Alle Sinne wurden unbrauchbar. Die Signale drangen entstellt und gedämpft durch. Die Luft war keimfrei. Der Boden schwankte. Ich begriff: die Heimat heisst Orientierung.

Ich verstand den Sinn der Worte, aber die Worte, flach und stumpf, waren auf eine Zeichensprache zusammengeschrumpft. Sie hingen lose irgendwo in der Luft, und wenn sie sich mir näherten, prallten sie an meiner Rüstung ab. Sie waren keine Zauberschachteln mit vielen Böden, sie klangen hart und regelmässig wie der gemässigte Gang eines Roboters. Keine Elektrizität strömte von ihnen in meine Glieder, alle Lichter waren erloschen. Die Worte waren keine magenleerende Achterbahn mehr, kein Wagnis und kein Rausch, sie liessen mich nicht schauern, sie liessen mich nicht spielen, sie waren arbeitsam und humorlos, auf ihre nackte Existenz reduziert. Sie standen starr, zweckmässig, geistlos und hungrig zur Verfügung. Ich begriff: Heimat heisst Muttersprache. Meine bisherige Existenz fiel auseinander, der Magnet der Sprache hielt mich nicht mehr zusammen. Ich zerfiel in tausend kleine, reglose Metallteilchen.

Aber die neue Sprache eröffnete mir plötzlich irgendwo im Dickicht ihrer Gesetze auch ungeahnte Freiräume. Ich sammelte die Worte überall, diese glänzenden neuen Münzen, und rollte sie in alle Richtungen. Ihr Klang war rein und metallisch. Ich entdeckte, dass die neue Sprache sich gut zu intelligenten Zusammensetzspielen eignete. Ein neuer heller Horizont und eine wurzellose Narrenfreiheit taten sich auf. Die neue Sprache roch nicht nach Kindheit und klebte nicht an der Zunge. Ich war ihr zu nichts verpflichtet und

1 Auszug aus: Irena Breêna, *Ich kam unter die Schweizer*. In: *Fremd in der Schweiz. Texte von Ausländern*. Hg. v. I. Kummer, E. Winiger, K. Fendt & R. Schärer. Muri b. Bern: Cosmos Verlag, 1987, ²1991, 11-13. © Irena Breêna.

war ihrem Zauber nicht erlegen, denn ich stand ausserhalb von ihm. Ich war eine Fremde, ich hielt mich nicht an die Riten, ich war frei.

Als ich noch unentschlossen zwischen Kindheit und Pubertät wankte, meldete mich die Grossmutter zu einem Deutschkurs an. Sie meinte, mit jeder neuen Sprache werde man ein neuer Mensch. Das Deutsche widerte mich an. Es fühlte sich so rauh wie das dicke Papier im ostdeutschen Lehrbuch an, und es sah so langweilig aus wie die dort abgebildeten farbigen Figürchen. Erst viel später sollte mich seine klare Struktur begeistern. Mit dem Deutschen fliege ich nun beim Tageslicht, die slawischen Sprachen sind dagegen ein dunkler, feuchter Kellerkorridor, wo es nach Gerümpel riecht und wo ich mich furchtlos durchtaste. Dort brauche ich keine Augen.

Ich kämpfe um den Sieg über die neue Sprache und gegen den Verlust der alten. Es sind kleine, tägliche, zermürende Schlachten. Ich ernähre einen zweiköpfigen Drachen und begiesse zwei Pflanzen auf einmal. Beide sind sehr pflegebedürftig, und die Ess- und Trinkration ist beschränkt. Beide Köpfe lechzen nach Futter, und beide Pflanzen drohen einzugehen. Wenn ich eine reichlich begiesse, verwelkt die andere. Ich liebe beide Pflanzen mit verschiedenen Lieben, und jeder der Köpfe bedroht mich von einer anderen Seite. Es gibt kein Ausruhen. Meine zweieiigen, am Rückenmark zusammen-gewachsenen Zwillinge sind aufeinander eifersüchtig. Sie werden mich immer brauchen.