



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Ich spreche, also gehöre ich (nicht) dazu –
(Selbst-)Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher
mit Migrationsgeschichte in Südtirol“

verfasst von / submitted by

Zoe Kaldor Fox, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Sprache und Zugehörigkeit und siedelt sich in der kritischen Migrationsforschung an. Die forschungsleitende Frage lautet, wie in Südtirol lebende Jugendliche mit Migrationsgeschichte im Hinblick auf die Differenzlinie „Sprache“ positioniert werden. Somit ist das Ziel der Arbeit, selbst- und fremdbezügliche Subjektpositionierungen in Bezug auf Sprache als Zugehörigkeits- und Differenzmerkmal von mehrsprachigen Jugendlichen, die entweder selbst oder dessen Eltern nach Südtirol migriert sind, zu explizieren. Der empirisch angelegten Studie geht eine theoretische Darlegung des Zusammenhangs von (Nicht-)Zugehörigkeit, Migrationsbewegungen und Sprachgebrauch sowie eine Erläuterung des vorherrschenden alltagstheoretischen Diskurses zu Südtirols vielfältiger Sprach- und Zugehörigkeitslandschaft voraus. In einem biographisch-narrativen Interview wurden acht Jugendliche zu ihrer Lebensgeschichte mit Schwerpunkt auf Sprache:n befragt, wovon drei ausgewählte Fälle mithilfe der Narrations- und Positionierungsanalyse interpretiert wurden. Die Rekonstruktion und anschließende Kontrastierung der Einzelfälle zeigen auf, dass die befragten Jugendlichen vorwiegend als Italienischsprecher:innen und nicht-dialektkompetent fremdpositioniert werden. Die Befragten nehmen ihre Erstsprache, die weder Deutsch noch Italienisch ist, als grundlegendes Zugehörigkeitsmerkmal wahr. Das Heranwachsen in Südtirol, einer multilingualen und -kulturellen Region, die sich durch eine Sprach(gruppen)trennung charakterisiert, hat beträchtliche Auswirkungen auf ihren Sprachgebrauch sowie ihr Zugehörigkeitsgefühl. Es ist Zeit, die zugehörigkeitspolitischen Instrumente zu überdenken sowie über Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit Diskriminierung und Rassismus an Südtirols Schulen zu sprechen.

Questa tesi tratta il tema del legame tra lingua e l'appartenenza linguistica e fa parte del campo di ricerca sulle migrazioni. L'obiettivo alla base della tesi è quello di spiegare il posizionamento soggettivo in relazione alla lingua e quale impatto ha sui giovani multilingui Alto Atesini con una storia di migrazione. Lo scopo dello studio è dunque quello di esplicitare il posizionamento soggettivo della lingua visto dal punto di vista dei giovani multilingui di prima e/o seconda generazione che sono emigrati in Alto Adige. Lo studio empirico apre con un'introduzione teorica sul legame tra la (non) appartenenza linguistica, i movimenti migratori e l'uso della lingua, in più da una spiegazione del discorso teorico quotidiano prevalente sul variegato paesaggio linguistico e di appartenenza linguistica dell'Alto Adige. In un'intervista biografica narrativa, otto giovani sono stati interrogati sulle loro storie di vita, dando una particolare attenzione alla lingua, inoltre tre casi sono stati interpretati con l'aiuto dell'analisi narrativa e quella del posizionamento. La ricostruzione e la successiva contrapposizione dei singoli casi mostrano che i giovani intervistati si posizionano prevalentemente come italofoeni e non parlanti di dialetto (sudtirolese). Gli intervistati percepiscono la loro prima lingua, che non è né il tedesco né l'italiano, come una caratteristica fondamentale di appartenenza. Crescere in Alto Adige, una regione multilingue e multiculturale caratterizzata da una segregazione linguistica (di gruppo), ha un impatto considerevole sul loro uso della lingua e sul loro senso di appartenenza. È giunto il momento di ripensare nuovi strumenti della politica che trattano di appartenenza linguistica e di parlare di multilinguismo in relazione alla discriminazione e al razzismo nelle scuole altoatesine.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich einigen wichtigen Menschen, die mich in diesem Forschungs- und Schreibprozess, aber auch während meiner gesamten Studienzeit stetig begleitet haben, Raum geben:

In erster Linie gilt mein Dank meiner Masterarbeitsbetreuerin, Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A., die mich insbesondere in der Anfangsphase meines Projektes unterstützt hat. Danke für Ihre Geduld und aufmunternden Worte in meinen Phasen des Zweifels.

Mein Dank gilt auch meinen Gesprächspartner:innen Anna, Denis, Kristjan, Laura, Mia, Nina, Sasha und Saya (die Namen wurden pseudonymisiert), die sich die Zeit genommen haben, mir ihre Lebensgeschichte anzuvertrauen. Ohne eure Geschichten wäre die Arbeit nicht in dieser Form zustande gekommen – danke!

Meiner Familie möchte ich aus tiefstem Herzen danken. Allen voran, meinem Großvater, Philip David Fox, der mir mit seiner enormen Großzügigkeit ein sorgenfreies und unbeschwertes Studienleben bescherte. Dear Opa, wherever you may rest now, I will forever be grateful and never forget you. This thesis is dedicated to you. Meinen Eltern, Marta Fütterer und Corey Isar Fox, bin ich dafür dankbar, dass sie mich mehrsprachig erzogen haben und mir mit ihrer künstlerischen Ader einen andersartigen Blick auf die Welt und das Leben eröffnen. Meiner Mutter danke ich insbesondere für die etlichen Korrekturlesungen, nicht nur dieser Arbeit, und ihrem beständigen Interesse an dem, was ich lerne – danke Mami. Daddy, thank you for your support over the last years and letting me finish my studies at my own pace.

Zu guter Letzt danke ich meiner Tante, Lea Fütterer, die mir vor allem in der Endphase meines Schreibprozesses mit ihren motivierenden Worten stets beiseite stand. Und herzlichen Dank, Tilla, für das Korrekturlesen dieser Arbeit.

*Es ist die Illusion der Sesshaften,
dass man sich räumlich und kulturell auf ein Territorium festlegen muss,
um eine Antwort auf die Frage der Identität zu finden.*

Regina Römhild (2003: 14)

*Wir brauchen Vieldeutigkeit, wir brauchen Uneindeutigkeit,
wir brauchen die Freiheit, innerhalb der Sprache anders sein zu können.
Doch zugleich entscheiden die Fähigkeit zur Nicht-Abweichung,
die Beherrschung der Norm, die Akzentfreiheit symbolisch über die Zugehörigkeit.*

Kübra Gümüşay (2020: 34-35)

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 (Nicht-)Zugehörigkeit im migrationsgesellschaftlichen und sprachbezogenen Kontext	5
2.1 Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit	5
2.2 Migration – Grenzen – Formen der (Nicht-)Zugehörigkeit	8
2.3 Sprache:n – Zugehörigkeitsmerkmal – Differenzmerkmal	10
3 Die Subjekttheorie als theoretischer Forschungsrahmen	14
3.1 Subjekt und Subjektbildung in der Migrationsgesellschaft	15
3.2 Subjektivierung durch Sprach- und Zugehörigkeitsordnungen im Kontext der Migration	16
3.3 Subjektpositionierung durch Adressierungen und Zuschreibungen	18
4 Von (Mehr-)Sprachigkeit und sprachlicher Zugehörigkeit – der alltagstheoretische Diskurs in Südtirol.....	23
4.1 Die Sprachlandschaft in Südtirol	23
4.1.1 Ein Land, drei Sprachen: Deutsch, Italienisch und Ladinisch	23
4.1.2 Der deutsche Dialekt als „kultureller Reichtum“	26
4.1.3 Die Migrationssprachen	27
4.1.4 Offizielle Zweisprachigkeit oder migrationsbedingte Mehrsprachigkeit?	29
4.2 Die Zugehörigkeitslandschaft in Südtirol	30
4.2.1 Die zugehörigkeitspolitischen Instrumente: Sprachgruppenzählung, Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung und ethnischer Proporz.....	31
4.2.2 Das getrennte Zusammen-Leben der drei Sprachgruppen	32
4.3 Bisherige Forschung in und über Südtirol zu Migration, (Nicht-)Zugehörigkeit und Sprache:n	34
5 Zur empirischen Untersuchung: (Selbst-)Positionierungen von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte im Kontext von Sprache und (Nicht-)Zugehörigkeit in Südtirol	37
5.1 Methode und Methodologie	37
5.1.1 Qualitative Sozialforschung und ihre Gütekriterien	38
5.1.2 Das narrative Interview als Erhebungsmethode.....	40
5.2 Dokumentation des Forschungsprozesse	41
5.2.1 Die Fallauswahl und der Feldzugang	41
5.2.2 Durchführung und Transkription der Interviews	43
5.2.3 Die Narrationsanalyse und die Positionierungsanalyse als Auswertungs- und Interpretationsverfahren	44
6 Einzelfalldarstellungen	47

6.1 Saya: „[...] und ich definiere mich, also sozusagen ich bin Kurdin, obwohl ich hier aufgewachsen und geboren bin.“	47
6.1.1 Gesprächsverlauf und Kurzbiographie.....	47
6.1.2 Sayas Geschichte.....	48
6.1.3 Biographische Gesamtformung.....	60
6.2 Nina: „Jedes Mal, wenn ich hier bin, dann sehen sie/ dann sehen fast alle Menschen mich als Ausländerin [...]. Und wenn ich dort bin, sehen sie mich eher als Europäerin an [...].“	63
6.2.1 Gesprächsverlauf und Kurzbiographie.....	63
6.2.2 Ninas Geschichte.....	64
6.2.3 Biographische Gesamtformung.....	73
6.3 Sasha: „Io a scuola dico che sono bilingue ora. [...] C'è non mi offendo se mi dici sono albanese, non mi offendo neanche se mi dici che sono italiana.“	76
6.3.1 Gesprächsverlauf und Kurzbiographie.....	76
6.3.2 Sashas Geschichte	77
6.3.3 Biographische Gesamtformung.....	89
7 Kontrastierung der Einzelfälle.....	92
7.1 Deutsch ist für „Einheimische“, Italienisch für „Ausländer:innen“	92
7.2 Der Südtiroler Dialekt als Differenzmerkmal.....	94
7.3 Migrationssprachen als Muttersprachen	95
7.4 Die erlebte Vielsprachigkeit in Südtirol	97
7.5 Die Effekte der Sprach(gruppen)trennung auf (Nicht-)Zugehörigkeit und Sprachgebrauch.....	99
7.6 Sprachbezogene Ungleichbehandlung in Schule und Alltag.....	102
8 Fazit und Ausblick.....	105
Literaturverzeichnis	109
Anhang	116
A Einverständniserklärung zur Interviewteilnahme	116
B Kurzfragebogen.....	117
C Interviewleitfaden	118
D Interviewprotokoll.....	119
E Interviewtranskripte.....	120

1 Einleitung

Das Thema der vorliegenden Masterarbeit entsteht aus meiner persönlichen Migrationserfahrung und dem Heranwachsen in einer multilingualen sowie plurikulturellen Region. Durch meinen Kindergarten- und Vorschulbesuch wurde ich primär auf Englisch sozialisiert, zu Hause erwarb ich nach dem populären Prinzip „eine Person – eine Sprache“, Englisch und Deutsch. Als ich im Alter von fünf Jahren von Kalifornien nach Südtirol migrierte, kam im Zweitsprachenunterricht meiner deutschsprachigen Grundschule Italienisch hinzu. Im Alter von elf Jahre eignete ich mir den Südtiroler Dialekt an, um dazuzugehören. Mit meiner späteren Abwanderung zum Studium nach Wien sah ich mich vermehrt mit der Frage nach meiner „Herkunft“ konfrontiert. Auf die vermeintlich einfache Frage „Woher kommst du?“, gab es keine einfache Antwort, bis heute nicht. Spätestens wenn ich mit „Aus Italien!“ antworte und daraufhin gefragt werde, weshalb ich denn Deutsch spreche und dass mein Name weder Deutsch noch Italienisch klinge, bin ich der gesellschaftlichen Erwartung einer eindeutigen ethnischen, sprachlichen und nationalen Zugehörigkeitsordnung ausgesetzt. Mir ist klar geworden, wie die komplexe Antwort nicht nur mit meiner intraindividuellen Mehrsprachigkeit, vielmehr auch mit dem Älterwerden in einer mehrsprachigen, durch zugehörigkeitspolitische Instrumente geregelte Region wie Südtirol zusammenhängt. Zu Beginn meines Masterstudiums besuchte ich das Seminar „Sprache und Zugehörigkeit“. Ich lernte, dass Sprache nicht nur ein Mittel zur Kommunikation, sondern auch ein Merkmal ist, worüber (Nicht-)Zugehörigkeit:en bestimmter Sprecher:innen zu bestimmten sozialen oder lokalen Kontexten angezeigt werden können, worüber wiederum Ein- und Ausschlüsse legitimiert werden. Aus meiner persönlichen Erfahrung heraus sowie einer ersten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit ebendiesem Thema erkannte ich die grundsätzliche Frage und somit den Leitgedanken für mein bevorstehendes Forschungsprojekt: Inwiefern bedingen Sprache und Zugehörigkeit einander? Zu einem späteren Zeitpunkt und nach fortschreitender Recherche entwickelte sich meine anfängliche Idee zu einer vollständigen Forschungsfrage.

Diese empirisch angelegte Arbeit wird im Feld der Migrationsforschung angesiedelt. Eine erste wissenschaftlich fundierte Thematisierung von Migration im deutschsprachigen Raum erfolgte im Zuge der sogenannten Gastarbeiter:innenanwerbung, woraus sich erst in den letzten drei Jahrzehnten ein eigenständiger Forschungsbereich herauskristallisierte, der sich vor allem durch seine Heterogenität und Interdisziplinarität kennzeichnet (vgl. Reuter/Mecheril 2015: 1-2). Frühere Forschungen reproduzierten Kulturalisierungen und Ethnisierungen von Menschen mit Migrationserfahrung. Heutzutage hat sich die kritische

Migrationsforschung zur Aufgabe gemacht, jene „ethnisierende und kulturalisierende Praxen vielmehr selbst zum *Gegenstand* der Forschung zu machen“ (Rose 2012: 53, H.i.O). Die norditalienische Provinz Südtirol zählt geographisch und sprachlich gesehen zwar zum deutschsprachigen Raum, die oben genannten Entwicklungen der migrations-spezifischen Forschung können jedoch nicht für Südtirol gelten. Die autonome Provinz war schon immer von Bewegungen der Zu- und Abwanderung geprägt und trotzdem – oder gerade deshalb – hat sich über die letzten Jahrzehnte kein wissenschaftlicher, forschungsbasierter Diskurs im Hinblick auf eine qualitative und kritisch reflektierte sowie am Subjekt orientierte Migrationsforschung etabliert – mit Ausnahme einiger erschienen Arbeiten (s. Kapitel 4.3). Die einerseits lückenhafte Forschungslage zur Alltagswirklichkeit und zu den Erfahrungsweisen von Menschen mit Migrationsgeschichte in Südtirol und die andererseits zeitgemäße Forschungsperspektive entlang subjekttheoretischer Ansätzen innerhalb der kritischen Migrationsforschung bewegten mich dazu, folgende forschungsleitende Fragestellung zu entwickeln: *Wie werden Jugendliche mit Migrationsgeschichte in Südtirol im Hinblick auf Sprache als Zugehörigkeits- und Differenzmerkmal positioniert?* Die Auseinandersetzung mit der formulierten Forschungsfrage setzt sich im weitesten Sinne zum Ziel – und hier wird die grundsätzliche Frage wieder aufgenommen – aufzuzeigen, in welchem Zusammenhang Sprache und Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit stehen. In einem engeren Sinne zielt die Arbeit darauf ab, herauszufinden, welche Subjektpositionierungen an Jugendliche mit Migrationserfahrung einerseits von der Dominanzgesellschaft in Südtirol und andererseits von dem familialen Kontext zu Hause oder aus dem sogenannten Herkunftsland (der Eltern) an sie herange-tragen werden. Ferner gilt es zu ermitteln, wie die Akteur:innen darin ihre Handlungsfähigkeit ausspielen, indem sie die ihnen zugeschriebenen Verortungen annehmen oder aber ablehnen bzw. neu modellieren. Dabei geschehen diese Positionierungen über das Mittel Sprache, welches als Differenzlinie genutzt wird und womit (Nicht-)Zugehörig-keit:en zu einem sozialräumlichen Kontext markiert werden. Für die Untersuchung wer-den biographisch-narrative Interviews geführt, wobei die daraus resultierenden Lebensgeschichten in Form von verschriftlichten Erzählungen für die anschließende Interpretation ausgewertet und analysiert werden. Biographien als Datengrundlage für das vorliegende Forschungsvorhaben erscheinen sinnvoll, da sie zum einen als „Konstrukti-onen von sozialräumlich positionierten Subjekten“ (Schwendowius 2015: 110) aufgefasst werden und zum anderen „den Einfluss des gesellschaftlichen Positioniert-Werdens“ mit Fokus auf „die Handlungsfähigkeit der Subjekte“ (Rose 2012: 52) widerspiegeln. Somit

versteht sich die vorliegende Arbeit als eine biographiebasierte, an subjektorientierten Ansätzen gerichtete Arbeit im Rahmen einer kritisch angelegten Migrationsforschung.

Obwohl die kritische Migrationsforschung auf „eine kritische Intervention im Hinblick auf wissenschaftliche Praxen defizitärer Zuschreibung und Verobjektivierung“ (Mecheril et al. 2013: 18) abzielt, so ist eine (Re-)Produktion von Unterscheidungspraxen inhärent. Und obwohl im Sinne dieses Forschungsansatzes die Verhältnisse der Migration aus subjektorientierter Perspektive zur Geltung gebracht werden sollen, so werden – auch in der vorliegenden Untersuchung – durch die Festlegung der Interviewpartner:innen unter anderem entlang des Kriteriums „Migrationsgeschichte“ bestehende Kategorien, die zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“, „Migrant:innen“ und „Nicht-Migrant:innen“ differenzieren, bestätigt und reproduziert (vgl. ebd.: 18; Schwendowius 2015: 133). Dieses für die Migrationsforschung charakteristische Dilemma gilt es zumindest kritisch zu reflektieren. Ein Auflösen bzw. Vermeiden ist nicht möglich, da die Benennung des Forschungsgegenstandes und die einhergehende Markierung von Ordnungsbegriffen zwangsläufig eine Bestätigung dieser mit sich bringt. Um dem etwas entgegenzusetzen, wurde in der vorliegenden Forschung bewusst das biographisch-narrative Interview als Erhebungsmethode (s. Kapitel 5.1.2) gewählt. Dadurch werden die lebensgeschichtlichen Relevanzsetzungen und die subjektiven Erfahrungen der einzelnen Akteur:innen selbst gewählt und erzählt (vgl. Rose 2012: 20; Schwendowius 2015: 135), sodass „die Möglichkeit einer Irrelevanz der familialen Migrationsgeschichte bzw. der Positionierung als ‚Migrationsandere‘“ (ebd.: 135) entstehen kann sowie voreilige Typisierungen unterbunden werden. Ein biographiebasierter Ansatz ermöglicht „andere“ Geschichten in ihrer Normalität zur Anerkennung zu bringen, die die dominanten Diskurse über die ‚Anderen‘ durch abweichende Diskurse der zu Anderen gewordenen und gemachten selbst herausfordern“ (Mecheril/Rose 2012: 125). Dem bestehenden Macht- und Dominanzverhältnis zwischen Forschenden und Interviewten, welches in einem Forschungssetting wie jenem des Interviews ein weiteres Differenzverhältnis darstellt (vgl. ebd.: 134) wurde durch den „gemeinsamen [...] Erfahrungshintergrund“ (Helfferich 2011: 120) von mir und den Interviewten gebrochen. Dieser bezieht sich konkret auf die Migrationsbiographie sowie die Erfahrung der primären Sozialisation in einem nicht-deutschsprachigen Umfeld bzw. das Aufwachsen mit einer Familiensprache, die nicht Deutsch ist. Meine eigene „Betroffenheit“ wurde den Erzählpersonen bereits bei der ersten Kontaktaufnahme aus zweierlei Gründen offenkundig gemacht: Einerseits sollte es zur Teilnahme am Projekt motivieren, andererseits sollte das Näheverhältnis durch das hergestellte Vertrauen und Mitfühlen den

Zugang zu den befragten Jugendlichen erleichtern (vgl. ebd.: 121). Ein vermeintlicher Vorteil, nämlich die erhöhte Bereitschaft, bestimmte Themen und „Insider“-Aspekte anzusprechen, steht einem „Verlust an Explikation“ (ebd.: 122) gegenüber, was es vor allem bei der Interpretation der Interviewtexte zu reflektieren gilt. Durch die Herstellung von Distanz bzw. Fremdheit auf kognitiver Ebene, indem um Erklärungen gebeten und somit eine Selbstverständlichkeit abgetan wurde, konnte dem in der Interviewsituation entgegengewirkt werden (vgl. ebd.: 129).

Die Gliederung der Arbeit ergibt sich aus acht Kapiteln. Nachdem an dieser Stelle in die Thematik und deren Relevanz für das skizzierte Forschungsfeld eingeführt wurde, folgt das erste Theoriekapitel (Kapitel 2). In diesem Kapitel sollen vorerst für die Arbeit wesentliche Begriffe erklärt und der theoretische Zusammenhang von „(Nicht-)Zugehörigkeit“, „Migration“ und „Sprache:n“ offengelegt werden. Kapitel 3 beschäftigt sich mit der theoretischen Forschungsperspektive auf das Untersuchungsfeld. Dabei dient die Subjekttheorie als forschungsleitende Grundlage, vor welchem die handelnden Protagonist:innen der empirischen Untersuchung als diskursabhängige Subjekte betrachtet werden. Das nächste Kapitel (Kapitel 4) beschreibt ebendiesen Diskurs, welcher in Bezug auf (Nicht-)Zugehörigkeit und Sprache:n im Untersuchungsfeld der norditalienischen Region Südtirol geführt wird. Hier wird die überwiegend alltags- und gesellschaftstheoretisch geführte Diskussion zur Südtiroler Sprach- sowie Zugehörigkeitslandschaft beleuchtet, wobei migrationsspezifische Ansichten miteinfließen. Auch werden bisherige Forschungsarbeiten zu ähnlichem Themenkomplex wie jener der vorliegenden Arbeit vorgestellt, um so den aktuellen Forschungsstand zur sprach- und zughörigkeitsbezogenen (Selbst-)Positionierung von mehrsprachigen Jugendlichen mit Migrationserfahrung in Südtirol offenzulegen. Es folgt in Kapitel 5 die methodische und methodologische Beschreibung des vorliegenden Forschungsvorhabens sowie eine detaillierte Dokumentation des Forschungsprozesses: von der Auswahl der einzelnen Akteur:innen für die Untersuchung bis zu der Darstellung der ausgewählten Auswertungsmethoden zur Erarbeitung der Einzelfallanalysen. In Kapitel 6 und 7 wird die empirische Untersuchung erarbeitet. Im ersten Teil werden die Interviews von ausgewählten Fällen interpretiert und analysiert. Im zweiten Teil werden die einzelnen Fälle auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede miteinander verglichen, wobei an dieser Stelle eine erste Verknüpfung von Theorie und Empirie angestrebt wird. Das letzte Kapitel (Kapitel 8) stellt die Schlussbetrachtung der Arbeit dar: Der Forschungsprozess wird kritisch reflektiert, Tendenzen werden aufgezeigt und zukunftsweisende Anhaltspunkte geliefert.

2 (Nicht-)Zugehörigkeit im migrationsgesellschaftlichen und sprachbezogenen Kontext

Das erste theoretische Kapitel der vorliegenden Masterarbeit befasst sich mit dem Begriff der Zugehörigkeit und der einhergehenden (Nicht-)Zugehörigkeit von Menschen im sozial-gesellschaftlichen Raum. Für diese Arbeit sind zwei Schwerpunkte des Konzeptes der (Nicht-)Zugehörigkeit von besonderer Relevanz: Zum einen wird das Phänomen Migration (Kapitel 2.2), welches die symbolische Grenzziehung der Zugehörigkeit problematisiert und verschiedene Zugehörigkeitsformen der Migrationsgesellschaft hervorruft, in den Fokus genommen. Zum anderen wird der Fokus auf Sprache:n (Kapitel 2.3) – Sprache als ganzheitliches System, aber auch Einzelsprachen – gelegt. Sie können auf unterschiedliche Weisen Zugehörigkeiten und Differenzen herstellen.

2.1 Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit

Der Begriff der Zugehörigkeit kann in erster Linie als Ordnungsbegriff verstanden werden. Verschiedene Elemente können unter einem bestimmten Referenzpunkt miteinander verglichen, sortiert, geordnet und eben einer bedeutsamen Menge zugeordnet werden. Zugehörigkeit ist also keine Eigenschaft von Elementen *an sich*, sondern „wird von einem bestimmten Standpunkt aus festgestellt“ (Mecheril 2003: 119). In Bezug auf die soziale Zugehörigkeit besitzen die betroffenen Elemente ein „praktisches und diskursives Zugehörigkeitsbewusstsein“ (ebd.: 121). Wie Elemente sich in Beziehung zu sich selbst und ihrer Umwelt setzen und in dieser handeln, ist nicht statisch, sondern kann stetig variiert, modifiziert und verändert werden (vgl. ebd.: 121). In den Sozialwissenschaften taucht der Begriff der Zugehörigkeit vermehrt mit dem Begriff der Gruppenzugehörigkeit auf und deutet hin „auf das Verhältnis eines Individuums zu einer sozialen Gruppe und beschreibt zugleich das Verhältnis der sozialen Gruppe zum Individuum“ (ebd.: 122). Die soziale Gruppe in Form einer *peer group*, eines Vereins oder auch eines Familienkreises stellt nur einen von vielen Zugehörigkeitskontexten dar, die als „empirische Annäherungen an idealtypische Zusammenhänge, in denen sich Individuen als Gleiche unter Gleichen erfahren, in denen sie Handlungsmächtigkeit entwickeln und einbringen und denen sie schließlich verbunden sein können“ (ebd.: 25) verstanden werden. In anderen Worten: Einzelne verbinden und handeln gemeinsam mit anderen Einzelnen, zu denen Ähnlichkeiten bestehen. Für Pfaff-Czarnecka (2012: 11) verkörpern die Verben „(da)zugehören“ und „zusammengehören“ „die Geborgenheit und den hohen Stellenwert des Aufgehoben-

seins im Sozialen“. Zeitgleich drücken sie aber „soziale Grenzziehungen, Ausschluss und Unterwerfung“ (ebd.: 11) aus. Den Ausdruck „Zugehörigkeit“ versteht Pfaff-Czarnecka (2012: 12) als „eine emotionsgeladene soziale Verortung“, die sich erst im Zusammenwirken der Dimensionen Gemeinsamkeit, Gegenseitigkeit und materielle bzw. immaterielle Anbindungen ergibt (vgl. ebd.: 12). Dieser emotionale Bezug von Zugehörigkeit wird bei Schnitzer (2017) als „sozial-interaktional“ gedeutet. Die Autorin fasst zusammen, dass Zugehörigkeit erst in sozialer Interaktion gemeinsam mit anderen und in Bezug auf andere Akteur:innen entsteht (vgl. ebd.: 45). Demnach wird Zugehörigkeit „nicht als feste Größe und Eigenschaft“ (ebd.: 45) – wie auch Mecheril (2003) konstatiert – verstanden, sondern bildet sich kontext- und situationsabhängig. Die beschriebene situative Herausbildung von Zugehörigkeit beschreiben Riegel und Geisen (2010: 7) als Aushandlung: Zugehörigkeiten sind „Gegenstand von Aushandlungsprozessen“, da sie als veränderliche Größe mittels gesellschaftlicher Differenzbildung erzeugt werden. Mit anderen Worten formuliert, impliziert Zugehörigkeit die Herstellung von Differenz, d.h. die Bezeichnung „Zugehörige“ markiert automatisch „Nicht-Zugehörige“. Mit Eingrenzung geht auch immer Ausgrenzung einher. Ein kollektives „Wir“ bedeutet auch immer, dass ein „Nicht-Wir“ koexistiert.

Die in der Duden-Definition¹ aufgegriffenen Konzepte der „Verbundenheit“ und „Mitgliedschaft“ werden bei Mecheril (2003) um den Begriff der „Wirksamkeit“ erweitert. Gemeinsam bilden sie die drei Aspekte zur Konstitution von Zugehörigkeit. Diese Zugehörigkeitsaspekte sind als „wechselseitig bedingende und zugleich je eigenständige Phänomene“ (Mecheril 2003: 136) zu verstehen, die nur gemeinsam, auch wenn in unterschiedlichem Maße, ein vollständiges Bild von Zugehörigkeit zeichnen können. Als erster Zugehörigkeitsaspekt schafft die „symbolische Mitgliedschaft“ durch (Fremd- bzw. Selbst-)Klassifikationsprozesse Gleichartigkeit binnen sozialer Kontexte (vgl. ebd.: 139). Sie sorgt für die Herstellung von „symbolische[r] Gemeinsamkeit und mithin symbolische[r] Differenz“ (ebd.: 140), in der das Mitgliedsein bzw. das Dazugehören nachgewiesen werden kann. Symbolische Mitgliedschaftspraktiken, die auf der formellen Ebene in Form von Staatsangehörigkeit und informell durch fraglose Mitgliedschaftssignale, wie physiognomischen Merkmalen, zum Ausdruck kommen, regeln, wer „dazugehört“ und wer nicht (vgl. ebd.: 138; Mecheril 2014a: 162). Die zweite Zugehörigkeitsdimension bildet die „habituelle Wirksamkeit“. Mit Wirksamkeit meint Mecheril (2003) eine Art Handlungsfähigkeit, wobei den Akteur:innen die Möglichkeit

¹ Online unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Zugehoerigkeit> [letzter Zugriff 19.01.2023]

geboten wird, für sie relevante Stellungnahmen zu entwickeln und diese effektiv einzusetzen. Innerhalb von sozialen Kontexten erleben Menschen unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten, in denen sie wirksam als auch nicht-wirksam werden können (vgl. ebd.: 169). Die dritte konstante Größe von Zugehörigkeit ist die „biographisierende Verbundenheit“. Zugehörige handeln und verstehen sich in sozialen Kontexten, an welche sie subjektiv bedeutsam und sozial anerkannt gebunden sind (vgl. ebd.: 219). Verbundenheit zwischen dem Individuum und dem jeweiligen Zugehörigkeitskontext kommt in Form von emotionaler Bindung als auch in „Aspekte[n] moralischer Verpflichtung, kognitiv-praktischer Vertrautheit und [...] materieller Gebundenheit“ (Mecheril 2014a: 163) zum Ausdruck.

Auf Grundlage der eben beschriebenen zugehörigkeitskonstituierenden Dimensionen verwendet Mecheril (2003) in seiner Arbeit den Ausdruck „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“. Dieser Begriff „verweist auf Strukturen, in denen symbolische Distinktions- und Klassifikationserfahrungen, Erfahrungen der Handlungsmächtigkeit und Wirksamkeit, als auch biographische Erfahrungen der kontextuellen Verortung nahegelegt sind“ (ebd.: 25-26). Demnach verstehen sich Individuen als fraglos zugehörig, wenn sie innerhalb der für sie bedeutsamen sozialen Kontexte die Bedingungen einer Mitgliedschaft erfüllen, in ihnen wirksam handeln können sowie eine tiefe Verbundenheit empfinden. Der Begriff verweist zudem auf das Ineinanderfließen der Begriffe Nation, Ethnizität und Kultur: „Auf der Ebene von Selbst- und Fremdbeschreibung gilt, dass nationale, ethnische und kulturelle Zugehörigkeit zu einem unentwirrbaren, diffusen Gebilde verflochtenen sind“ (Mecheril 2002: 109-110). Daneben deutet das Attribut aber auch auf Kontexte hin, die speziell unter Bedingungen einer Migrationsgesellschaft an Relevanz gewinnen. Diese werden im folgenden Unterkapitel im Detail ausgeführt.

In der vorliegenden Arbeit wird der eben explizierte Begriff wie folgt aufgefasst: Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit zu einem lokalen oder sozialen Kontext ist keine angeborene Größe, viel mehr wird sie im Laufe der individuellen Biographie konstruiert, entwickelt und gelebt. In dieser Zeit kann sie mehrmals neu definiert, modifiziert, verschoben, aber auch abgelegt und wieder aufgenommen werden. Zugehörigkeit kann demnach als flexible, dynamische Eigenschaft definiert werden, die in den unterschiedlichen Zugehörigkeitskontexten mit und in Bezug auf andere Individuen situativ gestaltet und ausgehandelt wird. Auf einer emotionalen Ebene ist Zugehörigkeit auch ein Gefühl: Sich einem bestimmten Zugehörigkeitskontext „zugehörig fühlen“ geht mit der Dimension der Verbundenheit einher.

2.2 Migration – Grenzen – Formen der (Nicht-)Zugehörigkeit

Zunehmende gesellschaftliche Veränderungen wie Globalisierung und Internationalisierung lassen vermehrt Identitäten und Zugehörigkeiten anzweifeln, „die stark auf eine Gleichsetzung von Geographie, Ort und Kultur hin argumentieren“ (Riegel/Geisen 2010: 10) und an der Vorstellung „eine Nation – eine Sprache“ festhalten. Migration setzt gesellschaftliche Verhältnisse in Bewegung, bricht klare Zugehörigkeitsordnungen auf und überschreitet Grenzen (vgl. Hoffarth 2016: 73). Migration beschreibt viel mehr als gesellschaftlichen Wandel, sie verändert und bestätigt Bestehendes und ist Gegenstand ideologischer und politisierter diskursiver Praktiken (vgl. Castro Varela/Mecheril 2010: 35). Der Begriff der Migration kann mit Castro Varela und Mecheril (2010: 35) als „biographisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-)politisch bedeutsamer Grenzen“ definiert werden. Wenn von Grenzen und Migration die Rede ist, sind weniger die geographisch-territorialen Grenzen, sondern viel mehr die symbolischen Grenzen der individuellen, sozialen und auch gesamtgesellschaftlichen Zugehörigkeit gemeint. Und genau diese Grenzen problematisiert Migration: Bestehende natio-ethno-kulturelle Ordnungen werden (neu) angeheizt (vgl. Mecheril 2010: 12; Dirim/Mecheril 2018: 161). Diese Problematisierung bewirkt und verstärkt zugleich die Infragestellung einer imaginären Grenze bzw. einer Differenzlinie², „die zu den grundlegendsten gesellschaftlichen Unterscheidungen gehört, die das ‚Innen‘ von dem ‚Außen‘ scheidet“ (Mecheril/Hoffarth 2009: 245).

Angesichts der beschriebenen Auswirkungen symbolischer Grenzen werden diese auch in Zusammenhang mit Erfahrungen der Zugehörigkeit bedeutsam: „Unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen der Irritation von Zugehörigkeitsverhältnissen wird Zugehörigkeit – als Topos wie als Erfahrung – zum Thema. Wir sprechen über Zugehörigkeiten, weil Zugehörigkeit zum Problem geworden ist – individuell und überindividuell“ (ebd.: 245). Unter „Erfahrung“ versteht Mecheril (2010: 13) Phänomene, „die aus sozialen, sprachlich-kulturellen und politischen Kontexten resultieren“ und erst durch diese diskursiv eingebetteten Kontexte existieren. Die Thematisierung und Problematisierung von Grenzen sowie deren Infragestellung betrifft demnach nicht nur den und die Einzelne, sondern die gesamte gesellschaftliche Ordnung einer Migrationsgesellschaft.

² Unter dem Begriff Differenzlinien verstehen Dirim und Mecheril (2018: 40), in Anlehnung an Lutz und Wenning (2001), gesellschaftlich konstruierte Unterscheidungsmuster zwischen Menschen, „die in dichotomer Weise gesellschaftlich wirksam werden“. In Kapitel 2.3 wird in Zusammenhang mit Sprache näher auf den Begriff der Differenzordnungen sowie dessen Folgen in der Migrationsgesellschaft eingegangen.

In diesem Zusammenhang muss der im weiteren Verlauf der Arbeit verwendete Begriff der Migrationsgesellschaft in Abgrenzung zu den Alltagssprachlichen Begriffen wie „Ein- und Zuwanderungsgesellschaft“ bestimmt werden. Die Bezeichnung „Einwanderungsgesellschaft“ fungierte Ende des 20. Jahrhunderts zwar als Gegenbegriff offizieller Politik, reduziert jedoch das Phänomen auf Immigration und lässt dabei andere Migrationstypen wie Pendel- und Transmigration außer Acht, so die Kritik der Migrationspädagogik (vgl. Mecheril 2010: 11). Auch der Ausdruck „Zuwanderung“, schreibt Mecheril (ebd.: 11), ist „irreführend“, da er Migration als ein Phänomen darstellt, das „zusätzlich und additiv zu bereits Bestehenden“ hinzukommt. Aufgrund dieser einschränkenden Sicht auf Migration wird im Sinne einer migrationspädagogischen Perspektive in dieser Arbeit der Begriff „Migrationsgesellschaft“ benutzt.³ Der Ausdruck ist als „eine Perspektive auf gesellschaftliche Verhältnisse“ (Mecheril 2014b: 12) zu verstehen, welche unterschiedliche gesellschaftliche Veränderungsprozesse mit bedenkt: Neue Formen von Ethnizität werden entworfen, Sprachen und kulturelle Praktiken vermischen sich, hybride Identitäts- und Zugehörigkeitsformen entstehen (vgl. Mecheril 2010: 11).

Als „Fremde“, „Andere“ oder „Nicht-Zugehörige“ bezeichnet und kategorisiert zu werden, trifft in Migrationsgesellschaften vor allem jene Menschen, dessen Zugehörigkeit sozial fraglich und äußerst prekär ist. Zugehörigkeiten mit prekärem oder mehrfachem Status stellen aufgrund der exklusiven Entweder-oder-Logik (*entweder* zugehörig *oder* nicht zugehörig) von gesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen – gerade im national-staatlichen Kontext, in welchem Rechte und Pflichten über Mitgliedschaft erteilt werden – „eher ein Problem“ (Mecheril 2014a: 164) dar. „Neue“ Formen der Zugehörigkeit, die vor allem im migrationsgesellschaftlichen Rahmen bedeutsam sind und von Mecheril (2003) geprägt wurden, sollen im Folgenden näher beleuchtet werden. Bisher wurde die fraglose Zugehörigkeit als idealtypisches Modell beschrieben. Das Pendant dazu bildet die „prekäre Zugehörigkeit“ (Mecheril 2003), die sich durch negative Mitgliedschafts-, Wirksamkeits- und Verbundenheitserfahrungen auszeichnet. Im Spektrum prekärer Zugehörigkeitsverhältnisse unterscheidet Mecheril (2003) zwischen eingeschränkter (z.B. bei Personen mit dem Status des „natio-ethno-kulturell Etablierten“) und fehlender

³ An dieser Stelle soll Messerschmidts (2016) Kritik gegenüber dem Begriff der Migrationsgesellschaft Platz finden und mitbedacht werden, wenn dieser verwendet wird. Die Bezeichnung, schreibt die Autorin, enthält „eine personifizierende Sicht auf ‚Migrant_innen‘, die national-kulturell ethnisiert und als ‚Migrationsandere‘ positioniert werden“ (ebd.: 59). Mit dem Begriff wird somit die Gelegenheit geboten über andere zu schreiben und zu sprechen; ihre Alterität wird untersucht (vgl. ebd.: 59). Trotz Kritik am Begriff und dessen Konsequenzen schlägt Messerschmidt (2016) keine Alternativbenennung vor.

(z.B. bei Flüchtenden und Asylsuchenden) Zugehörigkeit, die jeweils zwei gegensätzliche Pole darstellen (vgl. ebd.: 296-298).

In Migrationsgesellschaften treten soziale Mehrfachzugehörigkeiten de facto häufig auf. Im nationalstaatlichen Kontext werden jedoch nur exklusive Bekenntnisse und Identitäten als plausibel und legitim angesehen (vgl. Mecheril 2001b: 44). Dementgegen stellt sich die Hybridität als Phänomen, welches „die propagierte, geglaubte und sozial praktizierte Reinheit und Exklusivität der natio-kulturellen Identität“ (ebd.: 44) infrage stellt. Hybridität und Mehrfachzugehörigkeit lässt Pluralität, Zusammenfügungen und Mischungen sowie nicht-gefestigte und bewegliche Verortungen zu (vgl. ebd.: 44-45). Natio-ethno-kulturell Mehrfachzugehörige sind durch ihren Doppel-Status „im Prinzip Unentscheidbare“ (Mecheril 2003: 330). Sie sind doppeltes Mitglied, doppelt wirksam und doppelt verbunden, aber auch doppelt Nicht-Mitglied, doppelt nicht-wirksam und doppelt unverbunden. Der Umstand der natio-ethno-kulturellen (Nicht-)Zugehörigkeit von Menschen mit Migrationsgeschichte wird von einer Ordnung hervorgebracht, die auf einwertige Zugehörigkeit beruht – mehrwertige Zugehörigkeiten würden das Ordnungsprinzip sowie die Unterscheidungsmöglichkeit zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ bedrohen und eindeutig ausgerichtete Zugehörigkeitsverständnisse problematisieren (vgl. ebd.: 330; Mecheril/Hoffarth 2009: 256-257). Somit sind mehrfach Zugehörige „eigentliche Nicht-Mitglieder und eigentlich nicht Mitglieder, aber eigentlich auch nicht Nicht-Mitglieder“ (ebd.: 257).

Nachdem die Verknüpfung von (Nicht-)Zugehörigkeit und Migration umfassend dargestellt wurde, soll im folgenden Unterkapitel der Schwerpunkt auf Sprache gelegt werden. Wie jedoch Dirim und Heinemann (2016: 108) zurecht anmerken, ist in diesem Zusammenhang eine Trennung von Migration und Sprache, wie sie anlässlich einer übersichtlichen Gliederung in diesem Kapitel vorgenommen wurde, nicht ganz sinnvoll: „Migration ist ein Phänomen, durch das Sprachgebrauchsweisen komplexer werden und nationale Vorstellungen von Sprache in ihrer Gültigkeit infrage gestellt werden.“ Aufgrund dessen soll der Übergang zum nächsten Unterkapitel als fließend verstanden werden, da Verbindungen zum Migrationskontext hergestellt werden.

2.3 Sprache:n – Zugehörigkeitsmerkmal – Differenzmerkmal

Eine Auseinandersetzung mit Sprache als „Instrument und Spiegel gesellschaftlicher Entwicklungen“ (Dirim/Mecheril 2010: 103), die sowohl interne als auch externe Veränderungen erfasst, impliziert auch immer eine Auseinandersetzung mit Zugehörigkeit:en und

Identität:en. Im Fokus steht vor allem die Frage, welche Sprache:n als legitime Sprache:n der Migrationsgesellschaft gelten darf bzw. dürfen (vgl. ebd.: 105). Das bewusste Sprechen oder Verschweigen, die unbewusste Annahme oder Ablehnung einer bestimmten Sprache oder eines bestimmten Sprachgebrauchs sagt etwas darüber aus, woher wir kommen, wer wir sind und wohin wir gehören. Wir können uns anhand solcher sprachbezogenen Aushandlungsprozesse aber auch von einem geographischen Raum oder sozialen Gruppen abgrenzen. In den meisten Fällen liegt die Entscheidungsmacht aber nicht bei uns: In Machtverhältnissen kann Sprache zur „Bestimmung von Unter- und Überlegenheit“ (Dirim 2016b: 196) herangezogen werden, wobei Sprecher:innen unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten erfahren, indem sie als legitime bzw. illegitime Sprecher:innen identifiziert werden.

Die Verknüpfung der drei Zugehörigkeitskonstituenten „Mitgliedschaft“, „Wirksamkeit“ und „Verbundenheit“ mit dem Bereich Sprache beschreiben Dirim und Mecheril (2010: 100) wie folgt:

Das Individuum eignet sich Sprache in der täglichen Interaktion aktiv an und erweitert im Prozess der Aneignung von Sprache seine individuelle, soziale und schließlich politische Handlungsfähigkeit. Gleichzeitig schafft Sprache für das Individuum eine Orientierung durch kollektive und umfassende Einbindung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der sozialen Kontexte, deren es Mitglied ist.

Sprache ist hierbei Möglichkeit, aber auch Voraussetzung für Personen an politischen, sozialen, gesellschaftlichen und ökonomischen Wirklichkeiten teilzuhaben. In dem Prozess der Sprachaneignung erfährt das Individuum Sprache als wesentliches Mittel zur Erschließung der Welt, in der es als Mitglied wirksam handeln kann und lebensgeschichtlich eingebunden ist. In diesem Zusammenhang ist weniger der Grad der Sprachkompetenz bedeutsam, um als Sprecher:in fraglos zugehörig zu sein, vielmehr ist entscheidend, „ob die Sprache, in der sie [die Sprecher:innen] diese Kompetenz besitzen, anerkannt wird“ (ebd.: 101). Die Anerkennung von Einzelsprachen bestimmt also über den Zugang zu sozialen und gesellschaftlichen Kontexten: „Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz“, schreibt der Sozialphilosoph Pierre Bourdieu (2005: 60), „sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt“.

Ausgrenzung und Stigmatisierung sind Konsequenzen von Sprache als Raum, „in dem soziale Unterscheidungen erfolgen“ (Dirim/Mecheril 2010: 100). Merkmale, anhand welcher zwischen zugehörig und nicht-zugehörig unterschieden wird und infolgedessen soziale Ungleichheit entsteht, werden Differenzlinien genannt. Sie sind „als soziale Konstruktionen und als Ergebnis sozialer Unterscheidungspraxen“ (Steinbach 2016: 281)

aufzufassen. Lutz und Wenning (2001: 19) beschreiben Differenzlinien als „soziale Ordnungskategorien“, die moderne Gesellschaften organisieren. Sie zählen 13 bipolare hierarchische Kategorien auf, welche einer binären Einteilung in Grunddualismen folgt: z.B. Geschlecht (männlich, weiblich), Nation/Staat (Angehörige, Nicht-Angehörige), Kultur („zivilisiert“, „unzivilisiert“) uvm. (vgl. ebd.: 19-21).

Knappik (2016) setzt sich in ihrem Beitrag mit der sprachbezogenen Differenzlinie „Lingualität“ und dem Dualismus „Muttersprachler:in“ versus „Nicht-Muttersprachler:in“ auseinander. Anhand dieser Unterscheidung beleuchtet die Autorin den Zusammenhang zwischen Sprache:n, Nation und „Perfektion“ in der Migrationsgesellschaft und geht der Frage nach, welchen Personen die „Eignung“ für den Lehrer:innenberuf zugesprochen wird (vgl. ebd.: 221, 223). Auch Khakpour (2016) befasst sich mit der Differenzkonstruktion durch Sprache am Beispiel des „native speakerism“. Die Autorin zieht den Schluss, dass Differenzen über das Konstrukt des *native speakers*, also der Muttersprachlerin bzw. des Muttersprachlers, hergestellt werden (vgl. ebd.: 215, 218). Als letzten stellvertretenden Beitrag zur Auseinandersetzung mit Sprache als Differenzmerkmal kann Springsits' (2016) Untersuchung genannt werden. Im ein- und mehrsprachigen Unterricht werden Schüler:innen, aufgrund ihrer Erstsprache (im „Normalfall“ ist es bildungssprachliches Deutsch) in „legitime Sprechende“ bzw. „illegitime Sprechende“ kategorisiert. Über diese Einteilung werden ihnen übergeordnete oder untergeordnete Subjektpositionen⁴ im schulischen Kontext zugewiesen (vgl. ebd.: 249). In der vorliegenden Arbeit, in der die subjektive Position Jugendlicher mit Migrationsgeschichte in Bezug auf Sprache und Zugehörigkeit eruiert werden soll, wird die Differenzlinie „Lingualität“ ohne festgelegtem dichotomen Grunddualismus herangezogen.

Angesichts der vorgestellten Beiträge wird deutlich, dass unterschiedliche Nationalsprachen, Sprachvarietäten oder Sprechweisen die (Re-)Produktion von Differenzordnungen in gesellschaftlichen Machtbeziehungen erzeugen und zeitgleich bedienen. Dabei geht es um migrationsgesellschaftliche diskursive Praxen und Praktiken, in denen sprachliche Handlungen zum Gegenstand werden und worüber Gruppen konstruiert und gegeneinander hierarchisiert sowie deren Einbezug und Ausgrenzung begründet werden (vgl. Dirim/Mecheril 2018: 51-52). Wie Dirim (2016a: 311) mit Bezug auf Knappik et al. (2013) anmerkt, geht es, aus migrationspädagogischer Perspektive, in der Auseinandersetzung mit Sprache:n weniger um die Sprache:n selbst,

⁴ Der Begriff der Subjektposition(ierung) wird als Teil des theoretischen Forschungsrahmens in Kapitel 3.3 ausführlich erläutert.

sondern vielmehr um die Menschen, die sie sprechen, und um das Erkennen sowie die Reduzierung von Benachteiligungen, die Menschen aufgrund ihrer Sprache(n) widerfahren, vor allem dann, wenn sie eine andere Sprache als die der Majorität oder die majoritäre Sprache anders als die Majorität sprechen.

Mit der Funktionalisierung von Sprache:n in machtvollen Gesellschaftsstrukturen rücken auch Fragen der migrationsgesellschaftlichen Teilhabe, die stark mit dem Differenzmerkmal Sprache verwoben sind, in den Vordergrund. Die Ausprägung der Teilhabe hängt wesentlich davon ab, „ob bestimmte Sprachen als Kommunikationsmittel in bestimmten Registern beherrscht werden bzw. die Erteilung von Ressourcen an deren Beherrschung geknüpft ist“ (Dirim 2016a: 312). In migrationsgesellschaftlichen Kontexten, in denen die Mehrheitssprache einer oder mehreren Minderheitensprache:n übergeordnet ist, werden einhergehende Zugehörigkeiten markiert sowie gesellschaftliche Hierarchien gewährt und Machtverhältnisse fortgesetzt (vgl. Dirim/Knappik 2014: 223). Der Sprache der Mehrheitsgesellschaft wird im Gegensatz zu Migrations- und Minderheitensprachen „eine migrationsspezifische, faktische und symbolische Bedeutung“ (ebd.: 223) zugeschrieben, aufgrund dessen nicht nur ethnische Zugehörigkeiten und der Zugang zu sozialer und gesellschaftlicher Zugehörigkeit markiert und geregelt werden, sondern auch Migrationspolitiken auf Nationalebene legitimiert und Ausschlüsse im Schul- und Arbeitskontext gerechtfertigt werden (vgl. Khakpour 2016: 218).

Neben einem Mittel zur Kommunikation ist Sprache – im Sinne unterschiedlicher Einzelsprachen, Sprachvarianten, Dialekte oder Kommunikationsformen – ein Merkmal von fragloser, aber auch prekärer Zugehörigkeit. In machtvollen Verhältnissen eingebunden stellt sie Unterscheidungen zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ her. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Sprache als Konstrukt selbst an Konstruktionsprozessen von Differenzordnungen beteiligt ist, sodass sie als Merkmal von Zugehörigkeiten und Differenzen identifiziert werden kann.

3 Die Subjekttheorie als theoretischer Forschungsrahmen

Im vorliegenden Kapitel soll die theoretische Grundlage, in welche die empirische Untersuchung eingebettet ist, dargelegt werden. Dabei wird, in Anlehnung an Paul Mecherils Subjektverständnis, der Subjektbegriff im Migrationskontext (Kapitel 3.1) beschrieben. Weiters wird aufgezeigt, auf welche Art und Weise Sprach- und Zugehörigkeitsordnungen subjektivierend wirken (können) (Kapitel 3.2). Anschließend wird der Begriff der Subjektposition im Rahmen von Adressierungen und Zuschreibungen sowie das Konzept der Selbst- und Fremdpositionierung, welche in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Rolle einnimmt, in Verbindung mit der migrationsspezifischen Subjekttheorie gebracht und umfassend erläutert (Kapitel 3.3).

Zunächst muss geklärt werden, was die Subjekttheorie überhaupt ist und womit sie sich im Wesentlichen beschäftigt. Die Subjekttheorie – ausgehend von den poststrukturalistischen Theorien der Kultur- und Sozialwissenschaft ab den 1960er Jahren – fragt nach den Prozessen der Subjektivierung, d.h. nach geschichtlich geprägten Umständen, „die den Einzelnen zu einem gesellschaftlich akzeptierten und handlungsfähigen Subjekt machen“ (Wiede 2020: 2). Von besonderem Interesse ist die Frage, wie Subjekte „im Gefüge sozialer und kultureller Dispositionen“ (ebd.: 2), sich selbst produzieren als auch von außen produziert werden. „Wie werden Einzelne zu Subjekten gemacht, und wie machen sie sich selbst zu Subjekten? Mit welchen Praktiken werden Subjekte geformt bzw. formen sich selbst?“ (ebd.: 2). Neben solchen klassischen subjektphilosophischen Fragestellungen geht die Subjekttheorie auch auf die Art und Weise der Kenntniserlangung von Subjekten über sich selbst sowie die Bewusstwerdung ihrer selbst ein. Die Subjekttheorie des späten 20. Jahrhunderts wird, neben dem Poststrukturalismus und der Postmoderne, von weiteren Theoriekonzepten wie der Psychoanalyse, den Post Colonial Studies oder der Intersektionalität beeinflusst, sodass es nicht *die* Subjekttheorie gibt (vgl. ebd.: 2-3). Aufgrund dessen wird im Folgenden, Judith Butlers und Michel Foucaults Subjektivierungstheorien adaptierend und unter den Bedingungen der Migrationsgesellschaft erweiternd, in erster Linie auf Paul Mecherils Subjekt(ivierungs)theorie zurückgegriffen.

Der Begriff des Subjekts ist ein wesentlicher philosophischer Begriff „über den sich der Mensch als bewusstes, als erkennendes, denkendes und handelndes Individuum identifiziert“ (Rose 2016: 327). Diese Definition geht auf Descartes Verständnis zurück, wonach alle Menschen sich selbst sowie andere selbstverständlich als Subjekte betrachten (vgl. ebd.: 327). Dass Menschen nicht *an sich* bewusste Subjekte sind, die eigenständig und unabhängig denken und handeln, sondern – in Anlehnung an die poststrukturalistischen

Subjektivierungstheoretiker:innen wie Butler und Foucault – „diese *Idee der Subjektivität* selbst eine bestimmte gesellschaftliche Funktion erfüllt und insofern an bestimmte gesellschaftliche Verhältnisse gekoppelt und (macht-)produktiv mit ihnen verbunden ist“ (ebd.: 327, H.i.O), wird vor allem im Zuge von Migrationsphänomenen sowie Praktiken und Diskursen über Sprache und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft deutlich gemacht und soll in den folgenden Unterkapiteln veranschaulicht werden.

3.1 Subjekt und Subjektbildung in der Migrationsgesellschaft

Den Subjektbegriff versteht Mecheril (2001a) als relationalen Begriff, in dem die Beziehung eines Individuums zu einer Gesellschaft bzw. einer sozialen Gemeinschaft spezifiziert wird (vgl. ebd.: 5). Diese Relation, in welchem ein Subjekt seine veränderbare, dynamische und kontextspezifische Position hervorbringt, tritt unter anderem in Erscheinung, wenn ein Individuum Teilhabe an gesellschaftlichen Debatten hat, die wiederum festlegen, „welche Formen individueller oder gemeinschaftlicher Darstellungen (nicht) anerkannt sind“ (ebd.: 5). Dieser Vorstellung zufolge erreichen Menschen den idealen Subjektstatus, wenn sie innerhalb der für sie relevanten lebensweltlichen Position „als politisches, soziales und personales Subjekt an-erkannt werden und sich selbst als Subjekte identifizieren und achten“ (ebd.: 5).

Das eben beschriebene Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft, in dem Einzelne durch gesellschaftliche Teilhabe als Subjekt anerkannt werden und sich selbst identifizieren, wird in der von Wandlungsprozessen markierten Migrationsgesellschaft besonders bedeutsam: Es erzeugt, steuert und limitiert Möglichkeitsräume wie z.B. materiellen Besitz, soziale Kontexte oder dominierende Zuschreibungen von Individuen (vgl. Mecheril 2014b: 12). Subjekte sind innerhalb ihrer Möglichkeitsräume nicht im Voraus festgelegt, d.h. es besteht kein Machtverhältnis, das von oben herab ausgeübt wird, denn sie besitzen Handlungsmöglichkeiten und Handlungsmacht. Das bedeutet, dass sie in der Lage sind, ihre Position umzugestalten, zu verändern oder auch zu schwächen. Im Fokus der Subjektbildung als Perspektive steht laut Mecheril (ebd.: 12) „das aktive Engagement der migrationsgesellschaftlich positionierten Individuen, die sich in migrationsgesellschaftliche Ordnungen einschreiben und diese reproduzieren, bekräftigen, zugleich diese aber auch schwächen, modifizieren und transformieren“. Genau diese migrationsgesellschaftlichen Ordnungen (der Sprache und der Zugehörigkeit) und dessen subjektivierende Wirkung auf ihre Akteur:innen sollen im nächsten Unterkapitel zum Thema werden.

3.2 Subjektivierung durch Sprach- und Zugehörigkeitsordnungen im Kontext der Migration

Die Macht der Ordnungen wendet sich [...] nicht gegen das Subjekt, sondern verwirklicht sich durch das Subjekt.
(Mecheril 2014a: 165)

In Anlehnung an Reckwitz (2017: 125, H.i.O) meint Subjektivierung „den permanenten Prozess, in dem Gesellschaften und Kulturen die Individuen in Subjekte umformen, sie damit zu gesellschaftlich zurechenbaren, auf ihre Weise kompetenten, mit bestimmten Wünschen und Wissensformen ausgestatteten Wesen ‚machen‘: das *doing subjects*.“ Gesellschaften und Kulturen werden als „machtvolles Netzwerk von (nicht-diskursiven) Praktiken und Diskursen“ (ebd.: 126) verstanden, die implizite Wissensordnungen enthalten, die wiederum als Klassifikationssysteme Subjektpositionen erzeugen und ermöglichen. (Nicht-)Diskursive Praktiken bringen also Subjekte hervor: Jede ausgeführte Praktik wirkt subjektivierend und jeder Diskurs wirkt durch die Repräsentation angenommener oder abgelehnter Subjektpositionen subjektivierend (vgl. ebd.: 126). Die Subjektivierung ist durch eine Prozesshaftigkeit gekennzeichnet: „[i]n jedem Moment werden immer wieder und immer wieder neu Subjektformen stabilisiert – oder subvertiert“ (ebd.: 126-127). Als scheinbar stabil werden Subjektivierungen gedeutet, sobald sie mehrfach wiederholt und reproduziert werden (vgl. ebd.: 127).

Will man den Subjektivierungsbegriff mit Foucaults und Butlers Theorieverständnis wiedergeben, so kann festgehalten werden, dass das menschliche Handeln sowie das Verständnis eigener Individualität und Subjektivität zum Großteil von gesellschaftlich-diskursiven Normen und Praktiken beeinflusst werden (vgl. Rose 2016: 331). Erst unter diesen Praktiken und Diskursen werden Individuen „in ihrer Unterwerfung, die gleichzeitig ihre Handlungsfähigkeit garantiert“ (ebd.: 331) zu Subjekten.

Inwiefern wirken nun Sprache:n bzw. Sprachordnungen als nicht-diskursive Praktiken oder Diskurse subjektivierend? Inwieweit werden durch sie aus Menschen Subjekte geformt? Im Gegensatz zu wissenschaftlichen, politischen, medialen oder auch gesellschaftlichen Diskursen hat Sprache keine subjektivierende Wirkung *an sich*. Sie kann aber aufgrund „ihrer instrumentellen Funktion, ihrer ethnischen Symbolhaftigkeit und in der Verknüpfung beider Funktionen“ (Dirim/Knappik 2014: 225) in subjektivierender Weise an Bedeutung gewinnen. Dirim und Knappik (ebd.: 225) veranschaulichen die subjektivierende Wirkungsweise von Sprache anhand der Institution Schule, wo der Bildungserfolg in amtlich deutschsprachigen Regionen von den individuellen Deutschkompetenzen abhängig ist, „sodass es zu hierarchisierend unterscheidenden Subjektivierungen von

Schüler/innen verschiedener natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit kommen kann“. In einem konkreten Beispiel zeigen die Autorinnen auf, wie Sprache im schulischen Kontext zur Reproduktion nationalstaatlicher Ideologien genutzt wird. Ein aus Deutschland stammender Schüler verwendet im Unterricht den bundesdeutschen Ausdruck „Kartoffeln“, woraufhin seine Lehrerin mit den Worten „Das heißt bei uns nicht Kartoffeln. Das heißt Erdäpfel!“ empörend reagiert. Mit dieser Zurechtweisung stellt sich die Lehrperson in eine machtvolle übergeordnete Position und positioniert den Schüler als natio-ethnisch inferiores Subjekt (vgl. ebd.: 226-227). Auf diese Art und Weise wird Schüler:innen, dessen Sprachkenntnisse von ihren Lehrer:innen als mangelhaft bewertet werden, die einzig legitime Sprache (z.B. „reines Hochdeutsch“, „richtiges Deutsch“) beigebracht und damit der Anspruch an Autorität jenen gegenüber, „die diese Sprachform sprechen und die ihre privilegierte soziale Position auf diese Weise symbolisch begründen und unterstreichen“ (Niedrig 2015: 78), gerechtfertigt. Sprache verkörpert somit – wie im eben geschilderten Bildungskontext, aber auch anderen sozialen und gesellschaftlichen Bereichen – „Positionierungsaushandlungen in den migrationsgesellschaftlichen Hierarchien, die Subjekten gegenüber Angebote darstellen, sich als Subjekte zu ‚bilden‘“ (Dirim/Knappik 2014: 229). Diese inferioren Angebote äußern sich durch Sprachenverbote oder auch durch Ausgrenzungen aufgrund von Sprache oder „Anderssein“ (vgl. ebd.: 229).

Und auf welche Art und Weise wirken migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen subjektivierend auf Einzelne? Wie werden durch politische oder gesellschaftliche Praktiken und Diskurse über natio-ethno-kulturelle (Nicht-)Zugehörigkeit aus Individuen Subjekte? Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen obliegen einer politischen, interaktiven und semantischen Ordnung, die Erfahrungen von Zugehörigkeit sowie Nicht-Zugehörigkeit erst ermöglichen und „mit Vorstellungen und Regeln, die Mitgliedschaft, Wirksamkeit und Verbundenheit betreffen und regulieren“ (Mecheril 2014a: 162), operieren. Neben dieser auf analytische Elemente beschränkten Perspektive von Zugehörigkeitsordnungen, werden sie als „machtvolle Zusammenhänge“ verstanden, „die durch eine komplexe Form der Ermöglichung und Reglementierung, der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung auf den und die Einzelne Einfluss nehmen“ (ebd.: 163). In anderen Worten ausgedrückt, beziehen sich Ordnungen der (Nicht-)Zugehörigkeit auf (machtvolle) Strukturen, die gesellschaftliche, politische, kulturelle oder auch sprachbezogene Ein- oder Ausschlusspraxen von Individuen ermöglichen und reglementieren. Zugehörigkeitsordnungen können „als strukturierten und strukturierenden Zusammenhang“ (ebd.: 163) beschrieben werden, aus welchem Subjekte hervorgehen. Im Migrationskontext sind natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeits-

ordnungen besonders machtvoll: Durch sie werden Dominanz- und Machtzusammenhänge sichtbar, in denen „bestimmte Zugehörigkeiten und Identitätspositionen politisch und kulturell gegenüber anderen privilegiert sind“ (Mecheril 2014b: 16). Sie unterliegen einer binären Logik (zugehörig oder nicht-zugehörig) und fordern eine klare gesellschaftliche Eingliederung. Demnach werden Zugehörigkeits- und Differenzordnungen als Unterscheidungspraxen verstanden, die den sozial-gesellschaftlichen Raum für ihre Akteur:innen auf materieller, institutioneller, symbolischer sowie diskursiver Ebene begreifbar machen. Die daraus geformten Subjekte verstehen, erfahren und erleben mittels der Ordnungen die gesellschaftliche Realität und ihre eigene Position darin (vgl. ebd.: 15-16). Im Rahmen von Migration können Zugehörigkeits- und Differenzordnungen nicht nur hinsichtlich ihrer Machtwirkungen, unter welchen sie Subjekte konstituieren und formen, untersucht werden, sondern auch auf die Art und Weise, „wie Subjekte Zugehörigkeitszusammenhänge problematisieren, verändern, verschieben und ihnen einen anderen Sinn geben“ (ebd.: 16). Mecheril und Hoffarth (2009) fassen in ihrem Beitrag grundlegende Momente der migrationspezifischen Subjektivierung wie folgt zusammen: Einzelne sind als Mitglieder eines natio-ethno-kulturellen Kontextes identifizierbar, welchen sie auch repräsentieren. In diesem Kontext sind sie handlungsfähig, sozial (an)erkannt und legitime Sprechende. Weitere Faktoren der migrationsgesellschaftlichen Subjektivierung ist die Aufnahme der genannten Praxen in die eigene Biographie, welche emotional und eigensinnig aufgeladen sind (vgl. ebd.: 251).

Im Hinblick auf Ordnungen, seien es sprach- und/oder zugehörigkeitsbezogene, können Subjektivierungsprozesse „als Einfädelung, Einbezug und Unterordnung des Einzelnen in und unter die Regeln“ (Mecheril 2014a: 164) dieser machtvollen Ordnungen verstanden werden. Diese Subjektivierungsprozesse verwirklichen sich in diskursiven sowie nicht-diskursiven Praktiken und Praxen – in der vorliegenden Arbeit sind es gesellschaftliche und alltagstheoretische Diskurse über Zugehörigkeit durch Sprache in Südtirols Migrationsgesellschaft – „mittels der Praxis des Subjekts, [...] in der sich das Subjekt konstituiert“ (ebd.: 165). Umgekehrt wenden sich Diskurse und Ordnungen nicht gegen die Subjekte, sondern realisieren sich erst dadurch.

3.3 Subjektpositionierung durch Adressierungen und Zuschreibungen

Subjekte werden innerhalb wissenschaftlicher, medialer, gesellschaftlicher oder auch alltagstheoretischer Diskurse von außen positioniert, d.h. ihnen wird eine Platzierung vor- und zugeschrieben. Subjekte können aber auch sich selbst innerhalb gegenwärtiger

Diskurse und Praktiken verorten bzw. Fremdpositionierungen annehmen und zu eigen machen. Diese Unterscheidung ist in Anbetracht der Forschungsfrage von besonderer Relevanz und soll in diesem Unterkapitel näher beleuchtet werden.

Aufgrund des engen Verhältnisses zu Subjektkonstitution, Wissen und Macht muss der Diskursbegriff, wie er folgend verstanden wird, vorab definiert werden. Michel Foucaults (2015 [1969]: 74) Verständnis zufolge sind Diskurse „Ordnungen des Denkbaren und Sagbaren“, welche „systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“. Neben tatsächlichen Äußerungen sind mit Aussagen, „die in einem veränderlichen System der Wiederholung und Ähnlichkeit verbunden sind“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 36), Zusammenhänge und Prozesse gemeint, die entweder mit Bedeutungen versehen sind oder selbst Bedeutungen erzeugen. Der Diskursbegriff wird insofern mit Macht in Verbindung gebracht, da sich Diskurse in Machtverhältnissen abspielen, diese aber auch herstellen und festigen. Demnach ist Macht „eine konstitutive Dimension des Sozialen und des Symbolischen“ (ebd.: 36), d.h. sie wirkt subjektstituierend, indem sie aus Individuen Subjekte macht. Wird der Aspekt des Wissens mitgedacht, so steht fest, dass Diskurse Wissen produzieren. Dieses Wissen, schreibt Hall (1994: 154), schafft „eine Art von Macht, die über jene ausgeübt wird, über die ‚etwas gewusst wird‘“. Auf die Praxis übertragen, bedeutet das zum einen, dass diejenigen, über die „etwas gewusst wird“, zum Gegenstand der Unterwerfung werden. Zum anderen haben diejenigen, die in der machtvolleren Position den Diskurs erzeugen, Kontrolle über ihre Geltung und Richtigkeit (vgl. ebd.: 154). In der migrationsspezifischen Praxis kann mit Castro Varela und Mecheril (2010: 36) folgendes festgehalten werden: „Diskurse über Andere machen die Anderen zu dem, was sie sind, und produzieren zugleich Nicht-Andere.“

Was hat das nun mit Subjektpositionierungen zu tun? Wie bereits festgestellt, wird in Diskursen Wissen konstruiert. „Das bedeutet, dass in Diskursen Wissen über Subjekte prozessiert wird, mit dem Subjekte in und durch Diskurse positioniert und adressiert werden.“ (Bjegač 2020: 38). Der Begriff der Subjektposition, der auf diese in Diskursen hergestellten Platzierungen deutet, geht auf Foucault zurück: Als Subjektpositionen bezeichnet er jene diskursiv hervorgebrachten Gegenstände, „die kulturelle Räume der Klassifikation und [dessen] Hervorbringung“ (Reckwitz 2021: 36) bezwecken.

Ausgehend von der Wissenssoziologischen Diskursanalyse und der Interpretativen Subjektivierungsanalyse, die sich Foucaults Positionierungsbegriff bedienen, können Subjektpositionen als „typisierende Interpretationsschemata und Identitätsangebote“ (Keller 2011: 217) verstanden werden, anhand welcher einerseits Subjekte von außen geformt werden und andererseits Subjekte sich selbst zu Subjekten modellieren.

Verschiedene Subjektpositionen können hierbei „die Form von negativen und positiven Modellsubjekten annehmen“ (Bjegač 2020: 38), die auf zwei Arten machtvoll wirken. Während bestimmte Positionen als erstrebenswert erscheinen (positive Modellsubjekte), werden zugleich Positionen konstituiert, die stigmatisiert oder nicht anerkannt werden (negative Modellsubjekte) (vgl. Bosančić 2017: 4). Zur Veranschaulichung und konkret auf den migrationsgesellschaftlichen und sprachbezogenen zugehörigkeitstheoretischen Kontext der vorliegenden Arbeit bezogen, kann das Beispiel der Subjektposition des fraglos Zugehörigen aufgrund der Beherrschung des deutschsprachigen Südtiroler Dialekts im Gegensatz zur inferioren Subjektposition des prekär Zugehörigen mit Deutsch als Zweitsprache herangezogen werden.

Die zugeordneten bzw. eingenommenen Subjektpositionen entstehen in Abhängigkeit mit den gegenwärtigen und diskursiv hervorgebrachten Wissensordnungen – die Positionen sind also nicht starr, sondern dynamisch. Durch diese Verknüpfung von Subjektpositionen mit Diskursen und Wissen sind auch sie von Machtphänomenen betroffen und weisen zeitgleich eine machtvolle Wirkung auf, indem die verschiedenen Positionen den Adressierten eines Diskurses als zurechtweisendes Vorbild nahegelegt werden (vgl. Bjegač 2020: 38-39) – mit der Beabsichtigung diese an „normative Erwartungen auszurichten und anzupassen“ (ebd.: 39). Der dadurch entstehende Vorbehalt gegenüber den in Diskursen verwickelten Adressierten, wie sie sich selbst zu modellieren haben, um möglichst „erfolgreich“ zu sein, Anerkennung zu erhalten oder als ‚normal‘ wahrgenommen zu werden“ (Bosančić 2019: 49), wirkt subjektkonstituierend.

Das, „was die Adressierten aus diesen Adressierungen machen“, wie sie auf die ihnen behafteten Subjektpositionen antworten, beschreibt Keller (2012: 102) als tatsächliche Subjektivierungsweisen. Aufgrund der Handlungsfähigkeit von Subjekten geht der Autor davon aus, dass die Adressierten auf die ihnen gestellten – zahlreichen, komplexen, widersprüchlichen – Subjektivierungsanforderungen entsprechend „eigener Auslegungen, Erfahrungen, Relevanzen und Freiheitsgrade des Handelns (re)agieren“ (ebd.: 102). Handlungsfähigkeit bedeutet demnach, die gegebenen Verhältnisse nicht nur zu reproduzieren, sondern sich auch entgegen diesen zu verhalten (vgl. Meißner 2014: 10). Die Art und Weise, wie Angesprochene auf die diskursiv vermittelten Adressierungen reagieren, kann von der entschlossenen Einnahme der Subjektposition über deren Missinterpretation bis hin zu deren kompletten Ablehnung reichen (vgl. Keller 2012: 102) und ergibt sich aus dem interpretativen Zugang, den Menschen zur Wirklichkeit haben. Diese subjektiven Interpretationen basieren auf Wissen, welches im Laufe des Lebens erworben und mithilfe dessen die Umwelt, aber auch das Eigene konstituiert wurde. Wie

Einzelne also sich selbst innerhalb einer Gesellschaft positionieren sowie die eigenen Erfahrungen einordnen und systematisieren, hängt von gesellschaftlichen Wissensordnungen ab (Berger/Luckmann 2021 [1966]: 41-45, vgl. nach Bjegač 2020: 40-41). Demzufolge können selbstreflexive Subjekte ihre (Um-)Deutungen nicht frei aussuchen: „Die machtvollen Ordnungen, in die sie eingeführt werden, bilden den Rahmen, in dem diese individuelle Deutungs- und Reflexionsfähigkeit verortet werden kann.“ (ebd.: 41).

Die Verortung des Subjekts innerhalb der Gesellschaft verweist auf zwei wesentliche Begriffe der Selbstpositionierung und Fremdpositionierung, welche an dieser Stelle näher spezifiziert werden sollen. Mit dem Begriff der Position wird die Betrachtung des „Zusammenspiel[s] von sozialen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, Zuschreibungen und Entwicklungen, Selbstsicht(en) und Identifikation(en) des Individuums jeweils vom Standpunkt und aus der Perspektive des Subjekts“ (Riegel/Geisen 2010: 12) ermöglicht. Fremdpositionierungen finden durch Subjektpositionen statt und sind in lebensweltlichen Kontexten festgeschrieben. Diese Kontexte können nach Bosančić (2016: 108) bestimmte Milieus, Nachbarschaften oder Unternehmen sein, aber auch die Kirche oder das Stadion, die „durch ethnische, nationale oder religiöse Gemeinschaftserlebnisse“ beeinflusst sind. Wie sich Subjekte positionieren, ergibt sich aus einem Wechselspiel zwischen einer *von außen* durch Adressierungen und Zuschreibungen versehene Fremdpositionierung und einer *von innen* durch die eigene Selbstsicht in der Gesellschaft bestehenden Selbstpositionierung (vgl. Steinbach 2016: 282). Bosančić (2016: 108) versteht das beschriebene Wechselspiel als Prozess: „Selbst-Positionierung ist dabei ein tentativer, prekärer, dynamischer und unabschließbarer Prozess der Auseinandersetzung mit den Fremd-Identifizierungen durch diskursiv konstituierte Subjektpositionen, die im weitesten Sinne als Identitätserwartungen und Identitätsmodelle verstanden werden können.“ Daraus lässt sich ableiten, dass sich Subjekte im Selbstverortungsprozess immer auf die diskursiv hervorgebrachten Subjektpositionen sowie „Selbst- und Weltdeutungsangebote“ (Bosančić 2017: 5) beziehen. Ihre Selbstpositionierung handeln sich Subjekte in einer eigensinnigen und kreativen Auseinandersetzung, „die reflexiv oder reflexhaft erfolgen kann“ (ebd.: 5), aus. Diese Abhängigkeit der Selbstverortung gegenüber der Fremdpositionierung widerspiegelt sich auch in der bewusst gewählten passiven Formulierung der Forschungsfrage (*Wie werden Jugendliche mit Migrationsgeschichte in Südtirol im Hinblick auf Sprache als Zugehörigkeits- und Differenzmerkmal positioniert?*): Identitätsangebote und Selbstpositionierungsoptionen werden immer von außen an die Subjekte herangetragen – es liegt an ihnen, diese anzunehmen, zu transformieren oder aber ganz abzulehnen.

Möchte man nun die Positionierung von Subjekten mit den Themen Migration und Zugehörigkeit zusammentragen und an das eingängliche Zitat von Castro Varela und Mecheril (2010: 36) anknüpfen, so kann festgehalten werden, dass Menschen mit Migrationsgeschichte einerseits durch ihre biographische Zugehörigkeitserfahrung über zahlreiche Zugehörigkeitsbezüge verfügen, andererseits sehen sie sich zugleich „in nationalstaatlich oder ethnisch definierten Gemeinschaften auch mit Erfahrungen der Aussonderung als Andere und mit Fremdzuschreibungen konfrontiert“ (Riegler/Geisen 2010: 8). Dieses Im-Zwiespalt-Stehen zwingt Menschen mit Migrationsgeschichte eine Position innerhalb der unterschiedlichen Zugehörigkeitskontexte einzunehmen: Es entstehen Spannungen und widersprüchliche Haltungen zwischen Selbst- und Fremdzuschreibungen, welche aus der Diskrepanz zwischen den objektiven, von außen vorgenommenen Zuordnungen und den subjektiven Selbstplatzierungen resultieren. Zur Veranschaulichung führen Riegel und Geisen (ebd.: 8) folgendes Szenario an: „So kann etwa die positive Identifikation mit einer sozialen oder kulturellen Gruppe subjektiv orientierungsleitend und identitätsstiftend sein. Das damit verbundene Wir-Gefühl geht jedoch zugleich auch mit Abgrenzungen und verweigerten Zugehörigkeiten gegenüber Anderen einher.“ Die Selbstpositionierung von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte in Kontexten der Zugehörigkeit, so fassen die Autor:innen in ihrem Beitrag zusammen, „zeichnet sich durch ein dynamisches Zusammenspiel von unterschiedlichen Identifikationsmomenten aus“ (ebd.: 12). Neben dem Motiv der Selbstverortung als Identitätsfindung hat die Reaktion auf Anrufungen und Zuschreibungen, Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen auch einen strategischen und eigensinnigen Charakter: Das Subjekt erweitert und sichert sich damit seinen Möglichkeitsraum sowie seine Handlungsfähigkeit (vgl. ebd.: 12).

Wie sich Jugendliche mit Migrationsgeschichte in Südtirol in Bezug auf gesellschaftlich vorhandenes, diskursives Wissen über (Mehr-)Sprachigkeit und Zugehörigkeit positionieren und wie sie auf die Adressierungen und Zuschreibungen reagieren und sich diese zu eigen machen, soll im Rahmen der empirischen Untersuchung eruiert werden. Zuvor soll im nächsten Kapitel thematisiert werden, welches Wissen im alltagstheoretischen und gesellschaftlichen Diskurs über Sprache:n und dessen Sprecher:innen in Zusammenhang mit natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit in Südtirol produziert wird.

4 Von (Mehr-)Sprachigkeit und sprachlicher Zugehörigkeit – der alltagstheoretische Diskurs in Südtirol

Das vierte theoretische Kapitel soll einen Abriss des gesellschaftlichen und alltagstheoretischen Diskurses über Südtirols vielfältige Sprach- und Zugehörigkeitslandschaft geben, die durch seine geographische Lage sowie ereignisreiche Historie geprägt wurde bzw. wird. Im ersten Teil (Kapitel 4.1) wird die sprachliche Vielfalt in Südtirol beleuchtet, wobei auf den domänenspezifischen Sprachgebrauch sowie die alltagsweltliche Rolle der drei offiziellen Landessprachen und des Südtiroler Dialekts näher eingegangen wird. Es folgen eine Beschreibung der sogenannten Migrationssprachen und deren Stellenwert sowie eine Diskussion über Südtirols Status als zwei- bzw. mehrsprachige Region. Der zweite Teil (Kapitel 4.2) wird sich mit Südtirols Zugehörigkeitsdiskurs beschäftigen, welcher von politischen Instrumenten gesteuert wird. Abschließend wird das Zusammenleben der einzelnen Sprecher:innengruppen im Hinblick auf Zugehörigkeit und Differenz charakterisiert. Der letzte Abschnitt (Kapitel 4.3) wird den aktuellen Forschungsstand sowie einschlägige Arbeiten zusammenfassend vorstellen.

4.1 Die Sprachlandschaft in Südtirol

4.1.1 Ein Land, drei Sprachen: Deutsch, Italienisch und Ladinisch

In der Grenzregion Südtirol leben seit mehr als 100 Jahren drei offiziell anerkannte Sprachgemeinschaften mit- und nebeneinander. Die deutsche Sprachgruppe, als Vertretende einer Minderheit in Italien, bildet die größte Sprachgemeinschaft mit einem Anteil von 69,4%. Die zweitgrößte ist die italienischsprachige Gemeinschaft (26,1%), die hauptsächlich in den größeren Städten und im südlichsten Tal des Landes repräsentiert ist. Die Sprechenden des Ladinischen, die kleinste Sprachgemeinschaft Südtirols (4,5%), sind in zwei Dolomitentälern ansässig (vgl. ASTAT 2012: 5). Wegen des autonomen Status der Region, welcher im Zweiten Autonomiestatut aus dem Jahre 1972⁵ gesetzlich verankert ist, sind die deutsche und ladinische Sprache der italienischen Sprache gleichgestellt,

⁵ Das Zweite Autonomiestatut ist die Erweiterung des Ersten Autonomiestatuts aus dem Jahre 1948. Durch den autonomen Status befugt das Land über staatliche Zuständigkeiten auf primärer Ebene wie die Erlassung eigener Gesetze unter anderem in den Bereichen Kultur, Soziales, Handwerk, Industrie und Wohnbau. Sekundäre Zuständigkeiten betreffen italienische Staatsgesetze, bei denen Südtirol jedoch in puncto Schule, Gesundheit und Sport Details regeln kann (vgl. Autonome Provinz Bozen 2019: 11). Die Statute sind Ergebnis eines jahrelangen Kampfes um Rechte für die deutsche Minderheit im faschistischen Italien unter Benito Mussolini, nachdem der südliche Teil Tirols 1919 nach Ende des Ersten Weltkriegs an Italien annektiert wurde. Zuvor war Tirol seit dem 14. Jahrhundert Teil des Habsburgerreiches (vgl. ebd.: 9, 31).

auch wenn das Italienische „die amtliche Staatssprache“ (Autonome Provinz Bozen 2009: 101) ist. Die Beabsichtigung des Autonomiestatuts sollte in erster Linie garantieren in Ämtern und Organen der öffentlichen und politischen Verwaltung, vor Gericht sowie im Schulunterricht sowohl Italienisch als auch Deutsch verwenden zu dürfen (vgl. Platzgummer 2021: 37). Die Gleichstellung der deutschen und ladinischen Sprache mit der italienischen wirkt sich auch auf die Anwerbung von Personen im öffentlichen Sektor aus, indem fortgeschrittene Sprachkenntnisse in Deutsch und Italienisch als auch in Ladinisch (in den ladinischen Gemeinden) in Form von einer Sprachprüfung vorgewiesen werden müssen (vgl. ebd.: 38-39).

Die vermeintlich pragmatische Lösung zur Regulierung der drei offiziellen Sprachen zeigt sich aus soziolinguistischer Sicht jedoch „äußerst komplex“ (Veronesi 2010: 85). Sprechende der deutschen und ladinischen Sprachgruppe – weniger so der italienischen – sind von einer inneren und äußeren Mehrsprachigkeit charakterisiert (vgl. Egger 2001: 41; Engel/Niederfriniger 2016: 280). Innerhalb Südtirols ladinischen Sprachgemeinschaft ist „eine de facto Trilinguität“ (Verra 2019: 183) festzustellen, was mit dem dreisprachigen Schulmodell, der Spracheinstellung der rund 20.000 in Südtirol ansässigen Ladinischsprechenden sowie der Notwendigkeit mit Nicht-Ladiner:innen zu kommunizieren zusammenhängt. Das mehrsprachige Schulsystem, bei dem Sachfachunterricht auf allen Schulstufen, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß, sowohl auf Ladinisch als auch auf Italienisch und Deutsch gelehrt wird, gilt als Musterbeispiel in ganz Europa. Hinsichtlich des Sprachgebrauchs wird das Ladinische⁶ als Amtssprache in ladinischen Ortschaften in der Domäne des öffentlichen Bereichs, wie in Landesämtern oder Gerichtsverfahren, verwendet (vgl. Egger 2001: 78). Im sozialen Bereich des Familien- und Freundeskreises herrscht ebenso das Ladinische vor. Da die Minderheitensprache außerhalb der ladinischen Gemeinschaften kaum gesprochen wird, sehen sich Ladiner:innen gezwungen eine andere Landessprache auf ähnlichem Niveau zu beherrschen (vgl. ASTAT 2015: 140, 143), was dazu führt, dass sie „sich problemlos in allen drei Landessprachen unterhalten und die Medien nutzen“ (ebd.: 165) können.

Italienisch wird in Südtirol ausschließlich in der Standardform gesprochen. Ein Grund dafür war die Notwendigkeit einer einheitlichen Varietät unter den in den 1920er Jahren aus verschiedenen Regionen Italiens zugewanderten Personen (vgl. Egger 2001:

⁶ Das Ladinische, der rätoromanischen Sprachfamilie angehörig, weist insgesamt fünf Varianten auf, welche sich auf phonetischer, morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Ebene unterscheiden. Zwei davon werden in Südtirol gesprochen und geschützt. Die anderen drei werden in den Nachbartälern im Trentino und Veneto gesprochen, jedoch in geringerem Ausmaß. Die einheitliche Schriftsprache wird als „Ladin Dolomitan“ bezeichnet (vgl. Egger 2001: 75-77).

63, 70). Die „mitgebrachten“ und an Nachkommen weitergegebenen Dialekte werden von rund einem Drittel der gesamten italienischsprachigen Bevölkerung in der Provinz fließend gesprochen. Aufgrund der Zahlen aus der Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung kann davon ausgegangen werden, dass ungefähr ein Viertel der Südtiroler:innen Italienisch als Erstsprache spricht. Weitere Daten zeigen, dass knapp 85% der deutschsprachigen Südtiroler:innen gute bis sehr gute Italienischkenntnisse aufweisen. Umgekehrt ergeben die Zahlen ein anderes Bild: Nur 55% der Angehörigen der italienischen Sprachgemeinschaft verfügen über Deutschkenntnisse auf gutem bis sehr gutem Niveau (vgl. ASTAT 2015: 131, 137). Die Diskrepanz der Zweitsprachenkenntnisse nach Sprachgruppen ist in erster Linie auf den übermäßig dialektalen Gebrauchs des Deutschen zurückzuführen. Dieser erschwert den Italienischsprachigen „Hochdeutsch“ zu lernen und im Alltag aktiv zu verwenden. Ein weiterer Grund ist die geringe Bereitschaft sich die Sprache „des Anderen“ anzueignen (s. dazu Egger 2001 über „Sprachloyalität“). In Anbetracht dieser Tatsachen verfügt ein Zehntel der italienischen Sprachgruppe über gar keine Deutschkenntnisse (vgl. ASTAT 2015: 127). Die mehrheitlich im Standard gesprochene italienische Sprache, die erschwerten Bedingungen des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache und der weit verbreitete Italienischgebrauch in Bereichen des öffentlichen Lebens gelten als Faktoren, die zur eingangs erwähnten geringen (inneren) Mehrsprachigkeit unter der italienischen Sprachgruppe beitragen.

„Das Deutsch, das in Südtirol gesprochen wird, hat Besonderheiten, die Südtirol zu einer eigenen Sprachlandschaft machen“, schreibt der Sprachwissenschaftler Kurt Egger (2001: 44). Der Sprachkontakt zur italienischen Standardsprache, was in der Vergangenheit zu Entlehnungen und Lehnübersetzungen (sogenannte Südtirolismen; s. dazu Hofer 2020) geführt hat, sowie die starke Ausprägung und Verbreitung der Mundart lassen die Frage aufwerfen, ob das „Südtiroler Deutsch“ im plurizentrischen Spektrum des Deutschen als eigenständige Variation gelten darf (vgl. ebd.: 58). Eine Antwort darauf findet sich im „Variantenwörterbuch des Deutschen“. Hier wird Südtirol als nationales Halbzentrum einer plurizentrischen Sprache eingeordnet: Eine Amtssprachlichkeit ist zwar vorhanden, jedoch fehlt ein eigenes sprachliches Nachschlagewerk (vgl. Ammon et al. 2016: XXXIX). Aufgrund dessen existiert laut Hofer (2020: 25) „kein ‚Südtiroler Deutsch‘“, so wie die Standardformen aus den Vollzentren Österreich, Deutschland oder der Schweiz bekannt sind. Die Südtiroler Standardvarietät verfügt „über mehrere relevante Bezugsnormen“ (ebd.: 30), allen voran die österreichische und bundesdeutsche Varietät. Standarddeutsch in Südtirol ist „die Sprache der Schriftlichkeit“ (Ammon et al. 2016: LX) – Mündlichkeit erfährt sie im Bildungskontext (zumindest größtenteils), bei

offiziellen Anlässen, im medialen Bereich sowie im Kontakt mit der italienischsprachigen Bevölkerung. Viele Südtiroler:innen stehen ihren eigenen standardsprachlichen Besonderheiten „skeptisch gegenüber“ (ebd.: LX), sodass sie ihre „Südtiroler Identität“ eher im Dialekt finden, wie im folgenden Teilkapitel expliziert werden soll.

4.1.2 Der deutsche Dialekt als „kultureller Reichtum“

Der deutschsprachige Dialekt⁷ genießt „eine unangefochtene Stellung als Alltagssprache“ (Egger 2001: 44). So wird der Dialekt von rund 80% der deutschsprachigen Bevölkerung im Familien- und Freundeskreis verwendet, ein Sechstel der Schüler:innen sprechen ihn im Schulunterricht mit ihren Lehrpersonen (vgl. ASTAT 2015: 143, 151). Der soziale Status des Südtiroler Dialekts ist „sehr hoch“ (Engel/Niederfriniger 2016: 280) und dessen Gebrauch unabhängig von Geschlecht, Alter oder dem Bildungsgrad der Sprechenden. Der Dialekt wird als Tradition und kultureller Reichtum geschätzt und geschützt und stellt einen wesentlichen Aspekt der lokalen sowie regionalen Identität dar (vgl. ASTAT 2015: 137, 146). Sitta (1994: 16-17) zieht eine Verbindung zwischen dem Dialekt und den drei Aspekten „Heimat“, „Nähe“ und „Identität“: Heimat, weil die Mundart für viele Südtiroler:innen die erste Sprache ist, in der sie lernen zu denken und zu sprechen sowie Gemeinschaft zu erleben. Der Dialekt ist im Gegensatz zur Hochsprache die Sprache der Nähe, auf regionaler und sozialer, aber auch auf emotionaler Ebene gedacht. In Bezug auf die Wechselwirkung von Dialekt und Identität hält der Sprachwissenschaftler fest: „Unsere Sprache hat dabei [=in kommunikativen Situationen] als Instrument gedient – als Mittel eigenen Ausdrucks, als Spiegel, als Verarbeitungsinstanz [...]“ (ebd.: 17). Eine weitere Funktion von Mundarten ist ihre inhärente Förderung des Zusammengehörigkeitsgefühls in der Gemeinschaft (vgl. Egger 2001: 49).

Aufgrund seines Prestiges spielt der Dialekt auch für eingewanderte Personen eine bedeutende Rolle. Basale Dialektkenntnisse werden als „eine wichtige Grundlage für die gesellschaftliche Integration angesehen“, schreiben Engel und Niederfriniger (2016: 280). Das, was einerseits als Mittel zur gesellschaftlichen Teilhabe angesehen wird, kann andererseits auch als Mittel der Aus- und Abgrenzung betrachtet werden. Hierzu listet Sitta (1994) in seinem Beitrag „Im Dialekt leben“ drei Problematiken des Dialektgebrauchs auf. Erstens: Der Dialekt schließt aus – so wie „Dialektsprechen Gemeinschaft

⁷ Korrekterweise müsste an dieser Stelle die Pluralform stehen, denn in der Grenzregion gibt es nicht den *einen* Südtiroler Dialekt. Die Dialektlandschaft ist dem Südbairischen zuzuordnen, wobei es merkliche Unterschiede bezüglich der Phonetik/Phonologie und Lexik zwischen dem westlichen und östlichen Teil des Landes gibt (vgl. Egger 2001: 48).

unter den Dialektsprechenden schafft, grenzt es den aus, der sprachlich nicht dazugehört“ (ebd.: 18). Der Dialekt schafft in diesem Sinne eine Grenze zwischen jenen, die der Gemeinschaft angehören und jenen, die diesen nicht beherrschen und somit als „Fremde“ markiert werden. Zweitens: Der Dialekt kann Verbindungen zu „Reditdenken“ (ebd.: 18) aufbauen, indem ein bestimmter Sprachgebrauch eine Ablehnung von Teilhabe und Mitverantwortung sowie eine Abschottung gegenüber größeren Gemeinschaften impliziert. Drittens: Der Dialekt ist „ideologiefähig“ (ebd.: 18), indem Begriffe wie „Heimat“ und „Volk“ monopolisiert und dem Diskurs entzogen werden.

4.1.3 Die Migrationssprachen

Die Autonome Provinz war aufgrund ihrer geographischen Lage sowie lebhaften Geschichte schon immer von Bewegungen der Zu- und Abwanderung⁸ geprägt. Aktuellen Zahlen zufolge leben in Südtirol Menschen aus 138 unterschiedlichen Ländern (vgl. ASTAT 2020a: 8), sodass Südtirol als eine „Migrationsgesellschaft“ bezeichnet werden kann. Diese Bezeichnung wird jedoch kaum bis gar nicht verwendet: Das Landesinstitut für Statistik (ebd.: 7) schreibt in seinem Bericht „Ausländische Bevölkerung 2019“ von einem „Einwanderungsland“, zu welchem sich die Grenzregion „in den vergangenen 25 Jahren langsam“ entwickelt hat. Für Engel und Niederfriniger (2016: 281) stellen die „neueren“ Migrationsphänomene eine „Sondersituation“ dar. Südtirols bereits heterogene Gesellschaftsstruktur sieht sich vor der Herausforderung „mit der ‚neuen Vielfalt‘ in einer selbst noch nicht integrierten Aufnahmegesellschaft verantwortungsvoll umzugehen“.

In Südtirol sind 9,8% nicht-italienische Staatsbürger:innen im Alter zwischen 14 und 25 Jahren ansässig. Bei insgesamt 71.482 in Südtirol lebenden Jugendlichen entspricht das 7.023 Personen, die keine italienische Staatsbürgerschaft besitzen (vgl. ASTAT 2022: 16). Laut dem Statistikinstitut hat sich der Anteil der „ausländischen“ Bevölkerung in den letzten 25 Jahren versiebenfacht, wobei tatsächliche Einwanderungen als auch die Geburtenrate nicht-italienischer Staatsbürger:innen miteinberechnet werden (vgl. ASTAT 2020a: 1). Zum Zeitpunkt der Berichtserfassung zählen 7.450 (größtenteils minderjährige) Personen zur zweiten Generation, sogenannte „im Inland geborene Ausländer mit Wohnsitz in einer Südtiroler Gemeinde“ (ebd.: 7). Der Großteil der Migrant:innen gehört

⁸ Unter „Wanderungsbewegungen“ versteht der Bericht des Landesinstituts für Statistik Wanderungen „zwischen Gemeinden innerhalb Südtirols, zwischen Südtirol und anderen italienischen Provinzen und zwischen Südtirol und dem Ausland“ (ASTAT 2020b: 11). Von 1993 bis 2017 passierten 60% der Zuwanderungen auf landesinterner Ebene, 18% auf nationaler Ebene und 22% auf internationaler Ebene zu verbuchen – im Hinblick auf die Abwanderung belaufen sich die Prozentzahlen wie in der obigen Reihenfolge auf 72%, 16% und 12% (vgl. ebd.: 17-18).

jedoch der ersten Generation an. In Bezug auf die „Herkunft“⁹ der migrierten Personen sind ca. ein Drittel EU-Bürger:innen, davon knapp 38% aus dem deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich). Ein weiteres Drittel migrierte aus europäischen Staaten, die nicht zur EU zählen, mit Höchstanteil aus Albanien. Zum letzten Drittel zählen die Kontinente Afrika und Asien: die Mehrheit aus Pakistan und Marokko migrierend (vgl. ebd.: 8-9).

Welche Sprachen, außer den drei offiziellen Landessprachen, von Nicht-Südtiroler:innen gesprochen werden, ist in den Statistiken des Landesinstituts nicht erfasst. Anhand der angegebenen Staatsangehörigkeit kann jedoch angenommen werden, dass unter anderem Albanisch, Arabisch, Rumänisch, Tschechisch und Urdu zu den Migrationssprachen in Südtirol zu zählen sind. In Bezug auf den Stellenwert und die Förderung von Migrationssprachen werden die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen im Bildungskontext „nur vereinzelt gefördert“ (Medda-Windischer/Membretti 2020: 50), obgleich Südtirols Schulpersonal dem Thema Mehrsprachigkeit positiv und wertschätzend gegenübersteht. Studienergebnisse des Projekts „Sprachenvielfalt macht Schule“ (2015-2018) von EURAC Research zeigen, dass Lehrpersonen mit Mehrsprachigkeit vorwiegend die Förderung der Einzelsprachen- und Kommunikationskompetenz von Unterrichtssprachen assoziieren. Die sogenannten Familiensprachen bleiben im Klassenraum oftmals unbemerkt und erfahren kaum Möglichkeit zur Einbringung in den Unterricht (vgl. Stopfner/Zanasi 2021: 31). In den acht Mittelschulklassen, welche im Rahmen des Projekts über drei Jahre hinweg begleitet wurden, wurden neben Deutsch, Italienisch und Englisch eine oder mehrere von weiteren 20 Sprachen wie Spanisch, Türkisch, Hindi oder Chinesisch von 30% der teilnehmenden Schüler:innen gesprochen (vgl. ebd.: 17). Die an Südtirols Schulen gelehrt Fremdsprachen umfassen die eher traditionellen und prestigeträchtigen Sprachen wie Französisch, Spanisch, Russisch oder Latein, sodass Migrationssprachen sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenraums unzureichenden Platz eingeräumt werden. Aufgrund dieser Tatsache nehmen immer mehr Gemeinschaften die Sprachförderung selbst in die Hand, wie die bengalische, welche 2013 auf Eigeninitiative die „Bangla School“ in Bozen gründete. In dieser Schule lernen jedes Jahr dutzende Kinder ihre Familiensprache sowie bengalische Bräuche und Traditionen. Nach Angaben des „Migrationsbericht 2020“ gibt es inzwischen auch eine albanische und

⁹ Das Landesinstitut für Statistik definiert Herkunft als den „letzte[n] Wohnsitz einer Person vor der Wanderung“ (ASTAT 2020b: 84). Demnach ist die Bezeichnung nicht mit dem Ort, wo jemand geboren bzw. aufgewachsen ist, gleichzusetzen. Aufgrund der unklaren und zugleich kritisch zu reflektierenden Bedeutung des Begriffs „Herkunft“ wird dieser in der vorliegenden Arbeit unter Anführungszeichen gesetzt.

chinesische Einrichtung in der Landeshauptstadt Bozen (vgl. Medda-Windischer/Membretti 2020: 33).

4.1.4 Offizielle Zweisprachigkeit oder migrationsbedingte Mehrsprachigkeit?

Eine gleichwertige Beherrschung von Deutsch und Italienisch wird in Südtirol durch die hohe Wochenstundenanzahl des Zweitsprachenunterrichts sowie die für Arbeitnehmende des öffentlichen Dienstes verpflichtende Zweisprachigkeitsprüfung gefördert. Die individuelle Zweisprachigkeit kann jedoch nicht flächendeckend als gesamtgesellschaftliche Zweisprachigkeit gedeutet werden. Dies zeigt sich unter anderem in den unbefriedigenden Ergebnissen der Kolipsi-Studien I/II (2012, 2017) zur Zweitsprachenkompetenz unter Jugendlichen (s. dazu Peterlini 2019 für eine Ergebniszusammenschau) sowie den Ergebnissen der abgelegten Zweisprachigkeitsprüfungen (vgl. ASTAT 2021). Ein Grund für die mangelhafte Zweisprachigkeit ist zum einen Südtirols Unterteilung in „sprachlich homogene Subterritorien“ (Peterlini 2019: 208), sodass der Kontakt zu den jeweils anderen Sprachgruppen eingeschränkt ist. Zum anderen sind es auch die negativen Erfahrungen im schulischen Zweitsprachenunterricht (vgl. ASTAT 2015: 33), vor allem in italienischsprachigen Schulen, woraus „der bereits bekannte Befund“ (ebd.: 164) der geringeren Deutsch als Zweitsprache-Kompetenzen unter der italienischen Sprachgruppe resultiert (s. dazu Baur 2000, Baur 2011, Baur/Larcher 2011, Peterlini 2019). Weitere Faktoren wie mangelnder Wille bzw. geringes Interesse die Sprache der „Anderen“ zu lernen sowie institutionelle, aber auch ethnisch-kulturell und historische Faktoren werden als mögliche Ursachen für die Ablehnung, die Sprache der jeweils anderen Sprachgemeinschaft zu lernen, angeführt (vgl. ASTAT 2015: 157-158). Baur et al. (2009) sehen durch die strikte Dichotomie und Sprachtrennung von Deutsch und Italienisch eine Gefährdung für Südtirols Mehrsprachigkeit (vgl. ebd.: 25). Diese eher pessimistischen Aussichten vermögen den Anschein einer vorherrschenden Einsprachigkeit zu erwecken – vielmehr zeichnet sich die Grenzregion durch ihre institutionelle und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit aus. Institutionell, weil Südtirols Bürger:innen das Recht zusteht, in der Kommunikation mit Institutionen, z.B. im Krankenhaus oder vor Gericht sowie im Schulkontext und Medienkonsum eine der drei Amtssprachen verwenden zu dürfen (vgl. Spagnolo 2019: 45). Dass Migrationsbewegungen auf Südtirols Sprachlandschaft einen Einfluss haben, erkennt Egger (2001: 42) bereits vor zwei Jahrzehnten: „In Wirklichkeit müssen wir heute aber bereits von einem mehrsprachigen Südtirol sprechen, weil immer mehr Menschen bei uns wohnen, die weder Deutsch noch Italienisch noch Ladinisch als Muttersprache haben“. Auch wenn die „neuen“ Migrationssprachen

in Südtirol (noch) keinen eigenen Stellenwert besitzen, so tragen sie zur Sprachenvielfalt bei und erweitern Südtirols Sprachenrepertoire um ein Vielfaches.

4.2 Die Zugehörigkeitslandschaft in Südtirol

Die Frage der Zugehörigkeit beschäftigt Südtirols Bewohner:innen seit der Annexion an Italien im Jahre 1919, als die zu dem Zeitpunkt zu 89% aus Deutschsprachigen bestehende Bevölkerung über Nacht zu italienischen Staatsbürger:innen wurde (vgl. Engel/Niederfriniger 2016: 278). Es folgten konfliktreiche Jahre zwischen der überzähligen deutschen Sprachgruppe, welche nun eine Minderheit darstellte, und den Italiener:innen, welche sich im Zuge der sogenannten Italienisierung unter die deutschsprachige Bevölkerung „mischen“ sollte.

Die Zugehörigkeitsfrage, wenn auch nicht mehr von Gewalt und Sprachverboten bestimmt, bleibt dennoch eine allgegenwärtige. Obwohl Südtiroler:innen ihrer Staatsbürgerschaft nach Italiener:innen sind, *fühlen* sich nur 23% als „Italiener/in“. Am häufigsten gewählt wurde die Eigenbenennung „Südtiroler/in“ (55%), an dritter Stelle folgt die Selbstbeschreibung „Europäer/in“ (17%). Die Zahlen sind Ergebnisse der Studie „Südtiroler Sprachbarometer 2014“, wobei die territoriale, ethnische und nationale Zugehörigkeit der Befragten¹⁰ erhoben wurde. Auf die Frage „In Südtirol ist oft von territorialer und ethnischer Zugehörigkeit die Rede. Als was fühlen Sie sich?“ konnte aus Items wie „Italienischsprachige/r Südtiroler/in“, „Tiroler/in“, „Deutsche/r“, „Ladiner/in“, „Anderes“ oder „Die Identitätsfrage interessiert mich nicht“ (mehrfach) gewählt werden. Der Zusammenhang zwischen dem Sprachgebrauch und dem Gefühl der Zugehörigkeit wird offensichtlich, sobald die Prozentwerte nach den einzelnen Sprachgemeinschaften aufgeschlüsselt werden. Die Bezeichnung „Italiener/in“ wählen knapp 60% der italienischsprachigen Sprachgruppe, während nur 9% der Deutschsprachigen sich als „Italiener/in“ begreifen. Sie fühlen sich Großteils als „Südtiroler/innen“ (81%), womit ein spezifisches „Landesbewusstsein“ zusammenhängt, welches sich vom Gesamtstaat Italien und Österreich klar abgrenzt. Im Gegenzug dazu finden sich nur 7% der Italienischsprachigen in ebendieser Kategorie wieder. Die ladinische Sprachgemeinschaft fühlt sich überwiegend als „Ladiner/in“ (85%) (vgl. ASTAT 2015: 169-171, 191). Angesichts der vorgestellten Ergebnisse, die zwar einige Jahre zurückliegen, aber dennoch ein

¹⁰ Die Studie, in Form eines Online-Fragebogens, erfasste 1.514 Teilnehmende im Alter ab 16 Jahren. Dabei handelte es sich um eine Wahrscheinlichkeitsstichprobe, da die Befragten aus den Melderegistern gezogen wurden. Zu den Studiendomänen zählte die Sprache der Gemeinde, das Geschlecht, drei Altersklassen und die Staatsangehörigkeit (Italien oder Ausland) (vgl. ASTAT 2015: 15).

aktuelles Abbild der Südtiroler Lebenswelt wiedergeben, sind erhebliche Diskrepanzen zwischen der italienischen, deutschen und ladinischen Sprachgruppe in Bezug auf die zugehörigkeitsbezogene Selbstbenennung zu vermessen. Die Wechselbeziehung zwischen dem, was man spricht und dem, wonach man sich fühlt, ist hier kaum übersehbar.

4.2.1 Die zugehörigkeitspolitischen Instrumente: Sprachgruppenzählung, Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung und ethnischer Proporz

Die zu Beginn dieses Kapitels genannten Prozentangaben zur Bevölkerungszusammensetzung entstammen der Sprachgruppenzählung – einer „verfassungsmäßige Maßnahme“ (ASTAT 2012: 1). Im Rahmen der sogenannten Volkszählung ist eine persönliche und anonyme Erklärung zu einer der drei Sprachgruppen für alle in Südtirol lebenden italienische Staatsbürger:innen¹¹, die bis zum Zeitpunkt der Erhebung das 14. Lebensjahr vollendet haben, verpflichtend (vgl. ebd.: 2). Außerhalb des Zensus kann die Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung bzw. -zuordnungserklärung von Volljährigen freiwillig abgegeben werden, wobei sie jederzeit widerrufbar und abänderbar ist. Die Sprachgruppenzuordnungserklärung wurde für jene Personen eingeführt, die sich zu keiner der drei Sprachgruppen zugehörig fühlen bzw. bekennen möchten. „Anders Erklärende“, wie es in der „Erklärung über die Zugehörigkeit oder Zuordnung zu einer Sprachgruppe“ heißt, müssen sich durch Ankreuzen trotzdem einer Sprachgruppe zuordnen. Rein rechtlich gibt es jedoch keinen Unterschied zwischen den beiden Erklärungen (vgl. ASTAT 2012: 3). Die sprachliche Zugehörigkeit bzw. Zuordnung bildet die Grundlage für den ethnischen Proporz, ein zentrales Element des Zweiten Autonomiestatuts, welches die zu der Zeit herrschende Ungleichbehandlung und Unterrepräsentation der deutschen und ladinischen Sprachgruppe beheben sollte. Unter dem Begriff „Proporz“ wird „die Besetzung der Stellen im öffentlichen Dienst im Verhältnis zur zahlenmäßigen Stärke der Sprachgruppe“ (Egger 2001: 30) verstanden. Nach diesem proportionalen System wird die Verteilung von Ressourcen unter Südtirols Bürger:innen unter anderem in Bezug auf die Einstellung von Personal in der öffentlichen Verwaltung sowie die Förderung des sozialen Wohnbaus geregelt (vgl. ebd.: 30; Dal Negro 2015: 38).

Die zugehörigkeitspolitischen Instrumente Südtirols wurden in der Vergangenheit und werden noch heute reichlich kritisiert (s. dazu Cennamo 2017, Pallaver 2008, Weber Egli 1992). In erster Linie wird angemerkt, dass die Sprachgruppenzugehörigkeits-

¹¹ Seit 2015 kann die Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung auch von EU-Bürger:innen und Personen aus außereuropäischen Ländern ausgefüllt werden. Als „anders Erklärende“ können auch sie sich einer der drei Sprachgruppen zuordnen (vgl. Medda-Windischer/Membretti 2020: 18-19).

erklärung keine Mehrfachnennungen und auch keine Kategorie „Andere“ zulässt, was gerade für zwei-, drei- oder mehrsprachige sowie nach Südtirol zugezogene Personen, die sich möglicherweise keiner der drei Sprachgruppen zugehörig fühlen, problematisch sein kann (vgl. Platzgummer 2021: 42). Busch (2015) kritisiert allgemein die Zählbarkeit von Sprachen sowie das Einordnen von Sprachen und ihren Sprecher:innen. Sie plädiert für eine Dekonstruktion von starren Kategorien sprachlicher Zugehörigkeit, „um der Heterogenität und Mehrdeutigkeit von Sprache als lebendiger, situativer Interaktion zwischen Menschen eher gerecht zu werden“ (ebd.: 46). Ein weiterer Punkt ist die segregierende Wirkung auf Südtirols Bewohner:innen (s. Kapitel 4.2.2). Aufgrund von Sprachzugehörigkeit werden schulische und politische Institutionen getrennt verwaltet und somit der Kontakt zwischen den einzelnen Sprachgruppen behindert. Die (kritische) Haltung gegenüber dem ethnischen Proporz wird auch in der Studie „Südtiroler Sprachbarometer 2014“ ersichtlich. Zum einen bewerten knapp 60% der Befragten den Proporz als Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Sprachgemeinschaften als positiv, zum anderen befürchten jedoch die Hälfte der befragten Südtiroler:innen negative Auswirkungen bezüglich der Qualität öffentlicher Dienstleistungen, dessen Bewerber:innen primär nach der Sprachgruppenzugehörigkeit und nicht nach den Qualifikationen angeworben werden (vgl. ASTAT 2015: 173). Bei der Frage, ob das Konzept des Proporzes in einem „Europa ohne Grenzen“ mittlerweile überholt ist, stimmen dem mehr als einem Drittel der italienischsprachigen Bewohner:innen versus einem Zehntel der deutschen und ladinischen Sprachgruppe zu (vgl. ebd.: 174).

Die Sprachgruppenzählung, die Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung sowie der ethnische Proporz instrumentalisieren Sprache als Zugehörigkeits- und Differenzmerkmal. Als Schutz der drei Sprachgemeinschaften gedacht, bestätigt die Zuordnungserklärung ihren Ausschluss von Mehrfachzugehörigen und ihren gesellschaftlich trennenden Charakter. Die dadurch entstehende „institutionalisierte Trennung“ (Meister 2017: 7) der Bevölkerung Südtirols wirkt sich auf das Nebeneinander- und Miteinanderleben der drei Sprachgruppen aus, worauf im nächsten Teilkapitel näher eingegangen werden soll.

4.2.2 Das getrennte Zusammen-Leben der drei Sprachgruppen

Das gemeinschaftliche und soziale Leben wird in der Region maßgeblich von den zugehörigkeitspolitischen Instrumenten, welche segmentierende und segregierende Auswirkungen haben, geformt: „Das Zusammenleben der Sprachgruppen ist schließlich immer noch stark durch die soziale Erzeugung von Distanz charakterisiert, die die Funktion hat,

die Fragmentierung der Gesellschaft, zumeist nach ethnisch-gemeinschaftlichen Kriterien der Dazugehörigkeit, aufrecht zu erhalten“ (Baur et al. 2009: 20-21). Diese Distanz wird durch Sprache hergestellt, welches „ja das einzige Merkmal [ist], das die drei Sprachgruppen in Südtirol klar voneinander unterscheidet“ (ASTAT 2015: 179). Von diesem Standpunkt aus hat die Studie „Südtiroler Sprachbarometer 2014“ das Zusammenleben sowie mitschwingende Differenzen zwischen den einzelnen Sprachgemeinschaften untersucht: Während ein Drittel der Befragten das Zusammenleben der drei Sprachgruppen eindeutig als Bereicherung ansieht, empfindet es ein weiteres Drittel als deutliches Problem. Das Zusammenleben bewerten 41% der Südtiroler:innen als „gut“, dieselbe Prozentzahl antwortet mit „zufriedenstellend“ (vgl. ebd.: 171). Die Antworten stehen in keiner Abhängigkeit zur Sprachgruppenzugehörigkeit als auch zu sozialen Merkmalen wie Alter oder Bildung, sodass sie als „relativ stark verankerte, gesellschaftlich-politische Einstellungen“ (ebd.: 172) interpretiert werden können. In einer Gesellschaft, in der Sprache verantwortlich für ihre Aufspaltung ist, stellt nicht nur die Beherrschung, sondern auch die Bereitschaft zur Verwendung der jeweils anderen Sprache eine Voraussetzung für ein einträchtiges Zusammenleben dar (vgl. ebd.: 155). In diesem Sinne ist die Frage, inwieweit die segregierenden Zuordnungsinstrumente Sprache als Differenzmarkierung verstärken, ein berechtigter und zugleich zentraler Aspekt der vorliegenden Untersuchung. Die Instrumentalisierung des Zusammenlebens der Südtiroler Bevölkerung durch die Sprachzugehörigkeitserklärung und den ethnischen Proporz stellt eine relevante Dimension für die „Aufrechterhaltung ethnischer Grenzen“ (Weitlaner 2012: 38) dar. Entlang dieser Grenzen werden das Leben, Denken und Handeln ausgerichtet und organisiert. Die Überzeugung unter den Bürger:innen, „daß drei Sprachen gleichzeitig drei Kulturen verkörpern“ (Zappe 1996: 288) wird durch die Teilung des Kulturstandes in ein deutsches, italienisches und ladinisches Amt bekräftigt. Strukturen der Ausbildung und des Sports werden nach gleichem Schema getrennt, was Weger (2010: 20) dazu verleitet Südtirols Gesellschaftslage als „‘Parallelwelten‘ mit wenig Kontakt zueinander“ zu bezeichnen.

Im Hinblick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse nimmt sich Baur (2000) in seiner Studie der Problematik an, weshalb die Herstellung von Nähe zwischen den einzelnen Sprachgruppen, welche sich ein Territorium teilen, voller „Tücken“ ist. Das Fehlen eines kollektiven Gedächtnisses, in dem die gemeinsam gestaltete Geschichte aufbewahrt wird, die „versäumte“ Trauerarbeit über die erlebte Gewalt in Südtirol sowie die soziale Erzeugung von Distanz durch die Schaffung getrennter Systeme in Schule und Freizeit haben dem Autor zufolge psycho-soziale Auswirkungen auf die Kommunikation und

Kooperation zwischen den einzelnen Sprachgruppen (vgl. ebd.: 303-306). Um Nähe als Nebeneinander und auf lange Sicht als Miteinander realisieren zu können, braucht es im öffentlichen und privaten Bereich vertrauensbildende Maßnahmen sowie ein behutsames aufeinander zugehen (vgl. ebd.: 372) – die bestehende Entweder-oder-Logik erweist sich als aussichtslos:

Gerade in Mehrheits-/Minderheitssituationen wäre es für ein friedliches und konstruktives Zusammenleben notwendig, zu lernen, „jenseits der Eindeutigkeit“ zu leben. Dies bedeutet, Brüche und Ambivalenzen, die ein Leben an der Grenze, ein Leben als Grenzgänger zwischen Kulturen mit sich bringen, nicht nur zu ertragen, sondern als etwas Positives und in die Zukunft Weisendes zu werten. (ebd.: 372)

4.3 Bisherige Forschung in und über Südtirol zu Migration, (Nicht-)Zugehörigkeit und Sprache:n

Bevor der Theorieteil als abgeschlossen gilt und der empirische Teil folgt, bedarf es einer Gesamtschau über bisherige Untersuchungen zum betreffenden Forschungszusammenhang. Der aktuelle Forschungsstand mit resultierender Forschungslücke soll ausarbeitet werden.

Wissenschaftliche Arbeiten, die de facto alle drei genannten Themenbereiche der Migration, Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit sowie der Sprache im Untersuchungskontext Südtirol abdecken, sind rar. Eine der wenigen Arbeiten, die sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive mit dem oben genannten Themenkomplex befasst, ist jene subjektwissenschaftliche und explorativ-interpretative Forschungsarbeit von Cennamo (2013). Anhand narrativ-biographischer Interviews mit 15 quereinsteigenden Schüler:innen im Alter von zwölf bis 14 Jahren („erste Migrationsgeneration“) und Unterrichtsbeobachtungen an deutsch- und italienischsprachigen Sekundarschulen werden die schulischen Sozialisationserfahrungen der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Mehrsprachigkeit und Mehrfachzugehörigkeit ermittelt. Das Ziel der Arbeit ist es, mittels dieser Erfahrungen die Orientierungs- und Handlungsweisen der befragten Jugendlichen bei Eintritt in Südtirols Schulsystem zu beschreiben sowie den schulischen Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt zu rekonstruieren. Die Forscherin stellt fest, dass die interviewten Schüler:innen mit Migrationsgeschichte am monolingual ausgerichteten Schulsystem eher Zumutungen und Zwängen ausgesetzt sind, als dass sie in ihrer mündigen Handlungsfähigkeit als sprachlich-kulturell mehrfachzugehörige Individuen gefördert und gestärkt werden würden (vgl. Cennamo 2019; Cennamo 2017: 104).

Weitere Untersuchungen betreffen den Bereich Sprache:n in Kombination mit

(Nicht-)Zugehörigkeit *oder* Migration und sollen an dieser Stelle in ihrer Kürze als relevante Ausgangspunkte vorgestellt werden. Die Ende der 1990er Jahre erschienenen Arbeiten von Zappe (1996) und Wakenhut (1999) beschäftigen sich zwar mit ethnischer Identität und Sprache sowie dem ethnischen Zusammenleben von Jugendlichen in Südtirol, sollen aber aufgrund ihres Erscheinungsjahres mit Bedacht herangezogen und zitiert werden. In den vergangenen Jahren wurden zahlreiche sprachbiographische Arbeiten verfasst, die unter anderem auch den Aspekt der Zugehörigkeit mit einbeziehen. Eine für den vorliegenden Kontext relevante Arbeit stellt jene von Veronesi (2010) dar. In ihrer Untersuchung befragt sie, in Form von narrativen Interviews, acht ein- und zweisprachige Südtiroler:innen zum Thema (Mehr-)Sprachigkeit sowie zur diskursiven Konstruktion ihrer sprachlichen und ethnischen Identität. Dabei werden auch ihre Selbstzuschreibungen und thematisiert. Das „Problem“ der Identität in einem mehrsprachigen Gebiet lösen die Befragten durch den Einsatz verschiedener kommunikativer Strategien, die individuelle Identifikation mit Südtirol oder die Akzeptanz der italienischen Staatsbürgerschaft. Hierdurch gelingt es manchen Sprechenden „die eigene ethnische Zugehörigkeit im Sinne einer multikulturellen Orientierung neu zu definieren oder aber das eigene bikulturelle und bilinguale Dasein energisch zu vertreten“ (ebd.: 103, H.i.O). Den Zusammenhang zwischen Sprache und Zugehörigkeit betrachtet Risse (2010, 2013) in einem Teilkapitel ihrer Dissertation aus Sicht der Funktionalen Pragmatik, wonach Sprachlichkeit eine zugehörigkeitsstiftende oder zugehörigkeitsdemonstrierende Funktion haben kann. Dabei wird Zugehörigkeit von Personen zu Gruppen über sprachliches Handeln ausgedrückt. In Bezug auf die deutsche Sprache und ihren Dialekten stellt die Forscherin fest, dass diese in der Wahrnehmung des Südtiroler „Wir“ als Abgrenzung gegenüber der italienischen Sprachgruppe, aber auch anderen deutschsprachigen Gruppen wie Tourist:innen oder Migrant:innen aus Deutschland bzw. Österreich fungiert. Die Studie von Leroy (2019) fokussiert sich auf die räumlich sichtbare Repräsentation von Mehrsprachigkeit in der Provinz, welche von Schüler:innen der Sekundarschule der Landeshauptstadt Bozen fotografisch festgehalten werden sollte. Die Forscherin möchte durch die steigende Anzahl transnationaler Migrant:innen die Dynamik der Identifikation zwischen „Einheimischen“ und „Nicht-Einheimischen“ im Land und deren Auswirkung auf bildungspolitischer Ebene untersuchen. Konkret geht sie der Frage nach, wie Jugendliche die anzutreffende sprachliche Heterogenität und Pluralität wahrnehmen und interpretieren. Ihre Analyse zeigt, dass die Schüler:innen diese scheinbare sprachliche und kulturelle Hybridität vielmehr als „Puzzle“, aus klar abgetrennten Einheiten bestehend, betrachten. Dieses Ergebnis deckt sich mit den politischen und alltagstheoretischen Darstellungen

und Diskursen über die drei Sprachgruppen Südtirols. Spagnolo (2019) befasst sich in ihrer Dissertation mit dem sprachlichen Repertoire und der Sprachbiographie von Personen, welche zwischen 1985 und 2015 aus den Nachfolgestaaten Jugoslawiens nach Südtirol immigriert sind. Die Autorin analysiert anhand 34 narrativen Interviews Inhalt und Form epilinguistischer Diskurse und Einstellungen zu Sprachphänomenen von Sprechenden, die in hochkomplexen soziolinguistischen Räumen gelebt haben und weiterhin leben. Eine aktuellere Untersuchung von Colombo, Ritter und Stopfner (2020) beschäftigt sich mit der Konstruktion von Identität in mehrsprachigen Familien in Baden-Württemberg und Südtirol. Datengrundlage bilden semi-strukturierte Interviews und Selbstaufnahmen einzelner Familienmitglieder. Die Forscherinnen halten fest, dass Sprache weniger die Identität betrifft, sondern vielmehr einen Einfluss auf die Identifikation als politischen und sozialen Prozess im Hinblick auf sich selbst und andere nimmt. Weiters beobachten sie, dass mehrsprachige Menschen, angesichts ihrer Identifikation als „Andere“ aus Perspektive Einsprachiger, oftmals zögern ihre mehrsprachige und mehrkulturelle Identität zu enthüllen – aus Angst ausgegrenzt werden zu können.

Die oben vorgestellten und für die vorliegende empirische Forschung relevanten Anknüpfungspunkte bestätigen, dass sich die Grenzregion Südtirol aufgrund der sprachlichen und ethnischen Heterogenität als ideales Sprach- und Migrationsforschungsfeld erweist. Zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten widmen sich den Themen der (Mehr-)Sprachigkeit, Zugehörigkeit und Identität sowie der Migration, wobei oftmals Jugendliche als Zielgruppe im Vordergrund stehen. Die Recherche nach vorangegangenen Studien zeigt auf, dass die Thematisierung von Sprache als Merkmal von (Nicht-)Zugehörigkeit in Form einer subjektorientierten Interviewstudie mit in Südtirol lebenden Jugendlichen mit Migrationserfahrung eine Forschungslücke darstellt.

5 Zur empirischen Untersuchung: (Selbst-)Positionierungen von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte im Kontext von Sprache und (Nicht-)Zugehörigkeit in Südtirol

In der vorliegenden Forschungsarbeit sollen selbst- und fremdzugeschriebene Subjektpositionierungen von in Südtirol lebenden Jugendlichen mit eigener oder familialer Migrationsgeschichte in Bezug auf Sprache als Zugehörigkeits- und Differenzmerkmal eruiert werden. Es soll analysiert werden, welche Erfahrungen der Zugehörigkeit bzw. der Differenz die befragten Jugendlichen aufgrund ihres Sprachgebrauchs machen und wie sich die darin enthaltenen Selbst- und Fremdzuschreibungen auf ihre Positionierung im sozialräumlichen Kontext auswirken. Die forschungsleitende Fragestellung lautet konkret: *Wie werden Jugendliche mit Migrationsgeschichte in Südtirol im Hinblick auf Sprache als Zugehörigkeits- und Differenzmerkmal positioniert?*

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen und die Dokumentation der empirischen Untersuchung dargelegt, sodass in einem nächsten Schritt die Interpretation und Analyse am Datenmaterial selbst erfolgen kann. Vorerst werden die Verortung der vorliegenden Arbeit in der qualitativen Sozialforschung mitsamt ihrer Gütekriterien sowie die angewandte Methode des biographisch-narrativen Interviews (Kapitel 5.1) beschrieben. Im zweiten Teil wird der Forschungsprozess (Kapitel 5.2) dokumentiert: Dazu gehören die Kontaktaufnahme und die Auswahl der zu untersuchenden Fälle sowie die theoretische Beschreibung der Erstellung des Interviewleitfadens und der Interviewdurchführung. Abschließend werden die gewählten Verfahren zur Datenauswertung und -analyse erläutert.

5.1 Methode und Methodologie

Die vorliegende Untersuchung wird auf methodologischer Ebene in der qualitativen (Sozial-)Forschung angesiedelt. Ihre Methoden bauen auf einer Logik des Verallgemeinerns am Einzelfall sowie der Generierung von Hypothesen und Theorien auf und zeichnen sich durch ihre Offenheit bei der Datengewinnung und -auswertung aus (vgl. Rosenthal 2015: 13-14). Das gemeinsame Ziel von qualitativen Methoden ist es, die Alltagswelt aus der Perspektive und dem Wissensbestand – diese können bewusst zugänglich oder erst durch die Analyse in Form von implizitem Wissen und Intentionen aufrufbar sein – der Akteur:innen zu erfassen. Des Weiteren wird das Ziel verfolgt, die Praktiken sozialen Handelns, also wie Menschen ihre Alltagswelt interaktiv herstellen und interpretieren, in ihrer ganzen Komplexität zu ergründen (vgl. ebd.: 15-16).

5.1.1 Qualitative Sozialforschung und ihre Gütekriterien

Die Programmatik qualitativer Sozialforschung kann anhand ihrer Prinzipien zusammengefasst werden. Ein wesentliches Prinzip ist jenes der *Offenheit*, gegenüber den Befragten, der Untersuchungssituation sowie den anwendbaren Methoden. Durch eine offene Grundhaltung können unerwartete, für die eigene Forschung aber fruchtbare Informationen bezogen werden. Der Grundsatz *Forschung als Kommunikation* rückt die Interaktionsbeziehung zwischen den Forschenden und den zu Erforschenden in den Vordergrund, wobei das Aushandeln von dem, was als „wirklich“ gilt, im Mittelpunkt steht (vgl. Lamnek/Krell 2016: 33-35). Weiters zeichnet sich die qualitative Sozialforschung durch ihren *Prozesscharakter von Forschungsakt und -gegenstand* aus, indem „die Verhaltensweisen und Aussagen der Untersuchten als prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion sozialer Realität“ (ebd.: 35) betrachtet werden. Das Prinzip der *Reflexivität von Gegenstand und Analyse* setzt eine reflektierte Haltung der Forschenden als auch die Anpassungsfähigkeit der anzuwendenden Methoden voraus. *Explikation* meint die Erwartung an die Forschenden, die einzelnen Schritte im Untersuchungsprozess offen und transparent zu dokumentieren, sodass die Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden kann. Abschließend gilt die Maxime der *Flexibilität* in Bezug auf das Erhebungsverfahren bzw. den gesamten Forschungsprozess, welches durch eine adaptive Gestaltung des Prozesses sich an veränderte Umstände und Bedingungen anpassungsfähig zeigt (vgl. ebd.: 36-39). Die eben vorgestellten Prinzipien werden in der vorliegenden Untersuchung so weit wie möglich umgesetzt, indem eine offene, reflexive und flexible Haltung gegenüber dem Forschungsgegenstand sowie der gewählten Methoden zur Datengewinnung und -auswertung gezeigt wird und der gesamte Forschungsakt als zirkulärer Prozess erkannt wird. Lamnek und Krell (2016: 44) zufolge ist das Ziel der qualitativen Sozialforschung, „Prozesse zu rekonstruieren, durch die die soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird“. Strübing (2018: 27) schreibt dazu: „Es geht ihr darum, die Vielfalt der Muster und Differenzierungen in ihrer Entstehungs- und Verlaufslogik zu rekonstruieren“. Dabei steht die Frage nach dem „Wie?“ und deren Orientierung an der Erklärung nach den Spielarten sozialer Praxis im Vordergrund. Die qualitative Sozialforschung fragt nach dem sowohl subjektiven als auch sozialen Sinn von sozialen Praxen und Praktiken: „Wie sind soziale Beziehungen, Interaktion, Fremdverstehen, gemeinsam geteilte Perspektiven, die Grundelemente von Sozialität also, überhaupt möglich, wie werden sie praktisch, im Handeln hergestellt, aufrechterhalten und modifiziert?“ (ebd.: 27). Auf den vorliegenden Forschungskontext übertragen, soll in diesem Sinne ermittelt werden, wie einzelne Akteur:innen (Jugendliche mit Migrationsgeschichte in Südtirol) zu

gemeinsam geteilten Handlungsorientierungen und Weltanschauungen (in Bezug auf Sprache als Merkmal von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit) gelangen und wie mit unterschiedlichen Deutungen und Sichtweisen (Annahme, Ablehnung, Modifizierung etc. der an sie herangetragenen Subjektpositionierungen) umgegangen wird.

Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Prinzipien spezifizieren Gütekriterien die darin enthaltenen Ziele und explizieren die Eigenschaften der Vorgehensweise und Ergebnisse, welche aufzeigen, inwiefern eine Studie weniger oder mehr gelungen ist (vgl. Strübing et al. 2018: 85). Wenngleich die klassischen Kriterien standardisierter bzw. quantitativer Forschung – Objektivität, Reliabilität und Validität – den speziellen Charakteristika qualitativer Forschung zumeist nicht gerecht werden, wagen sich Lamnek und Krell (2016) diese auf den Bereich der qualitativen Sozialforschung anzuwenden. Als erstes Gütekriterium benennen sie *Gültigkeit*, welches in der qualitativen Forschung als „ein Prozess mit dem Ziel der Vertrauenswürdigkeit“ (ebd.: 161) verstanden wird. Die Frage nach der Gültigkeit stellt sich innerhalb der methodologisch an dem interpretativen Paradigma orientierten Sozialwissenschaft überwiegend im Hinblick auf die Interpretation des Datenmaterials. Um dahingehend eine Validität festzustellen, liegen die interpretativen Auswertungsverfahren weitgehend in Form einer Kodifizierung vor (vgl. ebd.: 151). Es folgt das Gütekriterium der *Zuverlässigkeit*. Aufgrund der Intersubjektivität als wesentliches Merkmal von qualitativer Sozialforschung innerhalb des interpretativen Paradigmas ist die situative Kontextgebundenheit von Erhebungs- und Auswertungsergebnissen grundlegend. Dieses Kriterium wird erfüllt, indem Forschende und Akteur:innen über dasselbe System von zu interpretierenden Symbolen verfügen, sodass Interpretationen gleich und somit kontextunabhängig bleiben (vgl. ebd.: 164-165). Zuletzt gilt es das Gütekriterium der *Objektivität* zu beachten, welches sich aus der Subjektivität der Interaktionspartner:innen im Zuge der Analyse herausbildet, da gerade in der interpretativen Sozialforschung die Subjektivität der Forschenden im Interpretationsprozess der gewonnenen Daten mit einfließt sowie die soziale Realität als individuell wahrgenommen wird. Ferner erscheint das Kriterium der *Transparenz*, nach welchem der gesamte Forschungsprozess zur umfassenden Nachvollziehbarkeit offengelegt wird, als besonders wichtig (vgl. ebd.: 174). Von daher wird in Kapitel 5.2 die gesamte Herangehensweise vom Zugang zum Feld bis hin zur Beschreibung der Interviewdurchführung transparent dokumentiert.

5.1.2 Das narrative Interview als Erhebungsmethode

[Erzählungen] sind ebenso sehr ein Ort,
an dem Bedeutung produziert wird, wie ein Produkt der Bedeutungen.
(Anthias 2003: 29)

Für die vorliegende Untersuchung wurde die Methode des narrativen Interviews, dessen Entwicklung innerhalb der Biographieforschung auf Schütze (1983) zurückgeht, gewählt. Basierend auf der Theorie des symbolischen Interaktionismus folgt das narrative Interview konsequent den Prinzipien der Offenheit und Kommunikation, indem die Relevanzsetzung, d.h. was und inwieweit erzählt wird, den Gesprächspartner:innen selbst obliegt (vgl. Rose 2012: 254; Schwendowius 2015: 123). Als Interviewform, bei der die Erzählung des Befragten im Mittelpunkt steht, zielt sie insbesondere auf die „Erfassung sozialer Wirklichkeit aus der Perspektive der handelnden und erleidenden Subjekte“ (Jakob 1997: 447; zit. nach Rose 2012: 254) ab und ist somit „auf individualisierte Interpretationen sozialer Wirklichkeiten ausgerichtet“ (ebd.: 254).

Das narrative Interview, wie es in dieser Untersuchung geführt wird, wird in Anlehnung an Rosenthal (2015) in fünf Abschnitte gegliedert. Es folgt eine theoretische Beschreibung der einzelnen Phasen – der daran orientierte Interviewleitfaden ist im Anhang abgebildet.

1. Interviewbeginn: Zum Einstieg wird den Gesprächspartner:innen für ihre Teilnahme gedankt und über den Ablauf des Interviews informiert sowie letzte Fragen geklärt.
2. Erzählaufforderung: Es folgt die generelle Aufforderung zur Erzählung der Lebensgeschichte, welche zu einer möglichst langen Erzählung seitens der Befragten einladen sollte. Im formulierten Erzählimpuls wurde der thematische Schwerpunkt auf „Sprache:n“ gelegt. In dieser Phase des Interviews ziehen sich die Forschenden gänzlich zurück, der Redefluss soll durch eventuelle Detaillierungsfragen nicht unterbrochen werden (vgl. ebd.: 170-173).
3. Interner Nachfrageteil: Im ersten Nachfrageteil wird auf die stichwortartig notierten Fragen zurückgegriffen, welche während des Zuhörens festgehalten wurden und sich in ihrer Reihenfolge nach dem thematischen Aufbau der erzählten Lebensgeschichte orientieren. Die Vertiefungsfragen sollen an bereits Erzähltem anknüpfen und erzählgenerierend formuliert werden (vgl. ebd.: 174-175).
4. Externer Nachfrageteil: Es folgen erzählexterne Fragen, welche bereits vor dem Gespräch schriftlich formuliert und unabhängig von der Haupterzählung allen Befragten gestellt werden (vgl. ebd.: 176). Die forschungsspezifischen Nachfragen betreffen in diesem Fall die eigene Sprachbiographie und das damit verbundene Zugehörigkeits-

gefühl, ausgrenzende Erfahrungen aufgrund von Sprache sowie die Wahrnehmung der Sprach(gruppen)trennung in Südtirol.

5. Interviewabschluss: Am Ende des Interviews wird den Gesprächspartner:innen die Möglichkeit für abschließende Bemerkungen oder Ergänzungen ihrerseits geboten. Weiters kann gefragt werden, wie sie das Interview empfanden und ob es Rückfragen an die Forschenden gibt (vgl. ebd.: 178).

5.2 Dokumentation des Forschungsprozesse

5.2.1 Die Fallauswahl und der Feldzugang

Die Fallauswahl der vorliegenden Untersuchung verfolgt das Ziel der qualitativen Repräsentation auf Subjektebene. Aufgrund einer kleineren Stichprobengröße, wie es in der qualitativen Forschung üblich ist, wird weniger eine Verallgemeinerung im Sinne der statistischen Repräsentativität angestrebt, vielmehr steht eine „*relative Verallgemeinerung*“ (Kruse 2015: 241, H.i.O) in Bezug auf die Rekonstruktion typischer Muster über die untersuchten Fälle hinweg im Vordergrund (vgl. ebd.: 241; Helfferich 2011: 173). Mit diesem Wissen wurde die *theoretische Vorabfestlegung* als Sampling-Strategie gewählt. Dabei werden für die Heranziehung von Fällen verschiedene, theoretisch begründete Merkmalsausprägungen vorab definiert (vgl. Kruse 2015: 248). Für diese Arbeit wurden folgende Kriterien, welche sich aus dem Forschungsinteresse und dem Forschungsstand ergeben, im Voraus festgelegt:

- *Alter*: Die Zielgruppe der Untersuchung sollen Jugendliche im Alter zwischen 14 und 18 Jahren sein. „Jugendliche kommen meist selten zu Wort, weil andere für sie reden“ (Cennamo 2017: 90) – unter dieser Prämisse wird den befragten Jugendlichen im Rahmen dieser Arbeit eine Stimme verliehen.
- *Wohnort*: Die Interviewpartner:innen sollen aktuell in Südtirol leben. Im Idealfall in einer (größeren) Stadt, wo die deutsche und italienische Sprachgemeinschaft in ähnlichem Verhältnis vertreten ist.
- *Migrationsbiographie*: Die Jugendlichen selbst oder ihre Eltern sollen im Laufe ihres Lebens vom Ausland nach Südtirol migriert sein.

Kruse (2015) weist zurecht auf die Problematik der qualitativen Fallauswahl hin: Annahmen über mögliche Unterschiede innerhalb eines Strukturmerkmals könnten Stereotype wiederbestätigen. Um dem entgegenzuwirken, werden weitere Merkmalskategorien (wie

Geschlecht, Bildung, Erstsprache:n, „Herkunft“ etc.) nach dem Prinzip der maximalen strukturellen Variation offengelassen, mit der Absicht, eine möglichst weitreichende Heterogenität im Untersuchungsfeld zu schaffen (vgl. ebd.: 249-250).

Der Zugang zu den potentiellen Gesprächspartner:innen wurde mir durch die Kontakte meiner Mutter erleichtert. Sie vernetzte mich mit ihren ehemaligen (Nachhilfe-) Schüler:innen und einer ehemaligen Arbeitskollegin. Über jene Lehrerin erhielt ich den Kontakt zu zwei Schülerinnen, über diese beiden wiederum den Kontakt zu zwei weiteren Mitschülerinnen von ihnen. Somit gestaltete sich der Feldzugang unkompliziert und nach dem Prinzip des Schneeballsystems (vgl. Kruse 2015: 251). Von der ersten Kontaktaufnahme bis zur Festlegung der einzelnen Termine für das persönliche Interview vergingen nur wenige Wochen.

In einem telefonischen Vorgespräch informierte ich die Jugendlichen über meine Studie und gab Raum zum gegenseitigen Kennenlernen sowie für erste Fragen. Die Jugendlichen zeigten sich insgesamt sehr interessiert, motiviert und teilweise auch sehr dankbar, Teil des Projekts sein zu dürfen. Bei den interviewten Jugendlichen handelt es sich ausschließlich um Schüler:innen der zehnten bis 13. Schulstufe.¹² Eine Übersicht des Gesamtsamples bietet die untenstehende Abbildung.

Name (anonymisiert)	Alter (zum Zeitpunkt des Interviews)	Verwendete Sprache:n im Interview	Datum der Interviewauf- nahme	Dauer des Interviews
Anna	16	Deutsch, Englisch	27.02.2022	00:47:23
Denis	18	Italienisch	27.02.2022	01:02:20
Kristjan	17	Deutsch	01.03.2022	01:08:55
Laura	15	Deutsch	28.02.2022	01:42:48
Mia	15	Deutsch	02.03.2022	00:58:14
<i>Nina</i>	<i>15</i>	<i>Deutsch</i>	<i>28.02.2022</i>	<i>02:23:29</i>
<i>Sasha</i>	<i>18</i>	<i>Italienisch</i>	<i>03.03.2022</i>	<i>01:06:01</i>
<i>Saya</i>	<i>15</i>	<i>Deutsch</i>	<i>03.03.2022</i>	<i>02:16:33</i>

Gesamtsample der Untersuchung (eigene Darstellung)

¹² Das Bildungssystem in Italien sieht 13 Schuljahre vor. Diese setzen sich aus fünf Jahre Grundschule, drei Jahre Mittelschule und fünf Jahre Oberschule zusammen.

Aus den insgesamt acht Interviews wurden drei Fälle – in der obigen Tabelle kursiv hinterlegt – für die Auswertung und Analyse ausgewählt. Die Auswahl fiel aufgrund der Ergiebigkeit der Gespräche und der differenzierten (Migrations-)Biographien, sodass ein möglichst breites Bild hinsichtlich der sprach- und zugehörigkeitsbezogenen (Selbst-)Positionierungen gezeichnet werden kann.

5.2.2 Durchführung und Transkription der Interviews

Die Interviews wurden im persönlichen Einzelgespräch zwischen dem 27. Februar und dem 3. März 2022 in der Wohnung meiner Mutter in Bozen/Südtirol durchgeführt. Zu Beginn wurden die Gesprächspersonen gebeten einen Kurzfragebogen zu ihren persönlichen Daten selbstständig auszufüllen. Dabei sollten sie auch ein Pseudonym auswählen. Die Wahl des Pseudonyms wurde den Jugendlichen gänzlich frei gelassen – vor dem Hintergrund keine Stereotype durch die Namensgebung zu (re-)produzieren. In einem nächsten Schritt wurde den Befragten die Einverständniserklärung vorgelegt. Während die volljährigen Jugendlichen erfragt wurden das ausgedruckte Dokument nach Beenden des Interviews selbst zu unterschreiben, sollten die minderjährigen Jugendlichen die Einverständniserklärung von ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten unterschreiben lassen. In welcher Sprache das Interview gehalten werden sollte, legten die Jugendlichen selbst fest, wobei auch ein Wechsel zwischen den einzelnen Sprachen jederzeit erlaubt war. Die Interviews wurden mithilfe eines Aufnahmegeräts und zusätzlich mit der Audioaufnahmefunktion eines Mobiltelefons aufgenommen. Die Länge der Gesprächsaufzeichnungen reichte von ungefähr 50 Minuten bis knapp zweieinhalb Stunden. Im Anschluss an das Interview wurde ein schriftliches Interviewprotokoll angefertigt. Darin sollten Informationen zu Interviewatmosphäre und -interaktion sowie mögliche (technische) Probleme und Schwierigkeiten während des Gesprächs festgehalten werden.

Nach Durchführung der Interviews wurden die aufgezeichneten Gespräche wörtlich transkribiert. Zur Erstellung der Transkripte wurde, vorbehaltlich einiger Modifizierungen, auf die standardisierten GAT2-Transkriptionskonventionen nach Selting et al. (2009) und die Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2018) zurückgegriffen:

- Jeder Sprecher:innenbeitrag erhält einen eigenen Absatz, nach welchem eine Zeitmarke eingefügt wird (vgl. Dresing/Pehl 2018: 22).
- Sätze bzw. Wörter, die nicht beendet werden, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet (vgl. ebd.: 21).

- Rezeptionssignale („mhm“, „hmh“, „ah“ etc.), die den Redefluss der sprechenden Person unterbrechen bzw. ihn überlappen, werden nicht transkribiert (vgl. ebd.: 21).
- Pausen ab drei Sekunden werden in runde Klammern gesetzt (vgl. ebd.: 22).
- Unverständliche Wörter bzw. Passagen werden mit „xxx“ gekennzeichnet. Vermutete Wörter bzw. Passagen werden in runde Klammern gesetzt (vgl. Selting et al. 2009: 391).
- Überlappungen beim Sprechen bzw. Simultansprechen werden durch eckige Klammern markiert (vgl. ebd.: 391).
- Parasprachliche Handlungen und Ereignisse werden wie folgt transkribiert: „((lacht))“, „<lachend> ...>“ (vgl. ebd.: 391).
- Eine Silbe oder ein Wort, welches besonders stark akzentuiert wird, wird in Großbuchstaben verschriftlicht (z.B. „GUT“, „AUSsagen“) (vgl. ebd.: 392).

Zudem wurden in den verschriftlichten Interviews Eigen- und Ortsnamen sowie Altersangaben, auch dritter Personen, strikt anonymisiert.

5.2.3 Die Narrationsanalyse und die Positionierungsanalyse als Auswertungs- und Interpretationsverfahren

Die nach den Transkriptionsregeln und Konventionen der Anonymisierung aufbereiteten Interviews in Form von schriftlichen Texten bilden die Grundlage für die Datenanalyse. Mit in die Auswertung und Interpretation fließen auch der Kurzfragebogen sowie das Protokoll zu den Rahmengeradenheiten der Interviewsituation. In Anlehnung an das Auswertungs- und Analysekonzept aus Schwendowius' Dissertationsprojekt (2015) zum Thema Migrationsbiographien im Hinblick auf Bildung und Zugehörigkeit wurden auch für die vorliegende Untersuchung einzelne Elemente zweier Analyseverfahren miteinander verknüpft: die Narrationsanalyse, welche auf Schütze (1983) zurückgeht, wurde gesondert für die Interpretation narrativer Interviews konzipiert. Die Positionierungsanalyse wurde von Lucius-Hoene und Deppermann (2004) im Rahmen ihres Ansatzes zur Rekonstruktion Narrativer Identität entwickelt. Das im Folgenden beschriebene Vorgehen folgt dem Prinzip der Offenheit, indem das schrittweise Interpretieren auf die Prozesslogik des jeweiligen Falls eingehen kann und somit auch auf die Prozesshaftigkeit der Herstellung sozialer Wirklichkeit (vgl. Schwendowius 2015: 148).

Die Auswertung der drei selektierten Interviews erfolgte vorerst anhand der Narrationsanalyse nach Schütze (u.a. 1983, 1984). Die narrative Analyse fokussiert jedes Interview

einzelnen und vollständig, wobei eine Rekonstruktion des Einzelfalles angestrebt wird. Erst im letzten Schritt werden die Einzelfalldarstellungen miteinander verglichen und so Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet (vgl. Schwendowius 2015: 147). Als ersten Auswertungsschritt nennt Schütze (1983: 286) die „formale Textanalyse“, deren Ziel es ist, „übergeordnete Erzählstränge zu identifizieren, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Segmenten zu erkennen und so die formale Gestalt der Erzählung sichtbar zu machen“ (Schwendowius 2015: 148). Dafür wurde das verschriftlichte Gespräch entlang sprachlicher Kriterien (z.B. Rahmenschaltelemente und Pausen) sowie inhaltlicher Kriterien (z.B. Themenwechsel) segmentiert (vgl. ebd.: 148).

Es folgte eine „strukturelle inhaltliche Beschreibung“ (Schütze 1983: 286) der zuvor identifizierten Erzählsegmente, die auf eine Explikation der Handlungsweisen der erzählenden Akteur:innen abzielte. In diesem sequenzanalytischen Schritt wurden die einzelnen Segmente zunächst inhaltlich beschrieben, bevor sie auf Grundlage ähnlicher Handlungsbedingungen und -weisen der Erzählpersonen zu größeren zusammenhängenden Sinneinheiten zusammengefasst wurden (vgl. Kleemann et al. 2013: 83, 86).

Im nächsten Schritt, der „analytischen Abstraktion“ (Schütze 1983: 286), wurde versucht sich von den Details der einzelnen Sinneinheiten zu lösen und eine „biographische Gesamtformung, d.h. die lebensgeschichtliche Abfolge der erfahrungsdominanten Prozessstrukturen in den einzelnen Lebensabschnitten“ (ebd.: 286) heranzustreben. Konkret bedeutet dies, dass die zuvor inhaltlich erfassten Handlungsmuster mit Bezug auf sozialwissenschaftliche Konzepte von den biographischen Ereignissen abstrahiert wurden. Daraus resultierte die Identifikation der dominanten biographischen Prozessstruktur des jeweiligen Falles (vgl. Kleemann et al. 2013: 88). Hierfür wurden die vier idealtypischen „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“ (Schütze 1983: 286) als heuristisches Analyseinstrument herangezogen. Diese Kategorisierung verläuft entlang den typischen Verlaufslogiken einzelner Lebensphasen, „welche (aktive oder reaktive) Haltung die Subjekte ihrer Biographie gegenüber einnehmen“ (Kleemann et al. 2013: 69). Schütze (1984: 92) unterscheidet folgende Arten biographischer Prozessstrukturen: a) Biographische Handlungsschemata, b) Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte, c) Verlaufskurven und d) Wandlungsprozesse. Ein Merkmal, welches das Wirksamwerden der jeweiligen Prozessstruktur mitdeterminiert und für die vorliegende Analyse von besonderer Bedeutung ist, bezieht sich auf „auf den Grad der Intentionalität und der Handlungsmacht, welche die Biograph*innen sich selbst für die jeweilige Lebensphase zuschreiben“ (Schwendowius 2015: 149): Während bei a) die hohe Interventionsmöglichkeit durch eine flexible Handlungsplanung und die Erfahrung bereits erreichter Handlungs-

ergebnisse gegeben ist, ist bei b) die Handlungsmacht der Biographieträger:innen von sozio-kulturellen bzw. institutionellen Erwartungen bestimmt. Die Interventionsmöglichkeiten bei c) werden durch heteronormative Rahmenbedingungen stark eingeschränkt, ihre Biograph:innen sind ihnen unterworfen und haben somit keine Kontrolle über den Verlauf der Ereignisse. Die Handlungsmöglichkeiten werden hingegen bei d) durch unerwartete Ereignisse hervorgerufen und verändert (vgl. ebd.: 149; Schütze 1984: 92, 95).

Als zusätzliches Analysewerkzeug wurde die Positionierungsanalyse nach Lucius-Hoene und Deppermann (2004) angewandt. Die Autor:innen verstehen Positionierung als eine interaktive und sprachliche Praxis, in welcher die Akteur:innen „den sozialen Raum bestimmen und ihre jeweiligen Positionen darin festlegen, beanspruchen, zuweisen und aushandeln“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 196). Dabei unterscheiden sie, aufgrund der doppelten Zeitperspektive und verschiedenen Re-Inszenierungsmöglichkeiten, zwischen „Positionierungen innerhalb des erzählten Ereignisses“ und „Selbstbezügliche Positionierung des erzählenden Ich durch die Positionierung des erzählten Ich und anderer Personen der Geschichte“¹³ (ebd.: 202, 206). Ersteres bezieht sich auf die Zeitebene der *erzählten Zeit*, in welcher das erzählende Ich und andere Akteur:innen ihre jeweiligen Positionen und Relationen zueinander aushandeln. Da über vergangenes aus der Gegenwartsperspektive erzählt wird, handelt es sich bei diesen Positionierungsakten immer um narrative Konstruktionen. Die zweite Positionierungshandlung findet hingegen in der *Erzählzeit* statt, d.h. die Ereignisse und Handlungen werden aus der Gegenwarts-situation geschildert, wodurch sie retrospektiv evaluiert bzw. Neubewertet werden und sich so Positionsverschiebungen und Neupositionierungen ergeben können (vgl. ebd.: 202-208; Schwendowius 2015: 150).

Im letzten Auswertungsschritt wurden „kontrastive Vergleiche“ (Schütze 1983: 287) zwischen den verschiedenen narrativen Interviewtexten vorgenommen. Ziel der fallvergleichenden Analyse ist es, „[n]ach der Strategie des minimalen [...] [und] maximalen Vergleichs“ (ebd.: 287) theoretisch relevante Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen zu identifizieren und zugleich Zusammenhänge zwischen den einzelnen Dimensionen zu entdecken. Die begrifflichen abstrakten Kategorien, nach welchen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zugeordnet wurden, ergaben sich erst im Prozess des Fallvergleichs (vgl. Kleemann et al. 2013: 95, 100).

¹³ Eine dritte Möglichkeit der „Positionierungen zwischen erzählendem Ich und Zuhörer:in“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004: 208) wurde in der vorliegenden Analyse beabsichtigt ausgeklammert, da in der Narrationsanalyse der Fokus weniger auf die Interaktion zwischen Interviewten und Interviewenden liegt.

6 Einzelfalldarstellungen

Nach der theoretischen Beschreibung der analytischen und interpretativen Vorgehensweise mit den Interviewtexten werden im Folgenden zur Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Interviewausschnitte der drei Einzelfälle – Saya, Nina und Sasha – und deren Interpretation dargestellt. In einem zweiten Schritt dienen diese der Herausarbeitung eines fallübergreifenden Vergleichs. Die drei Fallrekonstruktionen setzen sich wie folgt zusammen: Der erste Teil enthält eine ausführliche Beschreibung über die Kontaktaufnahme zur Interviewperson sowie über den Verlauf und die Atmosphäre während des Interviews. Dazu gehört eine (sprach-)biographische Kurzbeschreibung des jeweiligen Falls, wobei die relevanten lebensgeschichtlichen Eckdaten und Ereignisse skizzenhaft, ohne jegliche Interpretation dargestellt werden. Auf Grundlage der strukturellen Beschreibung liegt im zweiten Teil der Fokus auf die Rekonstruktion der jeweiligen Biographie im Hinblick auf die sprach- und zugehörigkeitsbezogenen Episoden. Im letzten Teil, die biographische Gesamtformung, werden die vorherrschenden Prozessstrukturen herausgearbeitet sowie relevante Selbst- und Fremdzuschreibungen im Rahmen der Positionierungsanalyse aufgezeigt.

6.1 Saya: „[...] und ich definiere mich, also sozusagen ich bin Kurdin, obwohl ich hier aufgewachsen und geboren bin.“

6.1.1 Gesprächsverlauf und Kurzbiographie

Das Interview mit Saya war von insgesamt acht das zuletzt Geführte. Der Kontakt zu ihr wurde über ihre zwei Mitschülerinnen, die auch Teil des Gesamtsamples sind, hergestellt. Während des telefonischen Vorgesprächs zeigte sich die Schülerin sehr interessiert an der Untersuchung teilnehmen zu dürfen. Ihre Neugierde und Motivation kamen durch unterschiedliche Nachfragen sowie der Betonung von Sprache als wichtiges Forschungsthema zum Vorschein. Die Einwilligung zur Projektunterstützung erfolgt ohne viel Bedenkzeit und mit freudiger Dankbarkeit.

Das Interview fand am 3. März 2022 in einem begrünten Innenhof in Bozen statt und dauerte über zwei Stunden. Die Länge ergab sich durch Sayas äußerst reflektierte und offene Art, selbst zahlreiche, für die vorliegende Untersuchung relevante Themenbereiche anzusprechen. Das Interview besteht von daher aus sehr ausführlich beschriebenen Passagen seitens der Erzählperson und wenigen Unterbrechungen in Form von Nachfragen seitens der Forscherin. Die Gesprächsatmosphäre war ruhig und angenehm, die

Erzählerin schien von Anfang an entspannt zu sein. Am Schluss des Interviews betonte Saya noch einmal ihre Freude und Dankbarkeit Teil des Projekts gewesen zu sein: „[...] mir hat dieses Gespräch also wirklich gefallen, weil ich finde, dass nicht immer Menschen wie mich oder auch andere äh so eine Möglichkeit haben ihre eigenen Erfahrungen zu erzählen, weil es im Alltag, wie gesagt, nicht allen wirklich interessiert, was hinter dir steckt.“ (Z. 1430-1433). In dieser Aussage wird Sayas Wahrnehmung, dass Menschen „wie sie“ im alltäglichen Leben kaum zu Wort kommen, deutlich. Gerade deshalb sind ihre Geschichten und ihre Stimmen einmal mehr von Wichtigkeit. Nach Abschalten des Aufnahmegerätes wurde die Unterhaltung zu Themen wie Sayas Schulalltag sowie die kurdische und arabische Sprache fortgesetzt.

Saya ist zum Zeitpunkt des Interviews 15 Jahre alt und besucht die zweite Klasse einer Oberschule in Bozen. Ihre Eltern stammen aus dem Irak und zogen kurz vor ihrer Geburt nach Südtirol. Sie hat zwei jüngere Geschwister. Die Akteurin wuchs zu Hause mit ihrer Erstsprache Kurdisch auf, Deutsch lernte sie im Alter von drei Jahren in einem deutschsprachigen Kindergarten. Danach besuchte sie eine deutschsprachige Grund- und Mittelschule. In dieser Zeit kam sie in Kontakt mit Italienisch als primäre Umgebungssprache, welche sie schnell aufgriff und erlernte. Zusätzlich lernt sie Arabisch mit ihrem Vater sowie Englisch und Latein im schulischen Fremdsprachenunterricht.

6.1.2 Sayas Geschichte

SAYA UND IHRE MUTTERSPRACHE

Kurdisch ist die erste Sprache, in der Saya anfängt die Welt zu begreifen. Die ersten drei Lebensjahre wächst sie mit der Erstsprache ihrer Eltern auf. Mit Eintritt in den Kindergarten und später in die Schule rückt die Familiensprache in den Hintergrund. Obwohl zu Hause noch immer Kurdisch gesprochen wird, merkt die Schülerin, dass ihre Sprachkenntnisse in ihrer Muttersprache in den letzten Jahren nachgelassen haben. Oftmals hat sie Schwierigkeiten sich auszudrücken oder ihren Eltern Dinge zu erklären. Im Gespräch kommt ihr Bedauern, Kurdisch in den letzten Jahren wenig gefördert zu haben, mehrmals zum Vorschein.

Und das mit der Muttersprache tut mir ein bisschen leid, weil es ist meine Muttersprache und mir liegt es am Herzen, dass ich sie auch sehr gut beherrschen kann. Denn auch wenn ich hier geboren bin und auch wenn ich jetzt hier aufgewachsen bin, ist es so, dass meine Eltern mir mit meiner eigenen Kultur mich/ so mir/ mich aufgewachsen haben. Und deswegen sie mir/ und deswegen, wenn mich jemand fragt: „Woher kommst du? Und bist du Italienerin oder Deutsche?“, dann sag ich, dass ich einfach Kurdin bin, weil ich/ ich glaube, dass es auch

so ist. Und deswegen ist/ deswegen hat es mir auch ein bisschen leidgetan, dass ich meine Muttersprache so hinterlassen habe. (Z. 104-113)

Ich finde es einfach schade, weil ich denke das ist/ ich bin mit dieser Sprache aufgewachsen und ich will es auch dann meinen eigenen Kindern ((lächelt)) weiter beibringen, weil ich finde, ich bin mit dieser Kultur und dieser Sprache aufgewachsen und ich definiere mich, also sozusagen ich bin Kurdin, obwohl ich hier aufgewachsen und geboren bin. (Z. 868-872)

In diesen Passagen, in welchen Saya deutlich ausdrückt, dass sie es bedauert, die kurdische Sprache vernachlässigt zu haben, positioniert sie sich eindeutig als Kurdin. Ihr ist bewusst: Obwohl sie in Südtirol geboren und aufgewachsen ist, ist sie mit der Kultur, d.h. mit der kurdischen Sprache und der islamischen Religion ihrer Eltern groß geworden. Das lässt sie zu dem Schluss kommen, dass sie kurdischer Zugehörigkeit ist. Gerade weil Sprache für Saya ein Zugehörigkeitsmerkmal darstellt, ist es für sie wichtig, diese „sehr gut [zu] beherrschen“ (Z. 106). Sie bemerkt aber immer wieder die Sprache „wirklich schlecht“ (Z. 173) zu verstehen und zu sprechen. Saya erzählt dies im Gespräch mit einem Lächeln, doch sie sieht die Lage ernst: Als Antwort darauf hat sie sich selbst versprochen, dass sie künftig die kurdische Sprache fördern wird, denn Kurdisch ist ein Teil von ihr.

Denn ich kenne Menschen und ich weiß, dass manche ausländische Familien, wenn sie hierher kommen ihre Muttersprache hinterlassen und sich mehr daran/ sie beginnen komplett nur Italienisch und Deutsch auch zu Hause zu reden. Ich finde nichts Falsches daran, aber ich glaube man sollte die eigene Kultur und Sprache noch beibehalten, weil sie ist etwas, was zu dir gehört. (Z. 893-898)

Die Schülerin merkt an, dass sie Familien mit Migrationsgeschichte kennt, die nach ihrer Einwanderung nach Südtirol ihre Familiensprache zugunsten von Deutsch und/oder Italienisch ablegen. Diese Art der „Anpassung“ oder „Integrierung“ verurteilt Saya nicht, doch mit Entschlossenheit will sie ihre Erstsprache „gut können und lernen“ (Z. 900).

DAS „ITALIENISCHVERBOT“ ZU HAUSE

Und sozusagen sie haben mir manchmal ausgelacht, dass ich nicht Italienisch gut konnte, weil mein Vater hatte mir verboten Italienisch zu schauen. (Z. 48-50)

Nach dem Kindergarten folgt die Einschreibung in eine deutschsprachige Grundschule. Die Erzählerin und ihre Familie leben in einem Stadtteil, der überwiegend von der italienischsprachigen Bevölkerung und Personen mit Migrationsgeschichte bewohnt wird. Sayas Vater untersagt ihr den Konsum italienischsprachiger Medien sowie jegliche Verwendung der italienischen Sprache. Ihm ist es wichtig, dass Saya von klein auf möglichst viel deutschsprachigen Input erhält, damit sie später keine sprachlichen Schwierigkeiten hat. Denn auch wenn oder gerade weil ihr Vater selbst kaum Deutsch spricht, ist ihm

bewusst, „dass Italienisch man auch so sehr schnell lernt, aber Deutsch muss man sich wirklich dahinter setzen“ (Z. 50-51). Somit stellte Sayas Vater sicher, „dass alles, was um mir war, Deutsch war“ (Z. 294) – von der Wahl der Schulsprache bis zum Fernseherprogramm. Was für seine Tochter von Vorteil sein sollte, entpuppt sich vorerst als Nachteil. Aufgrund ihrer geringen Italienischkenntnisse wird Saya in der Grundschule von ihren Mitschüler:innen regelmäßig durch Kommentare wie diese ausgegrenzt:

„Ja, die [die] kein Italienisch kann.“ (Z. 56)

„Ja, du kannst die italienische Sprache nicht gut.“ (Z. 325)

„Ja schau, du hast diesen Fehler gemacht, du kannst kein Italienisch.“ (Z. 371-372)

Jene Bemerkungen sowie nonverbale Kommentare wie Auslachen lassen sie im Italienischunterricht beim Sprechen unsicher fühlen. Sie fühlt sich von ihren Freund:innen und Mitschüler:innen „ein bisschen ausgeschlossen“ (Z. 330), weil sie im Gegensatz zu ihr Italienisch gut beherrschen. Saya möchte aber auch hervorheben, dass sie sie nicht „die ganze Zeit gemobbt haben“ (Z. 334). Jedoch führte diese Erfahrung zu einer einschlägigen Entscheidung in ihrer Sprachbiographie, wie nachfolgend beschrieben wird. Aus heutiger Sicht betrachtet die Schülerin das Handeln ihres Vaters als gutwillig und sieht das *Italienischverbot* mehr als *Deutschgebot*.

AB JETZT NUR ITALIENISCH!

Die Erfahrung des Ausgegrenzt-Werdens, die Unsicherheit beim Italienischsprechen sowie der Besuch einer von mehrheitlich Italienischsprechenden frequentierten Mittelschule haben zur Folge, dass die Erzählerin im Alter von ungefähr zehn Jahren entschlossen die deutsche Sprache beiseitelegt und sich dem Italienischen annimmt.

Aber als ich dann in die Mittelschule gang, dann war es/ da hat es sich alles ein bisschen schnell verändert, weil da war es wieder so, dass meine/ ich hatte keine deutschen Freunde mehr und meine Freunde waren nur Ausländer und unter uns haben wir nur begonnen Italienisch zu sprechen, was auch ein bisschen auf/ den Professoren auf die Nerven ging. Aber/ ja und dann hab ich begonnen einfach mehr Italienisch zu sprechen. (Z. 56-62)

Und deswegen als ich in die Mittel/ als die Mittelschule kam und meine Mitschüler nur Italienisch redeten und kaum mehr Deutsch, hab ich für mich selbst entschieden, dass ich jetzt mehr Italienisch rede. (Z. 374-377)

In der Mittelschule hat Saya keine deutschsprachigen Schulfreund:innen. Ihre Mitschüler:innen sind „Ausländer, [die] mehr sozusagen Italienisch gerne hatten“ (Z. 46). Somit sprechen die Schüler:innen außerhalb, aber auch innerhalb des Klassenraums vorwiegend Italienisch. In kurzer Zeit lernt Saya „so schnell“ (Z. 70) Italienisch, sodass sie

gegenwärtig die Sprache „perfekt“ (Z. 71) beherrscht. Das Beherrschen der italienischen Sprache sorgt dafür, dass die Schülerin nun zur Klassengemeinschaft dazugehört. In diesem Fall wird Sprache auch als Mittel verwendet, um sich als italienischsprachige Gruppe zu positionieren und sich somit von den deutschsprechenden Lehrer:innen abzugrenzen.

„DAS SCHAFFST DU NICHT.“

Als das Ende der Mittelschulzeit naht und somit die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg widerfährt Saya folgende Situation:

Weil zum Beispiel, etwas was mich noch mehr schockiert, war/ war es zum Beispiel in ähm der Mittelschule, da hatte ich diese Englischprofessorin. Die hat/ zum Beispiel mit der Laura war es so/ die Laura war sehr gut und ich und die Laura waren sozusagen immer, wer war die Beste hier. Und als die Professorin die Laura gesagt hat: „Ja also, ich würde gerne R-Schule gehen und dann Medizin studieren“, da hat die Professorin sofort gesagt: „Ja, ich würde dich schon als Ärztin sehen, du würdest einen erfolgreichen/ du würdest sehr erfolgreich sein“. Und als ich gesagt habe: „Ja, ich würde es auch gerne tun, ich würde gerne Medizin studieren und ähm auch R-Schule mit ihr besuchen“. Da hat sie mir ganz direkt gesagt: „Hmh Saya, ich glaube nicht, dass du es schaffen würdest, du bist nicht so genug dafür und ja, du solltest mit einer Berufsschule etwas anfangen oder so was.“ (Z. 548-559)

Die Erzählerin und ihre Klassenfreundin berichten ihrer damaligen Englischlehrerin, welche weiterführende Schule sie besuchen möchten. Die Reaktion der Lehrerin auf die Schulwahl von Laura (=Pseudonym für Sayas Mitschülerin, s. Gesamtsample) fällt positiv aus. Als Saya erzählt, dieselbe Schule wie ihre Freundin besuchen zu wollen, reagiert die Lehrerin mit Misstrauen und Skepsis: Sie sagt der Schülerin, dass ihre erbrachte schulische Leistung auf Grundlage der Noten in den Sprachenfächern nicht ausreiche, um die neue Schule zu bestehen. Die Schlussfolgerung „Ja, du kannst nicht die Sprache, dann kannst du es auch nicht schaffen mit R-Schule.“ (Z. 564-565) verletzt Saya zutiefst, sie hätte „fast angefangen zu weinen“ (Z. 582). Sie möchte sich auf keine Diskussion mit ihrer Lehrerin einlassen, also nimmt sie die Äußerung stillschweigend hin und erzählt vorerst niemandem davon. Einige Jahre später schafft Saya den Vorfall in etwas für sie Positives umzuwandeln:

[H]eutzutage nutze ich das auch als eine kleine Motivation, den anderen zu beweisen, dass ich es doch schaffe, denn wenn ich morgen dann als/ mit ähm/ als eine Ausländerin und eine, die nicht mit deutscher Muttersprache und auch eine/ mit einer anderen Kultur, anderer Religion aufgewachsen bin und dann doch etwas so erreiche, was man nicht erwartet von einer wie mich, dann könnte ich das beweisen den anderen. (Z. 566-571)

Die Erzählerin weiß, dass Menschen „wie sie“ – Menschen mit (familiärer) Migrationsgeschichte, die Deutsch nicht als erste Sprache erworben haben und zu Hause mit einer

„anderen“ Kultur aufgezogen worden sind – mit dem Wunsch, Ärztin zu werden, nicht der Erwartung der Dominanzgesellschaft entsprechen. Entschlossen will sie „den anderen“ (Z. 573) beweisen, dass sie es schafft!

DIE DEUTSCHE SPRACHE IN DER OBERSCHULE

Denn da hab ich jetzt so wenigere Ausländer/ äh Mitschüler, die im Ausland kommen und mehr Deutsche, die hier geboren sind und als Muttersprache Deutsch haben. Und die reden so ohne Probleme Deutsch. Und was ich dachte, dass mein Deutsch gut ist, dann war es wirklich nicht so. Und ja/ und ähm dann hab ich gesehen, dass ich/ auch wenn ich Deutsch unter mich äh gut sprechen konnte, hab ich gesehen, dass ich mich nicht wirklich wohl/ ähm also wenn ich Deutsch redete hab ich mich nicht wirklich wohl gefunden, also ich/ ich hab mich nicht so sicher gefühlt wie ich in Italienisch rede. (Z. 76-84)

Im Gegensatz zur Mittelschule wird Sayas neue Schule von mehr Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache besucht. Erst im Vergleich zu ihnen fällt der Erzählerin auf, dass ihre „Sprachkenntnisse in Deutsch sich geschwächt haben“ (Z. 68). Hätte sie sich in den drei Jahren der Mittelschule mehr auf die deutsche Sprache konzentriert, hätte sie gegenwärtig weniger Schwierigkeiten beim Deutschsprechen – davon ist sie heute überzeugt. Im Vergleich zum Italienischsprechen fühlt sie sich gehemmt und unwohl, wenn sie vor ihren Mitschüler:innen Deutsch sprechen muss. Das Gefühl von Unsicherheit wird durch Kommentare ihrer Klassenkamerad:innen wie „‘Ja schau, du machst diesen dummen Fehler.‘“ (Z. 392-393) verstärkt. Auch Bemerkungen wie „‘Ja du kannst kein Deutsch, dann besser rede es einfach nicht.‘“ (Z. 88-89) hört Saya regelmäßig von ihren Mitschüler:innen. Ihre Hemmungen beim Deutschsprechen nehmen zu, wenn sie sich mit ihren „deutschen Mitschülern“ (Z. 1083) unterhält, weil diese die Sprache „so besser“ (Z. 1084) beherrschen. Saya kennt dieses Auslachen und Ausgrenzen, dieses Gefühl von Unsicherheit und Unwohlsein bereits aus ihrer Zeit als Mittelschülerin – damals war es aufgrund ihrer geringen Italienischkenntnisse. Als Reaktion auf „dieses Problem“ (Z. 713) fokussiert sie sich gegenwärtig vermehrt auf die deutsche Sprache, indem sie sich fest vornimmt mit ihren Klassenfreund:innen, die sie bereits aus der Mittelschule kennt, grundsätzlich Deutsch und nicht (mehr) Italienisch zu sprechen. Zudem sieht sie das Lesen deutschsprachiger Literatur sowie den Kontakt zu ihren Mitschüler:innen mit Deutsch als Erstsprache als Chance ihr eigenes Sprachkönnen zu verbessern. Im Vergleich zum ersten Oberschuljahr verzeichnet Saya bereits große Fortschritte und wünscht sich, „dass es in Zukunft noch besser gehen kann“ (Z. 126).

KEINE DEUTSCHKOMPETENZEN – KEINE SONSTIGEN KOMPETENZEN

Die Annahme, dass Deutsch- und Fachkompetenzen Hand in Hand gehen, wird Saya im Schulalltag immer wieder vor Augen geführt.

Denn auch in der/ jetzt in der Oberschule ist es so, dass manche Professoren/ ich bemerke, dass manche ein paar einfach unterschätzen, wegen vielleicht, dass sie im Ausland kommen oder nicht unbedingt als Muttersprache Deutsch haben. (Z. 475-478)

In der Oberschule fällt der Schülerin auf, dass Lehrer:innen ihre Schulleistungen unterschätzen. Und das aufgrund ihrer „Herkunft“ oder ihrer nicht-deutschen Erstsprache. In diesem Fall wird Sprache eingesetzt, um eine Abwertung zu markieren: Sayas allgemeine schulische Kompetenzen werden in den verschiedenen Fächern aufgrund ihrer Deutschkenntnisse diskreditiert, indem Lehrer:innen davon ausgehen, dass eine bestimmte Schulleistung ohne ein bestimmtes Niveau an Deutschkompetenz nicht erreicht werden kann.

DIE GEMEINSAME SPRACHE FEHLT

Als Saya beginnt eine Oberschule zu besuchen, welche zu einem beachtlichen Teil von Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache frequentiert wird, nimmt sie die vereinende Wirkung von Sprache wahr. Sie bemerkt, wie ihre Mitschüler:innen, die „derselben Kultur“ (Z. 1065) angehören, einen „besser[en]“ (Z. 1066) Umgang zueinander pflegen.

Und wenn sie Deutsch sprechen, ist es wie/ sie gehören sozusagen zusammen. Und wenn ich/ auch wenn ich mit ihnen rede, dann gibt/ dann kann man schon fühlen, dass man nicht GENAU dasselbe ist wie die andere. Natürlich ist es nicht so, dass man jetzt völlig ausgeschlossen ist, nur man weiß, dass man nicht hundertprozentig, wie DIE sein werden kann [...]. (Z. 1068-1073)

Die gemeinsame Sprache, der deutschsprachige Dialekt, stellt in Sayas schulischem Umfeld ein Zugehörigkeitsmerkmal dar. Weil die Schülerin mit ihren Klassenkamerad:innen keinen Dialekt spricht bzw. sprechen kann, fühlt sie, dass sie „anders“ ist und dass das auch immer so bleiben wird. Zur Veranschaulichung führt die Erzählerin ein konkretes Beispiel an: Als einige Mitschüler:innen der Parallelklasse in einer Zwischenpause Sayas Klassenzimmer betreten, um sich mit einer befreundeten Mitschülerin zu unterhalten, mischt sich ein weiterer Mitschüler mit ein. Er spricht mit ihnen Dialekt, sodass unmittelbar ein lockeres Gespräch zwischen ihnen entsteht – „einfach so automatisch, obwohl sie sich nicht kannten“ (Z. 1226-1227).

Und dann hab ich das im Vergleich gesetzt zu, wie WIR beide uns beide letztes Jahr kennengelernt haben und das war komplett anders. Da haben wir MONATE dafür gebraucht, dass wir ein Gespräch führten, ohne dass wir uns anstrengten miteinander zu sprechen. (Z. 1312-1313)

Sie bezieht die geschilderte Situation auf ihre eigene mit demselben Mitschüler und stellt einen merklichen Unterschied fest. Bis Saya und er eine lockere Unterhaltung führen konnten, hat es viel Mühe und Anstrengung gekostet – und das aufgrund einer fehlenden „gemeinsamen“ Sprache.

SAYAS BEWUSSTHEIT FÜR DEN WERT EINER SPRACHE

Auf die Frage, ob der Erzählerin weitere Situationen einfallen, in denen sie sich aufgrund ihrer Sprache:n ausgegrenzt oder anders behandelt gefühlt hat, fällt ihr zunächst kein konkretes Beispiel ein. Sie reflektiert jedoch folgende Beobachtung:

Zum Beispiel/ wenn man jetzt zum Beispiel sagen würde, dass man als Muttersprache Französisch ist, dann würd man immer noch gut betrachtet, weil man/ ja Französisch, Frankreich, ja mächtig und so. (Z. 616-618)

[I]ch glaube nicht, dass ein Französischer zum Beispiel jetzt schlecht behandelt würde ähm/ so schlecht behandelt wäre/ behandelt werden würde ((lächelt)) wie ich, weil ich jetzt aus ähm/ jetzt aus Irak bin. Und deswegen, glaub ich es ist mehr auch so, dass nur/ nicht alle Sprachen jetzt be/ betroffen sind, sondern nur wirklich vor allem die aus dem/ aus dem/ also außerhalb Europas vor allem. (Z. 596-601)

Saya stellt fest, dass der individuelle Sprachgebrauch auch etwas darüber aussagt, „woher man kommt und was für eine Person man ist“ (Z. 615-616). Zudem stellt sie fest, dass es einen Unterschied macht, ob jemand z.B. Französisch oder, wie sie, Kurdisch als Erstsprache hat. Eine Person, die französischer Muttersprache ist, würde „gut betrachtet“ (Z. 617-618) und behandelt werden, ihr Herkunftsland Frankreich sei „mächtig“ (Z. 618). Dieser weitverbreiteten Vorstellung liegt Frankreichs Stellenwert als frühere Kolonialmacht zugrunde, wodurch sich die französische Sprache weltweit als Fremdsprache im Bildungskontext etablierte. Dies wiederum wirkt sich auf den Status und das hohe Prestige aus, welches die Sprache heute genießt. Im Gegensatz zu einer Person mit französischer Muttersprache würde Saya aufgrund ihrer außer-europäischen „Herkunft“ schlechter behandelt werden, was ihr „kein gutes Gefühl“ (Z. 637) vermittelt. Aus diesem Beispiel geht hervor, wie das Prestige einer Erstsprache auf den „Wert“ der sprechenden Person umgemünzt wird. Ist das Sprachprestige niedrig, so wird seinen Sprecher:innen gleichermaßen eine inferiore Position zugemessen.

DIE STÄNDIGE ANREDE AUF ITALIENISCH

Die Annahme in Südtirol, dass Menschen mit Migrationsgeschichte eher Italienisch als Deutsch beherrschen, erfährt Saya am eigenen Leib:

Zum Beispiel als ich/ als ich ähm mich impfen gelassen habe, da hab ich es sofort bemerkt, denn da war vor mir ein Mann, der so aussah/ der/ ich weiß nicht, ich sah ganz normal an, aber die Frau hat ihn sofort auf Deutsch angesprochen. Aber als ich und mein Vater vorne kamen, dann hat sie uns auf Italienisch angesprochen, obwohl ich gerne habe, dass ich im Alltag Deutsch sprechen würde. Und ja, da hab ich/ und natürlich ist es so, dass ich jetzt nicht mehr/ wenn sie mir auf Italienisch anspricht, dann ist es so, dass ich nicht jetzt auf Deutsch antworten will, weil sie jetzt das gewählt hat. (Z. 453-460)

Die Schülerin erzählt von einer Episode, in der sie und ihr Vater im Krankenhaus auf Italienisch angesprochen werden. Offensichtlich beherrscht die Frau, welche Saya impfen sollte, beide Landessprachen, da sie den vorangegangenen Mann, der „einheimisch“ (Z. 452) bzw. „ganz normal“ (Z. 455) aussah, auf Deutsch anspricht. Die Anrede auf Italienisch bewirkt zweierlei: Einerseits werden Saya und ihr Vater als Italienischsprachige positioniert, andererseits wird ihnen das Beherrschen der deutschen Sprache abgetan und ihnen somit die Möglichkeit genommen, selbst zu entscheiden, in welcher Sprache sie kommunizieren möchten. Saya reagiert mit Anpassung und antwortet auf der gewählten Sprache ihres Gegenübers, obwohl sie im alltäglichen Leben lieber öfters Deutsch sprechen würde. Situationen wie jene beobachtet die Erzählerin immer wieder: „bei anderen“ (Z. 436) wird durch eine Begrüßung auf sowohl Deutsch als auch Italienisch die Möglichkeit offengelassen, mit der einen oder anderen Sprache zu antworten. Und wenn „einem anderen“ (Z. 462) die freie Sprachenwahl geboten wird, „dann sollte man es allen so geben“ (Z. 462).

Und das find ich ein bisschen/ das hat manchmal mir ein bisschen sozusagen nicht gefallen, weil ich glaube man sollte jeden gleichbehandeln. Ja und deswegen/ (3) ja, aber das ist einfach glaub ich hier ein bisschen dieses stereotype von Ausländern, die Italienisch einfach lieber haben als Deutsch. (Z. 440-444)

Saya reagiert einerseits mit Anpassung und erklärt sich die Situation anhand des gängigen Klischees („Ausländer:innen können nur Italienisch“), andererseits findet sie keinen Gefallen daran und wünscht sich Gleichbehandlung.

SPALTUNG IM KLASSENZIMMER

[I]n der Mittelschule weiß ich noch, dass/ da wir vor allem Ausländer unter uns waren, fühlten wir uns alle zusammen gut und wir hatten diese Zugehörigkeit miteinander. Während jetzt/ ich finde es einfach schade, dass dann diese, die als Deu/ die einheimisch sind und zum Beispiel deutsche Muttersprache haben unter sich sind und wir Ausländer unter uns sind und,

dass wir/ wir wissen genau, dass wir einander/ immer etwas gegeneinander haben. (Z. 1241-1247)

Das Gefühl von Zugehörigkeit im Klassenzimmer hat sich in den letzten Jahren stark verändert. Ihre damalige Mittelschulklasse setzte sich mehrheitlich aus Schüler:innen mit nicht-deutscher Familiensprache zusammen. Diese Gemeinsamkeit ließ die einzelnen Schüler:innen eng zusammenwachsen und eine Zugehörigkeit zu- und untereinander verspüren. In ihrer jetzigen Schulklasse ist das anders: Muttersprache und „Herkunft“ dienen als Unterscheidungsmerkmal, welches die Schüler:innen in „Einheimische“ und „Ausländer:innen“ einteilt und somit die Klasse in zwei rivalisierte Gruppen spaltet. Dass über Sprache Differenzen hergestellt werden, findet Saya schade, denn

Sprache sollte einfach nur eine Art sein miteinander zu kommunizieren und nicht einfach, wie gesagt/ wie vorher, eine Grenze uns einander zu verstehen und eine Sprache sollte nicht jemanden/ also diese Grenze sein, damit man jemanden besser versteht. (Z. 1250-1253)

WIE MIT SAYA UND IHRER FAMILIE UMGEGANGEN WIRD

Saya bekommt in ihrem Leben immer wieder zu spüren, „wie man anders behandelt wird, wenn man die Sprache nicht gut kann“ (Z. 492-493). Das beobachtet sie auch, wenn sie mit ihren Eltern irgendwohin geht:

[...] sie können nicht perfekt Italienisch, Deutsch, aber sie versuchen es ja und wenn sie reden, dann ist es so, ich bemerke wie die Person, mit der sie gerade reden so sie anders behandeln, als wären sie/ also ich finde es unrespektvoll, weil sie behandeln sie als würden sie so/ ich will nicht sagen DUMM, aber es ist/ aber man fühlt sich einfach so, wie man angesprochen wird. (Z. 496-501)

Die Art und Weise, wie die Erzählerin und ihre Eltern aufgrund ihrer Deutsch- und Italienischkenntnisse behandelt werden, ist eine herablassende, die sie teilweise „dumm“ (Z. 500) fühlen lässt. Die Schülerin beurteilt dieses Verhalten als nervig und respektlos, vor allem wenn einem augenscheinlich „Einheimischen“ hingegen „mit einem Lächeln und mit so kleinen Scherzen“ (Z. 503) begegnet wird.

[U]nd nur, weil jetzt vielleicht meine Eltern nicht hier geboren sind und/ und nicht hier aufgewachsen bin und auch ich bin nicht mit die/ eurer Kultur aufgewachsen, heißt das nicht, dass ich einfach im Alltag anders behandelt sein sollte. (Z. 543-546)

Das Heranwachsen in einer „anderen“ Kultur ist für Saya kein Grund, im Alltag anders behandelt zu werden. Ihr fällt aber auch auf, dass der Umgang sich rasch ändern kann, wenn Deutsch oder Italienisch „voll gut“ (Z. 515) beherrscht werden.

[U]nd desto mehr man eine Sprache beherrscht, desto einen besseren Eindruck macht man jemandem. Und diesen besseren Eindruck kann manchmal vorteilhaft sein, weil man anders dann behandelt wird. (Z. 1288-1290)

DIE ROLLE DES SÜDTIROLER DIALEKTS

In Hinblick auf Sayas Sprachbiographie wird im Interview auch auf die Rolle des Südtiroler Dialekts eingegangen. Die Schülerin erzählt, dass sie alles versteht, wenn ihre Mitschüler:innen unter sich Dialekt sprechen, doch selbst sprechen kann sie ihn nicht. Ihrer Meinung nach liegt das daran, weil der Südtiroler Dialekt nicht in der Schule gelehrt, sondern im familiären Kontext – „wenn man es spricht mit den Eltern“ (Z. 912) – erworben wird und somit nur von jenen beherrscht wird, dessen Eltern deutschsprachig sind. In diesem Zusammenhang fällt der Erzählerin eine konkrete Situation ein, in welcher sie von ihren Mitschüler:innen als nicht-dialektkompetent markiert wurde. Am Kennenlernetag sollte Saya mit zwei Mitschüler:innen, „die deutscher Muttersprache waren“ (Z. 923), über ihre Hobbys sprechen. Die beiden unterhalten sich auf Dialekt, Saya mischt sich nicht ein und wartet, bis sie dran ist. Ihr Schweigen wird von ihrem Mitschüler vorschnell als Unverständnis interpretiert, der somit anbietet das Gesagte ins Deutsche oder Italienische zu übersetzen.

Und in diesem Moment hab ich mich auch wieder sofort so ähm beleidigt gefühlt. Ja okay, vielleicht dieses Mal könnte es sein, dass man denken würde: Ja, Dialekt könnte noch schwieriger sein als Deutsch zu verstehen. Doch wenn ich jetzt/ zum Beispiel meine Eltern, da könnte man schon denken, dass sie vielleicht Dialekt nicht verstehen. Aber wenn ich deutsche Schule jetzt besucht habe und jetzt schon mich mit der deutschen Sprache mehr auskenne, sollte man nicht sofort diese Sache zu denken: Ja, sie versteht komplett kein Dialekt. Ich spreche es nicht, aber ich kann's verstehen. Und ich glaube, ich/ ich/ ich weiß schon, dass dieser Mitschüler es gut gemeint hat, aber ja trotzdem hab ich mich ein bisschen beleidigt gefühlt. (Z. 929-938)

Saya fühlt sich in ihrer Sprachkompetenz verletzt, als ihr Mitschüler aufgrund ihrer nicht-deutschen Erstsprache daraus schließt, dass sie „komplett kein Dialekt“ (Z. 935) beherrscht. Obwohl Saya schon von klein auf einen deutschsprachigen Bildungsweg durchläuft und ihre Deutschkenntnisse fortgeschritten sind, wird ihr jegliche Dialektfähigkeit entnommen und somit wird die Positionierung als Nicht-Dialektsprecherin von außen an sie herangetragen. Daraufhin fühlt sie sich „ein bisschen ausgeschlossen“ (Z. 1238), was sich zu einem späteren Zeitpunkt im Gespräch herausstellen wird. Die Hilfestellung des Mitschülers bewertet die Erzählerin im Nachhinein als „gut gemeint“ (Z. 937), dennoch kränkte sie seine Reaktion zu dem Zeitpunkt.

IHR DEUTSCHSPRACHERWERB WIRD ABGEWERTET

Einige Monate später erlebt die Erzählerin mit demselben Mitschüler einen weiteren Vorfall. Sein anfängliches Interesse in Bezug auf Sayas Deutschspracherwerb endet in Unverständnis:

Und er wollte einfach/ und dann hat er weitere Fragen gestellt und ich hab es dann bemerkt, wie er es einfach nicht VERSTEHEN wollte, dass ich die deutsche Sprache einfach lernen kann, obwohl ich Ausländerin bin und so. (Z. 946-949)

Auch von anderen Mitmenschen kennt Saya die irritierte Reaktion, wenn sie erzählt, dass sie seit klein auf Deutsch lernt – das findet sie „einfach ein bisschen dumm“ (Z. 954). Bemerkungen wie jene ihres Mitschülers verletzen sie besonders, weil sie weiß, dass andere für ihre Zweit- oder Fremdsprachenkenntnisse bewundert werden.

[W]enn jemand zum Beispiel kommt und sagt: „Ja, ich hab diese Sprache gelernt, ich kann damit sprechen“, so. Dann ist es so, dass man sagt: „Wow, du kannst diese neue Sprache“ und so. Unabhängig davon, äh welche Sprache deine Muttersprache ist, welche du im Alltag ausnutzt und so. Und/ und wenn man überhaupt äh das jetzt vergisst, dass ich eine deutsche Schule besucht habe und so weiter, sollte es trotzdem nicht schockiert/ schockierend sein, dass ich Deutsch gelernt habe. (Z. 969-975)

Im Gegensatz zu Personen, die für ihre Sprachkenntnisse bestaunt werden, ist es bei Saya „immer der Fall gewesen“ (Z. 962), dass ihre Deutschfähigkeit für „komisch“ (Z. 966) angesehen wurde. In diesem Fall erfährt die Erzählerin aufgrund ihres „Anders-Seins“ Entmutigung und Unglaubwürdigkeit hinsichtlich ihres Deutscherwerbs.

DIE ASIATISCHE ZUGEHÖRIGKEIT

ICH bin aus einer asiatischen Kultur und [...] die Zugehörigkeit fühle ich, wenn ich mit äh/ wenn ich mit jemanden bin, die auch eine asiatische Kultur hat, obwohl wir dann aus verschiedenen Ländern und oder verschiedene Sprachen haben. (Z. 1262-1266)

In dieser Interviewpassage positioniert sich die Erzählerin als Angehörige der asiatischen „Kultur“, wodurch sie zu Personen, die ebenso mit der asiatischen „Kultur“ aufgewachsen sind, eine gewisse Zusammengehörigkeit verspürt. Dass dieses Gefühl nicht auf einer gemeinsamen Sprache oder einem gemeinsamen Herkunftsland basiert, spielt für sie keine Rolle. Im Widerspruch steht jedoch Sayas Aussage, dass neben „Traditionen“ (Z. 1275) auch „Sprache“ (Z. 1275) einen Bestandteil von „Kultur“ darstellt.

BEGEGNUNGEN UNTERSCHIEDLICHER ART

In der Oberschule ist Saya stets bemüht ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, um sich beim Sprechen sicherer zu fühlen. Sie zweifelt jedoch an, dass das Gefühl der Zugehörigkeit zu ihren deutschsprachigen Mitschüler:innen dadurch „automatisch kommt“ (Z. 1229-1230). In Hinblick auf das sprachliche Zugehörigkeitsgefühl begibt sich die Schülerin in eine passive Position und überlässt dies ihrem Gegenüber.

[D]iese Zugehörigkeit hängt dann wirklich von der Person ab, mit dem du zu tun hast, weil da gibt es manche Menschen, die ihnen ganz egal ist, welche Sprache du sprichst, woher du kommst und du wirst dich immer mit ihnen zusammen fühlen, aber es gibt natürlich auch andere, diese/ die einfach dich in eine indirekte Weise so ausschließen. (Z. 1231-1235)

Die Erzählerin hat über die letzten Jahre unterschiedliche Erfahrungen gemacht: Es gibt Begegnungen, bei denen sie auf Anhieb ein zwischenmenschliches Gefühl der Zusammengehörigkeit wahrnimmt und wiederum andere, wo sie aufgrund ihrer „Herkunft“ oder Erstsprache bewertet und darüber eine Ausgrenzung legitimiert wird.

DAS SICH-DARAN-GEWÖHNEN

Es gibt sehr diesen Misch von Kulturen und deswegen, dass man noch HEUTzutage nicht bereit ist verschiedene Kulturen, Sprachen und so weiter zu akzeptieren ist ein bisschen komisch. (Z. 1381-1383)

Am Ende des Interviews thematisiert Saya noch einmal die allgemeine Situation in Südtirol bezüglich Diskrimination und Akzeptanz. Sie hat das Gefühl, dass *sie* diejenige ist, die sich an die Dominanzgesellschaft anpassen muss – ein Schritt in ihre Richtung wird nicht gemacht. Ihre Einstellung zu dieser Problematik ist zweiseitig. Zum einen bringt sie dem Verständnis entgegen, indem sie sich nicht beschwert, dass sie „Deutsch lernen muss“ (Z. 1370). Sie kann auch nachvollziehen, „dass man nicht will, dass das eigene Land jetzt voller Ausländer wird“ (Z. 1385-1386). Zum anderen erwartet sie sich von ihren Mitmenschen sowie Mitschüler:innen ein Entgegenkommen, allen voran aber, „dass du mich akzeptierst als Mensch“ (Z. 1389). Saya hat den Eindruck, dass die Gesellschaft vor diesem „Adaptationsprozess“ die Augen verschließt:

[...] mit dem Sich-daran-gewöhnen gibt es einen langen Prozess und in diesem langen Prozess gibt es viele Sachen, die man erleben muss und äh ertragen muss, bis man zum Ziel ankommt. (Z. 1435-1437)

An dieser Stelle erinnert sich die Erzählerin an ihre Kindheit zurück und an die Tage im Kindergarten, wo das Miteinander-Spielen im Vordergrund stand und für Vorurteile und Diskriminierung kein Platz war. Jetzt, wo sie „groß“ (Z. 1422) ist, weiß sie aus eigener

Erfahrung, dass nicht alle bereit sind, einen guten Umgang mit ihr zu pflegen. All die negativen Erfahrungen, Probleme und Schwierigkeiten möchte sie in Zukunft zunutze machen, um anderen zu helfen.

6.1.3 Biographische Gesamtformung

Die Erzählerin definiert sich in erster Linie über ihre Rolle als Schülerin einer deutschsprachigen Oberschule und Tochter einer kurdischabstammenden Familie. Der frühere Kindergarten- und gegenwärtige Schulalltag bestimmen Sayas Leben maßgeblich, sodass institutionelle Ablaufmuster sich über ihre gesamte Biographie erstrecken. In dieser Prozessstruktur wird ihre Handlungsmacht durch Erwartungen seitens ihrer Lehrenden, aber auch ihrer Mitschüler:innen abgesteckt. In konkreten Episoden, welche die Erzählerin im Interview schildert, können diverse Prozessstrukturen wiedererkannt werden, welche unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und (Selbst-)Positionierungen für Saya bedeuten.

An mehreren Stellen im Gespräch, vor allem in Verbindung mit dem Thema „Muttersprache“, kommt Sayas Selbstpositionierung hinsichtlich ihrer nationalen Zugehörigkeit durch die explizite sprachliche Äußerung „Kurdin“ (Z. 111, 619, 871) klar zum Ausdruck. Obgleich sie in Südtirol geboren und aufgewachsen ist, ihre selbstbezügliche Positionierung erfolgt über die Kategorien Sprache (Erstsprache Kurdisch) und „Kultur“ (kurdische „Kultur“, islamische Religionsbekenntnis). An einer anderen Stelle im Interview sagt die Schülerin, dass sie aus dem Irak sei und positioniert sich somit über das Herkunftsland ihrer Eltern selbst als Irakerin. Indem ihre Mitschüler:innen belächelnd anmerken, dass sie als Kurdin aus einem Land käme, welches gar nicht existiere, wird sie als Staatenlose positioniert. Die Fremdzuschreibung einer „Heimatlosen“ sowie die Bezeichnung ihrer Muttersprache als eine Sprache niedrigen Prestiges, drängen Saya in eine inferiore Position, indem der Stellenwert ihrer (Erst-)Sprache auf ihren „Wert“ umgemünzt wird. Als Person aus asiatischer „Kultur“ verspürt Saya gegenüber anderen Personen, welche auch mit einer asiatischen „Kultur“ aufgewachsen sind, ein Gefühl von Zusammengehörigkeit. Dabei spielt es für die Erzählerin keine Rolle, dass sie nicht dieselbe Sprache oder dasselbe Herkunftsland teilen.

Im Grundschulalter herrscht zu Hause ein Deutschgebot. Ihre geringen Italienischkenntnisse veranlassen Sayas Mitschüler:innen sie auszugrenzen und auszulachen. Aufgrund der von ihnen erteilten Attribution „[die], die kein Italienisch kann“ (Z. 56) erhält die Zuschreibung einer Nicht-Italienischsprecherin. In dieser Verlaufskurve wird Sayas Handlungsmacht zweifach unterbunden: Zum einen ist sie den dem Sprachverbot ihres

Vaters unterworfen, zum anderen unterliegt sie einem Kontrollverlust innerhalb des Klassenzimmers, indem sie sich nicht auf Italienisch mit ihren Mitschüler:innen unterhalten kann. Infolgedessen legt sie in der Mittelschule bewusst die deutsche Sprache zugunsten der italienischen ab und gewinnt dadurch an Handlungsfähigkeit. Ihre Klasse besteht mehrheitlich aus Schüler:innen mit Migrationserfahrung, sodass aufgrund ähnlicher Familiengeschichten sowie nicht-deutscher bzw. nicht-italienischer Erstsprache ein Gefühl der Zusammengehörigkeit entsteht. Als das Ende der Mittelschulzeit naht, macht Saya eine diskriminierende Erfahrung durch ihre damalige Lehrerin. Auf Grundlage ihrer Schulnoten in den Sprachenfächern wird das Bestehen der gewählten weiterführenden Schule angezweifelt. Damit wird die Erzählerin aufgrund ihrer schulischen Leistung, die wiederum auf dem einsprachig ausgerichteten Habitus des Bildungssystems basiert, als inferiores Subjekt positioniert. Saya wandelt die zugetragene Fremdpositionierung in etwas Eigenes um und gewinnt wieder an Handlungsmacht, indem sie es als Herausforderung ansieht, der Dominanzgesellschaft zu zeigen, dass jemand „wie sie“ sehr wohl eine Karriere als Ärztin anstreben kann. Bei Eintritt in die Oberschule widerfahren der Schülerin erneut ausgrenzende Kommentare durch ihre überwiegend deutschsprachigen Klassenkamerad:innen. Diesmal liegt es an ihren geringen Deutschkenntnissen, doch das Gefühl von Hemmungen und Unsicherheit beim Sprechen ist ihr ein bereits Bekanntes aus der Mittelschulzeit. Durch die Erfahrung bereits erreichter Handlungsergebnisse, indem Saya sich bemüht mehr Deutsch zu sprechen, stehen ihr Interventionsmöglichkeiten offen. Die Zuschreibung „Ausländer:innen“, welche Saya sich selbst und auch ihren Mitschüler:innen, die aufgrund äußerer Merkmale sowie der Merkmale Sprache und „Herkunft“ Ähnlichkeiten zu ihr aufweisen, steht der Attribution „einheimisch“, welche sie ihren deutschsprachigen Mitschüler:innen zuschreibt, gegenüber. Die Differenzen, welche unter anderem über Sprache hergestellt werden, sorgen im Klassenzimmer für Spaltung und Rivalität. In ihrer gegenwärtigen Schulklasse wird Saya als Nicht-Dialektsprecherin positioniert. Auf Grundlage ihrer nicht-deutschen Erstsprache werden ihr jegliche Dialektkompetenzen abgesprochen, obwohl sie den Südtiroler Dialekt rezeptiv beherrscht. Nicht nur von einem ihrer Mitschüler, sondern auch anderen Mitmenschen kennt die Erzählerin die irritierte Reaktion, wenn sie erzählt, dass sie seit klein auf Deutsch lernt. Sie können nicht verstehen, wie jemand „wie sie“ Deutsch lernen kann. In dieser Schilderung positioniert sich Saya mit den Worten „obwohl ich Ausländerin bin“ (Z. 948-949) klar als eine Person, von der nicht erwartet wird, Deutsch zu sprechen. Mit dieser Selbstbenennung reproduziert sie die inferiore Positionierung, die von außen an sie herangetragen wird. Im Gegensatz zu anderen, die für ihre Zweit- und Fremdsprachen-

kenntnisse Lob und Begeisterung erhalten, erfährt Saya keine Anerkennung für ihre Fähigkeit, eine Sprache zu lernen und zu sprechen, welche nicht der Familiensprache entspricht. Nicht nur ihre Deutschkompetenz, sondern allgemein ihre Fachkompetenz wird aufgrund ihrer „Herkunft“ und Erstsprache infrage gestellt. Die Schülerin beobachtet, wie ihre schulische Leistung von ihren Lehrer:innen unterschätzt wird. Aufgrund des monolingualen Habitus, welches dem Schulsystem in Südtirol zugrunde liegt, werden Sayas Schulnoten auch in den Sachfächern auf Basis ihrer Sprachkenntnisse verteilt und somit schlechter ausfallen. Die Erteilung einer untergeordneten Position und die Markierung als „Nicht-Wir“ bestätigt Saya durch die explizite Äußerung, dass Menschen „wie sie“ jene Erfahrung regelmäßig widerfahren würden.

Abseits der Schule wird Saya im alltäglichen Leben über ihr Äußeres als „Nicht-Einheimische“ kategorisiert und über das Abtun von Deutschkenntnissen als Italienischsprecherin positioniert. Indem sie im Alltag meist auf Italienisch angesprochen wird, wird ihr die freie Wahl zur verwendeten Sprache entnommen und somit ihre Handlungsmacht stark eingeschränkt. Die Akteurin gibt sich dem unterworfen, indem sie sich in Interaktionen der Sprache ihres Gegenübers anpasst. Saya erlebt im Alltag, dass ihr und ihren Eltern mit einer herablassenden und weniger humorvollen Art begegnet wird, wie sie „Einheimischen“ ansonsten entgegengebracht wird. Dieser Umgang impliziert die Zuschreibung einer untergeordneten Rolle, indem Saya und ihre Familie als „Nicht-Einheimische“ keine Gleichbehandlung erfahren. Im Zuge dessen positioniert sich die Erzählerin selbst als „Nicht-Wir“, indem sie explizit äußert, nicht mit „eurer Kultur“ (Z. 545) aufgewachsen zu sein. Dennoch sieht sie das nicht als Grund, anders behandelt zu werden. Der Akteurin ist bewusst, wie sie ihre Handlungsmacht zurückerhält: Sobald ihre Mitmenschen bemerken, dass sie eine Landessprache auf hohem Niveau beherrscht, wird sie wie „eine von ihnen“ betrachtet. Saya äußert jedoch Zweifel, ob damit automatisch ein Gefühl der Zugehörigkeit einhergeht. Vielmehr hänge das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Person oder Gruppe von ihrem Gegenüber ab, wodurch sie sich in eine passive Position begibt. Manche Begegnungen passieren auf Augenhöhe, andere Menschen würden vorschnell urteilen und ihr aufgrund ihrer „Herkunft“ oder ihrer Sprache eine inferiore Positionierung zuweisen.

6.2 Nina: „Jedes Mal, wenn ich hier bin, dann sehen sie/ dann sehen fast alle Menschen mich als Ausländerin [...]. Und wenn ich dort bin, sehen sie mich eher als Europäerin an [...].“

6.2.1 Gesprächsverlauf und Kurzbiographie

Der Kontakt zur Interviewpartnerin wurde über ihre Schulfreundinnen hergestellt, auf meine Anfrage, ob sie denn noch potentielle Projektteilnehmende kennen würden. Im Vorgespräch per Videotelefonat gab sich Nina sehr aufgeschlossen und interessiert an dem Projekt. Durch ihre zahlreichen, auch personenbezogenen Nachfragen am Ende des Gesprächs zeigte sie sich als sehr neugierig.

Das tatsächliche Interview fand einige Wochen später, am 28. Februar 2022, an einem runden Tisch in der Küche meiner Mutter statt. Die anfängliche Schüchternheit verflog innerhalb weniger Minuten, nachdem eine gewisse Vertrauensbasis aufgebaut werden konnte. Sie öffnete sich schnell und sprach auch über besonders verwundbare Phasen ihres Lebens. Während die Schülerin unterschiedliche Geschichten aus ihrem Leben schilderte, grinste und lachte sie auffällig häufig, auch als es zu ernsteren Themen kam. Das Gespräch dauerte knapp zweieinhalb Stunden und war somit das längste von insgesamt acht Interviews. Die Länge ergab sich aus Ninas Lust am Erzählen sowie aus ihrer ruhigen und bedachten Art zu sprechen. Nach offizieller Beendigung des Interviews, welches durch das Abschalten des Aufnahmegeräts signalisiert wurde, blieb Nina noch eine Zeit sitzen und unterhielt sich mit mir über ihren Schulalltag.

Zum Zeitpunkt der Interviewführung ist Nina 15 Jahre alt und besucht die zweite Schulstufe einer deutschsprachigen Oberschule. Die Schülerin wird in Südtirol geboren und wächst die ersten sechs Lebensjahre in B-Dorf auf, bevor sie und ihre Familie in die Landeshauptstadt ziehen. Ihre Eltern und älteren Geschwister, eine Schwester und ein Bruder, migrieren ein Jahr vor ihrer Geburt von Bangladesch nach Südtirol. Zu Hause hört Nina von klein auf sehr viele Sprachen. Die Mutter und der Vater sprechen mit ihr Bengalisch, später auch Englisch und Arabisch, damit sie den Koran lesen kann. Ihre Schwester spricht mit ihr von Anfang an Italienisch, sodass Nina im Kurzfragebogen neben Bengalisch auch Italienisch als Erstsprache anführt. Auf Rat der Schwester schreiben sie ihre Eltern zunächst in einen deutschsprachigen Kindergarten und später in deutsche Schulen ein. Aktuell lernt sie in der Oberschule im Fremdsprachenunterricht Latein und Englisch.

6.2.2 Ninas Geschichte

SO VIELE SPRACHEN ZU HAUSE

Als Nina ihre ersten Wörter lernt, besucht ihre ältere Schwester bereits eine italienischsprachige Mittelschule. Das Gelernte will sie ihrer kleinen Schwester weitergeben, sodass sie beschließt, mit Nina ausschließlich auf Italienisch zu kommunizieren – das tut sie bis heute. Der zeitgleiche Spracherwerb des Bengalischen, die Erstsprache ihrer Eltern, und des Italienischen durch ihre älteren Geschwister veranlassen die Schülerin im Kurzfragebogen unter dem Punkt „Erstsprache:n“ beide Sprachen aufzulisten.

Ich denke, es (=Italienisch) ist eine Sprache, die ich als erstes gelernt habe. Mmh ich weiß nicht, ob man das als Muttersprache definieren kann, weil ich eigentlich viele Sprachen gesprochen habe zu Hause. (Z. 557-559)

Sie ist sich unsicher, ob sie das Italienische als Muttersprache definieren kann, da dieser Begriff für sie nicht dasselbe wie der neutrale Begriff „Erstsprache“ bedeutet. Neben Italienisch waren Deutsch und Englisch weitere Sprachen, die sie als Kind zu Hause sprach: Deutsch übte sie von klein auf mit ihrem Vater, der vor dem Umzug nach Südtirol einige Jahre in D-Land verbracht hatte. Englisch sprach ihre Mutter ab und an mit ihr. Auf welcher Sprache sie ihren Geschwistern antwortete? Sie erinnert sich belustigt daran: „[E]s war ein italienischer Satz mit einige deutsche <<lachend> Wörter und bengalischen Wörter dazwischen>“ (Z. 576-577).

DIE GESCHWISTER ALS „KULTURVERMITTLER:INNEN“

Und deshalb ist/ sind sie für mich wie Eltern. Weil meine Eltern eigentlich nicht so viel über die Kultur wissen und sie haben mir vieles äh beigebracht [...], weil für mich war es natürlich alles neu, was man hier macht. (Z. 179-185)

Zwischen Nina und ihren zwei Geschwistern herrscht ein wesentlicher Altersunterschied, sodass sie die Rolle der Erziehungsberechtigten einnehmen und ihre kleine Schwester mit aufziehen. Sie selbst haben ihre Jugend in Südtirol verbracht und können Nina ihr Wissen aus der hiesigen „Kultur“ weitergeben. Auf Nachfrage der Interviewerin, was die Erzählerin mit „DIE Kultur“ (Z. 182) meint, nennt sie als Beispiel die Sprache und spezifiziert das Italienischsprechen, welches ihr ihre Schwester beigebracht hat. Obschon Nina in Südtirol geboren und aufgewachsen ist, ist ihr das „was man hier macht“ (Z. 185) fremd.

NINAS VERHÄLTNIS ZU IHRER MUTTERSPRACHE BENGALISCH

Nina lernt als Kind nicht nur das Sprechen, sondern auch das Schreiben und Lesen in der Erstsprache ihrer Eltern. Inzwischen hat sie einiges verlernt, einerseits weil sie der Sprache weniger Beachtung schenkt und andererseits, weil sich im Alltag nur noch wenige Möglichkeiten ergeben, Bengalisch zu sprechen. Sie merkt selbst, dass ihr „das Reden“ (Z. 748) fehlt. Mittlerweile muss sich Nina anstrengen, Bengalisch zu sprechen. Wenn sie die freie Wahl zwischen ihrer Muttersprache, Deutsch oder Italienisch hat, wie es bei der Unterhaltung mit Familienfreund:innen der Fall ist, dann wählt Nina Letztere, weil „das ist <<lachend> viel leichter>“ (Z. 426).

Zugleich findet sie es „traurig [...], weil es eigentlich meine Muttersprache ist und genau diese Sprache kann ich nicht“ (Z. 735-736). Nina setzt das Schwinden ihrer Erstsprache mit dem kompletten Wegfall ihrer Bengalischkenntnisse gleich, möglicherweise durch ihre Selbstwahrnehmung, aber auch durch einen tiefgreifenden Kommentar ihrer Großmutter vor ungefähr drei Jahren. Obwohl die Erzählerin weiß, dass ihr bengalischer Sprachgebrauch immer weiter abnimmt, irgendwie spürt sie, dass sie ihre Erstsprache – ihre „Wurzeln“ (Z. 1083) – wahren und behüten soll.

Weil ich denk, dass aus Instinkt, dass man das (=die Sprache) irgendwie beibehalten möchte, mit was man aufgezogen wurde. (6) Irgendwie so zu schützen, obwohl man das vielleicht nicht gut kennt oder so. Es ist ein/ ein Gefühl aus dem Herzen ((lacht)). (Z. 1099-1102)

DIALEKTSPRECHEN MIT DEN COUSINEN

Als es in der ersten Hälfte des Interviews unter anderem um Ninas Sprachbiographie geht, werden die im Kurzfragebogen notierten Sprachen einzeln thematisiert. Dabei geht es auch darum, welche Rolle der bengalische Dialekt, an dessen Bezeichnung sich die Erzählerin nicht erinnern kann, in ihrem Leben einnimmt. Daraufhin erzählt Nina, dass sie den Dialekt nur mit ihren Cousins spricht, wenn sie in Bangladesch zu Besuch ist. Ihre Cousins, die dort leben, sprechen ausschließlich den Dialekt, sodass sie sich „ein bisschen komisch fühl[t]“ (Z. 439-440), wenn sie es nicht tut. Im nächsten Satz gibt Nina mit einem Lächeln zu, sich die Sprache ihrer Cousins angeeignet zu haben, um sich nicht ausgegrenzt zu fühlen. In dieser kurzen Passage wird die Bedeutsamkeit von Sprache als Zugehörigkeitsmerkmal ersichtlich, indem die Akteurin sich die Sprache ihrer Verwandten aneignet, um dazuzugehören.

Im Alter von drei Jahren ist Nina bereit für den Kindergarten, doch die Aufnahme wird ihr vorerst verweigert. Die Beweggründe dafür sind einerseits die knappe Anzahl an Kindergartenplätzen, die es in B-Dorf gibt,

[u]nd andererseits wollten sie mich nicht aufnehmen, weil ich äh Ausländerin/ Ausländer/ aus/ ((lacht)) aus bengalischen Herkunft bin und Deutsch nicht konnte. Und das wollten sie eher nicht. (Z. 82-84)

Dass Nina nicht-deutscher Muttersprache ist und ihre Eltern aus dem Ausland kommen, stellen für die Erzieher:innen Grund genug dar, um einen Ausschluss aus dem Kindergarten zu legitimieren. Als Nina schlussendlich doch einen Platz in dem Kindergarten zugesichert bekommt, beklagen sich die Pädagog:innen immer wieder über ihren praktizierten „Mix von Sprachen“ (Z. 21-22). Sie erinnert sich, wie sie des Öfteren einen Satz auf Deutsch begann und auf Italienisch oder Englisch beendete. Dabei ermahnten sie die Erzieher:innen wiederholt „NUR auf Deutsch“ (Z. 102) und „nicht so <<lachend> chaotisch“ (Z. 102) zu sprechen. Insgesamt war die Zeit im Kindergarten für sie „sehr schwierig“ (Z. 25):

Also ich erinnere mich, dass es nicht grad so angenehm war, weil ich ((lacht)) sozusagen die einzige war, auch aus Farbe war. Und manchmal war es angenehm, weil die anderen Kinder mit mir gespielt haben, aber andere Mal haben sie mich so <<lachend> ausgelassen>. Und das war nicht so schön. (Z. 92-96)

Die Erzählerin vergleicht ihr Aussehen mit den anderen Kindern und bemerkt, dass sie die einzige nicht-*weiße*¹⁴ ist. Neben dem Merkmal „Hautfarbe“ wird auch das Kriterium „Nicht-Deutsch als Erstsprache“ herangezogen, um darüber eine Ausgrenzung zu legitimieren. Der Ausschluss von einem Spiel o.ä. wurde seitens der Gleichaltrigen auf eine unterschwellige Art und Weise hergestellt: Aussagen wie „[...] weil DU diese Sprache/ auf dieser Sprache redest oder weil DU diese Hautfarbe hast, möchte ich mit dir nicht spielen“ (Z. 915-917) bekam sie nicht zu hören, jedoch zu spüren.

Es folgte ein Wechsel in einen Kindergarten, der sich in der Landeshauptstadt befand. Nina erzählt, dass es dort zu ihrem Glück „mehrere Ausländer“ (Z. 28) gab, sodass sie sich „viel wohler gefühlt“ (Z. 29) hat, sie verspürt eine Zusammengehörigkeit unter ihnen.

¹⁴ In Anlehnung an das Buch „Unlearn Patriarchy“ (2022) wird das Wort „weiß“ auch in der vorliegenden Arbeit kursiv geschrieben, „weil es sich nicht auf eine biologische Eigenschaft und reelle Hautfarbe bezieht, sondern als Kategorie ebenfalls politisch und sozial konstruiert ist. *Weiß*e Menschen haben eine vorherrschende und privilegierte Position innerhalb des Machtverhältnisses Rassismus inne, die durch die kursive Schreibung sichtbar gemacht wird. *Weiß*sein ist ein so unbewusstes wie prägendes Selbst- und Identitätskonzept, das das Verhalten *weißer* Menschen beeinflusst und sie mit Privilegien ausstattet.“ (Jaspers et al. 2022: 15, H.i.O)

Auf der anderen Seite gibt es immer noch Kinder, die sie nicht mitspielen lassen und sie ausgrenzen. Mittlerweile hat Nina gelernt, mit dieser Situation umzugehen und sie zu akzeptieren, denn sie hat sich daran gewöhnt, sich „so zu behandeln lassen“ (Z. 130-131).

SO VIELE SPRACHEN IM KOPF

Bei Schuleintritt, wo plötzlich Sprachkenntnisse in Form von Hausaufgaben und Lernzielkontrollen bewertet und beurteilt werden, bemerkt Nina Schwierigkeiten „alle Sprachen zu lernen und sie unterscheiden“ (Z. 38-39) – für sie klingt alles gleich.

[A]lso ich hab da nicht so wirklich gut verstanden, was mit der Sprache war, weil ich hatte SO viele Sprachen im Kopf, dass ich immer wieder alles vertauscht habe. (Z. 45-47)

In der Mittelschule herrscht immer noch ein Wirbel an Sprachen in ihrem Kopf, doch sie erkennt auch die Vorteile, die ein vielfältiges Sprachkönnen mit sich bringen. Aktuell verschaffen ihr all die Sprachen jedoch „viel Chaos“ (Z. 762) und sie verwechselt die Grammatikregeln einer Sprache mit jener einer anderen Sprache. Deshalb beschließt sie, sich vorerst nur auf Deutsch, Italienisch und Englisch zu konzentrieren und diese drei Sprachen „besser zu lernen“ (Z. 760), denn

[i]ch hatte immer das Gefühl, nur eine Sprache lesen zu können oder schreiben zu können oder zu sprechen, ist es nicht/ es ist nicht das gleiche wie eine Sprache WIRKLICH zu kennen. (Z. 763-766)

EINE „WIRKLICH SCHLIMME“ ERKENNTNIS

Bei Eintritt in die deutschsprachige Mittelschule erinnert sich Nina an jenen Tag, an welchem ihr klar geworden ist, dass ihr Deutsch „eigentlich <<lachend> nicht so gut war“ (Z. 37). Bis zu dem Zeitpunkt wurde ihr immer Lob für ihre Deutschkenntnisse ausgesprochen, sodass sie der Überzeugung war, ihr Deutsch sei „eigentlich GUT“ (Z. 220). In der Mittelschule bemerkt sie eigene Schwierigkeiten beim Sprechen und Schreiben. Zum einen fällt ihr das im direkten Vergleich mit den anderen Mitschüler:innen auf, zum anderen widerspiegelt sich dies in ihren Schulnoten. Diese Erkenntnis ist für Nina „wirklich schlimm“ (Z. 219) und löst einen „kompletten Schock“ (Z. 222) bei ihr aus. In der Schule antworten ihr ihre Klassenkamerad:innen oftmals auf Italienisch. Weshalb das so ist, kann die Erzählerin nur vermuten: Entweder „ist mein Deutsch so schlecht oder sie wollen mich entgegenkommen, wie ich das oft mache“ (Z. 907-908). Nina weiß, dass das vonseiten ihrer Mitschüler:innen „nicht [...] schlecht gemeint“ (Z. 904) ist, aber trotzdem

fühlt sie sich anders behandelt. Sie wünscht sich, so wie die anderen Jugendlichen aus ihrer Klasse auf Deutsch angesprochen zu werden.

ITALIENISCH IMMER UND ÜBERALL

Die Grundschule sowie Mittelschule, welche Nina besucht, sind deutschsprachig. Nichtsdestotrotz sprechen sie und ihre Klassenkamerad:innen außerhalb, aber auch innerhalb des Klassenzimmers „immer“ (Z. 931) auf Italienisch miteinander. Diese Tatsache fand Nina damals schon „wirklich komisch“ (Z. 941) und sie konnte die Gründe für die Ablehnung der deutschen Sprache nicht nachvollziehen.

Nicht nur in der Schule, auch im Alltag wird Nina auf Italienisch angesprochen – Deutsch spricht „fast keiner“ (Z. 967) mit ihr. Dies führt dazu, dass bis zum Umstieg auf die Oberschule ihre Deutschkenntnisse „irgendwie verloren“ (Z. 968) gehen. Auf die Nachfrage, welches Motiv dahinterstecken könnte, ist die Erzählerin vorerst ratlos und lacht. Nach kurzer Überlegung argumentiert sie mit der hohen Anzahl an Italienischsprecher:innen in Bozen, die mehrheitlich in den Stadtvierteln leben, wo auch Nina und ihre Familie wohnt. Als weiteres Argument nennt die Erzählerin die potentiellen und selbsterfahrenen Lernschwierigkeiten, die die deutsche Sprache mit sich bringen kann. Für „Ausländer“ (Z. 979) wäre es einfacher, Italienisch zu lernen, was im Vergleich zum Deutschen „ein bisschen leichter“ (Z. 980-981) ist und somit eine Unterhaltung müheloser zustande kommen kann.

DEUTSCHPFLICHT FÜR NINA UND IHRE MITSCHÜLER:INNEN

In der Mittelschule sprechen Nina und ihre Mitschüler:innen „eigentlich die ganze Zeit“ (Z. 1133) auf Italienisch. Werden sie dabei von ihren Lehrenden erwischt, wird folgende Strafe verteilt:

„Ich werde von nun an Deutsch reden“ und das musste man/ diesen Satz so zehn, 20-mal schreiben, oder 50-mal, je nachdem. Und das ist nicht genau intelligent. Vielleicht hast du diesen Satz auswendig gelernt ((lachen)), aber/ (Z. 1150-1153)

Die Art der Bestrafung findet Nina „voll dumm“ (Z. 1150), denn ihres Erachtens führt sie höchstens dazu, dass der niederzuschreibende Satz auswendig gelernt wird. Schmunzelnd erinnert sie sich daran, dass solche Strafen eher das Gegenteil bewirkten: Italienisch wurde „noch viel MEHR“ (Z. 1142) gesprochen und zu Deutsch wurde nur gewechselt, wenn eine Lehrperson die Interaktion mithören konnte. Aus heutiger Sicht weiß die

Erzählerin, dass ihren Lehrer:innen die Vermittlung der deutschen Sprache am Herzen lag. Dennoch fragt sie sich, ob es nicht anderweitige Methoden gegeben hätte, die sie und ihre Mitschüler:innen dazu motiviert hätten, mehr Deutsch zu sprechen als sie von der Sprache abzuschrecken.

DER UNGEFRAGTE RAT DER LEHRER:INNEN

„Für dich wird das wirklich schwer sein. Du hast gerade auch nicht wirklich top Noten. Würde es nicht besser sein, wenn du dich für eine andere Schule entscheidest?“
(Z. 291-293)

Kommentare wie jener bekommt Nina nicht nur bei Bekanntgabe der Oberschulwahl, sondern auch noch während des ersten Jahres an der neuen Schule von verschiedenen Lehrpersonen zu hören. Ninas Lehrer:innen tätigen ihre Zurechtweisung auf Grundlage der verteilten Schulnoten, die wiederum auf die Deutschkenntnisse der Schülerin basieren. Denn der einsprachige Habitus des Südtiroler Bildungssystems sorgt dafür, dass die allgemeine Schulleistung und das Fachwissen der Schüler:innen an das Sprachwissen und -können geknüpft sind. Auf Bemerkungen wie diese, bei denen außenstehende Personen Grenzen für sie setzen, bringt die Schülerin ihren Kampfgeist entgegen: Sie ist „stur und möchte die Schule nicht tauschen“ (Z. 302-303). Nina betrachtet das Bestehen der Schule als Herausforderung, denn sie möchte sich selbst, aber auch den anderen beweisen, dass den Anforderungen ihrer Schule stets gewachsen ist.

ICH SPRECHE DEUTSCH: ÜBERRASCHUNG!

Als die Erzählerin verschiedene Vorteile aufzählt, welche eine individuelle Mehrsprachigkeit mit sich bringen kann, nennt sie unter anderem den Überraschungseffekt von unerwartetem Sprachkönnen.

[A]lso hier in Südtirol ist es sehr normal, dass man Italienisch redet die ganze Zeit. Und manchmal/ und man geht voraus, dass man Deutsch nicht KANN ((lächelt)) und dann ja, auf einmal sprichst du auf Deutsch und dann sie sind: „Wow, <<lachend> du kannst Deutsch reden>!“ (Z. 335-338)

Auf die Nachfrage, ob Nina diese Reaktion aus einer konkreten Situation kennt, fällt ihr ein Beispiel ein. Auf einem Markt, auf welchem ihre Mutter Handarbeiten verkauft, betrachten zwei Frauen die Ware und sprechen die Mutter auf Italienisch an. Im nachfolgenden Moment rät eine der anderen Frau ab, etwas zu kaufen. Auf Deutsch sagt sie:

„‘Nein, nimm das nicht, das ist <<lachend> nicht gut>“ (Z. 345-346). Daraufhin belächelt Nina die zwei Frauen, denn sie versteht jedes Wort. In dem konkreten Fall reagiert sie nicht verbal, denn sie ist der Meinung, es sei manchmal besser, nicht zu viel zu sprechen, sondern einfach nur zuzuhören. Diese Episode veranschaulicht einmal mehr die Vorstellung, dass Menschen, welche der Kategorie „Ausländer:in“ zugeordnet werden, nicht zugetraut wird, der deutschen Sprache mächtig zu sein. Tritt dieser, in ihren Augen unerwartete Fall doch ein wird großes Staunen entgegengebracht.

NINAS DIALEKTKOMPETENZEN

In der Oberschule sieht sich Nina vermehrt mit dem Südtiroler Dialekt konfrontiert, da er die gemeinsame Sprache ihrer deutschsprachigen Mitschüler:innen darstellt.

Und ja, ich muss sagen ich bin recht gut beim Verstehen, aber wenn/ wenn ich da reden muss, dann/ dann ((lacht)) kann ich das nicht mehr. Weil ich denke, manchmal hat man das Eindruck, dass im Kopf alles so GUT klingt und so, dass man sehr schnell beim Reden ist. Aber wenn man in der Wirklichkeit ist, ist es nicht so. Und (3) es ist ein bisschen oft peinlich, deshalb red ich nur auf Deutsch und versuche nicht <<lachend> auf Dialekt> zu antworten. (Z. 674-679)

Den deutschsprachigen Dialekt beherrscht die Erzählerin rezeptiv. Dialektsprechen klingt zwar in ihrer Vorstellung „GUT“ (Z. 676), aber dann in der Umsetzung „so komisch“ (Z. 689). Sie glaubt, andere würden sofort bemerken, dass sie mit Mühe versuche auf Dialekt zu sprechen und das wäre ihr „peinlich“ (Z. 678). In ihren Augen ist der Südtiroler Dialekt eine Sprache, die zu Hause im familiären Umfeld erworben wird und somit den „Einheimischen“ vorbehalten ist. Das Sprechen des Dialektes markiert in Ninas Schulklasse, wessen Eltern aus Südtirol kommen und wessen Eltern eingewandert sind.

DER SOMMER IN BANGLADESCH

Im Alter zwischen elf und 13 Jahren – so genau weiß es die Erzählerin nicht mehr – verbringt sie drei Monate, also die gesamten Sommerferien in Bangladesch bei ihren Verwandten. Sie wird auf eine Schule geschickt, in der jeden Tag mehrere Stunden Bengalisch, Englisch und Arabisch, aber auch Mathematik gelehrt werden. Nina erinnert sich zurück an die „anstrengend[e]“ (Z. 464) Zeit, in der sie „so viel Stress“ (Z. 470-471) hatte. Sie erinnert sich aber ganz besonders an jenen Tag, der ihr Leben verändern sollte. An diesem Nachmittag trifft sie die folgende Aussage ihrer Großmutter wie ein Schlag ins Gesicht: „Du kannst kein Bengalisch, obwohl es deine Muttersprache ist!“.

Weil ich eh schon gewöhnt/ gewohnt/ ja gewohnt war äh Deutsch oder Italienisch oder Englisch nicht so gut zu sprechen und dann hat sie noch gesagt, dass ich Bengalisch nicht kann. Dann hatt ich mich wirklich traurig gefühlt, weil ich wusste nicht mehr, wo ich ähm ZUgehöre und was eigentlich meine Sprachen sind ((lächelt)). (Z. 476-480)

Nina weiß, dass Deutsch, Italienisch und Englisch bereits Sprachen sind, die sie nicht zu hundert Prozent beherrscht und in denen sie sich beim Sprechen nicht zu hundert Prozent wohl fühlt. Dass nun Bengalisch zusätzlich dazu gehören würde, lässt sie in Tränen ausbrechen und einsam fühlen. In dem Augenblick, wo ihre Großmutter ihr das Beherrschen der eigenen Muttersprache entzieht, weiß Nina nicht mehr, wo sie hingehört bzw. dazugehört. Im Umkehrschluss bedeutet das für die Akteurin, dass sie ab dem Zeitpunkt nicht mehr weiß, mit welcher Sprache sie sich identifizieren soll.

SPRACHE UND IDENTITÄT IN DER KRISE

Die „schwierige Zeit“ (Z. 804) im Sommer in Bangladesch bedeutet für die Schülerin nicht nur Sprach- und Identitätskrise, sondern auch Lebenskrise.

Jedes Mal, wenn ich hier bin, dann sehen sie/ dann sehen fast alle Menschen mich als Ausländerin, wegen ähm meiner Hautfarbe oder wegen ((lacht)) meine nicht gute Sprachqualität? Also ich kann die Sachen nicht sagen ((lacht)). Und wenn ich dort bin, sehen sie mich eher als Europäerin an, weil ich dort aufgewachsen bin und ich nicht Bengalisch kann, wie sie sich's vorstellen. (Z. 791-796)

Auf die Aussage ihrer Großmutter hin, dass sie aufgrund ihrer geringen Bengalischkenntnisse nicht „bengalisch“ genug sei sowie die Wahrnehmung in Südtirol, dass sie aufgrund äußerer Merkmale und ihrer Erstsprache keine „Einheimische“ sei, fühlt sich Nina gänzlich verloren. Sie fühlt sich nach diesen Sommermonaten, in denen sie viel leisten musste und gleichzeitig einsam war, „schlecht“ (Z. 803) und „von der ganzen Welt“ (Z. 802) im Stich gelassen, was bei ihr zu Depressionen bis hin zu Selbstmordgedanken führen. Im Anschluss an diese Schilderung betont sie, dass sie sich „NIE zu einem Land oder Kontinent“ (Z. 817-818) mehr oder weniger zugehörig gefühlt oder den Eindruck gehabt, „dass ich da gehö/zugehöre und da nicht“ (Z. 818-819). Nach diesem einschneidenden Wendepunkt im Leben der Erzählerin kehrt sie zurück in die Schule, doch verändert: Sie bemerkt, wie ihre kindliche Neugier verschwunden ist und die Erfahrung sie hat wachsen lassen, sie fühlt sich „ein bisschen reifer“ (Z. 881).

AUF DER SUCHE NACH DER EIGENEN SPRACHE

Weil ich hatte immer bemerkt, dass jeder hatte so eine Sprache, wo sie sich ähm GUT fühlt und angenehm. Und ich wusste nicht, welche meine Sprache war. (Z. 480-482)

Nach dem Sommer in Bangladesch begibt sich Nina auf die Suche nach *ihrer* Sprache. In der Zeit liest sie ein inspirierendes Buch, in welchem die Hauptdarstellerin zu ihrem Vorbild wird. Die Geschichte erzählt von einer Frau, die erst als Erwachsene *ihre* Sprache findet, die weder ihre Muttersprache noch eine Sprache ist, mit der sie aufwächst. Diese Geschichte gibt Nina Mut und zeigt ihr zweierlei auf: Zum einen ist es nie zu spät, um die *eigene* Sprache zu finden und zum anderen muss diese Sprache, in der man sich wohlfühlt, nicht zwingend die Familien- oder Umgebungssprache sein. Einen ersten Versuch startet sie vor zwei Jahren mit Japanisch. Sie ist von den Schriftzeichen fasziniert und findet in einer Buchhandlung ein Lehrbuch zum Selbststudium. Die Schülerin glaubt, dass Japanisch im Vergleich zu Französisch oder Spanisch „irgendwie leicht“ (Z. 529) für sie ist. Dass Nina eine Sprache wählt, die frei von jeglichen Vorurteilen und Wertevorstellungen ist, ist vermutlich kein Zufall. Gegenwärtig hat die Schülerin wenig Zeit für das Japanischlernen, denn der Wechsel in die Oberschule hat viel Raum eingenommen. Nina gibt dennoch die Hoffnung nicht auf, dass sie eine Sprache findet, in der sie „richtig gut“ (Z. 505) ist, sich „WOHL“ (Z. 854) fühlt und mit Überzeugung behaupten kann: „‘Ja, das ist eine Sprache, wo ich so GUT bin.’“ (Z. 856). Eine solche Sprache gefunden und benennen zu können, bedeutet für die Erzählerin

ein persönlicher Ziel, sozusagen. Dass ich endlich äh eine Sprache gefunden habe, wo ich/ die ich wie eine Muttersprache definieren könnte, die ich aber/ mit der ich aber vielleicht nicht aufgewachsen bin, zum Beispiel. Mmh ich denke, dass kann man ein bisschen mit einer Lieblingssprache def/ vergleichen. (Z. 860-863)

Eine Sprache finden, die zu einem gehört und nicht weggenommen werden kann, würde auch bedeuten ein Stückweit sich selbst und den eigenen Platz in dieser Welt zu finden.

NINAS SICHTWEISE AUF SÜDTIROLS MEHRSPRACHIGKEIT

Am Ende des Interviews werden die erlebte sprachliche Situation und somit auch die Trennung der drei Sprachgruppen in Südtirol angeschnitten. Nina erzählt, dass sie die strikte Aufspaltung der Landessprachen Deutsch, Italienisch und Ladinisch „sehr viel fühlen kann“ (Z. 1024), was sie „ein bisschen schade“ (Z. 1025) findet. Die Schülerin argumentiert damit, dass man sich dadurch nur auf eine Sprache und nicht auf zwei oder alle drei konzentrieren kann. Zur Veranschaulichung führt sie folgendes Szenario an:

Zum Beispiel auch wenn aus dem/ aus dem Krankenhaus ein Brief geschickt wird, dann ist es meistens auf zwei Sprachen, auf der rechten Seite Italienisch und auf der linken Seite Deutsch. Und dann, wenn man das weiß, dann tut man zum Beispiel nur auf Italienisch lesen ((lächelt)) oder nur auf Deutsch natürlicherweise. (Z. 1019-1023)

Zugleich liefert sie das Argument, dass sie es „chaotisch“ (Z. 995) und „schwierig“ (Z. 996) findet, in einer Region zu leben, wo so viele Sprachen im Gebrauch sind. In Südtirol hat Nina die Erfahrung gemacht: Wenn sie „gemischt spricht“ (Z. 1006) wird ihr Sprachgebrauch als „komisch“ (Z. 1006) beurteilt, spricht sie hingegen durchgängig eine Sprache, wird das als „normal“ (Z. 1007) betrachtet. Personen, die Sprachen mischen und zwischen einer und der anderen wechseln, werden als von der Norm abweichend angesehen – ihnen wird eine mangelhafte Sprachigkeit unterstellt.

Als die Erzählerin gefragt wird, welche Alternative sie zur Sprachtrennung in Südtirol sieht, hat sie eine klare Vorstellung:

Eine Schule, wo man Italienisch, Deutsch, ähm gleich/ wo diese zwei Sprachen gleichberechtigt sind. Und zum Beispiel einige Fächer macht man auf Italienisch und andere macht man auf ähm Deutsch. Dann gibt es diese eine Stunde, wo man Integration hat und die ist nicht nur für Ausländer, aber für alle. Wo man zum Beispiel mmh Geschichte/ es kann Geschichte sein und die Geschichte über Italien kann man das auf Deutsch machen oder auf Italienisch. (Z. 1031-1036)

Nina sehnt sich nach einer Schule, in der Deutsch und Italienisch dieselbe Daseinsberechtigung haben und ihre Sprecher:innen gleichbehandelt werden. Die Sachfächer sollten abwechselnd auf Deutsch oder Italienisch unterrichtet werden, um so das Sprachkönnen auf das Fachwissen auszuweiten. Dieses Konzept kennt sie bereits aus der Mittelschule, welches anfangs in der Umsetzung „kompliziert und chaotisch“ (Z. 1039-1040) war. Die Schülerin ist dennoch der Überzeugung, dass man mit einem solchen Unterrichtskonzept beide Sprachen „sehr gut und [...] fließend“ (Z. 1040-1041) beherrschen kann.

6.2.3 Biographische Gesamtformung

Ninas Biographie wird vorrangig von institutionellen Ablaufmustern bestimmt, in welchen sie die Rolle als Schülerin einer deutschsprachigen Oberschule einnimmt. Daneben identifiziert sie sich auch als Tochter und Schwester einer Familie mit bengalischen Wurzeln. Durch die Rahmenbedingungen der Institution Schule sowie ihrer strengen Erziehung zu Hause werden ihre Handlungsmöglichkeiten immer wieder durch andere eingeschränkt. Im Laufe ihres Lebens können, unter anderem durch traumatische Erlebnisse, unterschiedliche Prozessstrukturen konstatiert werden. In diesen biographischen Abschnitten stehen der Akteurin diverse (Selbst-)Positionierungen sowie Möglichkeiten

darin, handlungsfähig zu sein, offen.

Das Thema der Muttersprache und der „Wurzeln“ im Herkunftsland ihrer Eltern wird im Interview mehrfach angesprochen. Im Zuge dessen positioniert sich Nina als nicht-vollwertige Bengalischsprecherin. Diese Selbstzuschreibung erfolgt zum einen über ihre eigene Erkenntnis des Schwindens ihrer Bengalischkenntnisse, zum anderen wird diese Subjektposition von außen, vor allem durch ihre Großmutter an sie herangetragen. Bei Eintritt in den Kindergarten im Alter von drei Jahren macht Nina ihre ersten Ausgrenzungserfahrungen. Zuerst erfährt sie einen Ausschluss aus dem Kindergarten durch die Pädagog:innen. Unter dem Vorwand, dass es zu wenig Kindergartenplätze gäbe, wird ihr vorerst ein Platz verweigert. Die wahren Beweggründe, das weiß Nina retrospektiv, waren ihre „Herkunft“ sowie ihre nicht-deutsche Erstsprache. Im Kindergarten herrscht eine strikte Deutschpflicht. Die Akteurin wird von ihren Erzieher:innen immer wieder ermahnt, durchgängig Deutsch zu sprechen, anstatt beim Sprechen mehrere Sprachen zu mischen. Die Pädagog:innen stehen in einer Machposition und nutzen diese aus, indem sie über Ninas Sprachgebrauch bestimmen sowie den Zutritt zum Kindergarten anhand der Kategorien „Herkunft“ und Sprache regulieren. Nicht nur ihre Erzieher:innen, auch die gleichaltrigen Kinder schreiben der Akteurin eine untergeordnete Subjektposition zu, indem über das Aussehen die Kategorie „Hautfarbe“ als Differenzmal herangezogen wird. Nina erfährt durch sie weitere Ausgrenzung, wenn auch auf eine subtile Art und Weise. Weniger über verbale Bemerkungen zu ihrem Äußeren oder ihrem Sprachgebrauch, vielmehr über den Weg des Ausschließens vom Mitspielen wird ihr signalisiert, dass sie „anders“ ist und nicht dazugehört. Es folgt ein Wechsel in einen neuen Kindergarten, der vorwiegend von Kindern mit Migrationsgeschichte besucht wird, sodass Nina mehr Ähnlichkeiten zu den anderen Kindern findet und somit eine Verbundenheit und ein Gefühl von Zusammengehörigkeit zu ihnen verspürt. Obwohl Nina dadurch wieder an Handlungsfähigkeit zurückgewinnt, gibt es dennoch Kinder, die sie weiterhin ausgrenzen. Sie sieht sich der Fremdpositionierung ausgeliefert, indem sie die ihr gegebene Position akzeptiert und nicht dagegen ankämpft. Bei Eintritt in die Mittelschule merkt die Erzählerin im Vergleich mit ihren Mitschüler:innen und anhand ihrer Schulnoten, dass ihre Deutschkenntnisse doch nicht so gut sind, wie ihr die Jahre zuvor indirekt durch Lob vermittelt wurde. In der Schule wird Nina von ihren Klassenkamerad:innen vorwiegend auf Italienisch angesprochen, sodass ihr jegliche Deutschfähigkeit abgesprochen wird und sie zugleich als Angehörige der italienischen Sprachgruppe positioniert wird. Erneut sieht sich die Akteurin wehrlos dieser Position ausgeliefert und wünscht sich wie die anderen auch auf Deutsch angesprochen zu werden. Die Fremdpositionierung als Italienisch-

sprecherin kennt Nina auch aus ihrem Alltag abseits der Schule. Die Grundschule und Mittelschule, welche die Erzählerin besucht, sind deutschsprachig, wobei die Schüler:innen untereinander außerhalb sowie innerhalb des Klassenraums überwiegend auf Italienisch sprechen. Infolgedessen erteilen die Lehrenden ein Italienischverbot mit Strafaufgaben, was dazu führen sollte, dass die Schüler:innen wieder vermehrt Deutsch sprechen. In der Schule nutzen Lehrpersonen nicht selten ihre autoritäre Machtposition aus, um Sprachverbote auszusprechen und bestimmten Sprachen – und auch ihren Sprecher:innen – eine inferiore Stellung zuzuweisen. Jegliche Interventionsmöglichkeiten werden damit unterbunden, indem ihnen die „eigene“ Sprache und somit ihre Stimme entwendet werden. In der Mittelschulzeit bei einem Besuch in Bangladesch kommt es zu einer Episode, in der Ninas Großmutter ihr entgegnet, dass sie ihrer Muttersprache nicht mächtig sei. Durch den Entzug jeglicher Sprachkompetenzen, nun auch ihrer erstsprachlichen Fähigkeiten erfährt die Akteurin einen Entzug ihrer (sprachlichen) Identität als Bengalin. Ab diesem einschneidenden Wendepunkt in ihrem Leben, in der sie sich keiner Sprache mächtig und somit zugehörig fühlt, erlebt Nina eine tiefe Lebenskrise, welche durch eine Sprach- und Identitätskrise ausgelöst wird. In dieser biographischen Prozessstruktur der negativen Verlaufskurve wird Nina jegliche Handlungsmacht entzogen: Sie hat keine Sprache und keine Stimme mehr. Daraufhin handelt Nina, indem sie sich auf die Suche nach *ihrer* Sprache begibt. Durch das Selbststudium von Japanisch, einer nicht mit Stereotypen und Wertevorstellungen besetzten Sprache, möchte sich neu definieren. Die Erzählerin erhofft sich durch *ihre* Sprache ein Stückweit ihre Identität und Zugehörigkeit wiederzufinden, um sich so ihre Handlungsmacht und Kontrolle zu sichern. In dieser Zeit steht der Wechsel in die neue Schulstufe an. Ninas Lehrer:innen schreiben ihr eine untergeordnete Subjektposition zu, indem sie ihr – aufgrund ihrer Schulleistung, die wiederum von ihren Deutschkenntnissen abhängt – nicht zutrauen, die gewünschte Oberschule bestehen zu können. Nina verharret nicht in der ihr zugeteilten Fremdpositionierung, sondern wandelt sie in eine Herausforderung um. Indem sie den anderen und sich selbst beweisen will, dass sie die Schule doch schaffen kann, gewinnt sie wieder an Handlungsmacht und Kontrollmöglichkeit. In der Oberschule und im Kontakt zu ihren deutschsprachigen Mitschüler:innen verortet sich Nina als nicht-vollwertige Dialektsprecherin, da sie die gemeinsame Sprache ihrer Klassenkamerad:innen nur rezeptiv beherrscht. Sie behauptet von sich, dass das Dialektsprechen bei ihr nicht authentisch klinge, so wie bei ihren deutschsprachigen Mitschüler:innen, die zu Hause von ihren Eltern Dialekt erworben haben. Im Alltag erlebt Nina immer wieder, dass ihre Mitmenschen überrascht reagieren, wenn sie Deutsch spricht. Durch die erstaunte Reaktion wird ihr eine inferiore

Position zugetragen, indem ihr als „Ausländerin“ jegliche Kompetenz des Deutscherwerbs abgesprochen wird. Aufgrund ihrer „Herkunft“ wird sie als nicht in Lage betrachtet, die Landessprache Deutsch sprechen zu können, wobei Nina bereits eine breit gefächerte innere Mehrsprachigkeit aufweist.

Die Akteurin wird zweifach als „Fremde“ markiert: „Fremde“ im Land, in welchem sie geboren wurde und aufgewachsen ist und zugleich „Fremde“ im Geburtsland ihrer Eltern und Geschwister. In Südtirol wird die Akteurin als „Ausländerin“ (Z. 792) positioniert. Diese Fremdzuschreibung basiert auf ihr Aussehen und ihre nicht-deutsche Erstsprache. In Bangladesch, dem Land, aus welchem ihre Eltern ausgewandert sind, sie aber dennoch ihre „Wurzeln“ bewahren, wird die Fremdpositionierung als „Europäerin“ (Z. 795) an sie herangetragen. Diese Zuschreibung fußt auf das Heranwachsen in einem europäischen Land sowie die geringen Kenntnisse ihrer Muttersprache. Die Akteurin selbst positioniert sich in diesem Zusammenhang weder noch: Sie erzählt kein starkes Zugehörigkeitsgefühl zu einem Land mehr oder weniger zu haben.

6.3 Sasha: „Io a scuola dico che sono bilingue ora. [...] C'è non mi offendo se mi dici sono albanese, non mi offendo neanche se mi dici che sono italiana.“¹⁵

6.3.1 Gesprächsverlauf und Kurzbiographie

Sasha war die erste Person, die im Rahmen der Untersuchung kontaktiert und um Beteiligung gefragt wurde. Der Kontakt zu ihr wurde durch meine Mutter, ihre ehemalige Nachhilfelehrerin, hergestellt. Im telefonischen Erstgespräch wirkte die Schülerin aufgeschlossen und freundlich und zeigte große Bereitschaft, an dem Interview teilzunehmen. Das drückte sich unter anderem durch ihre Reaktion aus, als ihr zugesichert wurde, dass alle Namen und weitere Personenangaben in der verschriftlichten Form des Gesprächs anonymisiert werden: „Ah, ma puoi anche lasciare mio nome!“ („*Ach, du kannst meinen Namen auch so stehen lassen!*“).

Zwischen dem Telefonat und dem Tag der Interviewaufnahme verging knapp ein Monat. Das Interview wurde am 3. März 2022 in der Wohnung meiner Mutter aufgezeichnet. Die Küche war Sasha aus ihren Nachhilfestunden mit meiner Mutter bereits sehr vertraut, sodass sie sich gleich wohl fühlte. Die allgemeine Gesprächsatmosphäre war locker und freundlich. Die Erzählerin sprach sehr schnell, was dazu führte, dass im

¹⁵ „In der Schule sage ich jetzt, dass ich zweisprachig bin. [...] Ich bin nicht beleidigt, wenn du mir sagst, dass ich Albanerin bin und ich bin auch nicht beleidigt, wenn du mir sagst, dass ich Italienerin bin.“ (Übersetzung ZKF)

Nachhinein bedauerlicherweise einige wenige Stellen im Interview unverständlich blieben. Im Interview, welches knapp eine Stunde dauerte, ging Sasha gezielt auf die Fragen ein und veranschaulichte ihre Erzählung mit konkreten Beispielen. Mögliche Schwierigkeiten im Gespräch, wie das präzise Formulieren von Nachfragen, waren auf meine zum Teil versteiften Italienischkenntnisse zurückzuführen. An solchen Stellen bediente ich mich Umschreibungen und oftmals erahnte Sasha, was ich fragen würde. Nach Aufzeichnung des Interviews musste die Interviewte zügig los, sodass keine Zeit für ein abschließendes Gespräch blieb.

Sasha, 18 Jahre alt, ist Schülerin einer italienischsprachigen Oberschule mit Schwerpunkt auf Fremdsprachen. Sie kommt in E-Stadt in Albanien zur Welt, wo sie bis zu ihrer Migration nach Südtirol mit ihren Eltern und ihrer jüngeren Schwester lebt. Als Sasha 14 Jahre alt ist, schlägt ihr ihre Mutter vor, die Schulbildung in Italien abzuschließen. Die Erzählerin folgt dieser Idee und zieht wenige Zeit später nach Bozen zu ihrem Onkel. Ihre Familie muss sie in Albanien zurücklassen. Bis zu ihrem Ankommen in Südtirol spricht Sasha Albanisch, ihre Erstsprache und Englisch. Die italienische Sprache greift sie durch den Schulbesuch und den Kontakt zu Gleichaltrigen sehr schnell auf, Deutsch lernt sie in der Schule als Zweitsprache, verwendet sie im Alltag jedoch kaum. Französisch und Spanisch sind zwei weitere Sprachen, welche im Fremdsprachenunterricht an ihrer gegenwärtigen Schule gelehrt werden.

6.3.2 Sashas Geschichte

NEUES LAND, NEUE SCHULE, NEUE SPRACHEN

Sashas Erzählung über ihre Kindheit in Albanien wird in den ersten fünf Minuten des Interviews abgewickelt. Von da an bewegen sich ihre Schilderungen ab einem zentralen Wendepunkt in ihrer Biographie: die Einwanderung nach Südtirol.

Dann hab ich plötzlich beschlossen, hierher nach Italien zu kommen. Vorher hatte ich/ in der Schule hatten sie mir nur Englisch gelehrt, ähm aber ich habe ein bisschen Italienisch aus dem Fernsehen und so gehört. Und ich kannte nicht einmal/ nicht einmal ein einziges Wort, nicht einmal, wie man „ciao“ sagt. Und dann habe ich beschlossen, hierher zu kommen.

Poi così all'improvviso ho deciso di venire qua in Italia. Prima avevo/ a scuola mi avevano insegnato solo l'inglese, eh però avevo sentito un po' l'italiano dalla TV e così. E non sapevo neanche/ neanche una parola, neanche come si dice „ciao“. E poi c'è ho deciso di venire qua. (Z. 36-40)

Auf Vorschlag ihrer Mutter hin, die letzten Schuljahre in Italien bei ihren Verwandten zu verbringen, zieht Sasha nach Beenden der Mittelschule nach Bozen – ohne ein Wort Italienisch zu können. Sie wird in eine italienischsprachige Oberschule mit linguistischem Schwerpunkt eingeschrieben, welche sie als herausfordernd empfindet. Sie erinnert sich zurück, wie sie im ersten Schuljahr „*SEHR viele Schwierigkeiten*“ („TANTissime difficoltà“, Z. 51) hatte. Die ersten Monate bekommt sie sehr viel sprachlichen Input und versteht dabei immer mehr, aber kann selbst noch keinen ganzen Satz formulieren. Nach vier Monaten kann sie sich bereits mit ihren Mitschüler:innen unterhalten, das weiß sie noch genau. Von Anfang an bekommt Sasha viel Zuspruch und Unterstützung von ihren Mitschüler:innen und Lehrer:innen. Von ihren Freund:innen wurde Sasha „*nie ausgeschlossen oder als anders betrachtet*“ („[...] mai esclusa o guardata in un altro modo.“, Z. 655-656), sondern „*immer wie/ wie eine von ihnen behandelt*“ („Mi hanno sempre trattato come/ come loro.“, Z. 656).

DISKRIMINIERENDE VORFÄLLE IN DER SCHULE

Nicht alle Lehrpersonen behandeln Sasha gut. Die Schülerin erinnert sich an mehrere Episoden mit ihrer Englischlehrerin, in denen sie von ihr schikaniert und diskriminiert wurde. In der ersten Unterrichtsstunde des neuen Schuljahres spricht die Lehrerin den Namen der Erzählerin falsch aus. Als Sasha ihre Lehrerin vorsichtig darauf aufmerksam macht, bringt sie der Schülerin keine Entschuldigung entgegen, so wie sie es bei den anderen Schüler:innen getan hatte, sondern weist sie zurecht, „*dass wir nicht hier sind, um die Namen der/ der Schüler und Schülerinnen zu lernen*“ („noi siamo qua non per imparare i nomi degli/ degli studenti e delle studentesse“, Z. 61-62). In einer weiteren Episode wird der Schülerin klar eine „ausländerfeindliche“ Lehrerin zu haben:

Ja, sie hat mir auch gesagt: „Wenn du dich nicht wohl fühlst, solltest du!“ halt nicht: „Du solltest gehen“, sondern: „Geh nach Albanien“. Also/ weil ich noch anfangs klein war, war es mir egal, halt es hat mich nicht interessiert, was sie sagte. Aber in der dritten Klasse war mir/ halt hatte ich verstanden, dass auch ich eine/ dass ich, nicht gemobbt wurde, aber eine rassistische Lehrerin hatte. Also nicht nur gegen Albaner, aber auch gegen die anderen Aus/ nein, nicht die anderen Ausländer:innen, mir gefällt der Ausdruck „Ausländer“ nicht. Halt die anderen Menschen, die keine italienischen Staatsbürger sind.

Sì, anche mi diceva: “Se non ti trovi bene dovresti” c’è non: “Dovresti andare”, ma: “Vai in Albania”. Quindi/ ma io all’inizio siccome ero piccola, me ne fregavo, c’è non mi interessava quello che lei diceva. Però io in terza mi sono/ c’è ho capito che ho avuto anch’io una/ che sono stata, non bullizzata ma ho avuto una prof razzista. C’è non solo contro gli albanesi ma anche contro gli altri stran/ no non gli altri stranieri, non mi piace dire “stranieri”. C’è le altre persone che non sono cittadine italiane. (Z. 224-230)

Der Kommentar der Lehrerin vermittelt Sasha, dass sie nicht willkommen ist und lieber in ihr „Herkunftsland“ zurückkehren sollte. Die Schülerin bemerkt erst einige Jahre später ein Opfer von Rassismus gewesen zu sein. Auch wenn es in diesem Fall nicht konkret um das Merkmal Sprache geht, welches herangezogen wurde, um eine Differenz herzustellen, so erfährt Sasha Diskriminierung auf Grundlage ihres „Anders-Seins“. In dieser Passage kommt auch Sashas bedachte Begriffswahl zum Vorschein: Sie lehnt die Bezeichnung „*Ausländer:innen*“ („stranieri“ Z. 229) bewusst ab und bevorzugt stattdessen den Ausdruck „*nicht-italienische Staatsbürger:innen*“ („persone che non sono cittadine italiane“, Z. 229-230).

DIE AUSSPRACHE IM ITALIENISCHEN

Als ich in der ersten, zweiten Klasse war, sagte mir niemand, dass meine Aussprache anders war als/ als die der anderen. Dann, in der dritten Klasse, erinnere ich mich, dass ein Freund mich veräpp/ nicht veräppelt hat, aber gesagt hat, dass ich immer „Fenster“ sage, aber mit einem geschlossenen „e“.

Allora quando andavo in prima, in seconda nessuno mi diceva che la mia pronuncia era diverso da/ da quello che gli altri avevano. Poi in terza mi ricordo che un mio amico mi prend/ non che mi prendeva in giro ma diceva, io dicevo “finestra” ma con la “e” chiusa. (Z. 247-250)

Das Thema „Aussprache“ wird im Laufe des Gesprächs mehrmals aufgegriffen. In der dritten Schulstufe der Oberschule wird die Erzählerin durch einen Mitschüler auf ihre von der Norm abweichenden Aussprache im Italienischen aufmerksam gemacht. Indem Sashas Aussprache bestimmter Wörter ins Lächerliche gezogen wird, wird ihr aufgezeigt, dass ihre Aussprache nicht nur „anders“, sondern auch „falsch“ ist. Anfangs streitet sie mit ihrem Schulfreund und wehrt sich gegen sein Auslachen. Aus heutiger Sicht ist sie ihm jedoch sehr dankbar, sie damals auf ihre „Fehler“ hingewiesen zu haben.

Sasha arbeitet und feilt kontinuierlich an ihrer Aussprache und strebt seit ihrer Ankunft in Südtirol eine Sprechweise „*wie jene der Italiener:innen*“ („come gli italiani“, Z. 268) an. Auf die Nachfrage, weshalb eine „akzentfreie“ Aussprache für sie von so großer Wichtigkeit sei, antwortet die Erzählerin:

Da ich hier bin, möchte ich die Sprache lernen, wie es sich gehört. Ich will nicht/ also wenn ich spreche, also ich möchte wie die anderen sein, ich möchte nicht, dass die anderen wissen, dass ich Albanerin bin, ich weiß nicht/ oder eine andere Staatsbür/ aus einem anderen Land.

Siccome sono qua vorrei imparare una lingua come si deve, non voglio/ c'è quando parlo c'è vorrei essere come gli altri, non voglio che gli altri sappiano che io sono albanese, non so/ o di un'altra cittadi/ di un altro paese. (Z. 275-278)

Die Schülerin möchte sich im Sprechen nicht von ihren Freund:innen unterscheiden, sie „möchte wie die anderen sein“ („vorrei essere come gli altri“, Z. 276). Ihre Aussprache will sie insoweit perfektionieren, dass ihre „Herkunft“ nicht mehr erkennbar ist – „damit man nicht heraushört, dass ich aus einem anderen Land komme“ („così non si sente che io vengo da un altro paese“, Z. 72). Sie fragt sich, weshalb ihr unbekannte Personen wissen müssten, dass sie keine Italienerin ist. In ihren Augen macht sie eine Aussprache, frei von jeglichem Akzent – sei es im Italienischen, Deutschen oder auch Englischen – gleichwertig und somit frei von Vorurteilen.

DIE ALBANISCHE SPRACHE SCHWINDET

Bis zu ihrem 15. Lebensjahr nimmt die albanische Sprache die dominierende Rolle in Sashas Sprachbiographie ein. Mit der Einwanderung nach Südtirol ist die Erzählerin durch ihren (Schul-)Alltag mit zahlreichen für sie neuen Sprachen im Kontakt. Durch die veränderten Umgebungssprachen und dem Wegfallen von Albanisch als Bildungssprache, rückt Sashas Erstsprache immer weiter in den Hintergrund.

Einerseits tut es mir auch leid, da ich mein/ mein Land vor dreieinhalb Jahren verlassen habe, habe ich, sagen wir mal, auch aufgehört meine Sprache zu lernen. Also es ist nicht so, dass ich Schwierigkeiten habe meine Sprache zu sprechen, aber ich kann nicht mehr bestimmte Begriffe aus der Schulzeit verwenden. Ich kann gut sprechen, aber wenn ich zum Beispiel einen Aufsatz oder ein Essay schreibe, bin ich nicht mehr so gut wie früher. Denn ich habe auch aufgehört auf Albanisch zu lesen oder fernzusehen, denn ich habe immer Bücher auf Italienisch gelesen oder auch auf Englisch und ich habe auf Italienisch ferngesehen. Also habe ich aufgehört Albanisch zu sprechen, aber ich kann es sprechen, aber nicht mehr so wie früher. Vielleicht hat sich auch meine Aussprache ein wenig verändert.

Da una parte anche mi dispiace perché, siccome ho lasciato il mio/ il mio paese tre anni e mezzo fa, diciamo che lì ho anche smesso di studiare la mia lingua. Quindi non è che ho difficoltà di parlare la mia lingua ma non posso usare termini che usavamo a scuola. C'è so parlare bene ma ad esempio scrivere un tema o un saggio, ad esempio, non sono più capace come prima. Perché anche ho smesso anche di leggere in albanese o anche guardare la TV in albanese, perché ho sempre letto i libri in italiano, anche quelli in inglese, ho guardato la TV in italiano. Quindi c'è ho smesso di parlare albanese, ma so parlarlo però non come prima. Forse anche la mia pronuncia è cambiata un po'. (Z. 72-81)

Obwohl es in Sashas Alltag verschiedene Situationen gibt, in denen sie Albanisch hört und spricht, sei es von anderen Schüler:innen, die sich morgens im Bus unterhalten, oder die täglichen Interaktionen mit ihrer Großmutter, bemerkt sie dennoch ein Abflauen ihrer Albanischkenntnisse. Ihr selbst fällt auf, dass sie Albanisch nicht mehr so wie früher beherrscht und sich ihre Aussprache „ein wenig verändert hat“ („è cambiata un po'", Z. 81). Wenn sie von ihrer Schwester gebeten wird, ihr beim Verfassen eines Schulaufsatzes zu helfen, fällt ihr das mittlerweile „wirklich schwer“ („veramente fatica“, Z. 447).

Dass Sasha „*die albanische Sprache ein bisschen so liegen gelassen hat*“ („ho lasciato un po' l'albanese così“, Z. 539) geschieht nicht mit Absicht, sondern ihr fehlen die zeitlichen Ressourcen, um bspw. ein Buch auf Albanisch zu lesen – das bedauert sie.

DER ALBANIENBESUCH IN DEN SOMMERFERIEN

Nach dem ersten Schuljahr in Südtirol kehrt Sasha für die Sommermonate zurück nach Albanien zu ihrer Familie. Für sie scheint alles gleich geblieben zu sein: ihre Eltern und Schwester, ihre Freund:innen. Bis zur nächsten Rückkehr vergehen pandemiebedingt zwei Jahre und diesmal ist nicht mehr alles so wie früher.

Als ich in diesem Sommer hingefahren bin, war ich 18 Jahre alt und mit der Zeit ändern sich die Dinge, auch ich habe mich verändert. Ähm meine Aussprache vielleicht/ halt ja, sie hatte sich verändert, das haben mir alle gesagt, sogar meine Mutter ein bisschen, dann meine Freundinnen. Manche haben mich auch/ nicht, dass sie sich lustig gemacht haben über mich. Dann ähm/ wenn ich ausging, sagten sie immer: „Ah, das ist doch die Sasha, die in Italien lebt“. Sie sagten nicht mehr die Sasha [Nachname], sondern: „Ah, die, die in Italien lebt“. Sie sagten also nicht meinen Namen, sondern „ah die, die in Italien lebt“. Ähm, nicht, dass ich mich mit meinen Freundinnen nicht gut verstanden hätte, aber ein bisschen waren sie anders, sie hatten andere Ansichten als ich.

[Q]uando sono andata quest'estate avevo 18 anni, quindi con il tempo le cose cambiano, anch'io sono cambiata. Ehm la mia pronuncia forse/ c'è sì che era cambiata, me l'hanno detto tutti, anche mia mamma un po', poi le mie amiche. Qualcuno mi ha anche/ non che mi ha preso in giro. Poi ehm/ quando uscivo sempre tipo mi dicevano: "Ah, ma quella è la Sasha, che abita in Italia". Non dicevano più la Sasha [Nachname] ma dicevano: "Ah, ma quella che abita in Italia". Quindi non dicevano il mio nome ma "ah quella che abita in Italia". Ehm non che non mi sono trovata bene con le mie amiche ma un po' le/ erano diverse, avevano punti di vista diverse da quelle che avevo io. (Z. 139-147)

Als Sasha mit 18 Jahren für den Sommer nach Albanien wiederkehrt, bemerkt sie einige Veränderungen. Zum einen hat sich ihre Aussprache im Albanischen verändert, beeinflusst durch die neuen Sprachen, die seit einigen Jahren einen immer größeren Platz in ihrem Sprachgebrauch einnehmen. Zum anderen hat sich der Blick ihrer Freund:innen und Bekannten auf sie geändert. Plötzlich ist die Erzählerin nicht mehr nur „Sasha“, sondern erhält zusätzlich das Attribut „in Italien lebend“. An diese Fremdzuschreibung sind Vorurteile geknüpft, welche Sashas Freund:innen gegenüber italienischen Mädchen äußern: „*Sie werden von ihnen als ‚einfache Mädchen‘ definiert*“ („[V]engono definite da loro ‚ragazze semplici‘“, Z. 161-162). Dass dieses Klischee nun auch auf sie zutrifft, „*hat sie schlecht fühlen lassen*“ („mi sentivo male“, Z. 160-161) und „*tat ihr leid*“ („mi sono dispiaciuta“, Z. 163). Die Erzählerin erinnert sich an die Blicke, die ihr signalisierten: Sie ist „*anders als die anderen*“ („diversa dagli altri“, Z. 177). Sasha wird anhand

ihres Verhaltens, ihrer Art sich zu kleiden, aber auch anhand ihrer Sprache in ihrem Herkunftsland als „*die Fremde*“ („*quella strana*“, Z. 177) angesehen.

ITALIENISCHSPRECHEN IN ALBANIEN

Ähm dann bin ich auch ans Meer gefahren, dort habe ich ein paar italienische Jungs kennen gelernt, ich habe mich sehr gut verstanden. Auch als ich zu meiner Zahnärztin gegangen bin, sie hat die Schule hier besucht und ist mit einem Italiener verheiratet. Also da habe ich Italienisch gesprochen und auch da habe ich mich gefühlt/ ich habe mich wohl gefühlt, also sie haben sich da nicht über meinen albanischen Akzent lustig gemacht.

Ehm poi sono andata anche al mare, lì ho conosciuto anche dei ragazzi italiani, mi sono trovata molto bene. Anche quando sono andata dalla mia dentista che lei ha fatto la scuola qua, si è sposata con un italiano. Quindi lì ho parlato in italiano e anche lì mi sono sentita/ mi sono sentita bene, c'è non mi hanno preso in giro lì per la mia pronuncia albanese. (Z. 148-152)

In jenem Sommer gibt es zwei Episoden, in denen das Italienischsprechen für Sasha eine neue Bedeutung bekommt. Sie erzählt von der ersten Situation am Strand in Albanien, bei der sie unabsichtlich einen älteren Mann anstößt und sich reflexartig auf Italienisch entschuldigt. Zwei italienische Jugendliche neben ihr bekommen den Vorfall mit und sprechen sie daraufhin an, was schlussendlich zu einer Bekanntschaft führt. Eine ähnliche Situation ergibt sich wenig später bei einem Zahnarztbesuch, als sie etwas gefragt wird und unwillkürlich auf Italienisch antwortet. Ihre Zahnärztin, die ihre Schulbildung in Italien abgeschlossen hat, und Sasha unterhalten sich auf Italienisch, was sie „*mit ihr sehr wohlfühlen*“ („*mi sono trovata benissimo con lei*“, Z. 198-199) lässt. Sie weiß, dass sie nicht für ihre Aussprache im Italienischen weder von der Ärztin noch von den zwei Jugendlichen ausgelacht wird, was ihr ein gutes Gefühl gibt. In beiden Fällen stellt das Sprechen von Italienisch eine Gemeinsamkeit dar, welches auf Anhieb ein Vertrauen, ein Gefühl der Zusammengehörigkeit in Sasha auslöst: „*Wir haben uns sofort angefreundet, das ist eine Sache, die ich nicht erklären kann, wie Freundschaft auf Anhieb.*“ („*Abbiamo fatto subito amicizia, sono cose c'è che io non riesco a spiegarle, come l'amicizia subito.*“, Z. 210-211).

Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview, als das Gefühl der Zugehörigkeit je nach Sprachgebrauch thematisiert wird, bezieht sich die Schülerin auf die obige Erzählung:

Als ich zum Beispiel in Albanien Italienisch gesprochen habe, habe ich mich wirklich, nicht als Italienerin, aber anders als die anderen gefühlt. Ich habe mich nicht als Albanerin, sondern als Staatsangehörige eines anderen Landes gefühlt.

[P]er esempio quando parlavo italiano in Albania mi sentivo proprio, non italiana, ma mi sentivo diverso dagli altri. Non mi sentivo albanese, mi sentivo una cittadina di un altro posto. (Z. 625-627)

In beiden Situationen sieht sich Sasha zwar nicht als Italienerin, dennoch fühlt sie sich anders: Sie fühlt sich auch nicht als Albanerin, denn das Italienischsprechen gibt ihr das Gefühl, aus einem anderen Land zu kommen.

GOSSIP AUF ALBANISCH

Sasha und ihre Mitschülerin, deren ein Elternteil auch albanischer Abstammung ist, kommunizieren im Klassenzimmer grundsätzlich auf Albanisch. Sie unterhalten sich auf in ihrer Erstsprache *„nicht, um sich über andere lustig zu machen, sondern um zu tratschen“* (*„non per prendere gli altri in giro ma per fare i gossip“*, Z. 294-295). Als weiteren Grund nennt die Erzählerin die Funktion einer Geheimsprache: Albanisch wird eingesetzt, wenn die Schülerinnen nicht möchten, dass die anderen ihre Gespräche nachvollziehen können.

Und da fühle ich mich gut ((lächelt)), dass die anderen mich nicht verstehen, weil am Anfang habe ich auch kein Italienisch verstanden als sie gesprochen haben. Und wenn ich Italienisch (=Albanisch) spreche, sagen alle: „Aber Sasha, warum sprichst du nicht Italienisch? Denn wir verstehen nicht, was du sagst.“ Aber ich tue das nicht aus Boshaftigkeit, aber so erinnere ich mich auch an die Sprache, also ich wiederhole sie ein wenig.

E lì mi sento bene ((lächelt)) che gli altri non mi capiscono perché anch'io all'inizio non capivo l'italiano quando loro parlavano. E quando parlo l'italiano (=l'albanese) tutti dicono: "Ma Sasha perché non parli l'italiano? Perché non capiamo quello che tu dici." Però non lo faccio con cattiveria ma anche così c'è ricordo la lingua, c'è lo ripeto un po'. (Z. 305-309)

Außer einige den Klassenkamerad:innen bekannte Grußformeln und Schimpfwörter können sie nicht verstehen, worüber Sasha und ihre Schulfreundin sprechen. Dass die Erzählerin Albanisch als Geheimsprache und somit eine zusätzliche Sprache beherrscht, gibt ihr ein gutes Gefühl. Sie kann sich an jene Zeit zurückerinnern, als sie kein Wort Italienisch verstand und sich ausgeschlossen fühlte – nun ist es umgekehrt. Sasha ist es dennoch wichtig zu betonen, dass sie dies nicht *„aus Boshaftigkeit“* (*„con cattiveria“*, Z. 308, 331) tut, sondern um ihre Muttersprache nicht zu verlernen. Das Albanischsprechen lässt sie zeitgleich eine Zusammengehörigkeit mit ihrer Freundin und eine Abgrenzung gegenüber der restlichen Klassengemeinschaft verspüren.

DEUTSCHE SPRACHE, SCHWERE SPRACHE

Die Schülerin berichtet von ihrer Deutschlernerfahrung, welche für sie mit Lernschwierigkeiten und hohem Lernaufwand verbunden ist.

Also am Anfang habe ich geweint/ es ist nicht so, dass ich geweint habe, aber es ist eine schwer zu erlernende Sprache, daher tue ich mir wirklich schwer. Italienisch hingegen, als ich es

gehört habe, hat es mir gefallen, ich weiß nicht warum. Deutsch hingegen, nein, ich hatte Schwierigkeiten es zu verstehen und auch zu schreiben. Weil es ist auch schwer/ aber in meiner Schule legen sie auch nicht so viel Wert auf die deutsche Sprache.

Allora all'inizio io piange/ non è che piangevo però è una lingua difficile da imparare, quindi faccio veramente fatica. Invece l'italiano quando lo sentivo mi faceva piacere, non so perché. Invece il tedesco, no, facevo fatica a capirlo, anche a scrivere. Perché è anche diffi/ ma non danno tanta importanza alla lingua tedesca nella mia scuola. (Z. 484-488)

Im Gegensatz zum Italienischen ist Deutsch für Sasha eine „*schwere*“ („difficile“, Z. 484) und weniger ansprechende Sprache, sodass ihre Lernmotivation niedrig bleibt. Dazu trägt auch der Deutschunterricht in ihrer Oberschule bei. Ihr fällt auf, dass nicht nur in ihrer, sondern in allen italienischsprachigen Schulen der deutschen Sprache eine geringere Bedeutung beigemessen wird. Die Lehrenden betrachten Deutsch als „*eine einfache Sprache*“ („una semplice lingua“, Z. 489), welche die Schüler:innen eigenständig lernen müssen. Da sie in einer Region leben würden, die auch von Deutschsprachigen bewohnt wird, gehen ihre Lehrer:innen davon aus, „*dass alle Deutsch können*“ („che tutti sanno il tedesco“, Z. 491). De facto beobachtet Sasha das Gegenteil. In ihrer Klasse beherrschen nur drei Schüler:innen Deutsch auf einem sehr guten Niveau, was auf ihre deutschsprachige Erziehung gründet. Sie konstatiert: „*Nicht nur für mich ist es schwierig, sondern auch für die Italiener:innen*“ („Non solo per me è difficile ma anche per gli italiani“, Z. 495-496). Neben dem Selbstverständnis der Sprachaneignung seitens der Deutschlehrenden stellt der Südtiroler Dialekt ein weiteres Hindernis dar. Die Schülerin bemerkt, dass das Deutsch, welches sie im Alltag hört und ihre Schulfreund:innen sprechen „*ganz anders*“ („molto diverso“, Z. 503) als jenes ist, welches in der Schule gelehrt wird. Sasha stellt fest, dass das Schuldeutsch schlichtweg „*nicht verwendet wird*“ („non lo usano“, Z. 506, 508) und sie es „*unterwegs noch nie gehört hat*“ („mai sentito in giro“, Z. 508). Auf die Nachfrage, ob sie den Südtiroler Dialekt versteht, lacht die Akteurin und gibt zu, den neapolitanischen Dialekt besser zu verstehen.

DIE SPRECH- UND DENKWEISE VON SASHAS VERWANDTSCHAFT

Im Laufe des Gesprächs wird an mehreren Stellen deutlich, dass Sasha bestimmten Anschauungen und Gewohnheiten ihrer in Südtirol lebenden albanischen Familie kritisch gegenübersteht. Zum einen verurteilt sie deren Sprachgebrauch:

Also sie sprechen eine Mischung aus Albanisch und Italienisch, was halt falsch ist, denn auch die Wörter/ zum Beispiel, ich weiß nicht, auch die Wörter, die sie benutzen sind weder Italienisch noch Albanisch, also ist es eine Mischung, eine andere Sprache, die nicht existiert. Und das stört mich es/ es anzuhören, auch draußen.

C'è loro parlano un mix di albanese e di italiano che c'è è sbagliato, perché anche le parole/ ad esempio, non so, anche le parole che tu usi non sono neanche italiano neanche albanese, quindi è un mix, un'altra lingua che non esiste. E quello mi dà fastidio da/ da ascoltarlo, anche in giro. (Z. 334-337)

Das gemischte Sprechen von Albanisch und Italienisch führt zu neuen Wortkreationen und einer fiktiven Sprache, welche die Erzählerin als „*falsch*“ („sbagliato“, Z. 335) empfindet. Die italienische Sprache haben ihre Verwandten durch die Arbeit, d.h. in einem ungesteuerten Lernsetting erworben, sodass Sasha Grammatikfehler und Abweichungen in der Aussprache auffallen. Auch ihre Albanischkenntnisse bewertet sie als „*falsch*“ („sbagliato“, Z. 343). Die Albaner:innen in Südtirol „*denken, dass Italienisch wichtiger als Albanisch ist*“ („pensano che è più importante l'italiano che l'albanese“, Z. 363-364), das beobachtet Sasha. Die Erzählerin glaubt, dass sie die Italiener:innen als Angehörige „*einer mächtigeren oder wichtigeren sozialen Klasse*“ („più potenti o più una classe sociale più importante“, Z. 396) ansehen. Aber auch innerhalb der albanischen Gemeinschaft erkennt sie dieses „Klassendenken“ wieder. In einem konkreten Beispiel möchte Sashas Tante vor albanischen Bauarbeitern nicht als Albanerin erkannt werden und ermahnt ihre Schwiegermutter nicht vor ihnen mit ihr auf Albanisch zu sprechen: So gibt es Albaner:innen, die andere Albaner:innen wiederum „*als eine [...] niedrigere Klasse*“ („come una classe [...] più bassa“, Z. 381-382) ansehen. Dies führt dazu, dass viele Albaner:innen einerseits vermeiden, in ihrer Erstsprache angesprochen zu werden und andererseits sich vormachen, der albanischen Sprache nicht (mehr) mächtig zu sein. Indem der italienischen Sprache eine größere Bedeutung beigemessen wird sowie eigene Albanischkenntnisse verleugnet werden, findet eine Abwertung der „Herkunft“ und der Muttersprache statt. Das kritisiert die Erzählerin scharf:

Ich halte es für eine ekelhafte Manie, ähm der eigenen Muttersprache weniger Wert zu geben, also dem Ort, an dem man aufgewachsen und geboren ist.

[È] una mania disgustosa penso, ehm dare meno valore alla tua madrelingua, c'è al posto dove tu sei cresciuto e sei nato. (Z. 390-391)

Sasha möchte allen Mut machen, sich zu enthüllen und stolz zu zeigen, wer sie sind – egal woher sie kommen oder was sie sprechen.

Ich bin der Meinung, ich/ halt sie müssen stolz darauf sein, wer sie sind. Warum müssen sie verbergen, dass sie Albaner/innen oder auch Marokkaner/innen sind, ich weiß nicht, von einem anderen Ort.

Secondo me io/ c'è devono essere fieri di quello che sono. Perché devono nascondere che sono albanesi o anche marocchini, non so, di un altro posto. (Z. 415-417)

WAS HEIßT ES „ALBANERIN“ ZU SEIN?

Neben dem Kennenlernen neuer Sprachen und einer neuen „Kultur“ zieht Sasha eine weitere Erkenntnis aus ihrem Leben in Südtirol:

Die Bedeutung des Wortes „Albanerin“ habe ich verstanden als ich hierhergekommen bin. Vorher hatte ich das nie verstanden, da ich aufgezogen wurde von/ halt ich bin aufgewachsen in einem Umfeld, in dem mir nicht gesagt wurde: „Du bist Albanerin“, oder zum Beispiel: „Du bist Griechin“, „Du bist Italienerin“. Also habe ich nie/ nie den Ausdruck „Albaner“ gehört, also/ hingegen als ich hierhergekommen bin, habe ich verstanden was es bedeutet Albanerin zu sein.

[I]o ho capito il significato c'è della parola “albanese” quando sono arrivata qua. Prima io non avevo mai capito perché sono cresciuta da una/ c'è sono cresciuta in un'ambiente dove non mi dicevano “tu sei albanese” o ad esempio “tu sei greca”, “tu sei italiana”. Quindi io non ho mai/ mai sentito il termine “albanese”, c'è/ invece quando sono venuta qua ho capito cosa significa essere albanese. (Z. 545-550)

Was heißt es, „Albanerin“ zu sein und welche Zuschreibungen folgen diesem Label? Das erfährt die Schülerin, als sie sich in Südtirol zum ersten Mal mit der Bezeichnung „Albanerin“ konfrontiert sieht. Sie erzählt, in Albanien in einem Umfeld aufgewachsen zu sein, wo weder im Familienkreis noch im schulischen Kontext die individuelle Nationalität als Merkmal herangezogen wurde, um Menschen zu kategorisieren und Differenzen aufzuzeigen. Der nationalen Zugehörigkeit „Albanerin“ folgen bestimmte Erwartungen, welche Sashas Verwandtschaft in Südtirol, deren Mentalität sie als „*etwas geschlossen*“ („un po' chiusa“, Z. 560) und traditionsbewusst beschreibt, an sie stellen:

„Aber du bist Albanerin, du solltest dies tun, du solltest dich so verhalten wie die Albaner.“

“[M]a tu sei albanese, dovresti fare così, ti dovresti comportare come si comportano gli albanesi” (Z. 552-553)

„Du solltest zum Beispiel ein längeres Kleid tragen, weil albanische Mädchen das so machen.“

“Dovresti mettere, ad esempio, un vestito più lungo, perché le ragazze albanesi fanno così [...]” (Z. 555-556)

Die Schülerin erinnert sich, von ihren Eltern nie solche Kommentare gehört zu haben. In Südtirol hingegen fordern ihre Großmutter und Cousinen von ihr, *dem* Bild der Albanerin zu entsprechen und durch ihr „typisch albanisches“ Aussehen und Tun dieses Bild aufrechtzuerhalten. Albanerin-Sein bedeutet aber auch, sich mit zahlreichen Vorurteilen konfrontieren zu müssen. Sasha weiß, welchen Ruf Menschen albanischer „Herkunft“ in Südtirol haben. Wiederkehrende Kommentare wie „[...] *alle Albaner:innen hier dealen, stehlen*“ („[...] tutti gli albanesi qua spacciano, rubano“, Z. 580-581) muss sie sich von ihren Mitschüler:innen anhören. Diese Ansicht würden sich alle Italiener:innen bzw. alle, „*die nicht albanisch sind*“ („che non sono albanesi“, Z. 613) teilen, da ist sich die

Akteurin sicher. Woher diese Anschauung und die Verwendung des Ausdrucks „Albaner“ als Schimpfwort kommen, erklärt sich die Erzählerin unter anderem mit der Einwanderung von Albaner:innen, welche ihre Schulbildung nicht abgeschlossen haben, arbeitslos sind und daher für „Krawall“ („casino“, Z. 617) sorgen.

Um sich einerseits von dem starren Bild ihrer Familie, wie sich eine junge albanische Frau zu verhalten hat und sich andererseits von dem Bild der Südtiroler Dominanzgesellschaft der „kriminellen Albanerin“ zu befreien, geht die Schülerin ihren eigenen Weg:

Ich repräsentiere nicht die da, ich repräsentiere mich selbst letztendlich. Warum sollte ich mit denen verglichen werden? Es stimmt, dass ich Albanerin bin, aber halt ich bin nicht/ nicht wie sie.

Io non rappresento quelli lì, io rappresento me stessa alla fine. C'è perché dovrei essere paragonata a quelli lì? È vero che sono albanese però c'è non/ non sono come loro. (Z. 619-621)

Sasha hat sich von dem ihr zugeschriebenem Image distanziert und kann mittlerweile mit Stolz behaupten, dass sie Albanerin ist, auch wenn sie sich nicht wie jene „*traditionellen*“ („*tradizionali*“, Z. 422) und „*patriotischen*“ („*patrioti*“, Z. 422) Albaner:innen fühlt. Im Alltag gibt sie ihre albanische Identität offen zu und erfreut sich, auf Albanisch angesprochen zu werden. Früher, als neue Lehrpersonen die Schüler:innen zu Beginn des Schuljahres fragten, ob denn alle Italiener:innen wären, hatte Sasha noch gezögert, ihre Hand zu heben – sie wollte nämlich nicht auffallen und nicht anders sein. Heute zögert sie nicht mehr, denn sie hat erkannt: „*ob Albaner:innen oder Deutsche oder Italiener:innen, am Ende des Tages sind wir alle gleich*“ („*agli albanesi o tedeschi o italiani, siamo tutti uguali alla fine della giornata*“, Z. 431).

EIN BISSCHEN ALBANISCH, EIN BISSCHEN ITALIENISCH – ALSO ZWEISPRACHIG?

Sasha macht sich Gedanken, inwiefern sich ihr Gefühl der Zugehörigkeit zu einem Land oder einer Sprachgruppe je nach gegenwärtigem Sprachgebrauch verändert:

Also auch hier, wenn ich Italienisch spreche, ist es nicht so, dass ich mich als Italienerin fühle, aber ich denke, ich bin vielleicht ein Stückchen, ich weiß nicht, ((lächelt)) Italienerin. Aber wenn ich Deutsch spreche, nein, weil ich es nicht gut sprechen kann oder mich nie so gefühlt habe wie sie. Wie die Deutschsprachigen, meine ich mit „sie“. Bei Italiener:innen hingegen schon. Zum Beispiel mit dem Albanischen ist es nicht so, dass ich mich dem nicht zugehörig fühlen will, aber es gibt viele Dinge, die ich nicht/ nicht verstehen kann, was Albaner:innen tun, ich weiß nicht, was sie denken.

C'è anche qua quando parlo l'italiano, non è che mi sento italiana però penso che sono un pezzettino forse, non so, ((lächelt)) italiana. Però quando parlo il tedesco no, perché non so parlarlo bene o non mi sono mai sentita come loro. Come i tedeschi intendo con "loro". Invece con gli italiani sì, sì. Ad esempio, con l'albanese, non è che io non voglio sentirmi ma

ci sono tante cose che io non/ non riesco a concepire che gli albanesi fanno, non so, che loro pensano. (Z. 627-633)

Wenn die Schülerin in Südtirol Italienisch spricht, fühlt sie sich ein wenig als Italienerin. Für Deutsch gilt das jedoch nicht, was sie sich anhand ihrer geringen Deutschkenntnisse oder ihrem fehlenden Zugehörigkeitsgefühl zur deutschen Sprachgruppe erklärt. Auch wenn die Erzählerin sich an unterschiedlichen Stellen im Interview klar als Albanerin definiert, kann sie sich mit bestimmten Handlungs- und Denkweisen der Albaner:innen nicht identifizieren. Daraufhin überlegt Sasha, wie sie ihre Vielfalt an Sprachen und Zugehörigkeiten benennen soll: *„Ich denke, es ist nicht so, dass ich eine Mischung bin, aber ich bin auch nicht/ ja, keine Mischung, aber wie soll man das beschreiben?“* („Penso che, non è che sono un mix ma non sono neanche/ sì, non un mix, ma come descrivere?“, Z. 637-638). Ihr fällt eine ehemalige Mitschülerin ein, die nach einem externen Schuljahr in einer deutschsprachigen Schule überzeugt war, zweisprachig zu sein. Auch Sasha behauptet nun von sich zweisprachig zu sein.

Also nicht nur, um mich über sie lustig zu machen, aber ich fühle mich auch ein bisschen zweisprachig. Also ein biss/ halt ich kann nicht gut Italienisch sprechen, aber/ doch, letztendlich schon. Doch. Also ich bin nicht beleidigt, wenn du mir sagst, dass ich Albanerin bin, ich bin auch nicht beleidigt, wenn du mir sagst, dass ich Italienerin bin.

C'è non solo per prendere lei in giro ma anche un po' mi sento bilingue. C'è un poche/ c'è non so parlare bene l'italiano però/ sì, alla fine sì. Sì. C'è non mi offendo se mi dici sono albanese, non mi offendo neanche se mi dici che sono italiana. (Z. 641-644)

Aufgrund ihrer guten Albanisch- sowie Italienischkenntnisse definiert sich die Erzählerin als zweisprachige Person und fühlt sich daher als Mehrfachzugehörige.

SASHAS WAHRNEHMUNG DER SPRACHTRENNUNG IN SÜDTIROL

Die Erzählerin nimmt die Auswirkungen, welche die Sprachtrennung auf die Bevölkerung in Südtirol hat, wahr. Sie beobachtet das anhand der gebildeten Freundeskreise unter Gleichaltrigen, *„die entweder nur aus Italienischsprachigen oder nur aus Deutschsprachigen“* („[o] solo di italiani o solo di tedeschi“, Z. 670-671) bestehen sowie zahlreicher Vorurteile, die sie in ihrem Schulalltag mitbekommt. Sie glaubt nicht, dass das an einer grundsätzlichen Antipathie liegt, sondern an einer grundlegenden *„Verschiedenheit“* („sono diversi“, Z. 681-682) zwischen der italienischen und deutschen Sprachgruppe, was z.B. am getrennten Schulsystem oder auch am Kleidungsstil zu erkennen ist. Sasha stellt diese Diskrepanz auch anhand Charaktereigenschaften von (Schul-)Freund:innen fest, welche sie eindeutig einer der beiden Bevölkerungsgruppen zuordnet. Sie selbst misst

diesen Unterschieden aber wenig Bedeutung bei, da sie „sowohl mit Italienischsprachigen als auch mit Deutschsprachigen befreundet ist“ („[s]ono anche amica degli italiani che dei tedeschi“, Z. 678-679) und selbst „keiner Gruppe zugehört“ („non appartengo a un gruppo“, Z. 678).

Auf die Nachfrage, ob Südtirols starre Sprachtrennung in unterschiedlichen Lebensbereichen wie Schule und Freizeitgestaltung einen Effekt auf ihre Sprachbiographie und ihren persönlichen Alltag hat, stellt die Schülerin Folgendes fest:

Nein, auf mich nicht. Nein. Also ja, in Wirklichkeit auf meine Sprachen schon, denn ich höre immer Italienisch, deshalb habe ich Italienisch gelernt. Wenn ich Deutsch gehört hätte, hätte ich auch Deutsch gelernt. Ja, auf meine Sprachen schon, aber auf mich/ also ich mach keine Probleme, ob du Deutschsprachig oder Italienischsprachig bist, ja.

No, su di me no. No. Allora sì, in realtà sulle lingue sì, perché io sento sempre parlare italiano quindi è per quello che ho imparato l'italiano. Se io avessi sentito il tedesco avrei imparato il tedesco. Sì, sulle mie lingue sì, ma su di me/ c'è non faccio problemi se tu sei tedesca o italiana, sì. (Z. 694-697)

Sie persönlich macht keinen Unterschied, ob vor ihr eine italienisch- oder deutschsprachige Person steht, doch die Schülerin glaubt, eine Auswirkung auf ihre Sprachkenntnisse zu bemerken. Wäre sie im Alltag gleichermaßen dem Italienischen und Deutschen als Umgebungssprache ausgesetzt, wären ihre Deutschkenntnisse auf einem ähnlich guten Niveau wie jene des Italienischen – davon ist Sasha überzeugt.

6.3.3 Biographische Gesamtformung

Als primäre Lebensrolle einer Schülerin einer italienischsprachigen Oberschule ist auch Sashas Biographie hauptsächlich von institutionellen Ablaufmustern geprägt. Ihre Lebensgeschichte wird durch die Einwanderung nach Südtirol in eine Zeit vor und eine Zeit nach der Migration eingeteilt, wobei das Interview vorrangig Episoden aus der Zeit *nach* enthält. In dieser Zeit sieht sich Sasha in ihrer Rolle als Nichte, Enkelin und Cousine einer neuen albanischen Identität zugeordnet, wie sie sie zuvor in Albanien nicht erfahren hatte. Die Institution Schule sowie die klare Vorstellung ihrer albanischen Verwandtschaft in Südtirol wie eine Albanerin zu Denken und sich zu Verhalten hat, schränken die Akteurin in ihrer Handlungsmacht ein. Zugleich findet sie eigene Wege, die ihr festgelegten Grenzen und gegebenen Subjektpositionierungen zu durchbrechen und eigene Interventionsmöglichkeiten neu zu erfinden.

Die Lebensgeschichte der Erzählerin ist von einem einschneidenden Wendepunkt – die Migrationsbewegung von Albanien nach Italien – geprägt, sodass die erzählten

Episoden überwiegend in der Zeit ab der Einwanderung stattfinden. Als Sasha nach Bozen zieht, spricht sie weder Italienisch noch Deutsch und ist somit in der Prozessstruktur der Verlaufskurve nicht in Kontrolle ihrer eigenen Handlungsfähigkeit. Das ändert sich nach einigen Monaten mit der Aneignung der italienischen Sprache, womit eine Teilhabe am Klassengeschehen sowie am gesellschaftlichen Leben einhergeht. Ermutigung und Wohlwollen erhält sie von den meisten Mitschüler:innen und Lehrpersonen. Zugleich erinnert sich Sasha an eine Lehrerin, von welcher sie diskriminiert und schikaniert wurde. In unterschiedlichen Situationen missbraucht sie ihre Autorität, indem sie die Akteurin zurechtweist. Es entsteht somit ein Machtgefälle, in welchem Sasha ihr untergeordnet und ihrer zugeteilten Subjektverortung ausgeliefert ist. Diese rassistische Erfahrung teilt sie gemeinsam mit anderen „nicht-einheimischen“ Mitschüler:innen. Mit ihnen positioniert sie sich explizit als „nicht-italienische Staatsbürgerin“ und lehnt im Interview bewusst den negativ konnotierten Ausdruck „Ausländer:innen“ ab. Das Thema Aussprache wurde von Sasha über den gesamten Verlauf des Gesprächs mehrmals aufgegriffen. Von ihren Mitschüler:innen wird sie vor allem in den ersten zwei Schuljahren in Südtirol auf ihre normabweichende Aussprache im Italienischen aufmerksam gemacht, indem sie ihren Akzent beim Sprechen ins Lächerliche ziehen. Durch (non-)verbale Kommentare zu ihrer Sprechweise, die ihr aufzeigen, „Fehler“ zu machen, erlebt die Schülerin eine untergeordnete Fremdpositionierung. Eine akzentfreie Aussprache ist für Sasha deshalb so wichtig, weil es für sie eine Positionierung als vollwertige Sprecherin sowie volle Handlungsmacht bedeuten würden. Die Erzählerin weiß, dass ihr albanischer Akzent beim Italienischsprechen verrät, dass sie nicht aus Italien kommt. Der dadurch zugeschriebenen Position einer „Ausländerin“ bzw. eines *nicht-native speakers* und der mitschwingenden Unterscheidung zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ möchte sie mit einer akzentfreien Aussprache entgegenwirken – sie möchte nicht anders betrachtet oder behandelt werden. Seit ihrer Auswanderung ist Sasha zweimal nach Albanien zurückgekehrt, um ihre Familie zu besuchen. Bei der zweiten Rückkehr nach drei verbrachten Schuljahren in Südtirol bemerken die Akteurin, aber auch ihr Umfeld einige Veränderungen. Ihrer Mutter und ihren Freundinnen fällt schnell auf, dass sich ihre Aussprache im Albanischen verändert hat. Sashas Freundinnen begegnen ihr nicht mehr nur als „Sasha“, sondern markieren sie mit der Attribution „aus Italien kommend“, was Fremdheit und Nicht-Zugehörigkeit kennzeichnet. Neben der Markierung, dass sie nicht (mehr) dazugehört, signalisiert die Attribution auch einhergehende Vorurteile, die Sashas Freundinnen gegenüber jungen italienischen Frauen hegen. Mit dem erhaltenen Label wird die Erzählerin in ihrem Herkunftsland als „Fremde“ positioniert. In diesen Sommermonaten in

Albanien tun sich zwei Situationen auf, in denen Sasha unwillkürlich ins Italienischsprechen gerät, was von einer guten Unterhaltung auf Italienisch bis hin zu einer Freundschaft führt. In beiden Episoden erfährt die Akteurin Anerkennung für ihre Italienischkenntnisse, sodass sie sich beim Sprechen sicher und wohl fühlt. Sie positioniert sich implizit als Italienischsprecherin und erkennt ihre dadurch erhaltene Handlungsmacht. Als Albanischsprecherin bzw. Albanerin verortet sich Sasha, wenn sie in innerhalb des Klassenzimmers mit ihrer Schulfreundin bewusst in die albanische Sprache wechselt. Damit will sie zweierlei aufzeigen: Einerseits ist sie stolz darauf, eine zusätzliche Sprache zu beherrschen, andererseits möchte sie damit ihre Mitschüler:innen spüren lassen, wie es ist, die Umgebungssprache nicht verstehen zu können und ausgeschlossen zu werden. Auf diese Art und Weise gewinnt die Akteurin wieder an Handlungsmacht, indem sie nun als ausschließende Person Kontrolle über Mitsprache hat. Ihr abgrenzendes Verhalten zu den anderen Klassenkamerad:innen hebt sie von ihnen ab und vermittelt ihr ein gutes Gefühl. Kein gutes Gefühl hat Sasha, als sie sich in Südtirol das erste Mal mit dem Label „Albanerin“ konfrontiert sieht. Als sie noch in Albanien lebte, wurde die nationale Zugehörigkeit nicht als Kriterium herangezogen, um Menschen zu kategorisieren. Die Akteurin wird in Südtirol von ihrer albanischen Verwandtschaft sowie ihren Mitschüler:innen als Albanerin fremdpositioniert, auch wenn ist die Verortung mit jeweils unterschiedlichen Zuschreibungen verknüpft wird. Sashas Schulkamerad:innen weisen ihr die Fremdzuschreibung „kriminell“ zu, da Albaner:innen in Südtirol einen schlechten Ruf haben. Von ihrer in Bozen lebenden albanischen Familie erhält die Erzählerin die Zuschreibungen „traditionsbewusst“ und „konservativ“, indem sie ihr vorschreiben, wie sie sich zu verhalten und zu kleiden hat. Beide Fremdpositionierungen sind unterwürfig und begrenzen Sashas Handlungsfähigkeit. Die Schülerin entfernt sich von beiden Images und modelliert die ihr zugetragene Position neu, indem sie ihre eigene Definition von Albanerin-Sein findet. Mit dem Älterwerden hat Sasha für sich verstanden, dass die nationale Zugehörigkeit nichts über den Wert eines Menschen aussagt. In Bezug auf den Zusammenhang zwischen Zugehörigkeitsgefühl und Sprachgebrauch variiert Sashas Selbstpositionierung je nachdem, welche Sprache sie augenblicklich spricht. Für sie hängt das Gefühl des Dazugehörens stark mit dem Sprachniveau zusammen, sodass eine Verortung als Angehörige der deutschen Sprachgruppe für sie nicht möglich scheint. Im Interview positioniert sich die Erzählerin explizit als Zweisprachige, da sie sich neben der albanischen auch mit der italienischen Sprachgemeinschaft identifiziert, womit ihre Handlungsmöglichkeiten weiteren Raum erhalten.

7 Kontrastierung der Einzelfälle

Das vorliegende Kapitel stellt den letzten Analyseschritt der Untersuchung dar. Nachdem die Erzählungen der drei Akteurinnen getrennt voneinander interpretiert wurden, zielt der Vergleich der Einzelfallanalysen darauf ab, sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zwischen den Handlungs- und Sichtweisen der einzelnen Erzählerinnen herauszuarbeiten. Um die Kontrastierung der Einzelfälle zu strukturieren, wurden sechs Kategorien, nach welchen auch die einzelnen Überschriften der Teilkapitel benannt wurden, gebildet. Die Kategorien leiten sich aus den theoretischen Grundlagen sowie dem alltagstheoretischen Diskurs zu Sprache und (Nicht-)Zugehörigkeit in Südtirol ab, womit eine Verknüpfung zwischen den theoretischen Ausführungen und den empirischen Daten angestrebt wird.

7.1 Deutsch ist für „Einheimische“, Italienisch für „Ausländer:innen“

In Kapitel 4.1.1 wurde auf die einzelnen Landessprachen und deren Verteilung in Südtirol eingegangen. In den Interviews wurde die dritte offizielle Landessprache, Ladinisch, ausgeklammert, da sie in der Lebensrealität der drei Protagonistinnen keine Rolle spielt. Während im gesamten Südtirol rund 70% der Bevölkerung sich der deutschen Sprachgruppe zuordnen, sind es in der Landeshauptstadt Bozen knapp 25% (vgl. ASTAT 2012: 5-6). In anderen Worten: Die italienische Sprachgemeinschaft, welche in Südtirol eine Minorität darstellt, bildet in Bozen eine Majorität. Aufgrund einer fehlenden Erfassung von „anders Erklärenden“ bei der Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung, gibt es in Südtirol keinen Diskurs zur migrationsspezifischen Sprachverteilung von Deutsch, Italienisch und Ladinisch. Im Zuge der analysierten Interviews lässt sich diesbezüglich jedoch eine Tendenz feststellen, welche folgend beleuchtet werden soll.

Im Interview wird Sayas Beobachtung, dass für Nicht-Südtiroler:innen Italienisch eine größere Rolle als Deutsch spielt, mehrfach zum Thema. Diese Observation basiert zum einen auf eigener Erfahrung: Die Akteurin lebt in einem stark italienischgeprägten Stadtteil, dessen Bewohner:innenanteil von Menschen mit Migrationserfahrung hoch ist. Dies führte dazu, dass sie als Kind im Alltag schnell und einfach Italienisch lernte. Auch in der deutschsprachigen Mittelschule, die sie besuchte, sprachen ihre Mitschüler:innen mit Migrationserfahrung überwiegend Italienisch. Zum anderen baut das Klischee, Eingewanderte würden nur Italienisch sprechen bzw. sich mehr auf die italienische Sprache konzentrieren, wie Saya es nennt, genau darauf auf. Das hat zur Folge, dass die Schülerin im Alltag vorwiegend auf Italienisch angesprochen wird, womit ihr einerseits die

Selbstentscheidung des Sprachgebrauchs entnommen wird und andererseits jegliche Deutschkenntnisse abgesprochen werden. Saya fühlt sich nicht gleichbehandelt, reagiert aber mit Anpassung, indem sie auf Italienisch antwortet. Die zweite Protagonistin, die genauso wie Saya in Südtirol geboren und aufgewachsen ist, wird über ihr Aussehen als „Nicht-Einheimische“ positioniert. Aufgrund des bestehenden Vorurteils „Ausländer:innen“ würden kein Deutsch sprechen, wird auch Nina im Alltag überwiegend auf Italienisch angesprochen. Dass sie kaum auf Deutsch angesprochen wird, führt zu einem Schwund ihres Sprachgebrauchs im Deutschen, was wiederum zu einem erhöhten Italienischgebrauch bei ihr führt – ein Teufelskreis. Die Akteurin begründet dieses Phänomen zweierlei: Zum einen lebt sie in einem überwiegend von der italienischen Sprachgruppe bewohnten Stadtviertel Bozens, d.h. ihre Umgebungssprache ist Italienisch. Zum anderen hängt die durchgängige Anrede auf Italienisch mit den möglichen Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache im Vergleich zum Italienischen zusammen. Die Akteurin hat die Beobachtung gemacht, dass ihre Mitmenschen verwundert und erstaunt reagieren, wenn sie Deutsch spricht. Weil Südtirols Gesellschaft von Menschen wie Nina nicht erwartet, der deutschen Sprache mächtig zu sein, reagieren sie überrascht, wenn dieser Fall doch eintritt. Auch Saya kann aus eigener Erfahrung und Beobachtungen bestätigen: Sprechen „Nicht-Einheimische“ gegen alle Erwartungen doch Deutsch, reagiert ihr Gegenüber „schockierend“ (Int. Saya: Z. 1008, 1015, 1016). Obschon die Schülerin von klein auf den deutschsprachigen Bildungsweg eingeschlagen hat und somit der Deutsch-erwerb früh angefangen hat, werden ihr verdutzte Blicke zugeworfen, wenn sie Deutsch spricht. Indem Saya und Nina auf Italienisch angesprochen werden, werden sie nicht nur über ihr Äußeres als Nicht-Einheimische kategorisiert und als Angehörige der italienischen Sprachgemeinschaft fremdpositioniert, sondern ihnen wird damit signalisiert, dass sie niemals zum „Wir“ gehören werden. Beide wünschen sich jedoch ausdrücklich auf Deutsch angesprochen zu werden. Im Vergleich zu Saya und Nina nimmt das Thema für Sasha eine weniger relevante Rolle in ihrer Lebensgeschichte ein, da sie hauptsächlich Italienisch im (Schul-)Alltag hört und spricht und erleichtert ist, wenn sie nicht auf Deutsch angesprochen wird. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das allgemeingültige Wissen über den Schwierigkeitsgrad des Deutscherwerbs, die vorherrschende Rolle des dialektalen Deutschgebrauchs sowie die Stereotypisierung von Menschen mit Migrationsgeschichte hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse den Alltagsdiskurs in Südtirol steuern. Die Thematisierung der Zweisprachigkeit in Südtirol aus diesem Blickwinkel zeigt einmal mehr auf, welche polarisierende Wirkung Sprache haben kann.

Die deutsche und italienische Sprache spaltet ihre Sprecher:innen in zwei Gruppen: Italienisch ist die Sprache der „Ausländer:innen“, Deutsch gehört den „Südtiroler:innen“.

7.2 Der Südtiroler Dialekt als Differenzmerkmal

Wie bereits in Kapitel 4.1.2 beschrieben wurde, erfährt der deutsche Dialekt ein hohes Sprachprestige und wird von der deutschen Sprachgruppe als Alltagssprache gebraucht. Aus soziolinguistischer Sicht wird dem Dialekt eine identitätsstiftende Wirkung zugeschrieben, sodass dieser unter jenen Sprechenden das Gefühl der Zusammengehörigkeit fördert und stärkt. Im Umkehrschluss ist das Nichtsprechen des Dialekts in Südtirol ein Symbol sprachlicher Nicht-Zugehörigkeit (vgl. Egger 2001: 49; Sitta 1994: 18). Um sich in Südtirols Gesellschaft zu integrieren und Teilhabe zu erfahren, seien dialektale Grundkenntnisse auch für eingewanderte Personen von Wichtigkeit, stellen Engel und Niederfriniger (2016: 280) in ihrem aktuelleren Beitrag fest.

Der deutsche Dialekt wurde in den einzelnen Interviews entweder in Folge der geschilderten Sprachbiographien oder explizit in Form von einer Nachfrage zum Verhältnis der Akteurinnen zum Dialekt thematisiert. Saya beherrscht den Südtiroler Dialekt rezeptiv. Ihre Mitschüler:innen schließen daraus, dass sie gar keine Dialektkompetenzen hat und positionieren sie folglich als Nicht-Dialektsprecherin. Im Gespräch beschreibt die Erzählerin zwei Beobachtungen hinsichtlich des Südtiroler Dialekts in ihrer Schulkasse. Erstens fällt ihr auf, dass der Dialekt überwiegend den Schüler:innen vorbehalten ist, die in einem deutschsprachigen Haushalt aufwachsen und über deren Eltern die Sprache erwerben. Die zweite Beobachtung ist eine Folge der Ersten: Ihre deutschsprachigen Mitschüler:innen finden über die gemeinsame Sprache einen freundlichen und mühelosen Umgang zueinander, Saya nimmt die vereinende Wirkung des dialektalen Sprachgebrauchs wahr. Infolgedessen wird ihr klar, dass ihre fehlenden Dialektkenntnisse bedeuten, dass sie „anders“ ist und nicht dazugehört. Nina, die zweite Protagonistin der Untersuchung, versteht zwar den deutschen Dialekt, spricht ihn jedoch nicht. Sie schämt sich für ihre mühsame Sprechweise und behauptet, es klinge nicht wie bei ihren deutschsprachigen Mitschüler:innen. In ihren Augen liegt es daran, dass jene den Dialekt im Familienkreis erworben haben und ihre Sprechweise deshalb authentischer sei. Nina besucht dieselbe Oberschulkasse wie Saya und macht eine ähnliche Beobachtung. Der Südtiroler Dialekt ist den „Einheimischen“ vorbehalten, sodass in ihrer Klasse Sprache als Unterscheidungsmerkmal zwischen jenen Schüler:innen mit „einheimischen“ Eltern

und jenen Schüler:innen mit Migrationsgeschichte herangezogen wird. Die dritte Akteurin, Sasha, hat durch ihre italienischsprachige Schulbildung vergleichsweise wenig Kontakt zum Südtiroler Dialekt, was dazu führt, dass sie den Dialekt weder spricht noch versteht. Die Schülerin erzählt, dass das Deutsch, welches sie in der Schule lernt, nicht jenem entspreche, welches sie im Alltag hört. Diese Diskrepanz zwischen dem Standarddeutsch und dem Dialekt führt bei Sasha zu Schwierigkeiten beim Deutschlernen. Den Schilderungen von Saya und Nina zufolge kann zusammenfassend festgehalten werden, dass der Südtiroler Dialekt sehr wohl das Zu(sammen)gehörigkeitsgefühl innerhalb der Klassengemeinschaft fördert, jedoch nur unter jenen, die diesen sowohl rezeptiv als auch produktiv beherrschen. Für Nicht-Dialektsprecher:innen wird somit aus einem Zugehörigkeitsmerkmal ein Merkmal, welches anzeigt, wer „anders“ ist und nicht dazugehört. Der Dialekt als Differenzmerkmal ist mitverantwortlich für Spaltung von Sayas und Ninas Mitschüler:innen in „Wir“ und „Nicht-Wir“. Obwohl der Dialekt eine identitätsstiftende und verbindende Wirkung hat, so wird vergessen, was dies im Umkehrschluss für jene bedeutet, die als nicht-dialektkompetent positioniert werden – mit jedem Einschluss geht auch eine (sprachliche) Ausgrenzung einher. Sasha vermerkt den hohen Stellenwert des deutschen Dialekts als Alltagssprache, was wiederum für Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache zum Nachteil wird, da die Sprachaneignung des Standarddeutschen erschwert wird.

7.3 Migrationssprachen als Muttersprachen

Albanisch, Bengalisch und Kurdisch – diese Erstsprachen der drei Protagonistinnen werden in Südtirol als sogenannte Migrationssprachen bezeichnet. Migrationssprachen umfassen nicht-autochthone Sprachen; auf Südtirol bezogen umfasst dies alle Sprachen außer die drei offiziellen Landessprachen Deutsch, Italienisch und Ladinisch. In Kapitel 4.1.3 konnte aufgezeigt werden, dass Migrationssprachen im schulischen Kontext und somit in der Lebensrealität der drei Schülerinnen wenig bis gar keinen Platz finden. Zudem spielen Migrationssprachen weder in der populär-öffentlichen Debatte noch in der wissenschaftlichen Forschung zu Südtirols Vielsprachigkeit eine Rolle.

Das Thema „Muttersprache“ wird jedoch in allen drei Interviews in Zusammenhang mit der persönlichen Sprachbiographie weitläufig behandelt. In Sayas Leben spielt ihre Erstsprache Kurdisch die Vorreiterrolle, bis sie im Alter von drei Jahren in den Kindergarten eingeschrieben wird. Ab dem Zeitpunkt nehmen Deutsch und Italienisch als

Umgebungs- und Schulsprache eine immer wichtigere Position ein, Kurdisch verliert an Dominanz. Dass ihre Erstsprachenkenntnisse kontinuierlich abnehmen, stimmt Saya traurig: Kurdisch in den letzten Jahren nicht bewusst gefördert zu haben, bedauert die Akteurin sehr. Die Einschätzung, ihre Erstsprache zunehmend weniger gut zu beherrschen, kommt zum einen von ihr selbst und wird von ihrer Mutter bestätigt. Indem Saya sich vornimmt, Kurdisch in Zukunft bewusst wieder lernen zu wollen, um die Sprache ggf. auch an ihre Kinder weitergeben zu können, steuert sie gegen den Prozess des Schwindens ihrer Erstsprache. Für die Akteurin stellt die Muttersprache ein Kriterium für ihre (nationale) Zugehörigkeit dar: Weil sie Kurdisch spricht, definiert sie sich als Kurdin. Die zweite Protagonistin, Nina, wächst primär mit Bengalisch auf, wobei zu Hause eine Vielzahl an Sprachen gesprochen werden. Der parallele Spracherwerb von Bengalisch durch ihre Eltern und Italienisch durch ihre ältere Schwester lassen die Erzählerin den Entschluss ziehen, beide Sprachen als „Erstsprache“ im Kurzfragebogen anzuführen. Wenn sie jedoch im Interview von „Muttersprache“ spricht, meint sie damit Bengalisch. Auch Nina bemerkt Bengalisch ein wenig verlernt zu haben. Dazu kommt es, da sich einerseits wenige Gelegenheiten ergeben, ihre Muttersprache zu sprechen und andererseits Italienisch und Deutsch mehr in den Vordergrund rücken. Bengalisch stetig weniger zu beherrschen, macht sie traurig und löst in ihr das Gefühl aus, ihre Erstsprache eigentlich wahren und schützen zu wollen. Dennoch entscheidet sie sich bewusst dafür, vorerst den Gebrauch von Deutsch, Italienisch und Englisch zu fördern. Für Sasha, die dritte Akteurin, ist bis zu ihrem 15. Lebensjahr bzw. ihrem Umzug nach Südtirol Albanisch die dominierende Sprache in ihrem Leben. Aufgrund der neuen Umgebungssprachen verändert sich ihr Sprachgebrauch im Albanischen. Zwar hört und spricht sie Albanisch noch im Familienkreis, jedoch fällt die Verwendung ihrer Erstsprache im schulischen Kontext gänzlich weg. Das Schwinden ihrer Erstsprachenkenntnisse fällt ihr anhand der veränderten Aussprache sowie der mangelnden Sprachfähigkeit auf bildungssprachlichem Niveau auf. Nicht nur die Schülerin selbst bemerkt Änderungen in Sprachgebrauch und Sprechweise, sondern auch ihre Familie und Freund:innen in Albanien. Sasha sieht diese Entwicklung nicht als bewusste Entscheidung, sich von der albanischen Sprache zu entfernen, sondern setzt ihre Prioritäten neu: Ihr fehlt schlichtweg die Zeit, um sich dem Albanischen zu widmen.

Anhand von Selbsteinschätzungen sowie zusätzlicher Bemerkungen seitens einzelner Familienmitglieder vermerken alle drei Protagonistinnen einen Rückgang ihrer Erstsprachenkenntnisse. Dieser Schwund wird durch den Kontakt zu den Landessprachen und weiteren Fremdsprachen im Schulunterricht bedingt und durch unzureichende Angebote

zur Beibehaltung der Muttersprache, wie z.B. im sogenannten herkunftssprachlichen Unterricht, verstärkt. In diesem Sinne fühlen sich die Erzählerinnen ihren stetig abnehmenden Erstsprachenkenntnissen ausgeliefert, zumal keine der drei Akteurinnen ihre Muttersprache bewusst ablegt, um sich von möglichen (negativ konnotierten) Zuschreibungen zu distanzieren. Während Saya dem entgegensteuern will, indem sie sich fest vornimmt, ihre Kurdischkenntnisse zu verbessern, liegen für Nina und Sasha der Fokus vorerst auf das Lernen von Deutsch und Italienisch. Alle drei Schülerinnen betrachten ihre Muttersprache als ein Merkmal ihrer Zugehörigkeit, welches anzeigt, welchem Land sie angehören, zu welcher Gemeinschaft sie zugehören. Saya ist stolz auf die „Herkunft“ ihrer Eltern und zeigt infolgedessen Bedauern, wenn sie bemerkt, wie ihre Kurdischkenntnisse abnehmen. Sasha ist stolze Albanerin und schätzt es, eine zusätzliche Sprache zu können. Mit einer Vielfalt an Sprachen aufgewachsen zu sein, betrachten alle drei als vorteilhaft. Sasha definiert sich durch ihre explizite Aussage im Interview als zweisprachige Person und auch Nina unterstreicht zwei Erstsprachen zu haben.

7.4 Die erlebte Vielsprachigkeit in Südtirol

Das diskursiv produzierte Wissen um Südtirols Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit wurde in Kapitel 4.1.4 dargelegt. Es wurde diskutiert, ob Südtirols offizielle Bezeichnung als „zweisprachige Region“ noch aktuell ist oder inzwischen von einer „migrationsbedingten Mehrsprachigkeit“ die Rede sein muss. Die Förderung einer gesamtgesellschaftlichen Zweisprachigkeit durch den frühen Zweitsprachenunterricht in der Schule sowie den geforderten Nachweis der Zweisprachigkeit zur Besetzung einer Arbeitsstelle im öffentlichen Dienst weisen auf eine vermeintliche überindividuelle Zweisprachigkeit hin. In Wirklichkeit stellen persönliche (Un-)Motivation zur Zweitspracherlernung, historisch gewachsene Feindseligkeiten zwischen den einzelnen Sprachgruppen und die Segmentierung Südtirols in „sprachlich homogene Subterritorien“ (Peterlini 2019: 208) Hürden für eine flächendeckende Zweisprachigkeit dar. Im schulischen Kontext machen sich die geringen Zweitsprachenkenntnisse merklich, vor allem die geringen Kenntnisse des Deutschen als Zweitsprache in den italienischsprachigen Schulen. Der einsprachig (entweder Deutsch oder Italienisch) ausgerichtete Habitus des Südtiroler Bildungssystems sorgt dafür, dass zum einen die Sprachtrennung aufrechterhalten bleibt und zum anderen die innere Mehrsprachigkeit der Schüler:innen mit und ohne Migrationsgeschichte außer Acht gelassen wird. Wie die drei Akteurinnen die Sprachenvielfalt in Südtirol innerhalb, aber auch außerhalb des Klassenzimmers erleben und wie sich dies auf ihr

Zugehörigkeitsgefühl sowie auf ihre eigenen Sprachen auswirkt, wurde in der zweiten Hälfte des Interviews thematisiert.

Saya spricht innerhalb des Gesprächs mehrmals über die Vorteile einer inneren Mehrsprachigkeit und sieht ihre vielfältigen Sprachenkenntnisse als ein Geschenk an. Die Akteurin nutzt die Möglichkeit der Zweisprachigkeit, um sich im Laufe des Heranwachsens neu zu positionieren, indem sie in der Mittelschulzeit bewusst Deutsch zugunsten der italienischen Sprache ablegt. Weniger als Vorteil und eher als Nachteil wird die individuelle Sprachenvielfalt vom monolingual ausgerichteten Schulsystem in Südtirol angesehen. Auch Nina thematisiert im Interview die Vorteile von Mehrsprachigkeit und welche sie daraus für sich ziehen kann. Aufgrund der Beherrschung von sowohl Deutsch als auch Italienisch kann sie ihren Sprachgebrauch an ihr Gegenüber anpassen. Damit möchte sie ihren Mitmenschen entgegenkommen, „[d]amit das für andere dann leichter ist“ (Int. Nina, Z. 373). Zeitgleich wirkt sich das Aufwachsen in einer mehrsprachigen Umgebung, zu Hause und in der Schule für sie negativ auf ihr Einzelsprachkönnen aus: Sie hat Schwierigkeiten, die einzelnen Sprachen voneinander getrennt zu halten – in ihrem Kopf herrscht Chaos. Als Sasha nach Südtirol zieht, kann sie keine der drei Landessprachen verstehen oder sprechen. Der Besuch einer italienischsprachigen Schule erleichtert ihr die Aneignung des Italienischen, sodass sie innerhalb kurzer Zeit mit Gleichaltrigen kommunizieren und sich im Alltag zurechtfinden kann. Aufgrund der mangelnden Vermittlung der deutschen Sprache in ihrer Schule – wie im Folgenden näher beschrieben werden soll – stellt die Zweitsprache gegenwärtig ein Hindernis dar. Wie bereits Saya und Nina feststellen, sieht auch die dritte Akteurin ihre individuelle, aber auch die gesamtgesellschaftliche Mehrsprachigkeit als Vorteil: Sie bezeichnet die Sprachen als „*Freiheit*“ („libertà“, Int. Sasha, Z. 466, 467), womit jede Sprache, welche man zusätzlich beherrscht, eine zusätzliche Freiheit für sie bedeutet. Infolgedessen nimmt sich die Protagonistin die Freiheit, sich selbst als zweisprachige Person (Albanisch und Italienisch) zu titulieren. Sasha und Nina äußern im Interview den Wunsch einer durchgängig mehrsprachigen Schule, sprich einer Schule, in welcher der Sachfachunterricht in unterschiedlichen Sprachen stattfindet. Während Nina sich eine Schule wünscht, in welcher Deutsch und Italienisch gleichberechtigt sind und bspw. das Fach Geschichte auf Italienisch und das Fach Biologie auf Deutsch unterrichtet werden, träumt Sasha von einem Schulunterricht, der Fremdsprachen wie Französisch oder Spanisch inkludiert. Beide Schüler:innen sehen dabei den Vorteil, ihre Sprachenkenntnisse zu verbessern und ihren Wortschatz in unterschiedliche Bereiche zu erweitern. Ihre Vorstellungen decken sich mit 73% der befragten Jugendlichen aus der „Jugendstudie 2021“, die es als überaus

sinnvoll betrachten, bis zu mehreren Schulfächern in der Zweitsprache und/oder in einer Fremdsprache unterrichtet zu bekommen (vgl. ASTAT 2022: 58). Obgleich es um den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht im italienischsprachigen Bildungskontext geht, kommen Nina und Sasha zu ähnlichen Schlussfolgerungen, welche ebenso mit dem alltagstheoretischen Diskurs zum schulischen Zweitsprachenlernen übereinstimmen. Sasha empfindet, dass dem Deutschunterricht wenig Bedeutung beigemessen wird. Sie beobachtet seitens der Lehrpersonen eine gewisse Selbstverständlichkeit, dass Deutsch als Umgebungssprache im Alltag angeeignet wird – die Schüler:innen würden ja in einer zweisprachigen Region leben. De facto sorgen die gelebte Sprach(gruppen)trennung, die Demotivation aufgrund potentieller Sprachlernschwierigkeiten sowie Vorrangstellung des deutschen Dialekts für die geringen Deutschkenntnisse innerhalb der italienischen Sprachgruppe. Nina hat zwar von Anfang an einen deutschsprachigen Bildungsweg eingeschlagen, doch Sasha kann dies durch Erfahrungsberichte von Freund:innen bestätigen. Wenn sie das Niveau der Zweitsprache ihrer Freund:innen, die eine italienischsprachige Schule besuchen, mit ihren Zweitsprachenkenntnissen im Italienischen vergleicht, kommt sie zu einem eindeutigen Ergebnis: Deutsch können sie „nicht so gut“ bis „kaum“ (Int. Nina, Z. 614, 615). In Bezug auf den monolingualen Habitus des Schulsystems in Südtirol wird Sayas sowie Ninas selbst als Vorteil wahrgenommene Mehrsprachigkeit zum Nachteil, indem die Schule nicht anerkennt, wie viele verschiedene Sprachen sie beherrschen. Ausschlaggebend für die Vergabe der Noten in den Sachfächern sind ausschließlich ihre Deutschkenntnisse. Die Schulleistung in Südtirol ist somit an das Beherrschen einer Einzelsprache gekoppelt. Infolgedessen kann Südtirols Bezeichnung als institutionell-mehrsprachige Region als Trugschluss betrachtet werden: Die Schulbildung wird zwar in drei verschiedenen Sprachen angeboten, jedoch werden diese strikt voneinander getrennt. Außerdem finden die mitgebrachten Erstsprachen der Schüler:innen keine Berücksichtigung.

7.5 Die Effekte der Sprach(gruppen)trennung auf (Nicht-)Zugehörigkeit und Sprachgebrauch

Südtirols Gesellschaft wird entlang der Differenzlinie Sprache in drei Gruppen unterteilt. Jede:r Bürger:in ist dazu verpflichtet, sich der deutschen, italienischen oder ladinischen Sprachgruppe zuzuordnen. Dieses zuordnungspolitische Instrument wurde eingeführt, um die damalige benachteiligte deutsche und ladinische Sprachgruppe zu schützen sowie Rechte und Pflichten verhältnismäßig zum Bevölkerungsanteil zu verteilen. Heute birgt

die Aufspaltung Südtirols Einwohner:innen nach Sprachzugehörigkeit eine gesellschaftliche Segregation, die den Forderungen einer mehrsprachigen und mehrfachzugehörigen Migrationsgesellschaft nicht gerecht wird. Ein Viertel der befragten Teilnehmenden¹⁶ der „Jugendstudie 2021“ in Südtirol sehen die Trennung zwischen den Sprachgruppen als ein Problem an. Schlüsselt man das Ergebnis nach den soziodemographischen Eckdaten, insbesondere nach der Erstsprache der Jugendlichen auf, so sind es vor allem junge Frauen italienischer oder fremdsprachiger Muttersprache, welche die Sprachgruppentrennung als negativen Aspekt Südtirols bewerten (vgl. ASTAT 2022: 84-86). Die Trennung Südtirols Bewohner:innen nach Sprachzugehörigkeit macht sich auch in den Freundeskreisen der Jugendlichen bemerkbar: Junge Erwachsene, die sich der deutschen Sprachgruppe zuordnen, haben zu 94% deutschsprachige Freund:innen. Bei der italienischen Sprachgruppe besteht der Freundeskreis zu 90% aus Gleichsprachigen. Ein differenziertes Bild zeichnet sich bei jenen Jugendlichen ab, die weder Deutsch noch Italienisch als Erstsprache sprechen: Ihre Freundeskreise sind sehr gemischt, sprich Freundschaften nach Sprachzuteilung spielt bei Jugendlichen mit Migrationsgeschichte kaum eine Rolle (vgl. ebd.: 43). Einzelne Aspekte zu den Auswirkungen der Sprach(gruppen)trennung auf das Leben der jeweiligen Akteurinnen wurden in den Interviews zum Teil explizit erfragt, zum Teil waren es aber auch die Schülerinnen, die das Thema von selbst ansprachen.

Auf die direkte Frage, ob die Sprachtrennung Auswirkungen auf ihren Alltag oder ihre Sprachbiographie hätten, antwortet Saya, dass sie im alltäglichen Leben und im Kontakt zu ihren Mitmenschen „keine Probleme persönlich“ (Int. Saya, Z. 1167) hätte, da sie sowohl Italienisch als auch Deutsch gut beherrsche. Im Gespräch bestätigt sie keinen großen Einfluss der Sprachtrennung auf ihren Sprachgebrauch zu verspüren. Abseits davon nimmt sie die Funktion von Sprache als Differenzlinie innerhalb ihrer Klassengemeinschaft wahr. Zwar besteht keine Trennung zwischen der deutschen und italienischen Sprachgruppe, jedoch zwischen jenen Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache und jenen mit nicht-deutscher Muttersprache. Die zweite Protagonistin, Nina, bejaht ganz deutlich die Frage nach ihrer persönlichen Wahrnehmung der Sprachtrennung in Südtirol; sie kann die Trennung der Sprachen stark verspüren, was sie bedauert. Die Trennung von Deutsch und Italienisch fällt der Schülerin vor allem in zweisprachigen Dokumenten oder auf zweisprachigen Beschilderungen auf, wodurch sie sich immer nur auf eine der zwei bzw. drei Landessprachen konzentrieren und die jeweils andere ausblenden würde. Dass

¹⁶ An der Fragebogenstudie, welche im Zeitraum von Februar bis April 2021 online durchgeführt wurde, nahmen 1.622 Jugendliche teil. Bei der Stichprobe handelt es sich um eine Zufallsstichprobe, die aus den Melderegistern entnommen wurde (vgl. ASTAT 2022: 167).

Deutsch und Italienisch stets getrennt werden, zeichnet sich anhand der strikten Deutschpflicht während ihrer Kindergarten- und Schulzeit deutlich. Damals wurde bei Missachtung der Deutschpflicht Strafen an sie und ihre Mitschüler:innen erteilt, in der Hoffnung, sie vom Italienischsprechen abzuschrecken. Die Sprachtrennung bewirkt, dass die Akteurin die deutsche Sprache im Alltag weniger sprechen hört und sie somit „nicht so fühl[t] irgendwie“ (Int. Nina, Z. 1001-1002). Eine Folge der Sprachtrennung ist auch, dass Sprachmischungen nicht zugelassen werden. Nina bemerkt, wie ihre Sprechweise als normabweichend betrachtet wird, wenn sie innerhalb einer Äußerung oder eines Gesprächs zwischen unterschiedlichen Sprachen hin und her wechselt. Auf die Nachfrage, wer ihr dieses Gefühl gibt, antwortet sie mit: „Allgemein [in Südtirol]“ (Int. Nina, Z. 1010). Die defizitäre Sichtweise auf *code mixing* bzw. *code switching* folgt dem populären Wissen, dass Sprachmischen darauf hindeuten würde, dass keine Sprache vollständig beherrscht würde. Auch für Sasha sind die Auswirkungen der Sprach(gruppen)-trennung bewusst wahrnehmbar, vor allem anhand der gebildeten Freundeskreise in ihrem Umfeld, die entweder rein „deutsch“ oder rein „italienisch“ sind – selten bestehen gemischte Freundschaften unter Gleichaltrigen. Diese Beobachtung deckt sich mit den oben genannten Ergebnissen der „Jugendstudie 2021“ (ASTAT 2022). Sie selbst hat Freund:innen aus beiden Sprachgruppen, denn welcher Gruppe ihr Gegenüber angehört, stellt für sie kein relevantes Kriterium dar. Im Zuge dessen erzählt die Protagonistin, sich keiner Sprachgruppe mehr oder weniger zugehörig zu fühlen. Im Alltag fällt der Schülerin auch auf, dass es Orte gib, an denen sich ausschließlich Angehörige der deutschen oder der italienischen Sprachgruppe aufhalten, womit die Sprachen auch räumlich voneinander separiert bleiben. Dass es spürbare Differenzen zwischen den zwei größten Sprachgemeinschaften gibt, stellt Sasha vorrangig anhand des optischen Aussehens, aber auch anhand der Denk- und Handlungsweise fest. Auf sie persönlich habe die Sprach(gruppen)trennung in Südtirol keine Auswirkungen, doch auf ihre Sprachbiographie schon: Durch den vorwiegenden Kontakt mit der italienischen Sprache spricht sie hauptsächlich Italienisch. Wäre der tägliche Umgang beider Landessprachen fließend, könnte sie gegenwärtig besser Deutsch sprechen, da ist sie sich sicher.

Nina und Sasha nehmen die Trennung der zwei Landessprachen Deutsch und Italienisch sowie ihrer Sprecher:innen stark wahr, Saya hingegen äußert sich dahingehend weniger im Interview. Auf ihre Sprachbiographie erkennt sie keinen Einfluss, da sie beide Sprachen gut beherrscht. Die anderen zwei Protagonistinnen, Nina und Sasha, teilen diesbezüglich eine ähnliche Meinung: Da sie nicht mit beiden Sprachen gleichermaßen in Kontakt kommen und eher in einer italienischgeprägten Umgebung leben, ist Italienisch

die vorherrschende Sprache. Trotz des deutschsprachigen Schulbesuchs stellt Nina fest Deutsch nicht sehr oft zu hören. Aufgrund der strikten Sprachtrennung bekommt sie das Gefühl, dass das gemischte Sprechen von Deutsch und Italienisch negativ konnotiert ist und somit abgelehnt wird. In Bezug auf die Auswirkungen der Sprach(gruppen)trennung auf das Gefühl der (Nicht-)Zugehörigkeit äußern sich Saya und Nina nicht explizit dazu. Aus der Darlegung in Kapitel 7.1 geht jedoch hervor, dass beide Akteur:innen als Angehörige der italienischen Sprachgruppe positioniert werden. Sasha hingegen expliziert im Gespräch sich keiner Sprachgruppe zugehörig zu fühlen, weder der deutschen noch der italienischen.

7.6 Sprachbezogene Ungleichbehandlung in Schule und Alltag

Aus den theoretischen Ausführungen der vorliegenden Arbeit geht hervor, dass weder ein wissenschaftlicher noch ein alltagstheoretischer Diskurs im Hinblick auf Ausgrenzungserfahrungen durch Sprache:n existiert. Forschungsarbeiten zu Sprache als Mittel zur Diskriminierung und Ungleichbehandlung stellen eine Lücke in der Südtiroler Sprach- und (Nicht-)Zugehörigkeitsdebatte dar, sei die Zielgruppe Jugendliche mit als auch ohne Migrationserfahrung. Viel allgemeiner gibt es ein Ergebnis aus der „Jugendstudie 2021“, bei welcher Jugendliche unter anderem zu den negativen Aspekten des Lebens in Südtirol befragt wurden: Knapp ein Viertel der befragten Jugendlichen empfindet den Punkt „Extremismus, Rassismus, Ungleichheiten“ als einen negativen Aspekt an Südtirol. Schlüsselt man jenes Ergebnis nach Muttersprache auf, so sprechen 40% der Jugendlichen, welchen den oben genannten Punkt als Problem einstufen, keine der drei Landessprachen als Erstsprache (vgl. ASTAT 2022: 85-86). Erfahrungen der Diskriminierung und Benachteiligung in Südtirol, hervorgerufen durch Differenzherstellung auf Grundlage von Sprache, waren in den geführten Interviews ein zentrales Thema.

Ihre ersten sprachbezogenen Ausgrenzungserfahrungen macht Saya in der Grundschule. Dort wird sie von ihren Klassenkamerad:innen aufgrund ihrer geringen Italienischkenntnisse – eine Folge des von ihrem Vater auferlegten Deutschgebots – ausgelacht und vom Klassengeschehen ausgeschlossen. Wenige Jahre später macht die Akteurin dieselbe Erfahrung in einer neuen deutschsprachigen Schule, nur diesmal ist es der Grad ihrer Deutschkenntnisse, auf deren Grundlage ein Ausschluss oder eine Beleidigung legitimiert wird und Saya verspüren lässt: Du bist anders, du gehörst nicht zu uns. Ein ähnliches Erlebnis widerfährt die Schülerin, als sie ihrer damaligen Lehrerin von ihren

zukünftigen Schulplänen erzählt, welche ihr Zweifel entgegenbringt. Diese Skepsis basiert auf Sayas Deutschfähigkeiten, die jedoch aufgrund des einsprachig ausgerichteten Bildungssystems nicht ihr Sachfachwissen widerspiegeln (können). Nicht nur in der Schule, sondern auch im alltäglichen Leben in Südtirol bemerkt Saya, dass sie anders behandelt wird, insbesondere wenn sie mit ihren Eltern angetroffen wird. Sie beobachtet in verschiedenen Situationen, wie sie und ihre Familie auf Grundlage ihrer Deutsch- und Italienischkenntnisse ungleich behandelt werden. Dass die Art und Weise des Umgangs an ihre Sprachkenntnisse gekoppelt ist, wird offensichtlich, wenn der Umgang sich ins Positive wandelt, sobald die Sprache sehr gut beherrscht wird. Saya selbst sieht das Aufwachsen in einer „anderen“ Erstsprache nicht als Grund, nicht auch wie eine „Einheimische“ behandelt zu werden. Ihren Beobachtungen zufolge handelt es sich nicht um beliebige „andere“ Erstsprachen, sondern vor allem außer-europäische. Sie ist sich sicher, dass eine Person bspw. französischer Muttersprache besser behandelt werden würde. Das Sprachprestige wird infolgedessen auf die Wertung ihrer Sprechenden übertragen. Allgemein betrachtet, kann die Protagonistin nicht nachvollziehen, wie es in Südtirol, einem Land, in welchem das Neben- und Miteinanderleben von unterschiedlichen „Kulturen“ schon immer existent war, in der aktuellen Zeit noch immer zu kultur- und sprachbezogener Diskriminierung kommen kann. Nina macht ihre erste Erfahrung, welche ihr signalisiert, dass sie nicht dazugehört und anders ist, bereits im Kindergartenalter. Ihr wird in dem Dorf, in welchem sie aufwächst, vorerst ein Platz im Kindergarten verweigert. Die Erzieher:innen begründen die Rückweisung anhand der Merkmale „Herkunft“ und „Muttersprache“: Bangladesch als Herkunftsland der Eltern sowie Deutsch als Zweit- bzw. Drittsprache stellen für die Pädagog:innen Grund genug dar, um Ninas Ausschluss aus dem Kindergarten zu legitimieren. Die Ausgrenzungserfahrungen schreiten voran, als sie nach Aufnahme in den Kindergarten von den Gleichaltrigen vom gemeinsamen Spielen ausgeschlossen wird. Weil die Akteurin nicht-deutscher Muttersprache ist, lassen sie die anderen Kinder auf latente Art und Weise spüren, dass sie anders ist. Im ersten Jahr der weiterführenden Schule, welche die Schülerin zum Zeitpunkt des Interviews frequentiert, suggerieren ihr ihre damaligen Lehrer:innen mehrfach eine „leichtere“ Schule zu besuchen. Sie tätigen den unterschwellig diskriminierenden Ratschlag auf Grundlage ihrer Schulnoten, welche wiederum im Zuge des monolingual gesteuerten Schulsystems auf ihr Sprachkönnen statt Sachfachwissen basieren. Ähnlich wie bei Saya und Nina ist es auch in Sashas Fall eine Lehrperson, eine Person in einer autoritären Machtposition, die sie aufgrund ihrer Erstsprache und damit einhergehenden Herkunft im Kontext Schule schikaniert. Abseits dieser schlechten Erfahrung und kleineren Episoden, in welchen sie

für ihren albanischen Akzent beim Italienischsprechen ausgelacht wurde, betont die Akteurin im Gespräch stets Lehrer:innen und Mitschüler:innen begegnet zu sein, die sie aufgeschlossen behandelt haben.

Alle drei Protagonistinnen machen im Zuge ihres Heranwachsens in Südtirol – in einer Gesellschaft, in der sie als „Nicht-Einheimische“ markiert werden – Erfahrungen der Ausgrenzung und Benachteiligung. Diese erleben sie vor allem im (vor-)schulischen Kontext durch ihre Pädagog:innen und Klassenkamerad:innen auf Grundlage der Herkunft (der Eltern), ihrer Religion, ihres Aussehens, aber auch aufgrund ihrer Sprache:n.

8 Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, selbst- und fremdbezügliche Subjektpositionierungen in Bezug auf Sprache als Differenzmerkmal von mehrsprachigen Jugendlichen, die entweder selbst oder dessen Eltern nach Südtirol migriert sind, zu explizieren. Der empirisch angelegten Studie ging eine theoretische Darlegung des Zusammenhangs von (Nicht-)Zugehörigkeit, Migrationsbewegungen sowie Sprachgebrauch und Sprechweisen voraus. Soziale sowie räumliche Zugehörigkeit:en bzw. Nicht-Zugehörigkeit:en von Individuen zu einem überindividuellen Kontext lassen sich mit den Dimensionen Migration und Sprache verknüpfen und neue Perspektiven hervorbringen. Bewegungen der Zu- und Abwanderung bedeuten eine Überquerung von Landesgrenzen, sie bedeuten aber auch eine Überschreitung von symbolischen Grenzen individueller und gesamtgesellschaftlicher Zugehörigkeit. Migration stellt diese Grenzen infrage, indem klare natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen aufgebrochen werden. Es entstehen uneindeutige Formen: eingeschränkte und fehlende Zugehörigkeiten, aber auch hybride und mehrwertige Zugehörigkeiten. Die Dimension Sprache kommt als Kriterium, wonach deren Sprecher:innen Ein- bzw. Ausschlüsse aus einem Zugehörigkeitskontext erfahren, ins Spiel. In diesem Fall sind die sprechenden Personen Subjekte, denn sie unterliegen diskursiven Praxen, in denen unter anderem bestimmt wird, welche Sprache in welcher Weise gesprochen werden darf. Ein Netzwerk von (nicht-diskursiven) Praktiken und Diskursen und die daraus entstehenden Wissensordnungen erzeugen und ermöglichen Subjektpositionen. Sprach- und Zugehörigkeitsordnungen sind in machtvollen Strukturen verwickelt, aus welchen unterschiedliche (Selbst-)Positionierungen hervorgehen. In der vorliegenden Arbeit bildet der alltagstheoretische Diskurs Südtirols zum Stellenwert der Einzelsprachen, dem plurikulturellen Zusammenleben sowie der Trennung der Sprachgruppen durch zughörigkeitspolitische Instrumente den Hintergrund, vor welchem die befragten Jugendlichen Selbst- und Fremdverortungen erfahren. Im Rahmen von biographisch-narrativen Interviews wurden acht Jugendliche mit Migrationsgeschichte gebeten, ihre Lebensgeschichte mit Schwerpunkt auf ihre Sprachbiographie zu erzählen. Zusätzlich wurden allen Erzähler:innen vorab formulierte Nachfragen zu ihrem Zugehörigkeitsgefühl je nach Sprachgebrauch, zu ihren erlebten Ausgrenzungserfahrungen aufgrund von Sprache und zu den persönlichen Auswirkungen der Sprach(gruppen)trennung in Südtirol gestellt. Aus dem Gesamtsample wurden drei Interviews gewählt, die sich durch ihren dichten Gesprächsinhalt sowie ihre differenzierten biographischen Erfahrungen auszeichneten. Die verschriftlichten Erzählungen wurden mittels der Narrations- und der Positionierungsanalyse

ausgewertet und interpretiert. Zunächst wurden die jeweiligen Fälle einzeln analysiert, bevor anhand übergeordneter Kategorien die Einzelfälle einer Kontrastierung unterzogen wurden. Hierfür wurden in Anlehnung an den Theorieteil sechs Kategorien gebildet, anhand welcher Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede innerhalb der sprach- und (nicht-)zugehörigkeitsbezogenen Erfahrungsweisen der befragten Jugendlichen herausgearbeitet wurden. Da es sich vorliegend um eine qualitative Arbeit mit einer kleinen Stichprobe handelt, sind die Forschungsergebnisse nicht repräsentativ für die Gesamtheit der mehrsprachigen Jugendlichen mit eigener oder familialer Migrationsgeschichte und aktuellem Wohnort in Südtirol. Jedoch lassen sich im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage (*Wie werden Jugendliche mit Migrationsgeschichte in Südtirol im Hinblick auf Sprache als Zugehörigkeits- und Differenzmerkmal positioniert?*) folgende Tendenzen aufzeigen:

1. Jugendliche, die aufgrund physiognomischer Merkmale als „Andere“ bzw. „Nicht-Südtiroler:innen“ kategorisiert werden, werden automatisch auf Italienisch angesprochen und somit als Angehörige der italienischen Sprachgruppe fremdpositioniert. Diese Erscheinung lässt sich nicht nur auf den Altersabschnitt Jugend begrenzen.
2. Der Südtiroler Dialekt wird vorwiegend von den „einheimischen“ Jugendlichen, sprich jenen mit Deutsch als Erstsprache und die den Dialekt im familiären Kontext sprechen, verwendet. Die dem Dialekt zugeschriebenen Eigenschaften bezüglich der Identitätsstiftung und der Stärkung des Wir-Gefühls finden sich im Klassenzimmer der Jugendlichen wieder und sorgen für eine Spaltung zwischen den dialektkompetenten Schüler:innen und den „Nicht-Einheimischen“, die als „Nicht-Dialektsprechende“ fremdverortet werden.
3. Den Erstsprachen der Jugendlichen, den sogenannten Migrationssprachen in Südtirol, wird im Kontext Schule keine Rolle zugeordnet, was zu einer Stagnation bzw. Abnahme der Muttersprachenkenntnisse führt. Dies wirkt sich wiederum auf die sprachliche Identität der Jugendlichen aus, insofern die Erstsprache als entscheidendes Kriterium für die nationale Zugehörigkeit betrachtet wird. Da (außer-)schulische Angebote zum Erhalt der Muttersprache unzureichend vorhanden sind, liegt es in der Hand der Jugendlichen, diese weiterhin zu bewahren.
4. Dass es in Südtirol mehr als nur eine Landessprache gibt, wirkt sich auf Jugendliche zweierlei aus. Zum einen kann es sich als Vorteil erweisen, indem der gewählte Sprachgebrauch unterschiedliche Positionierungen zulässt. Zum anderen kann genau diese Möglichkeit zu Irritation bezüglich der sozialen und ethnischen Zugehörigkeit

führen. Allgemein wird die Beherrschung mehrerer Sprachen von den Jugendlichen als vorteilhaft bewertet. Anders sieht es das Südtiroler Bildungssystem, welches einer einsprachigen Ausrichtung folgt: Das Sachfachwissen der Schüler:innen ist vom Niveau der Deutsch- oder Italienischkenntnisse abhängig, wodurch die Schulleistung von Schüler:innen nicht-deutscher bzw. -italienischer Erstsprache unterschätzt wird.

5. Die Jugendlichen nehmen die sprachlich-ethnische Segregation von Südtirols Gesellschaft wahr, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Die Trennung der deutschen und italienischen Sprache wirkt sich auf ihren eigenen Sprachgebrauch aus: indem sie nicht im selben Ausmaß mit Deutsch und Italienisch in Kontakt treten (können), leidet auch ihre Sprachbeherrschung darunter. Im Hinblick auf die Effekte der strikten Sprach(gruppen)trennung auf die selbsterfahrene Zugehörigkeit der Jugendlichen werden sie vor die Frage gestellt, sich einer Sprachgruppe zu bekennen.
6. Aufgrund des Differenzmerkmals Sprache werden Jugendliche mit Migrationsgeschichte im (schulischen) Alltag als „Andere“ kategorisiert und dementsprechend anders behandelt. In der Schule können Lehrpersonen ihre Machtposition missbrauchen und ihren Schüler:innen eine ihnen untergeordnete Subjektpositionierung zuweisen. Mit dem Aussprechen von Sprachverböten und der Erteilung von Strafen wird jenen Jugendlichen bei Nichteinhaltung eine inferiore Position zugeschrieben. Erfahrungen der Ausgrenzung erleben die Jugendlichen aber auch durch ihre Mitschüler:innen, indem abwertende Kommentare z.B. zu ihrer Sprechweise fallen. Durch die Beherrschung von sowohl Deutsch als auch Italienisch können die Jugendlichen die erhaltenen Fremdpositionierungen modifizieren und neugestalten.

Das Dilemma der Migrationsforschung, nämlich die (Re-)Produktion der Unterscheidungspraxis zwischen Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte, bleibt durch Benennung des Forschungsgegenstandes mit jenen Ordnungsbegriffen auch in der vorliegenden Arbeit aufrechterhalten. Mein Anspruch, das Dilemma ein Stückweit aufzulösen konnte durch die Wahl einer offenen Interviewform als Forschungsmethode, der Offenlegung eines „gemeinsamen Hintergrunds“, der bewussten Verschiebung des Fokus auf die Sprachbiographie der Erzählenden im Gespräch sowie der Vermeidung der Ansprache als „Jugendliche mit Migrationsgeschichte“ bei der Kontaktaufnahme zu den potentiellen Befragten angestrebt werden. Trotz der Offenbarung meiner eigenen „Betroffenheit“ scheint eine Aufhebung des Machtverhältnisses zwischen den befragten Jugendlichen und mir aufgrund meiner Positionierung als „Wissenschaftlerin“ und als *weiß* gelesene Person nicht möglich.

Was lässt sich nun aus den sprach- und zugehörigkeitsbezogenen Erfahrungen der Protagonistinnen für die (Schul-)Praxis im Raum Südtirol gewinnen?

1. Die zugehörigkeitspolitischen Instrumente, welche das Zusammenleben in Südtirol maßgeblich strukturieren, entsprechen nicht der Lebensrealität einer Migrationsgesellschaft. Die Segregation der Gesellschaft in Sprachgruppen lässt keine Mehrfachzugehörigkeiten zu und verhindert ein plurikulturelles und -linguales Leben. Es braucht eine Abschaffung der Kategorisierung von Menschen nach deren Sprache:n.
2. Alle Sprachen sind wertzuschätzen. Es braucht von daher eine Schule, welche auch Migrationssprachen inkludiert und somit die innere Mehrsprachigkeit ihrer Schüler:innen fördert. Wünschenswert wäre eine mehrsprachige Schule, die über die Sprachtrennung und dem Verständnis von Mehrsprachigkeit als Einzelsprachkompetenz in den traditionellen Fremdsprachen hinwegsieht.
3. Diskriminierung aufgrund von Sprache steht auch in Südtirols Schulen an der Tagesordnung. Es braucht eine Aufklärung über Diskrimination und Rassismus, die bereits in der Hochschulausbildung künftiger Lehrpersonen beginnen sollte.

Die Etablierung einer kritischen und reflexiven Migrationsforschung in Südtirol hat noch einen weiten Weg vor sich. Zukünftige Forschungsarbeiten werden die Grundlage für (bildungs-)politische Entscheidungen und pädagogisches Handeln in Ausbildung und Praxis bilden müssen. Bis dahin könnten wir damit beginnen, die Frage „Woher kommst du?“ mit der Frage „Wer bist du?“ zu ersetzen.

Das letzte Wort gehört Nina, Sasha und Saya – die Protagonistinnen dieser Arbeit, die Stimmen der Zukunft:

„[A]ls ich noch klein war, hatt ich das noch nicht verstanden, warum ist es so eigentlich, wenn man die Grenzen übergeht, dann ist es/ dann sind alle ja Ausländer, hä ich versteh das nicht? Und heute ist Ausländer zu sein ein so schlimmes Wort, ich weiß nicht. Und äh/ und ich hab noch nicht genau verstanden ((lächelt)) warum das so ist. Weil, wie gesagt, wenn man die Grenzen überschreitet, dann ist jeder Mensch ja Ausländer, theoretisch.“ (Nina, Z. 819-825)

“C’è come una libertà, secondo me le lingue sono definite. Sì una libertà, sì un pensiero lib/ sì una libertà, lo possiamo defi/ sì, giusto.”¹⁷ (Sasha, Z. 466-467)

„Und deswegen, wenn wir unter uns Menschen einfach mehr als Menschen ansehen würden, anstatt woher man kommt und wie man eine Sprache gut kann, dann glaub ich würden wir mehr besser miteinander umkommen [...]“ (Saya, Z. 523-525)

¹⁷ „Also wie eine Freiheit sind meiner Meinung nach Sprachen definiert. Ja eine Freiheit, ja ein freier Gedanke, ja eine Freiheit, können wir so defi/ ja, richtig.“ (Übersetzung ZKF)

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Lenz, Alexandra N. (2016)². *Variantenwörterbuch des Deutschen*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Anthias, Floya (2003). Erzählungen über Zugehörigkeit. In: Apitzsch, Ursula / Jansen, Mechthild M. (Hrsg.). *Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse*. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 20-37.
- ASTAT (2022). *Jugendstudie – Werthaltungen, Lebensformen und Lebensentwürfe der Südtiroler Jugend / Indagine sui giovani – Valori, stili di vita e progetti per il futuro dei giovani altoatesini: 2021*. Bozen/Bolzano.
- ASTAT (2021). *Zwei- und Dreisprachigkeitsprüfungen / Esami di bi- e trilinguismo: 2020*. Bozen/Bolzano.
- ASTAT (2020a). *Ausländische Wohnbevölkerung / Popolazione straniera residente: 2019*. Bozen/Bolzano.
- ASTAT (2020b). *Wanderungsbewegungen in Südtirol – Entwicklungen und Tendenzen zwischen 1993 und 2017 / Movimenti migratori in Alto Adige – Sviluppo e tendenze tra il 1993 e il 2017*. Bozen/Bolzano.
- ASTAT (2015). *Südtiroler Sprachbarometer – Sprachgebrauch und Sprachidentität in Südtirol / Barometro linguistico dell'Alto Adige – Uso della lingua e identità linguistica in provincia di Bolzano: 2014*. Bozen/Bolzano.
- ASTAT (2012). *Volkszählung – Berechnung des Bestandes der drei Sprachgruppen in der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol / Censimento della popolazione – Determinazione della consistenza dei tre gruppi linguistici della Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige: 2011*. Bozen/Bolzano.
- Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2019). *Südtirol Handbuch mit Autonomiestatut*. Bozen: Südtiroler Landesregierung. Online unter: https://www.provinz.bz.it/politik-recht-aussenbeziehungen/autonomie/downloads/Suedtirol_Handbuch.pdf [letzter Zugriff 19.01.2023]
- Autonome Provinz Bozen-Südtirol (2009)¹⁴. *Das neue Autonomiestatut*. Bozen: Südtiroler Landesregierung. Online unter: https://www.provinz.bz.it/lpa/download/statut_dt.pdf [letzter Zugriff 19.01.2023]
- Baur, Siegfried (2011). Die Sprache der Anderen. Was erschwert und was erleichtert den Zweitspracherwerb in Südtirol? In: Grote, Georg / Siller, Barbara (Hrsg.). *Südtirolismen. Erinnerungskulturen – Gegenwartsreflexionen – Zukunftsvisionen*. Innsbruck: Universitätsverlag Wagner. S. 167-175.
- Baur, Siegfried (2000). *Die Tücken der Nähe. Kommunikation und Kooperation in Mehrheits-/Minderheitssituationen. Kontextstudie am Beispiel Südtirol*. Meran: ALPHA&BETA Verlag.
- Baur, Siegfried / Larcher, Dietmar (2011). *Fit für Europa. Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in Südtirol*. Meran: ALPHA&BETA Verlag.
- Baur, Siegfried / Mezzalana, Giorgio / Pichler, Walter (2009). *Die Sprache der Anderen. Aspekte der Sprachen- und Schulpolitik in Südtirol von 1945 bis heute*. Meran: ALPHA&BETA Verlag.
- Berger, Peter L. / Luckmann, Thomas (2021 [1966])²⁸. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bjegač, Vesna (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bosančić, Saša (2019). Die Forschungsperspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse. In: Geimer, Alexander / Amling, Steffen / Bosančić, Saša (Hrsg.). *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer VS. S. 43-64.

- Bosančić, Saša (2017). Selbst-Positionierung zwischen Reflexivität, Eigen-Sinn und Transformation. Die Forschungsperspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse. In: Lessenich, Stephan (Hrsg.). *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016, Band 38*. Online unter: https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/632/pdf_193 [letzter Zugriff 19.01.2023]
- Bosančić, Saša (2016). Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskurs-analytischer Perspektive. Methodologische Überlegungen. In: Bosančić, Saša / Keller, Reiner (Hrsg.). *Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 95-119.
- Bourdieu, Pierre (2005)². *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson, übersetzt von Hella Beister*. Wien: Braumüller.
- Busch, Brigitta (2015). Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecher_innen. Zur Dekonstruktion von Sprachstatistiken. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hrsg.). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 45-67.
- Castro Varela, María do Mar / Mecheril, Paul (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 23-53.
- Cennamo, Irene (2019). *Mehrsprachigkeitsverständnisse aus machtkritischer Sicht* (Vortrag, 05.02.2019). Online unter: https://www.youtube.com/watch?v=s0UG_n83lg4 [letzter Zugriff 19.01.2023]
- Cennamo, Irene (2017). Doing Difference im Schulalltag. In: Daase, Andrea / Ohm, Udo / Mertens, Martin (Hrsg.). *Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule-Beruf*. Münster: Waxmann. S. 79-108.
- Cennamo, Irene (2013). *Doing Difference im Schulalltag. Orientierungs- und Handlungsformen lebensweltlich mehrsprachiger 12-14jähriger Schüler und Schülerinnen an Südtirols einsprachigen Schulen. Erfahrungsberichte über den Balanceakt zwischen sozial-plurilokaler, mehrsprachiger Subjektpositionierung und monolingualer Habitualisierung*. Bozen/Brixen: Dissertation.
- Colombo, Sabrina / Ritter, Anna / Stopfner, Maria (2020). Identity in social context: Plurilingual families in Baden-Wuerttemberg and South Tyrol. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jahrgang 25, Heft 1*. S. 53-83.
- Dal Negro, Silvia (2015). Sprache und Nation in Italien. Zur Dekonstruktion eines Zusammenhangs. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hrsg.). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 27-43.
- Dirim, İnci (2016a). Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 311-325.
- Dirim, İnci (2016b). „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hummrich, Merle / Pfaff, Nicolle / Dirim, İnci / Freitag, Christine (Hrsg.). *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 190-207.
- Dirim, İnci / Heinemann, Alisha (2016). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und der Erwerb sprachlich gebundenen Wissens und Könnens. In: Kilian, Jörg / Brouër, Birgit / Lüttenberg, Dina (Hrsg.). *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin/Boston: De Gruyter. S. 99-121.
- Dirim, İnci / Knappik, Magdalena (2014). Das „Kiezdeutsche“ als „Mimikry“? Positionierende Ko-Konstruktionen durch Jugendliche und Wissenschaftler/innen. In: Mecheril, Paul (Hrsg.). *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 223-237.
- Dirim, İnci / Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Natascha Khakpour*,

Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vor-rink. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Dirim, İnci / Mecheril, Paul (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 99-120.

Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2018)⁸. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.

Egger, Kurt (2001). *Sprachlandschaft im Wandel. Südtirol auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit. Soziolinguistische und psycholinguistische Aspekte von Ein- und Mehrsprachigkeit*. Bozen: Verlagsanstalt Athesia.

Engel, Dana / Niederfriniger, Irene (2016). Zum Umgang mit (migrationsbedingter) Vielfalt in Südtirol – eine europäische Region entwickelt ihr Profil. In: Carvill Schellenbacher, Jennifer / Dahlvik, Julia / Fassmann, Heinz / Reinprecht, Christoph (Hrsg.). *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich, Jahrbuch 3*. Göttingen: V&R unipress. S. 277-294.

Foucault, Michel (2015 [1969])¹⁷. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Gümüşay, Kübra (2020). *Sprache und Sein*. Berlin: Hanser.

Hall, Stuart (1994). Der Westen und der Rest. Diskurs und Macht. In: Stuart Hall (Hrsg.). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument-Verlag. S. 137-179.

Helferich, Cornelia (2011)⁴. *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hofer, Silvia (2020). *Deutsch ist nicht gleich Deutsch: Zum Umgang mit der plurizentrischen Sprache Deutsch und standardsprachlicher Variation an Südtiroler Oberschulen*. Universität Wien: Dissertation.

Hoffarth, Britta (2016). Migrationsforschung als Subjektivierungsforschung. In: Arslan, Emre / Bozay, Kemal (Hrsg.). *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. S. 71-86.

Jakob, Gisela (1997). Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München/Weinheim: Juventa Verlag. S. 445-458.

Jaspers, Lisa / Ryland, Naomi / Horch, Silvie (Hrsg.) (2022). *Unlearn Patriarchy*. Berlin: Ullstein.

Keller, Reiner (2012). Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, Reiner / Schneider, Werner / Viehöver, Willy (Hrsg.). *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 69-107.

Keller, Reiner (2011)³. *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Khakpour, Natascha (2016). Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel “Native Speaker”. In: Hummrich, Merle / Pfaff, Nicolle / Dirim, İnci / Freitag, Christine (Hrsg.). *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 209-220.

Kleemann, Frank / Krähnke, Uwe / Matuschek, Ingo (2013)². *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden: Springer VS.

Knappik, Magdalena (2016). Disinventing ‚Muttersprache‘. Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion‘. In: Doğmuş, Aysun / Karakaşoğlu, Yasemin / Mecheril, Paul (Hrsg.). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. S. 221-240.

- Knappik, Magdalena / Dirim, İnci / Döll, Marion (2013). Migrationsspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch: Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der LehrerInnenausbildung. In: Vetter, Eva (Hrsg.). *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 42-61.
- Kruse, Jan (2015)². *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, Siegfried / Krell, Claudia (2016)⁶. *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Leroy, Marie (2019). *Des images aux imaginaires du plurilinguisme: Représentations des langues de jeunes à Bozen/Bolzano*. Paris: L'Harmattan.
- Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2004)². *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lutz, Helma / Wenning, Norbert (2001). Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma / Wenning, Norbert (Hrsg.). *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich. S. 11-24.
- Mecheril, Paul (2014a). Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung. In: Ziegler, Albert / Zwick, Elisabeth (Hrsg.). *Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik*. Berlin u.a.: LIT. S. 159-174.
- Mecheril, Paul (2014b). Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung in das Thema, die zugleich grundlegende Anliegen des Center for Migration, Education und Cultural Studies anspricht. In: Mecheril, Paul (Hrsg.). *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 11-26.
- Mecheril, Paul (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, Maria do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 7-22.
- Mecheril, Paul (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2002). Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In: Roth, Hans-Joachim / Wenning, Norbert (Hrsg.). *Tertium comparationis 8/2*. Münster: Waxmann. S. 104-115.
- Mecheril, Paul (2001a). *Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien*. Online unter: <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0201.pdf> [letzter Zugriff 19.01.2023]
- Mecheril, Paul (2001b). Pädagogiken natio-kultureller Mehrfachzugehörigkeit. Vom „Kulturkonflikt“ zur „Hybridität“. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). *Diskurs, Studien zu Kindheit, Jugend, Familie und Gesellschaft, Band 10, Heft 2*. München: DJI Verlag. S. 41-48.
- Mecheril, Paul / Hoffarth, Britta (2009)². Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, Vera / Koller, Hans-Christoph (Hrsg.). *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 239-258.
- Mecheril, Paul / Rose, Nadine (2012). Qualitative Migrationsforschung. Standortbestimmungen zwischen Reflexion, (Selbst-) Kritik und Politik. In: Ackermann, Friedhelm / Ley, Thomas / Machold, Claudia / Schrödter, Mark (Hrsg.). *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS. S. 115-134.
- Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar / Melter, Claus / Arens, Susanne / Romaner, Elisabeth (2013). Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Mecheril, Paul / Thomas-Olalde, Oscar / Melter, Claus / Arens, Susanne / Romaner, Elisabeth (Hrsg.).

- Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. S. 7-55.
- Medda-Windischer, Roberta / Membretti, Andrea (Hrsg.) (2020). *Migrationsreport. Südtirol 2020*. Bozen: EURAC Research.
- Meißner, Hanna (2014). *Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx*. Bielefeld: transcript.
- Meister, Dietmar (2017). *Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Migration am Beispiel von Biografien in Wien lebender SüdtirolerInnen*. Universität Wien: Dissertation.
- Messerschmidt, Astrid (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun / Karakaşoğlu, Yasemin / Mecheril, Paul (Hrsg.). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. S. 59-70.
- Niedrig, Heike (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hrsg.). *Sprache und Bildung in der Migrationsgesellschaft. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript Verlag. S. 69-86.
- Pallaver, Günther (2008). South Tyrol's Consociational Democracy: Between Political Claim and Social Reality. In: Woelk, Jens / Marko, Joseph / Palermo, Francesco (Hrsg.). *Tolerance Through Law. Self Governance and Group Rights in South Tyrol*. Leiden/Boston: Martinus Nijhoff Publishers. S. 301-327.
- Peterlini, Hans Karl (2019). Magari mehrsprachig. Das Sprachenmodell Südtirol – von ungenutzten Möglichkeiten, alarmierenden Befunden und jugendlichem Pragmatismus. In: Donlic, Jasmin / Gombos, Georg / Peterlini, Hans Karl (Hrsg.) (2019). *Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und Migrationssprachen*. Klagenfurt: Drava Verlag. S. 199-219.
- Pfaff-Czarnecka, Joanna (2012). *Zugehörigkeit in der mobilen Welt. Politiken der Verortung*. Göttingen: Wallstein.
- Platzgummer, Verena (2021). *Positioning the Self. A Subject-Centred Perspective on Adolescents' Linguistic Repertoires and Language Ideologies in South Tyrol*. Universität Wien: Dissertation.
- Reckwitz, Andreas (2021)⁴. *Subjekt*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2017). Subjektivierung. In: Gugutzer, Robert / Klein, Gabriele / Meuser, Michael (Hrsg.). *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS. S. 125-130.
- Reuter, Julia / Mecheril, Paul (2015). Einleitung. In: Reuter, Julia / Mecheril, Paul (Hrsg.). *Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien*. Wiesbaden: Springer VS. S. 1-7.
- Riegel, Christine / Geisen, Thomas (2010)². Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung. In: Riegel, Christine / Geisen, Thomas (Hrsg.). *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizität- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 7-23.
- Risse, Stephanie (2013). *Sieg und Frieden – Zum sprachlichen und politischen Handeln in Südtirol/Südtirol/Alto Adige*. IUDICIUM Verlag: München.
- Risse, Stephanie (2010). Zugehörigkeitsstiftendes und zugehörigkeitsdemonstrierendes sprachliches Handeln – Versuch einer Kategorisierung jenseits des Konzepts von „Identität“ und „Alterität.“ In: Lorenz, Walter / Tauber, Elisabeth (Hrsg.). *Geschichte Und Region – Storia e Regione, Jahrgang 19, Heft 2*. Innsbruck/Wien: Studien Verlag. S. 120-135.

- Römhild, Regina (2003). Welt Raum Frankfurt. In: Sven Bergmann, Regina Römhild (Hrsg.). *Global Heimat. Ethnographische Recherchen im transnationalen Frankfurt*. Frankfurt am Main: Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie der Universität Frankfurt. S. 7-20.
- Rose, Nadine (2016). Subjektverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 326-339.
- Rose, Nadine (2012). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rosenthal, Gabriele (2015)⁵. *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schnitzer, Anna (2017). *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schütze, Fritz (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin / Robert, Günther (Hrsg.). *Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler. S. 78-117.
- Schütze, Fritz (1983). *Biografieforschung und narratives Interview*. In: Neue Praxis 3, S. 283-293.
- Schwendowius, Dorothee (2015). *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia / Birkner, Karin / Couper-Kuhlen, Elizabeth / Deppermann, Arnulf / Gilles, Peter / Günthner, Susanne / Hartung, Martin / Kern, Friederike / Mertzluft, Christine / Meyer, Christian / Morek, Miriam / Oberzaucher, Frank / Peters, Jörg / Quasthoff, Uta / Schütte, Wilfried / Stukenbrock, Anja / Uhmman, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 10*. S. 353-402.
- Sitta, Horst (1994). Im Dialekt leben. In: Lanthaler, Franz (Hrsg.). *Dialekt und Mehrsprachigkeit. Beiträge eines internationalen Symposiums*. Meran: ALPHA&BETA Verlag. S. 13-26.
- Spagnolo, Marta Lupica (2019). *Storie di confine. Biografie linguistiche e ristrutturazione dei repertori tra Alto Adige e Balcani*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Springsits, Birgit (2016). „Warum gehen wir dann auch nirgendwo?“ Zuweisung unterschiedlicher und unterscheidender Subjektpositionen im ein- und mehrsprachigen Unterricht. In: Hummrich, Merle / Pfaff, Nicole / Dirim, İnci / Freitag, Christine (Hrsg.). *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 247-257.
- Steinbach, Anja (2016). Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Machtverhältnisse in der universitären Lehramtsausbildung. In: Doğmuş, Aysun / Karakaşoğlu, Yasemin / Mecheril, Paul (Hrsg.). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. S. 279-300.
- Stopfner, Maria / Zanasi, Lorenzo (2021). *Sprachenvielfalt in der Mittelschule: Ergebnisse einer Langzeitstudie zur Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen in Südtirol. Abschlussbericht 2020*. Bozen: EURAC Research.
- Strübing, Jörg (2018)². *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Strübing, Jörg / Hirschauer, Stefan / Ayaß, Ruth / Krähnke, Uwe / Scheffer, Thomas (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie, Band 47, Heft 2*. Oldenbourg: De Gruyter. S. 83-100.
- Veronesi, Daniela (2010). „Zu wem gehör i jetzt?“ bzw. „due lingue che sono entrambe mie“. Sprachbiographien ein- und zweisprachiger Sprecher aus einem Grenzgebiet. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Jahrgang 40, Heft 160*. S. 83-106.

- Verra, Roland (2019). Überleben zwischen den großen Kultursprachen. Zur Geschichte, Lage und Zukunftsfähigkeit der ladinischen Sprache. In: Donlic, Jasmin / Gombos, Georg / Peterlini, Hans Karl (Hrsg.). *Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und Migrationssprachen*. Klagenfurt: Drava. S. 169-184.
- Wakenhut, Roland (1999). *Ethnische Identität und Jugend. Eine vergleichende Untersuchung zu den drei Südtiroler Sprachgruppen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weber Egli, Daniela (1992). *Gemischtsprachige Familien in Südtirol/Alto Adige. Zweisprachigkeit und soziale Kontakte*. Meran: ALPHA&BETA Verlag.
- Weger, Denis (2010). *Wächst nun endlich zusammen, was zusammen gehört? Das Projekt ‚Zweitsprachjahr – Un’anno in L2 – N ann te L2, L3‘ an Südtiroler Oberschulen (Sekundarstufe II) aus ExpertInnenperspektive*. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Weitlaner, Silvia (2012). *Ethnisch definierte Unterschiede zwischen den Bevölkerungsgruppen Südtirols in der Wahrnehmung von ImmigrantInnen und in den Auswirkungen auf diese*. Universität Wien: Diplomarbeit.
- Wiede, Wiebke (2020). Subjekt und Subjektivierung. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. Potsdam: ZZf – Centre for Contemporary History: Docupedia. Online unter: https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/deliver/index/docId/2075/file/docupedia_wiede_subjekt_und_subjektivierung_v3_de_2020.pdf [letzter Zugriff 19.01.2023]
- Zappe, Manuela (1996). *Das ethnische Zusammenleben in Südtirol. Sprachsoziologische, sprachpolitische und soziokulturelle Einstellungen der deutschen, italienischen und ladinischen Sprachgruppe vor und nach den gegenwärtigen Umbrüchen in Europa*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.

Anhang

A Einverständniserklärung zur Interviewteilnahme

Einverständniserklärung



Die:der Unterfertigte, _____, erkläre mich damit einverstanden, dass das Gespräch von Zoe Kaldor Fox aufgenommen und verschriftlicht wird sowie für die Auswertung im Rahmen des Forschungsprojektes „Ich spreche, also gehöre ich (nicht) dazu – (Selbst-)Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher mit Migrationsgeschichte in Südtirol“ verwendet werden darf.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das verschriftlichte Interview unter Beschränkung auf kleine Ausschnitte veröffentlicht (durch Aufstellen in der National- und Universitätsbibliothek) und auch online zugänglich wird. Mir wurde zugesichert, dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder anonymisiert werden, und dass die Interviewaufnahme nach Vollendung der Forschungsarbeit gelöscht wird.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass mein Name und meine Telefonnummer für den Zeitraum der Auswertung der Studie nach den Regeln des Datenschutzes vertraulich und sicher verwahrt werden (für den Fall der Klärung von Rückfragen im Laufe des Projektzeitraumes) und erst nach Vollendung des Projekts gelöscht werden.

Ein Widerruf meiner Einverständniserklärung ist jederzeit möglich.

Datum, Ort

Unterschrift (der Erziehungsberechtigten)

B Kurzfragebogen

Interviewnummer:

Datum:

Name:

Pseudonym:

E-Mail:

Tel.:

Geburtsdatum:

Alter:

Geburtsort:

Staatsbürgerschaft:

Jahr der Einwanderung (falls nicht in Südtirol geboren):

Wohnort vor Einwanderung:

Erstsprache/n:

Weitere Sprache/n:

Schule:

Klasse:

Numero intervista:

Data:

Nome:

Pseudonimo:

E-Mail:

Cell.:

Data di nascita:

Età:

Luogo di nascita:

Cittadinanza:

Anno dell'immigrazione (se non nato/a in Alto Adige):

Luogo di residenza prima dell'immigrazione:

Prima lingua o prime lingue:

Altra lingua o altre lingue:

Scuola:

Classe:

C Interviewleitfaden

Erzählimpuls

Wie ich dir schon erklärt habe, interessiere ich mich für deine Lebensgeschichte. Besonders interessieren mich jene Erfahrungen und Situationen, in denen deine verschiedenen Sprachen eine wichtige Rolle gespielt haben. Du kannst mir alles erzählen, was dir dazu einfällt – am besten beginnst du bei deiner frühen Kindheit bis zum heutigen Tag. Nimm dir für deine Erzählung so viel Zeit, wie du brauchst. Ich werde dich nicht unterbrechen, aber mache mir nebenbei Notizen für später.

Come ti ho già spiegato, sono interessata alla storia della tua vita. Sono particolarmente interessata alle tue esperienze e a quelle situazioni nelle quali le tue diverse lingue hanno avuto un ruolo importante. Puoi dirmi tutto quello che ti viene in mente – magari inizi dalla tua prima infanzia fino ad oggi. Prenditi tutto il tempo che ti serve. Non ti interromperò, ma mi farò degli appunti per dopo.

Erzählinterne Nachfragen

Du hast vorhin (...) erwähnt – wie ging es denn dann weiter? Du hast vorhin von (...) erzählt – könntest du mir das noch einmal genauer beschreiben? Könntest du mir noch mehr über (...) erzählen? Kannst du dich noch an eine/die Situation erinnern, wie (...)?

Prima avevi menzionato (...) – com'è andato avanti poi? Prima avevi raccontato di (...) – me lo potresti descrivere un po' più dettagliato? Mi potresti raccontare un po' di più su (...)? Ti puoi ricordare di una/della situazione, in quale/dove (...)?

Erzählexterne Nachfragen

Welche Rolle spielen die verschiedenen Sprachen, die du sprichst, in deinem Leben? Wie haben sich diese verändert?

Zugehörigkeit ist auch ein Gefühl. Wie fühlst du dich, je nachdem welche Sprache du sprichst? Gab es in deinem Leben Situationen, in denen du wegen deiner Sprachen ausgegrenzt oder anders behandelt wurdest? Wenn ja, welche?

In Südtirol wird alles nach den drei Sprachgruppen – deutsch, italienisch, ladinisch – getrennt. Spürst du diese Trennung? Wenn ja, wie wirkt sich das auf dein Leben aus?

Gibt es noch irgendetwas, das du mir noch gerne erzählen möchtest?

Che ruolo hanno le diverse lingue che parli nella tua vita? Come sono cambiate?

L'appartenenza è anche un sentimento. Come ti senti a seconda della lingua che parli?

Ci sono state situazioni nella tua vita in cui sei stato/a escluso/a o trattato/a diversamente a causa delle tue lingue? Se sì, quali?

In Alto Adige tutto è separato secondo i tre gruppi linguistici – tedesco, italiano, ladino. Tu senti questa separazione? Se sì, che effetto ha sulla tua vita?

Abschluss

Hast du noch irgendwelche Fragen an mich? Wie war das Gespräch für dich? Wie hast du es empfunden?

C'è ancora qualcosa che mi vuoi raccontare? Com'era la conversazione per te? Come l'hai trovata? Hai ancora delle domande a me?

D Interviewprotokoll

Interviewnummer: _____ Name: _____

Datum/Ort: _____

Dauer: _____

Kontaktweg:

Interviewatmosphäre:

Interaktion im Interview:

Schwierigkeiten/Probleme:

Sonstiges/Auffälligkeiten:

E Interviewtranskripte

Sprecher:innen: INT = Interviewerin, SAY = Saya

Datum/Ort der Aufnahme: 03.03.2022, Bozen

Dauer der Aufnahme: 02:16:33

Anmerkungen: Interviewführung im Freien, Hintergrundgeräusche (Baustelle, Kirchenglocken)

- 1 INT: Also genau, wie ich dir erklärt hab, in dem Gespräch am Telefon, interessier ich
2 mich für deine Lebensgeschichte, für deine Biographie. Und besonders
3 interessieren mich ähm deine Erfahrungen oder Situationen, in denen deine
4 verschiedenen Sprachen eine wichtige Rolle gespielt haben. Ähm du kannst mir
5 jetzt alles erzählen, was die dazu einfällt, am besten beginnst du vielleicht bei
6 deiner frühen Kindheit bis heute und ähm/ genau, nimm dir die Zeit, die du willst.
7 Ähm ich werd dich jetzt nicht unterbrechen, aber ich werd mir Notizen machen
8 und dich/ dir später Fragen stellen. ((lächelt)) Bitte. [00:00:41]
- 9 SAY: Also/ Als ich/ zu Hause spreche ich Kurdisch und deswegen als meine Eltern
10 hierhergekommen sind, ist es nicht, dass sie/ meine Mutter hat ein paar Kurse
11 besucht damit sie ihr Italienisch ein bisschen verbessert. Mein Vater hat sich mehr
12 sofort an die Arbeit/ also eine Arbeit zu finden. Also er hatte sich dafür
13 entschieden einfach Arbeit zu finden und deswegen war es so, dass sie nicht/ sie
14 haben die Sprache mit der Zeit schon dann so beherrscht, dass sie im Alltag sie
15 nutzen können, Italienisch. Deutsch ein bisschen weniger. Aber ansonsten haben
16 sie es nicht so viel gelernt, dass man/ dass sie es mir zu Hause dann auch so
17 beibringen können. Und deswegen war es so, dass ich einfach, ähm bis ich drei
18 Jahre alt war zu Hause nicht Deutsch sprechte, sondern nur meine Muttersprache.
19 Und als ich drei Jahre alt war, hab ich dann/ bin ich dann ins/ ins Kindergarten
20 gegangen und/ also jetzt weiß ich nicht mehr ganz, wie es anfänglich mir ging,
21 aber meine Mutter erzählt mir noch heute, dass ich so/ meine erste Freundin
22 immer so deutsch/ zwei deutsche Mädchen waren und die waren mir sehr so
23 hilfreich, weil ich mit denen nur Deutsch gesprochen habe. Und das hat sich auch
24 als Vorteil gezeigt, weil ich dann mit der Zeit sehr schnell die deutsche Sprache
25 gelernt habe. Dann hab ich/ ja dann hab ich wieder Kindergarten getauscht, aber
26 dann hatt ich nochmal Glück, dass ich wieder nur zwei <<lachend> deutsche
27 Freundinnen> hatte. Und bei denen hab ich nochmal meine Sprache verbessert.
28 Und ja/ und sozusagen in/ in der Grundschule war es so, dass ich ähm dort immer
29 noch gut Deutsch sprechen konnte. Nur, dass zum Beispiel, wenn es zu
30 Hausaufgaben kommt, war es so, dass meine Eltern mir nicht sehr viel helfen
31 konnten. Da erinnere ich mich noch, dass wir im fünften Stock, also eine/ eine/
32 eine alte Frau gab, die Deutsch w/ äh die Deutsch war und deswegen, wenn wir
33 wirklich nicht weiter ko/ wenn meine Eltern mir nicht wirklich helfen konnten,
34 dann haben sie mich bei/ zu ihr gebracht und sie hat mir weitergeholfen. Aber das
35 hat sich auch gezeigt, dass es/ dass deine Eltern dich nicht helfen hat es/ vielleicht
36 ist es nachhaltig manchmal, aber ich seh's heutzutage als Vorteil, weil ich hab/
37 dann hab ich schon in einem sehr jungen Alter gelernt selbstständig die Sachen zu
38 verstehen. Und ja, das find ich, dass es heute mir noch so hilfreich ist, weil
39 heutzutage, wenn ich etwas nicht verstehe, dann ist es nicht so, dass ich sofort
40 jemand nachrenne, der mir helfen sollte, sondern ich versuche es selbst in eine

41 andere Weise zu verstehen. Und ja/ und deswegen hab ich meine Grundschuljahre
42 so verbracht und mit der Zeit ist es/ hab ich einfach gelernt die Sachen
43 selbstständig zu machen und dann brauch/ musste ich nicht mehr zu diese nette
44 <<lachend> alte Frau>. Und ja, meine Freunde, meine Mitschüler waren vor
45 allem Ausländer. Deswegen war es so mehr/ da hab ich bemerkt mit der Zeit, dass
46 diese Ausländer mehr sozusagen Italienisch gerne hatten und Italienisch mehr
47 sprach und das hab ich bei meinen Mitschülern auch gemerkt, weil sie immer
48 mehr Italienisch sprachen. Und sozusagen sie haben mir manchmal ausgelacht,
49 dass ich nicht Italienisch gut konnte, weil mein Vater hatte mir verboten
50 Italienisch zu schauen. Im Fernseher und so, weil er meinte, dass Italienisch man
51 auch so sehr schnell lernt, aber Deutsch muss man sich wirklich dahinter setzen,
52 damit man es einfach lernt. Und da muss man Deutsch einfach sich/ beim Deutsch
53 muss man sich einfach mehr anstrengen, weil es schwieriger ist. Italienisch kannst
54 du mit der Zeit schon lernen. Und deswegen war mein Italienisch in meinen
55 ersten/ äh in meiner Kindheit noch sehr schlecht, aber mein Deutsch war sehr gut.
56 Und das hat meinen Mitschülern ein bisschen als so: „Ja, die kein Italienisch
57 kann“. Aber als ich dann in die Mittelschule gang, dann war es/ da hat es sich
58 alles ein bisschen schnell verändert, weil da war es wieder so, dass meine/ ich
59 hatte keine deutschen Freunde mehr und meine Freunde waren nur Ausländer und
60 unter uns haben wir nur begonnen Italienisch zu sprechen, was auch ein bisschen
61 auf/ den Professoren¹ auf die Nerven ging. Aber/ ja und dann hab ich begonnen
62 einfach mehr Italienisch zu sprechen. Und mein Deutsch hab ich/ und mein
63 Deutsch/ und dann ist es so weitergekommen, dass ich äh überhaupt nicht mehr
64 Deutsch in meinem Alltag spreche, außer mit den Professoren. Und das war nicht
65 sehr hilfreich, weil wenn man nur mit den Professoren spricht, dann ist es so, dass
66 man die eigene Sprache nicht so fördert und man nichts Neues lernt. Und mit der
67 Zeit hab ich es nicht bemerkt, ich habe es erst nur hier in der Oberschule bemerkt.
68 Dass meine Sprachkenntnisse in Deutsch sich geschwächt haben. Äh, und ja/ und
69 dann hab ich gesehen, dass das was mein Vater als Kind mir also verboten hatte,
70 hatte auch einen Sinn. Denn ich hab Italienisch so schnell gelernt in wenigen
71 Jahren, dass ich es jetzt perfekt kann, aber mein Deutsch hat sich ein bisschen
72 nach hinten sozusagen/ ich habe es ein bisschen hinterlässt. Und wenn ich mir
73 auch diese drei Jahre genommen hätte, mehr/ mich mehr auf die deutsche Sprache
74 zu konzentrieren, dann hätt ich jetzt vielleicht doch noch besser gesprochen. Und
75 deswegen hab ich gesehen, dass mein Vater doch ein bisschen recht hatte. Aber
76 ja/ und das hab ich erst, wie gesagt, in der Oberschule bemerkt. Denn da hab ich
77 jetzt so weniger Ausländer/ äh Mitschüler, die im Ausland kommen und mehr
78 Deutsche, die hier geboren sind und als Muttersprache Deutsch haben. Und die
79 reden so ohne Probleme Deutsch. Und was ich dachte, dass mein Deutsch gut ist,
80 dann war es wirklich nicht so. Und ja/ und ähm dann hab ich gesehen, dass ich/
81 auch wenn ich Deutsch unter mich äh gut sprechen konnte, hab ich gesehen, dass
82 ich mich nicht wirklich wohl/ ähm also wenn ich Deutsch redete hab ich mich
83 nicht wirklich wohl gefunden, also ich/ ich hab mich nicht so sicher gefühlt wie
84 ich in Italienisch rede. Zum Beispiel, wenn es so zu Diskussionen kommen mit
85 den Mitschülern, dann kann ich in Italienisch ohne Probleme diskutieren. Denn da
86 find ich die richtigen Worte sofort, aber in Deutsch war es so, wenn ich zu schnell

¹ Bezeichnung für Lehrer:innen in der Mittel- und Oberschule; nicht gleichzustellen mit dem akademischen Grad „Prof.“.

87 redete, dann war es so, dass ich immer nur falsche Sachen sagte. Und ja, meine
88 Mitschüler sozusagen: „Ja du kannst kein Deutsch, dann besser rede es einfach
89 nicht“. Und ja, deswegen war es so, dass ich gesehen habe, dass ich mich mehr/
90 dass ich wieder beginnen sollte mehr/ mich mehr auf die deutsche Sprache zu
91 konzentrieren. Und was ich noch/ und man sagt ja, dass die/ wenn man die
92 Muttersprache gut kann, dann ist es so, dass man auch die anderen Sprachen gut
93 kann. Und daran hab ich nicht wirklich geglaubt, aber ich hab es zum Beispiel vor
94 ein paar Jahren als wir bei meinen Verwandten wieder war und auch jetzt
95 heutzutage wenn andere Freunde von meiner Mutter, die auf meiner
96 Muttersprache sprechen, dann können sie das sehr gut. Und als ich klein war
97 konnte ich auch meine MUTTERsprache sehr gut und deswegen hab ich bemerkt
98 wie ich auch Deutsch sehr gut konnte. Jetzt kann ich meine Mutter/ ich weiß
99 nicht, wo der Fehler hier liegt, aber meine Muttersprache hat sich/ hab ich auch
100 ein bisschen nachgelassen, obwohl ich es zu Hause immer rede. Aber da hab ich
101 auch ein bisschen Schwierigkeiten mich sozusagen ähm auszudrücken und meine
102 Eltern äh die Sachen zu erklären. Und da hab ich gesehen, dass auch meine
103 Muttersprache wirklich nicht mehr so gut ist wie einmal. Und dann hab ich
104 bemerkt, dass zugleich auch die/ das mit der deutschen Sprache passiert ist. Und
105 das mit der Muttersprache tut mir ein bisschen leid, weil es ist meine
106 Muttersprache und mir liegt es am Herzen, dass ich sie auch sehr gut beherrschen
107 kann. Denn auch wenn ich hier geboren bin und auch wenn ich jetzt hier
108 aufgewachsen bin, ist es so, dass meine Eltern mir mit meiner eigenen Kultur
109 mich/ so mir/ mich aufgewachsen haben. Und deswegen sie mir/ und deswegen,
110 wenn mich jemand fragt: „Woher kommst du? Und bist du Italienerin oder
111 Deutsche?“, dann sag ich, dass ich einfach Kurdin bin, weil ich/ ich glaube, dass
112 es auch so ist. Und deswegen ist/ deswegen hat es mir auch ein bisschen leidgetan,
113 dass ich meine Muttersprache so hinterlassen habe. Und damit ich jetzt mein
114 Deutsch verbessere hab ich für mich selbst entschieden, dass ich versuche mehr
115 unter Freunden nur auf Deutsch zu sprechen. Jetzt hab ich auch wieder den
116 Vorteil, dass ich mit meinen Mitschülern Deutsch sprechen kann. Und ich hab
117 gesehen, dass auch Bücher sehr hilfreich sind. Ich bin/ ich habe ja viel/ ich lese
118 auch gerne viel Bücher. Aber/ und das hab ich auch bemerkt, dass in der dritten
119 Mittelschule hab ich viel gelesen und meine Professoren haben gesagt, dass meine
120 deutsche Sprache sich ein bisschen verbessert hat, im Verhältnis zu den anderen
121 zwei Jahren. Dann hab ich es wieder gelassen während/ wegen der Oberschule
122 mich daran zu gewöhnen. Aber in letzter Zeit hab ich wieder begonnen mehr zu
123 lesen und (3) vielleicht Sie können es nicht bemerken, aber ich selbst hab
124 bemerkt, wie ich vor einem Jahr noch Deutsch sehr sozusagen schlechter konnte
125 als jetzt. Jetzt habe ich mich wieder ein bisschen verbessert. Und ja, ich hoffe,
126 dass es in Zukunft noch besser gehen kann. Ja, und andere Sprachen, die ich mit
127 der Zeit gelernt habe waren Englisch und Arabisch. Arabisch ähm hat mein Vater
128 mir zu Hause beigebracht, schreiben und zu lesen. Und ich hab so sonntags so
129 kleine Kurse gemacht. Und ja/ und der Grund, wieso mein Vater mir Arabisch
130 beibringen wollte war, ja weil ich bin muslimisch und äh damit man den Koran
131 liest, muss man Arabisch können. Und deswegen hab ich Arabisch gelernt. Und
132 dann hab ich/ als ich groß geworden bin, hab ich gesehen, dass die/ das Alphabet
133 meiner Muttersprache, dasselbe ist wie im Arabischen, nur ein paar Buchstaben
134 sind dazuzulernen, dasselbe wie Deutsch und Italienisch, da gibt es manche

Buchstaben. Und deswegen hab ich gesehen, dass ich das Kurdische lesen auch mit der Zeit mir selbst beigebracht habe. Nur das Problem ((lächelt)), ich kann kein Arabisch reden und verstehen, was ich ähm/ aber ich würde es gerne in Zukunft lernen, weil ich finde es ist auch eine der Sprachen, die man weltweit schon viel nutzen kann. Englisch, äh also hab ich in der Mittelschule/ hatten wir eine Professorin, die uns sozusagen wirklich uns nicht viel beigebracht hat, weil sie mehr geschrien hat und <<lachend> nur Deutsch gesprochen hat>. Und bei ihr konnte man wirklich nicht vieles sozusagen lernen. Weil ich denke, wenn man solche Sprachen lernen soll, muss man es in einer Art machen, wo man die Interesse aufwecken kann und damit man auch es in einer Art macht, dass es dann auch gespeichert wird. Weil ich hab bemerkt, ich hab/ als ich Arabisch lernen wollte, hab ich so Wörter gelernt oder auch Sätze, aber nach ein paar Wochen hab ich es wieder vergessen. Doch beim Englischen hab ich bemerkt, ich hab begonnen mehr auf social media mehr auf Englisch Sachen mir anzuschauen, Filme. Und mit der Zeit war es so, dass ich Englisch jetzt sehr gut kann. Und/ und ja, deswegen hab ich bemerkt, dass wenn man es so im Alltag eine Sprache nutzt, dann ist es so/ es ist leichter man/ dann ist es leichter es in sich so <<lachend> zu speichern>. Und/ und ja, deswegen denk ich, dass man einfach so Wörter lernt und sie dann nicht weiß wie man sie ausnutzt oder auch bei Sprachen, die ein bisschen mehr komplexer sind, einfach Wörter zu lernen ist ein bisschen schwierig, weil die/ das bringt dir/ das bringt dir nichts, äh denn zum Beispiel im Deutschen, wenn/ wenn ein Ausländer jetzt Deutsch lernen will, dann glaub ich, dass ein paar Wörter zu wissen, also einen kleinen Wortschatz zu haben ist schon gut, aber damit man es wirklich nutzt sollte man sich mehr mit Menschen beginnen zu reden im Alltag. Denn/ denn da gibt es, wenn man/ denn ein Wort kann jetzt <<lachend> in verschiedenen Fällen eingesetzt wird>/ einsetzen und das ist einfach unmöglich, dass man alles auswendig lernt. Und ja/ und deswegen Arabisch, hab ich jetzt zurzeit nicht viel Zeit mich ähm dahinter zu setzen, aber wenn ich die Sachen jetzt mit der Zeit, Oberschule und all diese Sachen unter den Griff bekomme, dann werd ich mir auch Zeit dafür suchen. Und ja. Und ja, Kurdisch hab ich/ versuch ich zum Beispiel das gleiche, was ich mit dem Englischen gemacht habe, schau ich mir gerade Films an auf meiner Muttersprache, was ich nicht wirklich getan habe in meinem/ in meinem Leben. Zum Beispiel jetzt in den Ferien, ich und meine Familie wir setzen uns einfach hin und schauen uns einfach einen Film an. Und ((lacht)) da hab ich bemerkt, dass immer wenn ein Wort auftaucht, dass/ dann frag ich meine Mutter: „Was heißt das“? Und meine Mutter ist ein bisschen schockiert, ((lächelt)) sie sagt: „Ja das sind wirklich nur Grundlagen, Wörter, die man einfach wissen sollte, und du weißt sie nicht.“ Und dann hab ich/ da hab ich bemerkt, dass ich wirklich schlecht daran bin. Aber ich werde es schon/ ich habe es mir selbst versprochen, dass ich es fördern werde. Und ja. (3) Und im Italienischen/ ja Italienisch komm ich immer noch mit, weil ich ja mit Freunden außerhalb der Schule wie gesagt immer nur auf Italienisch rede. Mit meiner Schwester manchmal auf Kurdisch, manchmal auf Italienisch. Aber wie zum Beispiel mit meinem Bruder will ich versuchen mit ihm nur Deutsch zu sprechen. Ihm ist es auch okay, aber ich will wirklich, dass dasselbe, was mit mir passiert ist, nicht mit ihnen passiert. Mit meiner Schwester ist es ein bisschen schwieriger, es ihr dazu zu bringen mit mir Deutsch zu sprechen, weil sie jetzt schon in einem Alter ist/ also sie ist so [Zahl] Jahre alt und

183 will jetzt das machen, was sie will. Mein Bruder ist noch klein, also er ist in der
184 [Schulstufe] und er hört mich noch zu und wenn ich ihm etwas sage, dann macht
185 er das. Und ja. Und ich denke, das mit diesen/ als ich groß geworden bin ja, zum
186 Beispiel jetzt sehe ich, dass manche Sachen, was ich als ich klein war nervig fand,
187 mir heutzutage vorteilhaft sind. Wie zum Beispiel das/ wie vorher gesagt, das mit
188 der Selbstständigkeit, sich daran gewöhnen Sachen selbstständig zu machen.
189 Denn zum Beispiel meine Geschwistern/ mein Bruder weniger, weil ich ihn dazu
190 bringe selbst die Sachen zu machen, aber zum Beispiel meine Schwester, wenn sie
191 etwas sofort nicht versteht, dann ist es so, dass sie sofort zu mir kommt. Und/ ja
192 und deswegen ähm sie jetzt wirklich abhängig ist davon, dass sie zu mir kommt
193 und dass sie nicht die Sachen selbstständig macht. Und deswegen, ich finde es
194 auch gut, dass ich jetzt so daran gewöhnt bin. Und dann auch, dass wenn man
195 mehrere Sprachen lernt, man auch so/ auch in Zukunft wenn man andere lernt,
196 dann ist man daran gewöhnt mehrere Sachen sich äh ein/ also auswendig zu
197 lernen und einzuprägen. Und ja, deswegen finde ich, dass es/ diese vielfältige
198 Sprachen zu wissen einfach auch beim Lernen einen Vorteil hat, weil man daran
199 gewöhnt ist viel zu ler/ viel zu speichern. Und ja, natürlich auch die Kulturen zu
200 kennen zu lernen und immer verstehen, dass/ und dass wenn jemand eine
201 Schwierigkeiten hat/ denn es gibt manche, die sich daran schämen, wenn man eine
202 Sprache nicht gut beherrscht, vor allem Ausländer. Da finde ich, wenn man so
203 mehrere Sprachen kennt, da kann man verstehen, dass diese/ wie diese Person sich
204 gerade fühlt. Und ich finde, dass diese, die eine neue Sprache lernen wollen, aber
205 sich so unsicher fühlen, man so/ diese brauchen einfach jemanden, den sie da/
206 jemanden, den/ die sie daran erinnert, äh dass sie einfach sich Zeit nehmen sollten
207 und sich einfach wirklich dahin/ dahinter setzen sollten und mit der Zeit würden/
208 mit der Zeit dann wird es schon gehen. Und ja, also ((lächelt)) das ist alles.
209 [00:18:21]

210 INT: (6) Okay, <<lachend> danke schonmal> für deine ausführliche, tolle Geschichte.
211 Mmh genau, also du hast erzählt, du bist hier geboren und drei Jahren bist du in
212 den Kindergarten gekommen. In den [deutschen Kindergarten], stimmt das?
213 [00:18:43]

214 SAY: [Ja. Ja]. [00:18:43]

215 INT: Mhm. Hast du da/ du meinst, du hattest Freundinnen, die dir geholfen haben
216 Deutsch zu lernen. Kannst du dich erinnern, wie das war als du in den
217 Kindergarten gekommen bist? Als du gemerkt hast, okay zu Hause wird vielleicht
218 was anderes gesprochen als im Kindergarten. [00:18:59]

219 SAY: Ja, das hab ich mir auch mehrmals gefragt, weil gut daran kann ich mir nicht
220 mehr erinnern. Aber meine Mutter sagt, dass/ also anfangs ich nicht viel konnte.
221 Also zu Hause vielleicht hab ich/ manchmal haben meine Eltern mir/ mich daran
222 gefördert mir ein paar Sachen im Fernseher anzuschauen, in deutscher Sprache.
223 Aber anfänglich war es nicht sehr viel damit ich im Alltag weiterkomme. Da war
224 es so, dass ich zuerst <<lachend> nur mit>/ mit Händen und so mit meinen
225 Mitschülern weiterkommen will, aber wie gesagt ich finde, dass man eine Sprache
226 schneller lernt, wenn man mit/ mit Menschen im Alltag diese Sprache auch
227 ausnutzt. Es ist/ wenn man komplett NULL weiß, dann ist es schwierig, dann
228 versteht man einander nicht, aber wenn man klein ist, ist es auch nicht wirklich,

229 dass wir mit Sprachen sprechen, sondern auch nur so mit Händezeichen und so.
230 Aber mit der Zeit hab ich äh/ wenn ich/ ich weiß es wirklich nicht mehr, aber ich
231 glaube mit der Zeit hab ich mehr mit ihnen gesprochen und immer die gleichen
232 Sachen wieder zu hören, glaub ich, hab ich begonnen einfach sie in mir dann
233 sozusagen zu speichern. Und ja/ und was ich im Alltag immer mit den Händen
234 gezeigt habe, hab ich eines Tages dann ((lächelt)) mit dem richtigen Wort gesagt.
235 Und ja, ich glaube/ und deswegen find ich Schüler, die einfach in Ausland gehen,
236 damit sie eine Sprache lernen auch etwas sehr hilfreiches, denn desto mehr man
237 sich mit einer Sprache beschäftigt, desto leichter ist es und/ und desto in einer
238 mehr klugen Weise kommt man daran es schneller zu lernen. Und ja. Und das frag
239 ich mir immer noch meine Mutter und meine Mutter sagt ((lächelt)), sie weiß es
240 auch nicht wie ich es gelernt habe im Kindergarten, aber sie meint als ich
241 gegangen bin wusste ich nicht viel und mit der Zeit hab ich diese Grundsachen
242 einfach gelernt. Und das hat sich mit der Zeit gefördert. Und ja. [00:21:09]

243 INT: Mhm. Und du hast erzählt, ihr hattet eine deutsche Nachbarin, die euch/ die dir ab
244 und zu bei den Hausaufgaben geholfen hat. Wie war das? [00:21:21]

245 SAY: Zum Beispiel, wenn ich Hausaufgaben machte, dann kann es passieren, dass ich
246 manchmal eine Übung nicht verstanden habe oder ähm einfach, wenn es eine
247 Geschichte zu lesen ist nicht verstanden und dann brauch ich jemand, der es mir
248 ein bisschen besser erklärt. Meine Eltern konnten es mir/ konnten nur bei sehr
249 leichten Sachen mir helfen, aber wenn es zu so Texten kommt, die ein bisschen
250 komplexer waren, konnten sie es mir nicht helfen. Jetzt sind sie schon mehr besser
251 daran, weil sie auch mit der Sprache jetzt besser äh sich auskennen, aber damals
252 war es ihre erste/ wie gesagt ihre erste Jahre hier in Italien und meine Mutter war
253 mehr auf die/ auf die italienische Sprache konzentriert und mein Vater mehr auf
254 die Arbeit. Und deswegen ähm ging ich einfach zu dieser/ zu unserer Nachbarin
255 und diese ähm erklärte mir die Sachen auf Deutsch und ja/ und das war in der
256 Grundschule und deswegen konnte ich schon die deutsche Sprache besser, dass
257 ich es verstehe. Und sie erklärte mir die Sachen, aber mit der Zeit/ aber es ist
258 nicht, dass es für alle fünf Jahre so war. Es war nur so am Anfang, denn wie
259 gesagt, mit der Zeit hab ich dann/ hab ich die Sprache/ mit der Sprache hab ich
260 mich verbessert und äh/ und ich hab gelernt die Sachen selbst zu verstehen. Also
261 wenn ich auch etwas nicht verstand, hab ich versucht, dass ich den Kontext
262 verstehe und auf eine Art und Weise bin ich daran gekommen. Und ja. Sie ist
263 auch noch heute unsere Nachbarin und sie erinnere/ und dann, wenn wir manchmal
264 sprechen, dann sprechen wir ja Deutsch und sie sagt: ((lächelt)) „Ja, ich erinnere
265 mich als du klein warst und nicht verstehen konntest und jetzt redest du mit mir“. [00:23:10]

267 INT: Mhm. Ah schön, ja. Dann hast du erwähnt mmh, dass dein Vater gemeint hat:
268 „Schau bitte nicht Fernseher auf Italienisch“, oder/ genau. Ihm war das/ warum
269 glaubst du war ihm so wichtig, dass du NICHT Italienisch irgendwie hörst und
270 sprichst, sondern Deutsch im Vordergrund steht? [00:23:32]

271 SAY: Ja, also er selbst/ er war zuerst ähm/ er hat in Deutschland zuerst gearbeitet, bevor
272 er nach Italien kam. Und ich glaub er hat selbst die zwei Sprachen jetzt kennen
273 gelernt und/ und er hat ges/ und ich glaube er hat gesehen, wegen seine eigene
274 Erlebnisse und äh/ ja, er hat gesehen, wie die zwei Sprachen verschieden sind.

275 Eine ist recht leichter zu lernen, weil ich hab's selbst auch jetzt erlebt und/ ja, und
276 einfach wenn ein Ausländer kommt und die zwei Sprachen kennenlernt, dann
277 sieht man, dass Italienisch recht leichter ist zu lernen. Und ich glaube/ und meine
278 Eltern wollten schon als ich klein war, dass ich mehr Sprachen konnte und damit
279 mich/ damit ich/ ja, sie wollten einfach, dass ich mehrere Sprachen konnte, damit
280 ich, wenn ich groß werde auch, das mir also als Vorteil sei für mich. Und
281 deswegen haben sie auch dafür/ sich dafür entschieden mich in eine deutsche
282 Schule zu schicken. Denn in einer italienischen Schule lernt man auch Deutsch
283 aber/ zum Beispiel ich hab eine Freundin, die italienische Schule geht, aber ihr
284 Deutsch ist nicht SO wie MEIN Italienisch ist, die ich in einer deutschen Schule
285 lerne. Und der Grund ist es nicht, weil ich Italienisch sehr gut in der deutsch/ in
286 der Schule lerne, sondern weil man es im Alltag einfach lernen kann. Und mein
287 Vater wollte wirklich, dass ich äh meine deutsche Sprache schon von einem
288 jungen Alter gut beherrschen kann, damit ich, wenn ich größer werde auch/ damit
289 es dann für mich kein Problem ist ähm im Alltag fort/ durchzukommen mit der
290 deutschen Sprache. Und deswegen hat er, damit ähm/ und deswegen hat er sich
291 dafür entschieden, dass ich deutsche Schule gehe. Und Italienisch konnte ich
292 schon sprechen und so, aber er wollte, dass ich mehr/ dass ich mich mehr auf die
293 deutsche Sprache konzentriere. Denn er konnte ja selbst mir nichts beibringen und
294 damit/ damit wollte er so zu tun, dass alles, was um mir war, Deutsch war. Und
295 deswegen glaub ich, hat er mir die italienische Sprache sozusagen ein bisschen (3)
296 nicht ganz verboten, sondern er hat es mir so weniger bei Seite gelegt so, damit
297 ich mich mehr auf die deutsche Sprache konzentriere. Und ich finde, auch wenn
298 ich klein war und das mit meinen Mitschülern, die ein bisschen es dumm fanden,
299 find ich es heutzutage wirklich etwas vorteilhaftiges, weil meine Schwester zum
300 Beispiel, bei IHR hat mein Vater es ein bisschen hinterlässt, weil er mit Arbeit
301 mehr konzentriert war und meine Schwester kann glaub ich jetzt mehr Italienisch
302 besser, obwohl ich in ihrem Alter besser Deutsch konnte. Und heutzutage find ich,
303 das was er getan hat ähm auch gut war, weil ich hab gesehen wie schnell das
304 Deutsch sich hinter/ ähm so, wie man das Deutsch so leicht vergessen kann und
305 mit der Zeit äh daran nichts mehr sozusagen schlechter wird. Und das Italienisch
306 hingegen so leicht/ sozusagen man es leicht einprägen kann und auch wenn man
307 es für eine lange Zeit nicht mehr sprechen kann, kann man es trotzdem noch
308 beherrschen, weil zum Beispiel hab ich auch noch eine andere Freundin, die jetzt
309 nach L-Stadt sich umgezogen hat, vor drei Jahren glaub ich. Jetzt kann sie noch
310 Italienisch gut, weil wir manchmal noch Italienisch zusammen reden, aber sie
311 sagt, dass sie fast kaum mehr gut Deutsch reden kann. Und das sieht man, dass
312 man/ wenn man Deutsch einfach nicht als Muttersprache hat und es auch nicht im
313 Alltag nutzt, dann ist es so, dass so eine schwierige Sprache auch dann leicht zu
314 vergessen ist. Während leichtere Sprachen, die auch gerne ausgenutzt wird,
315 einfach/ man sie auch so nach ein bisschen sich wieder mit ein paar Gesprächen
316 wieder gut beherrschen kann. Und deswegen find ich, dass mein Vater nichts so
317 Schlechtes mir angetan hat. Ich find es einfach gut. [00:27:52]

318 INT: Mhm. Also jetzt im Nachhinein findest du's gut. Hast du das als Kind auch schon
319 verstanden? Oder wie hast du da reagiert? [00:28:01]

320 SAY: Also, als Kind hab ich nichts daran so/ mein Vater/ meine Mutter erzählt mir
321 heute noch, dass ich als Kind nichts daran ähm fand, dass es so ähm nachteilhaftig

322 ist für mich, weil ich war auch/ ich war ein Kind und fand das ganz okay für mich.
323 Und es war nicht so, dass ich unbedingt da war: „Ja, ich will die italienische
324 Sprache unbedingt lernen“. Und auch wenn meine Mitschüler mir manchmal
325 sagten: „Ja, du kannst die italienische Sprache nicht gut“, ähm ja vielleicht dort
326 hab ich gemerkt, dass ich die italienische Sprache gerne beherrschen wollte.
327 Vielleicht war es dort ein bisschen/ ähm bisschen/ es ist immer so, wenn deine
328 eigenen Freunde etwas können und du nicht, dann fühlst du dieses ja „wie gerne
329 ich das auch können könnte“ oder „wie gerne ich das haben wollte“. Ja und
330 deswegen/ vielleicht dort habe ich mich ein bisschen ausgeschlossen gefühlt, aber
331 ja das war nicht etwas, was aber mir im Alltag so hinterher war. Nicht, dass meine
332 Freunde jetzt mich gemobbt haben, sie waren meine Freunde, aber/ und ja, das ist
333 manchmal so, dass man unter Mitschülern sich ein bisschen auslacht, aber es war
334 nicht, dass sie mir hinterherliefen und mich die ganze Zeit gemobbt haben, das
335 war nicht der Fall. Und ja/ und mit der Zeit, so in der fünften, ersten Mittelschule
336 hab ich es schnell bemerkt. In den ersten Jahren Grundschule war das kein
337 Argument und das war nur so/ in der dritten vierten war es vielleicht etwas, was
338 man/ was zur Erscheinung kam und was man bemerkt hatte, aber ansonsten hatte
339 es mir wirklich keinen/ äh keinen sozusagen/ es hatte keinen großen impact² auf
340 mich und mein Leben und ja. Deswegen find ich es auch nicht so ein Problem was
341 mein Vater mit mir getan hat, weil ich finde er hat es gut gemeint und am Ende ist
342 es auch/ auch als etwas Gutes gekommen. Weil mein Bruder und meine
343 Schwester sie schauen sich jetzt/ sie sind mehr freier, weil meine Eltern/ es ist
344 immer so, die größere hat es immer strenger gehabt. Und ja, bei ihnen ist es so,
345 dass sie mehr freier sind und ich seh es schon, wie sie mit der deutschen Sprache
346 sich ein bisschen Schwierigkeiten/ wie sie so Schwierigkeiten haben. Und ja/ und
347 deswegen find ich es immer noch gut, was er gemacht hat. Und er/ und es ist nicht
348 so, <<lachend> dass mein Vater gekommen hat und er hat gesagt: „Wehe, wenn
349 du etwas auf Italienisch anschaust“>. Es war nur mehr: „Schau mehr etwas auf
350 Deutsch, was besser ist für dich und Italienisch wirst du schon mit der“/ er hat mir
351 immer wieder erklärt, wieso er es ähm/ er mehr die deutsche Sprache so wichtig
352 fand und nicht, dass er Italienisch so als eine unnötige Sprache (fand). Er hat es
353 mir immer wieder erklärt als ich klein war und auch als ich größer wurde und
354 heutzutage sag ich zu ihm, dass er doch recht hatte und er sagt: „Ja siehst du, ich
355 hab das ja gut gemeint“. [00:31:19]

356 INT: ((lacht)) Mhm mhm. Also in der Grundschule haben deine Mitschüler, ab und zu
357 angemerkt, dass du nicht gut Italienisch kannst, hast du gemeint? [00:31:34]

358 SAY: Ja. [00:31:35]

359 INT: Wie hast du darauf reagiert? Kannst du dich daran erinnern? [00:31:39]

360 SAY: Ja also, ich hab mich ein bisschen unsicher gefühlt, weil dann hab ich/ weil
361 vorher hab ich das nicht bemerkt und ich hab auch nicht gesehen, dass es so ein
362 großes Problem war. Dann hab ich äh/ und dann hab ich bemerkt/ und als ich das
363 bemerkt habe, dann wurd ich so unsicher immer, wenn ich auf Italienisch redete.
364 Denn da jedes kleines Fehler, was ich machte dann/ ich hatte auch zwei
365 Freundinnen, die waren nicht die besten Freundinnen, die ich je gehabt hatte und
366 immer, wenn man/ denn, wenn jemand eine Sprache lernen will und deswegen sie

² engl. „Einfluss“

367 im Alltag sie spricht mit Menschen, die mehr daran/ mit Menschen, die sich
368 besser auskennen mit dieser Sprache, dann ist es gut, weil ich/ weil man ja da/ es
369 so ist, dann man/ während man redet diese Person dich dann verbessert und das
370 ist/ und mit der Zeit vermeidet man diesen Fehler wieder. Aber bei meinen
371 Freundinnen war es mehr, dass sie mir gesagt haben: „Ja schau, du hast diesen
372 Fehler gemacht, du kannst kein Italienisch“, anstatt „Schau, das ist ein Fehler,
373 verbessere es“. Und deswegen ja/ und deswegen hab ich mich ein bisschen
374 unsicher gefühlt als ich Italienisch gesprochen habe. Und deswegen als ich in die
375 Mittel/ als die Mittelschule kam und meine Mitschüler nur Italienisch redeten und
376 kaum mehr Deutsch, hab ich für mich selbst entschieden, dass ich jetzt mehr
377 Italienisch rede. Ja es hat auch genutzt, weil ich jetzt mein Italienisch äh in diesen
378 drei Jahren gefördert habe, aber ich soll/ aber ich hätte auch zugleich die deutsche
379 Sprache nicht so hinter mir lassen, denn ja/ weil jetzt meine italienische Sprache
380 gesteigert ist, während die deutsche noch/ nicht mal mehr auf seinem eigenen
381 Platz ist, sondern noch mehr runtergefallen ist. Und ja, deswegen habe ich mich
382 ein bisschen zu viel ein äh/ beeinflussen lassen von meinen Freunden, denn wenn
383 ich es im Alltag mit ein paar auf Italienisch gesprochen hätte und Deutsch nicht
384 ganz komplett von meinem Alltag äh vermeiden hätte, dann hätte ich ähm
385 Italienisch mit der Zeit auch gut beherrschen können und zugleich noch die
386 deutsche Sprache im Alltag auszunutzen. Doch ähm/ ja und wie gesagt, ich hatte
387 nicht die besten Freunde, weil ja <<lachend> es einfach so war>. Und sie immer
388 nur meine FEHLER so bemerkten und sie es mir unbedingt zeigen mussten. Und
389 ja, dasselbe ist heute, aber im Gegenteil mit dem Deutschen. Ich fühle mich
390 manchmal unsicher, wenn ich auf Deutsch rede, vor allem, wenn ich mit meinen
391 äh/ mit meinen Mitschülern rede, die deutsche Muttersprache haben. Denn da war
392 es auch so, dass jetzt sozusagen die Jungs es sind, die sagen/ die immer: „Ja
393 schau, du machst diesen dummen Fehler“. Zum Beispiel ich bin wirklich schlecht
394 mit den Fällen, ich/ ich weiß nicht, wann man welchen Fall/ vor allem Akkusativ
395 <<lachend> und Dativ weiß ich nicht>, wann man die beiden äh ausnutzen sollte.
396 Und ja/ und deswegen, wenn ich rede fühl ich mich unsicher, aber zum Beispiel
397 hab ich/ die Laura³, mit ihr haben wir unter uns manchmal ausgemacht, dass wir
398 miteinander Deutsch reden und mit ihr fühl ich mich hingegen wohl, wenn ich auf
399 Deutsch rede. Auch wenn ich manch/ sie ist besser als mir in Deutsch und wenn
400 ich Fehler mache, verbessert sie mich und/ und da fühl ich mich schon wohl, weil
401 ich weiß, dass sie es tut damit ich mich fördere. Und ich finde das ist gut, wie man
402 eine Sprache wieder im Griff bekommt oder wenn man sie einfach beherrschen
403 will. Und ja. [00:35:23]

404 INT: Mhm mhm. Genau, das hast du gerade angesprochen, dann kam die Mittelschule.
405 Es war zwar eine deutsche Mittelschule, aber du hast mehr Italienisch gesprochen
406 mit den Mitschülern. [00:35:37]

407 SAY: Ja. [00:35:37]

408 INT: Und Deutsch mit den Lehrern [wahrscheinlich] noch und die einzelnen [Fächer]
409 waren auf Deutsch. Mmh warum wurde in der Klasse so viel Italienisch geredet,
410 glaubst du? [00:35:47]

³ Pseudonym für Sayas Mitschülerin, auch Gesprächspartnerin (s. Gesamtsample)

411 SAY: [Ja. ja]. Ähm ich glaube es ist so, wie ich vorher schon gesagt habe. Ausländer
 412 glaub ich, ähm sie finden einfach eine Sprache die leichter ist so/ sie haben es
 413 mehr gern. Und ich denke hier/ und hier in Italien, also auch hier Bozen, obwohl
 414 hier auch/ hier in Südtirol so zweisprachig ist alles, wird ähm zum Beispiel/ nicht
 415 hier in der Stadt⁴, sondern ein bisschen außerhalb der Stadt wird vor allem mehr
 416 Italienisch gesprochen. Und ich hab bemerkt als ich jetzt dann in die Mittelschule
 417 gegangen bin, dass es mehr immer die Ausländer sind, die so Italienisch mehr
 418 sprechen als Deutsch. Und ja/ und deswegen find ich, dass ähm/ und die
 419 Mittelschule, die ich besucht habe, gaben es so mehr Ausländer. Zum Beispiel die
 420 A-Schule und S-Schule war glaub ich/ sie sind nicht so wie die S-Schule, die ich
 421 hinging. Und ja/ und Ausländer, hab ich bemerkt, die einfach hier/ die Ausländer
 422 hier haben es einfach gerne/ mehr gern Italienisch zu sprechen. Und ja/ und/ und
 423 ich weiß nicht, mit der Zeit hab ich bemerkt, dass sie nicht/ dass manche von
 424 ihnen ja nur deutsche Schule gehen, weil sie/ weil sie von klein an deutsche/
 425 deutsche Kindergarten, wie mich, eingeschrieben wurden sind. Aber bei manchen
 426 kommt es gut an wie bei mir, zum Beispiel ich find es gut, dass sie mir in die
 427 deutsche Sprache eingeschrieben haben. Bei anderen kommt es nicht so gut an,
 428 weil sie vielleicht gerne Italienisch wollten. Weil zum Beispiel jetzt hab ich ähm
 429 zwei Mitschüler, die von deutscher Mittelschule italienische Oberschule besucht
 430 haben. Während andere ja noch deutsche Oberschule machen, aber trotzdem
 431 Italienisch einfach lieber haben. Und ja/ und ich finde, dass es einfach so hier/ die
 432 Ausländer zum Beispiel hier/ weil zum Beispiel ich hab auch bemerkt, wenn ich
 433 irgendwohin gehe und wenn man/ da gibt es so immer zweisprachig, Italienisch
 434 oder Deutsch, und wenn man jemanden/ sie zum Beispiel mir sieht, dann ist es so,
 435 dass manchmal passiert, dass mit meinem Vater und mir automatisch auf
 436 Italienisch gesprochen wird. Während bei anderen vielleicht gefragt wird zuerst:
 437 „Deutsch, Italienisch? Buongiorno, guten Tag“. Und mit welcher Sprache man
 438 antwortet wird mit denen weitergesprochen, oder/ aber bei Ausländern vielleicht
 439 geht man davon aus, dass sie mehr Italienisch gerne sprechen. Oder, dass sie nur
 440 italienische Schule besuchen. Und das find ich ein bisschen/ das hat manchmal
 441 mir ein bisschen sozusagen nicht gefallen, weil ich glaube man sollte jeden
 442 gleichbehandeln. Ja und deswegen/ (3) ja, aber das ist einfach glaub ich hier ein
 443 bisschen dieses stereotype⁵ von Ausländern, die Italienisch einfach lieber haben
 444 als Deutsch. Deutsch vielleicht ein paar Ausnahmen gibt's, die deutsche/ deutsche
 445 Schule besuchen und deswegen Deutsch können. Und darunter gibt es wieder
 446 noch Ausnahmen, die es gerne tun und die es nicht gerne tun. Und ja. [00:39:13]

447 INT: Mhm mhm. (5) Und das ist eine Situation, die du öfters beobachtet hast, dass du
 448 auf Italienisch angesprochen wirst? Oder wie hast du das wahrgenommen? Wie
 449 nimmst du das wahr? [00:39:31]

450 SAY: Ich hab es einfach manchmal so bemerkt. Zum Bei/ ((lächelt)) also, wenn man/
 451 ich will jetzt nicht so die stereotype so unter/ so unterstreichen, aber zum Beispiel,
 452 wenn man irgendwohin geht und man bemerkt, dass dieser jetzt einheimisch ist,
 453 dann redet man automatisch mit dem Deutsch. Zum Beispiel als ich/ als ich ähm
 454 mich impfen gelassen habe, da hab ich es sofort bemerkt, denn da war vor mir ein

⁴ Damit ist das Stadtviertel „Altstadt“ gemeint, welches vorwiegend von deutschsprachigen Südtiroler:innen bewohnt wird.

⁵ engl. „Stereotyp“

455 Mann, der so aussah/ der/ ich weiß nicht, ich sah ganz normal an, aber die Frau
456 hat ihn sofort auf Deutsch angesprochen. Aber als ich und mein Vater vorne
457 kamen, dann hat sie uns auf Italienisch angesprochen, obwohl ich gerne habe,
458 dass ich im Alltag Deutsch sprechen würde. Und ja, da hab ich/ und natürlich ist
459 es so, dass ich jetzt nicht mehr/ wenn sie mir auf Italienisch anspricht, dann ist es
460 so, dass ich nicht jetzt auf Deutsch antworten will, weil sie jetzt das gewählt hat.
461 Aber ich würde/ das sollte man vielleicht doch nicht tun, wenn man jemanden/
462 wenn man einem anderen zwei Optionen gibt, dann sollte man es allen so geben.
463 Und wenn man jemanden auf Deutsch/ und ja, dann sollte man einfach nicht diese
464 stereotypes einfach anschauen. Und ja/ und dann kommt es wieder, das mit der
465 Kultursache, dass man denkt, dass man einfach nicht ähm etwas gut kann. Zum
466 Beispiel manche denken, dass man einfach/ zum Beispiel ähm meine Mitschüler
467 denken zum Beispiel, dass meine Eltern/ also nicht meine Mitschüler, aber
468 vielleicht Menschen einfach so könnten denken, dass meine Eltern jetzt überhaupt
469 kein Deutsch sprechen. Weil wenn ich zum Beispiel sage, dass ich zu Hause
470 nicht/ kein Deutsch und Italienisch spreche, dann finden sie, dass meine Eltern
471 ÜBERHAUPT gar nichts können, was auch nicht so ist. Mein Vater kann jetzt
472 recht gut Deutsch und meine Mutter kann Italienisch sehr gut. Und das mit dieses
473 Denken, dass einfach Ausländer oder nur Italienisch können oder sich einfach
474 schwierig machen mit den Sachen, ist einfach nicht ähm etwas, wo man so ähm/
475 daran glauben sollte. Denn auch in der/ jetzt in der Oberschule ist es so, dass
476 manche Professoren/ ich bemerke, dass manche ein paar einfach unterschätzen,
477 wegen vielleicht, dass sie im Ausland kommen oder nicht unbedingt als
478 Muttersprache Deutsch haben. Es ist schon so, dass man im Alltag vielleicht ein
479 bisschen mehr Schwierigkeiten hat, zum Beispiel wenn man einen Text schreiben
480 muss in Deutsch, da mach ich recht viel mehr Fehler als meine/ meine Mitschüler,
481 die deutsche Sprache reden. Aber, dass ich jetzt überhaupt nicht zum Beispiel R-
482 Schule besuchen kann, weil ich nicht Deutsch gut kann, ist auch nicht so/ zum
483 Beispiel ich war selbst schockiert als äh/ als ich gesagt habe, dass ich deutsche
484 Bücher lese und mein Mitschüler war so: „Ah, du liest wirklich deutsche
485 Bücher?“ und ich: „Ja“, „Hmm das sieht nicht so aus“. Und da war ich ein
486 bisschen schockiert, weil ich lese überhaupt nicht italienische Bücher, weil ich
487 sie/ weil ich von klein an nur auf Deutsch/ deutsche Bücher gerne hatte, nur
488 deutsche Bücher gelesen habe und Italienisch find ich einfach/ (da find) ich
489 Bücher lesen nicht interessant. Und ja. So Kleinigkeiten, die eigentlich nicht SO
490 HÄUFIG vorkommen, aber ich weiß, dass es jeden/ immer wieder jemanden
491 betrifft, der genau wie mir ist. Und wenn man alles im/ zusammen betrachtet,
492 dann ist es etwas, was schon häufig vorkommt. Und auch schon, wie man anders
493 behandelt wird, wenn man die Sprache nicht gut kann. Ich hab gesehen wie zum
494 Beispiel, wenn man irgendwohin geht und man eine gute Spra/ wenn jemand gut
495 die Sprache beherrscht, dann wird man sofort anders behandelt. Aber, wenn ich
496 zum Beispiel mit meinen Eltern irgendwohin gehe, wie gesagt sie können nicht
497 perfekt Italienisch, Deutsch, aber sie versuchen es ja und wenn sie reden, dann ist
498 es so, ich bemerke wie die Person, mit der sie gerade reden so sie anders
499 behandeln, als wären sie/ also ich finde es unrespektvoll, weil sie behandeln sie
500 als würden sie so/ ich will nicht sagen DUMM, aber es ist/ aber man fühlt sich
501 einfach so, wie man angesprochen wird. Und wenn ich dann/ wenn wir dann/
502 wenn neben uns dann jemand anderes auch gerade spricht, dann seh ich wie dieser

503 anders behandelt wird mit einem Lächeln und mit so kleinen Scherzen. Vielleicht,
504 weil er einheimisch ist und wenn man/ ja ich versteh's schon, weil wenn zum
505 Beispiel meine Eltern mit äh unseren Freunden, die auch kurdisch sind, reden,
506 dann gibt es Sachen, die nur zum Beispiel wir kurdische Menschen ((lacht))
507 verstehen. Und dasselbe kann im Deutschen und Italienischen so sein. Aber ich
508 finde, dass das äh nicht eine Art äh/ dass es ein Grund sein sollte, wieso man
509 jemanden anders be/ anders behandelt. Und ja. Und ich finde das einfach ein
510 bisschen/ das geht mir manchmal auf die Nerven und ich finde es einfach nicht/
511 ich finde es einfach ein bisschen unrespektvoll. Und in dem Moment, wo man
512 dann/ also man wird zuerst schlecht behandelt und dann wenn man/ auch wenn
513 man zum Beispiel nur den Nachnamen oder den Namen sieht, dann sieht man
514 sofort, ah ja Ausländer und diese Sachen. Aber wenn zum Beispiel jetzt dieser
515 Ausländer voll gut Deutsch kann oder Italienisch, dann ist man schockiert erstens
516 und dann kann es passieren, dass diese Person auf einmal dann freundlich mit dir
517 ist. Und ich finde, dass das einfach nicht so sein sollte. Man sollte jedem die
518 Chance geben ähm zu zeigen, äh wer sie sind und nur weil man manchmal nicht
519 die richtigen Worte findet sich auszudrücken, sollte man sich Zeit geben, denn ich
520 finde es einfach/ weil im Vergleich zu wenn ich klein war, konnt ich auch nicht
521 gut die Sprache. Aber das hat mich nicht davon aufgehalten Freunde zu haben. Da
522 hab ich/ ich glaube, da hatt ich noch mehr Spaß als jetzt, wo ich mit der Sprache
523 Probleme habe. Und deswegen, wenn wir unter uns Menschen einfach mehr als
524 Menschen ansehen würden, anstatt woher man kommt und wie man eine Sprache
525 gut kann, dann glaub ich da würden wir mehr besser miteinander umkommen
526 anstatt hier mit sich/ „Ja, du kannst die Sprache nicht, dann passt es unter uns
527 nicht“. [00:46:24]

528 INT: Mhm mhm. (3) Jetzt hast du schon etwas sehr Wichtiges angesprochen. Und ähm
529 am An/ du hast vorhin gemeint, ähm eine Situation zum Beispiel, du hast deinem
530 Mitschüler gesagt, dass du deutsche Bücher liest. Und er hat gesagt: „Du sie/ oder
531 das sieht nicht so aus“? Wie/ wie reagierst du darauf oder wie meint er das,
532 glaubst du? [00:46:54]

533 SAY: Also ich glaube nicht von meinen/ also von meinem Aussehen oder so was, aber
534 mehr wie ich jetzt die deutsche Sprache beherrsche, glaub ich er hat sich darauf
535 ein bisschen/ also wie er weiß, dass ich ein bisschen Schwierigkeiten habe jetzt in
536 der deutschen Sprache. Und er war vielleicht ein bisschen schockiert. Ich kann's
537 schon verstehen, aber dass mit den/ dass ich jetzt Ausländerin bin und dass bei
538 mir manche Sachen anders sind und das, wenn manche Sachen dann gleich sind
539 wie bei ihnen, dann sind sie ein bisschen schockiert. Darauf reagiere ich ein
540 bisschen/ zum Beispiel die Laura und die, sie sind mehr ein bisschen ruhiger, aber
541 ich persönlich bin ein bisschen, eine die sich so schnell äh beleidigt und ich finde
542 es einfach nicht/ einfach man sollte diesen Respekt jemanden geben als
543 Menschen, der/ die Chance zu bekommen sich selbst auszudrücken und/ und nur,
544 weil jetzt vielleicht meine Eltern nicht hier geboren sind und/ und nicht hier
545 aufgewachsen bin und auch ich bin nicht mit die/ eurer Kultur aufgewachsen,
546 heißt das nicht, dass ich einfach im Alltag anders behandelt sein sollte. Und, dass
547 ich zum Beispiel jetzt/ dass ich diese Schule nicht weiter/ mit dieser Schule weiter
548 nicht kommen kann. Weil zum Beispiel, etwas was mich noch mehr schockiert,
549 war/ war es zum Beispiel in ähm der Mittelschule, da hatte ich diese

550 Englischprofessorin. Die hat/ zum Beispiel mit der Laura war es so/ die Laura war
551 sehr gut und ich und die Laura waren sozusagen immer, wer war die Beste hier.
552 Und als die Professorin die Laura gesagt hat: „Ja also, ich würde gerne R-Schule
553 gehen und dann Medizin studieren“, da hat die Professorin sofort gesagt: „Ja, ich
554 würde dich schon als Ärztin sehen, du würdest einen erfolgreichen/ du würdest
555 sehr erfolgreich sein“. Und als ich gesagt habe: „Ja, ich würde es auch gerne tun,
556 ich würde gerne Medizin studieren und ähm auch R-Schule mit ihr besuchen“. Da
557 hat sie mir ganz direkt gesagt: „Hmh Saya, ich glaube nicht, dass du es schaffen
558 würdest, du bist nicht so genug dafür und ja, du sollest mit einer Berufsschule
559 etwas anfangen oder so was.“ Das hat mir wirklich beleidigt, weil/ ja okay, ich bin
560 nicht/ weil in Sprachen war ich nicht gut wie die Laura. Sie war schon von
561 Anfang an gut in jeder Sprache, Englisch, Italienisch, Deutsch. Ich war mehr an
562 sozusagen an Logik-Denken mehr so daran gefördert und mit den Sprachen hab
563 ich mich schon ein bisschen schwer getan. Und ja, aber das war nicht/ das war
564 genau etwas, was man nicht jetzt so unbedingt betrachten sollte: „Ja, du kannst
565 nicht die Sprache, dann kannst du es auch nicht schaffen mit R-Schule“ und
566 sowas. Das hat mir wirklich beleidigt, aber heutzutage nutz ich das auch als eine
567 kleine Motivation, den anderen zu beweisen, dass ich es doch schaffe, denn wenn
568 ich morgen dann als/ mit ähm/ als eine Ausländerin und eine, die nicht mit
569 deutsche Muttersprache und auch eine/ mit einer anderen Kultur, anderer Religion
570 aufgewachsen bin und dann doch etwas so erreiche, was man nicht erwartet von
571 einer wie mich, dann könnt ich das beweisen den anderen. Und ja, heutzutage hab
572 ich das immer noch im/ im/ im Gedächtnis, also dass ich das erreichen will und es
573 den anderen beweisen ((lächelt)). [00:50:39]

574 INT: Das motiviert dich? [00:50:40]

575 SAY: Ja. [00:50:41]

576 INT: Mhm mhm. Wie hast du dann/ du hast gesagt, du warst beleidigt. [00:50:49]

577 SAY: Mhm. [00:50:49]

578 INT: Wie hast du dann noch/ wie hast du dann reagiert auf diese Aussage? Oder wie
579 reagierst du, wenn solche Sachen von Lehrern, von anderen Menschen kommen?
580 [00:50:58]

581 SAY: Also damals war ich so 13, 14. Und ja, da war ich/ ich bin wirklich sensibel
582 ((lächelt)) und da hätt ich fast angefangen zu weinen. Aber da war ich vor meinen
583 Freunden, Mitschülern und so. (3) Und wollte nicht unbedingt jetzt vor ihnen
584 anfangen zu weinen und ich hatte auch keine Lust jetzt mit der Professorin zu
585 diskutieren, was äh/ wieso/ ja und deswegen hab ich es für mich selbst
586 beigelassen, aber dann hab ich es der Laura gesagt und meinen anderen
587 Mitschülern und natürlich sie haben es/ sie haben mir dann auch gesagt, dass sie
588 auch sehr schockiert waren als sie gehört haben, weil sie/ sie/ sie kennen mich
589 besser, weil sie haben sich/ sie sind meine Freunde und sie haben sich Zeit
590 genommen mich besser kennenzulernen und sie wussten, dass ich es schon
591 schaffen würde, wenn ich R-Schule besuche. Und deswegen/ und deswegen
592 waren/ wenn ich es ihnen gesagt habe, waren sie/ sie haben mich sogar gefördert,
593 dass ich hingehen sollte, während sie dann schockiert waren, was die Professorin
594 dann gesagt hat. Aber zum Beispiel äh die Professorin [Nachname], sie kannte

595 mich besser und sie hingegen/ sie war auch dabei mich zu fördern, weil sie mich
596 auch als eine Schülerin besser kannte und sie wusste, wie ich ähm/ wie mir die
597 Sachen wichtig ist und auch die Schule und, dass ich wirklich mich anstrengen
598 würde für etwas. Und deswegen das ist auch noch ein gutes Beispiel. Wenn man
599 eine Person einfach nicht kennt, dann sollte man auch nicht Grenzen für diese
600 Person setzen und sagen: „Ja, das sind deine Grenzen, ich weiß das. Du kannst
601 nicht mehr/“. Und wenn man nicht weiß, was diese Person alles Potentielles hat,
602 dann sollte man diese Grenzen nicht einfach sich selbst für diese Person äh
603 einfach hier stellen und ja. Wer weiß, diese Person hat vielleicht schon die
604 Grenzen schon längst überquert und ((lächelt))/ und man denkt sich: „Ja, du
605 kannst es nicht“. Ja und. [00:53:08]

606 INT: Mhm mhm mhm. Mmh genau, du hast grad einige Situationen und Erlebnisse
607 geschildert, wo du auch gesagt hast, du hast dich anders behandelt gefühlt
608 aufgrund der Sprache, die du vielleicht in dem Moment gesprochen hast. Fallen
609 dir noch weitere Beispiele ein, wo du sagst, in den Situationen wurdest du
610 ausgegrenzt oder anders behandelt? Kannst du dich da an irgendwelche
611 Situationen erinnern, wo Sprache eben auch eine wichtige Rolle gespielt hat?
612 [00:53:44]

613 SAY: (15) Also, jetzt ähm fällt mir nicht unbedingt ein bestimmtes Beispiel ein, aber
614 ich finde, dass auch welche Sprache man spricht, man ähm/ immer wieder dieses
615 mit den äh/ mit der Kultur dann verbunden wird und woher man kommt und was
616 für eine Person man ist. Zum Beispiel/ wenn man jetzt zum Beispiel sagen würde,
617 dass man als Muttersprache Französisch ist, dann würd man immer noch gut
618 betrachtet, weil man/ ja Französisch, Frankreich, ja mächtig und so. Und wenn
619 man zum Beispiel/ ich zum Beispiel sage: „Ich bin kurdisch/ also ich bin Kurdin
620 deswegen/“, dann wird sofort/ dann zum Beispiel meine Mitschüler haben mir/ die
621 ich jetzt hab in der Klasse, die sind wirklich brutal ((lächelt)). Sie haben gesagt:
622 „Ah, du kommst also aus einem Land, die einfach überhaupt nicht gibt“. Und ja,
623 sie haben es/ sie haben es mehr als Witz betrachtet, aber mir hat es wirklich
624 beleidigt, weil mein/ woher meine Eltern kommt, ist nicht wirklich ein wirklich
625 schönes äh/ eine schöne Situation da. Und deswegen/ die Situation ist wirklich
626 nicht die Beste und wenn es mehr besser sein gewesen/ wenn zum Beispiel ich
627 jetzt einen Witz mehr an ihnen mache, dann würde das ihnen nicht beleidigen,
628 weil sie haben/ sie haben so ein Glück, dass sie ein gutes Land haben und einen
629 guten Ruf und all diese Sachen, sie können sich auch damit/ sie kommen/ sie
630 haben keine Probleme damit zu sagen, ja sie kommen aus Italien, Südtirol. Ich
631 hingegen, wenn ich sage, dass ich hab manchmal immer Probleme, wenn ich
632 jemandem sage, dass ich dort herkomme, ihnen etwas zu erklären, weil ich bin
633 schon immer offen, wenn jemand mir Fragen stellt und das finde ich auch
634 wirklich nett und dass jemand sich daran interessiert, aber es kommt davon ab,
635 macht man das, weil man mehr wissen will oder weil man einfach so: „Ja, ich will
636 deine/ deine Schwächen und deine/ woher/ dich einfach schlecht zei/ dich daran
637 erinnern, woher du kommst“. Und das ist/ ja, und da hat man kein gutes Gefühl.
638 Und, dass ähm man nur für einige Sprachen diese/ dieses/ dass man dann sofort
639 die Sprachen mit Kultur und alles verbindet, denn wenn/ ich glaube nicht, dass ein
640 Französischer zum Beispiel jetzt schlecht behandelt würde ähm/ so schlecht
641 behandelt wäre/ behandelt werden würde ((lächelt)) wie ich, weil ich jetzt aus

642 ähm/ jetzt aus Irak bin. Und deswegen, glaub ich es ist mehr auch so, dass nur/
643 nicht alle Sprachen jetzt be/ betroffen sind, sondern nur wirklich vor allem die aus
644 dem/ aus dem/ also außerhalb Europas vor allem. Oder/ aber auch nicht
645 unbedingt/ also ich bin mir nicht sicher und deswegen will ich nicht etwas
646 Falsches sagen, aber ich glaube vielleicht diese Sprachen, die sich ein bisschen
647 weiter weg/ weiter weg sind von die man hier spricht und die vielleicht auch mit
648 dieser Sprache auch eine komplett andere Kultur damit verbunden ist. Und ich
649 glaube diese Sprachen und/ diese Sprachen werden vielleicht auch anders
650 behandelt, glaub ich, diese Menschen. Und ja/ und ich glaube, es ist mehr so, dass
651 man auch nicht einmal die Muttersprache mehr ansieht, sondern wie gut du
652 Italienisch und Deutsch sprichst. Und ja/ und ich glaube, wenn diese Personen
653 mehr wüssten, wie es ist eine andere Sprache zu lernen und sich dann auch an
654 diese Kultur und Ort, wo man gerade lebt gewöhnt, wie schwierig das ist, dann
655 glaub ich dann würden auch die Personen auch nicht mehr so schnell jemanden äh
656 schätzen und untertei/ also unterschätzen und beurteilen, wie sie grade etwas
657 machen oder sprechen. Und deswegen, ja wie vorher gesagt, immer sich die Zeit
658 zu nehmen jemanden persönlich kennenzulernen und ihre Situation zu verstehen,
659 weil/ ja manchmal ist es so, man kann diese Situation nicht verstehen, weil man
660 vielleicht nicht wie diese Person aufgewachsen wurden ist und man hat/ man ist
661 einfach im eigenen Land aufgewachsen und man hat das Beste gehabt, aber/ und
662 deswegen, das ist auch genau auch ein anderes Grund wieso man diese Person
663 respektieren sollte. Weil diese Person im Gegenteil zu dir, sich Schwierigkeiten
664 getan hat, aber sich trotzdem nicht beschwert hat, ähm weil sie auch sozusagen
665 dankvoll/ also sie ist/ also wie sagt man? Sie ist dankbar für was sie jetzt hat und
666 sie hat sich nicht beschwert, aber/ und das Einzige, was sie sich von dir erwartet
667 ist ein bisschen Respekt und Geduld mit ihr. Und ja. (3) Und andere Beispiele,
668 jetzt fallen mir keine mehr ein, aber die Situationen sind immer so ähnlich. Und
669 ja. [00:59:37]

670 INT: Sind immer ähnlich? Also es fällt dir immer wieder auf? Dass/ dass das mit der
671 Sprache zusammenhängt? [00:59:43]

672 SAY: Ja. Mit der Sprache und/ ja und mit der Sprache kommt auch wie gesagt die
673 Kultur und ich glaube ja auch die Kultur spielt dann mit der Sprache eine sehr
674 wichtige Rolle. Und es hängt immer mehr davon aus, wie man von AUSSEN auch
675 noch mehr aussieht, weil ich jetzt zum Beispiel jetzt mit meinen Freunden und
676 Mitschülern rumgeh, dann kann es passieren, dass sie uns äh/ dann würde es so
677 sein, dass sie mich äh nicht mehr so schlecht behandeln, weil wir jetzt in einer
678 Gruppe von äh Jugendliche sind, die zusammen Deutsch oder Italienisch
679 sprechen. Und dann erwarten sie auch, dass ich gut kann, aber wenn ich/ aber
680 dann ist es komplett eine andere/ dann ist es komplett anders, wenn ich mit
681 meinen Eltern unterwegs bin. Dann/ dann sind die Blicke und wie man behandelt
682 wird ganz anders wieder, weil man wieder so genau sieht, dass man vom Ausland
683 kommt. [01:00:48]

684 INT: Mhm mhm mhm. (8) Mmh vielleicht sprechen wir noch einen Moment über die
685 Sachen, die ich mir hier notiert hab zu der/ zu deiner Haupterzählung und dann
686 kommen wir einen Moment zu den Sprachen. Mmh genau, nach der Mittelschule,
687 wo du mehr Italienisch in der Klasse gesprochen hast, kam dann die Oberschule.
688 Und du hast vorhin gemeint, du hast dann gemerkt, dass deine Deutschkenntnisse,

689 unter Anführungszeichen, nicht SO GUT waren. Wie/ wie hast du das gemerkt?
690 Kannst du dich daran erinnern? [01:01:33]

691 SAY: Ja also, ich hab gesehen ähm, dass meine/ da ich jetzt wieder Mitschüler hatte, die
692 deutsche Muttersprache hatten, sie haben sehr gut/ sie konnten immer mehr gut/
693 sie konnten natürlich gut Deutsch sprechen. Und ich wollte/ und dann hab ich
694 bemerkt/ und da hatte ich auch eine Mitschülerin, die italienisch ist, aber im
695 Alltag auch sehr viel Deutsch nutzt und sie ist auch sehr gut im Deutschen. Und
696 dann, wie ich dann so Schwierigkeiten hatte mich auszudrücken mit ihr/ weil sie
697 können weniger Italienisch beherrschen und ich kann mehr Italienisch. Und dann
698 ähm/ dann hab ich gesagt, ja (weil) dann werd ich auf Deutsch mit ihnen reden.
699 Und dann hab ich gesehen, wie schwierig ich mich tat mit ihnen auf Deutsch zu
700 sprechen und wie dann sie begonnen haben meine Fehler zu/ also mir/ wie ich
701 dann/ wie sie meine Fehler dann mir gezeigt haben und ich dann immer mehr
702 bemerkt habe, wie ich immer unsicherer wurde mit der deutschen Sprache. Genau
703 wie ich unsicher war mit der italienischen Sprache in der Grundschule. Und
704 deswegen/ ja, mit der Zeit hab ich gesehen, wie viele Fehler ich gemacht habe/
705 wie viele Fehler ich mache während ich schreibe. Und ähm/ und ich fühle mich/
706 und wenn ich mit den Professoren rede, dann fallen mir komplett die richtigen
707 Worte nicht mehr ein. Und wenn ich die Sprache jetzt/ und auch wenn ich
708 Deutsch kann, ähm nutzt es mir nichts aus, wenn ich es nur für mich kann. Ich
709 muss es gut beherrschen können damit ich es auch nutzen kann mit anderen
710 Menschen. Und dann hab ich bemerkt einfach, dass ich unsicher bin, äh dass ich
711 viele Fehler mache und dass ich mit meinen äh/ mit diese Person, mit der ich
712 gerade spreche nicht/ mir die Wörter nicht einfallen. Und deswegen ich einfach
713 bemerkt habe: ja, ich hab dieses Problem und ich habe es ERST jetzt bemerkt,
714 weil ich jetzt mehr im Alltag mit Deutsch äh zu tun habe als in der Mittelschule.
715 Und ja. [01:04:05]

716 INT: Mhm mhm. (10) Dann hast du mir erzählt, dass du jetzt versuchst mit deinem
717 kleinen Bruder nur Deutsch zu sprechen. Und dann hast du, Zitat, gesagt: „Damit
718 ihm nicht das gleiche passiert wie mir“. Kannst du das vielleicht genauer
719 beschreiben, was du damit meinst? [01:04:33]

720 SAY: Ähm ich hab bemerkt, bei meinem Bruder und meiner Schwester, dass sie schon
721 von klein an mit ihren Freunden mehr Italienisch sprechen. Und sie, ähm meine
722 Schwester vor allem, sie redet kaum Deutsch mit ihren Freundinnen, während ich
723 in ihrem Alter ((lächelt)) Deutsch gesprochen habe. Und das sag ich ihr mehrmals,
724 aber ja wie gesagt, sie ist in ihren Teenager ja/ in ihren frühen Teenager Jahren
725 und deswegen will sie überhaupt nicht zuhören. Mein Bruder, der ist noch sehr
726 klein und ich finde, dass wenn er jetzt schon nicht damit anfängt sich damit zu
727 beschäftigen, dann würde es in Zukunft auch glaub ich noch schlechter aussehen
728 wie bei mir. Wenn er wirklich nicht beginnt es mehr zu nutzen, weil er redet es
729 ähm/ er redet Deutsch nur in der Schule und mit Mitschülern weiß ich nicht
730 sicher, aber ich weiß, dass er außerhalb diese zwei, drei Freunde hat, mit denen er
731 Italienisch spricht und sogar auch seine Mitschüler, die deutscher Muttersprache
732 sind, reden vor allem mit ihm Italienisch. Und deswegen/ ja, und er macht sich ein
733 bisschen Schwierigkeiten so, er kann gut Deutsch sprechen, aber er macht sich
734 manchmal Schwierigkeiten die Sätze richtig zu formulieren. Und deswegen äh
735 mach ich gerade dasselbe, was <<lachend> mein Vater gemacht hat>. Ich fördere

736 ihn daran deutsche Sachen sich anzuschauen, was er jetzt gerne tut. Und/ also
737 natürlich ich will ihn nicht daran zu zwingen, denn dann wird es zu einem Hass.
738 Aber ich sag es ihm: „Ja, wenn du Deutsch sprechen willst“/ dasselbe, was mein
739 Vater mit mir getan hat. Und nur, dass/ nur etwas, was sich da verändert, ist dass
740 ich versuche mit ihm selbst auf Deutsch zu sprechen. Und mein Bruder ist, im
741 Gegenteil zu meiner Schwester, wie mir/ er weiß, dass ich es gut meine und
742 immer wenn ich ihm sage: „Ja, jetzt reden wir Deutsch“ und er sagt: „Ja okay,
743 kein Problem“. Meine Schwester hingegen nicht, sie ist da: „Nein, du redest
744 Deutsch mit dich/ mit dir selbst, ich rede mit dir kein Deutsch“. Und ja, sie ist ein
745 bisschen so/ eine, die sich ein bisschen/ wie sagt man „ribellarsi“? [01:07:05]

746 INT: Mhm, rebellisch ist. [01:07:06]

747 SAY: Ja, rebellisch ist. Und ja, ich weiß nicht, sie liest auch <<lachend> nicht gerne
748 Bücher>. Und ja/ und Sachen schaut sie nur auf italienischer Sprache. Und ich
749 weiß nicht, wie sie dann mit der Sprache dann umgehen wird. Ich sag es meinem
750 Vater, meinem Vater sagt es ihr auch, aber mein Vater ist jetzt mehr beschäftigt.
751 Denn als ich klein war, hat er nicht so viel gearbeitet, wie er jetzt arbeitet, er hat
752 viel Zeit für mich gehabt. Und jetzt hat er nicht so viel mehr Zeit und ja/ und
753 deswegen ist es so, dass meine Schwester ähm immer wieder schon von meiner
754 Mutter und mein Vater daran gefördert wird, aber sie hört nicht zu und vielleicht
755 wird sie es in Zukunft selbst bemerken? Mein Bruder, da er schon von klein an,
756 ich ihm immer wie eine kleine Lehrerin für ihn war, hört er mir schon zu und ja,
757 ich hoffe, dass er mit der deutschen Sprache schon gut umgehen kann. Aber ich
758 habe es einfach bemerkt, wie die beiden, im Gegensatz zu mir so viel mehr
759 Italienisch sprechen und mit Italienisch zu tun haben. Und ich, die in ihrem Alter
760 mehr mit Deutsch zu hatte, aber trotzdem nur wegen ein paar Jahren jetzt äh
761 Probleme habe, Schwierigkeiten sozusagen. Dann denk ich mir manchmal: ja was
762 wird mit denen, <<lachend> die überhaupt kein Deutsch> mehr sprechen. Und
763 deswegen will ich das verhindern. Und ja, es ist/ so ist das einfach. [01:08:45]

764 INT: Also du siehst, dass die deutsche Sprache hier einfach wichtig ist, oder was/
765 warum möchtest du, dass sie, so wie das eben bei dir gemacht wurde, dass sie das
766 auch gut können? [01:08:56]

767 SAY: Ja also, ich weiß, dass ähm/ sie gehen ja jetzt deutsche Schule und ich weiß, dass
768 sie einfach auch in Zukunft Deutsch weiter studieren werden. Und wenn sie das
769 wirklich wollen, dann/ denn es gibt auch zum Beispiel/ zum Beispiel, wenn ich
770 Medizin studiere, dann oder werd ich nach I-Stadt oder nach D-Land dafür gehen
771 und da muss ich die deutsche Sprache schon können. Und dasselbe ist mit meinen
772 Geschwistern, sie studieren gerade/ studieren/ sie lernen gerade ((lächelt))
773 Deutsch und/ in einer deutschen Schule und auch wenn ihre Zukunft anders
774 aussehen wird, glaub ich, dass für JETZT auch noch Deutsch zu können wichtig
775 ist. Und ich glaube, auch wenn sie in Zukunft nicht Deutsch lernen/ eine deutsche
776 Schule besuchen werden, glaub ich einfach, dass sie Deutsch als eine Sprache zu
777 können/ also, wenn jemand fragt: „Welche Sprachen sprichst du?“, dass sie auch
778 noch Deutsch nennen können. Und, dass sie Deutsch in Zukunft auch in anderen
779 Ländern ausnützen, weil Österreich, Deutschland und so weiter. Dann find ich,
780 dass es schon gut ist, dass sie Deutsch auch noch können. Und sie haben auch
781 diese vielen Jahre jetzt/ mein Bruder noch nicht, aber meine Schwester schon, und

782 dass sie diese Jahre in eine deutsche Schule verbracht haben, dass das auch nicht
783 unnötig sein ist, dass sie auch diese Jahre verschwendet haben für nichts. Und sie/
784 und die italienische Sprache können sie beide gut beherrschen, deswegen also sich
785 ein bisschen mehr dahinter zu setzen in der deutschen Sprache, find ich nicht, dass
786 es wirklich so viel/ eine <<lachend> tortura⁶ ist>, halt so. Und ja/ also ich zwingen
787 sie nicht daran und meine Eltern tun das auch nicht, weil sie haben es bei mir
788 nicht getan und sie werden es auch bei ihnen nicht tun. Zum Beispiel meine
789 Schwester, wenn sie das wirklich nicht will, dann zwingt sie niemand daran, aber
790 wenn sie/ weil sie sagt immer: „Ich will auch wie dir R-Schule kommen“. Und da
791 sag ich: „Ja, wenn du zu mir kommen willst, musst du aber schon deine deutsche
792 Sprache ein bisschen fördern“. Und ja. Und deswegen, ob sie es lernen, deutsche
793 Schule oder nur im Alltag oder einfach nur als Sprache können, dann sollten sie es
794 trotzdem so ein bisschen beherrschen und verbessern. Und ja. [01:11:29]

795 INT: Mhm ((lächelt)) mhm. Mmh okay. Du hast ähm vorhin in der Erzählung auch
796 schon ganz viel darüber gesprochen, ähm eben die Sprachen, die du sprichst und
797 auch welche Rolle sie haben. Genau, können wir vielleicht darauf noch einmal
798 näher eingehen: Welche Rolle die verschiedenen Sprachen, die du sprichst, in
799 deinem Leben, in deinem alltäglichen Leben, haben? Ähm genau. Wo du sie
800 gelernt hast, wo du sie verwendest? Ähm einfach, wie wichtig sie sind, welche
801 Rolle sie spielen. [01:12:06]

802 SAY: Also meine Muttersprache Kurdisch, wie gesagt, ich rede sie zu Hause mit meine
803 Eltern und mit meiner Schwester red ich auch vor allem Kurdisch, wenige Mal
804 mit ihr Italienisch. Mit meinem Bruder ist es so, wir/ wir beide, grade müssen uns
805 daran gewöhnen ((lächelt)) auf Deutsch zu sprechen und deswegen kommt es
806 wieder vor, dass wir auf Kurdisch miteinander reden. Und deswegen ist es so,
807 dass ich mit meiner Familie und Freunde äh/ Freunde meiner Familie Kurdisch
808 spreche. Ansonsten nirgendwo anders. Und ja, mit meinen Verwandten auf dem
809 Telefon ((lächelt)), aber das ist nur: „Hallo, wie geht’s?“ und basta. Dann
810 Englisch hab ich so gelernt, weil ich ähm social media, Films nur mehr auf
811 Englisch mir ansehe. Es ist nicht so, dass ich es im Alltag es so viel ausnutze,
812 wenn wir unter uns Freunden manchmal so für Spaß auf Englisch sprechen, ja
813 okay, aber ansonsten nicht. Aber ich kann es/ ich hab bemerkt, dass ich recht gut
814 Englisch kann und ich glaube, Englisch sollte jeder ein bisschen können, denn
815 wenn man reist und so, dann ist Englisch die erste Sprache, die dir helfen kann
816 weiterzukommen. Und ja/ und dann hab ich Italienisch und Deutsch. Italienisch
817 red ich, wie gesagt, mit Freunden vor allem, aber Deutsch red ich jetzt/ Deutsch
818 versuch ich jetzt in der Schule komplett mit jedem Deutsch zu sprechen. Und zum
819 Beispiel mit den paar Freunden, die ich außerhalb der Schule habe, red ich
820 hingegen Italienisch. Mit der Laura zum Beispiel, wir beide versuchen unter uns/
821 wir reden ja viel miteinander und wir haben gesagt, ja diese viele Zeit, wo wir
822 Italienisch reden, könnten wir auf Deutsch reden, weil wir beide unsere deutsche
823 Sprache verbessern wollen. Und ja/ und deswegen ist es so, dass Deutsch/ ich
824 muss es zugeben, dass ich Deutsch nur in der Schule spreche, aber ich versuch es
825 ja, zum Beispiel, wenn man irgendwo hinget und jemand sagt: „Guten Tag.
826 Buongiorno.“, dann versuch ich mit „guten Tag“ weiterzukommen ((lächelt)) und
827 es einfach in meinem alltäglichen Leben mehr einzubauen und ja. Und dann gibt

⁶ ital. „Qual“

828 es, ja Latein lern ich nur in der Schule, weil ich ((lächelt)) es dann, wenn ich
829 Medizin studiere, Latein. Und Arabisch, wie gesagt, Arabisch hab ich gelernt,
830 damit ich äh den Koran lesen kann. Und ich kann es lesen und schreiben, aber ich
831 kann's nicht verstehen und reden. Aber wie gesagt, ähm in Zukunft, wenn ich
832 mehr Zeit habe und die Sachen im Alltag mehr im Griff bekomme, dann würd ich
833 gerne ähm auch die arabische Sprache lernen. Und ja, denn zum Beispiel mein
834 Vater/ meine Eltern können Arabisch gut, denn wie ich zum Beispiel in der
835 Schule Italienisch als zweite Sprache lernen, haben sie Arabisch als zweite
836 Sprache gelernt. Und sie können es beide sehr gut. Und mein Vater sagt/ und mein
837 Vater meint, dass man Sprachen einfach/ er liest auch viel und er sagt, dass
838 Wissenschaftler sagen, dass man bis zum Alter von 18, 20 schon sieben Sprachen
839 lernen kann. Und er würde gerne, dass ich es schaffen würde. Und er sagt/ äh
840 natürlich er sagt, dass ich schon viele Sprachen kann, aber es würde nie schlecht
841 tun eine andere zu lernen. Und er meint, dass Arabisch eine davon sein/ und
842 Arabisch würde ich auch sehr gerne lernen. Und er sagt das zu jede/ und er gibt
843 mir auch immer Tipps, er hat mir selbst gesagt: „Wörter zu lernen bringt nicht
844 viel, versuche Sätze zu lernen und auch sie auch/ Sätze, die du im Alltag nutzt.
845 Und auch ähm wie du beim Englischen mehr Films angeschaut hast, schau dir ein
846 paar Sachen an. Und ja. Und dann, wenn du willst können wir untereinander
847 Arabisch reden“. Und ja nur, dass ich noch nicht begonnen habe, aber er wäre
848 bereit mir dabei zu helfen. [01:16:49]

849 INT: Mhm schön, schön ((lächelt)). Also Kurdisch hast du auch lesen und schreiben
850 gelernt von deinen Eltern? Kannst du dich daran erinnern? [01:17:02]

851 SAY: Ja also, ich hab vom Arabischen dann noch die paar Buchstaben dazu gelernt, die
852 im Kurdischen vorkommen. Und ja/ und dann hab ich begonnen ein bisschen zu
853 lesen. Jetzt kann ich schon lesen und schreiben, nur das ist/ es nicht so wie im
854 Italienischen, Englischen und so weiter lesen kann, da muss ich ein bisschen
855 langsam lesen, bis ich die Buchstaben ein bisschen erkenne und so weiter. Weil es
856 ist nicht so, dass ich im Alltag Kurdisch überall lese. Weil zum Beispiel meine
857 Verwandten sie wie ich Italienisch auf dem Handy und überall, wo ich hingehe
858 Italienisch lese und Deutsch, ähm dasselbe bei ihnen. Deswegen können sie
859 Kurdisch und deswegen bei mir ist es hingegen, wenn ich lese, die wenigen Mal,
860 wo es vorkommt, dann ist es so, dass ich ein bisschen länger brauche. Und ja, ich
861 finde es ein bisschen, ähm wie gesagt, dass ich meine Muttersprache so nicht gut
862 beherrsche, dass ich so gut reden kann oder dass ich es auch so gut lesen kann,
863 ähm das find ich ein bisschen/ ich find es ein bisschen/ ähm wie sagt man? Mir
864 fällt nicht das richtige Wort ein, aber ich find es/ [01:18:25]

865 INT: Schade? [01:18:25]

866 SAY: Ja, schade. [01:18:26]

867 INT: Ja? Ist das das richtige/ [01:18:28]

868 SAY: Ja. Ich finde es einfach schade, weil ich denke das ist/ ich bin mit dieser Sprache
869 aufgewachsen und ich will es auch dann meinen eigenen Kindern ((lächelt))
870 weiter beibringen, weil ich finde, ich bin mit dieser Kultur und dieser Sprache
871 aufgewachsen und ich definiere mich, also sozusagen ich bin Kurdin, obwohl ich
872 hier aufgewachsen und geboren bin. Und ja/ und deswegen, ich habe es meinem

873 Vater gesagt und mein Vater sagt: „Ja, du hast völlig recht“. Und ähm deswegen,
874 wie gesagt, er gibt mir immer Tipps wie ich meine verschiedenen Sprachen
875 fördern kann und er findet alles was ich ihm sage immer wichtig und er hilft mir
876 auch dabei. Ähm und ja/ und deswegen, ähm zum Beispiel es war eine
877 Zeitbereich, wo ich immer, wenn mir ein Wort nicht eingefallen ist, ich immer es
878 auf Italienisch sagte und meine Eltern es schon verstanden. Und/ aber zum
879 Beispiel, wenn ich mit meinen Verwandten dann redete, dann konnte ich nicht
880 diese italienischen Wörter ausnutzen und dann hab ich bemerkt, dass das/ obwohl
881 das so normal aussieht im Alltag ist es nicht so, denn dann werden/ dann werd ich
882 nie diese kleinen Wörter ähm lernen und dann werden immer so größere Lücken
883 in meiner Muttersprache bis ich es nicht bemerke, dass da ich komplett/ fast nichts
884 mehr weiß. Und deswegen sag ich meinen Eltern, wenn ich ein Wort nicht weiß,
885 dass sie mich dazu bringen, das Richtige zu lernen. Und ja/ und immer, wenn ich
886 etwas nicht weiß, dann sag ich: „Wie sagt man das auf Kurdisch?“ und sie müssen
887 erstens verstehen, was ich grade meine und es ist schwierig, weil manchmal/
888 manche Wörter, die im Italienischen gibt's, gibt es vielleicht in einer anderen
889 Sprache nicht und auch umgekehrt. Weil zum Beispiel manchmal sag ich
890 „infatti“⁷, „vabbè“⁸ und diese Sachen. Und so spezifische Wörter gibt es nicht im
891 Kurdischen und auch umgekehrt. Und ja, aber ich versuche trotzdem mir diese/
892 die neuen Wörter, die ich eigentlich wissen sollte, einzuprägen, weil ich finde es
893 ist wichtig, dass man die eigene Muttersprache kann. Egal welche sie ist. Denn ich
894 kenne Menschen und ich weiß, dass manche ausländische Familien, wenn sie
895 hierher kommen ihre Muttersprache hinterlassen und sich mehr daran/ sie
896 beginnen komplett nur Italienisch und Deutsch auch zu Hause zu reden. Ich finde
897 nichts Falsches daran, aber ich glaube man sollte die eigene Kultur und Sprache
898 noch beibehalten, weil sie ist etwas, was zu dir gehört. Aber das ist dann etwas/
899 eine persönliche Entscheidung und ja. Und meine persönliche Entscheidung ist
900 einfach ich will sie gut können und lernen und ja. [01:21:25]

901 INT: Mhm mhm mhm. (3) Mmh genau, du hast in der Erzählung vorhin auch schon so
902 ein bisschen erzählt, dass ähm/ wie sich die Sprachen eigentlich im Laufe deines
903 Lebens verändert haben auch und weiterentwickelt haben. Dass das eine im
904 Vordergrund stand oder auch, dass sich das so abgewechselt hat ein bisschen.
905 Oder wie du gerade meintest, dass das Kurdische ähm weniger geworden ist, dass
906 du das irgendwann gemerkt hast. Ähm ich glaub, das hast du schon ganz gut
907 erzählt ((lacht)). Wie ist es eigentlich/ also hier wird ja auch Südtiroler Dialekt,
908 Deutsch Dialekt gesprochen. Was für ein Verhältnis hast du zu der Sprache?
909 ((lächelt)) [01:22:20]

910 INT: Ähm also ich kann kein Dialekt, weil ja ich mein Dialekt ist nicht etwas, was man
911 in der Schule lernt, sondern es ist etwas, glaub ich, das vielleicht ähm man zu
912 Hause, wenn man es spricht mit den Eltern, lernt. Zum Beispiel hab ich jetzt einen
913 Mitschüler, der/ seine Eltern aus D-Land sind und sie diesen Dialekt von hier
914 nicht reden und deswegen kann er auch nicht äh Dialekt. Und deswegen/ wenn
915 man dann aber mit Freunden zu tun hat, die viel Dialekt reden und man schon von
916 klein an ein bisschen redet, dann kann man es vielleicht lernen, aber ich selbst
917 kann kein Dialekt. Aber ich kann's verstehen, deswegen wenn jemand grade

⁷ ital. „denn, nämlich“

⁸ ital. ugs. „na gut“

918 Dialekt redet/ weil zum Beispiel meine Mitschüler, wenn sie unter sich sind und
919 mit uns reden, dann ist es so, dass sie Dialekt reden. Und da hab ich keine
920 Probleme zu verstehen, nur dass ich dann nicht in Dialekt dann antworten werde.
921 Aber jetzt fällt mir wieder ein ((lächelt)), dass letztes Jahr wir hatten so einen
922 Kennenlern-Tag, wo wir unsere neuen Mitschüler lernen kennen. Und da war ich
923 mit ähm zwei meinen neuen Mitschülern, die deutscher Muttersprache waren und
924 sie haben begonnen über ihre Hobbies zu reden. Und sie haben auf Dialekt
925 geredet und ich hab einfach zugehört und wartete, dass es meine/ dass ich dran
926 bin. Und dann ist es so gewesen, dass sie unter sich redeten und dann eine/ eine
927 der beiden sich zu mir umgedreht hat und gesagt hat: „Ja, wenn du’s nicht
928 verstehst, sag es mir und ich werde es dann auf Deutsch oder Italienisch dir
929 wieder erzählen“. Und in diesem Moment hab ich mich auch wieder sofort so ähm
930 beleidigt gefühlt. Ja okay, vielleicht dieses Mal könnte es sein, dass man denken
931 würde: Ja, Dialekt könnte noch schwieriger sein als Deutsch zu verstehen. Doch
932 wenn ich jetzt/ zum Beispiel meine Eltern, da könnte man schon denken, dass sie
933 vielleicht Dialekt nicht verstehen. Aber wenn ich deutsche Schule jetzt besucht
934 habe und jetzt schon mich mit der deutschen Sprache mehr auskenne, sollte man
935 nicht sofort diese Sache zu denken: Ja, sie versteht komplett kein Dialekt. Ich
936 spreche es nicht, aber ich kann’s verstehen. Und ich glaube, ich/ ich/ ich weiß
937 schon, dass dieser Mitschüler es gut gemeint hat, aber ja trotzdem hab ich mich
938 ein bisschen beleidigt gefühlt. Und das Problem/ derselbe Mitschüler hat dann ein
939 paar Monate nachher als wir uns besser kennen gelernt haben, hat er mir gefragt:
940 „Ja, ähm wie/ wie hast du eigentlich die deutsche Sprache gelernt? Ist es nicht
941 schwierig?“ und ich: „Ja, ich hab deutsche Kindergarten besucht, Grundschule
942 und deswegen hab ich immer mit Deutsch zu tun gehabt“ und er: „Ja, aber du
943 sprichst es ja nicht zu Hause“ und ich: „Ja, ich sprech’s nicht zu Hause, aber ich
944 habe immer Freunde gehabt mit denen ich Deutsch gesprochen habe und in der
945 Schule habe ich immer nur Deutsch gesprochen und ja, dann ist es einfach so,
946 dass ich hab’s einfach gelernt mit der Zeit“. Und er wollte einfach/ und dann hat
947 er weitere Fragen gestellt und ich hab es dann bemerkt, wie er es einfach nicht
948 VERSTEHEN wollte, dass ich die deutsche Sprache einfach lernen kann, obwohl
949 ich Ausländerin bin und so. Und dann hab ich herausgefunden, dass er selbst halb
950 Ausländer ist, weil seine Mutter oder na, sein Vater aus P-Land kommt. Und da
951 war ich ein bisschen, ja okay: Du selbst kommst/ du bist auch nicht GANZ aus
952 hier und du bist schockiert, weil ich Deutsch kann. Und wenn/ wenn ich schon
953 seit/ wenn ich schon klein bin und ich Deutsch äh gelernt habe und dann noch
954 Menschen so schockiert sind, find ich es einfach ein bisschen dumm, weil auch
955 wenn ich nicht/ weil eine Sprache zu lernen kann jeder und/ und es ist
956 unabhängig, welche Sprache du zu Hause sprichst oder mit Freunde, weil es gibt
957 auch andere Menschen auf der Welt die eine Sprache lernen, die vielleicht sie im
958 Alltag überhaupt nicht nutzen. Aber da kommt niemand her und sagt: „Oh, du
959 hast diese Sprache gelernt!“. Na, da ist es so, dass man diese Person bewundert
960 und sagt: „Ja, gut, ich bewundere dich, dass du diese Sprache gelernt hast, obwohl
961 du es im Alltag nicht ausnutzt oder dass du sie nicht/ dass sie nicht deine
962 Muttersprache ist“ und so. Aber bei mir ist es immer der Fall gewesen, dass sie
963 schockiert waren. Und ja/ und diese Beispiel ist mir wieder eingefallen.
964 [01:27:11]

965 INT: Mhm mhm. Also schockiert, meinst du im negativen Sinne? [01:27:15]

966 SAY: Ja, im negativen Sinne, dass sie es komisch fanden, dass ich deutsche Sprache
967 reden kann und so weiter. Und ja. [01:27:26]

968 INT: Du hast gemeint andere werden dafür bewundert. Wie meinst du das? [01:27:34]

969 SAY: Ich meinte daran, dass normalerweise ist es so, wenn eine/ wenn jemand zum
970 Beispiel kommt und sagt: „Ja, ich hab diese Sprache gelernt, ich kann damit
971 sprechen“, so. Dann ist es so, dass man sagt: „Wow, du kannst diese neue
972 Sprache“ und so. Unabhängig davon, äh welche Sprache deine Muttersprache ist,
973 welche du im Alltag ausnutzt und so. Und/ und wenn man überhaupt äh das jetzt
974 vergisst, dass ich eine deutsche Schule besucht habe und so weiter, sollte es
975 trotzdem nicht schockiert/ schockierend sein, dass ich Deutsch gelernt habe. Es
976 kann sein, dass ich einfach Deutsch für mich selbst gelernt habe. Und, wenn zum
977 Beispiel man jetzt/ da gibt es eine Freundin von mir will Japanisch lernen und da
978 würde es nicht so sein, dass jemand hinkommen würde und sagt: „Wow, du hast
979 Japanisch gelernt, wie kannst du das!“ und so. Sie würden mehr bewundert sein
980 und so und dasselbe sollte auch mit den Deutschen sein. Da sollte man NOCH
981 weniger schockiert sein, weil man Deutsch ja hier mehr nutzt. Und ja, deswegen
982 bin ich NOCH mehr schockiert, dass sie schockiert sind ((lacht)). Und ja, aber
983 das/ da muss man einfach damit Geduld haben mit diese/ ich versuch immer zu
984 sagen, ja sie sind so ähm/ vielleicht sie sind daran interessiert und/ interessieren
985 sich daran, wie Ausländer so mit Sprachen umkommen, aber dass man dann auch
986 noch, äh wenn man dann eine Erklärung oder dann jemand seine Geschichte
987 erzählt, dann noch Fragen stellt, die man einfach/ diese Person äh dann sich
988 schlecht fühlt oder noch/ dass diese Fragen einfach DUMM vorkommen, sollte
989 man diese doch vermeiden. Denn ich/ ich weiß, dass jeder ist bereit für Menschen,
990 die einfach interessiert sind die Fragen zu beantworten. Ich persönlich auch, aber
991 wenn es dann dazu kommt, dass man jetzt hier Fragen stellt und dann noch
992 schockiert ist auf die Antwort und dann noch/ dann immer wieder nachfragt,
993 damit man SICHER ist, dass sie Sache richtig ist, dann/ dann ist man so: „Ja, dann
994 frag einfach die Frage nicht. Stell diese Frage nicht“. Und ja. [01:30:00]

995 INT: Mhm mhm. Also diese Erfahrung hast du vor allem mit Deutsch gemacht, wenn
996 du sagst, du/ [01:30:08]

997 ((Unterbrechung wegen Glockenläuten)) [01:32:00]

998 INT: Also ist es eine Sache, die dir auffällt, wenn du hier in Südtirol sagst, dass du
999 Deutsch gelernt hast? Weil du hast gemeint, wenn deine Freundin jetzt erzählt,
1000 dass sie Japanisch grade lernt, dann kriegt sie nicht solche Reaktionen. [01:32:17]

1001 SAY: Mhm. Ähm, ja also bis jetzt ist es immer diese Erfahrungen gewesen. Also zum
1002 Beispiel, ähm ich hab ein paar Cousins in D-Land. Und vielleicht/ ich weiß ihre
1003 persönliche Erfahrungen nicht, aber ich glaube dort ist es wiederum/ da man dort
1004 nur Deutsch spricht, dann ist es so, dass man davon ausgeht, dass diese Person
1005 Deutsch kann und damit es im Alltag weiterkommt. Aber hier/ also hier, weil man
1006 da zwei Sprachen gibt und man/ wie vorher gesagt, man davon ausgeht, dass
1007 Ausländer mehr sich auf den Italienischen konzentrieren, ist es bei der deutschen
1008 Sprache so schockierend. Weil, wenn man dann einen Ausländer fragt: „Kannst
1009 du Italienisch?“ und dieser sagt: „Ja.“, dann ist man nicht so schockiert.
1010 [01:33:17]

1011 INT: Ah okay, ja. [01:33:19]

1012 SAY: Und ja, es ist mehr bei der deutsche Sprache und vor allem hier, weil es hier zwei
1013 Sprachen gibt's und hier das stereotype ist so: Ausländer konzentrieren sich auf
1014 Italienisch und wenn auf einmal einer davon mit Deutsch herkommt, dann ist es
1015 schockierend. Und ja. Und ja, wenn man dann sie sehr sehr gut beherrscht, dann
1016 ist es so, dass man anfangs noch schockierend ist, aber dann sofort wie vorher
1017 gesagt, diese Person auch wie eine von sich betrachtet. Und ja. Und ja, es ist halt
1018 so. Weil, wenn man/ weil ich glaube, wenn man/ wo man sich in einem Ort
1019 befindet, wo man nur eine Sprache/ äh eine Sprache spricht, dann gibt es keine
1020 andere Wahl, dann geht man davon aus, dass man diese Sprache kennt. Und,
1021 wenn man aber wie hier in Südtirol zweisprachig ist, dann ist es so, dass man sagt,
1022 ja eine Sprache ist halt von diesen Menschen, von diesen Art von Menschen
1023 ((lächelt)) mehr gesprochen, während die andere mehr/ so WENIGER auch von/
1024 nur von Einheimischen gesprochen wird. Und ja. [01:34:43]

1025 INT: Mhm mhm. Woher kommt, glaubst du, dieses Vorurteil, dass man sagt:
1026 Menschen/ also NICHT-Einheimische äh sprechen eher Italienisch? Was glaubst
1027 du, woher kommt diese Meinung? [01:35:00]

1028 SAY: Ich glaube es ist ähm/ also hier in Südtirol zum Beispiel, glaub ich, wie gesagt,
1029 wenn man Deutsch und Italienisch im Vergleich stellt, dann ist Italienisch recht
1030 leichter zu lernen. Und Italienisch redet man auch so unterwegs und man lernt es
1031 auch so unterwegs, wenn man im Alltag damit zu tun hat. Während Deutsch, man
1032 sich dahinter setzt und wenn man Ausländer betrachtet und man/ und wenn man
1033 DIE auslässt, die eine deutsche Schule besuchen, dann ist man/ dann ist es mehr/
1034 dann geht man davon aus und es ist auch meistens so, dass ähm Ausländer so
1035 arbeiten und hin und her, immer mit Italienisch zu tun haben. Und Italienisch im
1036 Alltag mehr ausnutzt und deswegen man immer davon/ und deswegen einfach
1037 dazu kommt, dass man sagt: „Ja, Ausländer haben es im Alltag leichter, wenn sie
1038 Italienisch schneller lernen“. Außer wenn sie deutsche Schule besucht haben oder/
1039 ja und es ist/ und es ist immer so, dass sie auf der Arbeit immer nur Italienisch
1040 lernen und Deutsch/ Deutsch kann man auch noch lernen, aber wie gesagt, das ist
1041 schwieriger. Und es würde nicht genauso wie Italienisch rauskommen, weil zum
1042 Beispiel meine Mutter, die nicht äh deutsche Schule oder etwas studiert hat, hat/
1043 musste Deutsch und Italienisch im Alltag lernen. Und da ist es herausgekommen,
1044 wie Italienisch sie geschafft hat gut zu lernen im Alltag, während Deutsch sie
1045 heutzutage noch Schwierigkeiten hat, weil es für sie nicht genügt, nur Deutsch so
1046 im Alltag ein wenig zu hören und zu sprechen. Und ja/ und deswegen mit all diese
1047 Exemplare, dann kommt man davon aus, dass Ausländer HIER Italienisch mehr
1048 lieber haben. Und ich kann ihnen auch nicht manchmal die Schuld geben, ja
1049 vielleicht ist es manchmal so, aber wenn dann jemand kommt und sagt: „Ja, ich
1050 bin hier eine Ausnahme, ich kann Deutsch, ich hab Deutsch/“, dann sollte man das
1051 nicht so als etwas/ äh ein Skandal oder ((lacht)) so etwas betrachten. Dann ist halt
1052 so, dass diese Ausnahme, wollte das Deutsch zu lernen. Ja und man kann
1053 bewundert sein/ bewundert kann man immer sein, aber dass man so nachfragt,
1054 wie/ dass man diese Person danach auch noch beleidigt, das sollte man einfach ein
1055 bisschen auslassen. Und ja. [01:38:08]

1056 INT: Mhm mhm. (5) Okay, jetzt sprechen wir noch einen Moment über Zugehörigkeit
1057 und ähm genau, Zugehörigkeit kann ja auch ein Gefühl sein, also das Gefühl
1058 irgendwo dazuzugehören, zu einer Gruppe, zu einer Gemeinschaft, zu einem
1059 Land. Und, wie fühlst du dich, je nachdem welche Sprache du sprichst? Kannst du
1060 überhaupt sagen, es gibt da Unterschiede? Hängt das für dich mit den Sprachen
1061 zusammen, die du sprichst? [01:38:45]

1062 SAY: Ähm also/ (3) ja, also manchmal/ das habe ich in der Schule bemerkt, hier in der
1063 Oberschule. Jetzt hab ich mehr, wie gesagt, mehr äh Mitschüler, die mehr Deutsch
1064 als Muttersprache haben und ich hab bemerkt, wie sie/ es ist immer so, wenn
1065 Kulturen/ wenn zwei Menschen aus derselben Kultur kommen ist es so
1066 automatisch, dass man sich so besser miteinander umkommt/ miteinander gut
1067 umkommt. Und ja/ und deswegen ist es natürlich so, dass ich manchmal bemerke,
1068 wie unter sich sie manchmal besser gut kennen. Und wenn sie Deutsch sprechen,
1069 ist es wie/ sie gehören sozusagen zusammen. Und wenn ich/ auch wenn ich mit
1070 ihnen rede, dann gibt/ dann kann man schon fühlen, dass man nicht GENAU
1071 dasselbe ist wie die andere. Natürlich ist es nicht so, dass man jetzt völlig
1072 ausgeschlossen ist, nur man weiß, dass man nicht hundertprozentig, wie DIE sein
1073 werden kann und auch weil man mit der Sprache auch, wie gesagt, mit der
1074 Sprache die verschiedenen Kulturen davon abhängig ist. Und, dass man nicht/ und
1075 mit verschiedene Kulturen kommen/ manche verschiedenen Kulturen kommen
1076 schon zusammen, weil zum Beispiel, wenn man/ zwei verschieden Kulturen, die
1077 aus Asien kommen, diese können schon noch zusammenpassen, aber wenn eine
1078 asiatische und eine europäische zusammenkommen, dann sind es völlig
1079 verschiedene und deswegen ist es manchmal auch ähm schwierig sich daran/ in
1080 eine Gruppe von Menschen, die dieselbe Sprache haben als Muttersprache und die
1081 unter sicher verstehen so leicht. Und ähm da fühlt man sich manchmal unsicher,
1082 weil wie gesagt, ich fühle mich manchmal unsicher, wenn ich mit meinen
1083 deutschen Mitschülern auf Deutsch spreche, weil sie es als Muttersprache haben
1084 und sie können so besser als mich beherrschen. Und ich fühle mich einfach
1085 unsicher, aber wenn ich es mit meinen Freunden tue, die genau wie mich
1086 ausländisch sind oder sowas, dann fühl ich mich besser Deutsch zu sprechen oder
1087 sogar auch in Italienisch, da fühl ich mich auch noch besser, auch wenn ich da mit
1088 die anderen Mitschülern rede, die die deutsche Sprache reden. Da fühl ich mich
1089 auch so wohl, wohler als wenn ich Deutsch spreche. Und dann ist es so, dass man
1090 auch, wie man spricht in den verschiedenen Sprachen, weil in Italienisch ist es so,
1091 dass ich manchmal einen halben Satz nicht mehr sage, aber mit dem ich grade
1092 spreche versteht, was ich grade meine. Da muss ich nicht den ganzen Satz fertig
1093 machen oder beenden. Während in Deutsch ist es nicht so. Dann muss ich die
1094 Ausdrücke ein bisschen ändern und dann muss ich/ dann muss ich den Satz schon
1095 komplett sagen, ((lächelt)) denn sonst versteht derjenige nicht, was ich grade
1096 meine. Und es ist so, dass ich mehr Deutsch als formelle Sprache rede, weil nicht
1097 wie die anderen in meine Klasse, weil sie sprechen, also Deutsch wie ich
1098 Italienisch rede, also jugendlicher. Und das kann ich nur im Italienischen. Und ja,
1099 das ist/ das hat auch eine/ das spielt auch eine Rolle, wenn man verschiedene
1100 Sprachen spricht, die auch verschiedene Art von Ausdrücken haben und wie man
1101 mit Menschen spricht. Weil manchmal, wenn ich Ausdrücke vom Italienischen in
1102 meine Sprache übersetze, dann sagt meine Mutter: „Ja, das ist unrespektvoll,
1103 wenn du es so sagst“. Und manchmal, wenn ich ähm/ wenn ich etwas aus meine

1104 Sprache/ Ausdrücke von meiner Sprache im Italienischen oder im Deutschen
1105 übersetze, dann haben sie komplett einen anderen Sinn. Weil, wenn wir zum
1106 Beispiel/ äh wie sagt man? (3) Wenn wir Gäste bekommen, dann gibt es Sachen,
1107 die wir sagen, die wenn ich sie jetzt auf Deutsch und Italienisch sage, dann würde
1108 es/ würde die Person sagen: <<lachend> „Ja, was sagst du da?“>. Und bei uns ist
1109 hingegen unrespektvoll, wenn man diese Sache nicht sagt. Und im Italienischen
1110 und Deutschen gibt es andere/ da sagt man: „Willkommen, setz dich hin“ und
1111 sowas. Und deswegen ist es vielleicht auch schwierig, wenn man als
1112 Muttersprache eine andere hat, aber man jetzt mit Menschen von einer neuen
1113 Sprachen zusammen ähm umkommen soll im Alltag. Da muss man auch finden
1114 die richtigen Ausdrücke und wie man die Sachen in dieser Sprache sagt und
1115 welche Tradition gibt es in dieser Sprache sozusagen. Und ja, im Italienischen
1116 komm ich da besser/ da hab ich mich besser/ äh da komm ich besser hin und jetzt
1117 eben mit den Ausdrücken und was man manche Sachen im Italienischen meint
1118 kann ich schon verstehen, aber manchmal versteh ich, dass ein paar Ausdrücke im
1119 Deutschen nicht oder ich weiß sie/ ich kenn sie einfach nicht. Und ja/ und
1120 deswegen kann man sich auch ein bisschen manchmal unwohl fühlen oder
1121 unsicher, wenn man eine Sprache nicht/ man kann sie sprechen, man kennt sie,
1122 aber NICHT/ da gibt es so einen Unterschied, ob man kennt oder ob man sie
1123 spricht. Wenn man sie spricht, dann heißt das, dass man sie spricht so im Alltag
1124 formell, aber wenn man sie wirklich KENNT, dann weiß man auch, dass es
1125 Unterschiede gibt, Dialekte, dann gibt es auch die, die die Jugendlichen so nutzt
1126 und dann gibt es die formelle Weise und so weiter. Das kann ich zum Beispiel
1127 beim Italienischen und beim Englischen, aber kurdische Sprache kenn ich das
1128 nicht und zum Beispiel im Deutschen kenn ich das auch nicht. Im Deutschen fühl
1129 ich mich manchmal/ ich bin zu formell mit meinen eigenen Mitschülern
1130 ((lächelt)), aber da kann ich nichts dagegen, weil ich kenn die Sprache nur auf
1131 diese Art und Weise. Und ja. Während meine anderen Mitschüler mehr so chillig
1132 sind, wenn sie reden. Während ich hier grade/ so außer, dass ich grade vor einem
1133 Professor rede. Und ja. [01:45:37]

1134 INT: Mhm mhm ((lächelt)). (5) Also kannst du sagen dieses Gefühl ändert sich? Dieses
1135 Gefühl, irgendwo sich zugehörig zu fühlen, ändert sich je nachdem welche
1136 Sprache du sprichst. Kann man das so sagen? [01:46:00]

1137 SAY: Ja und wie gesagt, wie man sie KENNT. Weil einerseits ist es so, dass man sie
1138 sprechen kann und andererseits ist es, dass man auch die Ausdrücke und welche
1139 Art/ auf welche Weise man sie grade ausnutzt und so. Wenn man jetzt zum
1140 Beispiel eine Sprache nur so lernt, dass man im Alltag weiterkommt, dann ist es
1141 schon schwierig, dass man dann Diskussionen oder/ wenn man so Diskussionen
1142 führt oder, wie gesagt, wenn man mit jemandem professionellen oder mit Freunde
1143 umkommt. Weil im Deutschen, wie gesagt, ich kann das mit professionell und
1144 Freunde nicht unterscheiden oder ich kann auch nicht diskutieren. Weil ich bin
1145 nur daran gewöhnt so Gespräche zu führen, aber jetzt einen/ hier eine Diskussion
1146 mit jemandem zu führen und da redet man so schnell, man redet sich/ man
1147 unterbricht den anderen. Ich bin hier hingegen noch da ((lächelt)), um meinen
1148 Satz/ den Satz noch richtig zu formulieren. Und ja. Und deswegen/ und wenn man
1149 das nicht kann/ wenn man eine Sprache nicht gut kennt und man sich unter
1150 Menschen befindet, die das hingegen gut tun, dann könnte man sich manchmal so

1151 unwohl fühlen und man/ man/ man fühlt sich nicht sicher, wenn man diese
1152 Sprache spricht. Man hat es lieber, wenn man es einfach nicht tut und ja. Und man
1153 bemerkt dann auch die Unterschiede, wie andere unter sich sprechen und wie DU
1154 mit ihnen unter/ wie du mit ihnen sprichst. Und ja. [01:47:56]

1155 INT: Mhm mhm. (4) Okay, jetzt sprechen wir noch einmal kurz über Südtirol und das
1156 hast du vorhin auch schon kurz angesprochen. Dass hier ja alles nach diesen drei
1157 Sprachgruppen getrennt wird, Deutsch, Italienisch und dann gibt's ja auch noch
1158 Ladinisch. Jetzt in Bozen weniger, aber ähm/ genau, Sachen wie vor allem Schule,
1159 äh öffentlicher Dienst, Kultur, Sport, da merkt man diese Trennung einfach. Und
1160 spürst du auch diese Trennung in deinem Leben? Hat die Auswirkungen auf dein
1161 Leben und auf deine Sprachen? [01:48:43]

1162 SAY: Also ähm, wenn ich zum Beispiel auf Deutsch/ wenn ich jemanden auf Deutsch
1163 anspreche oder Italienisch, dann/ egal welche von beiden, dann ist es so, dass die
1164 Person bemerkt, wie ich beide Sprachen oder eine der beiden Sprachen gut
1165 beherrsche. Und ich beherrsche sie beide gut und deswegen ist es so, dass bis
1166 diese Person nicht/ und deswegen kann diese Person nicht bemerken so, dass ja/
1167 also deswegen hab ich keine Probleme persönlich. Und außer, dass manchmal
1168 Mitschüler oder andere Menschen, die so Fragen stellen, die manchmal mich
1169 beleidigen, ist es so, dass ich im Alltag keine Probleme habe, weil ich jetzt beide
1170 Sprachen beherrsche und im Alltag weiterkommen kann. Aber ich weiß, dass
1171 andere Menschen/ weil ich es bei meinen Eltern bemerke und auch bei anderen
1172 weiß, weil ich auch/ zum Beispiel eine Freundin einmal von unserem Land
1173 hierhergekommen ist. Sie beherrschten zum Beispiel die Sprache nicht und sie
1174 haben im Alltag Schwierigkeiten und wie gesagt ich weiß, dass sie einfach anders
1175 behandelt werden und es ist schwierig einfach im Alltag weiterzukommen, weil
1176 wenn man eine Sprache gut kann, dann kann man eigene Rechte weiter setzen.
1177 Wenn man eine Sprache nicht/ wenn man zum Beispiel etwas will und man da
1178 grade eine Diskussion kommt und wenn man die Sprache gut beherrscht, dann
1179 kann man diese Diskussion weiterführen bis man auch gewinnt. Und das, was
1180 man grade versucht hat zu machen auch bekommt und/ ja, aber wenn man diese
1181 Sprache nicht beherrscht, dann ist das Problem, dass man einfach aufgeben muss,
1182 weil man einfach sich/ dass man einfach sich nicht verstehen lassen kann von
1183 anderen. Und/ und das, was ich von meinen Freundinnen und auch von meiner
1184 Freundin, die ich hatte/ dass man sich einfach ausgeschlossen fühlt und dass man
1185 so manchmal so ein ohne Hoffnung/ ohne Hoffnung-Gefühl hat, weil man
1186 einfach/ bis man eine Sprache nicht kann ist es wie eine Grenze für jemanden
1187 weiterzukommen im Alltag. Weil man kann eine Sprache wenig können, damit
1188 man im Geschäft etwas einkauft und dass man/ ja, diese Sachen/ die kleinen
1189 Sachen, die man braucht im Alltag. Aber wenn man wirklich dann zum Beispiel,
1190 ich weiß nicht, jetzt politisch und was weiß ich denn, und ähm vor allem wenn
1191 man jetzt eingewandert ist, muss man mit diesen Dokumenten und all das, die
1192 Sachen durchzuführen und dann auch noch, ähm wenn man jugendlich ist muss
1193 man ja doch mit der Zeit sich ein Leben hier mit Freunden und so weiter
1194 aufbauen, dann hat sie mir immer erzählt, wie es so schwierig ist, weil man
1195 einfach nicht sich/ das Schwierigste ist, dass man die eigene/ die Person, mit der
1196 man grade zu tun hat nicht sich verstehen lassen kann. Und/ und es gibt manche,
1197 die Geduld haben, aber auch andere, die einfach dir keine Chance mehr geben

1198 und/ und da/ und diese Person hat keine mehr Hoffnung für dich und dabei
1199 verlierst du auch/ du selbst die Hoffnung in dir selbst. Und ja, also diese meine
1200 Freundin lebt hier nicht mehr/ sie ist wieder zurück in unserem Land, aber das ist,
1201 was sie mir erzählt hat und/ ich zum Beispiel, dieses Problem mich verstehen zu
1202 lassen war ich als ich Kleinkind war und das hat keine Spiele/ das hat keine Rolle
1203 gespielt. Und ja, deswegen hab ich jetzt diesen Vorteil, dass ich jetzt/ wo die
1204 Sprache eine Rolle spielt, keine große Probleme habe. Aber ich weiß von dieser
1205 Freundin von mir und auch andere, dass wenn man eine Sprache nicht kennt und
1206 diese nicht beherrscht, es ist wie eine Grenze und diese Grenzen können
1207 manchmal wirklich eng sein. Und deswegen ja, die Sprache ist wie sozusagen eine
1208 Schlüssel, damit ((lächelt)) man irgendwo die Türe öffnet, um neue ähm
1209 Möglichkeiten zu haben und im Alltag jemanden besser zu verstehen und
1210 weiterzukommen. Und ja. [01:53:20]

1211 INT: Mhm mhm ((lächelt)) mhm. (5) Also würdest du sagen, diese Trennung/ diese
1212 starre Trennung, die's hier gibt von Deutsch und Italienisch, hat jetzt nicht so
1213 einen großen Effekt auf die Sprachen, die du sprichst, weil du beide gut kannst?
1214 [01:53:44]

1215 SAY: Ja. Ähm nur außer, dass ich jetzt/ ähm wie gesagt, das mit dem, dass Ausländer
1216 Italienisch sprechen und so weiter, hab ich hingegen keine/ kein Problem wirklich
1217 jetzt im Alltag mit meinen Sprachen weiterzukommen. Und ja, die Kommentare,
1218 die ich bekomme und so weiter/ also Fragen/ es ist nicht so, dass ich auf der
1219 Straße wandere und jemand hierherkommt und sagt: ((lächelt)) „Ja, welche
1220 Sprache sprichst du? Wie kannst du das?“. Es ist nur, die Menschen, die im Alltag
1221 dann habe, die dann es mit der Zeit einfach nicht schaffen diese Fragen für sich
1222 beizubehalten und es fragen. Und ich finde es gut bis es/ wie gesagt, bis es nicht dazu
1223 kommt, zum beleidigen ist. Und ja, persönlich hab ich jetzt keine Probleme mit
1224 Sprachen und so weiter. Nur, wie gesagt, ich fühle mich manchmal unsicher und
1225 ausgeschlossen, wenn ich zum Beispiel Deutsch spreche. Und ja/ und das/
1226 Deutsch besser zu sp/ damit ich mich sicherer fühle, will ich meine deutsche
1227 Sprache verbessern. Aber, dass ich mich wirklich mit den Menschen/ ähm mit
1228 ihnen mich fühle/ also, dass ich zu ihnen gehöre, dieses Mit/ äh
1229 Zugehörigkeitsgefühl, das weiß/ das weiß ich nicht, ob das jetzt automatisch
1230 kommt mit der Zeit oder sowas, aber ja. Für jetzt weiß ich nur, was ich tun kann,
1231 ist meine Sprache zu verbessern. Die Mitgef/ diese Zugehörigkeit hängt dann
1232 wirklich von der Person ab, mit dem du zu tun hast, weil da gibt es manche
1233 Menschen, die ihnen ganz egal ist, welche Sprache du sprichst, woher du kommst
1234 und du wirst dich immer mit ihnen zusammen fühlen, aber es gibt natürlich auch
1235 andere, diese/ die einfach dich in eine indirekte Weise so ausschließen. Und ja.
1236 Und dieses Gefühl hatte ich zum Beispiel auch letztes Jahr als ich mit diesen zwei
1237 Mitschülern geredet habe. Da hab ich/ da haben sie auf Dialekt geredet und
1238 obwohl sie es auch nicht wollten, hab ich mich ein bisschen ausgeschlossen
1239 gefühlt, weil ich saß da und sie redeten schon unter sich und ich war
1240 ((lächelt)): Ja, ich warte auf meinen/ bis ich dran bin. Und ja. Und ich finde das
1241 ein bisschen schade, denn während es/ weil in der Mittelschule weiß ich noch,
1242 dass/ da wir vor allem Ausländer unter uns waren, fühlten wir uns alle zusammen
1243 gut und wir hatten diese Zugehörigkeit miteinander. Während jetzt/ ich finde es
1244 einfach schade, dass dann diese, die als Deu/ die einheimisch sind und zum

1245 Beispiel deutsche Muttersprache haben unter sich sind und wir Ausländer unter
 1246 uns sind und, dass wir/ wir wissen genau, dass wir einander/ immer etwas
 1247 gegeneinander haben. Zum Beispiel wir haben, dass ich immer dagegen bin, dass
 1248 sie diese stereotypes über uns haben und sie vielleicht haben auch etwas gegen
 1249 uns und wir gegen ihnen und das find ich einfach schade, denn das sollte uns nicht
 1250 aufhalten. Denn Sprache sollte einfach nur eine Art sein miteinander zu
 1251 kommunizieren und nicht einfach, wie gesagt/ wie vorher, eine Grenze uns
 1252 einander zu verstehen und eine Sprache sollte nicht jemanden/ also diese Grenze
 1253 sein, damit man jemanden besser versteht. Es ist nur eine Art Mittel, die wir
 1254 Menschen nutzen, um einander zu verst/ zu kommunizieren. Doch heutzutage,
 1255 wie hier in Südtirol, heutzutage falsch genutzt wird. Und ja. [01:57:48]

1256 INT: Mhm. (3) Also du merkst, dass in Südtirol Sprache genutzt wird, eben nicht nur
 1257 diese positive Seite zur Kommunikation, sondern/

1258 SAY: Mhm.

1259 INT: Klar zu stellen: Du, wir und/ und die anderen. Kann man das so sagen? [01:58:06]

1260 SAY: Mhm. Ja also, Sprache ist ein Teil der Kultur und ja/ und die Sprache ist hier
 1261 worüber wir reden, aber natürlich gibt es äh viele andere Faktoren und alle diese
 1262 unterteilen sich unter die Kultur. Also aus welcher Kultur man kommt. ICH bin
 1263 aus einer asiatischen Kultur und ich fühl/ und die Zugehörigkeit fühlt man sich/
 1264 die Zugehörigkeit fühle ich, wenn ich mit äh/ wenn ich mit jemanden bin, die
 1265 auch eine asiatische Kultur hat, obwohl wir dann aus verschiedenen Ländern und
 1266 oder verschiedene Sprachen haben. Aber dann ist es wieder so, dass man von
 1267 einer verschiedenen Kultur, die vielleicht europäisch ist/ und ich finde, das ist/
 1268 man sollte einfach das mit den verschiedenen Sprachen, verschiedenen Kulturen
 1269 als Vorteil sehen, damit man mehr etwas kennt und mehr Wissen bekommt. Aber,
 1270 wie gesagt, heutzutage wird das nicht mehr als Vorteil gesehen, sondern man sieht
 1271 immer so Schlechte und Schwächen daran. Und ja. Das ist einfach schade einfach.
 1272 [01:59:17]

1273 INT: Mhm mhm. Was sind die anderen Faktoren? Weil du grade gemeint hast, dass
 1274 WIR HIER grade über Sprache sprechen, aber es gibt auch andere. [01:59:25]

1275 SAY: Ja, so Kulturen/ also Sprache, dann die Traditionen, die man hat und/ also alles,
 1276 was man unter die Kulturen einteilen kann, zum Beispiel wie man zu Hause sich
 1277 äh/ wie man zu Hause ist, also weil zum Beispiel das ist auch ganz anders, wie
 1278 man/ weil es gibt Traditionen in jeder verschiedene Kultur, zum Beispiel, wenn
 1279 man nach Hause kommt man sollte die Schuhe ausziehen und manche Kulturen
 1280 sitzen am Boden, andere am Tisch und so weiter. Und das sind einfach
 1281 verschiedene Sachen, die sich in der Kultur/ die in der Kultur sind und Sprache ist
 1282 eine davon. Und Sprache ist auch eine der häufigsten, weil die Traditionen werden
 1283 nicht im Alltag gesehen viel, die sind mehr persönlich. Aber die Sprachen haben
 1284 einen/ sie sind mehr häufiger/ sie kommen mehr häufiger vor und sie haben/ und
 1285 jede Sprache, die man spricht hat auch einen impact auf den anderen und auf die
 1286 andere Sprache, die man gerade spricht. Weil, wie gesagt, wenn ich mich mehr
 1287 auf den Italienische konzentriert habe, da hab ich andere Sprache ein bisschen
 1288 nachgelässt und/ und ja, und je/ und desto mehr man eine Sprache beherrscht,
 1289 desto einen besseren Eindruck macht man jemandem. Und diesen besseren

1290 Eindruck kann manchmal vorteilhaft sein, weil man anders dann behandelt wird.
 1291 Und deswegen ja, unter Kultur spielt die Sprache eine wichtige Rolle, in
 1292 verschiedenen Aspekten. [02:01:11]

1293 INT: Mhm. (3) Du meinstest vorhin, dass du das in der Klasse sehr stark merkst. Dass
 1294 die, die Deutsch als Muttersprache sprechen, irgendwie eine eigene Gruppe sind
 1295 und dann gibt's nochmal eine Gruppe, wo du/ jetzt sag ich mal, wie du grade
 1296 erzählt hast. Ähm und du hast das Gefühl, das hängt mit der Sprache zusammen
 1297 oder warum gibt's diese starke Trennung jetzt zum Beispiel in deiner Klasse? Was
 1298 glaubst du? [02:41:42]

1299 SAY: Ähm, ja also, genau was ich gerade gesagt habe, Sprache ist ja das wichtigste
 1300 Mittel, damit man sich ausdrückt und wenn wir zum Beispiel nicht ganz genau die
 1301 richtige Art Sprache kennen, damit wir uns ausdrücken, dann ist es so, dass
 1302 manche keinen/ keinen Willen daran haben dich auch besser kennen zu lernen.
 1303 Und wenn ich jetzt zum Beispiel die jugendliche Art, wie man spricht im
 1304 Deutschen oder Dialekt, weil meine Mitschüler vor allem Dialekt gerne haben,
 1305 nicht spricht/ spreche und deswegen/ und deswegen sie einfach dieses Gefühl/ und
 1306 deswegen gibt es ein Problem wie ich mich ausdrücke und sie haben manchmal
 1307 dieses Gefühl, dass sie/ und sie haben keinen sozusagen Willen daran mich
 1308 kennenzulernen. Weil ich hab das bemerkt, dass eine meiner Mitschülerinnen hat
 1309 ein paar Freundinnen aus einer anderen Klasse und sie sind in unsere Klasse
 1310 gekommen einmal für Pause. Und sie haben/ und einer unserer Mitschüler/ sie hat
 1311 Dialekt gesprochen und dann hat einer unserer Mitschüler es bemerkt und sie
 1312 haben dann begonnen so miteinander zu sprechen, einfach so automatisch, obwohl
 1313 sie sich nicht kannten, obwohl sie sich überhaupt nicht/ sie hatten keinen/ sie
 1314 kannten sich als Menschen nicht. Aber er hat einfach bemerkt, wie sie Dialekt
 1315 gesprochen hat und da sie sofort Dialekt gesprochen hat, hat er mit ihr/ hat er sich
 1316 einfach eingemischt im Gespräch und sie haben begonnen zu sprechen. Und dann
 1317 hab ich das im Vergleich gesetzt zu, wie WIR beide uns beide letztes Jahr
 1318 kennengelernt haben und das war komplett anders. Da haben wir MONATE dafür
 1319 gebraucht, dass wir ein Gespräch führten, ohne dass wir uns anstrengten
 1320 miteinander zu sprechen. Und das kann man merken, dass manchmal/ dass wenn
 1321 man eine Sprache kennt, eine andere Person man leicht/ wie gesagt, einen
 1322 Eindruck gibt und man äh auch leicht kommunizieren kann. Und das leicht
 1323 Kommunizieren ist sehr vorteilhaftig, weil man/ jemand sich als eine gute/ als
 1324 eine sympathische Person zeigen kann. Weil zum Beispiel, ich in Italienisch bin
 1325 eine, die herumscherzt und mir gefällt einfach scherzen und damit andere lachen
 1326 kann. ((lächelt)) Aber das Problem ist, ich kann dasselbe nicht im Deutschen
 1327 machen. Und im Italienischen kann ich jemandem vorkommen, dass ich
 1328 sympathisch bin, aber im Deutschen kann ich/ kann ich solche WITZE oder
 1329 Kommentare machen/ keine Kommentare machen, damit ich jemanden zum
 1330 Lachen bringe, weil ich die Sprache nicht kann. Und da gibt es wieder dieses
 1331 Vorteil, wenn man eine Sprache GUT kennt und sie auch GUT ausnutzen kann,
 1332 dann kann man sie aus eine vorteilhaftige Art und Weise ausnutzen. Und dasselbe
 1333 ist hier passiert, dass mein Mitschüler, obwohl sie dieses Mädchen nicht kannte,
 1334 sie automatisch so miteinander gesprochen haben. Und während ICH MICH
 1335 anstrengen muss, damit ich ein Gespräch mit ihm anfangen. Und das finde ich auch
 1336 ein bisschen ähm traurig, dass manche sich Zeit nehmen/ manche nehmen sich

1337 Zeit, aber die meisten haben, wie gesagt, keinen Willen, keine Geduld und ähm
1338 keine voglia? [02:05:21]

1339 INT: Mhm. Keine Lust. [02:05:24]

1340 SAY: Ja, keine Lust, hier mit dir lange weiterzukommen. Schaffst du es, dann schaffst
1341 du es und wenn nicht, dann nicht. Weil zum Beispiel ist es so, dass ICH rede
1342 Deutsch, ich könnte Deutsch und Italienisch reden mit ihnen, aber sie würden nur
1343 Deutsch reden. Und da muss man verstehen, dass wenn ich dazu bereit bin
1344 Deutsch mit dir zu sprechen, dann sollte auch/ weil du/ weil sie Italienisch
1345 überhaupt nicht gut können. Also heuer sind sie ein bisschen besser, weil sie/ ja,
1346 weil sie ein bisschen besser sind, aber sie konnten/ sie können Italienisch sehr/ ich
1347 will/ ich hab nichts dagegen, weil ich kann verstehen, wie schwierig es ist eine
1348 Sprache zu lernen, die man nicht im Alltag ausnutzt. Und ähm sie können
1349 Italienisch sehr schlechter als ich Deutsch kann. Und sie/ und sie sind genau wie
1350 meine Mitschülerin/ na, meine Freundin, die italienische Schule besucht und
1351 Deutsch ein wenig weiß. Dasselbe mit ihnen, sie besuchen die deutsche Schule
1352 und können Italienisch wenig, weil sie haben nur das gelernt, was sie in der
1353 Schule lernen und im Alltag nutzen sie kein Italienisch. Aber ich mache hier auch
1354 keine/ äh „Ja, du kannst kein Italienisch, wie kann das sein“ und so. Ich seh dich/
1355 ich betrachte dich als Mensch und wie du dich als Mensch mir zeigt und/ aber
1356 hier im Gegenteil ist es so, es sind nicht immer gleichzeitig/ gleich, weil/ weil
1357 einen das kann sein, dass auf beiden Seiten gibt zwei sich einfach nicht verstehen
1358 wollen und es kann manchmal sein, dass einer sich Zeit nimmt, der andere will
1359 einfach nicht und dann ist es so. Man muss einfach sehen mit wem man immer zu
1360 tun hat und ja. [02:07:16]

1361 INT: Mhm mhm mhm. (10) Also hast du das Gefühl, dass ähm DU eher den Leuten
1362 entgegenkommst, indem du eben die Sprache sprichst, die sie sprechen, aber das
1363 gleiche nicht von den anderen kommt, dass sie/ dass sie sich DIR anpassen? Hast
1364 du das Gefühl, dass es eher [umgekehrt ist? Kann man das so sagen]? [02:07:46]

1365 SAY: [Ja. Es ist ähm]/ es ist auch, weißt du, weil man davon AUSgeht, dass der vom
1366 AUSland kommt sich an hier gewöhnt, weil: Ja, du hast dein Land/ du bist gerade
1367 in UNSerem Land und deswegen ist es DEINE Entscheidung/ und DU mu/ du
1368 hast dich dafür entschieden und deswegen bist du derjenige, der sich daran
1369 gewöhnen sollte. Aber ähm/ und natürlich, wie gesagt, ich äh/ ich beschwere mich
1370 nicht daran, dass ich jetzt Deutsch lernen muss und dass ich Schwierigkeiten
1371 daran finde. Weil, wie gesagt, meine Eltern ähm sind hierher eingewandert und
1372 ich bin hier ausgewachsen und ICH bin diejenige, die sich dahinter setzt, aber das
1373 Einzigste/ aber das heißt auch nicht, dass du jetzt/ dass manche Menschen
1374 herkommen sollen und dich äh/ du selbst schon Schwierigkeiten hast und sie dir
1375 andere Schwierigkeiten geben, indem sie dich anders behandeln, indem sie deine
1376 Fehler und Schwächen zeigen und diese Sachen. Und ich versteh, dass ICH
1377 diejenige bin, die mich daran gewöhnen sollte, aber DU als Person, die hier auf/
1378 die hier als zu Hause bezeichnest, solltest du auch dich daran anpassen an neue
1379 Menschen mit verschiedenen Kulturen. Weil, auch vor allem heutzutage ist es so,
1380 dass es immer Einwanderung geben, aber auch immer Menschen, die hin und her
1381 reisen und so weiter. Es gibt sehr diesen Misch von Kulturen und deswegen, dass
1382 man noch HEUTzutage nicht bereit ist verschiedene Kulturen, Sprachen und so

1383 weiter zu akzeptieren ist ein bisschen komisch. Ich hab nie/ ICH gewöhne mich
1384 daran, aber du/ und du als Person, die grade neue Kulturen zu dir kommen solltest
1385 auch akzeptieren. Denn natürlich kann ich verstehen, dass man nicht will, dass das
1386 eigene Land jetzt voller Ausländer wird, aber ICH als dein Mitschüler oder ein
1387 Mensch mit dem du zu tun hast im Alltag, ich tue die grade nichts an und ich/
1388 anzi⁹ ich bin diejenige, die gerade sich daran gewöhnt und das Einzigste, was ich
1389 von dir erwarte, ist, dass du mich akzeptierst als Mensch. Und ja. Aber das ist
1390 natürlich/ manche sind nett und manche behandeln dich auch richtig, wie man
1391 behandelt sein sollte und sie können es verstehen, die Schwierigkeiten, die
1392 vorkommen können. Und ich finde auch nett Menschen, die sich für
1393 verschiedenen Kulturen und Sprachen interessieren, aber ja, natürlich gibt es
1394 immer noch Menschen, die einfach nicht dazu bereit sind. Und ja/ und ich find das
1395 einfach komisch, dass man heutzutage diese Sachen noch gibt, diese
1396 Diskrimination und diese nicht berei/ ich versteh schon, dass es manche
1397 Menschen/ dass mit dieser Einwanderung auch schlechte Menschen gibt, aber
1398 wenn man/ wenn eine Familie hier jetzt einwandert, da KANN man nicht davon
1399 ausgehen, dass diese Familie jetzt etwas schlechtes will, wenn sie grade zwei
1400 kleine Kinder haben und so weiter. Und wenn ich jetzt schon so/ meine Eltern
1401 jetzt schon so lange hier, 15, 20 Jahre hier sind und ich hier geboren bin
1402 ((lächelt)), dann weiß ich nicht was Schlechtes in mir sein soll. Und ja. [02:11:32]

1403 INT: Mhm mhm. Ist das eine Beobachtung von dir oder/ oder hast du das
1404 wahrgenommen, weil du eben grade gemeint hast, ähm dass/ dass hier erwartet
1405 wird, dass man sich eben anpasst oder sich eben an die Dinge HIER angewöhnt.
1406 Hast du das so beobachtet oder woher kommt diese/ diese Meinung von dir?
1407 [02:11:57]

1408 SAY: Ja also, das hab ich beobachtet und das hab ich aus eigener Erfahrungen/ aus all
1409 diesen Erfahrungen hab ich/ von Sprachen, Kulturen, all diesen verschiedenen
1410 Erfahrungen, die ich gehabt habe, hab ich immer die verschiedenen Aspekte und
1411 am Ende ist es zum Schluss immer rausgekommen, dass es daran liegt, dass ich
1412 einfach aus einer anderen Kultur bin und aus einem/ und meine Eltern aus
1413 irgendwo anders herkommen. Und das/ dann hab ich es bei anderen Mitschülern
1414 und anderen Freunde, die mir ihre eigenen Erfahrungen erzählen und/ und dann
1415 auch im Internet, wie Menschen/ da hab ich/ da heutzutage kann man sehen wie
1416 verschiedene Menschen ihre eigene Erfahrungen erzählen. Und da kommt es
1417 immer wieder vor, wie Menschen erzählen, wie/ wegen ihre verschiedene
1418 Erfahrungen und/ also wegen ihren verschiedenen Kultursachen und so weiter,
1419 anders behandelt werden. Und dann hab ich es einfach mit der Zeit bemerkt und
1420 am Ende bin ich zu diese/ zum Schluss ist es mir klar geworden, dass hier das das
1421 Problem ist. Und ja. Und das ist einfach/ dann hab ich einfach/ wenn man als
1422 klein ist, da man so miteinander schon umgehen kann und dann wird man groß,
1423 dann bemerkt man, dass es nicht so ist, wenn man groß ist. Wenn man groß ist,
1424 dann ist nicht jeder bereit mit dir umzukommen, wie du als du klein warst mit
1425 jedem spielen konntest. Und ja. [02:13:44]

1426 INT: Mhm mhm. (5) So, wir sind am Ende ((lacht)). Gibt es jetzt noch irgendetwas, wo
1427 du sagst, ähm darüber haben wir noch nicht gesprochen, das haben wir nicht

⁹ ital. „im Gegenteil“

1428 erwähnt, das gehört noch irgendwie dazu? Ähm irgendwas, was dir noch wichtig
 1429 ist, was du loswerden möchtest ((lächelt))? [02:14:11]

1430 SAY: Eigentlich hab ich alles gesagt und ich äh/ mir hat dieses Gespräch also wirklich
 1431 gefallen, weil ich finde, dass nicht immer Menschen wie mich oder auch andere
 1432 äh so eine Möglichkeit haben ihre eigenen Erfahrungen zu erzählen, weil es im
 1433 Alltag, wie gesagt, nicht allen wirklich interessiert, was hinter dir steckt. Und, wie
 1434 gesagt, sie gehen davon aus, dass du dich daran gewöhnt und dahinter nichts
 1435 anderes steckt, aber natürlich mit dem Sich-daran-gewöhnen gibt es einen langen
 1436 Prozess und in diesem langen Prozess gibt es viele Sachen, die man erleben muss
 1437 und äh ertragen muss, bis man zum Ziel ankommt. Und äh dieses Prozess sieht
 1438 nicht jeder und ich hab es einfach gut/ und dass Menschen, in diesem Falle wie du
 1439 ((lächelt)), daherkommen und sich die Zeit nehmen, um deine Erfahrungen und
 1440 deine Schwierigkeiten zu sehen, damit sie auch dann andere Menschen/ damit sie
 1441 deine/ von deinen Erfahrungen lernen und Mittel zu finden, um dann anderen
 1442 helfen, die gleiche Schwierigkeiten haben wie du. Und das find ich einfach ähm/
 1443 das find ich einfach nett und schön und auch weil heutzutage würde es/ find ich
 1444 einfach, dass heutzutage, wo wir uns befinden, dass wir noch HEUTzutage diese
 1445 Diskrimination gibt/ weil es war damals so, dass wenn zum Beispiel jemand von
 1446 einem Land zum anderen Land ging, war es wirklich schockierend, weil ja, hier
 1447 befinden sich diese Art von Menschen und ihr befindet euch in eurem eigenen
 1448 Land. Aber heutzutage gibt es leider noch diese Sachen und ich selbst in Zukunft,
 1449 egal was ich studieren will, will ich einfach solche Menschen, die sich
 1450 Schwierigkeiten tun einfach helfen und ja. Und das hab ich einfach nett gefunden,
 1451 deswegen danke vielmals ((lächelt)). [02:16:22]

1452 INT: ((lacht)) Oh, ich muss dir danken. Du hast mir SO VIEL Tolles erzählt, was mir
 1453 weiterhilft, meinem Projekt. Und bin dir unendlich dankbar. [02:16:33]

Sprecher:innen: INT = Interviewerin, NIN = Nina

Datum/Ort der Aufnahme: 28.02.2022, Bozen

Dauer der Aufnahme: 02:23:29

Anmerkungen: Gesprächspartnerin lacht sehr viel, auch bei ernsteren Themen

- 1 INT: Genau, wie ich dir erzählt hab, interessiert mich ja deine Lebensgeschichte, deine
2 Biographie und vor allem interessiert mich auch deine Erfahrungen und
3 Situationen, in denen deine verschiedenen Sprachen eine wichtige Rolle gespielt
4 haben. Und ähm/ genau, du kannst mir jetzt einfach alles erzählen, was dir dazu
5 einfällt. Am besten beginnst du bei deiner Kindheit bis zum heutigen Tag, da
6 gehst alles durch. Und nimm dir für deine Erzählung so viel Zeit wie du willst,
7 denn ich werd dich jetzt nicht unterbrechen, gell? Ich mach mir Notizen für später,
8 ich werd dich später was fragen, aber jetzt bist du dran. Also du darfst so viel
9 reden und alles erzählen, was du willst und ich werd dich nicht unterbrechen.
10 [00:00:48]
- 11 NIN: Ah, okay. [00:00:49]
- 12 INT: Okay. [00:00:50]
- 13 NIN: Also ähm, ich bin in B-Dorf aufgewachsen und ja, ich hab oft zu Hause äh mit
14 meiner Mutter, meinem Vater und meinem Bruder auf Bengalisch geredet. Ähm
15 und hingegen mit meiner Schwester hab ich eher hingegen auf Italienisch
16 gesprochen, weil sie mir das beibringen wollte. Weil das war/ weil sie ging in
17 einer italienische Schule und nicht wie ich, in einer deutsche Schule. Dann konnte
18 sie nur diese Sprache mir beibringen. Und ja/ und dann bin ich äh in Kindergarten
19 schon gegangen, mit drei denk ich. Und dort wollten sie mich nicht aufnehmen,
20 weil/ weil ich da nicht gut Deutsch konnte, also gar nicht Deutsch konnte. Und
21 immer wieder wenn ich gesprochen habe ((lächelt)), hab ich so ein Mix von
22 Sprachen so gesagt. Also, wenn ich zum Beispiel auf Deutsch angefangen habe,
23 dann hab ich es oft mit Englisch oder Italienisch äh geendet. Und das wollten sie
24 nicht, sie wollten eher, dass ich NUR Deutsch rede und deshalb war es für mich
25 sehr schwierig in dieser Kindergarten zu gehen ((lacht)). Und ja, nachdem das/
26 also, ich hab dort so ein oder zwei Jahre gemacht und dann so musste ich nach B-
27 Stadt immer fahren wieder, damit ich einen Kindergarten besuchen konnte. Und
28 ja, dort zum Glück waren mehrere Ausländer und ich muss sagen, dass ich mich
29 viel wohler gefühlt habe ((lacht)). Und ähm/ und das war in der Nähe vom F-
30 Schloss, sowas. Also irgendwo ((lacht)). Und dort hab ich angefangen Deutsch zu
31 lernen und mittlerweile hab ich da auch mit meiner Mutter zum Beispiel Englisch
32 und Arabisch gelernt. Also Englisch ein paar Wörter, Zahlen und so. Und
33 Arabisch war ähm/ also damit ich lesen konnte/ ich den Koran lesen konnte,
34 deshalb sollt ich Arabisch lernen. Ähm ja, dann in der Grundschule bin ich in die
35 P-Schule gegangen und dort waren wir auch viele Ausländer. Und ich muss sagen,
36 ich war recht gut mit'n Deutsch, bis auf einen Tag, wo ich ((lacht)) verstanden
37 hab, dass mein Deutsch eigentlich <<lachend> nicht so gut war>. Aber ich denke,
38 ich hab mich wirklich schwer getan ähm alle Sprachen zu lernen und sie
39 unterscheiden. Weil für mich waren alle diese Sprachen gleich und ähm ich hatte
40 damals auch sehr viele Ausdrucksfehler, weil, wie gesagt, in einer Sprache gibt's
41 diesen Ausdruck, aber in einer anderen gibt es nicht. Und da kann man nicht die
42 ganze Zeit übersetzen, damit man weiterkommt. Und ja, da/ da musste ich eine

43 Lösung finden ((lächelt)). Und dann bin ich in der Mittelschule gekommen, bei
44 der S-Schule. Und dort waren dieselben Sprachen. Und ähm (5) mmh ich hab/
45 also ich hab da nicht so wirklich gut verstanden, was mit der Sprache war, weil
46 ich hatte SO viele Sprachen im Kopf, dass ich immer wieder alles vertauscht
47 habe. Und ähm/ aber es war für mich ein großer Vorteil, dass ich so viele
48 Sprachen konnte, weil das hat mir wirklich geholfen, also in R-Schule zu
49 kommen. Weil man da so sechs Sprachen ((lächelt)) können muss. Und/ also oder
50 verstehen oder schreiben, irgendetwas. Und ich denke, wenn man viele Sprachen
51 weiß, ist es ein Vorteil und man sollte das nicht als äh Nachteil sehen, ja. Und
52 dann/ schon in der Mittelschule, in der Corona-Zeit hab ich angefangen Japanisch
53 zu lernen ((lächelt)), weil ich eigentlich ein Buch hatte. Und ich hab das so toll
54 gefunden, diese schöne Zeichen. Und ich wollte das lernen. Weil es/ weil diese
55 Sprache hatte viele ähm/ für ein Wort hat es viele andere Bedeutungen und man
56 kann mit diesen Wörtern viel spielen, sozusagen. <<lachend> Und ja>, das war's.
57 [00:07:14]

58 INT: Das war's? [00:07:17]

59 NIN: <<lachend> Ja>. [00:07:18]

60 INT: Okay ((lacht)). (3) Okay, dann fangen wir vielleicht nochmal von vorne an, ich
61 hab mir so ein paar Notizen gemacht und dann gehen wir das der Reihe nach,
62 wenn das okay ist. Ähm du bist in B-Stadt geboren? [00:07:34]

63 NIN: Ja. [00:07:34]

64 INT: Und in B-Dorf dann aufgewachsen? [00:07:36]

65 NIN: Ja. [00:07:36]

66 INT: Und dann seid ihr irgendwann nach B-Stadt gezogen? [00:07:39]

67 NIN: Ja. [00:07:39]

68 INT: Wann war das? [00:07:41]

69 NIN: Mmh, wenn ich fünf oder sechs Jahre alt war. [00:07:47]

70 INT: Also mit Anfang Grundschule? [00:07:49]

71 NIN: Ja. [00:07:50]

72 INT: Okay. [00:07:51]

73 NIN: Ich hatte noch einen Jahr/ na na Scherz. Mit sechs bin ich in B-Stadt gezogen und
74 ich hatte auch einige Monate oder auch Jahre in B-Dorf einen Kindergarten
75 besucht, aber ich sollte immer B-Stadt, B-Dorf machen. [00:08:14]

76 INT: Okay. Genau, du hast erzählt, dass der deutsche Kindergarten in B-Dorf dich nicht
77 aufgenommen hat. Ähm weil sie meinten, dass dein Deutsch nicht gut genug ist?
78 [00:08:27]

79 NIN: Ja. [00:08:27]

80 INT: Das war der Grund? [00:08:29]

81 NIN: Ja, einerseits/ am Anfang war es VOLL, weil B-Dorf ist klein und man/ damals
82 waren sehr viele Kinder. Und andererseits wollten sie mich nicht aufnehmen, weil
83 ich äh Ausländerin/ Ausländer/ aus/ ((lacht)) aus bengalischen Herkunft bin und
84 Deutsch nicht konnte. Und das wollten sie eher nicht. Und dann haben sie/ als ich
85 da aufgenommen wurde, hatten sie sich sehr oft beschwert, dass ich ähm nicht
86 Deutsch rede, sondern ein Mix ((lacht)) von Sprachen und das sehr unklar war.
87 Und ja. [00:09:20]

88 INT: Mhm. Du hast mit ihnen und mit den anderen Kindern so gesprochen? [00:09:25]

89 NIN: Ja. [00:09:26]

90 INT: Und ähm kannst du dich selbst an die Zeit im Kindergarten erinnern oder sind das
91 jetzt Erzählungen von deinen Eltern zum Beispiel? [00:09:35]

92 NIN: Ähm ein bisschen beides. Also ich erinnere mich, dass es nicht grad so angenehm
93 war, weil ich ((lacht)) sozusagen die einzige war, auch aus Farbe war. Und
94 manchmal war es angenehm, weil die anderen Kinder mit mir gespielt haben, aber
95 andere Mal haben sie mich so <<lachend> ausgelassen>. Und das war nicht so
96 schön. [00:10:04]

97 INT: Mhm. Also du kannst dich daran erinnern, dass sie dich ausgegrenzt haben oder
98 nicht teil/ beim Spielen nicht teilhaben durftest? [00:10:13]

99 NIN: Ja. [00:10:13]

100 INT: Du kannst dich dran erinnern? Mhm. [00:10:16]

101 NIN: Oder, dass die Prof/ ja die Lehrerin ((lächelt)) oder die Tante¹ wieder gesagt hat,
102 dass ich NUR auf Deutsch sprechen muss und nicht so <<lachend> chaotisch>.
103 [00:10:27]

104 INT: Mhm. Wie hast du dann reagiert als Kind? [00:10:32]

105 NIN: Ähm, ich hatte damals nicht so viel verstanden, warum das so war. Ich hatte
106 immer geglaubt, es ist meine Schuld. Und ähm, dass man dagegen nichts machen
107 kann. Weil ich bin in einer bengalischen Familie aufgewachsen und dort ist es oft
108 normal, dass die Eltern oder hauptsächlich die Mutter sich um den Kind äh
109 kümmert. Und meine Mutter hat sich jung verheiratet ((lacht)) und deshalb ich
110 denke, dass sie nicht so viel wusste, wie man ein Kind aufzieht. Und ja, sie hat oft
111 gesagt: „Ja, es ist deine Schuld“ oder irgendwie, ich hab mich immer ähm
112 schlecht gefühlt, äh dass wegen mir etwas passiert. Also zum Beispiel, wenn
113 meine Schwester etwas getan hat, dann hat sie nichts gesagt und hingegen wenn
114 ich etwas/ zum Beispiel etwas <<lachend> runtergeworfen habe>, dann hat sich
115 mich volle angeschrien und auch manchmal ähm so <<lachend> geschlagen>.
116 Und dann hatt ich gedacht: Ja, das ist halt meine Schuld. Und andere Male war es
117 mir auch <<lachend> egal>, weil ich war schon gewöhnt alleine zu sein. Weil zu
118 Hause zum Beispiel war/ war niemand da. Mein Vater war bei der Arbeit, meine
119 Schwester und Bruder waren in der Schule und ich war trotzdem zu Hause oder
120 im Kindergarten. Also, deshalb hat es mir nicht so viel ausgemacht. Ähm im
121 Kindergarten, als ich in B-Stadt gekommen bin, hatt ich das eigentlich nicht

¹ „(Kindergarten-)Tante“ ist in Südtirol eine gängige Benennung für Kindergartenpädagoginnen.

122 gespürt, so viel. Äh also die Tanten waren alle nett und auch die Kinder oft, nicht
 123 alle ((lächelt)), obwohl wir VIELE Ausländer waren. Es war nur einmal, wo ich
 124 eigentlich nicht wegen der Sprache, aber ((lächelt)) weil ich ähm so schwarze
 125 Zähne hatte. Also es war nicht Karies, sondern das/ das andere. Ich weiß nicht
 126 mehr, wie man das nennt ((lächelt)). Also ich hatte so schwarze Zähne/ auf der
 127 Zahnoberfläche und deshalb wollte ein Mädchen mit mir <<lachend> nicht
 128 spielen> und sie hatte immer meine Freundin weggezogen von mir ((lacht)). Und
 129 das war nicht so schön. Und seitdem hab ich ähm es akzeptiert und hab eigentlich
 130 nicht vieles getan, weil ich schon im anderen Kindergarten gewöhnt war mich so
 131 zu behandeln lassen. Und deshalb hab ich nichts gemacht. Und ähm damals
 132 konnte ich immer noch nicht gut sprechen, ähm und/ aber ich war sehr aktiv
 133 ((lacht)). Mmh nichts anderes fällt mir ein. [00:14:23]

134 INT: Das heißt im Kindergarten in B-Stadt war's dann ähnlich wie im Kindergarten in
 135 B-Dorf? Oder wie waren/ wie waren die Kindergartenanten, wie waren die
 136 anderen Kinder zu dir? Oder hast du einfach nicht mehr so darauf reagiert?
 137 [00:14:43]

138 NIN: Ich hab eher darauf nicht SO reagiert. Natürlich hatte ich Tage, wo ich/ wo ich
 139 daran geweint habe, weil niemand mit mir spielen wollte ((lacht)). Aber ich hab
 140 eigentlich die ganze Zeit in der Sandkiste verbracht, deshalb hatte ich über die
 141 anderen auch keine Sorge. Und ich hab fast immer mit'n Jungs gespielt, weil sie
 142 ähm viel <<lachend> freundlicher waren>. Und eigentlich hab ich nicht so viel
 143 gemacht. Aber ich denke, das Kindergarten in B-Stadt war viel besser als die von
 144 B-Dorf. [00:15:30]

145 INT: Mhm. (4) Warum glaubst du haben die Kinder nicht mit dir spielen wollen?
 146 [00:15:39]

147 NIN: <<lachend> Gute Frage>. Ähm/ mmh. [00:15:49]

148 INT: Hast du das bei anderen auch beobachtet oder war das nur bei dir? Haben sie
 149 andere auch ausgegrenzt? [00:15:57]

150 NIN: Eigentlich nicht. Also ich denke, eher weil ich komisch war. Weil ich/ ich wollte
 151 immer alleine bleiben, aber/ aber nur manchmal wollte ich mit ihnen spielen. Und
 152 ich weiß eigentlich nicht. Mmh, (3) keine Ahnung. Also nicht alle Tanten waren
 153 äh so schlecht. Ich denke, nur eine war ein bisschen nicht gerade <<lachend>
 154 freundlich>. Mmh, (5) eigentlich nichts mehr. [00:16:46]

155 INT: Hast du auf jeden Fall viele Erinnerungen vom Kindergarten, oder? [00:16:50]

156 NIN: Ja. [00:16:50]

157 INT: Klingt so ((lachen)). Also vielleicht, auch wenn nicht nur gute Erinnerungen, aber
 158 du kannst dich jetzt als kleines Kind schon an viel erinnern, kann man so sagen.
 159 [00:17:03]

160 NIN: Ja, ja. Ich hab ähm/ ich hab so drei, vier verschiedene Kindergarten besucht und
 161 deshalb sind meine Erinnerungen ein bisschen gemischt. Also ich kann mich nicht
 162 gerade gut erinnern, wann was passiert ist. Mmh, aber ich erinnere mich, dass ich
 163 nie in den Kindergarten gehen wollte ((lächelt)). [00:17:33]

164 INT: Du wolltest nicht? Du wolltest zu Hause bleiben? [00:17:36]

165 NIN: <<lachend> Ich hab immer geheult>, weil ich das nicht wollte. Also hauptsächlich
166 beim zweiten Mal, wo ich wechseln sollte ((lacht)). Ich kann es mir gut erinnern,
167 aber dann waren sie so nett, dass ähm sie mich mit reingezogen haben. [00:17:59]

168 INT: Hast du Angst gehabt? [00:18:01]

169 NIN: Na, eigentlich nicht. [00:18:03]

170 INT: Warum wolltest du zu Hause bleiben? [00:18:05]

171 NIN: Mmh, weil ich das alles so langweilig gefunden habe. Und ich wusste eh, dass ich
172 immer alleine sein werde und dass es keinen Sinn macht. Und auch, weil zu
173 Hause ist es viel feiner, man muss nicht mit anderen reden und ja ((lacht)). Ein
174 bisschen komisch. [00:18:34]

175 INT: ((lacht)) (5) Wie alt sind deine Geschwister? Also du hast einen Bruder und eine
176 Schwester? [00:18:46]

177 NIN: Meine Schwester ist [Zahl] jetzt. Und mein Bruder [Zahl]. [00:18:57]

178 INT: [Zahl]? Okay, also beide älter, viel älter als du. Mhm mhm. [00:19:05]

179 NIN: Und deshalb ist/ sind sie für mich wie Eltern. Weil meine Eltern eigentlich nicht
180 so viel über die Kultur wissen und sie haben mir vieles äh beigebracht. Und (3)
181 wir haben so [Zahl] Jahre Unterschied. [00:19:25]

182 INT: Mhm. Was meinst du mit: Sie haben dir DIE Kultur beigebracht? [00:19:31]

183 NIN: Also, die hier in Südtirol ist, zum Beispiel die Sprache. Also mit ihnen hab ich
184 eher Italienisch äh gelernt und dann wenn ich/ weil für mich war es natürlich alles
185 neu, was man hier macht. Weil zu Hause hab ich andere <<lachend> Sachen
186 gemacht> als draußen. Und ähm ich hab oft mit meiner Schwester gereist und
187 ähm ich hab mehrere Sachen mit ihr gemacht als meine Eltern. [00:20:17]

188 INT: Mhm mhm. Also sie haben dich so ein bisschen aufgezogen, kann man sagen. Und
189 waren auch zu Hause? [00:20:28]

190 NIN: Mmh, ja nein. Also meine Schwester war am Anfang zu Hause, weil sie studiert
191 hatte. Dann hat sie angefangen äh zu arbeiten. Dann war sie lange Zeit nicht mehr
192 zu Hause, weil sie in M-Stadt gewohnt hatte. Und deshalb hab ich sie nicht oft
193 gesehen. Und langsam langsam hab ich meine Freiheit bekommen. Ähm ja.
194 [00:21:03]

195 INT: Was heißt, du hast deine Freiheit bekommen? [00:21:06]

196 NIN: ((lacht)) Weil meine Mutter ist wirklich streng. Also bevor sie alle diese
197 Operationen gemacht hatte, war sie eine sehr starke und strenge Frau ((lacht)).
198 Und meine Schwester kann sie sich besser erinnern, dass sie wirklich streng war.
199 Aber bei mir war sie nicht so streng, weil in dieser Zeit ist ihr Körper langsam
200 langsam eher schwächer geworden. Und ((lacht))/ und ähm/ weil eigentlich musst
201 ich immer/ konnte ich am Abend nicht draußen bleiben oder mich mit Freunden
202 treffen oder/ also solche Sachen, wie fast alle Mütter. Und langsam hab ich
203 gesagt: „Nein, ich möchte jetzt rausgehen“ und dann habe ich es geschafft einige
204 Sachen zu machen, die ich möchte. [00:22:19]

205 INT: Mhm mhm. (10) Genau, Kindergarten haben wir jetzt/ hast du mir jetzt viel
 206 erzählt. Und dann in die Grundschule bist du dann in B-Stadt in die deutsche
 207 Grundschule? [Genau], in die P-Schule. [00:22:46]

208 NIN: [Ja]. Ja. [00:22:46]

209 INT: Mhm. Und du hast gesagt, ich hab mir das aufgeschrieben. Es gab da einen Tag,
 210 wo du dann verstanden hast, dass dein Deutsch nicht so gut ist. Was ist an dem
 211 Tag passiert oder wie hast du das gemerkt? [00:23:01]

212 NIN: Also das war eigentlich der Übergang zwischen Grundschule und Mittelschule.
 213 Weil ich/ bei mir haben viele Ältere gesagt: „Ja, wow wie schön, dein Deutsch ist
 214 super gut!“. Und ich hatte das wirklich gedacht. Und ja, in der Mittelschule waren
 215 auch noch andere Schüler und da hab ich wirklich gemerkt, dass ich nicht so GUT
 216 bin, ähm weder beim Schreiben noch beim Reden. Also ich mach mich wirklich
 217 schwer etwas auszudrücken und eigentlich bei allen Sprachen. Ähm auch zum
 218 Beispiel in Italienisch. Obwohl ich da fließender bin, hab ich oft Ausdrucksfehler
 219 und ((lacht)) das war wirklich schlimm für mich wenn ich das gemerkt habe, weil
 220 ich immer gedacht habe, dass es eigentlich GUT war und es war eigentlich nicht.
 221 Und ich denke, ich hab zum ersten Mal eine sechs bekommen oder eine fünf²
 222 ((lacht)), ich weiß es nicht mehr. Und da war ich im kompletten Schock, weil ich
 223 hatte nie so schlimme <<lachend> Noten bekommen>. Und ähm obwohl ich weiß,
 224 dass die Noten nicht so viel ausmachen, hab ich mir das nicht erwartet. Und ja. In
 225 der Grundschule war es so, dass die Noten schon wichtig waren für mich, weil ich
 226 ähm/ ich wollte nicht, dass ich immer mit anderen vergleicht werde ((lacht)). Und
 227 deshalb hab ich immer mich bemüht die Noten/ hohe Noten zu bekommen. Und
 228 dann ja, in der Mittelschule und in der Oberschule war das leider nicht möglich
 229 und da hab ich auch verstanden, dass es komplett dumm ist ähm hohe Noten zu
 230 bekommen für andere und nicht für mich. Und ja, seitdem ((lächelt)) sind sie ein
 231 bisschen egal. Zum Beispiel jetzt in der Oberschule, ich hab so viele schlimme
 232 Noten ((lacht)). Und ich hatte/ obwohl ich mich bemühe, sind sie immer noch
 233 schlimm. Und ja, einige Prof/ eine Professorin hat mir gesagt, wäre es nicht
 234 besser, dass ich Schule tausche, weil diese Schule eigentlich sehr schwer ist.
 235 ((lacht)) Das hatte ich nicht so gut genommen und dann hab ich einfach immer
 236 mehr gemacht, äh bis jetzt. [00:26:19]

237 INT: Immer mehr gelernt? [00:26:20]

238 NIN: Ja. Und hoffentlich ein Tag wird es kommen, wo ich <<lachend> bessere Noten>
 239 bekomme. Ja. Also, obwohl das nichts mit der Sprache zu tun hat, aber ja. Na,
 240 eigentlich schon. (3) Mmh, ich muss/ ich weiß nicht, wo das Fehler liegt. Also,
 241 vielleicht weil ich ähm wenig mit diesen Sprachen zu tun habe. Oder ich weiß
 242 nicht ((lächelt)). [00:27:04]

243 INT: Du meinst Fehler im Sinne von du weißt nicht, warum du schlechte Noten
 244 bekommst? [00:27:08]

245 NIN: Mhm. Also/ nicht nur, auch beim Reden. Ich bin wirklich langsam. Und ja.
 246 [00:27:23]

² Die Schulnoten in Italien reichen von 4 (tiefste Note) bis 10 (höchste Note).

247 INT: Mhm. (4) Also eben in der Mittelschule als du dann gemerkt hast/ also du sagst,
 248 du hast gemerkt, dass dein Deutsch nicht so gut war, das hast du vor allem an den
 249 Noten gemerkt oder hat dir das auch jemand gesagt? Oder hast du das selber/ hast
 250 du dich mit anderen Schülern verglichen? [00:27:47]

251 NIN: Ich hab das selber bemerkt. Also, einerseits wegen der Note und andererseits, weil
 252 ich mich immer mit anderen verglichen habe. Damals mochte ich nicht so viel die
 253 Bücher. Zum Beispiel in Italienisch hab ich in meinem ganzen Leben nur
 254 <<lachend> zwei Bücher gelesen>. Und muss sagen in Deutsch so mehr als zehn
 255 Bücher. Und/ weil wir hatten die [Nachname einer Lehrerin] und sie liebt so sehr
 256 die Bücher und dann mussten wir auch Bücher lesen. Und ich hab immer wieder
 257 bemerkt, dass andere so gut Deutsch reden und ich war immer: „Hä, ich kann
 258 mich nicht ausdrücken, warum ist das so?“. Und/ und/ und ich hatte immer diesen
 259 Gefühl, dass immer wieder, wenn jemand mich zuhören musste, das immer
 260 anstrengend ist. [00:28:55]

261 INT: Mhm. Wie hast du das gemerkt? Wie hast du das gespürt? [00:29:00]

262 NIN: Äh, also immer wieder ((lacht)), wenn ich die Hand aufgehoben habe, dann hab
 263 ich angefangen mit einem Satz und dann wusst ich nicht weiter und dann hat halt
 264 die Professorin gedacht, dass ich die Antwort nicht weiß und dann ist sie immer
 265 weitergegangen ((lacht)). Und äh/ und seitdem hab ich immer einen Satz
 266 vorbereitet, bevor ich die Hand hebe ((lacht)). [00:29:30]

267 INT: Okay. Also sie hat dich dann unterbrochen, weil sie dachte die Antwort kommt
 268 nicht mehr. [00:29:36]

269 NIN: Ja. [00:29:37]

270 INT: Und du hast nur darüber nachdenken müssen, WIE du das jetzt formulierst auf
 271 Deutsch? [00:29:42]

272 NIN: Ja, genau. Und auch heute noch hab ich diesen Problem ((lacht)). Und dann hab
 273 ich das bemerkt, ähm wenn ich die Sachen erklären musste. Auf einmal wusste
 274 ich nicht, wie ich diese Sachen erklären muss, weil ich war es gewöhnt leichte
 275 Fragen zu bekommen, zum Beispiel: „Wie nennt man das und das?“. Da musste
 276 man nur drei Wörter schreiben oder irgendetwas. Oder äh man nennt diese drei
 277 Blumen so und so. <<lachend> Und in der Mittelschule> musste man so große
 278 Texte schreiben, also ich war: „Hilfe!“ ((lacht)). Und da ich langsam bin, hab ich
 279 immer die Schularbeit nie beendet. [00:30:33]

280 INT: Mhm mhm. War zu wenig Zeit? [00:30:37]

281 NIN: Ja. Und das war's. [00:30:42]

282 INT: Mhm mhm. (12) Genau, dann war die Mittelschule, die S-Schule. Und dann hast
 283 du dich dafür entschieden in die R-Schule zu gehen. [00:31:06]

284 NIN: Weil eigentlich war das ein bisschen ein Spiel. Also, weißt du, ähm „game ding“.
 285 [00:31:17]

286 INT: „Game ding“? [00:31:18]

287 NIN: Äh na, wie sagt man? Wenn man diese Spiele macht, wo man mit Geld/
 288 [00:31:27]

289 INT: „Gambling“! Meinst du? [00:31:29]

290 NIN: Ja ((lacht)). Weil ich wusste, dass ich das nie schaffen würde, weil ich ja immer
 291 das gesagt bekommen habe: „Für dich wird das wirklich schwer sein. Du hast
 292 gerade auch nicht wirklich top Noten. Würde es nicht besser sein, wenn du dich
 293 für eine andere Schule dich entscheidest?“ Und ähm/ und ja/ und dann hab ich
 294 gesagt: „Okay, du sagst nein, ich sage ja!“ ((lacht)). Wir haben das aus fertig. Ich
 295 hab so entschieden. Also eigentlich mag ich schon äh Naturwissenschaft und
 296 alles, weil ich finde diese Schule ist/ wie sagt man? Ähm was mich interessiert.
 297 Und ich weiß, dass es für mich sehr schwierig sein wird und dann/ ja, dann hab
 298 ich für diese Schule entschieden, obwohl ich mich hauptsächlich in sprachlichen
 299 Fächern sehr schwer getan habe. Und in dieser Schule gehen sie natürlich voraus,
 300 dass du dieses und dieses weißt. Und ja, im ersten Schuljahr, in der Oberschule
 301 hat man mir dasselbe gesagt: „Ist es nicht vielleicht besser, wenn du eine andere
 302 Schule besuchst?“. Und ja/ und ich bin immer noch da ((lachen)). Ich bin stur und
 303 möchte die Schule nicht tauschen. Ich habe gerade in Deutsch ein/ eine
 304 Schularbeit gemacht und habe eine vier bekommen ((lacht)). Und ich hab
 305 gesehen, dass ich mich wirklich schwer tue mit Ausdrucksfehler und
 306 Grammatikfehler. Und in Italienisch bin ich positiv, zum Glück, und Englisch
 307 <<lachend> dazwischen>. Und wenn ich nur/ manchmal ist es auch so, dass ich
 308 äh schüchtern bin oder zu viel aufgeregt, dann vergess ich die Wörter, dann kann
 309 ich mich nicht mehr ausdrücken und dann meint man, dass ich äh nichts verstehe
 310 oder dass ich das nicht ausdrücken kann ((lächelt)). Und das ist wirklich schlimm,
 311 weil man sich so viel vorbereitet hat oder ein bisschen nachgedenkt hat, was man
 312 sagen will und dann hat es nicht geklappt ((lächelt)). [00:34:44]

313 INT: Mhm. Wer hat dir das gesagt, dass du/ ob du nicht in eine andere Schule gehen
 314 willst, vom wem hast du das gehört? [00:34:55]

315 NIN: In der Oberschule von einer Sportprofessorin, weil sie war unsere Klassen ähm/
 316 [00:35:04]

317 INT: Klassenlehrerin? [00:35:06]

318 NIN: Ja. Und in der Mittelschule, weiß ich nicht mehr, wer es gesagt hat, ehrlich. Mmh/
 319 [00:35:20]

320 INT: (3) Aber auch Lehrer? Waren das immer Lehrer, die das gesagt haben? [00:35:26]

321 NIN: Ja ja. Ja. Und/ und/ (5) <<lachend> keine Ahnung>. Ich weiß nicht mehr.
 322 [00:35:39]

323 INT: Mhm. Na, ist nicht so/ nicht so wichtig ((lächelt)). Und du hast damit reagiert, dass
 324 du gesagt hast: „Nein, ich will das machen, ich schaffe das!“ [00:35:57]

325 NIN: <<lachend> Ja>. [00:35:58]

326 INT: Okay. Und du ziehst das durch? ((lacht)) Sehr stark, sehr stark. Mmh/ [00:36:06]

327 NIN: Und zum Beispiel die Laura³, die hatte so Top-Noten und für ihr ist es viel leichter
 328 diese Schule zu besuchen als ich, die schon in der Mittelschule ((lächelt)) mit
 329 einer sieben oder acht rausgekommen ist. Ich hab immer äh gedacht, dass ich

³ Pseudonym von Ninas Mitschülerin, auch Gesprächspartnerin (s. Gesamtprobe)

330 immer zu wenig getan habe ähm und deshalb hab ich immer weitergemacht. Ja.
 331 [00:36:44]

332 INT: ((lächelt)) Du hast vorhin in deiner Erzählung auch gesagt, dass man viele Vorteile
 333 hat, WENN man viele Sprachen spricht. Welche sind das für dich? [00:37:02]

334 NIN: Also für mich ist es ähm/ man kann die Menschen überraschen. Weil zum Beispiel
 335 hier in Italien/ also hier in Südtirol ist es sehr normal, dass man Italienisch redet
 336 die ganze Zeit. Und manchmal/ und man geht voraus, dass man Deutsch nicht
 337 KANN ((lächelt)) und dann ja, auf einmal sprichst du auf Deutsch und dann sie
 338 sind: „Wow, <<lachend> du kannst Deutsch reden>!“ [00:37:35]

339 INT: Also das ist dir passiert? [00:37:37]

340 NIN: <<lachend> Ja>. Und ähm/ (3) es mir auch passiert einmal, da war/ also ich hatte
 341 mit ähm/ also meine Mutter macht ähm Handarbeit, also nähen und solche
 342 Sachen. Und da war eine Frau, die Deutsch und Italienisch konnte und/ und sie
 343 hatte eine Freundin. Und diese Freundin wollte irgendetwas kaufen, dann hat sie
 344 mit uns auf Italienisch gesprochen. Und/ und neben ihr/ also diese Frau hat mit ihr
 345 auf Deutsch geredet und sie hat so gesagt: „Nein, nimm das nicht, das ist
 346 <<lachend> nicht gut>“ und/ und solche Sachen. Und ich war: „Haha, ich versteh
 347 alles was du sagst!“ [00:38:33]

348 INT: Hast du gesagt? [00:38:34]

349 NIN: Na, ich hatte das nicht gesagt, also ich hab das nur gedacht. Und ja/ und seitdem
 350 hab ich eher nicht auf Deutsch geredet, weil ich denke, wenn du nicht zu viel
 351 redest und einfach nur zuhörst, ist es manchmal besser als wenn man reagiert.
 352 Und dann wenn's sein muss, dann sagst du etwas ((lacht)). Also ich spreche nicht
 353 zu viel, weil ich ein bisschen schüchtern bin und auch, weil ich manchmal nicht
 354 mit anderen Leute so kommunizieren mag. Weil ich das ein bisschen ähm schwer
 355 finde. Und ja, zum Beispiel wenn da sehr viele Menschen sind, dann ist das eine
 356 Katastrophe, da kann ich/ da fehlen mir alle Wörter ((lacht)) und ich werde dann
 357 zu nervös. [00:39:47]

358 INT: Mhm. (3) Egal welche Sprache diese Menschen sprechen, oder/ [00:39:55]

359 NIN: Egal. [00:39:56]

360 INT: Ist es bei einer gewissen Sprache so? [00:39:58]

361 NIN: <<lachend> Bei allen Sprachen eigentlich>. Ich bemerk das hauptsächlich bei
 362 meinen Präsentationen. [00:40:05]

363 INT: Mhm. Also in der Schule, wenn du ein Referat hast? [00:40:09]

364 NIN: Ja. Und da tu ich mich wirklich schwer ((lächelt)). [00:40:13]

365 INT: Was merkst du da? [00:40:15]

366 NIN: Alles was ich sage ist irgendwie komisch. Und für mich nicht so logisch. Das
 367 klingt für mich nicht so logisch. Und dann fang ich an leise zu reden, weil ich äh
 368 nervös bin und dann keiner hört mich <<lachend> und ja>. Und das passiert leider
 369 bei allen Sprachen. Und das ist ein bisschen/ auch das ist ein bisschen schwer,
 370 damit umzugehen. Mmh ansonsten sprech ich normalerweise auf Italienisch, ähm

371 so im Bus oder in einem Bar. Hingegen, wenn ich in Meran bin oder so, dann
372 sprech ich eher auf Deutsch. Weil dort eher Deutsch gesprochen wird als hier in
373 Bozen. Damit das für andere dann leichter ist und ja. Ich/ ich komme ein bisschen
374 so entgegen mit alle Sprachen, die ich kann. Ähm ja. (3) Zum Beispiel einmal war
375 ich am Meer und da waren zwei Mädchen, die nur Spanisch konnten und keine
376 andere Sprache. Und ich wollte mit ihnen spielen und es war wirklich schwer. Ich
377 hatte immer gedacht: Ja ja, Spanisch ist leicht, ist ähnlich wie Italienisch. Und ich
378 muss sagen, das war komplett anders. Wir konnten uns schon verstehen, aber es
379 war wirklich schwer. Dann ist zum Glück eine Frau gekommen, die Spanisch und
380 Italienisch konnte, dann hat sie <<lachend> übersetzt>. Aber ansonsten sind wir
381 gut ausgekommen die ganze Zeit und es war wirklich schön. [00:42:36]

382 INT: Mhm. (5) Mmh, also ein Vorteil von/ dass man viele Sprachen kann, ist dass man
383 andere überraschen kann? Wie du da/ vorhin dieses Beispiel genannt hast. Dass
384 man mit mehreren Leuten sprechen kann, so wie in Spanien jetzt zum Beispiel.
385 Was siehst du da noch für Vorteile für dich? [00:43:02]

386 NIN: Ähm, dass man Zusammenhänge besser versteht. Zum Beispiel wenn man ein
387 Wort gerade nicht in Italienisch weiß, dann kann man, wenn man Latein weiß
388 zum Beispiel, kann man das ungefähr entziffern, was das heißen soll. Oder bei
389 Deutsch irgendwie Englisch, oft. Äh und man hat diese Möglichkeit. Ansonsten,
390 ein anderes Vorteil von Sprachen ist, dass man überall in der Welt so
391 kommunizieren kann, obwohl Englisch die Weltsprache ist? ((lacht)) Ich weiß
392 nicht, wie man das nennt. Ähm ja. Und dann/ (8) man kann, oft wenn man
393 Philosophie macht, äh vieles verstehen, viele ((lachen))/ (5) aus vielen
394 Blickwinkeln ähm die Sachen verstehen. Zum Beispiel hier in Italien oder hier in
395 Europa, zieht man schwarz/ zieht man sich schwarz an, wenn jemand stirbt. Und
396 hingegen im asiatischen Raum, eher tut man weiß anziehen bei einem Tod/
397 [00:44:55]

398 INT: Bei einem Begräbnis? [00:44:56]

399 NIN: Ja! [00:44:57]

400 INT: Mhm, ja? Ist so? [00:44:59]

401 NIN: Ja. [00:45:00]

402 INT: Mhm, interessant. [00:45:02]

403 NIN: Und äh durch die Philosophie kann man auch vieles lernen. (3) Neue Begriff und
404 neue Ausdrücke, die in anderen Sprachen nicht sind. (4) Und ein anderes
405 Beispiel? Mir fällt nichts ein. [00:45:35]

406 INT: Okay ((lachen)). (5) Wir haben auch grad über Sprachen geredet, wir können da
407 gleich weitermachen, ich hab da noch ein paar Fragen. Genau, du sprichst und
408 hörst jeden Tag SEHR viele Sprachen. Welche Rolle spielen die einzelnen
409 Sprachen in deinem Leben oder auch in deinem/ also auch in deinem alltäglichen
410 Leben? [00:46:09]

411 NIN: Äh Bengalisch spreche ich nur mit meinen Eltern, also kommunizieren/
412 Kommunikation. Und Deutsch, es kommt darauf an, also hauptsächlich in der
413 Schule in allen Fächern und ansonsten ähm im öffentlichen Raum ((lacht)). Und

414 Italienisch, wenn ich es brauche, also wenn ich mit Freunden reden muss, dann
 415 auf Italienisch. Auch Deutsch auch manchmal. Und dann/ und Englisch, wenn ich
 416 so Filme anschau oder Bücher lese so. (3) Und die anderen Sprachen, zum
 417 Beispiel Arabisch, ist damit ich die Gebete und das Koran lesen kann. Und
 418 Japanisch tu ich einfach so lernen. Vielleicht wird das hilfreich sein für mich in
 419 der Zukunft oder ansonsten behalt ich es für mich ((lachen)). Ja. [00:47:40]

420 INT: Mhm. Also Bengalisch sprichst du mit deinen Eltern zu Hause? Außerhalb von zu
 421 Hause auch? [00:47:49]

422 NIN: Eher nicht. [00:47:50]

423 INT: Mit ähm/ wenn ihr Familie besucht? [00:47:54]

424 NIN: Ja, aber ich spreche eher nicht mit ihnen, weil es sind nicht <<lachend> meine
 425 Freunde>, sondern die von meinen Eltern. Und ihre Kinder können auch Deutsch
 426 oder Italienisch und das ist <<lachend> viel leichter>. [00:48:10]

427 INT: Okay, mhm mhm mhm. (4) Also deine Eltern haben dir das Sprechen beigebracht.
 428 Haben sie auch dir das Lesen und das Schreiben [beigebracht? Hast du das
 429 gelernt]? [00:48:27]

430 NIN: [Ja, eigentlich schon], aber ich weiß nicht, wie viel ich davon erinnern kann. Ich/
 431 ich kann leichte Wörter oder Sätze lesen. Und die eher schwierigen, also wenn
 432 man in einem formelleren Bengalisch redet, das kann ich nicht äh entziffern.
 433 Wenn ich das höre, ist das viel leichter als wenn ich es lese. Denn zum Beispiel
 434 „Ich gehe nach Hause“, ist es leicht für mich zu lesen als wenn ich sage: „Äh (3)
 435 ich war am Markt und dabei traf ich meine Freunde und dann bin ich nach Hause
 436 angekommen“. Irgendwas so Ähnliches. [00:49:21]

437 INT: Ja, ja ((lächelt)). Du hast auch geschrieben „Bengalischer Dialekt“. [00:49:26]

438 NIN: Ah ja, ähm wenn ich/ jedes Mal, wenn ich nach Bangladesch fahre, dann red ich
 439 mit meinen Cousinen eher auf einem Dialekt, weil ich mich sonst ein bisschen
 440 komisch fühle. Weil sie kommen aus dem Land und sie sprechen die ganze Zeit
 441 nur auf Dialekt und ich wollte mich nicht (ein bisschen) (3) begrenzt fühlen
 442 ((lächelt)) und so. Ah ja, meine/ meine Oma, als ich das letzte Mal nach
 443 Bangladesch gefahren bin hat sie mir gesagt, dass ich nicht Bengalisch kann,
 444 obwohl ich <<lachend> Muttersprache Bengalisch bin>. [00:50:17]

445 INT: Echt? [00:50:18]

446 NIN: <<lachend> Ja>. [00:50:19]

447 INT: Und wie/ wieso hat sie das gesagt, glaubst du? [00:50:22]

448 NIN: Weil ich hatte einen Kurs besucht, damit ich die Sprache lernen kann. Dann hatt
 449 ich an diesem Tag keine Lust zum Lernen und/ weil meine Mutter hat mich
 450 versprochen, dass ich zu meiner Cousine gehen durfte und sie ist noch nicht nach
 451 Hause gekommen, ich weiß nicht wo sie war. Und dann hab ich die ganze Zeit
 452 geheult ((lacht)) und meine Oma: „Lerne eher“/ ähm na ich weiß nicht mehr, sie
 453 hat irgendwas gesagt, dass ich, obwohl ich von Muttersprache Bengalisch bin,
 454 kann ich die Sprache nicht und dann hab ich noch mehr geheult ((lacht)). Und
 455 dann hat meine Lehrerin gesagt: „Ja, es ist kein großes Problem. Du weißt andere

456 Sprachen, die zum Beispiel deine Oma nicht weiß. Deshalb ist es nicht ein großes
 457 Problem“ und so. Und dann ist endlich meine Mutter gekommen, dann durft ich
 458 raus ((lachen)). [00:51:38]

459 INT: Also du hast in Bangladesch einen Kurs/ einen Sprachkurs besucht? [00:51:44]

460 NIN: Ja. [00:51:45]

461 INT: War das im/ wie viele Monate warst du dort? [00:51:48]

462 NIN: Drei Monate. [00:51:49]

463 INT: Okay. War das so über die Sommerferien? [00:51:52]

464 NIN: Es war anstrengend, weil ich hatte so drei Stunden oder vier Stunden jeden Tag.
 465 Also ich hatte Bengalisch, Englisch, ähm Arabisch, Mathematik und irgendetwas
 466 anderes. [00:52:11]

467 INT: Also eine richtige SCHULE war das? [00:52:13]

468 NIN: Zu Hause nur. Und ich hatte keine Lust darauf und dann sollt/ hatt ich mich für
 469 etwas interessiert. Ähm es war eine Handarbeit, die man mit Perlen macht. Und
 470 das hat mir so gut gefallen, dass ich auch das machen wollte und dann hatt ich so
 471 viel Stress ((lächelt)), jeden Tag. Und wollte nicht mehr etwas machen. [00:52:40]

472 INT: Mhm. Wie alt warst du da? [00:52:42]

473 NIN: Mmh, zwölf? Elf, zwölf, 13. [00:52:49]

474 INT: Okay, mhm mhm. Also du warst sehr traurig als deine Oma gesagt hat, dass du
 475 nicht Bengalisch sprechen kannst. [00:52:58]

476 NIN: Ja! Weil ich eh schon gewöhnt/ gewohnt/ ja gewohnt war äh Deutsch oder
 477 Italienisch oder Englisch nicht so gut zu sprechen und dann hat sie noch gesagt,
 478 dass ich Bengalisch nicht kann. Dann hatt ich mich wirklich traurig gefühlt, weil
 479 ich wusste nicht mehr, wo ich ähm ZUgehöre und was eigentlich meine Sprachen
 480 sind ((lächelt)). Weil ich hatte immer bemerkt, dass jeder hatte so eine Sprache,
 481 wo sie sich ähm GUT fühlt und angenehm. Und ich wusste nicht, welche meine
 482 Sprache war. Und ja. [00:53:53]

483 INT: Also du warst immer auf der Suche nach dieser Sprache, wo du dich wohl fühlst?
 484 [00:53:59]

485 NIN: Mhm. [00:53:59]

486 INT: Mhm. Und dann das noch von der Oma zu hören das hat dich sehr verletzt.
 487 [00:54:03]

488 NIN: Ja! (3) Äh, also ich hatte mich so gefühlt als äh könnt ich nichts, obwohl ich jedes
 489 Mal mich sehr viel bemüht habe, ähm für alles was ich gemacht habe. Und ja.
 490 Mmh, seitdem denk ich keiner hat irgendetwas anderes gesagt. [00:54:38]

491 INT: Was denkst du? [00:54:39]

492 NIN: Keiner hat nichts gesagt. [00:54:42]

493 INT: Mhm. Wie meinst du das: Keiner hat nichts gesagt? [00:54:46]

494 NIN: Ähm, über wie ich rede. [00:54:51]

495 INT: Okay, also seit deine Oma das gesagt hat, hast du nicht mehr darüber
496 nachgedacht? [00:54:59]

497 NIN: Ja. [00:55:00]

498 INT: Mhm mhm. (5) Ähm, weil du gerade gesagt hast: „Jeder hat so eine Sprache, in
499 der er sich wohl fühlt“. Das hast du grade vorhin gesagt, ja oder? Ähm, wie siehst
500 du das jetzt? Also jetzt bist du 15/ ja 15. Also das ist wahrscheinlich zwei, drei
501 Jahre her als deine Oma das gesagt hat. Wie siehst du das jetzt? [00:55:35]

502 NIN: Also bei mir oder bei den anderen? [00:55:38]

503 INT: Mhm. Bei dir. [00:55:39]

504 NIN: Bei mir, ich weiß es noch nicht. Also ich bin noch auf der Suche und hoffentlich
505 find ich so eine Sprache, wo ich richtig gut bin und ähm sagen kann: „Ja, diese
506 beherrsche ich gut und ich bin ähm/ ich kann es auch gut sagen, ja“. Also, ich
507 weiß es noch nicht. [00:56:10]

508 INT: Mhm, okay. Genau, jetzt haben wir über Bengalisch geredet. Dann hast du
509 gemeint Arabisch hast du geLERNT, um den Koran zu lesen? [00:56:25]

510 NIN: Ja. [00:56:25]

511 INT: Also das ist eine Sprache, die du nur liest? [00:56:28]

512 NIN: Ja. [00:56:28]

513 INT: Oder sprichst du sie auch, verstehst du sie auch? [00:56:32]

514 NIN: Es ist ähnlich wie Latein. Man/ es gibt nicht SO viele Menschen, die es reden,
515 aber äh es gibt schriftliche (3) Zeugnisse. [00:56:50]

516 INT: Texte, ja? ((lächelt)) Okay. Und das kannst du lesen? Das hast du gelernt?
517 [00:56:55]

518 NIN: Ja. [00:56:55]

519 INT: Mhm mhm, wow ((lächeln)) toll. Ähm, dann hatten wir, Latein hast du in der
520 Schule. Japanisch hast du für dich gelernt, wann hat das angefangen? [00:57:14]

521 NIN: Ja, ich bin mit meiner Schwester nach Mailand gefahren und da hatte ich in dieser
522 Bibliothek/ nicht Bibliothek, ähm Buchhandlung/ Handel von Mondadori
523 gewesen. Und dort waren alle diese Sprachbücher, damit man eine Sprache lernen
524 kann und ich war so fasziniert, wow, wie viele Bücher da so waren. Und dann hab
525 ich halt Japanisch genommen nachdem ich Französisch, Spanisch, alles
526 angeschaut habe. Weil eigentlich bevor ich Japanisch lernen wollte, hab ich mit
527 Französisch <<lachend> angefangen> und dann hab ich das recht früh
528 aufgegeben. Weil das für mich zu kompliziert war. Ich weiß nicht warum, aber ich
529 hatte/ ich hatte diesen Gefühl, dass Japanisch irgendwie leicht war. Ähm und so/
530 und die Zeichen hat mir auch sehr gut gefallen und ich wollte einfach die Sprache
531 gut lernen, weil ich damals äh eine Freundin hatte, die auch sehr viele japanische
532 Filme angeschaut hat. So Drama <<lachend> und so>. Und seitdem hab ich
533 gesagt: „Naja, ich möchte jetzt gerade Japanisch lernen, vielleicht äh/ vielleicht äh

534 gefällt mir diese Sprache auch“. Und dann hab ich angefangen in der Corona-Zeit,
 535 weil ich da sehr viel Zeit hatte. Und ja. Und dann konnt ich nicht mehr
 536 weitermachen, weil dann in der Oberschule hatt ich zu viel zu tun ((lachen)).
 537 Hoffentlich kann ich zwischendurch wieder anfangen. Also ich bin wirklich beim
 538 basic geblieben, bin nicht weitergekommen. [00:59:32]

539 INT: Mhm. Also du hast ein Buch gekauft und hast gesagt: „So ich fang jetzt an mir das
 540 selber beizubringen, weil’s mir gefällt“? [00:59:41]

541 NIN: Ja. [00:59:41]

542 INT: Mhm mhm. Das war vor ein, zwei Jahren kann man sagen? [00:59:46]

543 NIN: Ja. [00:59:46]

544 INT: Mhm. Und wie bringst du dir das noch bei? Also du hast dieses Buch, mit dem du
 545 lernst. [Was hilft dir noch]? [00:59:57]

546 NIN: [Ich hab auch] sehr viele Videos auf Youtube angeschaut. Und ich hatte
 547 angefangen auch so die Regeln aufzuschreiben. Und ja, ich hab wie ein kleines
 548 Kind angefangen so kleine Sätze zu machen. (3) Und ja, so hab ich angefangen
 549 einige Sätze zu sagen. Hingegen ähm bei Grammatik hab ich ja die Regeln ein
 550 bisschen angeschaut, nicht wirklich gelernt. Dann habe ich einige Apps
 551 runtergeladen und ein paar Übungen gemacht, damit ich das Vokabel zumindest
 552 verbessern konnte. ((lacht)) Und ja, das war’s. [01:00:56]

553 INT: ((lächelt)) Spannend, toll. Mmh, genau was haben wir noch? Genau, und dann
 554 haben wir noch Deutsch und Italienisch. Also Deutsch hast du/ du hast
 555 aufgeschrieben, ähm dass auch Italienisch deine Muttersprache ist? Oder kann
 556 man sagen eine Sprache, die du als erstes gelernt hast? [01:01:20]

557 NIN: Ich denke, es ist eine Sprache, die ich als erstes gelernt habe. Mmh ich weiß nicht,
 558 ob man das als Muttersprache definieren kann, weil ich eigentlich viele Sprachen
 559 gesprochen habe zu Hause. Weil mein Vater hat viele Jahre in S-Stadt gelebt und
 560 er konnte ein bisschen Deutsch. Mit dem hab ich manchmal ein bisschen Deutsch
 561 geredet. Also ich hab gesprochen, er hat gesagt: „Ja“ oder „Nein“. Also er hat
 562 immer verstanden, was ich gesagt habe. Er konnte nur einige Wörter sagen und
 563 so. Dann haben wir so geredet. Hingegen meine Mutter konnte eher nur
 564 Bengalisch und ein bisschen Englisch. Und meine Schwester und meine Bruder
 565 haben/ und mein Bruder hat/ sie haben/ meine Geschwister haben auf Italienisch
 566 geredet mit mir. [01:02:23]

567 INT: Okay. Also sie haben untereinander/ äh wie haben sie miteinander gesprochen?
 568 [01:02:27]

569 NIN: Untereinander haben sie auf Bengalisch geredet, aber mit mir haben sie auf
 570 Italienisch geredet. [01:02:34]

571 INT: Okay. Das heißt du hast ähm als Baby Italienisch von ihnen gelernt. Kann man
 572 sagen? [01:02:42]

573 NIN: Ja. [01:02:42]

574 INT: Okay, mhm mhm. Und wie hast du ihnen geantwortet? Also als du dann gelernt
 575 hast zu sprechen. Wie hast du mit ihnen gesprochen? [01:02:54]

576 NIN: Äh, äh es war ein italienischer Satz mit einige deutsche <<lachend> Wörter und
577 bengalischen Wörter dazwischen>. Und ähm zum Beispiel, nachdem meine
578 Schwester auch Deutsch gelernt hatte, hat sie mit mir immer auf Deutsch geredet,
579 aber ich hab immer auf Italienisch/ mit Italienisch geantwortet, weil ich es
580 gewöhnt war immer mit ihr Italienisch zu reden ((lächelt)). Ja, ansonsten keine
581 andere Sprache eigentlich hab ich. [01:03:37]

582 INT: Mhm. (3) Mit deinen/ also mit ähm/ das heißt Italienisch und Deutsch hast du
583 eigentlich GLEICHzeitig gelernt? Du hast mit deinen Geschwistern Italienisch/
584 also sie haben mit dir Italienisch geredet und du hast ja im Kindergarten Deutsch
585 geredet. [01:03:58]

586 NIN: Ja. [01:03:58]

587 INT: Okay, mhm. Und dann hast du dich entschieden deutsche Schule zu gehen?
588 [01:04:03]

589 NIN: Ja, eigentlich meine Eltern. [01:04:04]

590 INT: Sie haben gesagt, du gehst deu/ weißt du warum sie wollten, dass du/ [01:04:08]

591 NIN: Ja, weil damals war es besser, wenn man deutsche Schule besucht hat. Weil/ weil
592 man da gleichzeitig Italienisch UND Deutsch sehr gut lernt. Weil wenn man
593 damals in eine italienische Schule gegangen ist, dann hat man Deutsch nicht so
594 gut gelernt. Weil Deutsch sehr <<lachend> anstrengend> war und keine hatte so
595 LUST die Grammatik zu lernen und man hat darauf nicht so viel geachtet.
596 Hingegen in einer deutschen Schule achtet man, dass man alle drei Sprachen gut
597 lernt und ich denke, deshalb haben sie mir auch in eine deutsche Schule geschickt.
598 Also meine Schwester hat meine Eltern darauf überzeugt, dass es wär besser,
599 wenn sie eine deutsche Schule besuchen würde. Und seitdem hab ich nicht
600 gewechselt. [01:05:09]

601 INT: Mhm mhm. Okay, also das war so der Hauptgrund für deine Eltern. Und siehst du
602 das auch so, dass wenn man in die deutsche Schule geht, man alle drei Sprachen
603 gut lernt und in der italienischen [weniger]? [01:05:23]

604 NIN: [Ja]. [01:05:23]

605 INT: Ja? [01:05:24]

606 NIN: Ja, leider schon. [01:05:25]

607 INT: Woran merkst du das? [01:05:26]

608 NIN: Äh, ich hab einige Freunde, die eine italienische Schule besuchen und ich muss
609 sagen/ also ich will jetzt nicht gemein sein, aber Englisch und Deutsch sind gerade
610 jetzt nicht SO GUT. Ähm, sie können schon einige Sätze sagen und verstehen
611 alles, was du sagst, aber es ist ein bisschen zu wenig, auch wenn man so fünf
612 Jahre gelernt hat. Zum Beispiel wenn ich jetzt einen Vergleich mache, fünf Jahre,
613 die ich in einer deutschen Schule gemacht habe, hab ich viel mehr Italienisch
614 gelernt als SIE, äh die eine italienische Schule gemacht haben und Deutsch nicht
615 so gut gerade können. Oder kaum können. [01:06:24]

616 INT: Mhm mhm. Also es fällt dir bei Freunden auf? [01:06:27]

617 NIN: Ja. [01:06:27]

618 INT: Ja? Warum glaubst du ist das so? [01:06:32]

619 NIN: Ich denke weil/ weil/ einerseits, weil sie kein Interesse haben eine andere Sprache
 620 zu lernen und nicht so auf dieser Sprache integriert sind. Mmh, weil sie denken: Ja
 621 ja, das ist ein Fach wie andere, zum Beispiel Mathematik, ich mach nicht so viel
 622 mit, es ist eh egal, ich brauch das später nicht mehr und so. Und dann, wenn man
 623 ((lächelt))/ weil auch/ weil, wenn man Italienisch und Deutsch vergleicht, ist die
 624 italienische Grammatik ein bisschen leichter als die vom/ als die im Deutschen,
 625 weil es zu viele Fälle gibt, zu viele <<lachend> Ausnahmen> und so. Und
 626 andererseits, weil die mmh/ vielleicht die Professorin nicht äh so darauf Acht
 627 geben, die machen nur ihr Fach und dann gehen sie weg und dann ist es irgendwie
 628 egal, ob es einer verstanden hat oder nicht. Also ich denk, das ist der Grund, aber
 629 ich kann nicht sagen genau was/ warum. Ja. [01:07:53]

630 INT: Also, du hast den Eindruck, dass ähm in der italienischen Schule die Schüler
 631 einfach ähm Deutsch als nicht so wichtig empfinden? [01:08:05]

632 NIN: Ja. Auch Englisch. [01:08:07]

633 INT: Mhm. Und/ und/ aber Italienisch schon? [01:08:10]

634 NIN: Ja. Also sie sind es gewöhnt, weil sie die ganze Zeit nur auf Italienisch reden und
 635 deshalb fällt ihnen das alles leichter auf/ [01:08:25]

636 INT: (3) Auf Italienisch mhm. Und sie glauben, dass man in Südtirol nicht Deutsch
 637 braucht oder in Italien? Oder was glaubst du, glauben sie? Warum ist Deutsch und
 638 Italienisch nicht so wichtig? [01:08:37]

639 NIN: ((lächelt)) Ich weiß es nicht. Ich denke nicht, dass das ein Grund ist, aber/ weil
 640 man eher die Motivation eine andere Sprache zu lernen nicht hat. Ich denke, es ist
 641 eher DAS und nicht, weil Südtirol äh drei- oder viersprachig ist und deshalb ist
 642 nur EINE/ eine Sprache wichtig und die anderen sind egal. Zum Beispiel, wenn
 643 man jetzt eine Arbeit sucht, dann ist es schon wichtig, dass man alle drei Sprachen
 644 weiß. Zum Beispiel in einem Bar oder in einem Restaurant ist es schon wichtig,
 645 wenn man mit anderen auch kommunizieren kann und/ ich versteh das nicht
 646 wirklich, aber ich hab diesen Eindruck, dass man auf diese Sprache nicht so viel
 647 Acht gibt und/ [01:09:42]

648 INT: Also auf Deutsch jetzt, meinst du? [01:09:44]

649 NIN: Ja. Und Englisch, boh⁴ ((lächelt)), das weiß ich nicht. Und ich denke schon, dass
 650 in einer deutschen Schule Englisch sehr gut gelernt wird, weil das auch sehr
 651 ähnlich ist und dann äh heutzutage ist es auch sehr viel gebräuchlich ((lacht)).
 652 Weil Internet kann man eher viele Sachen auf Englisch finden und nicht, zum
 653 Beispiel auf Italienisch oder Deutsch. Ja. [01:10:22]

654 INT: Mhm. Ähm, also Italienisch sprichst du heute in deinem Alltag noch mit deinen
 655 Geschwistern? [01:10:32]

⁴ ital. ugs. „weiß nicht“

656 NIN: Ja. Und mit meinen Freundinnen. Und äh/ oder draußen, <<lachend> wenn es sein
657 muss>. [01:10:46]

658 INT: Wenn man/ du meinst, wenn man in der Stadt ist? [01:10:48]

659 NIN: <<lachend> Ja>. [01:10:49]

660 INT: Mhm mhm. Und Deutsch sprichst du in der Schule. Sprichst du außerhalb von der
661 Schule auch Deutsch? [01:10:58]

662 NIN: Ja, mit einem Freund ähm und mit einer Frau. Also ich kenne sie von einer
663 Freundin, ihre Freundin, die mich kennt. Äh ja. Und manchmal geh ich zu ihr und
664 wir machen/ wir reden kurz und manchmal machen wir Hausaufgaben. Aber ja es
665 ist so, ja eine Stunde, wo wir nichts machen, Tee trinken und reden ((lächelt)). (3)
666 Ich hatte auch für eine Weile eine Psychologin ja. Äh, und mit ihr hab ich zum
667 Beispiel auf Deutsch geredet. Also ich versuche schon beide Sprachen
668 gleichzeitig in Griff zu haben, also dass ich beide im Alltag äh benutze. Und ja.
669 [01:12:06]

670 INT: Mhm mhm. Ähm, wie ist es mit dem Südtiroler Dialekt? ((lachen)) Den gibt's ja
671 auch noch hier in Südtirol ((lachen)). [01:12:18]

672 NIN: Ja, in der Klasse wird hauptsächlich auf Dialekt geredet. [01:12:23]

673 INT: Also die Schüler untereinander? [01:12:26]

674 NIN: Ja. Und ja, ich muss sagen ich bin recht gut beim Verstehen, aber wenn/ wenn ich
675 da reden muss, dann/ dann ((lacht)) kann ich das nicht mehr. Weil ich denke,
676 manchmal hat man das Eindruck, dass im Kopf alles so GUT klingt und so, dass
677 man sehr schnell beim Reden ist. Aber wenn man in der Wirklichkeit ist, ist es
678 nicht so. Und (3) es ist ein bisschen oft peinlich, deshalb red ich nur auf Deutsch
679 und versuche nicht <<lachend> auf Dialekt> zu antworten. Aber muss sagen, dass
680 manchmal verwechsle ich die Wörter, weil ich denke, das ist eigentlich/ dass das
681 Wort eigentlich Hochdeutsch ist, aber dann bemerk ich, dass es Dialekt ist
682 ((lacht)). [01:13:26]

683 INT: Mhm mhm ((lächelt)). (5) Das heißt Dialekt verstehst du, aber du sprichst es
684 nicht? Weil es dir peinlich ist? [01:13:42]

685 NIN: Ja und auch, weil manchmal weiß ich diese Wörter nicht. Weil, boh, ich hab sie
686 nie gehört oder (3) ich merk sie mir nicht mehr. [01:13:54]

687 INT: Mhm. (4) Warum ist es dir peinlich? [01:14:00]

688 NIN: <<lachend> Ich weiß das nicht>. Weil vielleicht/ ja, weil bei mir klingt das alles
689 so komisch ((lacht)). [01:14:11]

690 INT: Wer sagt das? [01:14:13]

691 NIN: <<lachend> Ich>! [01:14:14]

692 INT: Du? [01:14:15]

693 NIN: Ja. Weil/ weil man/ man versteht gleich, dass ich versuche auf Dialekt zu reden,
694 aber immer wieder auf normales Deutsch ende ((lacht)). (4) Und auch weil

695 Dialekt ist leichter, wenn man damit aufgewachsen ist, weil man eh gewöhnt ist
696 zu Hause zu reden und so. [01:14:46]

697 INT: Mhm. Im Kindergarten hast du/ haben die/ hast du nie Dialekt gehört? [01:14:52]

698 NIN: Na, ich denk nicht. Nur außerhalb, die Bauern oder so haben oft auf Dialekt
699 geredet. Weil in B-Dorf gibt es ja diesen äh Markt und dort haben sie oft auf
700 Dialekt geredet. Ansonsten auf Italienisch, weil/ ((lächelt)) [01:15:13]

701 INT: Warum? [01:15:15]

702 NIN: Ich denke, weil viele nicht Deutsch konnten. Mmh, weil ich denk auch, dass viele
703 von Bozen nach B-Dorf gekommen sind, weil da so Feiern waren, von Kürbisse
704 oder so. [01:15:33]

705 INT: Ah okay, die Leute, die was verkauft haben meinst du? [01:15:36]

706 NIN: Ja. Und keine Ahnung ((lacht)). [01:15:44]

707 INT: Dann haben wir noch Englisch. Genau, Englisch lernst du in der Schule. Und du
708 hast gemeint, Serien oder Filme schaust du auf Englisch? [01:15:57]

709 NIN: Ja. [01:15:58]

710 INT: Sprichst du oder hörst du sonst noch Englisch in deinem Alltag? [01:16:05]

711 NIN: Eher nein. Also ich hab eine Freundin, meine beste Freundin ist von kurzem in E-
712 Land, also in L-Stadt gezogen. Jetzt kann sie sehr gut/ fließend Englisch und oft
713 sprech ich mit ihr Englisch oder sie hilft mir bei <<lachend> meinen>
714 Hausaufgaben. So wenn ich Fehler mache oder so. Wenn ich etwas besser
715 ausdrücken kann. Ansonsten nicht. So reden bei Referate oder in der
716 Englischstunde, <<lachend> wenn es sein muss> und ansonsten nicht. [01:16:50]

717 INT: Mhm. [01:16:51]

718 NIN: Ah ja, ich hatte ein Projekt mitgemacht/ ich mache gerade ein Projekt. Also ich
719 bin ein Mitglied, sozusagen. Und äh diese Frau kommt aus Amerika und kann
720 nicht Italienisch. Und ja, ich versuche auf Englisch zu reden, aber manchmal
721 fehlen mir die Wörter ((lacht)) und dann ist es wirklich peinlich ((lacht)).
722 [01:17:30]

723 ((Erzählung über Projekt, Thema: Pilze)) [01:18:51]

724 INT: Genau, jetzt haben wir über die ganzen einzelnen Sprachen gesprochen, wann du
725 sie sprichst und mit wem du sie sprichst. Hast du das Gefühl/ hast du das Gefühl,
726 dass deine Sprachen sich im Laufe deines Lebens weiterentwickelt oder verändert
727 haben? [01:19:12]

728 NIN: Von/ [01:19:15]

729 INT: Von, wenn du zum Beispiel ein kleines Kind warst bis jetzt. Mmh war mal eine
730 Sprache wichtiger, dann wieder weniger? Gibt es eine Sprache, die zum Beispiel
731 immer gleichgeblieben ist? [01:19:28]

732 NIN: Ähm es hat sich vieles geändert. Hauptsächlich ((lächelt)) bei Italienisch, Deutsch
733 und Englisch. Also, heute kann ich viel besser auf diese drei Sprachen reden als

734 damals. Und nur Bengalisch ist so eine Sprache geworden, wo ich nicht mehr so
735 viel achte, was ich auch ähm traurig finde, weil es eigentlich auch meine
736 Muttersprache ist und genau diese Sprache kann ich nicht. Und ähm ja/ und
737 hoffentlich kann ich vielleicht in Zukunft alle diese Sprachen gut beherrschen.
738 Weil zum Beispiel meine Schwester kann alle diese Sprachen und sie macht/ sie
739 hat auch damals [Beruf] gemacht, in vielen Schulen. Und hoffentlich kann ich
740 auch alle diese Sprachen gut. (7) Also jetzt die wichtigen Sprachen sind für mich
741 Italienisch, Deutsch und Englisch, weil ich sie häufig in der Schule brauche. Und/
742 und die anderen Sprachen sind eher für Kommunikation und so. [01:21:10]

743 INT: (7) Mhm. Du hast gesagt, dass du jetzt Bengalisch weniger beachtest oder weniger
744 Wert darauf legst, dass du's sprichst? [01:21:31]

745 NIN: Weil ich zu Hause eher nicht so viel spreche auf Bengalisch, weil ich bin die
746 ganze Zeit in der Schule. Die einzige Zeit, wo ich mit meinen Eltern spreche ist
747 oder in der Früh oder am Abend, oder kaum ((lächelt)). Und äh deshalb fehlt mir
748 dieses/ (5) das Reden! [01:22:01]

749 INT: Fehlt dir? [01:22:02]

750 NIN: Ja. Und äh/ und da ich die ganze Zeit in der Schule bin, wird es für mich wichtig
751 Deutsch, Italienisch und Englisch zu lernen und/ und das andere ((lächelt)) ist egal
752 ein bisschen. [01:22:21]

753 INT: Es wird dir weniger egal? Ja? [01:22:24]

754 NIN: Das andere ist/ [01:22:26]

755 INT: Was meinst du mit das andere? [01:22:27]

756 NIN: Bengalisch und die anderen Sprachen. [01:22:30]

757 INT: Das wird dir weniger wichtig? [01:22:32]

758 NIN: Ja. [01:22:32]

759 INT: Mhm. Weil du hier lebst? [01:22:35]

760 NIN: Na, weil/ weil ich versuche zuerst diese drei Sprachen besser zu lernen. Weil es
761 mir oft passiert, dass ich ähm vieles vermische, zum Beispiel eine Regel in einer
762 anderen Sprache verwende. Ich mach viel Chaos ((lacht)) und deshalb wollt ich
763 erst mit diesen drei anfangen und dann vielleicht noch mit'n anderen. Ich hatte
764 immer das Gefühl, nur eine Sprache lesen zu können oder schreiben zu können
765 oder zu sprechen, ist es nicht/ es ist nicht das gleiche wie eine Sprache
766 WIRKLICH zu kennen. Äh ich hab ein Buch gelesen, auf Englisch war das,
767 ((lacht)) „In Other Words“. Und das hat über diese bengalische Frau erzählt, die in
768 England aufgewachsen ist. Und sie konnte damals nicht Bengalisch, obwohl es
769 ihre Muttersprache ist und dann ist sie hier in Italien für einige Monate
770 hierhergezogen. Dann hat sie angefangen Italienisch zu lernen, weil sie das so
771 schön gefunden hat. Dann hat sie langsam langsam verstanden diesen Wert, wenn
772 man eine Sprache gut kennt und sie immer wieder lernen will. Und/ und seitdem
773 hab ich einen anderen Eindruck auf die Sprachen. [01:24:34]

774 INT: Mhm. Seit du dieses Buch gelesen hast? [01:24:36]

775 NIN: Ja. Und ähm sie erzählt, dass sie oft so Tagebücher geschrieben hat, obwohl sie
776 nicht so gut Italienisch konnte. Und auf einmal war sie so gut und sie hat sich
777 auch sehr wohl gefühlt und seitdem/ also ich denke seitdem war Italienisch diese
778 Sprache, wo sie sich wirklich wohl gefühlt hat, obwohl sie auch viele andere
779 Sprachen konnte. [01:25:16]

780 INT: Mhm mhm mhm. Also hast du das ein bisschen als/ SIE so ein bisschen als
781 Vorbild? [01:25:24]

782 NIN: Ja. [01:25:25]

783 INT: Kann man das so sagen? ((lächelt)) (4) Mmh du hast vorhin schon angesprochen,
784 als du diese Geschichte erzählt hast, dass deine Oma kommentiert hat, dass du
785 Bengalisch nicht kannst oder nicht sprechen kannst, so wie sie es sich vorstellt.
786 Da hast du auch das Wort ähm „zugehörig fühlen“ schon in den Mund
787 genommen. Und genau, da möchte ich jetzt nochmal anknüpfen. Ähm wir sprechen
788 jetzt kurz über Zugehörigkeit und Dazugehören, und das ist ja auch ein Gefühl,
789 wie du eben schon meintest. Ähm, wie fühlst du dich je nachdem welche Sprache
790 du sprichst? [01:26:17]

791 NIN: ((lacht)) Also wie gesagt ich weiß es nicht, ehrlich gesagt. Jedes Mal, wenn ich
792 hier bin, dann sehen sie/ dann sehen fast alle Menschen mich als Ausländerin,
793 wegen ähm meiner Hautfarbe oder wegen ((lacht)) meine nicht gute
794 Sprachqualität? Also ich kann die Sachen nicht sagen ((lacht)). Und wenn ich dort
795 bin, sehen sie mich eher als Europäerin an, weil ich dort aufgewachsen bin und
796 ich nicht Bengalisch kann, wie sie sich's vorstellen. Und da war für mich eine
797 schwierige Zeit, nachdem ich dort wieder hingezogen bin. [01:27:19]

798 INT: Also du meinst nach diesen drei Monaten, wo du dort warst? [01:27:22]

799 NIN: Ja. [01:27:23]

800 INT: Was war danach? [01:27:24]

801 NIN: Ja, ich hatte viele Krisen, da hatte ((lächelt)) ich meine ersten Momente, wo ich
802 wirklich ausgelassen wurde von der ganzen Welt, sozusagen. Und ähm ja, ich hab
803 mich halt schlecht gefühlt, ähm bis auf ähm einige Probleme. Ähm und ja, es war
804 auch eine schwierige Zeit für mich, weil meine Mutter war draußen, weil sie hatte
805 etwas zu tun und ich war fast immer zu Hause und keiner war da, nur meine Oma,
806 aber meine Oma war ein bisschen äh schwach und konnte nicht vieles tun. Sie war
807 nicht so aktiv. Und ja, für mich war das wie ein bisschen ((lacht)) eine Depression
808 geworden, weil ich so viel Stress hatte, wegen allen diesen Fächern und dann hat
809 keiner/ ist keiner zu mir gekommen und dann noch, dass ich mich äh ausgelassen
810 gefühlt habe. Und dann ist, wie gesagt, alles zusammengekommen und dann war
811 ich in Krise. Und dann ja/ dann hatt ich halt keine Lust zum Leben gehabt. Ähm
812 zum Glück ist dann nichts passiert. Äh, dann bin ich zurück nach Italien
813 gekommen und habe weiterhin die Schule gemacht. Und ja, ich muss sagen, alle
814 meine Freunde haben das bemerkt, dass ich mich geändert habe, dass ich nicht
815 mehr so aggressiv war und viel mehr schüchtern und ähm ruhiger war. ((lächelt))
816 Und so. Also dieser Moment war für mich entscheidend, was ich gemacht habe
817 oder machen werde. Und ja. Also ich hab mich NIE zu einem Land oder
818 Kontinent so ähm wohl gefühlt. Also ich hab nie diesen Eindruck gehabt, dass ich

819 da gehö/zugehöre und da nicht. Weil für mich war/ als ich noch klein war, hatt ich
820 das noch nicht verstanden, warum ist es so eigentlich, wenn man die Grenzen
821 übergeht, dann ist es/ dann sind alle ja Ausländer, hä ich versteh das nicht? Und
822 heute ist Ausländer zu sein ein so schlimmes Wort, ich weiß nicht. Und äh/ und
823 ich hab noch nicht genau verstanden ((lächelt)) warum das so ist. Weil, wie
824 gesagt, wenn man die Grenzen überschreitet, dann ist jeder Mensch ja Ausländer,
825 theoretisch. Und ähm ja. Das war wie ich das gesehen habe. Und/ und ich muss
826 sagen, ich hab nicht so viel dagegen reagiert. Also ich hab das akzeptiert und nicht
827 so viel Acht gegeben <<lachend> und bin immer weiter gekommen>. Und/ weil
828 auch meine Schwester hatte solche Probleme, weil sie hatte auch Schwierigkeiten,
829 weil sie mit zwölf hier in Italien gekommen ist und dann natürlich war für sie
830 alles so schwierig. Und zum Glück macht sie heute, was sie möchte und ist
831 zufrieden. [01:32:02]

832 INT: Mhm. ((lächelt)) Da möchtest du auch mal hinkommen? [Wie sie]? [01:32:09]

833 NIN: [Ja]. Und ich muss sagen, ihr Leben war nicht das leichteste und ich kann sagen,
834 dass auch/ dass sie ein Vorbild für mich ist und/ und so. [01:32:21]

835 INT: Schön, dass du eine große Schwester hast, die für dich das ist? [Ja]? [01:32:27]

836 NIN: [Ja], ja. [01:32:27]

837 INT: Mhm mhm, toll. Mmh, also du hast von diesem sehr entscheidenden, prägenden
838 Moment in deinem Leben erzählt. Und ähm du hast davor und danach die Dinge
839 anders gesehen, kann man das so sagen? [01:32:46]

840 NIN: Ja. Also, ich denke ein bisschen, dass/ dass ich dieses so rationales Denken oder
841 so allgemein Fragen zu stellen verloren habe, äh nach diesen schlimmen Moment.
842 Und ich denke, dass es sehr WICHTIG ist Fragen zu stellen und nicht die Dinge
843 zu nehmen, wie sie sind. Also nachzudenken: Ist das richtig, ist es falsch? Ist es
844 mir wichtig oder ist es mir nicht wichtig und so. Das denke ich, dass ich mit der
845 Zeit vergessen habe irgendwie und ich finde das schade, dass ich das nicht kann
846 mehr oder benutze. Weil wenn man Kind ist, dann/ „wow, was ist das schöne
847 Gebäude, was macht man/ ich möchte dorthin“ und man probiert ein bisschen und
848 so. Aber wenn man mit der Zeit älter wird, dann/ dann nimmt das Gehirn das als
849 logisch, „ja, das ist Gebäude und vielleicht ist das ein Geschäft“ oder irgendetwas.
850 Man stellt sich nicht so gerade Fragen dazu und ja. [01:34:21]

851 INT: Mhm. (7) Also kann man sagen, für DICH, du bist noch auf dieser SUCHE nach
852 diesem Gefühl? Wobei du auch meintest, für dich hat es nie das gegeben, dass du
853 einem Land oder einem Kontinent zugehörst. [01:34:46]

854 NIN: Aber dennoch möcht ich eine Sprache finden, wo ich mich ähm WOHL finde.
855 Also ich meine damit, wo ich/ wo ich mich gut ausdrücken kann, wo ich sagen
856 kann: „Ja, das ist eine Sprache, wo ich so GUT bin“ und dass ich so <<lachend>
857 locker> alles aussagen kann. [01:35:13]

858 INT: Mhm mhm. Was würde das für dich bedeuten, wenn du DEINE Sprache findest?
859 [01:35:21]

860 NIN: Mmh, ein persönlicher Ziel, sozusagen. Dass ich endlich äh eine Sprache
861 gefunden habe, wo ich/ die ich wie eine Muttersprache definieren könnte, die ich

862 aber/ mit der ich aber vielleicht nicht aufgewachsen bin, zum Beispiel. Mmh ich
863 denke, dass kann man ein bisschen mit einer Lieblingssprache def/ vergleichen.
864 Und ich denke auch, dass viele Menschen so etwas haben. Zum Beispiel in
865 Englisch/ wenn ich jetzt Englisch reden müsste, dann würd ich mich/ würde die
866 ganze Zeit wirklich peinlich sein ((lacht)), weil ich die Wörter nicht weiß, zum
867 Beispiel oder/ und wenn ich sie weiß, äh irgendetwas falsch mache. Und/ ah, dann
868 möchte ich noch sagen, dass es ist/ wenn man eine Sprache lernt zum Beispiel ist
869 es wichtig, dass man Fehler macht, weil daraus lernt man auch sehr viel. Was ich
870 eher nicht verstanden habe äh wenn ich kleiner war. Ich gedacht habe, ich muss
871 jetzt perfekt alles wissen und ((lächelt)) das ist die Wirklichkeit und so. (4) Also
872 ich finde, dass Sprache für mich wirklich fundamen/ fun/ sehr wichtig war
873 ((lacht)) ähm für meine persönliche Entwicklung. Und sie wird auch vielleicht in
874 der Zukunft wichtig sein. [01:37:24]

875 INT: Mhm. (15) Mmh genau, diese Krise von der du mir erzählt hast, das ist jetzt einige
876 Jahre her/ also das ist wahrscheinlich in oder nach den Monaten, wo du in
877 Bangladesch warst, oder? In diesem [Sommer]. [01:37:57]

878 NIN: [Ja]. [01:37:57]

879 INT: Wie siehst du die ganze Situation jetzt? Heute? [01:38:04]

880 NIN: Ähm, also es hat einen großen Einfluss gehabt über mein Leben ((lächelt)) und
881 seitdem bin ich ein bisschen reifer. Mmh und äh/ und ich hab mir einen Ziel
882 gesetzt, dass ich vielleicht in Zukunft, wie gesagt, alle diese Sprachen sprechen
883 kann und vielleicht eine Arbeit suchen kann, wo ich auch diese Sprachen täglich
884 benutzen kann. Also mein Traum war es ähm/ ich weiß nicht, wie man das auf
885 Deutsch sagt, aber „medici senza frontieri“? [01:38:52]

886 INT: Ah, „Ärzte ohne Grenzen“, heißt das glaub ich. Ja, „Ärzte ohne Grenzen“. Mhm.
887 [01:38:58]

888 NIN: Äh dabei zu sein. Und vielleicht kann ich auch diese Sprachen gut benutzen.
889 [01:39:07]

890 INT: Mhm mhm. Also das würdest du gerne machen, wenn du dann die Schule fertig
891 hast? [01:39:13]

892 NIN: Ja! [01:39:13]

893 INT: Toll ((lächelt)) wow. Okay, kommen wir zu einer nächsten Frage, ja? Also ich
894 stell dir zwischendrin immer kleinere Fragen, ich geh auf das ein, was du mir
895 erzählst. Ähm hier ist noch eine Frage, die ich mir aufgeschrieben hab. Ein
896 bisschen hast du das auch schon angesprochen, und zwar, du hast mir schon von
897 Situationen erzählt, in denen du, aufgrund einer Sprache, die du in dem Moment
898 gesprochen hast, dich ausgelassen, ausgegrenzt gefühlt hast. Oder auch das
899 Gefühl hattest, ähm dass du anders behandelt wurdest, stimmt das? [01:40:00]

900 NIN: Ja, schon. [01:40:01]

901 INT: Fallen dir/ das war im Kindergarten, glaub ich. Genau, fallen dir noch weitere
902 Situationen oder Erlebnisse ein? [01:40:12]

903 NIN: Ja, also manchmal in der Schule ist es so/ in meiner Schule natürlich, ist es so/ ich
904 weiß nicht, ich denke, dass man das nicht gemein/ also schlecht gemeint hat. Also,
905 wenn ich zum Beispiel versuche auf Deutsch zu reden, dann ähm haben sie immer
906 mich mit Italienisch geantwortet, weil/ weil/ und das hab ich nicht wirklich
907 verstanden warum, weil ich immer gedacht hab: Oder ist mein Deutsch so
908 schlecht oder sie wollen mich entgegenkommen, wie ich das oft mache. Und da
909 hatte ich/ das hatt ich wirklich nicht verstanden, warum das so war. Und das ähm/
910 (4) und ja, zum Glück hab ich in der Klasse sehr viele gefunden, die mit mir die
911 ganze Zeit auch Deutsch geredet haben, obwohl ((lacht)) mein Deutsch vielleicht
912 nicht so gut war oder/ oder wenn ich langsam war. Und äh eine wirkliche/ wie
913 sagt man? (3) Ausgelassen zu fühlen, äh hab ich nicht wirklich so empfunden. Es
914 war alles ein bisschen indirekt, wenn/ zum Beispiel im Kindergarten äh war es
915 schon indirekt. Also sie haben mir nicht gesagt: „Wegen dein/ weil DU diese
916 Sprache/ auf dieser Sprache redest oder weil DU diese Hautfarbe hast, möcht ich
917 mit dir nicht spielen“. Also es war nicht direkt. Es war, wenn schon alles indirekt
918 und manchmal war das auch mein Fehler, wenn ich das ähm/ wie sagt man? Wenn
919 ich immer zur Seite gestanden bin. Weil ich mir immer gedacht habe: Es passiert
920 eh dasselbe und ja. [01:42:34]

921 INT: Mhm mhm. Hast du schon Angst gehabt? [01:42:37]

922 NIN: Ja, sozusagen. Also, damit/ es war eigentlich nicht Angst, aber es war eher, mich
923 zu schützen. Also, ähm damit dasselbe nicht wieder passiert, dann mach ich den
924 Schritt vorher. Und was eigentlich den Fehler ist, weil vielleicht ist dieses/ diese
925 Situation nur was ICH denke und nicht etwas, dass sie es so gemeint haben oder
926 so passiert ist. [01:43:16]

927 INT: Mhm mhm. (5) Du hast gesagt, in der/ in der Schule, dass deine Mitschüler dir auf
928 Italienisch oft geantwortet haben. Ist das heute immer noch so? Hast du den
929 Eindruck? [01:43:40]

930 NIN: Ja, NUR es ist ein bisschen anders. Also in der Grundschule und in der
931 Mittelschule hat man immer auf Italienisch geredet, ich weiß nicht warum.
932 [01:43:53]

933 INT: Also immer mit dir hat man auf Italienisch/ [01:43:55]

934 NIN: Nicht mit mir, mit allen in der Klasse hat man nur auf Italienisch geredet und/
935 [01:44:00]

936 INT: Obwohl es eine deutsche Schule [war]? [01:44:02]

937 NIN: [Ja], ja. [01:44:02]

938 INT: Die Lehrer haben auf Italienisch [geredet]? [01:44:05]

939 NIN: [Na na na], wir Schüler [unter uns]. [01:44:07]

940 INT: [Untereinander], okay, alles klar ((lächelt)). [01:44:08]

941 NIN: Und das war wirklich komisch, das hab ich auch nicht so gut verstanden. Ich und
942 meine Freundin, Saya⁵, haben zum Beispiel seit der Grundschule/ äh seit dem

⁵ Pseudonym für Ninas Freundin und Mitschülerin, auch Gesprächspartnerin (s. Gesamtsample)

943 Kindergarten IMMER auf Deutsch geredet. Und ähm/ und dann als wir in der
 944 Grundschule gekommen sind, da konnt ich gut Italienisch. Also ich war in
 945 Deutsch und Italienisch mittelmäßig, also für mich war das kein Problem. Aber
 946 ich erinner mich, dass viele Mitschüler die Saya ausgelacht haben, weil sie nur
 947 Deutsch konnte und Italienisch nicht. Und seitdem hat sie nur auf Italienisch
 948 geredet und nie wieder auf Deutsch. Und das ist bis in der Mittelschule gedauert,
 949 auch dort haben wir die ganze Zeit nur auf Italienisch geredet und kein bisschen
 950 Deutsch. Und das alles hat sich in der Oberschule geändert. Nur, dass oft einige
 951 dann auf Italienisch geantwortet haben. Weil zum Beispiel ich bin fließender
 952 vielleicht in Italienisch/ also ich mach da nicht Ausdrucksfehler, aber ich hab/ ich
 953 mach immer noch Fehler, sehr dumme Fehler auch noch ((lächelt)). Ich weiß
 954 nicht, ich denke, dass sie denken, dass ich/ mit dieser Person muss ich jetzt auf
 955 Italienisch reden und mit dieser anderen auf Deutsch und so. Und das/ das hängt
 956 nicht gerade mit Auslassen zu tun, sondern mit Entgegenkommen. [01:46:00]

957 INT: Mhm, okay. Du siehst es so, dass sie dir entgegenkommen, indem sie Italienisch
 958 [reden]. [01:46:07]

959 NIN: [Mhm]. [01:46:07]

960 INT: Mhm, mhm. Wie hättest du's gerne, wie sie [mit dir sprechen]? [01:46:12]

961 NIN: [Auf Deutsch]. [01:46:12]

962 INT: Auf Deutsch? [01:46:13]

963 NIN: Ja. [01:46:14]

964 INT: Mhm. (10) Hast du auch solche Erfahrungen gemacht außerhalb von der Schule?
 965 In deinem Alltag? [01:46:34]

966 NIN: Alltag? Ähm, eigentlich nicht, weil Alltag hat man/ hat man mit mir, also eher auf
 967 Italienisch geredet und Deutsch hat fast keiner mit mir geredet. Und deshalb hab
 968 ich ähm irgendwie die deutsche Sprache so verloren/ ist irgendwie verloren
 969 gegangen. [01:47:09]

970 INT: Was glaubst du, warum außerhalb von der Schule die Leute Italienisch mit dir
 971 sprechen? [01:47:19]

972 NIN: Ich <<lachend> weiß es nicht>. Ähm, weil viele/ ich weiß nicht, in Bozen denk
 973 ich sind viele Italiener, also zumindest viele Menschen, die Italienisch sprechen
 974 und/ und wenige, die auch Deutsch reden. Zum Beispiel, wenn man jetzt in eine/
 975 in ein Supermarkt geht, dann redet man die ganze Zeit auf Italienisch und nicht so
 976 auf Deutsch. Aber wenn man zum Beispiel gegen Meran geht, ist es wieder
 977 anders, weil da spricht man eher auf Deutsch und nicht so Italienisch. Ich denke,
 978 es/ in Bozen ist es viel anders, weil da Ausländer kommen, und für diese
 979 Ausländer ist es viel leichter die italienische Sprache zu lernen als allererst.
 980 Vielleicht, weil sie mit anderen viel mehr sprechen können oder weil es ihnen ein
 981 bisschen leichter vorkommt. Oder, weil sie mit einigen Wörter schon einen Satz
 982 bilden können und auch wenn das nicht ein vollständiger Satz ist, man kann
 983 diesen Mensch schon verstehen. Was im Deutschen nicht so ist, weil man muss
 984 alles haben damit man irgendein Mensch verstehen kann. Ich denke deshalb.
 985 [01:49:03]

986 INT: Mhm ((lächelt)). [01:49:06]

987 ((kurze Pause, Gespräch über ihre Geschwister)) [01:53:29]

988 INT: Okay, letzte große Frage ((lacht)). Die betrifft jetzt nochmal Südtirol und das
 989 Leben hier. Und ähm/ genau, in Südtirol wird ja alles nach den drei
 990 Sprachgruppen getrennt, wir haben Deutsch, Italienisch und die ladinische. Und
 991 genau, jetzt wollt ich dich fragen, ob du das auch/ also diese Trennung auch in
 992 deinem Leben wahrnimmst? Also, ob du sie spürst? [01:54:01]

993 NIN: Ja, eigentlich schon. [01:54:05]

994 INT: Mhm. Und wie wirkt sich das auf dich aus oder auf dein Leben? [01:54:11]

995 NIN: Ähm, ich finde das ein bisschen chaotisch ((lächelt)), ehrlich gesagt, weil ich
 996 muss sie noch lernen und oft finde ich, dass die Sachen ein bisschen zu schwierig
 997 sind, wenn sie in verschiedenen Sprachen sind. Weil dann konzentriert sich/ dann
 998 konzentriert sich mein/ ja, auf einer Sprache und nicht alle beide oder alle drei.
 999 Und das hab ich hauptsächlich im Krankenhaus äh bemerkt, ähm dass eigentlich
 1000 Ärzte Deutsch können und die Krankenschwester eher nicht. (3) Und ja, das
 1001 war's. Und eine andere Auswirkung ist, dass ich die deutsche Sprache nicht so
 1002 fühle irgendwie. Sie ist schon da, aber ich höre sie nicht so oft. Und ja. [01:55:39]

1003 INT: Mhm. Also das wäre eine Auswirkung, eben von dieser Sprachtrennung, auf deine
 1004 eigenen Sprachen? [01:55:49]

1005 NIN: Ja, ein bisschen schon. Weil ähm/ weil ich selber es bemerkt habe, wenn man so
 1006 ähm gemischt spricht, dann findet man es komisch und wenn man nur auf eine
 1007 Sprache konzentriert und nur in dieser bleibt, dann ist das als normal gesehen.
 1008 [01:56:20]

1009 INT: Mhm, okay. Von wem/ wer gibt dir dieses Gefühl? [01:56:25]

1010 NIN: Allgemein. [01:56:26]

1011 INT: Allgemein hier in Südtirol? [01:56:28]

1012 NIN: Ja. [01:56:29]

1013 INT: Mhm (3) mhm. [01:56:34]

1014 NIN: (7) Ähm in/ also ich spüre hauptsächlich die Trennung sehr und nicht das andere,
 1015 das alltägliche Sprechen oder so. Und jedes Mal/ und zum Beispiel wieder im
 1016 Krankenhaus stehen alle Sachen zum Beispiel auf drei Sprachen: Deutsch,
 1017 Italienisch, Ladinisch. Und einerseits ist es ein Vorteil, weil die Menschen besser
 1018 verstehen, und ähm auf der anderen Seite ist es aber ein bisschen ein Nachteil,
 1019 weil man dann nur auf eine Sprache konzentriert. Zum Beispiel auch wenn aus
 1020 dem/ aus dem Krankenhaus ein Brief geschickt wird, dann ist es meistens auf
 1021 zwei Sprachen, auf der rechten Seite Italienisch und auf der linken Seite Deutsch.
 1022 Und dann, wenn man das weiß, dann tut man zum Beispiel nur auf Italienisch
 1023 lesen ((lächelt)) oder nur auf Deutsch natürlicherweise. Also ich finde, dass so
 1024 etwas als Trennung/ dass man das als Trennung sehr viel fühlen kann. Und es ist
 1025 ein bisschen schade. [01:58:10]

1026 INT: Es ist schade? Also du findest es schade, dass es so getrennt wird, hier alles? Oder
 1027 auch, dass du dich entscheiden musst, geh ich in die deutsche oder italienische
 1028 Schule? [01:58:23]

1029 NIN: Ja. [01:58:24]

1030 INT: Wie hättest du's denn gern? [01:58:26]

1031 NIN: ((lächelt)) Eine Schule, wo man Italienisch, Deutsch, ähm gleich/ wo diese zwei
 1032 Sprachen gleichberechtigt sind. Und zum Beispiel einige Fächer macht man auf
 1033 Italienisch und andere macht man auf ähm Deutsch. Dann gibt es diese eine
 1034 Stunde, wo man Integration hat und die ist nicht nur für Ausländer, aber für alle.
 1035 Wo man zum Beispiel mmh Geschichte/ es kann Geschichte sein und die
 1036 Geschichte über Italien kann man das auf Deutsch machen oder auf Italienisch.
 1037 Das hatten wir schon in der Mittelschule probiert, nur ist es ein bisschen
 1038 schwierig, weil manchmal fallen einige Wörter nur auf dieser Sprache ein und
 1039 nicht auf der anderen. Und natürlich wird das alles ganz kompliziert und
 1040 chaotisch. Aber ich denke man/ man beherrscht dann alle beide Sprachen sehr gut
 1041 und man ist fließend, also man muss nicht immer darauf achten: „Ja, jetzt kann ich
 1042 nicht auf Italienisch reden, weil sonst die Professorin mich ermahnt“. Weil in der
 1043 Mittelschule und in der Grundschule ist es oft passiert, dass wir nur auf Deutsch
 1044 reden konnten. Weil, wie gesagt, weil wir immer auf Italienisch geredet haben.
 1045 Und wenn jemand ein italienisch Wort gesagt hatte, hat er eine Strafe bekommen
 1046 und das hab ich sehr dumm gefunden. Ähm, und/ (3) und man müsste irgendwie
 1047 eine Motivation oder irgendetwas Schönes über die Sprache immer zeigen. Also
 1048 nicht, dass die Sprache hier zum Lernen ist und nur für Kommunikation da ist,
 1049 aber dass die Sprache viel mehr ist und ja. [02:00:41]

1050 INT: Mhm mhm. Was ist Sprache noch, wenn du sagst sie ist viel mehr? [02:00:46]

1051 NIN: ((lächelt)) Also es ist ein Mittel, wo/ wo/ wo/ also, die aus einem eigenen Stamm
 1052 kommt ursprünglich/ dass alle Sprachen miteinander vernetzt sind und vieles
 1053 gemeinsam haben. Und sie sind nicht so getrennt, diese Sprache ist so und diese
 1054 Sprache ist so, sie haben nichts miteinander zu tun. Und dann zum Beispiel auch
 1055 die Babies, sie haben eine eigene Sprache. Und für ihnen ist das nicht nur
 1056 Kommunikation, aber es ist auch ein nicht verbales Zeichen, wo sie ähm Gefühle
 1057 zeigen. Was sie fühlen und so. Und dann/ hmm, was könnte es noch sein? Hmm.
 1058 (10) Dass dahinter vielleicht eine Kultur, die ganz anders ist. Ähm also die man
 1059 vielleicht nicht vorstellen kann. Zum Beispiel ein Amerikaner, denk ich nicht,
 1060 dass sie über eine chinesische Kultur so viel auskennen würde. Und zum Beispiel
 1061 das Chinesisch wird auch so gesehen „tsching tschang tschung“, aber es ist nicht
 1062 nur das. Aber es hängt alles/ es gibt eine Struktur und ähm es IST eine Sprache.
 1063 Also wir haben in der Schule die Schriftgeschichte mal gemacht und man konnte
 1064 da wirklich sehen, dass auch wenn man nicht eine Schrift hat, man kann trotzdem
 1065 kommunizieren und auch eine Sprache ist nicht nötig. Es ist eine Verbesserung, so
 1066 im Leben, und dank dieser (Beine) kann man schneller und direkter/ man kann das
 1067 FÜHLEN, man kann das besser ähm wahrnehmen ((lächelt)). Und, obwohl das
 1068 vielleicht nicht wirklich nötig ist. Und es gibt ja auch viele verschiedene Sprachen
 1069 in der Welt und leider gehen sie verloren, weil ähm/ weil sie vielleicht/ weil man
 1070 das nicht mehr spricht oder weil man äh/ weil man verbietet, diese Menschen
 1071 diese Sprache zu reden und so. Zum Beispiel mein Land, also Bangladesch, hat

1072 eine ganz lange Geschichte und sie war auch mal nur ein Volk in Indien und/ und
1073 hat auf einmal auf ihre Rechte gekämpft und dann ist die halt entstanden.
1074 Nachdem sie sich durchgesetzt haben, ist das passiert. Und ich denke auch, es ist
1075 auch wichtig die eigene Sprache beizubehalten und sie nicht zu vergessen, wie in
1076 meinem Fall ((lächelt)). Die ich doch finde, dass ich Bengalisch nicht weiß,
1077 obwohl ich in dieser Sprache aufgewachsen bin. Und/ (5) man kann Sprache auch
1078 als vieles mehr bezeichnen aus persönlichen Blickwinkel. Und eigentlich kann es
1079 alles sein. [02:05:50]

1080 INT: Mhm mhm. (3) Du meinstest grade, es ist WICHTIG die eigene Sprache
1081 beizubehalten. Mit „eigene Sprache“, was meinst du? [02:06:04]

1082 NIN: Also mit der, die deine Eltern aufgewachsen sind oder deine Oma aufgewachsen
1083 sind. Also deine Wurzeln irgendwie äh beibehältst und doch auch eine andere
1084 Sprache hast, wo du dich wohl fühlst. Also es muss nicht nur eine sein, es können
1085 auch mehrere sein. Und bei einigen ist es schon die Muttersprache, die Sprache,
1086 wo man sich wirklich wohl fühlt und bei anderen ist es halt eine andere.
1087 [02:06:43]

1088 INT: Mhm mhm. Und wieso ist es wichtig, dass man seine eigene Sprache beibehält?
1089 Warum findest du das wichtig? [02:06:52]

1090 NIN: Weil/ weil/ ich finde das wichtig, weil wenn man zum Beispiel immer reisen muss
1091 und in anderen Kontinenten leben muss, dann vergisst man irgendwie die
1092 Sprache. Und dann in einem langen Zeitraum spricht keiner diese Sprache mehr
1093 und versteht sie nicht mehr. Und das ist ja schade ((lächelt)), weil eine Sprache zu
1094 ähm entwickeln ist nicht leicht und man braucht dafür viele Voraussetzungen und
1095 es macht kein Sinn eine andere Sprache zu entwickeln, weil ja grade sehr viele
1096 Sprachen in der Welt gibt. Und es macht auch keinen Sinn nur eine globale
1097 Sprache zu haben. Zum Beispiel Englisch, wenn man jetzt sagt: „Von nun an
1098 spricht man nur auf Englisch“. Ich denk nicht, äh dass alle <<lachend> das
1099 machen würden>. Weil ich denk, dass aus Instinkt, dass man das irgendwie
1100 beibehalten möchte, mit was man aufgezogen wurde. (6) Irgendwie so zu
1101 schützen, obwohl man das vielleicht nicht gut kennt oder so. Es ist ein/ ein Gefühl
1102 aus dem Herzen ((lacht)). [02:08:45]

1103 INT: ((lächelt)) Schön. (7) Du hast vorhin das Beispiel Chinesisch gebracht und du hast
1104 gesagt, wenn man ähm eine Sprache spricht oder lernt, dann lernt man auch die
1105 Kultur dahinter, stimmt das? [02:09:10]

1106 NIN: Ja, ich denk schon. Weil ähm eine Sprache entsteht auch durch Religion und
1107 Kultur in diesem Land. Und ähm/ und deshalb entwickeln sich auch andere
1108 Begriffe, die in anderen Sprachen vielleicht nicht da sind oder gibt. Zum Beispiel
1109 Japanische, Chinesische oder Vietnam?/ Menschen von dieser Gegend sind eher
1110 spirituell und deshalb haben sie viel äh/ viele Wörter, poetische oder/ die
1111 vielleicht in Europa nicht gibt oder/ vielleicht so übernommen wurde, aber nicht
1112 wirklich da sind. Und deshalb denk ich, das Religion und Kultur einen großen
1113 Einfluss auf Sprachen hat. Und/ und wenn man die Hintergründe nachfragt von
1114 einigen ähm Festen, dann/ dann versteht man viel mehr, warum das so ist und
1115 nicht anders. Zum Beispiel, ich hab das bemerkt bei den/ bei/ als ich Japanisch
1116 lernen wollte. Also bei ihnen ist äh grün und blau dasselbe. Und/ und das ist

1117 normal. Hingegen hier in Europa unterscheidet man das ganz gut. Und das hab ich
 1118 auch in meiner Sprache bemerkt, wir unterscheiden diese zwei Farben eher
 1119 NICHT. [02:11:22]

1120 INT: Okay, es gibt ein Wort? Für blau und grün. [02:11:25]

1121 NIN: Ja. Und warum ist das so? Weil im Laufe der Geschichte wurde das als
 1122 gleichgesehen und äh/ weil sie einen großen Zusammenhang hatten. Und auch,
 1123 weil äh blau und grün sich sehr ähneln und auch gleichzeitig ähm Wasser oder
 1124 Gewässer und Pflanzen symbolisieren. [02:11:59]

1125 INT: Mhm mhm. Interessant, <<lachend> cool>. (3) Vielleicht nochmal etwas ganz
 1126 kurz, was du zu der Frage vorhin/ also zu dieser Hauptfrage geantwortet hast. Du
 1127 hast gemeint, dass sie in der Schule mmh/ dass es diese Deutschgebot, also
 1128 ItalienischVERBOT gab. [02:12:30]

1129 NIN: Ja. [02:12:30]

1130 INT: Und sie immer wieder/ die Lehrer gesagt haben ihr müsst Deutsch sprechen?
 1131 [02:12:35]

1132 NIN: Ja. Also es ist/ sie meinten das nicht schlecht, aber es war, weil wir halt sehr viel
 1133 auf Italienisch geredet haben, eigentlich die ganze Zeit. [02:12:47]

1134 INT: Also ihr Schüler untereinander? [02:12:49]

1135 NIN: Ja. Und wenn man die ganze Zeit nur auf Italienisch spricht, dann/ dann kann man
 1136 nicht mehr wirklich Deutsch lernen. Weil nur vier Stunden pro Woche Deutsch zu
 1137 lernen ist wirklich wenig. Und sie wollten halt ähm uns nur auf Deutsch lernen/
 1138 sie wollten und nur Deutsch beibringen, weil sie eh wussten, dass Italienisch für
 1139 uns viel leichter sein würde als Deutsch. Aber trotzdem hab ich das nicht so schön
 1140 gefunden, weil warum ist das so? Gibt es nicht vielleicht eine andere Methode,
 1141 wie wir von dieser Sprache überzeugen können? Und ja. Weil ich denke, wenn
 1142 man mit Strafen umgeht, dann versucht man diese Sprache noch viel MEHR zu
 1143 sprechen als das auszulassen. [02:14:05]

1144 INT: Mhm. Also du findest, wenn/ weil du gemeint hast, ihr habt Strafen bekommen,
 1145 wenn ihr Italienisch gesprochen habt. Und es wär sinnvoller gewesen keine
 1146 Strafen zu geben, sondern eine andere Methode zu finden damit umzugehen?
 1147 [02:14:22]

1148 NIN: Ja, ja. [02:14:22]

1149 INT: Weil durch Strafen ist es nicht besser geworden, oder? [02:14:26]

1150 NIN: Ja, ja. Und das ist auch voll dumm, wenn man schreiben muss/ äh was war? „Ich
 1151 werde von nun an Deutsch reden“ und das musste man/ diesen Satz so zehn, 20-
 1152 mal schreiben, oder 50-mal, je nachdem. Und das ist nicht genau intelligent.
 1153 Vielleicht hast du diesen Satz auswendig gelernt ((lachen)), aber/ [02:15:06]

1154 INT: Aber wie war das danach? Hat man dann mehr Deutsch gesprochen? [02:15:10]

1155 NIN: Eigentlich nicht. Nur wenn die Professorin da in der Nähe war, dann hat man
 1156 immer geswitched <<lachend> auf Deutsch>. Ansonsten nicht. Und zum Beispiel
 1157 eine Freundin von mir, hier in der Oberschule, wenn die Professorin in der Nähe

1158 ist, dann tut sie auf Deutsch switchen und dann erinnere ich mich an der
 1159 Grundschule ((lächelt)) als wir diese Strafen bekommen haben. Also ich habe sehr
 1160 oft Strafen <<lachend> bekommen>, weil ich äh, ja/ mmh entweder, weil ich eine
 1161 Hausaufgabe vergessen habe oder weil ich in der Mensa geredet habe, weil es war
 1162 Sprachverbot/ Redeverbot. [02:16:00]

1163 ((Unterbrechung durch Anruf)) [02:17:49]

1164 INT: Genau, du hast erzählt, dass du viele Strafen bekommen/ ah, dass es Redeverbot in
 1165 der Mensa gab? [02:17:55]

1166 NIN: Ja, weil sie hatten diese Vorstellung, dass wenn man in der Mensa ist, dann muss
 1167 man still essen, irgendetwas. Aber natürlich hat es keiner gemacht ((lacht)) und in
 1168 jeder Pause mussten wir stehen bleiben. [02:18:14]

1169 INT: Mhm mhm. Und wie ist es heute mit diesem Italienischverbot in der Schule?
 1170 [02:18:25]

1171 NIN: Ich weiß das nicht, also in der Grundschule wie es ist. Aber in der Oberschule ist
 1172 man eher lockerer und/ [02:18:31]

1173 INT: Sind die Lehrer lockerer geworden? [02:18:33]

1174 NIN: Ja, weil man eh nicht auf Hochdeutsch redet, eher auf Dialekt, deshalb ja. Also ich
 1175 versuche schon auf Deutsch zu reden, nur wenn ich nicht mehr Lust habe, also
 1176 Wörter zu suchen, dann/ dann mach ich ein Mix aus Sprachen und dann wird
 1177 schon einer mich verstehen ((lächelt)), hoffentlich. [02:19:00]

1178 INT: Mhm mhm. (3) Okay, gibt es jetzt am Ende noch IRGENDwas, was du mir noch
 1179 erzählen möchtest, irgendwas, worüber wir gar nicht gesprochen haben, wo du
 1180 sagst, das ist noch wichtig zu erwähnen? [02:19:21]

1181 NIN: Mmh, (5) also das mit der Sprache, dass man sie nicht teilen muss und dass man
 1182 nicht wegen Sprache diskriminiert sein muss, ist wichtig. Weil man kann das
 1183 schon so im zweiten Weltkrieg hier in Südtirol stark bemerken, dass/ dass wenn
 1184 man eine Sprache verbietet, dass es nicht die Lösung ist. Und wenn man eine
 1185 andere Sprache vermehren möchte? Also ähm zum Beispiel Italienisch wollte
 1186 man/ dass man in Südtirol nur auf Italienisch redet und nicht auf Deutsch. Und
 1187 das ist eigentlich NICHT die Lösung, womit man umgehen muss und das find ich,
 1188 man kann das immer noch SPÜREN, irgendwie wenn man/ wenn man/ wenn man
 1189 äh in die deutsche und italienische Schule geht, dass es zwei verschiedene
 1190 Schulen gibt, aber trotzdem die/ die/ die Prüfung ist in Italienisch. Die muss auf
 1191 Italienisch sein. [02:20:48]

1192 INT: Welche Prüfung meinst du? [02:20:48]

1193 NIN: Ich weiß es nicht mehr. Mmh/ [02:20:52]

1194 INT: Meinst du die Zweisprachigkeitsprüfung? [02:20:54]

1195 NIN: Ne, nicht das. Eine bestimmte Prüfung. „Invalsi“⁶ oder irgendetwas. [02:21:02]

⁶ „Das INVALSI [=Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione] ist auf nationaler Ebene die zuständige Institution für zentrale Lernstandserhebungen und für

1196 INT: Ah, okay, mhm. [02:21:03]

1197 NIN: Mmh das ist zum Beispiel auf Italienisch und das macht hier keinen Sinn. Es ist
 1198 wohl ein Nachteil, für die die eine deutsche Sprache/ äh eine deutsche Schule
 1199 besuchen als für die, die in eine italienische sind. Und ähm wie gesagt, das ist
 1200 nicht eigentlich eine Lösung. Und ich denke auch, dass manchmal Lehrpersonen
 1201 oder allgemein <<lachend> Südtiroler> äh an der deutschen Sprache sehr
 1202 verwurzelt sind, weil irgendwie eine Angst haben, dass jemand anderes kommt
 1203 und ihnen die Sprache verbietet wieder. Also ich hab diesen Eindruck bekommen.
 1204 Und die Italiener, ja ((lächelt)) sie sind ein bisschen: „Okay ja ja. Ich sprech auf
 1205 Italienisch, wenn du nicht Italienisch kannst, dann sprech ich trotzdem mit dir auf
 1206 Italienisch“ ((lacht)). [02:22:09]

1207 INT: Mhm mhm. Wo hast du diesen Eindruck bekommen, dass die Südtiroler oder die
 1208 Deutschsprachigen so an ihrer Sprache auch äh festklammern und diese Angst
 1209 haben? Wo hast du diesen Eindruck her? [02:22:27]

1210 NIN: Mmh, ich weiß es nicht. Mmh vielleicht täusche ich mich auch, aber ich hatte
 1211 diesen Eindruck, also ähm wenn man so REDET. <<lachend> Ich weiß nicht> es
 1212 ist ein Gefühl, dass ich bekomme und ähm/ ich weiß es nicht. [02:22:57]

1213 INT: Mhm. Ist deine Wahrnehmung von hier? [02:23:02]

1214 NIN: Ja. Es ist/ ich hab keine so konkrete Beispiele, aber es ist nur ein Gefühl, dass ich
 1215 habe. [02:23:11]

1216 INT: Mhm mhm. (5) ((lächelt)) Möchtest du noch irgendwas ergänzen? [02:23:22]

1217 NIN: Mmh, mir fällt gerade nichts ein. [02:23:28]

1218 INT: Okay. [02:23:29]

Sprecher:innen: INT = Interviewerin, SAS = Sasha

Datum/Ort der Aufnahme: 03.03.2022, Bozen

Dauer der Aufnahme: 01:06:01

Anmerkungen: SAS redet teilweise sehr schnell, nuschelt

1 INT: Come ti ho già spiegato, come sai, sono interessata alla tua storia, alla tua
2 biografia. E mi interessa/ mi interessano soprattutto le tue esperienze e le/ delle
3 situazioni in cui le tue lingue diverse hanno avuto un ruolo importante. Ehm sì, mi
4 puoi dire tutto quello che vuoi, magari inizi dalla prima infanzia fino ad oggi. E
5 prenditi tutto il tempo che ti serve. Per adesso non ti interromper, ma mi farò degli
6 appunti per dopo. [00:00:36]

7 SAS: Va bene, okay. Allora sono nata in Albania, ho 18 anni. Ho passato 15 anni della
8 mia vita in un paese che si chiama E-Stadt che è vicino a T-Stadt. Un paese che è
9 abbastanza grande come/ come Bolzano. Ehm sono stata cresciuta da due genitori
10 semplici. Mia mamma ha finito solo il liceo, non ha avuto la possibilità di iniziare
11 e finire l'università. Invece mio padre ehm viene da una famiglia perseguitata,
12 quindi ha dovuto fare due diversi tipi di licei perché era perseguitato dallo stato,
13 quindi lui ha iniziato anche l'università però ha avuto la possibilità non finirlo, a
14 causa dello stato. Ehm quando avevo/ quando andavo all'asilo ho fatto anche un
15 corso di danza, mi ricordo, è durato un anno. Lì, ho/ c'è tranne i balli tradizionali
16 albanesi, ho imparato anche un po' di altri balli, quello/ quelli latini. Mi ricordo
17 che sapevo ballare un po' di samba, c'è come fanno tutti i bambini. Mi piaceva
18 tantissimo. Poi eh ho iniziato la scuola elementare, quindi ho dovuto lasciare la
19 danza per un anno che l'avevo fatto. Alle elementari ehm/ era vicino a casa mia/
20 era/ sì abbastanza vicino a casa mia. Quindi non mi portava mia mamma ma
21 eravamo in due, tre amiche che andavamo sempre insieme, quindi ci/ c'è eravamo
22 vicini di casa, quindi andavamo sempre a scuola insieme. Avevo fatto anche
23 l'asilo con loro. Poi eh quando avevo/ sì, quando ero alle elementari mi piaceva
24 tanto/ mi piacevano tanto le scienze, c'è biologia di più. Quindi volevo fare la
25 pediatra per i bambini, siccome mia mamma mi aveva comprato tante bambole
26 piccole così, facevo tipo la/ la dottoressa. Mi piaceva anche la cucina però con il
27 tempo ho capito che non mi piaceva veramente ma quando ero piccola lo trovavo
28 solo come un/ perché guardavo/ guardavo in TV un programma dove i bambini
29 cucinavano, quindi anch'io volevo cucinare come/ come loro. Poi quando sono
30 andata alle medie eh mi piacevano di più le materie che erano non scientifiche ma
31 materie tipo come la storia, come geografia, le lingue. E quindi avevo deciso di
32 studiare scienze politiche e giurisprudenza. Eh però nello stesso tempo ero molto
33 brava anche di matematica e di fisica che mi ha sempre aiutato mio padre. Quindi
34 ho vinto anche le olimpiadi, quando andavo alla quarta media, perché in Albania
35 la scuola media è costruita da quattro anni, invece non da tre come qua in Italia.
36 Quindi quando ho finito la quarta media ho vinto, c'è sono uscita terza. Poi così
37 all'improvviso ho deciso di venire qua in Italia. Prima avevo/ a scuola mi avevano
38 insegnato solo l'inglese, eh però avevo sentito un po' l'italiano dalla TV e così. E
39 non sapevo neanche/ neanche una parola, neanche come si dice "ciao". E poi c'è
40 ho deciso di venire qua. E all'inizio ero indecisa se/ di studia/ c'è lingue o fare
41 un'altra scuola. Poi ho scelto il linguistico. C'è non mi sono pentita, solo che devi
42 studiare tantissimo per/ per prendere dei/ dei voti che sono vera/ c'è che sono tipo
43 come otto. Invece, ad esempio, per andare allo scientifico secondo me ti basta solo

44 capire la matematica e scienze così. Ma non devi studiare tanto, perché una lingua
45 la devi studiare, invece la matematica secondo me tu lo capisci o che devi fare
46 degli esercizi ma il punto è quello di/ di capire gli esercizi come si fa. Invece le
47 lingue no non sono così. Lo devi studiare, devi studiare la pronuncia, le regole,
48 come si scr/ i verbi, quelli che sono irregolari. Ehm quindi direi che, c'è come ho
49 detto prima, non mi sono pentita, però anche la scuola scientifica mi piacerebbe
50 tanto, c'è studiare le materie scientifiche. Ehm quando andavo al primo anno
51 avevo non un po' di difficoltà, ma TANTissime difficoltà all'inizio, però con il
52 tempo e coll'aiuto delle mie amiche, anche della [Name der Nachhilfelehrerin] e
53 le insegnanti a scuola mi hanno sempre aiutato, tranne una insegnante, quella di
54 inglese che/ diciamo che non tutti sono buoni però ci sono anche delle persone
55 cattivi/ non cattive però diciamo che sono un po' razziste o hanno un punto di vista
56 diverso da quello che hanno gli altri. Quindi ehm mi ricordo che ho chiesto/ aveva
57 sbagliato la pronuncia di mio nome, era l'insegnante d'inglese e mio nome è un
58 nome inglese. E io le ho chiesto gentilmente se poteva dire mio nome giusto come
59 ha fatto anche con le altre amiche. Quando l'insegnante aveva pronunciato il
60 nome in modo sbagliato alle mie amiche aveva/ c'è aveva chiesto scusa a loro,
61 invece a me (non) ha fatto così. Mi ha risposto che noi siamo qua non per
62 imparare i nomi degli/ degli studenti e delle studentesse ma per imparare nuove
63 lingue e una nuova cultura, quella/ quella inglese intendeva lei. Poi in seconda, in
64 terza, anche ora in quarta, diciamo gli insegnanti sono stati sempre/ sempre gentili
65 con me, mi hanno sempre aiutato. Anche le mie amiche, i miei amici. Eh in prima,
66 anche in seconda non avevo tanti amici italiani però uscivo sempre con delle
67 amiche il fine settimana e quindi grazie a queste uscite ho imparato nuove parole,
68 anche imparato/ ah i verbi irregolari. Poi in terza, in quarta ho conosciuto anche
69 amiche tedesche che mi hanno sempre aiutato anche loro. Eh in tutti questi anni,
70 c'è in questi tre, quattro anni che sono qua, vorrei tanto migliorare la/ la mia
71 pronuncia, vorrei una pronuncia come le mie amiche, così non si sente la di/ c'è
72 così non si sente che io vengo da un altro paese. (4) Da una parte anche mi
73 dispiace perché, siccome ho lasciato il mio/ il mio paese tre anni e mezzo fa,
74 diciamo che lì ho anche smesso di studiare la mia lingua. Quindi non è che ho
75 difficoltà di parlare la mia lingua ma non posso usare termini che usavamo a
76 scuola. C'è so parlare bene ma ad esempio scrivere un tema o un saggio, ad
77 esempio, non sono più capace come prima. Perché anche ho smesso anche di
78 leggere in albanese o anche guardare la TV in albanese, perché ho sempre letto i
79 libri in italiano, anche quelli in inglese, ho guardato la TV in italiano. Quindi c'è
80 ho smesso di parlare albanese, ma so parlarlo però non come prima. Forse anche
81 la mia pronuncia è cambiata un po'. [00:09:05]

82 INT: (18) Okay, mi/ mi sono scritta un paio di cose ((lacht)). Allora mmh, (4) l'asilo e
83 la scuola elementare/ no, e la scuola media, era tutto albanese, era l'unica lingua/
84 [00:09:47]

85 SAS: E l'inglese. [00:09:48]

86 INT: E l'inglese. Erano le uniche lingue che [parlavi]/ [00:09:51]

87 SAS: [Sì, mio padre] sa anche parlare il russo ma/ mi parlava un po' ma io non mi
88 ricordo niente, neanche come si dice "ciao". Ho sentito anche un po' c'è la lingua
89 greca, non quella/ quella vecchia perché ho avuto degli amici che sono/ hanno/

90 sono nati in Grecia poi si sono trasferiti in Albania, quindi ho sentito un po' / c'è
91 so come si dice "ciao", le parolacce così. E niente. [00:10:18]

92 INT: Mhm mhm. E poi hai detto che era/ all'improvviso c'era questa decisione di venire
93 qua. Com'è avvenuto? [00:10:27]

94 SAS: Allora mia mamma mi avevo chiesto un po' prima di finire l'ultimo anno, mi fa:
95 "Ma vorresti provare/ c'è vorresti andare lì? Se non ti piace una settimana tu vieni
96 qua". Eh ma io non avevo/ ero piccola e faccio: "Mamma, va bene. C'è vado a
97 fare una gita e torno qua." Però in realtà non era così. Poi sono venuta qua. Boh
98 mi ricordo che, come ho detto, c'è io non sapevo neanche dire "ciao", poi (non
99 sapevo neanche le strade) ma già il primo giorno avevo già fatto un'amica che
100 avevamo preso il bus insieme. Poi sul bus, diciamo, no che ho conosciuto un
101 ragazzo, lui ci trovava con me perché io e lui non abbiamo mai parlato così,
102 neanche un/ neanche un "ciao". E diciamo che da quel giorno ho detto a mia
103 mamma: "Mamma io resto qua, non vengo più" ((lächelt)). Anche se non sapevo
104 l'italiano. Poi la prima settimana mi ricordo che dovevo imparare tipo i verbi
105 irregolari. Mi avevano dato, non so, tre settimane per imparare a memoria, così mi
106 facevano la verifica. Io già tre giorni sapevo tutto, ora non so più però ((lacht)) c'è
107 sì che li so ma non tutti. Ma (mi) xxx tre, quattro giorni e li sapevo tutti. Perché
108 siccome ho conosciuto questo ragazzo faccio: "Imparo bene l'italiano così vado a
109 parlare con lui", ma poi le cose sono cambiate, io sono cambiata e così. Mi ha
110 dato lui anche una/ una spinta per imparare l'italiano. Ma io all'inizio non capivo
111 questa cosa. Dopo quattro anni, mi sono resa conto che ho imparato un po'
112 l'italiano anche per lui ((lachen)). È la prima volta che lo dico questa cosa, non
113 l'avevo mai detta prima ((lächelt)). [00:12:05]

114 INT: ((lächelt)) Ehm, allora l'italiano l'hai imparato a scuola. Ti ricordi com'erano i
115 primi giorni, [le prime settimane]? [00:12:17]

116 SAS: [Allora io mi ricordo] che capivo le cose, c'è non tutto ma capivo il senso della
117 frase ma non capivo tutto, non riuscivo a parlare. Però per due, tre mesi avevo
118 difficoltà di parlare, ma dopo gennaio poi, non che mi sono ripresa ma sapevo
119 comunicare con gli altri, non so, chiedere una/ una matita o chiedere qualcos'altro,
120 fare le verifiche come gli altri, tranne il latino che ho avuto sempre difficoltà.
121 Latino e tedesco. Però in seconda con il latino sono andata avanti, so un po' di
122 latino. Invece con il tedesco, ((lächelt)) beh bene anche in tedesco. [00:12:58]

123 INT: Mhm mhm. Mmh e a parte della lingua ti ricordi com'era il primo tempo qua per
124 te? O cosa/ che ricordi hai? Cos'hai pensato quando sei venuta a Bolzano?
125 [00:13:14]

126 SAS: Allora sì, io il primo ann/ c'è diciamo i primi sei, sette mesi non ho mai pianto per
127 la scuola, per altre cose sì, perché mi mancava la mamma. Ma io tipo non dicevo
128 che mi mancava la mamma, ma dicevo: "Ho mal di testa, non so studiare il
129 francese, non riesco a studiare l'italiano". Ma in realtà io ce la facevo a studiare
130 l'italiano, francese o il tedesco ma in realtà facevo: "Mamma ho mal di testa,
131 mamma non vado lì". Non perché non volevo, ma siccome mi mancava lei
132 trovavo delle/ delle scuse diciamo per non fare quella cosa, mi mettevo a piangere.
133 Poi il primo anno ho potuto andare in Albania, sono rimasta lì per due mesi. Il
134 primo anno, diciamo che non era cambiato niente. Mia mamma mi fa che (sei)

135 quella/ quella solita stessa anche le mie amiche. Poi in seconda, in terza/ c'è in
136 seconda non ho potuto andare perché c'era il Covid, quindi non sono andata in
137 Albania, dopo due anni. E diciamo che sono nate delle/ sono nate delle nov/ no
138 non novità su di me, ma sono cambiata io perché l'ultima volta che ero in Albania
139 avevo 16 anni, 15, poi avevo/ c'è quando sono andata quest'estate avevo 18 anni,
140 quindi con il tempo le cose cambiano, anch'io sono cambiata. Ehm la mia
141 pronuncia forse/ c'è sì che era cambiata, me l'hanno detto tutti, anche mia mamma
142 un po', poi le mie amiche. Qualcuno mi ha anche/ non che mi ha preso in giro. Poi
143 ehm/ quando uscivo sempre tipo mi dicevano: "Ah, ma quella è la Sasha, che
144 abita in Italia". Non dicevano più la Sasha [Nachname] ma dicevano: "Ah, ma
145 quella che abita in Italia". Quindi non dicevano il mio nome ma "ah quella che
146 abita in Italia". Ehm non che non mi sono trovata bene con le mie amiche ma un
147 po' le/ erano diverse, avevano punti di vista diverse da quelle che avevo io. Anche
148 per quanto riguarda la scuola. Ehm poi sono andata anche al mare, lì ho
149 conosciuto anche dei ragazzi italiani, mi sono trovata molto bene. Anche quando
150 sono andata dalla mia dentista che lei ha fatto la scuola qua, si è sposata con un
151 italiano. Quindi lì ho parlato in italiano e anche lì mi sono sentita/ mi sono sentita
152 bene, c'è non mi hanno preso in giro lì per la mia pronuncia albanese. Mmh sì.
153 [00:15:54]

154 INT: Mhm. (10) Hai detto che le tue amiche ti chiamavano o ti chiamano "ah è la Sasha/
155 quella che abita in Italia". Che effetto ha su/ su te? [00:16:15]

156 SAS: Allora mmh diciamo che/ (5) allora anche se io sono cambiata, non abito più in
157 Albania, rimango sempre la/ la Sasha di tre o quattro anni fa, quindi non è che
158 sono cambiata totalmente. Forse mi/ c'è quando tu cresci è vero che le/ c'è cambi,
159 è una cosa biologica, non è che sono cambiata io e loro sono rimaste le stesse.
160 Anche loro sono cambiate, con il tempo tutto passa. C'è qualche volta anche mi
161 sentivo male perché penso che i ragazzi albanesi pensano che le ragazze che
162 abitano in Italia/ le ragazze italiane sono ragazze semplici, vengono definite da
163 loro "ragazze semplici". E quindi mi sono dispiaciuta che io venivo visto in
164 questo/ in questo modo. [00:17:13]

165 INT: Mhm mhm mhm. (3) E in questo modo ti hanno visto dopo tre anni? Hai detto che
166 il primo anno quando eri lì le cose erano ancora [come prima]? [00:17:28]

167 SAS: [No, forse io ero] anche piccola diciamo e non capivo come mi guardavano gli
168 altri. Ma quando cresci secondo me capisci anche altre cose che prima tu non ti
169 eri/ non ti eri accorta. Quindi forse già il primo anno io ero cambiata ma non mi
170 sono accorta di questo cambiamento. Poi in terza, beh si capiva perché mi
171 guardavano/ non male ma mi fissavano e mi/ c'è boh. [00:17:58]

172 INT: Cos'hanno pensato? Cosa pensi/ c'è hai detto che non è che ti hanno preso/ c'è
173 non ti hanno guardato male MA? Cosa pensi che/ [cosa hanno pensato]?
174 [00:18:15]

175 SAS: [Sì cosa hanno pensato su di me]. [00:18:15]

176 INT: C'è se non era un guardare male ma? [00:18:21]

177 SAS: Boh forse io ero quella strana, lì ero quella/ quella diversa dagli altri, per questo
178 mi guardavano. [00:18:29]

179 INT: E perché eri diversa dagli altri? [00:18:32]

180 SAS: Non lo so, forse/ anche come mi vestivo, come mi comporto. Perché ad esempio,
 181 anche qua quando viene qualcuno che è fuori si capisce, anche lì è la stessa cosa,
 182 quando viene no uno straniero ma qualcuno che non è di quel posto, si capisce.
 183 [00:18:50]

184 INT: Mhm mhm. (3) E hai parlato di questi due esempi, dove in Albania hai parlato
 185 l'italiano, [no]? [00:19:04]

186 SAS: [Sì]. [00:19:04]

187 INT: Con i ragazzi al mare e con la dottoressa, sì. E com'erano queste situazioni?
 188 Perché hai detto che [ti sei sentita bene]. [00:19:14]

189 SAS: [Sì, mi sono sentita bene]. Allora quella al mare, come ho detto, dietro di me c'era
 190 un/ qualcuno, non mi ricordo, una persona vecchia e io ho fatto il braccio così, c'è
 191 non li ho fatto male però l'ho spinto un po' e invece di dire scusa in albanese ho
 192 chiesto scusa in italiano. E i ragazzi che si trovavano vicino a me mi hanno sentito
 193 e poi/ non siamo diventati amici però abbiamo bevuto un drink alla fine. Invece
 194 quando sono andata/ perché io ho dovuto operare la parte sopra perché non avevo
 195 abbastanza ossa, quindi i denti stavano non per cadere ma stavano in una
 196 situazione male. E sono andata lì, anche lì mi hanno chiesto una cosa e invece di
 197 rispondere in albanese ho risposto in italiano. E lì eh la dentista, anche lei mi ha
 198 anche risposto in italiano e abbiamo fatto subito, non amicizia ma mi sono trovata
 199 benissimo con lei. Perché anche lei come me è venuta qua piccola, quindi anche
 200 lei aveva fatto il liceo, anche l'università. Quindi diciamo che lei guardava in me
 201 quando lei era piccola/ guardava/ [00:20:26]

202 INT: Si ritrovava? [00:20:29]

203 SAS: Sì, si ritrovava, sì. Avevamo tante cose in comune, quindi mi sono trovata bene
 204 con lei. [00:20:36]

205 INT: Mhm. E pensi che ti sei trovata bene perché hai parlato l'italiano? C'è questo che
 206 effetto aveva? [00:20:44]

207 SAS: Sì, perché ho parlato in italiano. Poi avevamo anche cose in comune, come ho
 208 detto, che lei aveva fatto il liceo qua e anche l'università come me. Anche lei è
 209 venuta piccola, c'è aveva/ mi sa che ha finito la scuola, non so a R-Stadt o a F-
 210 Stadt. Abbiamo fatto subito amicizia, sono cose c'è che io non riesco a spiegarle,
 211 come l'amicizia subito. Ma lei era grande, ne avrà [Zahl] anni quindi/ ma secondo
 212 me l'età non c'entra. Sì. Poi lei è sposata con un italiano, c'è non l'ho conosciuto
 213 ma mi ha parlato molto di lui. E sì, mi sono trovata molto bene con lei. Vorrei
 214 tanto, quando andrò quest'estate in Albania, vorrei uscire con lei. Sì di nuovo, c'è
 215 mi trovo molto bene. [00:21:42]

216 INT: ((lächelt)) Bello. (5) Sì, poi tornando all'inizio hai detto che nel primo anno delle
 217 superiori che era il primo anno che hai fatto qua, avevi un po' di difficoltà? Non
 218 so adesso/ [00:22:07]

219 SAS: Sì, ad esempio io non riusciva a parlare. Capivo quello che gli altri dicevano a me,
 220 le domande, però non riuscivo a dare una risposta, non riuscivo a costruire una/
 221 una frase completa. Però con il tempo sono migliorata. Sì. [00:22:23]

222 INT: Mhm mhm. (3) Poi hai detto/ hai raccontato questa/ questa storia dove la prof
223 d'inglese ha fatto un commento/ [00:22:38]

224 SAS: Sì, anche mi diceva: “Se non ti trovi bene dovresti/” c'è non: “Dovresti andare”,
225 ma: “Vai in Albania”. Quindi/ ma io all'inizio siccome ero piccola, me ne
226 fregavo, c'è non mi interessava quello che lei diceva. Però io in terza mi sono/ c'è
227 ho capito che ho avuto anch'io una/ che sono stata, non bullizzata ma ho avuto
228 una prof razzista. C'è non solo contro gli albanesi ma anche contro gli altri stran/
229 no non gli altri stranieri, non mi piace dire “stranieri”. C'è le altre persone che non
230 sono cittadine italiane. Sì. [00:23:16]

231 INT: Mhm mhm. Questo l'hai capito dopo? [00:23:21]

232 SAS: Sì. [00:23:21]

233 INT: E allora in quel momento ti ricordi come hai reagito quando lei ha detto/ [ha fatto
234 questo commento]? [00:23:28]

235 SAS: [Ma io non/ c'è all'inizio mi sono] sentita male quando mi ha detto: “Siamo qua
236 per imparare la lingua”. Io mi sono sentita male, ma quando mi diceva: “Vai in
237 Albania”, ma io/ io ero sicurissima che non volevo andare. Avevo già deciso, già
238 dall'inizio, non dicevo mai: “Mamma, sto male vieni a prendermi. Mamma, io
239 vengo”. Non ho mai detto questa cosa che voglio andare/ che voglio tornare.
240 Anche nelle/ nelle situazioni peggiori dove proprio ho pianto, non so, mi sono
241 sentita proprio male, io non ho mai detto che voglio tornare in Albania. Quello
242 non/ non ho avuto mai un pensiero così. Perché io c'è non voglio tornare, sono
243 venuta qua, quindi il punto era di/ di venire qua, però non tornare più. Ho già fatto
244 un sacrificio sì, quindi/ [00:24:14]

245 INT: Mhm. (7) Poi mi hai parlato della tua pronuncia, era un [tema che/ di cui hai
246 parlato molto]. [00:24:34]

247 SAS: [Sì sì sì. Allora] quando andavo in prima, in seconda nessuno mi diceva che la
248 mia pronuncia era diverso da/ da quello che gli altri avevano. Poi in terza mi
249 ricordo che un mio amico mi prend/ non che mi prendeva in giro ma diceva, io
250 dicevo “finestra” ma con la “e” chiusa. E io, non che litigavo sempre con lui ma
251 ce l'avevo un po' con lui sempre. Poi in quarta io ho capito che lui non l'ha fatto
252 mai con/ con cattiveria o con/ perché voleva prendermi in giro ma l'ha fatto per
253 aiutarmi. E io ora dico veramente “grazie”, perché grazie a lui ho capito che avevo
254 la “e” chiusa, invece di aver la “e” aperta come lo hanno gli italiani. Diciamo per
255 un anno io ho litigato con lui senza una/ senza una ragione. C'è non che mi
256 bullizzava ma diceva: “Ah ma finestra”¹, mi diceva anche lui così. Anch'io
257 quest'anno non che lo prendo in giro ma ad esempio lui non sa bene il tedesco e io
258 mi metto a ridere quando lui pronuncia delle parole. O anche l'italiano, perché
259 anche l'italiano/ c'è vera/ c'è sono italiani ma anche loro (ci) sono delle parole
260 che non sanno. E io li so e quindi lo prendo in giro diciamo ma non lo faccio con
261 cattiveria, c'è siamo diventati veramente amici io e lui. Anche con le altre amiche
262 che mi dicono “finestra” o così. Ad esempio, mi ricordo che in prima e in seconda
263 mia amica mi aiutava sempre con le doppie, perché io non/ non sento le doppie,

¹ Mit geschlossenem „e“ ausgesprochen.

264 neanche quando scrivo, neanche quando lo dico ma grazie a lei, diciamo che ora
 265 sono migliorata. So scrivere/ le so scrivere o le sento un po'. [00:26:11]

266 INT: Mhm mhm. (3) Ehm avevi anche detto che vorresti una pronuncia come gli altri,
 267 no? [Queste erano le tue parole]. [00:26:26]

268 SAS: [Sì, come gli italiani, sì]. [00:26:26]

269 INT: E perché è così importante per te? [00:26:28]

270 SAS: Ma boh, vorrei/ non è che io non sono come loro ma siccome sono qua vorrei
 271 migliorare la mia/ la mia pronuncia. Anche un insegnante d'inglese me l'ha detto/
 272 allora lui è inglese/ allora ne ho due, quella italiana e quello che è inglese. Lui è
 273 inglese, neanche lui non sapeva parlare l'italiano, c'è sapeva parlarlo però aveva
 274 la pronuncia da inglese. Quindi lui/ grazie a lui, c'è anche lui mi ha dato una
 275 spinta per migliorare c'è la mia pronuncia. Siccome sono qua vorrei imparare una
 276 lingua come si deve, non voglio/ c'è quando parlo c'è vorrei essere come gli altri,
 277 non voglio che gli altri sappiano che io sono albanese, non so/ o di un'altra cittadi/
 278 di un altro paese. [00:27:12]

279 INT: Mhm. E chi sono gli altri? Se tu dici "gli altri". [00:27:16]

280 SAS: Sì gli altri amici, anche gli sconosciuti. Ad esempio, anche quando sono andata
 281 all'ospedale, perché gli altri devono sapere che io vengo da un altro posto/ c'è non
 282 sono italiana? Ma non solo con l'italiano, anche con l'inglese o il tedesco. C'è mi
 283 piace imparare le lingue come/ come i/ diciamo come i veri italiani, per esempio
 284 come i veri tedeschi pronunciano le parole. Sì. (5) Perché secondo me l'accento è
 285 molto importante. Perché ad esempio se tu non metti l'accento a una parola, la
 286 parola ha un altro significato, anche per questo è importante l'accento, la
 287 pronuncia. Sì, l'"a" chiusa quelli lì. Ad esempio, in francese ci sono un paio di
 288 regole che ancora non le so bene, c'è della pronuncia, le sbaglio sempre. Invece di
 289 avere la "e" aperta in italiano ho la "e" aperta in francese ((lachen)). [00:28:19]

290 INT: Mhm. (4) E hai detto che mmh l'albanese/ la lingua albanese è diventato un po'
 291 meno? La parli un po' meno, si può dire così? [00:28:34]

292 SAS: Allora io ho due amiche albanesi in classe/ allora mmh ho un'amica ma non è al
 293 cento per cento albanese, è metà/ è un po' mix, non so da dove viene ma sa anche
 294 lei parlare l'albanese. Quindi, non per prendere gli altri in giro ma per fare i
 295 gossip noi parliamo sempre in albanese, io lo inizio e lei lo finisce. Poi c'è anche
 296 un altro mio amico che lui è italiano ma lui non si sente italiano, lui si sente
 297 albanese, guarda si sente tutto ((lächelt)). Quindi lui ha imparato un po'
 298 l'albanese. Anche lui mi dice qualcosa in albanese e parliamo in albanese.
 299 Siccome lui ha avuto la tipa/ la fidanzata albanese quindi anche lui conosce la
 300 lingua albanese. Sì, ma anche gli altri nella mia classe sanno/ c'è non che sanno
 301 l'albanese ma sanno tipo come si saluta, le parolacce. Non le ho insegnate io ma
 302 già alle medie le sapevano dagli altri amici ((lächelt)). [00:29:28]

303 INT: Mhm ((lächelt)). Quindi voi parlate/ c'è nella classe parlate l'albanese così gli altri
 304 non vi capiscono? [00:29:36]

305 SAS: No, nessuno. E lì mi sento bene ((lächelt)) che gli altri non mi capiscono perché
 306 anch'io all'inizio non capivo l'italiano quando loro parlavano. E quando parlo

307 l'italiano tutti dicono: "Ma Sasha perché non parli l'italiano? Perché non capiamo
308 quello che tu dici." Però non lo faccio con cattiveria ma anche così c'è ricordo la
309 lingua, c'è lo ripeto un po'. Poi aiuta anche l'amica che lei è nata qua però/ però è
310 da tanto tempo che non è in Albania e i suoi genitori sono separati quindi lei non/
311 non ha con cui parlare l'albanese. E lì io l'ho aiutata un po'. Sì. C'è lei mi ha
312 aiutato con l'italiano e io con l'albanese, è sempre così. (3) Ma poi anche in giro
313 c'è sempre/ c'è ad esempio anche se prendo il bus o se vado da qualche altra parte
314 sento sempre albanese. Qualche volta anche non lo capisco perché ci sono tanti
315 diale/ non tanti ma abbastanza dialetti in albanese. I miei mi hanno sempre parlato
316 in quello/ quello non normale, quello standard, quello scritto, viene scritto, viene
317 parlato nelle scuole. E faccio difficoltà a capirlo quello. Anche ad esempio quando
318 mia nonna mi dice qualcosa in albanese io lo capisco, ma se lei usa qualche
319 termine, perché lei viene da un'altra città, io non faccio fatica ma devo pensare,
320 c'è devo capire il significato, poi rispondere a lei. Sì. [00:31:02]

321 INT: Mhm mhm. Quindi con questi due amici parli l'albanese così gli altri non
322 capiscono, perché pensi/ o hai detto perché anche quando loro parlavano l'italiano
323 TU non l'hai capito. [00:31:20]

324 SAS: Ma sì, ma anche ad esempio quando vogliamo che gli altri non capiscono quello
325 che vogliamo dire parliamo sempre in albanese. Poi quello, l'italiano si mette
326 sempre in mezzo perché, non so, li piace l'albanese, lo vuole imparare. [00:31:34]

327 INT: Mhm mhm. E hai detto che ti/ ti fa star bene? [00:31:38]

328 SAS: Sì, ma fa/ sì. [00:31:40]

329 INT: Cosa pensi che/ [che sentimento hai]? [00:31:43]

330 SAS: [No, perché io so parlare] l'albanese e gli altri no. Quindi so parlare una lingua in
331 più. Sì per questo ((lächelt)). Non perché lo faccio con cattiveria, no. [00:31:53]

332 INT: Mhm ((lächelt)). (5) E tu qua a Bolzano abiti/ mi avevi detto abiti dagli zii?
333 [00:32:05]

334 SAS: Sì, da mio zio. C'è loro parlano un mix di albanese e di italiano che c'è è
335 sbagliato, perché anche le parole/ ad esempio, non so, anche le parole che tu usi
336 non sono neanche italiano neanche albanese, quindi è un mix, un'altra lingua che
337 non esiste. E quello mi dà fastidio da/ da ascoltarlo, anche in giro. Io ho sempre
338 detto di parlarli sempre in albanese perché l'italiano che usano/ allora io sono qui
339 da tre anni, però diciamo che ho più conoscenze per quanto/ ho più conoscenze di
340 loro. Perché loro hanno imparato l'italiano non andando a scuola ma andando a
341 lavorare, quindi sbagliano i verbi o, ad esempio anche la pronuncia. C'è loro
342 sanno parlare italiano però non sanno scriverlo. Sì. Anche l'albanese che usano,
343 penso che anche quello è sbagliato. Perché io ho sempre parlato a casa mia in
344 Albania un albanese che/ c'è non un albanese che veniva usato xxx/ come dire?
345 Come l'italiano, non l'italiano che viene usato in strada ma quello che viene usato
346 nella famiglia/ [00:33:22]

347 INT: A scuola? [00:33:23]

348 SAS: O anche a scuol/ sì. Ad esempio, un albanese che/ che le frasi sono costruite in una
349 maniera/ come si deve. Poi nell'albanese abbiamo cinque casi, quindi/ quindi è

350 difficile anche c'è declinare un nome/ sì declinare, si dice? Sì declinare i nomi. E
351 io sento sempre dai miei cugini che, tranne quelli che non sanno parlare l'italiano,
352 ma anche l'albanese non lo parlano bene. Perché non hanno finito la scuola poi
353 sono venuti qua. Non/ non do la colpa a loro, assolutamente. Ma penso che
354 devono parlare o in italiano o in albanese, non una lingua/ non mescolare due
355 lingue. Lo trovo sempre sbagliato questa cosa. Anche all'inizio quando/ loro
356 parlavano sempre in italiano così io imparavo diciamo da loro. Però all'inizio io
357 ho capito che loro parla/ già all'inizio della prima settimana capivo che loro
358 parlavano in un modo diverso e a scuola parlavano in un modo diverso, già/ già si
359 capiva la differenza. Secondo me ai bambini, ad esempio, c'è dovrebbe venire/ sì,
360 dovrebbero imparare prima l'albanese e poi l'italiano. Quindi è sbagliato imparare
361 l'italiano e poi l'albanese, perché l'italiano loro lo imparano all'asilo, alle
362 elementari. Quindi prima la madrelin/ sì, la madrelingua, poi l'italiano. Sì, ma
363 anche/ secondo me gli albanesi QUA pensano che è più importante l'italiano che
364 l'albanese. In realtà l'italiano è una lingua abbastanza facile da imparare, invece
365 l'albanese, come ho detto ha cinque casi, quindi è come il tedesco, sì. Quindi loro
366 da grande/ c'è non si sa mai. Perché non dovresti imparare una lingua/ perché non
367 dovresti sapere una lingua in più? È sempre una cosa in più. Sì. [00:35:19]

368 INT: E perché pensi che per loro l'italiano è più importante che l'albanese? [00:35:25]

369 SAS: Allora mmh/ ma/ perché lo pen/ allora io lo penso/ all/ anche da come/ da come si
370 comportano. Allora a casa/ faccio un esempio di questi giorni. Stanno eh
371 pitturando i muri e mia nonna è uscita al balcone e mia zia le fa: "Non uscire
372 perché quelli che lavorano lì sono albanesi". <<lachend> Ma che cosa/ c'è io non
373 lo so questa cosa>. Non che mi sono sentita male ma mi dispiace per loro perché
374 hanno questi/ questi pregiudizi, non so. E mia nonna ha risposto: "Ma anche noi
375 siamo albanesi. C'è cosa c'è di male?". Ma la zia, la moglie di mio zio non ha più
376 risposto, se ne è andata. Ma non lo so perché hanno questo/ pensano così. Non
377 l'ho mai capito io, non lo so. [00:36:17]

378 INT: C'è a Bolzano o nella tua famiglia/ [00:36:21]

379 SAS: Ma a Bolzano a tutti/ [00:36:23]

380 INT: Ci sono albanesi che poi vedono altri/ [00:36:25]

381 SAS: Altri albanesi/ c'è lì vedono come, non so io, come una classe più/ non come gli
382 schiavi ma una classe più/ non più debole ma più bassa, più che si trova/
383 [00:36:36]

384 INT: Di meno valore? [00:36:37]

385 SAS: Sì, di meno valore di loro. Non ho mai capito io questa cosa. Ad esempio, io
386 quando so che qualcuno è albanese, io non dico: "Ma io non sono albanese". Io
387 vado direttamente a parlare con lui in albanese. C'è anche lui/ ah lei o lui, non so.
388 Invece loro, tutti i miei cugini: "Eh ma io non so parlare l'albanese perché sono da
389 tanto tempo qua, quindi faccio fatica". Ma in realtà loro a casa parlano sempre in
390 albanese, quindi non che mi disp/ è una mania disgustosa penso, ehm dare meno
391 valore alla tua madrelingua, c'è al posto dove tu sei cresciuto e sei nato.
392 [00:37:14]

393 INT: Mhm. Pensi/ pensi che hanno paura di far vedere che loro sono ANCHE albanesi,
 394 che vengono dallo stesso posto? [00:37:23]

395 SAS: Non paura ma secondo me loro pensano/ io penso che loro vedono gli italiani
 396 come più/ più potenti o più una classe sociale più importante da quello degli
 397 albanesi. In realtà non ci sono più classi sociali ma nella loro mente, penso che ci
 398 sono questi classi sociali, queste/ queste divisioni. [00:37:43]

399 INT: Mhm mhm. E questo tu lo vedi tra tanti [albanesi che sono qua a Bolzano]?
 400 [00:37:48]

401 SAS: [Ma sì, tra tanti albanesi]. Ah, sono uscita martedì e mi hanno chiesto il green pass
 402 e dal cognome hanno visto che sono albanese e mi fa: “Ma sei albanese?” e io ho
 403 risposto in albanese, perché dovrei rispondere in italiano: “Eh sì, sono albanese”.
 404 Mi ha fatto piacere che me l’ha chiesto in albanese. Ad esempio, sono andata da
 405 una festa che c’erano tedeschi ma c’erano anche ragazzi albanesi. Allora loro
 406 erano amici di una mia amica. La mia amica mi fa: “Sasha vieni un attimo qua.”
 407 Sono andata, poi quando andavo lì loro si fermavano, non so perché avevano
 408 paura di chiedermi se anch’io ero albanese. Sì come ho detto, tutti gli albanesi che
 409 sono qua dicono che non sono albanesi o fanno finta di non saper l’albanese.
 410 [00:38:25]

411 INT: Non lo vogliono far vedere? [00:38:27]

412 SAS: Sì, sì. [00:38:28]

413 INT: Mhm mhm. E tu lo vedi MOLTO diversamente da loro? [00:38:32]

414 SAS: Sì. Ad esempio, io ho due amiche come ho detto, loro non/ non hanno problemi
 415 perché sono albanesi c’è o che sanno l’albanese o che sono cresciuti lì. Secondo
 416 me io/ c’è devono essere fieri di quello che sono. Perché devono nascondere che
 417 sono albanesi o anche marocchini, non so, di un altro posto. Anche a scuola, ad
 418 esempio, quando mi chiedono/ ad esempio dicono: “Tutti qua sono italiani?”,
 419 invece io alzo la mano e dico che sono albanese. Anche negli altri posti quando
 420 dicono che sono italiana, io dico no, che sono albanese. C’è non mi da fastidio
 421 questo/ questa cosa. C’è io sono albanese. Forse non mi sento come gli altri che
 422 sono più tradizionali, hanno più, come dire/ patrioti, non so. C’è forse io non mi
 423 sento come loro ma io vado fiera che sono albanese. Anche se mi dici che sono
 424 italiana va bene, non mi offendo, però/ [00:39:38]

425 INT: Però? [00:39:39]

426 SAS: Ma qualche volta mi fa anche piacere che pensano così. [00:39:43]

427 INT: Quando ti fa piacere? [00:39:45]

428 SAS: Ma, ad esempio, a scuola quando dicono: “Ma sono tutti italiani?”. C’è io/ ma io
 429 all’inizio faccio, vabbè, non alzo la mano, ma poi lo alzo, sì mmh/ sì. Perché
 430 all’inizio pensavo che questa cosa mi faceva uguale agli altri ma poi ho capito
 431 che/ agli albanesi o tedeschi o italiani, siamo tutti uguali alla fine della giornata,
 432 quindi/ sì. [00:40:10]

433 INT: Mhm mhm. (4) Mmh sì, abbiamo adesso parlato dell’albanese che parli con questi
 434 amici a scuola e si può dire a casa? [00:40:25]

435 SAS: Sì, a casa con mia nonna, sì. Mia nonna a casa, sì parliamo sempre in albanese.
 436 [00:40:31]

437 INT: Mhm. E poi che altri/ quando/ nella tua vita quotidiana quand'è che/ [00:40:39]

438 SAS: L'albanese non lo uso più. [00:40:41]

439 INT: [Lo usi o lo leggi, lo senti]? [00:40:44]

440 SAS: [Allora quando/ no]. Allora leggere no, non più. Quando mia mamma mi scrive
 441 qualche messaggio, sì allora sì, però è un messaggio semplice. Ad esempio:
 442 "Dove sei? Cosa stai facendo?". Non è che mi sta chiedendo di una cosa della
 443 scuola, un tema che ho fatto o un compito. Quindi uso parole semplici, le rispondo
 444 bene sì, no. Ad esempio, mia sorella, siccome non è stata mai capace a scrivere un
 445 tema, mi ha sempre chiesto di fare le/ questi compiti per lei. Quando ero in prima,
 446 in seconda le facevo facilmente, non ci mettevo tanto. Invece ora quando me li
 447 chiede, non è che io non voglio farli ma io faccio veramente fatica a scrivere un
 448 tema come prima. Quindi c'è lo fa da sola ora. C'è le/ le/ la aiuta mia mamma o
 449 mio padre, però io non più. [00:41:33]

450 INT: Chi hai detto che ti chiede? Tua? [00:41:36]

451 SAS: Mia sorella. Che ho una sorella più piccola in Albania. [00:41:39]

452 INT: Ah! Lei è lì? [00:41:40]

453 SAS: Sì, lei è del [Jahreszahl], quindi ha [Zahl] anni. E non ha voluto venire qua.
 454 [00:41:47]

455 INT: No? [00:41:48]

456 SAS: No, ha fatto bene <<lachend> secondo me>. [00:41:50]

457 INT: Perché? [00:41:51]

458 SAS: Boh, perché lei è sempre/ è stata sempre vicino alla mamma, io invece anche da
 459 piccola andavo a dormire dalla mia/ dalla mia nonna, dai miei cugini. Sempre,
 460 anche quando avevo cinque, sei anni. Invece lei mai. Anche sempre dormito con
 461 mia mamma. [00:42:03]

462 INT: Ah okay, non lo sapevo ((lächelt)). Ehm sì, parliamo un po' del ruolo delle diverse
 463 lingue che parli, che hanno nella tua vita, nella tua vita quotidiana. [00:42:18]

464 SAS: Sì, ma le lingue, ad esempio, se tu non sai una parola in italiano, la dici in tedesco,
 465 a scuola o anche in francese, quindi ti aiutano ad esprimere quello che vuoi dire.
 466 C'è come una libertà, secondo me le lingue sono definite. Sì una libertà, sì un
 467 pensiero lib/ sì una libertà, lo possiamo defi/ sì, giusto. Allora io a scuola mi vie/
 468 allora imparo l'inglese beh, il francese, il tedesco e lo spagnolo. Lo spagnolo l'ho
 469 imparato/ c'è ho iniziato a studiarlo dalla terza, quindi in realtà, anche se lo studio
 470 da poco tempo, lo so più bene del/ del francese o del tedesco, perché mi piace.
 471 Anche da piccola sentivo e guardavo la TV sempre in/ in spagnolo, quindi
 472 diciamo che so qualche parola in più dei/ dei miei compagni. Perché/ ma non da
 473 tutti perché nella mia classe ci sono anche quelli che sono bilingui, quindi
 474 spagnolo, italiano o viceversa/ sì o tedesco e spagnolo, sì. [00:43:24]

475 INT: Allora lo spagnolo e il francese sono due lingue stranieri che impari a scuola. E li
476 usi o li senti? [00:43:34]

477 SAS: Sì. Solo a scuola. Perché non ho amici spagnoli/ ah sì, ho un'amica spagnola però
478 parliamo sempre in italiano. E ho chiesto solo per fare un compito <<lachend> a
479 lei>. E lei mi ha aiutato, sì. Invece il francese sempre a scuola. Mai fuori della
480 scuola, no. Anche l'inglese. C'è fuori dalla scuola io uso sempre l'albanese,
481 l'italiano e qualche volta il tedesco per dire "ciao", "grazie" o non so. [00:44:00]

482 INT: Mhm. Quindi tu sei sempre andata a scuola italiana. E ti ricordi come hai imparato
483 il tedesco? Com'era per te [questa seconda lingua]? [00:44:13]

484 SAS: [Allora all'inizio io] piange/ non è che piangevo però è una lingua difficile da
485 imparare, quindi faccio veramente fatica. Invece l'italiano quando lo sentivo mi
486 faceva piacere, non so perché. Invece il tedesco, no, facevo fatica a capirlo, anche
487 a scrivere. Perché è anche diffi/ ma non danno tanta importanza alla lingua
488 tedesca nella mia scuola. C'è in realtà nelle scuole italiane il tedesco viene vis/ c'è
489 viene visto come un/ un/ una semplice lingua che deve venire imparata/ c'è che
490 deve/ gli studenti lo devono imparare ma la scuola non li aiuta. Perché secondo
491 me la scuola pensa che tutti sanno il tedesco, siccome siamo in un posto dove
492 sono anche i tedeschi, anche italiani. Ma in realtà non tutti sanno il tedesco. Nella
493 mia classe, ad esempio, solo tre persone sanno bene il tedesco perché sono
494 bilingue o sono tedeschi. Quindi l'italiano neanche loro fanno fatica, c'è hanno
495 iniziato a studiare il tedesco dall'asilo penso o dalle elementari, quindi. Non solo
496 per me è difficile ma anche per gli italiani. [00:45:11]

497 INT: Mhm. Quindi lo impari a scuola. E hai detto fuori/ fuori dalla scuola lo parli o lo
498 senti? [00:45:21]

499 SAS: Ah sì, mi sono dimenticata. Sì, quando sono andata da questa festa, erano tutti
500 tedeschi. Lì lo sentivo ma non capivo/ più della metà io non capivo. Perché anche
501 non è quello che usano a scuola, è un/ è un dialetto quello che usano in giro.
502 Anche allo skate park dove sono sempre andata, lì parlano un altro tedesco, non
503 quello che viene insegnato alla scuola, quindi è molto diverso. [00:45:46]

504 INT: Quindi è difficile se/ c'è tu lo trovi difficile se a scuola senti e impari il tedesco e
505 poi vai fuori/ [00:45:54]

506 SAS: Eh non/ non lo usano! ((lächelt)) Non lo usano. [00:45:57]

507 INT: E poi non esiste fuori dalla scuola. [00:45:59]

508 SAS: Eh sì. No, quello non lo usano. Quello della scuola non l'ho mai sentito in giro.
509 Italiano sì, invece il tedesco mai. [00:46:05]

510 INT: Mhm. E il dialetto tedesco come lo trovi? Com'è per te? Tu lo capisci? [00:46:13]

511 SAS: No. Capisco più il napoletano che <<lachend> il dialetto tede/>, sì. Perché io in
512 prima avevo un'amica napoletana, che lei faceva delle/ delle lezioni alla mia
513 amica italiana. Quindi io non sapevo l'italiano però ascoltavo sempre/ ascoltavo
514 sempre quello che lei diceva, quindi io so qualcosa. Poi sono anche andata in
515 Sicilia, ho ben imparato qualche frase, sì. Poi i miei amici sempre mi aiutano, c'è
516 mi insegnano parole in dialetto, quello napoletano o quello del/ quello del Veneto.
517 Sì, mi sono fatta una lista pure ((lachen)). C'è danno più importanza all'italiano

518 che al tedesco a scuola, c'è alla scuola italiana. Sì. Poi noi facciamo solo la lingua
519 tedesca in tedesco, non facciamo storia in tedesco, scienze in tedesco, quindi/ a
520 me piacerebbe fare scienze/ c'è scienze diviso in metà, c'è diviso in tedesco e in
521 italiano. Quindi sarebbe anche meglio, così impari anche/ anche nuove parole. Sì,
522 impari meglio il tedesco così. Invece nella scuola italiana non lo/ non lo fanno
523 così. Allora c'è una classe potenziata con il tedesco ma lì vanno tutti che sono
524 tedeschi proprio, quindi non c'è posto ((lächelt)) per un/ per me. Sì. [00:47:32]

525 INT: Mhm mhm. Quindi ti piacerebbe andare in una scuola dove hanno le materie un
526 po' divise per lingua? [00:47:40]

527 SAS: Sì, ma anche così metà francese, metà tedesco, metà italiano. Non solo l'italiano,
528 perché l'italiano io lo parlo sempre. Anche l'italiani, c'è loro lo sanno. Perché loro
529 devono imparare ad esempio/ perché devono studiare storia in italiano? Perché
530 non possono impararlo in/ in spagnolo o in francese? È più bello anche così,
531 anche più interessante secondo me. [00:48:01]

532 INT: Mhm ((lächelt)). (3) Sì, prima avevi anche/ hai già detto che tu/ tu ti accorgi che
533 l'albanese è diventato/ c'è la lingua albanese è diventata un po' MENO da quando
534 sei qua. [00:48:22]

535 SAS: Sì. [00:48:23]

536 INT: Che/ cosa puoi dire anche sulle altre lingue come sono cambiati negli anni?
537 [00:48:32]

538 SAS: Ma ho imparato di più/ so parlare meglio l'italiano, l'inglese, anche le altre lingue,
539 però ho lasciato un po'/ c'è ho lasciato un po' l'albanese così. Non perché l'ho
540 voluto io ma non/ non ho più tempo di leggere un libro in albanese. Non perché io
541 non voglio, ma non trovo il tempo. [00:48:50]

542 INT: Mhm mhm. (10) Ehm sì, parliamo un attimo dell'appartenenza o di questo/ sì, che
543 è anche un sentimento. Ehm tu come ti senti a secondo della lingua che parli? O
544 puoi dire [che c'è una differenza]? [00:49:20]

545 SAS: [Allora sì sì]. Io anche quan/ io ho capito il significato c'è della parola "albanese"
546 quando sono arrivata qua. Prima io non avevo mai capito perché sono cresciuta da
547 una/ c'è sono cresciuta in un'ambiente dove non mi dicevano "tu sei albanese" o
548 ad esempio "tu sei greca", "tu sei italiana". Quindi io non ho mai/ mai sentito il
549 termine "albanese", c'è/ invece quando sono venuta qua ho capito cosa significa
550 essere albanese. Anche/ anche quando andavo in scuola nessuno mi ha detto che
551 "tu sei albanese" o anche/ anche i miei genitori. Invece quando sono stata qua ho
552 sentito "ma tu sei albanese, dovresti fare così, ti dovresti comportare come si
553 comportano gli albanesi". Come ho detto, che ad esempio se metti una maglia un
554 po' scollata in Albania, non sei una ragazza/ che aggettivo posso usare? Non una
555 ragazza BRAVA. Così mi hanno detto. Anche qua, (sono venuta) qua: "Dovresti
556 mettere, ad esempio, un vestito più lungo, perché le ragazze albanesi fanno così
557 o?". E queste cose non le ho mai sentito in Albania, c'è dire da mio padre o da mia
558 mamma, non mi hanno detto così. Invece sono venuta qua e ho sentito queste
559 cose. Poi, ad esempio, i miei cugini anche se sono qua da tanto tempo hanno/
560 HANNO una mentalità un po' chiusa, un po' diversa dagli altri. Anche se sono

561 cresciuti in mezzo agli italiani. Quindi la loro mentalità dovrebbe essere cambiata
 562 ma in realtà non è così. Sono sempre gli albanesi quelli tradizionali. [00:50:54]

563 INT: Com'è la loro mentalità? [00:50:56]

564 SAS: Allora io vedo mia nonna che è un po' sì, ma anche le ragazze non devono
 565 tornare a casa troppo tardi, invece i ragazzi sì, perché sono ragazzi e a loro non
 566 succede niente. I ragazzi possono fare queste/ questo, le ragazze no invece. Ad
 567 esempio, le ragazze non possono mettere un vestito corto, non so io. Sennò è
 568 come un segno che "sono qua, vieni", non so come/ come spiegarlo. Penso che
 569 sono così gli albanesi. Ma io questa cosa non l'ho sentita in Albania da mia ma/
 570 c'è da mia mamma. Allora questa cosa cambia anche dal paese da cui/ c'è in cui
 571 tu sei cresciuto, nato. Io sono nata/ c'è sono nata in un posto vicino a T-Stadt,
 572 quindi anche quello ha influenzato la mentalità dei miei genitori. C'è non sono
 573 proprio aperti come l'italiani ma non sono neanche chiusi/ c'è non hanno la
 574 mentalità chiusa come i miei zii. I miei sono una via di mezzo. Sì, sì. [00:51:54]

575 INT: Mhm mhm. Hai detto che quando sei venuta qua hai capito cosa vuol dire "essere
 576 albanese". Cosa vuol dire? Secondo te? [00:52:03]

577 SAS: ((lacht)) Allora/ sì, boh. C'è vorrei dire che tu non sei neanche italiana, ma non sei
 578 neanche albanese come quella/ aspetta che devo pensare così uso i termini giusti.
 579 Boh, che/ ma sì, perché gli albanesi qua hanno una reputazione un po'/ un po'/ c'è
 580 non sono tutti/ tutti c'è bravi. Ad esempio, sento "ah ma quella è alba/ c'è tutti gli
 581 albanesi qua spacciano, rubano". Ma in realtà io non rappresento quel ti/ c'è quelli
 582 lì, rappresento me stessa alla fine. All'inizio avevo un po' paura perché ad
 583 esempio in classe sento "ah ma quelli sono albanesi, no allora non/ meglio di stare
 584 zitti". Sì. C'è all'inizio mi sentivo un po', non bene ma continuavano: "Ah sono
 585 albanesi, quindi stiamo zitti perché abbiamo paura". Ma in realtà, c'è io non/ non
 586 ti faccio niente. Anche tra/ tra le amiche c'è scherzando dicono: "Ah è Sasha,
 587 quella lì quella albanese, quindi meglio se stiamo zitti". Ma in realtà, c'è
 588 <<lachend> non ti faccio niente>. Sì, è così. [00:53:23]

589 INT: Mhm. Loro come/ lo dicono per scherzo o cosa pensi? [00:53:28]

590 SAS: Allora sì, con me per scherzo perché lo sanno che io, non so, non darei mai uno
 591 schiaffo alle mie amiche o non farò mai a botte con delle tipe. Ma ci son/ ad
 592 esempio quando sono andata in prima, nella mia cla/ nella mia scuola c'era un
 593 ragazzo albanese e loro avevano tutti paura di quello lì. Solo perché era albanese.
 594 Lui non ha fatto mai niente nella sua vita, lui va/ lui va a scuola come tutti gli
 595 altri, ma solo perché era albanese tutti dicevano: "Abbiamo paura di quello lì, ha i
 596 cugini albanesi". Ah, ad esempio, eh non so cos'ho detto in classe, io faccio: "Ah
 597 se mio tipo mi tradisce allora sono dei problemi". E mi risponde quell'amico
 598 italiano che li piacciono gli albanesi: "Eh tu li porti i tuoi cugini sotto casa e c'è lo
 599 picchiano". Ma in realtà non è così, non chiamo i miei cugini per risolvere le mie
 600 cose, mai fatto questa cosa. Perché loro pensano se tu sei un albanese, allora tu/
 601 dietro di te ci sono anche i 20 cugini. Sì in realtà è così, è un po' così, sì. Sì. Ma io
 602 non ho mai chiamato i miei cugini per/ non so, per picchiare qualcuno, mai.
 603 Anche in Albania, no. [00:54:40]

604 INT: Mhm. E da dove viene quest'idea? [00:54:42]

605 SAS: Non lo so, perché secondo loro tutti gli albanesi sono cugini, sono come una
606 famiglia. In classe mio amico dice sempre: “Ma qui siamo tutti cugini noi”. C’è lo
607 dice scherzando ma ha a che fare con gli albanesi che sono sempre una famiglia,
608 sono sempre in gruppo loro. [00:54:56]

609 INT: Mhm mhm. Quest’idea che tutti ru/ c’è che gli albanesi rubano e spacciano, da
610 dove viene pensi quest’idea? E chi la pensa così? Lo pensano/ [00:55:10]

611 SAS: Gli italiani, ma tutti/ [00:55:12]

612 INT: Gli italiani lo pensano? [00:55:13]

613 SAS: Ma penso/ (3) sì, gli italiani, penso quelli/ quelli che non sono albanesi lo
614 pensano. Ma in realtà c’è/ allora hanno un po’ ragione ma anche un po’ si
615 sbagliano. Hanno un po’ ragione nel senso che qua in Italia sono venuti gli
616 albanesi che/ che non hanno finito la scuola in Albania, che non hanno un lavoro
617 lì. Quindi vengono qua a fare casino diciamo. Ma ci sono anche quegli albanesi
618 che sono venuti qua c’è per avere un lavoro, per avere una vita migliore, per finire
619 la scuola, quindi non siamo tutti uguali. Io non rappresento quelli lì, io
620 rappresento me stessa alla fine. C’è perché dovrei essere paragonata a quelli lì? È
621 vero che sono albanese però c’è non/ non sono come loro. Sì. [00:55:59]

622 INT: Mhm mhm. (8) Allora tu/ c’è hai detto, sì ti senti albanese o sei albanese. Mmh
623 com’è/ come ti senti quando parli il tedesco o l’italiano? Prima l’hai detto anche
624 un po’ quando lo parlavi/ [00:56:26]

625 SAS: Sì, per esempio quando parlavo italiano in Albania mi sentivo proprio, non
626 italiana, ma mi sentivo diverso dagli altri. Non mi sentivo albanese, mi sentivo
627 una cittadina di un altro posto. C’è anche qua quando parlo l’italiano, non è che
628 mi sento italiana però penso che sono un pezzettino forse, non so, ((lächelt))
629 italiana. Però quando parlo il tedesco no, perché non so parlarlo bene o non mi
630 sono mai sentita come loro. Come i tedeschi intendo con “loro”. Invece con gli
631 italiani sì, sì. Ad esempio, con l’albanese, non è che io non voglio sentirmi ma ci
632 sono tante cose che io non/ non riesco a concepire che gli albanesi fanno, non so,
633 che loro pensano. Io non sono mai stata così, come ho detto prima, mio padre non
634 mi ha mai detto “tu sei albanese, dovresti comportarti così” o anche a scuola. Poi
635 sono venuta qua e mi hanno detto che “sei albanese, dovresti comportarti così”.
636 Ho sentito che poi gli albanesi fanno paura, non so, così. Però non/ non mi sono
637 mai sentita un albanese come quelli lì. Sì. Penso che, non è che sono un mix ma
638 non sono neanche/ sì, non un mix, ma come descrivere? Mmh un po’/ sì, non/
639 allora mi ricordo che in prima una ragazza diceva che/ lei aveva fatto la scuola
640 tedesca solo un anno e diceva che era bilingue. Io a scuola dico che sono bilingue
641 ora. C’è non solo per prendere lei in giro ma anche un po’ mi sento bilingue. C’è
642 un poche/ c’è non so parlare bene l’italiano però/ sì, alla fine sì. Sì. C’è non mi
643 offendo se mi dici sono albanese, non mi offendo neanche se mi dici che sono
644 italiana. Sì. [00:58:08]

645 INT: Mhm mhm. (10) Okay. Prima avevi anche raccontato di questa professoressa che
646 ha fatto un commento e ti ha trattato in un modo. Ehm ti vengono in mente altre
647 situazioni nella tua vita dove sei stata esclusa o trattato diversamente a causa di
648 una lingua che hai parlato in quel momento, delle lingue in generale? [00:58:55]

649 SAS: Ma, ad esempio, quando parlano l'italiano qualcuno mi dice che "la tua pronuncia
650 è diversa". Ma c'è non penso che vengo esclusa solo per la pronuncia, ma da LEI
651 sì che sono stata esclusa. Perché anche con i voti, lei mi metteva voti diversi da
652 quelli che mi meritavo veramente, da quello che io scrivevo, c'è mi metteva
653 sempre sei, cinque e mezzo, così sempre. [00:59:18]

654 INT: In inglese era questo? [00:59:19]

655 SAS: Sì, sì, inglese. (6) Ma (penso) dai miei amici, no, non sono stata mai esclusa o
656 guardata in un altro modo. Mi hanno sempre trattato come/ come loro. Sì.
657 [00:59:41]

658 INT: Mhm mhm. Parliamo un attimo dell'Alto Adige. E che qui tutto è separato e diviso
659 in questi tre gruppi linguistici, no? Italiano, tedesco e anche il ladino, anche se
660 meno qua a Bolzano. Però mmh tu senti questa separazione [tra questi]/
661 [01:00:06]

662 SAS: [Allora tra] i tedeschi e gli italiani sì. Perché io vedo che le mie amiche italiane
663 non hanno amici tedeschi. Quindi, ad esempio/ invece le mie amiche tedesche
664 hanno amici italiani. Ma anche nelle scuole penso che i tedeschi vengono
665 guardato diver/ c'è in un modo/ c'è vengono guardati non male ma diversi c'è/
666 vengono guardati diverso dagli italiani. Invece i ladini no. Ho una mia amica/ no,
667 non fanno/ c'è non vengono/ c'è non ho mai sen/ c'è ho sentito parlare di loro
668 però non tanto/ non tanto. Sì. [01:00:43]

669 INT: Mmh come intendi che le/ i tedeschi vengono visti diverso? [01:00:52]

670 SAS: Sì, ma anche ad esempio/ (3) ma anche i gruppi di amici che vengono costruiti. O
671 solo di italiani o solo di tedeschi. Forse c'è qualcuno di italiano, qualche tedesco,
672 ma raramente. Penso che i tedeschi escono solo con i tedeschi, invece anche gli
673 italiani con italiani. [01:01:13]

674 INT: Mhm mhm. E questa separazione che effetto ha sulla tua vita o sulle tue lingue?
675 Tu lo senti? [01:01:22]

676 SAS: (3) Sì, allora, ma/ (3) allora io non ho mai/ diciamo (8) io non ho mai/ non è che
677 io appartengo a quelli tede/ non è che io appartengo al gruppo dei tedeschi o
678 italiani. Io appartengo/ c'è non appartengo a un gruppo. Sono anche amica degli
679 italiani che dei tedeschi, quindi per me non è un problema se tu sei tedesco o
680 italiano, c'è non faccio questi pr/ no, mai. Sì. Non che gli italiani non vogliono i
681 tedeschi o viceve/ o i tedeschi non vogliono gli italiani, ma penso che sono
682 diversi. Non so, anche perché loro studiano in una scuola tedesca o come si
683 vestono. Gli italiani si vestono in un altro modo. Poi gli italiani vogliono essere al
684 centro dell'attenzione sempre. Invece i tedeschi non sono così, sono più
685 menefregghi/ menefreghisti come si dice, sì. Invece gli italiani sempre al centro
686 dell'attenzione, sono sempre così gli italiani. Invece i tedeschi secondo me non
687 fanno pregiudizi sugli altri, invece i ragazzi e le ragazze sì, italiane. [01:02:42]

688 INT: Sì? Cosa dicono? O come lo senti? [01:02:44]

689 SAS: Ma sì, perché li guardano male le ragazze tedesche, i ragazzi tedeschi. Ad
690 esempio, allo skate park non ho mai visto una ragazza italiana. Lì vanno sempre i

691 tedeschi, c'è ci sono posti dove vanno sempre i tedeschi o sempre italiani. Anche
692 nei bar senti più parlare sempre italiano che il tedesco alla fine. Sì. [01:03:03]

693 INT: Mhm. Quindi dici che non ha molto [effetto su di te o sulle] tue lingue? [01:03:10]

694 SAS: [No, su di me no]. No. Allora sì, in realtà sulle lingue sì, perché io sento sempre
695 parlare italiano quindi è per quello che ho imparato l'italiano. Se io avessi sentito
696 il tedesco avrei imparato il tedesco. Sì, sulle mie lingue sì, ma su di me/ c'è non
697 faccio problemi se tu sei tedesca o italiana, sì. [01:03:29]

698 INT: Mhm mhm. Bene, siamo già alla fine ((lacht)). C'è/ c'è magari qualcosa di cui non
699 abbiamo parlato che è ancora importante dire che vorresti/ o una cosa che mi
700 vorresti dire che ha a che fare con/ con tutto quello di cui abbiamo parlato adesso?
701 [01:03:55]

702 SAS: Mmh (4) penso che io abbia detto tutto. Non so, se hai qualche altra domanda, no?
703 [01:04:05]

704 INT: Io no ((lächelt)). [01:04:08]

705 SAS: No? (3) Mmh boh, non so cosa aggiungere. Sono sempre indecisa io. [01:04:19]

706 INT: (4) No, può anche essere che non c'è più niente da dire ((lacht)). [01:04:26]

707 SAS: Sì ma io/ solo che devo pensare. [01:04:30]

708 INT: Sì sì, prenditi il tempo. [01:04:33]

709 SAS: Sì, allora se a me/ se a me dicessi di nuovo di venire qua, di fare questa
710 esperienza, io lo rifarei cento volte. C'è non mi sono mai pentita che sono venuta
711 qua. [01:04:48]

712 INT: Sì? [01:04:49]

713 SAS: Sì. Anche se ho avuto sempre difficoltà ma non mi sono mai pentita che sono/ che
714 sono qua. [01:04:55]

715 ((Kurze Unterbrechung durch Handynachricht von Mutter)) [01:05:40]

716 SAS: Sì, come ho detto anche prima che non mi sono mai pentita che ho preso questa/
717 questa nuova esperienza/ che ho fatto questa esperienza. Non avrei fatto nien/ c'è
718 sì, non voglio cambiare nien/ c'è non vorrei cambiare niente, sì. [01:05:57]

719 INT: ((lächelt)) Bello. [01:06:01]