

Chantal Wyssmüller und Rosita Fibbi

Schweizerisches Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien (SFM), Universität Neuchâtel

Welche Mehrsprachigkeit bei Jugendlichen der dritten Generation in der Schweiz?

1	Einleitung	2
2	Das Forschungsprojekt	4
2.1	Intergenerationelle Sprachverschiebung im Migrationskontext: Forschungsstand und Hypothesen	4
2.2	Methodik und Sample	7
2.3	Schlüsselbegriffe	10
2.3.1	Lokalsprache, Herkunftssprache, <i>heritage language</i>	10
2.3.2	Funktionale Mehrsprachigkeit	12
3	Die sprachlichen Praktiken von Jugendlichen der dritten Generation in der Schweiz	12
3.1	LOH-Kenntnisse und Sprachgebrauch	12
3.2	Einflussfaktoren	14
3.2.1	Familienbezogene Faktoren	15
3.2.2	Peer-Umfeld und extrafamiliäre soziale Beziehungen	20
3.2.3	Der Einfluss der Schule: Institutioneller Diskurs und individuelle Praktiken	24
3.2.4	Der Einfluss des lokalen sprachlichen Umfelds	28
3.3	Bedeutung und Funktionen von LOH und Mehrsprachigkeit	29
3.3.1	Praktische Funktionen und affektive Bedeutung	30
3.3.2	Identitäre Funktionen	34
4	Synthese und Schlussfolgerungen	37
5	Literatur	44

1 Einleitung

In der wissenschaftlichen Literatur werden Sprachgebrauch und Mehrsprachigkeit im Migrationskontext meist unter dem Gesichtspunkt von *language maintenance* und *language shift* untersucht und abgehandelt. Der Begründer dieses Forschungsfeldes, der US-amerikanische Soziolinguist Joshua A. Fishman, hat in den 1970er Jahren aufgrund seiner Studien zu Einwanderungsgruppen europäischer Herkunft das *three-generation model of language assimilation* geprägt: Es beschreibt den Übergang zum (ausschliesslichen) Gebrauch der englischen Sprache durch die Eingewanderten in den USA innerhalb von drei Generationen (Fishman et al. 1966; Fishman 1972, 1980: 175). Der Bilingualismus der zweiten Generation erscheint dabei als zeitlich beschränktes und relativ unbedeutendes Phänomen zwischen einer monolingualen Ausgangs- und Endsituation.

Diese Sichtweise zeugt von einer binären Logik, die mehrsprachigen Realitäten wenig Platz zugesteht. Im heutigen Europa sind aber gerade solche viel- und gemischtsprachigen Kontexte eine Realität; zum Teil bestehen sie seit langem, zum Teil haben sie durch Migration an Bedeutung gewonnen. Ohne die Gültigkeit von Fishmans Modell im untersuchten US-Kontext bestreiten zu wollen, kann man sich also fragen, inwieweit es den Gegebenheiten hier und jetzt, im vielsprachigen Europa, gerecht wird. Sprachliche (Nicht-)Assimilation vollzieht sich immer in einem spezifischen linguistischen, historischen und geographischen Kontext. Die Bedeutung dieser kontextuellen Dimension scheint bis anhin in der Literatur mehrheitlich vernachlässigt worden zu sein. Der Studie, von der wir hier berichten wollen,¹ liegt die Hypothese zugrunde, dass sich die europäischen Gegebenheiten deutlich von der Situation in Nordamerika unterscheiden, und dass der europäische Kontext – indem hier der Mehrsprachigkeit generell mehr Anerkennung zukommt und gemischtsprachigen Situationen mehr Platz eingeräumt wird – sich letztlich auch positiv auf den intergenerationellen Spracherhalt im Migrationskontext auswirkt.

Dabei bleibt selbstverständlich unbestritten, dass die Lokalsprache² im Sprachgebrauch von ImmigrantInnen und ihren Nachkommen längerfristig zur klar dominierenden Sprache wird. Es geht hier auch keinesfalls darum, diese Entwicklung zu negieren oder abzuwerten; sie ist unabdingbar und begünstigt ohne Zweifel die gesellschaftliche Integration der Zugewanderten und ihrer Familien. Unsere Forschung zielte vielmehr darauf ab, zu beobachten und genauer zu verstehen, ob und unter welchen Bedingungen dieser alltägliche und berechtigterweise vorherrschende Gebrauch der Lokalsprache mit dem Erhalt und Gebrauch der Herkunftssprache³ – innerhalb oder ausserhalb des

¹ Das Projekt mit dem Titel *Intergenerationeller Spracherhalt im Migrationskontext und Sprachgebrauch von Jugendlichen der dritten Generation in der Schweiz* wurde von Dr. Rosita Fibbi (SFM, Universität Neuchâtel) und Prof. Marinette Matthey (Universität Grenoble) unter Mitarbeit von Cristina Bonsignori, Maud Merle und Chantal Wyssmüller in den Jahren 2007 und 2008 durchgeführt. Es wurde vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) im Rahmen des nationalen Forschungsprogramms (NFP) 56 *Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz* unterstützt.

² Mit *Lokalsprache* (*langue locale*, abgekürzt *LL*) bezeichnen wir in diesem Text die am Wohnort offiziell gesprochene Sprache (vgl. auch Kapitel 2.3 Schlüsselbegriffe).

³ Mit *Herkunftssprache* bzw. *heritage language* (*langue d'origine/héritée*, abgekürzt *LOH*) bezeichnen wir in diesem Text die Standard- und regionalen Varietäten der Sprachen, die in den Herkunftsländern der

familiären Umfelds – einhergeht, und welche praktische und identitäre Bedeutung im heutigen Europa der Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Migrationskontext zukommt.

Die Sprachvermittlungsabsichten ihrer Eltern und Grosseltern wie auch die Resonanz, die diese Intentionen bei den Jugendlichen der dritten Generation in der Schweiz finden, dürften, so argumentieren wir, wesentlich dadurch beeinflusst sein, dass eine funktionale Mehrsprachigkeit⁴ im heutigen Europa unter mehreren Gesichtspunkten durchaus wünschenswert und nahe liegend erscheint. Zunächst gibt es praktische und affektive Gründe für die Aufrechterhaltung innerfamiliärer Mehrsprachigkeit: Die Grosseltern übernehmen heute oft eine aktive Rolle bei der Betreuung der Enkelkinder. Dies dürfte – insbesondere wenn die Interaktionen (auch) in der Herkunftssprache stattfinden – sowohl den Erwerb von Grundkenntnissen in dieser Sprache wie auch den Aufbau einer affektiven Verbundenheit mit dieser Sprache begünstigen. Hinzu kommt, dass in vielen Familien mit Migrationshintergrund enge transnationale Beziehungen und Aktivitäten zu beobachten sind, in die in vielen Fällen auch die dritte Generation involviert ist. Diese (z.T. auch affektiven) Beziehungen verleihen den Kenntnissen und dem Gebrauch der Herkunftssprache durch die Jugendlichen Aktualität und geben ihnen Sinn.

Weiter dürften auch Aspekte des ausserfamiliären Kontextes eine Rolle spielen: Zum einen ist mittlerweile die wissenschaftliche Erkenntnis der 1960er Jahre, wonach Mehrsprachigkeit in keiner Weise nachteilig, sondern im Gegenteil sogar mit kognitiven Vorteilen assoziiert ist (Peal und Lambert 1962), in breite Bevölkerungsschichten diffundiert. Zum anderen hat sich auch das Wissen darum weit verbreitet und verankert, dass Mehrsprachigkeit heute auf dem Arbeitsmarkt als „Schlüsselkompetenz“ gilt und insbesondere auch unter ökonomischem Gesichtspunkt sehr hoch bewertet wird. Diese zunehmend positive Bewertung der Mehrsprachigkeit im gesellschaftlichen Diskurs hat dazu geführt, dass manche Eltern heute geradezu ausgeklügelte Strategien anwenden, um ihre Kinder möglichst vielsprachig aufwachsen zu lassen. Und nicht zuletzt ist auch aus politischer Perspektive die innerstaatliche sprachliche Homogenisierung – ein politisch gesteuerter Prozess, der mit der Nationalstaatenbildung seinen Anfang nahm – heute kaum mehr ein opportunes Ziel: In einer durch Kommunikation und Mobilität mehr und mehr vernetzten Welt erscheint Einsprachigkeit je länger je weniger als vorteilhafte Eigenschaft weder einer einzelnen Person noch einer Gesellschaft oder Bevölkerungsgruppe.

Diese Prämissen haben wir im Rahmen unseres Forschungsprojekts der Realität unserer „Forschungsobjekte“ – italienische und spanische ImmigrantInnen der ersten Generation und ihre Kinder und Enkel – gegenübergestellt, um Hinweise darauf zu erhalten, inwiefern sie heute in der Schweiz Gültigkeit haben.⁵ Wir wollten konkret Aufschluss darüber erhalten, welche Bedeutung in den einzelnen Familien der Weitervermittlung der Herkunftssprache beigemessen wird. Unser Forschungsinteresse galt zum einen den

Eingewanderten gesprochen und gegebenenfalls auch von ihren im Einwanderungsland sozialisierten Nachkommen erworben werden (vgl. auch Kapitel 2.3 Schlüsselbegriffe).

⁴ Man spricht von *funktionaler Mehrsprachigkeit*, wenn kontextabhängige und an bestimmte Aufgaben gebundene kommunikative Ziele in mehreren Sprachen erreicht werden können. Für eine ausführlichere Begriffsbestimmung siehe Kapitel 2.3 Schlüsselbegriffe.

⁵ Innerhalb Europas eignet sich die Schweiz zur Untersuchung dieser sprachlichen Dynamiken besonders gut: Einerseits wegen des historisch vielsprachigen Kontextes, andererseits bietet die Tatsache, dass hier die Enkelkinder der vorwiegend italienischen und spanischen „FremdarbeiterInnen“, die in den 1950er und 60er Jahren eingewandert sind, mittlerweile zu jungen Erwachsenen herangewachsen sind, nun Gelegenheit zu untersuchen, wie sie sich in die lokale Gesellschaft eingefügt haben, in die ihre Grosseltern damals eingewandert sind – auch in sprachlicher Hinsicht.

Intentionen, Strategien und Modalitäten der Sprachvermittlung und Identitätsreproduktion, welche ImmigrantInnen der ersten Generation (im Folgenden: **G1**) und deren Kinder, also die sogenannte zweite Generation (**G2**) in Bezug auf ihre Nachkommen, die Angehörigen der dritten Generation (**G3**) entwickeln und umsetzen bzw. der Art und Weise, wie diese begründet werden. Zum anderen wollten wir den Sprachgebrauch von Jugendlichen ebendieser dritten Generation unter die Lupe nehmen und in diesem Zusammenhang auch aufzeigen, ob, und wenn ja inwiefern, die Beherrschung bzw. der Gebrauch der Herkunftssprache in identitären Konstruktionen eine Rolle spielt.

Im vorliegenden Text gehen wir nicht näher auf die Absichten und Strategien der Sprachweitergabe seitens der Eltern und Grosseltern ein, sondern fokussieren die Enkelkinder: Wie sieht ihr verbales Repertoire aus? Inwiefern sprechen sie die Sprache ihrer Grosseltern (noch)? Welche praktische und allenfalls auch symbolische und/oder identitäre Bedeutung hat diese Sprache – bzw. gegebenenfalls ihre Zwei-/Mehrsprachigkeit – hier und jetzt für diese jungen Menschen?⁶

Bevor wir unsere diesbezüglichen Beobachtungen präsentieren, wollen wir die unserer Studie zugrunde liegende Hypothese etwas ausführlicher darlegen und die Erkenntnisse diskutieren, die bis anhin aus Studien zu den beiden Immigrationskontexten Nordamerika und Europa bezüglich der Weitervermittlung der Herkunftssprache über mehrere Generationen hervorgegangen sind (2.1). Auch werden wir kurz erläutern, wie unsere Studie methodisch angelegt war (2.2) sowie Schlüsselbegriffe definieren (2.3).

Anschliessend folgt eine deskriptive Darstellung der im Rahmen unserer Studie berücksichtigten G3-Jugendlichen hinsichtlich ihres (innerfamiliären) Erwerbs der Herkunftssprache, ihres alltäglichen Sprachgebrauchs und ihrer funktionalen Mehrsprachigkeit (3.1). Anhand der Daten werden Faktoren diskutiert, die diese Variablen beeinflussen (3.2). Weiter wird auch auf praktische, affektive und identitäre Funktionen eingegangen, welche die Sprache ihrer Grosseltern bzw. die (mehr- oder weniger) praktizierte Mehrsprachigkeit für die untersuchten Jugendlichen erfüllen kann (3.3).

Im Schlusskapitel schliesslich werden unsere Hauptkenntnisse synthetisiert und einige Schlussfolgerungen gezogen (4).

2 Das Forschungsprojekt

2.1 Intergenerationelle Sprachverschiebung im Migrationskontext: Forschungsstand und Hypothesen

Zahlreiche Forschungsarbeiten weisen darauf hin, dass die Vitalität von Immigration Sprachen im Allgemeinen mit jeder Generation von Nachkommen abnimmt (Alba 2005; Alba et al. 2002; Alba und Nee 2003; Billiez 1985; Callan und Gallois 1987; Cavallaro 2005; Cheng 2003; Clyne 2003; Depau 2003; Deprez 1994; Esser 2006;

⁶ Weitere Ergebnisse unserer Studie werden – unter anderem thematischem Blickwinkel – andernorts präsentiert und diskutiert: Fibbi, Matthey und Wyssmüller [forthcoming] fokussiert im Gegensatz zum vorliegenden Text die Angehörigen der ersten und zweiten Generation, also Grosseltern und Eltern, und berichtet von deren Verhältnis zu LOH und LL und ihren Wünschen und Strategien bezüglich der Weitergabe der LOH an Kinder und Enkel. Wyssmüller und Fibbi [forthcoming] vertieft die Funktionen und Bedeutungen der LOH und der Mehrsprachigkeit für die identitären Konstruktionen der Jugendlichen der dritten Generation, insbesondere bei national etikettierten Identifikationen.

Fishman et al. 1966; Franceschini et al. 1984; Milza 1995; Moore 1992; Moretti und Antonini 2000; Stevens 1985; Stösslein 2005; Veltman 1988; Yagmur et al. 1999). Der Hauptgrund dafür liegt darin, dass die Faktoren, welche die Mehrheitsprache – die Sprache der Umgebung – favorisieren und stärken, zahlreich und sehr wirksam sind.

Diese unbestrittene Tatsache schliesst aber das Fortbestehen funktionaler Zweisprachigkeit über die zweite Generation hinaus nicht *a priori* aus. Ein spezifischer Kontext oder geeignete Strategien und Massnahmen können das „Überleben“ einer Immigrationsprache – durch die Präsenz eines funktionalen Bilingualismus auch in späteren Generationen – begünstigen und unterstützen. Dies gilt sowohl für den individuellen wie auch für den gesellschaftlichen Bereich (vgl. z.B. Reich und Roth 2002; Stösslein 2005: 127f).

Die soziolinguistische Forschung hat zahlreiche Faktoren mit Einfluss auf den Prozess der Sprachverschiebung identifiziert und untersucht. Eine Rolle spielen etwa die räumliche Konzentration von SprecherInnen der Immigrationsprache und die Frage, ob eine lokale Gruppe durch kontinuierlichen Zuzug weiterer SprecherInnen immer neu „genährt“ wird, dann auch die sprachliche „Durchmischung“ der Gruppe durch gemischtsprachige Ehen, die Existenz und Intensität transnationaler Beziehungen mit dem Herkunftsland, die Dauer des Aufenthalts im Einwanderungsland, die am Arbeitsplatz verwendete Sprache, das Prestige der Immigrationsprache in der Einwanderungsgesellschaft, der Grad der sozio-ökonomischen Mobilität der Familie u.a.m. Diese Faktoren spielen in den jeweiligen individuellen und familiären Kontexten und Konstellationen in je eigener Weise zusammen (vgl. z.B. Alba et al. 2002; Casesnoves Ferrer 2002; Deprez 1994; Hulsen et al. 2002; Lecomte 2001; Moretti und Antonini 2000; Pease-Alvarez 2002; Zouali 1997).

Unserer Studie liegt nun die Hypothese zugrunde, dass der europäische Kontext den intergenerationellen Spracherhalt im Migrationskontext stärker begünstigt als der nordamerikanische. Dazu bedarf es ein paar Ausführungen.

Die historische Tiefe der europäischen Einwanderung in Nordamerika ermöglichte es der soziolinguistischen Forschung seit längerer Zeit, das Phänomen der Sprachverschiebung in diesem Immigrationskontext zu beobachten. Dabei wurde das von Fishman in den 1970er Jahren postulierte *three generation model of language assimilation*, das den Bilingualismus der G2 als zeitlich beschränktes und relativ unbedeutendes Phänomen zwischen einer monolingualen Ausgangs- (G1) und Endsituation (G3) darstellt, bis heute immer wieder grundsätzlich bestätigt, in jüngster Zeit etwa von AutorInnen wie Stevens (1992) oder Alba et al. (2002; 2003).

Nun war und ist Nordamerika aber bis heute stark vom englischen Monolingualismus geprägt, während Europa seit jeher durch sprachliche Vielfalt charakterisiert ist. Diese wird heute nicht nur anerkannt, sondern in breiten Kreisen auch speziell valorisiert. Zwar wurden wie die USA auch viele europäische Nationalstaaten seit Ende des 18. Jahrhunderts vom monolingualen Modell geprägt, d.h. von einer Gleichsetzung sprachlicher mit nationaler Identität und der Verneinung der Koexistenz von dominanten und Minderheiten-Sprachen innerhalb nationalstaatlicher Grenzen. Unter dem Eindruck der nationalistischen Auswüchse des zweiten Weltkriegs wurde diese Gleichsetzung aber ab Mitte des 20. Jahrhunderts in Frage gestellt, und sprachliche Vielfalt – wie auch Bevölkerungsvielfalt allgemein – in Europa mehr und mehr anerkannt. Der Europarat und die Europäische Gemeinschaft (heute Europäische Union) haben sich stark für die Anerkennung von Sprachenpluralismus innerhalb nationalstaatlicher Räume eingesetzt, zunächst im Rahmen des Schutzes nationaler Minderheiten (etwa in Spanien und in osteuropäischen Staaten), und später – wenn auch in geringerem Ausmass – auch im Hinblick auf die Minderheitengruppen und -sprachen, die aus der Migration

hervorgegangen sind (vgl. Extra und Yagmur 2004). In diesem Kontext ist etwa auch das Europäische Sprachenportfolio zu sehen, ein von der Abteilung Sprachenpolitik des Europarates entwickeltes Instrument, mit dem die Mehrsprachigkeit in Europa gefördert werden soll (vgl. Council of Europe 2009; Schärer 2000), oder aber der Ansatz *language awareness* (Candelier 2003; Saudan et al. 2005), der im Schulbereich eine konkrete Antwort auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt urbaner europäischer Gesellschaften darstellt. Die neuesten Vorstösse im Rahmen der EU-Sprachenpolitik betreffen eine „Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“: Unter der Prämisse, dass die Fähigkeit, sich in mehreren Sprachen auszudrücken, das gegenseitige Verständnis und den sozialen Zusammenhalt in Europa fördern kann, soll Mehrsprachigkeit auf unterschiedlichen Ebenen gefördert werden (vgl. Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss 2006). Eine von der Europäischen Kommission eingesetzte ExpertInnengruppe hat diesbezüglich konkrete Vorschläge gemacht, darunter die Idee einer „persönlichen Adoptivsprache“, die sich jede Bürgerin und jeder Bürger der Union neben seiner Erstsprache und den internationalen Kommunikationssprachen auswählen und so aneignen würde, dass er sie mündlich und schriftlich fliessend gebrauchen kann (vgl. Europäische Kommission 2008).

Die Tatsache, dass das heutige Europa stark von (interner) Migration und Mobilität geprägt ist, dürfte ausserdem die Vitalität mehrsprachiger Kontexte insofern befördern, als dass Transnationalismus und transnationale soziale Räume eine zunehmend verbreitete Realität darstellen. Diese Begriffe verweisen darauf, dass wirtschaftliche Tätigkeiten, familiäre und soziale Netzwerke, kulturelle Identitäten oder symbolische Zugehörigkeitsgefühle Menschen über nationale/nationalstaatliche Grenzen hinweg verbinden. Auf der Grundlage dieser Bande oder Verbundenheitsgefühle bringen MigrantInnen und deren Nachkommen Aspekte ihres „Herkunftskontextes“ (die dabei nicht unbedingt der Realität entsprechen müssen, sondern – gerade bei den Nachkommen-Generationen – zum Teil auch mythisch erhöht werden) mit ihrem Lebenskontext im Immigrationsland in Zusammenhang und entwickeln oft auch mehrfache Zugehörigkeitsgefühle (Glick Schiller et al. 1992; Portes 1997; Pries 1999, 2004, 2008). Das Aufrechterhalten des Kontakts und vielfältiger Verbindungen zur Region der Herkunft ist im Migrationskontext zwar keine neue Praxis, doch steigt die Bedeutung solcher Verbindungen für die alltägliche Lebensführung dadurch, „dass sich inzwischen die Fülle und die Qualität der Möglichkeiten zum vergleichsweise mühelosen wechselseitigen Kontakt so dramatisch verändert hat“ (Gogolin 2008: 3). Angesprochen sind v.a. Transport- und technische Kommunikationsmöglichkeiten, die sich in den vergangenen Jahrzehnten rasant entwickelt haben. Die Häufigkeit transnationaler Austauschbeziehungen materieller wie auch symbolischer Art zwischen unterschiedlichen Sprachräumen im heutigen Europa, begünstigt durch die im Vergleich zum nordamerikanischen Kontext geringeren Entfernungen zwischen Herkunfts- und Immigrationsland sowie durch den legalen Rahmen der Personenfreizügigkeit, dürfte der Aufrechterhaltung und fliessenden Verwendung der Herkunftssprache eine gewisse Relevanz und Aktualitätsbezogenheit verleihen, und zwar auch für MigrantInnen ohne Rückkehrabsichten bzw. deren im Aufnahmeland aufgewachsene Nachkommen.

Abgesehen davon stellt eine gemeinsame Sprache für soziale Gruppen – und insbesondere für Primärgruppen wie es Familien in der Regel sind – einen zentralen Kohäsionsfaktor dar. Auch darin kann man ein Argument für die innerfamiliäre Weitergabe und Aufrechterhaltung der Herkunftssprache über mehrere Generationen hinweg sehen, weiss man doch um die zunehmend wichtige Rolle, die heute und gerade in Familien mit Migrationshintergrund den Grosseltern im Hinblick auf die Betreuung der Enkelkinder zukommt (vgl. etwa Attias-Donfut 2007).

Wir haben bisher einige Argumente ausgeführt, die für die Gültigkeit unserer Hypothese sprechen, dass Europa einen fruchtbareren Boden für mehrsprachige Realitäten bietet als Nordamerika. Bisherige Forschungsergebnisse im europäischen Kontext lassen denn auch tatsächlich auf eine beachtliche Vitalität der Mehrsprachigkeit Zugewanderter in den Einwanderungsstaaten Europas schliessen (Broeder und Extra 1999; Extra und Yagmur 2004; Fürstenau 2004; Fürstenau et al. 2003; Gogolin und Neumann 1997; Hesse et al. 2008). Allerdings wird das *three generation model of language assimilation* auch im nordamerikanischen Kontext zunehmend in Frage gestellt: Alba et al. (2002) etwa konstatieren in ihrer aktuellen Studie beträchtliche Unterschiede zwischen den von ihnen untersuchten „neuen“ ImmigrantInnengruppen asiatischer und lateinamerikanischer Herkunft was den angeblichen Monolingualismus der G3 angeht: Gerade die spanische Sprache scheint sich in den berücksichtigten Einwanderungsgruppen⁷ doch recht häufig bis in die dritte Generation halten zu können, insbesondere bei unterstützendem geographischen, familiären und gemeinschaftsbezogenen Kontext. Besonders den geographischen Effekt⁸ gilt es laut Alba et al. (2002) näher zu untersuchen – die Autoren vermuten, dass dort, wo Spanisch sich länger hält, ein Zusammenhang besteht einerseits mit dem Umfang der SprecherInnengruppe vor Ort und der Tatsache, dass die spanischsprachige Immigration dorthin anhält, und andererseits mit dem Angebot zweisprachiger Bildungsgänge. Stösslein zeigt in seiner qualitativen Arbeit zur Einstellung US-amerikanischer *Latinos* gegenüber ihrer Herkunftssprache ebenfalls auf, dass die Sprachverschiebung in den spanischsprachigen Immigrationsgruppen in den USA nicht strikt nach Fishmans Assimilationsmodell erfolgt, sondern durch Faktoren wie die Verfügbarkeit spanischsprachiger Medien, die kontinuierliche Zuwanderung oder die Bildung transnationaler Gesellschaften deutlich verlangsamt und abgeschwächt wird (Stösslein 2005: 216f). Und Pries (2004) weist darauf hin, dass transnationale soziale Räume heute auch im Kontext Mittel- und Nordamerikas eine bedeutsame Realität sind.

2.2 Methodik und Sample

Unsere Studie stützt sich auf Ansätze und Methoden qualitativer Sozialforschung. Das Datenerhebungsdispositiv setzte sich aus den folgenden drei Elementen zusammen:

- Halbstrukturierte Interviews in Familien italienischer und spanischer Herkunft (mit je einem/einer Angehörigen der ersten, zweiten und dritten Generation)
- Standardisierter Kurzfragebogen am Ende der Interviews
- Fokusgruppengespräche mit Lehrpersonen des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)⁹

In insgesamt 32 Familien italienischer und spanischer Herkunft, wohnhaft in den Agglomerationen Basel und Genf, wurden halbstrukturierte Interviews (vgl. Flick 2005)

⁷ Dominikanische, kubanische und mexikanische *Communities*.

⁸ Kinder, die in Grenznähe zu Mexiko oder in Miami leben, sind mit grösserer Wahrscheinlichkeit zweisprachig (vgl. auch Resnick 1999).

⁹ Im Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) erweitern mehrsprachige Kinder und Jugendliche ihre Kompetenz in der Erstsprache und bauen Kenntnisse über die Kultur ihres Herkunftslandes auf. Die Kurse sind ein freiwilliges Unterrichtsangebot, ergänzend zur Volksschule. Der Unterricht wird von den Botschaften oder Konsulaten der Herkunftsländer, von privaten Vereinen oder von Gemeindegemeinschaften organisiert und finanziert. Die Organisation der Kurse erfolgt in Zusammenarbeit mit den lokalen Schulbehörden (vgl. etwa Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt 2008).

mit pro Familie je einem Vertreter oder einer Vertreterin der ersten, zweiten und dritten Generation geführt – also insgesamt 96 Interviews (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Interviewte Familien nach Wohnort und Herkunftsland der Grosseltern (G1)

Wohnort / Herkunftsland G1	Italien	Spanien	Total
Raum Basel	10	5	15
Raum Genf	10	7	17
Total Familieninterviews	20	12	32
Total Einzelinterviews	60	36	96

Ergänzend wurde vor Beginn der eigentlichen Datenerhebung in Basel und in Genf je ein Fokusgruppengespräch mit Lehrpersonen des HSK-Unterrichts Italienisch und Spanisch durchgeführt. Dies mit dem doppelten Ziel, die sprachliche Wirklichkeit der Jugendlichen der dritten Generation besser kennenzulernen und unsere Forschung in jenen Kreisen vorzustellen, die uns bei der Suche nach Teilnehmenden möglicherweise behilflich sein würden. In Basel konnten wir zudem eine HSK-Klasse mit einem grossen Anteil SchülerInnen der dritten Generation besuchen. Das Gespräch mit diesen Jugendlichen war nützlich im Hinblick auf die Vorbereitung des Interviewleitfadens.

Die Interviews waren darauf ausgerichtet, Informationen zu folgenden Themenfeldern zu generieren: Spracherwerb und -gebrauch der Befragten im Verlauf ihres Lebens (Sprachbiographie), Weitergabe der Herkunftssprache in der Familie, Einstellung gegenüber Sprachen und Mehrsprachigkeit. Bei den Jugendlichen (Enkelkindern) wurden zudem nationale Zugehörigkeitsgefühle thematisiert.

Die Methode, nach der die Interviewleitfäden konzipiert¹⁰ und die Gespräche geführt wurden, kommt jener des „problemzentrierten Interviews“ (Witzel 2000) am nächsten. Angestrebt wurde ein auf die genannten Themen fokussiertes, semi-strukturiertes Interview mit bedeutenden narrativen Elementen. Die Befragten sollten zunächst zum Thema „Sprachen in ihrem Leben“ möglichst frei erzählen, angeregt durch Einstiegsfragen. Dies darum, weil eine freie, selbststrukturierte Erzählung einen sehr umfassenden, strukturierten Zugang zur subjektiven Erfahrung der Befragten erlaubt und gut aufzeigt, was für *sie* am Bedeutendsten ist. Man geht davon aus, dass das freie Erzählen eine sehr ursprüngliche Form der Reflexion darstellt und zudem hilft, die Antworten kontextuell einzubetten – die oder der Befragte gibt nicht einfach Antworten auf isolierte, aus dem Lebenskontext gerissene Fragen, sondern bettet sie in einen Kontext ein (Flick 2005). In einer zweiten Phase wurde mit Vertiefungsfragen anhand des Leitfadens erreicht, dass alle relevanten Themenfelder zur Sprache kamen. Um sicherzustellen, dass im Rahmen aller Gespräche bestimmte (soziodemographische) Basisinformationen zur interviewten Person erhoben werden (Vergleichbarkeit), kam am Schluss des Interviews ein kurzer standardisierter Fragebogen zum Einsatz.

Die Interviews wurden von zweisprachigen Interviewerinnen geführt. Sie waren angewiesen, das Gespräch wenn immer möglich in Italienisch bzw. Spanisch zu führen, wobei die InformantInnen aber jederzeit auch die Möglichkeit hatten, in die Lokalsprache (Schweizerdeutsch bzw. Französisch) zu wechseln. Die Interviews fanden bei den

¹⁰ Für jede der drei Generationen wurde ein spezifischer Leitfaden erarbeitet.

Familien zuhause statt und dauerten zwischen 30 Minuten und zweieinhalb Stunden.¹¹ Die Gespräche wurden jeweils als Audio-Datei festgehalten und anschliessend nach zuvor festgelegten Regeln wörtlich transkribiert.

Unsere qualitative Studie verfolgte nicht das Ziel, repräsentative Ergebnisse zu generieren. Jedoch sollte das qualitative Sample eine möglichst grosse Variationsbreite umfassen, weshalb wir für die Suche nach teilnehmenden Familien zunächst ein *purposive sampling*¹² (vgl. etwa Flick 2005) ins Auge fassten. Dieses sollte sich am Vorwissen orientieren, das wir im Rahmen einer Literaturreview erarbeitet hatten.

Das Profil der idealerweise zu befragenden Personen (zu erfüllende „Mindestanforderungen“) war das Folgende:

1. *Generation (G1, Grosseltern)*: Beide Partner sind italienischer oder spanischer Herkunft und in den 1950er/60er Jahren in die Schweiz eingewandert. Sie haben mindestens eine Tochter/einen Sohn, die/der (grösstenteils) in der Schweiz aufgewachsen ist, die/der heute selber mindestens ein Kind im Alter von 12-18 Jahren hat und in (der Region) Genf oder Basel wohnt. Die Grosseltern haben ihren Wohnsitz ebenfalls vorzugsweise in Genf oder Basel.

2. *Generation (G2, Eltern)*: Mindestens ein Elternteil ist Tochter/Sohn von ImmigrantInnen mit dem oben beschriebenen Profil (also grösstenteils in der Schweiz aufgewachsen). Die Staatsbürgerschaft(en) spielen keine Rolle. Die Eltern haben mindestens ein Kind im Alter von 12-18 Jahren. Die Familie (oder mindestens das befragte Kind mit einem Elternteil) wohnt in (der Region) Genf oder Basel. Die Partnerschaft/Eltern können bezüglich Migrationshintergrund „gemischt“ sein (d.h. beide italienische oder spanische *Secondo/as*, ein Elternteil Schweizer/in ohne Migrationshintergrund oder anderer Herkunft). Befragt wird aber immer jener Elternteil, der Tochter/Sohn befragter Grosseltern ist.

3. *Generation (G3, Jugendliche)*: Kind/Enkelkind von Befragten mit oben beschriebenen Profilen, 12-18-jährig.

Zudem setzten wir uns zum Ziel, ein entlang der in Tabelle 2 aufgelisteten Kriterien möglichst diversifiziertes Sample zu realisieren (möglichst Einbezug von Vertreter/inne/n unterschiedlicher/entgegengesetzter Ausprägungen).

Tabelle 2 : Angestrebte Diversifizierung des Samples

Kriterium	Ausprägung 1	Ausprägung 2
Wohnquartier	"Mittelschicht-Quartier"	"Arbeiterquartier"
Bildungsstand der Eltern	Eher hoch	Eher tief
In der Familie gesprochene Sprache	Standardsprache	Regionalsprache/Dialekt
Partnerschaft der Eltern (2. Generation)	Gleichsprachig ¹³	Gemischtsprachig ⁷
Geschlecht der Jugendlichen (3. Generation)	♀	♂

¹¹ Die Gespräche mit den Jugendlichen (G3) dauerten in der Regel zwischen 30 und 45 Minuten.

¹² *Purposive sampling* meint eine Stichprobendefinition, bei der das Material nach bestimmten (z.B. demographischen) Kriterien zusammengestellt wird. Es wird beispielsweise darauf geachtet, dass sich eine bestimmte Verteilung solcher Kriterien in der Bevölkerung in der ausgewählten Stichprobe abbildet. Die Kriterien werden vor der Erhebung des Materials entwickelt und festgelegt (vgl. Flick 2000; Flick 2005).

¹³ Gleichsprachig meint, dass beide Elternteile dieselbe LOH haben. Bei gemischtsprachigen Eltern hat nur ein Elternteil die betreffende LOH, der andere hat eine andere oder keine LOH.

Wie zu erwarten war konnte das Sample nicht in dieser gewünschten Idealform verwirklicht werden, namentlich was den hohen Variationsgrad betrifft. Da es sich als beträchtliche Herausforderung erwies, innert nützlicher Frist genügend Familien zu finden, in denen drei unserem Mindestanforderungsprofil entsprechende Personen bereit und zeitlich disponibel waren für ein Interview, ging das geplante *purposive sampling* in ein Sampling nach „Schneeball-Methode“ über. Als Ausgangspunkte bei der Suche nach Kontakten zu möglichen Studienteilnehmenden wählten wir allerdings gezielt unterschiedliche „Vermittlungsstellen“, um möglichst zu vermeiden, dass ausschliesslich Angehörige desselben sozialen Netzwerks an der Studie teilnehmen.¹⁴ Um Kontaktvermittlung gebeten wurden:

- Grosseltern: Italienische/spanische ImmigrantInnenvereinigungen, Missione cattolica
- Eltern: Gewerkschaften
- Enkel: HSK-Lehrpersonen

Was die in diesem Text fokussierten jugendlichen G3 betrifft, umfasst das realisierte Sample insgesamt 19 weibliche und 13 männliche Jugendliche zwischen 8 und 21 Jahren.¹⁵ Zwanzig Jugendliche haben Grosseltern italienischer und zwölf solche spanischer Herkunft. Sie wohnten zum Zeitpunkt des Interviews mit ihren Familien in den Agglomerationen Basel und Genf (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Die 32 befragten Jugendlichen (G3) – Eigenschaften

Alter :	8 - 21 Jahre
Geschlecht :	19 ♀; 13 ♂
Herkunft der Grosseltern :	20 Italien ; 12 Spanien
Wohnort :	15 Raum Basel; 17 Raum Genf
Partnerschaft der Eltern :	14 gleichsprachig; 18 gemischtsprachig

Die transkribierten Interviews wurden mithilfe des Programms max.qda codiert und analysiert.¹⁶ Ausserdem wurde pro Familie ein Dokument erstellt, welches die zur betreffenden Familie erhobenen Informationen zusammenfasst und die interviewten Personen kurz charakterisiert. Diese „Familienbeschreibungen“ wurden für die Analyse ebenfalls beigezogen.

2.3 Schlüsselbegriffe

2.3.1 Lokalsprache, Herkunftssprache, *heritage language*

In den ersten Studien zu sprachlichen Aspekten der Migration in der Schweiz, durchgeführt in den 1980er Jahren von Georges Lüdi und Bernard Py mit ihrem

¹⁴ Dies ist uns in Bezug auf die italienischen Familien in Basel am wenigsten gut gelungen: Hier wurde eine Mehrheit der Familien italienischer Herkunft von derselben Person vermittelt. Das „italienische“ Basler Teil-Sample ist in diesem Sinne etwas stärker von der Schneeball-Methode geprägt und weist daher mehr Familien mit ähnlichem Profil (v.a. hinsichtlich Wohnquartier und Bildungsstand der Eltern) auf als die anderen Teil-Samples, was bei der Interpretation zu berücksichtigen ist.

¹⁵ Wobei der Grossteil zum Zeitpunkt des Interviews zwischen 11 und 16 Jahre alt war.

¹⁶ Es wurde ein Code-System erarbeitet und anschliessend die Aussagen der InformantInnen einem oder mehreren dieser Codes zugeordnet, mit dem Ziel einer thematischen Strukturierung und anschliessenden inhaltlichen Analyse der Daten.

Forschungsteam (Lüdi 1987; Lüdi und Py 1984, 1986; Py 1987), war von *langue d'origine* und *langue d'accueil* die Rede. Vor allem die letztere Bezeichnung erscheint mit Blick auf Menschen, die in der Schweiz geboren und aufgewachsen sind (G2, G3) unpassend. Wir ersetzen sie darum im Rahmen dieser Studie durch das neutralere *langue locale* (LL), Lokalsprache. Zur Bezeichnung der Sprache der Eingewanderten ist der Begriff Herkunftssprache (*langue d'origine*) treffend für die Grosseltern, gerade noch akzeptabel in Bezug auf deren Kinder (die zweite Generation), jedoch definitiv unpassend mit Blick auf die Enkel, also die dritte Generation. Hier scheint es angebrachter, von *heritage language* zu sprechen, wie das im nordamerikanischen Kontext geschieht (vgl. Kagan 2007; Suarez 2007). Dieser schlecht ins Deutsche übersetzbare Begriff meint eine Sprache (Sprachvarietät), die sich von der Lokalsprache unterscheidet und die im familiären Umfeld, in der Regel im Verlauf der primären Sozialisation, erlernt wurde (d.h. zumindest verstanden wird). Der Einfachheit und besseren Lesbarkeit halber haben wir uns dafür entschieden, zur Bezeichnung der Herkunftssprache der Grosseltern bzw. der *heritage language* für die G2 und G3, in unserem Fall also Italienisch bzw. Spanisch, durchgehend die Abkürzung LOH (*langue d'origine/héritée*) zu verwenden.¹⁷

Wichtig scheint uns zudem die Präzisierung, dass der Begriff LOH in unserem Verständnis ein ganzes Kontinuum von Varietäten abdeckt, an dessen einem Pol eine reine Dialektvarietät und am anderen die Standardvarietät zu finden ist. Die italienische Soziolinguistik kennt, problematisiert und theoretisiert die Vorstellung eines Kontinuums und betont mit Blick auf den italo-romanischen Sprachbereich v.a. Hybridisierungsphänomene und die Kontinuität zwischen diesen beiden Polen (Berruto 1993, 1999; Depau 2008). Im Gegensatz dazu hat im iberoromanischen Sprachbereich die post-frankistische politische Geschichte zu soziolinguistischen Kontexten geführt, die eher eine Betonung der Unterschiedlichkeiten zwischen den Varietäten begünstigten – jene der autonomen Regionen innerhalb Spaniens (Katalonien, Baskenland und Galizien) werden denn auch nicht als Dialekte, sondern als eigentliche Sprachen begriffen und auch so bezeichnet (Garabato und Rodríguez-Yáñez 2000). Wir gehen im Rahmen unserer Studie davon aus, dass die von den italienischen wie auch von den spanischen Grosseltern (G1) gesprochenen Varietäten jeweils ein Kontinuum darstellen und machen vereinfachend keinen Unterschied zwischen nationaler Standardsprache und Dialekt bzw. Regionalsprache – die Bezeichnung LOH umfasst jeweils beides.

¹⁷ Die Verwendung der Begriffe *Muttersprache* oder *Erst-/Zweitsprache* im Rahmen unserer Studie haben wir aus folgenden Überlegungen verworfen:

Der Begriff *Muttersprache/langue maternelle* ist in der Soziolinguistik des Sprachkontakts wie auch in der Sprachdidaktik seit längerem als für wissenschaftliche Zwecke ungeeignet erkannt worden. Dabène verweist auf die unterschiedlichen Bedeutungen, die dieser Ausdruck transportieren kann (Sprache der Mutter, zuerst erworbene Sprache, „natürlich“ erworbene Sprache, bestbeherrschte Sprache etc.), und schlussfolgert: „la co-occurrence de ces deux termes [i.e. « langue » und « maternelle »] ne peut qu'engendrer la confusion et il ne faut pas s'étonner dès lors de la difficulté rencontrée dans la définition précise d'un concept qui ne correspond en fait à aucune réalité scientifiquement maîtrisable“ (Dabène 1994 : 15).

Von *Erst- und Zweitsprache(n)* zu sprechen schien uns im Rahmen unserer Studie darum unpassend, weil diese Begriffe v.a. im Bereich der Sprachdidaktik zur Anwendung kommen und im Allgemeinen auf einen formellen Spracherwerb (Sprachunterricht bzw. schulisches Sprachenlernen) verweisen. Unsere Studie hingegen schliesst auch informellen Spracherwerb ein.

2.3.2 Funktionale Mehrsprachigkeit

Traditionellerweise wurde Bilingualismus in Zusammenhang mit Kompetenz gedacht: Zweisprachig ist, wer über „muttersprachliche“ Kompetenzen in zwei Sprachen verfügt. Ab den 1980er Jahren kam dann der Begriff des *funktionalen Bilingualismus* auf (Grosjean 1982; Lüdi und Py 1986). In dieser Begrifflichkeit schlug sich die theoretisch vollzogene Unterscheidung und Entkoppelung der Begriffe Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit nieder. So spricht man von funktionaler Zweisprachigkeit, wenn kontextabhängige und an bestimmte Aufgaben gebundene kommunikative Ziele in zwei Sprachen erreicht werden können. In diesem Sinne kann es zum Beispiel Ausdruck eines funktionalen Bilingualismus sein, wenn interagierende Personen die Sprache der anderen verstehen, sie selber aber nicht sprechen.

Im aktuellen Kontext von Globalisierung und Migration kommt eher das Konzept der funktionalen Zwei-/Mehrsprachigkeit denn der traditionelle Bilingualismusbegriff zur Anwendung. Dabei wird Sprache in einem handlungstheoretischen Rahmen konzeptualisiert (pragmatische Konzeption) und nicht, wie in der strukturalistischen Perspektive, als Sprachsystem, das mehr oder weniger gut beherrscht werden kann.

Das Hauptmerkmal funktionaler Mehrsprachigkeit ist, dass sie auf partiellen Kompetenzen basiert, wobei „partiell“ auf eine begrenzte, nicht perfekte Beherrschung einer Sprache verweist. Dies entweder hinsichtlich der Art sprachlicher Aktivität (Sprache verstehen vs. selber produzieren, mündliche vs. schriftliche Äusserung) oder hinsichtlich eines Lebensbereichs (Familie, Schule, Freundeskreis etc.) der mit bestimmten Aufgaben und kommunikativen Zielen verbunden ist (Konversation in der Familie, Chat im Internet, wissenschaftliches Schreiben, etc.). Im Rahmen einer solchen Konzeptualisierung funktionaler Mehrsprachigkeit werden Sprachkompetenzen nicht als eine absolute individuelle Fähigkeit, sondern als relativ aufgefasst: Um sie bestimmen zu können, müssen auch die Beziehungen zwischen dem Individuum und den herrschenden „sprachlichen Regimes“ berücksichtigt werden. Ein sprachliches Regime besteht aus Erwartungen betreffend des Verhaltens der AkteurInnen in einem bestimmten Kontext und aus den Normen und Werten, die den betreffenden Sprachen in diesem Kontext zugeschrieben werden (vgl. etwa Blommaert et al. 2005). In diesem Verständnis kann eine im einen Kontext völlig angemessene Kompetenz – etwa das in einer Familie in Genf gesprochene Italienisch – in einem anderen, beispielsweise schulischen Kontext als ungenügend beurteilt werden: Die Kriterien bezüglich Norm und Sprachverhalten sind in den beiden Kontexten nicht dieselben (vgl. etwa auch Gogolin 2008: 5-6).

3 Die sprachlichen Praktiken von Jugendlichen der dritten Generation in der Schweiz

3.1 LOH-Kenntnisse und Sprachgebrauch

Im Folgenden wollen wir den alltäglichen Sprach- und insbesondere den LOH-Gebrauch der befragten G3-Jugendlichen – wie er im Interview direkt beobachtet werden konnte und wie sie selber bzw. ihr ebenfalls befragter Eltern- und Grosselternanteil ihn uns im Gespräch geschildert haben – darstellen und diskutieren.

Vorab gilt es in aller Deutlichkeit festzuhalten: Unsere Daten bestätigen, dass die LL spätestens nach Einschulung der Kinder zur dominierenden und am besten beherrschten Sprache der G3 wird. Auf unsere Frage nach derjenigen Sprache, die sie am besten beherrschen,¹⁸ nannte die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen die LL.

Gleichzeitig waren aber 19 der 32 befragten VertreterInnen der dritten Eingewandertengeneration gewillt und in der Lage, das 30-45 minütige Interview in Italiensich bzw. Spanisch, also der Sprache ihrer Grosseltern, zu bestreiten – eine beachtliche Leistung und ein Hinweis auf bemerkenswerte LOH-Kenntnisse bei manchen Jugendlichen der dritten Eingewandertengeneration, wenn man bedenkt, dass ein solches Interview eine sehr unnatürliche Interaktionssituation darstellt, mit einer ihnen unbekanntem Interviewerin als Gesprächspartnerin. Zehn weitere Jugendliche, die unsere Fragen (weitgehend) in der LL beantworteten, erklärten ausserdem, dass sie in der Sprache ihrer Grosseltern vieles verstehen würden und sie auch „ein wenig“ sprechen könnten. Nur drei der Befragten sprachen sich selber keinerlei Kenntnisse in der LOH zu.¹⁹

Dies führt uns auf den ersten Blick zu zwei Feststellungen:

- Obwohl die LL in der Wahrnehmung der Jugendlichen der dritten Eingewandertengeneration klar die Sprache ist, die sie am besten beherrschen, kann man bei einem Grossteil der G3 im Rahmen des Interviews eine funktionale Zweisprachigkeit direkt beobachten.

- Ihr Auftreten anlässlich der Interviews sowie ihre Aussagen deuten darauf hin, dass die meisten der befragten Jugendlichen Gefallen daran finden, diese (bzw. ihre Zweisprachigkeit) gegenüber einer unbekanntem Interviewerin unter Beweis zu stellen –

¹⁸ Die Frage entspricht derjenigen, die auch in der letzten Volkszählung im Jahr 2000 gestellt wurde, und lautet: „Welches ist die Sprache, in der Sie denken und die Sie am besten beherrschen?“ Interessant ist, dass viele der von uns befragten Jugendlichen in ihrer Antwort differenzierten: Während eine überwiegende Mehrheit der Meinung war, sie beherrschten die LL am besten, gaben doch eine beträchtliche Anzahl an, in beiden Sprachen zu denken, je nach Situation.

¹⁹ An dieser Stelle gilt es kurz einige methodologische Anmerkungen zur Interviewsituation anzubringen. Die Tatsache, dass die Befragten um die Thematik unserer Studie wussten und sich einer an ihren Sprachkenntnissen speziell interessierten Person gegenüber sahen, kann zum Einen bewirkt haben, dass etliche Jugendliche dazu neigten, ihre LOH-Kenntnisse positiv darzustellen und ev. zu überschätzen. Zum Anderen gab die Interaktion zwischen dem/der Jugendlichen und der erwachsenen Interviewerin der Situation einen leichten „schulischen“ Anstrich, so dass manche Jugendlichen einen gewissen Druck gefühlt haben mögen, der Interviewerin ihre LOH-Kenntnisse „beweisen“ zu müssen, was ihre sprachliche Unsicherheit erhöht haben kann. Generell gilt es zu berücksichtigen, dass die befragten G3 individuell unterschiedliche Normvorstellungen von (korrekter) Sprache haben und unterschiedliche Ansprüche an sich selber, dieser Norm zu entsprechen. Davon abhängig ist ihre sprachliche (Un-)Sicherheit bzw. das Vorhandensein oder nicht von Schamgefühlen, und letztlich auch ihre Einschätzung der eigenen LOH-Kenntnisse.

Dass die Ausdrucksfähigkeit der 19 G3-Jugendlichen, die in LOH Auskunft gaben, beträchtlich variierte, ist auch unter diesem Blickwinkel zu sehen. Nicht alle sprachen flüssend, und etliche waren in ihren Antworten sehr kontrolliert und eher kurz angebunden, und/oder nahmen relativ häufig die LL „zu Hilfe“. Bei manchen dürfte dies tatsächlich daher rühren, dass sie sich in LOH nicht besonders gut auszudrücken vermögen. Bei anderen hingegen mag das subjektive Gefühl, sich nicht genügend differenziert ausdrücken zu können (sprachliche Unsicherheit), bei diesen Phänomenen eine wichtige Rolle gespielt haben.

So gesehen ist ebenfalls nicht auszuschliessen, dass etliche der 13 Jugendlichen, die es vorzogen, in LL zu antworten, durchaus in der Lage gewesen wären, das Gespräch in LOH zu führen. Sie mögen aber in sprachlicher Hinsicht einen hohen Anspruch an sich selber haben, einer bestimmten Normvorstellung zu entsprechen, und darum dazu neigen, ihre eigenen Kenntnisse gemessen an dieser Norm zu unterschätzen.

sei es direkt durch LOH-Sprechen im Gespräch, sei es indirekt durch die Aussage, sie verfügten über gewisse Kenntnisse in LOH.

Wie sieht der alltägliche Sprachgebrauch der befragten G3-Jugendlichen nun aber konkret aus? Anhand der in den Familieninterviews erhobenen Daten haben wir die 32 Personen unseres Samples nach ihrem deklarierten LOH-Gebrauch in drei Gruppen eingeteilt (vgl. Tabelle 4). Eine erste Gruppe von neun Jugendlichen charakterisiert sich dadurch, dass die LOH im Alltag der Kern- wie auch der erweiterten Familie präsent ist und in diesem Rahmen auch von den G3 praktiziert wird. Diese gebrauchen die Sprache zudem gelegentlich auch ausserhalb des familiären Kontexts (mit Peers, im schulischen Unterricht oder bei der Arbeit). Bei den zehn Jugendlichen, die der zweiten Gruppe zugeordnet wurden, wird die LOH in der Kernfamilie nicht (mehr) oder eher selten gesprochen, von den G3 aber im Kontext der erweiterten Familie (in der Schweiz oder im Herkunftsland) praktiziert. Auch diese G3 gebrauchen die Sprache zudem gelegentlich auch ausserhalb des familiären Kontexts (mit Peers, im schulischen Unterricht oder bei der Arbeit). Dreizehn G3-Jugendliche schliesslich hören die LOH zwar ab und zu in ihrem Alltag, sie wird in der Familie (Kern- und erweiterte Familie) aber sehr selten gebraucht. Wenn diese G3 ihre LOH gebrauchen, dann eher passiv oder auf der Grundlage schulisch erlernter Kenntnisse.

Tabelle 4 zeigt einen Überblick über die Häufigkeit des LOH-Gebrauchs bei den G3 unseres Samples.

Tabelle 4: LOH-Gebrauch der befragten G3-Jugendlichen

<i>Sprachgebrauch</i>	<i>Italienisch BASEL</i>	<i>Italienisch GENF</i>	<i>Spanisch BASEL</i>	<i>Spanisch GENF</i>	<i>Total</i>
In der Kernfamilie	4	2	1	2	9
In der erweiterten Familie	4	2	1	3	10
Kaum LOH-Gebrauch	2	6	3	2	13
Total	10	10	5	7	32

Insgesamt praktiziert also eine Mehrheit der G3-Jugendlichen unseres Samples die Sprache ihrer Grosseltern relativ flüssend; dies primär innerhalb der (erweiterten) Familie, hin und wieder jedoch auch ausserhalb. Auch wenn für sie die LL ganz klar die am besten beherrschte Sprache ist, sind sie funktional zweisprachig. Die Gültigkeit von Fishmans Modell in seiner Absolutheit muss demnach mit Blick auf den untersuchten Kontext zweifellos in Frage gestellt werden.

Auffallend ist jedoch die beträchtliche Variationsbreite innerhalb unseres Samples was LOH-Kenntnisse und LOH-Gebrauch angeht. Wir wollen im Folgenden analysieren, wodurch sie zustande kommt.

3.2 Einflussfaktoren

Der Sprachgebrauch und die LOH-Kenntnisse der G3 sind das Resultat eines individuell unterschiedlichen, spezifischen Zusammenspiels einer ganzen Reihe von Faktoren (vgl. auch Kapitel 2.1). Dabei sind in der Regel die Faktoren, welche die Mehrheits- bzw. Umgebungssprache favorisieren und stärken, zahlreich und sehr wirksam, so dass in vielen Fällen die LL rasch, oft bereits in der zweiten Generation, zur stärkeren Sprache der Einzelnen wird. Ein spezifischer Kontext und/oder geeignete Strategien und Massnahmen können aber einen funktionalen Bilingualismus der Nachkommen der Eingewanderten und

damit das Fortbestehen der Immigrationsprache über mehrere Generationen hinweg begünstigen und unterstützen.

Welches sind die Faktoren, die den LOH-Erhalt in einigen Familien unseres Samples unterstützt haben? Was hat bei anderen G3 dazu geführt, dass sie die LOH im Alltag kaum gebrauchen?

3.2.1 Familienbezogene Faktoren

Von primärer Bedeutung für den Erwerb und die Entwicklung der LOH bei den G3 sind familienbezogene Faktoren. Der Prozess der Sprachverschiebung im Migrationskontext läuft in den einzelnen Familien unterschiedlich ab. Er kann sich über mehrere Generationen in die Länge ziehen, u. U. verschiebt sich aber bereits in der zweiten Generation das Sprachverhalten deutlich in Richtung LL. Neben der Entscheidung der Eltern/Grosseltern über die Weitergabe der LOH sind deren Sprachverhalten und – damit in Zusammenhang – (selbstwahrgenommene) Kompetenz von entscheidender Bedeutung (vgl. Stösslein 2005: 175-179). Dabei ist zu bedenken – und das wurde in unserem Sample sehr deutlich – dass sich die Sprachkenntnisse und der Sprachgebrauch der Individuen im Zeitverlauf ständig verändern. Bereits in der ersten Generation bestehen je nach Individuum/Familie unterschiedliche Kenntnisse in LOH und LL. Dies ist bei den Kindern bzw. späteren Erwachsenen der zweiten Generation ebenso der Fall: Obwohl für die meisten die LL im Verlauf der Zeit tendenziell zur dominierenden Sprache wird, ist das Ausmass dieser Dominanz bzw. sind die „verbleibenden“ Kenntnisse in LOH sehr unterschiedlich und können sich im Zeitverlauf – in Abhängigkeit verschiedener Faktoren – verändern. In mancher Hinsicht von diesem interfamilial variablen Sprachverhalten der Eltern (G2) und Grosseltern (G1) abhängig sind schliesslich die LOH-Kenntnisse und sprachlichen Praktiken der Kinder und Jugendlichen der dritten Generation (G3); und demnach ebenfalls sehr heterogen.

Hinzu kommt, dass das Elternpaar der G3-Kinder, also der G2-Elternteil und sein/e (Ehe-) PartnerIn, in sprachlicher Hinsicht (Sprachkenntnisse und -gebrauch) unterschiedlich charakterisiert ist. Theoretisch sind viele Kombinationen möglich: zwei monolinguale Elternteile, zwei in denselben oder unterschiedlichen Sprachen bi- oder plurilinguale Personen, eine bi-/pluri- und eine monolinguale Person etc. Die Art dieser Konstellation wirkt sich in der Regel stark auf die sprachlichen Praktiken in der Familie aus und beeinflusst auch die familialen Strategien der Sprachweitergabe.

Diese zu erwartende grosse Heterogenität der Sprachkonstellationen in den (Kern-) Familien der G3 spiegelt sich auch im Sample unserer Studie. Die vorhandenen Konstellationen auf der Ebene der G2-Paare sind folgende:

- beide Elternteile sind bilingual LOH-LL aufgewachsen (homoglott G2-G2)
- ein Elternteil ist bilingual LOH-LL und der andere monolingual LOH aufgewachsen (homoglott G2-G1)²⁰
- ein Elternteil ist bilingual LOH1-LL und der andere monolingual LOH2 aufgewachsen (heteroglott LOH1-LOH2)

²⁰ Die G3 mit dieser Elternteil-Kombination (d.h. ein LOH-sprechender Elternteil ist erst im Erwachsenenalter ins LL-Gebiet gekommen) nennen wir in Anlehnung an Rumbaut (2002) „zweieinhalbte Generation“ (G2.5), da sie genauso genau G2 wie G3 sind.

- ein Elternteil ist bilingual LOH-LL und der andere monolingual LL aufgewachsen (heteroglott LOH-LL)

Insgesamt sind die Eltern von vierzehn befragten G3-Jugendlichen homoglott in der LOH (darunter sind neun G2.5). Ebenfalls vierzehn sind heteroglott LOH-LL. Die Eltern von vier der befragten G3 schliesslich sprechen zusätzlich zur LL je eine andere LOH (LOH1-LOH2), d.h. in diesen Familien sind (mindestens) drei Sprachen präsent (LOH1-LOH2-LL).

Tabelle 5 zeigt die Verteilung dieser elterlichen Sprachkonstellationen auf die Teilsamples der italienisch- und spanischstämmigen sowie der in Basel und Genf wohnhaften G3.

Tabelle 5: Elterliche Sprachkonstellationen bei den G3-Jugendlichen unseres Samples

	Eltern (G2) BASEL Italienisch	Eltern (G2) GENF Italienisch	Eltern (G2) BS+GE Italienisch
Heteroglott LOH-LL	3	6	9
Heteroglott LOH1-LOH2	1	1	2
Homoglott LOH	6	3	9
	Spanisch	Spanisch	Spanisch
Heteroglott LOH-LL	2	3	5
Heteroglott LOH1-LOH2	1	1	2
Homoglott LOH	2	3	5
	Total (IT+ESP)	Total (IT+ESP)	Total (IT+ESP)
Heteroglott LOH-LL	5	9	14
Heteroglott LOH1-LOH2	2	2	4
Homoglott LOH	8	6	14

Unsere Daten zeugen eindrücklich davon, dass bei der Weitergabe der LOH an die G3 die Sprache, die in der Kernfamilie gesprochen wird, eine entscheidende Rolle spielt. Spricht ein Elternteil ausschliesslich die Sprache der Umgebung bzw. die LOH nur mit Mühe – was bei LOH-LL heteroglotten Paaren nicht selten der Fall ist – wird es vom Elternpaar oft als „unnatürlich“ oder als grosser Effort empfunden, die LOH zur Kernfamilienprache zu machen. Die LL, welche von allen gleichermassen gut beherrscht wird und in der auch das Leben ausserhalb der Familie stattfindet, bietet sich in diesem Fall als Kommunikationssprache in der Kernfamilie an und wird häufig als solche gebraucht. Die LOH wird dann höchstens im Rahmen der erweiterten Familie benutzt – zudem infolge der Familienkonstellation bloss im Kontakt mit der einen Hälfte der Verwandtschaft – was die Aneignung der LOH durch die G3 erschwert und die Häufigkeit ihres LOH-Gebrauchs beschränkt. Unser Sample spiegelt dies deutlich wieder: Zehn von vierzehn befragten G3 mit LOH-LL heteroglotten Eltern praktizieren die LOH kaum. Wenn doch, dann eher passiv oder auf Basis entweder rudimentärer oder schulisch erworbener Kenntnisse.

Vier Jugendliche mit LOH-LL heteroglotten Eltern gebrauchen die LOH allerdings regelmässig im Rahmen der erweiterten Familie und gelegentlich auch ausserhalb der Familie – und sprechen sie darum auch flüssiger. An ihnen zeigt sich, dass sich G3 unter bestimmten begünstigenden Bedingungen die LOH auch dann relativ gut aneignen können, wenn in der Kernfamilie nicht die LOH, sondern die LL Kommunikationssprache ist. Als begünstigender Faktor sticht hier insbesondere das Vorhandensein einer engen Beziehung zu den Grosseltern hervor: Eine solche kann sich sehr positiv auf die Aneignung und Weiterentwicklung der LOH durch die G3 auswirken – vorausgesetzt die Grosseltern setzen sich auch in einem gewissen Mass dafür ein, die LOH für ihre Enkel aktuell zu halten. Dies war zum Beispiel in der Familie von Lea der Fall, wie ihre Mutter

erzählt: *in più ho avuto la grande fortuna che i miei genitori parlassero / cioè che i nonni parlassero italiano e parlassero esclusivamente italiano con i ragazzi / cioè non iniziassero mai a fare un miscuglio di tedesco svizzero eccetera eccetera / ma fossero veramente / ognuno aveva la sua lingua e in quella nel bene o nel male.*²¹ Und die Grossmutter erläutert, was sie unternimmt, um ihren Enkelkindern einen Resonanzraum für ihre LOH-Kenntnisse zu schaffen: *parlano correntemente se non correttamente l'italiano anche perché io mi son fatta carico di creare occasioni per cui questo avvenisse / non so adesso io dopodomani parto / vado in Friuli / prendo tutto un'ambaradan / lo porto al mare / e creo una specie di villaggio in riva al mare in cui ci sono tutti i nipoti (...) e questo è per me un viaggio in Italia / portargli a Venezia / cioè creargli lo spessore che c'è dietro una cosa perché se no / la lingua può interessare fino a un certo punto.*²²

Betrachtet man nun die vierzehn befragten G3, deren Eltern beide LOH-sprachig sind, stellt man fest, dass nahezu alle die LOH im Alltag häufig oder ziemlich häufig gebrauchen. Der Grossteil praktiziert sie auch innerhalb der Kernfamilie, nahezu alle aber mindestens in der erweiterten Familie. Die Präsenz der LOH in der gesamten Verwandtschaft – oft auch einhergehend mit häufigen und intensiven transnationalen Beziehungen und Aktivitäten – scheint den Erwerb und Gebrauch der LOH durch diese G3 offensichtlich stark zu begünstigen. Trennen sich allerdings LOH-sprachige Eltern voneinander, kann sich dies negativ auf die Häufigkeit des LOH-Gebrauchs durch die G3 auswirken, wie etwa im Fall von Adriano oder Gina. Beide berichten, sie würden seit dem Auszug des Vaters aus dem Familienhaushalt weniger LOH sprechen; tendenziell noch in der erweiterten Familie, nicht mehr aber mit der Mutter und – sofern vorhanden – mit den Geschwistern.

Eindeutig positiv auf die Weitergabe der LOH an die G3 und die Häufigkeit des LOH-Gebrauchs der Jugendlichen scheint es sich in der Regel auch auszuwirken, wenn ein LOH-sprechender Elternteil erst im Erwachsenenalter ins LL-Gebiet gekommen ist, wenn also die G3 streng genommen G2.5 sind. In diesen Familien unseres Samples wird die LOH tendenziell als Familiensprache gebraucht und als solche als „natürlich“ empfunden. Die Weitergabe der LOH wird so in vielen Fällen wie selbstverständlich vollzogen. Zwei Drittel der G3 aus unserem Sample, die die LOH häufig und auch in der Kernfamilie gebrauchen, sind solche G2.5. Aber auch drei von fünf befragten G3, deren beide Elternteile sogenannte „Secondos“ und also LOH-LL bilingual aufgewachsen sind, gebrauchen die LOH häufig, und auch in der Kernfamilie. Die anderen beiden praktizieren die LOH immerhin regelmässig im Rahmen der erweiterten Familie.

Die vier befragten G3, deren Eltern je eine unterschiedliche LOH haben (3x Italienisch-Spanisch, 1x Italienisch-Portugiesisch), finden sich mehrheitlich unter denjenigen, die die LOH „mittelhäufig“ gebrauchen. Dies scheint auf Anhieb logisch-einleuchtend: Die Präsenz von zwei LOH führt dazu, dass beide ihren Gebrauchs-Anteil abbekommen und

²¹ Zudem hatte ich das grosse Glück, dass meine Eltern, also die Grosseltern, mit den Kindern Italienisch sprachen, und zwar ausschliesslich Italienisch, dass sie nie anfangen mit Schweizerdeutsch zu mischen usw., sondern wirklich... Jeder hatte seine Sprache, und in dieser [sprach er] was auch immer geschah. (IB01_G2, 56)

²² Sie [ihre Enkel] sprechen fliessend – wenn auch nicht immer ganz korrekt – Italienisch, auch weil ich mich bemühte, ihnen Gelegenheiten zu schaffen, damit dies geschieht. Also zum Beispiel fahre ich übermorgen nach Friuli, nehme ein ganzes Durcheinander von Sachen mit ans Meer, und kreierte eine Art Dorf am Meer mit allen Enkelkindern (...) und das ist für mich eine Reise nach Italien, mit ihnen nach Venedig fahren, d.h. ihnen den Resonanzraum hinter einer Sache kreieren, denn sonst... die Sprache kann nur bis zu einem gewissen Punkt interessieren. (IB01_G1, 71)

sich darum der Gebrauch der einen LOH im Vergleich zu G3 mit LOH-gleichsprachigen Eltern halbiert. Das ganze funktioniert aber kaum nach so einfachen mathematischen Regeln. Tatsächlich stellt etwa im Fall von Luca die eine LOH (Italienisch), die Sprache der Mutter und der in der Umgebung präsenten Grosseltern, eindeutig die „stärkere“/präsentere der beiden LOH dar, während die andere (Portugiesisch), die Sprache des Vaters und der in Portugal lebenden Grosseltern, viel seltener praktiziert wird und dem G3 nur in Ansätzen zur Verfügung steht. Im Fall von Simona, einer anderen G3 mit heteroglotten Eltern und zwei unterschiedlichen LOH, ist die LOH des Vaters und der Grosseltern, die in Spanien leben, in den Augen der befragten G3 die stärker entwickelte LOH – dank HSK-Unterricht und häufigeren Ferien in Spanien. Die LOH der Mutter und der in der Umgebung lebenden Grossmutter (Italienisch) ist zwar ebenfalls präsent und wird praktiziert, Simona zieht aber – nicht zuletzt aufgrund ihrer subjektiv als besser bewerteten Kompetenzen in Spanisch – den Gebrauch des Spanischen vor. Die LOH1 (Italienisch) kommt nur mit der Grossmutter zum Zug, oder allenfalls in unbewusstem *Code Mixing*.²³ In den meisten Familien unseres Samples, in denen zwei unterschiedliche LOH präsent sind, beobachten wir seitens der G3-Jugendlichen aber einen häufigeren Gebrauch mindestens einer dieser beiden Sprachen verglichen mit G3, bei denen ein Elternteil LL-sprachig ist. Dies bestätigt erneut, dass eine LOH in der Familie eher verschwindet, wenn sie sich gegen die LL behaupten muss, als wenn noch eine andere LOH präsent ist.

Aufgrund des bisher Gesagten erhält man bereits eine Vorstellung davon, wie individuell unterschiedlich die Sprache der Grosseltern in den Familien unseres Samples weitergegeben und von den G3 rezipiert wurde bzw. wird. Insgesamt zeigt sich aber in unserem Sample klar, dass es insbesondere die G3 aus homoglotten oder LOH1-LOH2 heteroglotten Verbindungen sind, die als funktional zweisprachig bezeichnet werden können – ein LL-monolingualer Elternteil scheint die Wahrscheinlichkeit, dass die G3 die LOH erwerben und gebrauchen, beträchtlich zu reduzieren.

Neben diesem unbestritten zentralen Faktor der Sprachkonstellation in der Kernfamilie verweisen die Aussagen unserer InterviewpartnerInnen aber noch auf andere familienbezogene Faktoren, die den Erwerb und Gebrauch der LOH durch die G3 beeinflussen. Bereits angetönt wurde die Intensität der Beziehung zu den in der Schweiz lebenden LOH-sprachigen Grosseltern bzw. deren Einstellung und Handeln im Hinblick auf die Weitergabe der LOH und das Vorhandensein bzw. die Intensität transnationaler Beziehungen. So ist es etwa, wie das Beispiel von Leas Familie zeigt, durchaus möglich, dass eine enge, konsequent in LOH gestaltete Beziehung zu den LOH-sprachigen Grosseltern zu funktional befriedigenden LOH-Kenntnissen und relativ häufigem LOH-Gebrauch der G3 führt, auch wenn ein Elternteil LL-monolingual ist. Einige der befragten G3 liefern zudem gute Beispiele dafür, wie enge Verbindungen zu Verwandten und FreundInnen im Herkunftsland der Grosseltern – unterstützt auch durch die neuen Kommunikationsmittel wie E-Mail, Chat, SMS – und häufige, positiv erlebte Aufenthalte im LOH-Sprachgebiet (meist Ferien) es den G3 erlauben, ihre LOH-Kenntnisse zu aktualisieren und zu valorisieren – unabhängig von der sprachlichen Zusammensetzung ihrer Kernfamilie. Ines und Laura etwa, die beide im Alltag in der Schweiz kaum LOH

²³ Während *Code-Switching* die bewusste Kommunikation mit anderen Zweisprachigen charakterisiert, also beim/bei der Sprechenden Sprach(differenz)bewusstsein und Eingehen auf das Sprachwissen der Gesprächspartner voraussetzt, ist beim *Code Mixing* das Sprachmischen nicht auf die Interaktionspartner abgestimmt, obwohl die Sprachen vom Sprechenden getrennt werden (Suter Tufekovic 2008: 252).

sprechen, « chatten » regelmässig in LOH mit ihren Cousins in Spanien bzw. Italien. Die Mutter von Laura berichtet: *elles communiquent par MSN et c'est Laura qui communique en italien / c'est pas la petite cousine qui communique en français / donc / comment elles font / j'en sais rien / mais apparemment ça marche.*²⁴ Lisa, eine junge Frau, bei der die LOH auch im Alltag in der Schweiz sehr präsent ist, erzählt stolz, sie habe in Italien kein Problem, sich zu verständigen: *beh / in italia parlo italiano / non ho problemi / a parlare a farmi capire / a capire gli altri.*²⁵ Ihre Mutter weist zudem darauf hin, wie fruchtbar die Ferienaufenthalte für die Weiterentwicklung der LOH-Kenntnisse ihrer Töchter sind: *allora lì parlano italiano / capiscono tutto / anche il dialetto capiscono (...) però è vero che fanno progressi capisci quando sono là (...) e poi vedono che quando vanno in italia che hanno amichetti lì / amichette / beh / se non lo sapessero sarebbero piuttosto un problema / perché sì / non puoi più uscire / non puoi comunicare con gli altri.*²⁶ Livio freut sich ebenfalls auf seine Ferienaufenthalte in Italien, wo er jeweils italienischsprachige Freunde trifft: *però là dopo ci sono tanti tanti amici / per quello mi piace andare là.*²⁷ Und er ist froh über seine LOH-Kenntnisse, die es ihm ermöglichen, sich mit diesen Freunden zu verständigen: *così a Trieste almeno posso parlare anch'io.*²⁸

Als innerfamiliärer Einflussfaktor erweist sich ausserdem die Interaktion zwischen Geschwistern. In unserem Sample wird deutlich sichtbar, dass die Erstgeborenen bzw. älteren Geschwister die LOH in der Regel einfacher erwerben als die Letztgeborenen bzw. Jüngeren, denn letztere sind durch die Präsenz ihrer älteren Geschwister, welche bereits LL sprechen, quasi von Beginn weg beiden Sprachen (LOH und LL) ausgesetzt – der starke Einfluss der Umgebungssprache setzt früher ein (Billiez und Merabti 1990; Depau 2003; Fürstenau 2004; Lecomte 2001; Nodari und De Rosa 2003; Pujol 1991). Der Erwerb der LOH durch die jüngeren Geschwister kann dadurch eingeschränkt werden, was sich wiederum auf ihren LOH-Gebrauch auswirken kann. Dies zeigt etwa das Beispiel von Letizia: Bei dieser jüngsten von vier Geschwistern, zum Zeitpunkt des Interviews 12-jährig, fällt ein für ihre familiäre Situation (sie ist eine G2.5) vergleichsweise seltener LOH-Gebrauch auf. Im Interview erzählt Letizia, dass sie bereits als Kleinkind von der ältesten Schwester vorwiegend LL gehört habe. Mit HSK-Unterricht habe sie zwar begonnen, ihn aber bald abgebrochen – im Gegensatz zu ihren ältesten beiden Geschwistern, die die Kurse abgeschlossen hätten. Heute gebrauche sie die LOH eigentlich nur noch in den Ferien in Italien, wenn sie dazu gezwungen sei, da man sie sonst nicht verstehe. Im Alltag in der Schweiz – und gerade auch in der Familie – vermeide sie es möglichst, LOH zu sprechen. Im Gespräch, das in LOH geführt wird, zeigt Letizia deutliche Anzeichen sprachlicher Unsicherheit und meint auch, dass sie ihren LL-Akzent in LOH nicht möge. Kurz: Letizia scheint sich sehr bewusst zu sein, dass ihre

²⁴ Sie kommunizieren per MSN – und es ist Laura, die in Italienisch kommuniziert, es ist nicht so, dass die kleine Cousine in Französisch kommunizieren würde. Also wie sie das machen, was weiss ich, aber anscheinend funktioniert. (IG02_G2, 12)

²⁵ Nun, in Italien spreche ich Italienisch, da habe ich keine Probleme, zu sprechen, mich verständlich zu machen, die anderen zu verstehen. (IG04_G3, 10)

²⁶ Also dort [in Italien] sprechen sie Italienisch, sie verstehen alles, auch den Dialekt verstehen sie (...) es stimmt, dass sie Fortschritte machen wenn sie dort sind (...) und dann sehen sie, dass wenn sie nach Italien gehen und dort Freunde haben, Freundinnen, dass wenn sie es [Italienisch] nicht könnten, das eher ein Problem wäre, denn dann kannst du nicht mehr ausgehen, kannst nicht mit den anderen kommunizieren. (IG04_G2, 28, 30, 52)

²⁷ Aber dort [in Italien] sind viele viele Freunde, darum fahre ich gerne hin. (IB08_G3, 25)

²⁸ So kann auch ich in Triest wenigstens sprechen. (IB08_G3, 158)

älteren Geschwister die LOH viel besser beherrschen als sie, und dies dürfte mit ein Grund dafür sein, dass sie selber im familiären Kontext lieber nicht LOH spricht. Damit entgeht ihr aber auch die Gelegenheit, ihren aktiven LOH-Gebrauch in der Familie weiterzuentwickeln.

3.2.2 Peer-Umfeld und extrafamiliäre soziale Beziehungen

Ein anderes Erklärungselement für den zurzeit stark limitierten LOH-Gebrauch von Letizia könnte auch die Tatsache liefern, dass sie sich in einer altersbedingten Phase befindet, in der sie sich stärker von der Familie abgrenzt und mit den Peers identifiziert. Unsere Daten zeigen sehr deutlich, dass der Sprachgebrauch einer Person sich im Verlauf der Zeit und je nach Lebensphase stark verändern kann. Bei zweisprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen ist gerade das zunehmende Alter ein Faktor, der sich in der Regel deutlich auf die Häufigkeit des LOH-Gebrauchs auswirkt, und somit auch auf die Weiterentwicklung der LOH-Kenntnisse (vgl. etwa Reich und Roth 2002).

Ein in dieser Hinsicht erstes einschneidendes Ereignis ist der Eintritt in die Peer-Gruppe. Je nach individueller Situation geschieht dies beim Spielen mit Nachbarkindern, beim Besuch eines familienexternen Betreuungsangebots, spätestens aber bei der Einschulung. Dabei spielt zunächst der Wunsch des Kindes nach „Gleichsein wie die anderen“ eine wichtige Rolle. Er kann bei den Kindern, die die LOH in der Familie erworben haben, zu einer – zumindest phasenweisen – LOH-Verweigerung führen, denn der Gebrauch einer anderen als der Umgebungssprache unterscheidet sie deutlich wahrnehmbar von den Peers. Mehrfach erwähnen die befragten G2-Elternteile, dass sich der LOH-Gebrauch ihrer Kinder mit Eintritt in den Kindergarten und die Schule schlagartig stark verringert habe, und zwar auch innerhalb der Familie. So etwa die Mutter von Alessia: *lei ha iniziato l'asilo che non parlava per niente il tedesco / dopo due tre mesi c'è stato un cambiamento enorme / ha imparato subito il tedesco / e di lì parlava solo tedesco / anche con noi solo tedesco.*²⁹ Auch die Mutter von Alberto berichtet von der strikten LOH-Verweigerung ihres Sohnes ab der Kindergartenzeit: *dopo ha / quando lui ha cominciato a andare all'asilo (...) anche lui mi diceva / Alberto / 'parlami in tedesco / in svizzero' / anche lui [non] voleva più.*³⁰ Die Mutter von Lea und Mattia erklärt das Phänomen mit Bezug auf ihre beiden Kinder etwas ausführlicher – ihren beiden Kindern sei es eine zeitlang peinlich gewesen, wenn ihre Mutter sie auf der Strasse in LOH angesprochen habe. Sie wollten sich nicht so offensichtlich von den anderen unterscheiden: *comunque c'è stato un cortissimo periodo dove i ragazzi non volevano che io parlassi con loro italiano [Q: sa per quale motivo?] credo vergogna / credo sicuramente / no anzi sicuramente vergogna (...) c'è stato un po' una curva sinus-cosinus / cioè nel senso che / c'è stato un periodo che hanno rifiutato perché essendo / facendo parte / cioè differenziarsi con la lingua vuol dire essere diversi e sicuramente hanno avuto un rifiuto / non so / quando dicevo 'basta Mattia' per strada si girava e diceva 'mamma' / oppure io dicevo delle cose in italiano e loro mi rispondevano sistematicamente "hee?" / oppure in tedesco.*³¹ Auch die Mutter

²⁹ Sie hat mit dem Kindergarten begonnen als sie noch überhaupt kein Deutsch sprach. Nach zwei, drei Monaten war eine grosse Veränderung zu beobachten, sie hat rasch Deutsch gelernt und von da an nur noch Deutsch gesprochen, auch mit uns [den Eltern] nur Deutsch. (IB10_G2, 112)

³⁰ Dann hat er, als er anfing in den Kindergarten zu gehen, (...) da sagte auch er, Alberto, zu mir „sprich Deutsch mit mir, Schweizerdeutsch“; auch er wollte nicht mehr [Italienisch sprechen]. (IB04_G2, 20)

³¹ Allerdings gab es eine kurze Zeit, in der die Kinder nicht wollten, dass ich mit ihnen Italienisch spreche [Q: Wissen Sie warum?] Ich glaube, es war Scham, ich glaube, das war sicher... nein, es war bestimmt Scham (...) Das war ein bisschen wie eine Sinus-Cosinus – Kurve, d.h. in dem Sinn, dass es eine Periode

von Ines erzählt, dass ihre Tochter früher Spanisch gesprochen habe, dass dann aber eine Phase gekommen sei, wo sie "blockiert" habe, und jetzt komme die Lust am Gebrauch der LOH langsam wieder.³²

Der Beginn der Adoleszenz (ab ca. 11 Jahren) kann ebenfalls eine Veränderung im Sprachgebrauch der Jugendlichen einleiten. Die Adoleszenz wird häufig als eine Phase der besonders intensiven Selbstdefinition bezeichnet – das Konstruieren der eigenen Identität ist in diesem Lebensabschnitt von zentraler Bedeutung für den jungen Menschen.³³ Die Jugendlichen experimentieren mit verschiedenen sozialen Rollen, beschäftigen sich intensiv mit Werten und Normen, erwägen unterschiedliche Lebensentwürfe und Gruppenzugehörigkeiten. In dieser Phase des Übergangs ins Erwachsenenleben und der Ablösung von der Primärgruppe kommt der Peergruppe als einer Art „Familienersatz“ besondere Bedeutung zu: Während sie bis anhin die Weltbilder und Vorstellungen integrierten, die ihnen von für sie bedeutsamen Erwachsenen vermittelt wurden, werden die Jugendlichen jetzt selbstbestimmter und orientieren sich vermehrt an den Peers. Auch werden sie sich – indem sie vermehrt mit Peers in Kontakt kommen, die sich in mancher Hinsicht von ihnen unterscheiden – ihrer eigenen, von der familiären Herkunft geprägten Besonderheiten bewusster. Es besteht nun nicht mehr vor allen Dingen der Wunsch nach Gleichsein wie die anderen, sondern mehr und mehr auch jener nach Individualität und Sich Abheben von den anderen. In Phasen oder Situationen, in denen dieser Wunsch dominiert, können LOH-Kenntnisse und -gebrauch für die zweisprachigen Jugendlichen also wiederum sehr nützlich sein als Abgrenzungszeichen, als Zeichen von Individualität. So spricht etwa Lea mit einer Freundin, mit der zusammen sie den HSK-Unterricht besucht, heute auch in der regulären Klasse ab und zu gerne ein bisschen LOH und genießt es, dass die anderen sie nicht verstehen: *con lei parlo qualche volta italiano (...) in scuola perché gli altri bambini non capiscono.*³⁴ Und ihre Mutter bestätigt, dass ihre Kinder mittlerweile ganz froh seien über ihre Zweisprachigkeit: *si sicuramente adesso / ne sono diventati coscienti / fondamentalmente credo che siano contenti adesso in questa fase della vita sono contenti.*³⁵ Die Mutter von Ines meint, ihre Tochter sei jetzt in dem Alter, in dem sie merke, dass sie sich mit LOH-Kenntnissen ein bisschen von anderen abheben kann.³⁶ Dasselbe Phänomen beobachtet auch die Mutter von Laura: *et puis maintenant / maintenant c'est Laura qui a exprimé le désir de pratiquer son italien avec sa grand-mère / donc je ne sais pas exactement comment elles font et si elles le font régulièrement tous le mercredis (...) mais voilà il y a un désir / ça vient de Laura / elle a envie de s'améliorer / de parler italien avec sa grande mère / alors elle m'a dit tu sais j'ai décidé avec nonna qu'on se parlait en italien / j'ai dit / ah bon / d'accord / il y a quelque*

gab, während der sie sich [dem Italienischen] verweigert haben, weil sie waren... sie gehörten... also sich mit der Sprache von den anderen unterscheiden heisst anders sein, und sie hatten bestimmt eine Ablehnung, ich weiss nicht, wenn ich etwa auf der Strasse sagte „Basta Mattia“ dann drehte er sich um und sagte [in vorwurfsvollem Ton] „Mamma!“. Oder ich sagte Dinge in Italienisch und sie antworteten mir systematisch mit „hee?“ [Unverständnis signalisierend], oder aber auf Deutsch. (IB01_G2, 54, 56, 87)

³² EB03_G2, 180

³³ Erikson (1970: 20) sprach von der "normativen Krise" in der Adoleszenz.

³⁴ *Mit ihr [der Freundin] spreche ich manchmal Italienisch (...) in der Schule, damit die anderen Kinder uns nicht verstehen. (IB01_G3, 45, 47)*

³⁵ *Ja sicher, jetzt sind sie sich [des Werts der Zweisprachigkeit] bewusst geworden, im Wesentlichen denke ich sind sie heute froh [darüber, zweisprachig zu sein], in dieser Lebensphase sind sie froh [darüber]. (IB01_G2, 119)*

³⁶ EB03_G2, 181

*chose là / en tout cas elle souhaite que ma mère lui parle (...) elle développe plutôt / une attirance / c'est sa différence à elle / c'est son petit plus.*³⁷

Auch die Zusammensetzung des Peer-Umfeldes scheint als Kontextvariable einen gewissen Einfluss auf die sprachlichen Praktiken „unsere“ G3 auszuüben. Anders als zur Schulzeit ihrer G2-Eltern sind in den Klassen/Schulen der G3 italienisch- oder spanischsprachige Jugendliche nicht mehr sehr zahlreich anzutreffen. Zwar berichten die meisten der befragten G3 von vielen zwei- oder mehrsprachigen KlassenkameradInnen. Livio etwa meint auf die Frage, was seine KollegInnen von seiner Zweisprachigkeit halten: *tutti parlano una lingua / un'altra lingua.*³⁸ Aber relativ selten sind die anderen Sprachen Italienisch oder Spanisch, sondern eher Albanisch, Bosnisch, Portugiesisch oder Türkisch, manchmal auch Englisch oder Schwedisch. Carmen und Estella berichten:

*Y / luego pues casi todos saben hablar su lengua / pues mis amigas que son árabes pues saben hablar / el árabe / y mi amiga turca también sabe hablar el turco / y mi amiga mis amigas que son albanesas pues / hablan su lengua también.*³⁹

*Sí tengo una amiga que habla francés inglés y sueco / y los otros hablan como francés italiano francés y portugués.*⁴⁰

Für viele der befragten G3 ist Zwei- oder Mehrsprachigkeit in ihrem Peer-Umfeld eher die Norm denn eine Ausnahme, und sie beobachten auch, dass sie sich nicht nur auf „Migrantenkinder“ beschränkt, sondern auch von den „Einheimischen“ zunehmend angestrebt und praktiziert wird. Der 17-jährige Giuseppe erzählt: *ci sono tante persone adesso qua in Svizzera che non parlano solo il tedesco / anche gli Svizzeri non parlano più solo il tedesco / sanno parlare il francese inglese / però ci sono gli altri che parlano tedesco e turco / tedesco spagnolo / tedesco portoghese conosco tanti / allora adesso i ragazzi della mia età la maggior parte sa parlare due lingue (...) beh / io so parlare l'italiano / gli altri sanno parlare un'altra lingua / c'è tanti amici che non sono svizzeri / cioè spagnoli o bosniachi e loro parlano anche un'altra lingua / allora non e che parliamo tanto delle lingue / noi parliamo il tedesco perché ci capiamo (...) però non si può durante la partita / durante l'allenamento parlare in un'altra lingua / solo tedesco così lo capiscono tutti.*⁴¹

³⁷ *Und jetzt, jetzt ist es Laura selber, die den Wunsch geäußert hat, mit ihrer Grossmutter Italienisch zu sprechen, also ich weiss nicht genau, wie sie das machen und ob sie das regelmässig jeden Mittwoch machen (...) aber eben, da ist ein Verlangen, es kommt von Laura selber, sie hat Lust, ihr Italienisch zu verbessern, mit ihrer Grossmutter Italienisch zu sprechen. Sie hat mir gesagt: „Weisst du, ich habe mit Nonna beschlossen, dass wir zusammen Italienisch sprechen.“ Ich sagte: « Ah ja? Gut, ok. ! » Da ist was dran, jedenfalls will sie, dass meine Mutter mit ihr [Italienisch] spricht (...) Sie entwickelt eher... eine Neigung, es [ihre Verbindung zu Italien] ist ihr persönlicher Unterschied, ihr kleines Plus. (IG02_G2, 38, 42)*

³⁸ *Alle sprechen eine Sprache, eine andere Sprache. (IB08_G3, 66)*

³⁹ *Also fast alle können ihre eigene Sprache sprechen. Meine arabischen Freundinnen, nun, die können halt Arabisch. Meine türkische Freundin auch, sie kann Türkisch, und meine albanischen Freundinnen, die sprechen ebenfalls ihre Sprache. (EG03_G3, 198)*

⁴⁰ *Ich habe eine Freundin, die spricht Französisch, Englisch und Schwedisch, und die anderen sprechen Französisch und Italienisch, Französisch und Portugiesisch. (EG05_G3, 182)*

⁴¹ *Hier in der Schweiz gibt es jetzt viele Leute, die nicht nur Deutsch sprechen; auch die Schweizer sprechen nicht mehr nur Deutsch, sie können Französisch, Englisch. Und dann sind da die anderen, die Deutsch und Türkisch sprechen, Deutsch und Spanisch, Deutsch und Portugiesisch, da kenne ich viele. Also heute sprechen die meisten der Jugendlichen in meinem Alter zwei Sprachen (...) ich kann Italienisch, die anderen können eine andere Sprache, ich habe viele Freunde, die nicht Schweizer sind, also Spanier, Bosnier, und*

Zum Schluss weist Giuseppe allerdings darauf hin, dass die Kommunikationssprache in der vielsprachigen Peergruppe in der Regel die LL ist. Einzig einzelne (mit Vorliebe Fluch-) Wörter und Wendungen aus dem vielfältigen sprachlichen Repertoire der Peers scheinen Eingang in die allgemeine Jugendsprache gefunden zu haben. Noch einmal Giuseppe: *quando parlo con mio fratello certe volte si dicono qualche parolacce / arrivano in tutto / albanese turco francese inglese spagnolo italiano arabo / tutti i modi / sì le parolacce arrivano in tutti i modi.*⁴²

Einerseits wird also Bilingualismus bzw. Mehrsprachigkeit heute allgemein sehr positiv bewertet (viel stärker als zur Schulzeit der G2), er wird von vielen angestrebt und von Jugendlichen beinahe schon als “die Regel” erfahren. Auf die befragten mehrsprachigen G3 wirkt das zweifelsohne valorisierend. Sie zeigen sich denn auch mehrheitlich der Tatsache bewusst und sehr zufrieden darüber, dass sie etwas für viele Erstrebenswertes bereits besitzen – und sie werden zum Teil auch darum benieden. Lea etwa meint: *Mi piace che posso parlare in italiano e in tedesco / sono felice (...) tutti dicono che vogliono anche parlare italiano.*⁴³ Und auch Adriano, Lisa und Estella berichten von positiven Reaktionen ihres Umfelds auf ihre Mehrsprachigkeit:

*Alcuni sono pure un po' gelosi che sanno parlare solo una lingua.*⁴⁴

*Penso che [i miei genitori] hanno avuto ragione di insistere forse un po' agli inizi quando ero piccola (...) io tutti gli amici che conosco che sanno parlare solo il francese / dicono che sono fortunata di sapere due lingue perché sì / è sempre una lingua in più / e mi aiuta abbastanza per le altre lingue.*⁴⁵

*Están muy impresionados que ya conozco tres idiomas y / el español y el inglés son muy importantes / entonces pues yo / yo pienso que es una / una gran suerte / tener tres idiomas así sin ningún esfuerzo.*⁴⁶

Andererseits scheinen den G3 aber – anders als zur Jugendzeit ihrer Eltern, die mit ihren G2-FreundInnen rege *Code Switching* praktizierten – in ihrem ausserfamiliären (Peer-) Umfeld oft die Gelegenheiten zu fehlen, um ihre LOH-Kenntnisse zu benutzen und so aufrecht zu erhalten bzw. zu aktualisieren. Letizia etwa erzählt, sie spreche die LOH nur in den Ferien in Italien, wo sie dazu gezwungen sei: *Solo in Italia che ce la faccio [parlare italiano] / quando c'è i miei cugini.*⁴⁷ Und Lea meint: *Ma in Svizzera non parlo quasi mai*

die sprechen auch eine andere Sprache. Aber es ist nicht so, dass wir oft andere Sprachen sprechen würden, wir sprechen Deutsch damit wir einander verstehen (...) man kann nicht während des [Fussball-]Spiels, im Training, eine andere Sprache sprechen; nur Deutsch, dann verstehen es alle. (IB02_G3, 87, 40, 32)

⁴² *Wenn ich mit meinem Bruder spreche, dann sagen wir manchmal ein paar Fluchwörter, die kommen in allen Sprachen, Albanisch, Türkisch, Französisch, Englisch, Spanisch, Italienisch, Arabisch, alles mögliche, ja, die Fluchwörter kommen in allen möglichen Sprachen. (IB02_G3, 56)*

⁴³ *Es gefällt mir, dass ich Italienisch und Deutsch sprechen kann, ich bin glücklich [darüber] (...) alle sagen, dass sie auch Italienisch sprechen wollen. (IB01_G3, 118, 60)*

⁴⁴ *Einige sind sogar ein wenig neidisch auf mich, weil sie nur eine Sprache sprechen. (IB03_G3, 111)*

⁴⁵ *Ich denke [meine Eltern] hatten Recht, dass sie vielleicht am Anfang etwas insistiert haben, als ich klein war (...) alle meine FreundInnen, die nur Französisch können, sagen, ich sei ein Glückspilz dass ich zwei Sprachen könne, weil, ja, es ist einfach immer eine zusätzliche Sprache, und es hilft mir ziemlich bei den anderen Sprachen. (IG04_G3, 38, 42)*

⁴⁶ *Sie sind sehr beeindruckt davon, dass ich bereits drei Sprachen spreche; und Spanisch wie auch Englisch sind sehr wichtig, daher denke ich es ist ein grosses Glück drei Sprachen einfach so zu beherrschen, ohne jegliche Anstrengung. (EG05_G3, 20)*

⁴⁷ *Ich mach's [Italienisch sprechen] nur in Italien, mit meinen Cousins. (IG08_G3, 51)*

*in italiano / se non con i genitori qualche volta / e con i nonni / e con gli amici non così tanto.*⁴⁸ Auch die Mutter von Gina beobachtet, dass ihre Töchter vor allem in den Ferien und der Zeit unmittelbar danach die LOH gebrauchen: *Sì / è raramente che parlano in italiano / adesso che sono state cinque settimane in Italia / parlavano in italiano / ma quando sono qui è raro che parlano in italiano.*⁴⁹ Und Ines drückt sich zu ihrem alltäglichen LOH-Gebrauch so aus: *Also ich weiss nit im normale Läbe / es bringt mir wahrscheinlich vil im Französisch / aber ich bruuchs nid eifach.*⁵⁰

Wie sich eine Veränderung des Peer- oder allgemein des sozialen Umfeldes auf den LOH-Gebrauch auswirken kann, zeigt etwa Adriano, mit 21 Jahren einer der „ältesten“ im Sample. Er deutet an, dass sich sein Freundeskreis in letzter Zeit stark „verdeutsch“ habe und er deswegen deutlich weniger LOH spreche als noch vor einigen Jahren. Gleichzeitig trat er mit Beginn seiner Lehre in einer „italienischen“ Autogarage aber in ein berufliches Umfeld ein, das ihm ermöglicht, wenigstens hier seine Italienischkenntnisse hin und wieder gewinnbringend anzuwenden und einzusetzen: *pure per me / non è che lo voglio perdere / però i miei amici adesso / quelli che sto sempre insieme / non sono italiani e allora così / però ho fatto pure / quando ho fatto la Lehr / un garage italiano no / poi ci sono un po i clienti italiani e così poi / sempre ho potuto parlare italiano.*⁵¹

3.2.3 Der Einfluss der Schule: Institutioneller Diskurs und individuelle Praktiken

Mit Schuleintritt kann der Sprachgebrauch der G3 und ihre Einstellung der Sprache ihrer Grosseltern bzw. der eigenen Mehrsprachigkeit gegenüber auch durch die institutionelle Haltung der Schule in Sprachfragen beeinflusst werden.⁵² Die von uns befragten G3 berichten im Interview allerdings kaum davon, dass ihre Mehrsprachigkeit in der Schule spezielle Aufmerksamkeit oder Förderung erfahren würde. Zum Teil scheinen die SchulvertreterInnen nicht einmal von ihren Sprachkenntnissen zu wissen. Es berichtet hingegen auch niemand explizit von einer erfahrenen Abwertung ihrer LOH-Kenntnisse bzw. Mehrsprachigkeit im schulischen Umfeld. Einige erwähnen im Gegenteil, dass ihre LOH-Kenntnisse zum Teil von einzelnen Lehrkräften zur Kenntnis genommen und in manchem Fall auch explizit positiv beurteilt werden.

Es fällt jedoch auf, dass die Valorisierung des Bilingualismus durch die Lehrpersonen oft nicht eigentlich eine Valorisierung der Zweitsprache der G3 ist. Vielmehr werden ihre Kenntnisse in der LOH als nützlich für das Erlernen der „wichtigeren“ Schulfremdsprachen Französisch und Englisch dargestellt. Gerade in der Agglomeration

⁴⁸ *Aber in der Schweiz spreche ich fast nie Italienisch, ausser mit den Eltern manchmal, und mit den Grosseltern, und mit den FreundInnen nicht so oft. (IB01_G3, 134)*

⁴⁹ *Ja, es kommt selten vor, dass sie Italienisch sprechen. Jetzt wo sie gerade fünf Wochen in Italien waren sprechen sie Italienisch, aber in der Regel, wenn sie hier sind, ist es selten, dass sie Italienisch sprechen. (IB05_G2, 83)*

⁵⁰ *Also ich weiss nicht, im normalen Leben... Es [Spanischkenntnisse] bringt mir wahrscheinlich viel im Französischunterricht, aber ich brauch's nicht einfach so. (EB03_G3, 35)*

⁵¹ *Aber für mich... Nicht dass ich es [das Italienisch] verlieren möchte, aber meine Freunde jetzt, die, mit denen ich immer zusammen bin, sind nicht Italiener und daher... Aber ich habe doch, als ich die Lehre gemacht habe, in einer italienischen Autogarage, da kommen doch hin und wieder italienische Kunden, und so habe ich immer ein wenig Italienisch sprechen können. (IB03_G3, 93)*

⁵² Gemeint sind die von der Institution vermittelten Botschaften in Bezug auf den Wert verschiedener Sprachen und Mehrsprachigkeit. Sie manifestieren sich etwa in spezieller Förderung mehrsprachiger SchülerInnen oder der Förderung der Mehrsprachigkeit durch das Sprachunterrichtsangebot.

Basel wohnhafte G3 zeigen sich der Tatsache sehr bewusst, dass ihnen ihre Kenntnisse einer „lateinischen“ LOH im wichtigen Fremdsprachenfach Französisch zugute kommen können. Ihre Französischlehrpersonen scheinen sie auf die Ähnlichkeiten zwischen den lateinischen Sprachen aufmerksam gemacht und sie zum Teil auch ermutigt zu haben, ihre LOH-Kenntnisse beim Erlernen anderer Sprachen gewinnbringend zu nutzen. Folgende Aussagen von Giuseppe, Gianni und Ines illustrieren dieses Phänomen:

Le maestre di francese e d'inglese hanno detto sempre 'che buono che sai l'italiano' perché è molto vicino al francese allora è sicuramente un vantaggio.⁵³

Però alle lezioni di francese ci stanno tante / ci sono tante parole che sono sinonimi / allora mi chiede tante volte che no / che parola è in italiano per dirlo in francese.⁵⁴

Es bringt mir wahrscheinlich vil im Französisch (...) jo also Wörter chan ich mir grad merke ah das chönnt das bedüte / de frage si weisch du das und ich weiss es immer (...) ich weiss es mängmol au nid grad direkt nume eifach / mir chunnst eifach plötzlich in Sinn / ich weiss es denn plötzlich. Und den dank ich das isch woorscheinlech scho vom Spanisch oder vom Italiänisch.⁵⁵

Ähnliches beobachten auch Fürstenau (2004) und Gogolin (2008) in ihren Untersuchungen zu portugiesischsprachigen Jugendlichen in Hamburg, und diese Beobachtung lässt sie vermuten, dass die sprachlichen Fähigkeiten dieser Jugendlichen nur unter der Bedingung anerkannt werden, dass sie auch gute Leistungen in den „legitimen“ Schulfremdsprachen Englisch und Französisch zeigen: „Eine der Bedingungen dafür, wie es zur Wertschätzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit Zugewanderter – mindestens im schulischen Raum – kommen könnte, liegt also anscheinend im Lernerfolg in den ‚legitimen Schulsprachen‘“ (Gogolin 2008: 6).

Ein wichtiger Impuls für die Entwicklung der LOH-Kenntnisse vieler befragter G3 liefert der Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK), der von den Konsulaten Italiens und Spaniens organisiert wird. Er ist in diesem Sinne eine schulische Institution, die eine klar LOH-wertisierende Haltung ausdrückt. Obwohl die Jugendlichen nicht immer gerne hingehen, da es für sie oft zusätzliche Schulzeit bedeutet, bietet dieser Unterricht für viele – zum Teil gerade auch für jene, die in der Kernfamilie kaum LOH sprechen – eine regelmässige Gelegenheit, ihre LOH-Kenntnisse zu gebrauchen und weiter zu entwickeln. Auch die Eltern, von denen manche diese Kurse in ihrer Jugend selber – und meist eher ungern – besucht haben, sind heute mehrheitlich von deren Nutzen überzeugt, wenn sie auch zum Teil an der Qualität des Unterrichts zweifeln. Die Mutter von Gianni etwa meint: *Anche che so che due ore sono poche / diciamo / non è che / però dico in quel poco sempre qualcosa in più imparano che solo di me del parlare.⁵⁶* Und die Mutter von Giuseppe urteilt: *li mando ai corsi d'italiano / non so quanto impareranno là / comunque*

⁵³ Die Französisch- und die Englischlehrerin haben immer gesagt „Wie gut dass du Italienisch kannst“, weil es sehr nah am Französischen ist, darum ist das sicher ein Vorteil. (IB02_G3, 85)

⁵⁴ Aber im Französischunterricht sind viele Wörter Synonyme, darum fragt [die Lehrperson] mich oft, wie etwas auf Italienisch heisse, um es dann in Französisch zu sagen. (IB07_G3, 40)

⁵⁵ Es bringt mir wahrscheinlich viel im Französischunterricht (...) Ja also Wörter kann ich mir sofort merken, ich denke sofort, das könnte dieses oder jenes bedeuten. Und dann fragen sie [die MitschülerInnen oder die Lehrperson] weißt du das und ich weiss es immer (...) manchmal weiss ich es auch nicht gerade direkt, es kommt mir nur einfach plötzlich in den Sinn, plötzlich weiss ich es dann. Und dann denke ich das kommt wahrscheinlich schon vom Spanischen oder vom Italienischen. (EB03_G3, 35, 39, 63)

⁵⁶ Auch wenn ich weiss, dass zwei Stunden Unterricht wenig sind... aber ich sage mir, in dieser kurzen Zeit lernen sie trotzdem etwas mehr als nur von mir, vom Mündlichen her. (IB07_G2, 30)

li mando (...) al corso d'italiano forse si sforzeranno di parlare italiano (...) però l'italiano che imparano al / la grammatica e via dicendo che imparano al corso d'italiano non è abbastanza / cioè loro non / dopo che hanno finito il corso d'italiano (...) sanno magari leggere / che è più facile / però scrivere / se dovessero scrivere un po' li avrebbero / hanno dei problemi nel senso che non sanno scrivere proprio perfettamente l'italiano / però leggere sì.⁵⁷

Es zeigt sich in den Interviews aber deutlich, wie unterschiedlich die Rahmenbedingungen für den HSK-Unterricht sich je nach Wohngemeinde gestalten – entsprechend unterschiedlich wird er auch beurteilt. Einige Elternteile äussern sich eher kritisch, insbesondere mit Blick auf die Unterrichtszeiten. So etwa die Mutter von Alberto, die die HSK-Kurse auch aus der eigenen Kindheit noch in unangenehmer Erinnerung hat: *dovrebbero farlo più / perché i bambini vanno anche / era anche già da me / io dovevo andare / i miei genitori mi hanno obbligato (...) andavo / però era sempre il mercoledì pomeriggio / tutti gli altri bambini avevano libero / e si dovrebbe farlo un po' più schmackhaft / jo / per i bambini.⁵⁸* Kritisiert wird zum Teil auch, dass der Unterricht den Kenntnissen mancher G3, insbesondere solcher aus LOH-LL heteroglotten Familien, nicht angepasst werde. Noch einmal die Mutter von Alberto: *Alberto ha cominciato a andare / anche questi corsi di italiano che era / del consolato italiano / è stato quando era alla prima o seconda / mi sembra alla seconda elementare è andato / però purtroppo avevano un / come si dice / un livello troppo alto per lui / questi che danno i corsi non hanno ancora capito che sono bambini della seconda generazione / o della terza / no la terza / e che non possono pretendere che loro capiscono subito tutto / di sicuro se ci sono i genitori che tutti e due parlano l'italiano / allora qui i bambini lo sanno / ma ci sono molto bambini che allora il papà o la mamma / una dei due è svizzera l'altro italiano / allora questi bambini non / si dovrebbe cominciare a spiegarle / non so io / semplicemente / come si impara una nuova lingua / il francese / l'inglese / questo è la mela / questo / e invece questa maestra andava già subito / veloce / e lui è andato un po' e dopo non voleva più andare.⁵⁹*

⁵⁷ Ich schicke sie in den Italienischunterricht; ich weiss nicht, wieviel sie dort lernen werden, aber ich schicke sie gleichwohl (...) im Italienischunterricht werden sie sich vielleicht bemühen, Italienisch zu sprechen (...) Aber das Italienisch, dass sie dort lernen, die Grammatik und so, die sie im Italienischunterricht lernen, reicht nicht aus, d.h. sie... nachdem sie den Unterricht abgeschlossen haben (...), können sie vielleicht lesen, was einfacher ist, aber schreiben, wenn sie ein wenig schreiben müssten dann hätten sie... sie haben Probleme in dem Sinn, dass sie nicht wirklich perfekt Italienisch schreiben können, jedoch lesen schon. (IB02_G2, 32, 59, 87)

⁵⁸ Sie sollten es mehr... weil die Kinder gehen auch... das war schon bei mir so, ich musste gehen, meine Eltern hatten mich hingeschickt, ich ging hin, aber es war immer am Mittwoch Nachmittag, alle anderen hatten schulfrei, und man müsste es den Kindern, ja, etwas schmackhafter machen. (IB04_G2, 38)

⁵⁹ Alberto hat auch mit diesem Italienischunterricht begonnen, der vom italienischen Konsulat organisiert wird, er ging hin als er in der ersten oder zweiten Klasse war, in der zweiten Klasse war es glaube ich. Aber leider hatten sie, wie sagt man, ein zu hohes Niveau für ihn. Diejenigen, die dort unterrichten, haben noch nicht begriffen, dass das Kinder der zweiten Generation sind, oder der dritten, nein, der dritten, und dass man nicht davon ausgehen kann, dass sie sofort alles verstehen. Klar, wenn beide Eltern Italienisch sprechen, dann sprechen es auch die Kinder, aber es gibt viele Kinder, bei denen ein Elternteil SchweizerIn und der andere ItalienerIn ist, und diese Kinder können nicht... man müsste es ihnen zuerst, ich weiss nicht, vereinfachter erklären, so wie man eine neue Fremdsprache lernt, Französisch, Englisch. « Das ist der Apfel, das ist... » Stattdessen ging diese Lehrerin sofort... rasch vorwärts, und er [Alberto] ging eine Weile hin und dann wollte er nicht mehr. (IB04_G2, 34)

Andere befragte Elternteile finden indes, das HSK-Angebot habe sich im Vergleich zu früher stark verbessert, wie etwa die Mutter von Alessia: *Penso che è cambiata la cosa / appunto io mi ricordo quando andavo all'italiano io / noi avevamo molti problemi con la scuola svizzera perché il corso di lingua e cultura italiana era nelle ore di scuola svizzera / io ero obbligata a (...) perdere ore di scuola svizzera per andare all'italiano / invece adesso per quello che vedo la scuola svizzera cerca di andare parallelo alla scuola italiana / perché lei adesso lunedì ha scuola italiana però non avrebbe scuola svizzera / non deve perdere ore di scuola svizzera per andare all'italiano / perciò penso che viene giudicato bene adesso da parte degli insegnanti.*⁶⁰ An der Stadtbasler Schule, die Livio besucht, ist der Unterricht in der Herkunftssprache direkt in den Stundenplan integriert, was seine Mutter sehr begrüsst: *Allora lui non deve andare il pomeriggio libero / lui ce l'ha al mattino.*⁶¹ In diesen beiden Aussagen kann man implizit eine LOH-wertisierende institutionelle Botschaft der Schweizer Regelschule erkennen: Man scheint in diesen Schulen bemüht zu sein, den Unterricht in der LOH für zweisprachige Kinder aufzuwerten, was von den betroffenen Eltern sehr positiv aufgenommen wird.

Interessant ist, dass viele G2-Eltern trotz zum Teil schlechter eigener Erinnerungen und trotz inhaltlich kritischer Haltung diesem Unterricht gegenüber das Angebot des italienischen Konsulats auch für ihre Kinder rege nutzen. Sie sind sich sehr bewusst, dass diese Kurse für ihre Kinder eine der seltenen Gelegenheiten bieten, um die LOH ausserhalb der Familie zu gebrauchen und auch formal weiterzuentwickeln. Und man erhält den Eindruck, dass vielen Eltern die externe Unterstützung bei der Weitergabe der LOH an ihre Kinder sehr willkommen ist. Gerade für Elternteile, die sich vielleicht selber in der LOH mittlerweile unsicher fühlen, weil sie sie seltener praktizieren, stellt das HSK-Angebot eine Art "Entlastung" dar. Umso mehr, wenn der/die PartnerIn nicht LOH-sprachig ist und die innerfamiliäre Transmission nicht unterstützen kann, wenn also der LOH-sprachige Elternteil sich quasi allein verantwortlich fühlt für die Gewährleistung der Mehrsprachigkeit der Kinder, die grundsätzlich als positiv gesehen und daher angestrebt wird.

Die Aussagen der befragten Jugendlichen hinsichtlich ihrer Sprachlernwünsche und -pläne deuten insgesamt darauf hin, dass auch Italienisch- und Spanischunterricht an den regulären Schulen einem Bedürfnis von G3-Jugendlichen entspricht. Nicht zuletzt kommt dieses Angebot jenen G3 zugute, die die Sprache ihrer Grosseltern nicht innerhalb der Familie erwerben konnten und die sich daher oft auch im HSK-Unterricht nicht wohlfühlt haben, wie der oben erwähnte Alberto. Er will seine LOH-Kenntnisse nun im Rahmen eines Wahlfachs in der regulären Schule verbessern: *also Italiänisch beköme mir jetzt denn irgend e mol und das nimm ich denn.*⁶² Aber auch G3-Jugendliche, die die LOH in der Kernfamilie praktizieren, schätzen die Möglichkeit, nach Abschluss der HSK-Kurse

⁶⁰ *Ich denke, das hat sich verändert. Genau, ich erinnere mich, als ich ins Italienisch ging hatten wir grosse Probleme mit der Schweizer Schule, weil der HSK-Kurs während der Schulzeit stattfand. Ich war gezwungen, Schulstunden zu verpassen um ins Italienisch zu gehen. Jetzt hingegen scheint mir, die Schweizer Schule versuche das zu vermeiden, denn sie [Alessia] hat jetzt am Montag Italienischunterricht, aber hätte nicht gleichzeitig sonst Schule, sie muss nicht Stunden verpassen um ins Italienisch zu gehen. Darum denke ich, dass das [der HSK-Unterricht] heute von den Lehrkräften positiv beurteilt wird. (IB10_G2, 136)*

⁶¹ *Dann muss er nicht am freien Nachmittag hingehen, er hat ihn [den HSK-Unterricht] vormittags. (IB08_G2, 121)*

⁶² *Also wir erhalten jetzt dann irgendwann die Möglichkeit, Italienisch als Schulfach zu besuchen, und das tue ich dann. (IB04_G3, 54)*

ihre LOH-Kenntnisse noch weiter vertiefen zu können, wie das Beispiel von Lisa zeigt: *Lisa ha fatto tutte le scuole medie del corso d'italiano e ora continua ancora al collège / ha scelto ancora l'italiano.*⁶³

Andere unter den befragten G3, die die LOH in der Familie erworben, im HSK-Unterricht schulisch vertieft haben und sie auch regelmässig funktional gebrauchen, scheinen hingegen eher Lust zu haben, neue Sprachen zu lernen. Gina etwa möchte am liebsten Englisch lernen: *perché mia mamma e mia zia qualche volta parlono in inglese e io non lo capisco / ma mi piace pure l'inglese / lo voglio imparare.*⁶⁴ Und Lea, Enkelin italienischer Zugewanderter, findet Spanischkenntnisse besonders erstrebenswert.⁶⁵ Durch ihre funktionale Zweisprachigkeit, die sie als sehr nützlich erfahren, ermutigt und in ihrem Selbstvertrauen gestärkt, sind diese G3 zuversichtlich, dass sie ihr Repertoire mühelos erweitern und funktional vielsprachig werden können.

3.2.4 Der Einfluss des lokalen sprachlichen Umfelds

Schliesslich lassen unsere Daten auch einen Einfluss des lokalen sprachlichen Umfelds vermuten, und zwar ergibt sich diese Vermutung aus einem Vergleich der in den beiden für die Untersuchung berücksichtigten Städten erhobenen Teil-Samples: Basel mit Deutsch als Lokalsprache und Genf mit Französisch.

Die Analyse der Volkszählungsdaten aus dem Jahr 2000 (vgl. Lüdi und Werlen 2005) wies auf eine grössere (sprach-)integrative Wirkung im französischen im Vergleich mit dem deutschen Sprachgebiet hin: Der Anteil der AusländerInnen der zweiten Generation, die im Jahr 2000 die Lokalsprache als Hauptsprache angaben, ist im französischsprachigen Landesteil erheblich höher (79,7%) als im deutschsprachigen (60,6%). In dieselbe Richtung weist die Beobachtung, dass im deutschen Sprachgebiet von den Personen, die Italienisch als Hauptsprache angaben, 38,8% die Lokalsprache Deutsch als in der Familie ebenfalls gesprochene Sprache nannten, während im französischen Sprachgebiet 68,1% der Haupt-Italienischsprachigen angaben, in der Familie auch Französisch zu sprechen. Betrachtet man die Personen, die Spanisch als Hauptsprache nannten, so sprachen von ihnen in der Deutschschweiz 36,6% in der Familie auch Deutsch und in der Romandie 55,8% in der Familie auch Französisch.

Die grössere integrative Wirkung im französischen Sprachgebiet kann im Falle der romanischen Sprachen Italienisch und Spanisch zum Teil mit der Sprachverwandtschaft zwischen LL und LOH erklärt werden. Da der Faktor Sprachverwandtschaft aber offensichtlich nicht alles erklärt, – das deutsche Sprachgebiet integriert auch bei jenen Sprachen, die zu keiner Landessprache eine genetische Beziehung haben, deutlich weniger stark – werden als weitere mögliche Erklärungsfaktoren einerseits die Grösse der LOH-SprecherInnengruppe (je kleiner die Gruppe, desto grösser der Integrationsdruck) und andererseits die Diglossiesituation in der Deutschschweiz herangezogen (Lüdi und Werlen 2005: 33-34).

Unsere Daten bestätigen die in den Volkszählungsdaten sichtbare Tendenz in Bezug aufs Italienische: Die Verschiebung in Richtung LL scheint sich in den interviewten Genfer

⁶³ *Lisa hat das ganze Curriculum des HSK-Angebots besucht und macht jetzt am Gymnasium weiter, sie hat erneut Italienisch [als Wahlfach] gewählt. (IG04_G2, 22)*

⁶⁴ *Weil meine Mutter und meine Tante manchmal Englisch sprechen und ich nichts verstehe... Aber mir gefällt Englisch auch wirklich, ich will es lernen. (IB05_G3, 119)*

⁶⁵ *IB01_G3, 76*

Familien rascher zu vollziehen als in den Familien, die wir in der Agglomeration Basel befragt haben. Dabei zeigt sich, dass der Faktor der Sprachverwandtschaft v.a. mit Blick auf die erste Generation von entscheidender Bedeutung gewesen ist: Die in die Region Genf eingewanderten Grosseltern (G1) scheinen die LL rascher und müheloser in ihr Repertoire integriert zu haben, was in manchen Fällen dazu führte, dass es ihnen zur Gewohnheit wurde, auch mit ihren Kindern (G2) häufig LL zu sprechen. Dies dürfte dann dazu beigetragen haben, dass sich bei diesen die LL noch ausgeprägter zur stärkeren Sprache entwickelte und sie sich zum Teil in der LOH zu unsicher fühlten, um sie an ihre eigenen Kinder (G3) weiterzugeben. In den befragten Basler Familien hingegen ist die zwischen G1 und G2 gesprochene Sprache bis heute in jedem Fall Italienisch, weil den G1 die LL Deutsch mehr Mühe zu machen scheint. Für die G2 blieb die LOH dadurch immer bis zu einem gewissen Grad aktuell bzw. wurde zumindest mit den Eltern praktiziert, und sie waren daher mit Blick auf die Weitergabe an die G3 in diesem Sinne besser „ausgerüstet“.

Was den Erhalt des Spanischen angeht erweist sich allerdings – betrachtet man unser Sample – das deutschsprachige Umfeld in Basel als integrativer als das französischsprachige in Genf. Dies könnte damit zu erklären sein, dass die Gruppe der Spanischsprachigen in Basel bedeutend kleiner ist als in Genf,⁶⁶ und darum der Integrationsdruck grösser (vgl. Lüdi und Werlen 2005: 33-34). Unsere Daten⁶⁷ weisen auch darauf hin, dass der Genfer Kontext (Genf als internationale Stadt, kontinuierliche Zuwanderung Spanischsprachiger, insbesondere auch aus Lateinamerika) nicht nur eine stärkere Präsenz/Aktualität des Spanischen, das auch UNO-Sprache ist, bietet, sondern diese Sprache im öffentlichen Diskurs auch stärker valorisiert wird.

3.3 Bedeutung und Funktionen von LOH und Mehrsprachigkeit

Im Folgenden wollen wir aufzeigen, welche Bedeutung die LOH für die befragten G3 hat und welche Funktionen diese Sprache (bzw. gegebenenfalls ihre funktionale Mehrsprachigkeit) für die Jugendlichen erfüllt. Es kann sich dabei um praktische, aber auch um mehr symbolische Funktionen und Bedeutungen handeln, welche auch in identitären Prozessen eine Rolle spielen.

In einer der unseren vergleichbaren Untersuchung hat Billiez (1985) festgestellt, dass in der Wahrnehmung junger G2 in Frankreich – wie auch für unsere G3 – die LL zwar eindeutig ihre bestbeherrschte Sprache ist, dass die LOH, für sie aber eine fundamentale symbolische Funktion erfüllt. Die im Rahmen von Billiez' Studie befragten Jugendlichen der zweiten Generation zeigen ein grosses Bewusstsein für die Unvollständigkeit ihrer LOH-Kenntnisse und nehmen – so die Autorin – wohl auch darum diese Sprache weniger in ihrer Funktion als Kommunikationsmittel wahr denn als Komponente des

⁶⁶ Nimmt man – mangels geeigneter aktueller Daten – spanische und lateinamerikanische (ohne brasilianische) Nationalität als Indikator für Spanischkenntnisse, zeigt sich, dass die Gruppe der Spanischsprachigen in Genf tatsächlich deutlich grösser sein dürfte als in Basel. Ende 2007 lebten im Kanton Genf 20 408 Personen oder rund 4,7% der ständigen Wohnbevölkerung mit Nationalität Spanien oder Lateinamerika (ohne Brasilien), während sich diese Zahl in den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Land auf 6359 Personen oder rund 1,4% der ständigen Wohnbevölkerung beschränkte (Bundesamt für Statistik 2009).

⁶⁷ Insbesondere die Aussagen im Rahmen des Fokusgruppen-Gesprächs mit Genfer HSK-Lehrpersonen.

Familienerbes, als Zugehörigkeitssymbol. Inwiefern treffen diese Beobachtungen auch auf die G3 unseres Samples zu? Welche Funktionen erfüllt die LOH für diese Jugendlichen?

3.3.1 Praktische Funktionen und affektive Bedeutung

Viele ihrer Aussagen in den Interviews deuten darauf hin, dass die LOH für die befragten Jugendlichen in erster Linie ein Mittel zur Kommunikation und problemlosen Verständigung darstellt und sie sie auch vor allem als Solches schätzen. Die praktische Bedeutung steht klar im Vordergrund, die G3 zeigen insgesamt eine eher instrumentale, utilitaristische Haltung gegenüber der LOH und allgemein Mehrsprachigkeit. Die LOH zu beherrschen bzw. allgemein Mehrsprachigkeit ist in ihren Augen nützlich, um auf Reisen zu gehen, um sich in anderen Sprachgebieten verständigen zu können; es hilft ausserdem dabei, weitere Sprachen zu lernen und ist ein Vorteil bei der Suche nach einem Arbeitsplatz.

Jonathan etwa bejaht die Frage, ob man als SpanierIn spanisch sprechen sollte, und begründet: *para hablar con los otros / y si no sabe hablar español / no puede hablar con los otros que es muy difícil.*⁶⁸ Vincent meint: *Parce que quand on veut partir dans un pays / si on sait déjà parler / si on a déjà juste un peu la langue / ben / c'est déjà bien comme ça on sait plus ou moins ce qu'on dit et comme ça.*⁶⁹ David und Carmen denken vor allem an bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und ökonomischen Mehrwert, den Mehrsprachigkeit bringen kann:

*Para tener un trabajo después es mejor / conocer muchas lenguas / y el español es / bastante importante.*⁷⁰

*Pienso que / tiene que ser muy bien porque te puede ayudar / para encontrar trabajo / tienes más posibilidades que otros o / y también pues / conoces más lenguas / y puedes / si vas a otro país pues puedes hablar / con ellos.*⁷¹

Auch Zaida sieht vorwiegend einen funktionalen Nutzen in LOH-Kenntnissen, insbesondere auch mit Blick auf die innerfamiliäre Kommunikation: *sí porque / para mí es de / es bien para comunicar con la gente y / cuando alguien no sabe hablar / una lengua ya le puedes responder en otra (...). Eso [que algunos jóvenes no aprendan las lenguas de sus padres] lo veo mal porque / no sé no se puede hablar con la familia después.*⁷²

Gewisse Aussagen von befragten G3 lassen aber erkennen, dass die LOH für sie auch emotional aufgeladen ist, neben einer (potentiellen) praktischen auch eine affektive Bedeutung hat. Auf die Frage, welche seiner Sprachen ihm mehr bedeute, entscheidet sich beispielsweise Giuseppe ohne zu zögern für die LOH, und begründet: *l'italiano è una*

⁶⁸ Um mit den anderen sprechen zu können; wenn man nicht Spanisch kann, kann man nicht mit den anderen sprechen, das ist sehr schwierig. (EG01_G3, 310)

⁶⁹ Weil wenn man in ein Land gehen will, wenn man schon sprechen kann, wenn man schon ein wenig die Sprache kann, dann ist das gut, so weiss man in etwa was man sagt und so. (IG05_G3, 21)

⁷⁰ Um später eine Arbeit zu haben ist es besser, wenn man viele Sprachen kennt, und Spanisch ist ziemlich wichtig. (EG02_G3, 32)

⁷¹ Ich denke es ist sicher gut, weil, es kann dir helfen, eine Arbeit zu finden. Du hast mehr Möglichkeiten als andere, und auch, du kannst mehr Sprachen, und du kannst, wenn du in andere Länder gehst, kannst du mit den Leuten sprechen. (EG03_G3, 18)

⁷² Ja, weil, für mich ist es gut um mit den Leuten zu kommunizieren, und wenn jemand die Sprache nicht spricht, kannst du in einer anderen antworten. (...) Ich finde es nicht gut [wenn gewisse Jugendliche die Sprache ihrer Eltern nicht lernen], ich weiss nicht, dann kann man ja nicht mit der Familie sprechen. (EG07_G3, 185, 189)

*lingua che a me mi piace un po' di più del tedesco / non lo so perché però è così.*⁷³ Die Aussage von Estella zeigt deutlich, dass diese junge G3 eine praktische und eine affektive Ebene unterscheidet. Estella hat als Tochter spanischsprachiger Eltern in ihrer Kindheit einige Jahre in den USA verbracht. Sie spricht neben der LL (Französisch) fließend Englisch und Spanisch. Auf die Bitte, die Sprachen, die sie kenne, nach ihrer Bedeutung für sie persönlich in eine Reihenfolge zu bringen, meint sie: *diria / para mí / inglés español francés / pero para utilizarlas todo el tiempo (...) francés inglés y español.*⁷⁴ Für sie persönlich haben ihre «anderen» Sprachen (Englisch und Spanisch) auf einer emotionalen Ebene eindeutig Vorrang vor der LL, obwohl letztere in Estellas Alltag stark dominiert.

Analysiert man den Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des LOH-Gebrauchs und den im Interview geäußerten Zeichen einer affektiven Einstellung gegenüber der LOH,⁷⁵ beobachtet man tendenziell eine positive Korrelation zwischen diesen beiden Variablen (vgl. Tabelle 6): Wer die LOH in der Familie erworben hat und im Alltag regelmässig benutzt, zeigt auch eine ausgeprägte affektive Verbundenheit mit dieser Sprache – praktische und affektive Bedeutung der LOH gehen miteinander einher. Mit abnehmender Häufigkeit des LOH-Gebrauchs im Alltag nimmt tendenziell auch die emotionale Bedeutung ab, die die G3 der LOH zuschreiben.

Betrachtet man die G3 in unserem Sample näher, dann wird deutlich, dass insbesondere enge familiäre bzw. verwandtschaftliche und transnationale Beziehungen die affektive Bedeutung der LOH unterstützen. Ein enges Verhältnis zu in der Schweiz lebenden, LOH-sprachigen Grosseltern oder Verwandten, und insbesondere transnationale familiäre und/oder freundschaftliche Beziehungen erhöhen also offenbar nicht nur die Häufigkeit des LOH-Gebrauchs und ermöglichen den G3, ihre LOH-Kenntnisse aktuell zu halten – die (oft ebenfalls emotionale) Bindung an LOH-sprachige Personen dürfte auch ganz abgesehen davon dazu beitragen, dass die LOH für die G3 eine besondere affektive Bedeutung erhält.

Die folgenden Äusserungen von Adriano und Simona, welche die LOH in ihrem Alltag relativ häufig benutzen, zeugen explizit von einer affektiv aufgeladenen positiven Bewertung der Sprache ihrer Grosseltern:

*Se devo scegliere dico l'italiano (...) però adesso se sto qua in Svizzera dopo / devo parlare svizzero perché se non puoi parlare svizzero / o sia alcuna lingua del paese non sai parlare poi tutto è complicato / di comunicare / tutto.*⁷⁶

⁷³ *Italienisch ist eine Sprache, die mir etwas besser gefällt als Deutsch. Ich weiss nicht warum, aber das ist einfach so.* (IB02_G3, 87)

⁷⁴ *Ich würde sagen, für mich, Englisch, Spanisch, Französisch; aber um sie immer zu gebrauchen [wenn es darum geht, sie im täglichen Leben zu gebrauchen], Französisch, Englisch und Spanisch.* (EG05_G3, 172)

⁷⁵ Für die Analyse dieses Zusammenhangs wurden jene BefragungsteilnehmerInnen ausgeklammert, die im Interview keine eindeutigen Zeichen einer affektiven Verbundenheit gegenüber der Sprache ihrer Grosseltern zeigten. Letzteres heisst allerdings nicht unbedingt, dass diese Jugendlichen der LOH tatsächlich nicht affektiv verbunden sind, sondern kann auch auf eine spezifische Interviewsituation zurückzuführen sein, die den affektiven Aspekt der LOH-Bedeutung für die G3 in diesen Fällen nicht zur Geltung zu bringen vermochte.

⁷⁶ *Wenn ich wählen muss bin ich für Italienisch (...) aber jetzt wenn ich hier in der Schweiz bin muss ich Schweizerisch [Schweizerdeutsch] sprechen, weil wenn du das nicht kannst, oder wenn du keine Landessprache sprichst, ist alles kompliziert, das Kommunizieren, alles.* (IB03_G3, 115)

*Ebe ich bi e so mit dene Sproche ufgwachse und ich find eigentlich / also spanisch italiänisch mega toll / ich könnt's jetzt nit istuefe was jetzt mir besser gfallt oder so / jo / ich find beides mega guet.*⁷⁷

Bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen LOH-Gebrauch und Zuschreibung affektiver Bedeutung an die LOH ist es im Weiteren interessant zu beobachten, dass nicht alle G3 den linearen Zusammenhang bestätigen, sondern etliche systematisch ein leicht höheres Ausmass an affektiver Verbundenheit mit der Sprache ihrer Grosseltern zeigen als es ihr (in diesen Fällen relativ seltener) LOH-Gebrauch erwarten liesse (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6: Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des LOH-Gebrauchs und der dieser Sprache zugeschriebenen affektiven Bedeutung

LOH-Gebrauch / Affektive Bedeutung LOH	Häufig	Ziemlich häufig	Kaum
Gross	X	XX	
Mittel	--	X	XX
Klein/keine	--	--	--

X = Beobachteter linearer Zusammenhang bei G3, die die LOH relativ mühelos gebrauchen.

XX = „Ausreisser“ gegen oben, d.h. „übersteigerte“ affektive Bedeutung der LOH bei G3, die die LOH nicht oder mit Mühe gebrauchen

Bei denjenigen G3, welche die LOH in der Familie erworben haben, könnte dieses Phänomen dadurch zu erklären sein, dass ihr LOH-Gebrauch sich im Verlauf der Zeit verringert hat: Dank Präsenz der LOH in der Kernfamilie und/oder engen transnationalen Beziehungen zu einem früheren Zeitpunkt in der Kindheit der G3 konnten diese eine emotionale Bindung an die LOH aufbauen. Während sich dann ihr LOH-Gebrauch verringert, etwa aufgrund eines veränderten sozialen Umfelds oder aufgrund sprachlicher Unsicherheit (perfektionistische Einstellung in Bezug auf Sprachgebrauch, starkes Empfinden des eigenen LOH-Gebrauchs als „fehlerhaft“ und/oder Schamgefühle wegen eines Akzents), bleibt eine gewisse emotionale Bedeutung der LOH (zumindest vorerst) erhalten. Ein Beispiel dafür wäre etwa die bereits erwähnte Letizia, die Jüngste von vier Geschwistern, die es seit einiger Zeit vermeidet, die LOH zu sprechen. Auf die Frage, welche ihrer beiden Sprachen ihr denn wichtiger sei, meint sie mit Nachdruck: *preferisco l'italiano / ma je parle plus français.*⁷⁸ Eine mögliche Interpretation ist die folgende: Letizia schämt sich dafür, dass sie nicht perfekt LOH spricht, was dazu führt, dass sie diese Sprache immer seltener spricht, obwohl sie sich ihr emotional sehr verbunden fühlt.

Wir beobachten bei Letizia also eine im Vergleich zur Gebrauchshäufigkeit gewissermassen emotional „übersteigerte“ positive Einstellung ihrer LOH gegenüber. Dies bestätigt eine Beobachtung Stössleins (2005: 158f): Je weiter die Sprachverschiebung fortgeschritten sei, desto häufiger komme es vor, dass die Betroffenen eine affektiv übersteigerte Einstellung zur Herkunftssprache und -kultur zeigten. Dies könne sowohl bei Personen vorkommen, die noch über die LOH verfügen, wie auch bei solchen, die sie nicht (mehr) beherrschen.

⁷⁷ *Eben, ich bin mit diesen Sprachen [Spanisch und Italienisch] aufgewachsen und ich finde eigentlich, also Spanisch und Italienisch mega toll, ich könnte jetzt nicht einstufen was mir besser gefällt oder so. Ja, ich finde beides mega gut.* (IB06_G3, 138)

⁷⁸ *Ich ziehe Italienisch vor, aber ich spreche häufiger Französisch.* (IG08_G3, 131)

Betrachten wir aus diesem Blickwinkel also diejenigen G3 aus unserem Sample, welche die Sprache ihrer Grosseltern im familiären Kontext nicht erwerben konnten. Bei ihnen fehlen oft sowohl die mühelose Ausdrucksfähigkeit in der LOH wie auch besonders enge transnationale Beziehungen, die den Aufbau einer affektiven Verbundenheit mit dieser Sprache hätten begünstigen können. Es zeigt sich aber, dass diese G3 der LOH trotzdem eine gewisse affektive Bedeutung zuschreiben.⁷⁹ Dieses Phänomen weist auch in die Richtung der Beobachtung Billiez' (1985), wonach die LOH auch und gerade für solche Nachkommen von Eingewanderten, die sich als einsprachig in LL bezeichnen, eine symbolische Funktion erfüllen kann. Obwohl oder gerade weil für die entsprechenden G3 unseres Samples die Kommunikationsfunktion der LOH nur eine beschränkte Bedeutung hat, scheint die Sprache ihrer Grosseltern auf einer emotionalen, symbolischen Ebene bedeutungsvoll zu sein. Dies zeigt sich etwa darin, dass sie die LOH zum Teil auf einer höheren oder zumindest auf derselben Hierarchiestufe ansiedeln wie allgemein in der Gesellschaft hochbewertete Sprachen, zum Beispiel Englisch. Es zeigt sich im Weiteren auch darin, dass es diese G3 in der Regel bereuen, dass sie die LOH in der Familie nicht erworben haben – auch wenn sie sich vielleicht selber in einer früheren Lebensphase geweigert haben, sie zu sprechen.

Bei Jan etwa tönt es so: *Ich ha woni chli gsi bin fliessend spanisch chönne (...) ich wett gärn wider fliessend spanisch chönne rede.* Auf die Frage, ob er das Spanischlernen irgendwann gerne nachholen möchte, meint er denn auch: *Ja uf jede Fall.* Dabei scheint er nicht nur den praktischen Vorteil von Spanischkenntnissen im Auge zu haben, sondern spricht auch eine symbolische, identitäre Funktion von LOH-Kenntnissen an: *Ich bi jetz e halbe Spanier, und für mi isch scho wichtig wenn ich Spanisch chönnt.*⁸⁰ Auch Simon zeigt sich im Interview fest dazu entschlossen, später im Gymnasium Italienisch zu lernen.⁸¹

Wie diese beiden äussern noch weitere G3 den Wunsch, das Verpasste nachzuholen und die Sprache ihrer Grosseltern schulisch noch zu erlernen oder zu perfektionieren. Einige sind auch bereits in diesem Sinne aktiv geworden, indem sie sich eigenständig für den Besuch entweder des HSK-Unterrichts oder eines LOH-Unterrichtsangebots im Rahmen der regulären Schulbildung entschieden haben. Manon begründet ihre Entscheidung, die LOH im Gymnasium als *option spécifique*⁸² zu wählen, wie folgt: *Justement parce que je trouvais dommage de ne pas l'avoir appris et puis je me suis dit que ça me / c'est une langue assez jolie et ça m'attirait pas mal en fait.*⁸³ Eine Rolle mag dabei vielleicht auch

⁷⁹ Es gilt hier allerdings zu bedenken, dass die spezifische Interviewsituation bewirkt haben dürfte, dass die befragten G3-Jugendlichen mindestens eine Art affektives „Lippenbekenntnis“ zur LOH abgaben. Die InformantInnen wussten um die erklärte Absicht unserer Studie, die Weitergabe der LOH zu untersuchen. Zudem war beim Interview mit den G3 z.T. ihr LOH-sprachiger Elternteil ebenfalls zugegen. Es scheint eher unwahrscheinlich, dass jemand in dieser Situation explizit sagen würde, die LOH bedeute ihm/ihr nichts und sei absolut nicht wichtig – wie Tabelle 5 zeigt, war das auch tatsächlich nicht der Fall.

⁸⁰ *Ich habe, als ich klein war, fliessend Spanisch gesprochen (...) ich würde gerne wieder fliessend Spanisch sprechen können. (...) Ja, auf jeden Fall. (...) Ich bin ein halber Spanier, und für mich wäre es schon wichtig, dass ich Spanisch könnte.* (EB01_G3, 3, 7, 41, 39)

⁸¹ IG10_G3, 440

⁸² Im Kanton Genf kann auf Gymnasialstufe zu den obligatorischen Grundlagenfächern ein Schwerpunkt- (*option spécifique*) und ein Ergänzungsfach (*option complémentaire*) frei gewählt werden (vgl. Département de l'instruction publique 2009).

⁸³ *Eben gerade weil ich's schade fand, dass ich sie [die LOH] [in der Familie] nicht gelernt hatte, und da sagte ich mir, dass mir das... es ist eine recht hübsche Sprache, und es hat mich ehrlich gesagt ziemlich gereizt [sie zu erlernen].* (IG06_G3, 36).

gespielt haben, wie ihre Verwandten in Sizilien auf die Tatsache reagieren, dass sie und ihre Schwestern sich nicht in LOH verständigen können. Manon: *On est déjà allés en Sicile et puis c'est plutôt là bas qu'ils nous disent / 'ah mais vous ne parlez pas italien / on ne vous a pas appris / c'est dommage'.*⁸⁴

Im Fall der heute 20-jährigen Vanessa gab, als sie ungefähr 15-jährig war, weniger die Familie denn ein spezifisches Peer-Umfeld den Anstoss zu einer „italienischen Phase“ (3-4 anni fa (...) *ero nel mio periodo italiano*⁸⁵), die sie in der Folge während ca. drei Jahren durchlebte. Wie ihre Mutter erzählt, verbrachte Vanessa damals viel Zeit mit FreundInnen, die selber ItalienerInnen der zweiten Generation waren. Mit deren Familie fuhr sie auch in die Ferien nach Italien: *Quando ha cominciato il collège / prima non parlava di italiano / di andare in Italia / no / ha cominciato a 15 anni (...) c'était une façon de se démarquer aussi / je sais pas (...) par rapport aux copains / mais je pense que le déclick c'était quand même les vacances avec / au bord de la mer / avec / je sais pas / c'est ça qui a fait le déclick.*⁸⁶ Diese Erlebnisse liessen Vanessa sich ihrer eigenen italienischen Wurzeln bewusst werden und weckten in ihr den starken Wunsch, die Sprache ihrer Grosseltern zu lernen, worauf sie sich im Gymnasium zum Italienischunterricht einschrieb und später auch einen mehrwöchigen Sprachaufenthalt in Florenz absolvierte. Auch bat sie in dieser Zeit ihre Mutter, ihr den italienischen Pass ausstellen zu lassen, auf den sie qua Abstammung Anrecht hatte. Vanessa: *dopo il viaggio / volevo avere la nazionalità italiana ma non so perché / questo viaggio mi è piaciuto molto / allora / così ho detto voglio il passaporto.*⁸⁷

Die Aussagen vieler der befragten Jugendlichen deuten also darauf hin, dass die LOH für die G3 – unabhängig vom Grad ihrer Beherrschung dieser Sprache – auch eine symbolische Bedeutung hat.

3.3.2 Identitäre Funktionen

Während man sich von den möglichen praktischen Vorteilen des Vertrautseins mit mehreren Sprachen unmittelbar eine Vorstellung machen kann, liegt die potentielle identitäre Funktion von LOH-Kenntnissen und funktionaler Mehrsprachigkeit nicht unmittelbar auf der Hand. Es bedarf daher diesbezüglich an dieser Stelle eines kurzen theoretischen Exkurses.⁸⁸

Durch die Betonung bestimmter Merkmale/Differenzen markieren soziale Akteure die Grenzen zwischen sozialen Gruppen, um die Wahrnehmung ihrer (Nicht-) Zugehörigkeit von innen wie auch von aussen sicher zu stellen.⁸⁹ Diesen Zugehörigkeits- bzw.

⁸⁴ *Wir sind auch schon nach Sizilien gegangen, und es ist dann eher dort, wo sie uns sagen: « Ach ihr sprecht nicht Italienisch? Man hat euch das nicht beigebracht? Wie schade ! »* (IG06_G3, 19)

⁸⁵ *Vor drei bis vier Jahren (...) das war in meiner italienischen Phase.* (IG03_G3, 214)

⁸⁶ *Als sie ins Gymnasium kam, vorher sprach sie nie von Italienisch oder davon, nach Italien zu gehen, nein, das hat erst mit 15 Jahren begonnen (...) Es war auch eine Art und Weise, ich weiss nicht (...) sich von den KollegInnen abzuheben. Aber ich vermute, den Ausschlag gegeben haben doch diese Ferien mit... am Meer, mit... ich weiss nicht, das war es, was es ausgelöst hat.* (IG03_G2, 188- 191)

⁸⁷ *Nach dieser Reise [nach Italien] wollte ich die italienische Nationalität haben, ich weiss nicht warum – diese Reise hat mit sehr gefallen, also habe ich gesagt ich will den Pass.* (IG03_G3, 112)

⁸⁸ Die unserer Analyse zugrunde liegenden theoretischen Überlegungen zur identitären Funktion von Sprache und sprachlichen Handlungen sind in Wyssmüller und Fibbi [forthcoming] ausführlich dargelegt.

⁸⁹ Die Theoretisierung dieser Prozesse baut insbesondere auf den Arbeiten Frederik Barths auf (vgl. Barth 1969). In seiner *boundary theory* treten die Phänomene Selbst- und Fremdzuschreibung als entscheidende Elemente bei der Konstruktion von (ethnischer) Gruppenzugehörigkeit hervor: Anhand von wahrnehmbaren

Abgrenzungssymbolen oder „Markern“ wird identitätsstiftende Wirkung zugeschrieben (Centlivres 1986; Wicker 2008: 15).

Auch Sprache kann in diesem Sinne als Differenz-/Grenzmarker funktionieren: Anhand ihrer sprachlichen Handlungen kann eine Person von anderen einer Gruppe/Kategorie zugeordnet werden, und sie selber kann durch ihren Sprachgebrauch Gruppenzugehörigkeiten, und damit Aspekte ihrer sozialen Identität⁹⁰ preisgeben. Sprache kann somit als ein solches identitätsstiftendes Symbol aufgefasst werden; Sprachhandlungen können eine identitäre Funktion haben in dem Sinne, dass sprachliche Marker (der Gebrauch einer bestimmten Sprache, einer Varietät oder eines Dialekts, das Sprechen mit Akzent) eine Gruppenzugehörigkeit manifestieren können (Lüdi 1995: 216ff), welche vom jeweiligen „Publikum“ als solche erkannt und in der Fremdzuschreibung sozusagen dem handelnden Individuum bestätigt wird.⁹¹

Die Verwendung sprachlicher Marker bietet dem Individuum somit eine funktionale Möglichkeit, den anderen das eigene Selbst als stabil und geordnet zu präsentieren. Oder anders herum: In der systematischen Reaktion der anderen auf unsere Verwendung bestimmter sprachlicher Marker erhalten wir gewissermassen die Bestätigung unseres Selbst. Darin zeigt sich eine identitätsstützende Funktion (*identity maintenance function*) von Sprachgebrauch (Giles et al. 1979: 356ff).

Zwar hat das Subjekt nicht in allen Situationen gleichviel Spielraum, darüber zu entscheiden, was es im Rahmen einer Sprachhandlung von sich preisgeben bzw. ob es sprachlich eine Gruppenzugehörigkeit anzeigen möchte oder nicht. Oft ist die Sprachhandlung stark von den Bedingungen bestimmt, unter denen sie stattfindet (gegebene individuelle Fähigkeiten, bestimmte soziale Interaktionssituationen). Die Tatsache aber, dass Sprachgebrauch nicht in jeder Situation vollständig determiniert ist, sondern manchmal bis zu einem gewissen Grad identitätsbezogene Auswahlentscheide der

bzw. wahrgenommenen Differenzen werden Individuen von anderen in Kategorien oder Gruppen eingeteilt (Fremdzuschreibung) bzw. sie drücken ihre (Nicht-) Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen oder Kategorien durch das aktive Markieren entsprechender Unterschiede in sozialen Interaktionen aus (Selbst-Identifikation).

⁹⁰ Der von H. Tajfel eingeführte Begriff der *sozialen Identität* verweist auf die Bedeutung, die Gruppenzugehörigkeiten bei der Identitätskonstitution haben (soziale Dimension der Identität). Er nimmt die Tatsache auf, dass jedes Individuum „Mitglied“ einer Vielzahl sozialer Gruppen/Kategorien ist, und dass diese Mitgliedschaft sich in positiver oder negativer Weise auf das Selbstbild auswirkt (vgl. etwa Tajfel 1982: 101). Ausgehend von der Prämisse, dass jede Person im Verlauf des Sozialisierungsprozesses eine Vorstellung erwirbt von Wertunterschieden zwischen verschiedenen Gruppen/Kategorien, definierte Tajfel soziale Identität als jenen „Teil des Selbstkonzeptes eines Individuums, der sich aus seinem Wissen um seine Mitgliedschaft in sozialen Gruppen und aus dem Wert und der emotionalen Bedeutung ableitet, mit der diese Mitgliedschaft besetzt ist.“ (Tajfel 1978: 63; Tajfel 1982: 102)

⁹¹ In vielen Definitionen von *Ethnizität* und auch von *Nationalität* figuriert Sprache als eine Hauptkomponente (vgl. etwa Fishman 1977). Dies hängt damit zusammen, dass man sich im Zuge der Nationalstaatenbildung das Funktionieren von Sprache als Identitätsmarker ganz gezielt zunutze gemacht hat: Es wurden nationale Standardsprachen kodifiziert und sprachlich homogenisierte Nationalstaaten angestrebt. So wurde die Sprache in weiten Teilen der Welt zu einem Erkennungszeichen für nationale Zugehörigkeit und wirkt bis heute in bestimmten Kontexten und Situationen als Marker *nationaler* Identität (für eine ausführliche Diskussion der Funktion von Sprache bei der Konstruktion nationaler Identität in historischer Perspektive vgl. Joseph (2004: 92-131)). Gleichzeitig wird in der einschlägigen Literatur immer wieder darauf hingewiesen, dass Sprache als Grenz- und somit potentieller Marker ethnischer bzw. nationaler Identität nur einer von vielen ist, der ohne Weiteres durch andere ersetzt werden kann (Dorian 1999; Le Page und Tabouret-Keller 1985: 237f; Liebkind 1999).

Sprechenden reflektiert, macht Sprachhandlungen zu einem potentiellen Instrument zum Ausdruck von Identität (Lüdi 1995: 216ff; Milroy 1987: 115).

Allerdings erhält eine „sprachlich“ beanspruchte Gruppenzugehörigkeit (Selbst-Identifikation), Barths (1969) interaktionistischem Ansatz folgend, erst dann vollends Gültigkeit und Bestand, wenn sie auch von aussen, vom jeweiligen adressierten „Publikum“, bestätigt wird (Fremdzuschreibung).⁹²

Unsere Untersuchung hat es uns nicht erlaubt, verschiedene alltägliche Sprachhandlungen der G3-Jugendlichen unter diesem Blickwinkel direkt zu beobachten und zu untersuchen. Die befragten Jugendlichen geben aber in den Interviews deutliche Hinweise darauf, wie sie die identitätsmanifestierenden Effekte ihrer Sprachhandlungen erleben bzw. z.T. sogar gezielt einsetzen. Anhand unserer Daten lassen sich daher auch gewisse identitäre Funktionen ausmachen, welche die LOH (bzw. ihre Mehrsprachigkeit) für die G3 erfüllt. Insbesondere erhielten wir aufschlussreiche Hinweise darauf, wie die LOH-Kenntnisse und die der LOH zugeschriebene Bedeutung bei *nationalen* bzw. *national etikettierten* Identifikationen⁹³ der Jugendlichen zum Tragen kommen. Unsere Erkenntnisse diesbezüglich seien hier nur kurz angetönt:⁹⁴

Die performative Dimension des Sprachgebrauchs bringt mit sich, dass der Spielraum eines G3-Akteurs bei der Wahl seiner nationalen Identität u.U. begrenzt ist, denn in der sprachlichen Interaktionssituation wird die Reaktion des Gegenübers auf die Art und Weise, wie der Identitätsmarker Sprache beherrscht wird, seine Selbst-Identifikation entweder bestätigen oder entkräften. Der Interaktionspartner beurteilt die Legitimität der Selbstzuschreibung anhand der sprachlichen Leistung des/der G3, und dieses „Urteil“, die Reaktion des jeweiligen adressierten „Publikums“ auf die Selbst-Identifikation des/der Jugendlichen, beeinflusst wiederum seine/ihre Selbst-Identifikation.

Die Anforderungen, die von aussen an die sprachliche Leistung der G3 – insbesondere in der LOH – herangetragen werden, variieren allerdings in Abhängigkeit des „Publikums“ oder Milieus, in dem bzw. mit dem sie ihre Identität interaktiv aushandeln. Sie sind hoch, wenn Italienisch- bzw. Spanischsprachige die Zugehörigkeit eines G3 zu ihrer *in-group* anerkennen sollen; sie können hingegen nur sehr minimal sein, wenn es darum geht, dass Mitglieder der *out-group*, etwa Jugendliche mit einem anderen oder ohne Migrationshintergrund, die italienische oder spanische Identität einer/s G3 bestätigen

⁹² Vgl. dazu auch die Diskussion der Unterscheidung zwischen *personal* und *enacted identity* (Baldwin und Hecht 1995) in Joseph (2004: 80-83). Joseph kommt zum Schluss: „The self or selves that the individual wants to project is of great interest, but our understanding of it is severely limited if we try to cut it off from how that person’s identity is received and interpreted – ‘read’ (...) – by others.“ (Joseph 2004: 83)

⁹³ Die potentielle Bedeutung von LOH-Kenntnissen für die *ationale* Identifikation der G3 gründet auf der oben kurz erläuterten Funktion von Sprache als Marker nationaler Identität. Dies mit Bezug v.a. auf den europäischen Kontext – in den USA, wo es nur eine „Nationalsprache“ gibt (Englisch), verweist der Gebrauch anderer Sprachen auf *ethnische* Zugehörigkeit. Was unsere G3-InformantInnen angeht, so drücken sie zwar ihre gefühlten Gruppenzugehörigkeiten in nationalen Kategorien aus (SchweizerIn – ItalienerIn bzw. SpanierIn), und dies nicht zuletzt wegen der nationalen Konnotation ihrer LOH. Sie denken dabei aber kaum an die politische Dimension eines Nationalstaats, sondern meinen eine soziale Identität ethnischer Art, basierend auf Abstammung und interpersonellen Beziehungen innerhalb der Einwanderungsgruppe. Man müsste daher wohl eher von einer *national etikettierten ethnischen Identität* bzw. *Selbst-Identifikation* der Jugendlichen sprechen – der Einfachheit und besseren Lesbarkeit halber bleiben wir zur Bezeichnung dieser Art von Selbst-Identifikation aber beim Begriff *ationale Identität* bzw. *ationale Identifikation*.

⁹⁴ Die Rolle, welche die LOH bei national etikettierten Identifikationen der befragten G3 spielt, wird mit Bezug auf die erhobenen Daten in Wyssmüller und Fibbi [forthcoming] ausführlicher behandelt.

sollen. Aus diesen Überlegungen heraus scheint auch plausibel, was Brown und Levinson (1979: 308) festhalten: In einem sprachlichen Kontext, wie er für die G3 gegeben ist, dient LOH-Gebrauch aus identitärer Perspektive v.a. dazu, gegenüber den Mitgliedern der *in-group* die mit ihnen geteilte Gruppenzugehörigkeit zu zeigen und auszuhandeln. Die Zugehörigkeit zur lokalen Mehrheit (in unserem Fall der „SchweizerInnen“) wird im Fall der Angehörigen der dritten Generation hingegen kaum mehr bestritten – zumindest nicht auf der Grundlage sprachlicher Marker.

Konkret heisst das: Die befragten G3 haben alle mit der Lokalsprache ein Instrument zur Verfügung, mit dem sie sich eindeutig als der lokalen Gemeinschaft zugehörig manifestieren (können). Ihre auf diese Weise reklamierte „lokale Identität“ wird dank ihres akzentfreien Sprechens auch ohne Weiteres anerkannt und bestätigt. Diejenigen, die sich zusätzlich auch in der Herkunftssprache ihrer Grosseltern auszudrücken vermögen, haben die Möglichkeit und somit auch die Wahl, sich mit LOH-Gebrauch in bestimmten Situationen als der LOH-Sprachgemeinschaft zugehörig bzw. als ItalienerIn oder SpanierIn zu „outen“ – oder eben nicht. Diejenigen, die sich nicht in LOH auszudrücken vermögen – oder aber in einer Art und Weise, die vom Gegenüber als von der Norm abweichend beurteilt wird (also etwa nicht fliessend oder mit Akzent) – unterscheiden sich in jeder sprachlichen Handlung deutlich von den Mitgliedern ihrer „Herkunftsgruppe“. Eine reklamierte italienische oder spanische Identität wird aufgrund ihrer sprachlichen Leistung von diesem „Publikum“ nicht ohne Weiteres bestätigt.

Abgesehen davon lässt unsere Studie aber auch vermuten, dass ihre LOH-Kenntnisse für die Jugendlichen nicht nur für Identifikationen unter nationaler Etikette, sondern auch mit Blick auf die Zugehörigkeit zur (stark international konnotierten) Gruppe der „Mehrsprachigen“ bedeutend sind. Denn funktionale Zweisprachigkeit ist nicht nur das Resultat familialer Identitätsreproduktion, sondern auch eine in der heutigen globalisierten Gesellschaft stark valorisierte individuelle Eigenschaft, die wichtige Türen öffnet – falls sie wie im Fall „unserer“ G3 Sprachen einschliesst, die national (Italienisch) oder international (Spanisch) bedeutend sind. Durch praktizierte Zwei-/Mehrsprachigkeit können sich die Schweizer G3-Jugendlichen italienischer und spanischer Abstammung heute als Individuen positiv von den Peers abheben bzw. eine positive soziale Identität als „Mehrsprachige“ beanspruchen.

4 Synthese und Schlussfolgerungen

Im vorliegenden Text haben wir gestützt auf unsere qualitative Studie in 32 Familien dargestellt, wie sich der alltägliche Sprachgebrauch von Jugendlichen der dritten Einwanderungsgeneration in der Schweiz präsentiert und welchen Platz die Herkunftssprachen ihrer in den 1950er und 1960er Jahren aus Italien und Spanien eingewanderten Grosseltern darin einnehmen. Dabei wurde auch nach den Faktoren gefragt, die den Sprachgebrauch dieser Jugendlichen beeinflussen bzw. danach, wie diese Faktoren wirksam werden.

Klare Dominanz der lokalen Sprache und einer lokalen Identität bei den G3

Für die jungen G3 wie auch für ihre Eltern (G2) ist die Lokalsprache (LL) im Verlauf der Zeit zur im Alltag klar dominierenden Sprache geworden.⁹⁵ Sozusagen in den Schulranzen

⁹⁵ Man könnte sich sogar fragen, ob das nicht zum Teil auch für die Zugewanderten der ersten Generation zutrifft. Wir werden dieser Frage andernorts nachgehen.

der Kinder war sie bereits in die Familien der MigrantInnen der ersten Generation eingedrungen. Für die « *Secondos* » ist es die Sprache, in der sie die Schule besuchten und in der sie ausserhalb der Familie sozialisiert wurden. Für die Jugendlichen der dritten Generation ist sie nun auch im familiären Kontext die klar am häufigsten verwendete Sprache. Die starke Präsenz der LL ist unbestritten, und sie tritt darum im Rahmen unserer Studie in den Hintergrund; in den Gesprächen wird sie kaum thematisiert und auch in diesem Text weitgehend ausgeblendet.

Mit Blick auf den interaktiven Charakter identitären Aushandelns bedeutet dies, dass die befragten G3 mit der Lokalsprache, die sie wie „Einheimische“ beherrschen, alle ein Instrument zur Verfügung haben, mit dem sie sich eindeutig als der lokalen Gesellschaft zugehörig manifestieren (können). Fast alle bekennen sich zu diesem „Verankertsein“ in der lokalen Realität und beanspruchen Zugehörigkeit zur lokalen Gesellschaft. Diese soziale Identität wird – nicht zuletzt dank ihres akzentfreien Beherrschens der Lokalsprache – vom hiesigen „Publikum“ meist ohne Weiteres anerkannt und bestätigt. Da diese Zugehörigkeit in der Regel nicht in Frage gestellt wird, müssen die G3 sie auch nicht verhandeln; das Beherrschen der Lokalsprache führt dazu, dass sie vom Umfeld unmittelbar und ohne Weiteres als „Einheimische“ erkannt und wahrgenommen werden.

So präsent und stark aber der Anspruch auf eine lokale Identität bei den befragten G3 ist – in vielen Fällen beschränkt sich das Einfordern sozialer Identität nicht auf die lokale Gesellschaft. Vielmehr wird daneben – zumindest in bestimmten Situationen – zusätzlich eine „Herkunfts“-Identität reklamiert, die sich bei vielen unter anderem auf das Vertrautsein mit der LOH stützt.

LOH in vielen Familien ebenfalls präsent

Aufgrund heterogener familiärer und individueller Ausgangslagen und Rahmenbedingungen finden wir unter den befragten Jugendlichen der dritten Generation ein breites Ausprägungsspektrum was die Ausdrucksfähigkeit in der Sprache ihrer Grosseltern und die Häufigkeit des LOH-Gebrauchs betrifft. Insgesamt kann man aber sagen, dass unsere Studie die eingangs erläuterte Hypothese stützt: Obwohl der LOH-Gebrauch tendenziell mit jeder Generation abnimmt, kann man nicht von LL-Einsprachigkeit in der dritten Generation italienischer und spanischer Eingewanderter in der Schweiz sprechen. Vielmehr beobachtet man bei vielen einen soliden funktionalen Bilingualismus, u.U. sogar bei Jugendlichen, deren einer Elternteil die LOH nicht oder nur ansatzweise beherrscht.

Im sprachlichen Repertoire vieler Enkel der Zugewanderten nimmt die LOH demnach durchaus ihren Platz ein, auch wenn sie definitiv in den Rang einer Zweitsprache gerutscht ist. Diese Beobachtung deutet darauf hin, dass sich wie angenommen die schweizerische bzw. europäische Dynamik bei der intergenerationellen Sprachverschiebung tendenziell von derjenigen im nordamerikanischen Kontext unterscheidet – sie lässt sich jedenfalls mit dem *three-generation model of language assimilation* nicht treffend beschreiben.

Wir haben familienbezogene und extra-familiale Faktoren identifiziert, die den LOH-Erwerb und –Erhalt bzw. die Entwicklung eines zufriedenstellenden funktionalen Bilingualismus bei den befragten G3 beeinflussen.

Was die familienbezogenen Faktoren angeht, so gewährleiten in vielen Fällen die räumliche Nähe und das Engagement der LOH-sprachigen Grosseltern bei der Betreuung der Enkelkinder (insbesondere im Kleinkindalter) und/oder die transnationalen Beziehungen und Aktivitäten, die Grosseltern und Eltern mit dem Herkunftsland verbinden, den LOH-Erwerb oder zumindest ein erstes Vertrautwerden der G3 mit der Sprache ihrer Grosseltern. Weiter hat sicher die Sprachkonstellation in der Kernfamilie

(gleich- oder gemischtsprachiges Elternpaar) einen grossen Einfluss: In Familien mit einem vergleichsweise grossen Anteil LOH-sprachiger Personen in der Verwandtschaft (LOH-homoglotte Eltern) bieten sich den G3 mehr Gelegenheiten, die LOH zu praktizieren und somit aktuell zu halten – vorausgesetzt, die verwandtschaftlichen Beziehungen sind intensiv und werden (überwiegend) in LOH gepflegt. Dies ist in den meisten der befragten Familien durchaus der Fall. Oftmals ist eine solche familiäre Konstellation auch mit vergleichsweise intensiveren transnationalen Beziehungen und Aktivitäten verbunden.

Die Eltern (G2) spielen selber ebenfalls eine wichtige Rolle – weniger in der „praktischen“ Weitervermittlung der LOH, d.h. beim Sprechen im Alltag, sondern durch die Art und Weise, wie die LOH im elterlichen Diskurs und Handeln bewertet wird: Es sind die Eltern, welche die Grosseltern darum bitten bzw. ihnen erlauben, die Rolle als Weitervermittler der LOH zu übernehmen, und es sind auch die Eltern, die ihre Kinder in den herkunftssprachlichen Unterricht schicken. In ihrer Schlüsselposition, sowohl in der Generationenfolge wie auch in Bezug auf die Beziehung zum Einwanderungsland, filtern und interpretieren sie den zurzeit vorherrschenden gesellschaftlichen Diskurs über Mehrsprachigkeit und setzen ihn im eigenen familiären Kontext nach ihrem Gutdünken und auf ihre Weise um.

Begünstigende familienbezogene Faktoren alleine können allerdings keinen dauerhaften funktionalen Bilingualismus der G3-Jugendlichen garantieren – erst im Zusammenspiel mit familienexternen Kontextfaktoren kann sich dieser festigen. Hierin bestätigt unsere Studie die Erkenntnisse, die Alba (2002) mit Bezug auf den US-Kontext gewonnen hat: Während der Bilingualismus der G2 allein durch günstige familienbezogene Faktoren gewährleistet werden konnte, müssen mit Blick auf die G3 auch extra-familiale Faktoren das ihre dazu beitragen, dass ein funktionaler Bilingualismus erreicht und aufrechterhalten werden kann: Ohne familienbezogene unterstützende Faktoren kein Bilingualismus, aber ohne extra-familiale begünstigende Faktoren stehen die Chancen für solide Zweisprachigkeit ebenfalls schlecht. Mit anderen Worten: Haben die jungen G3 italienischer und spanischer Abstammung nicht innerhalb *und* ausserhalb der (erweiterten) Familie Gelegenheit, die LOH im Alltag zu „(er)leben“, dann ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass ihr LOH-Gebrauch und damit auch ihre Sicherheit in dieser Sprache stetig abnimmt.

Die Palette der im Rahmen unserer Studie identifizierten familienexternen Faktoren, die sich positiv auf den LOH-Erhalt der G3 auswirken, reicht von schulischen Unterrichtsangeboten (kostenloser HSK-Unterricht während der obligatorischen Schulzeit, organisiert und finanziert von den Konsulaten der Herkunftsländer Italien und Spanien; Fremdsprachunterrichtsangebot post-obligatorischer Bildungsgänge), über die starke gesellschaftliche Valorisierung von Zwei-/Mehrsprachigkeit bis hin zur Existenz konkreter Gelegenheiten im Alltag, die aktiven und/oder passiven LOH-Kenntnisse anzuwenden und weiterzuentwickeln (verfügbares Medienangebot in LOH, inner-europäische Mobilität).

Sich durch das Bekenntnis zur Vergangenheit in der Zukunft verankern

Unsere Studie suggeriert, dass ihre LOH-Kenntnisse für die jungen G3 nicht nur hinsichtlich der Zugehörigkeit zur „Herkunftsgruppe“ ihrer Grosseltern eine bedeutsame Facette ihrer sozialen Identität darstellen, sondern vor allem auch mit Blick auf die erwünschte Zugehörigkeit zur positiv besetzten und „zukunftsträchtigen“ Gruppe der „Mehrsprachigen“. Die befragten Jugendlichen beurteilen ihre Kenntnisse der Sprache ihrer Grosseltern stark im Lichte der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit heute auf dem Arbeitsmarkt wie auch allgemein in der Gesellschaft (der schweizerischen ebenso wie der

globalen) hoch bewertet wird. Sie haben den vorherrschenden Diskurs über den funktionalen Nutzen und die zunehmende prestigieuse Bedeutung von Mehrsprachigkeit integriert und sehen es in jedem Fall als positiv und wünschenswert an, mit zwei oder mehreren Sprachen aufzuwachsen bzw. sich im Verlauf ihres Lebens noch weitere Sprachen anzueignen. Unter diesem Blickwinkel kann der Gebrauch der Sprache ihrer Grosseltern auch dazu dienen, in gewissen Situationen gegenüber einem bestimmten „Publikum“ eine positiv konnotierte individuelle Eigenschaft – Mehrsprachigkeit – bzw. eine positive soziale Identität – Zugehörigkeit zur Gruppe der Mehrsprachigen – zur Geltung zu bringen.

In den Augen der Jugendlichen selber, die zum Zeitpunkt der Interviews mehrheitlich noch Schülerinnen und Schüler waren, haben ihre LOH-Kenntnisse zurzeit v.a. den unmittelbaren und praktischen Nutzen, dass sie sich beim (schulischen) Erwerb weiterer Sprachen als Ressource mobilisieren lassen. Auf längere Sicht hinaus können sie aber auch die Grundlage bilden für ihre Zukunftspläne. In der Regel skizzieren die befragten Jugendlichen ihre Zukunft aus einer Perspektive der sozialen und beruflichen Mobilität; die meisten sehen sich zwar wie selbstverständlich in der Schweiz verankert, sind aber überzeugt, dass sie ihre Mehrsprachigkeit und die erworbene Fähigkeit, mehrfache Zugehörigkeiten zu kombinieren und kreativ damit umzugehen, zum eigenen Vorteil werden einsetzen können.

Handlungsbedarf im Bildungswesen

Die heute breite gesellschaftliche Anerkennung und hohe Bewertung vielfältiger Sprachkenntnisse sowie der relativ hohe Status, den die italienische (als nationale) bzw. die spanische (als internationale) Sprache und die jeweiligen Sprachgemeinschaften in der Schweiz geniessen, kreieren grundsätzlich einen günstigen Kontext zur Verwirklichung familiärer Strategien zur Förderung des LOH-Gebrauchs in der dritten Generation. Allerdings müssen die Betroffenen, wollen sie das in vielen G3 angelegte Potential nutzen und deren LOH-Gebrauch auch unabhängig vom familiären Kontext fördern und stützen, über gewisse Ressourcen verfügen bzw., etwa wenn es um LOH-Förderung im schulischen Rahmen geht, auf entsprechende Strukturen und Angebote zurückgreifen können.

Die in der Schweiz bereits traditionelle Valorisierung von Mehrsprachigkeit findet seit einiger Zeit Widerhall und starke Unterstützung im neuen Credo des im Aufbau begriffenen Europa,⁹⁶ welches in der Mehrsprachigkeit ein Element erkennt, das in unseren mobilen und pluralistischen Gesellschaften dazu beitragen kann, den sozialen Zusammenhalt zu sichern. Dieses schöne neue Diskurs-Gebäude zeigt allerdings heute bereits einige Risse: Im aktuellen Klima, geprägt von der Instrumentalisierung lokalsprachlicher Kompetenzen für die Zuwanderungskontrolle, können wir beobachten, wie das Stigma, welches lange Zeit mit Zweisprachigkeit in der Familie verbunden war, durch die Hintertür wieder Eingang findet: Die Tatsache, dass in einer Familie die LOH gesprochen wird, erscheint in manchen Programmen zur Förderung der lokalsprachlichen Kompetenzen von MigrantInnen als Indikator für „Vulnerabilität“.

Der heute wieder zunehmend von Besorgnis geprägte Diskurs rund um das Fortbestehen der LOH in Migrantenfamilien lässt sich aber nicht damit begründen, dass dem Erwerb lokalsprachlicher Kenntnisse durch Zugewanderte unbedingt Vorrang gebühre, zwecks

⁹⁶ Sei es auf der Ebene des Europarates mit dem europäischen Sprachenportfolio oder auf der Ebene der Europäischen Union mit ihrer Strategie für Mehrsprachigkeit.

erfolgreicher „Integration“; denn schliesslich stellt niemand den Nutzen des Erwerbs lokalsprachlicher Kenntnisse durch die Eingewanderten und ihre Nachkommen in Abrede. Der Diskurs zeugt vielmehr von einer unrealistischen Konzeptualisierung von Sprachkompetenzen als „Nullsummenspiel“, von einer Definition von Zweisprachigkeit als subtraktiv – als würde der Erwerb von Kenntnissen in der einen Sprache unweigerlich das Verschwinden der anderen nach sich ziehen. Sprachen treten in dieser Sichtweise grundsätzlich in Konkurrenz zueinander.

Diese Konzeptualisierung von Konkurrenz zwischen LL und LOH ist wie gesagt irreführend; eine additive Konzeption mehrsprachiger Kompetenzen wird der Realität gerechter. Unsere Studie zeigt es deutlich: Die Lokalsprache bahnt sich ihren sicheren Weg in die zugewanderten Familien – und dies selbst zu den ArbeitsmigrantInnen der ersten Generation, auch wenn deren lokalsprachliche Kompetenzen wahrnehmbar von der Norm abweichen. Spätestens ab der zweiten Generation ist die Lokalsprache dann zweifellos dominant. Die Weitervermittlung der LOH innerhalb der Familie ist somit immer mit der starken Präsenz der LL verbunden. Und ausserdem gehen die Vermittlungsprozesse in beide Richtungen: Eltern bzw. Grosseltern erwerben von ihren Kindern auch Kenntnisse in der Lokalsprache.

Will man also Mehrsprachigkeit wirklich fördern, ist es von entscheidender Bedeutung, dass im öffentlichen Diskurs Kompetenzen in der LL und in der LOH nicht gegeneinander ausgespielt werden. Denn die in einer Familie verfolgte Strategie in Sachen Sprachvermittlung, auch das zeigt unsere Studie, wird stark vom öffentlichen Diskurs über Mehrsprachigkeit beeinflusst.

Es kann darum an dieser Stelle nur auf den grossen Widerspruch hingewiesen werden zwischen der offiziellen „Verherrlichung“ der Mehrsprachigkeit, den Mitteln, die zur Förderung derselben eingesetzt werden und dem blossen Lippenbekenntnis zur Zweisprachigkeit, sobald Sprachen der Migration involviert sind. Es gilt sich vor Augen zu führen, dass es einer Verschleuderung von Potentialen und Ressourcen gleichkommt, wenn die verschiedenen LOH junger „Einheimischer“ mit Migrationshintergrund nicht systematischer gefördert werden. Der informelle Erwerb von Basiskenntnissen in der LOH innerhalb der Familie stellt ein „Sockelpotential“ dar, auf dem ein qualitativ guter Unterricht in diesen Sprachen⁹⁷ aufbauen kann – sollte man dieses Potential nicht eher pflegen, denn verkümmern lassen? Die dafür aufzuwendenden Mittel scheinen angesichts des „Produktivitätsgewinns“ dank vorbereitendem, innerfamiliärem Spracherwerb gut investiert.

Die Modalitäten denkbarer Interventionen in diese Richtung müssten selbstverständlich je nach Schulstufe und vorhandenen Strukturen variieren. Auf der Stufe der obligatorischen Schule finanzieren heute die Behörden der Herkunftsländer und die Eltern selber den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Es wäre angesichts unserer Studienergebnisse sehr sinnvoll, in eine Qualitätsverbesserung dieses Unterrichts zu investieren; wie gezeigt wurde, haben die Familien mit diesen Kursen – trotz der Kritik einiger Eltern in Bezug auf die Qualität dieses Unterrichts – ein wichtiges Instrument zur Verfügung, um eine Konsolidierung der in der Familie erworbenen LOH-Kompetenzen der Kinder zu erreichen. Anzuvisieren wäre eine Annäherung zwischen den didaktischen Ansätzen dieser Kurse und jenen der Regelschule, mit denen die Schülerinnen und Schüler

⁹⁷ Angesichts des vorausgehenden informellen Erwerbs in der Familie müssten die verschiedenen LOH nicht als Fremdsprache, sondern als Zweitsprache unterrichtet werden.

vertraut sind. Eine entsprechende fachliche Begleitung der HSK-Lehrkräfte sowie die Öffnung der allgemeinen Weiterbildungsstrukturen für die HSK-Lehrpersonen wäre ein Weg, der mit moderatem Mitteleinsatz grosse Wirkung zeigen dürfte. Auf kantonaler Ebene sind diesbezüglich bereits interessante Erfahrungen gesammelt worden (z.B. in Basel), die mit Gewinn verbreitet und auf weitere Kantone ausgedehnt werden könnten.

Eine weitere Interventionsebene wäre die nachobligatorische Ausbildung. Fremdsprachenunterricht ist integraler Bestandteil nicht nur der maturitätsvorbereitenden Curricula, sondern auch der Diplom- und Fachmittelschulen. Eine Erweiterung der Palette der angebotenen Sprachen um wichtige Migrationssprachen wäre auf der Basis unserer Erkenntnisse zu begrüssen. Auch hierfür dürften sich die Investitionen angesichts des Gewinns als zumutbar erweisen. Abgesehen von der Förderung ihrer kognitiven Fähigkeiten könnten die Jugendlichen sich im LOH-Unterricht jenseits ihrer an die Familie gebundenen Erfahrungen mit der kulturellen und sozialen Realität des Landes ihrer Vorfahren befassen. Unsere Studie zeigt, dass gerade in der Adoleszenz der Auseinandersetzung mit identitären Fragen besondere Bedeutung zukommt. In diesem Sinn würde der LOH-Unterricht auf dieser Stufe es den Jugendlichen ermöglichen, ihre identitären Bezugspunkte eigenständig auszuarbeiten und ihre bi-kulturelle Identität durch die Vertiefung ihrer LOH-Kenntnisse zu stärken.

Schliesslich müsste man auch auf der Vorschulstufe neue Wege gehen. Im Rahmen der zurzeit umgesetzten Massnahmen zur Förderung familienexterner Kinderbetreuung im Vorschulalter wird damit argumentiert, dass fremdsprachige Kinder die Lokalsprache möglichst früh erwerben müssten, um nachher in der Schule keinen Rückstand aufzuweisen. Wie unsere Studie zeigt, ist gerade das Vorschulalter aber auch die Zeit, in der die Familiensprache vermittelt und erworben wird. Der von Moser et al. (2008) vorgeschlagene Weg eines parallelen Angebots sprachlicher Frühförderung in der Vorschulzeit (sowohl in der LL wie auch der LOH) scheint daher sinnvoll, und er könnte auch vermehrt Eltern, seien es Angehörige der ersten oder der zweiten Generation, dazu motivieren, die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder gezielt zu fördern.

Zwischen der Herkunftssprache und der Lokalsprache besteht kaum eine wirkliche „Konkurrenz“, solange die Verankerung in der lokalen Realität den Nachkommen der MigrantInnen die sicherste Grundlage für ihre Lebensgestaltung bietet. Darum kann und sollte den Migrationssprachen im Unterrichtsangebot ohne Bedenken ihr Platz eingeräumt werden. Damit wird den jungen Menschen mit Migrationshintergrund, wichtigen Akteuren im langfristigen Integrationsprozess, die Möglichkeit zugestanden, ihren identitären Bedürfnissen nachzugehen und die in ihnen angelegten Fähigkeiten auszubauen. Im Jugendalter besteht eines ihrer Bedürfnisse darin, auf der identitären Ebene jenseits der Brüche Kontinuitäten zu konstruieren. Und ihre besondere Fähigkeit, persönliche, kreative Synthesen zwischen verschiedenen identitären Bezugspunkten zu kreieren, verdient es, gefördert zu werden. Bei keinem der jungen Menschen, die wir befragt haben, geht die Stärkung der LOH und die (symbolische) Identifikation mit der Herkunft der Vorfahren auf Kosten seiner Verankerung in der lokalen, schweizerischen Realität sowie eines starken Gefühls lokaler Zugehörigkeit. Denn die lokale Identität der Jugendlichen stützt sich vor allem auf ihren starken Wunsch nach Anerkennung durch die Mitglieder der Gesellschaft, in der sie leben, und auf ein Lebensprojekt, das fest an die Chancen gebunden ist, die ihnen durch diese Gesellschaft geboten werden.

Unterrichtsangebote in Migrationssprachen lassen den jungen Nachkommen von Eingewanderten die gesellschaftliche Anerkennung zukommen, die ihnen gebührt und die ihre lokale Identität stärkt, und rüsten sie gleichzeitig mit einem Instrument aus (der LOH), das sie in ihren Gefühlen doppelter oder mehrfacher Zugehörigkeit bestätigen und

stützen kann und ihnen den Umgang mit ihren verschiedenen Identitäten erleichtert. Somit tragen solche Angebote auch dazu bei, die Jugendlichen zu MediatorInnen zwischen verschiedenen Sprach- und Herkunftsgruppen auszubilden – nicht nur in sprachlicher Hinsicht.

Diese Vorschläge fügen sich gut in den Rahmen des neuen Sprachengesetzes auf Bundesebene,⁹⁸ das neben der zentralen Förderung der Landessprachen auch die Förderung der Verständigung mit Menschen vorsieht, deren Erstsprache keine Landessprache ist. Artikel 16 Abs. c legt ausserdem fest, dass der Bund an „die Förderung der Kenntnisse von Anderssprachigen in ihrer Erstsprache“ finanzielle Beiträge ausrichten kann. In einer Zeit, in der das Beherrschen der Lokalsprache – in der Schweiz wie in weiten Teilen Europas – zu einem immer wichtigeren Kriterium im Rahmen der Zuwanderungskontrolle wird, kann mit einer stärkeren Anerkennung auch der Herkunftssprachen von Zugewanderten ein wirksames Zeichen gegen die Rückkehr zu einer assimilationistischen Grundhaltung gesetzt werden.

⁹⁸ Vgl. Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2007).

5 Literatur

- Alba, Richard (2005). "Bilingualism persists, but English still dominates."
- Alba, Richard et al. (2002). "Only english by the third generation? Loss and preservation of the mother tongue among the grandchildren of contemporary immigrants." *Demography*, 39(3): 467-484.
- Alba, Richard und Victor Nee (2003). *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Attias-Donfut, Claudine (2007). "Transferts intergénérationnels. Panorama européen", in Burton-Jeangros, Claudine, Eric Widmer und Christian Lalive D'Epinay (Hg.), *Interactions familiales et constructions de l'intimité. Hommage à Jean Kellerhals*. Paris L'Harmattan, S. 179-196.
- Baldwin, J.R. und M. L. Hecht (1995). "The Layered Perspective on Cultural (In)tolerance(s): the Roots of a Multi-disciplinary Approach to (In)tolerance", in Wiseman, R. L. (Hg.), *Intercultural Communication in Contemporary Europe*. Thousand Oaks, California: Sage, S. 59-91.
- Barth, Frederik, Hg. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organisation of Culture Difference*. Boston: Little, Brown.
- Berruto, Gaetano (1993). "La variazione e gli usi", in Sobrero, Alberto A. (Hg.), *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Roma: Bari: Laterza.
- (1999). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carrocci.
- Billiez, Jacqueline (1985). "La langue comme marqueur d'identité." *Revue européenne des migrations internationales*, 1(2): 95-105.
- Billiez, Jacqueline und Nassira Merabti (1990). "Communication familiale et entre pairs : variations du comportement langagier d'adolescents bilingues. ." *Plurilinguisme*, 1: 34-52.
- Blommaert, Jan, James Collins und Stef Slembrouck (2005). "Spaces of multilingualism." *Language & Communication*, (25): 197-216.
- Broeder, Peter und Guus Extra, Hg. (1999). *Language, Ethnicity and Education. Case Studies on Immigrant Minority Languages*. Clevedon.
- Brown, Penelope und Stephen Levinson (1979). "Social structure, groups and interaction", in Scherer, Klaus R. und Howard Giles (Hg.), *Social markers in speech*. Paris, Cambridge: Maison des Sciences de l'Homme and Cambridge University Press, S. 291-341.
- Bundesamt für Statistik (2009). "Tabellen ESPOP/PETRA". [Online] <<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01.html>> (Zugriff am 24.3.2009)
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2007). Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (Sprachengesetz, SpG). vom 5. Oktober 2007.
- Callan, Victor J. und Cynthia Gallois (1987). "Anglo-Australians' and Immigrants' Attitudes toward Language and Accent: A Review of Experimental and Survey Research." *International Migration Review*, 21(1): 48-69.
- Candelier, Michel (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck&Larcier.

- Casesnoves Ferrer, Raquel (2002). "La transmission intergénérationnelle du valencien et son usage comme langue seconde. ." *Langage et société* (101): 11-33.
- Cavallaro, Francesco (2005). "Language Maintenance Revisited: An Australian Perspective." *Bilingual Research Journal*, 29(3): 561-582.
- Centlivres, Pierre (1986). "L'identité régionale: langage et pratiques", in Centlivres, Pierre et al. (Hg.), *Regionale Identität und Perspektiven: fünf sozialwissenschaftliche Ansätze / Les sciences sociales face à l'identité régionale: cinq approches*. Bern, Stuttgart: Haupt, S. 77-126.
- Cheng, Karen Kow Yip (2003). "Language Shift and Language Maintenance in mixed marriages: a case study of a Malaysian - Chinese family." *International Journal of Sociology of Language*, (161): 81-90.
- Clyne, M. (2003). *Dynamics of Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2009). "European Language Portfolio". [Online] <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html> (Zugriff am 29.3.2009)
- Département de l'instruction publique (2009). "Enseignement secondaire postobligatoire". [Online] <http://www.ge.ch/po/formations/fg/fg_cg.html> (Zugriff am 30.3.2009)
- Depau, Giovanni (2008). Analyse du répertoire bilingue sarde-italien en milieu urbain. Grenoble, Université Stendhal Grenoble 3. Thèse de doctorat.
- Depau, Giovanni (2003). Langue et émigration : Le cas des sardes à Grenoble. Mémoire de DEA en Sciences du Langage, sous la direction de Jeanine-Elisa Médélice. Grenoble, Université Stendhal-Grenoble 3.
- Deprez, Christine (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. . Collection Credif.
- Dorian, Nancy C. (1999). "Linguistic and Ethnographic Fieldwork", in Fishman, Joshua A. (Hg.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*. New York: Oxford University Press, S. 25-41.
- Erikson, Erik H. (1970). *Jugend und Krise*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2008). Verzeichnis der Angebote in Herkunftssprachen. Basel, Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, Ressort Schulen.
- Esser, Hartmut (2006). *Migration, Sprache und Integration*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Europäische Kommission (2008). Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann. Vorschläge der von der Europäischen Kommission eingerichteten Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog. Generaldirektion Bildung und Kultur. Brüssel.
- Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss (2006). Stellungnahme "Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit". Brüssel, Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss.
- Extra, Guus und Kutlay Yagmur, Hg. (2004). *Urban multilingualism in Europe : immigrant minority languages at home and school*. Clevedon [etc.]: Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. et al. (1966). *Language Loyalty in the United States*. The Hague: Mouton.

- Fishman, Joshua A. (1972). *The Sociology of Language*. Rowley, MA: Newbury.
- (1977). "Language and ethnicity", in Giles, Howard (Hg.), *Language, ethnicity and intergroup relations*. London.
- (1980). "Language Maintenance", in Thernstrom, S. , A. Orlov und O. Handlin (Hg.), *Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*. Cambridge: Harvard University Press, S. 629-638.
- Flick, Uwe (2000). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- (2005). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Franceschini, Rita, Myriam Müller und Stephan Schmid (1984). "Comportamento linguistico e competenza dell'italiano in immigrati di seconda generazione : un'indagine a Zurigo." *Rivista italiana di dialettologia*, 8: 41-72.
- Fürstenau, Sara (2004). *Mehrsprachigkeit als „Kapital“ im „transnationalen sozialen Raum“*. *Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*. Münster/New York: Waxmann.
- Fürstenau, Sara, Ingrid Gogolin und Kutlay Yagmur, Hg. (2003). *Mehrsprachigkeit in Hamburg*. Münster: Waxmann.
- Garabato, Marie-Carmen und Xavier-Pedro Rodríguez-Yáñez (2000). "Le Galicien et la sociolinguistique galicienne à la conquête de la reconnaissance sociale." *Lengas (Revue de sociolinguistique)*, 47.
- Giles, Howard, Klaus R. Scherer und Donald M. Taylor (1979). "Speech markers in social interaction", in Scherer, Klaus R. und Howard Giles (Hg.), *Social markers in speech*. Paris, Cambridge: Maison des Sciences de l'Homme and Cambridge University Press, S. 343-381.
- Glick Schiller, Nina, Linda Basch und Cristina Blanc-Szanton (1992). "Transnationalism : a new analytic framework for understanding migration", in Glick Schiller, Nina, Linda Basch und Cristina Blanc-Szanton (Hg.), *Towards a transnational perspective on migration : race, class, ethnicity and nationalism reconsidered*. New York: New York Academy of Sciences, S. 1-24.
- Gogolin, Ingrid (2008). "Zur Wertschätzung von Sprachenvielfalt in Schule und Berufsvorbereitung." *Der Deutschunterricht*, (5): 2-9.
- Gogolin, Ingrid und Ursula Neumann, Hg. (1997). *Grossstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster u.a.: Waxmann.
- Grosjean, François (1982). *Life with two Languages: An introduction to Bilingualism*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Hesse, H.G., K. Göbel und J. Hartig (2008). "Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache", in Klieme, Eckhard u.a. (Hg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Weinheim: Beltz, S. 208-230.
- Hulsen, Madeleine, Kees De Bot und Bert Weltens (2002). "'Between two worlds" : social networks, language shift, and language processing in three generations of Dutch migrants in New Zealand." *International journal of the sociology of language*, (153): 27-52.

- Joseph, John Earl (2004). *Language and identity : national, ethnic, religious*. Houndmills [etc.]: Palgrave Macmillan.
- Kagan, Olga (2007). "The Heritage Language Learner Survey: Report on the Preliminary Results". [Online]
<<http://www.international.ucla.edu/languages/nhlrc/surveyreport>> (Zugriff am 6.3.2009)
- Le Page, Robert Brook und Andrée Tabouret-Keller (1985). *Acts of identity : creole-based approaches to language and ethnicity* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lecomte, Fabienne (2001). "Familles africaines en France entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine. ." *Langage et société* (98) : 77-103.
- Liebkind, Karmela (1999). "Social Psychology", in Fishman, Joshua A. (Hg.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*. Oxford etc.: Oxford University Press, S. 140-151.
- Lüdi, Georges (1987). "Binnenwanderung und sprachliche Integration in der Schweiz", in Gretler, Armin et al. (Hg.), *Fremde Heimat : soziokulturelle und sprachliche Probleme von Fremdarbeiterkindern*. Cousset: Delval, S. 185-203.
- (1995). "L'identité linguistique des migrants en question: perdre, maintenir, changer", in Lüdi, Georges und Bernard Py (Hg.), *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. . Lausanne: L'Âge d'Homme, S. 203-292.
- Lüdi, Georges und Bernard Py (1984). *Zweitsprachig durch Migration : Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*. Tübingen: M. Niemeyer.
- (1986). *Etre bilingue*. Bern: Lang.
- Lüdi, Georges und Iwar Werlen (2005). *Sprachenlandschaft in der Schweiz*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Milroy, Lesley (1987). *Language and social networks*. Oxford & New York: Blackwell.
- Milza, Pierre (1995). "L'intégration des immigrés italiens dans la région parisienne. Une grande enquête revisitée, " in Bechelloni, Antonio, Michel Dreyfus und Pierre Milza (Hg.), *L'intégration italienne en France*. Paris: Edition Complexe. Questions au XXe., S. 85-106.
- Moore, Danièle (1992). "Perte, maintien ou extension des langues d'origine ? ." *LIDIL 6, Autour du multilinguisme* 52-67.
- Moretti, Bruno und Francesca Antonini (2000). *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia* Locarno: Dadò. .
- Moser, Urs et al. (2008). Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht. Zürich/Bern, Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich; Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit, Institut für Sprachwissenschaften, Universität Bern.
- Nodari, Claudio und Raffaele De Rosa (2003). *Mehrsprachige Kinder : ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern [etc.]: Haupt Verlag.
- Peal, Elisabeth und Wallace E. Lambert (1962). "The Relation of Bilingualism to Intelligence." " *Psychological Mono-graphs: General and Applied*, 76: 1-23.

- Pease-Alvarez, Lucinda (2002). "Moving Beyond Linear Trajectories of Language Shift and Bilingual Language Socialization." *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 24(2): 114-137.
- Portes, Alejandro (1997). *Globalization from Below: The Rise of Transnational Communities*. Princeton University.
- Pries, Ludger, Hg. (1999). *Migration and transnational social spaces*. Aldershot [etc.]: Ashgate.
- (2004). "Determining the Causes and Durability of Transnational Labour Migration between Mexico and the United States: Some Empirical Findings." *International migration*, 42(2): 3-39.
- (2008). *Die Transnationalisierung der sozialen Welt : Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*. Frankfurt am M.: Suhrkamp.
- Pujol, Mercè (1991). "L'alternance de langue comme signe de différenciation générationnelle. ." *Langage et société*, (58) : 37-64.
- Py, Bernard (1987). "Einige Aspekte der Zweisprachigkeit der Fremdarbeiterkinder", in Gretler, Armin et al. (Hg.), *Fremde Heimat : soziokulturelle und sprachliche Probleme von Fremdarbeiterkindern*. Cousset: Delval, S. 155-183.
- Reich, Hans H und Hans-Joachim Roth (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher : ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg [etc.]: SIZ - SchulInformationsZentrum [etc.].
- Resnick, Melvyn C (1999). "Beyond the ethnic community : Spanish language roles and maintenance in Miami", in Vertovec, Steven (Hg.), *Migration and social cohesion*. Cheltenham: E. Elgar, S. 512-527.
- Rumbaut, Rubén G. (2002). "Severed or Sustained Attachments? Language, Identity and Imagined Communities in the Post-Immigrant Generation", in Levitt, Peggy und Mary C. Waters (Hg.), *The Changing Face of Home. The Transnational Lives of the Second Generation*. New York: Russel Sage Foundation, S. 43-95.
- Saudan, Victor et al. (2005). *Lernen durch die Sprachenvielfalt : Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse = Apprendre par et pour la diversité linguistique : rapport final sur le projet JALING Suisse*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Schärer, Rolf (2000). Final Report. European Language Portfolio. Pilot Project Phase 1998-2000. Strasbourg.
- Stevens, Gillian (1985). "Nativity, Inter-marriage and Mother Tongue Shift." *American Sociological Review*, 50(1): 74-83.
- (1992). "The Social and Demographic Context of Language Use in the United States." *American Sociological Review*, 57: 171-185.
- Stösslein, Hartmut (2005). Die Einstellung linguistischer Laien der ersten, zweiten und dritten Latino-Generation beim spanisch-englischen Sprachkontakt in den Vereinigten Staaten von Amerika. Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät. Bamberg, Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Inauguraldissertation.
- Suarez, Debra (2007). "Second and Third Generation Heritage Language Speakers: HL Scholarship's Relevance to the Research Needs and Future Directions of TESOL." *Heritage Language Journal*, 5(1): 27-49.

- Suter Tufekovic, Carol (2008). *Wie mehrsprachige Kinder in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch umgehen*. Bern: Peter Lang.
- Tajfel, H. (1978). "Social categorisation, social identity and social comparison", in Tajfel, H. (Hg.), *Differentiation between social groups*. London: Academic Press.
- Tajfel, Henry (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern/Stuttgart/Wien: Hans Huber.
- Veltman, Calvin (1988). "Modelling the language shift process of Hispanic immigrants." *International migration review*, 22(4): 545-562.
- Wicker, Hans-Rudolf (2008). "Imaginierte Gemeinschaften." *terra cognita*, (13): 14-17.
- Witzel, Andreas (2000). "Das problemzentrierte Interview." *Forum Qualitative Sozialforschung (online)*, 1(1).
- Yagmur, Kutlay, Kees de Bot und Hubert Korzilius (1999). "Language attrition, language shift and ethnolinguistic vitality of Turkish in Australia." *Journal of multilingual and multicultural development*, 20(1): 51-69.
- Zouali, Ouafâa (1997). "Maintien de la langue d'origine et acquisition de la langue seconde chez des élèves maghrébins à Montréal ," in Lefebvre, M.-L. et M.-A. Hily (Hg.), *Les situations plurilingues et leurs enjeux* L'Harmattan., S. 249-266.