

SPRACHBIOGRAFIEN AUS ROMANISCHBÜNDELEN

Identitäre Selbstverortungen junger Erwachsener in Bezug auf ihre
(Mehr-)Sprachigkeit



Collage der erhobenen Sprachenportraits

Flurina Beata Kaufmann-Henkel
(Poschiavo GR)

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der
Universität Freiburg (Schweiz)

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag der Professoren
Prof. Dr. Matthias Grünert (1. Gutachter), Prof. Dr. Rico Mathias Cathomas
(2. Gutachter) und Prof. Dr. Rico Franc Valär (3. Gutachter).

Freiburg, den 17. Oktober 2023

Prof. Dr. Dominik Schöbi, Dekan

<https://doi.org/10.51363/unifr.lth.2024.029>
Flurina Kaufmann-Henkel, 2024



Zusammenfassung

In der vorliegenden Forschungsarbeit von Flurina Kaufmann-Henkel wird das individuelle Spracherleben junger Erwachsener aus Romanischbünden ins Zentrum gestellt. Im Kontext der peripheren Regionen Graubündens, die durch eine grosse sprachliche Vielfalt gekennzeichnet sind, wird der Frage nachgegangen, wie junge Menschen am Übergang ins Erwachsenenleben ihre (Mehr-)Sprachigkeit wahrnehmen und welche Bedeutung sie dabei dem Rätoromanischen zuschreiben. Die Daten wurden im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten und von der Pädagogischen Hochschule Graubünden in Zusammenarbeit mit der Universität Freiburg/Schweiz realisierten Forschungsprojekts *Passaggi linguistici: maiorens al spartavias. Sprachbiografien junger Erwachsener aus Romanisch- und Italienischbünden* mittels narrativer Interviews und Sprachenportraits erhoben. Die daraus hervorgegangenen Sprachbiografien dienen einer qualitativ rekonstruktiven Analyse identitärer Selbstverortungen der jungen Erwachsenen in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit, wobei eingenommene Positionierungen und Spracheinstellungsäusserungen bezüglich des Rätoromanischen fokussiert wurden. Die Analyse der Erzählungen zeigt, dass die Jugendlichen, trotz des zunehmend dominant werdenden (Schweizer-)Deutschen, dem Rätoromanischen nach wie vor zugewandt sind, sei dies auf emotionaler wie auch auf kognitiver Ebene. Für die Sprachidentität der meisten Interviewten erweist sich das Rätoromanische als identifikationsstiftend, obwohl die jungen Erwachsenen auf einer funktionalen Ebene längst zwei- oder mehrsprachig sind. Auf individueller Ebene vermitteln die Sprachbiografien ein heterogenes und vielschichtiges Bild. Die jungen Erwachsenen betrachten das Rätoromanische aus unterschiedlichen Perspektiven und schreiben dieser Sprache vielerlei Bedeutungen zu. Häufig werden ihr gegenüber affektiv behaftete Einstellungen geäussert, sodass insgesamt auf eine hohe emotionale Verbundenheit der jungen Menschen mit der rätoromanischen Sprache und Kultur sowie mit dem Sprachgebiet, in welchem sie aufgewachsen sind, geschlossen werden kann. Obwohl sich die meisten Befragten darüber im Klaren sind, dass sie Rätoromanisch ausserhalb ihres eigenen Sprachgebiets kaum nutzen können, ist ihnen diese Sprache im Kontakt mit anderen romanischen Sprachen und teilweise auch im beruflichen Umfeld dienlich.

Als besonders bedeutsam in Bezug auf das individuelle Spracherleben werden bildungsinstitutionelle Übergänge wahrgenommen, da diese sowohl auf den Sprachgebrauch als auch auf die Spracheinstellungen der jungen Erwachsenen wirken. Der Übergang von der vorwiegend romanischsprachigen Primarschulstufe auf die mehrheitlich deutschsprachige Sekundarschulstufe stellt sich als neuralgischer Moment in Bezug auf das Spracherleben heraus. Erzählungen über diese Zeit zeugen davon, wie diese institutionell bedingte Transition als «schwierig» wahrgenommen wird.

Mit dem als abrupt empfundenen Sprachenwechsel werden sowohl Jugendliche aus romanischsprachigen als auch Jugendliche aus zwei- und mehrsprachigen Familien vor Herausforderungen gestellt. Die Rekonstruktionen der individuellen Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische zeigen dann auch deutlich, wie sich die Bedeutung, welche dieser Sprache zugeschrieben wird, in Momenten des Übergangs verändern kann. Insbesondere für Jugendliche, die im familiären Umfeld selten Rätoromanisch sprechen, ist das Schulumfeld für die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls zur rätoromanischen Sprache und Sprachgruppe sowie für den Aufbau einer soliden Romanischkompetenz essenziell. Während der Kindergarten und die ersten Primarschuljahre zu einer positiven Entwicklung diesbezüglich beitragen, scheint der Wechsel auf die Oberstufe sowie an weiterführende Bildungsinstitutionen die Bedeutung, die dem Rätoromanischen zugeschrieben wird, zu mindern.

Aus den Erzählungen geht auch hervor, dass insbesondere Eltern, Lehrpersonen und Gleichaltrige für die Entwicklung der eigenen (Mehr-)Sprachigkeit relevant sind und dass der Sprachgebrauch, die individuellen Spracheinstellungen sowie die Verbundenheit mit einer Sprache durch sprachliche Erlebnisse mit bestimmten Personen beeinflusst werden.

Anhand von acht exemplarischen Fallanalysen wird deutlich, wie individuell, vielschichtig und situativ Sprachbiografien sein können. Der Fokus auf die autochthone Sprachgruppe Romanischbündens und die noch wenig beleuchtete individuelle Perspektive junger Erwachsener bringt Erkenntnisse darüber, welche Faktoren die (Sprach-)Identität beeinflussen. Dabei wird ersichtlich, dass das persönliche Umfeld einer Person, die besuchten Bildungsinstitutionen sowie die regional und überregional geführten Sprachdiskurse und Ideologien grosse Bedeutung für die Entwicklung und die Wahrnehmung der eigenen (Mehr-)Sprachigkeit haben.

A mia chera Mamma
chi m'ho aviert la porta in ün muond pluriling

A mieus chers iffaunts Amanda Mia e Clà Simon
chi vivan la plurilinguited in famiglia e
nudreschan la lingua e cultura rumauntscha

A mieu cher hom Simon
chi'm sustegna e promouva in
tuot mieu fer ed esser

Dank

Die vorliegende Arbeit entstand in einem mehrjährigen Arbeitsprozess, an dem viele Menschen auf unterschiedliche Weise Anteil hatten. Eine Doktorarbeit schreibt man – trotz der vielen Stunden, die man allein mit, hinter und unter den Büchern und dem Datenmaterial verbringt – nicht allein. In den letzten vier Jahren wurde ich von zahlreichen mir nahestehenden und wichtig gewordenen Personen begleitet. Ihnen allen gebührt ein grosser Dank!

Als Engadinerin habe ich bereits einige Male (freiwillig) am Engadin Skimarathon teilgenommen und irgendwie erinnerten mich die Gefühle, die ich beim Schreiben dieser Arbeit verspürte, immer wieder an diesen Lauf. Zu Beginn habe ich mich neugierig, erwartungsvoll und auch etwas unvorbereitet auf dieses Abenteuer eingelassen – ohne genau zu wissen, was auf mich zukommen wird. Glücklicherweise war ich bereits in der Entscheidungsfindung, ob ich diesen Schritt wagen sollte, nicht allein. Meine Kollegin **Sabrina Sala** meldete sich gleich gemeinsam mit mir an. Ich möchte mich von ganzem Herzen bei ihr bedanken, dass sie meine noch vage, optimistische und durchaus idealistische Vision, eine Doktorarbeit über die Mehrsprachigkeit in unserem Kanton zu schreiben, mit mir teilte und mich darin bestärkte, mich auf dieses Projekt einzulassen. Für ihre Begleitung zu meinen Interviewgesprächen, für die unzähligen aufmunternden Worte sowie für die fachlich anspruchsvollen Diskussionen bin ich ihr sehr dankbar! Gleich im Startgelände wurden wir von unserem Betreuer, **Prof. Dr. Matthias Grünert**, empfangen. Zu dritt planten wir die zu absolvierende Strecke. In seiner Funktion als Begleiter setzte er sich zum Ziel, uns bestmöglich zu unterstützen. Dazu gehörte seine wohlwollende, präzise und fachlich fundierte Arbeitsweise auf dem gesamten Streckennetz sowie seine persönliche und respektvolle Art. Seine Expertise faszinierte mich, seine Präzision forderte mich. Ich danke ihm von ganzem Herzen für die sehr lehrreiche, prägende Zusammenarbeit! Zusätzlich zur Begleitung durch Matthias Grünert stand uns inhaltlich über die gesamten vier Jahre ein internationales Expertenteam beratend zur Seite. Ich möchte mich bei **Prof. Dr. Brigitta Busch, Dr. Renata Coray, Prof. Dr. Rita Franceschini, Dr. Manfred Gross, Dr. Katharina König, Prof. Dr. Bruno Moretti** und **Dr. Anna Schnitzer** für ihre Zeit, ihren fachlichen Rat und die inspirierenden Begegnungen bedanken!

Der Startschuss fiel und ich lief los – motiviert und konzentriert. Anfangs geht es von Maloja ganz oben im Engadin geradeaus über die Engadiner Seen. Auf der ersten Etappe bis nach Silvaplana genoss ich die Landschaft, die frische Luft und das Gefühl der Freiheit. In dieser Zeit durfte ich Gespräche mit jungen Erwachsenen führen, die mir Einblick in ihr persönliches Spracherleben gewährten. Ihre Erzählungen waren spannend, einzigartig, vielschichtig und vor allem persönlich. Ich bedanke mich für ihre Offenheit und das mir entgegengebrachte Vertrauen! Es sind ihre grossartigen

Geschichten, die mich immer wieder motivierten und inspirierten und schliesslich zu diesem Ergebnis geführt haben. All meinen **Gesprächsteilnehmenden** deshalb ein ganz herzliches GRAZCHA FICH!

Kurz nach St. Moritz beginnt der Aufstieg in den Stazerwald. Es wurde steil und immer wieder musste ich eine Pause einlegen. Der Schnee war mittlerweile etwas «faul» und es erforderte Kraft, alle Interviews sauber zu transkribieren. Einmal im Wald angekommen, erkannte ich die Strecke vor lauter Bäumen kaum mehr und so machte ich etliche Schlaufen, bis ich den Weg der Analyse endlich gefunden hatte. In dieser Zeit erhielt ich von verschiedenen Seiten Zuspruch und immer wieder wurde mir eine Trinkflasche entgegengehalten. Ich danke allen, die mich motiviert und angespornt, aber auch abgelenkt haben – allen voran meiner **Mamma**, die von einem Streckenposten zum nächsten gejagt ist und mich überall und jederzeit aufgefangen und angefeuert hat. Nebst meiner **Familie** waren es meine **Freundinnen** und **Arbeitskolleg*innen**, die mir zuhörten und mich aufmunterten, als ich wieder einmal glaubte, die Skier unter den Füßen zu verlieren. Insbesondere der regelmässige Austausch an der Pädagogischen Hochschule Graubünden mit vielen meiner Kolleg*innen aus der Forschungsabteilung sowie aus dem Pausenraum brachte mich sowohl emotional als auch fachlich immer wieder ein paar Meter weiter – und so war ich schon bald in Zuoz.

Wer schon einmal am Engadiner Skimarathon teilgenommen hat, weiss, dass die Golanhöhen in Zuoz einem auf den letzten Kilometern noch einmal alles abverlangen. Bereits ermüdet von der Datenanalyse sank ich am Fusse der Golanhöhen kurz in den Schnee. Ich danke meinem Vorgesetzten **Prof. Dr. Gian-Paolo Curcio**, meinem Kollegen **Prof. Dr. Rico Cathomas** sowie **Prof. Dr. Albert Dügge** dafür, dass sie jeweils zur richtigen Zeit die richtigen Worte für mich fanden. Gestärkt machte ich mich an die letzten, wohl herausforderndsten Kilometer. Ich bin überglücklich, dass ich auf diesem letzten Streckenabschnitt auf die Unterstützung eines väterlichen Freundes, **Dr. Manfred Gross**, zählen durfte. Dank seinem fundierten und wohlwollenden Lektorat und seinen Ratschlägen fühlte ich mich, als würde mich ein starker Rückenwind anschieben. Ihm und unseren regelmässigen Gesprächen verdanke ich, dass ich meine Schreiblust (wieder-)gefunden habe und diese Arbeit Kapitel um Kapitel verschriftlichen konnte. Wenn es darum ging, die beste Formulierung zu finden, waren mir stellenweise auch **Dr. Renzo Caduff** sowie **Dr. Maria Chiara Moskopf-Janner** eine enorme Hilfe. Euch dreien möchte ich von Herzen für eure Zeit und Bemühungen danken! Grazcha fich! Nicht zuletzt danke ich meinem Kollegen **David Halser**, der mit seinem gestalterischen Können den Abbildungen in meiner Dissertation einen Hauch Kreativität verliehen hat.

In der letzten Abfahrt kurz vor dem Zielgelände legte ich mich in die Kurve und blickte über die Schultern zurück. Ich sah meinen Mann **Simon** und meine Kinder **Amanda Mia**

und **Clà Simon**. Die Dankbarkeit, die ich ihnen gegenüber empfinde, lässt sich nicht in Worte fassen. Glücklicherweise ist Simon ein guter Langläufer. Er begleitete mich auf Schritt und Tritt von Maloja bis nach S-chanf. Wenn es gut lief, war er etwas weiter hinten, liess mir freien Lauf, wenn ich weniger gut vorankam, ging er vor, machte Tempo und bot mir Windschatten. Er hörte mir zu, hielt meine mentalen und physischen Abwesenheiten aus, lächelte mich an und zeigte mir täglich, dass unser Leben eine wunderbare Reise ist. Meinen Kindern danke ich dafür, dass sie mich regelmässig (zu Tag- und Nachtzeiten) in ihre Welt abtauchen liessen. Mit ihren kindlichen und doch sehr reifen Fragen zeigten sie mir, wie sehr sie meine Arbeit – und mich wohl noch etwas mehr – bewundern und respektieren.

Im Ziel angekommen, werde ich von meinen Gefühlen überwältigt. Ich bin dankbar für all das mir entgegengebrachte Vertrauen, Wohlwollen sowie die unendliche Unterstützung, die ich in den letzten Jahren erfahren durfte. Ich bin glücklich, dass ich die letzten vier Jahre einer inhaltlich spannenden und herausfordernden Arbeit nachgehen durfte. Und ich bin stolz, dass ich auch im steilen Gelände genug Kraft aufbringen konnte, um diesen Lauf zu Ende zu bringen. Zu guter Letzt bin ich neugierig darauf, welche Herausforderungen, respektive welche Läufe in Zukunft auf mich warten.

GRAZCHA FICH!

Chur, im Winter 2023

Flurina Kaufmann-Henkel

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	1
1.1	Forschungslücke und Forschungsfragen	3
1.2	Aufbau der Arbeit	5
TEIL I ZUM KONTEXT DER FORSCHUNG.....		7
2	KONTEXT DER FORSCHUNG	8
2.1	Sprachsituation in Romanischbünden	8
2.1.1	Rechtliche Stellung des Rätoromanischen	8
2.1.2	Verbreitung des Rätoromanischen in Graubünden: Romanischbünden	10
2.1.3	Das Schulsystem in Romanischbünden: Ein System, mehrere Schulsprachenmodelle	15
2.2	Forschungsrelevante Studien	19
2.2.1	Sprachbiografische Studien zu (Mehr-)Sprachigkeit und zu narrativer Konstruktion von Identität ..	19
2.2.2	Untersuchungen zu Jugendlichen und deren sprachlicher Praxis.....	22
2.2.3	Sprachwissenschaftliche Untersuchungen im Raum Romanischbünden	25
TEIL II THEORETISCHE UND METHODOLOGISCHE EINORDNUNG		30
3	THEORETISCHER RAHMEN: (SPRACH-)IDENTITÄT DURCH SPRACHEINSTELLUNGEN UND POSITIONIERUNGEN	31
3.1	Das Spracherleben	31
3.1.1	Das Individuum im Rahmen seiner Umwelt.....	33
3.2	Der Identitätsbegriff	36
3.2.1	Die regionale Identität	38
3.2.2	Die Sprachidentität	39
3.2.3	Die narrative Identität.....	41
3.3	Positionierungen als Ausdruck narrativer Identität	48
3.4	Spracheinstellungen als Ausdruck narrativer Identität	50
3.4.1	Das Dreikomponentenmodell und die Messbarkeit von Einstellungen.....	52
3.4.2	Einstellungen als kontextsensible Konzepte	53
3.4.3	Funktionen von Einstellungen.....	55
3.5	Sprachideologie und Sprachdiskurs.....	56
3.5.1	Verbreitete Sprachideologien	59
3.6	Sprache, Sprachlichkeit und (Mehr-)Sprachigkeit.....	61
3.7	Zusammenschau der theoretischen Konzepte in Bezug auf die vorliegende Arbeit	64

4	METHODOLOGIE UND METHODE.....	67
4.1	Interpretative Sozialforschung als Methodologie.....	67
4.1.1	Die Anfänge der interpretativen Sozialforschung.....	68
4.1.2	Offenheit als Grundsatz der interpretativen Sozialforschung.....	69
4.2	Sprachbiografie als Forschungszugang.....	72
4.2.1	Rita Franceschini: Sprachbiografie als autobiografische Erzählung über das eigene Erleben von Sprachen.....	72
4.2.2	Ulla Fix: Sprachbiografie als Zugang zum individuellen Spracherleben und als Zeugnis der Sprachentwicklung.....	73
4.2.3	Doris Tophinke: Sprachbiografie als erlebte, erinnerte sowie sprachlich rekonstruierte Geschichte.....	74
4.2.4	Definition und Verständnis von <i>Sprachbiografie</i> in der vorliegenden Untersuchung.....	75
4.3	Methoden für die Datengewinnung und -auswertung.....	76
4.3.1	Das narrative Interview.....	76
4.3.2	Das Sprachenportrait.....	80
4.3.3	Die Fallrekonstruktion als Analysemethode.....	82
	TEIL III EMPIRISCHER TEIL.....	86
5	DOKUMENTATION DES FORSCHUNGSPROZESSES.....	87
5.1	Feldzugang und Sampling.....	87
5.2	Sample.....	88
5.3	Dokumentation des Erhebungsprozesses.....	93
5.3.1	Die Vorbereitung auf das biografische Interview.....	93
5.3.2	Das biografische Interview.....	94
5.4	Dokumentation des Auswertungsprozesses.....	99
5.4.1	Transkription und Anonymisierung der Daten.....	99
5.4.2	Die Analyse.....	100
6	FALLBESCHREIBUNGEN.....	109
6.1	Ottavio Camenisch – «Romontsch ei per mei semplamein ina identitad».....	111
6.1.1	Kurzbiografie.....	112
6.1.2	Interviewsituation und Gesprächsablauf.....	113
6.1.3	Positionierungen in Bezug auf seine (Mehr-)Sprachigkeit.....	114
6.1.4	Spracheinstellungen zwischen Affektion und Konation.....	122
6.1.5	Fazit und Vergleich mit anderen Interviews.....	129
6.2	Clau Moser – «Rumàntsch e bi, ma betg gest mengia impurtànt».....	131
6.2.1	Kurzbiografie.....	132
6.2.2	Interviewsituation und Gesprächsablauf.....	133
6.2.3	Positionierungen in Bezug auf seine (Mehr-)Sprachigkeit.....	135
6.2.4	Spracheinstellungen zwischen Sprachkompetenz und Nutzbarkeit.....	142
6.2.5	Fazit und Vergleich mit anderen Interviews.....	151

6.3	Roberto Abato – «Romanisch ist einfach eins mehr»	153
6.3.1	Kurzbiografie	154
6.3.2	Interviewsituation und Gesprächsablauf	155
6.3.3	Positionierungen in Bezug auf seine (Mehr-)Sprachigkeit	156
6.3.4	Spracheinstellungen zwischen Sprachaneignung und -anwendung und Handlungsfähigkeit	162
6.3.5	Fazit und Vergleich mit anderen Interviews	169
6.4	Nicole Menghini – «Rumauntsch es mieu fuonz, mia basa»	171
6.4.1	Kurzbiografie	172
6.4.2	Interviewsituation und Gesprächsablauf	173
6.4.3	Positionierungen in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit	174
6.4.4	Spracheinstellungen zwischen Grundlage und Konflikt	181
6.4.5	Fazit und Vergleich mit anderen Interviews	187
6.5	Simona Caspani – «Rumauntsch nu d'eira scu pü uschè cool»	189
6.5.1	Kurzbiografie	191
6.5.2	Interviewsituation und Gesprächsablauf	193
6.5.3	Positionierungen in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit	194
6.5.4	Spracheinstellungen zwischen Ressource und Einschränkung	203
6.5.5	Fazit und Vergleich mit anderen Interviews	212
6.6	Franca Battaglia – «Rumantsch ò ansasez ena gronda valeta per me»	214
6.6.1	Kurzbiografie	215
6.6.2	Interviewsituation und Gesprächsablauf	217
6.6.3	Positionierungen in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit	219
6.6.4	Spracheinstellungen zwischen Herz und Verstand	226
6.6.5	Fazit und Vergleich mit anderen Interviews	231
6.7	Daniel Marchand – «Romontsch sauda oz tier mei»	234
6.7.1	Kurzbiografie	235
6.7.2	Interviewsituation und Gesprächsablauf	237
6.7.3	Positionierungen in Bezug auf seine (Mehr-)Sprachigkeit	238
6.7.4	Spracheinstellungen zwischen Kommunikation und Sprachkompetenz	244
6.7.5	Fazit und Vergleich mit anderen Interviews	251
6.8	Armon Balestra – «Rumauntsch es meis dachasa»	253
6.8.1	Kurzbiografie	255
6.8.2	Interviewsituation und Gesprächsablauf	256
6.8.3	Positionierungen in Bezug auf seine (Mehr-)Sprachigkeit	258
6.8.4	Spracheinstellungen zwischen Verbundenheit und Aufbruch	264
6.8.5	Fazit und Vergleich mit anderen Interviews	271
7	KONTRASTIERUNG DER FÄLLE UND THEMATISCHE DISKUSSION	274
7.1	Spracheinstellungsäusserungen	274
7.1.1	Romanisch als Brückensprache	275
7.1.2	Romanisch als Minderheitensprache	287
7.1.3	Romanisch als Herzenssprache	305
7.1.4	Fazit zu den Spracheinstellungsäusserungen	314
7.2	Institutionelle Übergänge	315

7.2.1	Individuelle Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische: Vier Verlaufsmuster	315
7.2.2	Erlebnisse im Zusammenhang mit bildungsinstitutionellen Übergängen	330
7.2.3	Fazit zu den institutionellen Übergängen	336
7.3	Schlüsselpersonen	338
7.3.1	Die Eltern und die Grosseltern	338
7.3.2	Die Lehrpersonen	344
7.3.3	Die Gleichaltrigen/die Peers	350
TEIL IV	SCHLUSSBETRACHTUNGEN	356
8	SCHLUSSBETRACHTUNG: ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	357
8.1	Zusammenfassung	358
8.2	Ausblick und Implikationen für die Praxis	366
8.3	Persönliche Reflexion und Schlusswort	370
9	LITERATUR	372
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	387
	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	387
	ANHANG	388
	Kurzbiografien der befragten jungen Erwachsenen	388
	Leitfaden: exmanente Nachfragen (Romanischsprachiges Sample)	408
	Transkriptionsnotation	409

1 EINLEITUNG

Die Sprache des Herzens – ein mitreissender, auf realen Begebenheiten beruhender Schweizerfilm – wurde im August 2022 im Rahmen der thematischen Schwerpunktwoche *Grüezi, Merci, Ciao: Mehrsprachigkeit in der Schweiz* im Schweizer Fernsehen ausgestrahlt. Der Film erzählt die Geschichte eines taubblinden, verwilderten Mädchens, welches Ende des 19. Jahrhunderts dank einer Ordensschwester lernt, sich zu verständigen. Es wird eindrücklich inszeniert, wie sich die Selbstwahrnehmung des Mädchens im Laufe seines Sprachentwicklungsprozesses verändert. Nebst diesem Film gab es im Rahmen dieser Fokusreihe weitere Programmhöhepunkte, beispielsweise ein persönliches Essay der albanischsprachigen Autorin Shqipe Sylejmani über ihr mehrsprachiges Leben in der Schweiz, die Sendung Kulturplatz *Vielsprachige Schweiz – Wie sich ein Land versteht* oder den Podcast *Baustellen-Babylon – Schwiiz und dütlich*, in welchem der SRF-Sprachexperte erklärt, wie sich die Arbeiter aus verschiedenen Kulturen und Sprachen auf einer Baustelle in Dietikon untereinander verständigen: Sie tun dies mit vielen unterschiedlichen Sprachen – meist mit Italienisch – und zur Not auch mit Händen und Füßen. Diese Beispiele machen deutlich, dass Mehrsprachigkeit in der Schweiz ein medial allgegenwärtiges Thema ist. Laut Prof. Dr. Helen Christen, emeritierte Professorin für Germanistische Linguistik (Universität Freiburg/Schweiz), wird Mehrsprachigkeit von der Bevölkerung umso mehr als Selbstverständlichkeit wahrgenommen, je länger sie besteht. So hätten Sprachunterschiede zwischen Kindern früher schwerer gewogen, weshalb sich die meisten schnell dem lokalen Dialekt angepasst hätten. Mittlerweile fänden solche Anpassungen weniger statt, denn ein Sprachnebeneinander sei heutzutage selbstverständlicher und die Notwendigkeit, die lokale Varietät anzunehmen, werde dadurch kleiner. Die Menschen in der Schweiz seien durch die hohe Mobilität und die Migration innerhalb des Landes und aus dem Ausland eine grosse Sprachenvielfalt gewohnt, woraus sich offenbar eine gewisse Toleranz entwickelt habe (Christen 29.08.2022). Obwohl die Themen Sprache(n), Mehrsprachigkeit und die Frage, wie Menschen in der Schweiz damit leben und umgehen, auf vielseitiges Interesse stossen und breit diskutiert werden, werden Minderheitensprachen¹ in diesem Diskurs nach wie vor häufig vernachlässigt. Dies

¹ Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen vom 5. November 1992 definiert *Regional- und Minderheitensprachen* als «Sprachen, die herkömmlicherweise in einem bestimmten Gebiet eines Staates von Angehörigen dieses Staates gebraucht werden, die eine Gruppe bilden, deren Zahl kleiner ist als die der übrigen Bevölkerung des Staates, und die sich von der (den) Amtssprache(n) dieses Staates unterscheiden». Ausserdem handelt es sich dabei weder um einen Dialekt noch um die Sprache von Zuwanderern (admin.ch 1992, Artikel 1). Unterschieden wird zwischen ‘alten’ sogenannten *autochthonen* Minderheiten, mit welchen eine indigene und historische Verankerung assoziiert wird, und ‘neuen’ sogenannten *allochthonen* Minderheiten, welche sich auf zugewanderte Minderheiten und deren Sprachen beziehen (Vetter 2019, 531–532). In der vorliegenden Arbeit wird Rätromanisch als eine *autochthone Minderheitensprache* bezeichnet, obwohl diese Sprache in der Schweiz auch als Amtssprache gilt.

wird gerade im Titel der oben erwähnten Fokusreihe des Schweizer Fernsehens, wo das Rätoromanische² fehlt, deutlich. Doch nicht nur medial ist die Mehrsprachigkeit omnipräsent, auch auf politischer Ebene wird diese Thematik schweizweit diskutiert. Hier erhalten die Minderheitensprachen Rätoromanisch und Italienisch etwas mehr Raum. Der italienischsprachige Bundespräsident für das Jahr 2022, Ignazio Cassis, versteht sich als Botschafter³ der Mehrsprachigkeit. Aus eigener Erfahrung wisse er, wie es ist, in einer Fremdsprache Rede und Antwort zu stehen. Dies erfordere eine hohe Konzentration und führe manchmal zu Schwierigkeiten. Ungeachtet dessen sieht Bundesrat Cassis die Mehrsprachigkeit aber als Chance, da verschiedene Sprachen auch verschiedene Kulturen, Weltanschauungen und jeweils andere Perspektiven mit sich bringen. Die Fähigkeit, andere Perspektiven einnehmen zu können und andere Weltanschauungen zu akzeptieren, sei für die Kommunikation im eigenen Land, aber auch gegenüber fremden Ländern eine bedeutsame Ressource (Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten EDA 2020). Cassis ist nur ein Beispiel für derzeitige Politiker, die sich für die Mehrsprachigkeit in der Schweiz einsetzen. Jüngst bot der Nationalratspräsident Martin Candinas dem Rätoromanischen durch das Vorlesen der Ergebnisse der Bundesratswahlen in rätoromanischer Sprache eine Plattform. In einem Interview kurz nach seiner Wahl zum Nationalratspräsidenten bekundete Candinas, dass es an der Zeit sei, «dass man auch im Nationalrat wieder mal mehr Rätoromanisch hört», und er in seinem Amtsjahr darum bemüht sei, die Schweizer Bevölkerung für diese Sprache und Kultur zu sensibilisieren, denn «[d]ie Rumantschia ist eine lebendige Sprachgemeinschaft und keine Folklore» (vgl. Marjanovic & Cudré 28.11.2022). Ein weiteres Beispiel dafür, wie die Politik sich um den Wert der Mehrsprachigkeit in der Schweiz bemüht, ist die im Jahr 2021 vom damaligen Bündner Standesvorsitzenden Christian Rathgeb ins Leben gerufene

² In der Schweiz werden die Begriffe *Rätoromanisch*, *Romanisch* und *Bündnerromanisch* im Alltag häufig synonym verwendet. Sie umfassen alle geschriebenen und gesprochenen Varietäten Romanischbündens. Üblicherweise wird *Rätoromanisch* in amtlichen und wissenschaftlichen Schriften verwendet, während *Romanisch* in der Alltagssprache frequenter ist. In der Sprachwissenschaft versteht man unter *Rätoromanisch* auch drei verschiedene Sprachgruppen im Alpenraum: das Bündnerromanische der Schweiz (Graubünden), das Dolomitenladinische in den norditalienischen Provinzen Bozen, Trient und Belluno sowie das Friaulische im Nordosten Italiens (Gross 2004, 12). Die jungen Erwachsenen, welche im Rahmen der vorliegenden Studie interviewt wurden, benutzten ausschliesslich den Alltagssprachlichen Begriff *Romanisch*, wenn sie über den Sprachgebrauch sowie die persönliche Sprachkompetenz sprachen. Damit meinten sie weitestgehend ihre lokal gefärbte Varietät respektive ihr Schriftidiom. In Abgrenzung zu anderen Sprachen, z. B. Deutsch oder Italienisch, kann *Romanisch* aber auch mehr als das eigene Idiom bedeuten, beispielsweise eine andere Varietät oder Rumantsch Grischun. Aus dem Kontext des jeweiligen Interviews wird in den meisten Fällen deutlich, was die Teilnehmer*innen jeweils mit *Romanisch* meinen. Anlehnend an die Alltagssprachliche Verwendung des Begriffes werden *Romanisch* und *Rätoromanisch* synonym verwendet, wobei versucht wird, *Romanisch* grundsätzlich dann zu verwenden, wenn es sich um Interviewaussagen der Studienteilnehmer*innen handelt, und *Rätoromanisch* im wissenschaftlichen Kontext zu brauchen. Mehr zu *Romanischbünden* und *Rätoromanisch* in Kapitel 2.

³ Unmittelbar nach seiner Wahl in den Bundesrat sagte Ignazio Cassis: «Die Schweiz ist eine Einheit, geschmiedet aus sprachlicher und kultureller Vielfalt, mit Freiheit als verbindendem Wert». Er selbst stelle sich als Schmied zur Verfügung, um das Land noch stärker zusammenzuschmieden, denn auch ein Schatz wie die Mehrsprachigkeit brauche Pflege (Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten EDA 2020).

Wanderausstellung mit dem Titel *Rumantsch è...*⁴. Ihren Anfang nahm die Ausstellung im Haus der Kantone in Bern, wo sie an einer grossen Vernissage im Beisein von Exponenten aus Politik und Bildung sowie von Angehörigen der rätoromanischen Schweiz inauguriert wurde. In der Folge wanderte die Ausstellung durch die Kantone der Schweiz (Bern, Graubünden, Luzern, Zürich, Graubünden, St. Gallen, Bern, Aargau) mit dem Ziel, Wissen und Wissenswertes über die vierte Landessprache zu verbreiten (Rumantsch è..., 2021).

1.1 Forschungslücke und Forschungsfragen

Die Politik bemüht sich mit zahlreichen Projekten, die Sichtbarkeit der Minderheitensprachen in der Schweiz zu fördern. Dennoch finden das Rätoromanische und das Italienische sowie die Sprecher*innen dieser Sprachen sowohl im Alltagsdiskurs als auch in der Sprachforschung nach wie vor (zu) selten Beachtung. So gibt es zwar Untersuchungen und Forschungsprojekte zur rätoromanischen Sprache und Kultur, in deren Rahmen romanische Lehrmittel entwickelt werden sowie Studien über die besondere Stellung des Rätoromanischen als Minderheitensprache in der Schweiz. Doch gibt es kaum empirische Evidenz darüber, wie Menschen, welche diese Minderheitensprache sprechen, ihre (Mehr-)Sprachigkeit wahrnehmen, welches Verhältnis sie zum Rätoromanischen haben, welche Emotionen für sie mit dieser Sprache verbunden sind und wie sie mit der Situation, einer Sprachminderheitengruppe anzugehören, umgehen. Diesem Umstand versucht das vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierte und von der Pädagogischen Hochschule Graubünden (nachfolgend mit 'PHGR' abgekürzt) in Zusammenarbeit mit der Universität Freiburg/Schweiz realisierte Forschungsprojekt *Passaggi linguistici: maiores al spartavias. Sprachbiografien junger Erwachsener aus Romanisch- und Italienischbünden* Rechnung zu tragen. Dieses Projekt gliedert sich in zwei Subprojekte, eines zu Romanisch- und eines zu Italienischbünden. Die vorliegende Untersuchung wurde im Rahmen des erstgenannten Subprojekts durchgeführt⁵.

Man kann heute davon ausgehen, dass alle Rätoroman*innen zweisprachig sind. Auch ist bekannt, dass der rätoromanischen Sprache im Alltag vieler, besonders in gewissen Regionen, kaum Bedeutung zukommt⁶. Es wurde bisher jedoch nicht erforscht, wie sich diese Umstände auf die Sprachwahrnehmung und die Spracherfahrungen junger Rätoroman*innen auswirken. Bereits Einblick in bündnerromanische Lebens- und Sprachwelten geben die Forscherinnen Coray & Strebel (2011), die im Rahmen ihres

⁴ Die Wanderausstellung besteht aus sieben thematisch ausgerichteten Stelen, die mit Text, Bildern und Audios den Besuchenden die rätoromanische Sprache und Kultur näherbringen. Auf einer dieser sieben Stelen kommen junge Erwachsene zur Sprache, die im Rahmen des vorliegenden Projekts interviewt wurden. Sie erzählen aus ihrer Sicht, was *Romanisch* für sie bedeutet (rumantsch-e.ch 2021, aufgerufen am 12.12.2021). Ende 2022 wurde die Wanderausstellung in einer Publikation in Form eines Buches festgehalten (vgl. dazu Rathgeb 2022).

⁵ Im Folgenden wird das Teilprojekt zu Romanischbünden *Spartavias: Romanischbünden* genannt.

⁶ Vgl. dazu zum Beispiel Cathomas (2008, 95ff.).

Forschungsprojekts Angehörige der rätoromanischen Basis ⁷ mittels sprachbiografischer Interviews dazu anregen, über ihre sprachlichen Erfahrungen zu erzählen. Während die Autorinnen in ihrem Sample vorwiegend berufstätige Menschen aus Dörfern mit einer starken Romanischpräsenz befragten, bleibt die sprachliche Realität und Wahrnehmung junger Erwachsener aus dem gesamten rätoromanischen Sprachgebiet weitestgehend unbekannt.

Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen, diese Lücke zu schliessen, indem junge Erwachsene ⁸ aus Romanischbünden zu ihrem persönlichen Spracherleben befragt werden. Die beiden leitenden Forschungsfragen dieser Studie lauten wie folgt:

WIE ERLEBEN JUNGE ERWACHSENE, DIE IN ROMANISCHBÜNDEN AUFGEWACHSEN SIND, IHRE (MEHR-)SPRACHIGKEIT?
WELCHE BEDEUTUNG SCHREIBEN SIE DABEI INNERHALB IHRES SPRACHENREPERTOIRES DEM RÄTOROMANISCHEN ZU?

Mittels narrativer Interviews werden Sprachbiografien erhoben, in welchen die Teilnehmenden frei über sprachliche Erfahrungen in ihrem Leben erzählen können. Ziel der Untersuchung ist es, einen Einblick in das individuelle Spracherleben, in persönliche Spracheinstellungen – insbesondere in Bezug zur Minderheitensprache Rätoromanisch – sowie in unterschiedliche (Sprach-)Identitäten der jungen Menschen zu erhalten. Mittels abduktiver, rekonstruktiver Verfahren werden die in der Erzählung vorgenommenen identitären Selbstverortungen analysiert, um nachzuvollziehen, wie die jungen Erwachsenen ihre (Mehr-)Sprachigkeit wahrnehmen und im Moment der Erzählung konstruieren. Ausserdem interessiert die Frage, welche Bedeutung die jungen Menschen innerhalb ihres Sprachenrepertoires dem Rätoromanischen zuschreiben. Die detaillierte Rekonstruktion acht ausgewählter Fälle soll in einem ersten Schritt dazu führen, die subjektive Perspektive der erzählenden Personen auf ihr Spracherleben zu erfassen, wodurch die beiden Forschungsfragen auf individueller Ebene beantwortet werden können. Die in einem zweiten Schritt vorgesehenen fallübergreifenden Analysen haben den Anspruch, über die individuelle Perspektive hinaus generellere Aussagen über das Spracherleben junger Erwachsener aus Romanischbünden zu machen.

⁷ Mit *romanischer Basis* meinen die Autorinnen «Personen, die im romanischen Kerngebiet aufgewachsen sind und dort leben (oder sich am Wochenende dort aufhalten), über eine Ausbildung im Bereich der Sekundarstufe I oder II verfügen und keinem (sprach)pädagogischen oder sprachpflegerischen Beruf nachgehen» Coray und Strebel (2011, 9).

⁸ Als *junge Erwachsene* werden in dieser Arbeit Menschen verstanden, welche zwischen 19 und 22 Jahre alt sind. Es wird davon ausgegangen, dass sich Menschen in diesem Alter im Übergang ins Erwachsenenleben befinden. Dieser Übergang wird in der Biografie- und Jugendforschung generell als pluriform und heterogen, aber auch als herausfordernd und konfliktreich beschrieben. Obwohl Erlebnisse sowie die eigene Entwicklung von den Jugendlichen individuell sehr unterschiedlich wahrgenommen werden, sind ihre Erfahrungen generell von Zwängen und Unsicherheiten geprägt. Die Biografieforschung fokussiert die Innenperspektive der Jugendlichen und ihre soziale Verwobenheit, indem danach gefragt wird, wie sie ihre Situation oder ihr Leben selbst wahrnehmen und wie sie – auch in prekären Lebenslagen – Handlungsfähigkeit herstellen. Damit wird eine differenzierte Betrachtung von Jugendlichen möglich, welche nicht die oft quantitativ erforschte Defizitperspektive einnimmt, was der Reproduktion von Stereotypen vorbeugt und erlaubt, den individualgeschichtlichen Erkenntnissen Aussagen über dahinterliegende Rahmungen, institutionelle Vorgaben und normative Anforderungen hinzuzufügen (Riegel 2018, 563–567). In der vorliegenden Arbeit wird in synonyme Weise von *Jugendlichen* gesprochen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in vier Teile gegliedert. Im *ersten Teil* (Kapitel 2) wird die Studie in ihrem Kontext verortet. Dazu zählt die Klärung des Begriffs *Romanischbünden*. Hierzu werden die Verbreitung des Rätoromanischen in Graubünden sowie die rechtliche Stellung der Sprache beschrieben. Die Vitalität der Sprache hat im Verlauf der letzten Jahrhunderte in manchen Gebieten nachgelassen, was dazu geführt hat, dass lokale Schulgemeinden ihre herkömmliche, romanischsprachig geführte Schule überdachten und neue Schulmodelle entwickelten. In diesem Kapitel geht es darum, die Schullandschaft und die unterschiedlichen Schulsprachenmodelle zu beschreiben, um zu verstehen, in welchem Kontext die befragten Jugendlichen ihre Schulzeit verbrachten. Als weiterer Schwerpunkt werden im ersten Teil dieser Arbeit relevante Studien präsentiert (Kapitel 2.2). Hierzu werden einzelne Forschungsarbeiten inhaltlich zusammengefasst. Anschliessend wird jeweils dargelegt, inwiefern diese für die vorliegende Untersuchung relevant sind.

In einem *zweiten Teil* der Arbeit (Kapitel 3 und 4) werden der theoretische und der methodologische Rahmen sowie die angewendeten Methoden präsentiert. Um den Forschungsgegenstand (Spracherleben der jungen Erwachsenen) besser zu verstehen, haben sich entsprechende Konzepte als relevant herauskristallisiert. Dazu gehören soziale Positionierungen (Kapitel 3.3), persönliche Spracheinstellungen (Kapitel 3.4), gesellschaftlich gewachsene Sprachideologien und Sprachdiskurse (Kapitel 3.5) sowie die narrativ konstruierte (Sprach-)Identität (Kapitel 3.2) der jungen Erwachsenen. Methodologisch orientiert sich die Studie an der interpretativen Sozialforschung. Die Sprachbiografie dient als Forschungszugang und wird in Kapitel 4.2 anhand von drei Exponentinnen dieses Fachgebiets beleuchtet, bevor in Kapitel 4.3 die beiden hier angewendeten Erhebungsmethoden, das narrative Interview (Kapitel 4.3.1) und das Sprachenportrait (Kapitel 4.3.2), sowie die Analysemethode der Fallrekonstruktion (Kapitel 4.3.3) vorgestellt werden.

Der *dritte Teil* der Arbeit stellt das empirische Herzstück der Arbeit dar. Zunächst wird mit Kapitel 5 die Umsetzung der Forschungsarbeit nachgezeichnet. Es werden der Zugang zum Feld sowie die Zusammenstellung des Samples beschrieben (Kapitel 5.1 und 5.2). Ausserdem wird die Vorgehensweise bei der Transkription und der Anonymisierung der Teilnehmenden (Kapitel 5.4.1) sowie bei der Analysearbeit (Kapitel 5.4.2) dargelegt und es werden die Auswahlkriterien für die Fallbeschreibungen (Kapitel 5.4.2.4) aufgeführt. Dann folgen acht ausgearbeitete Fallbeschreibungen (Kapitel 6) sowie thematische Vergleiche (Kapitel 7). In Kapitel 6 wird anhand des Interviewmaterials acht ausgewählter Fälle die narrative (Sprach-)Identität der jungen Erwachsenen herausgearbeitet. Aufgrund der in den Erzählungen eingenommenen Positionierungen und der geäusserten

Spracheinstellungen wird der Frage nachgegangen, wie diese acht Personen ihre individuelle (Mehr-)Sprachigkeit zum Zeitpunkt des Interviews wahrnehmen und darstellen und welche Bedeutung sie innerhalb ihrer (Mehr-)Sprachigkeit dem Rätoromanischen zuschreiben. Im Anschluss an die Rekonstruktion der identitären Selbstverortungen in Bezug auf das Spracherleben geht es bei den drei thematischen Vergleichen (Kapitel 7) darum, einzelne rekurrende Themen aus den Erzählungen der Jugendlichen aufzugreifen und fallübergreifend zu besprechen. In Kapitel 7.1 werden geäußerte Spracheinstellungen hinsichtlich des Rätoromanischen miteinander verglichen und in einen größeren Zusammenhang gestellt, indem sie mit verbreiteten, historisch gewachsenen lokalen und überregionalen Sprachideologien und Sprachdiskursen in Verbindung gebracht werden. Kapitel 7.2 beleuchtet Erzählausschnitte, welche sprachliche Erlebnisse in Zusammenhang mit Bildungsinstitutionen thematisieren. Hier konnten unterschiedliche Verläufe der Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische festgestellt werden. Im dritten thematischen Vergleich (Kapitel 7.3) wird dargelegt, welche Personen die Interviewten in Bezug auf ihr Spracherleben zum Zeitpunkt des Interviews als relevant wahrnehmen und welche Funktion sie diesen in ihren Erzählungen zuweisen: beispielsweise als Vorbilder, als Menschen, denen sie besonders nahestanden, als Helfende.

Im *vierten Teil* der Arbeit (Kapitel 8) werden die Ergebnisse aus den acht Fallbeschreibungen sowie aus den thematischen Vergleichen auf die Forschungsfragen bezogen. In einem ersten Unterkapitel (8.1) erfolgt zunächst eine Zusammenfassung der Ergebnisse anhand von fünf Aussagen. In Kapitel 8.2 werden aufgrund der vorher resümierten Ergebnisse Überlegungen für weiterführende Arbeiten angestellt sowie Implikationen für die Praxis formuliert. Zum Schluss der Arbeit erfolgt eine persönliche Reflexion und ein Schlusswort (8.3).

Teil I

Zum Kontext der Forschung

2 KONTEXT DER FORSCHUNG

Im folgenden Kapitel geht es darum, den Kontext der vorliegenden Forschungsarbeit zu darzustellen. Dieser umfasst zum einen die Sprachsituation in Romanischbünden (Unterkapitel 2.1), zum anderen einschlägige Fachliteratur, die dazu dient, die vorliegende Studie inhaltlich und methodisch zu verorten (Unterkapitel 2.2).

2.1 Sprachsituation in Romanischbünden

Graubünden ist der einzige Kanton der Schweiz mit drei autochthonen, amtlich anerkannten Sprachen: Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch. Innerhalb dieser drei Sprachen gibt es eine grosse dialektale Vielfalt. Zudem haben sich im Zuge der Globalisierung und des wirtschaftlichen Wandels viele andere Sprachen von Zuzüger*innen aus Nah und Fern in Graubünden angesiedelt, was insgesamt zu einer komplexen Sprachenlandschaft führt. Als wesentlicher Bestandteil dieser Sprachenlandschaft soll das rätoromanische Sprachgebiet Graubündens, das auch unter dem Begriff *Romanischbünden* bekannt ist, mit dem Ziel erläutert werden, den sprachpolitischen, den sprachgeografischen und den soziolinguistischen Kontext der erhobenen Daten zu verstehen. Als erstes (Kapitel 2.1.1) wird dazu die rechtliche Stellung der rätoromanischen Sprache in der Schweiz und im Kanton Graubünden beschrieben. Dann wird die Verbreitung der rätoromanischen Sprache in Graubünden sowie deren demografische Entwicklung nachgezeichnet (Kapitel 2.1.2), bevor zuletzt das Schulsystem und die aktuell existierenden Schulsprachenmodelle (Kapitel 2.1.3) in Romanischbünden dargelegt werden.

2.1.1 Rechtliche Stellung des Rätoromanischen

Bereits in der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft von 1848, die den Schweizer Bundesstaat begründete, ist die Mehrsprachigkeit⁹ explizit verankert, allerdings ohne, dass dabei das Rätoromanische erwähnt würde: Die drei Hauptsprachen der Schweiz, Deutsch, Französisch und Italienisch, wurden zu Nationalsprachen des Bundes bestimmt. Am 20. Februar 1938 wurde das Rätoromanische in einer denkwürdigen Volksabstimmung als Ausdruck der geistigen Landesverteidigung und nationaler Einheitsbestrebungen mit einer grossen Mehrheit

⁹ *Mehrsprachigkeit* impliziert als Dachbegriff viele unterschiedliche Konzepte. In medial-gesellschaftlichen Kontexten sind damit ganz allgemein 'mehrere Sprachen' gemeint. In Fachkreisen wird zwischen den Begriffen *Mehrsprachigkeit* und *Vielsprachigkeit* unterschieden. *Mehrsprachigkeit* wird in diesem Fall auf das Individuum bezogen und meint die Sprachkompetenz und -verwendung. *Vielsprachigkeit* hingegen wird auf ein definiertes Territorium, z. B. einen Staat, bezogen und meint die Gesamtheit der in diesem gesprochenen Varietäten. Die Schweiz hat vier Landessprachen – Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch. Dazu werden in der Schweiz viele Migrationssprachen sowie eine Vielzahl von Dialekten gesprochen. Dieser Definition zufolge gilt die Schweiz also als viel- respektive viersprachig (Fäcke & Meissner 2019, 2). Laut Lüdi (2019) führt die institutionelle Viersprachigkeit der Schweiz aber keineswegs automatisch zu verbreiteter individueller Mehrsprachigkeit (Lüdi 2019, 538).

von über 91 % neben Deutsch, Französisch und Italienisch als vierte Landessprache anerkannt (vgl. Art. 4). Diese Abstimmung verschaffte der Sprache eine solide rechtliche Grundlage und wird als Meilenstein in den sprachpolitischen Bemühungen der rätoromanischen Sprachbewegung gesehen (Lechmann 2005, 602). Seit 1999 werden die Amtssprachen in der Schweiz, nebst generellen Hinweisen zur Mehrsprachigkeit und zur kulturellen Bedeutsamkeit der Sprachenvielfalt, explizit in Artikel 70 der Bundesverfassung geregelt.

Art. 70 Sprachen

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

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

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

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

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

Das Rätoromanische ist in der Schweiz zwar Landessprache (*Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft [BV] 101, 1999, Art. 4*), jedoch nicht in allen Fällen auch Amtssprache des Bundes, weshalb auch von einer Teilamtssprache gesprochen wird. Aus Artikel 70 geht die Bestrebung um die Erhaltung und die Förderung der Minderheitensprachen Italienisch und Rätoromanisch hervor. Aufbauend darauf wurde zunächst das **Bundesgesetz** über Finanzhilfen für die Erhaltung und die Förderung der rätoromanischen und der italienischen Sprache und Kultur erlassen, später (2007) ein entsprechendes **Sprachengesetz** (Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften) verabschiedet. In diesem, wie schon in Art. 70, Abs. 5 der Bundesverfassung, wird in Art. 1 die Unterstützung von Massnahmen der Kantone Graubünden und Tessin zugunsten des Rätoromanischen und des Italienischen festgeschrieben sowie in Art. 2 die Stärkung der «Viersprachigkeit als Wesensmerkmal der Schweiz» und die «Förderung und Erhaltung der institutionellen und individuellen Mehrsprachigkeit» verankert (vgl. *Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften [Sprachengesetz, SpG], 2007, Art. 1 und 2*). Trotz dieser auf Bundesebene verankerten Gesetzlichkeiten wird bereits aus der Bundesverfassung deutlich, dass der Bund die Sprachenhoheit grösstenteils den Kantonen überlässt, was dazu führt, dass mehrsprachige Kantone (Wallis, Bern, Freiburg und Graubünden)

selbst bestimmen können, welche Sprachen sie als kantonale Amtssprachen erklären wollen.

Der auf Bundesebene festgehaltene politische Wille der Schweizer Bevölkerung, die Mehrsprachigkeit zu erhalten und zu fördern, ist auch auf Kantonsebene verankert. In der Präambel der 2003 vom Bündner Stimmvolk angenommenen **Kantonsverfassung** spricht sich das Volk explizit dafür aus, «die Dreisprachigkeit und kulturelle Vielfalt zu fördern und als Teil des geschichtlichen Erbes zu bewahren» (vgl. *Verfassung des Kantons Graubünden*, 2003, Präambel). In Artikel 3 werden die grundsätzlichen Zuständigkeiten der Gemeinden und des Kantons in Bezug auf die Sprachen geregelt, wobei «Deutsch, Rätoromanisch und Italienisch gleichwertige¹⁰ Landes- und Amtssprachen des Kantons» sind. Zugesichert werden auch die Förderung und die Erhaltung der Minderheitensprachen Rätoromanisch und Italienisch. Des Weiteren wird den Gemeinden die Verantwortung übertragen, ihre Amts- und Schulsprachen, «unter Berücksichtigung der angestammten sprachlichen Minderheiten» und (neu) im Einvernehmen mit dem Kanton und unter Berücksichtigung des Sprachengesetzes, zu bestimmen¹¹ (vgl. *Verfassung des Kantons Graubünden*, 2003, Art. 3), was weitreichende Folgen mit sich bringt. So ist im Laufe der letzten 150 Jahre zu beobachten, wie sich aufgrund veränderter sprachlicher Mehrheitsverhältnisse einzelne Gemeinden Graubündens dafür entschieden, Deutsch als ihre Amtssprache – und vielerorts auch als Schulsprache – zu bestimmen, was die rätoromanische Sprache und Kultur deutlich schwächte.

2.1.2 Verbreitung des Rätoromanischen in Graubünden: Romanischbünden

Die in der Schweiz einzigartige amtliche Dreisprachigkeit Graubündens findet auf individueller Ebene selten eine Entsprechung in Repertoires, die zwei oder drei Kantonssprachen umfassen. Studien zur soziolinguistischen Situation in Graubünden halten fest, dass die meisten Personen, welche zwei oder alle drei Sprachen des Kantons Graubünden sprechen, der rätoromanischen oder der italienischen Sprachminderheit angehören (Grünert et al. 2008, 2). Zudem weisen Sprecher*innen der rätoromanischen oder der italienischen Sprachgruppe grösstenteils gute bis sehr gute Sprachkompetenzen im Deutschen auf, sodass dem Deutschen meistens die Funktion der *lingua franca* zwischen den Menschen der drei Sprachgemeinschaften Graubündens zukommt. Dies ist einer der vielen Gründe, weshalb die Präsenz der rätoromanischen Sprache mancherorts abnimmt und das Sprachgebiet immer weniger

¹⁰ *Gleichwertig* ist das Rätoromanische, hingegen ist die rätoromanische Sprache nicht *gleichberechtigt*. Die Verwendung des weniger verpflichtenden Ausdrucks *gleichwertig* wurde gegen einen Antrag, welcher den Begriff *gleichberechtigt* forderte, durchgesetzt. Vgl. dazu das Wortlautprotokoll der Grossratssitzung vom 08.10.2002 (Dermont 2002, 495).

¹¹ Durch die Autonomie der Gemeinden, ihre Amts- und Schulsprache, wenn auch heute zwingend im Einklang mit dem Kanton und unter Berücksichtigung des Sprachengesetzes, selbst zu bestimmen, ist für das Rätoromanische das Territorialprinzip nicht mehr gewährleistet. Dieses besagt nämlich, dass die historisch gewachsenen Sprachgebiete bewahrt werden sollen und Sprachgrenzen im öffentlichen Sprachgebrauch daher nicht verschiebbar sind (Cathomas 2005, 150).

zusammenhängend ist. Aufschluss darüber, in welchen Regionen des Kantons Graubünden die drei Sprachen gesprochen werden, geben einerseits die Volkszählungen, die von 1850 bis 2000 in der Schweiz alle zehn Jahre durchgeführt wurden, und andererseits die seither vorgenommenen Strukturerhebungen des Bundesamtes für Statistik¹².

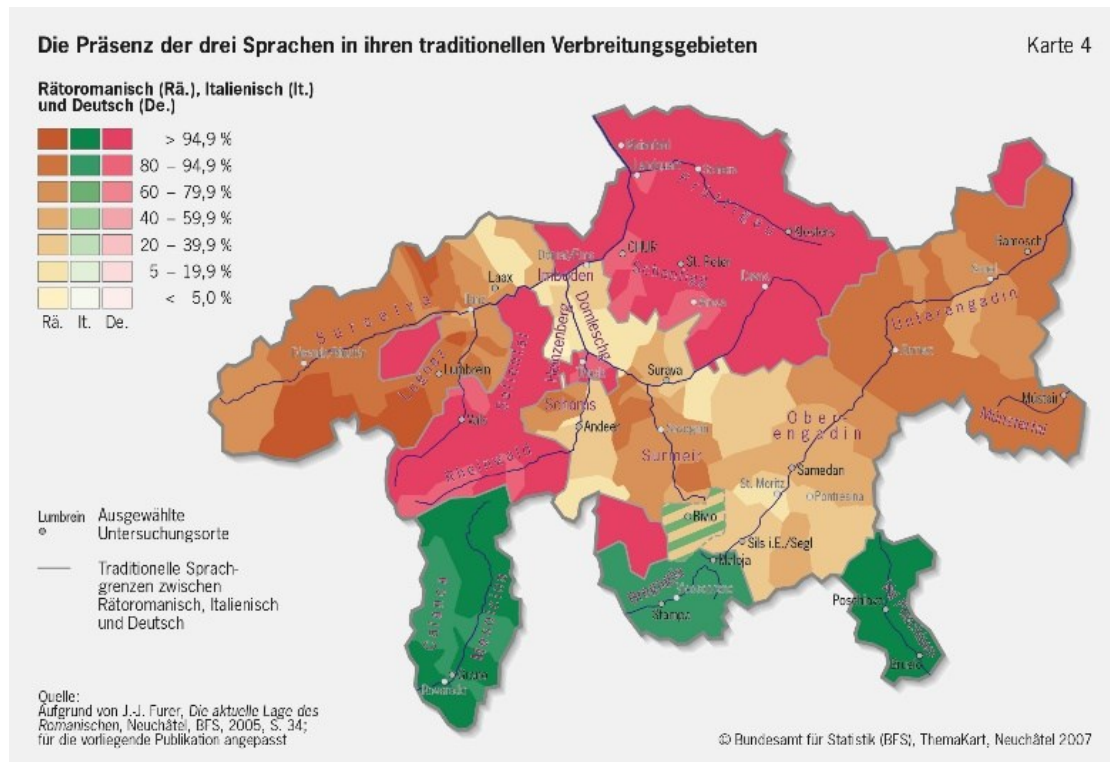


Abbildung 1: Traditionelle Verbreitungsgebiete des Rätoromanischen. Quelle: (Grünert et al. 2008, 464).

Auf dieser Abbildung¹³ sind die drei Kantonssprachen Graubündens in ihren traditionellen¹⁴ Verbreitungsgebieten ersichtlich. Rot gefärbt sind die deutschsprachigen Gebiete, grün gefärbt die vier italienischsprachigen Südtäler Mesolcina, Calanca, Bregaglia und Val Poschiavo. Das rätoromanische Sprachgebiet (gelb-braun gefärbt) stellt sich weit weniger homogen dar und es gibt nur noch wenige Teile Graubündens, in welchen das Rätoromanische eine starke Präsenz (dunkelbraun) aufweist – so beispielsweise das Unterengadin und das Münstertal, die Surselva sowie

¹² Von 1850 bis ins Jahr 2000 wurden in der Schweiz eidgenössische Volkszählungen durchgeführt. Dabei wurde die gesamte Bevölkerung alle zehn Jahre zu unterschiedlichen Themen befragt, unter anderem zu ihrer Sprachsituation. Nach 2000 wurden keine Vollerhebungen mehr durchgeführt. An ihre Stelle traten ab 2010 jährliche Strukturerhebungen. Dabei befragt das Bundesamt für Statistik jeweils mindestens 200'000 Personen (Mindestalter 15 Jahre) zu den Themen Bevölkerung, Haushalt, Familie, Wohnen, Arbeit, Pendlermobilität, Bildung, Sprache und Religion (vgl. bfs.admin.ch 2022, aufgerufen am 08.10.2022). Anders als bei den bis ins Jahr 2000 durchgeführten Vollerhebungen ist es heute möglich, bis zu drei Hauptsprachen anzugeben. Diese Veränderung in der Befragung lässt einen direkten Vergleich der Hauptsprachen über die letzten Jahrzehnte nicht zu.

¹³ Die Abbildung basiert auf den Zahlen der letzten Volkszählung im Jahr 2000. Informationen zu den einzelnen Gemeinden finden sich bezogen auf die Volkszählungen bis 2000 ausführlich in Grünert et al. (2008).

¹⁴ Der Begriff *traditionelles rätoromanisches Sprachgebiet* geht auf Furer (1996) zurück. Zu diesem Gebiet zählt dieser Gemeinden, welche mindestens in einer der vier ersten Volkszählungen (1860-1888) eine Mehrheit an romanischsprechenden Personen auswiesen (Furer 1996, 35).

einzelne Gemeinden im Oberhalbstein. Im Oberengadin sowie im gesamten Domleschg und zu grossen Teilen im Schams ist die Vitalität der angestammten Sprache geringer. Laut dem Bundesamt für Statistik umfasst die rätoromanische Sprachminderheit im Kanton Graubünden insgesamt noch 28'365 Sprecher*innen, welche Rätoromanisch als Hauptsprache¹⁵ angeben (Roth 2019, 7). Sie verwenden verschiedene regionale Sprachvarietäten, die sogenannten *Idiome*. Jedes Idiom verfügt über eine eigene normierte Schriftsprache sowie über eine literarische Tradition. In Graubünden werden fünf romanische Schriftidiome unterschieden: das *Sursilvan* im Vorderrheintal zwischen dem Flimserwald und dem Oberalppass, das *Sutsilvan* in Mittelbünden (Schams, Domleschg und Heinzenberg), das *Surmiran* im Oberhalbstein und im Albulatal, das *Puter* im Oberengadin und das *Vallader* im Unterengadin und im Münstertal, wo eine Variante des Vallader, das *Jauer*, gesprochen wird. Die Sprachvarietäten des Engadins und des Münstertals bilden zusammen das *Ladinische* (*Ladin*)¹⁶. Gemeinsam ergeben die fünf Idiome sowie zahlreiche lokale Mundarten das *Bündnerromanische* (Gross 2004, 22–24). Jene Teile Graubündens, in welchen diese rätoromanischen Varietäten eine mittlere bis hohe Präsenz aufweisen, werden häufig unter dem Begriff *Romanischbünden* zusammengefasst. Die folgende Abbildung – basierend auf den Zahlen der Strukturerhebung aus den Jahren 2012 bis 2016 – zeigt die Präsenz des Rätoromanischen in den einzelnen Regionen¹⁷ Romanischbündens:

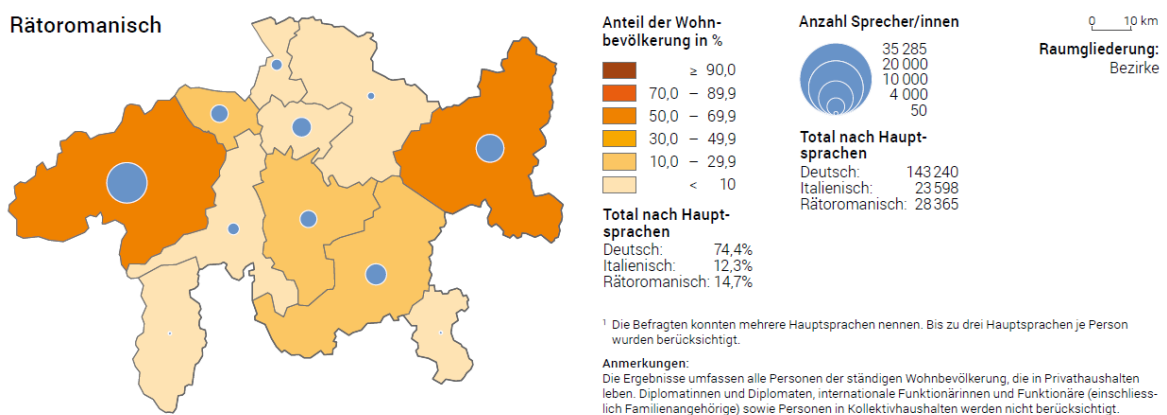


Abbildung 2: Präsenz des Rätoromanischen gemäss Angabe als Hauptsprache. Quelle: (Roth 2019, 7).

Auch hier zeigen sich die beiden Regionen Surselva und Unterengadin inklusive Münstertal als stark romanischsprachig, während die Regionen Oberengadin,

¹⁵ In der Volkszählung 2000 wurde unter dem Begriff *Hauptsprache* 'die bestbeherrschte Sprache und jene, in welcher man denkt' verstanden, während unter *Umgangssprache* 'die zu Hause/mit den Angehörigen und/oder in der Schule/im Erwerbsleben/im Beruf am meisten verwendete Sprache' gemeint war (Grünert 2008, 25–26). *Hauptsprache* bezieht sich demnach auf die Sprachkompetenz, während *Umgangssprache* die Sprachverwendung meint. Mehr über die Entwicklung der Frage- und Erhebungstechniken in Volkszählungen z. B. bei Duchêne & Coray (2020).

¹⁶ Das Ladin in Graubünden darf nicht mit dem in den norditalienischen Provinzen Bozen, Trient und Belluno gesprochenen Dolomitenladinischen verwechselt werden.

¹⁷ Die Resultate der Strukturerhebungen lassen – im Gegensatz zu jenen aus den Volkszählungen – nicht mehr auf Gegebenheiten auf Gemeindeebene schliessen, sie bilden den sprachlichen Charakter einer Region ab.

Surmeir¹⁸ und Sutselva¹⁹ eine mittlere bis schwache Präsenz des Rätoromanischen aufweisen. Insgesamt geben in Romanischbünden aktuell zwischen 10 % und 89 % der Bevölkerung an, dass Rätoromanisch ihre Hauptsprache sei (Roth 2019, 7).

Während in Abbildung 2 die Präsenz der rätoromanischen Sprache in Graubünden zum aktuellen Zeitpunkt dargestellt wird, zeigt ein Blick in die Geschichte, wie sich die Lage des Rätoromanischen in Graubünden seit der Zeit des Römischen Reiches entwickelte²⁰. Ein erster grosser Schritt zur Germanisierung stellt das Jahr 843 dar, als das Bistum Chur von der Erzdiözese Mailand in die Erzdiözese Mainz eingegliedert wurde. Von da an orientierte sich Rätien kirchenpolitisch nach Norden. Die Priester wurden angehalten, die Predigten südlich des Bodensees ausser in «*rusticam romanorum linguam* auch in *linguam teodiscam*» zu halten (Lechmann 2005, 28). Während der weltliche und der geistliche Stand sowie der Adel zunehmend deutschsprachig wurden, sprachen Angehörige unterer Schichten Rätoromanisch, welches so mit der Zeit an Prestige²¹ verlor. Im Zeitraum zwischen dem 13. und dem 14. Jahrhundert setzte von Südwesten her die Walserkolonisation ein. Walser aus dem deutschsprachigen Oberwallis siedelten sich in verschiedenen Hochtälern Graubündens (z. B. Rheinwald, Vals, Safien, Avers, Obersaxen, Schanfigg, Prättigau und Davos) an und schufen so mehrere deutsche Sprachinseln, die noch heute bestehen (Gross 2004, 16). Zwischen 1367 und 1436 wurden drei politische Bünde gegründet: der Gotteshausbund (1367), der Graue Bund (1424) und der Zehngerichtebund (1436). Die einzige offizielle Sprache dieser Bünde war nebst dem Lateinischen das Deutsche, da Rätoromanisch noch über keine Schriftsprache verfügte. Mit dem Grossbrand von Chur im Jahr 1464 und dem Wiederaufbau der Stadt durch deutschsprachige Handwerker, die sich dort niederliessen, ging den Rätoromanen ein gemeinsames sprachlich-kulturelles Zentrum verloren. Dies war wohl entscheidend dafür, dass sich keine gemeinsame rätoromanische Schriftsprache herausbilden konnte. Im Zuge der Reformation und der katholischen Gegenreformation im 16. und 17. Jahrhundert entstanden in der Folge regionalspezifische Schriftsprachen für das Ober- und das Unterengadin beziehungsweise für die Surselva, die sich unabhängig und getrennt voneinander

¹⁸ Das *Surmeir* umfasst das Gebiet der Region Albula. Dazu gehört das Albulatal (romanisch *Surmeir* = Gebiet oberhalb der zwischen Thusis und Tiefencastel gelegenen Schynsclucht) sowie die Hochebene der Lenzerheide und das Oberhalbstein (romanisch *Surses* = Gebiet oberhalb des Crap Ses zwischen Tiefencastel und Cunter). Vergleiche dazu das *Handwörterbuch des Rätoromanischen*, N-Z (vgl. HWR=Handwörterbuch des Rätoromanischen 1994, 878) sowie das *Rätische Namenbuch* (Planta & Schorta 1985, 217). Das rätoromanische Idiom, das in dieser Region gesprochen und geschrieben wird, nennt sich *Surmiran*.

¹⁹ Die Bezeichnung *Sutselva* (*sut* 'unter' + *-selva* 'Wald') nimmt Bezug auf den grossen Flimserwald im Vorderrheintal, oberhalb dessen sich die *Surselva* (*sur* 'über') befindet (vgl. HWR=Handwörterbuch des Rätoromanischen 1994, 884). Die *Sutselva* bezeichnet eine Region, die ausser Imboden im Vorderrheintal auch den Heinzenberg, das Domleschg und das Schams im Hinterrheingebiet umfasst.

²⁰ Detailliertere Informationen zur Entwicklung der Sprachvitalität finden sich bei Cathomas (2005, 136–150), Gross (2004, 25–29), Grünert (2008, 25–56) und Lechmann (2005, 343).

²¹ Das *Prestige* einer Sprache meint den Wert, welcher einer Sprache von der Gesellschaft zugeschrieben wird. Dabei sind Faktoren wie Mobilität oder sozialer Aufstieg besonders bedeutsam (Grünert et al. 2008, 22).

entwickeln konnten (Lechmann 2005, 29). Im 20. Jahrhundert wurden schliesslich Schriftvarianten für das Surmiran und das Sutsilvan geschaffen. Im Jahr 1799 wurde der Freistaat Gemeiner Drei Bünde als Kanton «Rätien» Helvetien angeschlossen. Die Mediationsverfassung Napoleons für die Schweiz (1803) regelte auch die Verhältnisse in Graubünden. In diesem Jahr schloss sich Graubünden (ohne das Veltlin, Bormio und Chiavenna) definitiv der Eidgenossenschaft an. Schon damals stand es jedem Abgeordneten im Grossen Rat frei, sich seiner Muttersprache (Deutsch, Italienisch oder Rätoromanisch) zu bedienen. Dennoch verlor das Rätoromanische aufgrund der zunehmenden Konfrontation mit grösseren Sprachräumen und der verkehrstechnischen Erschliessung der Bergregionen stetig an Präsenz und an Prestige. Mancherorts wurde das Rätoromanische sogar als wirtschaftliches Hindernis wahrgenommen, weshalb es in Kirche, Amtsstube und Schule zunehmend durch das Deutsche ersetzt wurde (Gross 2004, 16).

Mittlerweile wird davon ausgegangen, dass die romanischsprachige Bevölkerung zwei- oder gar mehrsprachig ist. Diese verbreitete Annahme einer flächendeckenden Mehrsprachigkeit in Romanischbünden ergibt sich unter anderem aus den Ergebnissen der Volkszählung von 2000. Darin gaben 90 % bis 95 % der Bevölkerung im deutschen und im italienischen Sprachgebiet an, die ortsansässige Sprache sei ihre Hauptsprache. In Romanischbünden hingegen bezeichnete ein weitaus geringerer Teil (min. 20 %) der Bevölkerung Rätoromanisch als ihre Haupt- und/oder Umgangssprache (Grünert 2008, 33–35)²². Anhand der Angaben bezüglich der Hauptsprache in einer Gemeinde wurde das traditionelle rätoromanische Sprachgebiet von Furer in zwei Regionen eingeteilt: die *rätoromanische Region 1 (RR1)* und die *rätoromanische Region 2 (RR2)*. Die Region RR1 umfasst Gemeinden, in welchen anlässlich der Volkszählung 1990 eine relative Mehrheit der Bevölkerung Rätoromanisch als Hauptsprache angab, die Region RR2 Gemeinden, in welchen sich mindestens 20 % der Bevölkerung zum Rätoromanisch als Haupt- und/oder Umgangssprache bekannten. Gemeinden, welche in einer früheren Volkszählung zwar noch einen hohen Anteil an Romanischsprachigen aufwiesen, 1990 aber weniger als 20 % der Bevölkerung Rätoromanisch als Haupt- und/oder Umgangssprache angaben, werden kaum mehr als romanischsprachig wahrgenommen (Furer 1996, 108–109). Werden die Kriterien von Furer auf die Daten der letzten Volkszählung (2000) angewendet, so ergeben sich für die RR1 noch 66 Gemeinden, für die RR2 noch 32 Gemeinden. Im Vergleich zur Volkszählung 1990 sind dies fünf Gemeinden weniger in der RR2 (Grünert 2008, 33–35). Es ist davon auszugehen, dass die rückläufige Entwicklung des Rätoromanischen seit der letzten

²² Grünert (2018) verdeutlicht in seinem Artikel *Multilingualism in Switzerland* die Annahme, dass die Bevölkerung Romanischbündens häufig zwei- oder mehrsprachig ist, anhand einer geografischen Karte der Schweiz, die zeigt, dass die Bevölkerung Romanischbündens im Alltag häufiger zwei oder mehr Nationalsprachen verwendet als dies Einwohner*innen aus anderen Regionen der Schweiz tun (Grünert 2018, 528).

Volkszählung 2000 weiter fortgeschritten ist. Genaue Angaben darüber gibt es mit den jährlichen Strukturerhebungen nicht, denn bezogen auf einzelne Gemeinden lassen diese keine verlässlichen Aussagen zu. Des Weiteren sind zahlreiche Gemeinden im Kanton in den letzten Jahren fusioniert, was einen Vergleich zusätzlich erschweren würde. Dennoch machen die Zahlen deutlich, wie heterogen die sprachlichen Verhältnisse innerhalb Romanischbündens sind.

Der Begriff *Romanischbünden* bezieht sich auf dieses traditionelle rätoromanische Sprachgebiet. Benutzt wird er in der Romanistik seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts²³. Gängig ist er insbesondere im seit 1939 erscheinenden *Dicziunari Rumantsch Grischun* (DRG)²⁴. Nebst den stark vom Rätoromanischen geprägten Gegenden umfasst der Begriff *Romanischbünden* auch solche, in denen die Germanisierung bereits weit fortgeschritten oder abgeschlossen ist, in welchen die rätoromanische Sprache aber noch gut dokumentiert (auch durch die Flurnamen präsent) ist und ihr Einfluss auch kulturell (z. B. durch Brauchtümer) spürbar ist. In der vorliegenden Arbeit wird *Romanischbünden* in diesem breiteren Sinne verstanden und meint also die Gesamtheit der rätoromanisch geprägten Regionen Graubündens, innerhalb derer jedoch grosse Unterschiede bezüglich der Vitalität der angestammten Sprache bestehen.

Für die vorliegende Studie sind die Ergebnisse der letzten Volkszählungen trotz ihrer mangelnden Aktualität insofern eine geeignete Grundlage, als sie zum Zeitpunkt der Geburt der Studienteilnehmer*innen erhoben wurden und die soziolinguistische Situation ihrer damaligen Wohngemeinden wiedergeben. Für die Studie konnten Teilnehmer*innen aus allen rätoromanischen Sprachregionen Graubündens gewonnen werden, wodurch verschiedene lokale und regionale sprachliche Realitäten vertreten sind.

2.1.3 Das Schulsystem in Romanischbünden: Ein System, mehrere Schulsprachenmodelle

Die Volksschule wird gesamtschweizerisch²⁵ von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) geregelt. Die Schulpflicht beträgt elf Jahre. Die Primarstufe – inklusive zwei Jahre Kindergarten – umfasst acht Jahre. Es folgt die

²³ Der Begriff *Romanischbünden* findet sich beispielsweise im Titel eines Artikels von Pult (1913): *Über Ämter und Würden in romanisch Bünden* (mit anderer Grafie), oder in einem von Jaberg (4. Februar 1921) gehaltenen akademischen Vortrag im Jahre 1921 in Bern: *Kultur und Sprache in Romanisch-Bünden*. Auch im *Dicziunari Rumantsch Grischun* (DRG) wird der Begriff bereits seit dem ersten Faszikel (1939) verwendet, wobei für *Romanischbünden* dort die Abkürzung 'RB.' gebräuchlich ist (vgl. DRG=*Dicziunari Rumantsch Grischun* 1939-, <https://drg.ch>, aufgerufen am 18.12.2022).

²⁴ Das DRG ist das grösste bündnerromanische Wörterbuch. Es dokumentiert die bündnerromanische Sprache seit den ersten schriftlichen Werken des 16. Jahrhunderts. Gegründet wurde es im Jahre 1904 von Robert von Planta. Ziel des DRG ist es, das gesamte Sprachgut (alle Idiome und Dialekte der bedrohten Sprache) Romanischbündens zu dokumentieren und zu erklären (vgl. DRG=*Dicziunari Rumantsch Grischun* 1939-, <https://drg.ch>, aufgerufen am 18.12.2022).

²⁵ Trotz einer schweizweiten Regelung des Schulsystems existieren einige besondere Formen dieses Systems. Z. B. wird im Kanton Tessin ein freiwilliges Kindergartenjahr für Kinder ab drei Jahren angeboten und die Oberstufe dauert in diesem Kanton vier statt wie üblich drei Jahre.

Sekundarstufe I mit drei obligatorischen Schuljahren. Zur Unterrichtssprache äussert sich die EDK wie folgt: «Die Unterrichtssprache ist je nach Sprachgebiet Deutsch, Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch, wobei die romanischsprachigen Gemeinden eine besondere Situation kennen» (EDK 2022). Die Verantwortung für die obligatorische Schule obliegt gemäss der EDK den Kantonen. Sie sind per Bundesverfassung verpflichtet, wesentliche Ziele und Strukturen landesweit zu harmonisieren. In Bezug auf die Schulsprachwahl ermächtigt der Kanton Graubünden grundsätzlich die Gemeinden dazu zu bestimmen, in welcher Sprache sie ihre Schulen führen. Allerdings werden diese im Rahmen des gesetzlich bestimmten übergeordneten Schutzgedankens dazu angehalten, einen angestrebten Sprachwechsel (z. B. vom Rätoromanischen zum Deutschen) im Einvernehmen mit dem Kanton und gemäss dem Sprachengesetz vorzunehmen. Laut der Botschaft der Regierung an den Grossen Rat bezüglich des Sprachengesetzes des Kantons Graubünden sind die Gemeinden bei der Wahl ihrer Schulsprache dazu verpflichtet, auf «die herkömmliche sprachliche Zusammensetzung der Gebiete» zu achten (vgl. *Botschaft der Regierung an den Grossen Rat, 2006-2007, 74*). Dieser Passus hat zum Ziel, dass der zunehmende Einfluss der deutschen Sprache im Schulbereich nicht unmittelbar zu einer Anpassung führt. Auf diese Weise unterstreicht der Kanton seine Bestrebung, die rätoromanische Sprache zu erhalten und zu fördern. Die Sprachwahlfreiheit auf Ebene der Schule ist in Gemeinden des traditionell rätoromanischen Sprachgebiets also leicht eingeschränkt. Hingegen sind die Gemeinden frei in ihrer Entscheidung, welches Idiom sie als Schulsprache festlegen möchten respektive ob sie ihren Unterricht in Rumantsch Grischun anbieten wollen (vgl. *Gesetz für die Volksschulen des Kantons Graubünden [Schulgesetz], 2012, Art. 32*)²⁶. Cathomas (2005) unterscheidet in *Schule und Zweisprachigkeit: Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells* zwei Typen von zwei- und mehrsprachigem Unterricht an den Volksschulen Romanischbündens. Im Folgenden soll darauf abgestützt dargelegt werden, welches Schulsprachenmodell für die Teilnehmer*innen der Studie während der obligatorischen Schulzeit jeweils weisend war, um deren Erzählungen über Spracherlebnisse im Zusammenhang mit der Institution Schule einordnen zu können²⁷.

Zum einen gibt es in Graubünden die **traditionell romanischsprachige Schule**. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass im Kindergarten sowie in den ersten drei Schuljahren

²⁶ Dass diese Freiheit effektiv gewährt und auch genutzt wird, zeigt die Praxis. So haben in den letzten Jahren alle der ursprünglich 23 Gemeinden Romanischbündens, die im Jahr 2007 als Pioniergemeinden Rumantsch Grischun in der Schule als Alphabetisierungssprache einführten, beschlossen, wieder das eigene Idiom als Schulsprache zu definieren. Heute wird Rumantsch Grischun nur noch an den zweisprachigen Schulen in Chur und Domat/Ems sowie in Trin verwendet.

²⁷ Bei den Erläuterungen zum bilingualen Schulsprachenmodell wird auf die unveröffentlichte Masterarbeit von Henkel (2013) zurückgegriffen. Einige Passagen wurden in leicht veränderter Form hier übernommen.

nur in der Erstsprache (Rätoromanisch) unterrichtet wird. Ab der vierten Klasse wird Deutsch als erste Fremdsprache als Unterrichtsfach eingeführt. Im Laufe der obligatorischen Schulzeit wird der Anteil an Deutschlektionen stetig erhöht sowie Deutsch ab dem siebten Schuljahr zur dominierenden Unterrichtssprache. Cathomas (2005) klassifiziert diese traditionell romanischsprachige Schule Graubündens als «starke immersive²⁸ Form zweisprachigen Unterrichts», weshalb er sie auch als «RDI-Schule» (rätoromanisch-deutsche Immersionsschule) bezeichnet. Ein solches Schulmodell strebt eine funktionale schulische Zweisprachigkeit an, wobei aufgrund des hohen Niveaus in zwei Sprachen (hier Rätoromanisch und Deutsch) positive Auswirkungen in verschiedenen schulischen Bereichen zu erwarten sind²⁹. Beide Sprachen werden sowohl als Unterrichtsfächer angeboten als auch während einer festgelegten Zeit (in bestimmten Fächern) als Unterrichtssprachen benutzt (Cathomas 2005, 97–98). Unterschieden werden Formen dieses Modells, welche a) bereits früh eine totale Immersion in der nicht dominanten Sprache anstreben, b) zwar früh, aber nur zu ungefähr 50 % des Unterrichts mit der Immersion beginnen (frühe partielle Immersion), c) erst verzögert mit einer partiellen Immersion starten und d) erst spät mit einer partiellen Immersion einsetzen (Cathomas 2005, 99–101). Die traditionell romanischsprachige Schule entspricht am ehesten der Variante c, da Deutsch ab der vierten Primarschulklasse – also verzögert – eingeführt wird. Allerdings wird Deutsch vorerst in den dafür vorgesehenen Lektionen unterrichtet und nicht zu fünfzig Prozent als Unterrichtssprache verwendet. Auf der Oberstufe wird vorwiegend auf Deutsch unterrichtet.

Da das Rätoromanische in zahlreichen Gemeinden Romanischbündens im Laufe der Jahre zunehmend Sprecher*innen verlor, geriet dieses traditionell romanischsprachige Schulmodell vielerorts unter Druck. Die Bevölkerung jener Gemeinden, die gemäss der Volkszählung 2000 zur RR2 gehören und in welchen sich kaum mehr 20 %³⁰ der Bevölkerung zum Rätoromanischen als Hauptsprache bekennen, forderte zunehmend laut einen Wechsel vom rätoromanischen zum deutschsprachigen Schulmodell.

²⁸ *Immersion* bezeichnet eine schulische Methode, um das Ziel einer Zweisprachigkeit der Schüler*innen zu erreichen. Wenn *immersiv* unterrichtet wird, wird der Sachunterricht in einer zweiten Sprache vermittelt. So tauchen Schüler*innen ins Sprachbad der zu lernenden Sprache ein (*to immerse*; vgl. (Cathomas 2005, 59). Sowohl der Begriff *Immersion* als auch die Ursprünge der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser Form bilingualen Schulunterrichts gehen auf die in Kanada entstandene wirkungsvolle Form des bilingualen Unterrichts zurück (vgl. dazu Cathomas 2005, 98).

²⁹ Berthele führt dazu aus, dass frühe Zwei- und Mehrsprachige spezifische kognitive und metakognitive Vorteile haben. Diese können beim Erlernen weiterer Fremdsprachen genutzt werden, weshalb Mehrsprachige beim rezeptiven Erschliessen von nicht oder schlecht beherrschten Fremdsprachen häufig besser abschneiden als einsprachige Menschen (Berthele 2010, 235). Cathomas und Carigiet verweisen darauf, dass mehrsprachige Kinder nicht nur in Bezug auf das Sprachenlernen über Vorteile verfügen. So seien mehrsprachige Kinder generell flexibler, was die Konzeption von Begrifflichkeiten und das Denken anbelangt. So würden Mehrsprachige über ein grösseres sprachliches Bewusstsein verfügen, was sie in kommunikativen Situationen aufmerksamer und feinfühlicher werden lasse. Zudem wird mehrsprachigen Kindern ein kreativeres und fantasievolles Denken nachgesagt. Diese unterschiedliche Denkstruktur, die bei mehrsprachigen Kindern nachgewiesen werden konnte, führe häufig zu besseren Schulleistungen (Cathomas & Carigiet 2008, 27–29).

³⁰ Laut den Ergebnissen der Volkszählung 1990 gaben in Samedan noch 22,6 % Rätoromanisch als ihre Hauptsprache an, zehn Jahre später waren dies nur noch 16,7 % (Grünert 2008, 46).

Gleichzeitig wogen die hohe Sensibilisierung für den Erhalt der bedrohten Sprache sowie die Vorteile einer Zweisprachigkeit stark, weshalb die Bereitschaft, die romanische Schule durch eine deutschsprachige zu ersetzen, nicht stark genug war. Um diesem Dilemma zu entkommen, entschloss sich die Gemeinde Samedan im Jahr 1995 ein zweisprachiges Schulsprachenmodell zu entwickeln (Urech 1994-1995). Dieses neue **bilinguale Modell**³¹ sieht von Anfang an eine partielle Immersion vor, was der Variante b) der ‹frühen partiellen Immersion› nach Cathomas (2005) entspricht. Danach werden beide Sprachen bereits im Kindergarten unterrichtet. Um der regional schwächeren Sprache Rätoromanisch mehr Gewicht zu verleihen, wird auf der Unterstufe zu 75 % auf Rätoromanisch und zu 25 % auf Deutsch unterrichtet, wobei sich dieses Verhältnis spätestens auf der Oberstufe umkehrt (Schule Samedan 2010)³². Nach der erfolgreichen Einführung dieses Modells im Schuljahr 1996/1997 folgte eine Erprobungsphase von vier Jahren. Dabei wurde die Schule Samedan von der Universität Freiburg/Schweiz fachlich begleitet. Eine abschliessende umfassende Evaluation konnte erfolgsversprechende Ergebnisse präsentieren. Es wurde aufgezeigt, dass durch die Neugestaltung des bilingualen Schulmodells die Schulleistungen der Schüler*innen sowohl in Deutsch als auch in Rätoromanisch zugenommen hatten und dass die Deutschkompetenzen kantonal mit den Fähigkeiten von Schüler*innen einer deutschsprachigen Schule zu vergleichen waren (Brohy et al. 2000). Diesem erfolgreichen Beispiel eines bilingualen Schulsprachenmodells mit früher partieller Immersion folgten die Nachbargemeinde Pontresina (2004), die Gemeinde Trin in der Surselva (2004) sowie die Oberengadiner Gemeinden Bever (2005), Celerina (2006) und La Punt-Chamues-ch (2008) (Todisco et al. 2011, 16)³³.

Die Teilnehmer*innen der vorliegenden Studie absolvierten ihre obligatorische Schulzeit alle entweder im traditionell romanischsprachigen oder im bilingualen Schulmodell. Es ist davon auszugehen, dass sie durch diese Schulsprachenmodelle am Ende ihrer obligatorischen Schulzeit eine funktionale Zweisprachigkeit entwickelt haben und sowohl in Rätoromanisch als auch in Deutsch eine hohe Kompetenz aufweisen. Da die rätoromanisch geprägten Regionen Graubündens meist peripher gelegen sind, sehen sich junge Menschen nach der obligatorischen Schulzeit häufig damit konfrontiert, für eine weiterführende Schule, ein Studium oder eine Lehrstelle in eine anderssprachige Region umziehen zu müssen. Durch diesen Sprachraumwechsel kommen sie mit anderen Sprachen und anderen sprachlichen Praktiken in Kontakt. Hier setzt die vorliegende Studie *Spartavias: Romanischbünden* an, indem gefragt wird, wie die jungen Erwachsenen ihre (Mehr-)Sprachigkeit erleben

³¹ Einen ähnlichen Versuch startete die Schule in Maloja, welche im Jahre 2005 auf ein zweisprachiges (italienisch-deutsches) Schulmodell wechselte. Siehe dazu Todisco (2013).

³² Bemerkenswert an diesem Modell ist, dass der Romanischanteil auf der Oberstufe laut Konzept höher ist als an einer traditionell romanischsprachigen Schule.

³³ Genauere Ausführungen zu den unterschiedlichen Schulprojekten finden sich im Artikel von Todisco et al. (2011).

und welche Bedeutung sie nach einem solchen Sprachraumwechsel innerhalb ihres Sprachenrepertoires dem Rätoromanischen zuschreiben.

2.2 Forschungsrelevante Studien

Im folgenden Kapitel geht es darum, die vorliegende Studie in Anlehnung an bestehende Forschungsarbeiten zu verorten. Dazu wird der Forschungskontext zu den Themenfeldern der Hauptfragestellung, wie junge Erwachsene aus Romanischbünden ihre (Mehr-)Sprachigkeit erleben, skizziert. Es sind dies: Sprachbiografische Studien, welche die (Mehr-)Sprachigkeit und die narrative Konstruktion von Identität verschiedener Individuen erforschen (Kapitel 2.2.1), Untersuchungen, welche Jugendliche und ihre sprachliche Praxis ins Zentrum stellen (Kapitel 2.2.2), und Arbeiten, welche das Untersuchungsgebiet Romanischbünden in Bezug auf den Sprachgebrauch und die Spracheinstellungen näher beschreiben (Kapitel 2.2.3). Im Sinne des Forschungsinteresses werden bedeutsame Arbeiten – vorwiegend aus der Schweiz und aus Deutschland – exemplarisch vorgestellt und es wird erläutert, inwiefern sie für die vorliegende Studie als relevant erachtet wurden.

2.2.1 Sprachbiografische Studien zu (Mehr-)Sprachigkeit und zu narrativer Konstruktion von Identität

Zum Themenfeld «Identität und Sprache» gibt es eine Reihe bekannter Untersuchungen, wobei sich diese methodisch meist der Gesprächs- oder der Konversationsanalyse, der interaktionalen Soziolinguistik, der Ethnografie der Kommunikation oder generell text- und diskursanalytischen Ansätzen verpflichten (Kresic 2006, 41–42). All diesen Ansätzen ist die Annahme gemeinsam, dass Identitäten im Gespräch kommunikativ-sprachlich ausgehandelt und konstruiert werden. Im Folgenden werden einzelne Untersuchungen aufgeführt, welche Sprachbiografien auf identitäre Aspekte hin analysierten und sich für die vorliegende Arbeit als bedeutsam erwiesen haben.

Rita Franceschini gilt als «Geburtshelferin» der Sprachbiografieforschung. Sie plädiert dafür, empirisches Material zu erheben, in dem Sprecher*innen aus ihrer Perspektive über sprachliche Erfahrungen erzählen. Aus der Analyse solcher Erzählungen entwickelte Franceschini das Zentrum-Peripherie-Modell. Dieses setzt voraus, dass Sprecher*innen jene Sprachen oder Varietäten im Zentrum verorten, mit welchen sie sich am stärksten identifizieren. Ein unregelmässiger Sprachkontakt oder ein passives «Ausgesetztsein» führe hingegen zu «Randkompetenzen». Solche Kompetenzen würden gesellschaftlich, aber auch vom Individuum selbst wenig wahrgenommen. Nicht alle Sprachen oder Varietäten eines Individuums haben zum Erzählzeitpunkt also dieselbe Stellung. Sie erfüllen unterschiedliche Funktionen und sind mit unterschiedlichen Identifikationen verbunden. Das Zentrum-Peripherie-Modell von Franceschini geht

von einem dynamischen Sprachverhalten aus, das jederzeit Verschiebungsmöglichkeiten zulässt. Das heisst, dass sich das Zentrum des eigenen Sprachsystems im Laufe des Lebens verschieben kann, dass beispielsweise andere Varietäten als die Erstsprache ins Zentrum rücken können. Franceschini führt solche Verschiebungen am Beispiel von Sprachbiografien sogenannter «randständiger Sprecher» aus (Franceschini 2001b, 114). Ausserdem erarbeitete die Autorin *Figuren sprachbiographischen Erzählens*, womit sie rekurrente Schemata inhaltlicher und formaler Natur in sprachbiographischen Erzählungen bezeichnet. Beispielsweise würden Erzählungen über den eigenen Spracherwerb häufig mit persönlichen Beziehungen in Verbindung gebracht. Auch würden Erzählende der eigenen Gemeinschaft spezifische Eigenschaften zuordnen, was Franceschini als Zuordnung von WIR-Eigenschaften bezeichnet. Menschen, die über ihren Spracherwerb erzählen, tendierten ausserdem dazu, ihren Lernerfolg ihrer Kommunikationsfreudigkeit zuzuschreiben oder sie würden die leichte Erlernbarkeit einer Sprache mit Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den Sprachen begründen (Franceschini 2001b, 119–121).

Für die vorliegende Studie sind die Arbeiten von Franceschini in vielerlei Hinsicht relevant. So wurde die Sprachbiografie als Forschungszugang gewählt, um das Erleben von (Mehr-)Sprachigkeit zu erfassen, wobei die sprachliche Identität in Form geäusselter Spracheinstellungen und eingenommener Positionierungen rekonstruiert wurde. Das Zentrum-Peripherie-Modell von Franceschini trug – insbesondere bei der Interpretation von Sprachenportraits – zu einem besseren Verständnis bei. Bei vielen Portraits wurde das Rätoromanische im Zentrum – häufig sogar im Herzen – verortet, womit die Teilnehmenden ihre emotionale Verbundenheit mit dieser Sprache ausdrücken. Sprachen, die im Laufe des Lebens beispielsweise in der Schule gelernt wurden, werden nicht selten an den Extremitäten verortet. Es ist ausserdem, wie Franceschini meint, davon auszugehen, dass die Sprachenportraits sowie die Erzählungen zu einem anderen Zeitpunkt im Leben der Jugendlichen anders aussehen könnten, was die Annahme der Dynamik des Modells unterstützt. Des Weiteren konnten in den für diese Arbeit durchgeführten Interviews die *Figuren sprachbiographischen Erzählens* erkannt werden. Insbesondere die «Zuordnung von WIR-Eigenschaften» (Franceschini 2001b, 120) wurde in vielen Fällen als Form einer eingenommenen Positionierung und somit als Ausdruck sprachlicher Identität wahrgenommen.

Hans-Jürgen Krumm liess auf anschauliche und abwechslungsreiche Weise Sprachenportraits als Zeugnis von sprachlichen Teilidentitäten mehrsprachiger Kinder in deutschsprachigen Schulen anlegen. Die Sprachenportraits sieht er als Zugang zu Sprachbiografien, welche Informationen über den Spracherwerb und den

Sprachgebrauch von Migrant*innen liefern. Gerade im pädagogischen Kontext sei es zunehmend entscheidend, mehr darüber zu erfahren, wie Kinder aus einem anderen Land Mehrsprachigkeit, Sprachwechsel und Sprachunterdrückung erfahren und wie sie darauf reagieren (Krumm 2010, 16). Krumm orientiert sich an den Arbeiten von Ursula Neumann, die Schülerinnen und Schüler in mehrsprachigen Klassen seit den 1990er Jahren Sprachenporträts zeichnen liess. Die Gestaltung ermöglicht es den Kindern, bereits früh ein Bewusstsein für ihre zahlreichen Sprachen, für deren Bedeutung sowie für deren Stellenwert in der Gesellschaft aufzubauen (Krumm 2002, 197).

Für die vorliegende Studie waren die Arbeiten von Krumm inspirierend, weil sie zeigen, wie fantasievoll und ungezwungen Kinder – und wohl auch junge Erwachsene – durch die Portraitgestaltung ihre eigene sprachliche Identität ergründen. Die Erkenntnisse konnten also insbesondere auf methodischer Ebene genutzt werden.

Daniela Veronesi untersuchte Sprachbiografien ein- und zweisprachiger Sprecher*innen aus der Provinz Bozen-Südtirol, einem Grenzgebiet in Norditalien. Sie fokussierte den Spracherwerb und die individuellen Vorstellungen, welche die Sprecher*innen von Sprachen, sprachlichen Varietäten und dem Erlernen einer Zweitsprache haben. Dabei beschreibt sie, wie die Sprecher*innen in narrativen Interviews ihre eigene sprachliche und kulturelle Identität definieren und welche Erfahrungen sie damit assoziieren (Veronesi 2010, 83–84). Sie legt in ihren Ergebnissen dar, wie die Schule als Ort beschrieben wird, an dem häufig der erste «wahre» Kontakt mit einer in der Umgebung stark präsenten Zweitsprache stattfindet. In diesem Zusammenhang werde die Zweitsprache häufig als «Pflicht» oder als «Zwang» erlebt (Veronesi 2010, 90).

Relevant ist diese Untersuchung, weil sie die individuelle Definition von Mehrsprachigkeit fokussiert, wobei ähnlich wie in der vorliegenden Arbeit persönliche Vorstellungen und Erlebnisse eine Rolle spielen. Zudem weist der sprachliche Kontext der Studie Ähnlichkeiten zu Romanischbünden auf. So leben in der Provinz Bozen-Südtirol in Italien drei Sprachgemeinschaften: die deutsche, die italienische und die ladinische³⁴. Das Miteinander dieser Sprachgruppen führt zu einer Kopräsenz der deutschen, der italienischen und der ladinischen Sprache (Veronesi 2010, 84). Auch in Graubünden leben drei Sprachgemeinschaften nebeneinander und interagieren in einzelnen Regionen – beispielsweise dem Oberengadin – miteinander. Die Erfahrungen, die Veronesi in Bezug auf das Erlernen der Zweitsprache in der Schule beschrieben hat, teilen einzelne der im Rahmen dieser Studie befragten jungen Erwachsenen.

³⁴ Das Ladinische ist traditionell in Tälern der Dolomiten, in den Provinzen Bozen, Trient und Belluno, verbreitet. Die Frage, ob das Ladinische zusammen mit dem Bündnerromanischen und dem Friaulischen unter dem Etikett *Rätoromanisch* bzw. *ladino* typologisch zusammenzufassen sei, wird in der sog. *questione ladina* diskutiert. Siehe dazu (Liver 2010, 15–28).

Katharina König führte narrative Interviews mit Frauen und Männern mit vietnamesischem Migrationshintergrund, die in Deutschland leben und sich selbst als ›bilingual‹ bezeichnen. Sie ging den subjektiven Theorien über Sprache nach, die von den Interviewpartner*innen geäußert worden sind. Solche subjektiven Theorien würden von den Erzählenden in narrativen Interviews häufig zur Selbst- und zur Fremdpositionierung genutzt. Diese Positionierungen seien Ausdruck einer Zu- oder Nichtzugehörigkeit zu sozialen Kategorien, was die eigene Identität im Gespräch interaktiv konstruiert (König 2011, 147). König plädiert dafür, die Interviewsituation dialogisch auszurichten und stets als Interaktion zwischen der erzählenden und der interviewenden Person zu verstehen. So gesehen sind das Interview und die darin angewandten rhetorischen Strategien, mittels derer die Interviewpartner*innen ihre Perspektiven auf Mehrsprachigkeitserlebnisse verdeutlichen, als situatives und kontextsensitives Konstrukt zu verstehen. Erzählende würden sich in einem Interview so darstellen, wie sie vom Gegenüber gesehen werden möchten, wobei sie dadurch bereits eine Position einnehmen. Gleichzeitig wie sie sich darstellen, stellen sie sich her, indem sie ihre Identität laufend konstruieren (König 2011, 152). Bei der Analyse sei die Interaktionssituation deshalb immer systematisch und differenziert zu berücksichtigen. Es ist dieses konstruktivistische Verständnis von Identität und Interaktion, welches für die vorliegende Arbeit zielführend ist. So wird auch hier davon ausgegangen, dass die sprachliche Identität der Teilnehmer*innen lokal und interaktiv im Gespräch mittels eingenommener Selbst- und Fremdpositionierungen hergestellt wird. Königs Abhandlung in ihrer Publikation *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion*, in welcher sie eine interaktionale Betrachtung von Spracheinstellungsäußerungen vorstellt (vgl. König 2014), war für den theoretischen Teil dieser Studie richtungsweisend (vgl. Kapitel 3). Ausserdem untersuchte König Sprachbiografien von Sprecher*innen in der Postadoleszenz. Ihre Proband*innen waren zwischen 21 und 29 Jahre alt und befanden sich bereits im Studium oder im Berufsleben (König 2011, 148). Die gewählte Altersgruppe kommt derjenigen der vorliegenden Arbeit nahe.

2.2.2 Untersuchungen zu Jugendlichen und deren sprachlicher Praxis

Im folgenden Unterkapitel werden Untersuchungen beschrieben, welche das Erkenntnisinteresse auf Jugendliche oder junge Erwachsene und ihre Sprachigkeit richten. Da es für die Arbeit mit dieser Gruppe von Menschen besonderer Vorkehrungen bei der Planung und der Durchführung der Erhebung bedarf, sind die Erfahrungen anderer Forscher*innen bedeutsam.

Anna Schnitzer untersuchte in ihrer Dissertation die sprachliche Praxis Jugendlicher im mehrsprachigen Kontext einer zweisprachigen (deutsch-französischen) Stadt der Schweiz. Sie fragte sich, «in welcher Weise Mehrsprachigkeit im Alltag Jugendlicher an

der Schwelle zum Erwachsenensein in einem mehrsprachigen Feld relevant (gesetzt) wird» (Schnitzer 2017, 21), wobei sie den Blick auf mehrsprachige Lebenswirklichkeiten von Jugendlichen richtete. Methodologisch wählte Schnitzer einen ethnografisch-biografischen Zugang. Sie befragte und beobachtete Jugendliche innerhalb einer ‹bilingualen› Gymnasialklasse, an welcher sowohl Französisch als auch Standarddeutsch sowie verschiedene Varietäten des Schweizerdeutschen fortlaufend präsent sind.

Für die vorliegende Untersuchung ist Schnitzers Forschung insofern relevant, als aus dieser hervorgeht, wie stark die Institution Schule das sprachliche Erleben Jugendlicher prägt. Der schulische Kontext stellt einen bedeutsamen sozialen Interaktionsraum dar, in dem die Jugendlichen viel Zeit verbringen. In Anlehnung an Budde beschreibt Schnitzer, wie Zugehörigkeiten im Kontext Schule auf verschiedenen Ebenen ausgehandelt werden. Zum einen würden sich die Schüler*innen innerhalb des mehrgliedrigen Schulsystems ihrer bilingualen Klasse positionieren, zum anderen würden sie sich im öffentlichen Diskurs rund um die Mehrsprachigkeit positionieren und drittens würde «die häufig propagierte und ‹beworbene› offizielle Zweisprachigkeit der Stadt und der Region» die Positionierungen der Jugendlichen prägen (Schnitzer 2017, 43). Die Jugendlichen, welche in der vorliegenden Studie interviewt wurden, haben ihre Maturität respektive ihre Berufslehre vor kurzem abgeschlossen, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass Erzählungen in Verbindung mit ihrer schulischen Laufbahn oft vorkommen werden.

Constanze Wehner beschreibt die sprachliche Praxis lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher in Lern- und Bildungskontexten. Aufbauend auf den soziologischen Theorien von Bronfenbrenner und Bourdieu ging sie in einer quantitativen Untersuchung der Frage nach, wie die sprachliche Praxis in verschiedenen Lern- und Bildungssettings aussieht, wobei sie neben der konkreten Praxis von Kindern und Jugendlichen auch die Rahmenbedingungen der informellen, der non-formalen und der formalen Kontexte untersuchte (Wehner 2019, 75). Nachdem Wehner in einem ersten Teil ihrer Arbeit die sprachliche Praxis der Jugendlichen beschrieb, fasste sie in einem zweiten Teil die Unterschiede zwischen den Jugendlichen zusammen und erarbeitete eine Typologie sprachlicher Handlungsmuster (Wehner 2019, 73).

Wehners Arbeit stellt die Möglichkeit zur Beschreibung relevanter Faktoren, welche auf die sprachliche Praxis von Jugendlichen einen Einfluss haben, anhand verschiedener Kontextebenen dar. In ihrem Untersuchungsmodell gelten das Individuum als Ergebnis von Sozialisationsprozessen sowie der Kontext mit seinen spezifischen Rahmenbedingungen als zentrale Einflüsse auf die Gestaltung der individuellen sprachlichen Praxis. Die Perspektive auf das Individuum einerseits und auf den Kontext andererseits prägte den Blick auf die erhobenen Sprachbiografien aus

Romanischbünden. Für die Erstellung ihres quantitativen Fragebogens übernahm Wehner Faktoren aus der aktuellen soziolinguistischen und pädagogischen Literatur, welche sie in Bezug auf die sprachliche Praxis als relevant erachtete. Solche Faktoren sind beispielsweise die Sprachkompetenz, das Geschlecht, das Alter, die individuellen Spracheinstellungen sowie die sprachlichen Erfahrungen und Erfahrungsmöglichkeiten. Ausserdem identifizierte sie das Gesprächsthema sowie die Gesprächspartnerin beziehungsweise den Gesprächspartner als mögliche Einflussfaktoren bei der Sprachwahl. Insbesondere Lehrpersonen erachtete Wehner als einflussreiche Personen, wenn es um die sprachliche Praxis von Jugendlichen geht – sowohl in formalen als auch in non-formalen Kontexten (Wehner 2019, 77–80). Zweifelsohne hat die Lektüre dieses umfangreichen Werkes dazu geführt, dass Passagen aus den Erzählungen der vorliegenden Studie mit ähnlichen Aspekten in Zusammenhang gebracht wurden. Nebst der teilweise ähnlichen theoretischen Basis (vgl. Kapitel 3.1.1 Das Individuum im Rahmen seiner Umwelt) ist die thematische Ausrichtung dieser vorliegenden Arbeit in vielen Bereichen der Untersuchung von Wehner ähnlich. So stehen in beiden Fällen Jugendliche und ihre (Mehr-)Sprachigkeit im Zentrum. Während bei Wehner die sprachliche Praxis fokussiert wurde, wird in der vorliegenden Studie das sprachliche Erleben in seiner Gesamtheit untersucht, wobei entlang der subjektiven Perspektive der Jugendlichen geforscht wird.

Vesna Bjegač geht den sprachbezogenen Subjektivierungsprozessen im Kontext der obligatorischen Schule nach. Sie geht davon aus, dass der Schule bei solchen Prozessen eine zentrale Rolle zukommt, da diese Institution durch den obligatorischen Charakter sowie den langjährigen Besuch starken Einfluss auf die Subjektivierung von Kindern und Jugendlichen hat. Die in der Schule vermittelte Sprachbildung sei «nicht nur ein Prozess, in dem ‹neutrales› Wissen über Sprache(n) vermittelt und Sprachkompetenzen angeeignet werden», sondern die Schüler*innen würden im Unterricht auch lernen, «was es heisst, Sprecher*innen einer bestimmten Sprache, einer Sprachvarietät, ein-, zwei- oder mehrsprachig zu sein und welche Handlungsoptionen damit einhergehen bzw. ausgeschlossen werden» (Bjegač 2020, 14).

Die Perspektive von Bjegač war für die vorliegende Arbeit bereichernd, weil sie aufgrund ihrer Untersuchung empirische Evidenz dafür liefert, dass der Kontext der Bildungsinstitution für die (sprachliche) Identitätskonstruktion bedeutsam ist. Einzelne Teilnehmende des vorliegenden Projekts nehmen in ihren Erzählungen klaren Bezug auf den Bildungskontext und die unterschiedlichen Wertigkeiten, die in diesem Rahmen den verschiedenen Sprachen zukommen. Diese Wertigkeiten stehen in engem Zusammenhang mit Zuschreibungen gegenüber Sprecher*innen verschiedener Sprachen, welchen Angehörige einer Sprachgruppe ausgeliefert sind. Das Verständnis,

dass solche Prozesse für die Subjektbildung prägend sind, hilft, die in den Erzählungen eingenommenen Selbstpositionierungen zu verstehen und zu interpretieren. Obwohl Bjegač ausschliesslich Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland befragte und sich nur in diesem Kontext äusserte, stellte sich ihr Verständnis von Schule als prägende Institution auch im Rahmen eines sprachlich heterogenen Samples im Kontext einer Minderheitensprache in der Schweiz als vielversprechend heraus.

2.2.3 Sprachwissenschaftliche Untersuchungen im Raum Romanischbünden

Der Kanton Graubünden und seine Mehrsprachigkeit stehen zwar seit einigen Jahren im Zentrum des öffentlichen Diskurses, beforscht wurde dieses Gebiet in Bezug auf die sprachlichen Verhältnisse allerdings selten³⁵. Eine quantitative Darstellung der Verbreitung der vier Landessprachen bietet das Bundesamt für Statistik, welches auf Basis der Volkszählungen zwischen 1990 und 2000 mehrere Berichte publizierte (vgl. z. B. Lüdi & Werlen (2005) oder Furer (1996)). Eine Sprachbeschreibung sowie die Sprachgeschichte des Rätoromanischen finden sich in Liver (2010). Arbeiten zu soziolinguistischen Aspekten wurden beispielsweise von Cathomas (1977), Solèr (1983) und Solèr (1998) verfasst. Eine aktuellere Beschreibung der Sprachsituation in Graubünden sowie eine Analyse zum Sprachwechsel bei Rätoroman*innen nehmen Fux et al. (2016) vor. Die im Folgenden näher vorgestellten Arbeiten haben eine jeweils unterschiedliche Ausrichtung und waren für die vorliegende Arbeit in verschiedener Hinsicht bedeutsam.

Matthias Grünert, Mathias Piconi, Regula Cathomas und Thomas Gadmer beschreiben in ihrer Publikation *Das Funktionieren der Dreisprachigkeit im Kanton Graubünden* in detaillierter Weise sowohl die quantitativen Verhältnisse der drei angestammten Sprachen im Kanton Graubünden als auch, wie diese drei Sprachen von der Bevölkerung wahrgenommen werden. Auf Basis der Volkszählungsergebnisse bietet das Werk einen Überblick über die Verbreitung des Rätoromanischen in den Gemeinden und Regionen des Kantons Graubünden vor ungefähr zwei Jahrzehnten. Für die Ortschaften Lumbrin, Laax, Andeer, Surava, Sils im Engadin, Samedan, Ramosch und Müstair aus dem traditionell rätoromanischen Sprachgebiet wurde das Verhältnis zwischen mehreren Sprachen beschrieben. Regula Cathomas Alig charakterisiert den Sprachgebrauch in diesen Gemeinden und präsentiert die Einstellungen der Befragten der jeweiligen Ortschaft in Bezug auf das Rätoromanische (vgl. Grünert et al. 2008).

³⁵ Eine ausführliche Auflistung sprachwissenschaftlicher Untersuchungen in Romanischbünden findet man z. B. in Grünert et al. (2008, 11–12) oder in Cathomas Alig (2008, 2–3). Aktuellere Bibliografie zur rätoromanischen Sprachwissenschaft bieten jeweils der Anhang der Zeitschrift *Annalas da la Societad Retorumantscha* (zu finden unter: e-periodica.ch).

Die vorliegende Studie stützt sich in mehrfacher Hinsicht auf dieses Werk. Zum einen bilden die auf Basis der Volkszählung interpretierten Zahlen zur Verbreitung des Rätoromanischen in den verschiedenen Gebieten und Gemeinden eine wesentliche Grundlage. Wie in Kapitel 2.1 erwähnt wurde, werden seit dem Jahr 2000 in der Schweiz keine Volkszählungen mehr durchgeführt, sondern lediglich ein Teil der Bevölkerung mittels Strukturerhebungen zu einzelnen Aspekten schriftlich befragt. Daher gibt es seither keine verlässlichen ortsbezogenen Zahlen zu den Sprecher*innen der verschiedenen Sprachen mehr. Für die vorliegende Arbeit sind diese Zahlen dennoch zielführend, da die interviewten Jugendlichen um die Zeit der letzten Volkszählung geboren sind beziehungsweise im Kleinkindesalter waren und die damaligen sprachlichen Verhältnisse für ihr Spracherleben relevant waren. Des Weiteren sind die Ergebnisse zu Spracheinstellungen zum Rätoromanischen eine aufschlussreiche Grundlage, um Spracheinstellungsäusserungen der Jugendlichen im Kontext der Sprachregion zu verorten.

Rico M. Cathomas ging in seiner Dissertation dem Schulsystem in Romanischbünden auf den Grund. Er beschreibt das traditionell romanischsprachige Schulmodell, welches er als *rätoromanisch-deutsche Immersionsschule RDI* bezeichnet, und verortet dieses im internationalen wissenschaftlichen Diskurs zum bilingualen Unterricht. In einer empirischen Untersuchung vergleicht Cathomas die Sprachleistungen von Schüler*innen aus unterschiedlichen Schulmodellen in Graubünden³⁶ und kommt zum Schluss, dass die traditionelle rätoromanisch-deutsche Immersionsschule RDI sowohl zu hohen Sprachleistungen als auch zu einem positiven bilingualen Selbstkonzept führt (Cathomas 2005, 251–252).

Für die vorliegende Studie war Cathomas Arbeit insofern bedeutsam, als sie eine ausführliche Beschreibung verschiedener Schulmodelle in Graubünden liefert. Seine Typisierung der Modelle dient den Fallbeschreibungen in Kapitel 6 als Grundlage. Indem jeweils zu Beginn der Fallbeschreibungen ausgeführt wird, nach welchem Schulmodell in der Gemeinde, in welcher die interviewten Teilnehmer*innen aufgewachsen sind, unterrichtet wurde, lässt sich leichter erfassen, in welchem institutionellen Rahmen die Erzählung zu verorten ist. Ausserdem wird bei der Definition der Begriffe *Zweisprachigkeit* und *Mehrsprachigkeit* sowie bei der Beschreibung der soziolinguistischen Situation Graubündens auf die Ausführungen von Cathomas zurückgegriffen.

³⁶ Verglichen wurden die drei folgenden in Graubünden verbreiteten Schulmodelle: die rätoromanisch-deutsche Immersionsschule (RDI), die deutschsprachige Schule mit Rätoromanisch als Unterrichtsfach (RUF) und die deutschsprachige Schule, in welcher Deutsch die einzige Unterrichtssprache ist (DUS). Mehr zu diesen unterschiedlichen Schulmodellen in Cathomas (2005).

Regula Cathomas Alig ging in ihrer Dissertation der Frage nach, wie das Rätoromanische in Graubünden in verschiedenen Domänen des Alltags (Arbeitsplatz, Schule, Familie) gebraucht wird. Sie kommt zum Schluss, dass die Sprachkompetenz im Rätoromanischen ausschlaggebend dafür ist, ob eine Person diese Sprache am Arbeitsplatz, in der Schule oder in der Familie tatsächlich verwendet. In Gebieten mit einer hohen Romanischpräsenz wird die Sprache häufig in der Familie genutzt, wodurch die Kinder nicht nur eine hohe Kompetenz, sondern auch eine emotionale Bindung zur Sprache aufbauen (Cathomas Alig 2008, 264). Des Weiteren erhob Cathomas Alig Spracheinstellungen in Bezug auf die Minderheitensprache, um zu eruieren, inwiefern diese die Sprachwahl beeinflussen. In Gemeinden mit einer schwachen Präsenz des Rätoromanischen verfügten die Menschen über geringere Romanischkompetenzen, was dazu führe, dass sie Schweizerdeutsch oder Deutsch sowohl am Arbeitsplatz als auch im Austausch mit Freund*innen dem Rätoromanischen vorziehen. Die emotionale Verbundenheit sowie die Zugehörigkeit zur rätoromanischen Sprachgruppe sinke entsprechend (Cathomas Alig 2008, 265–266).

Diese auf Basis einer quantitativen Befragung erhobenen Daten bieten für die vorliegende qualitativ ausgerichtete Studie ebenfalls eine Grundlage. Sie zeichnen ein generelles Bild der Bevölkerung in Bezug auf den Sprachgebrauch sowie auf überindividuelle Einstellungen gegenüber der Minderheitensprache Rätoromanisch. Die Studie bietet jedoch keine ausführlichen Informationen dazu, welche sprachliche Erfahrungen junge Erwachsene in den unterschiedlichen Kontexten machen und welche Erlebnisse sie in Bezug auf ihr Spracherleben als relevant betrachten. Die vorliegende Studie möchte die Ergebnisse von Cathomas Alig dahingehend ergänzen.

Eine der wichtigsten Grundlagen für die vorliegende Untersuchung ist die Studie von **Renata Coray** und **Barbara Strebel**. Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms NFP56 *Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz* analysierten die beiden Forscherinnen Sprachbiografien von Sprecher*innen der romanischen Basis in Romanischbünden. In ihrer Studie befragten sie Personen, die in den stark vom Rätoromanischen geprägten Dörfern Sent im Unterengadin und Breil/Brigels in der Surselva wohnhaft sind. In Fallrekonstruktionen beschreiben sie, welche Spracherlebnisse und Spracherfahrungen Angehörige der romanischen Basis machen und wie diese ihr Sprachbewusstsein und ihre Sprachidentität prägen (Coray 2009, 2). Aus dem erhobenen Material wurden fünf idealtypische sprachliche Identifikationsmuster herausgearbeitet: die Verwurzelten, die Kommunikativen, die Aufstiegs- und Berufsorientierten, die Pragmatiker und die nicht sprachlich Orientierten (Coray 2011, 257). Eine fallübergreifende Analyse zu Aspekten, welchen die Befragten in ihren Erzählungen die grösste Aufmerksamkeit schenken, zeigt, dass

dem Rätoromanischen eine hohe emotionale Bedeutung zugeschrieben wird. Die Autorinnen beschreiben, wie verbreitete Leitsätze, beispielsweise «Tgi che sa rumantsch, sa dapli» («Wer Romanisch kann, kann mehr»), zur Stärkung des rätoromanischen Selbstbewusstseins beigetragen zu haben scheinen und wie Roman*innen ihre Erstsprache als Schlüssel zu anderen Sprachen wahrnehmen. Alle Befragten würden das Romanische als einen wichtigen Teil von sich selbst beschreiben, indem sie diese Sprache als «Wurzel», «Fundament» oder «Zuhause» bezeichneten (Coray 2009, 4).

In der vorliegenden Untersuchung stehen nicht Menschen der romanischen Basis im Zentrum, sondern junge Erwachsene aus verschiedenen Regionen Romanischbündens mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen und Bildungsabschlüssen. Trotz des divergierenden Samples stellt die Untersuchung von Coray und Strebel sowohl bezüglich der Methodik als auch hinsichtlich der festgestellten Spracheinstellungen und Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische eine bedeutende Grundlage für die vorliegende Arbeit dar. Diese sollen durch die vorliegende Untersuchung teils bestätigt, mit Blick auf die jungen Erwachsenen konkretisiert oder relativiert werden und aufgrund des überregionalen Samples in einen erweiterten Zusammenhang gestellt werden.

In ihrem Artikel *Communitgar en pliras linguas e mintgatant era cun mauns e pes: Ina retschertga davart il diever da las linguas en las fatschentas dal Grischun mussa che l'economia è plurilingua*, der 2012 in den *Annalas da la Societad Retorumantscha* erschienen ist, fokussiert **Barbla Etter** die Bündner Wirtschaft in Bezug auf die mehrsprachige Praxis. Sie geht darin der Frage nach, welche Sprachen in Bündner Betrieben regelmässig verwendet werden und welche sprachlichen Erwartungen Arbeitgebende an ihre Angestellten haben. Ausgangslage waren die Ergebnisse von Grin et al. (2010), die festhielten, dass 3,7 % bis 5 % des Lohns in der Schweiz auf sprachlichen Kompetenzen gründen, wobei es sich jeweils um Sprachkompetenzen in grossen Sprachen wie Deutsch, Französisch oder Englisch handelt. Etter wollte durch ihre Untersuchung feststellen, ob auch Kenntnisse in einer Minderheitensprache – wie dem Rätoromanischen – lohnwirksam sind. Dazu verschickte sie einen digitalen Fragebogen an 908 Betriebe (Etter 2012, 26). In ihrer Untersuchung hält die Autorin fest, dass die Bündner Mehrsprachigkeit in den meisten Betrieben alltäglich ist, wobei sie im Mündlichen stärker ausgeprägt ist als im Schriftlichen. In 48 % aller befragten Betriebe werde regelmässig Rätoromanisch gesprochen, 19 % würden diese Sprache auch im Schriftlichen verwenden (Etter 2012, 44). In Romanischbünden würden 79 % der Betriebe Rätoromanisch für die interne Kommunikation sowie in weniger formalen Kontexten nutzen (Etter 2012, 35). Nebst dem Rätoromanischen scheint das Italienische – insbesondere im Oberengadin – eine bedeutsame Sprache in der Bündner Wirtschaft zu sein. In dieser Region legen die Betriebe teilweise mehr Wert

auf gute Sprachkompetenzen im Italienischen als im Rätoromanischen (Etter 2012, 36). So erwarten 72 % der Arbeitgebenden von ihren Angestellten, dass sie Italienischkenntnisse haben, während nur 7 % Romanischkompetenzen fordern (Etter 2012, 39). Insgesamt hält Etter fest, dass die Bündner Mehrsprachigkeit in den Betrieben Realität ist und aktiv gelebt wird. Insbesondere im Mündlichen würden viele Sprachen regelmässig verwendet und auch das Rätoromanische sei an vielen Orten noch stark präsent. Der Mehrsprachigkeit – insbesondere dem Rätoromanischen – wird ein hoher kultureller Wert zugeschrieben. Dennoch zeigten sich 77 % der befragten Betriebe nicht bereit, besondere Sprachkompetenzen zusätzlich zu entlöhnen (Etter 2012, 44).

Die Ergebnisse von Etter sind für diese Studie insofern relevant, als sie die Arbeitswelt der Teilnehmer*innen und die damit verbundenen sprachlichen Erwartungen und Realitäten widerspiegeln.

Nebst den soeben ausführlich präsentierten Studien griff ich auf eine Reihe weiterer Werke zurück, weil diese auf theoretischer, methodischer oder inhaltlicher Ebene wertvolle Anknüpfungspunkte boten. Dies ist zum einen Schwendowius (2015), welche die Bildungswege und biographischen Erfahrungen von Studierenden im Kontext migrationsgesellschaftlicher Differenzverhältnisse untersuchte. Zum anderen stütze ich mich auf Thoma (2018), die Sprachbiografien von Germanistikstudent*innen analysierte. Ebenfalls relevant erwies sich die Studie von Penya (2017), der jeweils mehrere Familienmitglieder zu ihrer Migrationsgeschichte interviewte und aus den daraus hervorgegangenen Erzählungen die sprachliche Identität der Erzählenden rekonstruierte.

Teil II

Theoretische und methodologische Einordnung

3 THEORETISCHER RAHMEN: (SPRACH-)IDENTITÄT DURCH SPRACHEINSTELLUNGEN UND POSITIONIERUNGEN

Das folgende Kapitel setzt den theoretischen Rahmen für die vorliegende empirische Untersuchung. Da in der Tradition der (sprach-)biografischen Forschung (vgl. dazu z. B. Thoma 2018; Penya 2017; Schnitzer 2017; Schwendowius 2015) der Fokus jeweils stark auf der Empirie liegt und der dieser Arbeit zugrundeliegende methodologische Grundsatz der Offenheit (vgl. Kapitel 4.1.2) verlangt, dass der theoretische Blick erst im Laufe der Arbeit geschärft wird, steht im Folgenden nicht eine umfassende und abschliessende Diskussion theoretischer Konzepte im Vordergrund. Vielmehr ist der Anspruch dieses Kapitels, die dieser Studie zugrundeliegenden theoretischen Vorgesankten darzulegen sowie für diese Arbeit bedeutende Begriffe zu klären.

Die Fragestellungen, wie junge Erwachsene aus Romanischbünden ihre (Mehr-)Sprachigkeit erleben und welche Bedeutung sie dabei dem Rätoromanischen zuschreiben, stellen das Konzept des Spracherlebens in den Mittelpunkt. Das folgende Unterkapitel 3.1 bespricht diesen Begriff auf Grundlage der Definition von Brigitta Busch. Die subjektive Perspektive, welche dieses Konzept charakterisiert, wird anschliessend unter Bezugnahme auf das soziologische Modell von Urie Bronfenbrenner im Kontext der Gesamtgesellschaft verortet (Kapitel 3.1.1). In den Kapiteln 3.2, 3.3, 3.4, 3.5 und 3.6 werden weitere Konzepte eingeführt, welche für diese Arbeit relevant sind.

3.1 Das Spracherleben

Das Konzept des Spracherlebens wurde massgeblich von Brigitta Busch geprägt, die im Rahmen der Mehrsprachigkeitsforschung verschiedene Untersuchungen zum sprachlichen Repertoire ³⁷ durchgeführt hat. Gemäss der Autorin stellt das Spracherleben bei der Erforschung von Mehrsprachigkeit einen zentralen Aspekt dar, der in der früheren Mehrsprachigkeitsforschung wenig berücksichtigt wurde, da der Fokus auf Sprachkompetenzen und messbare Leistungen gelegt wurde. Die subjektive Perspektive des Spracherlebens sei, so Busch, essenziell für die persönliche Wahrnehmung des eigenen Selbst, weshalb Studien gefordert seien, welche diese Sichtweise berücksichtigen³⁸. Dazu zählen insbesondere emotional besetzte Aspekte,

³⁷ Das Konzept des sprachlichen Repertoires geht auf den US-amerikanischen Linguisten und Anthropologen John Gumperz zurück. Er versteht dieses als die Gesamtheit aller Sprachen, Stile, Register, Codes und Routinen – kurz: aller kommunikativen Mittel –, welche dem Subjekt in einer Sprachinteraktion zur Verfügung stehen. Diese Auffassung des Repertoires lässt es zu, Sprachen nicht mehr als in sich geschlossene, voneinander klar abgegrenzte Einheiten zu sehen, sondern als ein Ganzes (Busch 2017, 20–21).

³⁸ Eva-Maria Thüne und Anna Nissen brachten im Jahr 2021 einen Sammelband mit dem Titel *Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik* heraus. Darin enthalten sind Aufsätze zu verschiedenen Forschungsprojekten rund um das Konzept des Spracherlebens, bei welchen mit Sprachbiografien, teilweise auch mit Sprachenportraits gearbeitet wurde (vgl. Thüne & Nissen 2021).

beispielsweise inwiefern sich eine Person in einer Sprache respektive im Sprechen dieser Sprache wohlfühlt oder nicht:

Mit dem Begriff Spracherleben umreissen wir einen Ansatz, der danach fragt, wie Menschen in mehrsprachigen Lebenszusammenhängen ihre Sprachlichkeit wahrnehmen und bewerten und welche Erfahrungen, Gefühle oder Vorstellungen sie damit verbinden. Oder andersherum gesagt: wie sie sich – gegenüber anderen oder sich selbst – in ihrer Mehrsprachigkeit erfahren, positionieren und darstellen (Busch 2010, 58).

Im Spracherleben einer Person, das vom sprachlichen Repertoire derselben geprägt ist, sieht Busch drei Dimensionen: eine leibliche, eine emotionale und eine historisch-politische. Die leibliche Dimension umfasst sowohl den physischen Körper als Objekt als auch den Leib, welcher durch das Subjekt erfühlt und erlebt wird. Bei der sprachlichen Interaktion spielen beide – der Körper und das leibliche Erleben der Person – eine Rolle (Busch 2017, 23–24). Damit wird die zweite von Busch definierte Dimension des Spracherlebens deutlich – nämlich die emotionale. Die Autorin postuliert, dass Sprache ein hohes emotionales Potenzial hat – und zwar auf allen Ebenen der Sprachproduktion und der Sprachrezeption. Insbesondere sei Scham eine häufig erlebte Emotion, die sich je nach Situation zu Minderwertigkeitsgefühlen oder Schüchternheit verdichten kann (Busch 2017, 25–27). Die historisch-politische Dimension des Spracherlebens knüpft gemäss Busch an Sprachideologien an, die über einen längeren Zeitraum geprägt worden sind. Diese dritte Dimension schliesst soziale und politische Machtkonstellationen in Form von Sprachideologien und Sprachdiskursen ein. So erlebt das Subjekt seine Sprache(n) immer im Kontext aktuell gültiger Sprachideologien und medial-sozial präsenter Diskurse, welche beispielsweise Sprachnormen und den «richtigen» Sprachgebrauch vorgeben. Ein Sprachgebrauch, welcher diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird sanktioniert oder diskriminiert, wodurch die gültigen Sprachideologien legitimiert und reproduziert werden (Busch 2017, 27–30)³⁹.

Für die Erforschung des individuellen Erlebens der eigenen (Mehr-)Sprachigkeit sowie der Bedeutung, welche die jungen Erwachsenen dem Rätoromanischen zuschreiben, ist das Konzept des Spracherlebens in mehrfacher Hinsicht hilfreich. Zum einen liegt diesem Konzept das Verständnis eines sprachlichen Repertoires zugrunde, das mehrere Sprachen, Varietäten, Stile und Codes berücksichtigt. Zum anderen werden mit diesem Ansatz die persönliche Wahrnehmung von Sprache und Sprachverwendung sowie die individuelle Bedeutung fokussiert, welche das Individuum seiner (Mehr-)Sprachigkeit zuschreibt.

Wie oben beschrieben wurde, legt die neuere Forschung den Fokus auf die individuelle Perspektive, welche an historisch-politisch geprägte Ideologien geknüpft ist. Das

³⁹ Mehr zum Konzept der Sprachideologien in Kapitel 3.5.

individuelle Erleben von (Mehr-)Sprachigkeit findet also immer im Kontext der Gesamtgesellschaft statt. Um das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis des Spracherlebens als individuellen und gleichzeitig im Kontext der Gesamtgesellschaft stattfindenden, sich entwickelnden Prozess deutlich zu machen, wird im Folgenden das sozioökologische Modell von Urie Bronfenbrenner vorgestellt. Sein Ansatz bespricht zwar nicht explizit die sprachliche Sozialisation von Individuen, dennoch ist seine Theorie zielführend, weil sie Lebensbereiche und Sozialisationsinstanzen aufzeigt, die für die Entwicklung der (Sprach-)Identität eines Individuums relevant sind. Sein Modell gilt im Sinne der qualitativen Sozialforschung als passendes Instrument, um «natürliche Alltagssituationen der Menschen und deren subjektive Sinnggebung» (Lüscher 1976, S. 15, zit. nach Epp 2018) zu untersuchen. Dass sich die Theorie Bronfenbrenners auch auf sprachbezogene Entwicklungsprozesse anwenden lässt, zeigt beispielsweise die sprachbezogene erziehungswissenschaftliche Untersuchung von Wehner (2019), welcher dieses Modell ebenfalls zugrunde liegt.

3.1.1 Das Individuum im Rahmen seiner Umwelt

In seinem ökosystemischen Entwicklungsmodell geht Bronfenbrenner grundsätzlich davon aus, dass der Mensch sich im Austausch mit seiner Umwelt entwickelt. Die Umwelt gliedert er in mehrere Lebensbereiche, die sich gegenseitig beeinflussen. Solche Lebensbereiche sind beispielsweise die Familie, die Gleichaltrigen, die Schule, die gesamtgesellschaftliche Wertekultur oder Ideologien. Diese einzelnen Ökosysteme – abgeleitet vom griechischen *oikos* für 'Haushalt bzw. Hausgemeinschaft' – ordnet er verschiedenen Ebenen, den sogenannten <Systemen>, zu: dem *Mikro*-, dem *Meso*-, dem *Exo*- und dem *Makrosystem*. Alle Systeme sind miteinander verbunden und stehen in ständigem Austausch. Die Veränderung eines Elements innerhalb eines Systems kann die Modifikation anderer – auch ausserhalb stehender Systeme – nach sich ziehen. Dies bedeutet, dass das Individuum nicht nur von den umliegenden Lebensbereichen beeinflusst wird, sondern auch, dass der Mensch die Lebensbereiche um sich herum beeinflusst (Epp 2018, 4). Entscheidend für die Entwicklung einer Person seien jedoch nicht nur die Lebensbereiche an sich, sondern insbesondere die Handlungen und die Interaktionen, die darin stattfinden. Vor allem langanhaltenden Beziehungen und sich häufig wiederholenden Handlungen wird ein hohes Potenzial an Einfluss zugeschrieben (Wehner 2019, 25–26).

Dem *Mikrosystem* ordnet Bronfenbrenner insbesondere Merkmale zu, die im Individuum verortet werden. Dies können Fähigkeiten oder äusserliche Merkmale sein (Epp 2018, 6). Wird dieses System zum sprachlichen Thema der vorliegenden Untersuchung in Bezug gesetzt, so fallen darunter vor allem sprachliche Fertigkeiten einer Person oder sprachbezogene Emotionen und Gedanken – jeweils Aspekte der (Sprach-)Identität (vgl. Kapitel 3.2.2).

Bronfenbrenners *Mesosystem* umfasst Lebensbereiche und Beziehungen, an welchen das Individuum selbst aktiv teilnimmt. Dies sind beispielsweise die Eltern oder Freund*innen und die Beziehung, welche das Kind zu ihnen pflegt (Epp 2018, 6). Unter das Mesosystem falle so zum Beispiel auch die Interaktion, die entsteht, wenn sich Vertreter*innen der Schule mit den Eltern unterhalten (Wehner 2019, 26). In der vorliegenden Untersuchung werden alle Kontakte und Beziehungen, welche das Individuum zu einer anderen Person hat und welche für die (Sprach-)Identitätsbildung als relevant gesetzt werden, als Teil des Mesosystems verstanden. Es wird vermutet, dass dies insbesondere die Eltern, die Grosseltern und die Freund*innen sind. Dass die Beziehung zu bestimmten Menschen nicht nur für die Bildung der eigenen (Sprach-)Identität relevant ist, sondern auch für den Spracherwerbsprozess, zeigt Franceschini (2001a) in einem ihrer Artikel, in welchem sie aufgrund eines Vergleichs zweier Sprachbiografien die Figur des ‹Aduvanten› als Stützpersion im sprachbiografischen Interview erörtert. Sie hält fest, dass Menschen, welche ihre Sprachbiografie (in Zusammenhang mit dem Spracherwerb) erzählen, dazu tendieren, bestimmte Personen als besonders relevant zu inszenieren. Diesen Personen würden die Erzählenden jeweils eine helfende, förderliche Funktion im eigenen Spracherwerbsprozess zuschreiben (Franceschini 2001a, 232). Penya (2017) hält fest, dass der Aduvanten-Figur von Franceschini auch bei Hašová (2004) eine Bedeutung in Bezug auf die Generierung von Spracheinstellungen zukommt. Laut der Autorin würden einzelne Personen die Einstellung sowohl zur Sprache und den Sprechenden als auch zum Land, in dem diese Sprache gesprochen wird, mitbestimmen (Hašová, 2004, zit. nach Penya 2017, 19).

Das in der Hierarchie nächsthöhergelegene System ist das *Exosystem*. Diesem weist Bronfenbrenner Bereiche zu, «an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht» (Bronfenbrenner 1981, 42). Es sind dies vor allem formelle und informelle soziale Strukturen, beispielsweise die Schule, die Arbeitsstelle der Eltern oder ein Verein (Epp 2018, 6). Es wird davon ausgegangen, dass diese Ebene für die jungen Erwachsenen relevant ist, wenn es um die Strukturierung ihrer autobiografischen Erzählung geht. Laut Thoma würden Bildungsinstitutionen wie die Schule sprachliche Ressourcen von Schüler*innen nämlich bewerten, wodurch ungleiche Ausgangspositionen und ungleich verteilte Privilegien einer bestimmten Form des Sprachgebrauchs verstärkt werden (Thoma 2018, 61). Unabhängig davon, welche Erfahrungen die Jugendlichen in ihrer Schullaufbahn machten, kann die (erst vor kurzem abgeschlossene) Schule als Gerüst der Erzählung dienen, entlang dessen sie ihre Lebensgeschichte erzählen können. Es gibt nebst der Publikation von Thoma (2018) weitere sprachbiografische Untersuchungen, die sich mit der Bedeutung auseinandersetzen, die junge Erwachsene Bildungsinstitutionen in Bezug auf ihre

(sprachlichen) Erfahrungen zuschreiben (vgl. dazu z. B. Imhof & Moskopf-Janner 2022; Schnitzer 2017; Schwendowius 2015)⁴⁰.

Das übergeordnete *Makrosystem* umfasst die Gesamtkultur der Gesellschaft, die Normen und die Werthaltungen, die Ideologien und die Diskurse. Diese wirken unweigerlich auf die anderen Systeme. Bronfenbrenner versteht das Makrosystem als übergreifenden Bezugsrahmen mit universeller Wirkung auf die gesamte Gesellschaft – und so auch auf das Individuum (Epp 2018, 6). In der vorliegenden Untersuchung können Sprachideologien, politische regionale und überregionale (Sprach-)Diskurse sowie generelle Normen und Werte der Bevölkerung Romanischbündens als Elemente des Makrosystems verstanden werden.

Das Modell Bronfenbrenners hilft, die in den Erzählungen der jungen Erwachsenen vorgenommenen identitären Selbstverortungen in ihrem Gesamtkontext besser zu verstehen. Es geht in der vorliegenden Untersuchung aber weder darum, auf Grundlage dieses Modells analytische Kategorien zu bilden, noch darum, aufgrund dieser Ebenen spezifische Fragen für den exmanenten Frageteil oder den Fragebogen zu erstellen⁴¹. Deshalb muss auch keine trennscharfe Unterscheidung der Systeme vorgenommen werden.

Auf Basis dieser hier erfolgten theoretischen Verortung des Spracherlebens scheint es zielführend, in den folgenden Kapiteln einzelne damit verbundene zentrale Konzepte zu besprechen, um das der Analyse zugrundeliegende Verständnis relevanter Begrifflichkeiten zu klären. Bei der Darstellung des Spracherlebens in Form einer autobiografischen Erzählung geht es darum, die persönliche Wahrnehmung und die eigenen Spracherfahrungen zum Ausdruck zu bringen. Deshalb wird in Kapitel 3.2 zunächst eine generelle Beschreibung des Identitätsbegriffes vorgenommen, bevor die Ausformungen der *regionalen Identität* (Kap. 3.2.1), der *Sprachidentität* (Kap. 3.2.2) und der *narrativen Identität* (Kap. 3.2.3) genauer beschrieben werden. Um die identitären Verortungen der jungen Erwachsenen in den Erzählungen der Analyse zugänglich zu machen, wurden *Positionierungen* und *Spracheinstellungen* herausgearbeitet⁴². Diese beiden Konzepte werden in den Kapiteln 3.3 und 3.4 diskutiert. Das Kapitel 3.5 bietet in Abgrenzung zu den Spracheinstellungen eine begriffliche Definition sowie eine theoretische Verortung von *Sprachideologien*. Ein letztes Unterkapitel (3.6) liefert eine für die vorliegende Untersuchung grundlegende Einordnung der zentralen Begriffe *Sprache* und *(Mehr-)Sprachigkeit*.

⁴⁰ Siehe zu diesem Thema auch den Sammelband von Dausien, Rothe und Schwendowius mit dem Titel *Bildungswege: Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Darin werden mehrere Studien vorgestellt, in welchen Erfahrungen im schulischen Kontext unter einer biographiewissenschaftlichen Analyseperspektive untersucht werden (Dausien et al. 2016).

⁴¹ Zu den methodologischen Grundlagen und den in dieser Untersuchung angewendeten Methoden siehe Kapitel 4 und 5.

⁴² Zum genauen Vorgehen bei der Analyse siehe Kapitel 4.3.3 und 5.4.2.

3.2 Der Identitätsbegriff

Unter dem Begriff *Identität* wird im Volksmund die Antwort auf die Frage ‹Wer bin ich?› verstanden. Die Selbstverständlichkeit, mit welcher dieser Begriff benutzt wird, widerspiegelt kaum die Schwierigkeit, diesen aus wissenschaftlicher Perspektive zu definieren (Krappmann 2004-2006, 405). Der Begriff geht auf lateinisch *identitas*, abgeleitet aus *idem* ‘derselbe/dasselbe’ zurück. In der Philosophie wurde der Begriff für die ‹Relation, in der jede Entität zu sich selbst steht› verwendet. Die damit auf der Ebene der Logik verstandene Reflexivität lässt sich in Bezug auf Personen als das ‹innere Gefühl, mit sich selbst identisch oder eins zu sein› (Kresic 2006, 64) definieren. Innerhalb der Identitätsforschung haben sich Wissenschaftler*innen darum bemüht, den Begriff zu bestimmen. Einer der bedeutendsten war diesbezüglich der US-amerikanische Philosoph und Sozialpsychologe George Herbert Mead. Er benutzte für ‘Identität’ den Begriff *Selbst*, das sich hauptsächlich durch soziale Interaktionen konstituiert. Ähnlich wie die Sprache entwickelt sich das Selbst nach der Geburt fortlaufend. Mead weist der Sprache in Bezug auf die Identitätskonstitution eine relevante Rolle zu. So sind für ihn das Denken, der Geist und die Sprache untrennbar mit der Identität verknüpft. Das Erlernen einer Sprache bringe demnach zwangsläufig die Aneignung einer Lebensform der betreffenden Sprachgemeinschaft mit sich. Ausser der besonderen Rolle, welche Mead der Sprache zuweist, sieht er die Gesellschaft als unabdingbar für die eigene Identitätsentwicklung. Die Kommunikation (durch Sprache) zwischen dem Selbst und dem Anderen bildet für ihn die Grundlage der Identitätskonstitution (Kresic 2006, 76–81). Der deutsch-amerikanische Psychoanalytiker Erik Homburger Erikson schenkt der Sprache in seinem Phasenmodell der Identitätsentwicklung etwas später weniger Aufmerksamkeit. Auf Freuds ‹Ich› zurückgreifend prägte er die Bezeichnung der *Ich-Identität*, welcher unter anderem die Aufgabe zukommt, ein kontinuierliches Identitätsgefühl herzustellen. Bei Erikson erhalten Begriffe wie *Kontinuität* und *Gleichheit* (wohl im Sinne von *Kohärenz* und *Einheit*) einen hohen Stellenwert in der Definition der Identität. Ähnlich wie bei Mead übernimmt die Gesellschaft auch bei Erikson eine bedeutende Rolle. Für die Identitätsbildung sei sowohl die Innen- als auch die Aussenperspektive als Anerkennung der eigenen Identität durch andere sowie deren Integration in eine bestimmte Gruppenidentität relevant (Kresic 2006, 69–71). Im Vergleich zu früher, als *Identität* mit Kontinuität, Kohärenz und Einheit konnotiert wurde, wird *Identität* nun als dynamisches Konzept respektive als ein sich ständig veränderndes konstruiertes Selbstbild verstanden, das im Austausch mit der Gesellschaft immer wieder neu verhandelt werden muss (Schröder & Jürgens 2017b, 15). Damit wird Meads Ansicht bestätigt, dass die eigene Identität erst durch den Austausch mit anderen entsteht. Und auch der Sprache wird in postmoderner Definitionen eine hohe Bedeutung

zugeschrieben. Es wird davon ausgegangen, dass die eigene Selbstwahrnehmung in kommunikativen Situationen zunächst gedanklich reflektiert und mit der Aussenperspektive abgeglichen wird und dann sprachlich dargestellt wird (mehr zur Sprachidentität in Unterkapitel 3.2.2).

In der aktuellen Identitätsforschung wird der Begriff *Identität* nicht mehr als einheitliches Konzept verstanden. Stattdessen werden verschiedene Arten von *Identität* unterschieden: So gibt es neben der *individuellen* oder der *personalen Identität* auch kollektive Identitäten wie die *nationale*, die *kulturelle* oder die *ethnische Identität*. Von der *individuellen* oder der *personalen Identität* wird gesprochen, wenn es um das persönliche Bild geht, das ein Individuum von sich selbst hat. Dieses ergibt sich aus den jeweiligen Lebenserfahrungen und manifestiert sich in Verhaltensweisen sowie Wert- und Moralvorstellungen. Diese interne Ebene der Identität eines Individuums ist einem ständigen Wandel unterworfen. Je nach identitätstheoretischer Perspektive werden die Begriffe *Selbst* oder *Selbstkonzept*⁴³ sowie *Ich* oder *Innenperspektive* synonym zum Identitätsbegriff verwendet⁴⁴. Nebst der personalen Identität, der Innenperspektive, welche das Selbst-Erfahrene beinhaltet, gibt es entsprechend eine Aussenperspektive. Diese setzt sich häufig aus gesellschaftlichen Erwartungen aufgrund der Rolle eines Menschen und der nach aussen hin sichtbaren Merkmale einer Person zusammen, weshalb in diesem Zusammenhang oft von der *Persönlichkeit* gesprochen wird. Die Aussenperspektive ist somit die Summe der Einschätzungen des Individuums durch die Umwelt. Diese Perspektive wird gemeinhin als *soziale* oder *kollektive Identität* bezeichnet (Kresic 2006, 66). Grundsätzlich geht es bei der sozialen Identität darum, wie Menschen durch andere kategorisiert werden. Beispielsweise wird jemand als «Ausländer» oder als «Immigrantin» bezeichnet. Solche Zuschreibungen gehen mit einem Bündel an stereotypen Vorstellungen einher, die sozial konstruiert wurden (Horner & Weber 2018, 104–105). Das Umfeld nimmt in Bezug auf das Individuum also Einschätzungen und Zuschreibungen vor, wodurch Zugehörigkeiten und Nichtzugehörigkeiten ausgehandelt werden. Da der Mensch in seinem Leben verschiedene Rollen einnimmt, kann er sich unterschiedlichen Gruppen zugehörig fühlen, wobei er die Mitglieder der jeweiligen Gruppe in der Regel positiv bewertet (Schröder & Jürgens 2017a, 15). Gemäss Gee (2001) können die Zuschreibung von Merkmalen und die Kategorisierung von Individuen wie folgt vorgenommen werden: Zum einen seien wir, wer wir sind, aufgrund unserer «Natur». Gee nennt dies die *(N)-identity*. Zum anderen seien wir, wer wir sind, aufgrund unserer eingenommenen oder der uns zugeschriebenen Rollen in der Gesellschaft, was der

⁴³ *Selbstkonzept* wird in der Psychologie und insbesondere in der Pädagogik je länger desto mehr verwendet, da dieser Begriff weniger problematisch erscheint als der Identitätsbegriff.

⁴⁴ Welche Fachrichtung jeweils welchen Begriff bevorzugt verwendet und welche terminologischen Unterscheidungen die jeweiligen Forscher*innen vornehmen, beschreibt Kresic (2006).

(I)-identity entspricht. Drittens seien wir, wer wir sind, aufgrund von Persönlichkeitsmerkmalen, die wir im Austausch mit anderen aushandeln. Gee bezeichnet dies als (D)-identity. Als letztes fügt Gee die (A)-identity an, welche beschreibt, dass wir sind, wer wir sind, aufgrund gemachter Erfahrungen innerhalb einer sozialen Gruppe. Während Zuschreibungen früher vor allem aufgrund der (N)-identity erfolgt seien, werde Identität in der westlichen Gesellschaft heute meist durch die (A)-identity ausgehandelt. ‹Ausländer› oder ‹Migrant*innen› hingegen würden noch immer aufgrund der (N)-identity kategorisiert (Gee, 2001, zit. nach Horner & Weber 2018, 106).

In der vorliegenden Untersuchung stehen die Innenperspektive der jungen Erwachsenen aus Romanischbünden und ihre individuell wahrgenommene Aussenperspektive im Zentrum. Es geht darum, die subjektiven Sinnkonstruktionen der jungen Erwachsenen in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit herauszuarbeiten. Dabei spielt zwar die gesellschaftliche Perspektive, insbesondere durch Sprachideologien und -diskurse, welche in den Erzählungen aufgegriffen werden, eine Rolle. Es geht jedoch nur am Rande darum zu analysieren, auf welchen in der Gesellschaft konstruierten Kategorien und Zuschreibungen die persönliche Wahrnehmung von sich und der (Mehr-)Sprachigkeit beruht.

Nachdem oben dargelegt wurde, wie sich traditionelle von postmodernen Identitätsvorstellungen unterscheiden und was die aktuelle Sprachforschung unter *Identität* versteht, gehen die folgenden Unterkapitel jeweils auf verschiedene Ausformungen des Identitätsbegriffes ein. Sie alle sind als theoretische Grundlage für die formulierten Nachfragen des sprachbiografischen Interviews, für die Analyse oder für die Ergebnisinterpretation in der vorliegenden Studie relevant.

3.2.1 Die regionale Identität

Eine spezifische Form der sozialen Identität stellt die regionale Identität dar. Von regionaler Identität wird gesprochen, wenn die eigene Identität von regionalen und spezifisch raumgebundenen Elementen bestimmt wird. Sie beschreibt, wie stark sich eine Person mit einer Region oder mit den Bewohner*innen einer Region verbunden fühlt respektive wie sehr sie sich dieser Region zugehörig fühlt (Mühler & Opp 2008, 2). Die Region wird in diesem Zusammenhang nicht nur als eine geografisch bestimmbare Fläche verstanden, sondern auch als historisches, politisches, soziales und kulturelles Konzept, das für soziale Identifikationsprozesse bedeutsam ist (Schröder & Jürgens 2017a, 16). Bosson (1994) betont darüber hinaus, dass die Sprache als Merkmal einer – unter anderem regionalen – Gruppe Einfluss auf die Identifikation mit einer Region hat. Sprache stifte neben dem kommunikativen Aspekt immer Beziehung zwischen dem Sender und dem Empfänger. Sie kann suggerieren, derselben Gruppe anzugehören, wenn beispielsweise der gleiche Dialekt verwendet wird. Sie kann

gleichzeitig aber auch verdeutlichen, dass Sender und Empfänger verschiedene regionale Identitäten haben. So gesehen schaffe Identität über die Sprache sowohl Einbeziehung als auch Aus- und Abgrenzung (Bossong 1994, 46–49). Die Professoren Mühler & Opp der Universität Leipzig haben sich ebenfalls mit der regionalen Identität auseinandergesetzt und in ihrer Untersuchung ⁴⁵ Hypothesen geprüft, um herauszufinden, welche Faktoren die regionale Identifikation verstärken respektive schwächen. Dazu haben sie drei Hypothesen formuliert. Dies ist zum einen die *Hypothese der Lebensqualität*. Ihr zufolge beeinflussen bestimmte Eigenschaften einer Region (z. B. die Anzahl der Bildungseinrichtungen) den Identifikationsgrad einer Person. Die Autoren sind der Meinung, dass die Identifikation mit einer Region hoch ist, wenn die Person die Eigenschaften einer Region positiv bewertet (Mühler & Opp 2008, 3). Diese Hypothese konnten sie in ihrer Untersuchung zur Identifikation der Einwohner*innen in Leipzig teilweise bestätigen (Mühler & Opp 2008, 8). Weiter wurde die *Hypothese der Primärsozialisation* überprüft. Sie postuliert, dass der Grad der Identifikation davon abhängt, ob die Person in der Region geboren ist oder nicht. Die Identifikation mit einer Region sei umso höher, je länger eine Person dort wohnhaft ist, respektive sehr hoch, wenn sie dort geboren ist (Mühler & Opp 2008, 3). Diese Hypothese liess sich überraschenderweise nicht bestätigen. So zeigte weder die Variable *Geburt* noch die Variable *Wohndauer* positive Wirkung auf die Identifikation (Mühler & Opp 2008, 8–9). Die dritte Hypothese, die *Konflikthypothese*, konnte hingegen deutlich bestätigt werden. Sie besagt, dass sich Personen mit ihrer Region stärker identifizieren, wenn sie sich durch politisch-gesellschaftliche Diskurse bedroht oder diskriminiert fühlen (Mühler & Opp 2008, 4).

In der vorliegenden Untersuchung haben einzelne der im narrativen Nachfrageteil gestellten Fragen identitäre Verortungen bezüglich der regionalen Identität hervorgerufen. So wurde beispielsweise danach gefragt, ob die erzählende Person in lokalen oder regionalen Vereinen aktiv ist. Mehrere Antworten könnten einzelne Hypothesen von Mühler und Opp unterstützen – diese Hypothesen waren jedoch nicht vorab formuliert und explizit untersucht worden.

3.2.2 Die Sprachidentität

Aus den vorangegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass Sprache sowie das Verwenden von Sprache für die Konstituierung der Identität von zentraler Bedeutung sind. Dass Sprache für die Identitätsbildung – sowohl für die personale als auch für die kollektive – essenziell ist, postulierte auch Ulla Fix in ihrem Artikel *Identität durch Sprache – eine nachträgliche Konstruktion?* (vgl. Fix 2003). Dass Sprache – nebst

⁴⁵ In ihrer Untersuchung *Ursachen für die Identifikation von Bürgern mit ihrer Region und Wirkungen auf ihr individuelles Handeln* haben Mühler und Opp (2008) eine Wiederholungsbefragung durchgeführt, in welcher 1153 Befragte dreimal interviewt wurden. Sie gingen der Frage nach, inwiefern die Identifikation mit einer Region auf verschiedene Variablen (z. B. Unzufriedenheit mit der Region, Engagement für die Region) wirkt (vgl. Mühler & Opp 2008).

Geschlecht, *race* und Klasse – im sozialen Austausch für die Aushandlung von Identität, Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit als elementare Kategorie gilt, erlebte der analytische Philosoph Kwame Anthony Appiah⁴⁶:

Im grössten Teil meines erwachsenen Lebens spielten drei Faktoren die wichtigste Rolle, wenn ich jemandem zum ersten Mal begegnete: Ich bin ein Mann, ich bin kein Weisser, und ich spreche Queens English (Appiah 2020, 14).

Die Sprache fungiert bei Appiah als Merkmal seiner Person, sie kann aber auch Merkmal einer Gruppe sein. Zeichnet die Verwendung einer bestimmten Sprachvarietät eine Gruppe aus, zu welcher sich eine Person zugehörig fühlt, so wird Sprache als Teil der sozialen Identität dieser Gruppe verstanden. Thim-Mabrey (2003) ist der Meinung, dass solche Merkmale Anlass dafür sein können, dass das Umfeld aufgrund der Sprache einer Person oder einer Gruppe auf andere Persönlichkeitsmerkmale schliesst. Dies äussert sich insbesondere durch positiv oder negativ behaftete stereotype Vorstellungen gegenüber Sprecher*innen einer Sprache. Sprache wird diesem Verständnis nach als Faktor begriffen, der das Selbstverständnis sowie die Aussenwahrnehmung einer Person bestimmt. Von dieser Auffassung unterscheidet Thim-Mabrey die *Sprachidentität*⁴⁷, von welcher sie spricht, wenn sich eine Person mit Sprache(n) identifiziert. Diese zweite Bedeutung umfasst die Möglichkeit, «dass Einzelsprachen wie Deutsch, Englisch oder Spanisch, eine dialektale, soziolektale oder anderssprachliche Gruppensprache oder auch eine idiolektale Form der Sprachverwendung gemeint» sind. Die Autorin betont aber auch, dass eine Person ihre Identität nicht zwangsweise im Sprachlichen zeigen muss (Thim-Mabrey 2003, 2). Sprache ist also sowohl für die personale als auch für die soziale Identitätsbildung essenziell.

Aufbauend auf dem aktuellen Verständnis von *Identität* als ‘flexibles, dynamisches, in der kommunikativen Situation konstruiertes Konzept’ entwirft Kresic (2006) das *Modell der multiplen Sprachidentität*. Sie spricht von mehreren Teilidentitäten, weil sich der Mensch in seinem Leben in unterschiedliche Lebenskontexten bewegt und darin unterschiedliche Rollen einnehmen kann. Das Verwenden verschiedener Sprachen, Varietäten, Stile und Register (z. B. Familiensprache als Mutter oder Fachsprache als Expertin) innerhalb dieser unterschiedlichen Kontexte führt dazu, dass Sprecher*innen bewusst oder unbewusst jeweils eine Teilidentität konstruieren (Kresic 2006, 227). Diese ist geprägt durch die soziale Rolle, durch die damit verbundenen Tätigkeiten, durch die Interaktionspartner*innen, durch die situativen Kontexte sowie durch die medialen Umgebungen (Kresic 2006, 231). Jede Teilidentität mache einen wesentlichen Teil der Gesamtidentität einer Person aus. Kresic geht von

⁴⁶ Kwame Anthony Appiah ist Autor des Buches *Identitäten: Die Fiktionen der Zugehörigkeit*. Er ist Professor für Philosophie und Jura an der New York University. Geboren ist Appiah in London, aufgewachsen ist er in Ghana.

⁴⁷ In anderer Verwendung kann *Sprachidentität* auch die Eigenschaft einer einzelnen Sprache meinen (Thim-Mabrey 2003, 1).

einer internen Hierarchisierung der Sprach-Teil-Identitäten untereinander aus, wobei sich diese Gewichtung im Laufe des Lebens verändern kann. Die Autorin postuliert also ein dynamisch-fluides Identitätsverständnis (Kresic 2006, 229). Im Mittelpunkt ihres Modells stehen die Mehrsprachigkeit und die multiple Identität des Individuums. Diese werde jeweils in einem interaktiven Prozess dialogisch konstruiert. Damit verdeutlicht die Autorin ihr Verständnis davon, dass das Gegenüber für die Hervorbringung der eigenen Identität unabdingbar und prägend ist (Kresic 2006, 234–235).

Ähnlicher Ansicht sind auch Lucius-Hoene und Deppermann, welche die sprachliche Kommunikation ebenfalls als treibende Kraft der Identitätsherstellung sehen: «Über sprachliche Kommunikation werden Identitäten entworfen, dargestellt, ausgehandelt, zurückgewiesen, bestätigt» (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 49). Damit wird deutlich, dass *Identität* respektive *Identitäten* nicht einfach gegeben sind, sondern dass sie in kommunikativen Situationen erst hergestellt werden. Neuere Untersuchungen zu Mehrsprachigkeit und Identitätsbildung, beispielsweise jene von Vossmler (2018)⁴⁸, nehmen dieses dialogische Verständnis von *Identität* auf. Auch in ihrer Untersuchung wird die Identität in kommunikativen Prozessen ausgehandelt. Die Betonung darauf, dass das Selbst jeweils durch die eigene Sprache(n) konstituiert wird, deutet laut Hu (2019) auf eine narrative Konzeption von Identität hin. Zwar werde die starke Verschränkung zwischen Identität und Sprache bereits seit Längerem anerkannt, Sprache als essenzielles Element für die Genese der Identität werde jedoch mehrheitlich von Vertreter*innen der narrativen Identität hervorgehoben (Hu 2019, 19).

Da die vorliegende Untersuchung ihren Fokus ebenfalls auf die Innenperspektive der jungen Erwachsenen legt und nach (sprachlichen) Identitätskonstruktionen im Rahmen eines narrativen Interviews fragt, wird im nächsten Unterkapitel näher auf das Konzept der narrativen Identität eingegangen.

3.2.3 Die narrative Identität

Insgesamt lässt sich der Begriff *narrative Identität* als Summe von Aspekten der Identität verstehen, die im Rahmen einer autobiografischen Narration dargestellt und hergestellt werden (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 48). Ähnlich wie der allgemeiner gefasste Identitätsbegriff wird auch die narrative Identität je nach philosophischen und sozialwissenschaftlichen Ansätzen jeweils anders verstanden. Essenziell scheint die Auffassung von Identität als eine täglich neu konstruierte, vielfältige Ausformung. Im Folgenden wird vorwiegend auf das vielfach rezipierte soziolinguistische und diskursiv-psychologische Konzept von Lucius-Hoene &

⁴⁸ Ksenija Vossmler untersuchte mittels Interviews mehrsprachige (Russisch-Deutsch) Heranwachsende, die in der Bundesrepublik Deutschland leben. Sie ging, ähnlich wie die vorliegende Untersuchung, der Innenperspektive der Interviewten nach, indem sie in der Analyse Spracheinstellungen fokussierte, um so zu verstehen, welche Bedeutung die (Mehr-)Sprachigkeit für die Identitätsbildung dieser Menschen hat (vgl. Vossmler 2018).

Deppermann (2002) zurückgegriffen⁴⁹. Die narrative Identität konstituiert sich demnach unmittelbar in den sprachlichen Praktiken alltäglicher Erzählungen:

In dieser Sicht ist 'narrative Identität' die Art und Weise, wie ein Mensch in konkreten Interaktionen Identitätsarbeit als narrative Darstellung und Herstellung von jeweils situativ relevanten Aspekten seiner Identität leistet (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 55).

Besonders scheint in dieser Definition die doppelte Funktion, welche die Erzählung für den Menschen hat. Zum einen geht es bei der autobiografischen Erzählung darum, sich selbst und die eigenen Erlebnisse einer zuhörenden Person *darzustellen*. Zum anderen vollzieht der respektive die Erzähler*in im Akt der Darstellung laut Lucius-Hoene und Deppermann gleichzeitig eine Identitätsarbeit, indem er oder sie sich selbst neu – für den Moment gültig und passend – *herstellt*. Schwendowius (2015) spricht in diesem Zusammenhang von der Selbst*präsentation* zum einen und von der Selbst*konstruktion* zum anderen (Schwendowius 2015, 76). Die narrative Identität ist also eine für die jeweilige Situation gültige, aus den vorhandenen Ressourcen einer Person (z. B. Erinnerungen an sprachliche Erlebnisse) geschaffene Identität, die massgeblich von den Gegebenheiten der Erzählsituation abhängt. Diese Konzeption des Begriffes legt nahe, dass die narrative Identität eine situative, im Moment konstruierte Teilidentität darstellt (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 55). Ausserdem halten die Autoren fest, dass die narrative Identität nebst dem personalen auch einen sozialen Charakter hat, da sie immer auf ein Gegenüber ausgerichtet ist und die identitären Selbstverortungen in einer Erzählung auf soziale Akzeptanz im Rahmen normativer und moralischer Strukturen zielen (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 61).

3.2.3.1 Dimensionen der narrativen Identität

Die narrative Identität wird durch verschiedene Dimensionen bestimmt. Eine erste bilden die von der erzählenden Person erlebten Ereignisse und gemachten Erfahrungen. Es ist allerdings dem Individuum kaum möglich, alle seine Erlebnisse darzustellen, weshalb die Auswahl der Ereignisse ebenfalls relevant ist. Die für die Erzählung ausgewählten Ereignisse, die damit verbundenen Erlebnisse und die dadurch erfahrenen Gefühle sowie die Ausklammerung anderer Momente im Leben sind für die persönliche Herstellung essenziell (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 56). König (2014) hält fest, dass die narrative Identität deshalb einen selektiven Charakter hat, weil ausschliesslich im Moment als relevant attribuierte Aspekte fokussiert werden (König 2014, 51).

Zweitens wird die narrative Identität dadurch mitbestimmt, wie die erzählende Person die Lebenserfahrungen miteinander verknüpft und wie sie dadurch Sinnstiftung und Kohärenz in der Erzählung herstellt.

⁴⁹ Zu weiteren Konzeptionen von narrativer Identität siehe Lucius-Hoene und Deppermann (2002, 53–55).

Drittens sei die erzählende Person laut Lucius-Hoene und Deppermann in ihrer Identitätsstiftung darum bemüht, Kontinuität zwischen ihrem früheren Selbst und ihrer gewordenen Person herzustellen. Die Veränderungen, welche die Person an sich selbst sowie in ihrem Umfeld im Laufe der Zeit erfährt, würden von ihr entweder als *kausal* oder als *final* wahrgenommen. Kausale Veränderungen werden durch Gründe, Ursachen und Bedingungen erklärt, finale Veränderungen hingegen durch mögliche Bestrebungen im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 57). Beispielsweise könnte eine Person erzählen, wie eine konkrete Erfahrung ihren Sprachgebrauch negativ beeinflusst hat. Sie könnte sagen: «Weil ich in der Schule häufig schlechte Noten hatte, spreche ich kaum mehr Romanisch». Dies wäre eine kausale Erklärung für die Veränderung ihres Sprachgebrauchs. Würde sie hingegen sagen: «Ich spreche heute häufig Romanisch, damit ich meine Sprachkompetenz erhöhen kann, um später als Radioreporterin zu arbeiten», so würde sie ihr Ziel ausdrücken, als Radioreporterin zu arbeiten. Die angestrebte Veränderung ihres Sprachgebrauchs führt sie auf dieses Ziel zurück, was einer finalen Erklärung entspricht⁵⁰.

Als weiteren relevanten Aspekt der narrativen Identität beschreiben Lucius-Hoene & Deppermann (2002) die empfundenen Handlungsmöglichkeiten (*agency*), welche im Hinblick auf die Ereignisse im Leben konstruiert werden. Es geht dabei darum, in welchen Momenten und Bereichen des Lebens sich die handelnde Person als handlungsmächtig erfahren hat. Fühlte sie sich eher dirigiert oder hatte sie die Situation unter Kontrolle? Ist ihr ein Erlebnis einfach widerfahren oder hat sie es selbst bestimmt? Je nach Darstellungsform, welche eine Person in ihrer Erzählung benutzt, wird die narrative Identität anders charakterisiert (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 59).

Als fünfte und letzte Dimension nennen Lucius-Hoene & Deppermann (2002) die Temporalität. Da das erzählende Ich auf ein früheres Ich zurückblickt, hat es die Möglichkeit, aus der Perspektive der Gegenwart zu seinem Ich aus der Vergangenheit Stellung zu nehmen. Es kann dieses kritisieren, abwerten, sich mit ihm identifizieren, es loben oder seine Befremdung diesem gegenüber bekunden. Durch diese Bewertung impliziert die erzählende Person eine persönliche Entwicklung vom damaligen zum heutigen Menschen (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 60).

Die narrative Identität wird auf Basis erlebter Ereignisse und der individuellen Erinnerungen daran über sprachliche Praxis konstruiert. Weil die jungen Erwachsenen in der vorliegenden Untersuchung gebeten wurden, ihre Erlebnisse in Form einer Erzählung darzustellen, ist es unerlässlich, hier darzulegen, was unter einer *Erzählung*

⁵⁰ Die hier gemachten Beispiele und die direkten Reden sind fiktiv und beziehen sich nicht auf die geführten Gespräche. Sie dienen lediglich dazu, den theoretischen Inhalt besser zu verstehen.

verstanden wird und wie das Erzählen mit dem Spracherleben einer Person zusammenhängt.

3.2.3.2 Die Konstruktion der narrativen Identität: Erzählen – Erinnern – Erleben

Narrative Identität wird durch sprachliche Praxis konstruiert und das Erzählen stellt eine mögliche Form sprachlicher Praxis dar. Im *Erzählen* werden Ereignisse, Personen oder persönliche Weltanschauungen dargestellt. Die autobiografische Erzählerin respektive der autobiografische Erzähler nimmt Bezug auf eine vergangene Wirklichkeit, welche sie/er mit Rückgriff auf ihre/seine Erinnerung in der aktuellen Erzählsituation einer zuhörenden Person darstellt. Indem der Erzählprozess aus der persönlichen Perspektive gestaltet wird und laufend individuelle Bedeutungszuschreibungen vorgenommen und Sinnzusammenhänge geschaffen werden, wird die vergangene Wirklichkeit in der Gegenwart neu konstruiert. Durch die Erzählung wird versucht, diese neue Wirklichkeit dem Gegenüber verständlich und plausibel zu machen. Eine Erzählung kann unterhalten, irritieren oder beeindrucken, wodurch zwischen der erzählenden und der zuhörenden Person eine Beziehung hergestellt wird (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 42). Dem Erzählen vergangener Ereignisse schreiben Rosenthal et al. (2006) einen Selbstverstehensprozess zu, da über den Erzählvorgang Gedanken und Gefühle wieder bewusst würden, die im Jetzt vielleicht weniger deutlich präsent sind (Rosenthal et al. 2006, 26–27). Eventuell zeigten sich aufgrund der zeitlichen Distanz zum Erlebten andere Sichtweisen und die erzählende Person beginnt zu verstehen, weshalb sie damals, eingebettet in den damaligen Erfahrungsraum, so reagiert beziehungsweise gefühlt hat. Das Erzählen vergangener Ereignisse kann ausser zu einem Selbstverstehensprozess auch zu deutlicheren Erinnerungen führen. Denn mit dem Erzählen wird der Prozess des Erinnerns unterstützt. Am Anfang der Erzählung falle es den Erzählenden oft schwer, sich in die vergangene Situation zu begeben. Gelingt es der interviewenden Person jedoch, die erzählende Person in ihrem Erinnerungsprozess zu unterstützen, so lasse die Anstrengung allmählich nach, die Erzählung werde detaillierter und die erzählende Person orientiere sich in ihrem Erzählfluss zunehmend weniger an der zuhörenden Person (Rosenthal et al. 2006, 27). Autobiografisches Erzählen hat laut Rosenthal sogar das Potenzial, eine heilsame Erfahrung für die erzählende Person zu sein. Wenn schwierige oder traumatische Erlebnisse durch die Erzählaufforderung rekonstruiert werden, kann es passieren, dass diese Erlebnisse aus der heutigen Perspektive emotional anders besetzt werden. Ausserdem erfahren die Erzählenden durch die zuhörende Person Interesse an der eigenen Lebensgeschichte und Anerkennung der persönlichen Situation (Rosenthal 2002, 219).

Dieses narrative Rekonstruieren vergangener Ereignisse und Erlebnisse ist an die eigene *Erinnerung* gekoppelt. Busch (2017) spricht in diesem Zusammenhang deshalb

von der *erinnernden Rekonstruktion* – weil aus der Erinnerung Ereignisse und Erlebnisse rekonstruiert werden – und von der *sprachlichen Repräsentation* – weil diese rekonstruierte Erinnerung sprachlich repräsentiert wird (Busch 2017, 33). Im alltäglichen Verständnis von *Erinnerung* wird davon ausgegangen, dass das Erinnern ein persönlicher Prozess ist. Die Erzähltheorie widerspricht dieser Annahme teilweise, indem sie sagt, dass die Erinnerung – ähnlich wie die Erzählung – sozial bedingt ist. Wir würden uns nämlich nicht ausschliesslich an eigens erlebte Erlebnisse, sondern auch an Momente erinnern, welche in Büchern, Fotografien oder Erzählungen anderer Personen zum kollektiven Gedächtnis einer Gemeinschaft gehören. Wir erinnern uns eher an Ereignisse, über welche oft gesprochen wird, oder an Momente, welche uns über Visualisierungen präsent sind. So gesehen sind auch das Erinnern und das Gedächtnis sozial und diskursiv (Busch 2017, 33). Auf empirische Studien renommierter Entwicklungspsychologen wie Piaget und Inhelder zurückgreifend postuliert Rosenthal, dass sich die Erinnerung an ein Ereignis im Laufe der kognitiven Entwicklung verändern könne. So würden neu erworbene Schemata die Erinnerung in neue Erinnerungszusammenhänge bringen und dadurch womöglich verbessern (Rosenthal 1994, 136).

Gemäss Aussagen sozialwissenschaftlicher Forscher*innen steht das Erzählen eigenerlebter Erfahrungen dem *Erleben* in der Vergangenheit am nächsten, weshalb autobiografisches Erzählen oftmals als Form sprachlicher Praxis angewendet wird, um zu erfahren, wie Menschen Vergangenes erfahren haben. Eine Erzählung wird sowohl Argumentationen als auch Beschreibungen vorgezogen. Die Argumentation ist zwar einfach zu evozieren, wird aber mehr aus der Gegenwartsperspektive heraus und unter dem Gesichtspunkt sozialer Erwünschtheit formuliert. Beschreibungen stellen Sachverhalte auf statische Weise dar, vernachlässigen allerdings die emotionale Komponente des Erlebens (Küsters 2009, 25–26). Die Biografieforschung interessiert sich jedoch nicht nur für die Sachverhalte, also das *Was*, das erzählt wird, sondern insbesondere für das *Wie* der Erzählung. Fragen wie ‹Warum wird etwas erzählt? Warum wird etwas anderes ausgelassen? Welche Bedeutung wird dem Erzählten zugeschrieben und in welchem Zusammenhang wird es erwähnt?› stehen im Zentrum biografisch-orientierter Forschung (Busch 2017, 34). Auch Rosenthal empfiehlt, Erinnerungsprozesse über Erzählungen hervorzurufen, weil diese den damals erlebten Situationen und den damit verbundenen Gefühlen und Kognitionen am nächsten seien (Rosenthal 2015, 167).

Wie eine Erzählung aussieht, die durch einen sogenannten *Stimulus* evoziert wird, beschreibt der Sozialwissenschaftler Fritz Schütze. Er charakterisiert die sogenannten

*Stegreiferzählungen*⁵¹ anhand konstituierender Elemente. Zum einen sei ihre Struktur durch *kognitive Figuren* bestimmt, von denen es gemäss Schütze vier gibt: den Erzählträger, die Ereigniskette, die Situationen und die thematische Gesamtgestalt. So würden in Erzählungen verschiedene *Erzählträger*, sogenannte Akteure, hervorgebracht, die für das individuelle Erleben bedeutend waren und zum Verständnis der Gesamtgeschichte beitragen. Der entscheidende Erzählträger sei der Biografieträger selbst. Dieser werde in der Regel am Anfang jeder Erzählung durch eine «expositional beschreibende Darstellung eingeführt» (Schütze 1984, 84). Nebst dem Biografieträger gebe es weitere mögliche Erzählträger, die Schütze *Ereignisträger* nennt. Dies können Verwandte oder Freunde, aber auch unbelebte Objekte wie ein Auto oder ein Haus sein (Schütze 1984, 84). Die *Erfahrungs- und Ereigniskette*, die Schütze als zweite kognitive Figur aufführt, umfasst die gesamte erinnerte Geschichte⁵². Sie wird in einzelnen, meist chronologisch dargelegten Phasen erzählt, da Rückblenden laut Schütze «besonders aufwendige Unternehmungen» seien (Schütze 1984, 88). Bei der Erfahrungs- und Ereigniskette wird die persönliche Wahrnehmung bezüglich des Verlaufs und des Zusammenhangs abgebildet. Nebst der Haupt-Ereigniskette können sich auch Nebenkette oder Kettenrisse ergeben (Küsters 2009, 26). Die von Schütze erwähnten *Situationen* als weitere kognitive Figuren einer Stegreiferzählung stellen verdichtete Kernpunkte sowie den jeweiligen sozialen Rahmen der Erzählung dar. Solche Situationen – häufig sind es Höhepunkte in der erzählten Geschichte – werden von der erzählenden Person sprachlich markiert und sind deshalb in der Regel gut zu erkennen. Sie zeichnen sich beispielsweise durch einen hohen Detaillierungsgrad aus oder weisen den Gebrauch der direkten Rede auf (Küsters 2009, 26). Die von Schütze als letzte kognitive Figur erwähnte *thematische Gesamtgestalt* beschreibt und bewertet die gesamte Lebensgeschichte aus der Perspektive der Erzähler*in. In ihr wird die zentrale Problematik der Geschichte aus Sicht der erzählenden Person dargestellt. Meist wird sie in der Erzählpräambel oder in der Erzählkoda explizit formuliert:

Erzählpräambeln geben eine Vorschau darauf, was für den Erzähler am Gesamtzusammenhang seiner lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung wichtig erscheint, und sie explizieren den Aspekt, unter dem die Lebensgeschichte erzählt werden soll: sie deuten eine oder mehrere Erzähllinien an, die in der autobiographischen Stegreiferzählung durchgehalten werden sollen. In der Vorkoda-Phase, d. h. im Segment unmittelbar vor dem formalen Ende der Haupterzählung, bzw. in der Zwischenkoda-Phase, d.h. zwischen einem anfänglichen und einem abschliessenden Teilelement der Erzählkoda, wird das Gesamtergebnis der lebensgeschichtlichen Darstellung

⁵¹ Unter einer *Stegreiferzählung* versteht Schütze eine Erzählung selbst erlebter Erfahrungen aus der Retroperspektive heraus. Im Idealfall wird eine solche autobiografische Erzählung aufgrund einer stimulierenden Frage im Rahmen eines narrativen Interviews ausgelöst (Küsters 2009, 25). In der vorliegenden Arbeit wird teilweise auch der Begriff *Spontanerzählung* verwendet. Mehr zu dieser Erzählform als Bestandteil der Erhebungsmethode des *narrativen Interviews* in Kapitel 4.3.1.

⁵² Mehr zum Unterschied zwischen der erinnerten und der erlebten Geschichte zum Beispiel bei Tophinke (2002).

gesichert und gewertet, und u. U. wird unter unterschiedlichen Erzähllinien abschliessend vergleichend abgewogen (Schütze 1984, 102).

Nebst den kognitiven Figuren als Ordnungsprinzipien einer autobiografischen Erzählung nennt Schütze die Zugzwänge des Erzählens als charakterisierende Elemente einer Erzählung. Er geht davon aus, dass die erzählende Person, bestimmt durch die soziale Erzählsituation, Zwängen unterworfen sei. Zum einen sei der oder die Erzähler*in dazu gezwungen, seine oder ihre Erlebnisse so detailgetreu und sinnhaft wie möglich darzulegen, damit die zuhörende Person die Geschichte nachvollziehen kann. Dieser *Detaillierungszwang* hindere die erzählende Person daran, ihre Erzählung abubrechen. Da die Zeit des Interviews beschränkt ist und nicht alle Erlebnisse präsentiert werden können, steht jedoch die interviewte Person gleichzeitig unter einem *Gestaltschliessungszwang*, welcher sie dazu anhält, ihre gesamte Lebensgeschichte innerhalb der zur Verfügung gestellten Zeit zu beenden. Der Gestaltschliessungszwang bringt den *Relevanzfestlegungszwang* und den *Kondensierungszwang* mit sich, nach welchem die erzählende Person gezwungen wird, ihre Geschichte auf eine Auswahl relevanter Aspekte zu reduzieren und zu komprimieren (Strübing 2013, 156).

Der Frage, wie ein sprachbiografisches Erlebnis erzählerisch rekonstruiert wird, hat sich Katharina König (2018) gewidmet. Sie hat drei Typen sprachbiografischer Erzählungen herausgearbeitet: a) die Ereigniserzählung, b) die Vorfallerzählung und c) die Wendepunkterzählung. Einer *Ereigniserzählung* ordnet sie Erzählungen über einen besonderen, nicht alltäglichen Vorgang oder eine aussergewöhnliche Situation zu. Ein solches Ereignis wird von der erzählenden Person als relevant erinnertes und erzählenswert eingestuftes Ereignis bewertet (König 2018, 19). Eine *Vorfallerzählung* liegt laut König dann vor, wenn zwar ebenfalls von einem nicht alltäglichen Vorfall berichtet wird, diesem Vorfall jedoch eine negative Gesamtevaluation zugeschrieben wird. Als Beispiel beschreibt König die Reaktion Zweisprachiger gegenüber Einsprachigen, wenn erstere darum gebeten werden, ein Sprachbeispiel zu produzieren oder Fragen zu ihrem Sprachgebrauch zu beantworten. Die untersuchten Zweisprachigen im Sample von König bewerteten solche Aufforderungen negativ, weshalb König diese Erzählungen als Vorfallerzählungen taxiert (König 2018, 25–26). *Wendepunkterzählungen* zeugen von einem Umbruch im Leben der erzählenden Person. In der Regel wird von einem ‹Vorher› und einem ‹Nachher› gesprochen, wobei dazwischen eine Veränderung stattgefunden hat. Es steht also ein konkreter Zeitpunkt im Zentrum. Beispielsweise könnte von einem bestimmten Ereignis erzählt werden, welches zu einer Spracheinstellungsveränderung geführt hat (König 2018, 28–30).

In diesem Unterkapitel wurde der Zusammenhang zwischen dem individuellen Erleben einer Situation, der Erinnerung daran und der Erzählung darüber verdeutlicht. Die

narrative Identität, welche sich in der Erzählung konstruiert und manifestiert, ist sozusagen ein mögliches Produkt aus dem Erleben, der Erinnerung und der Erzählung, wobei die Erzählsituation dieses Produkt massgeblich mitbestimmt. Teil dieser narrativen Identität sind die im Interview vorgenommenen identitären Selbstverortungen – sowohl in Bezug auf den Raum (regionale Identität) als auch in Bezug auf die Sprache (Sprachidentität). Um die narrative Identität in einer Sprachbiografie der Analyse zugänglich zu machen, schlagen einzelne Forscher*innen vor, soziale Positionierungen und Spracheinstellungen der erzählenden Person herauszuarbeiten. In den folgenden beiden Kapiteln werden diese Konzepte deshalb vorgestellt und theoretisch verortet.

3.3 Positionierungen als Ausdruck narrativer Identität

Neuere soziologische Überlegungen und Konzeptionen von Identität als Subjektivierung des Selbst gehen häufig auf die Arbeiten von Michel Foucault und Judith Butler zurück⁵³. Beide vertreten eine diskurs- und machtorientierte Perspektive, welche das Subjekt als ein der Gesellschaft unterworfenen, abhängiges Wesen definiert (Bosančić 2016, 98). Das Verständnis zwischen Individuum und Gesellschaft, welches der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, verneint dieses Machtgefüge nicht. Die Aufmerksamkeit gilt hier aber den narrativ konstruierten Identitäten der jungen Erwachsenen und ihren individuellen Sinnkonstruktionen in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit, weshalb eine Konzeption von *Positionierung* als 'Ausdruck narrativer Identität' den Zielsetzungen dieser Arbeit näherkommt. Ein solches Verständnis vertreten die Autoren Lucius-Hoene und Deppermann, welche Positionierungen auf die Analyse von Narrationen beziehen. Da dieser Zugang für die vorliegende Arbeit passender scheint, wird im Folgenden mehrheitlich auf ihr Positionierungskonzept zurückgegriffen.

Grundsätzlich wird seit längerem beobachtet, dass die Positionierung als Konzept bei der Analyse von Narrationen häufig angewendet wird⁵⁴, da der Identitätsbegriff für die Wissenschaft zu diffus ist und kaum operationalisiert werden kann. Lucius-Hoene und Deppermann propagieren das Konzept als mögliche Form der Analyse narrativer Interviews. Sie verstehen *Positionierung* als jene Aspekte der Sprachhandlung, durch welche Akteur*innen sich soziale Positionen und Identitäten zuweisen können. Positionierungen gelten für sie also als Instrument, um in sozialen Interaktionen Identitäten zu konstruieren und auszuhandeln (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 196). Laut den Autoren beschreibt das Konzept der Positionierung, «wie sich ein Sprecher in der Interaktion mit sprachlichen Handlungen zu einer sozial bestimmbar Person macht, eben eine

⁵³ Foucault beschreibt in *Technologien des Selbst* ein Konzept über menschliche Selbstverhältnisse, die er an diskursiv erzeugte Wahrheiten und Modellpraktiken bindet. Butler führt in *Psyche der Macht* aus, dass das Entstehen von Bewusstsein und Subjektivität nicht unabhängig von gesellschaftlichen Machtstrukturen zu denken ist.

⁵⁴ Eine Auflistung von Forschungsarbeiten, welche mit dem Konzept der Positionierung arbeiten, findet sich in König (2014).

«Position» für sich herstellt und beansprucht und dem Interaktionspartner damit zu verstehen gibt, wie er gesehen werden möchte» (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 53). Akteur*innen können demnach selbst Positionierungen einnehmen (*Selbstpositionierung*), sie können aber auch andere Personen positionieren (*Fremdpositionierung*), indem sie ihnen über Zuschreibungen entsprechende Positionierungen zuweisen. Diese beiden sprachlichen Handlungen sind miteinander verwoben, denn jede Positionierung im Hinblick auf eine andere Person sagt gleichzeitig etwas über einen selbst aus (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 196). Indem eine erzählende Person beispielsweise damit prahlt, wie viele Sprachen sie spricht, und sich durch diese Handlung als prahlende, mehrsprachige Person positioniert, bestimmt sie die zuhörende Person in Relation zu ihr als jemanden, der ihre Mehrsprachigkeit bewundern soll⁵⁵. Positionierungen können direkt und explizit oder indirekt und implizit geäußert werden. Während die direkten Positionierungsakte schnell deutlich werden, sind die indirekten versteckt und lassen häufig mehrere Interpretationen zu. Sie manifestieren sich unter anderem darin, wie eine Person sich ausdrückt, wie sie ihren Standpunkt begründet oder wie sie auf das Gegenüber reagiert (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 199–200). König (2014) versteht das Konzept der Positionierung in ähnlichem Sinne als Möglichkeit, um in einem diskursiven Setting – beispielsweise in einer autobiografischen Narration – Identität herzustellen. Wie dies funktioniert, beschreibt sie in ihrem Buch (2014) *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktionen*. In Anlehnung an Bamberg würden in einer Erzählung Positionierungen auf drei Ebenen vorgenommen. Die erste Ebene umfasst Positionierungen, welche die verschiedenen Charaktere – darunter auch das «erzählte Ich» in der Geschichte – zueinander in Bezug setzen. Die zweite Ebene beschreibt jene Positionierungen, welche die erzählende Person in Bezug auf die zuhörende Person vornimmt. Diese Ebene definiert die Beziehung zwischen der interviewten und der interviewenden Person und gibt mögliche Antworten darauf, weshalb bestimmte Erlebnisse erzählt werden und warum sich die erzählende Person auf genau diese Weise darstellt. Die dritte Ebene, das Selbstkonzept, ergibt sich aus der ersten – das Sprechen *über* andere – und der zweiten – das Sprechen *zu* anderen (König 2014, 54–55)⁵⁶.

Indem Interaktant*innen einander in einer narrativen Situation diskursiv Positionierungen zuweisen und verhandeln, konstruieren sie ihre narrative Identität. Die Positionierungsanalyse wird in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an die hier vorgenommene theoretische Verortung deshalb als empirische Herangehensweise verstanden, um die narrative Identität der jungen Erwachsenen (mit Fokus auf ihre

⁵⁵ Dieses Beispiel wurde von Lucius-Hoene und Deppermann übernommen und auf die Interviewsituation, wie sie in der vorliegenden Studie entstehen könnte, übertragen.

⁵⁶ Lucius-Hoene und Deppermann (2002) beziehen die drei Ebenen nach Bamberg auf die eher monologisch ausgerichtete Sprachform der autobiografischen Erzählung. Dabei verdeutlichen sie diese drei Ebenen mit Auszügen einer narrativen Erzählung (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 202–212).

[Mehr-]Sprachigkeit) zu analysieren. Da Positionierungen – beeinflusst von Rollenbildern, Erwartungen sowie von gesellschaftlichen und kulturellen Vorstellungen – weit mehr als die sprachliche Identität der erzählenden Person betreffen, wurden zusätzlich Spracheinstellungen untersucht.

3.4 Spracheinstellungen als Ausdruck narrativer Identität

Positionierungen können, wie oben dargelegt wurde, generell als sprachlicher Ausdruck personaler Identität verstanden werden. Aufbauend auf diesem Verständnis definiert Soukup (2019) *Spracheinstellungen* als mögliche Form einer Positionierung. Unter *Spracheinstellung* versteht Soukup (2019) eine individuelle Einschätzung (oder auch Aussage, Reaktion, Beurteilung, Evaluierung, Assoziation) bezüglich Sprachen, Sprachgebrauchsformen oder deren Sprecher*innen (Soukup 2019, 84). Die Definition von *Spracheinstellungen* geht auf die Anfänge der sozialpsychologischen Einstellungsforschung zurück. Was unter *Einstellungen* verstanden werden kann, verdeutlicht Gerd Bohner, Professor für Sozialpsychologie an der Universität Bielefeld, mit folgenden Worten:

«eine psychische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad von Zuneigung oder Abneigung bewertet» (Bohner 2001, 267)⁵⁷.

Ähnlich wie beim Identitätsbegriff besteht in der Wissenschaft auch beim Begriff *Einstellungen* beziehungsweise *Spracheinstellungen* nicht immer Klarheit darüber, was darunter zu verstehen ist. Je nach Fachrichtung wird dieser Begriff anders ausgelegt⁵⁸. Einig sind sich die Forschenden jedoch darin, dass Einstellungen Aspekte der eigenen Identität zum Ausdruck bringen. Das Erforschen von Einstellungen hat in der Sozialpsychologie Tradition, da Einstellungen lange Zeit als Verhaltensprädispositionen galten. Als Einstellungsobjekt kann laut Bohner alles gelten, was eine Person wahrnehmen oder sich vorstellen kann. Dazu zählt er konkrete Gegenstände sowie abstrakte Konzepte. Einstellungen als verbreitetes Konzept aus der Sozialpsychologie hielten auch in anderen Disziplinen Einzug, beispielsweise in der Soziolinguistik⁵⁹. Die Autorinnen Schröder und Jürgens definieren *Einstellungen* grundsätzlich ähnlich wie Bohner. Sie verstehen darunter «eine psychische Disposition, die von bestimmten

⁵⁷ Bohners Definition ist eine Übersetzung der ursprünglich auf Englisch verfassten Definition von Eagly & Chaiken (*Attitude structure and function*).

⁵⁸ In anderen Kontexten – beispielsweise in der Ausbildung von Lehrpersonen – wird anstelle von Einstellungen auch von *Beliefs* oder *Überzeugungen* gesprochen. Vgl. dazu z. B. zwei Artikel in der *Zeitschrift für Pädagogik* mit dem Thementeil *Überzeugungen von Lehrpersonen* (Oser & Blömke 2012); (Oser & Steinmann 2012). Definiert werden Überzeugungen folgendermassen: «Von Überzeugungen (*beliefs*) spricht man, wenn (meist) nicht-wissenschaftliche Vorstellungen darüber, wie etwas beschaffen ist oder wie etwas funktioniert, mit dem Anspruch der Geltung für das Handeln auftreten» (Oser & Blömke 2012, 415).

⁵⁹ Spracheinstellungen wurden zunächst insbesondere in der Spracherwerbsforschung erforscht. Diesbezügliche Untersuchungen zeigen, dass eine positive Einstellung gegenüber einer Zweitsprache mit einem hohen Lernerfolg einhergeht. Ob die Einstellung nun aber den Lernerfolg beeinflussen oder der Lernerfolg die Einstellung prägt, ist umstritten (Lasagabaster 2004, 400).

Erfahrungen oder Wahrnehmungen ausgelöst wurde und das Verhalten eines Menschen gegenüber seiner Umwelt steuert»⁶⁰ (Schröder & Jürgens 2017a, 21). Die bewertende Komponente wird weniger deutlich ausgedrückt, wobei diese im Wort *Disposition* implizit enthalten ist. Mehr Wert legen die Soziolinguistinnen auf die Erfahrungen und die persönlichen Wahrnehmungen des Individuums, welche zu einer solchen Disposition führen. Dies ist naheliegend, weil Spracheinstellungen in der Soziolinguistik generell mit individuellen Erlebnissen verbunden werden (Ackermann-Boström 2018; König 2011, 145; Kresic 2006, 206; Tophinke 2002, 4). Als Einstellungsobjekte nennen Schröder und Jürgens, nebst der Sprache an sich, auch Orte, Räume, Sprecher*innen oder das Sprachverhalten. Sie unterscheiden anhand des Einstellungsobjektes, ob es sich um eine Spracheinstellung handelt – nämlich wenn das Einstellungsobjekt die Sprache, eine Sprachvarietät, das Sprachverhalten, die Sprecher*innen oder generell ein sprachliches Phänomen ist – oder ob das Einstellungsobjekt Ausdruck regionaler Identität ist – nämlich wenn es eine Region oder eine Gemeinde ist (Schröder & Jürgens 2017a, 22). Ackermann-Boström⁶¹ definiert Spracheinstellungen ähnlich, nämlich als «persönliche Annahmen über z. B. Sprache, Sprachkenntnisse und Sprachgebrauch» (Ackermann-Boström 2018, 131). Sie sieht Einstellungen und die Hervorbringung solcher Einstellungen in autobiografischen Erzählungen als Positionierungsaktivität und somit als Ausdruck der im Gespräch konstruierten Identität der erzählenden Person (Ackermann-Boström 2018, 13). Während frühere Definitionen von Einstellungen auf ein behavioristisches Verständnis dieses Konzeptes zurückgehen und Einstellungen – entstanden aufgrund einer Erfahrung (Reiz) – als Verhaltensvorhersage (Reaktion) sehen, fokussieren neuere Definitionen kaum mehr die Verhaltenskomponente, sondern viel eher die Verbindung zwischen Einstellung und Identität. Heute wird also kaum mehr von Einstellungen auf das Verhalten einer Person geschlossen, sondern höchstens angenommen, dass ein beobachtbares Verhalten auf bestimmte Einstellungen hindeuten kann⁶². Vandermeeren (1996) sprach gar von einer «Inkonsistenz zwischen Einstellungen und Verhalten» und suchte die Ursachen dieser Inkonsistenz unter anderem im früheren Verhalten, in Verhaltensalternativen oder in der Identität der Person (Vandermeeren 1996, 693). Die genaue Beziehung zwischen Einstellung und Verhalten ist jedoch nach wie vor nicht geklärt. Trotz dieser uneindeutigen Verbindung stellt der Zusammenhang

⁶⁰ Diese Definition der Autorinnen Schröder und Jürgens ist eine Übersetzung aus der englischen Definition von Allport, welcher den Begriff *attitudes* 'Einstellungen' in dieser Weise bereits 1935 definierte (Schröder & Jürgens 2017a, 21). Allport gilt unter anderem als Begründer der Einstellungsforschung (Lasagabaster 2004, 399).

⁶¹ Constanze Ackermann-Boström untersuchte in ihrer Dissertation russlanddeutsche junge Erwachsene und fragte sich, welche Bedeutung sie ihrer *heritage language* zuweisen (Ackermann-Boström 2018, 17). Dazu machte sie teilnehmende Beobachtungen sowie narrative Interviews (Ackermann-Boström 2018, 69).

⁶² Ausführliche Informationen dazu, wie die Korrelation zwischen *Einstellungen* und *Verhalten* in der Einstellungsforschung anfangs angenommen und untersucht wurde und je länger desto mehr angezweifelt und schlussendlich verworfen wurde, finden sich bei Bayer (2003, 21).

zwischen Einstellung und Verhalten nach wie vor eine zentrale Aufgabe der Einstellungsforschung dar (Soukup 2019, 85).

3.4.1 Das Dreikomponentenmodell und die Messbarkeit von Einstellungen

Auf Basis des oben beschriebenen traditionellen Verständnisses von *Einstellungen* wurde das – auch in der Spracheinstellungsforschung – viel rezipierte Dreikomponentenmodell von Rosenberg & Hovland (1960) entwickelt. Demnach stellen Einstellungen kein einheitliches Konzept dar, sondern setzen sich aus verschiedenen Komponenten zusammen. Zum einen, so die Autoren, gebe es die *kognitive Komponente*, unter welche Meinungen⁶³ und Wissen gegenüber dem Einstellungsobjekt gezählt werden. In Bezug auf Sprachen wären dies etwa Vorstellungen darüber, was eine Sprache ist, welche Eigenschaften sie hat, wo sie Verbreitung findet, wie sie sich von anderen Sprachen abgrenzt, oder die persönliche Sprachkompetenz. Zweitens gebe es die *affektive Komponente*, welche die Gefühle und die Bewertungen gegenüber dem Einstellungsobjekt beinhaltet. Bezogen auf die Sprache zählen hier beispielsweise gefühlsmässige Äusserungen und Empfindungen gegenüber einer bestimmten Varietät oder gegenüber Sprecher*innen einer Varietät. Drittens führen Rosenberg & Hovland die *konative Komponente* – auch *Verhaltenskomponente* genannt – auf. Diese wird am kontroversesten diskutiert, da sie auf das bereits angesprochene Verhältnis zwischen Einstellung und Verhalten zielt. Gemeint sind hiermit sowohl Handlungen gegenüber dem Einstellungsgegenstand als auch Verhaltensabsichten (Henning 2019, 54–55; Schröder & Jürgens 2017a, 21; Lasagabaster 2004, 400; Bayer 2003; Bohner 2001, 267–268). Beispielsweise könnte eine positive affektiv behaftete Einstellung gegenüber dem Rätoromanischen die Person dazu veranlassen, die Sprache häufiger zu verwenden. In diesem Sinne würde ihr Sprachgebrauch als Ausdruck ihrer Spracheinstellung verstanden.

Da die Beziehung zwischen Einstellungen und Verhalten nach wie vor ungeklärt ist, wird auch das Dreikomponentenmodell – insbesondere die konative Komponente – kritisiert (Soukup 2019, 90). Auch die Messbarkeit der einzelnen Komponenten ist umstritten. So meint Lasagabaster salopp, dass Einstellungen anders als beispielsweise die Schuhgrösse oder das Gewicht einer Person nicht objektiv und direkt beobachtbar seien (Lasagabaster 2004, 399). Da die sozialpsychologische Literatur zu Einstellungen über viele Jahrzehnte Einfluss auf die Forschung hatte, war auch die forschungsmethodologische Ausrichtung mit einer quantitativen Messung von Einstellungen verbunden. In den meisten Fällen wurden Einstellungen mittels eines schriftlichen Fragebogens erhoben, auf welchem die Befragten anhand einer vorgegebenen Skala Einstellungen bewerten mussten (Henning 2019, 57). Eine solche

⁶³ Von *Meinungen* wird gesprochen, weil es sich um individuelles Wissen einer Person handelt, das der Realität widersprechen kann (Henning 2019, 55).

Vorgehensweise wird mittlerweile hinterfragt, da davon ausgegangen wird, dass bestimmte Antworten aufgrund dieser Erhebungsweise hervorgerufen werden, weil die Befragten unter dem Druck der sozialen Erwünschtheit antworten (Soukup 2019, 86). Ausserdem gelten Einstellungen kaum mehr als ‹messbar›, da sie weder dauerhaft noch beständig sind. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass Einstellungen latente kognitive Gebilde sind, die sich oftmals variabel und kontextsensibel zeigen, weshalb sie zunehmend auch ‹implizit› erhoben werden (Soukup 2019, 90).

Es kann also in der vorliegenden Untersuchung weder darum gehen, die Einstellungsäusserungen der jungen Erwachsenen einer der drei Komponenten zuzuordnen, noch diese auf eine objektive Weise zu ‹messen›. Die hier beschriebene Kategorisierung kann höchstens dazu beitragen, implizit geäusserte Einstellungen als solche zu identifizieren und als Ausdruck der in der Erzählung konstruierten narrativen Sprachidentität zu verstehen.

3.4.2 Einstellungen als kontextsensible Konzepte

Einstellungen gelten nach aktuellem Stand als grundsätzlich veränderbar und variabel. Innerhalb desselben räumlichen und zeitlichen Kontextes zeigen sie sich dennoch als stabile Konzepte, die dem Einstellungsträger eine Orientierung bieten und für die Herstellung personaler Identität eine bedeutende Rolle spielen. Ausserdem bringen sie soziale Wertvorstellungen zum Ausdruck, was impliziert, dass sie auch für die Konstituierung sozialer Identität relevant sind (Schröder & Jürgens 2017a, 21). Unbestritten ist in der Forschungsliteratur mittlerweile, dass personale Einstellungen vom Umfeld einer Person beeinflusst werden. Individuen neigen dazu, ihre Einstellungen den sozialen Gruppen, denen sie angehören, anzupassen (Lasagabaster 2004, 399).

In Zusammenhang mit der sozialen Bedingtheit von Spracheinstellungen postulieren die Autorinnen Tophinke & Ziegler (2006), dass die Analyse von Spracheinstellungen immer den Kontext berücksichtigen muss. Sie verstehen *Spracheinstellungen* als gesellschaftlich präfigurierte Sinnstrukturen, die in der Kommunikationssituation dazu dienen, sich zu positionieren (Tophinke & Ziegler 2006, 205). Ausgehend von den Gedanken aus der diskursiven Psychologie, welche den Diskurs respektive das Konversationsgeschehen als Bezugsrahmen für die Dar- und Herstellung des eigenen Selbst betrachtet, stellen sie ein Modell vor, welches bei der Analyse von Spracheinstellungen das Umfeld der Person sowie den Kontext der Gesprächssituation einbezieht. Das *kontextsensitive Modell der Spracheinstellungen* unterscheidet einen Makro-, einen Meso- und einen Mikrokontext. Der *Makrokontext* erfasse den spezifischen soziokulturellen Gesamtzusammenhang, in welchem ein sprachlich-kommunikatives Geschehen situiert ist. Dazu gehören laut den Autorinnen soziale

Kategorisierungen, Normen und Werte sowie soziale Rollenmuster (Tophinke & Ziegler 2006, 208). Der Makrokontext und seine Sinn- und Ordnungsstrukturen sind historisch gebunden, jedoch nicht statisch, sondern dynamisch und veränderbar. Sie bestimmen die Wirklichkeitsdeutung und dessen Interpretation und tragen so wesentlich zum Selbstkonzept einer Person bei, womit auch die Einstellungen der Person von diesem Makrokontext abhängig sind. Der *Mesokontext* stellt die konkrete soziale Situation dar, in welcher die sprachlichen Äusserungen stattfinden. Die Situation ist durch bestimmte Eigenschaften gekennzeichnet wie das Verhältnis zwischen Nähe und Distanz oder Rollenmuster. Diese Eigenschaften strukturieren die sprachlich-interaktiven Ereignisse in einer Gesellschaft und transportieren Erwartungen an die Situation. Der Mesokontext wird ebenfalls als dynamisch begriffen, da er von den Interaktant*innen bestimmt wird. Einstellungsäusserungen sind an die jeweilige soziale Situation gebunden und schaffen innerhalb einer Interaktion gemeinsame, aber auch persönlich individuelle Identität (Tophinke & Ziegler 2006, 209). Der *Mikrokontext* schliesslich stellt die Hervorbringung der Spracheinstellungsäusserung durch eine oder mehrere Personen dar. Die Äusserung kann Anlass zu weiteren Äusserungen oder anderweitigen Reaktionen geben, die keine unabhängigen, isolierten Aussagen darstellen, sondern auf den vorgängigen Interaktionskontext bezogen sind und den weiteren Verlauf des Gesprächs bestimmen (Tophinke & Ziegler 2006, 210). Zusammenfassend stellen die Autorinnen fest:

Einstellungsäusserungen ergeben sich an einer bestimmten Stelle im dynamischen Geschehen der sprachlichen Interaktion, sind in ihrer Genese an diesen Kontext gebunden und selbst konstitutives Element dieses Kontextes (Tophinke & Ziegler 2006, 210).

Das Modell von Tophinke und Ziegler veranschaulicht das neuere Verständnis von Einstellungen, nach dem diese nicht statische und kontextunabhängige psychische Einstellungen sind, die zu einem bestimmten Verhalten führen, sondern an das soziale Geschehen gebundene konstruktivistisch-interaktionistische Handlungen. Aufgrund ihres Verständnisses von Spracheinstellungen postulieren die Autorinnen eine qualitative Herangehensweise, welche den Analysefokus auf den Zusammenhang zwischen Sprache und Identität richtet. Je nach Untersuchungsdesign könne entweder das Individuum oder der Kontext im Zentrum stehen (Tophinke & Ziegler 2006, 211). Die Konzeption und das Modell von Tophinke und Ziegler rahmen das Verständnis der in dieser Untersuchung rekonstruierten Spracheinstellungsäusserungen. Es wird davon ausgegangen, dass die Äusserungen der jungen Erwachsenen an den Kontext des Gesprächs selbst sowie an den Gesamtkontext gebunden sind. Ausserdem wird angenommen, dass die hervorgebrachten Äusserungen durch (beidseitige) Erwartungen an das Gespräch, durch zugewiesene Rollen (die Autorin als Forscherin der Pädagogischen Hochschule Graubünden, die Befragten als junge Erwachsene aus

Romanischbünden) sowie durch das Nähe-Distanz-Verhältnis zwischen den Interaktanten geprägt sind.

3.4.3 Funktionen von Einstellungen

Während sich die sozialpsychologisch orientierte Analyse auf die Entstehung und die Bedingungsfaktoren von Einstellungen fokussiert(e), legt die soziolinguistische Analyse ihren Forschungsschwerpunkt stärker auf das Verstehen von Einstellungen sozialer Gruppen sowie von Individuen (Henning 2019, 54–55). Insgesamt entwickelten sich seit den 1980er Jahren verschiedene Richtungen innerhalb der Soziolinguistik, welche sich mit je unterschiedlichen Aspekten befassen. So wird beispielsweise die Relevanz von Einstellungen für den Spracherwerb (z. B. Lasagabaster⁶⁴ oder Rovere⁶⁵), für den Sprachgebrauch und die Sprachidentität (z. B. Cathomas Alig⁶⁶, Coray⁶⁷) sowie für den Sprachwandel (z. B. Spitzmüller⁶⁸, Solèr⁶⁹) beforscht. Dieses heterogene Forschungsinteresse im Zusammenhang mit Einstellungen zeigt, dass diese aus unterschiedlichen Gründen untersucht werden, was auf der frühen Annahme basiert, Einstellungen könnten verschiedene Funktionen einnehmen. So wird den Einstellungen zum einen eine *Wissensfunktion* zugeschrieben. Diese hilft dem Individuum bei der Steuerung, der Organisation und der Vereinfachung der Informationsverarbeitung. Zweitens erfüllen Einstellungen eine *instrumentelle Funktion*, wenn sie Menschen dazu bringen, aufgrund von positiven Einstellungen gute Ergebnisse zu erreichen und negative Folgen zu vermeiden. Inwiefern diese Funktion das tatsächliche Verhalten eines Individuums beeinflusst, ist, wie erwähnt, umstritten. Eine weitere Funktion stellt die der *individuellen und sozialen Identitätsherstellung* dar. Indem Einstellungen es dem Individuum ermöglichen, die eigenen zentralen Werte und das Selbstkonzept zum Ausdruck zu bringen, wird die Identifikation mit Bezugsgruppen hergestellt. Schliesslich wird Einstellungen eine *Funktion für die Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls* nachgesagt. Diese Funktion ermöglicht es dem Individuum, sich von Gegenständen, gegenüber welchen sie negative Einstellungen hegen, Abstand zu nehmen und zu Gegenständen, gegenüber welchen sie positiv eingestellt sind,

⁶⁴ Lasagabaster konnte zeigen, dass eine positive Einstellung gegenüber einer Fremdsprache mit einem hohen Lernerfolg einhergeht (Lasagabaster 2004, 400).

⁶⁵ Rovere untersuchte den Status des Italienischen in der Schweiz und die Einstellungen von Schüler*innen dieser Sprache gegenüber, wenn sie als Fremdsprache gelernt wird (Rovere 1984).

⁶⁶ Cathomas Alig zeigt in ihrer Untersuchung, in welchen Domänen das Rätoromanische gebraucht wird und welche Einstellungen – und Vorurteile – Deutschsprachige aus Chur gegenüber Romanischsprachigen hegen (Cathomas Alig 2008, 203–205).

⁶⁷ Coray stellt in ihrer Untersuchung fünf Typen sprachlicher Identifikation dar, die sich unter anderem aufgrund ihrer Einstellungen gegenüber der rätoromanischen Sprache unterscheiden (Coray 2011).

⁶⁸ Spitzmüller untersuchte die Einstellungen von Sprecher*innen zu Phänomenen des Sprachwandels – insbesondere zu Anglizismen (Spitzmüller 2005).

⁶⁹ Solèr beschreibt den Sprachgebrauch und den Sprachwandel in verschiedenen Publikationen zu jeweils unterschiedlichen Regionen Romanischbündens. Vgl. dazu z. B.: Solèr (1986), Solèr (1990), Solèr (1998).

anzunähern. Diese Mechanismen würden das Selbstkonzept der Person stärken (Bohner 2001, 269–270).

In der Spracheinstellungsforschung wird vor allem die dritte Funktion näher untersucht, nämlich wie Einstellungen die Identität des Individuums bestimmen und inwiefern dabei die soziale Identität eine Rolle spielt. Spracheinstellungen äussern sich laut Schröder und Jürgens häufig in Form von Stereotypen, wobei sich aufgrund von Zuschreibungen Zugehörigkeiten respektive Nichtzugehörigkeiten manifestieren und reproduziert werden. Die Sprecher*innen greifen dabei auf die soziale Identität einer Gruppe und auf das ihnen gemeinsam geteilte Wissen zurück (Schröder & Jürgens 2017a, 23). Wie weiter oben beschrieben wurde, ist der Kontext essenziell für die Bildung von Spracheinstellungen sowie für deren Äusserung. Somit wird der interaktionalen Betrachtung von Spracheinstellungen, wie sie von König (2014) postuliert wird, Aufmerksamkeit geschenkt. Aus dieser Perspektive nähert sich die Spracheinstellungsforschung der diskursorientierten Sprachideologieforschung an (Soukup 2019, 89).

Im Folgenden wird das Konzept der Sprachideologien näher beschrieben, um die Spracheinstellungen begrifflich von ihnen abzugrenzen.

3.5 Sprachideologie und Sprachdiskurs

Im vorangegangenen Kapitel wurde dargestellt, wie relevant der Kontext für die Bildung von Spracheinstellungen ist. Das Modell von Tophinke und Ziegler hat ausserdem gezeigt, dass sprachideologische Vorstellungen sowie allgemeine Normen und Werte einer Gesellschaft einen Teil dieses Kontextes (Makrokontext) ausmachen. Wenn es also beispielsweise um die Sprachwahl in einer Interaktionssituation oder um Fragen der Spracherhaltung geht, so spielen aktuelle Sprachideologien eine Rolle. Laut Busch (2017) lassen sich Sprachideologien in metalinguistischen Sprachdiskursen sowie in Sprachreglementierungen⁷⁰ festmachen. Die persönliche Wahrnehmung des Selbst als sprechendes Subjekt sowie des eigenen sprachlichen Repertoires orientiere sich an Ideologien und Diskursen (Busch 2017, 80). Im Unterschied zu den Spracheinstellungen, welche die persönlichen Meinungen und Emotionen in Bezug auf eine Sprache, eine Varietät oder eine Sprechergruppe darstellen, bilden Sprachideologien die Sichtweise einer bestimmten sozialen oder kulturellen Gruppe ab (Busch 2017, 84). Dorostkar (2014) definiert Sprachideologien als «Alltagswissen sowie unhinterfragte Common-sense-Vorstellungen über Sprache, die gesellschaftlich geteilt werden» (Dorostkar 2014, 22). Es handelt sich also um mentale Dispositionen, die nicht allein für das untersuchte Individuum zutreffen, sondern gesellschaftlich breiter abgestützt sind (Scarvaglieri 2018, 109). Laut Scarvaglieri zeichnen sich Ideologien im

⁷⁰ In Zusammenhang mit Sprachreglementierungen spricht Busch auch von sogenannten *Sprachregimes*, die aufgrund von spezifischen Machtkonstellationen und sprachlichen Hierarchien gekennzeichnet sind (Busch 2017, 126).

Unterschied zu *Ideen* oder *Vorstellungen* dadurch aus, dass sie eine sozial stabilisierende Funktion mit sich bringen. Demnach ist die Ideologie auch ein «gedankliches Gebilde zur theoretischen Sanktionierung gesellschaftlicher Herrschaftsformen» (Scarvaglieri 2018, 109). Diese Umschreibung verdeutlicht, dass dem Ideologiebegriff ein starker Machtaspekt innewohnt. Werden Sprachideologien auf diese Weise verstanden, gelten sie als normierend, hierarchisierend und legitimierend. Ideologien können aber auch generell als kulturell bedingte Weltansichten verstanden werden (Busch 2017, 84).

Kroskrity definiert *Sprachideologien* anhand von vier Dimensionen: Erstens repräsentieren Sprachideologien, was innerhalb einer Gruppe als «wahr, moralisch richtig oder ästhetisch gefällig» gilt (Kroskrity zit. nach Busch 2017, 84). Sprachideologien in diesem Sinne, in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit, beschreibt Gogolin (2018) in ihrem Artikel «*Das ist doch kein gutes Deutsch*» - *Über Vorstellungen von «guter» Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit*. Die Lehr- und Unterrichtspraxis vieler Lehrpersonen basiere auf Grundüberzeugungen der Gesellschaft. Dazu gehöre beispielsweise, dass es richtig und gut sei, eine Sprache möglichst rein zu halten. Diese verbreitete Ideologie nennt Gogolin *sprachliches Reinheitsgebot*. Kinder – insbesondere fremdsprachige Kinder – würden im Laufe ihrer Schullaufbahn angehalten, ihre eigene Sprache von fremde(n) Sprachen sauberlich zu trennen. Die Beobachtung mehrsprachiger Kinder in ihrem alltäglichen Schul- und Familienumfeld zeige jedoch, dass das Hin und Her zwischen Sprachen zu den gewöhnlichen Merkmalen der sprachlichen Praxis mehrsprachig aufwachsender Kinder gehört. Die Diskrepanz zwischen der Ideologie und der effektiven Sprachpraxis mancher Kinder führt zu Ungleichheiten, wenn nicht sogar zu Diskriminierungen, die sich unweigerlich auf das Identitätskonzept der betroffenen Kinder auswirken (Gogolin 2018).

Als zweite Dimension beschreibt Busch in Anlehnung an Kroskrity, was im Beispiel von Gogolin implizit bereits deutlich wurde, nämlich, dass Ideologien multipel sind, weil «auch innerhalb einer soziokulturellen Gruppe unterschiedliche soziale Zugehörigkeiten wie Klasse, Gender oder Elite unterschiedliche Perspektive auf Sprache hervorbringen können» (Busch 2017, 85). Einstellungen werden zwar von einem Grossteil der Gesellschaft vertreten, jedoch existieren innerhalb der gleichen Gemeinschaft teilweise divergierende Einstellungen. Als Beispiel hierzu dient die vielthematisierte Debatte über die rätoromanische Einheitssprache Rumantsch Grischun. Während ein Teil der Bevölkerung die Meinung vertritt, diese gemeinsame Sprachform werde das Rätoromanische vor dem Niedergang retten (Ideologie: Einheitssprache trägt zu einer gemeinsamen Sprachidentität und so zum Spracherhalt bei), vertritt ein anderer Teil die gegenteilige Meinung, dass die Einführung dieser

Einheitssprache den rätoromanischen Idiomen den Tod bringe (Ideologie: Sprachliche Vielfalt als Zeichen der Vitalität der Sprache)⁷¹.

Kroskritis dritte Dimension beschreibt, inwiefern Sprachideologien dem Individuum, aber auch der Gesellschaft bewusst sind. Dabei gilt die folgende These: «[J]e umstrittener eine Sprachideologie ist, umso mehr tritt sie ins Bewusstsein, während solche, die in hohem Mass unumstritten, «naturalisiert» und dominant sind, vor allem in verinnerlichten Sprachpraktiken zum Ausdruck gebracht werden» (Busch 2017, 85). Bezogen auf Romanischbünden kann darauf hingewiesen werden, dass die Ansicht der Promotor*innen von Rumantsch Grischun, die Einheitssprache könne das Rätoromanische insgesamt stärken, als umstrittene Ansicht im Bewusstsein präsent war.

Die vierte und letzte Dimension bezieht sich darauf, wie Sprachideologien zwischen sozialen Strukturen und Sprechweisen vermitteln. Sprecher*innen verbinden ihre sprachliche Erfahrung mit soziokulturellen und sprachideologischen Interpretationen, indem sie die Sprache einer bestimmten Gruppe, eines bestimmten Raums oder einer bestimmten Zeit verwenden und sich durch das Verwenden dieser Varietät mit ihr identifizieren (Busch 2017, 86).

Sprachideologien zeigen sich laut Dorostkar (2014) häufig in konstituierten und konstituierenden Diskursen über Sprache. Gespräche und sprachpolitische Debatten über Sprache respektive darüber, was Menschen über Sprachen wissen und denken, verdeutlichen die aktuell in der Gesellschaft präsenten Sprachideologien (Dorostkar 2014, 19; Becker 2018, 54). Die Diskurse seien dabei häufig von Dichotomien geprägt. So werde bei der (Mehr-)Sprachigkeit von «Problem» oder «Chance», von «Defizit» oder «Nutzen», von «Hindernis» oder «Ressource» oder von «Pflicht» und «Recht» gesprochen (Dorostkar 2014, 20). Laut dem Autor wird das Thema *(Mehr-)Sprachigkeit* in jüngster Zeit oft sowohl im wissenschaftlichen Bereich als auch auf politischer und medialer Ebene thematisiert (Dorostkar 2014, 21). Auch Busch (2017) ist der Meinung, dass die Sprachenpolitik⁷² Sprachideologien deutlich zum Ausdruck bringe. So seien Gesetze, Verordnungen und Regeln, die sprachpolitisch wirksam werden, von Sprachideologien geleitet, was die Macht der Ideologie verdeutlicht. Beispiele dafür, wie sich Sprachideologien in Sprachpolitiken niederschlagen, findet Busch viele: von der Kategorisierung und der Zählung von Sprachen und von Sprecher*innen zur Festlegung der Nationalsprache(n) bis zu den Sprachhierarchien und -rechten oder dem Integration-durch-Sprache-Diskurs (Busch 2017, 96–125).

⁷¹ Zu den verbreiteten Sprachmythen in Zusammenhang mit der Einheitssprache Rumantsch Grischun siehe Coray (2008, 382–553).

⁷² Zum Unterschied zwischen *Sprachpolitik* und *Sprachenpolitik* siehe Dorostkar (2014, 34). In der vorliegenden Arbeit wird diese Unterscheidung nicht gemacht und grundsätzlich der Begriff *Sprachpolitik* verwendet. In wörtlichen Zitaten wird die Verwendung der Begrifflichkeiten allerdings berücksichtigt und so übernommen, wie von den Autor*innen formuliert.

3.5.1 Verbreitete Sprachideologien

Die Autoren Horner & Weber (2018) stellen in ihrem Werk *Multilingualism* vier verbreitete Sprachideologien vor, die jeweils miteinander verwoben sind und interagieren. Diese Listung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es handelt sich aber um vielbeforschte und an mehreren Stellen⁷³ thematisierte Sprachideologien, die auch für das Erleben von (Mehr-)Sprachigkeit der jungen Erwachsenen aus Romanischbünden prägend sind, weshalb sie hier zusammengefasst werden.

Zum einen gehört die *(R)Einheitsideologie* dazu, welche bereits weiter oben im Beispiel von Gogolin thematisiert wurde. Diese Ideologie geht von einer Konzeptualisierung von Sprachen als eindeutigen und abgrenzbaren Systemen aus. Die Verwendung der Linguonyme wie «Schweizerdeutsch» bringen dieses Verständnis zum Ausdruck (Thoma 2018, 52). Dieser Ideologie wohnt eine wirkmächtige Komponente inne, indem sie vorgibt, welche Sprache(n) «gut» oder «richtig» ist beziehungsweise sind (Horner & Weber 2018, 25). Die *Nationalsprachenideologie* wird mit Prozessen der Sprachnormierung im Zuge der Bildung von Nationalstaaten sowie mit der Expansion von Territorien in Zusammenhang gebracht. Sprachen werden damit auf Territorien beschränkt und gelten als konstitutiv für die Identifikation der Bevölkerung mit dem jeweiligen Staat (Horner & Weber 2018, 22). Mit diesen beiden Ideologien eng verbunden ist die *Standardsprachenideologie*. Bei dieser spielen vor allem Bildungsinstitutionen eine bedeutende Rolle, wenn es darum geht, eine normierte Varietät zu festigen und zu verbreiten und in der Bevölkerung Akzeptanz für sie zu schaffen. Die Standardsprache wird zur «legitimen» Sprache, welche gleichzeitig andere Ausdrucksweisen entwertet und so eine Rangordnung unter den Sprachvarietäten schafft (Thoma 2018, 53–54). Die *Muttersprachenideologie* ist mit der Annahme verknüpft, dass Menschen über nur eine Muttersprache verfügen. Die Verfügbarkeit geht auf die Geburt zurück, womit ein Besitz impliziert wird. Linguistische Kriterien, welche die Muttersprache charakterisieren, sind hingegen schwer zu definieren⁷⁴, weshalb in jüngster Zeit vermehrt der Begriff *Native Speakerism* gebraucht wird (Thoma 2018, 54).

In Ergänzung zu den eben besprochenen Sprachideologien soll hier eine weitere sprachideologische Komponente erörtert werden, welche im Zusammenhang mit Minderheitensprachen weltweit zu beobachten ist: *Mehrsprachigkeit als kultureller*

⁷³ Beispielsweise auch in Thoma (2018). Die hier vorgenommene Beschreibung stützt sich neben dem englischen Text von Horner und Weber (2018) auf die deutsche Version von Thoma.

⁷⁴ Was genau unter *Muttersprache* zu verstehen ist, ist heute umstritten: Wird damit die Sprache der Mutter, die zuerst erworbene Sprache, die «natürlich» erworbene Sprache, die bestbeherrschte Sprache verstanden? Aufgrund der Schwierigkeit, diesen Begriff zu definieren, wird er in der Soziolinguistik für wissenschaftliche Zwecke seit längerem vermieden (Wyssmüller & Fibbi 2009, 11). König (2016) zeigt, wie unterschiedlich deutsch-türkisch zweisprachige Sprecher*innen in sprachbiografischen Interviews den Begriff *Muttersprache* konnotierten. Einige würden mit dem Begriff einen Kompetenzvorsprung in einer Sprache ausdrücken, andere implizierten damit viel eher ihre kulturell-sprachliche Zugehörigkeit (König 2016, 18).

Wert und wirtschaftliche Ressource. Die Autoren Heller & Duchêne (2012) besprechen diese Ideologie in ihrem Werk *Language in Late Capitalism* und zeigen auf, in welcher Form sie an verschiedenen Orten der Welt in Diskursen präsent ist. Sie strukturieren ihre Argumente entlang des Kontinuums von *pride* zu *profit*. Beide Pole zeigen die Bedeutsamkeit der Mehrsprachigkeit. In enger Verbindung mit dem *pride*-Diskurs steht die vorher erwähnte Nationalsprachenideologie. So empfinden Menschen eines Landes Stolz gegenüber ihrer (Mehr-)Sprachigkeit, wenn die betroffene(n) Sprache(n) ein Prestige erfährt beziehungsweise erfahren oder sogar als Landessprache(n) gilt beziehungsweise gelten. Damit geht die Annahme einer positiven und wertschätzenden Haltung der Bevölkerung in Bezug auf die betreffenden Sprachen einher. Als stolze Bürger*innen des Landes sei den Menschen daran gelegen, die Landessprache(n) zu sprechen. Der Stolz, den sie gegenüber dem Land empfinden, übertrage sich laut den Autoren auf die Sprache. Heller und Duchêne weisen im Anschluss an diesen Diskurs zu *pride* darauf hin, dass seit den 1990er Jahren eine globale Tendenz beobachtet werden kann, welche Sprache und Kultur auch unter dem Wirtschaftlichkeitsaspekt diskutiert. Im Zuge des späten Kapitalismus und der wirtschaftlichen Expansion über die eigenen nationalen Grenzen hinweg werde Sprache stärker als Kapital wahrgenommen. Das kulturelle Gut *Sprache(n)*, auf das man stolz ist, werde zunehmend auch ökonomisch sinnvoll einzusetzen versucht, was zu *profit* führt (Heller & Duchêne 2012, 6–8). Dieser *profit*-Diskurs werde vor allem in Ländern, in welchen der dritte Wirtschaftssektor ⁷⁵ Aufschwung erhalten hatte, präsenter und so würden Menschen solcher Länder häufig auch national weniger prestigeträchtige Sprachen als Ressource wirtschaftlich gewinnbringend einsetzen. Trotz dieser weltweit zu beobachtenden Entwicklung des Sprachdiskurses von *pride* zu *profit* betonen die Autoren, dass der eine Diskurs den anderen nicht unbedingt ersetze, sondern beide nebeneinander existieren können (Heller & Duchêne 2012, 13).

Ein anderes Spannungsfeld im Mehrsprachigkeitsdiskurs thematisiert Schnitzer (2017). Laut der Autorin lassen sich zum Thema *Mehrsprachigkeit* zwei dominante Diskurskontexte unterscheiden: Im Kontext der ‹Migration› werde Mehrsprachigkeit vermehrt mit ungünstig verlaufenden Bildungslaufbahnen und fehlenden Bildungschancen in Verbindung gebracht; im Kontext der ‹Bildungselite› hingegen gelte Mehrsprachigkeit sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus sozialer Perspektive als Chance und Ressource (Schnitzer 2017, 18).

Durch diese hier skizzierten Sprachideologien wird deutlich, dass Sprache(n) von der Gesellschaft generell bewertet werden und dadurch nicht neutral und gleichwertig nebeneinanderstehen, sondern hierarchisch organisiert sind. Diese Hierarchisierung führt zu Ungleichheiten, welche durch die Sprachideologie selbst wiederum legitimiert

⁷⁵ Unter dem *dritten Wirtschaftssektor* (auch *Tertiärsektor*) werden Dienstleistungen verstanden, welche durch den Staat sowie anderen öffentlichen Einrichtungen erbracht werden. Dazu zählen insbesondere die Handels- und Tourismusbranche.

werden. Bei der Konstruktion einer Gruppenidentität oder bei der Bildung der eigenen Identität übernehmen Sprachideologien eine konstitutive Funktion. Das Beziehungsgeflecht zwischen der Gesellschaft und der Sprache wird also ständig von einer Reihe von Sprachideologien durchdrungen.

In Bezug auf die vorliegende Untersuchungsregion Romanischbünden kann davon ausgegangen werden, dass die hier aufgeführten Sprachideologien ebenfalls präsent sind und sich in (bildungs-)politischen und gesellschaftlichen Diskursen niederschlagen und dadurch das persönliche Denken und Fühlen der jungen Erwachsenen gegenüber ihrer (Mehr-)Sprachigkeit beeinflussen.

3.6 Sprache, Sprachlichkeit und (Mehr-)Sprachigkeit

Im vorherigen Kapitel zu den Sprachideologien wurde mehrmals deutlich, wie *Sprache* im Alltagsverständnis der Menschen generell konzipiert wird: Meistens werden darunter einzelne, voneinander trennbare Sprachen verstanden. Die populäre Konzeption von *Sprache* unterscheidet nicht nur einzelne Sprachen voneinander, sondern differenziert auch zwischen *Sprache* und *Dialekt*. Diese beiden Konstrukte stehen im Verständnis dieser Konzeption in einer hierarchischen Beziehung zueinander. Während *Sprachen* meist als ‹besser› taxiert werden, gelten *Dialekte* als ‹schlechter› und ‹minderwertig›. Ausserdem wird beim Begriff *Sprache* in der Regel impliziert, dass eine standardisierte Grammatik und Orthografie die Sprache normieren (Horner & Weber 2018, 35). Von dieser konventionellen Konzeption von *Sprache*, die sowohl auf politisch-gesellschaftlichen als auch auf linguistischen Kriterien beruht, hebt sich die Wahrnehmung von Soziolinguist*innen ab. So gibt es nicht eine linguistisch feststellbare Unterscheidung zwischen *Sprache* und *Dialekt*, weshalb in der Wissenschaft grundsätzlich von *Varietäten* gesprochen wird. Genauso wie *Sprachen* nicht von *Dialekten* unterschieden werden können, fällt es aus linguistischer Perspektive schwer, einzelne Sprachen als voneinander getrennte Einheiten zu betrachten. Dazu gäbe es nicht genügend linguistische Kriterien, weshalb *Sprache* stattdessen als ein offenes Kontinuum sprachlicher Praxis verstanden wird, das sich in Interaktion ständig weiterentwickelt und verändert, und weniger als fixes, statisches System (Horner & Weber 2018, 44). Des Weiteren würden Varietäten aus linguistischer Perspektive generell nicht gewertet (Horner & Weber 2018, 35). Um die linguistische Konzeption von *Sprache* besser greifbar zu machen, helfen die drei Funktionen von Sprache, welche Kresic (2006) beschreibt: Zum einen steuere Sprache die Wahrnehmung, die Verarbeitung und die Entwicklung von Wissen. Zum anderen diene sie dazu, in kommunikativen Situationen zweckgebundene sprachliche Handlungen zu vollziehen. Und drittens werde sie als genuin menschliches Verständigungssystem verwendet, wodurch sie Gemeinschaft stiftet (Kresic 2006, 206). Während die alltägliche Konzeption von Sprache vornehmlich die zweite Funktion einschliesst,

indem sie als Kommunikationsmittel betrachtet wird, bringt die letztgenannte Funktion zum Ausdruck, dass Sprache mehr als ein Werkzeug⁷⁶ menschlicher Kommunikation ist, weil sie Gruppenzugehörigkeit schafft und so für die Konstituierung sozialer Identität relevant ist. Durch das Sprechen in einer Gemeinschaft nimmt der Mensch jeweils eine Position ein und so wird Sprache auch für die personale Identität konstitutiv (Kresic 2006, 207). In diesem Verständnis ist Sprache also untrennbar mit dem eigenen Körper und dem eigenen Selbst verbunden, was die enge Verbindung zwischen dem Menschen und seiner Sprache verdeutlicht (Kresic 2006, 208–209). Ähnlich versteht auch Hu (2019) Sprache nicht als abgrenzbares linguistisches System, das vom Individuum getrennt ist, sondern als Ressource und integratives Repertoire, mit Hilfe dessen gehandelt wird (Hu 2019, 17). Um die Unterscheidung der alltäglichen von der linguistisch geprägten Konzeption von *Sprache* deutlich zu machen, werden in der Fachsprache alternative Begrifflichkeiten benutzt.

Hu schlägt *Sprachlichkeit* als subjektorientiertes Sprachkonzept vor. Laut der Autorin würden mit diesem Ausdruck drei Aspekte des soziokulturellen Verständnisses von *Sprache* deutlich: Erstens sei die Perspektive auf Akteur*innen gerichtet, zweitens sei mit *Sprachlichkeit* die soziale Praktik statt des lautlichen und symbolischen Systems gemeint und drittens gelte *Sprachlichkeit* als Teil der Identität. Nach diesem poststrukturalistischen und soziokulturellen Verständnis wird *Sprache* nicht mehr individualistisch, monolingual und formalistisch verstanden, sondern praxeologisch, sozial und kontextgebunden (Hu 2019, 18). Diese Konzeption vertritt auch Pennycook:

To look at language as a practice is to view language as an activity rather than a structure, as something we do rather than a system we draw on, as a material part of social and cultural life rather than an abstract entity (Pennycook, 2010, S. 2 zit. nach Hu 2019, 18).

Nebst der Subjekt- und Handlungsorientierung, die Hu und Pennycook ins Zentrum stellen, wird beim Begriff *Sprachlichkeit* auch eine anthropologische Perspektive eingeschlossen, wenn damit die Fähigkeit im Sinne der Anlage des Menschen, Sprache zu produzieren, gemeint ist (vgl. Duden online). In diesem Sinne verliehen auch Messling & Tintemann (2009) ihrem Sammelband den Titel *Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache: Zur Sprachlichkeit des Menschen*. Mittlerweile ist der Begriff *Sprachlichkeit* in der Forschungsliteratur weit verbreitet⁷⁷. Seltener findet der Begriff *Sprachigkeit* Verwendung⁷⁸. Dorostkar (2014) entwickelte diesen Begriff, indem er

⁷⁶ Instrumentalistische Sprachauffassungen wie jene, die Sprache ausschliesslich als Werkzeug für die menschliche Kommunikation verstehen, werden heute als unangemessen zurückgewiesen (Kresic 2006, 208).

⁷⁷ Den Begriff *Sprachlichkeit* benutzen beispielsweise Coray (2008), Coray und Strebel (2011), Busch (2010); (2017); (2018).

⁷⁸ Unter anderem verwendet auch Gogolin (2015) den Begriff *Sprachigkeit* in ihrem Artikel *Die Karriere einer Kontur – Sprachenportraits*. Sie versteht darunter ähnlich wie Dorostkar die Sprachkompetenz in einer bestimmten Sprache oder Varietät, den Sprachgebrauch sowie das subjektive «Wohlbefinden» einer Person gegenüber dieser Varietät (Gogolin 2015, 294).

darunter «alle Formen von Sprachfähigkeit, Sprachverfügbarkeit, Sprachverbreitung und Sprachverwendung» (Dorostkar 2014, 53) subsumiert. Er schliesst die Sprachfähigkeit und die Sprachverwendung, welche mit *Sprachlichkeit* bereits gemeint sind, in seine Konzeption ein. Vom Lexem *Mehrsprachigkeit* leitet Dorostkar den Begriff *Sprachigkeit* – oder in synonyme Verwendung auch *(Mehr-)Sprachigkeit* – ab. Diesen fasst er als Überbegriff für alle alltäglich verwendeten Ausdrücke wie *Mehr-, Ein-, Zwei-, Anders-, Fremd-, Halb- und Deutschsprachigkeit*. Während diese alltäglich begriffenen Termini monoperspektivisch verstanden werden und suggerieren können, dass Sprachen zählbar und voneinander abgrenzbar sind, beinhaltet der Diskurs über *(Mehr-)Sprachigkeit* im Sinne von «Sprachigkeit» «mehrere verschiedene (auch gegensätzliche) Sichtweisen, die von den jeweiligen DiskursteilnehmerInnen vorgebracht werden» (Dorostkar 2014, 53), was mehr auf ein diskursives als auf ein strukturalistisch-funktionalistisches Verständnis von Sprache verweist. Auch Gogolin (2015) verwendet den Begriff *Sprachigkeit* in ihrem Artikel *Die Karriere einer Kontur – Sprachenportraits*. Sie versteht darunter ebenfalls die Sprachkompetenz in einer bestimmten Sprache oder Varietät und den Sprachgebrauch, fügt diesem Verständnis aber das subjektive «Wohlbefinden» einer Person gegenüber dieser Varietät hinzu, was dem Begriff nebst dem kognitiven Nachdenken und Bewusstwerden über sprachliche Fähigkeiten einen affektiven Aspekt verleiht (Gogolin 2015, 294).

Ähnlich wie Busch (2017) postuliert Dorostkar, dass die Inhalte von *Sprachigkeit* je nach Diskursteilnehmer*in aus einer anderen Sichtweise hervorgebracht werden. Die Hervorbringung – also der Sprechakt selbst sowie der Metadiskurs über Sprache – erschaffe die soziale Wirklichkeit von Sprache (Dorostkar 2014, 22). Dieser Metadiskurs knüpfe an das Alltagswissen über Sprache sowie an Commonsense-Vorstellungen über Sprachen – also an Sprachideologien – und somit auch an die verwendeten Begrifflichkeiten und damit verbundenen Konnotationen⁷⁹ an.

Insgesamt impliziert der entwickelte Begriff *(Mehr-)Sprachigkeit* eine diskursive, multiperspektivische Auffassung von Sprache, wobei sämtliche Formen von Sprachfähigkeit, Sprachverfügbarkeit, Emotionen gegenüber der Sprache(n) und der Sprachverwendung im Sinne des sprachlichen Repertoires, die ein Individuum in einer sozialen Interaktion vorbringt, gemeint sind. Dem Begriff liegt sowohl ein subjektorientiertes als auch ein diskursorientiertes Verständnis von Sprache zugrunde, welches an die alltägliche Konzeption der Begrifflichkeiten sowie an verbreitete Sprachideologien und damit zusammenhängende soziale Zuschreibungen anschliesst. Da die befragten jungen Erwachsenen dieser Untersuchung in Zusammenhang mit

⁷⁹ Dorostkar benutzt den Begriff *Lingualismus*, um einen Komplex an Sprachideologien zu fassen, der auf der kollektiven Vorstellung aufbaut, dass Sprachen homogene, abgeschlossene und zählbare Einheiten darstellen, welche von Sprecher*innen auf unterschiedlichen Niveaus beherrscht werden. Grundsätzlich werde dabei die Meinung vertreten, dass Menschen in der Regel über eine (einzige) Sprache verfügen, weshalb Mehrsprachigkeit als Ausnahme gilt (Dorostkar 2014, 55).

ihrer Sprachbiografie häufig über Sprachverwendung, Sprachverbreitung, Sprachverfügbarkeit und Sprachfähigkeit sowie über damit verbundene Emotionen sprechen und dabei die alltäglichen Begrifflichkeiten verwenden, wird in der vorliegenden Arbeit auf den Doppelbegriff *(Mehr-)Sprachigkeit* in Anlehnung an Dorostkar und Gogolin zurückgegriffen. Mit diesem Doppelbegriff, der in seiner Mehrdeutigkeit viele Aspekte und Dimensionen von Spracherfahrungen impliziert, wird versucht, zwei verfolgten Forschungsinteressen gerecht zu werden, demjenigen am Spracherleben in seiner Gesamtheit und demjenigen in Bezug auf eine einzelne Sprache. Diese zwei unterschiedlichen Betrachtungsweisen eröffnen ein Spannungsfeld zwischen dem Interesse an Mehrsprachigkeit und dem Fokus auf das Rätoromanische, welches durch den Doppelbegriff bearbeitbar wird.

3.7 Zusammenschau der theoretischen Konzepte in Bezug auf die vorliegende Arbeit

Werden die oben vorgestellten theoretischen Konzepte auf die Frage der vorliegenden Forschungsarbeit bezogen, *wie junge Erwachsene aus Romanischbünden ihre (Mehr-)Sprachigkeit erleben*, so zeigt sich, dass die einzelnen Konzepte massgeblich miteinander in Beziehung stehen. Im Folgenden soll, bezogen auf die vorliegende Arbeit, eine Zusammenschau der theoretischen Konzepte vorgenommen werden.

(Mehr-)Sprachigkeit – verstanden als subjektorientierte, diskursive, soziale Praxis – umfasst das gesamte sprachliche Repertoire sowie Aspekte der Sprachidentität. In diesem Sinne wird Sprache nicht als klar abgrenzbare und fixe Einheit, sondern als ein sich ständig wandelndes Kontinuum verstanden, das sich über verschiedene Varietäten artikuliert. Die vorliegende Arbeit fokussiert insbesondere die folgenden Aspekte von Sprachigkeit: Spracheinstellungen, Sprachgebrauch sowie die subjektiven Sinnkonstruktionen der jungen Erwachsenen in Bezug auf ihre Sprachen und Varietäten. Es soll in Erfahrung gebracht werden, wie sie sich und ihre (Mehr-)Sprachigkeit in der autobiografischen Erzählung darstellen und welche Bedeutung sie im Moment des Interviews dem Rätoromanischen zuschreiben.

Dazu werden *Spracheinstellungen* – verstanden als latente, kognitive und kontextvariable Gebilde – gegenüber Varietäten (insbesondere gegenüber dem Rätoromanischen) sowie gegenüber Sprecher*innen, Sprachräumen und Sprachverhalten rekonstruiert. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass das Umfeld – insbesondere Sprachideologien, Sprachdiskurse, sowie das institutionelle Bildungssystem und sämtliche sozialen Kontakte – Einfluss auf die individuellen Spracheinstellungen hat. Es wird vermutet, dass Sprachideologien wie die (R)Einheitsideologie, die Nationalsprachenideologie, die Standardideologie oder die Muttersprachideologie sowie verbreitete Sprachdiskurse, welche die Bedeutsamkeit der Mehrsprachigkeit zwischen den Polen *pride* und *profit* und in unterschiedlichen

Kontexten (‹Migration› und ‹Bildungselite›) verhandeln, auch in den Erzählungen der jungen Erwachsenen wirksam sind. Solche Ideologien und Diskurse beeinflussen sowohl die individuellen Spracheinstellungsäußerungen als auch die Positionierungen, welche die jungen Erwachsenen in der Erzählung situativ vornehmen.

In Ergänzung zu den Spracheinstellungen werden soziale *Positionierungen* – verstanden als Aspekte der Sprachhandlung, durch welche Individuen sich soziale Rollen und Identitäten zuweisen – als Ausdruck narrativer Identität rekonstruiert. Durch die in der Erzählung eingenommenen Selbstpositionierungen zeigen die jungen Erwachsenen, wie sie sich im Gespräch selbst sehen und wie sie von der Interviewerin wahrgenommen werden wollen. In der Analyse werden divergierende Selbstpositionierungen – explizite und implizite – auf verschiedenen Ebenen herausgearbeitet. Dazu zählt, wie sich das erzählende Ich gegenüber anderen Menschen positioniert, wie es sich gegenüber der Forscherin sowie gegenüber sich selbst positioniert.

Im gesamten Komplex eingenommener Positionierungen manifestiert sich die *narrative Identität* – verstanden als die Art, wie sich die erzählende junge, erwachsene Person im Gespräch aufgrund persönlicher Erlebnisse und der damit verbundenen Gefühle situativ dar- und herstellt. Die Erlebnisse – oder besser gesagt, eine Auswahl einzelner zum Zeitpunkt des Interviews als sinnvoll und relevant empfundener Erlebnisse – bilden die Grundlage für ihre Erzählung, verstanden als sprachliche Repräsentation erinnernder Rekonstruktionen. Es wird davon ausgegangen, dass im vorliegenden Untersuchungsmaterial sowohl Ereignis- und Vorfall- als auch Wendepunkterzählungen enthalten sind, dass sich die jungen Erwachsenen in verschiedenen Situationen als handlungsfähig oder -unfähig erlebten und dass sie persönliche Veränderungen ihrer Selbst als final oder kausal wahrnehmen. Da der Analysefokus aber nicht in der Charakterisierung oder der Typisierung von Erzählungen liegt, werden die Erzählungen nicht danach kategorisiert und zugeordnet. Vereinzelt wird jedoch auf diese Konzepte verwiesen.

Ein besonderer Fokus wird auf die identitären Selbstverortungen der jungen Erwachsenen in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit gelegt. Ausgehend von einem aktuellen Verständnis von *Identität* – verstanden als flexibles, dynamisches, in der Gesprächssituation konstruiertes Konzept – wird vermutet, dass die Erzählenden, einerseits geprägt von unterschiedlichen Rollen, die sie in ihrem Leben einnehmen (als Kinder in ihrem familiären Umfeld, als Schüler*innen, als Freund*innen, als Mitglieder eines Vereins etc.), andererseits beeinflusst von der Autorin als Angehörige der rätoromanischen Sprachgruppe sowie auch von der medialen und politischen

Umgebung⁸⁰, mehrere sprachliche Teilidentitäten konstruieren. Die Analyse bietet einen Blick auf ein situatives, vorläufiges Identitätskonstrukt, das aus mehreren Teilidentitäten besteht, wobei diese im Moment der Erzählung unterschiedlich stark gewichtet werden. So könnte es sein, dass sich eine Person im Gespräch mit der Autorin vor allem als Romanischsprachige positioniert, sich aber gleichzeitig als Zweisprachige (rätoromanisch-schweizerdeutsch) wahrnimmt, dieser Teilidentität im Moment der Erzählung aber weniger Gewicht beimisst.

Das Zusammenspiel dieser hier vorgestellten Konzepte erlaubt im Anschluss an die interpretative, rekonstruktive Analyse der Erzählungen eine Beschreibung des Spracherlebens der jungen Erwachsenen, wobei zuerst einzelne Erzählungen im Fokus stehen, bevor saliente Aspekte miteinander verglichen werden.

⁸⁰ Rund um den Zeitpunkt der geführten Gespräche fanden im Kanton Graubünden National- und Ständeratswahlen statt. Politische Debatten – auch zum Thema Mehrsprachigkeit und Minderheitensprachen – waren zu diesem Zeitpunkt medial stark präsent. Im August 2019 feierte die Lia Rumantscha (Dachorganisation aller regionaler und überregionaler Vereinigungen und Organisationen zum Erhalt und der Förderung der rätoromanischen Sprache und Kultur in der Schweiz) ihr 100-jähriges Bestehen. Dazu wurde ein mehrtägiges Festival in Zuoz organisiert, an welchem Podiumsdiskussionen und Vorträge, aber auch ein umfassendes kulturelles Rahmenprogramm mit Theater- und Musikaufführungen sowie Lesungen angeboten wurden. Zur Geschichte der Lia Rumantscha siehe die Dissertation von Lechmann (2005): Rätoromanische Sprachbewegung: Die Geschichte der Lia Rumantscha von 1919 bis 1996.

4 METHODOLOGIE UND METHODE

In diesem Kapitel 4 zur Methodologie und Methode geht es darum, in einem ersten Schritt (4.1) die dieser Untersuchung zugrundeliegende Forschungslogik in ihren Grundzügen zu beschreiben. Dazu werden die bezüglich der vorliegenden Untersuchung relevantesten Grundannahmen der interpretativen Sozialforschung präsentiert und erläutert. In einem zweiten Schritt (4.2) wird, aufbauend auf dem Verständnis der zuvor beschriebenen Forschungslogik, die Sprachbiografie als gewählter Forschungszugang vorgestellt. Anschliessend werden in einem dritten Schritt (4.3) die in dieser Untersuchung angewandten Methoden erläutert. Eine Beschreibung der konkreten Umsetzung dieser Methoden erfolgt in Kapitel 5.

4.1 Interpretative Sozialforschung als Methodologie

Die in der Erhebungs- und Analysephase dieser Studie angewandten Methoden orientieren sich an einem Forschungsverständnis, das in der interpretativen Sozialforschung⁸¹ ihren Ursprung hat. Als Sammelbegriff aller offenen Verfahren steht diese den quantitativ orientierten Forschungszugängen gegenüber. In ihrer Logik geht es grundsätzlich darum, Neues zu entdecken und nicht darum, bereits Bekanntes zu bestätigen. Konkret bedeutet dies, dass Hypothesen zu Beginn einer Untersuchung eher zurückgestellt werden und erst im Laufe des Analyseprozesses generiert werden (Rosenthal 2015, 13). Das Ziel der Forscherin oder des Forschers ist es, die Alltagswelt der untersuchten Person respektive einen bestimmten Bereich dieser Welt zu verstehen. Dieses allumfassende Ziel geht auf den Gründer der *verstehenden Soziologie* in Deutschland, Max Weber⁸², zurück. Im Zentrum des Forschungsinteresses steht die Frage, wie die Menschen ihre Welt interpretieren und interaktiv herstellen, wobei gerade ihr implizites Wissen und ihre subjektiven Bedeutungszuweisungen interessant sind. Um latente Sinngehalte und Wirkungszusammenhänge zu erfassen, bedarf es keiner vorgegebenen Kategorien, sondern einer interpretativen, rekonstruktiven Vorgehensweise, in welcher die forschende Person zunächst die Perspektive der untersuchten Person einnimmt und die Ergebnisse aus ihrer Sichtweise darstellt.

⁸¹ In anderen Kontexten wird auch der Begriff *qualitative Sozialforschung* verwendet. Da meine Untersuchung auf einem rekonstruktiven, interpretativen Analyseverfahren beruht, benutze ich in dieser Arbeit den Begriff *interpretative Sozialforschung*. Damit reiht sich diesbezüglich diese Arbeit in eine Vielzahl von Untersuchungen der Soziolinguistik ein (vgl. z. B. Thoma (2018), Schwendowius (2015)).

⁸² Max Weber (1864-1920) gilt als Anhänger der «verstehenden Soziologie» und dadurch auch als Wegbereiter der qualitativen Sozialforschung. Das Ziel einer qualitativen Forschung beschreibt Weber folgendermassen: «Soziologie [...] soll heissen: Eine Wissenschaft, welche soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will» (Weber, 1921, S. 4 zit. nach Heiser 2018, 8–9). Mit *deutend verstehen* fordert Weber, dass beobachtbares Handeln nicht nur hingenommen wird, sondern auch «zwischen den Zeilen» gelesen werden muss.

4.1.1 Die Anfänge der interpretativen Sozialforschung

Die interpretative Sozialforschung und das ihr zugrundeliegende interpretative Paradigma nehmen ihren Anfang mit der Gründung der ersten amerikanischen Fakultät für Soziologie an der University of Chicago. Die in den 1920er Jahren sich rasant verändernden sozialen und ökonomischen Lebensbedingungen dieser Stadt wurden zum thematischen Schwerpunkt von ersten expliziten und theoretisch fundierten qualitativen Untersuchungen⁸³ (Heiser 2018, 16–19). Diese lieferten wertvolle Grundlagen für die heutigen Methoden der qualitativen Sozialforschung. Im deutschsprachigen Raum konnten sich ähnliche Vorgehen bei Forschungsarbeiten, unter anderem wegen des Nationalsozialismus, erst in den 1970er Jahren – insbesondere unterstützt und gefördert durch die «Arbeitsgruppe der Bielefelder Soziologen» um Joachim Matthes – etablieren. Zu dieser Gruppe zählte auch Fritz Schütze, der durch die Entwicklung des narrativen Interviews (vgl. Kapitel 4.3.1) und seine biografischen Analysen international bekannt wurde (Rosenthal 2015, 28). Wenn auch die konkrete Ausarbeitung qualitativer Methoden länger dauerte, so ebneten dennoch bedeutende Vordenker den Weg dorthin. Einer von ihnen war Georg Simmel (1858–1918), der die Gesellschaft als ein durch die Wechselwirkung der Individuen hervorgebrachtes Gebilde verstand und sich von der Idee distanzierte, dass die Gesellschaft ein gegebenes statisches Gebilde sei (Rosenthal 2015, 30–31). Weiter zählt der Wiener Soziologe Alfred Schütz (1899–1959) zu den Vordenkern und ist Begründer eines sequenziell rekonstruktiven Vorgehens. Er setzte sich kritisch mit den Gedanken Webers auseinander und ergänzte dessen Ansicht der sozialen Welt durch die Ebene eines Fremdverstehens. Das Fremdverstehen werde mit Hilfe von Typisierungen möglich, die vom besonderen Hier und Jetzt der aktuellen Situation abstrahieren und auf vorangegangenen Erfahrungen beruhen (Rosenthal 2015, 31–33). Die Gedanken von George Herbert Mead (1863–1931) zur Bestimmung des Selbst waren ebenfalls prägend für die methodologische Diskussion. Er postulierte, dass Sinn und Bedeutung sozial – also in der Wechselwirkung von mehreren Personen – entstehen. Damit der Organismus ein Selbst entwickeln kann, muss er in eine immer schon mit anderen geteilte, symbolische Welt hineinsozialisiert werden. Mead kam zum Schluss, dass die Identität eines Individuums durch die Gesellschaft bedingt ist (Rosenthal 2015, 33). Ein anderes Verständnis von Gesellschaft hatte Émile Durkheim (1858–1917), der auch wegweisend für eine neue Theorie der Gesellschaft und somit auch für die Erforschung sozialer Phänomene war. Bei Durkheim, der in Frankreich von der Französischen Revolution geprägt war, spielte das Kollektibewusstsein eine

⁸³ Zu den relevantesten Forschungsarbeiten der Chicago School zählen die sogenannte *Polish Peasant-Studie* von William Isaac Thomas und Florian Znaniecki sowie weitere Studien von Nels Anderson (1923) oder Paul Cressey (1932), beide zitiert in Heiser (2018, 19).

bedeutende Rolle, insofern es auf das Individuum einen Zwang ausübt⁸⁴ (Rosenthal 2015, 35). Nachdem diese und weitere Vertreter des neuen Forschungsstils den Weg für neue Methoden geebnet hatten, gründeten Anselm Strauss (1916–1996) und Barney Glaser (1930–2022) in den 1960er Jahren die Grounded Theory. Während Barton und Lazarsfeld die neuen qualitativen Forschungsvorgehen als eine explorative Vorbereitung für die anschliessende quantitative Erhebung eines sozialen Phänomens betrachteten, erachteten Strauss und Glaser diese als weit mehr als das. Gemäss Lamnek und Krell trage ihre «Grounded Theory» dazu bei, die Diskrepanz zwischen den logisch-deduktiven Theorien und der Realität zu verringern, indem sie zwar Verständnis- und Verständigungsgrundlage für eine weiterführende quantitative Studie bieten, darüber hinaus aber auch den empirischen Situationen stärker gerecht würden. Deshalb können solche auf empirischen Daten und Einsichten beruhende Methoden brauchbare und zutreffende Vorhersagen, Erklärungen, Interpretationen und Anwendungsmöglichkeiten liefern (Lamnek & Krell 2016, 98–105).

4.1.2 Offenheit als Grundsatz der interpretativen Sozialforschung

Im folgenden Unterkapitel wird der zentrale Grundsatz der interpretativen Sozialforschung – nämlich die Offenheit gegenüber dem zu erforschenden Phänomen – beschrieben. Die damit verbundenen Prinzipien, welche bei der Umsetzung der vorliegenden Studie sowohl in der Erhebungs- als auch in der Auswertungsphase wegweisend waren und durch die angewandten Methoden (vgl. Kapitel 4.3) Berücksichtigung fanden, werden ebenfalls vorgestellt.

Der aus der Kritik an standardisierten, quantitativ orientierten Forschungszugängen entstandene Grundsatz der Offenheit verpflichtet Forschende eines qualitativen Zugangs zu einer grösstmöglichen Offenheit. Der Wahrnehmungstrichter empirischer Sozialforscher*innen soll so offen wie möglich sein, um auch unerwartete Informationen zu erhalten und dadurch das möglicherweise Neue zu entdecken. So gesehen wird die interpretative Sozialforschung nicht als hypothesenprüfendes, sondern als hypothesengenerierendes Verfahren verstanden (Lamnek & Krell 2016, 33–34). Eine offene Haltung gilt für den gesamten Forschungsprozess. So sollte bereits die Forschungsfrage offen formuliert werden und sich, im Unterschied zu den Forschungsfragen in einem deduktiven Verfahren, erst im Laufe der Untersuchung spezifizieren. Die anschliessende Datengewinnung ist diesem Grundsatz nach weder theoretisch vorstrukturiert noch hypothesengeleitet. Forschende, welche diesem Grundsatz folgen, sind also darum bemüht, das Ergebnis der Befragung oder der Beobachtung weder durch ihre wissenschaftlichen Annahmen oder alltagsweltlichen Vorurteile noch durch bereits vorbereitete Fragen zu beeinflussen. Mögliche

⁸⁴ Eine detaillierte Beschreibung der historischen Entwicklung der interpretativen Sozialforschung sowie deren Wegbereiter und Vertreter findet sich bei Rosenthal (2015, 27–39).

Hypothesen werden erst auf Grundlage empirischer Beobachtung entworfen, überprüft und verändert (Rosenthal 2015, 50–51). Die forschende Person zeigt sich ausserdem offen gegenüber der Wahl geeigneter Erhebungs- und Analysemethoden. Dabei soll verhindert werden, dass der Forschungsgegenstand von den Methoden, die man zu seiner Ergründung einsetzt, konstituiert wird. Vielmehr sollten die Methoden umgekehrt dem Gegenstand entsprechend angemessen gewählt und angewendet werden (Flick 2010, 32). Eine konsequent offene Haltung wird auch gegenüber der befragten Person eingenommen, indem auf deren Bedürfnisse und Wünsche eingegangen wird, sodass diese beispielsweise entlang ihrer eigenen Relevanzen zu einem Thema erzählen kann (Rosenthal 2015, 56). Im Analyseprozess bedeutet der Grundsatz der Offenheit, dass einer Entdeckungs- und nicht einer Überprüfungslogik gefolgt wird. Dabei spielen drei Prinzipien eine Rolle: die Rekonstruktion, die Abduktion und die Sequenzialität.

Die *Rekonstruktion* oder *rekonstruktive Analyse* setzt voraus, dass im Analyseprozess keine vorher formulierten Hypothesen verwendet, sondern diese ausschliesslich im Gesamtzusammenhang des Textes fortlaufend formuliert, überprüft und verändert werden. Ein solches rekonstruktives Verfahren steht subsumptionslogischen Verfahren gegenüber, welche Textstellen aus dem Gesamtzusammenhang herausnehmen und Kategorien zuordnen (Rosenthal 2015, 59). Des Weiteren werden keine induktiv gewonnenen Kategorien am Text angewendet, sondern es wird jeder Fall für sich in seinem Sinnzusammenhang rekonstruiert, weil: «Was sich für den einen Fall als eine wichtige Kategorie erweisen kann, kann im anderen Fall nur wenig wirksam oder bedeutungslos sein» (Rosenthal 2015, 60). Eine rekonstruktive Analyse ermöglicht das Aufdecken von Handlungsmotiven und latenten Sinnstrukturen (Lamnek & Krell 2016, 41), was einen deutlichen Mehrwert gegenüber herkömmlichen Analyseverfahren darstellt.

Die *Abduktion* geht auf Charles Sanders Peirce (1839–1914) zurück. Sie steht ebenso wie die Rekonstruktion für eine innovative Erkenntnisgewinnung, die sich deutlich von deduktiven und induktiven Schlussfolgerungsmodi unterscheidet. Mithilfe der Deduktion sollen vorgefundene Phänomene mit bestehenden Theorien erklärt werden, mit Induktion wird versucht, Hypothesen aus dem Material heraus zu entwickeln, um auf diesem Weg eine neue Theorie abzuleiten. Die Abduktion soll zwar ebenfalls von der Empirie zur Theorie gelangen, dazu benutzt die Forscherin respektive der Forscher aber keine vorgefassten Hypothesen, sondern lässt sich von den Daten überraschen (Schwendowius 2015, 119). Werden die drei unterschiedlichen Schlussfolgerungslogiken in Bezug auf den Erkenntnisgewinn beurteilt, so schneidet die deduktive Schlussfolgerung schlecht ab, da sie tautologisch vorgeht und daher kaum erkenntniserweiternd ist. Diese Denkweise stellt dennoch ein typisches alltägliches Denkmuster dar (Heiser 2018, 35): Es wird etwas beobachtet –

beispielsweise das stockende Romanischsprechen eines in Romanischbünden aufgewachsenen jungen Erwachsenen. Wird der Deduktionslogik gefolgt, so werden nun alle zur Verfügung stehende Theorien und Konzepte – beispielsweise Theorien des Spracherwerbs⁸⁵ – genutzt, um diese Feststellung zu erklären. Dadurch ist es möglich, eine allgemein gültige Regel (Theorie) auf einen besonderen Fall anzuwenden. Wird induktiv vorgegangen, so wird umgekehrt vom einzelnen Fall und der dort gemachten Beobachtung auf eine allgemein gültige Regel geschlossen, was wiederum nur wenige neue Erkenntnisse bringt. Der Abduktion liegt ähnlich wie der Induktion eine empirische Beobachtung zugrunde, welche aber vorerst nicht eingeordnet wird, da ihr sowohl Hypothesen als auch Theorien fehlen. Da diese Forschungslogik im Laufe des Forschungsprozesses erst neue Regeln (er)findet, gilt sie in der qualitativen Sozialforschung als ‹Geheimtipp›. Reichertz (2019) beschreibt dies wie folgt:

Eine Ordnung, eine Regel ist bei diesem Verfahren also erst noch zu (er)finden – und zwar mit Hilfe einer geistigen Anstrengung. Etwas Unverständliches wird in den Daten vorgefunden, und aufgrund des geistigen Entwurfs einer neuen Regel wird sowohl die Regel gefunden bzw. erfunden und zugleich klar, was der Fall ist (Reichertz 2019, 281).

In welcher Form ein abduktives Vorgehen konkret umgesetzt wird, hängt von der Disziplin und ihren Vertreter*innen ab. Die vorliegende Studie orientiert sich insbesondere an der Lesart von Rosenthal (2015), welche an frühe Arbeiten von Ulrich Oevermann anknüpft.

Die *Sequenzialität* als drittes Prinzip der Offenheit verlangt ein kleinschrittiges Analyseverfahren am Text, das die Gestaltung der Textproduktion rekonstruiert. Texteinheit um Texteinheit werden Hypothesen zum Erzählten – aber auch zu möglichem Unerzählten – formuliert. Ziel dieses Verfahrens ist es herauszufinden, welche Themen die erzählende Person auswählt, weshalb sie diese fokussiert und was sie womöglich auslässt. Zu Beginn der Erzählung steht der Erzählerin respektive dem Erzähler ein breites Feld zur Verfügung, aus welchem ausgewählt werden kann, was erzählt wird. Mit jeder erzählten Sequenz verringern sich diese Möglichkeiten zunehmend und es eröffnen sich wieder neue Möglichkeiten (Rosenthal 2015, 76). Über das abduktive Vorgehen werden je Sequenz mögliche Hypothesen gebildet – beispielsweise zur Frage, inwiefern sich eine Person als zweisprachig identifiziert. Dabei wird versucht, alle möglichen Lesarten der Sequenz zu berücksichtigen und einzelne Lesarten erst wieder zu verlassen, wenn sich diese in den folgenden Sequenzen nicht bestätigen lassen. Entwickelte Hypothesen – auch *Lesarten* genannt – werden in der nächstfolgenden Sequenz überprüft und gegebenenfalls verändert oder verworfen. Auf diese Weise entstehen ‹am Schluss› der Fallanalyse wenige fallbezogene Hypothesen. Konsequenterweise erfordert die Sequenzanalyse, dass

⁸⁵ Z. B. die bekannten Spracherwerbstheorien von Noam Chomsky (Nativismus) oder Jean Piaget (Kognitivismus).

bereits vorhandenes Kontextwissen zum Gespräch oder zum Fall jeweils so weit wie möglich ausgeblendet wird (Rosenthal 2015, 78).

Diese Grundsätze und Prinzipien für die Gestaltung eines Forschungsprozesses bietet die Grounded-Theory-Methodologie. Diese bezeichnet keine konkrete Methode oder Technik, sondern lässt sich grundsätzlicher als «Forschungsstil» beschreiben und verstehen (Strübing 2014, 10). In der vorliegenden Arbeit wird diese Methodologie in diesem Sinne verstanden, was dazu führt, dass sich sowohl die gewählten Methoden der Datenerhebung und der Datenanalyse als auch die generelle Arbeitshaltung an diesem Forschungsstil orientieren.

Wie die hier präsentierten Forschungsprinzipien im Forschungsprozess berücksichtigt wurden, wird in Kapitel 5 anhand von Beispielen gezeigt. Vorab sollen jedoch, aufbauend auf den methodologischen Grundsätzen, Ausführungen zum gewählten Forschungszugang gemacht werden (4.2).

4.2 Sprachbiografie als Forschungszugang

Für die vorliegende Studie wurde die Sprachbiografie als Forschungszugang gewählt. Im folgenden Kapitel werden drei in der Forschungslandschaft etablierte Definitionen des Begriffs *Sprachbiografie* näher ausgeführt und es wird beschrieben, was die jeweils zitierten Forscherinnen unter dem aus der Biografieforschung entstandenen sprachbiografischen Ansatz sowie dem damit verbundenen Begriff verstehen. Ausgehend von diesen drei Exponentinnen⁸⁶, wird das für die vorliegende Arbeit geltende Verständnis des Begriffs *Sprachbiografie* abgeleitet und dargelegt, inwiefern die Sprachbiografie als Forschungszugang verstanden wird.

4.2.1 Rita Franceschini: Sprachbiografie als autobiografische Erzählung über das eigene Erleben von Sprachen

Eine der Forscherinnen, welche den Begriff der Sprachbiografie⁸⁷ massgeblich geprägt hat, ist Rita Franceschini. Im Rahmen des Basel-Prag-Projekts⁸⁸ untersuchte sie

⁸⁶ Natürlich gibt es noch weitere relevante Forschende zu diesem Themenfeld sowie etliche weitere relevante Begriffsdefinitionen. Hier wurde versucht, inhaltlich voneinander abweichende Definitionen zu wählen, um die für die vorliegende Arbeit gültige Definition auf unterschiedliche Aspekte abzustützen.

⁸⁷ Einige Forscher*innen schreiben den Begriff *Sprachbiografie* mit 'ph', andere mit 'f'. Gemäss Duden sind beide Schreibweisen zugelassen, wobei die Schreibweise mit 'f' an erster Stelle aufgeführt ist. In der vorliegenden Studie wird die Schreibweise mit 'f' bevorzugt, die auch von Tophinke (2002) sowie von Coray und Strebel (2011) verwendet wird. Ausserdem wurde innerhalb des Projekts (z. B. im Austausch mit Behörden, an Referaten oder im Gespräch mit den Proband*innen) häufig die rätoromanische Bezeichnung *biografias linguisticas* verwendet, weshalb die analoge Schreibweise mit 'f' im Deutschen nahe lag. Die Schreibweise mit 'ph' wird in dieser Arbeit ausschliesslich in wörtlichen Zitaten verwendet. Analog dazu verwende ich die Schreibweise im Wort *Biografie*.

⁸⁸ Das Basel-Prag-Projekt wurde unter dem Titel *Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien tschechischer Remigranten und mehrsprachiger Schweizer* von einer interdisziplinären Forschergruppe aus Basel und Prag (Literaturwissenschaftler, Soziologen, Kulturanthropologen und Sprachwissenschaftlern) geführt. Unterstützt wurde das in den Jahren 1995-1999 realisierte Projekt vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung. Aus dem Projekt gingen mehrere Publikationen hervor, unter anderem die in der Sprachbiografieforschung bekannten Studien von Franceschini (2001a) und Franceschini (2001b).

Sprachbiografien mehrsprachiger Sprecher*innen, die sie als Forschungszugang zu Spracherwerbsprozessen und generell zum Leben von Individuen mit mehreren Sprachen betrachtet. Gemäss der Autorin ermöglicht es der sprachbiografische Ansatz den Forschenden, aus einer individuellen Perspektive subjektive Sinnzusammenhänge zu ergründen. Bei einer Sprachbiografie gehe es nicht darum, einzelne aneinander gereihte Stationen und sprachliche Ereignisse des Lebens aufzuzählen, sondern um die subjektiven Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen, die mit solchen Erlebnissen in Zusammenhang gebracht werden. Durch diesen Ansatz erhalte das Individuum Raum, die eigene Geschichte darzustellen – so wie dies in der Biografieforschung bereits seit längerem Usus ist. Thematisch stehe bei der Sprachbiografieforschung das Erleben von Sprachlichem im Vordergrund, während die Biografieforschung das Gesamtleben in den Blick nimmt (Franceschini 2002, 20). Im Rahmen des Basel-Prag-Projekts definierte Franceschini Sprachbiografien als

[...] Autobiographien, in denen das Hauptaugenmerk des Interviews auf den Erwerb und den Umgang mit den eigenen Sprachen gerichtet ist (Franceschini 2002, 26).

Seit dieser Definition haben sich der Begriff der *Sprachbiografie* und das entsprechende Forschungsfeld weiterentwickelt. Während Franceschini in ihrer Forschung inhaltlich vor allem den Spracherwerb thematisierte und ihre Definition von Sprachbiografie darauf ausgerichtet war, hat sich die Thematik erweitert, die mittels einer Sprachbiografie untersucht wird. In der aktuellen Soziolinguistik wird unter dem Begriff der *Sprachbiografie* im weitesten Sinne 'das Erzählen über das individuelle Erleben von Sprache(n) im Verlauf des eigenen Lebens' verstanden. Auch Franceschini verwendet in einer später erschienenen Publikation eine breiter gefasste Definition des Begriffs, wenn sie unter *Sprachbiografie* generell 'lebensgeschichtliche Erzählungen über das eigene Erleben von Sprachen' zusammenfasst (Franceschini & Miecznikowski 2004, 7).

In der vorliegenden Studie lehnt sich das Verständnis des Begriffs der Sprachbiografie an die jüngere Formulierung Franceschinis an.

4.2.2 Ulla Fix: Sprachbiografie als Zugang zum individuellen Spracherleben und als Zeugnis der Sprachentwicklung

In ihrem Artikel *Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte* nimmt Ulla Fix (2010) eine Definition des Begriffes *Sprachbiografie* vor. Dabei nennt sie zwei grundlegend verschiedene Aufgaben der Sprachbiografieforschung. Einerseits sei die Sprachbiografie ein geeignetes Mittel, um die Rolle von Sprache(n) im Leben eines Individuums zu beleuchten. Hierbei stünden Forschungsfragen, wie jemand Sprachen gelernt hat, wie eine Person sich in der Zwei- und Mehrsprachigkeit bewegt und wie sie Sprachenwechsel verkraftet, sowie grundsätzlich Phänomene der Mehrsprachigkeit, der Migration und ihrer politischen

und sozialen Bezüge im Vordergrund (Fix 2010, 11). Der Sprachbiografie komme aber nebst dem inhaltlichen Schwerpunkt eine weitere Aufgabe zu. Sprachbiografien, die das Spracherleben dokumentieren, würden nämlich auch einen Beitrag zur Sprachgeschichtsschreibung leisten und seien so gesehen auch aus zeitgeschichtlicher Perspektive von Interesse. Mittels ihrer Erzählungen über Sprache(n) würden die Individuen Zeitzeugnisse erschaffen, welche die Sprachentwicklung über lange Zeit dokumentieren (Fix 2010, 11). Diese doppelte Herausforderung wurde auch von Renata Coray beschrieben:

Pointiert zusammengefasst[,] ist in der Sprachbiografieforschung Sprache nicht nur das Medium, sondern auch die Botschaft: Sprachbiografieforschung erhebt *mittels Sprache* Informationen zum *Thema Sprache* (Coray 2011, 252).

In der vorliegenden Arbeit werden beide von Fix angesprochenen Aufgaben der Sprachbiografieforschung berücksichtigt. Einerseits geben die im Projekt entstandenen Sprachbiografien junger Erwachsener aus Romanischbünden Einblick in das individuelle Erleben von (Mehr-)Sprachigkeit – wobei insbesondere die subjektive Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische beleuchtet werden –, andererseits werden die Sprachbiografien als Dokumente erachtet, die es Interessierten in Zukunft ermöglichen, einen historischen Blick auf die derzeitigen sozialen, politischen und sprachlichen Verhältnisse Romanischbündens zu werfen.

4.2.3 Doris Tophinke: Sprachbiografie als erlebte, erinnerte sowie sprachlich rekonstruierte Geschichte

Eine weitere Vertreterin der Sprachbiografieforschung ist Doris Tophinke. Sie versuchte, den Begriff *Sprachbiografie* zu präzisieren, indem sie drei grundlegende Konzepte – die erlebte Geschichte, die erinnerte Geschichte sowie die sprachliche Rekonstruktion der Geschichte – voneinander unterschied. Mit dem Begriff *Sprachbiografie* können alle drei Konzepte gemeint sein. Das erste Konzept beziehe sich auf alle in der Vergangenheit eines Individuums real gemachten Spracherfahrungen zum Erwerb von Sprache(n) und Sprachvarietäten sowie auf die Sprachpraxis und die daraus entstandenen Spracheinstellungen (Tophinke 2002, 3–6). Bei einer Sprachbiografie könne es sich allerdings auch um eine rein erinnernde Rekonstruktion sprachbiografisch relevanter Erfahrungen handeln. Tophinke führt hierzu aus, dass sich ein Individuum nie an seine Spracherfahrung als Ganzes erinnern könne und die Rekonstruktion somit immer einer Selektion unterworfen sei (Tophinke 2002, 6–7). Mit dem dritten Konzept beschreibt sie die sprachliche Rekonstruktion der erlebten Geschichte, die mündlich oder schriftlich realisiert wird (Tophinke 2002, 7–11). Allen drei Konzepten ist gemeinsam, dass sie an eine Person gebunden sind und somit einen individuellen Charakter haben. Gleichzeitig weisen alle drei neben dem individuellen einen sozialen Aspekt auf, da sprachliches Erleben unweigerlich in einem

sozialen Kontext stattfindet. Die Sprachbiografie ist laut Tophinke also sowohl individuell als auch sozial bedingt (Tophinke 2002, 2). Die vorliegende Studie, für die als Forschungszugang die Sprachbiografie gewählt wurde, beschränkt sich ausschliesslich auf das dritte Konzept von Tophinke – die sprachliche Rekonstruktion der erlebten Geschichte. Aus diesen in den Erhebungssituationen hervorgebrachten mündlichen Erzählungen können zwar möglicherweise Rückschlüsse auf die tatsächlich erlebten Geschichten gezogen werden, überprüft werden können die Geschehnisse aber aufgrund der verbalisierten Sprachbiografien nicht. Ebenso wie die tatsächlichen Geschichten bleiben auch die erinnerten Erlebnisse der forschenden Person verborgen. Es kann einzig davon ausgegangen werden, dass das Erlebte teilweise erinnert wird und die interviewten Personen wiederum Teile dieser Erinnerungen in ihren Erzählungen hervorbringen. Da die Erzählungen in einer sozialen «Face-to-Face»-Situation entstehen, werden sie nicht unwesentlich von allen in der Situation Beteiligten mitbestimmt (Tophinke 2002, 11), weshalb in dieser Untersuchung ebenfalls von einer situativen (im Moment entstandenen und durch den Moment bedingten) sowie ko-konstruierten (von der Person selbst sowie von der Forscherin beeinflussten) Erzählung gesprochen wird.

Die sprachliche Rekonstruktion der erlebten Geschichte, auf die sich die vorliegende Studie beschränkt, wird unter Rekurs auf kognitive Erinnerungen durch das Individuum individuell im Zeitpunkt des Interviews in einem sozial-kommunikativen Geschehen hervorgebracht.

4.2.4 Definition und Verständnis von *Sprachbiografie* in der vorliegenden Untersuchung

In der vorliegenden Arbeit wird die *Sprachbiografie* als 'situativ hervorgebrachte sprachlich ko-konstruierte Erzählung über das eigene Erleben und das Empfinden von Sprache(n)' verstanden. Die Sprachbiografie dient als Instrument, das den Zugang zum individuell wahrgenommenen Sprachgebrauch, zu Spracheinstellungen, zu Positionierungen gegenüber Sprache(n), zur sprachlichen Identität sowie zu relevanten sprachlichen Erfahrungen und damit verbundenen subjektiven Sinnstrukturen ermöglicht.

Wenn auch die Definitionen zum Begriff *Sprachbiografie* vielfältig sind und sich in den einzelnen Forschungsprojekten unterscheiden, sind sich die Sprachbiografieforscher*innen darüber einig, dass eine Sprachbiografie im Idealfall aus einem freien narrativen Interview hervorgeht. Im folgenden Kapitel wird diese Methode sowie weitere für die vorliegende Untersuchung gewählten Methoden des Erhebungs- und Analyseprozesses beschrieben. In Kapitel 5 wird anschliessend die konkrete Anwendung dieser Methoden im Forschungsprozess dokumentiert.

4.3 Methoden für die Datengewinnung und -auswertung

Für die Datengewinnung wurden zwei sich ergänzende Methoden eingesetzt: das narrative Interview nach Fritz Schütze (1983) und das Sprachenportrait nach Brigitta Busch (2018). Beide Instrumente werden in den folgenden Unterkapiteln (4.3.1 und 4.3.2) erläutert. Für die Datenauswertung wurde entlang den Grundprinzipien einer abduktiven, rekonstruktiven Forschungslogik analysiert, wobei die Methoden der Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2015) sowie die Positionierungsanalyse nach Lucius-Hoene & Deppermann (2002) leitend waren, was nachstehend (4.3.3) ausgeführt wird.

4.3.1 Das narrative Interview

Die offene Form des narrativen Interviews nach Fritz Schütze (1983) gilt, seit sich im deutschsprachigen Raum die methodologischen Implikationen der interpretativen Sozialforschung etabliert haben, als Königsweg, um zu einer Sprachbiografie zu gelangen und dadurch Einblicke in das individuelle Erleben von Sprache(n) zu erhalten (Franceschini & Miecznikowski 2004, 9–11). Es waren unter anderem die Forscher*innen um die ‹Arbeitsgruppe der Bielefelder Soziologen›, welcher auch Schütze angehörte, die diese Interviewform propagierten⁸⁹. Sie konzipierten diese Art der Befragung, um die Ausgestaltung der vereinbarten Interviewthematik weitgehend den Befragten selbst zu überlassen sowie um relevante, eventuell sogar heikle Informationen zu erhalten (Küstters 2009, 21). Diese Vorgehensweise soll einer konsequenten Umsetzung der grundlegenden Prinzipien der Offenheit (vgl. Kapitel 4.1.2) – wie sie die interpretative Sozialforschung fordert – gerecht werden. Diesem Grundsatz folgend verzichten Forscher*innen auf eine hypothesengeleitete Datenerhebung und orientieren sich an den Relevanzen der Proband*innen und ihren alltagsweltlichen Konstruktionen (Rosenthal 2015, 163). Deshalb stehen beim narrativen Interview, anders als bei anderen Interviewformen, keine Antwortkategorien zur Auswahl. So soll die Perspektive der Interviewten erschlossen werden und einer möglichen Beeinflussung der Antworten – auch aufgrund sozialer Erwünschtheit – vorgebeugt werden (Küstters 2009, 20). Da die Interviewten bei dieser Technik nicht distanziert zu einem Thema befragt, sondern dazu angeregt werden, ihre Erinnerung wachzurufen und dadurch – wenn auch in einem anderen Kontext – das früher Erfahrene erneut zu durchleben, ist es möglich, an besonders authentische und

⁸⁹ Als erste Untersuchung, in welcher das narrative Interview eingesetzt wurde, gilt die Analyse von Machtstrukturen in Gemeinden in der kommunalen Verwaltung und Politik in Nordrhein-Westfalen, welche in den 1970er Jahren durchgeführt wurde. Schütze selbst plädierte dafür, bei dieser Untersuchung die Technik des narrativen Interviews anzuwenden. So wurden verschiedene involvierte Politiker und andere Personen zu freien Erzählungen aufgefordert. Diese Methode der Datengewinnung führte dazu, dass die Befragten sich auch zu heiklen, sonst eher gemiedenen Themen und Hintergründen äusserten.

Mehr zu dieser ersten Untersuchung bei Schütze (1977, S. 1, zit. nach Rosenthal 2015, 163) sowie bei Küstters (2009, 23).

umfängliche Informationen zu gelangen (Heiser 2018, 162). Schütze war nicht ohne Grund von der Wirkung und der Funktionsfähigkeit des narrativen Interviews überzeugt, denn seine Annahmen basieren auf der linguistischen Erzählforschung von William Labov und Joshua Waletzky⁹⁰ (1973 zit. nach Rosenthal 2015, 165). Im Unterschied zu anderen Interviewverfahren rekonstruiert das narrative Interview das Erleben von Ereignissen und hat nicht in erster Linie das Ziel, verschiedene Themen miteinander zu vergleichen (Rosenthal 2015, 164).

4.3.1.1 Verlauf eines narrativen Interviews

Der idealtypische Verlauf eines narrativen Interviews umfasst in der Regel drei zentrale Teile: Der erste Teil, die *autobiografische Anfangserzählung*⁹¹ (Schütze 1983, 285), wird durch eine Einstiegsfrage, den sogenannten *Erzählstimulus*⁹², eingeleitet. Dieser sollte so formuliert sein, dass er eine erzählgenerierende Wirkung entfaltet und die befragte Person dazu animiert, sich an ihr Erleben zu erinnern und dieses anschliessend mündlich wiederzugeben (Heiser 2018, 173). Dabei kann das Thema durch die Einstiegsfrage bereits eingegrenzt werden, indem beispielsweise nach einem bestimmten Lebensabschnitt gefragt wird. Die Frage kann aber auch offen gestellt werden, wenn sie weder eine Lebensphase noch ein spezifisches Thema fokussiert (Küsters 2009, 44). In dieser Anfangsphase gibt die Forscherin oder der Forscher Informationen zum Interviewverlauf sowie zum «prinzipiellen Schweigen während der Gesamterzählung» (Schütze, zit. nach Küsters 2009, 45). Ausserdem ergeben sich im Anschluss an den Erzählstimulus häufig Fragen, bevor die eigentliche Erzählung beginnt. In einer sogenannten *Aushandlungsphase* können diese gemeinsam besprochen werden. Diese Phase – auch Phase der Ratifizierung genannt – ist wesentlich, damit die beziehungsweise der Interviewte in Erzählbereitschaft kommt und sich dann auf die Erzählung einlassen kann (Küsters 2009, 56). Meist beginnt die autobiografische Erzählung mit einer *Erzählpräambel*, in welcher die erzählende Person argumentiert, wie sie sich im Folgenden verstanden wissen möchte und welche Vorüberlegungen sie sich gemacht hat (Küsters 2009, 57). Für das Gelingen des Interviews ist es zentral, dass sich die forschende Person während der Erzählung zurückhält und sich darauf beschränkt, die Erzählung zu bestärken und in Gang zu halten. Dazu gehört, die Emotionen der erzählenden Person aufzunehmen und zu teilen und dennoch keine Bewertungen des Erzählten vorzunehmen (Küsters 2009, 58). In der Regel werden die Erzählungen im Verlauf zunehmend detailliert, manchmal bleiben sie aber auch knapp

⁹⁰ Mehr zur linguistischen Erzählforschung nach Labov und Waletzky in Spiess und Tophinke (2018, 193) sowie in Halling (2003).

⁹¹ Die autobiografische Anfangserzählung wird an anderen Stellen auch *autobiografische Erzählung*, *freie Erzählung* oder *Stegreiferzählung* genannt. In der vorliegenden Arbeit verwende ich die Begriffe synonym.

⁹² Schütze (1983) und Rosenthal (2015) sprechen von der *Erzählaufforderung*. Diesen Begriff versucht diese Studie zu vermeiden, da dieser, im Gegensatz zum *Erzählstimulus*, der die befragte Person animiert, zu erzählen, einen Befehlscharakter aufweist. Mehr zur Kritik an diesem Begriff findet sich auch bei Thoma (2018, S. 77).

und argumentativ. Selbst in solchen Fällen sollte die interviewende Person nicht eingreifen, da sie durch ein Nachfragen das Gespräch unnötig in eine Richtung lenkt (Rosenthal 2015, 173). Während der Erzählphase ist die Forscherin respektive der Forscher angehalten, Erzähllücken zu identifizieren und zu notieren, um in der Nachfragephase darauf zurückkommen zu können. Rosenthal empfiehlt dazu, die Formulierungen der befragten Person aufzunehmen, um so besser ihre Perspektive einnehmen zu können (Rosenthal 2015, 147). Die Haupterzählung wird häufig durch eine sogenannte *Erzählkoda*, einen Schlusssatz, abgeschlossen (Schütze 1983, 284). Mit diesem Ende signalisiert die befragte Person, dass sie die Rederolle nun an die fragende Person zurückgibt. Die interviewende Person übernimmt die Gesprächsführung, wobei sie der Erzählerin beziehungsweise dem Erzähler ausreichend Zeit lässt, gegebenenfalls etwas zu ergänzen (Küsters 2009, 60).

Anschliessend bedankt sich die interviewende Person und beginnt mit dem sogenannten *immanenten Nachfragen*. Die dabei gestellten Fragen beziehen sich direkt auf die Erzählung (immanent) und zielen auf bisher Unerzähltes, das in der Haupterzählung zu wenig oder gar nicht aufgenommen wurde. Idealerweise werden diese Fragen in den Worten der erzählenden Person gestellt und generieren wiederum längere Erzählepisoden (Küsters 2009, 61–63). Dieser *immanente Nachfrageteil* ist ein essenzieller Teil des narrativen Interviews. Einerseits wird den Interviewten Interesse entgegengebracht, andererseits wird eine weitere Klärung des bereits Erwähnten ermöglicht (Rosenthal 2015, 175). Fischer-Rosenthal und Rosenthal (1997) unterscheiden drei Typen möglicher narrativer Nachfragen: das Ansteuern einer Lebensphase, das Präzisieren einer bestimmten Situation und das Ansteuern einer Beleg-Erzählung zu einem Argument (ebd. 1997, 146). In diesem Teil des Interviews orientiert sich die Forscherin respektive der Forscher stets an dem von der interviewten Person gestalteten thematischen Aufbau der Erzählung und an ihrer Wortwahl. Es wird das Gefühl einer Einladung zu vertieftem Erzählen vermittelt, wobei auch schwierige Lebensphasen oder Lebensbereiche nochmals thematisiert werden dürfen (Rosenthal 2015, 175).

Sind die immanenten Nachfragen abgeschlossen, beginnen die Forschenden mit den *exmanenten Nachfragen*. Der *exmanente Nachfrageteil* wird so bezeichnet, weil sich die Fragen nicht mehr auf die Erzählung beziehen, sondern unabhängig von dieser an die erzählende Person herangetragen werden. In dieser Phase bringt die interviewende Person ihre Themen ein, wobei die befragte Person als Expert*in angesehen wird (Schütze 1983, 285). Es werden alle interessierenden Sachverhalte angesprochen, sodass diese Phase auch als Absicherung angesehen werden kann, mit der alle für die Forschungsarbeit nötigen Informationen vervollständigt werden. In dieser Phase ähnelt das narrative Interview anderen Interviewformen, beispielsweise dem Leitfadeninterview (Küsters 2009, 63–64). Wurden alle nötigen Informationen

gesammelt, wird das Interview abgeschlossen. Dazu sollte beachtet werden, dass nicht mit einer Erzählung über ein schwieriges Erlebnis abgeschlossen wird, sondern dass die befragte Person durch die Nachfragen an einen ‹sicheren Ort›⁹³ im Leben gelangt, sodass das Gespräch mit einem sicheren und stabilen Gefühl beendet werden kann (Rosenthal 2015, 176).

Im Nachgang zum eigentlichen Gespräch – nach Abschalten des Aufnahmegerätes – werden häufig benötigte Personendaten erhoben. Dazu gehören das Geburtsjahr, der Bildungsabschluss, der Familienstand etc. (Küsters 2009, 64). Meist wird das gesamte Gespräch mit alltäglichen Themen aus dem Vorgespräch abgeschlossen und die befragte Person wird dankend verabschiedet.

4.3.1.2 Kritik am narrativen Interview

Das Verfahren des narrativen Interviews blieb von Kritik nicht verschont. Im Folgenden sollen im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung die häufigsten Bedenken diesbezüglich aufgeführt und im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung reflektiert werden.

Der grösste Vorbehalt gegenüber dem Verfahren des narrativen Interviews bezieht sich auf die Interviewthematik und die damit zusammenhängende Befürchtung, die interviewte Person könnte nicht hinreichend detailliert über die für die Forschung relevanten Inhalte erzählen. Dieser Befürchtung kann teilweise durch die letzte Interviewphase – die exmanenten Nachfragen – begegnet werden. Für diese Phase der Befragung wurde im Rahmen der vorliegenden Studie ein ausführlicher Fragekatalog entwickelt, mit dem je nach Erzählung eventuelle Lücken abgedeckt werden konnten. Weitere Bedenken gegenüber dem Verfahren beziehen sich auf die Retrospektivität des Erzählens (Küsters 2009, 34). Zwangsweise sind die Erzählungen auf Vergangenes ausgerichtet. Erlebtes wird aus dem Blickwinkel der Gegenwart dargestellt und die Kritik besteht darin, dass dadurch ein verfälschtes Bild entsteht. Rosenthal schlägt deshalb vor, bei der Analyse die ‹erlebte› von der ‹erzählten› Geschichte zu unterscheiden. Dieses Vorgehen wird seinerseits von verschiedenen Forscherkolleg*innen – und auch aus der Perspektive dieser Studie – kritisch hinterfragt. Denn nach dem Verständnis Tophinkes hat die Forscherin beziehungsweise der Forscher über die Erzählung ausschliesslich Zugang zur erzählten Geschichte (vgl. Kapitel 4.2.3). Auch König (2017) ist der Ansicht, dass die erinnerte Geschichte ‹einzig über sprachlich-erzählerische Rekonstruktionen, also als *erzählte Geschichte*› zugänglich ist (König 2017, 200). Aufbauend auf diesem Verständnis wird die hervorgebrachte Erzählung als situative Konstruktion verstanden, die zwar auf Vergangenem beruht, in der realen und sozialen Situation des Interviews aber neu

⁹³ Die Bezeichnung des ‹sicheren Ortes› kommt aus der Gesprächstherapie. Mehr dazu bei Rosenthal (2015, 176).

konstruiert wird. Somit kann aus der Erzählung heraus nicht auf tatsächliche Erfahrungen geschlossen werden, sondern lediglich auf die rekonstruierten (Flick 2010, 237). Eine dritte Kritik am narrativen Interview betrifft die Prägung der Identität der Befragten. Das narrative Interview konstruiere nicht nur eine narrative Identität (vgl. Kapitel 3.2.3), sondern wirke sich auch auf die effektive Wahrnehmung des Selbst der befragten Person aus. In nicht therapeutischen Zusammenhängen sei dies fragwürdig (Küsters 2009, 38). Diesem Punkt ist wenig entgegenzuhalten, da das Gespräch tatsächlich als Ort der Erzeugung von Identitätskonstruktionen betrachtet wird. Es kann höchstens darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Verfahren in der vorliegenden Untersuchung reflektiert eingesetzt wurde.

Wie die Methode des narrativen Interviews in der vorliegenden Untersuchung angewendet wurde, welche Schwierigkeiten sich im Erhebungsprozess ergaben und wie darauf reagiert wurde, wird in Kapitel 5 erläutert.

4.3.2 Das Sprachenportrait

Grundsätzlich ist das Führen eines narrativen Interviews nicht einfach. Im Umgang mit jungen Erwachsenen birgt diese Form der Datengewinnung besondere Herausforderungen, denn Jugendliche sind es normalerweise nicht gewohnt, dass man sich erstens für ihre Erfahrungen interessiert und dass sie zweitens diese in Form einer Erzählung wiedergeben sollen (Rosenthal et al. 2006, 25). Dies führt dazu, dass sie sich oft knapp zu Erlebnissen äussern. Häufig reagieren Jugendliche hilflos auf die Fragestellung nach dem gesamten Leben und wissen nicht, wo sie beginnen sollen, weshalb sie sich an bildungsinstitutionellen Stationen orientieren (Rosenthal et al. 2006, 192–193).

Um diesen von den Autorinnen Rosenthal et al. (2006) festgestellten Schwierigkeiten zu begegnen, wurde im Rahmen des Gesamtprojekts *Spartavias* bestimmt, dem eigentlichen narrativen Interview ein Sprachenportrait nach Brigitta Busch (2018) voranzustellen. Dieses sollte dazu dienen, die jungen Erwachsenen vor der Erzählung «abzuholen» und sie in einen Reflexionsprozess über sich und ihre Sprachwelt zu bringen.

Zurückführen lässt sich das Sprachenportrait auf das in den 1980er Jahren praktizierte *Body Mapping*. Auch damals ging es bereits um die Visualisierung gelebter Erfahrung, wobei Themen unterschiedlicher Richtung angesprochen wurden: Gesundheit, Traumatisierung, Migration und Pädagogik (Busch 2018, 53). In Deutschland gilt Ursula Neumann als Pionierin der Sprachenportraits. Sie veröffentlichte 1991 einen Bericht unter der Rubrik «Ideenkiste» in der Grundschulzeitschrift, in welchem sie die Aufgabe formulierte, die Umrisse eines Mädchens respektive eines Jungen mit Farbstiften so zu gestalten, dass erkennbar wird, welche Sprachen sie sprechen und welche Vorstellungen und Gefühle sie mit den jeweiligen Sprachen verbinden (Busch 2018, 54).

In der Folge wurde dieses Instrument insbesondere in pädagogischen Kontexten häufig verwendet. Bei der Beschäftigung mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen wurde versucht, vom Blick auf Mängel und Defizite wegzukommen und stattdessen eine ressourcenorientierte Perspektive einzunehmen. Der Hauptakzent wurde auf den Facettenreichtum sprachlicher Fähigkeiten des einzelnen Kindes gelegt, wobei bereits in den Anfängen Interesse am Wohlbefinden in der eigenen Sprachigkeit, am Nachdenken und Bewusstwerden über sprachliche Fähigkeiten sowie am Sprachgebrauch vorhanden war (Gogolin 2015, 294). Eine Sammlung von Sprachenporträts⁹⁴ stellte Hans-Jürgen Krumm zusammen. Er wollte die Vielsprachigkeit der Schüler*innen an (s)einer Schule veranschaulichen. Die Sprachenporträts verstand er als Zugang zur persönlichen Sprachbiografie, insbesondere dann, wenn die Kinder erzählen, mit wem sie die dargestellten Sprachen sprechen und wie sie die einzelnen Sprachen gelernt haben (Krumm 2002, 197–198). Es war unter anderem auch Krumm, der die Sprachenporträts in der Schule als Einstieg in sprachbiografisches Erzählen verwendete. Dabei beschreibt er, wie das Ausmalen der Silhouetten einen ganzheitlichen Blick auf die Sprachen werfe. Die Farben brächten die Emotionen ins Spiel, die Silhouetten die Körperlichkeit (Krumm 2010, 16). Die körperliche Dimension von Sprache unterstreicht auch Brigitta Busch in ihrer Weiterentwicklung des Sprachenportraits als Forschungszugang zum Spracherleben. In der theoretisch-methodologischen Begründung des Zugangs greift sie auf die Phänomenologie von Husserl und Merleau-Ponty zurück, welche die Leiblichkeit (*corporéité*) von Sprache neben die kognitive Dimension von Sprache stellten. Sprache sei nicht nur ein kognitives Phänomen, sondern durch Prozesse der Habitualisierung⁹⁵ auch im Leiblichen verankert. Somit bestehe das Sprachrepertoire nicht nur aus kognitiven Fertigkeiten, sondern auch aus ›hinterbliebenen Spuren im Körper‹ (Busch 2010, 59). Im Rahmen der Wiener *Forschungsgruppe Spracherleben* wurden Sprachenportraits in Forschungsprojekten in unterschiedlichen Ländern als Methode eingesetzt, um die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Schule zu thematisieren. Die Sprachenportraits wurden auch mit jungen erwerbslosen Erwachsenen angewendet, um über einen multimedialen Zugang die Auseinandersetzung mit den eigenen Spracherfahrungen zu fördern und das Bewusstsein für sprachliche Ressourcen zu stärken (Busch 2010, 61–62).

Die Gestaltung der Sprachenportraits stand in Buschs Studie jeweils am Anfang der biografischen Arbeit. Die Beteiligten erhielten anschliessend Zeit, ihre Silhouette zu erklären. Dadurch dass diese Methode nicht nur mit sprachlichen Mitteln, sondern

⁹⁴ Die Schreibweise *Sprachenporträt* wird anlehnend an Krumm verwendet, wenn aus seinen Artikeln zitiert wird.

⁹⁵ Der Begriff des *sprachlichen Habitus* geht auf Pierre Bourdieu (2015) zurück, welcher Sprache als Form des inkorporierten Kulturkapitals sieht. Verkörpertes Kulturkapital sei immer von den Umständen geprägt, womit er das Soziale beschreibt (Bourdieu 2015, 56–57).

auch visuell einen Zugang zum eigenen Spracherleben bietet, ist es möglich, Bestandteile davon nicht nur nacheinander, sondern auch nebeneinander gleichzeitig auszudrücken. Diese analoge Methode des Bildes eignet sich deshalb besonders, um Vorstellungen und Gefühle, aber auch Widersprüche, Brüche, Überlappungen und Ambiguitäten zu ergründen (Busch 2018, 58). Eine für das vorliegende Projekt passende Beschreibung der Methode des Sprachenportraits als Zugang zur eigenen Sprachbiografie beschreibt Busch zusammenfassend folgendermassen:

Im Sprachenportrait fungiert das Bild als Mittel der Gesprächseröffnung und als Referenzpunkt im Gespräch und dient so dem Elizitieren von (biographischen) Erzählungen. Für die Beteiligten bietet der kreative Prozess des Visualisierens die Möglichkeit innezuhalten, um mittels der bildlichen Darstellung über meist unbewusst ablaufende sprachliche Praktiken und Spracheinstellungen zu reflektieren und anschliessend darüber zu sprechen (Busch 2018, 58).

Im Projekt *Spartavias* wurde das Sprachenportrait in diesem Sinne verstanden und eingesetzt. Im Vorfeld des eigentlichen narrativen Interviews diente es der thematischen Sensibilisierung und der persönlichen Reflexion der Beteiligten. Im Anschluss an die Gestaltung setzte das narrative Interview ein, wobei die Befragten von der gestalteten Silhouette jederzeit Gebrauch machen durften. Mehr dazu, wie das Instrument im Forschungsprojekt angewendet wurde, wird in Kapitel 5 beschrieben.

4.3.3 Die Fallrekonstruktion als Analysemethode

Da die Erhebungsmethoden des vorliegenden Projekts der Offenheit als Grundsatz der interpretativen Sozialforschung gerecht werden sollen, gilt es, auch die Analysemethode dementsprechend zu wählen. Seit die Erhebungsmethode des narrativen Interviews von Schütze beschrieben wurde, gibt es Vorstellungen darüber, wie solche Interviews idealerweise ausgewertet werden. Schütze (1983) selbst beschreibt ein solches Verfahren in einer seiner Schriften. In der vorliegenden Studie standen sprachliche Erlebnisse und damit verbundene subjektive Sinnkonstruktionen sowie die narrative (Sprach-)Identität der Proband*innen im Fokus, worauf Schütze in seiner Analyse des narrativen Interviews nicht abzielte. Deshalb erwiesen sich die von Schütze vorgeschlagenen Analyseschritte inhaltlich nicht alsweisend. Sie dienten höchstens als Orientierungshilfen für den Ablauf des Analysevorgehens. Inhaltlich passender waren die Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2015) sowie die Positionierungsanalyse nach Lucius-Hoene & Deppermann (2002). Gemeinsam ist beiden hier verwendeten Analysemethoden, dass sie sich, wie in der Biografieforschung üblich, an zwei groben Analyseetappen ausrichten: an der Analyse des einzelnen Falls sowie an der fallübergreifenden Analyse. Ziel der ersten Etappe ist die Charakterisierung des einzelnen Falls, wobei versucht wird, die gemachten Erfahrungen und die subjektive Wirklichkeit der erzählenden Person nachzuvollziehen. In der fallübergreifenden, kontrastierenden Analyse werden in der Folge

überindividuelle Merkmale herausgearbeitet. Abstrahierend vom Einzelfall werden typische Zusammenhänge und wiederkehrende Aspekte identifiziert, um schliesslich eine Aussage treffen zu können, die über den Einzelfall hinausgeht (Lamnek & Krell 2016, 648). Im folgenden Unterkapitel wird nun schrittweise beschrieben, wie die Analysemethoden in der vorliegenden Untersuchung zur Anwendung kamen. Die Erfahrungen, die bei der Analyse gemacht wurden, sowie konkrete Beispiele für die einzelnen Schritte werden in Kapitel 5 veranschaulicht.

4.3.3.1 Auswertungsverfahren für die Untersuchung *‘Spartavias: Romanischbünden’*

Aufbauend auf der Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2015) und der Positionierungsanalyse nach Lucius-Hoene und Deppermann (2002), wurde das Auswertungsvorgehen für die vorliegende Studie abgeleitet. Im Folgenden werden die einzelnen Analyseschritte kurz umrissen. Wie diese Schritte im Detail umgesetzt wurden und welche Erfahrungen dabei gemacht wurden, wird in Kapitel 5 ausgeführt. Narrative (sprachliche) Identitätskonstruktionen auf Basis eingenommener Selbstpositionierungen und Spracheinstellungen der jungen Erwachsenen standen im Fokus der Analyse. In einem ersten Schritt wurde das Transkript formal analysiert und in einzelne Segmente unterteilt, wobei Sprecher*innenwechsel sowie offensichtliche Themenwechsel oder längere Erzählpausen ausschlaggebend dafür waren, eine neue Sequenz zu unterscheiden. Nebst dieser formalen Analyse wurden – gemäss dem Verfahren von Rosenthal ⁹⁶ – die zentralen Ereignisdaten ⁹⁷ festgehalten und in Zusammenhang mit dem dargestellten Sprachgebrauch chronologisch notiert. Ergänzend zur Erzählung wurden hier auch Informationen aus dem Fragebogen ⁹⁸ hinzugezogen. Diese Beschreibung ermöglichte bereits einen Überblick über das dargestellte Leben der Person.

Im Anschluss daran wurden die relevantesten Themen der Erzählung eruiert. Dazu wurde, dem Gesprächsverlauf folgend, sequenzweise das hervorgebrachte Thema festgehalten. Alle an den Text gerichteten Fragen (Was wird wie und wozu dargestellt?) sollten helfen zu verstehen, welche Funktion und Bedeutung das hervorgebrachte Thema in der Erzählung hat. Dabei waren die Analysestrategien nach Lucius-Hoene & Deppermann (2002) hilfreich. Laut den Autoren fragt die Variationsanalyse danach, welches Thema die erzählende Person warum ausgewählt hat. Ausserdem eröffnet sie den gestalterischen Möglichkeitsraum, indem sie hinterfragt, auf welche Weise die Person das Thema eingeführt hat und ob beispielsweise andere

⁹⁶ Rosenthal erweiterte die von Schütze vorgeschlagene Vorgehensweise durch Prinzipien der objektiven Hermeneutik sowie der thematischen Feldanalyse. Ihre Analyse betont die Unterscheidung zwischen der erzählten und der erlebten Geschichte (Flick et al. 2019, 460–461).

⁹⁷ Laut Rosenthal gehören hier das Geburtsdatum, Anzahl Geschwister, Ausbildungsdaten, Wohnortswechsel etc. dazu (Rosenthal 2015, 204).

⁹⁸ Im Vorfeld des Gesprächs wurden die Teilnehmenden gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Die hier erhobenen Daten dienten unter anderem dazu, die Kriterien für die Aufnahme ins Sample zu überprüfen.

Formulierungsmöglichkeiten zur Verfügung gestanden hätten (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 184). Mit der Kontextanalyse wird untersucht, in welchem Zusammenhang die Äusserungen stehen, denn diese werden im narrativen Interview nicht als voraussetzungslose, isolierte Sätze gesprochen (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 187). Konkret wurde hierzu bei bestimmten Einstellungsäusserungen jeweils auf den aktuellen lokalen oder überregionalen Sprachdiskurs verwiesen. In Bezug auf den Kontext der Erzählung wurden Äusserungen auch auf die innere Logik untersucht. Schien die lokale Kohärenz der Erzählung nicht gegeben⁹⁹ und wurde der Grund dafür in einer der sozialen Erwünschtheit entsprechenden Reaktion gesehen, wurde dies notiert. Bei der Analyse der Folgeerwartungen wird erfragt, welche Bedeutung einer Äusserung für den weiteren Fortgang der Erzählung zukommt und welche Wirkungen sie auf die Zuhörer:in ausüben kann (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 190). Bei der Analyse der interaktiven Konsequenzen wird darauf geachtet, wie die am Gespräch Beteiligten aufeinander reagieren (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 192). Durch das Markieren der Sprecherwechsel sowie der Einwände und der Kommentare der Interviewer:in wurde diesen Aspekten teilweise bereits in der Transkription Rechnung getragen. Festgehalten wurden auch Stellen, an denen die erzählende Person die Interviewer:in aufgrund des gemeinsam geteilten sozialen Kontextes in das Gespräch verwickeln wollte. Dies passierte zum Beispiel durch einen Kommentar im Sinne von «du weißt schon» oder «das kennst du ja». Die in diesem Analyseschritt gestellten heuristischen Fragen sowie das Herausarbeiten, das fortlaufende Überprüfen, das Verwerfen und das Festigen von Hypothesen halfen, Erzählstränge zu erkennen, die individuelle Erzählweise zu verstehen sowie latente Sinnstrukturen zu interpretieren. Um herauszufinden, wie die jungen Erwachsenen ihre (Mehr-)Sprachigkeit erleben, war es nebst der thematischen und textbasierten Analyse wichtig, die narrative (Sprach-)Identität der Erzählenden herauszuarbeiten. In Ergänzung zur sequenziellen Text- und Themenfeldanalyse wurden in diesem zweiten Analyseschritt deshalb zudem Aspekte der Positionierungsanalyse nach Lucius-Hoene & Deppermann (2002) integriert. Diese definieren die Positionierung folgendermassen:

Positionierung kann als eine der grundlegenden Formen beschrieben werden, Identitäten in sozialen Interaktionen zu konstruieren und auszuhandeln (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 196).

Konkret wurden Selbst- und Fremdpositionierungen (vgl. Kapitel 3.3) in einer separaten Spalte des Analyserasters sequenzweise festgehalten.

Im dritten Analyseschritt wurde der Blick von den einzelnen Sequenzen und Erzählsträngen gelöst, um grössere Erzählketten zu bilden. Dabei wurden einzelne

⁹⁹ Lucius-Hoene und Deppermann fassen die *lokale Kohärenz* als wichtiges Prinzip einer Erzählung auf, welches davon ausgeht, dass das spätere Dargestellte als Folge des zuvor Gesagten zu verstehen ist (Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 187).

vorher eruierte Positionierungen der Person abstrahiert und zu verdichteten Positionierungen zusammengefügt. So entstanden die in der Analysetabelle unter «resultierend» festgehaltenen sozialen Positionierungen, geäußerten Spracheinstellungen und thematischen Erzählfäden.

Im vierten Schritt wurde auf Basis der bisher durchgeführten Analyse die Rekonstruktion der narrativen (Sprach-)Identität acht ausgewählter Fälle im Sinne von Fischer-Rosenthal & Rosenthal (1997, 152–154)¹⁰⁰ vorgenommen. Dabei spielten die in den vorherigen Schritten eruierten und herausgearbeiteten thematischen Erzählfäden, eingenommenen Positionierungen und geäußerten Spracheinstellungen eine zentrale Rolle.

Im fünften Schritt wurden überindividuelle Aspekte der Sprachbiografien in *kontrastierenden Vergleichen* nebeneinandergestellt. Die unterschiedlichen narrativen (Sprach-)Identitäten der Erzählenden ermöglichten hier einen ersten Vergleich. Dabei konnten vier Gruppen von Sprachidentitäten herausgearbeitet werden: die Romanischsprachigen, die Zweisprachigen, die Mehrsprachigen und diejenigen Jugendlichen, die nicht zu einer klaren Identifikation mit Sprache(n) gelangen (vgl. dazu Kapitel 5.4.2.4). Des Weiteren wurden kontrastive Vergleiche zu den rekurrendsten Aspekten vorgenommen: zu den geäußerten Spracheinstellungen (vgl. Kapitel 7.1), den bildungsinstitutionellen Übergängen als neuralgischen Momenten in der Sprachbiografie (vgl. Kapitel 7.2) und zu den Schlüsselpersonen (vgl. Kapitel 7.3). Die Herausforderungen, die sich in der konkreten Analysearbeit mit dem hier beschriebenen Verfahren ergeben haben, sowie konkrete Beispiele zu den einzelnen Schritten werden im empirischen Teil der Arbeit (in Kapitel 5) dargelegt.

¹⁰⁰ Bei der «Rekonstruktion der Fallgeschichte» wird auf der Basis des Interviewtextes «die Gestalt der erlebten Lebensgeschichte» entschlüsselt (Küsters 2009, 84).

Teil III

Empirischer Teil

5 DOKUMENTATION DES FORSCHUNGSPROZESSES

In Kapitel 5 wird der Forschungsprozess dieser Studie dokumentiert. Dazu wird der Ablauf der Erhebungs- und der Analysephasen dargestellt und darüber berichtet, welche Erfahrungen dabei gemacht wurden, welche Herausforderungen sich ergeben haben und welche Entscheidungen getroffen wurden. Ein besonderer Fokus wird dabei auf den Feldzugang und das Sampling (5.1) sowie auf die Zusammensetzung des Samples (5.2) gelegt. Analog zu den oben beschriebenen Methoden (4.3) wird schrittweise beschrieben, wie die Daten erhoben und ausgewertet wurden, wobei stellenweise konkrete Beispiele aus dem Arbeitsmaterial herangezogen werden, um die Umsetzung zu verdeutlichen (5.3 und 5.4).

Da es sich in diesem Kapitel um persönliche Erfahrungen und Reflexionen handelt, ist es in der ersten Person geschrieben.

5.1 Feldzugang und Sampling

Ausgehend von der bewusst offen gehaltenen Fragestellung, wie junge Erwachsene aus Romanischbünden ihre (Mehr-)Sprachigkeit erleben, habe ich mich gefragt, wie geeignete¹⁰¹ Studienteilnehmende gefunden werden können. Ich entschied mich bei der Suche nach potenziellen Studienteilnehmer*innen für das Schneeballprinzip¹⁰² (vgl. Flick 2010, 149). Insbesondere im Engadin bekam ich auf diese Weise schnell Zugang zu möglichen Gesprächsteilnehmer*innen, da ich aufgrund meiner persönlichen Verwurzelung und meiner ehemaligen Tätigkeit als Oberstufenlehrerin über ein gutes Netzwerk – insbesondere zu jungen Erwachsenen – verfügte. Schwieriger erwies sich die Suche nach Teilnehmenden in den anderen Regionen Romanischbündens. Hier setzte ich auf Mittelspersonen wie ehemalige Studierende der Pädagogischen Hochschule Graubünden¹⁰³, Bekannte oder Firmeninhaber*innen, die mir mögliche Proband*innen vermittelten.

Neben den Mittelspersonen setzte ich einen Flyer ein, der in der gewerblichen Berufsschule sowie an der Kantonsschule in Chur aufgehängt wurde und via Facebook Verbreitung fand, womit ich weitere Studienteilnehmer*innen zu erreichen versuchte. Dieser Weg erwies sich als wenig effizient. Es meldeten sich zwar viele Personen, jedoch entsprachen diese häufig nicht den gewünschten Kriterien (vgl. dazu Kapitel 5.2).

Die potenziellen Studienteilnehmer*innen schrieb ich via Textnachricht im jeweiligen rätoromanischen Idiom an. Ich fragte sie, ob wir ein kurzes, unverbindliches

¹⁰¹ Detaillierter werden die Auswahlkriterien für die Aufnahme ins Sample in Kapitel 5.2 beschrieben.

¹⁰² Dem Schneeballprinzip folgend geht die forschende Person bei der Suche nach potenziellen Studienteilnehmenden von Fall zu Fall vor. Als Einstieg wird häufig auf Bekannte und deren Umfeld zurückgegriffen (Flick 2010, 149).

¹⁰³ Als langjährige Dozentin und wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Pädagogischen Hochschule Graubünden kenne ich einige (ehemalige) Studierende.

Telefongespräch führen könnten. In diesem Gespräch informierte ich sie rudimentär über das Projekt *Spartavias*. Gleichzeitig konnte ich in diesem informellen Gespräch überprüfen, ob die Kandidatin respektive der Kandidat den Auswahlkriterien (vgl. Kapitel 5.2) entsprach. War dies der Fall, so klärte ich die tatsächliche Bereitschaft¹⁰⁴ der Jugendlichen ab, an der Studie teilzunehmen. Glücklicherweise erwiesen sich die jungen Erwachsenen in den meisten Fällen als unkompliziert und offen, sodass ich nur wenige Absagen entgegennehmen musste.

Um das Sample in Bezug auf die kombinatorischen Möglichkeiten verschiedener Sprachrepertoires¹⁰⁵ heterogen zu gestalten, wurden während der Erhebungsphase im Sinne des theoretischen Samplings¹⁰⁶ weitere Proband*innen dem Sample hinzugefügt und andere ausgeschlossen, weil sie den im Laufe des Erhebungsprozesses immer enger werdenden Kriterien nicht (mehr) entsprachen.

Im folgenden Unterkapitel wird dargelegt, wie sich das auf diesem Weg entstandene Sample zusammensetzt.

5.2 Sample

Aus der zentralen Forschungsfrage, wie junge Menschen, die in Romanischbünden aufgewachsen sind, ihre (Mehr-)Sprachigkeit erleben, ergaben sich die Kriterien für die Auswahl der Studienteilnehmer*innen:

Erstens sollten alle Personen im *romanischen Sprachgebiet Graubündens* aufgewachsen sein. Entscheidend dabei war, dass sie einen Grossteil ihrer Schulzeit, wenn nicht gar die gesamte, im Sprachgebiet wohnhaft waren. Grundsätzlich wurde versucht, wenn auch nicht proportional zur Grundgesamtheit, alle Sprachregionen mit den jeweiligen Idiomen und Varietäten zu berücksichtigen. Durch die Bereitschaft einer Person aus dem Schams und zweier Personen aus dem Münstertal konnte letztlich das gesamte romanische Sprachgebiet von Disentis/Mustér im Westen bis nach Müstair im Osten abgedeckt werden. Acht Teilnehmende sind im Oberengadin aufgewachsen, wodurch diese Region überproportional vertreten ist. Dies kann damit begründet werden, dass sich diese Region während der Erhebungsphase als sprachlich äusserst vielfältig erwies. Die Vielzahl von Kombinationen bei den mehrsprachigen Jugendlichen versprach ein differenziertes und heterogenes Bild des Spracherlebens junger

¹⁰⁴ Dies vor dem Hintergrund, dass eine biografisch-narrative Gesprächsführung, wie sie in der vorliegenden Studie vorgesehen war, grundsätzlich auf Freiwilligkeit beruht (Rosenthal et al. 2006, 18).

¹⁰⁵ Definition des sprachlichen Repertoires nach Brigitta Busch im Anschluss an Gumperz: «Das Repertoire wird als ein Ganzes begriffen, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschliesst, die die Interaktion im Alltag charakterisieren. Es umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher*innen einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln» (Busch 2017, 21). Das sprachliche Repertoire bietet die Möglichkeit, *Sprache* und *Mehrsprachigkeit* nicht als einzelne voneinander trennbare Systeme zu verstehen, sondern bei diesen Themen differenzierter nach Formen sprachlicher Zugehörigkeiten und Abgrenzungen zu fragen.

¹⁰⁶ *Theoretisches Sampling* meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind (Glaser und Strauss, zitiert in Strübing 2014, 29).

Erwachsener. Hinzu kam die hohe Bereitschaft der jungen Leute, an der Studie mitzuwirken, was dazu führte, dass laufend weitere Gesprächspartner*innen in das Sample integriert werden konnten.

Zweitens sollten die jungen Erwachsenen einen *mehrsprachigen Bezug* aufweisen. Anfangs ging ich anlehnend an Lüdi (1996, 234)¹⁰⁷ davon aus, dass grundsätzlich alle Menschen in Romanischbünden mehrsprachig sind, da die Präsenz des Schweizerdeutschen in diesem Gebiet je länger desto höher ist. Im Laufe der Erhebung stellte ich jedoch fest, dass sich etliche Jugendliche nicht als zwei- oder mehrsprachig wahrnehmen und ein enger Bezug zum Schweizerdeutschen nicht in jedem Fall gegeben ist. So gestaltete sich die Suche nach geeigneten Teilnehmenden im Unterengadin, einer Region, die laut Grünert (2008, 43) noch stark vom Rätoromanischen geprägt ist, als herausfordernder. Die angefragten Jugendlichen waren zurückhaltend und sahen sich kaum in der Lage, über ihre (Mehr-)Sprachigkeit zu erzählen. Schliesslich konnten zwei Personen aus der Region Unterengadin sowie zwei aus dem angrenzenden Münstertal für ein Gespräch gewonnen werden. Besser lief die Suche in der Region Surselva, die ebenfalls noch stark vom Rätoromanischen geprägt ist (Grünert 2008, 43). Über mehrere Mittelspersonen entstanden Kontakte zu vielen jungen Menschen. Sie alle waren offen und interessiert bezüglich einer Teilnahme an der Studie. Nach eingehender Prüfung der Kriterien mussten dann aber einzelne wieder ausgeschlossen werden, da sie den Anspruch eines vollzogenen Sprachraumwechsels nicht erfüllten. Insgesamt wurden fünf Personen dieser Region in das Sample aufgenommen.

Das dritte Kriterium war, dass die Studienteilnehmer*innen mindestens einmal einen *Sprachraumwechsel* vollzogen haben mussten. Im Einzugsgebiet des Oberhalbsteins (Surmeir) erfüllten drei Personen dieses Kriterium. Am schwierigsten gestaltete sich die Suche nach geeigneten Gesprächspartner*innen im Bezirk Hinterrhein, in welchem das rätoromanische Idiom Sutsilvan gesprochen wird. Trotz mehrerer Versuche gelang es mir nicht, mehr als eine junge Person zu finden, die alle Kriterien erfüllte und bereit war, mit mir ein Gespräch zu führen.

Ein viertes Kriterium stellten das *Alter* sowie der *Bildungsabschluss* der Proband*innen dar. Generell wurde festgelegt, dass alle Teilnehmenden zwischen 19 und 23 Jahre alt sein sollten. Dies führte dazu, dass alle zeitnah zu ihrem Berufslehr-, Fachmittelschul- oder Maturitätsabschluss interviewt wurden. Ein Grossteil der Befragten befand sich zum Zeitpunkt des Interviews in der Transition zwischen der Berufslehre und dem Eintritt ins Arbeitsleben beziehungsweise zwischen dem Abschluss der gymnasialen

¹⁰⁷ Laut Lüdi ist mehrsprachig, «wer sich irgendwann in seinem Leben im Alltag regelmässig zweier oder mehrerer Sprachvarietäten bedient und auch von der einen in die andere wechseln kann, wenn dies Umstände erforderlich machen, aber unabhängig von der Symmetrie der Sprachkompetenz, von den Erwerbsmodalitäten und von der Distanz zwischen den beteiligten Sprachen» (Lüdi 1996, 234).

Matura oder der Fachmittelschule und dem Eintritt in eine tertiäre Bildungsinstitution. In der Annahme, dass sich in dieser Lebensphase sowohl der Sprachgebrauch als auch die persönlichen Spracheinstellungen deutlich verändern, ging ich davon aus, dass die in den Erzählungen auftretenden sprachlichen Identitätskonstruktionen und Spracheinstellungen zu diesem Zeitpunkt besonders seien, da sie von eben diesem Umbruch geprägt würden. Bei der Suche nach Studienteilnehmer*innen erwiesen sich Absolvent*innen einer gymnasialen Matura generell als offener gegenüber einem Gespräch als Abgänger*innen einer Berufslehre. Obwohl ich über mehrere Unternehmen¹⁰⁸ im Kanton Graubünden den direkten Zugang zu potenziellen Gesprächspartner*innen mit Berufslehre suchte, sind im abschliessenden Sample mehr Maturand*innen als Lehrabgänger*innen vertreten. Der Umstand, dass es sich um eine wissenschaftliche Studie handelt, sowie mein eigener Bildungsweg mögen hierfür Gründe gewesen sein, weshalb Absolvent*innen einer Berufslehre einer Teilnahme an der Studie skeptischer gegenüberstanden.

Insgesamt wurde versucht, die Gruppe der jungen Erwachsenen aus Romanischbünden in ihrer grösstmöglichen Varianz abzubilden. Dies bedeutet, dass im Sampling Wert auf heterogene sprachliche Realitäten gelegt wurde. Einzelne Befragte weisen eine im Untersuchungsgebiet verbreitete romanisch-(schweizer-)deutsche Zweisprachigkeit auf (Franca Battaglia, Ottavio Camenisch, Luca La Fatta, Clau Moser)¹⁰⁹, da ein Elternteil zuhause (Schweizer-)Deutsch spricht und der andere Rätoromanisch. Andere Teilnehmende wuchsen ebenfalls mit mehreren Landessprachen auf, wobei diese nicht auf Rätoromanisch und Schweizerdeutsch beschränkt sind (Angela Conti, Daniel Marchand, Sidonia Tramèr). Eine dritte Gruppe mehrsprachiger junger Erwachsener bilden jene Jugendlichen, die zuhause eine Migrationssprache sprechen. In Graubünden stellt das Portugiesische die am stärksten vertretene Nichtlandessprache dar (Lüdi & Werlen 2005, 21), weshalb mehrere Jugendliche mit portugiesischem Hintergrund ins Sample aufgenommen wurden (Roberto Abato, Fabrizio Bardi, Jasmin Cartiere). Hinzu kam eine Person mit albanischem Hintergrund (Benedict Idric). Nebst dem Portugiesischen ist in weiten Teilen Romanischbündens seit vielen Jahren das Italienische präsent. Laut der Volkszählung 2000 gibt es im Oberengadin Gemeinden, in welchen mehr Italienisch- als Romanischsprachige leben (Grünert 2008, 36). Um auch diese Sprachrealität zu berücksichtigen, wurde Simona Caspani in das Sample aufgenommen, die zuhause vorwiegend den bündneritalienischen Dialekt *Pus'ciavin* spricht. Die übrigen neun Proband*innen sprechen zuhause vorwiegend Rätoromanisch. Ein Bezug zur Mehrsprachigkeit konnte ihnen aufgrund ihrer

¹⁰⁸ In der Hoffnung, mehr Studienteilnehmende mit einer Berufslehre zu finden, kontaktierte ich lokale Firmen, wie beispielsweise die Firma Uffer AG in Savognin. Dort fragte ich gezielt nach Kontakten zu ehemaligen Berufslehrlingen, welche aus dem romanischen Sprachgebiet kommen. Leider war die Suche auf diesem Weg oft erfolglos, da die Unternehmen die Kontaktdaten ihrer Mitarbeitenden oder Lehrlingen sehr vertraulich behandelten.

¹⁰⁹ Alle in dieser Arbeit verwendeten Namen sind Pseudonyme. Vgl. dazu Verfahren der Anonymisierung Kapitel 5.4.1.

anderssprachigen Grosseltern sowie der präsenten Umgebungssprache Schweizerdeutsch dennoch zugeschrieben werden. Ausserdem haben auch sie einen Sprachraumwechsel vollzogen, sodass alle zum Gesprächszeitpunkt über Erfahrungen in Zusammenhang mit ihrer (Mehr-)Sprachigkeit berichten konnten (Armon Balestra, Stefanie Collenberg, Caterina Jacober, Veronica Lenatti, Gloria Manfredi, Nicole Menghini, Sandra Rizzi, Sonja Sonder, Curdin Zanetti). Inwiefern diese hier beschriebene sprachliche Zuteilung der tatsächlichen sprachlichen Wahrnehmung der jungen Erwachsenen entspricht, zeigt Kapitel 6. Dort wird die narrative (Sprach-)Identität von acht Teilnehmenden aufgrund geäusselter Spracheinstellungen und in der Erzählung eingenommener Positionierungen rekonstruiert.

Als letztes Kriterium für die Aufnahme in das Sample war ausschlaggebend, ob die angefragte Person es sich *zutraut*¹¹⁰ und *bereit ist*, an einem narrativen autobiografischen Interview teilzunehmen. Im Sinne der Empfehlung von Küsters (2009, 45) bemühte ich mich, gegenüber den potenziellen Teilnehmer*innen einen alltäglichen Duktus zu verwenden. So sprach ich generell von einem «längeren Gespräch über ihr Leben». Während des gesamten Rekrutierungsprozesses – vom ersten Kontakt via einer Textnachricht bis zur Terminvereinbarung – wurde pro Person ein Memo angefertigt, in dem Informationen über die Person sowie die Terminvereinbarungen festgehalten wurden.

¹¹⁰ Auf Basis der Erfahrungen von Rosenthal et al. (2006, 190–191) ging ich grundsätzlich davon aus, dass jede und jeder dazu in der Lage ist, von seinen Erlebnissen zu erzählen. Gleichzeitig war es mir wichtig, den jungen Erwachsenen ein Gefühl für ihre eigene Erzählkompetenz zu vermitteln.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über das Gesamtsample nach studienrelevanten Aspekten:

Sprach-region	Pseudonym	Alter ¹¹¹	m/w	Bildungs-abschluss	Mehrsprachiger Kontext (<i>Familiensprache[n]</i> , <i>Umgebungssprache[n]</i>) ¹¹²
Surselva	Benedict Idric	23	m	Berufslehre	<i>Albanisch</i> , <i>Romanisch/Sursilvan</i> , (Schweizer-)Deutsch
	Caterina Jacober	20	w	Fachmittelschule	<i>Romanisch/Sursilvan</i> , (Schweizer-)Deutsch
	Daniel Marchand	22	m	Berufslehre	<i>Schweizerdeutsch</i> ¹¹³ , <i>Französisch</i> , <i>Romanisch/Sursilvan</i> , (Schweizer-)Deutsch
	Ottavio Camenisch	22	m	Berufslehre	<i>Romanisch/Sursilvan</i> , <i>Schweizerdeutsch (BS)</i> , (Schweizer-)Deutsch
	Stefanie Collenberg	19	w	gymn. Maturität	<i>Romanisch/Sursilvan</i> , (Schweizer-)Deutsch
Domleschg / Schams	Clau Moser	19	m	gymn. Maturität	<i>Berndeutsch</i> , <i>Romanisch/Sursilvan</i> , (Schweizer-)Deutsch
Surmeir	Franca Battaglia	21	w	Berufslehre	<i>Romanisch/Surmiran</i> , <i>Schweizerdeutsch</i> , (Schweizer-)Deutsch
	Luca La Fatta	21	m	Berufslehre	<i>Romanisch/Surmiran</i> , <i>Schweizerdeutsch</i> , (Schweizer-)Deutsch
	Sonja Sonder	21	w	Berufslehre	<i>Romanisch/Surmiran</i> , <i>Tirolerdeutsch</i> , (Schweizer-)Deutsch
Oberengadin	Angela Conti	21	w	Fachmittelschule	<i>Französisch</i> , <i>Schweizerdeutsch</i> , <i>Romanisch/Puter</i> , <i>Pus'ciavin</i>
	Fabrizio Bardi	19	m	Berufslehre	<i>Portugiesisch</i> , <i>Romanisch/Puter</i> , <i>Schweizerdeutsch</i>
	Jasmin Cartiere	22	w	gymn. Maturität	<i>Portugiesisch</i> , <i>Romanisch/Puter</i> , <i>Italienisch</i> , (Schweizer-)Deutsch
	Nicole Menghini	21	w	gymn. Maturität	<i>Romanisch/Puter</i> , (Schweizer-)Deutsch, <i>Pus'ciavin</i>
	Roberto Abato	20	m	Berufslehre	<i>Portugiesisch</i> , (Schweizer-)Deutsch, <i>Italienisch</i> , <i>Romanisch/Puter</i>
	Sidonia Tramèr	21	w	gymn. Maturität	<i>Romanisch/Puter</i> , <i>Französisch</i> , <i>Italienisch</i> , (Schweizer-)Deutsch
	Simona Caspani	19	w	Fachmittelschule	<i>Pus'ciavin</i> , <i>Romanisch/Puter</i> , (Schweizer-)Deutsch
	Veronica Lenatti	20	w	gymn. Maturität	<i>Romanisch Vallader</i> , <i>Romanisch/Puter</i> , (Schweizer-)Deutsch, <i>Italienisch</i>
Untere Engadin / Münstertal	Armon Balestra	21	m	gymn. Maturität	<i>Romanisch/Jauer</i> , (Schweizer-)Deutsch
	Curdin Zanetti	19	m	gymn. Maturität	<i>Romanisch/Vallader</i> , (Schweizer-)Deutsch
	Gloria Manfredi	21	w	gymn. Maturität	<i>Romanisch/Jauer</i> , (Schweizer-)Deutsch
	Sandra Rizzi	21	w	gymn. Maturität	<i>Romanisch/Jauer</i> , <i>Romanisch/Vallader</i> , (Schweizer-)Deutsch

¹¹¹ Hier steht das Alter zum Gesprächszeitpunkt.

¹¹² Die Informationen hierzu stammen aus dem geführten Vorgespräch sowie in Ergänzung dazu aus den Erzählungen. Als Familiensprache(n) werden jene Sprachen und Varietäten in kursiver Schrift aufgeführt, welche innerhalb der Kernfamilie regelmässig gesprochen werden. Dahinter folgen der Verwendungshäufigkeit nach jene Sprachen, zu welchen ein besonderer Bezug besteht (durch Umgebungssprache oder durch Verwandte). Nicht aufgeführt werden Sprachen, die in der Schule als Fremdsprachen gelernt wurden und zu welchen keine besondere Bindung besteht.

¹¹³ *Schweizerdeutsch* impliziert, wenn nicht anders vermerkt, einen Bündner Dialekt. Die meisten der Befragten gehen nicht näher auf den Dialekt ein. Für einige wenige scheint der zuhause gesprochene Dialekt hingegen wichtig zu sein, weshalb dieser hier speziell markiert wird. In Ottavios Fall spricht die Mutter Basler Deutsch. In seiner Erzählung geht er wenig darauf ein, weshalb mit '(BS)' lediglich darauf aufmerksam gemacht wird. Für Clau Moser ist der Dialekt, der zuhause gesprochen wird, *Berndeutsch*, hingegen sehr bedeutsam für die Konstruktion seiner (Sprach-)Identität, weshalb in diesem Fall explizit von *Berndeutsch* gesprochen wird. Für Sonja Sonder ist das *Tirolerdeutsch* ebenfalls wichtig, weshalb auch dieses ausgeschrieben wird.

Obwohl der Zugang zu einem Grossteil der interviewten Personen über Mittelspersonen und Bekannte gelang, kannte ich vor dem eigentlichen Gespräch nur wenige Teilnehmende persönlich. Zum einen begegnete ich aufgrund meiner früheren Tätigkeit als Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Graubünden bereits den beiden Teilnehmerinnen Nicole Menghini und Sandra Rizzi, zum anderen hatte ich Ottavio Camenisch, Simona Caspani und Curdin Zanetti an jeweils unterschiedlichen Anlässen bereits flüchtig kennengelernt. Im Sinne von Lucius-Hoene und Deppermann (2002, 298) war ich zum Interviewzeitpunkt jedoch allen Teilnehmenden ‹genügend fremd›, um Bekanntheitseffekte wie mangelnde Ausführlichkeit der Erzählung oder Befangenheit wegen einer Interaktions-Vorgeschichte auszuschliessen. Einem positiven und gelingenden Gespräch stand also nichts im Wege.

5.3 Dokumentation des Erhebungsprozesses

Die Erhebung fand in verschiedenen Phasen statt, die im Folgenden beschrieben werden.

5.3.1 Die Vorbereitung auf das biografische Interview

Im Vorfeld des eigentlichen Treffens wurde unmittelbar nach dem ersten Telefongespräch ein Informationsbrief mit einem Link für einen *Online-Fragebogen* verschickt. Der Fragebogen war in Rumantsch Grischun, Deutsch oder Italienisch abrufbar und erfasste nebst den wesentlichen soziodemografischen Grundangaben wie Alter, Geburts- und Wohnort und Bildungsabschluss auch den Beruf der Eltern sowie die Anzahl und das Alter der Geschwister. Dieser Fragebogen diente weniger einer informationsbasierten Vorbereitung auf das Gespräch – zu diesem sollte die Forscherin laut dem Grundsatz der Offenheit (vgl. Kapitel 4.1.2) möglichst wenig Informationen über die erzählende Person haben, damit diese umfassend aus ihrem Leben erzählen kann – als vielmehr dazu, Ort und Zeitpunkt des Gesprächs sowie die Interviewsprache zu definieren. Ausserdem erachtete ich persönliche Informationen als bedeutsam, um eine vertraute Gesprächssituation, wie sie unter anderem Küsters (2009, 54) für das Gelingen eines autobiografischen Interviews empfiehlt, gestalten zu können.

Dazu gehört auch eine vertraute Umgebung, worauf in der vorliegenden Studie geachtet wurde. So wurden Schulzimmer oder andere öffentliche Räume nicht als Intervieworte in Betracht gezogen, da befürchtet wurde, dass die institutionelle und öffentliche Atmosphäre die persönlichen Erzählungen zu stark beeinflussen könnte. Deshalb wurde im Vorfeld im Rahmen dreier *Probeinterviews* danach gefragt, inwiefern sich die Probeteilnehmenden in meinem privaten Arbeitszimmer wohl fühlten. Alle drei waren der Ansicht, dass sich dieser Raum für ein persönliches

Gespräch eigne. Dem Grundsatz der Offenheit zufolge wurde der Interviewort jedoch nicht a priori festgelegt, sondern zur Wahl gestellt. So konnten die Studienteilnehmer*innen ihre Präferenz bezüglich des Interviewortes im Online-Fragebogen angeben. Zur Auswahl standen mein privates Arbeitszimmer in Chur, eine mir vertraute Stube im Oberengadin sowie ein mir bekanntes Wohnzimmer in Zürich. Daneben bestand die Möglichkeit, dass ich an den jeweiligen Wohnort der betreffenden Person reise. Die meisten Studienteilnehmer*innen (15) entschieden sich dazu, mich in Chur zu besuchen.

Bei allen Interviews waren zwei Forscherinnen ¹¹⁴ anwesend. Während ich die Gesprächsleitung innehatte, verfasste meine Kollegin pro Interview ein Gesprächsprotokoll, in welchem sie den Gesprächsablauf sowie besonders Auffälliges und Fragen notierte. Dadurch wurden die Gespräche aus zwei unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen, aber auch von zwei Personen und ihren jeweils individuellen Erfahrungen und Sensibilisierungen geprägt. Gerade in der Anfangsphase des Gesprächs wurde die Anwesenheit von zwei Personen von den Befragten als angenehm empfunden, denn sie konnten sich so je nach Sympathie oder Thema mehr an die eine oder die andere Person wenden. Auf diese Weise gelang es schnell, eine vertraute Atmosphäre herzustellen, was die jungen Erwachsenen in ihrer Erzählung unterstützte. Unsere Erfahrungen mit dieser methodischen Konstellation sind jenen von Rosenthal et al. (2006, 22) ähnlich. Und auch für den Analyseprozess ergaben sich Vorteile, denn ich konnte bei Bedarf jederzeit auf das Protokoll sowie auf die geteilte Erfahrung meiner Kollegin zurückgreifen, was meine subjektive Sichtweise in manchen Fällen relativierte.

5.3.2 Das biografische Interview

Wie in Kapitel 4 zur Methodologie und Methode bereits erläutert, wurde innerhalb des Gesamtprojekts *Spartavias* entschieden, der eigentlichen Erzählung jeweils ein Sprachenportrait im Sinne Buschs (vgl. Kapitel 4.3.2) voranzustellen. In einem kurzen Small-Talk verifizierte ich die im Online-Fragebogen gewünschte *Interviewsprache*, wobei ich versuchte, keine ideologischen Erwartungen meinerseits an die Interviewsprache zu vermitteln. Entscheidender war es, dass die jungen Erwachsenen ihre Sprache so wählten, dass sie ihre Erzählung möglichst frei gestalten konnten. Zu meinem Erstaunen entschieden sich die meisten Befragten dafür, das Gespräch auf Rätoromanisch zu führen, selbst dann, wenn sie diese Sprache ihrer Meinung nach mittlerweile nicht mehr ganz so gut beherrschten. Manche rechtfertigten ihre Sprachwahl damit, dass sie dieses Gespräch als einmalige Gelegenheit sahen,

¹¹⁴ Ich führte die Gespräche in Anwesenheit meiner Kollegin Sabrina Sala aus dem Teilprojekt zu Italienischbünden. Im Gegenzug war ich bei all ihren Interviews beteiligt. Ausführliche Hinweise zu den Vorteilen, narrative Gespräche mit Jugendlichen zu zweit zu führen, finden sich bei Rosenthal et al. (2006, 22).

Rätoromanisch sprechen zu können. So wurden 18 Interviews in rätoromanischer Sprache geführt und drei auf Schweizerdeutsch.

Zu Beginn des eigentlichen Gesprächs stellte ich den *Auftrag für das Sprachenportrait*, wobei ich betonte, dass es sich bei dieser Aufgabe um eine persönliche Vorbereitung für die anschliessende Erzählung handelte und es kein «richtig» oder «falsch» gebe. Zur Unterstützung wurde der Auftrag in der gewünschten Sprache beziehungsweise im jeweiligen rätoromanischen Idiom verschriftlicht¹¹⁵. Bei der Formulierung des Auftrags legte ich Wert darauf, dass die Sprache alltagsnah war und keine wissenschaftlichen oder fachspezifischen Begriffe enthielt. Für die Gestaltung der Silhouette standen den Teilnehmer*innen Farbstifte, Bleistift und Radiergummi zur Verfügung.

Die Aufgabe, das *Sprachenportrait* zu gestalten, wurde von den Teilnehmenden unterschiedlich ausgeführt. Während die einen sich schnell auf die Aufgabe einlassen konnten und gleich mit der Gestaltung starteten, bekundeten andere mehr Mühe und Unsicherheit. Oft halfen in diesen Fällen ein kurzes Gespräch sowie die Versicherung, dass das Portrait nicht falsch sein könne und mich alles interessiere, was ihnen relevant schien. Für das Gestalten der Silhouette benötigten die Teilnehmenden zwischen drei und 17 Minuten. Um die Atmosphäre entspannt zu gestalten und die jungen Erwachsenen nicht unter Druck zu setzen, unterhielt ich mich in dieser Zeit mit meiner Kollegin. Die Befragten fühlten sich so unbeobachtet und konnten sich ungestört auf ihre Silhouette konzentrieren. Sobald sie damit fertig waren, bedankte ich mich dafür und leitete zum Erzählteil über.

In der Annahme, dass eine *freie Erzählung* die erlebte Geschichte aktualisiert, konkretisiert und konstruiert (vgl. Küsters 2009, 21), lud ich meine Teilnehmer*innen ein, über ihr Spracherleben zu erzählen. Die Einstiegsfrage formulierte ich auf Basis einer persönlichen Verschriftlichung jeweils mündlich, um eine natürliche Erzählsituation herzustellen und den bei den Teilnehmenden womöglich entstandenen Eindruck eines herkömmlichen Interviews zu minimieren. Die Erzähleinladung lautete:

In der folgenden Erzählung soll dich deine Silhouette unterstützen. Erzähle uns alles – von deiner Kindheit bis heute –, was in Zusammenhang mit Sprache für dich eine Bedeutung hatte. Erzähle von bestimmten Momenten, Episoden, Gefühlen und Eindrücken, die dazu geführt haben, dass deine Silhouette so aussieht, wie du sie heute gestaltet hast, und deine Meinung über Mehrsprachigkeit und Sprachen sich so manifestiert hat, wie sie heute ist.

¹¹⁵ Der Auftrag für die Silhouettengestaltung lautete:

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

Obwohl der Stimulus offen formuliert war und das gesamte Leben der Teilnehmenden ansprach, fokussierte er bereits das Hauptthema der Studie: das Spracherleben. Den Empfehlungen der Autorinnen Rosenthal et al. (2006, 192) entsprechend versuchte ich eine durchgängig narrative Gesprächshaltung einzunehmen und mich stets an den Relevanzen der Jugendlichen zu orientieren. Dies bedeutete, dass ich mich während der *Aushandlungsphase* zurückhielt, als einzelne Teilnehmende zunächst Schwierigkeiten bekundeten, sich auf eine längere Erzählung einzulassen. Teilweise zeigten sie sich anfangs hilflos und wussten kaum, wo sie beginnen sollten. In solchen Fällen half ihnen ihr Sprachenportrait, das neben ihnen auf dem Tisch lag, häufig weiter. Viele junge Erwachsene begannen ihre Erzählung damit, mir ihr Sprachenportrait zu erläutern, wobei sich die Beobachtung Schützes bestätigte (Schütze 1984, 84), dass in dieser Phase oft über die eigene Geburt, die Kindheit und die Familie gesprochen wird. Exemplarisch zeigt die folgende Anfangspassage aus der Erzählung von Ottavio Camenisch, wie die autonome Erzählung zu Beginn zögerlich und unsicher sein kann und wie das Sprachenportrait dann als Stütze herangezogen wird:

O: Da quei aschia_ da quellas lavurs ein buca O: Solche_ solche Arbeiten sind nicht einfach
sempel per mei. Also hai jeu aschia in tec ah für mich. Also ich habe so ein wenig ah Mühe,
breigias entochen ch'ei va:, ussa hai jeu bis es lä:uft, jetzt habe ich einfach einmal
semplamein inagada malegiau enzatgei etwas gemalt (Ottavio Camenisch, Z. 2–4).
(Ottavio Camenisch, Z. 2–4).

Doch dann begann Ottavio, ohne eine zusätzliche Anregung meinerseits, mit seiner Erzählung, indem er sein Sprachenportrait zur Hand nahm und es mir erläuterte. Nebst dem Sprachenportrait nahmen die Jugendlichen auch andere Strategien zu Hilfe, um ihre Erzählung zu beginnen. Einige orientierten sich beispielsweise am schulischen Kontext und bauten ihre Erzählung entlang ihrer Bildungsbiografie auf. In den meisten Fällen verloren die Erzählenden ihre Hemmungen nach wenigen Sätzen. Mein Vertrauen in ihre Erzählkompetenz¹¹⁶ (Rosenthal et al. 2006, 194) zeigte Wirkung und so entstanden detailreiche autobiografische Erzählungen. Schwer fiel es mir, mich zurückzuhalten, wenn die jungen Erwachsenen emotional wurden und von schwierigen Erlebnissen berichteten. Im Sinne Küsters (2009, 54) ging ich mit den Emotionen der Erzählenden mit und zeigte meine Anteilnahme wenn möglich nonverbal. Längere Pausen versuchte ich auszuhalten, um die Erzählung durch meine Reaktionen nicht zu beeinflussen. Obschon es allein über den Text schwierig ist, die Emotionalität in einem Interview nachzuvollziehen, zeigt die folgende Sequenz aus der

¹¹⁶ Dass Jugendliche grundsätzlich in der Lage sind, ihre Lebensgeschichte zu erzählen, beschreiben mehrere Autor*innen. Z. B. Christine Riegel (2018), welche die Voraussetzung für biografisches Erzählen in der Entwicklungspsychologie sieht. In der Regel erreichen Jugendliche zwischen 11 und 13 Jahren die nötige Sprachfähigkeit sowie die Kompetenz, sich von lebensgeschichtlichen Ereignissen zu distanzieren, was Voraussetzung dafür ist, um biografisch erzählen zu können (Riegel 2018, 568).

Erzählung von Benedict Idric, wie das geschilderte Erlebnis ihn emotional forderte. Er machte mehrere längere Pausen und atmete schwer. Meine vermehrten *mhm* verdeutlichen, wie ich Benedict gegenüber empathisch wurde und ihn in seinem rekonstruierten Erleben begleitete:

<p>B: Denn isch das natürli scho HART, wenn das körsch halt. Wil mini Nota sind halt guat gsi, also au mini Mitschüler händ zu dera Ziit au nid verstanda, wieso i so viel Bewerbiga geschickt han. [mhm] Und jo. (2) ((atmet schwer)) (3). Jo denn nochher hani müassa szehnta Schualjohr macha [mhm], wili kai Lehr gfunda han (Benedict Idric, Z. 120–123).</p>	<p>B: Dann war es natürlich schon HART, wenn du das so hörst. Weil meine Noten waren halt gut, also auch meine Mitschüler haben zu dieser Zeit nicht verstanden, weshalb ich so viele Bewerbungen geschickt habe. [mhm] Und ja. (2) ((atmet schwer)) (3). Ja danach musste ich das zehnte Schuljahr machen [mhm], weil ich keine Lehrstelle gefunden habe (Benedict Idric, Z. 120–123).</p>
--	---

Die Stegreiferzählung als Herzstück des narrativen Interviews endete meist mit einer *Erzählkoda* im Sinne Schützes (vgl. 1984, 102–103), welche ich meist einfach identifizieren konnte. Häufig verkörperten sie eine Zusammenfassung beziehungsweise eine Bilanzierung des bereits Erzählten. In vielen Fällen pausierten die Erzählenden mehrmals, bevor sie definitiv zum Schluss ihrer Erzählung ansetzten. Zur Illustrierung hier die Erzählkoda aus der Spontanerzählung von Sidonia Tramèr:

<p>S: [...] Ma uschinà_ que [quinter per tudas-ch] nu rivi, que es propcha üna da las robas_ eau craj que restaregia adüna rumauntsch, hai. Perche que es il pü simpel. Hai (3) (3) hm. Sun insè a fin. [S: lacht anerkennend] [F: lacht mit].</p>	<p>S: [...] Aber sonst_ das [zählen auf Deutsch] schaffe ich nicht, das ist wirklich eines der Dinge_ ich glaube, das wird immer romanisch bleiben, ja. Weil es ist das Einfachste. Ja (3) (3) hm. Bin eigentlich fertig. [S: lacht anerkennend] [F: lacht mit].</p>
--	--

<p>F: Hai MEga interessant (1) forsa am poust auncha quinter ün pöin da tia vita scolastica [mhm] da la scoulina forsa [hai] eir zieva primara, cur cha_ che linguas cha tü hest gieu a scoula e zieva eir al gimnasi¹¹⁷ ed uschè (Sidonia Tramèr, Z. 364–369).</p>	<p>F: Ja MEAGINTERESSANT (1) vielleicht kannst du mir noch etwas über dein Leben in der Schule erzählen [mhm] vom Kindergarten vielleicht [ja] und danach Primarschule, als_ welche Sprachen du in der Schule hattest und danach auch am Gymnasium und so (Sidonia Tramèr, Z. 364–369).</p>
--	---

In dieser Erzählkoda ist deutlich sichtbar, wie die lange freie Erzählung – 27 Minuten – von Sidonia plötzlich endet. Dabei macht sie zuerst eine längere Pause, in welcher sie wohl überlegt, ob sie noch etwas erzählen möchte. Dann schliesst sie mit «Sun insè a fin» («Bin eigentlich fertig»). Die Interviewerin [F] und die beisitzende Kollegin [S] lachen darauf hin – aufgrund ihrer Anerkennung gegenüber einer solch ausführlichen Erzählung. Dann übernehme ich als Interviewerin die Sprecherrolle, indem ich die Erzählung würdige, bevor ich die erste immanente Frage stelle.

¹¹⁷ Hier wurde der Name des Gymnasiums der Anonymisierung zufolge durch ‘gimnasi’ respektive ‘Gymnasium’ ersetzt.

Die *immanenten Fragen*, welche ich im Anschluss an die Stegreiferzählungen stellte, evozierten häufig noch einmal narrative Passagen, wobei ich die Empfehlungen Küsters (2009, 59) und Rosenthals (2015, 154), beherzigte, möglichst die Sprache sowie die Formulierung und die Struktur der Jugendlichen aufzunehmen. Bei der Art der Nachfragen orientierte ich mich an den drei Typen von Nachfragen laut Fischer-Rosenthal und Rosenthal (1997, 146) (vgl. 4.3.1.1). In der oben dargestellten Passage ist zu erkennen, wie ich – dem ersten Typ entsprechend – nach einer respektive nach mehreren Lebensphasen in Bezug auf ein spezifisches Thema (Schulumfeld) fragte. Die folgenden zwei Frage-Beispiele zeigen, wie ich nach einer Beleg-Erzählung respektive nach einer Präzisierung einer benannten Situation gefragt habe:

F: T'algardast lo vi d'üna episoda forsa cul F: Erinnerst du dich noch an eine Episode mit
tudas-ch svizzer? (Stefanie Collenberg, Z. 103). dem Schweizerdeutschen? (Stefanie
Collenberg, Z. 103).

F: Ähm il prüm üna vouta, tü m'hest declaro F: Ähm zuerst einmal, du hast mir erklärt, dass
cha vus essas_ cha tü est creschieu sü in ihr_ dass du in der Surselva aufgewachsen bist.
Surselva. Tü hest auncha ün frer_ ün u duos? Du hast noch einen Bruder_ einen oder zwei?
[D: In frar ed ina sora] Ün frer ed üna sour. [D: Einen Bruder und eine Schwester] Einen
Ähm. Però tia MAMma ho adüna discurrieu Bruder und eine Schwester. Ähm. Aber deine
tudas-ch. Es que tudas-ch svizzer u tudas-ch MUTTER hat immer Deutsch gesprochen. War
standard? (Daniel Marchand, Z. 119–122). das Schweizerdeutsch oder Standarddeutsch?
(Daniel Marchand, Z. 119–122).

Die immanenten Fragen stellte ich, um Ungeklärtes zu präzisieren, um meine Annahmen zu verifizieren und um womöglich Ungesagtes zu evozieren.

Im Anschluss an diese Phase stellte ich *exmanente Nachfragen*, wobei ich mich bemühte, dies so zu tun, dass sich die Erzählenden nicht verhöhrt fühlten (vgl. Rosenthal et al. 2006, 205). Leitend war für mich ein vorbereiteter Fragekatalog¹¹⁸. Je nach Erzählung variierte ich sowohl die Fragen als auch ihre Reihenfolge. Am Ende des Gesprächs bat ich die Teilnehmenden jeweils, ihren Wunsch in Bezug auf die (Mehr-)Sprachigkeit gegenüber der Gesellschaft zu äussern. Diese Aufforderung führte häufig zu einer Zusammenfassung der zentralen bisher getroffenen Aussagen. Auf diese Weise konnten die Erzählenden von den weniger positiven Erlebnissen und Erzählpassagen Abstand nehmen und ihre Erzählung mit einem positiven Gefühl beenden. Die Gespräche dauerten zwischen 32 und 87 Minuten, ihre mittlere Dauer liegt bei 45 Minuten.

Nach dem Gespräch bedankte ich mich bei den Proband*innen mit einem kleinen Präsent für ihre Teilnahme an der Studie. Ich fragte sie, wie sie das Interview

¹¹⁸ Inspiriert wurde ich bei der Ausarbeitung des Fragebogens von der Fragesammlung aus der Untersuchung von Coray und Strebel (2011). Die beiden Autorinnen entwickelten einen sehr ausführlichen Fragebogen mit Fragen zu unterschiedlichen Bereichen des Alltags. Mein Fragebogen enthielt deutlich weniger Fragen und fokussierte das Spracherleben in Zusammenhang mit persönlichen Spracheinstellungen, Erfahrungen in den Bildungsinstitutionen und im Alltag ausserhalb der Schule. Der Fragekatalog befindet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit.

empfundener hätten und wie es ihnen während der Erzählung ergangen sei. Schön zu hören war, dass die meisten offenbar gerne über ihr Leben erzählten und sich dabei wohl gefühlt haben. Einzelne meinten sogar, dass ihnen das Erzählen «gut getan» habe, was wohl auf eine der Funktionen des narrativen Interviews (Klärung biografischer Sinnfragen, Erhöhung des Selbstwertgefühls, Untermauerung und Klärung der eigenen Identität), wie sie Rosenthal (2015, 87–88) beschrieben hat, hinweist.

5.4 Dokumentation des Auswertungsprozesses

5.4.1 Transkription und Anonymisierung der Daten

Nachdem jeweils ein Gespräch abgeschlossen war, wurde in einer Nachbearbeitungsphase das handgeschriebene Gesprächsprotokoll meiner Kollegin durch Details meinerseits ergänzt und bereinigt. Ebenso wurde das Memo durch eine Reflexion über das geführte Gespräch ergänzt. Die Tonaufnahmen sowie die angefertigten Sprachenportraits wurden fortlaufend auf den Server geladen und zur Identifikation gekennzeichnet. Sobald die gesamte Erhebung abgeschlossen war, begann die erste Phase der Auswertung: die Transkription der Daten.

In dieser Phase wurden die Tonaufnahmen vollständig *transkribiert*¹¹⁹, wobei ich davon ausging, dass dieser Schritt bereits einen ersten konstruktiven und interpretativen Prozess mit sich bringt, weshalb ich diese Phase als ersten Analyseschritt verstehe. Der Forschungsfrage entsprechend entschied ich mich für einen Transkriptionsgrad mittlerer Genauigkeit¹²⁰. Die rätoromanischen Erzählungen wurden in Anlehnung an die jeweilige schriftliche Norm des Idioms transkribiert, schweizerdeutsche Erzählungen wurden im Dialekt transkribiert. Dabei versuchte ich, die mündliche Rede in ihrer Originalgestalt beizubehalten, weshalb möglichst nahe an der phonetischen Realisierung transkribiert wurde, sodass sowohl lexikalische als auch lautsprachliche Besonderheiten erhalten wurden. Beispielsweise wurde im Transkript von Sidonia Tramèr die abweichende Form des generischen Subjekts – *ans* statt *as* für ‘man’ – gemäss ihrer Aussprache transkribiert. Auch die für das Münstertal typische Betonung auf der ersten Silbe bei einem Infinitiv wurde bei Armon Balestra und Gloria Manfredi berücksichtigt und durch Grossbuchstaben markiert, zum Beispiel bei *QUINter* ‘erzählen’ (Armon Balestra, Z. 2). Da für meine Analyse nicht nur der Inhalt relevant war, sondern auch, *wie* etwas gesagt wurde, versuchte ich beim Transkribieren eine professionelle Hörhaltung (Küsters 2009, 73) zu entwickeln und unverständliche, laute, zögernde oder ironische Stellen zu markieren. Ebenso wurden stark betonte Silben durch Grossschreibung hervorgehoben. In der deutschen Übersetzung wurden diese

¹¹⁹ Erläuterungen zur Transkriptionsnotation finden sich im Anhang dieser Arbeit.

¹²⁰ Die meisten soziologischen Studien arbeiten mit einer solchen sogenannten «mittleren Genauigkeit». Weisend waren für mich diesbezüglich die sprachbiografischen Arbeiten von Nadia Thoma (2018, 399) und Tomas Penya (2017, 497).

Betonungen durch das Grossschreiben des gesamten Wortes verdeutlicht. Machte die erzählende Person deutliche Pausen, so wurden diese in Form einer Klammer mit der entsprechenden Sekundenanzahl, z. B. (2), festgehalten. Bei der Zeichensetzung folgte ich zunächst eher der Sprachdynamik der Erzähler*in als orthografischen Regeln. In den für die vorliegende Arbeit ausgewählten Zitaten hielt ich mich der Lesbarkeit halber an die Grundzüge der Schriftsprache und setzte an eindeutigen Stellen auch Punkte, Fragezeichen oder Ausrufezeichen. Namen und Dorfnamen schrieb ich grundsätzlich gross. Zusätzlich zu den sprachlichen Äusserungen wurde nichtsprachliches Verhalten, in doppelten Klammern, festgehalten, beispielsweise wenn die Person lachte, hustete oder eine besondere Gestik machte. Sämtliche Transkriptionen wurden im Programm MaxQDA vorgenommen, sodass auch im weiteren Verlauf der Analysearbeit jederzeit auf das gesprochene Original zurückgegriffen werden konnte.

Parallel zur Transkription wurde eine erste *Anonymisierung* der Daten vorgenommen, indem alle Personennamen durch Pseudonyme ersetzt wurden. Diese orientierten sich an den originalen Namen, behielten beispielsweise die sprachliche Herkunft bei, um möglicherweise damit verbundene spezifische Assoziationen beizubehalten. Institutions- und Ortsangaben wurden vorerst nicht anonymisiert, da ihre Bedeutungsgehalte für die Forschung möglicherweise relevant sein könnten. Gerade lokale oder regionale Sprachdiskurse oder die soziolinguistische Situation vor Ort schienen konstitutiv für die eigene Identitätskonstruktion zu sein. In den später verwendeten Zitaten und Passagen (beispielsweise für die vorliegende Arbeit oder für öffentliche Papers und Vorträge) wurden die Daten jedoch stärker anonymisiert. Aufgrund der Einschränkung auf das Gebiet Romanischbündens sowie der gewählten Altersspanne der Proband*innen ist trotz der Anonymisierung nicht auszuschliessen, dass die Kombination aus Pseudonym, Nationalität, Regionszugehörigkeit und Hinweis auf den Dorfnamen genug Informationen bietet, um Rückschlüsse auf eine Person zuzulassen. Auf diese Problematik wurden alle Proband*innen im Vorfeld ihrer Teilnahme ausführlich hingewiesen. Bedenken, erkannt zu werden, äusserten die jungen Erwachsenen selten. Kaum einer Person war es unangenehm, ihre Geschichte zu erzählen. Ausserdem stellten sich alle 21 Teilnehmenden für weitere Fragen oder Gespräche zur Verfügung.

5.4.2 Die Analyse

Wie bereits in Kapitel 4.3 beschrieben, wurde für die Analyse ein rekonstruktives, abduktives Vorgehen gewählt, welches sich am Grundsatz der Offenheit der interpretativen Sozialforschung (Kap. 4.1.1) orientiert. In einem ersten Teil (Schritte 1-4) konzentrierte ich mich auf die einzelnen Fälle, in einem zweiten Teil (Schritte 5-6) kontrastierte ich daraus hervorgegangene Aspekte miteinander, um fallübergreifende

Aussagen zu formulieren. Bei den Fallanalysen waren die Positionierungsanalyse sowie die Analysetechniken von Lucius-Hoene & Deppermann (2002) weisend. Das folgende Kapitel geht schrittweise vor und zeigt jeweils anhand von Beispielen, wie konkret vorgegangen wurde und welche Fragen und Herausforderungen sich ergaben.

5.4.2.1 Schritt 1: Grobanalyse und Erweiterung der Forschungsfragen

In diesem ersten Schritt wurden alle Interviews einer ersten Grobanalyse unterzogen und aufgrund von Sprecher*innenwechsel, Themenwechsel sowie deutlichen Sprechpausen in Sequenzen eingeteilt. Durch diese erste Lektüre der Transkripte konnten in Bezug auf die Forschungsfrage, wie junge Erwachsene aus Romanischbünden ihre (Mehr-)Sprachigkeit erleben, verschiedene Aspekte in Bezug auf das Spracherleben identifiziert werden, welche den Teilnehmenden für das Erzählen ihrer Sprachbiografie relevant zu sein schienen¹²¹. Dazu zählten Aussagen über den eigenen Sprachgebrauch, Spracheinstellungsäußerungen – insbesondere in Bezug auf das Rätoromanische – sowie situativ eingenommene soziale Positionierungen. Diesen drei zentralen Aspekten zufolge wurden die bisher offen gehaltenen Forschungsfragen durch die vier folgenden Unterfragen ergänzt:

1. Inwiefern wird der referierte¹²² Sprachgebrauch in der Sprachbiografie dargestellt? Wie verändert sich der referierte Sprachgebrauch der jungen Erwachsenen im Verlauf ihres Lebens?
2. Welche Spracheinstellungsäußerungen, insbesondere in Bezug auf das Rätoromanische, können in den Sprachbiografien rekonstruiert werden und wie werden diese im Interview hervorgebracht?
3. Inwiefern lassen sich diese Spracheinstellungsäußerungen in den gesellschaftlichen (regionalen und überregionalen) Sprachdiskurs einbetten? Welche Sprachideologien liegen ihnen zugrunde?
4. Wie positionieren sich die jungen Erwachsenen aus Romanischbünden in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit?

Diese Fragen waren in der Analysephase leitend. Ihnen zufolge wurde eine Tabelle¹²³ pro Fall angefertigt. Die einzelnen Sequenzen eines Transkripts wurden in die Spalte ganz links eingefügt, eine zweite Spalte wurde für die Positionierungsanalyse vorgesehen, eine weitere für die Analyse geäußelter Spracheinstellungen sowie eine für überindividuelle Sprachdiskurse, welche den Einstellungen zugrunde liegen

¹²¹ Obwohl ich versuchte, so offen wie möglich gegenüber dem Forschungsgegenstand zu sein, inspirierten mich sprachbiografische Arbeiten anderer Autor*innen (vgl. Kapitel 4.2) stark, sodass ich ähnliche Aspekte wie sie fokussierte.

¹²² Es wird vom *referierten* oder vom *dargestellten Sprachgebrauch* gesprochen, weil ich in Anlehnung an Tophinke (vgl. Kapitel 4.2.3) davon ausgehe, dass ich aufgrund der Erzählungen keinen Zugang zum *effektiven* Sprachgebrauch der Jugendlichen habe. Dazu wären ethnografische Beobachtungen nötig. Analog dazu spreche ich in der folgenden Fragestellung auch von *Spracheinstellungsäußerungen* und nicht von *effektiven* Spracheinstellungen der Jugendlichen. Wehner (2019) verwendet den Begriff *selbstberichtete Sprachpraxis* (Wehner 2019, 3).

¹²³ Bei den Analysetabellen handelt es sich um persönliche Arbeitsdokumente, die im Laufe der Analysearbeit ständig weiterentwickelt wurden.

könnten. Weiter diene eine Tabellenspalte für Angaben zum Sprachgebrauch sowie eine für generelle text- und gesprächsanalytische Beobachtungen. Im Laufe der Analysearbeit wurde eine weitere Spalte für die Lebensphase hinzugefügt. Diese Spalte war inhaltlich wenig relevant, diene jedoch dazu, den Text in seiner biografischen Gliederung besser zu erfassen.

Bei der Sequenzierung fiel es nicht immer leicht, geeignete Zäsuren zu finden respektive zu setzen. Gerade wenn die Person ausführlich über ein Thema sprach, wurden die Sequenzen oft lang. In solchen Fällen wurden, der Relevanz der Forschungsfragen entsprechend, zusätzliche Abschnitte gebildet, um die Analyse zu vereinfachen.

Nebst der Erstellung der Tabelle wurde in diesem ersten Schritt eine chronologische Beschreibung der Ereignisse in Bezug auf den dargestellten Sprachgebrauch vorgenommen, um so bereits einen Überblick über den Fall zu gewinnen. Eine solche Beschreibung enthielt anfangs nur wenige Eckdaten und wurde im Laufe der Analyse laufend um Informationen ergänzt und erweitert.

5.4.2.2 Schritt 2: Textanalyse und Positionierungsanalyse

Im nächsten Schritt wurde der Interviewtext sequenziell auf die hervorgebrachten Themen untersucht. Das Thema wurde in der rechten Spalte stichwortartig festgehalten. Im Anschluss notierte ich die in der jeweiligen Sequenz angesprochene Lebensphase sowie die Angaben zum Sprachgebrauch. Nun folgte die detaillierte Textanalyse, im Rahmen welcher ich mit Hilfe verschiedener Analysefragen (vgl. dazu Kapitel 4.3.3.2) den expliziten und den latenten Sinngehalt der jeweiligen Sequenz hinsichtlich meines Forschungsinteresses aufspürte. Die einzelnen Fragen notierte ich nicht vollständig in der Tabelle, daraus entwickelte Schlüsse, Hypothesen oder Bemerkungen hingegen schon. Diese detaillierte Analyse fokussierte nicht nur den Inhalt, sondern auch das ‹Wie› des Gesagten. Insgesamt wurden so die Positionierungen der erzählenden Person deutlich. Diese hielt ich in der entsprechenden Spalte fest. Die Unterscheidung zwischen einer eingenommenen Positionierung und einer geäußerten Spracheinstellung forderte mich im Analyseprozess immer wieder heraus. Ich spürte laufend, wie sich diese Konzepte, welche sich in der Theorie getrennt voneinander beschreiben lassen (vgl. Kapitel 3.3 und 3.4), in der Analysearbeit nicht immer deutlich unterscheiden liessen. So beinhalten Aussagen der erzählenden Person teils sowohl Positionierung als auch Einstellung, möglicherweise auch Hinweise auf einen Sprachdiskurs oder den Sprachgebrauch. Nach zahlreichen Versuchen, die einzelnen Aspekte voneinander zu trennen, entschied ich mich für eine rein analytische Trennung, indem ich Positionierungen mit ‹Ich als...› und Spracheinstellungen mit ‹Sprache respektive Romanisch ist...› bezeichnete.

Obwohl ich die einzelnen Aspekte mittels unterschiedlicher Spalten voneinander trennte, verlief die Analyse gedanklich dennoch parallel, was bedeutet, dass ich pro Sequenz alle Aspekte gleichzeitig bedachte. Auf diese Weise konnte ich der Verwobenheit der Aspekte gerecht werden.

Die sequenzielle Analyse in Tabellenform erfolgte pro Interview für die gesamte Stegreiferzählung. War diese abgeschlossen, wurde der restliche Teil des Gesprächs (immanenter und exmanenter Nachfrageteil) als Ergänzung zum bisher herausgearbeiteten dargestellten Sprachgebrauch, zu den bisher geäußerten Spracheinstellungen sowie zu den vorläufig eingenommenen Positionierungen hinzugezogen. Sämtliche Ergänzungen wurden in die unterste Zeile der Tabelle eingepflegt.

5.4.2.3 *Schritt 3: Erzählketten und Verdichtung*

Nachdem die Interviews mittels Analysetabellen auf detaillierte Weise Sequenz für Sequenz bearbeitet worden waren, richtete ich den Blick auf das gesamte Interview. Anhand der einzelnen Themen, die ich pro Sequenz festgehalten hatte, versuchte ich, Erzählketten zu erkennen. Aus den vielfältigen Positionierungen und geäußerten Spracheinstellungen wurden die jeweils dominantesten bezüglich des Rätoromanischen herausgearbeitet. Auf dieser Basis notierte ich – im Hinblick auf die anstehende Kontrastierung der Fälle – erste Auffälligkeiten in Bezug auf Unterschiede oder Gemeinsamkeiten verschiedener Erzählungen.

5.4.2.4 *Schritt 4: Fallauswahl und Fallbeschreibungen*

Bevor die kontrastierenden Vergleiche gemacht werden konnten, ging es darum, auf Grundlage der vorgenommenen Analyse die narrative (Sprach-)Identität der Fälle anhand der eingenommenen Positionierungen und der geäußerten Spracheinstellungen zu beschreiben. Da eine detaillierte Fallbeschreibung nicht für alle 21 Teilnehmenden vorgenommen werden konnte, galt es, das Spektrum des Samples mit einer Auswahl abzudecken. Ich versuchte dabei, alle Fälle in Bezug auf die beiden Hauptfragestellungen zu «sortieren». Vertikal legte ich sie nach der Bedeutsamkeit des Rätoromanischen aus (FF2), horizontal entsprechend ihrer persönlichen Wahrnehmung und Definition ihrer (Mehr-)Sprachigkeit bezogen auf die Anzahl Varietäten, mit welchen sie sich identifizieren (FF1). Aus dieser «Sortierung» gingen vier Gruppen hervor: eine erste Gruppe (oben links) umfasst jene jungen Erwachsenen, welche sich als stark Romanischsprachige wahrnehmen, eine zweite (Mitte) jene, die sich zweisprachig (rätoromanisch-schweizerdeutsch) fühlen, während eine dritte Gruppe (rechts) jene Jugendliche einschliesst, die sich als mehrsprachig darstellen, eine vierte (unten links) jene, welche sich nicht zu einer klaren Identifikation mit Sprache(n) durchringen können.



Abbildung 3: Identitäre Selbstverortung in Bezug auf die eigene (Mehr-)Sprachigkeit

Die Sortierung und das daraus entstandene Bild soll nicht als quantitative, präzise Verortung der Fälle verstanden werden, sondern dient ausschliesslich als Hilfe bei der Auswahl exemplarischer Fälle, welche den heterogenen Wahrnehmungen des Erlebens von (Mehr-)Sprachigkeit in Romanischbünden gerecht werden sollten. Es ging mir also nicht darum, die einzelnen Fälle einer exakten Position zuzuordnen, sondern eher darum, verschiedene «Gruppen» sprachlicher Identität zu erkennen, um im Anschluss daran möglichst heterogene Sprachrealitäten zu beschreiben. Diese vier Gruppen lassen sich folgendermassen etikettieren:

- Gruppe 1:** Junge Erwachsene, die dem Rätoromanischen eine hohe Bedeutung zuschreiben und sich hauptsächlich mit dieser und keiner weiteren Sprache identifizieren, wobei sie dem Rätoromanischen gegenüber ein hohes Commitment¹²⁴ aufweisen. Vertreter*innen dieser Gruppe nehmen sich kaum als mehrsprachig wahr und sprechen im Zusammenhang mit ihrer (Mehr-)Sprachigkeit vor allem über Erlebnisse mit der Umgebungssprache Schweizerdeutsch sowie über die Fremdsprachen, die in der Schule gelernt wurden.
- Gruppe 2:** Junge Erwachsene, die sich als zweisprachige Menschen (rätoromanisch-schweizerdeutsch) positionieren. Rätoromanisch hat für sie eine relativ hohe (meist affektive) Bedeutung. Sie zeigen gegenüber dieser Sprache ein hohes bis mittleres Commitment. Vertreter*innen dieser Gruppe verstehen ihre (Mehr-)Sprachigkeit über die rätoromanisch-

¹²⁴ Unter *Commitment* wird eine innere Verpflichtung, eine Verbindlichkeit oder eine Haltung gegenüber einer Sprache oder einer Varietät verstanden (vgl. dazu z. B. Müller 2009, 395).

schweizerdeutsche Zweisprachigkeit, welche ihnen von zuhause aus mitgegeben wurde.

Gruppe 3: Junge Erwachsene, die sich als mehrsprachige Menschen positionieren. Das Rätoromanische ist für sie zwar von Bedeutung, es hat jedoch nicht den gleichen exklusiven Status wie bei den Jugendlichen der Gruppe 1. Rätoromanisch gehört bei ihnen zum Sprachenrepertoire. Das Commitment dieser Sprache gegenüber variiert zwischen stark und mittel. Vertreter*innen dieser Gruppe definieren ihre (Mehr-)Sprachigkeit aufgrund mehrerer Sprachen (Familiensprache, Umgebungssprache, Schulsprache etc.), zu welchen sie eine starke Bindung (Emotion, Kompetenz, Gebrauch etc.) haben.

Gruppe 4: Junge Erwachsene, welche sich nicht zu einer klaren Identifikation mit Sprache(n) durchringen können. Dennoch waren auch ihre Spracherlebnisse und ihre Spracheinstellungen, etwa die Problematisierung des Status von Sprachen oder die negative Darstellung von Sprachmischung, identitätsstiftend. Grundsätzlich schreiben Jugendliche dieser Gruppe dem Rätoromanischen eine geringe Bedeutung zu. Die Gruppe weist insgesamt sowohl in Bezug auf die persönlichen Spracherlebnisse als auch auf das gesamte Spracherleben eine hohe Heterogenität auf.

Ausser dieser Sortierung der Fälle ging zusätzlich zu den vier Gruppen hervor, dass das Rätoromanische den meisten Befragten – unabhängig von ihrer Sprachregion – viel bis sehr viel bedeutet, wobei meine Fragestellung dieses Ergebnis zumindest teilweise beeinflusst haben könnte. Befragte aus dem Surmeir (rot) erwiesen sich als stark zweisprachig (rätoromanisch-schweizerdeutsch), obwohl zu berücksichtigen ist, dass diese Massierung sprachlicher Identität auch aufgrund der zufälligen Samplezusammensetzung zustande kommen konnte. Junge Erwachsene aus dem Münstertal (blau) und dem Unterengadin (violett) positionierten sich in ihren Erzählungen als stark Romanischsprachige mit wenig Bezug zu anderen Sprachen. Proband*innen aus dem Oberengadin (orange) zeigten sich bezüglich ihrer narrativen (Sprach-)Identität heterogen. Hier gibt es viele, die sich als «mehrsprachig» bezeichnen. Auch junge Erwachsene aus der Surselva (grün) zeigten unterschiedliche sprachliche Identitäten.

In Bezug auf den *Bildungsabschluss* ergab sich ein merkwürdiges Bild, das der Realität so sicherlich nicht entspricht, sondern lediglich auf dieses Sample zutrifft: Es sind ausschliesslich Abgänger*innen einer gymnasialen Maturität (Sprechblase nach rechts), welche sich als «stark Romanischsprachige» identifizieren (Gruppe 1). Dies ist wohl hauptsächlich auf die Zusammensetzung des Samples zurückzuführen, welches aus

den vom Rätoromanischen stark geprägten Regionen Unterengadin und Münstertal keine Proband*innen mit absolvierter Berufslehre aufwies.

Nach der Gruppierung der Fälle wählte ich pro Gruppe einen bis drei Fälle, für welche ich eine detaillierte Fallbeschreibung vornahm (vgl. Kapitel 6). Die Auswahl der Fälle präsentiert sich wie folgt:

Gruppe 1: Armon Balestra, Nicole Menghini

Gruppe 2: Franca Battaglia, Ottavio Camenisch und Clau Moser

Gruppe 3: Roberto Abato und Daniel Marchand

Gruppe 4: Simona Caspani

Aus Gruppe 2 wählte ich drei Fälle aus, weil mir diese hinsichtlich der Forschungsfragen besonders relevant schienen. Aus Gruppe 4 griff ich lediglich einen Fall heraus, um die grosse Heterogenität des Spracherlebens dieser Gruppe exemplarisch – keinesfalls abschliessend – zu veranschaulichen. Schliesslich sind in dieser Auswahl Vertreter*innen aller Sprachregionen (2x Surselva, 1x Sutselva, 1x Surmeir, 3x Oberengadin, 1x Münstertal), Männer (5x) und Frauen (3x) sowie Berufs- (4x) und Mittelschulabgänger*innen (4x) vertreten.

Sobald die Fälle ausgewählt waren, verfasste ich pro Person eine ausführliche *Fallbeschreibung*. Diese fokussierte in erster Linie die eingenommenen Positionierungen sowie die geäusserten Spracheinstellungen in Bezug auf das Rätoromanische. Als Titel wurde jeweils eine prägnante Aussage aus dem Interview gewählt, der aussagt, wie sich die Person gegenüber dem Rätoromanischen positioniert, was sie über die Sprache denkt beziehungsweise was diese für sie bedeutet. In einem ersten Abschnitt wurde die soziolinguistische Situation der Gemeinde, in welcher die erzählende Person aufgewachsen ist, auf Basis der Volkszählung von 2000 beschrieben. Im Anschluss daran steht das gestaltete Sprachenportrait. Auf dieses wurde im Verlauf der Fallbeschreibung immer wieder Bezug genommen. In einem ersten Kapitel wird die Person in einer Kurzbiografie vorgestellt. Darin kommen die Eckdaten wie Schuleintritt und Ortswechsel vor, es wird aber auch der Sprachgebrauch wiedergegeben, wie er von der Person in der Erzählung dargestellt wurde. So erhält die Leserin respektive der Leser bereits einen Überblick über die sprachliche Situation der erzählenden Person. Ein zweites Kapitel beschreibt die Interviewsituation und den Gesprächsablauf. Hier wurde beispielsweise festgehalten, wie die Erzählung einsetzte oder wie lange die Person für die Gestaltung des Portraits brauchte. Ebenfalls wurden besondere Hinweise zum Gespräch festgehalten. Nach diesen zwei einführenden Kapiteln folgt die Fallbeschreibung, beginnend mit den eingenommenen Positionierungen. Dabei wird rekonstruiert, wie die erzählende Person sich zu ihrer (Mehr-)Sprachigkeit positioniert und wie sie diese definiert. Die in Analyseschritt 2 und 3 erstellte Analysetabelle, in welcher die eingenommenen Positionierungen bereits sequenziell herausgearbeitet worden

waren, war in diesem Moment leitend. Um zu verdeutlichen, wie die Interviewten sich in ihrer Erzählung darstellten, wurden immer wieder Passagen aus ihrer Erzählung zitiert. Auf das Kapitel zu den Positionierungen folgt ein Kapitel, welches die geäußerten Spracheinstellungen in Bezug auf das Rätoromanische präsentiert. Auch hier war die erstellte Analysetabelle Basis für die Darstellung. Die einzelnen Spracheinstellungen wurden jeweils in einer an den Interviewten orientierten Sprache zusammengefasst, bevor sie – anhand reichlicher Interviewauszüge – rekonstruiert wurden. Am Schluss der Fallbeschreibung folgt ein Fazit. In diesem wird die narrative (Sprach-)Identität der Person zusammengefasst und erste Vergleiche zu bereits beschriebenen Fällen werden gezogen.

5.4.2.5 Schritt 5: Vergleichende Aspekte – Spracheinstellungen, institutionelle Übergänge, Schlüsselpersonen

Nach der Beschreibung der oben ausgewählten Fälle, ging es in einem letzten Analyseschritt darum, hinsichtlich der beiden Forschungsfragen thematisch saliente Aspekte über die Einzelfälle hinweg miteinander zu vergleichen. Das Ziel dieses Analyseschrittes war es, überindividuelle Aussagen in Bezug auf das Spracherleben der jungen Erwachsenen aus Romanischbünden zu formulieren sowie zu klären, welchen Stellenwert sie dem Rätoromanischen heute (noch) zuschreiben.

Dazu wurden in einem ersten Vergleich die geäußerten Spracheinstellungen – mit Fokus auf das Rätoromanische – miteinander kontrastiert (vgl. Kapitel 7.1). Insgesamt zeigte sich hier eine breite Palette an Einstellungen gegenüber dieser Sprache. Das Rätoromanische wird als ‹Herzenssprache›¹²⁵ und als ‹Heimat›, als ‹wenig bekannte Minderheitensprache› sowie als ‹schützenswertes Kulturgut› gesehen. Die rätoromanische Sprache hilft beim Lernen weiterer romanischer Sprachen, sie kann aber auch als ausgrenzend und stigmatisierend erlebt werden. Die meisten Befragten zeigten einen Stolz, diese Sprache zu sprechen respektive dieser Sprachgruppe anzugehören. Für den Vergleich der Spracheinstellungen in Bezug auf das Rätoromanische wurden alle 21 Sprachbiografien berücksichtigt, wobei jeweils zu unterschiedlichen inhaltlichen Themen exemplarische Passagen einzelner Erzählungen für die Beschreibung ausgewählt wurden. Ausgehend von den geäußerten Spracheinstellungen wurde auf regionale sowie überregionale Sprachdiskurse verwiesen. Um diese Diskurse darzustellen, verwendete ich Quellen aus der Literatur- und der Sprachwissenschaft sowie ergänzend aus der Presse.

Ein zweiter Vergleich galt dem aus den Erzählungen salient hervorgegangen Thema des Spracherlebens im Zusammenhang mit schulischen Institutionen. Über die 21

¹²⁵ Im metasprachlichen Diskurs über das Rätoromanische wird sowohl von der *Herzenssprache* als auch von der *Herzsprache* gesprochen. In dieser Arbeit wird ausgehend von den in den Interviews verwendeten Bezeichnungen *lungatg dil cor* (surselvisch) respektive *lingua da cour* (engadinisch) der von Riatsch (1998) geprägte Begriff *Herzenssprache* bevorzugt. Vgl. dazu auch Kapitel 7.1.3.

Sprachbiografien hinweg erwiesen sich bildungsinstitutionelle Übergänge als neuralgische Momente in der Sprachbiografie (vgl. Kapitel 7.2). In einem ersten Unterkapitel (7.2.1) wurde dargelegt, wie sich die Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische aufgrund institutioneller Erfahrungen im Laufe des Lebens verändern können und wie sich die Bedeutung des Rätoromanischen dadurch unterschiedlich entwickeln kann, wobei ich innerhalb des Samples vier unterschiedliche Verlaufsmuster ausmachen konnte. Diese vier Muster charakterisierte ich und verdeutlichte sie an jeweils einem exemplarischen Fall. In einem zweiten Unterkapitel (7.2.2) beschrieb ich, über welche (sprachlichen) Erfahrungen die jungen Erwachsenen in Bezug auf die bildungsinstitutionellen Übergänge erzählten. Dabei stellte sich der Übergang von der meist romanischsprachigen Primarschulstufe auf die vorwiegend deutschsprachige Sekundarschulstufe als besonders herausfordernd heraus. Es scheint, als hätten Kinder, welche in Romanischbünden eingeschult werden – unabhängig von ihrer sprachlichen Identität und Kompetenz – Mühe, von dem vorwiegend rätoromanischsprachigen Unterricht auf den meist deutschsprachigen Unterricht zu wechseln. Teilnehmende berichten über kurzfristige sprachliche Anpassungsschwierigkeiten, welche sich in manchen Fällen zu sprachlich bedingten Defiziten ausweiten können. Solche häufig fächerübergreifenden Schwierigkeiten scheinen einen nachhaltigen Einfluss auf das persönliche Selbstkonzept eines Jugendlichen zu haben, wobei die grössten Schwierigkeiten mit dem Mathematikunterricht verbunden werden.

Als dritter Vergleich wurden die in den Erzählungen inszenierten Schlüsselpersonen analysiert. Dabei fragte ich mich, welchen Personen die Erzählenden in Bezug auf ihr Spracherleben die grösste Bedeutung beimessen (vgl. Kapitel 7.3). Es zeigte sich, dass das individuelle Spracherleben einer Person deutlich mit dem Sprachgebrauch sowie mit sprachlichen Erlebnissen mit bestimmten Personen – allen voran den Eltern, den Lehrpersonen und den Gleichaltrigen – in Verbindung gebracht wird. Auch in diesem Vergleich waren alle 21 Analysen Basis für den Vergleich.

6 FALLBESCHREIBUNGEN

Im Folgenden werden acht Fälle ins Zentrum gerückt. Die Auswahl erfolgte vor dem Hintergrund der beiden Forschungsfragen, inwiefern junge Erwachsene ihre (Mehr-)Sprachigkeit erleben beziehungsweise wahrnehmen und welche Bedeutung sie dabei dem Rätoromanischen zuschreiben. Alle 21 analysierten Sprachbiografien wurden diesbezüglich sortiert (vgl. Abbildung 3: Identitäre Selbstverortung in Bezug auf die eigene (Mehr-)Sprachigkeit). Anschliessend wurden möglichst heterogene Fälle ausgewählt (vgl. Kapitel 5.4.2.4).

Die Fallbeschreibungen sind jeweils in gleicher Weise aufgebaut. Einleitend wird die soziolinguistische Situation des Dorfes beschrieben, in welchem die Person aufgewachsen ist. Dazu wird – hauptsächlich anhand der Daten der Volkszählung von 2000 – jeweils aufgezeigt, wie vital sich die rätoromanische Sprache im Dorf zum Zeitpunkt der Kindheit der Jugendlichen präsentierte respektive wie stark die Gemeinde bereits germanisiert war. Ebenfalls wird erläutert, welches Schulmodell (vgl. Kapitel 2.1.3) in der entsprechenden Gemeinde zu dieser Zeit geführt wurde, damit die in den Bildungsinstitutionen gemachten sprachlichen Erfahrungen besser eingeordnet werden können. Es folgt die Abbildung des von den Teilnehmenden angefertigten Sprachenportraits. Da dieses im Anschluss an die Gestaltung nicht explizit besprochen wurde, sondern nur zur thematischen Sensibilisierung und als Reflexionsinstrument diente, steht es hier ohne explizite Kommentare. Informationen, die seitens der Proband*innen im Rahmen ihrer Erzählungen gegeben wurden, sowie Interpretationen seitens der Forscherin sind in die Fallbeschreibung eingeflossen. Anschliessend an das Sprachenportrait folgt eine Kurzbiografie, in welcher die zentralen Eckpunkte im Lebenslauf der Person aufgeführt sind. In diesem Abschnitt wird insbesondere der selbstberichtete Sprachgebrauch aufgenommen und chronologisch – teilweise in den Worten der erzählenden Person – nachgezeichnet. Teils wird bereits hier ersichtlich, welche Momente oder welche Personen die Befragten als besonders prägend in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit wahrgenommen haben. Im Anschluss werden die Interviewsituation sowie der Ablauf des Interviews beschrieben. Darin nimmt die Forscherin an manchen Stellen erste Interpretationen oder Reflexionen vor. Dieser Teil dient insbesondere der geforderten Forschungstransparenz.

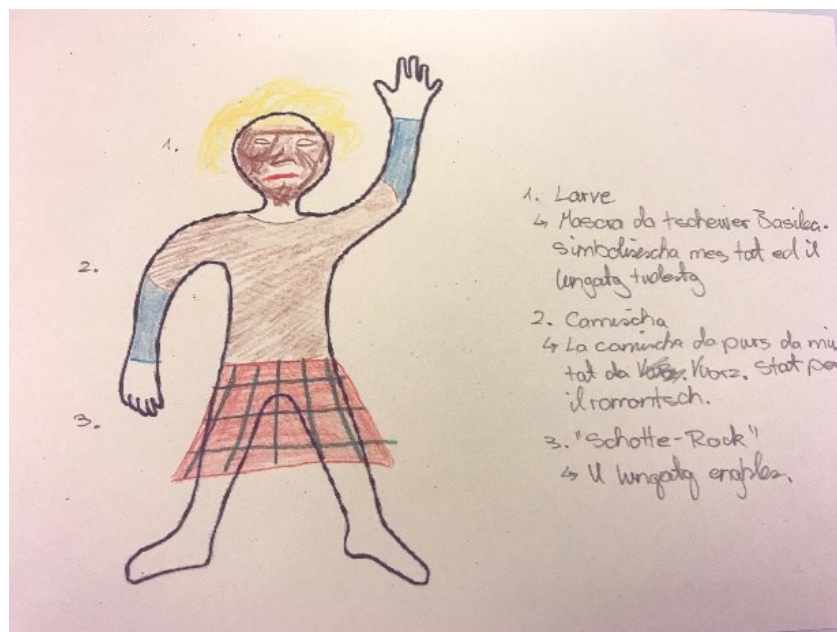
Nach diesen einleitenden kurzen Kapiteln folgt die eigentliche Rekonstruktion der narrativen (Sprach-)Identität anhand von eingenommenen Positionierungen (Teil 1) und geäusserten Spracheinstellungen (Teil 2). Damit kann die erste Forschungsfrage auf individueller Ebene beantwortet werden. Bei den Spracheinstellungen liegt der Fokus auf Einstellungsäusserungen in Bezug auf das Rätoromanische, um der zweiten Forschungsfrage gerecht zu werden.

Abschliessend erfolgt jeweils ein Fazit zum Fall, in welchem zusammenfassend noch einmal die wesentlichen Aspekte der rekonstruierten (Sprach-)Identität zusammengefasst werden sowie Vergleiche zu anderen Fällen aus dem Sample angestellt werden. Um einen besseren Überblick über den Fall zu erhalten, steht am Schluss des Fazits jeweils stichwortartig, welche Positionierungen in Bezug auf die (Mehr-)Sprachigkeit sich als dominant erwiesen haben und welche Einstellungen in Bezug auf das Rätoromanische die Person in ihrer Erzählung äusserte. Ausserdem werden aufgenommene regionale und überregionale Sprachdiskurse aufgeführt, wobei diese Listung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Insgesamt soll diese tabellenartige Zusammenfassung als inhaltliche und visuelle Lesehilfe verstanden werden und keinesfalls als eine von der Erzählung getrennt gültige Abstraktion oder gar Reduktion.

Die Reihenfolge der hier präsentierten Fälle folgt keiner inhaltlichen oder strukturellen Logik, sie widerspiegelt lediglich den Forschungsprozess. Daher wird in der ersten Fallbeschreibung (Ottavio Camenisch) auf mehr theoretische und methodische Begriffe verwiesen als in der letzten Beschreibung.

6.1 Ottavio Camenisch – «Romontsch ei per mei semplamein ina identitad»¹²⁶

Ottavio Camenisch wächst in Dorf-VZ, einer Gemeinde in der Surselva, auf. Die Region Surselva zeichnet sich insgesamt durch eine hohe Romanischpräsenz aus (Grünert et al. 2008). Dies gilt vor allem im Vergleich zu anderen Regionen Romanischbündens, welche bereits stärker germanisiert sind. In Dorf-VZ gaben in der letztmals durchgeführten eidgenössischen Volkszählung im Jahr 2000 von insgesamt 383 Einwohner*innen 243 Rätoromanisch als ihre Hauptsprache¹²⁷ an. Das Deutsche ist aber auch hier bereits weit verbreitet – insbesondere als Umgangssprache (Schweizerdeutsch). So gaben 124 Personen (also fast ein Drittel der Einwohner*innen) an, regelmässig Deutsch oder Schweizerdeutsch zu sprechen (BFS: Bundesamt für Statistik 2000). Im Vergleich zu anderen Gemeinden der Region ist diese Zahl eher hoch. Das Schulsystem vor Ort entspricht dem romanischsprachigen Schulmodell RDI (vgl. Cathomas 2005, 160–166)¹²⁸ mit Sursilvan als Erstsprache. Ab der vierten Klasse wird Deutsch als Fremdsprache¹²⁹ eingeführt.



¹²⁶ («Romanisch ist für mich einfach eine Identität»)

¹²⁷ Zu den Begriffen *Hauptsprache* vs. *Umgangssprache* siehe Fussnote Nr. 15 in Kapitel 2.1.2 oder Duchêne & Coray 2020.

¹²⁸ RDI steht für 'Romanisch-Deutsches Immersionsmodell'. Umgangssprachlich wird dieses Modell oft als das *Romanische Schulmodell* bezeichnet, bei welchem die Unterrichtssprache bis in die dritte oder vierte Primarschulklasse Romanisch ist und Deutsch dann als Unterrichtsfach eingeführt wird. Auf der Oberstufe dominiert Deutsch als Unterrichtssprache (Cathomas 2005, 160). Vgl. dazu auch Kapitel 2.1.3.

¹²⁹ Nach dem alten Lehrplan für Graubünden und dem neuen Lehrplan 21 gilt Deutsch in romanischsprachigen Schulen als Fremdsprache, wobei die Bezeichnung *Fremdsprache* fragwürdig ist, da die meisten Kinder bereits über – zum Teil recht gute – Deutschkenntnisse verfügen. Für sie stellt Deutsch also eher eine Zweitsprache dar. In der vorliegenden Arbeit wird im Kontext von Schule die Klassifikation der Behörden übernommen, im Bewusstsein, dass Deutsch kaum von jemandem wirklich als Fremdsprache wahrgenommen wird.

6.1.1 Kurzbiografie

Ottavio ist in Dorf-VZ geboren und aufgewachsen. Seine Mutter stammt aus der Deutschschweiz und spricht mit ihm sowie mit seinen beiden Schwestern Deutsch. Sein Vater ist selbst in Dorf-VZ aufgewachsen und spricht mit ihm seit der Geburt Romanisch. Ottavio hält in seiner freien Erzählung fest, dass die deutsch-romanische Zweisprachigkeit für ihn *normal* sei, dass er nichts anderes kenne und von klein auf beide Sprachen spreche: mit der Mutter und den Grosseltern aus dem Unterland den schweizerdeutschen *Baslerdialäkt* (‘Basler Dialekt’), mit dem Vater, den Schwestern sowie dem Grossvater aus dem Dorf-VZ Sursilvan. Mit den Mitschüler*innen hat er wohl auch Romanisch gesprochen, da er sagt, dass im Kindergarten und in der Schule alles Romanisch gewesen sei. Im Nachfrageteil führt er eine Szene genauer aus, wo deutlich wird, dass untereinander hauptsächlich Romanisch gesprochen wurde (Z. 170–179)¹³⁰. Nach der Primarschule hat Ottavio die Sekundarschule in Dorf-RN besucht. Über diese Zeit berichtet er kaum. Die Lehre absolvierte Ottavio in Chur beim romanischen Radio- und Fernsehen (*Radiotelevisiun Svizra Rumantscha*, nachfolgend mit ‘RTR’ abgekürzt), wo er die Lehre als kaufmännischer Angestellter abschloss. Die Berufsschule besuchte er in Dorf-IZ, einer Gemeinde in der Surselva. Er erläutert dazu, dass er diese Schule wählte, weil sie Romanisch als Fach anbietet (Z. 75–84) und weil RTR ihre Auszubildenden gerne nach Dorf-IZ schicke (Z. 267–272). Freundschaften pflegte Ottavio sowohl damals als auch heute vor allem auf Romanisch. Nach der Lehre absolvierte er die Rekrutenschule. Aus dieser Zeit erzählt er von vielen Erlebnissen im Zusammenhang mit Sprache. Zum Zeitpunkt des Interviews machte Ottavio ein Praktikum bei RTR. Bezüglich seiner beruflichen Zukunft war er sich noch unschlüssig.

¹³⁰ In Klammer stehen die betreffenden Zeilennummern aus dem Transkript der Erzählung. Z steht für ‘Zeile’.

6.1.2 Interviewsituation und Gesprächsablauf

Ottavio Camenisch habe ich zur Zeit des Rekrutierungsprozesses über eine gemeinsame Bekannte zufällig kennengelernt. Nach wenigen Minuten habe ich ihn angefragt, ob er sich für ein Gespräch zur Verfügung stellen würde. Ottavio war sofort einverstanden und hat sich auf das Interview gefreut. Wir trafen uns bei mir zuhause in Chur. Die Atmosphäre war von Anfang an locker. Als ich ihm die Aufgabe stellte, ein Sprachenportrait zu gestalten, wurde er etwas unsicher, fragte sich, ob er überhaupt etwas beitragen könne. Seine Unsicherheit machte er auch gleich zu Beginn der Erzählung explizit: «Solche Aufgaben sind nicht einfach für mich_ also habe ich ein wenig ah Mühe, bis das dann geht» (Z. 2–4). Während der Portraitgestaltung und zu Beginn unseres Gesprächs versuchten wir¹³¹, ihn zu ermuntern weiterzudenken und von sich zu erzählen. Diese Bemühungen zahlten sich aus, denn Ottavio wurde im Laufe des Interviews sicherer und offener. Er begann seine Erzählung mit der Erläuterung seines Sprachenportraits. Ich musste dann den Stimulus¹³² für die Erzählung wiederholen, um Ottavio aufzufordern, mit der eigentlichen Erzählung fortzufahren. Ich habe die erzählgenerierende Einstiegsfrage also noch einmal in verkürzter Form gestellt, woraufhin er bei seiner Geburt begann und entlang verschiedener Stationen des Bildungssystems sein Leben mit Sprachen chronologisch darlegte. Bei der Rekrutenschule angelangt, erzählte er zum ersten Mal eine längere Episode. Ottavio sprach mich als Interviewerin mehrfach direkt an. Beispielsweise mit: *sas?* ‘weisst du?’ (Z. 68). Ich versuchte, trotz gebotener Zurückhaltung, ihn durch kleine ‘Mhms’ dazu zu animieren, mit dem Erzählen fortzufahren. Seine Spontanerzählung dauerte fünfeinhalb Minuten. Die anschliessenden immanenten Fragen¹³³ beantwortete Ottavio gerne und es machte den Anschein, als werde er durch diese Fragen lockerer. Es schien, als wisse er nun, worum es im Gespräch geht, und als habe er den Faden gefunden und auch meine Rolle als Zuhörer*in – nicht in erster Linie als Fragende – verstanden. Die exmanenten Fragen¹³⁴ beantwortete Ottavio zunehmend detailliert, sodass das Gespräch nach 38 Minuten zu Ende war.

¹³¹ ‘Wir’ bezieht sich auf mich und meine Kollegin Sabrina Sala, die mich in allen Gesprächen begleitete. Mehr dazu in Kapitel 5.3.1.

¹³² Mit *Stimulus* ist eine Erzählaufforderung – meist in Form einer Frage – gemeint, welche eine freie Erzählung, eine sogenannte *Stegreiferzählung* oder *Spontanerzählung* evozieren will. Häufig wird anstelle von ‘Stimulus’ auch der Begriff *erzählgenerierende Einstiegsfrage* verwendet. Mehr zum Konzept der narrativen Erzählung nach Schütze in Kapitel 3.2.3. Zum Erzählstimulus in der vorliegenden Arbeit vgl. Kapitel 5.3.2.

¹³³ Bei den *immanenten Nachfragen* handelt es sich laut Küsters (2009) um erste Nachfragen nach der Haupteerzählung. Sie beziehen sich direkt auf das vorher Erzählte und haben zum Ziel, angesprochene Themen zu vertiefen oder zu klären (Küsters 2009, 61). Vgl. dazu auch die Kapitel 4.3.1.1 und 5.3.2.

¹³⁴ Die *exmanenten Fragen* stellen den letzten Teil des narrativen Interviews dar. In diesem werden vorbereitete thematisch relevante Fragen gestellt, wobei die interviewte Person als Expert*in betrachtet wird. Die Fragen richten sich nicht mehr direkt auf die Erzählung, sondern werden ‘von aussen’ an die erzählende Person herangetragen. Mehr zu diesem Begriff und dem narrativen Interview in Kapitel 4.3.1.

6.1.3 Positionierungen in Bezug auf seine (Mehr-)Sprachigkeit

Die narrative (Sprach-)Identität von Ottavio zeigt sich unter anderem anhand von drei im Interview eingenommenen Positionierungen. Im Laufe der Erzählung konstruiert er sich vom «Zweisprachigen» zum «Romanen» bis hin zum «Verfechter der Minderheitensprache». Die Ausführungen in diesem Kapitel zeichnen die Rekonstruktion seiner narrativen (Sprach-)Identität aufgrund dieser drei Positionierungen nach, die er während des Gesprächs mehrfach eingenommen hat.

«Ich als Zweisprachiger»

<p>Ahm, jeu hai_ jeu sun gie_ ahm jeu hai Ahm, ich habe_ ich bin ja_ ahm ich habe so malegiau schia treis parts che simboliseschan drei Teile gezeichnet, die wenigstens die drei silmein ils treis lungatgs ch'jeu sai. [mhm] Sprachen symbolisieren, die ich kann [mhm] Schia, quei cheu ei /(leicht lachend) per So, das hier ist /(leicht lachend) zum Beispiel exempel ina mascra da tscheiver da citad-BA/. eine Fasnachtsmaske aus Stadt-BA/. Ahm, Ahm, miu tat ei da citad-BA. Jeu sun savens mein Grossvater ist aus Stadt-BA. Ich bin oft cheu giu. Ed halt il lungatg tudestg ni, ch'jeu dort unten. Und halt die deutsche Sprache hai da mia mumma e da miu tat. Ahm, quei oder, die ich von meiner Mutter habe und von cheu ei in pullover ed ina camischa. Aschia meinem Grossvater. Ahm, das hier ist ein mava miu tat da vischnaunca-VZ adina a spass Pullover und ein Hemd. So ging mein [mhm] e quei stat per mei semplamein pil Grossvater aus Dorf-VZ immer umher [mhm] romontsch. Ed lu aunc in=in=in Schottarock und das steht für mich einfach fürs ((lacht)) pigl engles. Aschia sco=sco la fin dad_ Romanische. Und dann noch ein=ein=ein igl engles ch'jeu hai empriu en scola Schottenrock ((lacht)) für das Englische. So semplamein (Z. 5–13). wie=wie am Ende von_ das Englische, das ich einfach in der Schule gelernt habe (Z. 5–13).</p>	
---	--

Ottavio beginnt seine Erzählung mit zwei Satzabbrüchen («Ahm, ich habe_», «ich bin ja_ ahm»), um gleich zu erklären, wie er sein Sprachenportrait gestaltet hat. Dieses habe er in drei Teile gegliedert, welche die drei Sprachen symbolisieren, die er könne. Das Verb «können» scheint Ottavio – wie später deutlich wird – bewusst gewählt zu haben. Er erklärt dann seine Silhouette von oben nach unten: Zuoberst, in seinem Kopf, hat er das Deutsche (hier meint er vor allem das Schweizerdeutsche) angesiedelt, das er von seinem Grossvater und von seiner Mutter kennt. Dabei verbindet er die Sprache als erstes mit seinem Grossvater, erst dann mit seiner Mutter. Ähnlich macht er es beim Romanischen, wobei er sich explizit auf das Sursilvan bezieht. Auch hier führt er als erstes seinen Grossvater auf. Über seinen Vater spricht er erst später im Gespräch. Beide Sprachen sowie im dritten Teil das Englische stellt er durch ein kulturelles Symbol dar, was zeigt, dass Ottavio Sprache als kulturelles Gut wahrnimmt. Da sowohl Romanisch als auch Deutsch in erster Linie über die Grosseltern und die Kultur, in welcher diese leb(t)en, an ihn weitergegeben wurden, scheint es naheliegend, dass er im ersten Satz sagen wollte: «Ahm, ich habe zwei Sprachen_» «ich bin ja zweisprachig».

Durch das Englische, das er in Form eines Schottenrocks darstellt und das er nicht von seinen Eltern und Grosseltern, sondern von der Schule kennt, scheint er seine Zweisprachigkeit in Frage zu stellen, weshalb er den Satz womöglich abbricht. Es scheint als hätte er nebst der familiär verankerten Mehrsprachigkeit eine weitere Erklärungsmöglichkeit gesucht, um plausibel zu machen, weshalb das Englische auf seinem Portrait aufgeführt ist. Als Lösung wählt er das Verb «können» und erklärt sein Sprachenportrait im Folgenden in Bezug auf seine Sprachkompetenz. Dabei ist auffällig, dass er das Italienische nicht in sein Portrait integriert hat, obwohl er in seinem Leben mehrmals mit dieser Sprache konfrontiert wurde. In mehreren Passagen seiner Erzählung nimmt er Bezug auf seine Italienischkompetenz, wobei er sagt, dass er die Sprache zwar verstehe, nicht aber gut spreche: «Aso principalmein dil a Grischun dil sid capeschu è bein talian. Aber jeu saiel buca tschintschar» («Also grundsätzlich aus ah Südbünden verstehe ich Italienisch ziemlich gut. Aber ich kann nicht sprechen») (Z. 33–34). Offenbar beurteilt Ottavio seine Italienischkenntnisse als zu gering, um diese Sprache in seiner Silhouette aufzuführen.

Bereits zu Beginn seiner Erzählung wird deutlich, dass sich Ottavio als «Zweisprachiger» wahrnimmt, wobei er mit dem Wort *halt* in seiner Aussage «ed halt il lungatg tudestg ni» («und halt die deutsche Sprache, oder») bereits eine erste Wertung der beiden Sprachen vornimmt. Diese Wertung könnte aufgrund einer mir zugeschriebenen Erwartungshaltung ihm gegenüber entstanden sein, zumal er mich womöglich als sprachbewusste «Romanin» wahrgenommen hat und mit der etwas abwertenden Haltung gegenüber dem Deutschen, bewusst oder unbewusst, meinen Erwartungen gerecht werden wollte. Andererseits zeigt die Analyse des weiteren Gesprächs, dass Ottavio diese Haltung gegenüber dem Deutschen immer wieder bestätigt. So positioniert er sich später unter anderem eindeutig als «Romane»¹³⁵. Und bereits im nächsten Absatz gibt er dem Romanischen durch die mehrfache Wiederholung der Sprachbezeichnung mehr Raum als dem Deutschen:

Ed e lu discurriu cun miu bab romontsch. Cun Und dann mit meinem Vater Romanisch
miu tat, mia tatta romontsch. Cun mia sora gesprochen. Mit meinem Grossvater, meiner
romontsch e cun mia mumma adina tudestg. Grossmutter Romanisch. Mit meiner

¹³⁵ Als «Romane» respektive als «Romanin» werden in der folgenden Arbeit Menschen verstanden, welche sich der rätoromanischen Sprachgruppe stark zugehörig fühlen und dieser Sprache gegenüber ein relativ hohes Commitment zeigen sowie eine starke emotionale Verbundenheit mit ihr äussern. Häufig bezieht sich die Identifikation mit der Sprache bei «Roman*innen» auf die gesamte rätoromanische Sprache mit all ihren Varietäten und beschränkt sich nicht auf das eigene Idiom. In Abgrenzung zur Positionierungsbezeichnung «Romane» beziehungsweise «Romanin» wird an anderen Stellen «Romanischsprachige*r» verwendet. Diese Bezeichnung impliziert zwar ebenfalls, dass die Person in ihrem Alltag regelmässig Romanisch spricht und so eine romanische Identität aufweist, diese sich jedoch eher auf das eigene Idiom beschränkt. Als dritte Positionierungsbezeichnung wird «Verfechter*in der romanischen Sprache» angewendet, wenn eine positive Haltung zu Sprachfördermassnahmen, teilweise sogar eine sprachaktivistische Haltung erkennbar ist.

Diese Bezeichnungen lehnen sich an die begrifflichen Bestimmungen von Solèr (2008) an. Laut dem Wissenschaftler suggeriert der Ausdruck *Romane* «die Existenz einer sich homogen fühlende[n] Volksgruppe» (Solèr 2008, 134).

Ed ahm jeu enconuschel nuot auter che Schwester Romanisch und mit meiner Mutter
romontsch, tudestg, also biling (Z. 17–19). immer Deutsch. Und ahm ich kenne nichts
anderes als Romanisch, Deutsch, also
zweisprachig (Z. 17–19).

Ottavio positioniert sich in diesem Zitat explizit als zweisprachige Person, wobei er die romanisch-deutsche Zweisprachigkeit für sich als normal betrachtet: «jeu enconuschel nuot auter» («ich kenne nichts anderes»). Dies ist insofern bemerkenswert, als die romanisch-deutsche Zweisprachigkeit in der Schweiz – und grösstenteils auch in Graubünden – heute vermehrt als exklusiv und besonders verhandelt wird. Im Erleben von Ottavio, der von Kindesbeinen an nichts anderes gewohnt ist, scheint die Zweisprachigkeit jedoch weder exklusiv noch besonders zu sein, wenn von zuhause aus Romanisch und Deutsch gesprochen wird. Auch erwähnt er, dass in seinem Dorf ein Nebeneinander von Romanisch und Deutsch völlig *normal* sei. Seine Klassenkamerad*innen hätten alle «Deutsch sprechen können, also alle einen Bezug zum Deutschen gehabt» (Z. 23), weshalb er sich und seine bilinguale Sprachsituation als alltäglich wahrnimmt. Seine Wahrnehmung, wonach das Deutsche auch in seinem Dorf selbstverständlich neben dem Romanischen gesprochen wird, deckt sich mit den statistischen Zahlen aus der Volkszählung 2000, die belegen, dass zur Zeit, als Ottavio ein Kind war, bereits ein Grossteil der Dorfbevölkerung (263 von 383) (vgl. BFS: Bundesamt für Statistik 2000) Deutsch als Haupt- und/oder als Umgangssprache angab¹³⁶. Deutsch respektive Schweizerdeutsch scheint vor allem im beruflichen Umfeld als Umgangssprache präsent gewesen zu sein. Dennoch ist davon auszugehen, dass im Familienkontext Romanisch die dominante Sprache war und die meisten Kinder wohl einsprachig mit Romanisch aufgewachsen sind. Dies bestätigen zwei weitere Studienteilnehmer*innen aus demselben Ort (vgl. Benedict Idric und Daniel Marchand), welche Dorf-VZ als romanischsprachiges Dorf wahrnehmen. Dass auch das Deutsche in Dorf-VZ allgegenwärtig ist, bestätigt Ottavio an einer weiteren Stelle seiner Erzählung:

Quei ei pér suenter curdau si a nus atgnamein Das ist uns eigentlich erst später aufgefallen,
cura che nus essan inagada sesi ensemem als wir einmal zusammengesessen sind und
avein nus sefatg en gie, nus havein gie_ negin uns bewusst wurde, ja wir haben ja_ niemand
ha breigias cul tudestg. Nus havein fatg beffas hat Mühe mit dem Deutschen. Wir haben uns
sur da quels da vitg-TN che han breigias cul lustig gemacht über die aus Dorf-TN, welche
tudestg e lu essan nus aschia vegni sissu, gie Mühe haben mit Deutsch und dann sind wir so
(Z. 170–173). draufgekommen, ja (Z. 170–173).

In diesem Auszug aus seiner Erzählung grenzt Ottavio sich und seine Schulfreund*innen bezüglich der Deutschkenntnisse gegenüber den Kindern aus

¹³⁶ Laut Grünert (2008) nannten 63,4 % der Bevölkerung Rätoromanisch als ihre Hauptsprache (S. 42). Als Umgangssprache verwendeten 78,1 % aller Einwohner*innen Rätoromanisch (Grünert 2008, 48).

einem naheliegenden Dorf derselben Sprachregion ab. Während er und seine Freund*innen keine Mühe mit dem Deutschen gehabt hätten, täten sich Kinder aus Dorf-TN mit dem Deutschen schwer. Diese Beobachtung bestätigt seine Wahrnehmung von Dorf-VZ als ein bereits stärker germanisiertes Dorf im Vergleich zu Dorf-TN, wo weniger Deutsch gesprochen wird. Das obige Zitat verdeutlicht, wie Ottavio sich und seine Kolleg*innen aufgrund dieser Wahrnehmung als ‹zweisprachig› konstruiert, während er die *anderen* als einsprachig positioniert.

Seine Zweisprachigkeit bezieht Ottavio auf das Schweizerdeutsche, welches er deutlich vom Standarddeutschen abgrenzt, indem er sagt: «Clar gliez [tudestg ault] ei lu schon /(lachend) aunc inagada in’altra scarpada/» («Klar das [Standarddeutsch] ist dann schon /(lachend) noch einmal eine andere Herausforderung/») (Z. 64–65). Die hier angesprochene Herausforderung zeigt er auch generell im Umgang mit Sprachnormen:

[...] grammatica ed aschia sun jeu buca aschi [...] Grammatik und so bin ich nicht so gut. Also buns. Also buca el romontsch, buca el tudestg nicht im Romanischen, nicht im Deutschen e buca egl engles. [mhm] Also quei ei buca und nicht im Englischen. [mhm] Also das ist aschia miu ding (Z. 28–30). nicht so mein Ding (Z. 28–30).

Auch heute habe er noch Mühe mit dem Standarddeutschen (Z. 258–263). Trotz des schwierigen Verhältnisses zu Sprachnormen nimmt er sich als selbstverständlich zweisprachig wahr. Diese Zweisprachigkeit stellt Ottavio nicht nur in seinem metasprachlichen Diskurs fest, sondern er manifestiert sie auch durch die Verwendung deutscher Lexik. Nebst Entlehnungen aus dem Deutschen wie *also*, *aber*, *doch*, die im Sursilvan seit langem gängig sind, benutzt er Wörter, für die er spontan keine romanische Entsprechung zur Verfügung hat. Beispiele für solches Code-Switching¹³⁷ sind *Fremdsproch* (Z. 21), *miu ding*¹³⁸ (Z. 30) oder *Bruafsschual* (Z. 31). Dass er die Ausdrücke dabei alle in Schweizerdeutsch und nicht in Hochdeutsch verwendet, ist ein in Romanischbünden übliches Phänomen. Obwohl Ottavios Nähe zum Schweizerdeutschen aufgrund seiner Wortwahl spürbar ist, kann seine Romanischkompetenz als sehr hoch eingestuft werden. Viele Wörter, die er im Interview verwendet, gehören einem höheren Register an, beispielsweise *simboliseschan* für ‘symbolisieren’ (Z. 6) oder *biling* für ‘zweisprachig’ (Z. 19). Auch andere Ausdrücke, bei denen man die deutsche Entsprechung erwarten könnte, verwendet er ganz selbstverständlich auf Romanisch, zum Beispiel *colluvriers* für

¹³⁷ Von *Code-Switching* wird gesprochen, wenn in einer Äusserung oder in einer längeren Interaktion zwei oder mehrere Sprachen beziehungsweise Sprachvarietäten verwendet werden (Jessner & Allgäuer-Hackl 2019, 37).

¹³⁸ *Mieu ding* ist im surselvischen Sprachgebrauch integriert.

‘Mitarbeiter’ (Z. 41), das als Synonym von *collaboratur*¹³⁹ auch in surselvischen Wörterbüchern zu finden ist¹⁴⁰.

«Ich als Romane»

Obwohl Ottavio von Beginn an in seiner Erzählung deutlich macht, dass er dem Romanischen mehr Bedeutung zuschreibt als dem Deutschen, konstruiert er seine narrative (Sprach-)Identität als «Romane» und als «Verfechter dieser Minderheitensprache» erst im Laufe des Gesprächs. Wie oben beschrieben, zeigt er sich zunächst als «Zweisprachiger». In der Folge erläutert Ottavio Klasse für Klasse, welche Fremdsprachen er in der Schule gelernt hatte. Ereignisse, die er im Zusammenhang mit diesen Sprachen erlebt hat, beschreibt er kaum näher und nimmt vorläufig auch keine Wertungen derselben vor. Nach dieser eher mechanischen Aufzählung der erlernten Fremdsprachen kommt er auf seine Militärzeit zu sprechen, welche im gesamten Gespräch viel Raum einnimmt. Es scheint, als sei diese Zeit auch für seine Identitätsbildung in Bezug auf das Romanische relevant gewesen. Durch die Formulierung «Aber gie, quei ei schia quei» («Aber ja, das ist so das») (Z. 38) scheint es, als wolle er seine Erzählung hier abschliessen. Dann aber besinnt er sich anders und erklärt, dass er noch etwas über das Romanische erzählen könne, was er in einer längeren Erzählphase auch tut. In dieser positioniert er sich nicht als Schweizer, sondern als «Romane»:

<p>Ahm, gie tgei ch'jeu saiel aunc raquintar dil romontsch. Also gie, per mei eis eiemplamein ina identitad. Jeu hai giu tscheidi in discuors, cu ei era emprem d'uost. Lu veinsa tschintschau inaga in pèr colluvrers ed aschia: "Tgei ei per tei esser Svizzer?" ni aschia. Ni tgei_ e lu hai jeu adina tertgau: "Jeu sesentel mei buca sco Svizzer, ni? Ni gie, jeu sesentel mei sco Romontsch atgnamein." Ei ha schon fetg bia da far cun identitad aschia (Z. 39–44).</p>	<p>Ahm, ja was ich noch erzählen kann vom Romanischen. Also ja, für mich ist es einfach eine Identität. Ich habe gerade kürzlich ein Gespräch geführt, als es Erster August¹⁴¹ war. Dann haben wir einmal gesprochen, einige Arbeitskollegen und so: "Was bedeutet es für dich, Schweizer zu sein?" oder so. Oder was_ und dann habe ich immer gedacht: "Ich fühle mich nicht als Schweizer, nicht? Oder ja, ich fühle mich eigentlich als Romane." Es hat schon sehr stark mit Identität zu tun so (Z. 39–44).</p>
--	--

Ottavios Identität als «Romane» hat wohl auch damit zu tun, dass er von aussen häufig als solcher wahrgenommen wird. Über solche Erfahrung erzählt er im Nachfrageteil.

¹³⁹ Vgl. dazu *Raetoromanisches Wörterbuch, Surselvisch-Deutsch*, von Pader Basilius Carigiet. Im Jahr 2021 gab es eine Neuauflage dieses Wörterbuches.

Eine Wörterzählung in der romanischsprachigen Schriftenreihe *Annalas* zeigt, dass das Wort *collaboratur* im Surselvischen etwas verbreiteter ist als *colluvrer* (183 vs. 153).

¹⁴⁰ Vgl. hierzu z. B. das Wörterbuch *Niev vocabulari romontsch sursilvan-tudestg (NVS)* von Alexi Decurtins (2001). Online zugänglich unter: www.vocabularisursilvan.ch.

¹⁴¹ Der 1. August ist in der Schweiz Nationalfeiertag.

Aufgrund seines Wohnortes und seiner Sprache hätten ihn seine deutschsprachigen Verwandten schon immer als ‹Bündner› respektive als ‹Romane› bezeichnet (Z. 57–59). Die Arbeit bei RTR sowie der Besuch der Berufsschule in Dorf-IZ mit Romanisch als Fach hat seine Positionierung als ‹Romane› offensichtlich zusätzlich verstärkt. Während der Rekrutenschule erfuhr Ottavio weitere solche Zuschreibungen, sodass er sich mit der Zeit bewusst wurde, dass er sich selbst auch als ‹Romane› fühlt¹⁴². Nebst den Fremdzuschreibungen konstruiert er im Gespräch seine eigene Sprachidentität als ‹Romane›, indem er sich von Angehörigen anderer Sprachgruppen abgrenzt:

<p>Ahm, ed el militar sai jeu aunc che nus vevan a:hm. Nies ZUG schia da gir eran schuldai dalla Svizra franzosa, dalla Svizra taliana e dalla Svizra tudestga. E la Svizra talia_ na, la Svizra tudestga e la Svizra franzosa quels han adina giu crach, ADINA. E lu hai jeu adina saviu setener anavos e dir: "No no. Jeu sun ahm, Romontsch. Jeu hai da far cun quei insumma nuot." Aschia che, culs Talians vevu SUpEr, also quels vevan u bugen mei. Culs Franzos vevu super ed era culs Tudestgs svizzers era neGIN problem perquei che cun lezs hai lu saviu tschintschar tudestg e tschels eifach adina vegni atras. Quei ei stau legher, stau cool (Z. 48–56).</p>	<p>Ahm, und im Militär weiss ich noch, dass wir a:hm. Unseren ZUG sozusagen waren Soldaten aus der französischen Schweiz, aus der italienischen Schweiz und aus der Deutschschweiz. Und die ital_ Schweiz_ nein, die Deutschschweiz und die französische Schweiz die hatten immer Krach. IMMER. Und dann habe ich mich immer zurückhalten können und sagen: "No no. Ich bin ah, Romontsch. Ich habe überhaupt nichts damit zu tun." Sodass ich es mit den Italienischsprachigen SUPER hatte, also die mochten mich sehr. Mit den Französischsprachigen hatte ich es super und auch mit den Deutschschweizern gab es KEIN Problem, weil mit ihnen konnte ich dann Deutsch sprechen und mit den anderen einfach immer durchgekommen. Das war lustig, war cool (Z. 48–56).</p>
---	---

In diesem Abschnitt erzählt Ottavio, wie er es verstand, sich dank seiner Zugehörigkeit zur romanischen Sprachgruppe von Auseinandersetzungen unter den Rekruten der anderen Sprachregionen der Schweiz zu distanzieren. Dabei stellt er sich als von allen geliebten ‹Romanen› dar, was dem gängigen Klischee des sympathischen, allseits beliebten Bündners oder Romanen¹⁴³ entspricht. Diese Rolle wurde ihm ausserhalb Graubündens mehrfach zugeschrieben: «Ed leu [giu la Bassa] vegnu era vesius aschia sco gie, sco dr Bündner ni il Romontsch ed aschia. Ed jeu hai atgnamein negin problem cun quei. Quetel quei cool» («Und dort [im Unterland] werde ich auch so als ja, der Bündner oder der Romane gesehen und

¹⁴² Über die starke Verwobenheit zwischen Fremd- und Selbstpositionierung schreiben die Autoren Lucius-Hoene und Deppermann (2004, 170–172). Detailliertere Informationen zu ihrem Positionierungskonzept finden sich auch in Kapitel 3.3 der vorliegenden Arbeit.

¹⁴³ Graubünden und seine Bewohner*innen gelten gemeinhin in der Schweiz als sehr beliebt, was unter anderem an der vielfältigen Naturlandschaft liegt, die bei den meisten Schweizer*innen mit Ferien und Freizeit assoziiert wird. Die Luzerner Zeitung führte im Sommer 2021 eine Umfrage bezüglich der Sympathie der Schweizer Kantone und deren Einwohner*innen durch. Graubünden und die Bündner*innen sind laut der Studie auf Platz zwei, was die hohe Sympathie gegenüber den Leuten und des Kantons bestätigt (Rüegger 28.07.2021).

so. Und ich habe damit eigentlich kein Problem. Finde das cool») (Z. 58–60). Während der Rekrutenschule verstärkte sich die ihm zugewiesene und zunehmend auch selbst wahrgenommene Positionierung als ‹Romane›. So bestand Ottavio beispielsweise darauf, auf Romanisch zu salutieren: «Also ils Franzos han per franzos, ils Talians per talian ed ils Tudestgs per tudestg. E lu hai jeu dumandau mieu Zugführer sch'jeu astgel far quei per romontsch» («Also die französischsprachigen Schweizer haben auf Französisch, die italienischsprachigen auf Italienisch und die deutschsprachigen auf Deutsch. Und dann habe ich meinen Zugführer gefragt, ob ich das auf Romanisch machen darf») (Z. 215–217). Insgesamt bewertet Ottavio die ihm entgegengebrachte Positionierung und seine Selbstpositionierung als ‹Bündner› und ‹Romane› als *cool*, was deutlich macht, dass er sich in der Position als ‹Romane› wohlfühlt.

‹Ich als Verfechter der Minderheitensprache Romanisch›

Im zweiten Teil des Gesprächs zeigt Ottavio vermehrt einen beherzten Einsatz für den Erhalt des Rätoromanischen. An mehreren Stellen des Gesprächs präsentiert er sich über die Identität als ‹Romane› hinaus als ‹Verfechter der Minderheitensprache›. Beispielsweise erzählt er, welchen Aufwand und welche Beharrlichkeit er aufbringen musste, um auf Romanisch salutieren zu dürfen, was ihm schliesslich erlaubt wurde:

<p>E lu hai jeu scret ah ina brev. Also sch'in_ in formular stuui sriver ora al Also so ein_ ein Formular ausfüllen müssen an Oberschualkommandant. Scret, dumandau den Oberschulkommandant. Geschrieben, sch'jeu astgi per romontsch annunziar aber jeu gefragt, ob ich auf Romanisch anmelden dürfe, saiel aunc ussa buca co ch'ins s'annunzia per aber ich weiss jetzt noch nicht, wie man sich romontsch. Also buc idea. E lu ed_ haveinsa tatsächlich auf Romanisch anmeldet. Also giu Kompaniebesprechig e lu ha el priu ora il keine Ahnung. Und dann und_ haben wir cedel il Kompaniechef e detg: "Rekrut Kompaniebesprechung gehabt und dann hat Camenisch darf sich auf Rätoromanisch ahm er, der Kompaniechef den Zettel anmelden" (Z. 217–222).</p>	<p>Und dann habe ich einen Brief geschrieben. Also so ein_ ein Formular ausfüllen müssen an Oberschualkommandant. Geschrieben, sch'jeu astgi per romontsch annunziar aber jeu gefragt, ob ich auf Romanisch anmelden dürfe, saiel aunc ussa buca co ch'ins s'annunzia per aber ich weiss jetzt noch nicht, wie man sich romontsch. Also buc idea. E lu ed_ haveinsa tatsächlich auf Romanisch anmeldet. Also giu Kompaniebesprechig e lu ha el priu ora il keine Ahnung. Und dann und_ haben wir cedel il Kompaniechef e detg: "Rekrut Kompaniebesprechung gehabt und dann hat Camenisch darf sich auf Rätoromanisch ahm er, der Kompaniechef den Zettel anmelden und gesagt: "Rekrut Camenisch darf sich auf Rätoromanisch ahm anmelden" (Z. 217–222).</p>
---	---

Ottavio gibt sich nicht nur als Rekrut als beharrlicher Verfechter seines Rechts, als Romane in seiner eigenen Sprache salutieren zu dürfen wie seine anderssprachigen Kameraden. Auch sonst zeigt Ottavio ein hohes Commitment für die Minderheitensprache. So grüsse oder bedanke er sich im deutschsprachigen Gebiet konsequent auf Romanisch: «Ed eba era giu ella Bassa da gir halt inagada in "grazia fetg" ni ina "buna sera" ni in "bien gi"» («Und halt eben auch im Unterland einmal ein "grazia fetg" oder ein "buna sera" oder ein "bien gi" sagen») (Z. 510–511; Z. 383–385). Ein weiteres Beispiel dafür, wie sich Ottavio in seiner Erzählung als ‹Verfechter der Minderheitensprache› positioniert, zeigt seine Forderung, dass alle bundesnahen Betriebe (womit er womöglich vor allem kantonsnahe Betriebe meint) ihre Dokumente auf Romanisch anbieten sollten. Als Vorbilder nennt er Städte der Westschweiz, die er bereits viel zweisprachiger

wahrnimmt als den Kanton Graubünden (Z. 394–400)¹⁴⁴. Nebst seinen Forderungen an Politik und Obrigkeiten appelliert Ottavio aber insbesondere an die Romanischsprachigen selbst, für den Erhalt der eigenen Sprache einzustehen. So könne noch so vieles von Bund und Kanton eingefordert werden, letztlich liege es an den Romanischsprachigen selbst, ob ihre Sprache erhalten werden kann: «Also la politica metta gie mega bä a disposiziun [mhm] ed_ aber gie na. Cheu essans sezs la cuolpa nus Romontschs. [...] Ei schai vida nus» («Also die Politik stellt ja mega viel zur Verfügung [mhm] und_ aber ja nein. Da sind wir Romanen selbst schuld. [...] Es liegt an uns») (Z. 381–383; Z. 400).

Für Ottavio ist das Romanische mehr als ein Verständigungsmittel. Obwohl er sich im Gespräch als zweisprachige Person darstellt, ist für ihn das Romanische das identitätsstiftende Element. Ottavio identifiziert sich besonders stark mit dem Romanischen, was sich unter anderem in seinem hohen Commitment dieser Sprache gegenüber zeigt. Das Deutsche hat für ihn zwar ebenfalls Bedeutung, da er es gut beherrscht und auch mit der deutschsprachigen Kultur aufgewachsen ist, er identifiziert sich aber weniger mit dem Deutschen, als er dies mit der Sprache seines engeren Umfelds, dem Romanischen, tut, was er im Nachfrageteil explizit bestätigt:

- | | |
|---|--|
| O: Gie jeu sesentel schon sco Romontsch. | O: Ja und ich fühle mich schon als Romane. |
| F: Adonta cha tia mamma es jo_ | F: Obschon deine Mutter ja_ |
| O: Gie also_ gie OH sch'ella auda quei lu. [F: und S: lachen] | O: Ja also_ ja OH wenn sie das dann hört. [F: und S: lachen] |
| F: Na, ma tü at identificheschast schon püchöntsch scu Romontsch? | F: Nein, aber du identifizierst dich schon eher als Romane? |
| O: Eba, pervi da ch'igl entir Umfeld ei adina romontsch stau: vitg-VZ, scola, collegs, adina romontsch, gie (Z. 350–354). | O: Eben, weil das ganze Umfeld immer romanisch war: Dorf-VZ, Schule, Kollegen, immer romanisch, ja (Z. 350–354). |

Die Tatsache, dass sich Ottavio als Romane fühlt, obwohl seine Mutter deutschsprachig ist, bringt ihn einen Augenblick aus der Fassung: «Gie also_ gie OH sch'ella auda quei lu» («Ja also_ ja OH wenn sie das dann hört»). Vermutlich habe seine Mutter an seinem Zugehörigkeitsgefühl zum Romanischen keinen besonderen Gefallen. Es ist möglich, dass sich Ottavio in einem anderen Moment stärker mit dem Deutschen identifizieren würde, als er es während des Interviews getan hat. Diese Vermutung liegt nahe, wenn bekannt ist, dass Positionierungen und Spracheinstellungen vom Kontext, in dem das Gespräch stattfindet, abhängig sind (vgl. dazu Kapitel 3.4.2).

Ottavios narrative (Sprach-)Identität und was es für ihn bedeutet, «Romane» zu sein, wird im folgenden Kapitel durch seine geäußerten Spracheinstellungen in Bezug auf das Rätoromanische weiter präzisiert.

¹⁴⁴ Ottavio spricht in dieser Passage generell von *Städten*, wobei unklar bleibt, ob er dabei an eine spezifische zweisprachige Stadt denkt, wie beispielsweise Biel, wo nebst der dominanten Sprache Deutsch auch das Französische konsequent verwendet wird.

6.1.4 Spracheinstellungen zwischen Affektion und Konation

«Romanisch ist schön und fasziniert mich»

Nebst den in der Erzählung eingenommenen Positionierungen als «Romane» und «Verfechter der Minderheitensprache» äussert Ottavio affektiv sowie konativ behaftete Einstellungen gegenüber der rätoromanischen Sprache. Seine hohe emotionale Verbundenheit mit dem Romanischen drückt er beispielsweise durch die gefühlsbetonte Einstellung «Romanisch ist schön und fasziniert mich» aus. Diese Spracheinstellung lässt sich implizit aus mehreren Textpassagen herauslesen. Im ersten unten abgedruckten Ausschnitt berichtet er aus seiner Zeit an der Berufsschule. Dort sei der Romanischunterricht *cool* gewesen, weil nicht die Grammatik, sondern Novellen von Gian Fontana im Zentrum gestanden hätten. Der zweite Ausschnitt, zusammengesetzt aus einer Passage seiner Spontanerzählung (Z. 112–115) und einer Antwort aus dem Nachfrageteil, thematisiert die Vielfalt der verschiedenen Idiome im Betrieb, welche Ottavio besonders gefällt und fasziniert:

Also nus havein era buca fatg schia Also wir haben auch nicht so Grammatik grammatica, mobein legiu cudischs da Gian gemacht, sondern Bücher gelesen von Gian Fontana, novellas ed aschia. E quei, quei ei Fontana, Novellen und so. Und das, das war stau cool. Also hai jeu fatg_ also clar buca tuts cool. Also habe ich_ also klar, nicht alle hatten che han giu tschaffen da quei. Aber jeu hai Freude daran. Aber ich fand das cool, so diese quita cool aschia quellas novellas da Gian Novellen von Gian Fontana (Z. 79–82). Fontana (Z. 79–82).

Ed aschia udir differents romontschs, [quei ei Und so verschiedene romanische Varietäten stau cool]. Lu audas era auters idioms han bä zu hören, [das war cool]. Dann hörst du auch pli bels plaids, plaids per cert uorden. Schia per andere Idiome haben viel schönere Wörter, exempel en sursilvan gin ins *la tribuna*. E lu Wörter für gewisse Dinge. So zum Beispiel in datti *il palc* ei gie zaco bia pli bi, schia [...] Sursilvan sagt man *la tribuna* [‘die Bühne’]. (Z. 112–115). Und dann gibt es *il palc* [‘die Bühne’], das ist irgendwie viel schöner, so [...] (Z. 112–115).

Ed jeu hai era bugen ahm_ colorits da vitgs Und ich liebe die ahm_ Sprachfärbungen der quetel jeu super. Quei ei mega cool. Per Dörfer, das finde ich super. Das ist mega cool. exempel la Gianna Jamnicki¹⁴⁵ che lavura tier Zum Beispiel Gianna Jamnicki, die bei RTR rtr. MEGA slang da vitg-VZ, bellezza quetel jeu. arbeitet. MEGA Slang aus Dorf-VZ, [...] Lu datti la Caroline Candinas sup_, da val- wunderschön finde ich. [...] Dann gibt es LZ, bruTAL. Also jeu quetel SUpEr, u cool. Aber Caroline Candinas sup_, aus Tal-LA, BRUTAL. gie, quei adina in tec caussas da gust. Aber jeu Also ich finde es SUPER, sehr cool. Aber ja, das quetel quei cool sch'ins va enzanua e lu aud'ins ist immer eine Geschmackssache. Aber ich ah, in Tuatschin ei cheu ni ah mira cheu enzatgi finde es cool, wenn man irgendwo hinget und

¹⁴⁵ Um den Anonymitätsvorschriften gerecht zu werden, wurden die Namen von den in diesem Gespräch genannten Redaktionsmitarbeiter*innen anonymisiert.

da_ da Lumnezia schia. Quei ei cool, gie man hört ah, ein Tavetscher¹⁴⁶ ist hier, oder ah
(Z. 237–244). schau, jemand aus_ aus Lumnezia so. Das ist
cool, ja (Z. 237–244).

Diese Ausschnitte verdeutlichen, wie emotional Ottavio sich ausdrückt, wenn er über das Romanische spricht. Ähnlich präsentiert sich auch das folgende Beispiel, in dem er auf die Frage, ob er romanischsprachige Musik höre, folgendermassen antwortet:

MEga bugen [teidlet jeu musica romontscha]. MEGA gerne [höre ich romanische Musik].
Ed era MEga cool_ nus also. Aunc MAI giu schi Und auch MEGA cool_ wir also. Noch NIE gab
bia coola musica. Also jeu sai buca sco ch'igl ei es so viele coole Musik. Also ich weiss nicht,
stau pli baul aber jeu quetel ch'ei ha MEga bia wie es früher war, aber ich finde, dass es
coola musica romontscha. E quei ei MEga cool. MEGA viel coole romanische Musik gibt. Und
[F: Mhm. Hest speciels favorits?] Gie also das ist MEGA cool. [F: Mhm. Hast du spezielle
Pascal Gamboni quetel jeu SUpEr. SUpEr. Favoriten?] Ja also Pascal Gamboni finde ich
Ahm, Bibi Vaplan ei mega bien. Ah, Fiona SUPER. SUPER. Ahm, Bibi Vaplan ist mega gut.
Cavegn teidlet jeu mega bugen (Z. 335–339). Ah, Fiona Cavegn höre ich mega gerne (Z. 335–
339).

Nicht nur die romanische Sprache mit ihren unterschiedlichen Idiomen und den vielfältigen dialektalen Färbungen faszinieren Ottavio, auch von der romanischen Literatur und Musik ist er begeistert. Toll findet er nicht nur die surselvische Musik, auch Lieder von Interpret*innen aus den anderen Sprachregionen gefallen ihm sehr gut, was einmal mehr seine Identifikation mit dem Romanischen unterstreicht. Das Wort *cool*, das er dabei oft verwendet, ist gleichzeitig Ausdruck eines Gefühls und einer Bewertung. Gerade im letzten Ausschnitt wird seine Begeisterung deutlich, indem er neben *cool* auch Verstärkungen wie *mega* und *super* häufig verwendet.

«Andere Idiome sind anfangs schwierig zu verstehen»

Trotz seiner Faszination für die Vielfalt der romanischen Sprache hält Ottavio fest, dass er anfangs Mühe hatte, andere Idiome zu verstehen:

Aber jeu saiel aunc che_ leu nua ch'jeu vevel Aber ich weiss noch als_ dort, wo ich gelernt
emprau_ äh_ luvrau igl emprem onn_ ahm_ habe_ äh_ das erste Jahr gearbeitet habe_
era Nadina Poltera e quei era grad=grad co gin ahm_ war Nadina Poltera, sie sprach Jauer und
ins «ins kalte Wasser geworfen». Quei ei stau das war grad=gerade wie sagt man «ins kalte
dir. Aber ahm suenter treis meis avev jeu en Wasser geworfen». Das war hart. Aber ahm
ei. E quei ei stau cool (Z. 106–110). nach drei Monaten hatte ich es drin. Und das
war cool (Z. 106–110).

Im Vergleich zu anderen Proband*innen, welche die Einstellung «Andere Idiome sind schwierig zu verstehen» ebenfalls äussern, wertet Ottavio die Herausforderung am Schluss der Aussage mit «E quei ei stau cool» («Und das war cool») als positive Erfahrung. Er

¹⁴⁶ *Tavetsch* ist die deutsche Bezeichnung für 'Tujetsch', eine politische Gemeinde in der obersten Surselva. Ein *Tavetscher* ist davon abgeleitet, eine Person, die dort wohnhaft ist.

ist an der Herausforderung, andere Idiome zu verstehen, gewachsen. Anderen Personen aus dem Sample gelingt diese Rezeption nicht und sie verschliessen sich gegenüber anderen Idiomen (vgl. z. B. Sidonia Tramèr). Trotz der positiven Erfahrung war der Umgang mit anderen Idiomen für Ottavio anfangs hart. Auch wenn er deutlich macht, dass er die anderen romanischen Idiome nicht gleich versteht, so hat er selbst die Erfahrung gemacht, dass dies nach einer Gewöhnungszeit überwunden werden kann¹⁴⁷.

In Bezug auf seine Einstellung gegenüber den anderen romanischen Idiomen verhält sich Ottavio also strikt als ‹Romane›. Ihm gefallen alle Idiome, nicht nur sein eigenes, und diese findet er teilweise sogar schöner. Gefallen hat er auch an den verschiedenen lokalen Färbungen und auch die Einheitssprache Rumantsch Grischun findet er gut. In seiner Erzählung äussert er sich dezidiert gegen die emotional geführte Diskussion rund um das Rumantsch Grischun, die er nicht versteht und einfach *tup* ‘blöd’ findet: «Also quei capeschel jeu aschi: buca quella discussiun. E lu con emoziunal che quei ei ed also eba. Eis per ni suenter, mo schon quella damonda. Schi_ aschi TUP. Schi tup, also gie» («Also das verstehe ich so: nicht diese Diskussion. Und dann wie emotional das ist und also eben. Bist du dafür oder dagegen, nur schon diese Frage. So_ so BLÖD. So blöd, also ja») (Z. 402–405). Laut Ottavio gehört die Diskussion zur Akzeptanz des Rumantsch Grischun¹⁴⁸ der Vergangenheit an. Einzelne Leute – und dabei erwähnt er explizit seinen Vater – rieben sich in dieser Diskussion auch heute noch auf: «Ed also miu BAB ei halt in, in da_ fetg in Romontsch. Propi gie» («Und also mein VATER ist halt einer, einer von_ ein starker Romane. Wirklich ja») (Z. 161). Sein Vater sei halt noch *fetg in Romontsch* ‘ein starker Romane’, womit Ottavio sagen will, dass er seine negative Haltung gegenüber der Einheitssprache versteht. Seiner Meinung nach ist aber das Rumantsch Grischun für bestimmte Domänen hilfreich und nützlich, da brauche es keine (so emotionalen) Diskussionen. Ottavio positioniert sich also klar als liberaler Verfechter des Romanischen mit seinen regionalen und dialektalen Varietäten und Färbungen, zu denen auch das Rumantsch Grischun als überregionale gemeinsame Schriftsprache zählt.

¹⁴⁷ Zum Verständigungspotenzial der Romanischsprachigen führten Gloor et al. (1996) eine Studie durch. Diese zeigt, dass neun von zehn Befragten mühelos ein weiteres Idiom verstehen können, jede vierte Person würde sogar alle Idiome gut verstehen (Gloor et al., 1996, S. 38, zit. nach Lechmann 2005, 44). Trotz dieser Studie wird angenommen, dass über die eigenen Idiome hinweg ungern in romanischer Sprache kommuniziert und häufig auf Schweizerdeutsch ausgewichen wird (vgl. dazu Solèr 2008, 138).

¹⁴⁸ Zum Diskurs bezüglich der Akzeptanz des Rumantsch Grischun siehe Coray (2010).

«Romanisch bringt Vorteile»

Dass das Romanische – und generell die Mehrsprachigkeit – Vorteile bringt, ist mittlerweile populärer Diskurs zum Rätoromanischen¹⁴⁹. Romanisch gilt als Schlüssel zu anderen Sprachen¹⁵⁰ und wird dementsprechend propagiert. Es wird nicht zuletzt auch deshalb von der Politik und der Gesellschaft gefördert, wenn es beispielsweise darum geht, das Romanische auf Gemeindeebene als Schulsprache weiterhin zu stärken. Auch Ottavio äussert sich diesbezüglich früh im Gespräch: «ei [romontsch] gida era adina vinavon ins. Also ins ha in MEga avantag cugl engles, cul talian e cul franzos. Quei ei schon cool» («es [Romanisch] hilft einem auch immer. Also man hat einen MEGA Vorteil mit dem Englischen, mit dem Italienischen und dem Französischen. Das ist schon cool») (Z. 45–47). Diese Einstellungsäusserung lässt sich mit der verbreiteten Ideologie verbinden, wonach Mehrsprachigkeit grundsätzlich als Mehrwert verstanden wird¹⁵¹. Ob Ottavio seine Einstellung bezüglich der Vorteile des Romanischen und der Mehrsprachigkeit aufgrund persönlicher Erlebnisse äussert oder ob er hier den gängigen Diskurs aufnimmt, allenfalls um angenommenen Erwartungen meinerseits zu entsprechen, ist fraglich. Etwas später verdeutlicht er seine Aussage mit verschiedenen Beispielen, wodurch klar wird, dass die Ideologie, wonach Mehrsprachigkeit ein Vorteil ist, seiner persönlichen Spracheinstellung entspricht. So erzählt er, wie er die Italienischprüfung für den Lehrabschluss dank dem Romanischen bestanden habe. Das sei *spectacular* ‘spektakulär’ gewesen (Z. 96–100). Dennoch meint er, dass seine Italienischkompetenz besser sein sollte (Z. 31–34). Die Gründe für diese Aussage lassen sich nur erahnen. Womöglich ist die verbreitete Annahme, dass Romanischsprachige grundsätzlich über eine hohe Italienischkompetenz verfügen, mit verantwortlich dafür¹⁵². Beim Erlernen des Italienischen hätte Ottavio also gerne mehr von seiner Romanischsprachigkeit

¹⁴⁹ Vgl. dazu zum Beispiel Coray (2008), die beschreibt, wie Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt heute generell gelobt werden (Coray 2008, 369–371). Auf Gemeindeebene wird dieser Diskurs in manchen Regionen Romanischbündens stark gefördert, um die Bevölkerung davon zu überzeugen, das Romanische weiterhin zu unterstützen und beispielsweise als Schulsprache weiter beizubehalten (vgl. hierzu beispielsweise die Sprachendebatte im Oberengadin bei der Einführung der zweisprachigen Schulen. Z. B. unter: scoulasamedan.ch). Vgl. hierzu auch den von RTR hervorgebrachten Slogan «Tgi che sa rumantsch, sa dapli» («Wer Romanisch kann, kann mehr»), welcher als Werbespruch für die romanische Sprache, aber auch für die romanisch-deutsche Zweisprachigkeit Verbreitung fand.

Auf nationaler und kantonaler Ebene wird dieses utilitaristische Argument hingegen nicht als erstes aufgeführt. Hier steht eher das kulturelle Erbe des Romanischen im Vordergrund (vgl. hierzu Präambel des Sprachengesetzes des Kantons Graubünden).

¹⁵⁰ Zur Metapher des Schlüssels als Symbol für den Zugang zu anderen Sprachen siehe Coray (2008, 322–324).

¹⁵¹ Diese Ideologie zeigt sich vor allem im gesellschaftlichen Diskurs, der sich über lokale Elternangebote, Fachzeitschriften, Zeitungsartikel, Websites, etc. zeigt, welche alle das Ziel verfolgen, die Gesellschaft über die Vorteile von Mehrsprachigkeit zu informieren und die sprachliche Vielfalt zu fördern (siehe z. B.: Webseite bilingual-erziehen.de, aufgerufen am 03.01.2023, oder den Fachartikel von Gambos (2009) auf paedagogik-news.stangl.eu, aufgerufen am 03.01.2023, oder die Webseite pluriling-gr.ch, aufgerufen am 03.01.2023).

¹⁵² Diese Annahme geht wohl darauf zurück, dass die beiden romanischen Sprachen, Rätoromanisch und Italienisch, einander tatsächlich in vielen Bereichen ähnlich sind. Über dieses Wissen verfügt heute ein Grossteil der Bevölkerung, was durch Äusserungen weiterer Studienteilnehmer*innen bestätigt wird. Ein Grossteil des Samples thematisiert die Verwandtschaft respektive die hohe Ähnlichkeit des Rätoromanischen zu anderen romanischen Sprachen und darauf aufbauend die Vorstellung, dass das Rätoromanische beim Erlernen anderer Sprachen hilfreich ist. Dass man das Rätoromanische beim Lernen anderer Sprachen gut nutzen kann, beschreibt Renata Coray in ihrer Dissertation, in welcher sie der Entstehung dieses und anderen Mythen nachgeht. Dabei verweist sie auf etliche Sprachgedichte und publizistische Beiträge, welche eine solche Vorstellung bezeugen (Coray 2008, 324–325).

profitiert. Auch im Englischunterricht habe er immer wieder festgestellt, dass die Wörter ähnlich klingen wie im Romanischen (Z. 197–200). Diese sprachlichen Ähnlichkeiten scheinen Ottavio überrascht zu haben, weshalb er über den Vorteil, den er als Romanischsprachiger in diesem Fach verspürte, zufrieden zu sein scheint.

«Romanisch ist eine wenig bekannte Sprache und hat eine geringe Reichweite»

Im Rahmen dieser Spracheinstellungsäusserung zeigt Ottavio, dass ihm der Status des Romanischen als Minderheitensprache in der Schweiz bewusst ist. Das ist insofern nachvollziehbar, als er Verwandte im deutschsprachigen Unterland hat und persönlich immer wieder mit Fragen und Unwissen gegenüber dem Romanischen konfrontiert wird (Z. 60–61). Um die Sprache bekannter zu machen, gibt Ottavio seinen Aussagen zufolge gerne Auskunft über die «Romanische Welt». Das fände er *cool* (Z. 61). Er erfuhr also selbst mehrfach, dass Menschen ausserhalb des Kantons Graubünden wenig über diese Sprache wissen und sie noch seltener sprechen. Implizit stuft er die Reichweite dieser Sprache als gering ein, weshalb er erzählt, wie er auch ohne das Romanische gut durchs Leben käme. Rein funktional gesehen sei das Deutsche in der Schweiz – und wohl auch in grossen Teilen des Kantons Graubünden – relevanter: «Also il romontsch ei atgnamein_ atgnamein buca relevants. Schia also_ uss schia el_ el ei semplamein persunalmein per mei relevants. Aber schiglioc vegnel jeu luc atras cun tudestg ni engles» («Also Romanisch ist eigentlich_ eigentlich nicht relevant. So also_ jetzt so im_ es ist einfach für mich persönlich relevant. Aber sonst komme ich locker mit Deutsch oder Englisch durch») (Z. 443–445). Aus dieser Passage wird der Nutzen, den Ottavio dem Romanischen zuschreibt, erneut deutlich. Als Kommunikationssprache bezeichnet er das Romanische gegenüber dem Deutschen als *buca relevants* ‘nicht relevant’. Durch das *atgnamein_ atgnamein* ‘eigentlich_ eigentlich’ sowie durch die darauffolgenden mehrfachen Satzabbrüche deutet er jedoch implizit darauf hin, was er am Ende der Aussage explizit formuliert: Das Romanische hat für ihn persönlich, trotz der geringen Reichweite, eine grosse Bedeutung.

«Romanisch muss erhalten und gefördert werden»

Nebst den zahlreichen bereits präsentierten affektiv behafteten Einstellungen in Bezug auf das Romanische sowie seiner dominant eingenommenen Positionierung als «Romane» und als «Verfechter der Minderheitensprache Rätoromanisch» gehen verhaltensbezogene (konativ behaftete) Spracheinstellungsäusserungen hervor. So nennt Ottavio verschiedene Möglichkeiten, um die Sprache in Zukunft erhalten zu können. Persönlich möchte er mit gutem Beispiel vorangehen und die Sprache an seine Kinder weitergeben (Z. 494–498), und am liebsten bliebe er in Dorf-VZ wohnhaft (Z. 500–504). Kleine Gesten im Alltag, wie auf Romanisch zu grüssen oder sich zu bedanken (vgl. oben), gehören für ihn ebenfalls dazu. Nebst seinem persönlichen Einsatz fordert Ottavio die Gesellschaft auf, sich genauso aktiv für die

Minderheitensprache einzusetzen, wie er es tut. Denn es liege nicht in erster Linie an der Politik, sondern an den Romanischsprachigen selbst, ob die Sprache weiterlebt oder nicht (Z. 378). Dabei bringt er die italienischsprachigen Bündler*innen ins Spiel, die sich seiner Meinung nach stärker für ihre Sprache einsetzen:

<p>Ei schai propi vida nus Romontschs ni per exempel_ also jeu sun staus inagada el cussegl grond e lu_ ils representants dil Grischun talian. Quels stattan si e lu discuoran els talian e lu_ quetel jeu super. E quei stuessen_ stuessen nus Romontschs era far. Semplamein bia pli dir semplamein tschintschar romontsch. Star neu ed aber ei vegn halt buca fatg. [mhm] Quei quetel jeu donn. Ed igl_ quels dil Grischun talian mislan era inagada sin meisa sch'enzatgei plai inagada buca e dian. Also hai jeu ussa schia l'impressiun. [mhm] [...] ed lu il representant dil Grischun talian ha entschiet a grir ed ei staus sin peis_ stau mega emoziunal. Quei hai jeu quita cool. Also schia. [mhm] Stuessen ins far pli bä, quetel jeu (Z. 464–475).</p>	<p>Es liegt wirklich an uns Romanen oder zum Beispiel_ also ich bin einmal im Grossen Rat gewesen und dann_ die Repräsentanten aus Italienischbünden, die stehen auf und dann sprechen sie Italienisch und dann_ finde ich super. Und das sollten wir_ sollten wir Romanen auch tun. Einfach viel härter einfach Romanisch sprechen. Hin stehen und aber es wird halt nicht gemacht. [mhm] Das finde ich schade. Und die_ die aus Italienischbünden hauen auch einmal auf den Tisch, wenn etwas nicht gefällt, und sagen es. Also habe ich jetzt so das Gefühl. [mhm] [...] und dann der Repräsentant Italienischbündens hat angefangen zu schreien und ist aufgestanden_ war mega emotional. Das fand ich cool. Also so. [mhm] Sollte man viel öfters tun, finde ich (Z. 464–475).</p>
--	---

In diesem Ausschnitt grenzt Ottavio die Romanischbündner*innen von den Italienischbündner*innen ab, schreibt den Letztgenannten ein anderes, emotionaleres, aber auch fordernderes Verhalten zu und charakterisiert die Romanischsprachigen damit gleichzeitig ihrem Ruf entsprechend als zu «bodenständig» und «gutmütig»¹⁵³. Ottavios Wunsch und Forderung, dass sich die Romanischsprachigen ähnlich stark für ihre Sprache einsetzen, erinnert an das Gedicht von Giacun Hasper Muoth¹⁵⁴ aus dem Jahr 1887 *Stai si! defenda, Romontsch, tiu vegl lungatg!*. Muoth wandte sich damals an das romanischsprachige Volk und rief es auf, für den Erhalt der Sprache zu kämpfen. Unabhängig davon, ob Ottavio dieses Gedicht präsent hat(te), sind seine Forderung und die Art, wie er sie präsentiert, im Diskurs zu verorten, der die romanische Sprachbewegung¹⁵⁵ charakterisiert.

¹⁵³ Roman*innen gelten in der Schweiz grundsätzlich als «gutmütig» und «bodenständig». Davon zeugt z. B. der NZZ-Artikel *Sprachlose Rätromanen* (08.05.2005).

¹⁵⁴ Der Schriftsteller Giacun Hasper Moth ist im Jahr 1844 geboren und in der Surselva in der Gemeinde Breil aufgewachsen. In seinen Werken kämpft er um den Erhalt des Rätoromanischen. Zu seinen bekanntesten Gedichten gehört *Stai si! defenda, Romontsch, tiu vegl lungatg!* Auf Deutsch übersetzt so viel wie: «Steh auf! verteidige, Rätoromane, deine alte Sprache!» (wikipedia.org, aufgerufen am 02.12.2021). Mit diesem Gedicht wandte sich Muoth an das romanische Volk. Das ganze Gedicht findet man in Muoth (1908, 154–155).

¹⁵⁵ Rico Franc Valär (2013) beschreibt die rätoromanische Sprachbewegung in seiner Dissertation *Weder Italiener noch Deutsche! Die rätoromanische Sprachbewegung 1863–1938* ausführlich.

Damit sich Romanischsprachige in Zukunft auch auf politischer Ebene in ihrer Sprache äussern dürfen, befürwortet Ottavio den Vorstoss, im Grossen Rat eine **Simultanübersetzung einzuführen**: «jeu hai uss mo survegniu cun ina discussiun ch'els vulan el cussegl grond ah, translaziun simultana. Hai jeu survegniu cun ch'ei vulan far. Aber quei quitassel jeu cool, also super» («ich habe jetzt nur eine Diskussion mitbekommen, dass sie im Grossen Rat ah, Simultanübersetzung möchten. Ja das habe ich mitbekommen, dass sie das möchten. Aber das fände ich cool, also super») (Z. 461–463).

6.1.5 Fazit und Vergleich mit anderen Interviews

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Ottavio vor dem Hintergrund seiner eingenommenen Positionierung als ‹zweisprachiger Romane, der sich für den Erhalt der Sprache einsetzt› eine Vielzahl von Spracheinstellungen in Bezug auf die Minderheitensprache Rätoromanisch äussert. Sie alle zeigen ein hohes Commitment gegenüber dem Romanischen sowie eine starke emotionale Verbundenheit mit dieser Sprache. Seine geäusserten Einstellungen passen zu seinen eingenommenen Positionierungen. Widersprüche sind weder im Inhalt noch in der Art, wie er sich ausdrückt, zu erkennen.

Im Vergleich zu anderen Interviewten, die sich als ‹Romane› beziehungsweise als ‹Romanin› positionieren, stellt sich Ottavio zusätzlich als ‹Verfechter der Minderheitensprache› dar und äussert diesbezüglich viele konativ behaftete Einstellungen¹⁵⁶ sowie Erwartungen an die Romanischsprachigen selbst.

Bezüglich der Fragestellung, welche Bedeutung Ottavio dem Romanischen zuschreibt, gibt seine narrative (Sprach-)Identität Aufschluss. Für ihn persönlich hat das Romanische eine grosse Bedeutung, denn er nimmt diese Sprache als konstitutiven Teil seiner Identität wahr. Romanisch versteht Ottavio als seine Hauptsprache zuhause, im Dorf, auf der Arbeit und im Freundeskreis. Ausserdem schreibt er dieser Sprache einen hohen kulturellen Wert zu, weshalb sie geschützt und gefördert werden muss. Dafür setzt er sich selbst ein. Seine Spracheinstellungen in Bezug auf diese Sprache haben einen deutlich affektiven Charakter, was seine hohe emotionale Verbundenheit zu dieser Sprache verdeutlicht.

Seine Spracheinstellungsäusserungen lassen sich mit den aktuell präsenten Sprachideologien und Sprachdiskursen in der Gesellschaft verbinden. So widerspiegelt seine Faszination für die Vielfalt an Varietäten innerhalb des Rätoromanischen die Meinung vieler Romanischsprachigen – insbesondere jener, welche in (ihrem beruflichen Leben) regelmässig mit mehreren Varietäten zu tun haben. In diesem Sample äussern sich beispielsweise Daniel Marchand oder Clau Moser in ähnlicher Weise. Diese Einstellung steht jenen gegenüber, welche Mühe bekunden, sobald sie ein anderes Idiom hören. Diese Personen äussern teilweise sogar eine dezidierte Abneigung gegenüber anderen Idiomen, distanzieren sich von ihnen und vermeiden Kontakte zu Sprecher*innen anderer Idiome (vgl. z. B. Sidonia Tramèr). Nebst dem Diskurs, ‹für oder gegen die dialektale Vielfalt› zu sein, zeigen Ottavios Einstellungsäusserungen Aspekte des Sprachdiskurses zur *pride* (vgl. dazu Kapitel

¹⁵⁶ Zum theoretischen Konzept, welches zwischen drei Einstellungskomponenten (affektive, kognitive, konative) unterscheidet, siehe Kapitel 3.4.1.

3.5.1). So wird sein Stolz, ‹Romane› zu sein, in seiner Erzählung deutlich. Weniger anhand seiner Äusserungen, sondern vielmehr anhand seines Lebenslaufes kann auch der Gegenpol *profit* abgelesen werden. Ottavio kann sich seine Romanischkompetenzen im beruflichen Alltag nämlich zu Nutze machen. Im Umfeld des RTR ist das Romanische nicht nur ideologisch relevant, sondern erhält zusätzlich eine ökonomische Komponente. In dem Sinne kann von einer Kommodifizierung seiner Sprache(n)¹⁵⁷ gesprochen werden. Im Diskurs zur Einheitssprache Rumantsch Grischun hält sich Ottavio zurück. Er gibt jedoch zu verstehen, dass er weder die eine noch die andere Position vehement vertritt und dass er die emotionalen Diskussionen, so wie sie geführt werden, einfach *tup* ‘blöd’ findet. Als junge Person sieht er, dass das Rumantsch Grischun in einzelnen Domänen – beispielsweise bei RTR – nützlich sein kann.

Insgesamt scheint der berufliche Kontext für das Spracherleben von Ottavio besonders prägend (gewesen) zu sein. Zusätzlich spielt(e) auch sein Vater bei der Konstruktion seiner (Sprach-)Identität eine bedeutende Rolle.

Positionierungen:

- Ich als Zweisprachiger
- Ich als Romane
- Ich als Verfechter der Minderheitensprache Romanisch

Spracheinstellungen:

- | | |
|--|---|
| • Romanisch (Vielfalt) ist schön und fasziniert mich | (Dialektale Vielfalt, Musik und Literatur auch ausserhalb Sursilvan) |
| • Andere Idiome sind anfangs schwer zu verstehen | (Anfangs schwierig, dann geht es gut) |
| • Romanisch bringt Vorteile | (Vorteile beim Italienischlernen, Englischlernen) |
| • Romanisch ist wenig bekannt, geringe Reichweite | (Im dt.-spr. Unterland bei Verwandten kaum bekannt) |
| • Romanisch muss erhalten und gefördert werden | (Durch alltägliche Gesten, Sprache an Kinder weitergeben, durch Romanischsprachige, Politik und Gesellschaft) |

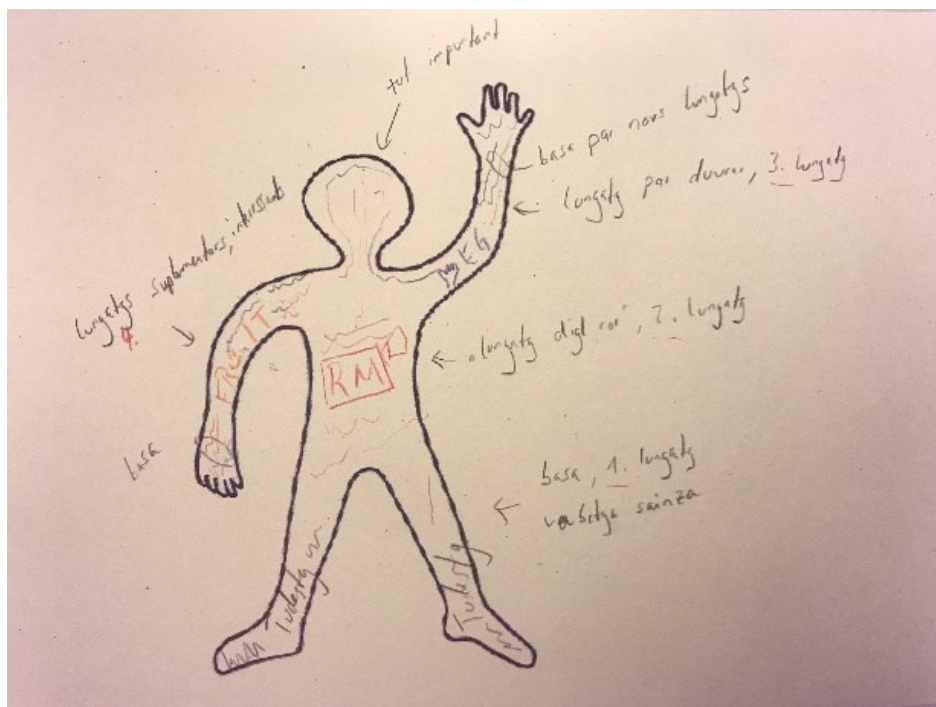
Aufgenommene regionale und lokale Sprachdiskurse:

- | | |
|---|--|
| • Pro – Contra Rumantsch Grischun | (Weder pro noch contra --> versteht Emotionalität nicht) |
| • Pro – Contra dialektale Vielfalt innerhalb Rom. | (Schätzt dialektale Vielfalt und andere Idiome sehr) |
| • Pride – Profit | (Äussert stark <i>pride</i> , durch Arbeit bei RTR aber auch <i>profit</i>) |

¹⁵⁷ Zur Kommodifizierung von Sprache siehe Becker (2018, 187–211).

6.2 Clau Moser – «Rumàntsch e bi, ma betg gest mengia impurtànt»¹⁵⁸

Clau Moser wächst in Dorf-AR auf, einer Gemeinde im Schams (rätoromanisch *Val Schons*)¹⁵⁹. Dieses Dorf galt bereits anfangs des 20. Jahrhunderts als stark germanisiert, sodass zur Zeit, als Clau Kind war, fast die gesamte Bevölkerung (539 von 558 Personen) Schweizerdeutsch oder Deutsch als Haupt- und/oder Umgangssprache angab (BFS: Bundesamt für Statistik 2000) und nur 9,1 % der Bevölkerung Rätoromanisch als Hauptsprache nannten (Cathomas Alig 2008, 18). Aufgrund der heterogenen Sprachverhältnisse im Schams werden seit 2014 zwei Schulmodelle angeboten. Demnach hat jedes Kind die Möglichkeit, die Primarschulzeit entweder in der deutschsprachigen Primarschule in Andeer oder in der romanischsprachigen Primarschule in Donat zu absolvieren (vgl. *Schulordnung des Schulverbandes Schams [SVS]*, 2014, Art. 3). Clau wurde nach der alten Regelung in der deutschsprachigen Primarschule in Andeer eingeschult. Als er in der vierten Primarschulklasse war, änderte die Schulordnung zur heutigen Praxis und seine Eltern entschieden, ihn in die romanischsprachige Primarschule nach Donat zu schicken.



¹⁵⁸ («Romanisch ist schön, aber nicht gerade allzu wichtig»)

159 Als *Val Schons* oder auf Deutsch *Schams* wird ein Abschnitt des Hinterrheintals im Kanton Graubünden bezeichnet. Gemeinsam mit dem Domleschg, dem Heinzenberg und der Region Imboden bildet dieses Tal die Region Mittelbünden, in welcher das rätoromanische Idiom *Sutsilvan* verbreitet ist. Mehr zur Verbreitung des Rätoromanischen in Graubünden in Kapitel 2.1.2.

6.2.1 Kurzbiografie

Clau Moser wächst zweisprachig, mit Schweizerdeutsch und Romanisch, auf. Seine Mutter spricht Berner Dialekt (*Bärndütsch*, «Berndeutsch»), sein Vater Sutsilvan. Mit seiner Mutter sowie seinen beiden jüngeren Schwestern spricht Clau zuhause vorwiegend Berndeutsch. Sein Vater spricht mit den Kindern Sutsilvan, das Clau versteht, als Kind selbst aber vorwiegend auf Schweizerdeutsch antwortet. Im Kindergarten wurde Clau mit dem Bündner Dialekt konfrontiert und übernahm diesen rasch. Zuhause habe er das Berndeutsche anfangs beibehalten, heute spreche er auch zuhause und mit seinen Schwestern meist Bündner Dialekt. Als Clau eingeschult wurde, war die Primarschule in Dorf-AR deutschsprachig, sodass er nur zwei Lektionen Romanischunterricht pro Woche hatte, während der grösste Teil des Unterrichts auf Hochdeutsch abgehalten wurde. Diese Sprache habe er ausschliesslich im Unterricht benutzt. Auf dem Pausenplatz sei vorwiegend Schweizerdeutsch gesprochen worden. In der vierten Klasse wechselte Clau aufgrund eines neu eingeführten Wahlangebots von zwei Schulmodellen nach Dorf-DT in eine romanischsprachige Primarschule. Damals habe er «von einem Tag auf den anderen» (Z. 20) Romanisch gesprochen, sowohl in der Schule als auch zuhause mit dem Vater. Die Familiensprache sei jedoch hauptsächlich Schweizerdeutsch geblieben, da sowohl seine Mutter und seine Grosseltern als auch die Grossmutter väterlicherseits aus dem deutschsprachigen Unterland sind und Schweizerdeutsch sprechen. Auf dem Hof seines Grossvaters wurde jedoch vorwiegend Romanisch gesprochen. Fasziniert hätten ihn die spezifischen, alten Wörter aus dem Bauernleben (Z. 116–117). Doch auch auf dem Bauernhof seien regelmässig deutsche Wörter in die Alltagssprache eingeflossen (Z. 139–148). Nach dem Wechsel in die romanischsprachige Primarschule in Dorf-DT erfuhr Clau mit dem Eintritt in die zweisprachige Klasse der Kantonsschule¹⁶⁰ eine zweite Intensivierung des romanischen Sprachgebrauchs. Der Übergang auf diese Stufe führte zu einem grossen Fortschritt im Romanischen, insbesondere was andere Idiome betrifft. Seither pflegt Clau verschiedene Freundschaften auf Romanisch – unabhängig vom Idiom. Clau lernte im Gymnasium auch Englisch. Da sein zukünftiges Studium naturwissenschaftlich orientiert ist, ist er der Meinung, dass Englisch für ihn wichtig sein wird. Deshalb bemüht er sich intensiv, diese Sprache zu lernen. Er schaut regelmässig englischsprachige Filme und liest oft Bücher auf Englisch, damit seine Sprachkompetenz hoch bleibt (Z. 44–48; Z. 70–74).

¹⁶⁰ Die Bündner Kantonsschule in Chur bietet Schüler*innen, deren Erstsprache Rätoromanisch ist, eine zweisprachige romanisch-deutsche Maturitätsausbildung an (vgl. Bündner Kantonsschule 04.01.2023, aufgerufen am 22.11.2022).

6.2.2 Interviewsituation und Gesprächsablauf

Den Kontakt zu Clau Moser habe ich durch eine Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Graubünden erhalten, welche für das romanische Sprachlehrmittel auf Sutsilvan verantwortlich ist. Clau erklärte sich über Textnachricht bereit, am Gespräch teilzunehmen, und wir trafen uns bei mir zuhause in lockerer Atmosphäre. Clau war der erste Gesprächspartner im Rahmen dieser Studie und ausserdem der einzige Studienteilnehmer aus der Sutselva, sodass die Nervosität beidseitig spürbar war. Zunächst haben wir gemeinsam besprochen, in welcher Sprache das Interview stattfinden sollte. Als Clau meinte, dass ihm sowohl Schweizerdeutsch als auch Romanisch recht sei, machte ich ihm den Vorschlag, auf Romanisch zu erzählen. Auf diese Weise sind alle fünf Schriftidiome in meinem Sample vertreten. Die Tatsache, dass Clau der einzige Teilnehmer der Studie ist, der Sutsilvan spricht, könnte ihn in der Konstruktion seiner narrativen (Sprach-)Identität beeinflusst haben. Im Anschluss an die Aufgabenstellung, das Sprachenportrait anzufertigen, zeigte sich Clau unsicher, indem er meinte, er sei nicht besonders kreativ und ausserdem spreche er normalerweise nicht so viel. Er wolle uns zuliebe aber dennoch versuchen, von seinen sprachlichen Erfahrungen zu erzählen. Bereits bevor ich die Audioaufnahme startete, machte Clau mehrere ironische Bemerkungen, was die Situation auflockerte. Seine Erzählung begann er mit der Herkunft seiner Eltern und der damit verbundenen dominanten Familiensprache, dem Berndeutschen. Auf sein Sprachenportrait nahm er vorerst keinen Bezug. Er erzählte hauptsächlich chronologisch von der Geburt bis zum Interviewzeitpunkt, welche Sprachen er wann und wie gebraucht und gelernt hat. Nach knapp sechs Minuten kam er auf seine Silhouette zu sprechen und erläuterte ausführlich, welche Sprachen er weshalb in die Gestaltung integriert hat (Z. 57–91). Diesen Abschnitt beendete er mit: «Ea. Savess betga tge ca less ànc gir» («Ja. Ich wüsste nicht, was ich noch sagen könnte») (Z. 91). Nach einer längeren Pause, in welcher er die schriftliche Aufgabenstellung der Sprachenportraitgestaltung noch einmal las, fuhr er fort. Nun erläuterte er seine Sprache(n) in Bezug auf sein engstes Umfeld. Nach zwölf Minuten folgte wieder eine längere Pause. Danach erzählte er darüber, wie er die Medien für das Lernen und auch für den Erhalt von Sprachkompetenzen in verschiedenen Sprachen nutze. So konsumiere er bereits heute täglich romanischsprachige Medien, um seine Romanischkompetenz aufrechtzuerhalten. Er erhoffe sich, dass er diese Möglichkeit auch in Zukunft haben werde, denn die Gefahr, das Romanische zu ‘vergessen’ *amblidar*, sei gross (Z. 125–129). Am Schluss machte er noch einmal eine längere Pause, bevor er seine Erzählung nach 13,5 Minuten mit «Mhm. Ea.» («Mhm. Ja.») (Z.129) schloss.

Der narrative Teil des Gesprächs enthält bereits viele Spracheinstellungsäusserungen. Clau machte den Eindruck, als sei er sich seiner Mehrsprachigkeit durchaus bewusst und als sei er es gewohnt, sich zu Sprachfragen zu äussern. Manchmal schien es, als

hätte Clau sich auf unser Gespräch vorbereitet und wüsste genau, was er uns erzählen möchte. Da er im Vorfeld des Gesprächs aber lediglich eine knappe Information über mein Dissertationsprojekt erhalten hatte, ist das kaum möglich. Die exmanenten Fragen führten oft zu Wiederholungen von bereits Gesagtem, trugen jedoch zur Präzisierung bei. Das Interview endete nach 57,5 Minuten.

6.2.3 Positionierungen in Bezug auf seine (Mehr-)Sprachigkeit

Clau Moser präsentiert sich in seiner Erzählung insgesamt als ‹zweisprachige Person›, wobei er sich am Anfang seiner Erzählung, als er über seine Kindheit spricht, als ‹deutschsprachiges Kind› darstellt. Im Laufe des Gesprächs konstruiert er sich von diesem ‹deutschsprachigen Kind› zur ‹zweisprachigen Person›. Diese Veränderung seiner Sprachidentität hat möglicherweise mit der Veränderung seines Sprachgebrauchs zu tun. In den ersten Lebensjahren spielte das Romanische für ihn eine marginale Rolle. Je näher er mit seiner Erzählung aber dem Interviewzeitpunkt kommt, desto wichtiger scheint ihm diese Sprache geworden zu sein. Die folgenden Ausführungen zeigen die Rekonstruktion seiner narrativen (Sprach-)Identität als zweisprachige Person.

‹Ich als vorwiegend deutschsprachiges Kind›

<p>Aso ansasez igl amprem () la mama e Tudestga, aso da Berna ad igl bab e Rumàntsch da vitg-AR. (1) Ad ascheia vagn ansasez halt cun la mama sco pintg unfànt sco pop antschiet a bagliafar tudestg (1) ad cul_ ansasez igl'amprem adigna Bärndütsch, aber alu cun igl bab_ igl bab â bagliafo rumàntsch cun me a jou ve alura do resposta par tudestg, sco pintg. Also quegl igl amprem che jou ve savieu sez, schon capieu rumàntsch tiptop, aber (1) betg savieu partge che duess ussa antschever a duvra quegl (Z. 2–8).</p>	<p>Also eigentlich zuerst () die Mutter ist deutschsprachig, also aus Bern und der Vater aus Dorf-AR. (1) Und so haben wir eigentlich halt mit der Mutter als kleines Kind angefangen, Deutsch zu sprechen, (1) und mit dem_ eigentlich zuerst immer Berndeutsch, aber dann mit dem Vater_ der Vater hat Romanisch gesprochen mit mir und ich habe dann auf Deutsch geantwortet, als Kind. Also das war das erste, das ich selber konnte, schon tiptopp Romanisch verstanden, aber (1) nicht gewusst, warum ich jetzt anfangen sollte, dieses zu brauchen (Z. 2–8).</p>
---	---

Clau beginnt seine Erzählung mit der Herkunft seiner Eltern. Dabei positioniert er seine Mutter als Deutschsprachige¹⁶¹, bevor er präzisiert, sie komme aus Bern. Seinen Vater positioniert er als *Rumàntsch* ‹Romane› aus Dorf-AR, dem Wohnort der Familie. Clau scheint also die Herkunft seiner Eltern zu benutzen, um seine eigene Sprachigkeit zu verorten. Seine Zugehörigkeit zur schweizerdeutschen Sprachgruppe führt er vor allem auf die Herkunft seiner Mutter zurück. In den ersten Lebensjahren fühlte er sich vorwiegend deutschsprachig, was er explizit ausdrückt, indem er erklärt, dass er Romanisch zwar verstanden, selbst aber nicht gesprochen habe.

¹⁶¹ Das romanische Wort *tudestga* kann zweierlei bedeuten. Je nach Kontext ist damit ‹Deutsche› oder ‹Deutschsprachige› gemeint. Im Rätoromanischen werden diese Begriffe kaum explizit differenziert, wodurch Sprache mit Nation gleichgesetzt wird. Clau scheint sich mit diesem Begriff auf die sprachliche und nicht auf die nationale Zugehörigkeit seiner Mutter zu beziehen, weshalb hier so übersetzt wurde. Vgl. zu diesem Sprachphänomen auch (Coray & Strebel 2011, 15).

In dieser Anfangspassage nimmt er durch die Wörter «sco pintg unfànt sco pop / igl’amprem / sco pintg» («als kleines Kind als Baby / zuerst / als Kind») bereits vorweg, dass seine Positionierung als schweizerdeutsches Kind sich auf die Zeit als Kleinkind beschränkt und sich im Verlauf des Gespräches ändern wird. Zuhause habe er vorwiegend die Varietät seiner Mutter, Berndeutsch, gesprochen. Nachdem er in den Kindergarten eingetreten ist, habe er sich rasch an das Bündnerdeutsche angepasst (vgl. Z. 9–11). Und mit der Zeit habe er auch zuhause vorwiegend Bündnerdeutsch gesprochen. Seine dialektale Anpassung zeigt ein häufig vorkommendes Phänomen, die Erstsprache im Umfeld anderssprachiger Kinder zu verweigern¹⁶². Dass Clau im schulischen Umfeld den Bündner Dialekt angenommen hat, deutet darauf hin, wie deutschsprachig er sein Umfeld in Dorf-AR wahrgenommen haben muss. Romanisch hat damals kaum eine Rolle gespielt. Die Mehrheit seiner Mitschüler*innen hat Bündner Dialekt gesprochen, was er etwas später im Nachfrageteil explizit bestätigt, als er seine Herkunftsregion sprachlich charakterisiert: «la regiun-MS e ansasez schon ànc FERM rumàntsch, aber la vischnànca-AR propi ansasez e egna vischnànca tudestga, ussa da noss tains» («die Region-MS ist eigentlich schon noch STARK romanischsprachig, aber das Dorf-AR ist eigentlich wirklich ein deutschsprachiges Dorf, jetzt zu unserer Zeit») (Z. 473–475).

Nach dem Kindergarten wurde Clau in eine deutschsprachige Schule im Dorf-AR eingeschult, wobei er zwei Lektionen Romanischunterricht pro Woche besuchte. Er hält fest, dass sich sprachlich zu dieser Zeit kaum etwas verändert habe. Mit seinen Freund*innen in der Schule habe er weiterhin Bündnerdeutsch gesprochen und auch zuhause habe er zunehmend die lokale Varietät gesprochen und immer seltener Berndeutsch benutzt. Romanisch sei weiterhin «betg propi impurtànt» («nicht wirklich wichtig») (Z. 16) gewesen. Dass er Romanisch hier als «nicht wichtig» wahrgenommen hat, ist auf die Funktion zurückzuführen, welche Clau dieser Sprache zuschrieb: «capièu rumàntsch, betg duvro» («Romanisch verstanden, nicht gebraucht») (Z. 13). Clau hat das Romanische zwar verstanden, nicht aber gebraucht. Die Nutzbarkeit einer Sprache scheint für ihn ausschlaggebend dafür zu sein, sie zu verwenden und zu lernen. Da er den Nutzen des Romanischen damals nicht wahrnahm, hat er diese Sprache nicht verwendet (weitere Ausführungen dazu in Unterkapitel 6.2.4).

Eine weitere Erklärung seiner identitären Selbstverortung als schweizerdeutsches Kind liegt bei seiner Grossmutter väterlicherseits, die ebenfalls deutschsprachig ist. Clau erklärt, dass bereits sein Vater aufgrund der Deutschsprachigkeit seiner Mutter es «betg adigna aschia sembel» («nicht immer so einfach») (Z. 96) hatte mit dem Romanischen:

¹⁶² Jampert (2002) beschreibt dieses Phänomen bezogen auf Migrantenkinder, die den Gebrauch ihrer Erstsprache beim Eintritt in die hiesigen Bildungsinstitutionen häufig verweigern (Jampert 2002, 73). Würden Kinder mit Migrationssprache beim Eintritt in den Kindergarten ihren Sprachrucksack ablegen, so werfe dies die Kinder in ihren Kompetenzen einen grossen Entwicklungsschritt zurück, was mit Unsicherheit und Angst verbunden werde (Jampert (2002, 87).

La mama digl bab, quella vean da TuRITG. Da Die Mutter meines Vaters, die kommt aus
qua na, veva schon mes bab ansasez cun igl ZÜRICH. Von daher hatte es eigentlich mein
rumàntsch betg adigna aschia sembel. El veva Vater schon nicht immer einfach mit dem
mintgatànt plets tudestgs aint (Z. 95–97). Romanischen. Er hatte ab und zu deutsche
Wörter drin (Z. 95–97).

Die Betonung auf 'ZÜRICH' verdeutlicht Claus' Einstellung, wonach sich Leute aus Zürich sprachlich nicht ans Romanische anpassen würden. Der Umstand, dass er seine Einstellung nicht näher ausführt, könnte darauf verweisen, dass er davon ausgeht, dass ich seine Einstellung teile. In diesem Passus spricht er die Zweisprachigkeit seines Vaters an und er scheint diesem – zumindest in der Vergangenheit – keine hohe Kompetenz im Romanischen zuzuschreiben. Indem Clau seinen Vater als zweisprachige Person mit Dominanz im Deutschen positioniert, legitimiert er seine eigene Deutschsprachigkeit, die er bereits auf die Herkunft seiner Mutter zurückgeführt hat, zusätzlich.

«Ich als zweisprachige Person»

Nachdem bereits in den ersten Äusserungen zu erkennen ist, dass seine Positionierung als «deutschsprachiges Kind» vor allem auf die erste Phase seines Lebens bezogen ist, wird er sich im zweiten Teil seiner Erzählung als «zweisprachige Person» her- und darstellen.

Ad davent da la quarta classa â igl do x egnâ Und ab der vierten Klasse gab es bei uns
midada tier igl sistem da scola tar nus_ sund irgendeinen Wechsel im Schulsystem_ bin ich
ieu a la scola primara vitg-DT, quest mumaint in die Primarschule in Dorf-DT, derzeit noch
ânc la davosa scola sutsilvana [S: lacht] die letzte sutsilvansprachige [S: lacht]
primara. Ad alu sund ieu e suainter egn peer Primarschule. Und dann bin ich [dorthin]
eandas antschiet a bagliafar rumàntsch, ear gegangen und [habe] nach ein paar Wochen
cun igl bab. Aschia sco (1) dad egn gi sen l'oter angefangen, Romanisch zu sprechen, auch mit
ansasez (Z. 17–21). dem Vater. So wie (1) von einem Tag auf den
anderen eigentlich (Z. 17–21).

Wie bereits beim Kindergarteneintritt, als Clau von seinem ursprünglich in der Familie gesprochenen berndeutschen Dialekt zum Dialekt seines Umfeldes übergang, führt er auch in dieser Phase die Änderung seines Sprachgebrauchs auf einen Übergang im Bildungssystem zurück. Mit dem Wechsel von der deutschsprachigen in die romanischsprachige Schule begann er, «von einem Tag auf den anderen» Romanisch zu sprechen. Bereits weiter oben wurde gezeigt, wie Clau die soziolinguistische Situation der betreffenden Region charakterisiert, woraus deutlich wird, dass er Dorf-DT romanischsprachig wahrnimmt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Kinder in dieser Schule mehr Romanisch gesprochen haben als in der Schule in Dorf-AR. Clau scheint ein weiteres Mal die Sprache seines Umfeldes angenommen zu haben.

Der Ausdruck «Aschia sco (1) dad egn gi sen l’oter ansasez» («So wie (1) von einem Tag auf den anderen eigentlich») zeigt, dass der Lernprozess für Clau nicht schwierig und langwierig war, wobei *aschia sco* auch darauf schliessen lässt, dass er sich nicht mehr genau daran erinnert. Im Vergleich zu früher sah Clau nun Sinn darin, selbst Romanisch zu sprechen. Bemerkenswert dabei ist, dass Clau Romanisch fortan auch zuhause mit dem Vater verwendete und dies bis heute beibehalten hat.

Eine weitere Intensivierung der Verwendung der romanischen Sprache erfolgte später in Claus Leben, als er in eine zweisprachig – deutsch und romanisch – geführte Gymnasialklasse der Bündner Kantonsschule eintrat. Er selbst stellt durch die Aussage «Ad LA ve jou puspe antschiets a duvra duple igl rumantsch» («Und DORT habe ich wieder begonnen, das Romanische mehr zu brauchen») (Z. 31–32) klar, dass der Übergang in die Kantonsschule ihm den Nutzen des Romanischen deutlich gemacht habe und er seit damals mehr Romanisch spreche. Der Besuch der zweisprachigen Klasse kategorisierte ihn gegen aussen hin bereits als romanischsprachige Person. Hinzu kam, dass er seit mehreren Jahren der einzige Schüler aus der Sutselva gewesen sei, was ihn umso mehr als «Sutsilvan» charakterisierte:

jou sund ussa sto igl amprim Sutsilvan suainter ich war jetzt der erste aus der Sutselva nach
 forsa (1) diesch ne veintg ons qua a la scola vielleicht (1) zehn oder zwanzig Jahren hier an
 cantunala. Alura NIGN ca saVEva sutsilvan, der Kantonsschule. Also NIEMAND, der
 NIGN ca capeva propi sutsilvan ad igl â halt Sutsilvan KONNTE, NIEMAND, der Sutsilvan
 schon egn peer plets spezial ascheia wirklich verstand, und es hat halt schon ein
bagliafar ad igl *surmester*. Quegl=quegl âni paar spezielle Wörter so, *bagliafar*
 betga capieu. Alu parquegl ve jou alura [‘sprechen’] und *surmester* [‘Lehrer’]. Das=das
 anzacuras ear prest antschiets a duvra igls haben sie nicht verstanden. Deshalb habe ich
 oters idioms (Z. 207–211). dann irgendwann angefangen, andere Idiome
 zu sprechen (Z. 207–211).

In diesem Ausschnitt der Erzählung betont Clau, dass «NIEMAND» Sutsilvan sprach beziehungsweise verstand, was er unter anderem auf varietätenspezifische Wörter sowie darauf zurückführt, dass das Idiom Sutsilvan wenig bekannt und daher für viele Romanischsprachige ungewohnt ist. Da niemand mit seiner Varietät vertraut gewesen sei, sah er sich gezwungen, Ausdrücke aus anderen Idiomen einzuflechten, womit er sich ein weiteres Mal sprachlich seinem Umfeld anpasste.

Die Zeit an der Kantonsschule und besonders die Zugehörigkeit zur zweisprachigen Klasse führte dazu, dass er häufig als «zweisprachige Person» oder sogar als «Romane» positioniert wurde. Diese Fremdzuschreibung, welche er durch Klassenkamerad*innen sowie durch Lehrpersonen der Institution erfahren hatte, machte er sich im Laufe des Gymnasiums zu eigen, und so stellt sich Clau gegen Ende seiner Erzählung in einer langen Bilanzierungsphase mehrfach als «zweisprachige Person» dar, die beide Sprachen beherrscht und regelmässig braucht.

Gegen Ende des narrativen Teils geht Clau auf seinen Sprachgebrauch mit seinen Bezugspersonen ein. Mit den Schwestern spreche er nach wie vor Bündnerdeutsch, obwohl seine Romanischkompetenz und auch die seiner Schwestern hoch sei:

<p>Ad alura fissan ànc las duas soras, cun ellas be tudestg. Tudestg digl Grischùn ansasez. Ellas san schon ear rumàntsch. (Num da la sora) ella e tres ons ple giuvna ca jou, va ussa ear qua al gimnasi rumàntsch ad sa ussa ear super rumàntsch. A la ple giuvna va ussa a la scola secundara, ad sa ear bagn rumàntsch. Ma ussa vagn antschiè par tudestg, ussa vai anavant par tudestg, sa betga midar. Quegl va semblamain betga. Anzaco (Z. 105–110).</p>	<p>Und dann wären noch die beiden Schwestern, mit ihnen nur Deutsch. Bündnerdeutsch eigentlich. Sie können schon auch Romanisch. (Name der Schwester) sie ist drei Jahre jünger als ich, geht jetzt auch hier aufs romanische Gymnasium und kann jetzt auch super Romanisch. Und die jüngste geht jetzt in die Sekundarschule und kann auch gut Romanisch. Aber jetzt haben wir auf Deutsch begonnen, jetzt geht es auf Deutsch weiter, ich kann nicht wechseln. Das geht einfach nicht. Irgendwie (Z. 105–110).</p>
--	--

Mit seinen Freunden spreche er heute teilweise Deutsch, teilweise Romanisch, wobei die meisten seiner Kamerad*innen ein anderes Idiom sprächen:

<p>A tge otras persùnas? Rumàntsch ve schon cun egn peer colegs veva rumàntsch, aber ansasez ear gest mengia blears. Igls blears ear dad egn oter idiom. Lu fass ànc igl tat. Igl tat e igl sulet da quella_ (Z. 111–112).</p>	<p>Und welche anderen Personen? Romanisch habe ich schon mit einigen Kollegen hatte ich Romanisch, aber eigentlich auch nicht allzu viele. Viele auch von einem anderen Idiom. Dann wäre noch der Grossvater. Der Grossvater ist der Einzige auf dieser_ (Z. 111–112).</p>
--	--

Die einzige Bezugsperson, mit welcher Clau Romanisch spricht, ist sein Grossvater väterlicherseits. Dieser sei aber «der Einzige auf dieser_» (Z. 112). Was Clau mit diesem abgebrochenen Satz meint, bleibt offen. Vielleicht wollte er sagen, dass der Grossvater der Einzige der Familie ist, mit welchem er Romanisch spricht. Es ist möglich, dass ihm während des Sprechens bewusst wurde, dass er mit seinem Vater ja auch mehrheitlich Romanisch spricht, weshalb er den Satz womöglich abgebrochen hat. Da er den Grossvater dennoch als «Einzigen» bezeichnet, ist davon auszugehen, dass der Vater nicht so konsequent in der Anwendung der Sprache ist wie der Grossvater. Kurz darauf folgert Clau:

<p>Da quegl na, rumàntsch e halt schon_ dovr jou betga gest mengia blear. Al mumaint a chea schon ànc ampoet, aber igls proxims ons ma, tgi sa quant c'jou dovr quegl ànc? Tutegna ascheia digt c'jou ve radio, giasetas, tut da quegl sans seglmains eгна aschia duvra egn</p>	<p>Von dem her, Romanisch ist halt schon_ brauche ich nicht gerade allzu oft. Im Moment schon noch zuhause ein wenig, aber in den nächsten Jahren, wer weiss, wie oft ich das noch brauchen werde? Trotzdem, solange ich Radio habe, Zeitungen, all das, kann man</p>
---	---

po rumàntsch c'ign n'amblida betg (Z. 124– wenigstens so ein wenig Romanisch brauchen,
128). damit man es nicht vergisst (Z. 124–128).

Clau kommt in diesem Abschnitt zum Schluss, dass er die romanische Sprache in seinem Alltag nicht oft benutzt (Z. 124). Um dem Romanischen trotz der wenigen Bezugspersonen, mit welchen er Romanisch spricht, mehr Gewicht zu geben, versucht er, regelmässig romanischsprachige Medien zu konsumieren. Dadurch erhofft er sich, seine Sprachkompetenz auch in Zukunft aufrechtzuhalten.

Dass sich Clau aktiv darum bemüht, ein *beal rumantsch* 'schönes Romanisch' (Z. 98) zu sprechen sowie seine Romanischkompetenz über regelmässige Mediennutzung beizubehalten, zeigt eine Einsatzbereitschaft und Eigeninitiative, welche er im Gespräch auch in Bezug auf andere Sprachen äussert. So erzählt er, wie er regelmässig englischsprachige Filme anschaut, um seine Sprachkompetenz zu verbessern (Z. 45), oder wie er mit Hilfe einer App Französisch lernen möchte (Z. 53). Clau bemüht sich auch im Gespräch, ein 'schönes' Romanisch zu sprechen, indem er möglichst auf deutsche Wörter verzichtet, was sein Sprachbewusstsein und seine Einsatzbereitschaft auf sprachlicher Ebene verdeutlicht. Clau ist sich ausserdem der Exklusivität des Idioms Sutsilvan aufgrund dessen geringer Präsenz bewusst. Dies ist daran zu erkennen, dass er sutselvische Ausdrücke im Redefluss mit Ausdrücken aus anderen Idiomen, welche er für verbreiteter hält, glossiert: «la mia sora viglia ella â ussa ear igls medems surmesters scolasts («meine ältere Schwester, sie hat jetzt auch die gleichen Lehrer Lehrer») (Z. 160–161). An diesem Beispiel ist zu erkennen, dass Clau das sutselvische *surmesters* 'Lehrer' (Pl.) im Gespräch sofort mit dem surselvischen *scolasts* glossiert, das ich als Puter-Sprecherin seiner Meinung nach eher verstehen könnte. Dabei ist er sich bewusst, dass unter anderem genau dieses Wort nur im Sutsilvan vorkommt und vielleicht zu Verständigungsproblemen führen könnte.

Insgesamt hat sich Clau in seiner Erzählung vom 'deutschsprachigen Kind' zur 'zweisprachigen Person' konstruiert, wobei diese Konstruktion vor allem auf seiner hohen Sprachkompetenz im Romanischen basiert. Die Verstärkung des Romanischen führt er an mehreren Stellen auf systembedingte schulische Übergänge zurück. So wurde das Romanische durch die bildungsinstitutionell bedingten Transitionen relevanter für ihn. Doch trotz der verschiedenen Momente, in welchen das Romanische mehr Bedeutung erhalten hat, dominiert der deutsche Sprachgebrauch nach wie vor. Und auch in Bezug auf die Zukunft im Studium schreibt Clau dem Deutschen eine grössere Bedeutung zu als dem Romanischen. Zum Zeitpunkt des Interviews nimmt er sich als 'zweisprachige Person' wahr.

Aufgrund seines grundsätzlich zielstrebigem und motivierten Zugangs zu Spracherwerb und Spracherhalt, ist davon auszugehen, dass Clau versuchen wird, seine

Romanischkompetenz aufrechtzuerhalten, solange er sich davon einen Nutzen verspricht. Inwiefern Clau seine Spracheinstellungen entlang der Konzepte ‹Sprachkompetenz› und ‹Nutzbarkeit› äussert, zeigt das nächste Unterkapitel.

6.2.4 Spracheinstellungen zwischen Sprachkompetenz und Nutzbarkeit

«Romanisch musste ich nicht lernen, das ist einfach gekommen»

Clau Moser verhandelt seine Sprachen – auch das Romanische – entlang seiner Sprachkompetenzen. In Bezug auf das Englische oder das Französische erklärt er an verschiedenen Stellen im Gespräch, wie hoch er seine Kompetenz einschätzt respektive was er aktiv dafür tut, um diese zu erhöhen. Beim Romanischen scheint es für Clau anders zu sein, denn diese Sprache musste er laut der folgenden Aussage nicht lernen, sie sei *aifach vagnieu* ‘einfach gekommen’:

[...] ad alu sund ieu e suainter egn peer eandas [...] und dann bin ich [dorthin] gegangen und antschie a bagliafar rumàntsch, ear cun igl [habe] nach ein paar Wochen angefangen, bab. Aschia sco (1) dad egn gi sen l'oter Romanisch zu sprechen, auch mit dem Vater. ansasez. Betg vagieu grànd d'amprender, igl e So wie (1) von einem Tag auf den anderen aifach vagnieu (Z. 19–21). eigentlich. Musste ich nicht gross lernen, ist einfach gekommen (Z. 19–21).

Mit diesen Worten stellt er fest, dass er Romanisch nie bewusst lernen musste, wobei die Ausdrücke *ansasez* ‘eigentlich’ und *aifach vagnieu* ‘einfach gekommen’ darauf hindeuten, dass er sich nicht detailliert an diese Zeit erinnert, was einem typischen Phänomen beim frühen Zweitspracherwerb entspricht¹⁶³. Im weiteren Interviewverlauf macht Clau eine Aussage, welche der Einschätzung, Romanisch einfach gelernt zu haben, konträr entgegensteht: «Da qua na veva schon mes bab ansasez cun igl rumàntsch betg adigna aschia sembel» («Von dem her hatte es mein Vater eigentlich bereits nicht immer so einfach mit dem Romanischen») (Z. 95–96). Mit den Wörtern *schon mes bab* ‘bereits mein Vater’ stellt er implizit einen Vergleich mit sich selbst her, woraus man schliessen kann, dass er es mit dem Romanischen – wie einst sein Vater – auch nicht immer einfach hatte. Und trotz der «nicht einfachen» Situation des Vaters aufgrund seiner deutschsprachigen Mutter ist der Bauernhof des Grossvaters der Ort, den Clau am stärksten mit dem Romanischen verbindet, denn dort hört er immer wieder besondere Wörter (Z. 114–116).

Als Clau ins Gymnasium eintrat, fielen ihm die dort gesprochenen romanischen Varietäten zuerst nicht leicht, denn sie unterschieden sich vom bisher gewohnten Sutsilvan. Er beschreibt eindrücklich, wie er zu Beginn der Kantonsschulzeit Schwierigkeiten hatte, andere Idiome zu verstehen:

Tocen da que tains vagn gieu da far NUT cun Bis zu dieser Zeit hatten wir NICHTS mit oters idioms, scha vagns udieu anzatgi al radio, anderen Idiomen zu tun gehabt, wenn wir creg x egn vallader ne tge se jou, vai capiu irgendjemanden am Radio hörten, glaube x

¹⁶³ Dass ein früher Zweitspracherwerb häufig nicht genau erinnert wird, zeigen auch andere Autor*innen. Z. B. Franceschini (2002), Bayer (2011), Thoma (2018).

NUT. Propi nut. Alura qua a la scola, las einen Vallader-Sprechenden oder was weiss ampremas duas eandas ear capieu nut da ich, habe ich NICHTS verstanden. Wirklich quels oters. Alura suainter e igl vagnieu tiptop nichts. Dann hier an der Schule, die ersten zwei Wochen, auch nichts von diesen anderen versanden. Danach ist es dann tipptopp gekommen (Z. 32–35).

Clau betont ‘NICHTS’ mehrfach, was zeigt, wie stark er das Nichtverstehen empfunden haben muss. Damit greift er einen verbreiteten Diskurs in Romanischbünden auf, der thematisiert, wie unterschiedlich die Idiome sind und wie schwierig sie zu verstehen sind, wenn keine Gewöhnung daran vorliegt¹⁶⁴. Mit dieser Aussage zeigt Clau aber auch, dass sein Nichtverstehen nur die Anfangszeit betraf und dass danach alles ‘tipptopp gekommen’ ist. Sein Ausdruck ‘tipptopp gekommen’ ist der Formulierung früher in seiner Erzählung ähnlich, als er seine Erfahrung in der Primarschule beschreibt. Diesbezüglich sagte er: ‘Romanisch musste ich nicht lernen, das ist einfach gekommen’. Wie damals, als er in der Primarschule begann, Romanisch zu sprechen, ist es im Gymnasium mit den verschiedenen Idiomen abgelaufen. Auch in diesem Fall erinnert sich Clau nicht an einen herkömmlichen, unterrichtsbasierten Lernprozess und drückt dies mit *vagnieu tiptop* ‘tipptopp gekommen’ aus. Der Ausdruck *tiptop* ‘tipptopp’ ist allerdings nicht eindeutig. Einerseits lässt sich interpretieren, dass er andere Idiome zwar zu verstehen lernte, aber mit diesem positiven Urteil weiterhin bestehende Unsicherheiten herabspielt. Andererseits kann ‘tipptopp’ im eigentlichen Sinn gemeint sein, was bedeuten würde, dass er sich nach anfänglichen Schwierigkeiten sogar vertraut und kompetent in Bezug auf andere Idiome fühlte. Diese zweite Interpretation bestätigt sich im Laufe der Erzählung durch weitere Ausführungen: «An mintga cass suainter forsa egn ne dus ons (1) ple u mains (1) perfign savieu bagliafar igls oters idioms» («Auf jeden Fall nach vielleicht ein oder zwei Jahren (1) mehr oder weniger (1) konnte ich die anderen Idiome sogar sprechen») (Z. 39–41). Diese Präzisierung zeigt, dass Clau nach Anfangsschwierigkeiten andere Idiome nicht nur verstehen konnte, sondern diese teilweise auch zu sprechen fähig war.

Diese Ausführungen lassen darauf schliessen, dass Clau eine hohe Sprachkompetenz hat. Er selbst beurteilt diese im Romanischen ebenfalls als relativ hoch, wobei er deutlich macht, dass er erst seit dem Gymnasium wirklich *beal* ‘schönes’ Romanisch gelernt habe:

[...] aber ussa davent ca jou sund ussa qua ieu [...] aber jetzt, seit ich jetzt hierher nach Chur giou Cuira vagns ear antschiets propi lura cun gekommen bin, haben wir auch angefangen beal rumàntsch, ampruvar da duvvar igls plets wirklich dann mit dem schönen Romanisch,

¹⁶⁴ Vgl. dazu z. B. Parolen der Pro Idioms, die auch proklamieren, dass die Schriftsprache Rumantsch Grischun nicht auf Anhieb verständliche ist (vgl. proidioms.ch, aufgerufen am 03.05.2022). Vgl. dazu auch Fussnote Nr. 147.

propi rumàntschs a betg ànc igls tudestgs, sco nus vagns adigna getg par *Wasserhahn* ca quegl e egn cot, egn cot e gea ansasez igl animal, ansasez egn creg egn spegna vess igl num. A da quellas chosas pintgas c'ign ampren da alura ear cugl tains, ad be ussa vagnieu igl davos tains c'igl dat ear egn rumàntsch ple beal a da quegl (Z. 97–103). versuchen die wirklich romanischen Wörter zu gebrauchen und nicht die deutschen, so wie wir immer *Wasserhahn* gesagt haben, dass der ein *cot* ['Hahn'] sei, ein *cot* ist ja eigentlich das Tier, eigentlich wäre es, glaube ich, *spegna* würde es heissen. Und solche kleinen Dinge, die man erst mit der Zeit lernt, und das ist erst in letzter Zeit gekommen, dass es auch ein schöneres Romanisch gibt und so (Z. 97–103).

Die Formulierung «ansasez egn creg egn spegna vess igl num» («eigentlich wäre es, glaube ich, *spegna* ['Wasserhahn'] würde es heissen») zeigt, dass Clau das richtige Wort für «Wasserhahn» kennt, obwohl genau dieses Wort im Alltag der Schüler*innen auf Deutsch wohl frequenter ist. Ob er den romanischen Begriff im Alltag tatsächlich anwendet oder ob er ihn einfach kennt, lässt er durch seine Formulierung offen. Ein *beal* 'schönes' Romanisch ist für Clau vermutlich ein «reines» Romanisch, in welchem er keine deutschen Begriffe braucht. Diese Einstellung verweist auf die in der Bevölkerung verbreitete (R)Einheitsideologie¹⁶⁵.

Die im schulischen Kontext entwickelte hohe Romanischkompetenz, die auch für Alltagsbereiche relevant scheint, kann dennoch nicht mit Claus Deutschkompetenz konkurrieren. Denn am Schluss des Gesprächs bilanziert er, dass er Deutsch am besten beherrsche: «Aber igl Mìgliar se jou an mintga cass tudestg, tudestg svizer. La se ear igls ple blears plets ad ple grànd stgazi da plets, duple persunas ca se duvra» («Aber am BESTEN kann ich auf jeden Fall Deutsch, Schweizerdeutsch. Da kenne ich am meisten Wörter, habe den grössten Wortschatz, kann es mit mehr Personen brauchen») (Z. 451–453).

«Romanisch kann ich selten anwenden»

Nebst seiner Verhandlung über die Romanischkompetenz erzählt Clau verschiedene Situationen, in welchen er die Sprache gerne anwende, dies aber nicht möglich ist. Und so kommt er zum Schluss, dass es nur wenige Gelegenheiten gibt, in welchen er Romanisch tatsächlich nutzen kann. Die Einstellung «Romanisch kann ich selten anwenden» äussert er sowohl implizit als auch explizit. Die erste Aussage in diese Richtung findet sich früh im Gespräch, als Clau beschreibt, dass er zuhause immer Schweizerdeutsch gesprochen habe und auch dem Vater deutsch antwortete, weil er den Sinn im Romanischsprechen nicht gesehen habe (Z. 12–16). Offenbar erkannte Clau nicht genug Nutzen darin, zuhause mit dem Vater Romanisch zu sprechen, was womöglich damit zusammenhängt, dass er den eigenen Vater bereits als zweisprachige Person wahrnimmt und weiss, dass dieser gut, wenn nicht sogar besser Schweizerdeutsch spricht als Romanisch. Später war der Nutzen des Romanischen

¹⁶⁵ Vgl. dazu Kapitel 3.5.1.

auch in der Primarschule für Clau nicht offensichtlich, denn die Schule war deutschsprachig und die meisten seiner Freunde sprachen Schweizerdeutsch. In der Sekundarschule habe er zwar drei Lektionen Romanischunterricht pro Woche gehabt, diese Sprache aber dennoch selten gebraucht:

<p>Ad alura e quegl ieu dus ons a vitg-ZN vagieu Und dann ist das zwei Jahre in Dorf-ZN so tudestg prinzipal, angles forsa tres lecziùns gegangen, hatte ich hauptsächlich Deutsch, l'eanda. Ad rumàntsch ear tres lecziùns Englisch vielleicht drei Lektionen pro Woche. l'eanda. Va jou betg duvro tant igl rumàntsch. Und Romanisch auch drei Lektionen pro /(undeutlich) E ampo (poc)/ (Z. 28–30). Woche. Habe ich das Romanisch nicht häufig gebraucht. /(undeutlich) Das ist ein bisschen (wenig)/ (Z. 28–30).</p>	
--	--

Der letzte Satz in diesem Ausschnitt ist undeutlich gesprochen und lässt verschiedene Interpretationen zu. Möglicherweise beurteilt Clau die Anzahl der Romanischlektionen, die er in der Sekundarschule erhielt, als zu gering («ein bisschen wenig»). Diese Interpretation lässt sich aber kaum mit seinen sonst eingenommenen Positionierungen vereinbaren, denn nirgendwo sonst im Gespräch stellt er sich als Unterrichtsexperte dar. Daher ist die zweite Möglichkeit naheliegender, dass er sich mit dieser Äusserung auf den Romanischgebrauch bezieht, der eingeschränkt war. Die Sekundarschule hat ihm also ebenfalls wenig Gelegenheit geboten, Romanisch zu brauchen.

Den Eintritt in das Gymnasium beschreibt Clau als neuralgischen Punkt in seinem Spracherleben in Bezug auf das Romanische. Zum einen erhielt er durch seine romanischsprachigen Mitschüler*innen mit einem Mal mehr Gelegenheiten, Romanisch zu sprechen. Zum anderen hatte er auch die Möglichkeit, seine Sprachkompetenz durch das Lernen anderer Idiome zu erweitern. Was seinen Sprachgebrauch zu dieser Zeit betrifft, hält er dennoch fest, dass er Romanisch im Vergleich zum Deutschen selten brauch(t)e, vielleicht zuhause ein wenig, sonst aber selten (Z. 64–67; Z. 124–126). Und auch in Zukunft werde er Romanisch voraussichtlich selten verwenden. Sein Studium wird hauptsächlich auf Deutsch und Englisch stattfinden, sodass es immer weniger Gelegenheiten gebe, Romanisch anwenden zu können:

<p>Da quegl na rumàntsch e halt schon_ dovr jou Von dem her ist halt Romanisch schon_ betga gest mengia blear. Al mumaint a chea brauche ich nicht gerade allzu oft. Im Moment schon ànc ampoet, aber igls proxims ons ma, zuhause schon noch ein wenig, aber in den tgi sa quant c'jou dovr quegl ànc? (Z. 124–126). nächsten Jahren, wer weiss, wie oft ich das noch brauchen werde? (Z. 124–126).</p>	
--	--

In diesem Ausschnitt sowie in den darauffolgenden kann ein Bedauern diesbezüglich interpretiert werden: «Quegl e schon egn po igl privel c'ign amblida quegl anzacuras lura egn gead sch'ign na dovra betga» («Das ist schon ein wenig die Gefahr, dass man es irgendwann einmal vergisst, wenn man es nicht braucht») (Z. 128–129). Ob Clau den Umstand, dass er selten die Möglichkeit hat, Romanisch zu sprechen, und dass er diese Sprache in Zukunft deshalb vergessen könnte, tatsächlich bedauert oder dies mir gegenüber nur so darstellt, bleibt offen. Seine mehrfachen Überlegungen, wie er dieser Gefahr in Zukunft durch einen regelmässigen Medienkonsum begegnen könnte, stärken den Eindruck, dass er es tatsächlich bedauert, dass das Romanische in seinem Leben nur selten zur Anwendung kommt und kommen wird. Und obwohl es selten Gelegenheit gibt, Romanisch zu sprechen, findet Clau diese Sprache «interessant» – nämlich dann, wenn er im deutschsprachigen Unterland oder in anderen Ländern sei. In diesen Momenten werde Romanisch zur Geheimsprache (Z. 415–420). Aber auch diese Aussage relativiert er, indem er meint, er müsse dann doch vorsichtig sein, damit er nicht verstanden werde.

Ausser der Einstellung «Romanisch ist eine gute Geheimsprache» äussert Clau, wie viele andere Studienteilnehmer*innen, die Einstellung «Romanisch hilft, andere Sprachen zu lernen», was im Folgenden erläutert wird.

«Romanisch hilft, andere Sprachen zu lernen»

Neben der vorher präsentierten Einstellung, dass es selten Gelegenheiten gibt, in welchen Clau Romanisch anwenden kann, äussert er analog zu anderen Studienteilnehmer*innen die Einstellung, dass Romanisch in Bezug auf das Lernen einer weiteren Sprache nützlich sei. In seiner Verhandlung über den Nutzen einer Sprache wird deutlich, dass er im Lernen von Fremdsprachen den einzig wirklichen Nutzwert des Romanischen sieht. Ausführungen an verschiedenen Stellen zeigen, dass die romanische Sprache beim Lernen anderer Sprachen Clau tatsächlich eine Hilfe gewesen zu sein scheint. Die beiden folgenden Beispiele aus dem narrativen Teil des Interviews verdeutlichen, dass Clau hier von seinen persönlichen Erfahrungen berichtet und nicht nur den vorherrschenden Diskurs «Romanische als Schlüssel zu anderen Sprachen»¹⁶⁶ wiedergibt:

<p>Là vagn alura ear ànc antschiet angles (ansasez) ad amprender angles. Ad gliez sto jou gir ansasez sto simpel. Ca igl angles sch'ins varda e quegl ansasez tudestg cun plets rumantschs cun ampo oter ampo egn oter</p>	<p>Da haben wir dann auch noch [mit] Englisch begonnen, (eigentlich) Englisch zu lernen. Und das muss ich eigentlich sagen, war einfach. Weil, wenn man schaut, ist Englisch eigentlich Deutsch mit romanischen Wörtern mit ein wenig ein bisschen anderem Akzent, ein wenig</p>
--	--

¹⁶⁶ Romanisch als Schlüssel zu anderen Sprachen wurde als Symbol von der Lia Rumantscha aufgenommen, um nach aussen zu zeigen, dass Romanisch den Zugang zu anderen Sprachen erleichtert und es sich daher lohnt, sich für diese Sprache finanziell und ideologisch einzusetzen. Zur Schlüsselmetapher im rätoromanischen Metadiskurs vgl. Coray (2008, 323–326).

accent, ampo oters plets (ad ascheia). Betg anderen Wörtern (und so). Eigentlich nicht greav dad amprender ansasez (Z. 24–27). schwierig zu lernen (Z. 24–27).

[...] ad franzos e betg aschia sembel, aber [...] und Französisch ist nicht so einfach, aber ansasez ear mo rumàntsch ca tuna ampo oter. eigentlich auch nur Romanisch, das etwas Ad cun rumàntsch e cun angles e quegl ieu, e anders tönt. Und mit Romanisch und mit quegl fetg sembel dad amprender da quellas Englisch ist das gegangen, ist das sehr einfach chosas (Z. 50–53). solche Dinge zu lernen (Z. 50–53).

Stark durch meine (F:) Nachfrage hervorgerufen und in ironischem Ton gibt Clau diese Einstellung auch als Grund an, warum er Romanisch seinen eigenen Kindern weitergeben wolle:

F: Uossa at metta üna vouta avaunt in ün=in F: Jetzt stell dir einmal vor ein=in ein paar ün pêr ans inavaunt, scha tû vessast üna vouta Jahren, solltest du einmal KINDER haben [S: IFFAUNTS [S: lacht leicht], che lingua lacht leicht], welche Sprache würdest du mit discurrissast cun els? ihnen sprechen?

C: An mintga cass rumàntsch /(etwas ironisch) C: Auf jeden Fall Romanisch /(etwas ironisch) tge schiglioc?/ [S: lacht] Na: Aso scha vess ussa was sonst?/ [S: lacht] Nein, also wenn ich eine eгна duna rumàntscha alura schon ear romanische Frau hätte, dann schon auch rumàntsch ma forsa ear vurdar c'amprendan Romanisch, aber vielleicht auch schauen, dass tudestg. Scha la duna e tudestga ne d'egn oter sie Deutsch lernen. Wenn die Frau lungatg, alura an mintga cass rumàntsch. deutschsprachig ist oder von einer anderen [mhm] /(ironisch)/ Quegl dueni schon Sprache, dann auf jeden Fall Romanisch. amprender, quegl e schon bien [F: und S: [mhm] /(ironisch)/ Das sollen sie nur lernen, lachen leicht]. Ear sch'els san igl alura betga das ist schon gut [F: und S: lachen leicht]. Auch duvvar, seglmains âni alura egn'ea amprieu, wenn sie es dann nicht brauchen können, alura sani ear schon dus lungatgs a igl e alura wenigstens haben sie es dann gelernt, dann ple sembel dad amprender oter, oters können sie auch schon zwei Sprachen und es lungatgs (Z. 562–570). ist dann einfacher, andere zu lernen, andere Sprachen (Z. 562–570).

Clau resümiert hier noch einmal seine Einstellungen in Bezug auf die romanische Sprache. Zwar könne diese selten angewendet werden, dennoch sei es gut, diese als Kind zu lernen, da sie später beim Lernen weiterer Sprachen helfe.

«Romanisch ist schön und interessant»

Obwohl Clau der Meinung ist, das Romanische könne nur selten angewendet werden, bringt er nach einer kurzen Pause mit *tutegna* 'trotzdem' eine konträre und affektiv behaftete Einstellung hervor:

A parquegl ea_ quegl veza ea_ dovr el Und daher ja_ das sehe ich_ brauche ich es [rumàntsch] pigl mumaint betga mengia [Romanisch] im Moment nicht allzu oft, mit savens, cun igl bab, cun otras persunas (1) e dem Vater, mit anderen Personen (1), und

tutegna igl lungatg ca tgat ple bi e ear ple trotzdem ist es die Sprache, die ich am interessànt ansasez cun tut quels idioms e tut schönsten und auch am interessantesten quellas variantas ad plets spezial (Z. 64–67). finde, mit all den Idiomen und den Varianten und speziellen Wörtern (Z. 64–67).

Clau bewertet das Romanische in diesem Ausschnitt seiner Erzählung als die ‹schönste› und ‹interessanteste› Sprache, was in Bezug auf seine Verhandlung über ihre geringe Anwendbarkeit vorerst erstaunt, hat er doch bisher sowohl das Deutsche als auch das Englische und das Französische aufgrund seiner Sprachkompetenz und des Nutzens propagiert. Aus anderen soziolinguistischen Studien zu Romanischbünden ist aber bekannt, dass das Romanische nicht als ‹Brotsprache›, sondern als ‹Herzsprache› wahrgenommen wird (Coray 2008, 261–264), was zu Claus Wahrnehmung passt:

Ad rumàntsch (1) e par me ansasez igl also igl Und Romanisch (1) ist für mich eigentlich die savund lungatg ca veva amprieu. Also propi also die zweite Sprache, die ich gelernt habe. amprieu bagn. Ad quel ve jou malagieu Also wirklich gut gelernt habe. Und diese habe ansasez amiez. Qua ign veza igl lungatg digl ich eigentlich hier in die Mitte gezeichnet. Man cor, /(ironisch) quegl e vagnieu a scola adigna sieht hier die Herzenssprache, /(ironisch) das raquinto da que lungatg da cor/, ma ansasez wurde uns in der Schule immer erzählt/, aber ((alle lachen)) eгна б̀̀на expressiùn (Z. 60– eigentlich ((alle lachen)) ein guter Ausdruck (Z. 60–64).

Mit der Bezeichnung *lungatg digl cor* ‹Herzenssprache› verleiht er dem Romanischen im Vergleich zu den anderen Sprachen, welche er in seiner Erzählung anspricht, eine andere Dimension. In diesem Abschnitt ist eine leichte Ironie in seinem Tonfall zu vernehmen, was dazu führt, dass alle lachen. Offenbar ist ihm bewusst, dass er hier ein klischeehaftes Bild aufnimmt, welches seine Situation nicht vollständig abbildet. Dennoch spürt er, dass die affektive Komponente das Einzige ist, womit er dem Romanischen Bedeutung verleihen kann, und daher zieht er, bezogen auf die Bezeichnung ‹Herzenssprache›, Bilanz: «egna б̀̀на expressiùn» («ein guter Ausdruck»). Gegen Ende des Gesprächs verleiht er dieser hier eingeführten und ausgedrückten affektiv behafteten Spracheinstellung mit den folgenden Worten Nachdruck:

Ia ve tudestg svizer ad rumàntsch ansasez Ich habe Schweizerdeutsch und Romanisch medem bugent. Ansasez prest ple bugent eigentlich gleich gerne. Eigentlich fast lieber rumàntsch ampo ple spezial. Aber igl MIGlier Romanisch, ein wenig spezieller. Aber am se jou an mintga cass tudestg, tudestg svizer. BESTEN spreche ich auf jeden Fall Deutsch, La se ear igls ple blears plets ad ple grànd Schweizerdeutsch. Dort kenne ich die meisten stgazi da plets, duple pers̀̀nas ca se duvvar. Wörter und habe den grössten Wortschatz, Ple fluaint_ co disch'ign flüssig? [F: fluid] Ea kann es mit mehr Personen anwenden. Bin fluid hejo. Ansasez schon tudestg, aber flüssiger_ wie sagt man flüssig? [F: fluid] Ja rumàntsch e tutegna ampo ple bi (Z. 450–455). fluid hejo. Eigentlich schon Deutsch, aber

Romanisch ist trotzdem ein wenig schöner
(Z. 450–455).

Wenn Romanisch auch nicht die am besten beherrschte Sprache ist, so habe er sie dennoch ‹fast am liebsten›. Anhand dieses Ausschnittes lässt sich die Einstellung ‹Romanisch ist schön und interessant› deutlich rekonstruieren. Während er zu Beginn des Passus noch beide Sprachen gleich gerne hat, kommt er wenige Gedanken später zum Schluss, dass er Romanisch schöner¹⁶⁷ findet, obwohl er es weniger gut beherrscht als Deutsch und auch weniger oft anwenden kann. Die Einzigartigkeit der Sprache mache sie interessant, was dazu führt, dass er sie ‹ansasez prest ple bugen› (‹eigentlich fast lieber›) (Z. 451) hat.

‹Romanisch muss unterstützt werden, um die Sprache zu erhalten›

In seiner Erzählung kommt Clau von sich aus nicht darauf zu sprechen, dass die romanische Sprache unterstützt werden sollte. Der exmanente Nachfrageteil des Interviews umfasst hingegen Fragen dazu. Bei den dadurch hervorgerufenen Antworten zeigt Clau sprachpolitische Kenntnisse:

Scha fuss ussa me agn Grischùn eгна Wenn das Romanische jetzt nur in minoritad, aber agn oters cantùns eгна Graubünden eine Minderheit wäre, aber in majoritad igl rumàntsch_/(leise) dat'igl ussa anderen Kantonen eine Mehrheit_/(leise) gibt betga, aber/ sch'igl fuss aschia, alura fussi_ ea es jetzt nicht, aber/ wenn es so wäre, dann alura savess ign gir: "Ea, uss e'igl halt aschia." wäre_ ja dann könnte man sagen: "Ja, jetzt ist Aber cun quegl ca igl Grischùn e igl suLET es halt so." Aber dadurch, dass Graubünden cantùn cun rumàntsch, e schon impurtànt der EINZIGE Kanton ist mit Romanisch, ist es c'ign â_ c'igl Grischùn stat ple u mains segl schon wichtig, dass man hat_ dass rumàntsch (Z. 520–524). Graubünden mehr oder weniger auf dem Romanischen besteht (Z. 520–524).

Grundsätzlich scheint Clau es wichtig zu finden, dass das Romanische unterstützt wird. Seine Begründung fusst auf der Vorstellung, dass diese Sprache vom Aussterben bedroht ist, weil sie nicht nur in Graubünden eine Minderheitensprache darstellt. In seiner Ausführung benutzt er durchgängig das Wort *sustegn* ‹Unterstützung› und nicht etwa *promoziùn* ‹Förderung›. Unterstützung befürwortet er also, Förderung hingegen weniger, was der folgende Ausdruck verdeutlicht: ‹impurtànt c'igl Grischùn stat ple u mains segl rumàntsch› (‹wichtig, dass Graubünden mehr oder weniger auf dem Romanischen beharrt›). Hier drückt er mit *ple u mains* ‹mehr oder weniger› seine Abwägung zwischen Aufwand und Ertrag aus. Sinnvoll findet Clau eine Unterstützung der Sprache in den Schulen und in den romanischsprachigen Medien:

¹⁶⁷ Das Rätoromanische gilt gemeinhin als sehr schöne, wohlklingende und reiche Sprache (Coray 2002–2003, 125).

[...] impurtànt ca segl'mains SCOLas fissan [...] wichtig wäre es, wenn wenigstens die rumàntsch (Z. 464–475). SCHULEN romanisch wären (Z. 464–475).

Ea. Ad alura e natiral ear impurtànt la politica Ja. Und dann natürlich auch wichtig, dass die varda par las medias rumàntschas. Ca quegl Politik für die romanischsprachigen Medien vean ampo_ ca quegl dat ampo sustegn. Quegl schaut. Dass dies ein wenig_ dass dies ein e forsa igl ple sembel n'ear igl ple direct c'ign wenig Unterstützung gibt. Das ist vielleicht das sa far (Z. 509–511). Einfachste und auch das Direktteste, was man tun kann (Z. 509–511).

Clau relativiert die Unterstützung für die romanische Sprache, indem er deutlich macht, was er weniger nützlich findet. Als wenig zielführend – zwar *BI* 'SCHÖN', aber nicht nützlich – erachtet er Regelungen, welche die Übersetzung sämtlicher offizieller Dokumente ins Romanische vorsehen. Exemplarisch stellt er die romanischsprachige Übersetzung von Homepages von bereits stark germanisierten Dörfern in Frage, da diese nur von einem kleinen Anteil der Bevölkerung genutzt werde:

Ea, giagnsa tgossas ufizialas scha duess quegl Ja, sagen wir offizielle Sachen, wenn man das ussa far par rumàntsch. Schon BI sch'igl dat da jetzt alles auf Romanisch machen müsste. quellas tgossas par rumàntsch, aber propi Schon SCHÖN, wenn es solche Sachen auf nizagear niz'igl betga. Scha vischnàncas ân Romanisch gibt, aber wirklich nützlich sind sie (ussa)_ da curt vejou ligieu anzatge sen la nicht. Wenn Gemeinden (jetzt) haben_ vor pagina da vitg-SL. Quels ân sez TUT par kurzem habe ich etwas auf der Seite von Dorf-rumàntsch. Aber i ston tutezna aver par SL gelesen. Die haben ALLES auf Romanisch. tudestg, par da quels ca capeschan betga igl Aber sie müssen es trotzdem auf Deutsch rumàntsch. Alura fa'igl ear betga gest mengia haben, für jene, die Romanisch nicht grànd sen da translatar quegl tut, scha dovra verstehen. Dann macht es auch nicht gerade alura la fin betga mengia blears. Scha liacs sco allzu viel Sinn, es alles zu übersetzen, wenn es giagnsa eгна geadà vitg-GN a vitg-SL a da am Schluss doch nicht allzu viele Leute quegl fa schon sen, aber vitg-AR fess anzuma brauchen. Wenn Orte wie, sagen wir einmal, nign sen da far quegl par rumàntsch (Z. 501– Dorf-GN und Dorf-SL und so das tun, dann 508). macht es schon Sinn, aber für Dorf-AR würde es jetzt absolut keinen Sinn machen, dies auf Romanisch zu machen (Z. 501–508).

Er verhandelt die Unterstützung der Minderheitensprache also auf detaillierte Art, indem er sich zwar deutlich für eine Unterstützung ausspricht, aber gleichzeitig zu bedenken gibt, welche Aufwände sich seiner Meinung nach lohnen und welche nicht. Diese Haltung entspricht seinem Muster, Sprache aufgrund der Nutzbarkeit zu verhandeln.

6.2.5 Fazit und Vergleich mit anderen Interviews

Als Kind einer deutschsprachigen Mutter und eines romanischsprachigen Vaters, dessen Mutter bereits deutschsprachig war, konstruiert sich Clau in seiner Erzählung als ‹zweisprachige Person, die gut Romanisch gelernt hat›. Romanisch ist ihm wichtig, weil er es ‹schön› und ‹interessant› findet, nicht weil es ihm ‹nützlich› ist. Generell verhandelt er Sprache(n) ausser über den Nützlichkeitsaspekt über den Kompetenzaspekt, weshalb es nachzuvollziehen ist, dass er auch im Romanischen bemüht ist, eine möglichst reine, der Schulnorm entsprechende Sprache zu verwenden. Um seine Kompetenz aufrechtzuhalten, konsumiert er regelmässig romanischsprachige Medien. Auch in Bezug auf den Sprachkompetenzerwerb in anderen Sprachen – allen voran im Englischen – zeigt er sich in seiner Erzählung als aktiver Lerner mit einer hohen Einsatzbereitschaft. Während er Fremdsprachen mit viel Einsatzbereitschaft lernt, war er beim Romanischlernen anfangs passiv, da dieses ‹einfach so gekommen› sei. Erst später in seinem Leben zeigt Clau sich auch in Bezug auf das Romanische als aktive Person. Er hofft, seine Romanischkenntnisse auch in Zukunft nicht zu ‹vergessen›, und er zieht es in Betracht, diese Sprache seinen Kindern weiterzugeben.

Clau beschreibt, wie sich die Bedeutung des Romanischen von seiner Kindheit bis zum Zeitpunkt des Interviews laufend veränderte, wobei er institutionelle Übergänge jeweils als Schlüsselmomente darstellt. Insgesamt gab es zunehmend Gelegenheiten für ihn, Romanisch zu sprechen, was dazu führte, dass er mittlerweile eine hohe Romanischkompetenz – auch in fremden Idiomen – aufweist. Nicht nur seine Kompetenz ist im Laufe seines Lebens gestiegen, auch seine emotionale Verbundenheit mit dieser Sprache scheint stärker geworden zu sein, sodass er sie zum Zeitpunkt des Interviews sogar als ‹Herzenssprache› bezeichnet. Doch während andere Studienteilnehmer*innen Romanisch als konstitutives Element ihrer (Sprach-)Identität beschreiben, ist diese Sprache für Clau zwar eine der am besten beherrschten und gern gesprochenen Sprachen, doch identifiziert er sich mindestens so stark mit dem Schweizerdeutschen.

Mit Ottavio Camenisch teilt Clau die Spracheinstellung, dass das Romanische als Minderheitensprache unterstützt werden sollte, und auch er nennt Beispiele für Bereiche, in denen von Politik und Gesellschaft mehr Einsatz zu erwarten sei. Allerdings ist Clau weniger ein Verfechter der Sprachminderheit und wägt seine Überlegungen nach Aufwand und Ertrag ab, während sich Ottavio konsequent für den Erhalt der Sprache ausspricht. Das Commitment gegenüber dem Romanischen ist bei Clau also generell tiefer als bei Ottavio. Seine Erfahrungen im Umgang mit anderen Idiomen sind ähnlich wie jene von Ottavio. Beide berichteten davon, dass sie anfangs Mühe hatten,

andere Idiome zu verstehen, dass sich diese Schwierigkeiten nach wenigen Wochen jedoch legten. Ebenfalls scheinen beide jungen Erwachsenen vom Kontakt zu Sprechenden anderer Idiome profitiert zu haben. Denn zum Zeitpunkt des Interviews erzählen beide, wie sie im Umgang mit anderen Idiomen Sicherheit gewonnen haben und wie sie diese dialektale Vielfalt des Romanischen schätzen. Während bei Ottavio der berufliche Kontext bei RTR für diese Entwicklung wegweisend war, war es bei Clau das Umfeld in der zweisprachigen Klasse der Kantonsschule. Während das Romanische bei Ottavio die Hauptsprache zuhause, im Wohnort, bei der Arbeit und im Freundeskreis darstellt, ist dies bei Clau das Schweizerdeutsche. Er spricht zuhause mehr Schweizerdeutsch als Romanisch, in seinem Wohnort ist ebenfalls Schweizerdeutsch die dominante Sprache. Auch in der Schule ist Deutsch die Bildungssprache, später an der Universität sowieso. Einzig bestimmte Freundschaften pflegt auch Clau auf Romanisch. Beide jungen Männer nahmen Vater und Grossvater als Schlüsselpersonen in Bezug auf die Konstruktion ihrer (Sprach-)Identität wahr.

Positionierungen:

- Ich als deutschsprachiges Kind
- Ich als zweisprachige Person

Spracheinstellungen:

- | | |
|---|---|
| • Romanisch musste ich nicht lernen, ist einfach gekommen | (Früher Spracherwerb) |
| • Romanisch kann ich selten anwenden | (Wenige Gelegenheiten) |
| • Romanisch ist als Geheimsprache nützlich | (Vorteile beim Italienischlernen, Englischlernen) |
| • Romanisch hilft, andere Sprachen zu lernen | (Englisch, Französisch) |
| • Romanisch ist «schön» und «interessant» | (Dialektale Vielfalt) |
| • Romanisch muss unterstützt werden | (Abwägung Nutzen – Ertrag) |

Aufgenommene regionale und lokale Sprachdiskurse:

- | | |
|---|--|
| • Romanisch als Schlüsselsprache | (Romanisch als Basis, um andere Sprachen zu lernen) |
| • Romanisch als Herzenssprache | (Zwar ironisch, zeigt aber affektive Bindung) |
| • Pro – Contra dialektale Vielfalt innerhalb Rom. | (Schätzt dialektale Vielfalt und andere Idiome sehr) |

6.3 Roberto Abato – «Romanisch ist einfach eins mehr»

Roberto Abato wächst in Dorf-PA auf, einer Gemeinde im Oberengadin. Die Volkszählungen zeigen in Bezug auf die Sprache seit dem Aufkommen des Fremdenverkehrs im 19. und 20. Jahrhundert in der gesamten Region einen steten und deutlichen Rückgang des Rätoromanischen. Vor allem in den letzten fünfzig Jahren wurde die Gemeinde, in der Roberto wohnt, stark germanisiert. Bei der letzten Volkszählung im Jahr 2000 nannten nur noch 7,9 % der Bevölkerung Romanisch als ihre Hauptsprache. Das sind im Vergleich zur Nachbargemeinde Dorf-SN, wo 16,7 % der Einwohner*innen Romanisch als Hauptsprache angaben, noch einmal deutlich weniger (Grünert 2008, 38). Rund ein Viertel der Bevölkerung benutzt Rätoromanisch noch als Umgangssprache (BFS: Bundesamt für Statistik 2000). Die Schule wird zweisprachig Romanisch-Deutsch geführt. Die Schulsprachen richten sich dabei nach dem gleichen Sprachenkonzept wie die Schule in der Nachbargemeinde Dorf-SN. Das bedeutet, dass im Kindergarten und auf der Primarschulstufe vorwiegend auf Rätoromanisch (Idiom: Puter) unterrichtet wird. Auf der Oberstufe ist die Unterrichtssprache dann hauptsächlich Hochdeutsch. Roberto ist eines von vielen Kindern im Dorf mit portugiesischem Hintergrund. In der Schule ist er daher bei weitem nicht der Einzige, der Portugiesisch spricht: Über ein Drittel der Schüler*innen in Dorf-PA hat portugiesischsprachige Eltern (vgl. Homepage Dorf-PA, aufgerufen am 13.09.2021)¹⁶⁸.



¹⁶⁸ Aufgrund der Anonymisierungsvorschriften wird die Homepage des Dorfes hier nicht weiter ausgeführt, sowie an einzelnen Orten auf die Angabe einzelner ortsspezifischer Quellen verzichtet.

6.3.1 Kurzbiografie

Roberto wurde in Dorf-PA geboren und wuchs zunächst portugiesischsprachig auf. Beide Eltern sind in Portugal geboren und aufgewachsen und vor fünfundzwanzig Jahren aus wirtschaftlichen Gründen ins Engadin gezogen. Aus Robertos Erzählung geht hervor, dass die Familie in der lokalen Gemeinschaft integriert ist und sich in Dorf-PA wohlfühlt. Beide Elternteile sprechen gemäss Roberto sehr gut Italienisch und haben auch gute Deutschkenntnisse. Zuhause werde dennoch bis heute *automatisch* Portugiesisch gesprochen (Z. 22–25). Roberto ist Einzelkind, hat aber mehrere Cousins und Cousinen, die ebenfalls alle in Dorf-PA aufgewachsen sind. Während innerhalb der Familie Portugiesisch gesprochen werde, spreche er mit seinen Cousins und Cousinen ausserhalb des familiären Kontextes sowie mit seinen Freund*innen in der Regel Schweizerdeutsch, trotz der vielen portugiesischsprachigen Kinder in seinem Umfeld (Z. 9–21). In der Spielgruppe wurde Roberto mit Schweizerdeutsch und Romanisch konfrontiert. Nach der Spielgruppe wurde er in Dorf-PA in die zweisprachige Schule eingeschult, was dazu führte, dass er bald fliessend Schweizerdeutsch und Romanisch sprach. Sprachen hätten ihm in der Schule nie Mühe bereitet (Z. 45–58; Z. 105–110). Die Umgangssprache auf dem Pausenplatz sei vorwiegend Schweizerdeutsch gewesen, es habe jedoch auch Momente gegeben, in welchen zwischen den Kindern Romanisch gesprochen wurde. Der Unterricht in der Primarschule war vorwiegend romanischsprachig, während auf der Oberstufe meist auf Hochdeutsch unterrichtet wurde. Der Wechsel der Unterrichtssprache scheint Roberto nicht schwer gefallen zu sein, denn er erzählt nicht über schwierige Momente in diesem Zusammenhang, sondern immer davon, wie einfach das Sprachenlernen für ihn war. Später besuchte er im Nachbardorf Dorf-SN die Berufsschule, wo er erstmals Italienischunterricht hatte. Diesen mochte er besonders, da ihn die hohe Relevanz motivierte, welche der italienischen Sprache in der Region zukommt. Seine Lehre absolvierte er auf der Gemeindekanzlei in Dorf-PA, wo ihm nebst dem Italienischen, das er täglich verwendete, auch das Portugiesische nützlich wurde. So konnte er sich in seiner Erstsprache an viele portugiesischsprachige Einwohner*innen wenden, was sowohl von den Kund*innen als auch von den Arbeitgebenden geschätzt worden sei (Z. 119–126). Nebst dem Portugiesischen wurde das Italienische bereits während der Lehre und auch bei seiner späteren Arbeitsstelle auf einer Bank mit Hauptsitz im italienischsprachigen Tessin zu einer essenziellen Sprache für Roberto. Der Vorteil seiner Mehrsprachigkeit wurde ihm vor allem an seinem Arbeitsort zunehmend bewusst. So erzählt er, dass er einer der wenigen Angestellten sei, der sowohl portugiesischsprachige als auch romanisch-, deutsch-, französisch-, englisch- und italienischsprachige Kund*innen bedienen kann (Z. 263–276; Z. 314–318).

6.3.2 Interviewsituation und Gesprächsablauf

Den Kontakt zu Roberto Abato habe ich durch die Schwägerin meiner Schwester erhalten, welche mit ihm auf der Gemeinde Dorf-PA zusammengearbeitet hatte. Über einen ersten Textnachrichten-Kontakt erklärte sich Roberto bereit, an der Studie teilzunehmen. Das Gespräch fand an einem Sonntagmorgen in der nahen Umgebung seines Dorfes in einer privaten Stube statt. Roberto war von Anfang an offen und schien stolz darauf zu sein, dass er uns seine Geschichte erzählen durfte. Bereits kurze Zeit nach seinem Eintreffen, merkte ich, dass er sich mit dem Romanischen schwertat, weshalb ich ihm anbot, das Gespräch auf Schweizerdeutsch zu führen. Roberto nahm das Angebot an und meinte, er könne mittlerweile nicht mehr so fließend Romanisch sprechen und es falle ihm einfacher, wenn er das Gespräch auf Schweizerdeutsch führen dürfe. Die Aufgabenstellung, bei der es darum ging, eine Silhouette zu gestalten, schien ihm einfach zu fallen, denn nach nur sechs Minuten war er damit fertig. Anschliessend habe ich ihm die erzählgenerierende Einstiegsfrage gestellt, worauf er ausführlich zu erzählen begann. Er fing bei der Herkunft seiner Familie an, indem er den familiären Kontext in der Schweiz erläuterte, den er für besonders hält. Beide Elternteile hätten je zwei Geschwister, die ebenfalls miteinander verheiratet wären. Alle drei Ehepaare wohnen seit mehreren Jahren in Dorf-PA. Der Kontakt untereinander sei sehr eng, weshalb er seine Cousins und Cousinen fast als Geschwister betrachte (Z. 9–11). Nachdem er seine familiäre Situation erläutert hatte, ging er auf seine Sprachenwelt ein. Er begann mit dem Eintritt in die Spielgruppe und erzählte dann nahezu chronologisch bis zum Zeitpunkt des Interviews. Er berichtete detailliert, wann er mit welcher Sprache in Kontakt gekommen ist, wie er die einzelnen Sprachen gelernt hat und welche Bedeutung diese im Alltag für ihn spielen. Durch die Erzählung wird rasch deutlich, dass Roberto Sprache(n) nie als Schwierigkeit empfunden hat, sondern vielmehr als Ressource wahrnimmt. Roberto sprach frei und lebhaft. Nach 33 Minuten fragte er mich, ob ich eine Frage hätte, worauf ich zurückfragte, ob er mir etwas zu seinem Sprachenportrait, welches er gerade in die Hände genommen hatte, sagen wolle. Daraufhin erzählte er noch einmal zehn Minuten. Nach 44 Minuten kam er zu einem Ende. Aufgrund der Länge und der detaillierten Beschreibungen enthält die Spontanerzählung bereits viele sprachrelevante Positionierungen und Spracheinstellungsäusserungen. Dabei schien es mir, als wisse Roberto gut über seine Mehrsprachigkeit und deren Verwendbarkeit Bescheid. Zudem wirkte er stolz auf sich und seine Mehrsprachigkeit. Meine Nachfragen richteten sich nach dem bereits Erzählten und evozierten jeweils längere, narrativ geprägte Antworten, vor allem in Bezug auf sein Berufsleben. Insgesamt endete das Interviews nach 72 Minuten.

6.3.3 Positionierungen in Bezug auf seine (Mehr-)Sprachigkeit

Roberto Abato verhandelt seine (Mehr-)Sprachigkeit innerhalb seiner ambivalenten Zugehörigkeit zwischen der portugiesischen und der einheimischen Bevölkerung. Einerseits fühlt er sich stark dem Portugiesischen zugehörig, gleichzeitig stellt er sich als gut integrierten Schweizer dar, der auch seine weitere Zukunft in der Schweiz sieht. Von dieser doppelten Zugehörigkeit leitet er seine Mehrsprachigkeit ab. Um seine Positionierung als ›Ich als mehrsprachige Person‹ zu verstehen, wird im Folgenden zunächst auf die eingenommene Positionierung ›Ich als einheimischer, gut integrierter Portugiese‹ eingegangen.

‹Ich als einheimischer, gut integrierter Portugiese›

<p>Also eba i bin_ äh in Dorf-PA ufgwacha. I bin Portugies, wia ma vom Nama kört. Aber i bin scho immer vo klin uf mit allna Sprocha ufgwacha. Also=also mit allna maini mit Romanisch und mit Dütsch. Und zwor so wit i mi erinnera kann. I han kai Gschwüsterti, i bin as Einzelkind. Han aber viel Familia au in Dorf-PA, wo Gschwüsterti vo mina Eltera sind, wo mit ihna in dSchwiz zoga sind scho vor fufazwanzg Johr und i bin jetzt zwanzig, bin also scho im Engadin uf dWält ko (Z. 2–8).</p>	<p>Also eben ich bin_ äh in Dorf-PA aufgewachsen. Ich bin Portugiese, wie man vom Namen her hört. Aber ich bin schon immer von klein auf mit allen Sprachen aufgewachsen. Also=also mit allen meine ich mit Romanisch und mit Deutsch. Und zwar so weit ich mich erinnern kann. Ich habe keine Geschwister, ich bin ein Einzelkind. Habe aber viel Familie auch in Dorf-PA, welche Geschwister meiner Eltern sind, die mit ihnen in die Schweiz gezogen sind, schon vor fünfundzwanzig Jahren, und ich bin jetzt zwanzig, bin also bereits im Engadin auf die Welt gekommen (Z. 2–8).</p>
---	---

Bereits in dieser Anfangsphase nimmt Roberto Positionierungen ein, die er auch später im Gespräch immer wieder zeigt. Seine Zugehörigkeitsverhandlung zwischen ›Ich als Einheimischer‹ und ›Ich als Portugiese‹ wird in dieser Anfangspassage deutlich. Als erstes verortet er sich mit «in Dorf-PA ufgwacha» («in Dorf-PA aufgewachsen») als Einheimischer, der dort geboren und aufgewachsen ist. Des Weiteren erwähnt er, dass seine Eltern bereits seit fünfundzwanzig Jahren hier leben, womit er seiner eigenen Positionierung als einheimische Person zusätzlich Gewicht verleiht. Seine Zugehörigkeit zum Portugiesischen fügt Roberto mit «i bin Portugies» («ich bin Portugiese») gleich hinzu. Diese Zugehörigkeit zu seiner Erstsprache und zur Nationalität (Portugiese) wird nicht durch eine beiordnende Konjunktion wie ›aber‹ oder ›indessen‹ eingeleitet, sondern im selben Tonfall wie die erste dargelegt, wodurch er die Gleichwertigkeit beider Positionierungen ausdrückt. Dass beide Zugehörigkeiten für ihn gleichwertig sind, verdeutlicht er auch im weiteren Verlauf des Gesprächs

mehrfach. Die Positionierung als Portugiese macht er als erstes an seinem Namen¹⁶⁹ fest. Sein Name – wobei er in erster Linie seinen Nachnamen meint – scheint ihm das deutlichste Merkmal seiner nationalen Herkunft zu sein. Dann wechselt er jedoch mit *Aber* sogleich wieder zur Zugehörigkeit zur lokalen Gemeinschaft, indem er die Regionalsprachen Romanisch und Deutsch aufgreift, mit denen er aufgewachsen ist. Damit stellt Roberto bereits in dieser Anfangsphase klar, dass er sich kulturell doppelt, sprachlich sogar mehrfach zugehörig fühlt: zum Portugiesischen als Sprache und Kultur seiner Eltern sowie zum Romanischen und (Schweizer-)Deutschen als Sprachen und Kultur seines unmittelbaren Umfelds. In dieser Anfangsphase ist seine Haupterzähllinie, die Verhandlung seiner Zugehörigkeit zwischen ›Ich als Portugiese‹ und ›Ich als Einheimischer‹, bereits klar erkennbar. Auch nimmt er bereits hier Bezug auf die Sprachen, die er für die Konstruktion seiner narrativen (Sprach-)Identität als ›mehrsprachige Person‹ als bedeutend erachtet.

Im folgenden ersten Ausschnitt beschreibt Roberto, dass er mit seinen Cousins und seinen Cousinen, die für ihn wie Geschwister sind, im Alltag vorwiegend Schweizerdeutsch spricht. Weiter erwähnt er Kontakte, die verdeutlichen, dass Schweizerdeutsch für ihn als Umgangssprache selbstverständlich ist. Sein Ausdruck «vor allem Dütschredandi, also aifach normal Schwizer» («vor allem Deutschsprachige, also einfach normale Schweizer») zeigt, dass ›Schweizer sein‹ für ihn bedingt, Schweizerdeutsch zu sprechen:

<p>[...] also han a Cousina und an Cousin, wo aini isch_aso sie isch jünger als i as Jahr und er isch zwai Jahr älter und miar sind scho vo klin uf zäma in Kindergarta und allgemain in da Schual. Also i da Schual, zerst no vor da Schual sogar no und händ au immer guat mit vor allem Dütschredandi, also aifach normal Schwizer, äh hämmer scho immer viel Kontakt ka und au dötä immer Schwizerdütsch gredet (Z. 10–15).</p>	<p>[...] also ich habe eine Cousine und einen Cousin, dabei ist eine_ also sie ist jünger als ich ein Jahr und er ist zwei Jahre älter und wir gingen schon von klein auf zusammen in den Kindergarten und allgemein in die Schule. Also in die Schule, zuerst noch vor der Schule sogar noch und haben auch immer gut mit vor allem Deutschsprechenden, also einfach normalen Schweizern, äh, haben wir schon immer viel Kontakt gehabt und auch dann immer Schweizerdeutsch gesprochen (Z. 10–15).</p>
---	--

<p>Aber miar sind denn mit am Romanisch ufgwachsa, Romanisch inacho. Und es isch au immer dabi gsi, denn hämmer zäma Dütsch</p>	<p>Aber wir sind dann mit dem Romanischen aufgewachsen, ins Romanische reingekommen. Und es war auch immer dabei, dann haben wir zusammen Deutsch und</p>
---	---

¹⁶⁹ Thim-Mabrey (2003) definiert Namen als ausgeprägte Komponente der eigenen Identität. Eigennamen grenzen jemanden von jemandem anderen ab und nur durch einen Namen werde der Mensch als solcher identifizierbar (Thim-Mabrey 2003, 10). Ackermann-Boström (2018) konnte in ihrer Untersuchung zeigen, dass Namen für junge russlanddeutsche Erwachsene als Ressourcen der Identitätskonstruktion dienen und somit eine individualisierende und identitätsstiftende Funktion haben (Ackermann-Boström (2018, 178).

und Romanisch und alles Mögliche gredet (Z. 49–51) Romanisch und alles Mögliche gesprochen (Z. 49–51).

Und bi üs isch maistens gsi irgendswia zwai Und bei uns war meistens irgendwie zwei
Schwizer und schlussendlich drü, vier Schweizer und schlussendlich drei, vier
Portugiesia, aber miar händ NIA zäma Portugiesen, aber wir haben NIE Portugiesisch
Portugiesisch gredet, wils öpis Automatischs gesprochen, weil es etwas Automatisches war.
gsi sich. Also ab und zua logisch irgendsöpis Also ab und zu logisch irgendetwas gesagt,
gsait, aber susch im Allgemaia isch aifacht aber sonst im Allgemeinen war einfach
Schwizerdütsch gsi (Z. 91–95). Schweizerdeutsch (Z. 91–95).

Der zweite Ausschnitt zeigt noch einmal, wie die beiden Lokalsprachen Romanisch und Schweizerdeutsch im Kontakt mit seinen Freund*innen, zu welchen auch seine portugiesischsprachigen Cousins und Cousinen gehören, für Roberto Alltagssprache waren. Mit *alles Mögliche* ‘alles Mögliche’ meint Roberto wohl ein buntes Durcheinander der verschiedenen Sprachen. Was erstaunt, ist seine Aussage im dritten Ausschnitt, wonach trotz der vielen Kinder mit portugiesischem Hintergrund *im Allgemaia* ‘im Allgemeinen’ untereinander Schweizerdeutsch gesprochen wurde. Die Umgangssprache mit den Freund*innen, ob Schweizer*innen oder Portugies*innen, war gemäss Roberto also vorwiegend Schweizerdeutsch. Seine Wahrnehmung der lokalen Sprachensituation entspricht nicht der verbreiteten Meinung, dass Kinder mit Migrationshintergrund – insbesondere aus italienisch- oder portugiesischsprachigen Familien – besser und eher Romanisch als Deutsch sprechen. So beschreibt ein Artikel aus der Zeitschrift *Beobachter*, dass portugiesischsprachige Schüler*innen die romanische Sprache gut beherrschen und so massgeblich dazu beitragen, dass das Romanische erhalten bleibt (vgl. Seiler 2014, in *Beobachter*)¹⁷⁰. Die Aussage dieses Artikels wird durch Beobachtungen von Lehrpersonen aus der Sprachregion unterstützt. Umso erstaunlicher ist es, dass Roberto vorwiegend vom Schweizerdeutschen erzählt und das Romanische kaum zur Sprache (auch nicht auf dem Sprachenportrait) kommt.

Bezüglich seiner Positionierung als Einheimischer schreibt Roberto nebst den Sprachen noch einem weiteren Aspekt Relevanz zu. So betont er mehrmals, wie lange er bereits in Dorf-PA wohne. Er sei bereits hier geboren und aufgewachsen und auch seine Eltern lebten schon lange in diesem Dorf. Der Zeitfaktor scheint also für Roberto ein weiteres

¹⁷⁰ Auch die Untersuchung von Cathomas (2008) zeigt, dass Kinder aus italienisch- und portugiesischsprachigen Familien das Romanische stützen können, da diese Kinder laut den Beobachtungen von Lehrpersonen aus Samedan, Laax und Sils/Segl einfacher Romanisch lernen würden und diese Sprache deshalb dem Deutschen vorziehen würden. Allerdings erkennen die Lehrpersonen eine gewisse Tendenz dahingehend, dass fremdsprachige Kinder in zweisprachig geführten Schulen je länger desto eher Deutsch sprechen (Cathomas 2008, 97). Zwei weitere Studienteilnehmer*innen aus der gleichen Sprachregion, welche ebenfalls portugiesischen Hintergrund haben, unterstützen diesen Diskurs. Sie erzählen beide davon, wie sie in ihrer Kindheit mit ihren Freund*innen vorwiegend Romanisch gesprochen haben. Deutsch respektive Schweizerdeutsch hätten sie erst in der Oberstufe gelernt (vgl. Fabrizio Bardi und Jasmin Cartiere).

Argument dafür zu sein, sich als einheimische Person zu fühlen und darzustellen¹⁷¹. In Portugal verbringe er lediglich einmal im Jahr seine Ferien, habe wenig bis gar keine Freunde und daher könne er sich seine Zukunft nur in der Schweiz vorstellen:

<p>Und eba i bin wüerkli do ufgwachsa. I han alli mini Kollega do, i han nia richtig Kollga in Portugal ka so zsäga. Im=Im Land vo mina Eltera. Miar sind amigs drü Wucha im Johr übera ganga und das isch maistens im Mai gsi und susch isch mis Läba aigentlich do gsi. Und i könntis miar au nur vorstella, dass es do witer got und nid uf Portugal zücha oder so (Z. 61–66).</p>	<p>Und eben, ich bin wirklich hier aufgewachsen. Ich habe alle meine Kollegen hier, ich hatte nie wirklich Kollegen in Portugal sozusagen. Im=Im Land meiner Eltern. Wir sind manchmal drei Wochen im Jahr hinübergegangen und das war meistens im Mai und sonst war mein Leben eigentlich hier. Und ich könnte es mir auch nur vorstellen, dass es hier weitergeht, und nicht nach Portugal ziehen oder so (Z. 61–66).</p>
---	---

Mit «im Land vo mina Eltera» («im Land meiner Eltern») schreibt Roberto Portugal seinen Eltern und nicht sich selbst zu. Damit schwächt er seine Zugehörigkeit zum Land seiner Vorfahren und macht implizit die Schweiz beziehungsweise das Engadin zu seiner Heimat. Als Nachkomme seiner Eltern, die sich hier *super integriert* hätten, fühlt er sich im Engadin wohl und zugehörig. Zu dieser erfolgreichen Integration gehöre auch eine Kompetenz in den lokal häufig gesprochenen Sprachen ([Schweizer-]Deutsch, Romanisch, Italienisch), was seinen Eltern und auch ihm selbst geglückt sei:

<p>Üsi Eltera verstönd super Dütsch, mini Muater schafft sit zwaiazwanzig Johr im Service, im Kaffee in Dorf-PN und sie verstönd alli super Dütsch (Z. 22–23). [...] Miar händ üs dia ganz Familia super integriert. Min Onkel schafft au sit_ also da Bruader vo mim Papi schafft au sit zwanzg Johr bim Sportgschäft*. Und au er, er hät viel mit Integration do oba, aso und got in dSchuala go ushälfa bi portugiesische Kinder, wenns eher Müah händ, zum mit da Lehrer reda, zum go übersetza, zum an Sitziga go (Z. 444–449).</p>	<p>Unsere Eltern verstehen super Deutsch, meine Mutter arbeitet seit zweiundzwanzig Jahren im Service, im Kaffee in Dorf-PN und sie verstehen alle super Deutsch (Z. 22–23). [...] Wir haben uns, die ganze Familie super integriert. Mein Onkel arbeitet auch seit_ also der Bruder meines Vaters arbeitet seit zwanzig Jahren beim Sportgeschäft*. Und auch er, er hat viel mit Integration hier, also und geht in die Schulen und hilft portugiesischen Kindern, wenn diese eher Mühe haben, mit den Lehrern zu sprechen, um zu übersetzen, an Sitzungen teilzunehmen (Z. 444–449).</p>
--	--

Während Roberto zu Beginn der Erzählung seine Familie beschreibt und sich häufig als Portugiese positioniert, verortet er sich im Verlauf der Erzählung immer mehr als

¹⁷¹ Die Zeitdauer scheint für Roberto ein relevantes Kriterium für die Identifikation mit dem Ort zu sein – sowohl für ihn selbst als auch für seine Eltern. Die Erzählung von Roberto würde die Hypothese der Primärsozialisation von Mühler und Opp (2008) unterstützen, obwohl diese in ihrer Untersuchung überraschenderweise nicht bestätigt werden konnte. Vgl. dazu Kapitel 3.2.1.

Einheimischer, eine Zugehörigkeit, die mit der amtlichen Anerkennung der Staatsbürgerschaft seiner gesamten Familie einen Abschluss findet:

Und jo au sie eba, min Onkel, mini Cousina, min Cousin, alli da Schwizer Pass. Ähm jo hämmer alli beatrait in Dorf-PN. Jetzt bini /(lachend) PN-Bürger/. ((lacht)) Nai es isch_ i föhl mi würkli, wia i au am Afang gsait han, i will grundsätzlich in da Schwiz bliba, au für dia nöchsta Johr (Z. 460–464).

Und ja, auch sie eben, mein Onkel, meine Cousine, mein Cousin, alle haben den Schweizer Pass. Ähm, ja, haben alle beantragt in Dorf-PN. Jetzt bin ich /(lachend) PN-Bürger/. ((lacht)) Nein, es ist_ ich fühle mich wirklich, wie ich auch am Anfang gesagt habe, ich möchte grundsätzlich in der Schweiz bleiben, auch für die nächsten Jahre (Z. 460–464).

Mit der Aussage, er sei jetzt Bürger von Dorf-PN und besitze den Schweizer Pass, schliesst er die Verhandlung seiner Zugehörigkeit und beendet so auch kurz darauf seine Erzählung. Seine narrative (Sprach-)Identität hat er vom portugiesischen Kind hin zu einer gut integrierten, einheimischen, mehrsprachigen und geschätzten Person konstruiert. Inwiefern er sich als «mehrsprachige Person» positioniert, soll im Folgenden beschrieben werden.

«Ich als mehrsprachige Person»

Dass Sprache für Roberto ein zentraler Aspekt seiner Zugehörigkeitsverhandlung ist, wurde bei der Rekonstruktion seiner Positionierung als «einheimischer, gut integrierter Portugiese» bereits dargelegt. Sprache und insbesondere sein Verständnis von Mehrsprachigkeit, wie er sich diese angeeignet hat und wie er sie heute als Ressource vielfältig einsetzen kann, scheinen für Roberto, nebst seiner Erzähllinie des gut integrierten Portugiesen, Hauptthema seiner Erzählung zu sein. Während der gesamten Erzählung und auch im Nachfrageteil positioniert er sich als «mehrsprachige Person». Er ist nie «portugiesischsprachig», nie ausschliesslich «zweisprachig», sondern versteht sich immer als «mehrsprachig». Bereits als Kleinkind sei er mit mehreren Sprachen in Kontakt gekommen, wobei er nie Mühe hatte, Sprachen zu lernen (Z. 2–8; Z. 45–58; Z. 68–87; Z. 365–380). Ihm gefallen Sprachen im Allgemeinen: «Sprocha isch aifacht das, wo miar gfallt» («Sprachen sind einfach das, was mir gefällt») (Z. 152) und gehörten zu seiner Person dazu. Das drückt er deutlich in der Beschreibung seines Sprachenportraits aus:

Eba zu da Zaichnig, woni gmacht han. Bildet Eben zur Zeichnung, die ich gemacht habe. grundsätzlich ab vo klin a, was i eher für Bildet grundsätzlich ab von klein an, welche Sprocha gredet han. I han vier verschieden Sprachen ich eher gesprochen habe. Ich habe Farba. Mit vier verschieden Farba hani mini vier verschiedene Farben. Mit vier Zaichnig agmolt. Und zwor mim grüena Tail, verschieden Farben habe ich meine wo sPortugiesisch isch und srechta_ äh de Zeichnung ausgemalt. Und zwar mit dem rehti Tail ähm Dütsch. Wo i eher denkt han, grünen Teil, der das Portugiesische ist, und der

das sind dia ersta Sprocha, woni ainfacht han könne. Und wia mit da Sprocha isches au mit wenn ma klin isch, laufa lernt ma erst spöter. Aber mit em Oberkörper hät ma scho vo klin uf also vo ganz ganz Baby dia Sprocha in sich_ aso dia wo ma bewegt, und got döt hära und macht das. Und das isch so wia mini Basis gsi. Also sPortugiesisch sicher aber au scho sehr sehr früa sDütscha. Denn wia sich au dKinder entwicklend, fot ma irgendwann a laufa. Und bi mir isch denn sEnglischa und sltalienischa au grad cho (Z. 366–376).

rechte_ äh der rechte Teil, ähm, Deutsch. Das habe ich eher gedacht, das sind die ersten Sprachen, die ich einfach konnte. Und wie mit den Sprachen ist es auch mit_, wenn man klein ist, laufen lernt man erst später. Aber mit dem Oberkörper hat man schon von klein an, also von ganz ganz Baby die Sprachen in sich_ also die, welche man bewegt, und geht dort hin und macht das. Und das war so wie meine Basis. Also das Portugiesische sicher, aber auch schon sehr sehr früh das Deutsche. Dann wie sich auch die Kinder entwickeln, beginnt man irgendwann zu laufen. Und bei mir ist dann das Englische und das Italienische auch gleich gekommen (Z. 366–376).

Portugiesisch und sehr früh auch Deutsch – wobei er wohl vor allem das Schweizerdeutsche meint – seien gewissermassen seine Grundlage gewesen. Später kamen Englisch und Italienisch hinzu. Seine *Basis* verortet er in seinem Sprachenportrait im Oberkörper, wobei die Arme und die Hände seine Handlungsfähigkeit¹⁷² darstellen könnten, welche er durch seine Mehrsprachigkeit erworben hat. Roberto begreift sich und seinen Körper als mehrsprachig, wobei die vier genannten Sprachen jeweils gleich viel Platz auf dem Portrait einnehmen, da alle ihn zum mehrsprachigen Menschen machen, worauf er sichtlich stolz ist. Das Romanische fehle auf dem Sprachenportrait, weil er diese Sprache selten als Umgangssprache und noch seltener bei der Arbeit brauche. Sein Verständnis von seinem Spracherleben kommt dem Begriff der *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit* von Engin (2019)¹⁷³ nahe.

¹⁷² Den Zusammenhang zwischen Sprache und Handlungsfähigkeit beschreiben Mecheril und Quehl (2015) mit einer sozialen Komponente, bei welcher jeder / jede einzelner / einzelne «das Vermögen erlangt, sich mitzuteilen und in diesem Prozess die Erfahrung macht, in sozialen Verhältnissen anerkannt und geachtet zu werden» (Mecheril & Quehl 2015, 157).

¹⁷³ Der Begriff *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* wurde von Gogolin geprägt, die damit «auf die Lebenskontexte des Aufwachsens mit mehreren Sprachen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte» verweist (Engin 2019, 465).

6.3.4 Spracheinstellungen zwischen Sprachaneignung und -anwendung und Handlungsfähigkeit

Verglichen mit anderen Teilnehmer*innen dieser Studie nennt Roberto Abato zahlreiche Einstellungen zur Sprache beziehungsweise zu Sprachen im Allgemeinen, die seine Positionierung als «mehrsprachige Person» bekräftigen. Allerdings äussert er kaum Einstellungen in Bezug auf das Rätoromanische. Dieser Sprache schreibt er keine besondere Relevanz zu, was in der gesamten Rekonstruktion seiner narrativen (Sprach-)Identität ersichtlich wurde. Aufgrund der Forschungsfrage, welche Bedeutung die jungen Erwachsenen innerhalb ihres Sprachenrepertoires dem Rätoromanischen zuschreiben, soll im Folgenden dennoch auf das Rätoromanische eingegangen werden. Es soll aufgezeigt werden, wie Roberto über diese Sprache denkt, welche Erfahrungen er im Umgang mit ihr gemacht hat und wie er sie innerhalb seines Sprachenrepertoires gewichtet.

«Romanisch hat kaum Wichtigkeit im Oberengadin»

Roberto beschreibt das Oberengadin – wobei er immer vom *Engadin* spricht – explizit, aber auch immer wieder implizit als sprachlich vielfältige Region. Die zahlreichen Sprachen, die dort gesprochen werden, und die Leute, die diese Sprachen sprechen, faszinieren ihn (Z. 313–325). Im folgenden Passus ist zu lesen, wie er diese Vielsprachigkeit während seiner Arbeit auf der Bank täglich erfährt:

[...] es isch faszinierend, wia in sonera klina so [...] es ist faszinierend, wie in einer solch zsäga Region, also sEngadin, wo kai Stadt hät, kleinen sozusagen Region, also das Engadin, nüt, so viel Sprocha gredet werdend. Und so wo es keine Stadt gibt, nichts, so viele viel Lüt zu diar an Schalter chömend. Denn Sprachen gesprochen werden. Und so viele redisch jetzt Schwizerdütsch, denn kunnt de Leute zu dir an den Schalter kommen. Dann nächst Kund, kunnt sitalienisch, denn kunnt sprichst du jetzt Schweizerdeutsch, dann nomol Italienisch, denn irgendswia aina wo kommt der nächste Kunde, kommt das Portugiesisch reded, aina wo Romanisch und Italienische, dann kommt noch einmal das denn kömend dTourista, wo Englisch redend Italienische, dann irgendwie einer, der Portugiesisch spricht, einer, der Romanisch, und dann kommen die Touristen, die Englisch sprechen (Z. 313–318).

Bei seiner Arbeit braucht Roberto täglich mehrere Sprachen – auch das Romanische und seine Erstsprache Portugiesisch. Im letzten hier abgedruckten Satz nennt er die Touristen, welchen er Englisch zuschreibt. Durch diese Zuschreibung sagt er implizit, dass die Einheimischen Deutsch, Romanisch, Italienisch und Portugiesisch sprechen. Diese Einschätzung mag aufgrund der hohen Anzahl an Zugewanderten mit portugiesischem Hintergrund in dieser Region zutreffen. Das Italienische scheint an seiner Arbeitsstelle – eine Schweizer Bank mit Hauptsitz im italienischsprachigen Tessin – zu überwiegen «denn kunnt de nächst Kund, kunnt sitalienisch, denn kunnt nomol Italienisch»

(«dann kommt der nächste Kunde, kommt das Italienische, dann kommt noch einmal Italienisch»). An anderen Stellen des Interviews betont Roberto die hohe Funktionalität des Italienischen in der gesamten Region Oberengadin: «Und denn sItalienischa, wo ma vor allem im Engadin, also als Iwohner im Engadin, super viel brucht» («Und dann das Italienische, das man vor allem im Engadin, also als Einwohner im Engadin, super viel braucht») (Z. 415–416). Schon als Kind habe er durch seine Mutter viel vom Italienischen «mitbekommen», welche häufig Grenzgänger*innen beherbergte, wenn diese aufgrund des vielen Schnees nicht mehr über den Pass konnten (Z. 68–78). Das Italienische hat also gemäss Roberto einen hohen Stellenwert im Oberengadin¹⁷⁴. Als bedeutend erachtet er Italienisch sowohl als Umgangssprache als auch als arbeitsrelevante Sprache. Er findet daher, dass das Italienische in der Schule zu spät eingeführt werde und diese Sprache im Engadin früher erlernt werden sollte (Z. 247–257).

Das Romanische verortet er hingegen fast ausschliesslich im Kontext der Schule. Dort sei diese Sprache für den schulischen Erfolg entscheidend. Deshalb habe er mit einem seiner später zugezogenen Cousins bewusst Romanisch gesprochen, damit dieser sich schneller an die Schulsprache gewöhne und danach bessere Bildungs- und Berufschancen habe:

<p>Und denn automatisch hämmer agfanga mit ihm Romanisch_ I reda au jetzt no_ wenni mit ihm_ ihm a Nochrift schick_ mit ihm reda, zerst isch irgendswia immer Romanisch, das kunnt automatisch ohni überlegga, wil das dia Sproch gsi isch, wo er so zsäga in da Schwiz glernt hät und wil miar immer gsait händ: "Jo miar hälfend ihm vo Afang a, damit er mit da Sprocha guat durakunt und mitkunt." Hämmer_ i reda automatisch mit ihm Romanisch (Z. 205–211).</p>	<p>Und dann automatisch haben wir begonnen, mit ihm Romanisch_ Ich spreche auch jetzt noch_ wenn ich mit ihm_ ihm eine Nachricht schicke_ mit ihm spreche, zuerst ist irgendwie immer Romanisch, das kommt automatisch ohne zu überlegen, weil das die Sprache war, die er sozusagen in der Schweiz gelernt hat, und weil wir immer gesagt haben: "Ja, wir helfen ihm von Anfang an, damit er mit den Sprachen gut durchkommt und mitkommt." Haben wir_ ich spreche automatisch mit ihm Romanisch (Z. 205–211).</p>
---	---

Vor allem für die ersten Primarschuljahre sowie für die Oberstufe sei das Romanische relevant gewesen. Danach habe es an Bedeutsamkeit verloren. In der Berufsschule hatte er nur noch einzelne Lektionen Romanischunterricht und die Sprache habe dort «GAR kei Gwicht» («GAR kein Gewicht») (Z. 589) mehr gehabt. Dennoch durfte er gegen Ende der Lehre wählen, ob er seine Lehrabschlussprüfung auf Romanisch absolvieren wollte oder nicht. Roberto hat diese Möglichkeit wahrgenommen und Romanisch als

¹⁷⁴ Robertos Wahrnehmung, wonach das Italienische im Oberengadin sehr präsent ist, deckt sich mit den statistischen Zahlen der Volkszählung 2000. Laut den statistischen Zahlen lebten in den beiden Oberengadiner Gemeinden PN und SN nämlich mehr Italienisch- als Rätoromanischsprachige. So gaben in Dorf-PA 7,9 % der Bevölkerung an, Romanisch sei ihre Hauptsprache, 28 % verwendeten sie noch als Umgangssprache. Italienisch wurde von 16,1 % als Hauptsprache angegeben und von 52,7 % der Bevölkerung regelmässig gesprochen (Grünert 2008, 36).

Prüfungsfach gewählt – anscheinend um allfällige Schwächen im Deutschen ausgleichen zu können:

Wobi denn am Schluss für Wobei dann am Schluss für die dLehrabschlussprüefig hät ma könnä wähla, Lehrabschlussprüfung man wählen konnte, dia wo jetzt Romanisch ida Schual ka händ, obs diejenigen, welche jetzt Romanisch in der au Romanisch LAP macha wänd, romanischi Schule hatten, ob sie auch Romanisch LAP Lehrabschlussprüefig. Ich selber han sie machen möchten, romanische usgwählt. Und zwor häts döt so zellt. DHälfti Lehrabschlussprüfung. Ich selber habe sie vo da Nota Dütsch und dHälfti Romanisch gewählt. Und zwar hatte es dort so gezählt. gäbend ai Nota (Z. 593–597). Die Hälfte der Note Deutsch und die Hälfte der Note Romanisch ergeben eine Note (Z. 593–597).

Die Art, wie Roberto die Wahl des Romanischen als Prüfungsfach darstellt, zeigt, dass er die romanischsprachige Lehrabschlussprüfung vor allem aus strategischen Gründen gewählt hat, weil die Romanischnote zur Hälfte zur Gesamtnote zählte.

«Romanisch ist automatisch gekommen»

Obwohl Roberto in seinem Alltag selten Romanisch vernahm, habe er die Sprache in der Schule problemlos gelernt. Als er eingeschult wurde, habe er *automatisch* Romanisch gesprochen. Er sei damit aufgewachsen und so ins Romanische «reingekommen». Es sei für ihn nicht schwierig gewesen, diese Sprache zu lernen: «es isch automatisch ko, vo dem dassi scho klin gsi bin» («es ist automatisch gekommen, schon seit ich klein war») (Z. 57–58). Diese Aussage ist möglicherweise der bereits leicht verblassten Erinnerung zu schulden, denn so genau erinnert sich Roberto wohl nicht an den frühen Sprachaneignungsprozess. Als *automatisch* könnte er seinen Aneignungsprozess aber auch empfunden haben, weil er im Romanischen eine besondere Nähe zur portugiesischen Sprache sieht: «Wil es isch ähnlich, i muass würkli säga, es isch ähnlich» («Weil es ist ähnlich, ich muss wirklich sagen, es ist ähnlich») (Z. 725–726). Durch diese Nähe erklärt er sich seine hohe Romanischkompetenz sowie den schnellen Lernprozess in Italienisch. Ausserdem schreibt er der Ähnlichkeit dieser beiden Sprachen seine Tendenz zu, Portugiesisch, Italienisch und Romanisch häufig zu vermischen. So falle es ihm manchmal schwer, von einem Augenblick auf den anderen die Sprache zu wechseln (Z. 719–724). Die Erfahrung, dass er relativ rasch und problemlos Romanisch gelernt hat, wiederholte sich in anderen Sprachen, die er sich im Laufe seines Lebens angeeignet hat. So habe er nie Mühe gehabt mit Sprachen. Das seien immer seine stärksten Fächer gewesen (Z. 68–73). Im folgenden Ausschnitt ist zu lesen, wie Roberto sichtlich stolz darauf ist, dass er sprachlich in der Schule kaum Mühe hatte und nicht auf zusätzliche Stützkurse angewiesen war:

<p>[...] i han grundsätzlich nia Schwierigkaita ka in da Schual, vor allem mit da Sprocha. I han nia müassa zum Bispil in an Stützkurs oder so, wils immer so automatisch ko isch. Sit dem ich klin gsi bin. [...] I han immer guat Dütsch könna schriba, reda alles Mögliche ahm und Romanisch denn sowieso (Z. 68–73).</p> <p>[...] witerhin während da Schual immer Dütsch, Romanisch hani würekli super könna (Z. 87).</p>	<p>[...] ich habe grundsätzlich nie Schwierigkeiten gehabt in der Schule, vor allem mit den Sprachen. Ich musste nie zum Beispiel in einen Stützkurs oder so, weil es immer so automatisch gekommen ist. Seit ich klein war. [...] Ich habe immer gut Deutsch schreiben können, sprechen alles Mögliche ahm und Romanisch dann sowieso (Z. 68–73).</p> <p>[...] weiterhin während der Schulzeit immer Deutsch, Romanisch konnte ich wirklich immer super (Z. 87).</p>
--	---

Mit seiner Aussage, dass er *grundsätzlich* nie Schwierigkeiten in der Schule gehabt habe, vermittelt Roberto den Eindruck, dass er ein guter Schüler gewesen sei, vor allem in den Sprachfächern. Und dass er nie einen Stützkurs besuchen musste, grenzt ihn von anderen Kindern mit Migrationshintergrund ab, die häufig zusätzlichen Sprachunterricht benötigen, um die Schulsprachen zu lernen. Was das Deutsche angeht, so habe er es rasch schreiben können, beim Sprechen – und da bezieht er sich auf das Schweizerdeutsche – habe er *alles Mögliche* ausdrücken können. Dazu muss erwähnt werden, dass im romanischen Sprachgebiet das Standarddeutsche in den unteren Klassen in erster Linie geschrieben wird und erst in oberen Klassen auch gesprochen wird. Ausserhalb der Schule findet es kaum Anwendung, weshalb Roberto das Sprechen auch erst an zweiter Stelle einfällt. Mit *alles Mögliche* meint er vermutlich, dass er Hochdeutsch, egal in welcher Form und unter welchen Bedingungen, gut beherrscht. Für das Romanische gelte dies *sowieso*. Diese Sprache beherrsche er «wirklich super», was für seinen Schulerfolg und weniger für seinen Alltag relevant war. Mit der Beschränkung auf die Schulzeit grenzt er sich von seiner aktuellen Romanischkompetenz ab, welche er tief einstuft – weshalb er das Interview lieber auf Schweizerdeutsch führt. Auch Englisch kann er seiner Meinung nach gut und auch diese Sprache sei *automatisch ko* ‘automatisch gekommen’:

<p>Und irgendswia hani au mim Englisch nia Müah ka au zums lerna und zum allgemain schriba und reda. Villicht wil i halt scho so viel Sprocha könna han_ also han könna reda. Ischs so wia automatisch ko, hani sGfühl (Z. 105–108).</p>	<p>Und irgendwie hatte ich auch mit dem Englischen nie Mühe auch, um es zu lernen und allgemein, um es zu schreiben und sprechen. Vielleicht, weil ich halt schon so viele Sprachen konnte_ also sprechen konnte. Es ist so wie automatisch gekommen, habe ich das Gefühl (Z. 105–108).</p>
--	---

Während er den Aneignungsprozess des Englischen in der Schule verortet – diesen aber trotzdem als *automatisch* einstuft – siedelt er den Aneignungsprozess des Italienischen ausserhalb der Schule an:

Und zwor nüt schualisch [...] Isch es eher Und zwar nicht schulisch [...] Ist es eher ähnlich
 ähnlich am Portugiesisch und [i] han sehr viel dem Portugiesischen und [ich] habe sehr viel
 scho könna ufneh vom Italienischa. Sehr viel aufnehmen können vom Italienischen. Sehr
 mitkriegt und Wörter glernt und alles viel mitgekriegt und Wörter gelernt und alles
 Mögliche (Z. 75–81). Mögliche (Z. 75–81).

Bereits früh wurde Roberto durch die Arbeit seiner Mutter, die oft mit Grenzgänger*innen zu tun hatte, mit Italienisch konfrontiert. Er spürte dabei, dass er aufgrund seiner Portugiesischkenntnisse sehr viel vom Italienischen verstehen konnte. Während er hier das Portugiesische als Referenzsprache aufführt, lässt er das Romanische unerwähnt – offensichtlich, weil er diese Sprache nicht als Referenzsprache wahrnimmt. Auch erwähnt er, dass Italienisch, das im Engadin bedeutend sei, zu spät gelernt werde (Z. 247–257). Er selbst habe in der Berufsschule Italienischunterricht besucht, jedoch nur zwei Lektionen pro Woche. Dies führte dazu, dass er am Ende seiner Lehre seine Italienischkompetenz wie folgt einschätzte: «I kann Italienisch, i red Italienisch, aber es isch nid öpis woni super super kann» («Ich kann Italienisch, ich spreche Italienisch, aber es ist nicht etwas, das ich super super kann») (Z. 261–262). Sein damaliger Vorgesetzter habe ihn beruhigt und gemeint, er lerne Italienisch dann *automatisch*. Die Vorstellung, dass Italienisch bei der Arbeit im Oberengadin «automatisch» gelernt wird, scheint sich nicht auf Roberto zu beschränken¹⁷⁵. Die Prophezeiung des Vorgesetzten ist laut Robertos Erzählung eingetroffen, denn nach bereits einem Arbeitsjahr bilanziert er seine Italienischkenntnisse folgendermassen:

I han mi super entwickelt. Während aim Johr Ich habe mich super entwickelt. Während nur
 nur_vo nur i da_um mich uma Italienisch köra einem Jahr_von nur in der_um mich herum
 und Italienisch reda mit allgemain mit as paar Italienisch zu hören und Italienisch zu
 Mitarbaiter und am Schalter und jo i selber sprechen mit allgemein mit ein paar
 merka, i müasst würcly momentan nid no as Mitarbeitern und am Schalter und ja ich selber
 biz_ aso eba meh isch immer guat, aber i merke, dass ich momentan nicht ein wenig
 müesst nid extra sicher no go a Schualig besser_ also eben mehr ist immer gut, aber ich
 macha, wil i kuma würcly guat klar, au bim müsste jetzt sicher nicht noch extra eine
 Schaffa mit dem [Italienisch] (Z. 349–354). Schulung machen, denn ich komme wirklich
 gut klar, auch beim Arbeiten mit dem
 [Italienisch] (Z. 349–354).

Der hohe Stellenwert, den Roberto dem Italienischen zuschreibt, wird durch das gesamte Gespräch hinweg deutlich. Viele Leute im Oberengadin – *Tourista, Grenzgänger, Italiener* (Z. 254–256) – würden sich auf Italienisch verständigen. Mit Italienisch komme er praktisch überall durch. Gegen Ende seiner Erzählung äussert

¹⁷⁵ Dass Italienisch eine wichtige Sprache im Oberengadin ist, und deshalb jeder Oberengadiner und jede Oberengadinerin Italienisch «einfach lernt», ist ein in dieser Region verbreiteter Diskurs. Ähnlich äusserten sich im Sample auch Nicole Menghini und Sidonia Tramèr.

Roberto gar die Forderung, dass sich Menschen, die sich im Engadin niederlassen, bemühen sollten, Italienisch zu lernen (Z. 452–456), was Robertos Zuschreibung einer hohen Funktionalität dieser Sprache stützt.

«Romanisch als eine zusätzliche Sprache, die man hat»

Obwohl bereits deutlich wurde, dass Roberto dem Romanischen keine besondere Relevanz zuschreibt, verweist er an manchen Stellen des Gesprächs darauf, dass er Romanisch – wie alle Sprachen, die er gelernt hat – bei der Arbeit immer wieder braucht (Z. 313–318). Er spricht Schweizerdeutsch und findet sich so im Team und im Umfeld zurecht, er spricht Italienisch, um im Geschäftsalltag Austausch zu pflegen und italienischsprachige Kund*innen zu bedienen, er spricht Englisch, um sich mit Tourist*innen zu verständigen, er spricht Portugiesisch, um auf eine spezifische Kundschaft einzugehen, die in dieser Region stark präsent ist, und er spricht Romanisch, um einheimische, insbesondere ältere Leute zu bedienen. Dieses sprachliche Repertoire macht ihn zu einem wertvollen Mitarbeiter, was er von vielen Seiten hört und selbst spürt. Er weiss, dass seine Sprachkompetenzen ungewöhnlich vielseitig sind und in dieser Region besonders gefragt sind:

[...] döt hani wüerkli gmerkt, es isch au für sie [...] da habe ich wirklich gespürt, es ist auch für [Arbeitgebenda] an grossa Vorteil, wenn öpert sie [Arbeitgebenden] ein grosser Vorteil, wenn Portugiesisch kann. Und das händ sie miar au jemand Portugiesisch kann. Und das haben sie gsait. Wüerklich usdrücklich gsait: "Luag, es git mir auch gesagt. Wirklich ausdrücklich gesagt: so viel Lüt, wo scho sehr lang do sind und halt "Schau, es gibt so viel Leute, die schon sehr eher wenig Italienisch und Dütsch könnt und lange hier sind und halt eher wenig Italienisch wenn öpert Portugiesisch kann, zums ihna und Deutsch können und wenn jemand erklära und so, wärs halt super" (Z. 119–123). Portugiesisch kann, um es ihnen zu erklären und so, wäre es halt super" (Z. 119–123).

In diesem Zitat beschreibt Roberto das Portugiesische als besonderen Mehrwert. Generell verstehe er jedoch jede seiner Sprachen als *ais meh*¹⁷⁶ 'eins mehr' (Z. 727). Jede Sprache, die er beherrscht, ist bedeutend und lässt ihn zu einer mehrsprachigen Person und dadurch zu einem wertvollen Mitarbeitenden werden. Roberto empfindet es als vorteilhaft, verschiedene Sprachen zu sprechen. Zahlreiche Studien zu den Berufsbildungschancen in der Schweiz zeigen, dass gerade Jugendliche aus Zuwandererfamilien häufig mit institutionellen Ungleichheiten zu kämpfen haben, wobei die Ungleichheiten auch dann bestehen, wenn die Schulleistungen ausgeklammert werden. Vor allem männliche Jugendliche haben mehr Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche (Seibert et al. 2009, 595). Die Autoren folgern, dass der regionale Kontext in Bezug auf Angebot und Nachfrage bei der Suche nach einer

¹⁷⁶ Seine Aussage, dass Sprachen immer *ais meh* 'eins mehr' sind, zeugt von einem additiven Sprachverständnis, welches Sprachen als voneinander trennbare Systeme versteht.

Lehrstelle insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund bedeutend ist. Da das Oberengadin aber eine vielsprachige Region mit überdurchschnittlich vielen portugiesischsprachigen Einwohner*innen und italienischsprachigen Gastarbeiter*innen ist, stellt sich Robertos Mehrsprachigkeit in diesem Kontext als wertvolle Ressource dar. Was anderswo nachteilig sein könnte, kann Roberto im Kontext der mehrsprachigen Region zu seinem Vorteil machen. Seine Muttersprache wird hier geschätzt und genießt dadurch Prestige. Die Wertschätzung seiner Mehrsprachigkeit – und dazu gehören alle seine Sprachen – macht Roberto glücklich und stolz. Auch das Romanische macht einen Teil seiner Mehrsprachigkeit aus und ist aufgrund dessen bedeutsam für ihn. Aus dieser Perspektive sind die hervorgerufenen Antworten aus dem Nachfrageteil nachvollziehbar – und nicht nur als Gefälligkeit mir gegenüber zu interpretieren. Roberto sagt, dass er das Romanische insgesamt nicht missen möchte. Er sei *würkli froh* ‘wirklich froh’ (Z. 669), dass er Romanisch kann, und fände es schade, wenn diese *regionali Sproch* ‘regionale Sprache’ (Z. 669) *würkli wegkait* ‘tatsächlich wegfällt’ (Z. 673). Daher ist er der Meinung, dass das Romanische in den Schulen weiterhin beibehalten werden sollte. Er würde es begrüßen, der romanischen Sprache in der Berufsschule mehr Gewicht zu geben. Dadurch könnte die Sprachkompetenz länger aufrechterhalten werden (Z. 656–666).

6.3.5 Fazit und Vergleich mit anderen Interviews

In einer ausführlichen und detailreichen Erzählung konstruiert sich Roberto Abato als «einheimischer, gut integrierter Portugiese» im Oberengadin. Seine Haupterzähllinien bewegen sich zwischen «Ich bin Portugiese», «Ich bin einheimisch und gut integriert» und «Ich bin mehrsprachig». Vor dem Hintergrund dieser eingenommenen Positionierungen äussert er Spracheinstellungen grundsätzlicher Art, wobei er Sprachen als Ressource sieht und als Mehrwert und Vorteil bei der Arbeit erfährt. Sprachen stellen für ihn immer *ais meh* «eins mehr» dar und dadurch, dass er viele Sprachen *automatisch* erlernt und beherrscht, wird er zu einem wertvollen, handlungsfähigen Mitarbeiter. Diese Wertschätzung und teilweise die Bewunderung für seine Mehrsprachigkeit und nicht zuletzt seine dadurch gewonnene Handlungs- und Marktfähigkeit machen ihn stolz. Er beschreibt, wie er die Sprachen gelernt hat, welche Kompetenz er heute hat¹⁷⁷ und wie er sie im Alltag einsetzen kann. Somit sind Sprachaneignung, Sprachkompetenz und Sprachverwendung relevante Konzepte seines Sprachverständnisses. Seine Mehrsprachigkeit erlebt Roberto vor allem im Umgang mit seinen Freunden, seinen Cousins und Cousinen und später im Arbeitsleben, weniger in der Schule.

Eine besondere Rolle spielt bei Roberto das Italienische, da er diese Sprache in seinem Berufsalltag häufig nutzt und sie generell als bedeutsame Sprache im Oberengadin wahrnimmt. Das Romanische hat für ihn hingegen einen geringen Stellenwert, was bereits durch sein Sprachenportrait deutlich wird, auf welchem er die romanische Sprache unerwähnt gelassen hat. Romanisch assoziiert er stark mit der Schule und weniger mit sich und seinem Umfeld. Verglichen mit zwei weiteren Studienteilnehmer*innen mit portugiesischem Hintergrund aus der gleichen Region nimmt er das Romanische weniger stark als Umgangssprache wahr. So hat er von Anfang an mehr Schweizerdeutsch gesprochen, während die beiden anderen interviewten Jugendlichen, insbesondere auf der Primarschulstufe, praktisch nur Romanisch gesprochen hatten (vgl. Fabrizio Bardi und Jasmin Cartiere). Gründe, warum Roberto mehr Schweizerdeutsch spricht als andere portugiesischsprachige Kinder in der Region, werden aus dieser Erzählung nicht ersichtlich. Relevanz erfährt das Romanische für Roberto insofern, als es für ihn ein Symbol seiner Integration, seines Einheimisch-Seins – wie er sich darstellt – ausmacht. Ausserdem erweitert diese Sprache seine Mehrsprachigkeit, wodurch er im Berufsleben eine Sprache mehr zur Verfügung hat, was ihn umso wertvoller macht.

¹⁷⁷ Seine Sprachkompetenz im Schweizerdeutschen schätze ich als hoch ein. Roberto hat einen breiten Wortschatz und kann sich in unserem Gespräch fliessend ausdrücken. Die ersten ausgetauschten romanischen Sätze vor der Aufnahme zeigten, dass Roberto auch eine gewisse Sicherheit im Romanischen hat, aktuell jedoch einen weniger breiten Wortschatz hat und sich deshalb wohl nicht mehr ganz so wohl fühlt in dieser Sprache. Nachdem er davon erzählt hat, wie er im Berufsalltag häufig Italienisch und Portugiesisch spricht, würde ich ihn Wyssmüller und Fibbi (2009, 12) zufolge als «Sprecher mit einer funktionalen Mehrsprachigkeit» bezeichnen.

Im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Fallbeschreibungen, Ottavio Camenisch und Clau Moser, nimmt sich Roberto nicht als zwei-, sondern als mehrsprachige Person wahr. Seine narrative (Sprach-)Identität setzt sich aus Erfahrungen mit vielen für ihn unterschiedlich bedeutsamen Sprachen zusammen, wobei er aus der Summe seiner Sprachkompetenzen Handlungsfähigkeit erfährt. Aufgrund seines Migrationskontextes konstruiert Roberto eine doppelte nationale und eine mehrfach sprachliche Zugehörigkeit, die sich von den Zugehörigkeitsverhandlungen der anderen beiden Interviewten deutlich unterscheidet. Obwohl Roberto mehrfach das Italienische als relevante Sprache im Oberengadin darstellt, kommt er auch zum Schluss, dass die romanische Sprache gefördert werden sollte. Ausserdem bedauere er es, wenn das Romanische ganz «wegfallen» würde. Insofern äussert er eine ähnliche Meinung wie die beiden anderen jungen Erwachsenen, trotz seines wohl geringeren Commitments gegenüber dieser Sprache und seiner wohl geringeren emotionalen Verbundenheit mit ihr.

Seine Mehrsprachigkeit und dadurch seine Handlungsfähigkeit machen Roberto stolz, was im Gespräch deutlich zum Ausdruck kommt. Nebst dem aufgenommenen *pride*-Diskurs wird in dieser Erzählung auch der *profit*-Diskurs deutlich (vgl. dazu Kapitel 3.5.1), denn Roberto versteht es, aus seiner Mehrsprachigkeit eine handlungsbefähigende Ressource zu machen und diese in einen Mehrwert umzumünzen und sich so als wertvollen Mitarbeiter dar- und herzustellen.

Positionierungen:

- Ich als Einheimischer und gut integrierter Portugiese
- Ich als mehrsprachige Person

Spracheinstellungen:

- | | |
|--|--|
| • Romanisch hat kaum Bedeutung im Oberengadin | (Kaum wirtschaftliche Relevanz, wenig präsente Sprache) |
| • Romanisch ist automatisch gekommen | (Im Kindesalter ohne Mühen gelernt) |
| • Romanisch als zusätzliche Sprache, die man hat | (Eine von vielen Sprachen, kann im Beruf genutzt werden) |
| • Romanisch soll unterstützt werden | (Vor allem in der Schule beibehalten) |

Aufgenommene regionale und lokale Sprachdiskurse:

- | | |
|---|--|
| • Pride – Profit | (<i>pride</i> , weil er stolz auf seine Mehrsprachigkeit ist,
<i>profit</i> , weil er dadurch zu einem wertvollen Arbeitnehmer wird) |
| • Italienisch als präsente und wichtige Sprache im OE | (Italienisch ist wirtschaftlich interessanter, deshalb für Roberto wichtiger) |

6.4 Nicole Menghini – «Rumauntsch es mieu fuonz, mia basa»¹⁷⁸

Nicole Menghini wächst in Dorf-ZZ auf, einer kulturhistorisch bedeutenden Gemeinde im Oberengadin. Während die Region Oberengadin laut Grünert (2008) bereits als weitestgehend germanisiert gilt, zeichnet sich Dorf-ZZ als relativ stark romanischsprachig aus. So bezeichnet fast die Hälfte der Einwohner*innen Romanisch noch als Haupt- und/oder Umgangssprache (Grünert 2008, 46), weshalb es nicht erstaunt, dass Rätoromanisch im öffentlichen Leben nach wie vor häufig zu hören ist. Die Dorfschule wird nach dem romanischsprachigen Schulsystem RDI (Cathomas 2005, 160) im Oberengadiner Idiom Puter geführt. Ab der vierten Klasse wird Deutsch an vier bis sechs Wochenlektionen als Unterrichtsfach erteilt. Der übrige Unterricht auf Primarschulstufe wird in rätoromanischer Sprache abgehalten. Auf der Oberstufe wechselt die Unterrichtssprache hauptsächlich zu Deutsch, während Romanisch nur noch in einzelnen Fächern immersiv unterrichtet wird. Ab der siebten Klasse lernte Nicole Englisch.

6.4.1 Kurzbiografie

Nicole ist in Dorf-ZZ im Oberengadin aufgewachsen. Die Familiensprache ist Romanisch. Sie spricht mit beiden Elternteilen sowie mit ihren beiden Geschwistern Puter. Ihr Grossvater väterlicherseits ist im italienischsprachigen Puschlav aufgewachsen, seit seiner Heirat lebte er aber in Dorf-ZZ. Durch ihn wurde Nicole schon früh mit dem südlich des Berninapasses gesprochenen Dialekt, dem *Pus'ciavin* vertraut. Doch obwohl ihr Grossvater italienischsprachig war, habe sie mit ihm vorwiegend Romanisch gesprochen (Z. 143–151). Nicole wurde in die romanischsprachige Schule im Dorf eingeschult. Auf dem Pausenplatz sprach sie mit ihren Freund*innen Romanisch (Z. 174–175) und auch auf der Strasse und beim Einkaufen sei ihre Sprache lange Zeit ausschliesslich Romanisch gewesen (Z. 188–189). Das Schweizerdeutsche hörte sie zwar regelmässig, verwendete es aber kaum (Z. 102–106). Ab der vierten Klasse lernte Nicole in der Schule Hochdeutsch. Sie erzählt, dass es ihr schwerfiel, das in der Schule gelernte Standarddeutsche vom lokal gesprochenen Schweizerdeutschen zu unterscheiden beziehungsweise im jeweiligen Kontext die richtige Sprache zu verwenden (Z. 26–31). Auch der Übergang von der Primarschulstufe auf die Sekundarschulstufe, auf welcher vorwiegend auf Deutsch unterrichtet wird, bereitete ihr «grosse Mühe» (Z. 34). Vor allem in Mathematik empfand Nicole den Sprachwechsel als mühevoll. Nach der Sekundarschule absolvierte sie das Gymnasium in Dorf-SN. Dort nahm sie das Umfeld stark deutschsprachig wahr. Ihr Alltag sei nun vorwiegend vom Schweizerdeutschen und Standarddeutschen geprägt gewesen, während sie Romanisch praktisch nur noch mit der Familie gesprochen habe (Z. 187–194; Z. 195–197). Im Gymnasium belegte Nicole Spanisch als Hauptfach sowie Französisch als Nebenfach. Diese Sprachen habe sie seit dem Maturitätsabschluss jedoch nicht mehr gebraucht, was dazu geführt habe, dass sie diese kaum noch sprechen könne (Z. 52–56). Nach der Matura arbeitete Nicole einige Monate als Serviceangestellte in Dorf-ZZ, wo sie mit Italienisch konfrontiert wurde. Eine Reise nach Australien brachte sie mit dem Englischen in Kontakt, bevor sie ihr Studium an der Pädagogischen Hochschule Graubünden begann. Zum Zeitpunkt des Interviews absolviert Nicole das zweisprachige Studium (deutsch-romanisch) an der PHGR. Dank der romanischsprachigen Klasse verwende sie das Romanische wieder vermehrt, denn mit ihren Studienkolleg*innen an der PHGR sowie mit ihrer Familie spreche sie vorwiegend Romanisch.

6.4.2 Interviewsituation und Gesprächsablauf

Zum Zeitpunkt des Rekrutierungsprozesses habe ich als ehemalige Dozentin an der PHGR einer Gruppe romanischsprachiger Studierender mein Dissertationsprojekt vorgestellt und diese gebeten, falls sie an einer Teilnahme am Projekt interessiert sind, sich bei mir zu melden. Nicole Menghini schrieb mir kurz nach dieser Veranstaltung eine E-Mail, dass sie an der Studie teilnehmen wolle. Wir trafen uns bei mir zuhause in Chur. Da ich Nicole bereits aus den gemeinsamen Seminaren an der PHGR kannte, war die Atmosphäre von Anfang an entspannt und vertraut. Ich ging davon aus, dass sie auf Romanisch erzählen würde und so habe ich ihr die Sprache gar nicht zur Auswahl gestellt. Ohne zu zögern, machte sie sich an die Arbeit, die Silhouette für ihr Sprachenportrait zu gestalten¹⁷⁹. Ihre anschliessende Spontanerzählung dauerte 7,26 Minuten, wobei sie in dieser auch ihr Sprachenportrait erläuterte. Die an die Erzählung anschliessenden Nachfragen beantwortete Nicole jeweils ausführlich. Dennoch spürte ich bald, dass das Thema Mehrsprachigkeit bei ihr durch meine Fragestellung hervorgerufen wurde. Obwohl ich ihr aufgrund der mehrsprachigen Region Oberengadin sowie ihres italienischsprachigen Grossvaters einen Bezug zur Mehrsprachigkeit zugeschrieben hatte, wurde im Verlauf des Gesprächs rasch deutlich, wie einsprachig sich Nicole wahrnimmt. So verhandelte sie ihre erlernten Sprachen, zu denen sie auch das Deutsche zählt, fast ausschliesslich in Zusammenhang mit ihrer schulischen Laufbahn. Die bedeutendste Sprache sei für sie das Romanische, was wohl auch in Zukunft so sein wird. Insgesamt erhielt ich den Eindruck, als hätten ihre Ausbildung an der PHGR sowie ich als ihre ehemalige Dozentin in allgemeiner Didaktik ihre Erzählung beeinflusst. So zeigte sich Nicole im Gespräch immer wieder als Unterrichtsexpertin. Auch ihre Spracheinstellungsäusserungen lassen sich im Diskurs um das (Er-)Leben der Dreisprachigkeit an der PHGR verorten. Nach 39 Minuten war unser Gespräch zu Ende.

¹⁷⁹ Im Rahmen der Lehrer*innenausbildung an der Pädagogischen Hochschule Graubünden werden die Studierenden im ersten Semester aufgefordert, sich mit ihrer Sprachbiografie auseinanderzusetzen. Dabei spielt das Anfertigen eines persönlichen Sprachenportraits eine zentrale Rolle. Nicole kannte den Auftrag in leicht abgeänderter Form also bereits aus ihrem Studium.

6.4.3 Positionierungen in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit

Nicoles narrative (Sprach-)Identität zeigt sich primär anhand der häufig eingenommen Positionierung als ‹Romanischsprachige›. So identifiziert sie sich stark mit dem Romanischen, während sie sich dem Deutschen bis heute kaum zugehörig fühlt. Obwohl sie im Laufe ihrer Bildungsbiografie mehrere Fremdsprachen erwarb, nimmt sie sich selbst nicht als mehrsprachig wahr. Als angehende Lehrperson stellt sie sich teilweise als ‹Unterrichtsexpertin› dar. Als solche beurteilt sie auch ihre persönlichen Spracherfolge sowie das Schulsystem in Bezug auf das Sprachenlernen. Die folgenden Ausführungen zeigen die Rekonstruktion dieser beiden Positionierungen.

‹Ich als Romanischsprachige›

Nicole beginnt ihre Erzählung mit ihrem Geburtsort. Da wir uns bereits kennen und ich weiss, wo sie aufgewachsen ist, müsste sie hier nicht erwähnen, woher sie kommt. Dass sie dies dennoch tut, ist auf die Interviewsituation zurückzuführen. So möchte Nicole im Sinne einer Erzählpräambel¹⁸⁰ akzentuieren, wie wichtig ihr die Verortung ihrer Person in der Gemeinde und in der Region ist. Sogleich beschreibt sie auch, welche Sprache ihre Muttersprache ist:

<p>Schi eau sun creschida sü in Engiadina a vschinauncha-ZZ e ahm mia lingua materna es rumauntsch. Ähm, schi voul dir eau d'he tuottas duos parts chi ähm discuorran rumauntsch, bap e mamma. Ähm puter. Voul dir ch'eau sun ähm propcha ahm creschida sü in prüma lingia be cul rumauntsch. Ähm uschnà d'heja simplamaing apunto dal minchadi schi's vo oura, butia da pitschna d'iffaunt adüna eir il tudas-ch svizzer u eir il tudas-ch da standard. E eir ahm üna part ahm da la vart dal bap es eir üna part <i>pus'ciavin</i> uschè ch'eau d'he simplamaing udiEU eir uschè il dialect dal taliaun E: (Z. 8–15).</p>	<p>Ja, ich bin im Engadin in Dorf-ZZ aufgewachsen und ahm meine Muttersprache ist Romanisch. Ähm, das heisst, ich habe beide Teile, die ähm Romanisch sprechen, Vater und Mutter. Ähm Puter. Das heisst, dass ich ähm wirklich ahm in erster Linie nur mit dem Romanischen aufgewachsen bin. Ähm sonst habe ich einfach eben durch den Alltag, wenn man nach draussen geht, in den Laden als Kleine, als Kind, immer auch das Schweizerdeutsche oder auch das Standarddeutsche. Und auch ahm ein Teil ahm auf der Seite meines Vaters ist auch ein Teil <i>pus'ciavin</i> so, dass ich einfach auch so den italienischen Dialekt GEHÖRT habe UND: (Z. 8–15).</p>
---	--

Die Eingangspassage der Erzählung zeigt eine erste Auslegung, welche Sprachen Nicole in ihrer Kindheit ‹hat›. Das ist in erster Linie das Romanische, genauer das Idiom des Oberengadins Puter. Diese Präzisierung des Idioms nimmt sie gegebenenfalls deshalb vor, weil sie als Studentin der PHGR das Bedürfnis hat, sich als Romanischsprachige

¹⁸⁰ Laut Schütze (1984) beginnen viele Stegreiferzählungen mit einer sogenannten *Erzählpräambel*. Eine solche Erzählpräambel habe die Funktion, argumentativ festzuhalten, wie der Erzähler seine Erzählung in Gesamtzusammenhang verstanden wissen möchte. Erzählpräambeln «geben eine Vorschau darauf, was für den Erzähler am Gesamtzusammenhang seiner lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung wichtig erscheint, und sie explizieren den Aspekt, unter dem die Lebensgeschichte erzählt werden soll» (Schütze 1984, 102).

regional genauer zu verorten. Im Kontext der PHGR gilt nämlich *rumauntsch* als Sammelbegriff für alle romanischen Idiome und Dialekte. Nicole möchte in Bezug auf ihre *lingua materna* ‘Muttersprache’ verdeutlichen, dass sie mit *puter* aufgewachsen ist. Die Formulierung «eau d’he tuottas duos parts chi discuorran rumauntsch, bap e mamma [...] eau sun creschida sü in prüma lingia be cul rumauntsch» («Ich habe beide Teile, die Romanisch sprechen, Vater und Mutter [...], ich bin in erster Linie nur mit Romanisch aufgewachsen») betont ihre Positionierung als Romanischsprachige, wobei sie verdeutlicht, was sie unter «romanischsprachig» versteht – nämlich einerseits, dass die Sprache von einer Generation an die nächste weitergegeben wird – wenn möglich durch *bap e mamma* ‘Vater und Mutter’ – und andererseits, dass man im Laufe der Kindheit praktisch *be* ‘nur’ mit dieser Sprache konfrontiert wird.

Ausserhalb der Familie, im Dorf, begegnet die kleine Nicole dem Schweizerdeutschen sowie dem Standarddeutschen. Der Verweis in diesem Kontext auf das Standarddeutsche ist insofern interessant, als in der Region Oberengadin nebst dem Romanischen zwar häufig Schweizerdeutsch gesprochen wird, das Hochdeutsche als Umgangssprache jedoch kaum verwendet wird. Vielmehr wird es als «Fernsehsprache» bezeichnet, was Nicole wenig später bestätigt: «Scu prossem vessi alura dit cha’d es gnieu il tudas-ch. Quel eir tres la televisiun ed il minchadi, apunto, s’ho udieu apunto il tudas-ch standard ed eir il svizzer» («Als nächstes hätte ich dann gesagt, dass das Deutsche gekommen ist. Dieses auch durch den Fernseher und den Alltag, eben, hat man das Standarddeutsche gehört und auch das Schweizerdeutsche») (Z. 25–28). Die Aussage, wonach Romanischsprachige Deutsch unter anderem über den Fernseher lernen, entspricht einem alten Diskurs¹⁸¹. Nicole unterscheidet also zwischen Schweizerdeutsch und Standarddeutsch. Obwohl sie weiss, dass diese beiden Sprachvarietäten zu unterschiedlichen Zwecken gebraucht werden, stellt sie klar, dass sie diese als Kind häufig vermischt hat. Dieses «masdügl dals duos tudas-chs» («Vermischen der beiden deutschen Varietäten») führte bei ihr zu einem sprachlichen *conflict* ‘Konflikt’, zumal sie das in der Schule gelernte Standarddeutsche manchmal auch im Alltag nebst dem Schweizerdeutschen anwendete. Dabei habe sie gespürt, dass ihre am Standarddeutschen orientierte Ausdrucksweise nicht der im Dorf gängigen entsprach:

<p>A scoula lura cur chi s’ho_ eau d’he gieu in terza classa alura tudas-ch e lo ho que alura do uschè scu ün pitschen conflict, perche cha’s vaiva apunto il sch_ il tudas-ch svizzer ed il tudas-ch da standard e as vaiva uschè dit dad imprender apunto il tud_ tudas-ch scoula e</p>	<p>In der Schule dann als man_ ich hatte dann in der dritten Klasse Deutsch und damals gab es dann wie so einen kleinen Konflikt, weil man eben das St_ das Schweizerdeutsche und das Standarddeutsche hatte und man eben das Deu_ also Deutsch in der Schule lernen musste</p>
---	---

¹⁸¹ Ältere Vertreter*innen der rätoromanischen Sprachgruppe aus Romanischbünden haben im Rahmen des NFP 56 *Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz* ähnliche Aussagen zum Deutschlernen gemacht (vgl. Coray & Strebel 2011).

lura eir apunto eir ho que do il conflict. Per und dann eben auch noch und dann hat es den
 exaimpel scha s'ho alura discurrieu sün via il Konflikt gegeben. Zum Beispiel, wenn man
 todas-ch svizzer, as ho discurrieu_ also do dann auf der Strasse Schweizerdeutsch
 resposta in todas-ch da standard e lo alura as gesprochen hat, hat man gesprochen_ also auf
 ho_ ho que do ün conflict ün Standarddeutsch geantwortet und dann hat
 masdügl=masdügl dals=dals dals duos todas- man_ hat es einen Konflikt ein
 chs (Z. 26–32). Vermischen=Vermischen der=der der beiden
 Deutsch gegeben (Z. 26–32).

Der Umstand, dass es Nicole damals schwerfiel, das Standarddeutsche vom Schweizerdeutschen zu unterscheiden, und dass sie die beiden Varietäten häufig vermischte, was sie als «Konflikt» wahrnahm, verdeutlicht implizit, dass Deutsch für sie eine Fremdsprache und Romanisch in ihrem Alltag vorherrschend war. Eine ähnliche Konfliktsituation erfuhr Nicole auch beim Übergang von der romanischsprachigen Primarschulstufe auf die vorwiegend deutschsprachig geführte Sekundarschulstufe. Auch hier bereitete ihr das Deutsche noch *ferm fadia* ‘grosse Mühe’ (Z. 34). Was sie darunter versteht, verdeutlicht sie wiederholt im Nachfrageteil:

Per exaimpel eir in matematica, apunto ils Zum Beispiel auch in Mathematik, eben die
 cho_ ils quints a_ svesa aint il cho as fo in Kopf_ die Rechnungen im_ selber im Kopf
 rumauntsch e zieva ähm ils quints sun però macht man sie auf Romanisch und danach
 scrits in todas-ch. As ho da respunder a la ähm die Rechnungen sind aber auf Deutsch
 magistra in todas-ch. Es lura_ apunto_ nu's geschrieben. Man muss der Lehrerin auf
 d'eira uschè adüso auncha da müder intuorn Deutsch antworten. Ist dann_ eben_ war man
 uschè svelto. Quels conflicts uschè. Hai. [mhm] sich noch nicht so gewohnt, so schnell zu
 U apunto hai eir uschè roba apunto scu las wechseln. Diese Konflikte so. Ja. [mhm] Oder
 cifras cha's disch apunto suotsura e hai cha's eben ja auch so Dinge wie eben die Zahlen,
 cumainza da davous. [mhm] E hai uschè roba. dass man diese eben umgekehrt sagt und, ja,
 U il ler l'ura, que es qualchosa chi:_ hai chi ho dass man hinten beginnt. [mhm] Und ja so
 druvo propcha lösch fin cha_ hai (Z. 131–137). Dinge. Oder auch die Uhrzeit lesen, das war
 etwas, da:s_ ja das wirklich lange brauchte,
 bis_ ja (Z. 131–137).

Diese drei Beispiele zeigen, wie detailliert sich Nicole an ihre Mühe erinnert, vom Romanischen auf das Deutsche umzustellen. Für sie als Romanischsprachige scheint insbesondere das Zahlensystem, das im Deutschen anders aufgebaut ist, eine Herausforderung gewesen zu sein¹⁸². Der abschliessende Satz, den sie abrupt abbricht, nachdem sie feststellt, dass es lange gedauert hat, bis sie die Unterschiede erfasst hat, lässt vermuten, dass ihr dies auch heute noch schwerfällt. Weiter fällt in dieser Passage die Verwendung des Reflexivums *as/s'* für das generische Subjekt ‘man’ auf. Nicole

¹⁸² Hier spricht Nicole ein Phänomen an, das für viele Romanischsprachige sowie für Sprecher*innen anderer romanischer Sprachen gilt. So findet man ähnliche Aussagen bei anderen Studienteilnehmer*innen. Vgl. z. B. Franca Battaglia (Z. 79–88), Jasmin Cartiere (Z. 333–338), Simona Caspani (Z. 27–34), Caterina Jacober (Z. 50–52), Sidonia Tramèr (Z. 354–365; Z. 413–425), Curdin Zanetti (Z. 172–186). Vgl. hierzu auch die fallübergreifende Analyse Kapitel 7.2.2.1.

spricht zwar von sich selbst, benutzt aber konsequent das Pronomen für das generische Subjekt. Es ist möglich, dass sie durch diese Verallgemeinerung sagen will, dass sie nicht die einzige in der Klasse war, welche diese Schwierigkeiten hatte. Der Gebrauch des Pronomens *as/s'* könnte aber auch gewählt worden sein, um sich von den empfundenen Konflikten und Mühen zu distanzieren¹⁸³.

Heute betrachtet Nicole das (Schweizer-)Deutsche als Teil ihres Alltags. Dennoch befinde sie sich, bezogen auf ihre Deutschkompetenz, noch immer in einem Lernprozess:

E in mincha cas però cun que cha s'ho uschè_ Und auf jeden Fall, da man das so_ also dass
 aso ch'eau d'he già uschè lönch il tudas-ch, hai ich das Deutsche schon so lange habe, ja ist
 es que ün process chi continua e s'imprenda das ein kontinuierlicher Prozess und man lernt
 auncha adüna e: schi, id es uossa eir üna lingua immer noch u:nd ja, es ist jetzt auch eine
 chi tuocha tal minchadi e: schi: (Z. 33–38). Sprache, die zum Alltag gehört, u:nd ja: (Z. 33–38).

Nicole fühlt sich nicht abschliessend kompetent in dieser Sprache und bekundet explizit, dass sie auch heute noch *propcha fadia* 'wirklich Mühe' (Z. 169) damit habe, was sie vor allem darauf zurückführt, dass die Sprache *cumplex* 'komplex' (Z. 169) sei. Gleichzeitig nimmt sie auch emotional Abstand zu dieser Sprache, indem sie sagt: «tudas-ch es propcha üna lingua ch'eau nu d'he gugent» («Deutsch ist wirklich eine Sprache, die ich nicht gerne habe») (Z. 166–167). Diese Abneigung gegenüber dem Deutschen impliziert eine emotionale Nähe zur Muttersprache, dem Romanischen, und bekräftigt, unausgesprochen zwar, aber doch offensichtlich, ihre Positionierung als Romanischsprachige.

Dass sich Nicole in erster Linie als Romanischsprachige verortet und in Bezug auf Mehrsprachigkeit über wenig Erfahrungen zu verfügen scheint (weshalb sie auch wenig darüber zu erzählen weiss), kam im Nachfrageteil deutlich zum Ausdruck. Auf die Frage, woran sie im Alltag spüre, dass sie mehrere Sprachen spreche, antwortete sie nach längerem Überlegen: «Es auncha greiv da dir» («Ist noch schwierig zu sagen») (S. 162). Aus dieser Äusserung meinte ich unausgesprochen und dennoch eindeutig herauszuhören, dass das Thema Mehrsprachigkeit bei Nicole hervorgerufen wurde und sie zwar andere Sprachen gelernt hat, sich mit diesen aber kaum identifiziert.

Ihre starke Identifikation mit dem Romanischen führt Nicole auf den Umstand zurück, dass ihre Eltern ihr diese Sprache konsequent weitergegeben haben. Gemäss ihrer Einschätzung beherrscht sie Romanisch bis heute am besten. Zweisprachig fühlt sich Nicole nicht, zumal sie mit dem Deutschen heute noch Mühe hat und in Bezug auf diese

¹⁸³ Das Phänomen, bei welchem Interviewte in Erzählungen das Pronomen «man» anstatt «ich» oder «wir» verwenden, wird als *sprachliche Defokussierungsstrategie* bezeichnet. Eine Defokussierung werde angewendet, um früheren eigenen Einstellungen aus der heutigen Perspektive heraus kritisch zu begegnen oder, um mehr Distanz zwischen sich und einem in der Vergangenheit erlebten Erlebnis herzustellen (Fix und Barth 2000, S. 139, zit. nach Thoma 2018, 24–25).

Sprache verschiedene Erlebnisse mit Schwierigkeiten und Konflikten verbindet, weshalb sie sich auch emotional vom Deutschen distanziert. Obwohl Nicole im Laufe ihres Lebens auch Italienisch, Spanisch, Französisch und Englisch gelernt hat, nimmt sie sich nicht als mehrsprachige Person wahr. Denn die meisten dieser in der Schule gelernten Fremdsprachen kann sie in ihrem Alltag kaum anwenden, was dazu geführt hat, dass sie ihre Sprachkompetenzen jeweils wieder «verloren» hat.

«Ich als Unterrichtsexpertin»

Zum Zeitpunkt des Interviews befand sich Nicole in ihrem zweiten Ausbildungsjahr an der PHGR. Dadurch ist sie es gewohnt, über Unterricht zu reflektieren und zu sprechen. So nimmt sie in ihrer Erzählung – insbesondere durch die Art, wie sie diese aufbaut – mehrfach die Positionierung als «Unterrichtsexpertin» ein. Denn Nicole erzählt in Bezug auf ihre Fremdsprachen jeweils, in welcher Klasse sie welche Sprache gelernt hat und wie sie den Sprachunterricht erlebte¹⁸⁴. Als erstes habe sie in der Schule Deutsch gelernt, wobei sie – verglichen mit vielen anderen Teilnehmer*innen dieser Studie – Deutsch als Fremdsprache wahrnimmt¹⁸⁵. Auf der Oberstufe hat Nicole dann noch Englisch gelernt. Über den Englischunterricht äussert sie sich wie folgt:

Hai scu nota es alura eir auncha gnieu tiers l'inglais. Ahm [F: A scoul'ota? Oder] secundara. Eau d'he auncha fat duos ans secundara, precis, lo es alura gnieu tiers l'inglais. O apunto quellas linguas chi_ hai quella lecziun l'eivna apunto, quella basa cha s'ho imprains, lo hai lo nu s'ho gieu_ tenor me, eau nu d'he uossa gieu uschè ün extrem contact culla lingua eir o apunto d'eira tuot pütost grammaticchela o uschè (Z. 39–44).	Ja, als Note ist dann auch noch Englisch dazugekommen. Ahm. [F: An der Hochschule? Oder] Also in der Sekundarschule. Ich habe noch zwei Jahre die Sekundarschule besucht, genau, dort ist dann das Englische dazugekommen. Oder eben diese Sprachen, die_ ja diese Wochenlektion eben, diese Basis, die man lernte, dort, ja, dort hatte man nicht so_ meiner Meinung nach, ich hatte jetzt nicht einen so extremen Kontakt mit der Sprache oder eben war alles etwas grammatikalisch oder so (Z. 39–44).
--	--

Die Tatsache, dass Nicole Englisch nach dem Deutschen als zweite Fremdsprache erwähnt, die sie *scu ultim* 'zuletzt' gelernt hat, hat mich zu einer Nachfrage bewegt. Sie erzählt, dass sie keinen engen «Kontakt» zu dieser Sprache gehabt habe, was ihrer Meinung nach daran lag, dass sie nur eine Wochenlektion Englischunterricht hatte, «quella lecziun l'eivna apunto». Ausserdem sei der Unterricht «grammatikalisch» gewesen.

¹⁸⁴ Nicoles Erzählung erinnert stark an verfasste Sprachlernbiografien von Studierenden der PHGR. Todisco et al. (2022) haben solche Sprachlernbiografien wissenschaftlich analysiert. Sie halten unter anderem fest, dass der Übergang von der Primarschule auf die Sekundarschulstufe I in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht häufig als «Bruch» wahrgenommen wird (vgl. Todisco et al. 2022).

¹⁸⁵ Leute aus Romanischbünden gelten gemeinhin als zweisprachig. Cathomas (2005) schreibt mehrfach, dass sich die Rätoromanen sprachlich von den Deutschsprachigen kaum mehr unterscheiden lassen würden und man sie daher als «bilingual-romanisch-deutsch» bezeichnen könne (Cathomas 2005, 153). Diese Aussage geht wohl auf die Definition zweisprachiger Menschen nach Lüdi (1996) zurück. Vgl. dazu Fussnote 107.

Während sie in dieser kurzen Passage noch keine Beurteilung ihrer Englischkompetenz vornimmt, kommt sie wenig später zum Schluss, dass ihr der Unterricht nicht dazu verholfen habe, Englisch gut zu beherrschen. «Kontakt» zu dieser Sprache habe sie erst nach der Maturität durch einen Auslandsaufenthalt in Australien gefunden, wobei sie mit «Kontakt» wahrscheinlich eine emotionale Bindung meint. Dort habe sie genügend Zeit sowie reichlich Möglichkeiten gehabt, Englisch zu sprechen, was dazu führte, dass sie heute «eine gute Basis» in Englisch habe (Z. 44–47). Die hier implizit geäußerte Einstellung, dass eine Fremdsprache besser ausserhalb der Schule gelernt werde, wiederholt Nicole in ihren Ausführungen zu den anderen Fremdsprachen, die sie während ihrer Schulzeit lernte. So habe sie im Laufe ihrer schulischen Ausbildung sowohl Französisch- als auch Spanischunterricht gehabt. Da sie diese beiden Sprachen ausserhalb der Schule kaum verwenden konnte, sei das Gelernte zwar noch «irgendwo» vorhanden, aber um diese Sprachen wirklich sprechen zu können, müsste sie diese auffrischen:

<p>Lura ähm d'heja eir auncha gieu a scoula d'heja gieu frances e spagnö:l. Lo d'heja propcha gieu propcha be per las linguas da scoula e quellas sun eir () in ün lö es eir auncha apunto que cha d'he imprains, ma nu d'he pü druvo e que füss qualchosa chi füss da rinfras- cher. Scha_ eau pens, sch'eau gniss darcho in contact cun las linguas, imprendessi darcho pü svelt. Ma hai (Z. 52–56).</p>	<p>Dann ähm hatte ich auch noch in der Schule Französisch und Spa:nisch in der Schule. Da hatte ich aber wirklich nur die Schulsprachen und die sind auch () irgendwo ist es noch, was ich gelernt habe, aber ich habe es nicht mehr gebraucht und das wäre etwas, das ich auffrischen müsste. Wenn_ ich glaube, wenn ich wieder in Kontakt kommen würde mit diesen Sprachen, würde ich wieder schneller lernen. Aber ja (Z. 52–56).</p>
--	--

Das hier beschriebene «irgendwo» als Ausdruck eines Ortes in ihrem Körper, wo sich diese einmal gelernten Sprachen noch befinden, stellt Nicole in ihrem Sprachenportrait dar. Dort verortet sie diese Sprachen in Form eines wolkenartigen Gemischs aus gewellten Linien «irgendwo» in ihrem Oberkörper. Dass diese Sprachen es nicht wie Romanisch und Deutsch in ihre «Füsse oder Beine» geschafft haben und so nicht zu ihrer «Basis» zählen, kann auf Nicoles Einstellung zurückgeführt werden, dass Fremdsprachen besser ausserhalb der Schule gelernt werden. Ihre Erfahrung mit dem Italienischen, das sie in der Schule nie «wirklich» gelernt habe, bekräftigt diese Einstellung. Heute sei sie im Stande, ein einfaches Gespräch auf Italienisch zu führen, was sie ihrem italienischsprachigen Arbeitsumfeld zu verdanken habe, in welchem sie **gezwungen war, sich sprachlich anzupassen**¹⁸⁶: «lura am vaiv eau dad adatter» («dann musste ich mich anpassen») (Z. 58–64).

¹⁸⁶ Dass Italienisch im Oberengadin, insbesondere im Arbeitsumfeld, aber auch als Umgangssprache als sehr relevante Sprache empfunden wird, und daher auch eine grosse Wirkmacht ausübt, äussern auch andere Studienteilnehmer*innen dieser Studie (vgl. Roberto Abato, Fabrizio Bardi, Sidonia Tramèr). Vgl. dazu auch Ausführungen in der Fallbeschreibung von Roberto Abato Kapitel 6.3.4 sowie die dazugehörige Fussnote 174.

Als Unterrichtsexpertin nimmt Nicole in ihrer Erzählung eine klare Haltung zum Fremdsprachenunterricht ein. Sie ist dezidiert der Meinung, dass der schulische Fremdsprachenunterricht ‹grammatikalisch› ausgerichtet sei und die Stundendotation zu gering ist, um effektiv mit der Sprache ‹in Kontakt› zu kommen, was wiederum dazu führt, dass höchstens Grundlagekompetenzen erworben werden können, nicht aber eine vertiefte, nachhaltige Sprachkompetenz aufgebaut werde.

6.4.4 Spracheinstellungen zwischen Grundlage und Konflikt

Wie im vorherigen Kapitel ersichtlich wurde, stellt sich Nicole vorwiegend als romanischsprachige Person dar. Vor dem Hintergrund dieser Positionierungen werden im Folgenden Spracheinstellungsäusserungen von Nicole in Bezug auf das Rätoromanische präsentiert. Dabei wird deutlich, dass sie dem Romanischen sowohl emotional als auch funktional zugewandt ist. Trotz der grundsätzlich positiven Einstellung gegenüber ihrer Erstsprache erfährt Nicole im Laufe ihres Lebens in Bezug auf ihr Spracherleben immer wieder «Konflikte». So äussert sie sich im Gespräch auch kritisch gegenüber dem Romanischen.

«Romanisch ist mein Boden, meine Basis»

Nicole betrachtet das Romanische als ihre *lingua da fuonz* 'Grundlage', ihre «Basis». Diese Verortung äussert sie sowohl in ihrer Erzählung als auch in ihrem Sprachenportrait:

<p>Que [rumauntsch, puter] es uschè hai la prüma ling_ la prüma lingua cha eau sun uschè gnida cunfrunteda e que es eir uschè la lingua da fuonz, uschè mia basa, perque d'heja eir miss ella uschè aint ils pejs. ((lacht)) Uschè quella [lingua] ch'eau se eir propcha il megllder. Que es mieu fuonz uschè dit (Z. 16–19).</p>	<p>Das [Romanisch, Puter] ist so ja die erste Sprache, mit welcher ich so konfrontiert wurde und das ist auch so die Grundsprache, so meine Basis, deshalb habe ich sie auch so in die Füsse getan. ((lacht)) So diejenige [Sprache], die ich auch wirklich am besten kann. Das ist mein Boden sozusagen (Z. 16–19).</p>
---	--

Das Romanische verortet Nicole auf ihrem Sprachenportrait in den Füßen, welche sie als Symbol für ihren «Boden», ihre «Basis» darstellt. Was genau sie darunter versteht, erklärt sie selbst: Romanisch sei die Sprache, die sie am besten könne. Unter «Basis» versteht Nicole aber mehr als nur die Sprachkompetenz. Wird analysiert, in welchem Zusammenhang sie das Wort *basa* in ihrer Erzählung sonst verwendet, so wird deutlich, dass sie damit auch die «Verbindung zu einer Sprache» meint:

<p>O apunto quellas linguas chi hai quella lecziun l'eivna apunto quella basa cha s'ho imprains, lo hai lo nu s'ho gieu_ tenor me eau nu d'he uossa gieu uschè ün extrem contact culla lingua eir o apunto d'eira tuot pütost grammaticala o uschè (Z. 41–44).</p>	<p>Oder eben jene Sprachen, die ja diese eine Wochenlektion eben diese Basis, die man lernte, dort hatte man nicht so_ meiner Meinung nach hatte ich dort jetzt nicht einen extremen Kontakt zu der Sprache oder eben, es war alles eher grammatikalisch oder so (Z. 41–44).</p>
--	--

Diesen «extremen Kontakt» habe sie bei den anderen Sprachen nicht aufbauen können. Eine Wochenlektion sei dafür zu wenig gewesen, und überhaupt sei das Erlernen der Fremdsprachen in der Schule zu «grammatikalisch» gewesen. Diese Aussage impliziert Nicoles Vorstellung, dass «Kontakt zu einer Sprache» zu haben, nicht im Unterricht

aufgebaut werden kann, sondern vor allem ausserhalb der Schule entsteht, beispielsweise durch das familiäre Umfeld: «Il rumauntsch d'heja imprains da mieus genituors, quels m'haun do la buna basa» («Das Romanische habe ich von meinen Eltern gelernt, sie haben mir die gute Basis gegeben») (Z. 74–75). Die «gute Basis» im Romanischen – und damit meint Nicole ihre hohe Sprachkompetenz sowie ihre starke emotionale Bindung zur Sprache – habe sie durch ihre Eltern erhalten. Nicole beendet diesen Satz abrupt und führt an dieser Stelle nicht weiter aus, wozu ihr diese Grundlage im Leben dient. Andere Passagen in ihrer Erzählung zeigen jedoch, inwiefern sie dennoch auf diese «Basis» aufbauen konnte: «Romanisch hilft, andere Sprachen zu lernen».

«Romanisch hilft, andere Sprachen zu lernen»

Wie viele Menschen aus Romanischbünden vertritt Nicole die Meinung, Romanisch sei in Hinblick auf das Verstehen und das Lernen einer Fremdsprache – insbesondere des Italienischen und des Französischen, aber auch des Englischen – eine Hilfe¹⁸⁷. Während ihrer Spontanerzählung sagt sie: «Que es schon (2) ähm il grand avantag dal savair rumauntsch» («Das ist schon (2) ähm der grosse Vorteil, wenn man Romanisch kann») (Z. 65). Als sie kurz darauf ihre Aussage weiter ausführen will, wird sie unterbrochen, was dazu führt, dass sie den Faden verliert:

Eau vez que apunto scu avantag da savair Ich sehe das eben als Vorteil, Romanisch zu rumauntsch e in generel mincha lingua impü können und generell jede zusätzliche Sprache, cha's so. E: hai. (4). [F: hustet] (5) (schi que es die man kann. U:nd. Ja. (4). [F: hustet] (5) (ja uossa uschè) (3) Mhm. Ähm. (3) (Z. 67–69). das ist jetzt so) (3) Mhm. Ähm. (3) (Z. 67–69).

Nicole geht hier zunächst auf den Vorteil ein, Romanisch, aber auch andere Sprachen zu können. Mein plötzlicher Hustenanfall führt dann zu einer längeren Pause und scheint die Erzählerin aus dem Konzept zu bringen. Nicole verliert den Faden und nach einer längeren Pause macht es den Anschein, als wolle sie mit dem etwas undeutlich ausgesprochenen «schi que es uossa uschè» («ja das ist jetzt so») ihre Erzählung beenden. Nach weiteren Pausen, während derer sie sich noch einmal den Auftrag für das Gestalten des Sprachenportraits anschaut, fährt sie in ihrer Erzählung fort, wenn auch zu einem anderen Thema.

Obwohl Nicole an dieser Stelle nicht weiter ausführen konnte, inwiefern sie gerade das Romanische als Vorteil für das Erlernen weiterer Sprachen versteht, wurde ihre Einstellung diesbezüglich dennoch ersichtlich. Im Nachfrageteil wurde ihre Überzeugung, dass sie sich als Romanischsprachige in einer privilegierten Situation befindet, wenn es darum geht, andere Sprachen zu verstehen und zu lernen, dafür umso deutlicher. So antwortet sie detailliert, wie sie die Ähnlichkeit zwischen dem

¹⁸⁷ Diese Meinung zeigt sich beispielsweise in der sehr häufig verwendeten Metapher, Rätoromanisch sei ein Schlüssel zu anderen Sprachen. Die Metapher soll zeigen, dass Rätoromanisch den Zugang zu Fremdsprachen – insbesondere zu weiteren romanischen Sprachen wie Italienisch, Französisch oder Spanisch – erleichtert. Zur Schlüsselmetapher im rätoromanischen Metadiskurs vgl. Coray (2008, 323–326).

Romanischen und dem Italienischen nutzte, um sich als Serviceangestellte mit Gästen und Angestellten zu verständigen. Meistens habe ihr die starke Ähnlichkeit der beiden Sprachen sowie ihr gesamtes Sprachrepertoire dabei geholfen, sich erfolgreich zu verständigen. Manchmal hätten sich jedoch auch lustige Situationen daraus ergeben. So habe sie einmal eine Eisbecherbestellung mit ‘ghiaccio’ anstatt mit ‘gelato’ übersetzt. Ihre italienischsprachigen Arbeitskolleg*innen hätten daraufhin Eiskwürfel mit Rahm in ein Glas gefüllt und ihr so zu verstehen gegeben, dass das romanische *glatsch* (‘Speiseeis’) nicht mit dem italienischen *ghiaccio* (‘Eis’, unter Ausschluss von ‘Speiseeis’) übersetzt werden kann (Z. 85–96). Als Serviceangestellte im Engadin erfuhr Nicole also am eigenen Leib, wie vorteilhaft ihre romanische ‹Basis› war, um in vielerlei Situationen erfolgreich zu kommunizieren. Dank ihrer Romanischsprachigkeit und der konsequent italienischsprechenden Arbeitskolleg*innen habe sie nach nur wenigen Monaten gelernt, wirklich gut Italienisch zu sprechen (Z. 60–64).

Dass das Romanische im Kontakt mit dem Italienischen Vorteile bietet, hat Nicole auch realisiert, als sie im Rahmen ihrer Ausbildung an der PHGR im Modul *Mehrsprachigkeit* sass. Damals habe sie begriffen, dass sie als Romanischsprachige sowohl Italienisch als auch Deutsch versteht, während andere Studierende nur eine oder zwei Sprachen verstanden:

<p>Nus uschè scu Rumauntschs vainsa inclet tuot las linguas. Cha uossa pens apunto tscherts da las classas tudas-chas nun haun ne inclet il taliaun ne il rumauntsch. Cha que d'eira schon uschè ün_ üna bella re_re_realisaziun apunto da savair: "Schi, eau incleg tuottas trais linguas. E [mhm] tuot que ch'el disch lo davaunt." [mhm] (Que es schon) (Z. 204–210).</p>	<p>Wir so als Romanen haben alle Sprachen verstanden. Wenn ich jetzt eben daran denke, dass einige der deutschsprachigen Klassen weder das Italienische noch das Romanische verstanden haben. Dass das schon so ein_eine schöne Ein_Ein_Einsicht war, das zu sehen eben: "Ja, ich verstehe alle drei Sprachen. Und [mhm] alles, was der dort vorne erzählt." [mhm] (Das ist schon) (Z. 204–210).</p>
--	--

Mit *Nus scu Rumauntschs* ‘Wir als Romanen’ positioniert sich Nicole ein weiteres Mal als Romanischsprachige. Dabei grenzt sie sich von den Nicht-Roman*innen ihres Ausbildungsjahrgangs ab. In diesem Fall ist ihre Positionierung als ‹Romanischsprachige› mit den eingenommenen Positionierungen von Ottavio und Clau, die sich auch als ‹Romanen› darstellten, zu vergleichen. Ihre Positionierung hier bezieht sich nämlich nicht nur auf Sprecher*innen ihres eigenen Idioms Puter, sondern generell auf Romanischsprachige in Abgrenzung zu den Deutschsprachigen. Während einzelne Studierende aus den deutschsprachigen Klassen, wie sie sagt, weder Italienisch noch Romanisch verstehen, verstehe sie – als Romanischsprachige – alle drei Sprachen und alles, was die Lehrperson sagt. Dass die Romanischsprachigen mühelos von einer in die andere Sprache wechseln können, hätten ihr auch ihre Mitschüler*innen einmal gesagt:

Schi e que [cha nus Rumauntschs savains bain Ja, und das [dass wir Roman*innen gut von müder dad üna lingua a l'otra] vaivane [ils einer in die andere Sprache wechseln können] conscolars e las conscolaras] eir üna vouta dit, haben sie [die Mitschüler und apunto que es il bel chi's po apunto müder e Mitschülerinnen] auch einmal gesagt, eben hai as so ir intuorn uschè. [F: Que haune dit a das ist das Schöne, dass man eben wechseln te?] Hai [F: E odast?] Hai. [mhm] (Z. 226–228). kann und ja so damit umgehen kann. [F: Das haben sie dir gesagt?] Ja [F: Und hörst du das?] Ja. [mhm] (Z. 226–228).

Die Einstellung, Romanisch helfe beim Verstehen und beim Lernen anderer Sprachen, ist nicht nur bei romanischsprachigen Personen verbreitet, sondern wird auch über das romanische Sprachgebiet hinweg diskutiert. Settings, in welchen Sprecher*innen verschiedener Sprachgruppen aufeinandertreffen, beispielsweise an der PHGR, bestätigen solche Annahmen laufend und halten den Diskurs aufrecht¹⁸⁸.

«Mit Romanisch komme ich nicht weit(er)»

Trotz der oben dargelegten Einstellung der Probandin, wonach das Romanische beim Verstehen und Lernen anderer Sprachen hilfreich ist, sieht Nicole im Romanischen nicht nur Vorteile. Je mehr sie sich von ihrem familiären romanischsprachigen Umfeld distanzierte, desto eher wurde sie mit dem (Schweizer-)Deutschen konfrontiert. Durch soziale Kontakte, Ausbildung und Freizeit musste sich Nicole sprachlich anpassen. Es sind die mit dem Sprachraumwechsel zusammenhängenden Erfahrungen, die dazu geführt haben, dass ihr klar wurde, dass sie mit Romanisch «nicht weiterkommen» wird:

Ma apunto simplamaing eir la comunicaziun Ja, eben einfach auch die Kommunikation, also aso dalum cha sun ida_u da_pü dalöntschi scu sobald ich aus_ oder von_ weiter weg als das l'Engiadina tuot in üna vouta d'heja bado: "Hai Engadin bin, habe ich plötzlich gemerkt. "Ja, cul rumauntsch nu vegni insè oura cò neir na mit dem Romanischen komme ich hier draussen eigentlich auch nicht weiter" inavaunt" (Z. 159–161). (Z. 159–161).

Nicole beschreibt, wie sie *tuot in üna vouta* ‘plötzlich’ gemerkt habe, dass sie mit dem Romanischen nicht weit kam, sobald sie das Engadin verliess. Dabei scheint sich das Wort «plötzlich» nicht erst auf den hier erwähnten Ortswechsel, den sie mit *oura cò* ‘hier draussen’ [damit meint sie wohl Chur] bezeichnet, zu beziehen. Denn Nicole erzählt im Laufe des Gesprächs nicht von einem spezifischen Moment, sondern

¹⁸⁸ Dass dem Rätoromanischen als Minderheitensprache nachgesagt wird, es würde Brücken zu fremden Sprachen schlagen, ist an und für sich bemerkenswert. Die Metapher «Brücken schlagen» meint in diesem Zusammenhang, dass bereits bestehendes Sprachwissen beim Lernen einer weiteren Sprache einfließt und dadurch hilfreich ist. Von einer Kleinsprache wie dem Romanischen würde man dies jedoch kaum erwarten, viel eher werden solche Benefits den Weltsprachen Spanisch und Englisch nachgesagt. Auch die Fremdsprachendidaktik greift auf diese Metapher zurück und richtet ihre Lehrmittel je länger desto mehr nach diesem Prinzip aus, indem gefragt wird, welche Sprachen die Kinder kennen haben und inwiefern man gewisse Erfahrungen aus diesem Lernprozess nutzen kann, um das Erlernen einer weiteren Sprache zu erleichtern (vgl. z. B.: Gerber 2017, 1–2).

erwähnt verschiedene Erlebnisse, in denen Schweizerdeutsch zu ihrer Kommunikationssprache wurde. Daher wird ihr wohl schon vor dem Sprachraumwechsel nach Chur allmählich bewusst geworden sein, dass Romanisch – insbesondere wohl das Puter – für eine erfolgreiche Kommunikation in vielen Situationen nicht ausreicht und sie hier Schweizerdeutsch oder Standarddeutsch verwenden muss. Schon der Alltag in Dorf-SN, wo Nicole das Gymnasium absolvierte, war vom Schweizerdeutschen dominiert:

Lo: [düraunt il gimnasi a vschinauncha-SN] Damals [während des Gymnasiums in Dorf-SN] m'ho do in ögl simplamaing cha d'he_cun que ist mir einfach aufgefallen, dass ich_dadurch, cha d'eiran alura apunto in Engiadin'Ota a dass sie dann im Oberengadin in Dorf-SN vschinauncha-SN cha d'he_il minchadi uschnà waren, dass ich_sonst war der Alltag eben d'eira apunto adüna il rumauntsch il minchadi immer das Romanische der Alltag und e tuot in üna vouta sü vschinauncha-SN d'eira plötzlich in Dorf-SN war wirklich nur noch propcha be pü auncha todas-ch (Z. 187–190). Deutsch (Z. 187–190).

Nicoles Erkenntnis, dass sie «mit Romanisch nicht weiterkomme», wird sich seit dem Übergang ans Gymnasium in Dorf-SN allmählich manifestiert haben. Sie spürte, dass Romanisch als Schul- und Alltagssprache zusehends an Bedeutung verlor und sie stattdessen Schweizer- oder Standarddeutsch sprechen musste. Dabei ergriff sie ein Gefühl der Angst, ihre «gute Basis» zu «verlieren»: «[quella vouta] vaivi ün pô scu temma: "Ou na, uossa perdi il rumauntsch"» («[damals] hatte ich ein wenig wie Angst: "Ou nein, jetzt verliere ich das Romanische"») (Z. 193–194).

Nicoles Bedenken, dass sie das Romanische möglicherweise «verlieren» könnte, gingen mit der Erkenntnis einher, dass sie mit ihrer Muttersprache, dem Puter, «nicht weiterkommt». Als sie nach der Matura vom Engadin ins vorwiegend deutschsprachige Chur zog, das sie mit *oura cò* 'hier draussen' lokalisiert, scheint sich ihre Erkenntnis der Unzulänglichkeit des Romanischen fernab des Engadins erhärtet zu haben. Die Verwendung von *oura cò* impliziert, dass es ein «cuint» ('Drinnen') gibt, was für Nicole zweifelsohne das Engadin darstellt¹⁸⁹. Durch diese beiden Kategorien trennt sie das Engadin, «cuint», vom deutschsprachigen Chur, «cuour» ('Draussen'). Und während sie («da draussen») mit dem Romanischen «nicht weiterkommt», kann sie diese Sprache «cuint», im Engadin, in den meisten Situationen anwenden. Ihre Einstellungsäußerung, dass sie mit dem Romanischen ausserhalb des Engadins «nicht weiterkommt», ist insofern bemerkenswert, als Nicole an und für sich bereits im

¹⁸⁹ Mit *oura cò* 'hier draussen' bezeichnen die Engadiner*innen den deutschsprachigen Raum Chur, in dem sie sich gerade befinden, während das Engadin mit *cuint* 'drinnen' bezeichnet wird. Adam (2022) beschreibt in ihrer Dissertation, wie linguistische Laien in Graubünden ihre Sprachregionen gegenüber fremden Regionen wahrnehmen und bezeichnen. Konzeptionelle Metaphern würden gebraucht, um den Raum mental zu organisieren. «Drinnen» würde mit ländlichen Umgebungen wie Tälern, etwa dem Engadin, dem Prättigau, dem Rheinwald oder der Surselva assoziiert. Städtische Gebiete – teilweise explizit deutschsprachiges Gebiet um die Stadt Chur – würden hingegen mit «draussen» assoziiert. Weitere binäre Begriffspaare, die häufig Verwendung finden, um Sprachregionen zu beschreiben, sind «oben» und «unten» sowie «hinten» und «vorne» (Adam 2022, 485–488).

Engadin, in Dorf-SN, und nicht erst in Chur mit dem Romanischen an Grenzen gestossen ist. In Dorf-SN musste sie sich ans Schweizerdeutsche im Alltag sowie an das Standarddeutsche in der Schule gewöhnen. Als sie dann aber nach Chur an die PHGR ging, veränderte sich ihr Sprachgebrauch wieder zugunsten des Romanischen. Nun konnte sie mit ihren Freund*innen sowie im Studium wieder Romanisch sprechen. Daher stellt ihre Aussage, dass sie durch den Sprachraumwechsel gespürt habe, dass sie mit dem Romanischen «nicht weiterkommt», einen leichten Widerspruch zu ihren tatsächlichen sprachlichen Erfahrungen dar. Dass ein Sprachraumwechsel identitäre Prozesse (unter anderem Veränderungen der eigenen Spracheinstellungen durch die persönliche Besinnung auf die eigene Sprache, was über sie gedacht und wie zu ihr gestanden wird) mit sich zieht, zeigen auch andere sprachbiografische Untersuchungen¹⁹⁰. Insofern ist es erklärbar, dass Nicole ihre Einstellung gegenüber dem Romanischen erst durch den Umzug nach Chur «plötzlich» realisiert hat.

¹⁹⁰ Vgl. dazu z. B. die Untersuchung von Fux et al. (2016), die zeigt, dass der erwartete Wechsel der Hauptsprache bei Rätoroman*innen nach dem Übertritt in weiterführende Schulen und/oder ins Berufsleben teilweise ausbleibt und die 20-30-Jährigen weiterhin Rätoromanisch sprechen, obwohl sie ausserkantonale Ausbildung oder Erwerbstätigkeit nachgehen. Fux et al. folgern aus diesen Beobachtungen, dass sich die romanische Identität beim Sprachraumwechsel in bestimmten Milieus verstärkt (Fux et al. 2016, 146).

6.4.5 Fazit und Vergleich mit anderen Interviews

Nicole wächst romanischsprachig auf, wobei sie in den ersten Jahren ihres Lebens kaum mit anderen Sprachen in Kontakt kommt. Ihren Eltern schreibt Nicole eine Schlüsselfunktion in Bezug auf ihre Erstsprache zu, denn durch sie habe sie eine «gute Basis» im Romanischen erhalten. Bei den ersten Versuchen, das in der Schule gelernte Deutsch auf der Strasse anzuwenden, kam es zu sprachlichen «Konflikten», und auch die institutionell bedingten Übergänge in die Sekundarschule und ans Gymnasium verbindet Nicole sprachlich mit «grossen Mühen». Insbesondere das Standarddeutsche fällt Nicole schwer und sie gewöhnt sich nur langsam an diese Unterrichtssprache. Im Laufe ihres Lebens lernt sie in der Schule zahlreiche Fremdsprachen, mehrsprachig fühlt sie sich trotzdem nicht, weil sie nie das Gefühl hat, allein durch den Unterricht wirklich «in Kontakt» mit diesen Sprachen zu sein. Nicole ist denn auch dezidiert der Meinung, dass eine Fremdsprache nur begrenzt in der Schule erlernt werden könne. Lernwirksamer erwiesen sich für sie die Arbeit als Serviceangestellte in einem italienisch geprägten Umfeld sowie ein längerer Fremdsprachaufenthalt in Australien. Ihre Erfahrungen mit (Mehr-)Sprachigkeit verband Nicole lange Zeit mit «Konflikten», «Mühen» und «Schwierigkeiten». Diese problembehaftete Perspektive scheint sich durch die Ausbildung an der PHGR verändert zu haben. Dort wird dem Romanischen in seinen Varietäten eine hohe Bedeutung beigemessen. Ausserdem ist Romanisch für Studierende des zweisprachigen Diploms zu einem grossen Teil eine beurteilungsrelevante Sprache. Hier wirkt Nicoles hohe Sprachkompetenz vorteilhaft und auch ihre sprachliche Identität als romanischsprachige Person kann sie nun entfalten. Die Aussicht auf eine Anstellung als Primarlehrperson in einem romanischsprachigen Dorf im Engadin gibt Nicole auch längerfristig die Möglichkeit, Romanisch täglich zu verwenden. Sobald das Romanische für Nicole wieder die Funktion der «Basis» als bedeutendste Sprache einnehmen kann, werden die Konflikte voraussichtlich gelöst und die Mühen überwunden sein.

Nicole zeigt in ihrer Erzählung eine tiefe Verbundenheit mit dem Romanischen, insbesondere mit dem Idiom Puter. Diese Sprache hat für sie persönlich eine emotionale – und durch ihre Ausbildung zur angehenden Lehrperson auch funktionale – Bedeutung. Im Gegensatz zu anderen Interviewten (z. B. Armon Balestra, Ottavio Camenisch), die sich ebenfalls als Romanischsprachige positionieren, äussert Nicole wenig Handlungsabsichten, um diese Sprache auf regionaler oder kantonaler Ebene zu fördern. Sie zeigt wenig öffentliches Engagement in Bezug auf die Sprache, obwohl sie persönlich ein hohes Commitment dem Romanischen gegenüber einnimmt, was sich einerseits an ihrer emotionalen Nähe zu ihrer Muttersprache zeigt, andererseits aber auch daran, dass sie – wo immer möglich – Romanisch als Kommunikationsmittel wählt – auch im Kontakt mit Personen eines anderen romanischen Idioms. Im Sprachdiskurs

zu *Pride and Profit* (vgl. Duchêne & Heller 2012) kann Nicoles Erzählung trotz ihrer tiefen Verbundenheit mit der romanischen Sprache kaum als *pride*-Diskurs gelesen werden, denn Stolz in Bezug auf ihre Sprachigkeit bringt sie in ihrer Erzählung kaum zum Ausdruck, viel zu sehr haben ›Konflikte‹ und ›Mühen‹ ihr das Leben mit dem Deutschen erschwert. *Profit* könnte insofern gelesen werden, als durch die zweisprachige Ausbildung zur Primarlehrperson die Möglichkeit einer beruflichen Perspektive geschaffen wird. Dieses Verständnis steht ihrer bisherigen Einstellung in Bezug auf das Romanische entgegen, wonach sie diese Sprache nicht weit bringt.

Nicoles Erzählung zeigt deutlich, wie das Thema Mehrsprachigkeit bei ihr hervorgerufen ist und die verbreitete Meinung hinterfragt, alle Romanischsprachigen seien zweisprachig. Zwar ist sie in dem Sinne zweisprachig, als sie zwei (oder sogar mehr) Sprachen verwendet. Ihre Identifikation beschränkt sich jedoch auf das Romanische. Sie selbst nimmt sich deshalb nicht als zweisprachig oder gar als mehrsprachig wahr.

Positionierungen:

- Ich als Romanischsprachige
- Ich als Unterrichtsexpertin

Spracheinstellungen:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| • Romanisch ist meine Basis | (Erstsprache durch Mutter und Vater) |
| • Romanisch hilft, andere Sprachen zu lernen | (Italienisch, Französisch, Spanisch) |
| • Romanisch bringt mich ›nicht weiter‹ | (Konflikt, sobald höhere Schulstufe) |

Aufgenommene regionale und lokale Sprachdiskurse:

- | | |
|----------------------------------|---|
| • Romanisch als Schlüsselsprache | (Romanisch als Basis, um andere Sprachen zu lernen) |
| • Pride – Profit | (Kaum <i>pride</i> , wenig <i>profit</i>) |

6.5 Simona Caspani – «Rumauntsch nu d'eira scu pü uschè cool»¹⁹¹

Simona Caspani wächst in Dorf-SN auf, einer grösseren Gemeinde im Oberengadin. Das Oberengadin gilt seit anfangs des 20. Jahrhunderts als stark germanisiert, was sich darin zeigt, dass der Anteil an Romanischsprachigen seit langem rückläufig ist. Laut der Gemeindeverwaltung gelten noch 17 % der Bevölkerung als rätoromanisch, während der Grossteil der Bevölkerung (61 %) deutschsprachig ist¹⁹². Nebst dem immer dominanter werdenden Schweizerdeutschen sind auch andere Spracheinflüsse zu beobachten. Insbesondere das Italienische hat sich als starke Sprachgemeinschaft etabliert und so sprechen heute fast genauso viele Menschen im Dorf Italienisch (15 %) wie Rätoromanisch (17 %). Sieben Prozent der Dorfbevölkerung geben eine andere Sprache als die drei genannten an (vgl. Homepage Dorf-SN, aufgerufen am 28.02.2022¹⁹³). Der Einfluss des Italienischen ist zum einen den vor allem aus wirtschaftlichen Gründen zugezogenen Menschen aus den beiden angrenzenden italienischsprachigen Südtälern Graubündens, dem Puschlav und dem Bergell, zuzuschreiben. Die beiden italienischen Varietäten, der Puschlaver Dialekt «Pus'ciavin» und der Bergeller Dialekt «Bregagliot», sind im Dorf und der umliegenden Region regelmässig zu hören. Zum anderen gilt Italienisch als Kommunikationssprache zwischen Gastarbeiter*innen, Tourist*innen und Grenzgänger*innen. Nebst den Italienischsprachigen gibt es seit vielen Jahren auch eine grössere portugiesischsprachige Gemeinschaft in der Region. Die soziolinguistische Situation präsentiert sich in diesem Dorf als sehr heterogen und die Sprach- und Bildungspolitik ist besonders gefordert. Im Jahre 1996 nahm der Druck der meist nicht romanisch-sprechenden Eltern auf die traditionelle romanischsprachige Schule zu. Der Ruf nach einer deutschsprachigen Schule wurde lauter. Als Antwort auf die Bedürfnisse einer grossen Mehrheit in der Gemeinde, die deutsche Sprache zu stärken, ohne das Romanische zu vernachlässigen, wurde im selben Jahr in Dorf-SN das zweisprachige romanisch-deutsche Schulmodell in Graubünden lanciert¹⁹⁴. Seither wird in Dorf-SN vom Kindergarten bis in die neunte Klasse sowohl auf Romanisch als auch auf Deutsch nach dem Modell der frühen Immersion¹⁹⁵ unterrichtet. Verschiedene Begleitstudien

¹⁹¹ («Romanisch war irgendwie nicht mehr so cool»)

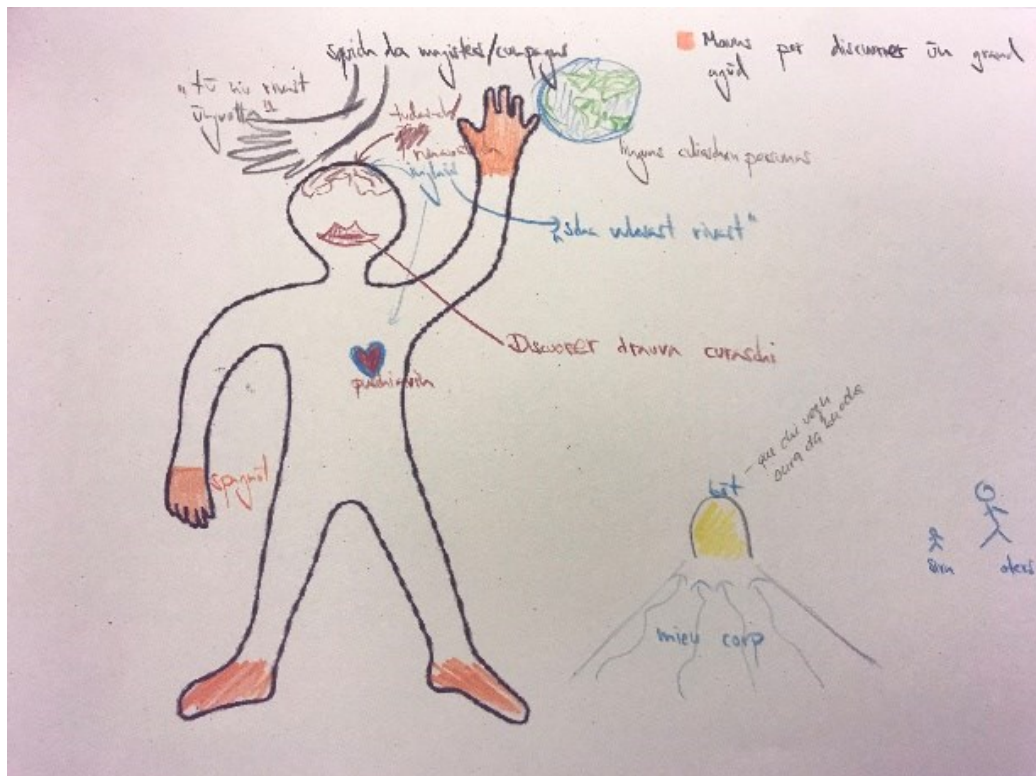
¹⁹² Die Gemeinde basiert sich auf die Zahlen der letzten Volkszählung im Jahr 2000.

¹⁹³ Aufgrund der Anonymisierungsvorschriften wird die Homepage des Dorfes sowie der Dorfschule hier nicht weiter ausgeführt, sowie an einzelnen Orten auf die Angabe einzelner Quellen verzichtet.

¹⁹⁴ Seit der Einführung der zweisprachigen Schule in Dorf-SN sind bis heute insgesamt neun zweisprachige Schulen in Graubünden entstanden, sechs davon allein im Oberengadin, wobei mit Maloja eine zweisprachige italienisch-deutsche Schule geschaffen wurde. 2001 hat das Amt für Volksschule und Sport Richtlinien zur Führung von zweisprachigen Klassen erlassen, welche Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Realisationsmöglichkeiten von zweisprachigen Schulen bzw. Klassenzügen regeln. Im Vernehmlassungsentwurf für die Totalrevision des Schulgesetzes vom April 2009 werden in Art. 32 zweisprachig geführte Schulen und Klassen explizit erwähnt. Vgl. dazu Todisco et al. (2011, 15–17).

¹⁹⁵ Unter einer *frühen Immersion* versteht die Schule Dorf-SN, was Cathomas (2005) als *Zwei-Weg-Immersion* beschreibt. Diese Form des immersiven Unterrichts ist laut Cathomas «eine Kombination aus Zweitsprachenunterricht für Minderheitenkinder und Zweitsprachenunterricht für Kinder der Majorität. Die jeweils andere Sprache ist nicht nur

der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Graubünden zeigen den sprachlichen, aber auch den übersprachlichen Erfolg dieses Modells¹⁹⁶. Im Laufe der Zeit wurde das Rätoromanische wieder stärker als Ressource wahrgenommen. So hat die Bevölkerung im Jahre 2004 einem Gesetzesartikel in der Gemeindeverfassung zugestimmt, in welchem das Romanische nebst dem Deutschen als offizielle und äquivalente Sprache der Gemeinde festgeschrieben wurde (vgl. Homepage Schule Dorf-SN, aufgerufen am 12.02.2022).



Unterrichtsfach, sondern sie wird zum Unterrichtsmedium. Das sprachliche Ziel dieser Programme ist eine hohe additive Zweisprachigkeit in einer Minderheitensprache und parallel dazu in einer dominanten Sprache» (Cathomas 2005, 113).

¹⁹⁶ Vgl. hierzu den Evaluationsbericht der Universität Freiburg (Brohy et al. 2000) sowie die Studie zur Schreibkompetenz von Schülerinnen und Schüler 5. Primarschulklassen in Graubünden (Gross & Flepp 2012).

6.5.1 Kurzbiografie

Simona Caspani wurde im Jahr 2000 in Dorf-SN geboren und wuchs in einer Familie auf, in welcher hauptsächlich der *Pus'ciavin* gesprochen wird. Sowohl ihr Vater als auch ihre Mutter stammen aus dem Puschlav, weshalb diese Sprache zuhause dominant ist. Auch Fernseh- und Radiosendungen wurden vorwiegend auf Italienisch konsumiert (Z. 339–354). Simonas Vater ist Sekundarschullehrer in Dorf-SN, ihre Mutter engagiert sich mit künstlerisch-kulturellen Projekten im Dorf. Im Laufe der Jahre verwendete Simona immer mehr schweizerdeutsche Wörter, wenn sie mit ihrer jüngeren Schwester oder ihrem älteren Bruder sprach. Da sei jeweils ein starkes *mis-chot* 'Gemisch' (Z. 8; Z. 135–138) entstanden. Simona wurde in den zweisprachigen Kindergarten im Dorf eingeschult, wo sie Romanisch – womit Simona über das ganze Interview hinweg das Idiom des Oberengadins Puter meint – lernte. «Sainza penser» («Ohne zu denken»), habe sie diese Sprache gelernt und schon bald gut beherrscht (Z. 9–13). Von da an sprach Simona mit ihren Freund*innen Romanisch. Während der gesamten Primarschulzeit sei Romanisch die übliche Umgangssprache zwischen ihr und ihren Kamerad*innen gewesen (Z. 164–171). Den Übergang auf die vorwiegend deutschsprachige Oberstufe beschreibt Simona als schwierig. Ihr sei die Umstellung der Unterrichtssprache auf Deutsch – vor allem im Fach Mathematik – schwergefallen (Z. 27–34). Hinzu kamen stigmatisierende Erfahrungen aufgrund ihres *pus'ciavin*-sprachigen Hintergrunds (Z. 35–51). Diese Erlebnisse schüchterten sie ein, und so nahm Simona fortan ihre Mehrsprachigkeit nicht mehr als Ressource, sondern als Hindernis wahr. Auf dem Pausenplatz und auch ausserhalb der Schule sprach sie seit dem Übergang auf die Oberstufe vorwiegend Schweizerdeutsch, denn Romanisch sei plötzlich «irgendwie nicht mehr so cool» gewesen (Z. 163–171). Nach der Sekundarschule setzte Simona ihren Bildungsweg an der Fachmittelschule im gleichen Dorf fort. Dort sprach ein Grossteil ihrer neuen Kolleg*innen kaum Romanisch, sodass auch Simona diese Sprache zunehmend selten verwendete. Einzig mit ihren beiden besten Freundinnen sowie mit einzelnen Kolleginnen aus dem Unterengadin habe sie weiterhin ab und zu Romanisch gesprochen, was dazu führte, dass sie ihr Oberengadiner Idiom Puter mit der Varietät des Unterengadins, Vallader, zu mischen begann (Z. 189–201). Insgesamt sei ihre Romanischkompetenz während der Zeit an der Fachmittelschule stark gesunken¹⁹⁷, während sie sich immer mehr ans Standard- und ans Schweizerdeutsche gewöhnte. Nach der Fachmittelschule meldete sich Simona, nach reichlicher Überlegung, an der

¹⁹⁷ Simonas Wahrnehmung bezüglich ihrer Romanischkompetenz ist bemerkenswert, denn am Ende ihrer Schulzeit an der Fachmittelschule wurde sie von mir im Rahmen eines Forschungsprojekts der PHGR, an welchem ich mitarbeitete (vgl. Gregori & Kaufmann-Henkel 2017), auf ihre Sprachkompetenz hin untersucht. Ich erinnere mich, dass Simona eine sehr hohe rezeptive sowie aktive Sprachkompetenz zeigte. Auch ihre Sprachkompetenz in diesem Gespräch ist hoch. Ihre mündliche Ausdrucksweise enthält gewisse Interferenzen aus dem *Pus'ciavin*, sei dies ihr Akzent, lexikalische Besonderheiten oder leichte grammatikalische Ungereimtheiten. Insgesamt würde ich sie aber als fließende Sprecherin mit einem breiten rätoromanischen Wortschatz einschätzen.

Pädagogischen Hochschule Graubünden für den einsprachigen Studiengang¹⁹⁸ an. Hier hofft sie darauf, ihre Deutschkompetenz vertiefen und festigen zu können.

¹⁹⁸ Die Pädagogische Hochschule Graubünden bietet die Möglichkeit, das Studium einsprachig (deutsch) oder zweisprachig (deutsch-romanisch) / (deutsch-italienisch) zu absolvieren.

6.5.2 Interviewsituation und Gesprächsablauf

Beim Zusammenstellen des Samples wurde darauf geachtet, auch Personen zu berücksichtigen, die einen italienischsprachigen Hintergrund haben, um die Varianz des Feldes besser abzubilden und so dem theoretischen Sampling¹⁹⁹ näherzukommen. Gerade im Oberengadin gibt es viele Menschen, die zuhause Italienisch oder einen italienischen Dialekt sprechen, und ich war überzeugt, dass junge Puschlaver*innen, die im Engadin aufgewachsen sind, meine Perspektive auf die Fragestellung erweitern würden. Mit ihrem italienischen Dialekt sprechen sie nämlich gleich zwei Minderheitensprachen: einmal den Puschlaver Dialekt *Pus'ciavin* und dann das romanische Idiom Puter. Ich traf Simona Caspani bei mir zuhause in Chur. Nach einem einführenden persönlichen Gespräch auf Romanisch habe ich ihr angeboten, ihre Erzählung auf *Pus'ciavin* zu beginnen. Dies hat sie jedoch entschieden abgelehnt, sodass wir unser Gespräch auf Romanisch weiterführten.

Die Aufgabenstellung, das Sprachenportrait anzufertigen, schien Simona zu behagen. Sie hat sogleich angefangen, mit Farbstiften zu zeichnen. Dabei entstand ein farbiges Bild mit vielen Elementen ausserhalb ihrer Silhouette. Auf ihr Sprachenportrait nahm Simona während ihrer Erzählung immer wieder Bezug. Sie erzählte vorwiegend chronologisch von ihrer Geburt bis zum heutigen Zeitpunkt, welche Erfahrungen sie mit Sprache(n) gemacht hat. Dabei überwogen Erzählungen, welche ihre Unsicherheit, ihre Inkompetenz und ihre Angst, sprachlich nicht zu genügen, thematisierten. Ihre vorwiegend negativen Erlebnisse in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit sowie ihre diesbezüglich emotional negativ behafteten Konnotationen berührten mich. Nach zwölf Minuten kam sie zu einem Abschluss. Die immanenten Nachfragen dauerten noch einmal rund fünf Minuten, wobei ich mich schwertat, Fragen zu formulieren. Aufgrund ihrer negativen Gemütslage und der emotional belastenden Erlebnisse wollte ich ihr mit meinen Fragen nicht zu nahetreten. Die exmanenten Nachfragen fielen mir wieder leichter, und so ergab sich noch einmal ein angenehmes Gespräch. Während sie in ihrem narrativen Teil vor allem ihre Kindheit beschrieb, ging sie im Nachfrageteil vermehrt auf die Zeit nach ihrem Fachmittelschulabschluss ein. In einem Zwischenjahr in Australien scheint sich ihre Einstellung in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit verändert zu haben, und so brachte Simona zum Ausdruck, dass sie diese heute grundsätzlich positiv wahrnimmt und dass sie generell an Sicherheit gewonnen habe. Nach 43 Minuten beendeten wir die Aufnahme.

¹⁹⁹ Das *theoretische Sampling* wurde von Glaser & Strauss für die qualitative Sozialforschung entwickelt. Bei der Auswahl der Stichprobe ist nicht Repräsentativität das Ziel, sondern eine dem Erkenntnisinteresse entsprechende typische Auswahl einzelner Fälle (Lamnek & Krell 2016, 362). Vgl. dazu auch Kapitel 5.1.

6.5.3 Positionierungen in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit

Simona Caspani präsentiert sich in ihrer Erzählung insgesamt als bescheidene, eher unsichere Person. Ihre Unsicherheit macht sie an diskriminierenden Erfahrungen im Laufe ihres Lebens fest, welche dazu beigetragen haben, dass sie sich auch als «Person ohne Sprache» fühlt. Simona konstruiert sich im ersten Teil der Erzählung vorwiegend als «*pus'ciavin*-sprachige Person», dann auch als «diskriminierte Person» und als «Person ohne Sprache». Ihre Haupterzähllinien bewegen sich rund um die Themen *Unsicherheit*, *Diskriminierung* und *Angst*, wobei sie ihre negativen Erfahrungen hauptsächlich im Schulsystem verortet. Im Folgenden werden die drei stärksten Positionierungen rekonstruiert.

«Ich als *pus'ciavin*-sprachige Person»

Simona beginnt ihre Erzählung mit einer deutlichen Verortung ihrer Muttersprache im familiären Kontext. Sie stellt klar, dass zuhause *Pus'ciavin* gesprochen wird:

Jo aso eau d'he jo a chesa d'heja adüna Ja, also ich habe ja zuhause immer *Pus'ciavin*
discurrieu *pus'ciavin* (Z. 2–8). gesprochen (Z. 2–8).

Mit *jo* 'ja' im Sinne einer resümierenden Feststellung²⁰⁰ beginnt Simona ihre Erzählung. Das zweite *jo* unterstreicht die Selbstverständlichkeit, mit der Simona ihre Erstsprache zuhause verortet. Es ist aber auch möglich, dass Simona mit *jo* an mein Vorwissen über ihre sprachliche Situation zuhause, im Sinne von «Du weißt ja», anknüpft. Nachdem sie sich zu Beginn ihrer Erzählung – auch mit Hinweis auf ihr Sprachenportrait – als «*pus'ciavin*-sprachige Person» verortet, nimmt sie diese Positionierung auch im Laufe ihrer Erzählung immer wieder ein.

Che vulaivi auncha dir? Jo il *pus'ciavin* d'heja Was wollte ich noch sagen? Ja, das *Pus'ciavin*
zieva fat auncha cò cul cour, que es halt la habe ich nachher noch hier mit dem Herzen
lingua ch'eau pens e hai culla lingua rivi da gemacht, das ist halt die Sprache, in der ich
m'exprimer mieus sentimaints (Z. 64–66). denke, und ja mit der Sprache kann ich meine
Gefühle ausdrücken (Z. 64–66).

In diesem Ausschnitt nimmt Simona Bezug auf ihr Sprachenportrait und erklärt, weshalb sie ihre Muttersprache *Pus'ciavin* als Herzenssprache darstellte. Die emotionale Verbundenheit mit dem *Pus'ciavin* zeigt erneut ihre Positionierung als «*pus'ciavin*-sprachige Person». Ihre Herzenssprache verbindet Simona aber nicht nur mit einer affektiven Komponente, den *sentimaints* 'Gefühlen', sondern auch mit einer kognitiven, die sie mit *la lingua ch'eau pens* 'die Sprache, in der ich denke' ausdrückt. Kognitiv bewertet Simona das *Pus'ciavin* als ihre am besten beherrschte Sprache,

²⁰⁰ *Jo* könnte hier im Sinne von 'nun' verwendet worden sein. Duden: «'nun' leitet in isolierter Stellung am Satzanfang eine als wichtig erachtete Aussage, eine Folgerung, eine resümierende Feststellung oder Ähnliches ein oder bildet den Auftakt zu einer situationsbedingten Frage» (Duden, Abs. 5, aufgerufen am 05.01.2023). Ähnliche Initialwörter kennen auch andere Sprachen. Zum Beispiel im Englischen: 'Well, I think...'

weshalb sie diese Sprache ihren Kindern weitergeben wolle (Z. 428–431). Ihre Fähigkeit, sich auf Romanisch auszudrücken, relativiert sie durch «mm hai, que vo schon, ma...» («mm ja, das geht schon, aber...») (Z. 66). Auf Romanisch würde das zwar «schon gehen», jedoch wird deutlich, dass Simona das *Pus'ciavin* bevorzugt. Trotzdem scheint sie sich dafür zu entschuldigen, dass sie *Pus'ciavin* spricht: «que es halt la lingua» («das ist halt die Sprache»). Das Wort *halt* relativiert die Bedeutung, welche sie dieser Sprache zuvor zugeschrieben hat. *Halt* kann aber auch ein Hinweis darauf sein, dass Simona das *Pus'ciavin* nicht als «vollwertige Sprache» betrachtet, denn später im Interview beschreibt sie ihren Puschlaver Dialekt explizit als *üngüna lingua* 'keine Sprache' (Z. 77). Diese Einschätzung basiert auf der Erfahrung, dass *Pus'ciavin* auf amtlichen Dokumenten nie aufgeführt wird und sie so ihren Dialekt, zum Beispiel in Formularen, nie auswählen könne (Z. 75–84). Obwohl sie diese Sprache mit *halt* relativiert, bekennt sich Simona deutlich als «*pus'ciavin*-sprachige Person». Ob sie sich als solche auch der Tatsache Puschlav zugehörig fühlt, wurde im Nachfrageteil erfragt:

F: Uossa ähm pensains üna vouta cha tü F: Jetzt ähm stellen wir uns einmal vor, dass du
füssast giò Turich [mhm] e qualchün at in Zürich wärscht [mhm] und jemand fragt dich:
dumanda: "Simona, dinuonder est tü?" Che "Simona, woher kommst du?" Was würdest du
dest per üna risposta? antworten?

S: /(lachend) Da vschinauncha-SN [F: Da S: /(lachend) Aus Dorf-SN. [F: Aus Dorf-SN] Ja
vschinauncha-SN] Hai que schon. Hai. Hai. Jo das schon. Ja. Ja. Ja eigentlich_ das ist auch
insè_ que es eir darcho uschè üna dumanda, wieder so eine Frage, so ein wenig. Eigentlich
uschè ün pô. Insè am sa_ hai la Val Puschlev nu fühl_ ja die Val Poschiavo kenne ich jetzt auch
cugnuoschi uossa neir uschè bgers. Hai mia nicht so viele. Ja meine Familie, so ein paar
famiglia, uschè ün pêr singuls. Ma uschigliö na einzelne. Aber sonst nicht viele und halt ja im
bger e halt hai in Engiadina as cugnuoscha halt Engadin kennt man mehr, weil man dort
dapü, perche cha s'es creschieu sü e hai. [F: aufgewachsen ist und ja. [F: Mhm, du fühlst
Mhm, tü at saintast eir scu Engiadinaisa?] Que dich auch als Engadinerin?] Das nicht.
na. /(lachend) Que neir. Nu se/. [F: und S: /(lachend) Das auch nicht. Weiss nicht/. [F:
lachen] Jo uschè mez. (2) Que es auncha greiv, und S: lachen] Ja so halb. (2) Das ist noch
que nu d'heja auncha mê propi penso. [Mhm] schwierig, das habe ich noch nie überlegt.
Jo nu savessi uossa dir. Uschè mez mez. Que [Mhm] Ja könnte ich jetzt nicht sagen. So halb
schon. Hai (Z. 359–367). halb. Das schon. Ja (Z. 359–367).

Simona verhandelt in diesem Passus unseres Gesprächs ihre Zugehörigkeit zur Val Poschiavo und dem Engadin – genauer dem Dorf-SN. Ihr erster Impuls ist, dass sie sich als SNERin fühlt. Dies sagt sie lachend, was ihre Unsicherheit diesbezüglich zum Ausdruck bringt. Sie merkt sogleich, dass ihre Aussage, sie sei aus Dorf-SN, nicht gänzlich ihrem Gefühl entspricht. Simona überlegt und argumentiert dann, warum sie sich nicht als Puschlaverin fühlt. Dort kenne sie weniger Menschen, dort sei sie nicht aufgewachsen. Als ich meine Folgerung aus dieser Erklärung darlege, «Mhm, tü at saintast eir scu Engiadinaisa?» («Du fühlst dich auch als Engadinerin?»), verneint sie sofort. Wenn

überhaupt, fühlt sich Simona dem Dorf-SN zugehörig und nicht dem gesamten Engadin. Bei dieser Antwort lacht sie und realisiert, dass sie sich weder ganz als Puschlaverin noch ganz als Engadinerin fühlt. Auch explizit drückt Simona ihre Unsicherheit mit *nu se* 'weiss nicht' aus. Nach einer Überlegungspause beurteilt sie diese Frage als *greiv* 'schwierig', sie habe noch nie darüber nachgedacht. Daher könne sie es 'nicht sagen'. Am Schluss bilanziert Simona, dass sie sich «*uschè mez mez*» («so halb halb») beiden Seiten zugehörig fühlt. Obwohl Simonas Meinung bezüglich ihrer Zugehörigkeit hier uneindeutig bleibt, wird klar, dass sie sich im Kontext unseres Gesprächs grundsätzlich nicht als Puschlaverin versteht, sich aber trotzdem als «*pus'ciavin*-sprachige Person» darstellt.

«Ich als diskriminierte Person»

Eine von Simonas Haupterzähllinien zieht sich entlang diskriminierender Erlebnisse in Zusammenhang mit ihrer (Mehr-)Sprachigkeit. So erzählt sie von verschiedenen demütigenden Erfahrungen im Laufe ihrer Schulzeit. Die ersten prägenden Erfahrungen dieser Art machte Simona in der dritten und der vierten Klasse:

[...] *ma uschè in terza e quarta classa vaivi üna* [...] aber so in der dritten und vierten Klasse
magistra chi_ hai ella nu d'eira propi la pü hatte ich eine Lehrerin, welche_ ja sie war
flotta. E hai lo d'heja clappo temma. Eau nu se, nicht gerade die netteste. Und ja damals
eau vaiva eir il sentimaint ch'ella vaiva pü bekam ich Angst. Ich weiss nicht, ich hatte
gugent ils scholars chi discuorran rumauntsch a auch das Gefühl, dass sie diejenigen Schüler,
chesa. E hai que=que nu d'eira bel scu die zuhause Romanisch sprachen, lieber
sentimaint (Z. 15–18). mochte. Und ja das=das war nicht so schön als
 Gefühl (Z. 15–18).

Der Umgang mit dieser in diesem Erzählausschnitt dargestellten Lehrperson hat Simona offensichtlich nachhaltig geprägt, denn das Gefühl von Angst, dessen Ursprung sie in diesen erniedrigenden Erlebnissen sieht, scheint bis heute anzuhalten. Auf ihrem Sprachenportrait stellt Simona ihre 'Angst zu kommunizieren' – wobei sich dies insbesondere in einer Fremdsprache manifestiert – in Form einer grossen, schwarzen Hand dar. Sie erzählt von ihrem Gefühl, aufgrund ihres nicht romanischsprachigen Elternhauses weniger geschätzt worden zu sein und dass sie dies verletzt habe. Romanisch stellt für Simona eine früh erlernte Zweitsprache dar, die sie bereits im Kindergarten sehr gut und sehr häufig sprach. Als sie in der dritten Klasse zu der erwähnten Lehrperson kam, musste Simona spüren, dass weder ihre Sprachkompetenz noch ihr Sprachgebrauch, sondern allein ihr sprachlicher Hintergrund entscheidend war, um von ihrer Lehrperson als Romanischsprachige akzeptiert zu werden. Trotz ihrer hohen Sprachkompetenz im Romanischen und obwohl Simona damals mit allen Freund*innen Romanisch sprach, wurde sie nicht als Romanischsprachige

wahrgenommen. Simona fühlte sich dadurch minderwertig, was zur Angst, nicht zu genügen, führte und Simonas Zugehörigkeitsgefühl zu dieser Sprache erschütterte.

Weitere diskriminierende Erlebnisse machte Simona auf der Oberstufe. Während in der Primarschule ihr nicht romanischsprachiges Elternhaus relevant war, sei es in der Sekundarschule ihre Puschlaver Herkunft gewesen, welche ihren Englischlehrer dazu veranlasste, sie zu beleidigen. Im folgenden Zitat schildert Simona ein solches Erlebnis:

<p>E lo [secundara] nu d'heja_ /(lacht verlegen) Und dort [Sekundarschule] hatte ich /(lacht nu vaivi neir üna propi buna experienza/. Ähm, verlegen) hatte ich auch nicht wirklich eine hai que d'eira ün pô ün komisch magister. El gute Erfahrung/. Ähm, ja, das war ein wenig hai el_eau nu se, ma el vaiva qualchosa cunter ein komischer²⁰¹ Lehrer. Er ja er_ ich weiss quels da=dal Puschlev. Nus d'eirans in duos in nicht, aber er hatte etwas gegen diejenigen classa e quel_ aso eau nu savaiva_ aso eau nu aus=aus dem Puschlav. Wir waren zu zweit in savaiva ünGUOTta anglais e a chesa mia der Klasse_ also ich wusste nicht_ also ich mamma e mieu bap nu saun ünguotta. Mieu wusste NICHTS im Englischen und zuhause frer ho gieu anglais, ma el nun ho propi pudieu meine Mutter und mein Vater wissen nichts. güder in hai dumandas ch'eau vaiva. E hai il Mein Bruder hatte Englisch, aber er konnte magister quel d'eira propi ün nosch. Quel m'ho mir nicht wirklich helfen in, ja, bei Fragen, die eir dit, ch'eau nu fareg mê ünguotta in mia vita ich hatte. Und ja der Lehrer, der war wirklich e cha eau giareg inavous aso in=in mieu scu as ein böser. Der hat mir auch gesagt, dass ich es disch in mieu Schneggahuus, e'm retir lo e nu nie zu etwas bringen würde in meinem Leben vegn pü oura. Que ho'l dit. E hai que d'eira und dass ich mich in mein Schneckenhaus darcho uschè_ hai qualchosa chi m'ho fat mel, zurückziehen würde und nicht mehr cler, u? E lo d'heja darcho gieu il sentimaint scu herauskommen würde. Das hat er gesagt. Und in terza e quarta classa dad avair uschè scu ja das war wieder so_ ja etwas, das mich temma da discuorrer insè (Z. 35–46). verletzte, klar, oder? Und damals hatte ich wieder das Gefühl wie in der dritten und vierten Klasse, wieder so Angst zu sprechen eigentlich (Z. 35–46).</p>
--

Simona rekonstruiert in diesem Abschnitt, was ihr Englischlehrer im Unterricht scheinbar wörtlich zu ihr sagte. Dass sich Simona an die von der Lehrperson benutzten Wörter nach so langer Zeit in dieser Genauigkeit erinnert, weist darauf hin, dass sie emotional darunter gelitten haben muss. Dass diese Aussagen sie sehr verletzten, beschreibt sie in ihrer Erzählung explizit: «que ho fat mel, cler» («das verletzte mich, klar»). Die daraus entstandene Angst zu sprechen, führte dazu, dass Simona sich im Unterricht kaum noch meldete, was den Englischlehrer dazu veranlasste, sie als «Nichtsnutz» und «lebensunfähig» zu betiteln. Ein verbaler Angriff auf ihre Persönlichkeit, der umso

²⁰¹ *Komisch* wird im Schweizerdeutschen semantisch als 'seltsam', 'sonderbar' verwendet. Simona braucht dieses Wort im Romanischen als Entlehnung aus dem Schweizerdeutschen.

schmerzhafter war, als er von einer pädagogischen Vertrauensperson kam²⁰². Verglichen mit den Erfahrungen in der Primarschule, über die Simona im vorherigen Abschnitt erzählte, kommt ihre negative Wahrnehmung der Lehrperson hier noch deutlicher zum Ausdruck. Während sie die Lehrperson der dritten und vierten Klasse als nicht «*propi la pü flotta*» («wirklich die netteste») (Z. 16) bezeichnet, sagt sie von ihrem damaligen Englischlehrer, dass dieser *propi ün nosch* ‘wirklich ein böser’ (Z. 41) gewesen sei. Auch dieses Mal sei das Gefühl, das die Demütigungen durch den Lehrer in ihr ausgelöst hätten, Angst gewesen.

Beide geschilderten Erlebnisse fanden im Unterricht statt und stehen in direktem Zusammenhang mit Simonas Lehrpersonen. Simona erzählt aber nicht nur von ihren Lehrpersonen, sondern sagt, dass auch ihre Mitschüler*innen nicht zur Entspannung der Situationen beigetragen hätten. Sie hätten sie nicht «in Schutz genommen» oder sie nicht gegenüber dem Lehrer verteidigt (Z. 206–213). Insbesondere von ihren deutschsprachigen Mitschüler*innen habe sie kaum Verständnis für ihre Sprachensituation erhalten. Obwohl diese wussten, dass sie zuhause *Pus’ciavin* spreche, hätten sie kaum Rücksicht auf sie genommen und ihr oft das Gefühl vermittelt, dass sie ihretwegen den Unterricht vertändelten. Sie hätten dies nicht *tolero* ‘toleriert’ (Z. 231), obwohl sie ihre sprachlichen Umstände kannten. Simona betont zwar, dass sie diese Ausgrenzung nicht von allen Mitschüler*innen erfahren hätte, dennoch fühlte sie sich aufgrund ihrer (Mehr-)Sprachigkeit minderwertig – und dadurch teilweise nicht zugehörig. In diesem Abschnitt wird ersichtlich, dass sich Simona anhand der Differenzlinie «Sprache» selbst sowie die anderen Puschlaver Schüler*innen als «Anderssprachige» konstruiert. Während sie Mühe hatte, dem deutschsprachigen Unterricht zu folgen, hätten die Deutschsprachigen diese Schwierigkeiten «nicht gesehen», weil sie «auf Deutsch denken» (Z. 226–235). Simona bedauert den Umstand, dass Deutschsprachige die Herausforderungen Anderssprachiger – in Graubünden explizit die Minderheitenssprachgruppen – nicht erkennen und dadurch die Missstände, welche sich aufgrund sprachlicher Faktoren ergeben können, zusätzlich verstärken:

[...] aso que sun adüna ils_ quels ils Italiauns [...] also das sind immer die_ diese die u=u ils Rumauntschs chi stöglän müder sün Italienischsprachigen oder=oder die tudas-ch e na ils Tudas-chs in irgendswia_ aso Romanischsprachigen, die auf Deutsch que es rer uschènas (Z. 407–409). wechseln müssen, und nicht die Deutschsprachigen auf irgendwie_ also das ist selten so (Z. 407–409).

²⁰² Simona wird hier Opfer von beschämenden Beleidigungen in pädagogischen Interaktionen. Die Autorinnen Prenzel und Zschipke (2014) beschreiben solche Beleidigungen als «folgenreiche Form von Diskriminierung, die Einsamkeit, Angst und Lernblockaden erzeugt». Die Autorinnen halten weiter fest, dass «Menschen einander mit Sprache heftige Verletzungen zufügen können» (Prenzel & Zschipke 2014, 47).

In diesem Abschnitt spricht Simona ein in mehrsprachigen bündnerischen Kontexten übliches Sprachverhaltensmuster an, nämlich dass es immer die Italienisch- und die Romanischsprachigen sind, die sich den Deutschsprachigen anpassen müssen, während die Deutschsprachigen dies nicht «realisieren» würden. Aus dieser Aussage kann nicht geschlossen werden, zu welcher Sprachgruppe sich Simona eher zugehörig fühlt respektive ob sie sich überhaupt zu einer dieser Gruppen zählt. An anderen Stellen des Gesprächs grenzt sie sich jedoch deutlich von den Deutschsprachigen ab und stellt sich dadurch als Angehörige einer Minderheitensprache dar – sei dies aufgrund ihrer Familiensprache *Pus'ciavin* oder aufgrund ihrer Zweitsprache Romanisch. Als Vertreterin dieser beiden Minderheitensprachgruppen formuliert Simona einen konstruktiven Vorschlag, wie innerhalb des Kantons Graubünden ein grösseres Verständnis für die italienisch- und romanischsprachige Minderheit gefördert werden könnte:

<p>E eau chattess que interessant, scha_ eau nu se_ sch'els pigliessan uschè ün pêr scholars e mettessan eau nu se in Engiadina o meglider in Engiadina Bassa inua cha discuorran be quasi_ bod be rumauntsch e lura vezzane: "Hey que nun es uossa uschè üna lingua chi'd es in ün'oter pajais. Que es in nos chantun, que es be üna muntagna chi_" Hai e lura forsa realiseschane eir ün pô hai que vegn discurreiu propi e que nun es be uschè üna fantasia o</p> <p>(Z. 399–404).</p>	<p>Ich fände es interessant, wenn_ ich weiss nicht_ wenn sie so ein paar Schüler nehmen würden und diese, ich weiss nicht, ins Engadin oder besser ins Unterengadin tun würden, wo sie quasi nur Romanisch sprechen_ fast nur Romanisch und dann würden sie sehen: "Hey, das ist jetzt nicht eine Sprache aus einem anderen Land. Das ist in unserem Kanton, das ist nur einen Berg weiter_" Ja und dann realisieren sie vielleicht auch ein wenig ja, das wird wirklich gesprochen und das ist nicht nur so eine Fantasie oder (Z. 399–404).</p>
---	---

Sprachaustauschprogramme unter den Bündner Schulen sieht Simona somit als mögliche Massnahme, um den Deutschsprachigen das Romanische näherzubringen²⁰³. Implizit zeigt sie in diesem Passus, was sie über die sprachliche Situation in Graubünden weiss. Zum einen nimmt sie im Unterengadin eine stärkere Präsenz des Romanischen wahr als im Oberengadin, weshalb sie die deutschsprachigen Schüler*innen dort platziere. Diese sollten die Erfahrung machen, wie es sich anfühlt, die Unterrichts- und Umgebungssprache nicht zu verstehen respektive nicht gut zu verstehen – so wie sie dies am Anfang ihrer Schulzeit empfunden hatte. Simonas Vergleich hinkt etwas, weil sie vermutlich gute Deutsch- und Romanischkenntnisse hatte, als sie in die Oberstufe kam, während die hier angesprochenen Deutschsprachigen im Unterengadin erst einmal «realisieren» sollten, dass Romanisch überhaupt existiert. Zum anderen bringt Simona zum Ausdruck, dass sie über die geografischen Gegebenheiten in Graubünden

²⁰³ Eine Untersuchung der Pädagogischen Hochschule St. Gallen zu Sprachaustauschprogrammen auf der Primarschulstufe in der Schweiz zeigt, dass bereits zwei Kontakte zu Kindern einer anderen Sprache einen positiven Einfluss auf die produktiven Sprachkompetenzen der Schüler*innen haben (Heinzmann et al. 2019).

und den damit zusammenhängenden *Flickenteppich* ²⁰⁴ des rätoromanischen Sprachgebiets Bescheid weiss. Sie kennt aber nicht nur die sprachlichen Gegebenheiten, sondern ist sich auch im Klaren darüber, welche Sprache in Graubünden welches Prestige geniesst beziehungsweise welche Sprache in welcher Domäne relevant ist. So lassen sich ihre persönlichen diskriminierenden Erfahrungen in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit in der grundsätzlichen Wertigkeit verorten, welche Simona gegen Ende ihrer Erzählung den drei Kantonssprachen zuschreibt.

«Ich als Person ohne Sprache»

Im Folgenden soll dargelegt werden, weshalb sich Simona trotz der vielen Sprachen, die sie im Laufe ihres Lebens gelernt hat, nicht als «mehrsprachig» versteht und sich daher unter anderem auch als «Person ohne Sprachen» darstellt.

Aufgrund der Angaben zu den gesprochenen Sprachen würde jemand Simona als «mehrsprachig» bezeichnen. Zu Beginn ihrer Erzählung positioniert sie sich als «*pus'ciavin*-sprachige Person», weil sie sich dieser Sprache am meisten zugehörig fühlt. Romanisch lernte sie bereits im Kindergarten und verwendete es anschliessend viele Jahre lang regelmässig, sodass sie sich lange Zeit kompetent und wohl in dieser Sprache fühlte. Über das Deutsche wurde sie im Laufe ihrer schulischen Laufbahn zunehmend sozialisiert, sodass davon ausgegangen werden kann, dass sie heute eine hohe Sprachkompetenz im Deutschen aufweist. Englisch hat sie als Fremdsprache in der Schule gelernt und im Fremdsprachaufenthalt vertieft. Bei so vielen Spracherfahrungen ist es nicht verwunderlich, dass Simona eine (Mehr-)Sprachigkeit zugeschrieben wird. Und auch sie selbst erzählt davon, wie andere Menschen ihre Mehrsprachigkeit bewundern und sie dazu ermuntern, von dieser zu profitieren:

<p>E el [magister ill'Australia] ho eir vis ch'eu se püssas linguas e cha's stu profiter da quellas. E hai el ho propi musso cha que es scu ün=ün_ hai qualchosa chi'd es speciel e qualchosa chi t'accompagna e lo d'heja_ hai es scu tar me ieu sü üna glüsch e hai que es vaira (Z. 56–59).</p>	<p>Er [Englischlehrer in Australien] hat auch gesehen, dass ich mehrere Sprachen kann und dass man davon profitieren muss. Und ja, er hat mir wirklich gezeigt, dass es wie ein=ein_ ja etwas Spezielles ist und etwas, das mich begleitet und dort habe ich_ ja ist mir wie ein Licht aufgegangen und ja das ist wahr (Z. 56– 59).</p>
--	---

²⁰⁴ Als *Flickenteppich* wird das rätoromanische Sprachgebiet im Volksmund immer häufiger bezeichnet. Damit wird ausgedrückt, dass es sich nicht mehr um ein zusammenhängendes Sprachgebiet handelt. Vielmehr wird dieses je länger desto mehr durch germanisierte Dörfer zerklüftet. Die einzelnen, teilweise losen Teile werden mühsam durch «Brücken» miteinander verbunden – eben «geflickt». Als mögliche «Brücke» gilt das mittelbündnerische Idiom Surmiran, welches oft auch als *Brückensprache*, in leicht modifizierter Form, herangezogen wird, um sich über die Idiome hinweg zu verständigen (Coray 2008, 130). In den 1980er Jahren wurde dann auch die neugeschaffene rätoromanische Schriftsprache Rumantsch Grischun unter der Metapher der Brückensprache besprochen (Coray 2008, 136).

Jo insè chattane [ils oters] que adüna cool Ja, eigentlich finden sie [die anderen] das ((lacht leicht)) uschè, scha's so dapü linguas. immer cool ((lacht leicht)) so, wenn man mehr Eir cur ch'eau d'eir in Australia, d'eiran tuots Sprachen spricht. Auch als ich in Australien uschè: "Buoh che tü sest uschè bgeras?" Els war, waren alle so: "Buoh, was, du kannst so savaivan be l'inglais, u? (Z. 309–311). viele?" Sie konnten nur Englisch, oder? (Z. 309–311).

Obwohl sich Simona selbst in erster Linie nicht als ‹mehrsprachige› Person wahrnimmt, wurde sie sich durch die Fremdzuschreibungen der Vorteile, die sich durch ihre Sprachkenntnisse ergeben, bewusst (Z. 339–345). Simona übernimmt die ihr gegenüber geäußerten Einstellungen, dass es *speciel* 'speziell' (Z. 58), und *bel* 'schön' (Z. 94), ist, so viele Sprachen zu sprechen. Trotz dieser neugewonnenen Grundhaltung sei es «minchataunt ün pô greiv» («manchmal etwas schwierig») (Z. 94–95), mehrere Sprachen zu sprechen. Daher nehme sie gerne ihre *mauns e peis* 'Hände und Füße' (Z. 90) zu Hilfe, um sich verständlich zu machen. Dass Sprache(n) von Simona nicht nur als Ressource, sondern häufig auch als ‹Schwierigkeit› wahrgenommen werden und sie teilweise sogar zu einer ‹Person ohne Sprache› werden lassen, kommt am deutlichsten in ihrem Sprachenportrait zum Ausdruck, auf welches sie in ihrer Erzählung immer wieder Bezug nimmt. Rechts neben ihrer Silhouette hat sie dargestellt, wie ihr eigener Körper von ihrem Sprachinhalt getrennt ist und wie nur ein Bruchteil dessen, was sie eigentlich sagen möchte, jeweils ‹aus ihr heraus› (Z. 68) kommt:

[...] cò d'heja fat che ch'eau vuless insè dir e cò [...] hier habe ich das gemacht, was ich es insè mieu corp che ch'eau vuless dir e zieva eigentlich sagen möchte, und hier ist che cha vegn oura es be quel (pitschnin) [F: eigentlich mein Körper und was ich sagen lacht leicht]. Perche cha /(leicht lachend) que möchte und was danach rauskommt, ist nur hai minchataunt mauncha scu ün s-chazi da das (bisschen) [F: lacht leicht]. Weil das /(leicht plets/ per ahm propi dir che cha's vuless. E lachend) das ja manchmal fehlt wie ein que d'heja insè fat cò (Z. 66–70). Wortschatz/ um ahm wirklich das zu sagen, was man möchte. Und das habe ich eigentlich hier gemacht (Z. 66–70).

Simona erwähnt in diesem Ausschnitt explizit, dass ihr in einzelnen Situationen die Wörter fehlen, um sich ihrem Umfeld gegenüber auszudrücken. Sie fühle sich nicht ausreichend kompetent, um sich auf Romanisch, Deutsch oder Italienisch mitzuteilen. Sie sei «in mincha lingua melsgüra» («in jeder Sprache unsicher») (Z. 107–108). Das Sprachenportrait verbildlicht die Diskrepanz zwischen Ausdrucksvorstellung und Ausdrucksfähigkeit – also zwischen Körper und Inhalt²⁰⁵. Ebenfalls stellte sie ihre Unsicherheit in Form einer kleinen neben einer grossen Person dar. Simona sagt, sie vergleiche sich und ihre Sprachkompetenz immer mit anderen – meist

²⁰⁵ Inwiefern insbesondere die emotionale Komponente des Spracherlebens einer Person mit dem Körper, dem *Leib*, einer Person verbunden ist, beschreibt Busch (2017, 23). Vgl. dazu Kapitel 3.1.

Erstsprachler*innen – und habe festgestellt, dass sie immer weniger gut sprechen könne als andere (Z. 101–105). Dementsprechend ist es nicht erstaunlich, dass Simona sich schwertat, als sie sich bei der Anmeldung für die Aufnahmeprüfung ans Gymnasium respektive an die Fachmittelschule für eine Sprache entscheiden musste. *Pus'ciavin* als Dialekt stand nicht zur Auswahl und Romanisch konnte sie zwar gut, bezweifelte aber aufgrund der negativen Erfahrungen, dass ihre Kompetenzen ausreichen. Deutsch konnte sie damals noch zu wenig (Z. 72–75). Doch nicht nur dieses eine Mal bei der Aufnahmeprüfung war es für Simona schwierig, sich bei einem amtlichen Formular für eine Sprache zu entscheiden:

[...] e que es adüna, sch'euap clapp ün formular [...] und das ist immer so, wenn ich ein cun scrit sü *lingua materna*, es que adüna Formular bekomme, auf dem 'Muttersprache' uschè: "Che dessi scriver sü?" *Pus'ciavin* nun draufsteht, ist es immer so: "Was soll ich es üna lingua, italiaun la grammatica e tuot aufschreiben?" *Pus'ciavin* ist keine Sprache, que nu d'heja mê propi imprais, sun eir ida in Italienisch die Grammatik und all das habe ich lecziuns facultativas, ma que nu's po nie wirklich gelernt, bin auch in die congualer cun qualchün da la Val Poschiavo u Freifachstunden gegangen, aber das kann man cun ün dal Ticino, hai e que am mauncha. nicht mit jemandem aus der Val Poschiavo Rumauntsch nun es que neir, e tudas-ch neir. oder dem Tessin vergleichen, ja und das fehlt Que es adüna uschè ün pô. Aso eir mieus mir. Romanisch ist es auch nicht, und Deutsch fradgliuns quels nu saun neir, [mhm] che auch nicht. Das ist immer so ein wenig. Also scriver sü e que es insè üna hai üna sensaziun auch meine Geschwister, die wissen auch ün pô (1) jo tucta, hai i s'ho insè üna lingua nicht, [mhm] was aufschreiben, und das ist materna, ma que nu's po propi scriver sü eigentlich ein etwas ja (1) blödes Gefühl, ja perche cha que nun es insè üna lingua (Z. 75–84). man hat eigentlich eine Muttersprache, aber man kann die nicht wirklich aufschreiben, weil es eigentlich keine Sprache ist (Z. 75–84).

In diesem Abschnitt beschreibt Simona, was in ihr vorgeht, wenn sie sich für eine Sprache entscheiden muss. *Pus'ciavin* taxiert sie nicht als Sprache, weil es auf offiziellen Formularen nicht zur Auswahl steht. Italienisch hat sie «nie wirklich» gelernt und Romanisch entspricht auch nicht (mehr) ihrer gefühlten Erstsprache, genauso wie Deutsch (noch) nicht. Simona «hat» also «eigentlich» eine Sprache, erfährt durch diese aber kaum Handlungsfähigkeit, was ihr das Gefühl vermittelt, eine «Person ohne Sprache» zu sein.

6.5.4 Spracheinstellungen zwischen Ressource und Einschränkung

Simona präsentiert in ihrer Erzählung, was sie unter Sprache(n) insgesamt versteht, wie sie zu ihrer (Mehr-)Sprachigkeit emotional eingestellt ist und welche Rolle das Romanische dabei spielt. Ihre grundsätzliche Haltung in Bezug auf Sprache(n) im Allgemeinen ist ambivalent. Einerseits empfindet sie Sprache als bedeutendes Kulturgut, das Zugang zu Menschen ermöglicht und daher ‹schön› und ‹wichtig› ist. Andererseits machte sie gerade aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit negative Erfahrungen, sodass sie in Bezug auf diese nicht (mehr) nur positiv eingestellt ist. Simona verhandelt ihre (Mehr-)Sprachigkeit meist generell und äussert wenige explizite Einstellungen in Bezug auf die rätoromanische Sprache. Daher werden hier zuerst zwei dominante, konträre Einstellungen gegenüber Sprache(n) im Allgemeinen rekonstruiert, bevor ihre Haltung in Bezug auf das Romanische fokussiert wird.

‹Sprachen helfen, andere Sprachen zu lernen›

Sprachen an sich findet Simona ‹wichtig›. Sie ermöglichen Zugang zu anderen Kulturen und verbinden Menschen miteinander²⁰⁶. Dabei sei nicht relevant, dass jemand gute Aufsätze schreiben könne, entscheidender sei, sich gegenseitig zu verstehen (Z. 98–99; Z. 387–389). So erzählt sie von ihrer eigenen Erfahrung, wie sie über Sprache Zugang zu einer fremden Kultur und zu Menschen einer anderen Sprachgruppe gefunden hat:

<p>Eau vaiva ün amih quel d'eira dad Ecuador e zieva essans eir ieus in vacanzas tar sia mamma in Ecuador e quella savaiva be spagnöl. E lo d'heja pruvo hai da discuorrer e lo d'heja eir druvo mieus mauns e mieus peis. Ma lo d'heja eir vis cha eir per furtüna seja uschè ün pô l'italiaun e cul tudas-ch e tuot las linguas, e eir il rumauntsch natürelmaing, suni riveda da comunich_aso hai da discuorrer cun quella persuna eir, scha eau nu savaiva ünguotta spagnöl (Z. 87–93).</p>	<p>Ich hatte einen Freund, der war aus Ecuador und dann sind wir auch in die Ferien zu seiner Mutter nach Ecuador und diese sprach nur Spanisch. Und dort habe ich versucht, ja, zu sprechen und dort habe ich auch meine Hände und meine Füsse gebraucht. Aber dort habe ich auch gesehen, dass ich zum Glück so ein wenig Italienisch kann und mit dem Deutschen und all den Sprachen, auch dem Romanischen natürlich, war ich fähig zu kommun_ also ja, war es möglich, mit dieser Person zu sprechen, obwohl ich kein Spanisch konnte (Z. 87–93).</p>
---	---

Simona erzählt, wie sie sich in Ecuador dank ihrer Mehrsprachigkeit auf Spanisch verständigen konnte. Dabei scheint sie zwischen *comunicher* ‹kommunizieren› und *discuorrer* ‹sprechen› einen Unterschied zu machen, denn sie bricht ihre Aussage, dass sie *comunicher* konnte, ab und korrigiert, dass sie mit der Mutter ihres Freundes nur *discuorrer* konnte. Obwohl ihre Sprachkompetenz nicht ausreichte, um zu kommunizieren, nahm Simona Sprache in dieser Zeit als Ressource wahr, denn sie war

²⁰⁶ Die Meinung, dass Sprachen Zugang zu Menschen und Kulturen ermöglichen, gilt als weitverbreitet. Vgl. hierzu z. B.: Beitrag im Bündner Schulblatt 2022/1 von F. Friberg mit dem Titel *Lungatgs – le porte zu den Menschen et à leur cultures* (vgl. Friberg 2022).

immerhin fähig, mit der Person zu sprechen. Bemerkenswert in diesem Abschnitt – wie auch in ihrer übrigen Erzählung – ist ihre Bescheidenheit. Simona prahlt nicht, sie könne dank ihrer Mehrsprachigkeit in jeder Sprache kommunizieren, sondern sie wiegt ihre Sprachkompetenzen sorgfältig ab, wobei sie dazu tendiert, diese tief einzustufen. So sagt sie, dass sie froh sei, «uschè ün pô l’italiaun» («so ein wenig Italienisch») (Z. 91) zu können. Aufgrund ihrer Erstsprache *Pus’ciavin* ist jedoch davon auszugehen, dass sie mehr als nur «ein wenig» Italienisch kann und ihr gerade diese Grundlage dabei geholfen hat, Spanisch zu verstehen. Mit der Formulierung «so ein wenig Italienisch» könnte Simona möglicherweise, nebst ihrer Sprachkompetenz, auch das *Pus’ciavin* meinen, das sie als «so ein wenig Italienisch» bezeichnet. Nebst dem *Pus’ciavin* hätten ihr das Deutsche und – *natürelmaing* ‘natürlich’ (Z. 92) – das Romanische geholfen. Ob Deutsch ihr beim Verstehen des Spanischen tatsächlich eine Hilfe war, sei dahingestellt. Und auch wenn das Romanische für sie beim Verstehen des Spanischen nach eigener Aussage hilfreich war²⁰⁷, scheint sie dies in ihrer Erzählung hauptsächlich meinetwegen zu erwähnen, wobei ihre Wortwahl die Selbstverständlichkeit und die Allgemeingültigkeit des Sprachdiskurses «Romanisch hilft, andere Sprachen zu lernen» zum Ausdruck bringt.

Schon früh in ihrem Leben stellte Simona fest, dass ihr Sprachen helfen, weitere Sprachen zu verstehen und zu lernen. So erzählt sie, wie sie *sainza penser* ‘ohne zu denken’ (Z. 11–13) Romanisch gelernt habe, als sie in den Kindergarten eingeschult wurde. Der Ausdruck «ohne zu denken» deutet auf einen unbewusst wahrgenommenen Lernprozess hin, der für dieses Alter typisch ist²⁰⁸. Die Formulierung vermittelt aber auch den Eindruck, als sei es Simona leichtgefallen, Romanisch zu lernen, was nebst ihrer impliziten Herangehensweise auf ihre *pus’ciavin*-sprachige Basis zurückzuführen sein kann. Auch Italienisch habe sie als Kind im Kontakt mit ihren Cousinen schnell verstanden und gesprochen, auch wenn es ein *mis-chot* ‘Gemisch’ verschiedener Sprachen gewesen sei (Z. 4–8). Durch diese hier präsentierten Erfahrungen wird verständlich, dass Simona Sprache(n) als Ressource wahrnimmt, wenn es darum geht, andere Sprachen zu verstehen oder zu lernen. So äussert sie gegen Ende ihrer Erzählung die Meinung, dass die Politik sich für den Erhalt der

²⁰⁷ Romanisch gilt als Schlüssel zu Fremdsprachen. Diese Metapher wird im Moment als gewichtiges Argument eingesetzt, wenn es um Spracherhaltungsfragen geht. Mehr zur Metapher *Romanisch als Schlüssel zur Sprache* bei Coray (2008, 322–324). Diese Metapher verwendeten auch die beiden Probanden Ottavio Camenisch (vgl. Kapitel 6.1.4) und Clau Moser (vgl. Kapitel 6.2.4).

²⁰⁸ Lambelet und Berthele (2014) fassen im Bericht *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen* den Stand der Forschung bezüglich des schulischen Fremdsprachenlernens zusammen. Darin halten sie fest, dass es prozedurale Unterschiede zwischen frühen und späten Lernenden gebe, wobei den jüngeren Lernenden die Fähigkeit zugeschrieben werde, Sprachen auf implizite Weise zu erwerben, während ältere Lernende sich vermehrt auf explizitere Lernprozesse stützten (Lambelet & Berthele 2014, 49). Cathomas und Carigiet (2008) bevorzugen für dieses frühe Lernen einer Zweit- oder Fremdsprache den Begriff *Aneignung*: «Die Aneignung von Sprache ist ein Nebenprodukt des Spielens und der Interaktion mit Menschen. Alles geschieht ohne bewussten Druck und Wettbewerb, anders als wenn ältere Kinder Sprachen lernen müssen» (Cathomas & Carigiet 2008, 31).

Minderheitensprachen in Graubünden einsetzen solle. Es wäre *pcho* 'schade', wenn «so viel verloren geht» (*que vo a perder uschè bger*) (Z. 392–394). Mit «so viel» meint Simona wohl einerseits den kulturellen Aspekt, welchen eine Sprache mit sich bringt, und andererseits die sprachlichen Vorteile, die beim Lernen weiterer Sprachen genutzt werden können²⁰⁹.

«Viele Sprachen zu sprechen, ist manchmal schwierig»

Obwohl Simona in manchen Situationen in ihrem Leben erfahren hat, wie hilfreich ihre Sprachen sind, äussert sie in ihrer Erzählung immer wieder negativ behaftete Gefühle gegenüber ihrer Mehrsprachigkeit. Während sie überzeugt ist, dass Sprachen «wichtig» und «schön» sind, fühlt sie anders, was zu affektiv negativ behafteten Einstellungsäusserungen führt. So baut sie ihre Argumentationslinie bezüglich ihrer Einstellung «Viele Sprachen zu sprechen, ist manchmal schwierig» zunächst anhand ihrer Sprachkompetenzeinschätzung auf. Simona fühlt sich grundsätzlich «unsicher» im Umgang mit Sprachen: «*eau sun melsgüra in mincha lingua. Que es ün pô_ adüna ün pô greiv*» («ich bin unsicher in jeder Sprache. Das ist ein wenig_ immer ein wenig schwierig») (Z. 107–108). Die Selbsteinschätzung ihrer Sprachkompetenz ist auf den ständigen Vergleich mit anderen Personen zurückzuführen. So sagt sie selbst – und dies hat sie auch auf ihrem Sprachenportrait dargestellt – sie neige dazu, sich mit anderen zu vergleichen. Dabei sehe sie, dass immer jemand anderes besser ist als sie (Z. 61–63; Z. 78–79; Z. 184–186). Das Gefühl, eine Sprache nicht gut (genug) zu beherrschen, hat sich im Laufe der Zeit an der Primarschule manifestiert und durch den Übergang an die Sekundarschule verstärkt:

<p>E in secundara vainsa gieu il müdamaint cha d'eira zieva tuot u bod tuot in tudas-ch. Que d'eira zieva eir auncha ün grand müdamaint perche uossa vaivi_ hai am savaivi exprimer in rumauntsch e que giaiva e zieva quel müdamaint d'eira darcho tuot qualchos'oter. Also nus vaivans jo tudas-ch e uschè, ma as stu listess imprender darcho bgera roba e eir in matematica, d'heja auncha hoz ün problem cullas cifras. Cha eau nu vez /(lachend) las cifras. Cha que es jo l'incuntrari/ e eau stögl</p>	<p>Und in der Sekundarschule hatten wir den Wechsel, dass nachher alles oder fast alles auf Deutsch war. Das war dann auch noch eine grosse Umstellung, weil jetzt hatte_ ja konnte ich mich auf Romanisch ausdrücken und das ging und dann dieser Wechsel war wieder etwas ganz anderes. Also wir hatten ja Deutsch und so, aber man muss doch vieles wieder lernen, und auch in Mathematik habe ich heute noch ein Problem mit den Zahlen. Dass ich es nicht sehe /(lachend) die Zahlen. Dass das ja das Gegenteil ist/ und ich muss es</p>
--	---

²⁰⁹ Dass Leute, welche mehrere Sprachen sprechen, beim Lernen einer weiteren Sprache Vorteile haben können, zeigen verschiedene Studien (z. B.: DESI-Studie). Ergebnisse zu dieser Studie finden sich z. B. bei Hesse und Göbel (2009): *Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie*. Sie alle gehen auf die Theorie der Interdependenzhypothese von Cummins (1979) zurück, welche postuliert, dass es für alle Sprachen einen gemeinsamen Speicherort gibt. Wird eine zusätzliche Sprache gelernt, können Fähigkeiten in den bereits vorhandenen Sprachen genutzt werden, indem sie auf die neue Sprache übertragen werden. Solche Transferprozesse gelingen mehrsprachigen Kindern dann besser als einsprachigen, wenn sie in ihrer Erstsprache eine hohe Kompetenz aufweisen. Zu Cummins vgl. Cathomas und Carigiet (2008, 22–26).

adüna scriver sü, perche cha uschigliö immer aufschreiben, weil sonst sehe ich es
 nu=uschigliö nu vezzi (Z. 27–34). nicht (Z. 27–34).

Der Wechsel der Unterrichtssprache von Romanisch auf Deutsch scheint für Simona besonders einschneidend gewesen zu sein. Die Äusserung «uossa vaivi_ hai am savaivi exprimer in rumauntsch» («jetzt hatte_ ja konnte ich mich auf Romanisch ausdrücken») zeigt, dass sie sich gegen Ende der Primarschule *uossa* ‘jetzt’ kompetent fühlte, sich auf Romanisch auszudrücken. Plötzlich wurde jedoch verlangt, ebenso gut Deutsch zu können. Da habe sie «viele wieder lernen» (*imprender darcho bgera roba*) müssen. Für Simona scheinen diesbezüglich zweierlei Dinge schwierig gewesen zu sein: Zum einen spricht sie die emotionale Komponente an. Plötzlich sei sie nicht mehr in der Lage gewesen, ihre Gefühle zum Ausdruck zu bringen. Zum anderen sagt sie, dass es für sie auch kognitiv schwierig war, sich in einer anderen Sprache über fachliche Inhalte – zum Beispiel das mathematische Zahlensystem – auszutauschen²¹⁰. Diese Schwierigkeiten scheinen teilweise bis heute anzuhalten. So merke sie im Studium täglich, dass ihre Sprachkompetenz nicht gleich hoch sei wie jene ihrer Kommiliton*innen:

Aso as bada schon eir cul leger suni fich pü Also man merkt schon auch mit dem Lesen bin
 plauna scu oters. Eau stögl forsa leger duos, ich sehr viel langsamer als andere. Ich muss
 trais voutas ün_ hai scha'd es scrit uschè vielleicht zwei, drei Mal einen_ ja, wenn es so
 cumplicho, e oters sun super svelts e que badi kompliziert geschrieben ist, und andere sind
 extrem. Aso minchataunt stuvains leger super schnell und das spüre ich extrem. Also
 qualchosa, alura suni aifacht fich pü plauna. As manchmal müssen wir etwas lesen, dann bin
 stuvevess fer la discussiun ed eau nu d'he auncha ich einfach sehr viel langsamer. Man müsste
 let a fin. [mhm] Hai (Z. 281–285). dann die Diskussion machen und ich habe es
 noch nicht fertig gelesen. [mhm] Ja (Z. 281–285).

Simona fühlt sich Deutschsprachigen gegenüber sprachlich benachteiligt, wenn es darum geht, Fachtexte für das Studium zu lesen. Sie weiss, dass sie *fich pü plauna* ‘sehr viel langsamer’ ist als die anderen. Ausserdem findet sie die Texte *cumplicho* ‘kompliziert’, was zeigt, dass sie aufgrund ihrer Kompetenz in Deutsch nach wie vor Mühe hat, die Texte zu lesen und zu verstehen. Sie benötigt dafür mehr Zeit als ihre Mitstudierenden und sei dann für die Diskussion meistens nicht bereit. Implizit drückt sie hier eine Erwartungshaltung aus, die romanisch- und italienischsprachigen Bündner*innen eigen ist, nämlich dass sie meinen, gleich hohe Deutschkompetenzen aufweisen zu müssen wie die deutschsprachigen Kommiliton*innen. Berthele (2010) beschreibt diese bei den Romanischsprachigen verbreitete Einstellung wie folgt: «Unreflektierte Zweisprachigkeitskonzepte führen nämlich beispielsweise dazu, dass

²¹⁰ Über Schwierigkeiten in Bezug auf die unterschiedliche Benennung des Zahlensystems im Deutschen (Abfolge Einer-Zehner gegenüber Zehner-Einer im Rätoromanischen und in den meisten anderen Sprachen – auch im *Pus’ciavin*) berichten auch viele andere Studienteilnehmer*innen (vgl. z. B.: Benedict Idris, Nicole Menghini, Sidonia Tramèr).

die Rätoromanen selber das Gefühl haben, sie müssten ganz genauso gut Schweizerdeutsch und Hochdeutsch können wie die Unterländer» (Berthele 2010, 232)²¹¹.

Diese sowie weitere Beispiele aus Simonas Erzählung zeigen, dass sie ihre sprachlichen Defizite nicht nur bei sich, sondern hauptsächlich im Bildungssystem verortet. So schreibt sie dem System implizit eine diskriminierende Wirkung zu, unter welcher sie und andere Fremdsprachige noch heute leiden²¹².

Die negativen Erfahrungen bezüglich ihrer (Mehr-)Sprachigkeit – insbesondere in Bezug auf ihre Sprachkompetenz – führten bei Simona dazu, dass sie *tmücha* 'schüchtern' (Z. 22) wurde und sogar eine *temma da discuorrer* 'Angst zu sprechen' (Z. 16, Z. 45, Z. 110, Z. 117) entwickelte. Gegenüber ihren Mitschüler*innen schämte sich Simona oft, weil sie wahrnahm, dass ihre Klassenkamerad*innen ungern auf sie und andere anderssprachige Kinder Rücksicht nahmen und mit dem Lernstoff lieber schneller vorwärts gekommen wären:

<p>E quellas [duos conscolaras bunas] haun adüna dit uschè: "Jo_" nus vains fat ün dictat, u nus vaivans güsta nu se las reglas da comma u ix qualchosa cha's fo adüna e halt ils iffaunts chi nu discurrivan tudas-ch, vaivan halt ün pô pü bgers problems. Els nun haun scu tolero. Els d'eiran uschè: "Ou na, uossa fains auncha üna vouta!" Sest uschè? [F: Also tü at sentivast mela pervi da quello?] Hai. Jo schon ün pô, hai (Z. 223–228).</p>	<p>Und diese [zwei gute Mitschülerinnen] haben immer so gesagt: "Ja_" wir hatten ein Diktat, oder wir hatten gerade, weiss nicht, die Kommaregeln oder irgendetwas, das man immer macht, und halt die Kinder, welche nicht Deutsch sprachen, hatten halt ein wenig mehr Probleme. Sie haben das wie nicht toleriert. Sie waren so: "Oh nein, jetzt machen wir das noch einmal!" Weisst du, so? [F: Also fühltest du dich schlecht deswegen?] Ja. Ja schon ein wenig, ja (Z. 223–228).</p>
--	---

Simona beschreibt in diesem Passus eine Situation, in welcher sie sich unwohl fühlte, weil sie spürte, dass ihre Klasse aufgrund ihrer sprachlichen Schwierigkeiten auf sie Rücksicht nehmen musste. Mit ihrer Frage *Sest uschè?* 'Weisst du, so?' spricht sie mich als ihre Zuhörer*in direkt an. Vielleicht wollte sie damit unterstreichen, dass ihre Klassenkamerad*innen wirklich so reagiert hätten, womöglich wollte sie auch von mir wissen, ob ich nachvollziehen könne, wie sie sich fühlte. Auf Letzteres habe ich durch

²¹¹ Berthele (2010) argumentiert in seinem Artikel unter anderem, dass die Sprachkompetenz von Bilingualen nicht per se vergleichbar ist mit jener von Einsprachigen. Dies sei so, weil die semantisch-konzeptionellen Systeme des Deutschen und des Rätoromanischen im Bereich der Verben (z. B. setzen, legen, stellen, stecken, stopfen) sehr unterschiedlich sind (Berthele 2010, 232–234). Das deutsche Sprachsystem baut also andere semantische Vorstellungen auf als das Rätoromanische. Folgt ein abrupter Wechsel von der einen in die andere Sprache, wie dies u.a. bei Simona der Fall war, so müssen diese Konzeptionen «neu gelernt» werden.

²¹² Laut Bremer (2016) gingen bereits Bourdieu und Bernstein davon aus, dass die Gesellschaft über Mechanismen verfügt, um die soziale Ordnung immer wieder herzustellen. Das Bildungswesen – so würden zahlreiche quantitative Studien zeigen – reproduziere soziale und klassentypische Strukturen, wodurch die ausserhalb des Individuums liegenden Einflüsse Bedeutung erhalten würden (Bremer 2016, 69).

eine Gegenfrage versucht, sie zu einer Antwort zu verleiten. Diese Frage hat sie nicht weiter vertieft und lediglich mit *Hai* 'Ja' beantwortet.

Aufgrund ihrer hier dargelegten Eindrücke im Zusammenhang mit den gemachten Erfahrungen erstaunt es nicht, dass Simona meine Nachfrage bejaht, ob sie manchmal denke, dass einsprachig aufzuwachsen, vorteilhafter wäre:

F: E ho que do situaziuns in tia vita cha tü hest F: Und gab es Situationen in deinem Leben, in
gieu l'impreschiun: "Ach, eau vess pü gugent welchen du dachtest: "Ach, ich hätte lieber nur
be üna lingua, que [plurilinguited] es ün eine Sprache, das [Mehrsprachigkeit] ist ein
dischavantage_]" Nachteil?"

S: Mhm que schon. Aso eir uossa uschè a S: Mhm, das schon. Also auch jetzt so in der
scoula e eau stögl scriver ün cumponimaint ed Schule und ich muss einen Aufsatz schreiben
ch'eau vez uschè oters chi_ quels hai und sehe so andere, die_ die ja die=die sie
quels=quels els saun_ hai minchataunt vulessi können_ ja manchmal möchte ich etwas
scriver qualchosa da bel, ma zieva mauncha Schönes schreiben, aber nachher fehlt mir wie
scu ün pled u hai eau nu se [mhm] e lo pensi ein Wort und ja ich weiss nicht [mhm] und da
schon uschè: "Hai que füss schon bel, scha's denke ich dann schon so: "Ja das wäre schon
savess aifacht üna lingua, ma BAIN." Uschè schön, wenn man einfach eine Sprache
[mhm] (Z. 378–384). könnte, dafür GUT." So [mhm] (Z. 378–384).

Simona unterstreicht hier noch einmal, dass ihre Sprachkompetenz nicht ausreiche, um gute Aufsätze zu schreiben, wohingegen ihre Mitstudierenden, *quels oters* 'die anderen', dies 'gut' können. In dieser Äusserung wird implizit die Spracheinstellung deutlich, dass Kinder, welche einsprachig aufwachsen, bessere Sprachkompetenzen entwickeln als mehrsprachige Kinder. Diese Einstellung lässt sich in der Forschung zwar deutlich widerlegen²¹³, dennoch hält sich allgemein die Meinung, dass das menschliche Gehirn mit mehr als einer Sprache überfordert sei²¹⁴. In diesem Zusammenhang wird auch von der *doppelten Halbsprachigkeit* gesprochen, wonach mehrsprachigen Personen mangelnde Kompetenzen in allen ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen unterstellt werden²¹⁵. Vor dem Hintergrund dieses fortwährenden präsenten Sprachdiskurses sowie Simonas Erlebnissen ist ihre Einstellung 'viele Sprachen zu sprechen, ist manchmal schwierig' nachvollziehbar.

²¹³ Die Threshold Theorie (auch Schwellentheorie genannt) von Cummins postuliert, dass eine gewisse Kompetenz in der Erstsprache als Voraussetzung für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache gilt. Vgl. dazu Cathomas und Carigiet (2008, 24–26).

²¹⁴ Eine Antwort darauf findet man in Cathomas und Carigiet (2008, 21).

²¹⁵ Der Diskurs der *doppelten Halbsprachigkeit* findet man häufig in bildungspolitischen Kontexten. Obwohl es für die Annahme, Kinder, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, würden keine der Sprachen 'richtig' können, keine wissenschaftliche Grundlage gibt, hält sich dieser populäre Mythos aufrecht. Eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme zu diesem Mythos verfassten eine Reihe sprachwissenschaftlicher Professor*innen Prof. unter der Leitung von Prof. Dr. Heike Wiese (vgl. Wiese et al. 01.12.2010).

«Romanisch war irgendwie nicht mehr so cool»

Insgesamt äussert Simona, wie oben dargelegt, Spracheinstellungen allgemeiner Art. Auf das Romanische nimmt sie dagegen wenig Bezug. Weil aber meine Forschungsfrage unter anderem auch darauf abzielt, zu erfahren, welche Bedeutung die Proband*innen dieser Sprache zuschreiben, soll hier auf ihre Äusserung «Damals war das Romanische irgendwie nicht mehr so cool» (Z. 169) eingegangen werden.

Vor allem in ihrer frühen Kindheit bis zum Ende der Primarschulzeit war Romanisch für Simona die zentrale Umgangssprache. Sobald sie ausser Haus war, habe sie Romanisch gesprochen — mit ihren Freundinnen, aber auch in der Schule. Grundsätzlich lernte sie diese Sprache gut und schnell und hatte damit keine Mühe. Romanisch war für Simona zu dieser Zeit eine Selbstverständlichkeit:

In=in scouline (2) d'eira que hai rumauntsch. Im=im Kindergarten (2) war es ja Romanisch.
 Discurrivans rumauntsch. Cun ün pêr singuls Sprachen wir Romanisch. Mit ein paar
 forsa todas-ch, ma uschigliö d'eira que propi einzelnen vielleicht Deutsch, aber sonst war es
 be rumauntsch e lo d'heja insè eir imprais wirklich nur Romanisch und dort habe ich
 rumauntsch sainza penser uschè dit (Z. 9–12). eigentlich auch Romanisch gelernt, ohne zu
 denken, sozusagen (Z. 9–12).

Nachdem Simona gut Romanisch gelernt hatte, machte sie in der Primarschule die ersten negativen Erfahrungen, weil sie nicht romanischsprachige Eltern hat. Ihr Zugehörigkeitsgefühl zu dieser Sprache wurde dadurch beeinträchtigt und sie wurde bezüglich ihrer Identifikation mit der romanischen Sprache und Kultur destabilisiert. Die Folge davon war, dass Simona sich ernsthaft überlegte, ob sie die Aufnahmeprüfung an das Gymnasium auf Romanisch oder Deutsch absolvieren sollte, obwohl sie Romanisch mittlerweile sehr gut beherrschte:

E also cul rumauntsch eir al cumanzamaint in Und also mit dem Romanischen auch am
 primara nus savaivans uschè bain il Anfang in der Primarschule, wir konnten so gut
 rumauntsch, tuots da nus. E zieva d'heja eir fat Romanisch, alle von uns. Und danach habe ich
 la prouva dal gimnasi e lo nu savaivi neir: auch die Aufnahmeprüfung ans Gymnasium
 "Dessi uossa fer in rumauntsch, in todas-ch?" gemacht und da wusste ich auch nicht: "Soll
 Lo d'eira eir uschè ün, che dessi fer e zieva ich das jetzt auf Romanisch, auf Deutsch?"
 d'heja decis, da fer in rumauntsch e hai, que es Dort war auch so ein, was soll ich tun, und
 eir ieu bain (Z. 71–75). dann habe ich mich entschieden, sie auf
 Romanisch zu machen, und ja, das ist dann
 auch gut gegangen (Z. 71–75).

Trotz der Zweifel entschied sich Simona auch deshalb fürs Romanische, weil sie sich im Deutschen noch zu wenig sicher fühlte. Mit dem Übergang in die Sekundarschule hat sich Simonas Sprachgebrauch vermehrt zugunsten des Schweizerdeutschen verändert. Zunehmend wurde die Umgangssprache das Schweizerdeutsche, sodass sie das

Romanische bis zur Fachmittelschule nur im Austausch mit ihren beiden besten Freundinnen beibehalten hat. Sicherlich ist diese Entwicklung auch ihrem Umfeld zuzuschreiben. So berichten auch andere Studienteilnehmer*innen, welche dieselbe Oberstufe wie Simona besuchten, davon, dass unter den Jugendlichen vorwiegend Deutsch gesprochen werde (vgl. z. B. Fabrizio Bardi, Jasmin Cartiere, Angela Conti). Simona begründet diesen Sprachgebrauchswechsel wie folgt: «Alura d'eira il rumauntsch scu pü uschè cool» («Damals war das Romanische irgendwie nicht mehr so cool») (Z. 169). In der Fachmittelschule verstärkte sich der Sprachwechsel noch einmal. Nun hatte Simona nur noch einzelne Lektionen Sprachunterricht auf Romanisch, was dazu führte, dass ihre Sprachkompetenz in dieser Zeit deutlich nachgelassen habe:

Also vaiv_ hai suni ida in lecziuns da Also hatte_ ja, ich ging in die rumauntsch. [mhm] Ma lo d'heja pers fich Romanischlektionen. [mhm] Aber dort habe bger. Ahm jo perche, hai eau nu d'he neir pü ich sehr viel verloren. Ahm ja, weil, ja ich habe druvo propi la lingua. Hai sch'eau vzaiva die Sprache auch nicht mehr wirklich singuls scu Veronica u Amalia, alura discurrivi gebraucht. Ja, wenn ich einzelne, wie Veronica rumauntsch, ma uschigliö hai nus vaivans eir oder Amalia sah, dann habe ich Romanisch pütöst ahm ün_ also quels da vschinauncha- gesprochen, aber sonst, ja, wir hatten auch SM, [inua cha vegn discurreu bod be pü tudas- eher ahm ein_ also jene aus [dem stark ch], ed uschè e quels nu savaivan jo germanisierten] Dorf-SM und so und die rumauntsch. E zieva nu vulestast discuorrer konnten ja kein Romanisch. Und dann rumauntsch ed els nun inclegian, que es ün pô. möchtest du nicht Romanisch sprechen und Hai [mhm] Hai e lo d'heja_ also eau chat lo sie verstehen dich nicht, das ist ein wenig. Ja d'heja pers fich bger (Z. 189–195). [mhm] Ja und dort habe ich_ also ich finde, dass ich dort sehr viel verloren habe (Z. 189–195).

Simona beschreibt hier, wie sich ihre Romanischkompetenz während ihrer Zeit an der Fachmittelschule verschlechterte. Den Grund dafür sieht sie darin, dass sie die Sprache, ausser mit ihren beiden Freundinnen, «nicht mehr wirklich gebraucht» (*pü druvo propi*) hat – weder in der Schule noch mit ihrem Umfeld. Viele ihrer neuen Klassenkamerad*innen aus anderen Dörfern sprachen bevorzugt Schweizerdeutsch, sodass ihr Eindruck, dass das Romanische an der Sekundarschule «nicht mehr so cool» (*scu pü uschè cool*) (Z. 169) war, sich in der Fachmittelschule bestätigte. Zudem reichten die wenigen Romanischlektionen offenbar nicht aus, um ihre Kompetenz auf einem Niveau zu behalten, das sie für sich beanspruchte. Insgesamt identifizierte sich Simona immer weniger mit dem Romanischen.

Nach der Fachmittelschule meldete sich Simona für das Studium an der PHGR an. Ein weiteres Mal musste sie sich zwischen Romanisch und Deutsch entscheiden. Sie habe lange darüber nachgedacht, sich dann aber für den einsprachig deutschen Studiengang entschieden. Sie habe sich nun ganz auf das Deutsche fokussieren wollen, um sich «wenigstens in dieser Sprache zu verbessern» (*almain quello hai scu amegldrer*) (Z. 291). Zudem

scheint ihr die im Unterricht verwendete überregionale Schriftsprache Rumantsch Grischun²¹⁶ nicht zu behagen (Z. 287–293). Darüber hinaus bestätigt sie implizit die marginale Bedeutung, die sie dem Romanischen am Ende der Fachmittelschule noch zuschrieb. Wird die betreffende Passage gehört beziehungsweise gelesen, so scheint es, als rechtfertige sich Simona für ihre Entscheidung. Ob dies damit zusammenhängt, dass sie mich als Romanischsprachige, die das zweisprachige Studium befürwortet, wahrnimmt oder ob sie selbst ihre Entscheidung hinterfragt, bleibt offen. Dass sie in einem Nebensatz erwähnt, sie fände es heute wieder «sehr viel schöner, wenn man beim Ausgehen Romanisch spreche» (Z. 169–171), könnte darauf hindeuten, dass sich ihre Einstellung in Bezug auf das Romanische wieder verändert hat und sie ihre Entscheidung deshalb vielleicht doch bereut.

²¹⁶ An der PHGR wird Rumantsch Grischun als offizielle Schriftsprache im Unterricht verwendet. Im Mündlichen verwendet jede(r) seine eigene Varietät.

6.5.5 Fazit und Vergleich mit anderen Interviews

In Simonas Erzählung fallen ihre ambivalenten Einstellungen in Bezug auf Sprache(n) im Allgemeinen, sowie bezüglich des Rätoromanischen im Besonderen auf. Einerseits versteht sie Sprache als Zugang zu fremden Kulturen und zu fremdsprachigen Menschen. Sprache sei mehr als nur die Fähigkeit, Aufsätze schreiben zu können, sie verbinde Menschen, was sie selbst auch so erlebt hat. In solchen Momenten nimmt Simona ihre (Mehr-)Sprachigkeit als Ressource wahr. Andererseits erzählt sie von vielen herausfordernden Situationen in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit. So nahm sie sich im Laufe ihrer schulischen Laufbahn mehrfach als Opfer ihrer eigenen (Mehr-)Sprachigkeit wahr. Durch einzelne Lehrpersonen, aber auch durch das Schulsystem als solches wurde ihr eine uneingeschränkte Zugehörigkeit zu Sprachgruppen (Romanisch-, Deutsch- und Italienischsprachige) verwehrt, indem ihr immer wieder vermittelt wurde, dass ihre Sprachigkeit unzulänglich sei. Durch solche Erfahrungen entwickelten sich bei Simona Gefühle der Angst und der Scham. So gesehen nimmt Simona ihre (Mehr-)Sprachigkeit als einschränkend wahr.

Als Zweitsprache spielte das Romanische für Simona in ihrer Kindheit eine bedeutsame Rolle. Durch diese Sprache erhielt sie Zugang zu ihrem Umfeld, konnte sich in der Gemeinde integrieren und auch schulisch erfolgreich sein. Romanisch lernte sie «ohne zu denken» und bald hatte sie eine hohe Kompetenz aufgebaut. Im Laufe der Zeit jedoch verlor das Romanische sukzessive an Bedeutung. Einerseits veränderten sich Simonas Gefühle gegenüber dieser Sprache, weil sie negative Erfahrungen im Umgang mit ihr machte. Andererseits verwendete ihr Umfeld diese Sprache immer seltener, was zur Folge hatte, dass auch sie selbst zunehmend Schweizerdeutsch sprach. Und auch im schulischen Umfeld wurde diese Sprache immer weniger bedeutsam, da in höheren Klassen vermehrt auf Deutsch unterrichtet wurde. Romanisch war plötzlich also «nicht mehr so cool». Dadurch «verlor [Simona] viel» – sowohl an Sprachkompetenz als auch an Zugehörigkeitsgefühl.

Verglichen mit Clau Mosers Sprachbiografie verläuft die von Simona Caspani in Bezug auf die Bedeutungszuschreibungen gegenüber dem Romanischen praktisch entgegengesetzt. Clau war als Kind sowohl von zuhause aus als auch durch sein Umfeld stark deutschsprachig geprägt und wurde durch die verschiedenen institutionellen Stationen sowie durch sein verändertes Umfeld zunehmend mit dem Romanischen sozialisiert. Bei Simona hingegen «verlor» die Sprache im Laufe ihres Lebens sukzessive an Bedeutung. So empfand sie anfangs noch ein starkes Zugehörigkeitsgefühl gegenüber dem Romanischen und ihre Kompetenz in dieser Sprache war hoch. Nach mehreren negativen Erfahrungen, institutionellen Übergängen sowie dem

Sprachraumwechsel nach Chur schreibt sie dieser Sprache heute nur noch wenig Bedeutung zu.

Simona teilt jedoch die Einstellung vieler anderer Studienteilnehmer*innen, wonach Mehrsprachigkeit an sich – und somit auch die romanische Sprache – als Ressource wahrgenommen werden soll. Diese Spracheinstellung führt dazu, dass Simona sich explizit für eine Unterstützung der bedrohten Minderheitensprachen im Kanton, Romanisch und Italienisch, ausspricht (Z. 390–409). Da sie in ihrem familiären Umfeld hauptsächlich mit dem *Pus'ciavin* sozialisiert wurde, ist sie dem Italienischen näher als andere Studienteilnehmer*innen, wodurch sie die Perspektive der Italienischsprachigen im Kanton einbringt, was eine zusätzliche Sichtweise auf das Thema Mehrsprachigkeit ermöglicht. Sie vertritt in dem Sinne nicht nur die romanischsprachige, sondern gleichzeitig auch die italienischsprachige Minderheit²¹⁷. In ihrer Erzählung bringt Simona mehrfach eine doppelt gefühlte Benachteiligung zum Ausdruck. Vielleicht führt gerade dieses Gefühl der doppelten Benachteiligung dazu, dass Simona ihre (Mehr-)Sprachigkeit letztlich eher als Belastung denn als Bereicherung darstellt.

Positionierungen:

- Ich als *pus'ciavin*-sprachige Person
- Ich als diskriminierte Person
- Ich als Person ohne Sprache

Spracheinstellungen:

- | | |
|--|---|
| • Sprachen helfen, andere Sprachen zu lernen | (Konnte einfach Spanisch lernen) |
| • Viele Sprachen zu sprechen, ist manchmal schwierig | (Ambivalentes Zugehörigkeitsgefühl, Kompetenz eingeschränkt) |
| • Romanisch war nicht mehr so cool | (Oberstufe --> Sprachgebrauch veränderte sich, Kompetenz nahm ab) |

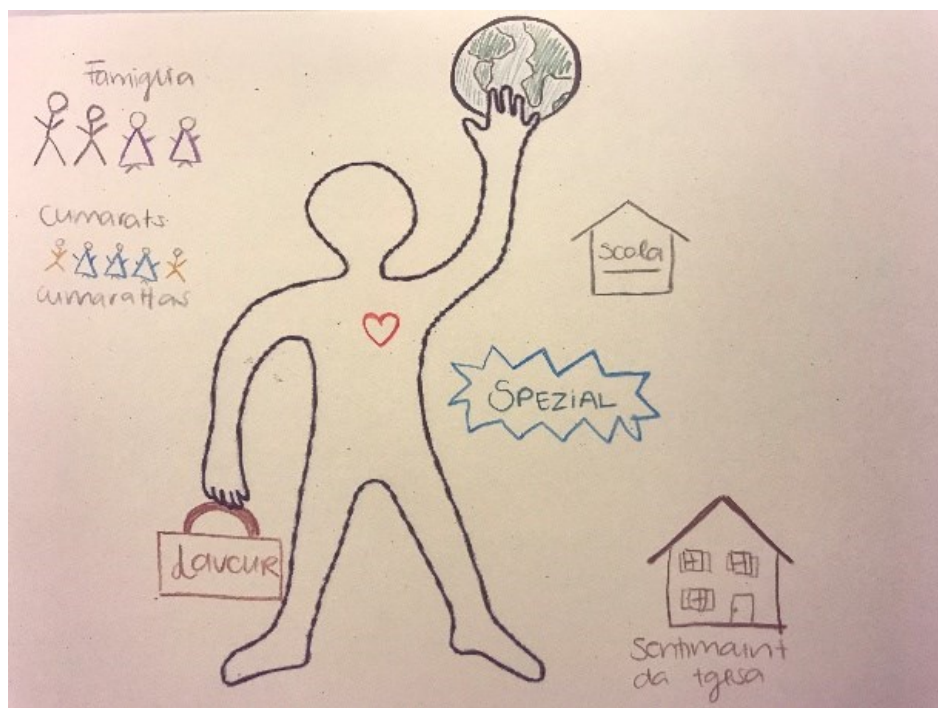
Aufgenommene regionale und lokale Sprachdiskurse:

- | | |
|---|--|
| • Angehörige der Minderheitenspr. werden diskrim. | (Doppelte Diskriminierung bei ihr) |
| • Einsprachige sind kompetenter als Mehrsprachige | (Konzeption der doppelten Halbsprachigkeit) |
| • Pro – Contra Rumantsch Grischun | (Steht RG skeptisch gegenüber, wählte deutschen Studiengang) |

²¹⁷ Diesbezüglich wäre es interessant, Simonas Erzählung mit Erzählungen aus der Teilstudie zu Italienischbünden von Sabrina Sala zu vergleichen.

6.6 Franca Battaglia – «Rumantsch ò ansasez ena gronda valeta per me»²¹⁸

Franca Battaglia wächst in Dorf-SF auf, einer kleinen zur politischen Gemeinde Surses (deutsch *Oberhalbstein*) in der Region Albula des Kantons Graubünden zählenden Ortschaft. Zwar gehört die Region Albula zum traditionell romanischsprachigen Gebiet, die Germanisierung ist aber an vielen Orten bereits stark fortgeschritten. So wird in der gesamten Region Albula sowohl zuhause als auch bei der Arbeit vorwiegend Schweizerdeutsch gesprochen (Grünert 2008, 54–56). Trotz der relativ hohen Präsenz des Deutschen in der Region gaben im Jahr 2000 bei der letzten Volkszählung 77,6 % der Bevölkerung in Dorf-SF Rätoromanisch als Hauptsprache an. Dorf-SF zeichnet sich also innerhalb der Region als relativ stark romanischsprachige Gemeinde aus. Wirtschaftlich orientiert sich das kleine Dorf am Hauptort des Tals, Savognin. Dort scheint die Germanisierung bereits weiter fortgeschritten zu sein, denn nur etwas mehr als die Hälfte der Einwohner*innen bekannte sich im Jahre 2000 zum Rätoromanischen als ihrer Hauptsprache (Grünert 2008, 40). Die Schule im gesamten Oberhalbstein wird nach dem traditionell romanischsprachigen Schulmodell RDI (Cathomas 2005, 160) geführt. Seit dem Zusammenschluss aller Gemeinden des Oberhalbsteins zur politischen Gemeinde Surses im Jahr 2016 wird die Volksschule an zwei Standorten geführt, wobei die Sekundarstufe I von Schüler*innen aller Gemeinden in Savognin besucht wird.



²¹⁸ («Romanisch hat für mich eigentlich eine grosse Bedeutung»)

6.6.1 Kurzbiografie

Franca Battaglia wurde im Jahre 1998 in Dorf-SF geboren. Ihre Eltern stammen beide aus der Region. Ihre Mutter ist in Dorf-SA aufgewachsen, welches Franca als sehr deutschsprachig wahrnimmt. Sie beschreibt, wie bereits ihre Grossmutter und ihre Mutter miteinander Schweizerdeutsch gesprochen hätten (Z. 73). Und auch sie selbst spreche vorwiegend Schweizerdeutsch mit ihrer Mutter sowie mit ihren Geschwistern. Ihr Vater wuchs in Dorf-SF auf, wo praktisch alle nach wie vor Romanisch sprechen würden. Mit ihrem Vater habe sie vorwiegend Surmiran gesprochen (Z. 156). So habe sie von klein auf täglich Romanisch gehört. Zuhause am Küchentisch habe sie neben Deutsch manchmal auch ein wenig Romanisch gesprochen, was mitunter zu einem Sprachgebrauch führte, den Aussenstehende als *strub* (‘struppig’) (Z. 164) bezeichnet hätten. Innerhalb der Familie habe aber stets das Schweizerdeutsche dominiert (Z. 10–12).

Als Franca in den romanischsprachigen Kindergarten im Dorf eingeschult wurde, sprach sie fließend Schweizerdeutsch, Romanisch verstand sie problemlos. Dennoch habe sie sich zuerst an den romanischsprachigen Alltag gewöhnen müssen (Z. 74–77). Als sie in die Schule kam, war es für sie bereits *aifach normal*, sowohl im Unterricht als auch mit ihren Freund*innen Romanisch zu sprechen. Während der gesamten Primarschulzeit sei Romanisch die gängige Umgangssprache unter den Schüler*innen gewesen. Als Franca dann nach Savognin in die vorwiegend deutschsprachige Oberstufe wechselte, fiel ihr die Umstellung der Unterrichtssprache schwer. Sie erzählt anhand mehrerer Beispiele, welche Schwierigkeiten sie mit dem Deutschen hatte. Nicht nur im Unterricht veränderte sich die Sprache, auch mit ihren neuen Freund*innen sprach Franca nun häufiger Schweizerdeutsch, da viele Schüler*innen weniger gut oder kaum Romanisch sprachen. Franca erzählt, dass sie die neue Umgangssprache als sehr *curious* ‘komisch’ und *betg dretg* ‘nicht richtig’ empfand, weshalb sie dazu entschied, mit ihren romanischsprachigen Freund*innen weiterhin Romanisch zu sprechen (Z. 94–108). Nach Abschluss der Oberstufe begann Franca eine Lehre zur Fachangestellten Betreuung in Chur. In dieser Zeit wohnte sie bei ihrer Tante, die wie ihre Mutter Deutsch spricht. Francas Alltag ist seither stark vom (Schweizer-)Deutschen geprägt. Romanisch spricht sie nur noch, wenn sie zufällig jemanden aus ihrer Region trifft oder an Wochenenden, wenn sie nach Hause zurückkehrt (Z. 109–114). An ihrem Arbeitsort gibt es zwar eine Kollegin, die auch romanischsprachig ist und sogar aus derselben Sprachregion wie sie kommt. Aus Rücksicht auf nicht romanischsprachige Mitarbeitende spricht Franca mit ihr bei der Arbeit aber ebenfalls Deutsch. Obwohl sie versteht, dass es für andere unangenehm sein kann, wenn sie aus sprachlichen Gründen ausgegrenzt werden, bedauert Franca, dass sie nun auch mit ihrer romanischsprachigen Kollegin nur noch Deutsch spricht (Z.

314–341). Persönlich freue sie sich immer, wenn sie romanischsprachige Kinder in ihrer Kinderkrippe sprechen hört, das gebe ihr ein Gefühl, zuhause zu sein (Z. 27–34).

6.6.2 Interviewsituation und Gesprächsablauf

Ich kannte Franca Battaglia bis zu unserem Interviewtermin nicht. Ihren Kontakt erhielt ich durch eine ehemalige Chorkollegin, welche bereits viele Jahre im Engadin lebt, ursprünglich aber aus der gleichen Region wie Franca stammt. Als ich ihr von meinem Forschungsprojekt erzählte, kam ihr Franca in den Sinn, die ich kurz darauf kontaktierte. Franca war sogleich bereit, an meiner Studie teilzunehmen. Da sie heute in Chur lebt, trafen wir uns bei mir zuhause. Als Franca ankam, traf sie auf meine beiden Kinder im Kindergartenalter. Franca fing sofort an, mit ihnen zu sprechen – auf Romanisch. Ihre Begeisterung für kleine Kinder war gleich spürbar, sodass die anfänglichen Hemmungen bei ihr schnell überwunden waren. Kurz danach begann unser Gespräch in entspannter Atmosphäre. Die Aufgabe, ihr Sprachenportrait zu gestalten, stellte ich ihr schriftlich. Franca malte mehrere Objekte neben ihre Silhouette. Nur ein rotes Herz zeichnete sie in die Silhouette hinein. Sie beendete ihre Portraitgestaltung nach neun Minuten. In der Zwischenzeit sah ich mir ihre Informationen an, welche sie mir im soziodemografischen Fragebogen vor unserem Treffen ausgefüllt hatte. Dabei bemerkte ich, dass sie als Interviewsprache Deutsch wünschte. Bisher hatten wir miteinander Romanisch gesprochen und auch ihr Sprachenportrait enthält romanische Wörter, weshalb ich Franca noch einmal auf die Interviewsprache ansprach. Sie meinte, dass sie lieber Romanisch spreche, dass sie aber manchmal nach Wörtern suchen müsse. Nachdem ich ihr versichern konnte, dass ihre Sprachkompetenz nicht im Fokus der Studie steht, war sie entschieden bereit, auf Romanisch zu erzählen. So forderte ich sie mündlich auf, mir ihr Leben in Bezug auf ihre Sprachen zu erzählen. Franca begann bei ihrer Familie und der Familiensprache, die vorerst vor allem Schweizerdeutsch war. Dann ging sie schnell zur Schulzeit über, welche vom Romanischen dominiert war. Franca erzählte von Erfahrungen mit ihrer Zweisprachigkeit und davon, dass das Romanische zunehmend bedeutend für sie wurde und dass sie es mittlerweile bedauere, in Chur wenig Gelegenheit zu haben, Romanisch zu sprechen. Nach dreieinhalb Minuten beendete sie ihre Erzählung mit dem Satz: «Ea. Chegl ègl usche_ digl rumantsch» («Ja. Das ist so_ was das Romanische betrifft») (Z. 42). Zuerst war ich erstaunt darüber, dass sie ihre Erzählung bereits beenden wollte, hatte sie bisher doch fast ausschliesslich ihr Leben anhand ihres Romanischgebrauchs dargelegt. Auf andere Sprachen war sie noch kaum eingegangen. Deshalb fragte ich nach weiteren Spracherlebnissen, in der Hoffnung sie würde noch einmal in eine narrative Phase gelangen, was auch geschah. In dieser zweiten narrativen Phase erzählte Franca, wie sie zum Schweizerdeutschen steht. Dennoch kam sie immer wieder auf das Romanische zurück. Sie ging kurz auf den Englischunterricht an der Sekundarschule ein, bevor sie nach fünfeinhalb Minuten ihre Erzählung mit «Ea. Daple lungatgs saia betg» («Ja. Mehr Sprachen kann ich nicht») (Z. 63–64) beendete. Durch eine längere Pause wollte ich sie dazu anregen, noch mehr zu erzählen. Nach über vier Sekunden

begann ich dann mit der ersten immanenten Nachfrage zu ihrem Sprachraumwechsel, den sie vollzogen hatte, um eine Lehre in Chur zu absolvieren. Diese sowie die weiteren immanenten Nachfragen beantwortete Franca ausführlich und sie kam immer wieder in längere Erzählphasen. Auch die exmanenten Fragen brachten viele Details sowie neue, für Franca scheinbar relevante Aspekte ihres Spracherlebens ans Licht. Ihre Sprechweise wurde enthusiastischer, ihre Mimik lebhafter und sie schien das Gespräch positiv zu erfahren. Mein Idiom Puter schien Franca, trotz anfänglicher Bedenken, gut zu verstehen und auch selbst sprach sie fließend Romanisch. Ihre Nähe zum Schweizerdeutschen war dennoch spürbar, denn sie verwendete häufig deutsche Wörter und Ausdrucksweisen, zum Beispiel: «ia veva fatg igl schnuppen» («ich hatte geschnuppert») (Z. 328), «fògl igl ushänka» («verleidet es mir») (Z. 384), «gang und gäbe» (Z. 456). Interferenzen²¹⁹ dieser Art sind laut Berthele die auffälligsten Merkmale einer Mehrsprachigkeitskompetenz (Berthele 2010, 230–231). Je länger das Gespräch dauerte, desto glücklicher war ich darüber, dass sich Franca doch noch entschieden hatte, auf Romanisch zu erzählen, denn sie betonte mehrfach, dass sie sich auf Romanisch lieber und besser ausdrücke, dass dies ihre Herzenssprache sei (z. B. Z. 44–55; Z. 352). Nach 50 Minuten war unser Gespräch zu Ende. Im Anschluss daran zeigte sich Franca interessiert daran, einen Einblick in Ergebnisse der Studie zu erhalten, und äusserte Bereitschaft, für weiterführende Auskünfte im Laufe der Forschungsarbeit zur Verfügung zu stehen.

²¹⁹ Der Begriff *Interferenz* geht auf Weinreich zurück, der Interferenzen als «those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language» bezeichnet (Weinreich, 1953, S. 1, zit. nach Berthele 2010, 231).

6.6.3 Positionierungen in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit

Franca Battaglia stellt sich in ihrer Erzählung als ‹zweisprachige Person› dar, was ihren Sprachgebrauch und ihre Sprachkompetenz betrifft. Emotional scheint sie deutlich stärker zum Romanischen hingezogen zu sein, weshalb sie meist – vor allem am Anfang des Gesprächs – die Positionierung als ‹Rumantscha› einnimmt, sodass die Lesart entwickelt werden könnte, Franca auch als ‹Verfechterin der romanischen Sprache› zu sehen. Allerdings äussert Franca weder politische Forderungen noch gesellschaftliche Aspekte in Bezug auf den Erhalt des Romanischen, weshalb ich diese Argumentationslinie nicht weiter verfolgen wollte. Ihre Haupterzähllinie bewegt sich vielmehr um ihre emotionale Bindung zum Rätoromanischen.

‹Ich als zweisprachige Person›

Bereits nach wenigen Sätzen nimmt Franca in ihrer Erzählung die Positionierung als ‹zweisprachige Person› ein:

<p>Ed er cun la famiglia tar nous ègl uscheia tgi ia bait cun mia mamma tudestg e cun mies bab rumantsch e cun mia sora e mies frar baita tudestg. (Z. 10–12).</p>	<p>Und auch mit der Familie bei uns ist es so, dass ich mit meiner Mutter Deutsch spreche und mit meinem Vater Romanisch und mit meiner Schwester und meinem Bruder spreche ich Deutsch (Z. 10–12).</p>
--	---

Franca stellt ihren familiären Sprachgebrauch als zweisprachig dar. Dabei scheint sie mit der Mutter konsequent Schweizerdeutsch, mit dem Vater Romanisch zu sprechen. Dieses verbreitete Prinzip ‹eine Person – eine Sprache› wird in der Literatur über zwei- und mehrsprachige Erziehung als Erfolgsmodell propagiert. Die Autoren Cathomas & Carigiet (2008) unterstreichen zwar, dass ein systematischer und geordneter Umgang mit Sprachen eine Grundvoraussetzung für wirkungsvolles Sprachenlernen darstellt, es aber auch andere Möglichkeiten gebe, Ordnung in den Sprachgebrauch zu bringen (Cathomas & Carigiet 2008, 53). Francas Sprachgebrauch ist ein für die rätoromanische Sprachregion typisches Beispiel. So gibt es laut Cathomas (2008) viele gemischtsprachige Familien, die am Mittagstisch sowohl Schweizerdeutsch als auch Romanisch verwenden. In vielen Fällen überwiege das Schweizerdeutsche, sobald ein Elternteil nicht Romanisch verstehe. Auch unter den Geschwistern aus gemischtsprachigen Familien werde seltener Romanisch als Schweizerdeutsch gesprochen (Cathomas 2008, 81). So stellt auch Franca ihre Sprachensituation mit ihren Geschwistern dar. Zuhause spreche sie mit ihnen Schweizerdeutsch, ausserhalb der Familie, im Kontakt mit Freunden, werfe diese Sprachpraxis allerdings häufig Fragen auf:

<p>Ed alloura adegna cura tgi ischans cun cumarats an sorteida oder schiglio ensanouas</p>	<p>Und dann, immer wenn wir mit Freunden (im Dorf) ausgehen oder sonst wo sind und wir</p>
--	--

e nous baitagn tudestg cun l'egn l'oter miteinander Deutsch sprechen, fragen sie dumondigl alloura adegna: "Hey, pertge baitez dann immer: "Hey, warum spricht ihr vusoters tudestg, nous baitagn doch tots Deutsch, wir sprechen doch alle Romanisch." rumantsch." E chegl è per nous curious da Und das ist für uns komisch, Romanisch zu baitar rumantsch, obwohl eba tgi, schi ischans sprechen, obwohl eben, wenn wir alle tots ansemen baitainsa er rumantsch. Ea chegl zusammen sind, sprechen wir auch è usche amigs legher. Ea. (Z. 12–17). Romanisch. Ja, das ist so manchmal lustig. Ja. (Z. 12–17).

Franca beschreibt hier die Verwunderung ihrer Kamerad*innen darüber, dass sie mit ihren Geschwistern an öffentlichen Begegnungsorten Deutsch statt Romanisch spreche, zumal sie alle Romanisch sprechen könnten. Für sie und ihre Geschwister sei es aber *curious* 'komisch', miteinander Romanisch zu reden. Durch diese Beschreibung scheint sich Franca bewusst zu werden, in welchen Momenten sie mit ihren Geschwistern Deutsch respektive Romanisch spricht. Sie spürt, dass die Sprachwahl je nach Domäne selbstverständlich ist, und eine Abweichung davon kaum möglich ist, was sie als «amigs legher» («manchmal lustig») beurteilt.

Franca ist froh darüber, zwei Sprachen zu sprechen, was an mehreren Stellen ihrer Erzählung deutlich wird. Bereits zur Schulzeit war sie stolz darauf, BAGN 'GUT' Deutsch zu können (Z. 216). Ihre Betonung auf GUT impliziert, dass ihre Freund*innen damals weniger gut Deutsch konnten, was sie auch explizit sagt:

Per me erigl cool. ((lacht)) Per me erigl propi Für mich war es cool. ((lacht)) Für mich war es cool, cunchegl tgi blers savevan propi schlet wirklich cool, weil viele wirklich schlecht tudestg, e chegl era alloura usche: "O, ia sa Deutsch konnten, und das war dann so: "Oh, imfall ensatge duple tgi te" (Z. 210–212). ich kann im Fall etwas mehr als du" (Z. 210–212).

Franca fühlte sich jenen Kolleg*innen, die hauptsächlich mit Romanisch aufgewachsen sind, in Bezug auf die Deutschkompetenz überlegen. Dankbar für ihre damaligen Erfahrungen bewunderte sie heute Kinder in der Kinderkrippe, die mehrsprachig aufwachsen. Sie fände es immer *spannend* (Z. 297) zu hören, wenn die Eltern mit ihren Kindern in einer anderen Sprache sprechen. Das sei *impressiunont* 'beeindruckend' (Z. 293). Wie sie selbst hätten auch diese Kinder die Möglichkeit, *usam nüt* 'aus dem Nichts' (Z. 304) zwei Sprachen zu lernen. Zweisprachig aufzuwachsen, hat ihrer Meinung nach *angal avantags* 'nur Vorteile' (Z. 478). Nicht nur sei es von Vorteil, sich in mehreren Sprachen zu verständigen, zweisprachige Menschen seien generell «en po oters» («ein wenig anders») als einsprachige (Z. 483), wobei sie dieses «Anderssein» positiv bewertet.

Dass sich Franca als ‹zweisprachige Person› wahrnimmt, zeigt sich auch darin, dass sie problemlos, ‹ohne nachzudenken›, von einer in die andere Sprache switchen kann:

<p>Aber chegl è ensacu tot normal, ia pains oss betg: "Ou, ossa vaia da baitar rumantsch." Chegl è allo scu_ i meida aifach. Chegl è betg ple en stibgier siva. Chegl è aifach, ea (Z. 115– 118).</p>	<p>Aber das ist irgendwie ganz normal, ich überlege jetzt nicht: "Ou, jetzt muss ich Romanisch sprechen." Das ist dann wie_ ich wechsele einfach. Das ist nicht mehr ein Nachdenken. Das ist einfach, ja (Z. 115–118).</p>
---	--

Franca beherrscht sowohl Romanisch als auch Deutsch. Beide Sprachen sind ihr nahe, was in ihrer Erzählung zum Ausdruck kommt. So benutzt sie im Verlauf des gesamten Interviews regelmässig Entlehnungen aus dem Schweizerdeutschen. Zum einen sind das einzelne Wörter, die bereits stark in der romanischen Sprache integriert sind und zum romanischen Wortschatz dazugehören. Ein solches Beispiel ist im obigen Ausschnitt ersichtlich, wo Franca zweimal *aifach* benutzt. Zum anderen sind es Wörter wie *amigs* 'manchmal' (Z. 17), *vernetzt* (Z. 63) oder *Alltag* (Z. 72), welche im Romanischen selten aus dem Deutschen entlehnt werden und Francas Nähe zum Schweizerdeutschen deshalb umso deutlicher machen. Ausdrücke wie *vor allem* (Z. 107) oder *usam nüt* 'aus dem Nichts' (Z. 304) zeigen ebenfalls, dass das Schweizerdeutsche bei Franca präsent ist.

‹Ich als Rumantscha›

Wie oben dargestellt, ist Franca grundsätzlich froh und stolz, zweisprachig zu sein – froh, weil sie besser als andere Deutsch kann, und stolz, weil sie (auch) gut Romanisch spricht. Im Folgenden wird rekonstruiert, inwiefern sich Franca als ‹Rumantscha› wahrnimmt.

Bereits zu Beginn ihrer Erzählung wird ersichtlich, welche Bedeutung Franca dem Romanischen zumisst: Während ich die Eingangsfrage mündlich stelle und mich ausdrücklich auf alle Sprachen beziehe, legt Franca das Gewicht vorerst ausschliesslich auf das Romanische:

<p>Apunto scu dit aunz, tū'm poust quinter uossa tuot tia vita, da las prümas algordanzas fin hoz [Fr: mhm] Che chi ho da fer cun linguas, ähm. Hai. Eau taidl.</p>	<p>Eben, wie gesagt, du darfst mir jetzt dein ganzes Leben erzählen, von den ersten Erinnerungen bis heute [Fr: mhm] Alles, was mit Sprachen zu tun hat, ähm. Ja. Ich höre.</p>
--	--

<p>Fr: Ea also, igl rumantsch ò ansasez ena gronda valeta per me. Ähm cunche gl tg'ia sung er carscheida se rumantsch e tots anturn me on adegna baito rumantsch da pitschen anse. Ed</p>	<p>Fr: Ja also, das Romanische hat eigentlich eine grosse Bedeutung für mich. Ähm, da ich auch romanisch aufgewachsen bin und alle um mich herum immer Romanisch gesprochen haben, von klein auf. Und ja, angefangen hat es im</p>
--	--

ea, antschet ògl cun la scoligna, scola, gl'era Kindergarten, [in der] Schule, es war immer
adeгна tot sen rumantsch (Z. 5–8). alles auf Romanisch (Z. 5–8).

Bereits im ersten Satz ihrer Erzählung sagt Franca explizit, dass das Romanische für sie *ena gronda valeta* 'eine grosse Bedeutung' habe. Damit bringt sie ihre Einstellung gegenüber dem Rätoromanischen direkt auf den Punkt und es scheint, als wolle sie die gesamte Erzählung darauf ausrichten, mir deutlich zu machen, warum das Romanische ihr so wichtig ist. Eine erste Argumentation dafür scheint ihr Umfeld zu sein: Alle hätten mit ihr von klein auf Romanisch gesprochen. Da diese Aussage ihrer tatsächlichen Sprachsituation innerhalb der Familie widerspricht, präzisiert Franca kurz darauf, dass sie im Kindergarten angefangen habe, Romanisch zu sprechen. Als zweites Argument für ihre Nähe zum Romanischen fügt sie die Bildungssprache an, die während der ersten Schuljahre hauptsächlich Romanisch war. Überhaupt sei die gesamte Schulzeit vorwiegend romanisch geprägt gewesen. Dies habe dazu geführt, dass sie sich noch heute *ensascu tot otra* 'irgendwie ganz anders' fühle, wenn sie Romanisch spreche. Sie könne dann *pi sincera* 'ehrlicher' sein und es fühle sich alles *pi persunal* 'persönlicher' an (Z. 9–10).

Ihre Positionierung als «Rumantscha» macht Franca jedoch nicht nur an ihrem Sprachgebrauch und an ihrer emotionalen Verbundenheit mit der Sprache fest, sondern auch an ihrer Ausdrucksfähigkeit. So ist sie der Meinung, dass sie im Deutschen zwar einen breiteren Wortschatz habe, sich aber dennoch besser auf Romanisch ausdrücken könne. Auf Deutsch sei dies einfach *pi GREV* 'SCHWIERIGER' (Z. 50). Deshalb spreche sie lieber Romanisch und wolle diese Sprache später unbedingt ihren Kindern weitergeben (Z. 559–567). Obwohl ihre Positionierung als «Rumantscha» deutlich ist, nahm sich Franca nicht von Anfang an als solche wahr. Als Kleinkind war sie nämlich stark vom Schweizerdeutschen ihrer Mutter geprägt. Erst als sie in den Kindergarten kam, wurde ihr Alltag allmählich stärker vom Romanischen dominiert:

Ea_ also ia pains cura tg'ia sung neida an Ja_ also ich denke, als ich in den Kindergarten
scoletta erigl per me en poin pi grev da neir kam, war es für mich ein wenig schwieriger, in
aint igl Alltag rumantsch, detg blöd. Cunchegl den romanischsprachigen Alltag
tgi eba, ia era a tga cun mia mamma e lezza reinkommen, blöd gesagt. Da ich eben, ich
baitava tudestg, oder cun mia tatta. Ella war zuhause mit meiner Mutter und die
baitava er tudestg. Ed ia pains, cura tg'ia sung sprach Deutsch, oder mit meiner Grossmutter.
neida ainten scoletta erigl schon usche, also ia Sie sprach auch Deutsch. Und ich denke, als ich
tgapiva schon ed ia baitava gio er, aber gl'era in den Kindergarten kam, war es schon so, also
schon: "Okay, voll rumantsch ossa." Ia crei ich habe schon verstanden und auch
chegl era usche en po "hm, chegl dattigl gio er gesprochen, aber es war schon: "Okay, voll
anc" (Z. 71–76). romanisch jetzt." Ich glaube, das war so ein
wenig: "hm, das gibt es ja auch noch" (Z. 71–76).

Franca berichtet, dass es anfänglich etwas schwierig gewesen sei, dem romanischsprachigen Kindergartenalltag zu folgen, zumal sie zuhause mit ihrer Mutter und Grossmutter Schweizerdeutsch sprach. Sie hätte zwar Romanisch beim Eintritt in den Kindergarten gut verstanden und auch gesprochen, aber sei dennoch überrascht gewesen, dass ausschliesslich Romanisch gesprochen wurde: «"Okay, voll rumantsch ossa." la crei chegl era usche en po: "hm, chegl dattigl gio er anc"» («"Okay, voll romanisch jetzt." Ich glaube, das war so ein wenig: "hm, das gibt es ja auch noch"») (Z. 75–76). Bereits in der anschliessenden Primarschule sei es für sie dann schon *scu normal* 'wie normal' (Z. 78), gewesen, Romanisch zu sprechen. Umso schwieriger habe sie den Wechsel auf die Oberstufe empfunden, wo hauptsächlich auf Deutsch unterrichtet wurde. Sie habe sich so sehr an das Romanische gewöhnt, dass es für sie nun *blöd* 'unangenehm' (Z. 78) gewesen sei, sich sprachlich wieder umzustellen. Der Transitionsphase von der Primar- auf die Sekundarschulstufe misst Franca in ihrer Erzählung viel Gewicht bei. So erzählt sie detailliert und emotional, wie sie die Sprachumstellung im Fach Geometrie erlebt hat:

<p>E chegl era per ME u grev, usche d'aveir igls pleds tudestgs, per exaimpel tar geometria. Uscheia chellas verticalas, okay verticalas ossa betg. Aber usche tot chels_ tot chels=chels pleds mantgevan a me. Ia sa anc, ena seira era a tga cun mies bab. Cun el vaia adegna ähm amprandia geografia [sic], percheigl tgi el so cheigl bagn. Ed alloura veva schi: fadeia d'amprander cheigl sen rumantsch gl'amprem, tgi siva_ ia sa anc, ia va bargia tar chella meisa ed ia leva cheigl BETG ple ed el: "Oss bagn bagn, cheigl vo schon" ed ia sa, el ò malagea se tot per me. E siva vaia cheigl propi savia siva lung lung taimp. E tottaneneda veva da saveir tot angal ple sen tudestg. Ed alloura era aifach a lò: "O man, ossa saia cheigl e gl'oter betg." /(leicht lachend) Cura tg'ia veva amprandia gl'oter, vaia puspe amblido cheigl sen rumantsch (Z. 80–89).</p>	<p>Und das war für MICH sehr schwierig, so die deutschen Wörter zu haben, zum Beispiel in Geometrie. So diese Vertikalen, okay Vertikalen jetzt nicht. Aber sonst all diese_ all diese=diese Wörter fehlten mir. Ich weiss noch, eines Abends war ich zuhause mit meinem Vater. Mit ihm lernte ich immer Geographie [sic], weil er das so gut kann. Und dann hatte ich so: Mühe dies auf Romanisch zu lernen zuerst, dass danach_ ich weiss noch, ich weinte an diesem Tisch und ich wollte das NICHT mehr und er: "Jetzt doch doch, das geht schon" und ich weiss, er zeichnete alles für mich auf. Und dann konnte ich das wirklich für lange lange Zeit. Und dann plötzlich musste ich alles nur noch auf Deutsch können. Und dann war ich einfach dort: "Oh Mann, jetzt kann ich das und das andere nicht." /(leicht lachend) Als ich das andere gelernt hatte, habe ich das auf Romanisch wieder vergessen (Z. 80–89).</p>
--	---

Die fachlichen Herausforderungen, welche durch die deutschen Begriffe akzentuiert wurden, und die daraus entstandenen Emotionen bringt Franca in diesem Passus zum Ausdruck. Durch die hier verwendete direkte Rede macht sie ihre Gefühle in Bezug auf die deutsche Schulsprache deutlich. Auch Ausdrücke wie <oh Mann> sowie Betonungen wie *schì*: 'so:' oder *BETG* 'NICHT' unterstreichen, wie sehr sie unter dieser Sprachumstellung gelitten zu haben scheint. In dieser für Franca schwierigen Phase erwies sich ihr Vater offenbar als besondere Stütze. Dies erstaunt anfangs, weil dieser

mit Franca ja eigentlich Romanisch sprach und eine deutschsprachige Hilfe näherliegend gewesen wäre. Deshalb ist anzunehmen, dass Franca nebst den sprachlichen Herausforderungen auch fachlich gefordert war und ihr Vater ihr diesbezüglich helfen konnte. Insgesamt sei durch die Sprachumstellung von der Primar- auf die Sekundarschule [*ia*] *a perder bler* 'viel verloren [gegangen]' (Z. 91). Nicht nur fehlte ihr die Fachsprache zu verschiedenen Themen, auch als Umgangssprache fühlte sich das Deutsche auf der Oberstufe *curious* 'komisch' (Z. 99) an. Zwar habe sie sich anfangs bemüht, mit ihren Schulfreund*innen Deutsch zu sprechen, doch nach einer Weile seien sie wieder auf das Romanische zurückgekommen, da es sich «einfach nicht richtig» angefühlt habe, mit ihren Freund*innen Deutsch zu sprechen (Z. 96–103).

Dieser Übergang von der Primar- in die Sekundarschule scheint Franca in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit besonders geprägt zu haben. Durch den Druck, Deutsch als Schulsprache verwenden zu müssen, und durch die damit verbundenen negativen Erlebnisse verstand sich Franca plötzlich stärker als «Rumantscha» als vorher.

Eine weitere Verstärkung ihrer Identifikation mit dem Romanischen erfuhr Franca, als sie ihre Lehre in Chur begann. Damals verliess sie das Surses, um zu ihrer deutschsprachigen Tante nach Chur zu ziehen. Dieser Sprachraumwechsel führte dazu, dass sie praktisch nur noch an den Wochenenden Romanisch sprach, wenn sie im Dorf ausging. Da es also nur noch selten Momente gab, in welchen Franca Romanisch sprechen konnte, habe sich mit der Zeit ein «spezielles», eher negativ behaftetes Gefühl in ihr manifestiert (Z. 110). An der deutschsprachigen Berufsschule besuchte sie keinen Romanischunterricht mehr und die Schul- und Kommunikationssprache war ausschliesslich Deutsch. Dennoch fand Franca schnell eine romanischsprachige Freundin. Durch die Sprache seien sie *direct* 'direkt' miteinander verbunden gewesen (Z. 255–261), obwohl die Freundin ein anderes Idiom sprach und sie sich anfangs schlecht verstanden hätten (S. 272). Auch an Francas Arbeitsstelle in der Kinderkrippe fand sie über das Romanische Anschluss. Eine ihrer Arbeitskolleginnen stammt aus derselben Region wie Franca und spricht dasselbe Idiom. Doch auch mit ihr habe sie kaum die Möglichkeit, Romanisch zu sprechen, denn die Umgangssprache in der Kinderkrippe sei offiziell Deutsch, um zu verhindern, dass Nicht-Romanischsprachige ausgeschlossen werden. Franca hat zwar Verständnis für diese Sprachregelung in der Kita, dennoch falle es ihr immer wieder schwer, nicht ins Romanische zurückzufallen (Z. 118–123).

Während der Sprachraumwechsel nach Chur dazu führte, dass Franca heute nur noch selten Romanisch spricht, nimmt sie sich dennoch emotional stärker als «Rumantscha» wahr. Sprachlich wurde Franca durch diesen Wechsel wenig gefordert, da sie bereits vorher Deutsch konnte. Schwierig stellte sich diese Phase eher deshalb dar, weil Franca die romanische Sprache zu vermissen scheint (Z. 189–197), was sie wohl dazu

veranlasst, das Romanische möglichst oft in ihren Alltag zu integrieren: «la amprov tant scu tg'ia sa» («Ich versuche, so viel ich kann») (Z. 53). Ihre Bemühung, so viel Romanisch wie möglich zu sprechen, zeigt, was Franca abschliessend explizit zum Ausdruck bringt: nämlich, dass sie und ihre Freundin sich als die «Rumantschas» in ihrer Klasse wahrnahmen:

E gl'era schon er dus, treis oters, tgi savevan Und es gab schon noch zwei, drei andere, die anc rumantsch. Aber ea, chels vevan jo mai Romanisch sprechen konnten. Aber ja, die usche baito rumantsch cun l'egn l'oter. Nous haben ja nie so Romanisch miteinander dus eran propi chellas, las Rumantschas an la gesprochen. Wir zwei waren wirklich classa (Z. 264–267). diejenigen, die Romaninnen in der Klasse (Z. 264–267).

Obwohl es noch andere Romanischsprachige in ihrer Klasse gab, waren es ausschliesslich sie und ihre Freundin, welche diese Sprache aktiv benutzten. Dieses konsequente Anwenden der romanischen Sprache – unabhängig von der Sprachkompetenz – machte sie beide nach eigener Aussage zu den wirklichen «Rumantschas» der Klasse.

6.6.4 Spracheinstellungen zwischen Herz und Verstand

Wie oben dargestellt, nimmt sich Franca trotz ihrer Zweisprachigkeit als ‹Rumantscha› wahr. Was das Romanische für sie bedeutet, wie sie über diese Sprache denkt und welche Gefühle sie ihr gegenüber äussert, wird in diesem Kapitel anhand der drei dominant geäusserten Spracheinstellungen dargelegt. Dabei wird deutlich, dass Franca eine besonders affektive und wenig kognitiv behaftete Bindung zum Romanischen hat. Ihre Einstellungen ‹Romanisch ist meine Herzenssprache› sowie ‹Romanisch ist speziell› zeigen diese Emotionalität, die mit der rationalen Einstellung ‹Romanisch hilft, andere Sprachen zu verstehen› kontrastiert.

‹Romanisch ist meine Herzenssprache›

Allein Francas Sprachenportrait verdeutlicht, wie sehr sie das Romanische als ihre Herzenssprache sieht. Diese emotionale Einstellung zum Romanischen kam bereits in ihrer Positionierung als ‹Rumantscha› implizit zum Ausdruck. In ihrer Erzählung sagt Franca explizit, dass das Romanische bei ihr mehr als das Deutsche ‹von Herzen› komme (Z. 353):

<p>Ed an tudestg savessa eba igls plets, e baitessa guge_ also gugent_ ea. Bait er, aber, ea, tigl rumantsch vignigl daple da cor. Ea [mhm] gerne_ ja. [Ich] spreche auch, aber, ja, beim (Z. 351–353).</p>	<p>Und auf Deutsch würde ich die Wörter eben kennen, und würde gerne sprechen_ also gerne_ ja. [Ich] spreche auch, aber, ja, beim Romanischen kommt es mehr von Herzen. Ja. [mhm] (Z. 351–353).</p>
---	---

In diesem Abschnitt spricht Franca ihre Deutsch- und Romanischkompetenz an, ohne diese aber zu werten: Während sie im Deutschen einen breiteren Wortschatz habe und diese Sprache wohl generell ‹besser› beherrsche (vgl. auch Z. 36–37), stellt sie gleich klar, dass sie dem Romanischen gegenüber affektiver eingestellt sei. Im Vergleich zum Deutschen könne sie ‹betg schi: bagn› (‹nicht so: gut›) (Z. 35) Romanisch, es komme aber ‹mehr von Herzen›, was sie mit einem roten Herzen in ihrer Silhouette deutlich unterstreicht. Auch andere sprachbiografischen Untersuchungen, die mit Sprachenportraits arbeiten, zeigen, dass die emotional behaftete Muttersprache – auch wenn sie nicht die am besten beherrschte Sprache ist – häufig in der Herzgegend gezeichnet wird (vgl. z. B.: Busch 2010, 71–72). Und auch im rätoromanischen Sprachdiskurs ist die Metapher der Herzenssprache²²⁰ weit verbreitet (Coray 2008, 261). Laut der Autorin wird diese für das Romanische verwendet, weil die romanische Sprache emotional und affektiv besetzt ist und weil sie als Sprache dargestellt wird, welche das Herz berührt und aus dem Herzen spricht (Coray 2008, 261) – genau so, wie

²²⁰ Auch andere Autor*innen stellten bereits fest, dass das Rätoromanische gerne als *Herzenssprache* beschrieben wird. Vgl. hierzu: Coray und Strebel (2011); Etter (2012), Eckhardt (2021, 81). Mehr zu diesem Sprachdiskurs bei Coray (2008, 261). Siehe dazu auch Fussnote Nr. 125 sowie das Kapitel 7.1.3. Clau Moser bezeichnete das Rätoromanische ebenfalls als Herzenssprache (vgl. dazu Kapitel 6.2.4).

Franca es ausgedrückt hat. Meistens werde die Herzsprache der Muttersprache zugewiesen (ebd., S. 262), was Franca zwar ebenfalls tut, dann aber lachend aus der Muttersprache die ‹Vatersprache› konstruiert: «gl'è igl lungatg da mamma_/(lachend) also da bab/» («es ist die Muttersprache_/(lachend) also vom Vater/») (Z. 391). Die hier von Franca dargestellte Herzenssprache Romanisch steht der deutschen, besser beherrschten und öfters verwendeten Sprache gegenüber. Doch während Coray als Gegenbegriff zur *Herzsprache* die *Brotssprache*²²¹ nennt, sieht Franca im Deutschen mehr als nur eine ‹überlebensnotwendige, ernährende› Sprache. Im obigen Ausschnitt sagt sie nämlich, dass sie gerne Deutsch spreche. Sie korrigiert sich dann aber, relativiert ihre Aussage mit *ea* 'ja' und bricht ab. Und auch weiter vorne in ihrer Erzählung bezeichnet sie das Schweizerdeutsche als ihr *mez datgesa* 'halbes Zuhause' (Z. 46), wodurch sie dieser Sprache, nebst dem Nützlichkeitsaspekt, auch eine emotionale Komponente verleiht. Die eine Hälfte ihres Zuhauses macht das Schweizerdeutsche aus, die andere das Romanische, welches sie in ihrer Erzählung mehrfach *chise* 'oben' (Z. 390) verortet und als «sentimaint dad esser a tgesa» («Gefühl von zuhause sein») (Z. 34; Z. 46) bezeichnet.

Romanisch ist für Franca also eine emotional positiv behaftete Sprache, mit welcher sie sowohl ihr Herz als auch ihre Heimat verbindet.

‹Romanisch ist speziell›

Franca beschreibt die romanische Sprache auch als «ensatge spezial tgi nous vagn» («etwas Spezielles, das wir haben») (Z. 18). Durch die Verwendung des Pronomens *nous* 'wir' deutet sie darauf hin, dass sie das Romanische nicht nur für sich, sondern für alle ‹Rumantsch(a)s›, worin sie wohl auch mich einschliesst, als etwas Besonderes sieht. Bereits zu Beginn ihrer Erzählung stellt sie durch dieses Pronomen eine Verbindung zwischen sich und mir als Interviewende her. ‹Speziell› findet sie das Romanische vor allem deshalb, weil «betg tots tgi son [igl]» («nicht alle können [es]») (Z. 55). In dieser Aussage schwingt das Wissen mit, dass das Romanische als Minderheitensprache etwas Exklusives ist, das nicht alle [Schweizer*innen] beherrschen. Aufbauend auf dem Bewusstsein, Teil dieser Sprachminderheit zu sein, entwickelte sich bei Franca das Gefühl, stolz darauf zu sein, diese Sprache als eine von wenigen noch zu sprechen: «E perche gl catta er, ea, possa esser loscha sen chegl, tg'ia sa rumantsch» («Und deshalb finde ich auch, ja, darf ich stolz darauf sein, dass ich Romanisch spreche») (Z. 364). Dass Angehörige der rätoromanischen Sprachgruppe stolz auf ihre Sprache sind, zeigt auch die Untersuchung von Coray und Strebel (2011). Dort gaben insbesondere Personen des Identifikationstyps der ‹Verwurzelten› an, dass sie stolz auf ihre Sprache sind.

²²¹ Als *Brotssprache* wird die metaphorische Konzeption des Deutschen als überlebensnotwendige, ernährende Sprache verstanden. Dabei werde eine abwertende und materialistische Haltung gegenüber dem Deutschen eingenommen (Coray 2008, 263).

Selbstformulierter Stolz auf das Romanische²²² spricht laut Coray für eine starke Identifikation damit (Coray 2011, 261–262). Romanisch ist für Franca aber nicht nur ‹speziell›, weil es wenig Leute gibt, die diese Sprache noch sprechen, sondern auch, weil sie nicht alltäglich ist und Nicht-Romanischsprachige wenig über diese Sprache wissen:

<p>Also igls ples tgi son betg rumantsch deian usche: "Buoh, du redisch Romanisch." Ed ia usche: "Ea." ((lacht)) Ea, also propi blers uscheia: "Buoh, du redisch DAS, das gits wüekli?" Uscheia. Ed ia usche: "Ea, chegl vign baito an blers lis aint igl Grischun." Uscheia, ia crei chegl è a blers betg usche=usche cler tgi chegl vign baito tranter nous. Ea, ia sa er betg, chegl è creia per els ensatge propi spezial, percheigl tgi canoschan betg usche bagn igl rumantsch (Z. 358–363).</p>	<p>Also die meisten, die nicht Romanisch können, sagen so: "<i>Buoh, du sprichst Romanisch.</i>" Und ich so: "Ja." ((lacht)) Ja, also wirklich viele so: "<i>Buoh, du sprichst DAS, das gibt es wirklich?</i>" So. Und ich so: "Ja, das wird in vielen Orten in Graubünden gesprochen." So, ich glaube, das ist vielen nicht so=so klar, dass das unter uns gesprochen wird. Ja, ich weiss auch nicht, das ist für sie, glaube ich, etwas wirklich Spezielles, weil sie das Romanische nicht so gut kennen (Z. 358–363).</p>
--	--

Mittels der direkten Rede rekonstruiert Franca in diesem Teil ihrer Erzählung Gespräche über das Romanische, wie sie des Öfteren im Kontakt mit Nicht-Romanischsprachigen zu hören sind. Aufschlussreich dabei ist, dass sie das Schweizerdeutsche verwendet, um die Reaktionen und die Fragen zu reproduzieren, was die effektive Situation eines solchen Gesprächs imitiert. Ihre Antwort auf die Fragen formuliert Franca dann wiederum auf Romanisch, was zwar so kaum stattgefunden haben kann, im Rahmen unseres auf Romanisch geführten Interviews aber nachvollziehbar ist. Weiter stellt sie in diesem Abschnitt dar, wie erstaunt Nicht-Romanischsprachige darüber zu sein scheinen, dass in Graubünden Romanisch gesprochen wird. Dieses Erstaunen erklärt sich Franca mit dem fehlenden Wissen über die romanische Sprache und der soziolinguistischen Situation im Kanton Graubünden. Für viele sei das Romanische wohl *ensatge propi spezial* 'etwas wirklich Spezielles' (Z. 363). Diese Fremdzuschreibung der Nicht-Romanischsprachigen begünstigt ihre eigene Einstellung ‹Romanisch ist speziell›.

‹Romanisch hilft, andere Sprachen zu verstehen›

Wie die meisten Proband*innen dieser Studie äussert sich auch Franca dahingehend, dass das Romanische ihr beim Verstehen anderer Sprachen helfe. Verglichen mit den mehrheitlich affektiv behafteten Einstellungen Francas zum Romanischen stellt diese Einstellung eine kognitive Art dar, sich über das Romanische zu äussern. Gleich zu

²²² Mehr zum Stolz der Roman*innen bei Kramer (1976). Laut dem Autoren seien die Roman*innen zu stolz auf ihre Sprache, um diese aufzugeben oder sie nicht an ihre Kinder weiterzugeben: «*Insumma han tut quels facturs effectua ch'ils indigens ein memia loschs sin lur lungatg per bandunar el u per buca transmitter el a lur affons*» (Kramer 1976, 47).

Beginn ihrer Erzählung berichtet sie anhand ihres Aufenthalts in Kuba, inwiefern ihr das Romanische geholfen hat, andere Sprachen zu verstehen:

Ähm ia er chesta stad gist a Cuba an vacanzas, Ähm, ich war diesen Sommer gerade in Kuba
ed ia sa ansasez nign spagnol_/(lachend) also in den Ferien und ich kann eigentlich kein
propi angal pac, pachign/ ed alloura nous eran Spanisch_/(lachend) also wirklich nur wenig,
an quatter ed ansasez nign tgi sa_saveva ganz wenig/ und dann wir waren zu viert und
spagnol, e nous ischan ansasez nia anc BAGN_ eigentlich konnte niemand_ konnte Spanisch,
ischans nias or cun igl rumantsch, ea, cun en und wir sind eigentlich noch GUT_ wir sind mit
po igls plets spagnols tgi vagn savia ed en po dem Romanischen ausgekommen, ja, mit ein
rumantsch e chegl è ansasez ia tiptop (Z. 20– bisschen den spanischen Wörtern, die wir
25). konnten und ein wenig Romanisch und das
ging eigentlich tipptopp (Z. 20–25).

Dank des Romanischen, so Franca, sei sie in Kuba *BAGN* 'GUT' zurechtgekommen, obwohl sie kaum Spanisch konnte. Ihre Betonung auf *BAGN* unterstreicht, dass sie sich sprachlich *tipptop* 'tipptopp' verständigen konnten. Wenig später liefert Franca eine Begründung dafür, warum sie denkt, dass sie dank des Romanischen Spanisch verstehen konnte: «Perche gl'è aifach sumigliant er scu igl taliang ed aifach tot ähm igls lungatgs lategns» («Weil es einfach auch ähnlich ist wie das Italienische und einfach alle ähm lateinischen Sprachen») (Z. 25–26). Franca entdeckt im Kontakt mit dem Spanischen, wie ähnlich sich die aus dem Latein hervorgegangenen romanischen Sprachen – zu denen auch das Romanische gehört – sind und wie hilfreich es ist, eine dieser Sprachen für das Verstehen der anderen, wie Italienisch oder eben Spanisch, zu beherrschen. Eine Erleichterung beim Verstehen anderer Sprachen dank des Romanischen hat Franca auch bezüglich des Englischen erfahren. Dass das Romanische ebenfalls Ähnlichkeiten mit dem Englischen hat²²³, erzählen auch andere Studienteilnehmer*innen (vgl. z. B. Roberto Abato, Clau Moser).

Franca erzählt aber nicht nur davon, wie sie selbst von diesen Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen profitieren konnte, sie berichtet auch, wie zugezogene Kinder – insbesondere solche mit spanisch- oder italienischsprachigem Hintergrund – schnell und einfach Romanisch gelernt hätten:

Vor allem erigl blers Spagnols oder Taliangers Vor allem gab es viele Spanier oder Italiener,
tgi eran_ [...] en pêr plets onigl adegna tgapia. die waren_ [...] ein paar Wörter haben sie
Ea (Z. 107–108). immer verstanden. Ja (Z. 107–108).

²²³ Es gab verschiedene Kontaktphasen der englischen Sprache mit dem Lateinischen. Eine davon war die Christianisierung. Während dieser Zeit erfuhr das Altenglische grossen Einfluss des Lateins (vgl. Wenzel 2014, 2.2, aufgerufen am 09.03.2022). Die Studienteilnehmer*innen erzählen vorwiegend von lexikalischen Einflüssen, also davon, dass die englischen Wörter Ähnlichkeiten mit den rätoromanischen Wörtern aufweisen würden. Die Ähnlichkeiten mit dem Englischen lassen sich generell auf germanische Einflüsse zurückführen. Liver (2012) zeigt in ihrem Buch *Der Wortschatz des Bündnerromanischen* ausführlich, welche germanischen Elemente im Bündnerromanischen Wortschatz nachzuweisen sind.

Passend zur kognitiv behafteten Einstellung, wonach Romanisch hilft, andere Sprachen zu verstehen, empfindet Franca die anderen romanischen Idiome nicht *per se* schwierig zu verstehen. So habe sie in der Berufsschule mit ihren Mitschülerinnen aus dem Bündner Oberland von Anfang an Romanisch gesprochen (Z. 112–113). Verständigungsprobleme aufgrund der unterschiedlichen Idiome erwähnt Franca kaum, und auch mein Oberengadiner Idiom scheint sie gut zu verstehen. Während sie selbst mit anderen romanischen Sprachvarietäten zurechtzukommen scheint, hätten die meisten Kinder ihrer Kinderkrippe Mühe, ein anderes Idiom als das ihrige zu verstehen:

Alloura ins amprova adegna da baitar Dann versucht man immer, Romanisch zu rumantsch, aber eba, igl problem è, igls ples sprechen, aber eben, das Problem ist, die baitan en oter idiom ed alloura igls unfants [at] meisten sprechen ein anderes Idiom und dann vardan angal giu "Öhm, tge baitas te cò?" (Z. schauen [einen] die Kinder nur an: "Öhm, was 30–32). sprichst du hier?" (Z. 30–32).

In diesem Abschnitt geht Franca erstmals in ihrer Erzählung auf die verschiedenen romanischen Idiome ein. Dabei wäre zu erwarten gewesen, dass sie – wie die meisten Interviewten – über Schwierigkeiten in der Verständigung zwischen den Idiomen erzählen würde, was für sie aber nicht zutrifft. Schwierig scheint die dialektale Vielfalt allerdings für die Kita-Kinder zu sein, was dazu führe, dass sie in der Kinderkrippe kaum Romanisch spreche.

Generell kommt Francas Einstellung ›Romanisch hilft, andere Sprachen zu verstehen‹ dank mehrerer expliziter Beispielen sowie mehrfacher impliziter Verhandlung deutlich zum Ausdruck.

6.6.5 Fazit und Vergleich mit anderen Interviews

In Francas Erzählung dominieren affektive Äusserungen in Bezug auf das Romanische, und so basieren auch ihre beiden dominantesten Positionierungen als «zweisprachige Person» und als «Rumantscha» auf ihrer emotionalen Verbundenheit zum Romanischen und zum Deutschen. Beide Sprachen verortet sie primär in ihrem Zuhause. Das Deutsche sieht sie darüber hinaus – ganz kognitiv – als jene Sprache, die sie am besten beherrscht und am häufigsten – auch im Berufsalltag – verwendet. Dem Romanischen scheint Franca stärker affektiv zugewandt zu sein, denn es liegt ihr besonders am Herzen – was ihr Sprachenportrait unterstreicht –, obwohl sie ihre eigene Sprachkompetenz in dieser Sprache nicht (mehr) sehr hoch einschätzt. Ihre starke emotionale Bindung zum Romanischen hat sich im Laufe ihres Lebens entwickelt und durch institutionelle Übergänge verstärkt. Insbesondere scheint die Transitionsphase in die Berufslehre mit dem damit verbundenen Sprachraumwechsel nach Chur dazu beigetragen zu haben, dass Franca vorwiegend affektiv behaftete Einstellungen in Bezug auf das Romanischen entwickelte. In dieser Zeit veränderte sich ihr Sprachgebrauch stark, denn ihr Umfeld sprach nun vorwiegend Deutsch und auch während der Arbeit und in der Schule musste Franca Deutsch sprechen. Während sie kognitiv zwar Verständnis dafür hat, dass sie sich der in der Bündner Hauptstadt dominierenden Mehrheitssprache Deutsch anpassen muss, verspürt sie auf emotionaler Ebene, dass sie die romanische Sprache und das Romanischsprechen «vermisst».

Franca Battaglias Sprachbiografie weist Parallelen mit jener von Clau Moser auf, weshalb hier die auffälligsten Gemeinsamkeiten sowie die deutlichsten Unterschiede beschrieben werden:

Ähnlich wie bei Clau Moser spielten, was die Bedeutung des Romanischen angeht, auch für Franca institutionelle Übergänge eine Rolle. Auch sie war vor dem Kindergarten stark vom Schweizerdeutschen geprägt und hat Romanisch höchstens durch ihren Vater vernommen. Der Eintritt ins romanischsprachige Schulsystem sozialisierte jedoch beide im Romanischen. Während sie beide bereits gut Schweizerdeutsch sprachen, mussten sie sich an den romanischsprachigen Alltag gewöhnen, was ihnen jeweils gut gelungen ist. So positionieren sich Franca und Clau in ihren Erzählungen zunächst als «zweisprachige Personen». Im Vergleich zu Clau war Francas Umfeld bereits im Kindergarten- und im frühen Primarschulalter vorwiegend romanischsprachig. Bis zum Ende der Primarschule konnten beide eine hohe Romanischkompetenz aufbauen und mittlerweile war das Romanische für beide selbstverständlich. Franca erzählt dann mehr als Clau über den Wechsel in die deutschsprachig geführte Oberstufe. Dieser Übergang scheint ihr mehr Mühe bereitet

zu haben als Clau. Nach der Sekundarschule stand für beide der Wechsel nach Chur bevor. Franca begann ihre Lehre, Clau das zweisprachige Gymnasium. Durch die ausschliesslich deutsch geführte Berufsschule sowie das mehrheitlich deutschsprachig geprägte Umfeld war Franca stärker als Clau gezwungen, Deutsch zu sprechen. Immer weniger ergaben sich für sie Möglichkeiten, das Romanische zu verwenden. Ihre Romanischkompetenz habe darunter gelitten, weshalb sie selbst diese heute als nicht hoch beurteilt. Clau hingegen kam in eine romanisch-affine Institution mit einem romanischsprachig geprägten Umfeld. Er hatte zunehmend Gelegenheit, Romanisch zu sprechen und verbesserte dadurch seine Sprachkompetenz. Trotz dieser Unterschiede erfuhren beide in den folgenden Jahren ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zum Romanischen – Franca, weil sie das Romanische «vermisste», und Clau, weil er erfahren hatte, dass Romanisch *bi* 'schön' ist. So bezeichnen beide in ihren Interviews Romanisch als ihre Herzenssprache und stellen dies auch auf ihren Sprachenportraits dar. Beide äussern mehrheitlich affektiv behaftete Einstellungen in Bezug auf die romanische Sprache, wobei Franca in ihrer Emotionalität verharret, während Clau auch konative Gedanken formuliert, wie das Romanische politisch und gesellschaftlich gefördert werden könnte.

Ihre (Mehr-)Sprachigkeit führen sowohl Franca als auch Clau auf ihre von zuhause aus geprägte deutsch-romanische Zweisprachigkeit zurück und auf den daraus resultierenden Vorteil, andere Sprachen einfacher zu verstehen. Beide Studienteilnehmende sind sich also in ihrer kognitiv behafteten Einstellung darüber einig, dass das Romanische beim Verstehen anderer Sprachen hilfreich ist, wobei beide Beispiele aus dem Englischlernen nennen. Da Franca an ihrer Arbeitsstelle in der Kinderkrippe selten Romanisch sprechen kann – und dies oft auch nicht tut, um Nicht-Romanischsprachige nicht auszuschliessen – konnte Franca im Sinne Duchêne & Hellers (2012)²²⁴ bisher kaum Profit aus ihrer (Mehr-)Sprachigkeit schlagen. Dagegen äusserte sie mehrfach, dass sie stolz darauf sei, der romanischen Sprachgemeinschaft anzugehören, weshalb bei ihr durchaus davon gesprochen werden kann, dass ihre Einstellung in Bezug auf das Romanische grundsätzlich dem *pride*-Diskurs entspricht.

Francas Erzählung lässt sich ausserdem mit Aspekten aus der Erzählung von Simona Caspani vergleichen. Beide jungen Erwachsenen werden durch den Kindergarteneintritt mit dem Romanischen sozialisiert und lernen diese Sprache in kurzer Zeit. Anschliessend nimmt ihre Kompetenz nach einem Höhepunkt am Ende der Primarschulzeit im Laufe der Jahre bis zum Zeitpunkt des Interviews stetig ab. Während

²²⁴ Die Autoren Duchêne und Heller (2012) stellen die beiden Konzepte *pride* und *profit* im Sinne zweier Pole eines Sprachdiskurses dar, der sich in jüngster Zeit zu verändern scheint. Sprache und Kultur werde zunehmend weniger mit Rechten und Erbe (d. h. Stolz) und mehr mit wirtschaftlichen Vorteilen (d. h. Profit) in Verbindung gebracht. Obwohl der ältere Diskurs rund um *pride* fortbesteht, deutet eine gewisse Tendenz darauf hin, dass etwas Neues im Gange sein könnte. Siehe dazu auch Kapitel 3.5.1.

Simona sich aufgrund mehrfach negativ behafteter Erlebnisse zunehmend wenig mit dieser Sprache identifiziert, sieht es bei Franca anders aus. Sie ‹vermisst› das Romanische immer mehr und entwickelt trotz Kompetenzverlustes eine emotionale Nähe zu dieser Sprache. Analog zu ihren (Sprach-)Identitätsentwicklungen präsentieren beide Befragten zum Interviewzeitpunkt eine jeweils andere Haltung gegenüber zweisprachig aufgewachsenen Kindern. Während Simona Mehrsprachigkeit auch als Schwierigkeit und Bürde empfindet und sich deshalb manchmal wünscht, sie wäre einsprachig aufgewachsen, bewundert Franca Kinder, die mehrsprachig aufwachsen.

Positionierungen:

- Ich als zweisprachige Person
- Ich als Rumantscha

Spracheinstellungen:

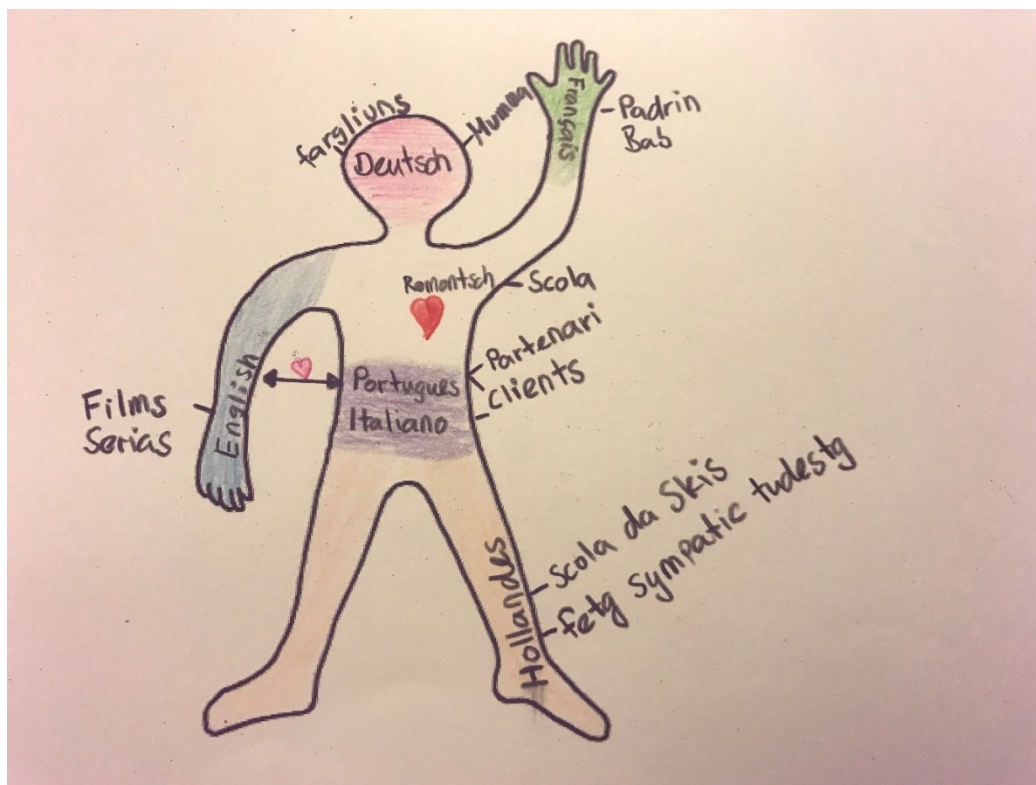
- | | |
|---|---|
| • Romanisch ist meine Herzenssprache | (Hohe emotionale Verbundenheit, Sprachenportrait) |
| • Romanisch ist speziell | (Wenig Menschen sprechen es --> Stolz) |
| • Romanisch hilft, andere Sprachen zu verstehen | (Spanisch, Englisch, andere rom. Idiome) |

Aufgenommene regionale und lokale Sprachdiskurse:

- | | |
|----------------------------------|---|
| • Romanisch als Schlüsselsprache | (Rom. hilft andere Sprachen zu verstehen, hilft auch zugezogenen Kindern) |
| • Romanisch als Herzenssprache | (Stark affektive Bindung) |
| • Pride – Profit | (Starker <i>pride</i> -Diskurs) |

6.7 Daniel Marchand – «Romontsch sauda oz tier mei»²²⁵

Daniel Marchand wächst in Dorf-VZ auf, einer kleinen Gemeinde in der Surselva. Diese Region wies gemäss der Volkszählung 2000, welche letztmals nach der herkömmlichen Methode durchgeführt wurde, im Vergleich zu anderen romanischsprachigen Regionen Graubündens einen sehr hohen Anteil an Romanischsprachigen auf (Grünert et al. 2008). Dabei gaben etwas mehr als zwei Drittel der Bevölkerung Rätoromanisch als ihre Hauptsprache an (BFS: Bundesamt für Statistik 2000). Allerdings ist die Germanisierung auch in dieser Talschaft in den letzten Jahren vorangeschritten. So wird heute in Dorf-VZ neben Rätoromanisch regelmässig auch Deutsch respektive Schweizerdeutsch gesprochen. Trotz der starken Präsenz des Deutschen im Dorf wird die Schule nach wie vor nach dem traditionellen romanischen Modell RDI²²⁶ (Cathomas 2005, 160–162) geführt.



²²⁵ («Romanisch gehört heute zu mir»)

²²⁶ Vgl. dazu Kapitel 2.1.3. Gemäss dem Schulmodell RDI (romanisch-deutsche Immersion) wird auf Kindergarten- und Primarschulstufe auf Romanisch, auf der Oberstufe vermehrt auf Deutsch unterrichtet.

6.7.1 Kurzbiografie

Daniel Marchand kam 1997 im französischsprachigen «Welschland»²²⁷, wo sein Vater herkommt, zur Welt. Als Daniel ein Jahr alt war, trennten sich seine Eltern, woraufhin seine Mutter mit ihren drei Kindern nach Dorf-VZ in die Surselva zog, wo der Familienname der Mutter seit mehreren Generationen vorkommt. Daniels Mutter wuchs jedoch nicht in Dorf-VZ, sondern im deutschsprachigen Prättigau auf, weshalb sie selbst kaum Romanisch spricht. Die Familiensprache sei deshalb immer Schweizerdeutsch gewesen. Mit dem Vater, den Daniel regelmässig in der Westschweiz besuchte, spricht er Französisch. Als Daniel in Dorf-VZ in den Kindergarten eintrat, lernte er Romanisch, womit er vorerst das Idiom Sursilvan meint. Trotz anfänglicher Schwierigkeiten habe er diese Sprache gut gelernt (Z. 19–26). Bald gewöhnte sich Daniel daran, dass Romanisch die dominante Umgangssprache auf dem Pausenplatz, aber auch im ausserschulischen Alltag ist. So werde beispielsweise im Theater- oder im Jugendverein fast ausschliesslich Romanisch gesprochen (Z. 370–373). Seit Kindertagen sah sich Daniel also mit drei Sprachen – Schweizerdeutsch, Französisch und Romanisch – konfrontiert. Er konnte sich bereits damals in allen drei Sprachen fliessend ausdrücken und verwendete, je nach Situation, Person oder Ort, regelmässig alle drei Sprachen in seinem Alltag. Daniel nahm sich schon früh als mehrsprachige Person wahr, die an Sprache(n) im Allgemeinen interessiert ist. So habe er auch gerne Englisch gelernt, was ihm beispielsweise erlaube, englischsprachige Filme und Fernsehserien anzuschauen (Z. 27–28). Nach der obligatorischen Schulzeit begann Daniel eine Berufsausbildung im nahe gelegenen Dorf-IZ. Im Rahmen seiner Lehre zum Kaufmann arbeitete er in verschiedenen Ortschaften der Region Surselva, wodurch er die unterschiedlichen sprachlichen Realitäten der Gegend kennenlernte. So habe er in Dorf-IZ mit den Kund*innen «aschia per tschunconta procents romontsch» («so zu fünfzig Prozent Romanisch») gesprochen, in Dorf-MR hingegen «bunamein mo romontsch» («fast ausschliesslich Romanisch») und in Dorf-SN ebenfalls «per gronda part mo romontsch» («grösstenteils nur Romanisch») (Z. 85–88). Parallel dazu besuchte Daniel die Berufsschule, und auch dort sei die dominante Sprache unter den Jugendlichen Romanisch gewesen (Z. 76): «Sch’ins mava pil gentar leu [...] vegneva tschintschau romontsch» («Wenn man dort zum Mittagessen ging [...], wurde Romanisch gesprochen») (Z. 285–287). Anders sei es bei den überbetrieblichen Kursen im deutschsprachigen Unterland gewesen, wo mehrheitlich Schweizerdeutsch gesprochen wurde – auch unter den Romanischsprachigen (Z. 291–296). Nach der Berufslehre arbeitete Daniel eine Zeit lang in Chur, wo ihm der Kontakt mit der Kundschaft auf Romanisch etwas *muncau* ‘gefehlt’ (Z. 100) habe. Später

²²⁷ Als *Welschland* beziehungsweise als *Romandie*, *französischsprachige Schweiz* oder *Westschweiz* werden die frankophonen Gebiete der Schweiz bezeichnet. Aufgrund eines NZZ Artikels vom Jahr 2016 mit dem Titel *Nur ein bisschen Brüder* kann daraus geschlossen werden, dass der Begriff *Welsch* in der Schweiz grundsätzlich nicht negativ konnotiert wird, während er im restlichen deutschen Sprachraum hingegen einen eher negativen Beigeschmack hat (vgl. Büchi 19.08.2016, aufgerufen am 06.01.2023).

wechselte er seine Arbeitsstelle. Seither arbeitet er auf der Lenzerheide, wo er wieder vermehrt Romanisch hört und spricht, wenn auch ein anderes Idiom. Daniel beginnt, die lokale romanische Varietät, das Surmiran, besser zu verstehen, und er versuche teilweise sogar, diese im Kontakt mit den Kund*innen anzuwenden (Z. 101–114). Grundsätzlich bemüht sich Daniel darum, während der Arbeit möglichst alle Sprachen, zu denen auch das nebenbei gelernte Italienische und Portugiesische gehören, zu gebrauchen. Was seine sprachliche Flexibilität angeht, seien seine Kund*innen oft *surstai* 'überrascht' (Z. 319), und nicht selten erhalte er dafür *cumpliments* 'Komplimente' (Z. 315). Seine Mehrsprachigkeit erweise sich im Kontakt mit der Kundschaft als grosser Vorteil, manchmal müsse er sich jedoch auch dagegen wehren, von seinen Mitarbeitenden ‹vorgeschoben› zu werden, nur weil er die Sprache womöglich besser beherrscht (Z. 398–403). In Zukunft wolle er versuchen, seine Sprachkompetenzen in den verschiedenen Sprachen aufrechtzuerhalten, da Sprache schliesslich die Grundlage jeder Kommunikation und der Zugang zu Menschen und Kulturen sei (Z. 392).

6.7.2 Interviewsituation und Gesprächsablauf

Daniel Marchand wurde nachträglich ins Sample integriert, weil ich erst durch die Erzählung eines anderen Probanden auf ihn aufmerksam wurde. Als mir diese andere Person von ihrem mehrsprachigen Freund erzählte, wurde mir bewusst, dass Daniel, der von klein auf dreisprachig aufgewachsen ist, für die vorliegende Studie aufschlussreich sein könnte. Ich kontaktierte ihn noch am gleichen Abend und erhielt umgehend seine Zusage. Anschliessend überprüfte ich die Kriterien für seine Aufnahme ins Sample. Daniels Alter sowie der Wohnort, in welchem er aufgewachsen ist, passten. Sein Bezug zur Mehrsprachigkeit schien deutlich und einen Sprachraumwechsel hatte Daniel zu diesem Zeitpunkt durch den Umzug nach Landquart bereits hinter sich. So verabredeten wir uns bei mir zuhause in Chur.

Die Atmosphäre war anfangs etwas angespannt, was wohl daran lag, dass Daniel verspätet war und ihm dieser Umstand unangenehm war. Seine Verlegenheit legte sich dann aber fortlaufend. Für die Gestaltung seiner Silhouette brauchte Daniel siebzehn Minuten. Er wirkte überlegt und verwendete für die Darstellung seines vielfältigen Sprachenrepertoires mehrere Farben. Anschliessend stellte ich ihm die erzählgenerierende Einstiegsfrage, woraufhin er auf ruhige, reflektierte Art zu erzählen begann. Zuerst bezog er sich auf sein gestaltetes Sprachenportrait, wobei er seine Sprachen nacheinander verhandelte. Nach vier Minuten war er mit der Erläuterung seines Portraits fertig und ich forderte ihn auf, mir mehr über sein Spracherleben zu erzählen. Für weitere sieben Minuten kam er in eine Erzählphase, die er ohne deutliche Koda beendete. Bevor ich mit den immanenten Fragen begann, wartete ich ab, falls er noch etwas ergänzen wollte, doch nach acht Sekunden stellte ich dann die erste Frage. Dabei fokussierte ich seine Familiensituation, die aufgrund seiner Erzählung nicht eindeutig war. Daniel beantwortete die Fragen ausführlich, sodass sich immer wieder narrative Sequenzen ergaben. Seine Haupteerzähllinien bewegten sich um seine vielseitig wahrgenommene Mehrsprachigkeit sowie sein grosses Sprachinteresse. Häufig wurde deutlich, dass Daniel seine Sprachen im Alltag flexibel einsetzt. Auch mich und mein Idiom Puter verstand er grösstenteils sehr gut, obwohl er bisher kaum mit dieser romanischen Varietät konfrontiert worden war. Entweder weil ich mir der möglichen Verständnisschwierigkeiten bewusst war oder weil ich versuchte ich, meine Sprachvarietät leicht an das surselvische Idiom anzupassen. Sein breites Sprachenrepertoire sowie seine dezidierte Positionierung als «mehrsprachige Person» und die damit verbundenen Spracheinstellungen in Bezug auf das Romanische beeindruckten mich. Ich war – wie seine Kund*innen auch – oft erstaunt über seinen geschickten und selbstsicheren Umgang mit Sprache(n) und über seine offene und tolerante Haltung gegenüber den Sprachen und den Lebensweisen seiner Mitmenschen. Nach 44 Minuten beendeten wir die Aufnahme. Daniel versprach mir abschliessend, für allfällige Nachfragen weiter zur Verfügung zu stehen.

6.7.3 Positionierungen in Bezug auf seine (Mehr-)Sprachigkeit

Daniel Marchand stellt sich in seiner Erzählung als äusserst sprachinteressierte, mehrsprachige Person dar. Dabei wird deutlich, dass er sich insgesamt als Bündner wahrnimmt und sich wenig mit dem Dorf identifiziert, in welchem er aufgewachsen ist. Im Folgenden werden seine beiden Hauptpositionierungen ‹Ich als dreisprachige Person aus Graubünden› sowie ‹Ich als kommunikative, sprachinteressierte Person› rekonstruiert.

‹Ich als dreisprachige Person aus Graubünden›

Daniels Positionierung als ‹dreisprachige Person› wird sowohl auf dem Sprachenportrait als auch in seiner Erzählung deutlich. Seine Dreisprachigkeit macht er an den Sprachen Deutsch beziehungsweise Schweizerdeutsch, Französisch und Romanisch fest. Diese drei Sprachen scheinen für sein Spracherleben bedeutsam zu sein, denn Daniel stellt sie immer wieder ins Zentrum seiner Erzählung. Dabei spricht er vorwiegend über die Sprachaneignung, seine jeweilige Sprachkompetenz sowie den aktuellen Sprachgebrauch. Im Folgenden wird seine Positionierung als ‹dreisprachige Person› im Hinblick auf diese Themenbereiche nachgezeichnet. Im Anschluss daran soll dargestellt werden, inwiefern Daniel sich als ‹Bündner› wahrnimmt.

Deutsch beziehungsweise Schweizerdeutsch

Gleich zu Beginn seiner Erzählung verortet Daniel das Deutsche, wobei er damit insbesondere das Schweizerdeutsche meint. Diese Sprache habe er zuhause sowohl mit der Mutter als auch mit seinen beiden älteren Geschwistern gesprochen:

<p>Also cheu vai jeu scret il tudestg, vai jeu scret el tgau. Also jeu sun carschius si atgnamein tudestg. [mhm] Mia mumma tschontscha mo tudestg. E patertgar patratgel jeu (1) [mhm] atgnamein era pil pli tudestg. [mhm] Sch'jeu vai era_ sch'jeu patratgel per mei. [mhm] (2) Ah fargliuns tschintschein nus era tudestg ensemen. Era sche tuts savessen romontsch (Z. 2–6).</p>	<p>Also hier habe ich das Deutsche in den Kopf geschrieben. Also, ich bin im Grunde deutschsprachig aufgewachsen. Meine Mutter spricht ausschliesslich Deutsch. Und denken denke ich (1) eigentlich auch meist auf Deutsch. [mhm] (2) Und wir Geschwister sprechen untereinander auch Deutsch. Auch wenn alle Romanisch sprechen könnten (Z. 2–6).</p>
--	--

Auf seinem Sprachenportrait verortet er das Deutsche im Kopf. Er begründet dies damit, dass Deutsch die Sprache seines Denkens sei. Dennoch verweist er durch die Verwendung der Wörter *atgnamein* 'eigentlich' und *pil pli* 'meist' darauf, dass er auch in weiteren Sprachen denkt. Deutsch scheint in der Familie die dominante Sprache zu sein, wohl vor allem deshalb, weil die Mutter *mo* 'ausschliesslich' Deutsch spricht. So werde auch unter den Geschwistern Deutsch gesprochen, obwohl sie alle Romanisch könnten. In diesem Abschnitt weist Daniel den beiden Sprachen Deutsch und

Romanisch eine deutliche Hierarchie zu, was den Sprachgebrauch zuhause angeht. Seine ausführliche Erklärung der familiären Sprachsituation verdeutlicht seine eigene Annahme – respektive die mir zugeschriebene Erwartung –, dass in einer typischen Familie in der Surselva Romanisch gesprochen wird. Dass sich seine Familie sprachlich von anderen unterscheidet, nimmt Daniel bereits im zweiten Satz «*jeu sun carschius si atgnamein tudestg*» vorweg, wobei das *atgnamein* ‘im Grunde genommen’ impliziert, dass noch weitere Sprachen für sein Aufwachsen relevant gewesen waren. Ausführliches dazu erzählt er aber erst später.

Bereits im Primarschulalter spürte Daniel, dass er besser Deutsch konnte als seine Mitschüler*innen. Kinder, welche vorwiegend romanischsprachig aufgewachsen seien, hätten diesbezüglich «*lu halt in tec dapli breigias*» («halt etwas mehr Mühe») (Z. 61–64) gehabt als er. Diese Mühen äusserten sich konkret in einem starken Akzent beim Sprechen sowie darin, dass die grammatikalischen Fälle falsch verwendet wurden:

<p>[...] sch'els tschontschan tudestg SVIZzer, sche aud'ins quei che quei [mhm], che quei ei [S: lacht leise] oriundamein carschiu si tschien procent romontsch. [F: E quai has ti sen_ senti?] Gie, also ils ah_ die Fälle. Cun quei vevan els gronda breigia. Els han lu_ tut mes conscolars han lu entschiet ad emprender las preposiziuns [mhm] dil dativ e quei ei era schia. Dil dativ, accusativ els stuevan emprender quellas preposiziuns. [...] Ed jeu haiel mai empiru quellas preposiziuns. [...] Jeu vevel lu adina ell'ureglia, na cheu gin ins dativ ni accusativ. [mhm] Forsa lu era in DISavantatg, sch'ei mava per las preposiziuns. Tschels savevan quei ord il FF [...] Aber sch'in Romontsch tschontscha tudestg_ ni tudestg svizzer aud'ins aunc bia ch'el pren il falliu Fall, ni. Lu san ins gir en in dus quei ei buca in da lingua tudestga. [mhm] (Z. 246–265).</p>	<p>[...] wenn sie SCHWEIZERDEUTSCH sprechen, dann hört man, dass das [mhm], dass dies [S: lacht leise] ursprünglich hundert Prozent romanischsprachig aufgewachsen ist. [F: Und das hast du ge_ gehört?] Ja, also die ah_ die Fälle. Damit hatten sie grosse Mühe. Sie haben dann_ all meine Mitschüler haben dann angefangen, die Präpositionen zu lernen [mhm] des Dativs und das war so. Vom Dativ, Akkusativ mussten sie diese Präpositionen lernen. [...] Und ich habe diese Präpositionen nie gelernt. [...] Ich hatte es immer im Gehör, nein, hier sagt man Dativ oder Akkusativ. [mhm] Vielleicht war das dann ein NACHTEIL, wenn es um die Präpositionen ging. Die anderen konnten das aus dem FF. [...] Aber wenn ein Romane Deutsch spricht_ oder Schweizerdeutsch, dann hört man noch oft, dass er den falschen Fall verwendet, oder. Dann kann man eins, zwei sagen, dass dies nicht jemand deutscher Sprache ist. [mhm]. (Z. 246–265).</p>
--	---

Daniel beschreibt hier, woran er Romanischsprachige beim Sprechen erkennt. Anhand der Differenzlinie «grammatikalische Korrektheit» grenzt er sich selbst von dieser Sprachgruppe ab. Weil Daniel die grammatikalischen Fälle im Deutschen *ell'ureglia* ‘im Ohr’ (Z. 257) hat und diese nicht anhand der dazugehörenden Präpositionen lernen musste, nimmt er sich als deutschsprachige Person wahr.

Französisch

Im Anschluss an das Deutsche erläutert Daniel das Französische, das er in der linken Hand seines Sprachenportraits verortet. Französisch «tschontschel jeu mit links» («spreche ich mit links») (Z. 13). Damit nimmt er Bezug auf seine Fähigkeit, sich mündlich in dieser Sprache auszudrücken. Schreiben könne er Französisch hingegen kaum (Z. 14). Französisch habe er in erster Linie durch seinen französischsprachigen Taufpaten und seinen Vater gelernt:

[...] tschintschar atgnamein cunzun vai jeu [...] sprechen, eigentlich vor allem habe ich empiri da tschintschar cul padrin e cul bab. sprechen gelernt mit dem Taufpaten und dem Halt da pign ensi essan nus i bia_ also mes Vater. Halt von klein auf sind wir oft_ also geniturs ein spartgi. [mhm] E cun quei essan meine Eltern sind getrennt. [mhm] Und nus i bia en vacanzas adina el Welsch. E grazia dadurch sind wir oft immer ins Welsche in die a quei vai jeu empiri da tschintschar franzos Ferien gegangen. Und dank dem habe ich (Z. 14–18). gelernt, Französisch zu sprechen (Z. 14–18).

Bemerkenswert scheint mir in diesem Abschnitt, dass Daniel zuerst seinen Taufpaten nennt und erst an zweiter Stelle seinen Vater – ebenso hat er es auf seinem Portrait dargestellt. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass Daniel seinen Paten mit den regelmässigen Besuchen beim Vater verbindet, weshalb er ihn hier ebenfalls erwähnt. Offenbar spielt die Beziehung zu seinem Paten eine bedeutende Rolle. Die Reisen ins Welschland beschreibt Daniel an weiteren Stellen seiner Erzählung, wobei er diese Urlaube jeweils mit positiven Erinnerungen und Gefühlen zu verbinden scheint. Seit er acht Jahre alt war, sei er mit seiner älteren Schwester und seinem älteren Bruder allein in die Westschweiz gefahren. In seiner Erzählung lässt sich spüren, wie stolz Daniel darauf ist, diesen langen Reiseweg häufig ohne Begleitung einer erwachsenen Person gemeistert zu haben. Das positive Gefühl verbindet er wohl mit der französischen Sprache. Nebst diesen affektiv besetzten Erinnerungen scheint Daniel auch etwas Rationales mit dem Französischen in Verbindung zu bringen: seinen Nachnamen. In Graubünden werde er häufig auf seinen Namen angesprochen und gefragt, woher er komme. Daraufhin antworte er, dass er *sil pupi* 'auf dem Papier' (Z. 385) Freiburger sei.

Romanisch

Während Daniel sich durch seinen Nachnamen dem Französischen zugehörig fühlt, scheint der Name nicht per se auf seinen romanischsprachigen Hintergrund zu **verweisen**: «Jeu tschintschavel romontsch e lu miran els [ils clients] εμπrem sil num. Lu gin els: "Quei cheu ei aber buca in Romontsch"» («Ich sprach Romanisch und dann schauen sie [die Kund*innen] zuerst auf meinen Namen. Dann sagen sie: "Das hier ist aber nicht ein Romane"») (Z. 382–383). **Auf** kognitiver Ebene scheint Daniel seinen Namen also mit seiner Identität zu verbinden, was Thim-Mabrey darauf zurückführt, dass Namen als identitätsstiftender Faktor gelten, an welchen Menschen ihr Ich-Gefühl binden (Thim-Mabrey 2003, 11). «Auf dem

Papier» sei er Freiburger, fühle sich hingegen als Bündner (Z. 385–386). Da Daniel aufgrund seines französischen Nachnamens häufig nicht als Romane wahrgenommen wird, seien seine Kund*innen oft überrascht, wenn er Romanisch spreche. Trotzdem fühle er sich selbst, nebst dem Deutschen und dem Französischen, auch der romanischen Sprache zugehörig. Gelernt habe er diese Sprache im Kindergarten. Anfangs sei dies schwierig gewesen, denn er habe «buca saviu IN plaid romontsch» («nicht EIN Wort Romanisch gekonnt») (Z. 48). Er sei aber – soweit er sich daran erinnere – ohne zu *stuER* ‘MÜSSEN’ (Z. 224), und auch ohne *tema* ‘Angst’ (Z. 227), an diese Sprache herangegangen. Und wenn ihm ein Wort auf Romanisch gefehlt hat, so habe er es einfach auf Deutsch gesagt (Z. 220–230). Im Laufe der Zeit habe er sehr gut Romanisch **gelernt**: «Ed jeu sai era per part meglier romontsch che conscolars ch’ein carschi si romontsch» («Und ich kann teilweise auch besser Romanisch als Mitschüler, die romanisch aufgewachsen sind») (Z. 21–22). Seine Romanischkompetenz sei an der Berufsschule in Dorf-IZ weiter gestärkt worden. Dort habe er einen «fanaticher da romontsch» («Romanisch-Fanatiker») (Z. 79) als Lehrer gehabt. Durch diesen habe er im Romanischen *profitau enorm* ‘enorm profitiert’ (Z. 80), denn er habe immer wieder Verbindungen zum Französischen hergestellt und so beide Sprachen gleichzeitig gefördert und gestärkt²²⁸ (Z. 80–84).

Von der Primarschule bis zum Ende der Berufsschule habe er während insgesamt dreizehn Jahren Romanischunterricht gehabt (Z. 70–72), was zur Selbsteinschätzung bezüglich seiner hohen Romanischkompetenz beigetragen hat²²⁹. Die Betonung dieser Stelle impliziert, dass Daniel zum Ausdruck bringen wollte, dass das Romanische «jetzt zu ihm gehöre». Er tut dies aber nicht, sondern bricht plötzlich ab und sagt zweimal *gie* ‘ja’ (Z. 73). Obwohl er seine Zugehörigkeit zur romanischen Sprache nicht explizit erwähnt, stellt er sich in unserem Gespräch unter anderem deutlich als romanischsprachige Person dar – durch die Wahl des Romanischen für das Interview, durch seine zahlreichen implizit eingenommenen Positionierungen sowie durch die Gestaltung seines Sprachenportraits, auf welchem er das Romanische im Herzen verortet. Die Metapher der Herzenssprache²³⁰ verwenden auch andere Teilnehmende dieser Studie (vgl. z. B. Franca Battaglia, Clau Moser). Meist werde das Romanische dabei mit vielen positiv qualifizierenden Adjektiven in Verbindung gebracht (Coray 2008, 266). Daniel geht hier anders vor als Franca und Clau, denn er präsentiert nur

²²⁸ Laut Daniels Erzählung können in diesem Unterricht sprachübergreifende Ansätze ausgemacht werden. Solche Ansätze möchten bereits vorhandene Sprachkenntnisse und Sprachlernstrategien der Lernenden nutzen, um weitere Fremdsprachen zu lernen. Diese Form von Sprachunterricht vermittelt Sprachen nicht mehr getrennt voneinander, sondern möchte Sprachen miteinander verknüpfen, um so bereits vorhandene Sprachkenntnisse und Sprachlernstrategien der Lernenden zu nutzen. Vgl. dazu z. B.: Beckmann (2019) oder Cathomas et al. (2022).

²²⁹ Seine Einschätzung deckt sich mit meiner Wahrnehmung: Daniel hat in unserem Gespräch insgesamt sehr flüssend Romanisch gesprochen und mich als Sprecherin des Idioms Puter sehr gut verstanden. Während seiner Erzählung benutzte er kaum deutsche Lehnwörter und mir schien seine Sprache – soweit ich das als Sprecherin eines anderen Idioms beurteilen kann – auch was die Grammatik und den Wortschatz anbelangt, mehrheitlich korrekt und vielseitig zu sein.

²³⁰ Mehr zur Metapher «Romanisch als Herzenssprache» in Fussnote 125 sowie in Coray (2008, 260–266).

wenig affektive Einstellungen gegenüber dieser Sprache. Dennoch scheint das Romanische ihm im Laufe der Jahre wichtig geworden zu sein.

Die drei Sprachen Deutsch, Französisch und Romanisch scheinen für Daniels narrative (Sprach-)Identität konstitutiv zu sein. So sagt er selbst, er sei *trilingual* aufgewachsen (Z. 341) und fühle sich in allen drei Sprachen wohl und zugehörig:

F: Ähm, scha tü odast uossa hozindi_ at
saintast bain in tuottas linguas?

D: Capir?

F: Mhm, u eir scha vegn discurrieu tudas-ch u
scha vegn discurrieu romontsch u franzos. At
saintast dapertuot part?

D: Gie.

F: Nun esi_ nun ho que barrieras?

D: Na. (Z. 306–310).

F: Ähm, wenn du jetzt heutzutage hörst_
fühlst du dich in allen Sprachen wohl?

D: Im Verstehen?

F: Mhm, oder auch wenn Deutsch oder
Romanisch gesprochen wird oder
Französisch. Fühlst du dich überall zugehörig?

D: Ja.

F: Ist es nicht_ gibt es keine Barrieren?

D: Nein. (Z. 306–310).

Die Aussage, dass Daniel sich allen drei Sprachen zugehörig fühlt, wurde wie in diesem Abschnitt deutlich durch die Fragen der Interviewerin hervorgerufen. Dennoch scheint seine bestimmte Antwort durch die bisher mehrfach eingenommene Positionierung als «dreisprachige Person» bestätigt zu werden.

Daniel nimmt sich nicht nur als «dreisprachige Person», sondern auch als «Bündner» wahr. Diese Selbstwahrnehmung äussert er explizit: «Jeu sesentel sco Grischunes» («Ich fühle mich als Bündner») (Z. 385). Die Wahrnehmung von sich als «Bündner» scheint Daniel nicht nur innerhalb des Kantons, sondern auch in der Westschweiz oder im deutschsprachigen Unterland zu spüren, denn er präsentiere sich stets als «Bündner», hingegen gehe er kaum auf sein Heimatdorf Dorf-VZ ein²³¹ (Z. 375–388).

«Ich als kommunikative, sprachinteressierte Person»

Durch das gesamte Interview hinweg gibt sich Daniel kommunikativ und sprachinteressiert. Daher erstaunt es nicht, dass er im Laufe seines Lebens nebst den drei Sprachen Deutsch, Französisch und Romanisch gut Englisch gelernt hat, wobei er betont, dass ihn diese Sprache schon immer interessiert habe:

Engles vai jeu lu era entshi ad emprender English habe ich dann in der Schule gelernt, in
en scola, ella superiura. Ed era schiglioc adina der Oberstufe. Und auch sonst war ich immer
s'interessaus adina per engles. Cun films ni interessiert am Englischen. Mit Filmen oder
serias ni, lu pli bugen en fuorma originala. (2) Serien oder, dann lieber in Originalsprache
(Z. 27–29). (Z. 27–29).

²³¹ Das Phänomen, dass sich junge Sprecher*innen aus Graubünden immer mehr als «Bündner*innen» verstehen und sich weniger mit ihrem Wohnort identifizieren, beschreibt auch Eckhardt (2021, 81).

In diesem Passus erzählt Daniel, wo er mit der englischen Sprache konfrontiert wurde – nämlich auf der Oberstufe. Er interessiert sich für diese Sprache jedoch auch über das Schulische hinaus, *era schiglioc* ‘auch sonst’. So bevorzuge er englischsprachige Filme und Serien auf Englisch. Dass Filme und Fernsehserien häufig auf Englisch konsumiert werden, bestätigen Erzählungen anderer Studienteilnehmer*innen (vgl. z. B. Roberto Abato [Z. 108–109], Franca Battaglia [Z. 396], Jasmin Cartiere [Z. 367–368], Clau Moser [Z. 44–47]).

Nebst dem Englischen, das Daniel in der Schule gelernt hat, hat er sich in Kontakt mit fremdsprachigen Kund*innen bei der Arbeit sowie als Skischullehrer auch Italienisch, Portugiesisch und etwas Holländisch angeeignet. Das Italienische und das Portugiesische verortet er auf seinem Sprachenportrait im Bauch, da er diese beiden Sprachen *mit Bauchgefühl* (Z. 31) spreche. Unterricht in diesen beiden Sprachen habe er nie besucht. Sowohl das Italienische als auch das Portugiesische brauche er bei der Arbeit am Schalter täglich, ausserdem spreche er mit seinem Partner zuhause immer häufiger Portugiesisch (Z. 33). Während seiner Ferien in Portugal habe er gemerkt, dass er diese Sprache gut versteht, was er in erster Linie auf seine Französischkenntnisse zurückführt. *Cunzun franZOS* ‘vor allem FRANZÖSISCH’ (Z. 197), helfe ihm dabei, Portugiesisch zu verstehen, weil es dem Portugiesischen *FETG datier* ‘SEHR nahe’ (Z. 198), sei. Dies erstaunt insofern, als Daniels Aussage – im Gegensatz zu anderen Studienteilnehmer*innen – nicht dem üblichen Sprachdiskurs, Romanisch helfe beim Verstehen anderer romanischer Sprachen, entspricht, sondern für das Verstehen von Portugiesisch die Rolle der Verständigungshilfe dem Französischen zuschreibt.

Nebst dem Italienischen und dem Portugiesischen, was er mittlerweile täglich verwendet, erzählt Daniel auch über Erfahrungen mit dem Holländischen. Diese Sprache höre er gerne, denn er habe für sie *ENORma simpatia* ‘ENORME Sympathie’ (Z. 41). Zwar könne er nur wenige Wörter auf Holländisch, dennoch scheint diese Sprache in Bezug auf die narrative (Sprach-)Identität relevant zu sein. Auf seinem Sprachenportrait erhält diese Sprache viel Raum. So sind beide Beine dem Holländischen gewidmet, weil er mit dieser Sprache in der Skischule konfrontiert sei (Z. 36–44). Das Erzählen über eine Sprache, mit welcher die Person selbst nicht aufgewachsen ist und welche im Alltag selten zur Anwendung kommt, ist in diesem Sample selten. Kaum eine andere interviewte Person hat von einer Sprache erzählt, die einfach *bi* ‘schön’ (Z. 40), und *lessig* ‘lässig’ (Z. 44), ist. Auch in den gestalteten Sprachenportraits werden in der Regel jene Sprachvarietäten berücksichtigt, die zum praktischen Alltag einer Person gehören. Dass Daniel in seiner Erzählung sowie auf seinem Sprachenportrait auf das Holländische eingeht, unterstreicht seine Positionierung als «kommunikative, sprachinteressierte Person» umso mehr.

6.7.4 Spracheinstellungen zwischen Kommunikation und Sprachkompetenz

Daniel berichtet über viele Spracherfahrungen, wobei er sich stets als «mehrsprachige Person» darstellt. Generell empfindet er seine (Mehr-)Sprachigkeit als positiv, selten nimmt er aufgrund seines breiten Sprachenrepertoires Nachteile wahr. In seiner Erzählung präsentiert sich Daniel als «kommunikative, sprachinteressierte Person», die versucht, möglichst oft die verschiedenen Sprachen, die er sich angeeignet hat, zu gebrauchen. Im Folgenden soll auf die Einstellungen eingegangen werden, die Daniel in Bezug auf das Romanische äussert. Seine Aussagen zeigen, dass er diese Sprache als Teil seiner Mehrsprachigkeit versteht. So bezieht Daniel seine Äusserung, wonach «Sprache(n)/Romanisch Kommunikation und Kultur» sei, meist generell auf Sprache(n), mitgemeint ist aber immer auch das Romanische. Über die gesamte Erzählung wird seine implizit geäusserte Einstellung «Romanisch gehört heute einfach zu mir» deutlich.

«Sprache(n)/Romanisch ist Kommunikation und Kultur»

Dass Daniel Sprache(n) nicht lediglich im Hinblick auf seine eigene Sprachkompetenz verhandelt, sondern Sprache auch mit einem Kulturverständnis verbindet, wird im Gespräch früh deutlich. Gegen Ende seiner Erzählung sagt er dies explizit: «Also capir ina cultura san ins atgnamein pér, sch'ins sa il lungatg» («Also eine Kultur versteht man eigentlich erst, wenn man die Sprache kann») (Z. 392–393). Die Auffassung, wonach Sprache den Zugang zu einer anderen Kultur ermöglicht, ist weit verbreitet. Diese Einstellung äussert auch die Studienteilnehmerin Simona Caspani in ihrer Erzählung. Daniel äussert, dass er sich durch seine Mehrsprachigkeit offener gegenüber anderen Kulturen und anderen Lebensarten fühle (Z. 395–396). Diese Offenheit zeigt sich darin, dass er bereit ist, andere Sprachen zu verstehen und in seinem Alltag, wenn auch nicht perfekt, gelegentlich zu sprechen. Er ist davon überzeugt, dass Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Sprachen und Kulturen die Grundlage für gegenseitiges Verstehen sind, und wünscht sich daher, dass die Menschen offener sind und sich eher darum bemühen, andere zu verstehen²³²:

Jo, esser halt pli averts forsa sin_ sespruar era Ja, halt offener sein vielleicht auf_ sich da_ buca emprender aber da se_secapir. Era bemühen zu_ nicht lernen, aber sich zu ver_ sch'ins sa ussa buca il lungatg di_ (Z. 494–495). verstehen. Auch wenn man die Sprache jetzt nicht kann_ (Z. 494–495).

Daniel findet, dass man *sespruar* 'sich bemühen' sollte, einander zu verstehen, auch wenn man die Sprache des anderen nicht könne, denn erst so gelinge es, Zugang zu einer anderen Kultur zu verschaffen. Daniels Aufforderung gegenüber anderen Sprachen und Kulturen *pli averts* 'offener' zu sein, korreliert mit seiner Überzeugung,

²³² Seine Einstellung lässt sich in den neueren Sprachdiskurs einbetten, in welchem weniger über «Kampf» und «Verteidigung» der eigenen Sprache gesprochen wird, sondern viel mehr von «Respekt», «Interesse» und «Verständnis» als Voraussetzung für den Erhalt einer Minderheitensprache ausgegangen wird (Coray 2002–2003, 135).

dass Mehrsprachigkeit gesellschaftlich relevant sei und dass sich die Politik dafür einsetzen sollte. Seiner Meinung nach sollte insbesondere das Romanische als Minderheitensprache unterstützt werden (Z. 415–419). Italienisch, das in Graubünden zwar auch eine Minderheitensprache ist, werde im Tessin und im angrenzenden Italien eigentlich «tschintschau avunda» («genug gesprochen») (Z. 459), weshalb er besonders für eine stärkere Förderung des Romanischen in Graubünden plädiert – und zwar sowohl auf politischer als auch auf schulischer Ebene (Z. 418–421).

Für Daniel ist das Romanische mehr als ein Kommunikationsmittel. Vielmehr sei es eine Sprache, die Zugang zu einer besonderen Kultur ermöglicht. Damit die romanische Kultur nicht verloren geht, sollte diese Sprache durch die Politik und in der Volksschule gefördert werden. Von seinen Mitmenschen erwartet Daniel, dass sie möglichst offen gegenüber anderen Sprachen und Kulturen sind – wie er es selbst auch ist.

«Andere Idiome kann man gut verstehen, wenn man will»

Im Sinne seiner eingenommenen Positionierung als «kommunikative, sprachinteressierte Person» und seiner offenen Haltung gegenüber Sprachvarietäten ist Daniel der Überzeugung, dass eine romanischsprachige Person auch die anderen Idiome ohne Weiteres verstehen kann – wenn sie möchte. So erzählt er von Situationen, in denen er diese Erfahrung im Kontakt mit anderen Idiomen selbst gemacht habe. Er verstehe die anderen romanischen Sprachvarietäten, sowohl im direkten Gespräch als auch im romanischen Radio:

Leu vai jeu insumma negin problem. Also jeu	Da habe ich überhaupt kein Problem. Also ich
teidlet radio romontsch egl auto. Also sch'igl ei	höre Radio Rumantsch im Auto. Also wenn
leu in dall'Engiadina ni in da Surmir, capeschel	dort jemand aus dem Engadin oder aus dem
jeu atgnamein adina (Z. 361–363).	Surmir spricht, dann verstehe ich eigentlich
	immer (Z. 361–363).

In diesem Ausschnitt zeigt sich, dass Daniel nicht nur die anderen romanischen Idiome versteht, sondern dass ihm auch die verschiedenen Regionen Graubündens bekannt sind. Mit *Engiadina* 'Engadin' und *Surmir* 'Albulatal und Oberhalbstein' (vgl. dazu HWR, S. 878) bezeichnet er zwei Sprachgebiete, in welchen jeweils eine von seinem surselvischen Idiom unterschiedliche Varietät gesprochen wird. Mit dem Ausdruck *Surmir* (surselvische Entsprechung zu *Surmeir/Surmecr*) verwendet er zudem einen im Volksmund verbreiteten Begriff für die Bezeichnung des gesamten oberhalb der Schynschlucht (rätoromanisch *Meir/Mecr* 'Mauer') gelegenen Einzugsgebiets des Surmeirischen (vgl. dazu HWR, S. 878, S. 468).

Ähnlich wenige Probleme wie er mit den romanischen Varietäten hat, scheint Daniel auch mit der überregionalen Schriftsprache Rumantsch Grischun zu haben:

Rumantsch grischun leger, cunzun leger_ Rumantsch Grischun lustig, vor allem lesen_
 sch'ins legia la Quotidiana, capesch'ins era. wenn man La Quotidiana liest, versteht man es
 Nus vein gie igl avantatg, ch'jeu tschontschel auch. Wir haben ja den Vorteil, dass ich
 sursilvan. E da quei anora. Also jeu quetel ussa Sursilvan spreche. Und von dem her. Also ich
 tschintschar ston ins buca quei lungatg, aber finde jetzt, man muss diese Sprache nicht
 leger san ins (Z. 365–368). sprechen, aber lesen kann man sie (Z. 365–368).

Rumantsch Grischun, so Daniel, sei leicht verständlich, insbesondere, wenn es darum gehe, diese Sprache zu lesen. Seine Akzeptanz²³³ gegenüber der überregionalen Schriftsprache bezieht sich insbesondere auf rezeptive Fähigkeiten, aktiv sprechen müsse man diese Sprache ja nicht. Dass sich die Schriftsprache so leicht verstehen lässt, erklärt sich Daniel mit der sprachlichen Nähe zu seinem eigenen Idiom, dem Surselvischen²³⁴: «Nus vein gie igl avantatg, ch'jeu tschontschel sursilvan» («Wir haben ja den Vorteil, dass ich Sursilvan spreche»).

Daniels Offenheit gegenüber den anderen romanischen Sprachvarietäten positioniert ihn als «kommunikativen, sprachinteressierten Bündner». Sie rückt jedoch von dem nach wie vor dominierenden Diskurs, wonach andere Idiome schwer zu verstehen sind²³⁵, diametral ab.

Aufgrund seiner eigenen Erfahrungen, dass die romanischen Idiome gut verständlich sind, wünscht er sich von den Romanischsprachigen eine höhere Bereitschaft, andere Idiome zu verstehen und zu sprechen (Z. 496). Denn während er selbst versuche, auf Romanisch zu kommunizieren, spüre er häufig, dass andere Romanischsprachige grundsätzlich lieber Deutsch sprechen und gar nicht erst versuchen würden, ein Gespräch auf Romanisch zu führen:

Also ei dat era lu certs che vulan e quels che Also, es gibt dann auch solche, die wollen, und
 vulan buca sentas era direct. Quels solche, die wollen nicht, das merkst du sofort.
 tschontschan lu tudestg era sch'ins sa, sespr_. Die sprechen dann Deutsch, auch wenn man,
 Era sch'ins vul plitost tschintschar romontsch vers_. Ja auch wenn man eher Romanisch
 cun el. Aber lu dat ei era certs che vulan sprechen möchte mit ihm. Aber dann gibt es
 discuorer LUR romontsch ed jeu tschontschel auch jene, die möchten IHR Romanisch
 lu il miu. [mhm] Gie. E sch'ins secapescha lu sprechen, und ich spreche dann meines.
 buca, sch'ei va lu per in ni dus plaids, [mhm]. Ja. Und wenn man sich dann nicht
 damondan ins. Gie (Z. 354–358). versteht, wenn es dann um ein, zwei Wörter
 geht, fragt man nach. Ja (Z. 354–358).

²³³ Mehr über die Akzeptanz der Schriftsprache Rumantsch Grischun in Corays *Diskursanalyse zur Akzeptanz des Rumantsch Grischun* (Coray 2010).

²³⁴ Daniels Wahrnehmung, dass das surselvische Idiom dem Rumantsch Grischun besonders nahe ist, geht wohl darauf zurück, dass bei der Schaffung dieser Schriftsprache nach dem «Majoritätsprinzip» vorgegangen wurde: Was in zwei der drei stärksten Idiome Sursilvan, Vallader und Surmiran vorkommt, wird im Rumantsch Grischun übernommen (Coray 2008, 138).

²³⁵ Die bedeutenden Unterschiede zwischen den romanischen Idiomen und die damit verbundenen Schwierigkeiten beim Verstehen, werden auch von anderen Studienteilnehmenden angesprochen (vgl. z. B.: Armon Balestra, Simona Caspani).

Daniel beschreibt in diesem Passus, wie er mit seinen Bemühungen, Romanisch zu sprechen, bei seinen Kamerad*innen häufig kein Gehör findet. Einzelne gingen darauf ein, andere weigerten sich sichtlich, mit ihm Romanisch zu sprechen. Und sobald verschiedene Varietäten im Spiel seien, könnten ein paar wenige unverständliche Wörter den Ausschlag zu einem Wechsel ins Deutsche geben. Seine Wahrnehmung bezüglich dieser Sprachpraxis wird von Solèr (2008) bestätigt. Der Autor beschreibt, dass Romanischsprachige ausserhalb des Einzugsbereichs ihres eigenen Idioms untereinander in der Regel Deutsch verwenden. Ausnahmen gebe es, wenn die Personen überdurchschnittlich polyglott seien, sich an die Verwendung anderer Idiome gewöhnt hätten oder über ein besonderes Sprachbewusstsein verfügten (Solèr 2008, 138). Daniel wird nicht müde zu betonen, dass es grundsätzlich möglich sei, sich zu verstehen, wenn jede Person «ihre» Sprachvarietät spreche. Es liege vorwiegend am Willen der beteiligten Personen, ob ein Gespräch in zwei unterschiedlichen Idiomen geführt werde oder nicht. So habe ihn einmal jemand gesagt: «el VUL buca udir ni tedlar enzatgei cun quels» («er WILL nichts hören oder zuhören von denen») (Z. 501). Die Betonung auf VUL 'WILL' zeigt, dass Daniel dem Willen und nicht der Kompetenz, sich auf die andere Varietät einzulassen, besonderes Gewicht gibt. Der Ausdruck *cun quels* 'von denen' zeigt die abschätzige Art, wie über andere Idiome und deren Sprecher*innen gedacht und zuweilen gesprochen wird. Das findet Daniel *donn* 'schade' (Z. 502). Er entspricht damit einer – in Solèrs Worten ausgedrückt – «überdurchschnittlich polyglotten Person mit einem besonderen Sprachbewusstsein» (Solèr 2008, 138).

Um die Akzeptanz gegenüber anderen romanischen Idiomen zu erhöhen, schlägt Daniel konkret vor, die dialektale Vielfalt bereits in der Volksschule zu thematisieren, denn es sei entscheidend, «ch'ins ha quei era in tec ell'ureglia» («dass man dies auch etwas im Gehör habe») (Z. 425–426). Er selbst sei seinem Oberstufenlehrer dankbar dafür, dass er regelmässig die romanischsprachige Zeitung *La Quotidiana*²³⁶ kopierte und auf die Eigenschaften der einzelnen Idiome eingegangen ist (Z. 426–428). Zwar könne er die Idiome heute nach wie vor nicht voneinander unterscheiden, er verstehe sie aber, und das sei Grundlage dafür, «ch'ins tegn era quella unitad» («dass man diese Einheit auch aufrechterhält») (Z. 431–432). Mit *unitad* 'Einheit' meint Daniel wahrscheinlich die Rumantschia, die aufgrund der Unterschiede zwischen den Idiomen sowie der teilweise divergierenden politischen Interessen und nicht zuletzt auch aufgrund der geografisch weit auseinanderliegenden Gebiete nach wie vor nicht als sprachlich-kulturelle Einheit wahrgenommen wird.

²³⁶ *La Quotidiana* ist die einzige rätoromanischsprachige Tageszeitung. Sie wurde 1997 mit dem Ziel gegründet, die damaligen regionalen Tageszeitungen zu vereinen. Während die regionalen Nachrichten im jeweiligen Idiom geschrieben werden, sind überregionale Themen in der Einheitssprache Rumantsch Grischun verfasst. Im Moment erscheint *La Quotidiana* mit einer Auflage von 4000 Exemplaren täglich (vgl. suedostschweiz.ch/laquotidiana 08.01.2023, aufgerufen am 21.03.2022).

Die verbreiteten Bedenken, Kinder seien durch mehrere Idiome oder mehrere Sprachen überfordert, teilt Daniel nicht²³⁷:

[...] ils affons han buca in problem cun [...] die Kinder haben kein Problem mit lungatgs. [...] Jeu manegel ins sa surdumandar Sprachen. [...] Ich finde, man kann die Kinder ils affons en autras modas e manieras. Aber ils auf andere Art und Weise überfordern. Aber lungatgs [...] Lungatgs san ins (Z. 443; Z. 447– die Sprachen [...] Sprachen kann man (Z. 443; 449). Z. 447–449).

Daniel geht also davon aus, dass Kinder Sprachen einfach so können. Etwas später in seiner Erzählung nimmt er Stellung dazu, wie der ideale Sprachunterricht seiner Meinung nach aussehen sollte: Der Fokus sollte stets auf die Kommunikation und weniger auf die Grammatik gelegt werden (Z. 445–450), was Vertreter*innen eines kommunikativ geprägten Fremdsprachenunterrichts schon lange postulieren (vgl. Sauer & Saudan 2008).

Ins sto forsa buca metter peisa silla Man sollte das Gewicht vielleicht nicht auf die grammatica. Semplamein il tschintschar. Jeu Grammatik legen. Einfach das Sprechen. Ich manegel grammatica, pff. (1) Gie, era bi e flot finde Grammatik, pff. (1) Ja, auch schön und ni sch'ins sa scriver endretg ni sch'ins sa las flott, wenn man richtig schreiben kann oder reglas da sai buca tgei. Aber il tschintschar ei so, wenn man die Regeln kennt und was weiss la fin finala quei che sto vegnir promoviu (ussa) ich. Aber das Sprechen ist dann schlussendlich (Z. 449–453). das, was (jetzt) gefördert werden muss (Z. 449–453).

Zunächst wirkt Daniel in diesem Passus aufgrund von *forsa* 'vielleicht' vorsichtig. Nach einer kurzen Pause scheint er sich seiner Meinung aber sicher zu sein, und so wird er deutlich, als er festhält, dass *il tschintschar* 'das Sprechen' – womit er kommunikative Fähigkeiten im Allgemeinen meint – gefördert werden soll²³⁸.

«Romanisch gehört heute zu mir»

Dass Daniel dem Romanischen, nebst allen anderen Sprachen, die er sich angeeignet hat, eine hohe Bedeutung zuspricht, zeigt bereits sein Sprachenportrait, in welchem er das Romanische mit einem roten Herzen darstellt. In der Erläuterung seines Portraits sagt er: «Quei ei la_ il lungatg ch'jeu portel el cor» («Das ist die_ die Sprache, die ich im Herzen trage») (Z. 19–20). Im Gegensatz zu dieser affektiven Metapher des Romanischen als Herzenssprache stehen Daniels mehrheitlich kognitiven Äusserungen gegenüber der romanischen Sprache. So sagt er gleich danach:

²³⁷ Die Autoren Cathomas und Carigiet nehmen diese Bedenken in ihrem Buch *Top Chance Mehrsprachigkeit* ebenfalls auf und zeigen aus wissenschaftlicher Perspektive, dass Kinder durch eine mehrsprachige Erziehung in der Regel nicht überfordert sind (Cathomas & Carigiet 2008, 21–23).

²³⁸ Mit dieser Meinung ist Daniel nicht allein. Innerhalb dieses Samples äusserten sich einige weitere Studienteilnehmer*innen in ähnlicher Weise (vgl. z. B.: Simona Caspani, Nicole Menghini, Sandra Rizzi). Todisco et al. (2022) halten fest, dass der Fremdsprachenunterricht in der Schweiz nach wie vor stark formalistisch geprägt sei – insbesondere auf höheren Schulstufen. Auf der Oberstufe stünden Grammatik und Vokabellernen im Vordergrund.

Porta schi bia sch'ins sa bein romontsch ed han Es bringt so viel, wenn man gut Romanisch
 ins en in dus empriu auters lungatgs latins. (2) kann und man lernt im Nu andere lateinische
 Ed jeu sai era per part meglier romontsch che Sprachen. (2) Und ich kann teilweise auch
 conscolars ch'ei carschi si romontsch. Also besser Romanisch als Mitschüler, die
 jeu haiel ina collega_ ussa stat ella giu Lucerna. romanisch aufgewachsen sind. Also ich habe
 Aber adina schon tschintschau meglier ch'ella eine Kollegin_ jetzt wohnt sie in Luzern. Aber
 romontsch schegie ch'ella ha_ ch'ella ei immer schon habe ich besser als sie
 carschida si romontsch (Z. 20–24). Romanisch gesprochen, obwohl sie_ sie
 romanischsprachig aufgewachsen ist (Z. 20–
 24).

Daniel unterstreicht hier die Bedeutung des Romanischen für das Erlernen anderer romanischer Sprachen. Mit dieser Einstellung reiht er sich in den verbreiteten Diskurs des Translanguaging ein, wonach Zwei- oder Mehrsprachige ihre sprachlichen Ressourcen nutzen können, um andere Sprachen zu verstehen und mit anderen Sprachgemeinschaften zu interagieren – ein Diskurs, der in dieser Studie bestätigt wird, denn alle Teilnehmer*innen scheinen Daniels Ansicht in ähnlicher Form zu teilen²³⁹. Anders als viele Proband*innen des Samples berichtet Daniel aber, wie eingangs erwähnt, nicht von konkreten Erfahrungen, in welchen er im Hinblick auf den Erwerb einer anderen Sprache auf das Romanische zurückgegriffen hätte. Vielmehr sei ihm das Französische nützlich gewesen. Hier legt Daniel in seiner Erzählung eine kurze Pause ein – vielleicht sucht er nach einer besseren Begründung, um sein rotes Herz zu erklären. Danach fährt er mit einer weiteren kognitiven Einstellungsäußerung bezüglich seiner Romanischkompetenz weiter. Daniel beurteilt diese als sehr hoch, wobei er sich an Erstsprachler*innen orientiert. Im Vergleich zu seinen Mitschüler*innen, die mit dem Romanischen zuhause aufgewachsen sind, habe er diese Sprache nicht von Anfang an beherrscht:

Also en scoletta buca saviu IN plaid Also im Kindergarten konnte ich kein EINZIGES
 romontsch. E lu ei quei enteifer ils onns en Wort Romanisch. Und dann mit den Jahren in
 scola vegniu dapli e dapli. Lu han ins tuttenina der Schule ist das immer besser und besser
 era buca pli sentiu ch'ins_ also jeu sai ussa era geworden. Dann hat man plötzlich auch nicht
 buca seregurdar pli ton (Z. 48–50). mehr wahrgenommen, dass man_ also ich
 kann mich jetzt auch nicht mehr so genau
 daran erinnern (Z. 48–50).

Die positive Entwicklung seiner Romanischkompetenz scheint Daniel insbesondere dem Kindergarten und der Schule zuzuschreiben. Nach und nach habe er immer besser Romanisch gelernt. Er habe so gut Romanisch gelernt, bis «Lu han ins tuttenina era buca pli sentieu ch'ins_» («Dann hat man plötzlich auch nicht mehr wahrgenommen, dass man_»). **An dieser**

²³⁹ In neuerer Zeit werden immer mehr die Chancen der Mehrsprachigkeit gegenüber den damit verbundenen Problemen ins Zentrum gerückt. Vgl. dazu z. B. Cathomas und Carigiet (2008).

Stelle bricht er den Satz aber ab, wobei er wohl sagen wollte, ‹dass ich nicht romanischsprachig bin›. Er selbst kommentiert seinen Abbruch, indem er erklärt, er könne sich nicht mehr genau an diese Zeit erinnern. Erinnerungen, die bis in die frühe Kindheit zurückgehen, sind meist schwammig und viele der Teilnehmenden äussern explizit, dass sie sich nicht mehr genau an diese Zeit erinnern. Dass durch die Erzählung selbst (lückenhafte) Erinnerungen bewusst gemacht und durch die Hervorbringung (neu)konstruiert werden, beschreibt Dettmar (2021, 128). Und obwohl Daniels Erinnerungen nicht mehr eindeutig sind, steht fest, dass er seine Romanischkompetenz im Laufe seines Lebens kontinuierlich verbessert hat und jetzt findet, dass sie auf einem sehr hohen Niveau ist. Insbesondere der Romanischunterricht während der Berufsschule habe seine Sprachkompetenz dank seines Lehrers verbessert. Daniel erzählt detailliert, wie diese Lehrperson, von der er profitiert habe (Z. 80), immer wieder Bezüge zum Französischen hergestellt habe. Durch das Vergleichen der beiden Sprachen habe er vieles besser verstehen können (Z. 78–84)²⁴⁰.

Daniel beschreibt den Aufbau seiner Romanischkompetenz anhand verschiedener Stationen und Lehrpersonen, denen er während seiner Schul- und Ausbildungszeit begegnet ist. Er hält unter anderem fest, dass er dreizehn Jahre lang Romanischunterricht hatte (Z. 71–72) und dass er sich aufgrund dieser langjährigen Auseinandersetzung mit der Sprache sowie seines romanischsprachigen Umfelds der romanischen Sprache nahe fühle. Dies scheint für Daniel einer der Hauptgründe zu sein, warum er sich als romanischsprachige Person wahrnimmt, was er durch die Registrierung bei der Lia Rumantscha offiziell macht (Z. 479)²⁴¹. Dieses Bekenntnis zeigt, dass er die romanische Sprache nicht in der schulischen Umgebung ‹zurückgelassen› hat, sondern sie in seinen Sprachgebrauch integriert. So wurde mehrfach deutlich, dass Daniel darum bemüht ist, das Romanische in möglichst vielen Situationen anzuwenden. Daher erstaunt es auch nicht, dass er gegen Ende des Gesprächs meint, er versuche, diese Sprache nebst dem Deutschen seinen Kindern weiterzugeben (Z. 490–491). Über die gesamte Erzählung wird also verständlich, warum Daniel das Romanische mit einem roten Herzen verbildlicht hat.

²⁴⁰ Das hier beschriebene Vorgehen kommt dem Ansatz der integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik nahe. Vgl. dazu Cathomas et al. (2022).

²⁴¹ Zwischen 2015 und 2019 forderte die Lia Rumantscha Romaninnen und Romanen auf, sich online zu registrieren. Ziel dieser Zählung war es, möglichst alle Personen rätoromanischer Muttersprache zu ermitteln (Lia Rumantscha 06.05.2015, aufgerufen am 25.03.2022).

6.7.5 Fazit und Vergleich mit anderen Interviews

Daniels Erzählung ist von seiner Positionierung als «dreisprachiger Bündner» geprägt. So erzählt er nacheinander, inwiefern er sich als deutsch-, französisch- und romanischsprachige Person wahrnimmt. In allen drei Sprachen fühlt er sich kompetent. Daniels offene Haltung gegenüber allen Sprachen stellt eine zweite deutliche Erzähllinie dar. Diese Offenheit ermöglichte es ihm, im Laufe seines Lebens weitere Sprachen zu lernen und anzuwenden. So spricht er bei der Arbeit und auch im Privaten immer wieder auch Portugiesisch und Italienisch – und zwar *mit Bauchgefühl*.

Das Romanische hat eine besondere Bedeutung in Daniels Leben. Diese Sprache, die ihn seit dreizehn Jahren begleitet, war während der gesamten Schul- und Ausbildungszeit als Unterrichtsfach präsent, sodass Daniel eine hohe Romanischkompetenz entwickeln konnte. Dabei scheint ihm die Kommunikation wichtig zu sein. Hingegen misst er der formalen Korrektheit einer Sprache weniger Bedeutung bei. Seine positive Einstellung zum Romanischen und zur dialektalen Vielfalt Romanischbündens widerspiegelt seine offene und tolerante Art gegenüber Sprachen und Kulturen. Romanisch sieht er als unverzichtbaren kulturellen Bestandteil des Kantons, weshalb er sich deutlich für eine Förderung der Minderheitensprache im Kanton ausspricht. Konkret befürwortet er, dass Kinder aus dem romanischen Sprachgebiet bereits in der Schule mit verschiedenen Idiomen in Kontakt kommen – damit sie später fähig sind, sich über ihr eigenes Idiom hinweg auf Romanisch zu verständigen.

Verglichen mit Roberto Abato, der sich ebenfalls als «mehrsprachige Person» darstellt, identifiziert sich Daniel weniger explizit mit seinem Heimatort. Er verortet sich vielmehr als Bündner. So spricht er selten über das Dorf-VZ und verhandelt seine (Mehr-)Sprachigkeit in einem grösseren Kontext. Dieser Kontext wird auch bezüglich des Romanischen deutlich, denn Daniel erwähnt mehrere Idiome und gibt Einblick in verschiedene Sprachregionen. Unter dem Begriff *Romanisch* subsumiert er grundsätzlich alle Varietäten und selten nur sein eigenes Idiom, womit er sich von den übrigen Interviewteilnehmenden abhebt. Roberto beispielsweise spricht kaum über andere Idiome und hat nur wenig Erfahrungen mit anderssprachigen Romanischbündner*innen. Sowohl emotional als auch kognitiv scheint Daniel dem Romanischen mehr Bedeutung beizumessen als Roberto, was bereits in den beiden Sprachenportraits ersichtlich ist: Roberto «vergisst», das Romanische auf seinem Sprachenportrait aufzuführen, Daniel platziert es in Form eines roten Herzens. Daher ist nachvollziehbar, dass Daniel sich stärker als Roberto für die Förderung und den Erhalt der Minderheitensprache ausspricht. Nebst diesen Unterschieden zeigen die Sprachbiografien von Daniel und Roberto Parallelen. So haben beide im Laufe der Zeit – in erster Linie durch die Schule – Romanisch gelernt, zuhause sprechen beide kein

Romanisch. Während Robertos Romanischkompetenz nach der Sekundarschule sukzessive abnahm, weil die Berufsschule kaum noch Romanischunterricht anbot und sein Umfeld immer deutschsprachiger wurde, konnte Daniel von einem intensiven Romanischunterricht in der Berufsschule profitieren. Seine Sprachkompetenz hat sich dadurch weiterhin positiv entwickelt, was sicherlich dazu beigetragen hat, dass er sich dieser Sprache noch immer zugehörig fühlt. Ein ähnliches Verhalten zeigen beide bezüglich ihres Sprachgebrauchs im Berufsalltag: Beide versuchen, ihr gesamtes Sprachenrepertoire sinnvoll und gewinnbringend einzusetzen, wobei sie die kommunikativen Fähigkeiten der formalen Korrektheit voranstellen. Insgesamt nehmen beide ihre (Mehr-)Sprachigkeit – zu der auch das Romanische gehört – als Ressource wahr.

Insgesamt zeigt Daniel ein hohes Commitment gegenüber der romanischen Sprache – ähnlich wie dies Ottavio Camenisch tut. Doch obwohl er sich ebenfalls deutlich für eine Förderung der Minderheitensprache ausspricht, zeigt er eine weniger tiefe Verbundenheit gegenüber dieser Sprache. Die Förderung sieht er deutlich als Aufgabe der Politik und der öffentlichen Schule, während Ottavio direkt an die Romanischsprachigen appelliert. Dies ist nachvollziehbar, da Daniel durch die Schule und die Berufsschule Zugehörigkeit zu dieser Sprache gefunden hat, sie aber weder in seinem Familienleben noch bei der Arbeit eine wesentliche Rolle spielt. Zwar ist Daniel bestrebt darin, Romanisch in seinem beruflichen Umfeld regelmässig einzusetzen, jedoch ergeben sich dazu weniger Gelegenheiten als bei Ottavio, bei dem das Romanische die dominante Sprache bei der Arbeit darstellt. In diesem Sinne ergänzt das Romanische seine (Mehr-)Sprachigkeit, was ihn zu einem wertvollen Mitarbeiter werden lässt. Das Romanische erhält dadurch eine ähnliche Funktion wie in der Wahrnehmung von Roberto Abato.

Positionierungen:

- Ich als dreisprachige Person
- Ich als Bündner
- Ich als kommunikative, sprachinteressierte Person

Spracheinstellungen:

- | | |
|--|--|
| • Sprachen sind Kommunikation und Kultur | (Zugang zu Kulturen durch Sprache, daher Rom. wichtig) |
| • Sprachen/Romanisch soll gefördert werden | (Politik und öffentliche Schule) |
| • Andere Idiome lassen sich verstehen, wenn Bereitschaft gegeben | (Schulen sollen Kompetenz fördern, damit nicht auf Dt. gewechselt werden muss) |
| • Romanischsprachige lassen sich durch Akzent und grammatikalische Fehler erkennen | |

Aufgenommene regionale und lokale Sprachdiskurse:

- | | |
|---|--|
| • Mehrsprachigkeit als Chance und Ressource | (Gegenteil von Simona Caspani) |
| • Romanisch als Herzenssprache | (Rotes Herz, obwohl eher kognitive Bindung als affektive) |
| • Pro – Contra Rumantsch Grischun | (Weder pro noch contra --> versteht Emotionalität nicht) |
| • Pro – Contra dialektale Vielfalt innerhalb Rom. | (Schätzt dialektale Vielfalt und versteht andere Idiome gut) |

6.8 Armon Balestra – «Rumauntsch es meis dachasa»²⁴²

Armon Balestra wächst in Dorf-VA auf, einer kleinen zur politischen Gemeinde Val Müstair (deutsch *Münstertal*) im gleichnamigen Kreis gehörenden Ortschaft. Als Armon geboren wurde, war das Dorf VA noch eine eigenständige politische Gemeinde. Im Jahr 2009 fusionierte diese mit den übrigen Gemeinden der Talschaft zur Gemeinde Val Müstair (vgl. Cumün da Val Müstair, aufgerufen am 11.04.2022). Das Münstertal liegt am östlichsten Rand der Schweiz an der Grenze zu Italien. Östlich von Müstair verläuft die Grenze zum Vinschgau/Südtirol (rätoromanisch *Vnuost*), die zugleich die romanisch-deutsche Sprachgrenze bildet. Im Westen wird das Tal topografisch durch den Ofenpass (rätoromanisch *Pass dal Fuorn*) vom romanischsprachigen Unterengadin getrennt. Das Romanische ist im gesamten Münstertal nach wie vor stark verankert: So bekannten sich anlässlich der letzten Volkszählung im Jahr 2000 insgesamt 74,1 % der Bevölkerung zum Romanischen als der am besten beherrschten Sprache und immerhin 86,4 % gaben an, Romanisch als am besten beherrschte und/oder in der Familie, in der Schule oder im Beruf gesprochene Sprache zu verwenden (vgl. Gross 2004, 33). Diese Werte haben sich gemäss der Homepage der Gemeinde (zugegriffen im Mai 2022) bis heute kaum verschoben und sind im Vergleich zu den meisten anderen Gemeinden im Einzugsgebiet des Ober- und Unterengadins ausnehmend hoch, was zeigt, dass die Germanisierung im Münstertal noch wenig vorangeschritten ist. Laut Art. 5 der Gemeindeverfassung ist Romanisch (das Idiom Vallader) die Amtssprache. Umgangssprache ist eine dem Vallader ähnliche Varietät – das sogenannte «Jauer»²⁴³. Die Schule im gesamten Münstertal wird nach dem traditionell romanischsprachigen Schulmodell RDI (Cathomas 2005, 160–162) geführt. Die Alphabetisierungssprache war über Generationen hinweg das Unterengadiner Idiom Vallader. Im Jahr 2005 stimmte das Volk des Münstertals mit einer deutlichen Mehrheit für die Einführung der Einheitssprache Rumantsch Grischun in der Schule. Bereits 2011 wurde diese Entscheidung aufgrund einer Initiative allerdings wieder rückgängig gemacht. Seither wird in der Schule wieder im Idiom Vallader unterrichtet. Armon wurde vor der Einführung des Rumantsch Grischun eingeschult, sodass er in Vallader alphabetisiert wurde. Seine jüngere Schwester hingegen lernte in Rumantsch Grischun zu schreiben.

²⁴² («Romanisch ist mein Zuhause»)

²⁴³ Der Name dieser gesprochenen Varietät leitet sich ab vom Wort *jau* 'ich'. Die Bewohner*innen des Münstertals werden demnach *Jauers* 'Ich-Sager' genannt.



6.8.1 Kurzbiografie

Armon Balestra wurde 1998 geboren und wuchs in Dorf-VA auf, einer kleinen Gemeinde im Münstertal. Seine Eltern sind ebenfalls im Münstertal aufgewachsen und sprechen Romanisch – genauer den örtlichen Dialekt Jauer. Armon hat eine jüngere Schwester und einen älteren Bruder und auch mit ihnen spricht er Romanisch. Seine Grosseltern mütterlicherseits sind beide als Kinder aus dem deutschsprachigen Unterland nach Müstair gezogen, wo sie den grössten Teil ihrer Kindheit und ihre Jugend verbrachten. Obwohl sie schon lange im Tal leben, sprechen sie kaum Romanisch und verstehen es höchstens, weshalb Armon die Kommunikation mit ihnen zu Beginn als schwierig empfunden hat (Z. 15–17). Der Austausch mit seinen Grosseltern sei neben dem Fernseher der erste Kontakt zum Deutschen gewesen. Er habe damals einzelne Wörter aufschnappen können, aber wirklich sprechen konnte er Deutsch noch lange nicht (Z. 15–19). Armon wird in die romanischsprachige Schule in Dorf-MR – dem Hauptort des Tales – eingeschult. Der Unterricht sei lange Zeit ausschliesslich romanisch gewesen, und auch untereinander sei immer Jauer gesprochen worden. In der dritten Klasse habe er erste Deutschlektionen gehabt, in der Sekundarschule habe er zusätzlich Englisch gelernt. Romanisch sei jedoch die dominante Umgangssprache geblieben (Z. 20–25). Über seine Primar- und Sekundarschulzeit erzählt Armon nicht mehr. Erst nach der Sekundarschule kam für ihn «il grond müdamaint» («der grosse Wechsel») (Z. 27), als er nach Chur an die Kantonsschule wechselte. Dort absolvierte er die zweisprachig romanisch-deutsch geführte Klasse. Ein grosser Wechsel sei das vor allem deshalb gewesen, weil er nun öfters Schweizerdeutsch sprechen musste (Z. 27–28). Aber auch die Kommunikation auf Romanisch veränderte sich, da nun Schulkamerad*innen anderer Idiome mit ihm in der Klasse waren. Armon teilt Episoden aus der Zeit an der Kantonsschule mit, woraus deutlich wird, wie ihm die romanische Vielfalt zu gefallen begann. Er interessierte sich jedoch nicht nur für andere Idiome, sondern auch für Musik. So trat er dem Coro Rumantsch bei, wo er vom ersten Tag an die «besten Freunde» gefunden habe. Mit ihnen treffe er sich noch immer regelmässig (Z. 372–375). Durch den Coro Rumantsch erfuhr Armon ein Gefühl grosser Zugehörigkeit zur romanischsprachigen Gemeinschaft. Nach der Matura trat er seinen Militärdienst an. Dort hätten die meisten Schweizerdeutsch gesprochen und wenig über die vierte Landessprache gewusst. Dennoch erzählt Armon von mehreren romanischsprachigen Kontakten, die er in seinem Zug pflegte. Die Romanen hätten sich «gefunden» und das fand er *cool* (Z. 62–64).

Im Anschluss an das Militär begann Armon sein Studium an der Universität Zürich. Sein Umfeld veränderte sich, die Bildungssprache an der Universität sei hauptsächlich Deutsch, teilweise Englisch. Dennoch spreche er auch aktuell noch täglich Romanisch (Z. 69–70).

6.8.2 Interviewsituation und Gesprächsablauf

Den Kontakt zu Armon Balestra erhielt ich von einer weiteren Teilnehmerin meiner Studie, die aus dem gleichen Tal wie Armon kommt. Aufgrund seiner deutschsprachigen Grosseltern sowie des angrenzenden deutschsprachigen Südtirols sprach ich ihm einen starken Bezug zum Thema Mehrsprachigkeit zu. Mit seinem Übertritt an die Kantonsschule in Chur vollzog Armon einen Sprachraumwechsel, sodass die Kriterien für die Aufnahme in mein Sample erfüllt waren. Auf meine Anfrage via Textnachricht reagierte er knapp, dass es für ihn «schon in Ordnung» sei, mit mir ein Gespräch zu führen. Da er zum Zeitpunkt des Interviews bereits sein Studium in Zürich begonnen hatte, trafen wir uns in der Wohnung einer Freundin ausserhalb der Stadt. Vor unserem Treffen schien er nicht zum Reden geneigt, sodass ich unsicher war, ob er wirklich ausführlich über sein Spracherleben berichten wollte. Meine Unsicherheit legte sich sogleich, als Armon ankam, denn die Stimmung war von Anfang an angenehm. Er schien aufgeschlossen und unkompliziert zu sein. Entspannt setzte er sich mit einem Bier auf den Stuhl in der Küche und sofort vertieften wir uns in ein erstes Kennenlernesgespräch, bei dem wir bereits mehrmals lachen konnten. Dann stellte ich ihm die Aufgabe, sein Sprachenportrait zu gestalten, wozu er sieben Minuten brauchte. Seine Silhouette, die er unbeschriftet liess, zeigt einen bekleideten Mann mit Hut. Nach der Einstiegsfrage begann er zu erzählen. Sein Erzählbeginn ähnelte dem Lebenslauf für eine Stellenbewerbung und ich erhielt kurzzeitig den Eindruck, er wolle er sich bei mir mit dieser Absicht vorstellen. Nachdem er sein Geburtsdatum und -ort genannt hatte, machte er eine kurze Pause, bevor er mit «cumanzain da scolina» («beginnen wir im Kindergarten») (Z. 8) von sich zu erzählen begann. Obwohl Armon seine Erzählung beim Kindergarten beginnen wollte, stellte er dieser zuerst eine Hintergrunderzählung zu seinen deutschsprachigen Grosseltern voran. In chronologischer Abfolge stellte Armon überblicksartig seine frühe Kindheit und Primarschulzeit dar. Ausführlicher wurde seine Erzählung, als er über die Zeit an der Kantonsschule in Chur und beim Militär erzählte. Beim Studium angelangt schien Armon seine Erzählung, ganz im Sinne eines Lebenslaufes, mit dem Satz «Quai füss ischè stat ün pa mia vita» («Das wäre so ein wenig mein Leben gewesen») (Z. 70) abschliessen zu wollen. Dann fuhr er dennoch fort, indem er ankündigte, nun auf bestimmte Episoden in Zusammenhang mit Sprache aus seinem Leben einzugehen. Die daraus folgenden Anekdoten erzählte Armon auf eine detaillierte, emotionale und amüsante Weise. Gegen den Schluss seiner Spontanerzählung erläuterte er seine Silhouette. Auch hierbei wurde er emotional, was seine tiefe Verbundenheit zur romanischen Sprache verdeutlichte. Die anschliessenden immanenten und exmanenten Nachfragen lösten immer wieder narrative Sequenzen aus, sodass es wirkte, als berichte Armon gerne aus seinem Leben. Aufgrund einer unglücklichen Terminkollision kam gegen Ende des Gesprächs eine weitere Probandin – eine gute Freundin von ihm – hinzu. Zwar führten wir das

Gespräch noch zu Ende, ich hatte aber den Eindruck, dass Armon von da an weniger offen war und versuchte, schnell zu einem Schluss zu kommen. Als das Gespräch nach 46 Minuten zu Ende war, bedauerte ich dies, denn Armon hätte sicher noch mehr Geschichten zu erzählen gewusst.

6.8.3 Positionierungen in Bezug auf seine (Mehr-)Sprachigkeit

Armon Balestra stellt sich in seiner Erzählung deutlich als ‹romanischsprachige Person› dar und spricht kaum über Erfahrungen mit anderen Sprachen. Seine Haupterzähllinie bewegt sich zwischen seiner Identifikation mit dem romanischen Dialekt des Münstertals, dem Jauer²⁴⁴, welchem er sich seit seiner Kindheit zugehörig fühlt, und seiner sich zunehmend entwickelnden Identität als ‹Romane›²⁴⁵. Während er sich in frühen Jahren vor allem als ‹Jauer› wahrnahm, lernte Armon im Austausch mit anderen Romanischsprachigen weitere Idiome und deren kulturelle Besonderheiten kennen. Bald schätzte und fühlte er die starke Verbundenheit zwischen den Roman*innen insgesamt, zu welchen er auch sich selbst zählt. So entwickelte sich im Laufe der Zeit seine sprachliche Identität vom ‹Jauer› zum ‹Romanen›. Diese beiden in seiner Erzählung dominant eingenommenen Positionierungen ‹Ich als Jauer› und ‹Ich als Romane› werden im Folgenden rekonstruiert.

‹Ich als Jauer›

Armons Einstieg in seine Erzählung ist aus verschiedenen Gründen bemerkenswert. Einerseits wählt er einen formellen Stil, was zunächst den Anschein macht, als bewerbe er sich bei mir um eine Arbeitsstelle. Armon hatte wohl das Bedürfnis, sich zu verorten, bevor er darauf aufbauend seine Geschichte erzählte. Dieses Bedürfnis lässt sich mit dem von Schütze beschriebenen ‹Detaillierungszwang›²⁴⁶ erklären: Armon möchte sicherstellen, dass ich als Zuhörer*in in ‹seiner Welt› eintauche und mir ein ‹Bild› von seiner besonderen Situation machen kann (Rosenthal 2015, 167), auf welcher er seine Erzählung aufbaut:

Aso dess jau er amo qUinter da mai? Aso Also soll ich noch von mir ERZÄHLEN? Also [mhm] Aso meis nom es Armon Balestra, sun [mhm] mein Name ist Armon Balestra, bin am naschü als di mais on a cumün-SA a l'ospidal Tag Monat Jahr²⁴⁷ in Dorf-SA im Spital [F: aha] [F: ah] hai cler, e hai creschü sü do tot a ja genau, und ja, danach alles in Dorf-VA cumün-VA (1) ähm stun là visavi la baselgia, aufgewachsen (1) ähm, ich wohne dort gleich (scha tü cugnoschast?) E: [F: mhm, lo suni già gegenüber der Kirche, (wenn du das kennst?) ida a nozzas] Ha? Quella chà visavi es da nu, là U:nd [F: mhm, dort war ich schon auf einer suni creschü sü, stun amo adüna là (Z. 2–6). Hochzeit] Wirklich? Das Haus vis-à-vis ist

²⁴⁴ Die regional gefärbte Sprechweise einer Person führt laut Thim-Mabrey (2003, 13) dazu, dass einer Person in der Perspektive der Aussenwelt eine gewisse Identität zugeschrieben wird. Armons ausgeprägter Münstertaler Dialekt führt wohl meist dazu, dass er von aussen als ‹Jauer› – als ‹Münstertaler› positioniert wird. In der Rolle als Forscherin versuchte ich diese Zuschreibung erst nach eingehender Analyse vorzunehmen. Dazu erwies sich das Gesprächsprotokoll, das ich gemeinsam mit meiner Kollegin Sabrina Sala im Anschluss an das Gespräch verfasste, als sehr hilfreich für die Rekonstruktion seiner Selbstwahrnehmung.

²⁴⁵ *Romane* wird hier in ähnlicher Weise verwendet, wie in der Fallbeschreibung von Ottavio Camenisch (vgl. Kapitel 6.1). Darunter wird eine Person verstanden, die eine hohe emotionale Verbundenheit zur rätoromanischen Sprache aufweist – und diese Verbundenheit sich nicht explizit auf das eigene Idiom beschränkt.

²⁴⁶ Vgl. dazu Kapitel 3.2.3

²⁴⁷ Um der teilnehmenden Person eine minimale Anonymität zu gewähren, wurde hier das Geburtsdatum durch ‹Tag Monat Jahr› ersetzt.

unseres, dort bin ich aufgewachsen, wohne
noch immer dort (Z. 2–6).

Anfangs scheint Armon unsicher, was durch die Rückfrage, ob er nun von sich erzählen soll, deutlich wird. Dann beginnt er mit seinem Geburtsdatum und der Beschreibung seines Wohnortes, was – zusätzlich zur Absicht, mich als ZuhörerIn in seine Welt hineinzusetzen – ihm Sicherheit zu geben scheint. Aus diesem Einstieg heraus ist auch das lockere Gespräch im Vorfeld der Aufzeichnung erkennbar, denn Armon versucht, durch zwei Fragen vom geforderten Monolog in den vorher praktizierten Dialog zu kommen, was ihm kurzfristig gelingt. So antwortete ich ihm, dass ich sein Dorf – ja sogar sein Haus – kenne. Meine Aussage schien ihn davon zu überzeugen, mich erfolgreich «in seine Welt» versetzt zu haben, was ihm den Fortgang der Erzählung ermöglichte.

Inhaltlich zeigt dieser Passus bereits eine seiner Haupterzähllinien: seine Verbundenheit zu seiner Heimat. Armon positioniert sich in diesen ersten Sätzen deutlich als «Person aus dem Münstertal». Er verortet sich spezifisch als Person aus dem Dorf-VA, wo er vis-à-vis der Kirche aufgewachsen ist. Wie stark er sich mit seinem Heimatort verbunden fühlt, zeigt sich in seinen Aussagen, dass er danach [nach seiner Geburt] die ganze Zeit in Dorf-VA aufgewachsen sei, «creschü sü do tot a cumün-VA» («danach ganz in Dorf-VA aufgewachsen»), und noch immer dort wohne: «stun amo adüna là» («wohne immer noch dort»). Die Wörter *tot* 'alles' und *amo adüna* 'noch immer' beschreiben, worauf Armon in der folgenden Erzählung hinausmöchte: Er ist als Jauer geboren, als Jauer aufgewachsen und er fühlt sich heute noch als solcher.

Dass sich Armon den Jauers zugehörig fühlt, wird auch daran ersichtlich, dass er in seiner Erzählung häufig das Pronomen *nu* 'wir' verwendet, wenn er von den Münstertalern spricht. Beispielsweise sagt er: «Nu eschan its [a scolina]» («Wir sind [in den Kindergarten] gegangen») (Z. 8). Auf diesen Abschnitt folgt eine Beschreibung des Kindergartens, der ausschliesslich romanischsprachig geführt wird. Mit *nu* 'wir' meint Armon sich selbst und die Kinder in seinem Alter im Münstertal. Damit grenzt er sich und seine Freunde von Kindergruppen ab, die in anderen Ortschaften der Schweiz deutschsprachige Kindergärten besuchen. Seine Verortung als «Jauer» wird auch im Satz «Nu e Tirol²⁴⁸ [...] nu eschan vairamaing [...] da la vart economica e tot eschni nu orientà vers inora» («Wir und das Tirol [...] wir sind eigentlich [...] wirtschaftlich gesehen sind wir talauswärts orientiert») (Z. 194–195) deutlich. Sprachlich grenzt Armon sich und seine Landsleute vom deutschsprachigen Südtirol ab, mit dem sie aber wirtschaftlich verbunden sind. In

²⁴⁸ Münstertaler*innen sprechen häufig vom *Tirol* und meinen damit nicht die österreichische Region Tirol, sondern das benachbarte Vinschgau (Südtirol) in Italien.

diesen wie in vielen weiteren Beispielen drückt Armon sein Gefühl der Zugehörigkeit zum Tal²⁴⁹ und dessen Einwohner*innen aus.

Auch im Sprachenportrait kommt Armons Identität als «Jauer» zum Ausdruck. Für seine Silhouette benutzt er vier Farben, wobei alle seine Heimat – das Münstertal – und die dort gesprochene Sprache – das Jauer – verkörpern:

<p>Quai sun er ossa las culurs quia ün pa las, ischè la natüra in fat oder, ün pain rumauntsch es la Val Müstair, la bella natüra e sowieso ossa il (2) cun tot es fich fich bel que es alura sco a:r, il tschèl blau quai e lura schon ailch (2) cha jau colliesch ossa fich cul rumauntsch er. Apaina cha tavel rumauntsch esa, ma chatti da chà er e quai es_ m'allegri alura mincha jà dad ir a chà, quai es alura (1) craj pel mumaint forsa ch'jau colliesch il pü bler cul rumauntsch (Z. 105–111).</p>	<p>Das sind jetzt auch die Farben hier, so ein wenig die Natur effektiv, oder, ein wenig romanisch ist das Münstertal, die schöne Natur und sowieso jetzt der (2) mit alles ist sehr sehr schön, das ist dann, wie Go:ld, der blaue Himmel, das ist dann schon etwas (2), das ich jetzt sehr mit dem Romanischen verbinde. Sobald ich Romanisch spreche, fühle ich mich zuhause und das ist auch_ freue ich mich dann jeweils, nach Hause zu gehen, das ist dann (1) für den Moment vielleicht das, was ich am meisten mit dem Romanischen verbinde (Z. 105–111).</p>
--	---

In diesem Abschnitt beschreibt Armon sein Sprachenportrait detailliert. Die gewählten Farben würden die Natur des schönen Münstertals symbolisieren. Das Tal sei so schön *sco a:r* 'wie Gold', weshalb seine Silhouette einen goldenen Hut trägt. Und auch die anderen Farben (grün, braun, blau) verkörpern die Natur dieser Gegend. Alles in seiner Heimat sei «sehr sehr schön», sogar so schön, dass er es kaum in Worte zu fassen vermag, weshalb er eine kurze Pause macht. Dann fährt er fort, dass er diese Schönheit, die Natur des Tals, die Farben und wohl vor allem das damit zusammenhängende Gefühl von Nähe und Verbundenheit mit seinem Zuhause stark mit dem Romanischen – womit er vor allem das Jauer meint – verbinde. Seine Sprache wird, zusätzlich zur schönen Natur, zum eigentlichen identitätsstiftenden Faktor, der ihm Wärme und Geborgenheit verleiht. Anschliessend wiederholt er sich, was seine Gefühle gegenüber seiner Heimat umso deutlicher macht. Und auch dieses Mal sucht er nach den richtigen Worten, weshalb er eine zweite Pause einlegt, in welcher ich als Zuhörer*in fast den Eindruck erhielt, er könnte zu weinen beginnen, so stark waren seine Emotionen spürbar. Seine eigene Identifikation mit dem heimatlichen Tal und

²⁴⁹ Durch die starke Verbundenheit mit «seinem» Tal verkörpert Armon das eher veraltete, stereotype Bild einer quasi symbiotischen Verbindung zwischen Sprecher, Territorium und Sprache. Die Vorstellung darüber, dass Roman*innen mit ihrem Territorium und ihrer Sprache untrennbar verbunden sind, scheint seit den 1930er Jahren aufzubrechen. Immer mehr werden romanischsprachige Menschen als sprachlich – und wohl auch geografisch – flexiblere Wesen wahrgenommen (Coray 2002-2003, 134).

Dorf lässt sich an einen Diskurs anknüpfen, der in zahlreichen Gedichten²⁵⁰ zum Tragen kommt.

Armon nimmt die Positionierung ‹Ich als Jauer› vor allem am Anfang seiner Erzählung wohl deshalb ein, weil er sich insbesondere in den ersten Jahren seines Lebens als solcher wahrgenommen hatte. In der Folge seiner Erzählung hält er zwar an dieser Positionierung fest, der Sprachraumwechsel nach Chur scheint jedoch diese heimatliche Positionierung weiterentwickelt zu haben. Jedenfalls hat Armon diesen Wechsel, wie im weiteren Verlauf seiner Erzählung ersichtlich wird, als *grond müdamaint* ‘grossen Wechsel’ (Z. 27) erfahren.

‹Ich als Romane›

Der Umzug in die Bündner Hauptstadt und der Beginn der gymnasialen Ausbildung in der zweisprachigen Klasse an der Kantonsschule Chur scheinen Armons sprachliche Selbstwahrnehmung verändert zu haben. Zwar verstand er sich weiterhin als ‹Jauer›, doch nahm er sich darüber hinaus zunehmend auch als ‹Romane› wahr. Sprach er im ersten Teil seiner Erzählung von *nu* ‘wir’, so meinte er damit sich, seine Freunde und Landsleute aus dem Münstertal. Durch sein neues Umfeld hat sich dieses Wir-Gefühl verändert und so versteht er zum Interviewzeitpunkt unter *nu* sich und seine Klassenkamerad*innen aus allen romanischen Sprachregionen sowie teilweise die gesamte romanische Sprachgemeinschaft. Dies kommt beispielsweise in folgendem Satz zum Ausdruck: «nu vain istess ischè ques tschinch idioms» («wir haben dennoch so diese fünf Idiome») (Z. 46).

Mit der Aussage, wonach sich die Romanen finden würden, «[...], cha nu Rumauntschs sa chattean» (Z. 62) macht er explizit, dass er mit *nu* ‘wir’ die *Rumauntschs* ‘Romanischsprachigen’ meint und dass diese trotz ihrer dialektalen Unterschiede zusammengehören würden.

Dass Armon sich als ‹Romane› identifiziert, äussert sich auch in seinem Sprachgebrauch. Dieser scheint nicht nur in seiner Kindheit, sondern auch in seinem späteren Leben – ja sogar während seiner Studienzeit in Zürich – vorwiegend romanisch (gewesen) zu sein. Zwar seien das Deutsche sowie das Schweizerdeutsche zunehmend in sein Leben getreten. Diese Varietäten hätten aber nie dazu geführt, dass sein näheres Umfeld deutschsprachig wurde. Im Folgenden wird Armons

²⁵⁰ Es wird den Münstertalern nachgesagt, sie seien sehr heimatverbunden und würden immer wieder gerne in ihr Tal zurückkehren. Das Münstertal ist im Sinne von Liebesbezeugungen auch von Dichtern besungen und von Chronisten und Seelsorgern beschrieben worden. So z. B. von P. Justinian Lombardin (1824–1906), der in einem Gedicht *La Val Müstair* das Tal als ‘Ort meiner Wiege’ *lò da mia chüna* und als ‘Ort meiner Freude’ *lò da meis plaschair* beschreibt (Lombardin 1899, 115). Von ‘meinem Tal’ *mia valetta* schreibt auch der einheimische Pfarrer und Dichter R. Filli in seinem Gedicht *La Val* (Filli 1923, 64), wo er als Knabe ‘königliches Glück’ *furtüna da rai* empfand und wo das ‘liebliche und klangvolle Wort’ *il char pled sonor* sein Antlitz erleuchten und sein Herz erleichtern würde. Vgl. dazu Gross (2002).

selbstberichteter Sprachgebrauch näher beleuchtet, um deutlich zu machen, wie zentral die romanische Sprache für ihn zu sein scheint.

Als Armon noch im Münstertal lebte und dort zur Schule ging, war sein Umfeld praktisch ausschliesslich romanischsprachig:

<p>[...] aber rumauntsch es adüna restà la lingua chi sa tavellea bler, cun tot as collegs, cun tot la gliaud in Val, mai ischè propi it our da la Val a là (Z. 23–25).</p>	<p>[...] aber Romanisch blieb immer die Sprache, die oft gesprochen wurde, mit allen Kollegen, mit allen Leuten im Tal, damals ging ich nie so richtig aus dem Tal raus (Z. 23–25).</p>
---	---

Mit der Aussage, dass Romanisch immer die Sprache blieb, die oft gesprochen wurde «chi sa tavellea bler», macht Armon deutlich, dass das Jauer während seiner Kindheit und Jugend die selbstverständliche Umgangssprache im Tal war. Speziell war es mit seinen Grosseltern mütterlicherseits, die zwar beide im Münstertal leben, aber kein Romanisch sprechen. Man könnte erwarten, dass Armon durch diesen Kontakt bereits früher als andere Kinder im Tal mit dem Schweizerdeutschen hätte vertraut sein können. Dies scheint aber nicht der Fall zu sein. Bereits am Anfang seiner Erzählung stellt Armon klar, dass er damals zwar durch seine Grosseltern erstmals mit dem Schweizerdeutschen in Kontakt gekommen sei, dass er aber höchstens ein paar Wörter gelernt habe: «ün pêr plets chi'm restean adimaint e ischè, aber ischè propi tudais-ch nu savei amo là» («ein paar Wörter, die mir geblieben sind und so, aber so wirklich Deutsch konnte ich damals noch nicht») (Z. 16–17). Wie im Kontakt mit seinen Grosseltern, erzählt Armon weiter, hätte auch das deutschsprachige Fernsehen wenig dazu beigetragen, Deutsch zu lernen. Im Nachfrageteil wollte ich genauer wissen, wie er mit seinen Grosseltern kommuniziert habe. Am Beispiel eines Jagdausflugs mit seinem Grossvater verdeutlicht Armon, wie herausfordernd diese Kommunikation war:

<p>Id es aifacht taunteraint iea aifacht pü IÖNch [mhm] fin cha sa/_ vea inclet ün a tschel, o? Mes bazegner quel jea er a chatscha. Alura jei er cun el, oder? Scha jau d'era pü pitschen [mhm] E lura halt schi sa tavellea ün cun tschel_ jau improea alura da metter forsa taunteraint ün pêr plets tudais-chs e el improea da_ el improea da taveller rumauntsch ad incler tot e lura taunteraint dea halt da ques_ cha jau direa ailch in rumauntsch e el nu incleea ret ed el ha forsa dit ailch ater in tudais-ch, jau manag quai nu fa ningün sen (Z. 126–133).</p>	<p>Es ist einfach_ zwischendurch ging es einfach LÄNGER [mhm], bis man sich_ bis man einander verstanden hatte, oder? Mein Grossvater ging auf die Jagd. Dann ging ich mit ihm, oder? Als ich klein war [mhm] Und dann, als man halt miteinander gesprochen hat_ ich versuchte dann, vielleicht ein paar deutsche Wörter reinzubringen, und er versuchte_ er versuchte, Romanisch zu sprechen und alles zu verstehen, und zwischendurch gab es halt diese_ dass ich wohl etwas auf Romanisch sagte und er es nicht richtig verstand und er hat vielleicht etwas anderes auf Deutsch gesagt, ich meine, das macht ja keinen Sinn (Z. 126–133).</p>
--	---

Dieser Ausschnitt aus Armons Erzählung zeigt, wie schwierig ein Gespräch auf Deutsch für ihn damals gewesen sein muss. Abgesehen von den Kontakten zu seinen deutschsprachigen Grosseltern war Armons Kindheit vom Romanischen geprägt. Als er ins Gymnasium nach Chur wechselte, veränderte sich seine Sprachsituation merklich. Dies scheint ihm bewusst zu sein, denn er spricht explizit vom *grond müdamaint* 'grossen Wechsel' (Z. 27). Damals habe er auf Schweizerdeutsch und dann erst noch Bündnerdeutsch wechseln müssen (Z. 27–28). Diese einleitenden Sätze lassen vermuten, dass er nun über seine Erfahrungen mit dem «Bündnerdeutschen» erzählen wird. Dem ist aber nicht so. In einem einzigen Satz erwähnt er, dass es für ihn durch das Schweizerdeutsche «[al] cumanzamaint ün pa pü greiv» («anfangs etwas schwieriger») (Z. 33) gewesen sei. Danach kehrt er sogleich zum Romanischen zurück, indem er erzählt, welche Fächer er am Gymnasium in Chur in romanischer Sprache besuchte und welche romanischen Idiome er im Kontakt mit seinen neuen Klassenkamerad*innen regelmässig vernahm. Alle Episoden, die Armon über die Zeit an der Kantonsschule erzählt, fokussieren das Romanische, was wiederum deutlich macht, welchen hohen Stellenwert er dieser Sprache beimisst. Seine Einleitung zur Erzählung über die Zeit im Militär ähnelt der über die Kantonsschulzeit. Auch hier erwähnt er zunächst, dass sich die Sprachsituation veränderte, bevor er wieder über Erlebnisse in Zusammenhang mit dem Romanischen erzählt:

<p>Alura vea jau do fat als a_ a fin la scola chantunala bilingua e ossa suni jò Turich, aso amo ün on militar taunteraint. Là vei lura pac da far chefar cul rumauntsch, quai es jo cler. D'eri staziunà a Klotten e Frauenfeld. D'er amo in mes, in mia compania ischèdit quai es in circa duatschient persunas, d'eran aint amo duoi Rumauntschs aters. Ün d'era cun ün chi d'era schon in mia classa [S: und F: lachen leicht] aso Sandro Sutter da vschinauncha-ZZ. E lura d'era amo ün da la Sursilv_ da la Surselva chi d'era er amo là pro (Z. 54–61).</p>	<p>Danach habe ich_ die zweisprachige Kantonsschule zu Ende gemacht und jetzt bin ich in Zürich, also noch ein Jahr zwischendurch im Militär. Da hatte ich dann wenig mit dem Romanischen zu tun, das ist ja klar. War in Klotten stationiert und in Frauenfeld. In meiner Kompanie sozusagen, das sind ungefähr zweihundert Personen, waren noch zwei andere Romanen. Einer war schon mit mir in der Klasse [S: und F: lachen leicht] an der Kantonsschule, also Sandro Sutter²⁵¹ aus Dorf- ZZ. Und dann war noch einer aus der Sursilv_ der Surselva, der noch bei uns war (Z. 54–61).</p>
--	---

Nach einleitendem «Là vei lura pac da far chefar cul rumauntsch» («Dort hatte ich dann wenig mit dem Romanischen zu tun») erzählt Armon von zwei weiteren Romanischsprachigen in seinem Zug. Obwohl ich erwartet habe, dass er nun die deutsche Sprache ins Zentrum seiner Erzählung rücken werde, kam Armon erneut auf das Romanische und die damit zusammenhängenden Erfahrungen zu sprechen.

²⁵¹ Analog der bisherigen Anonymisierung wurde der hier verwendete Name durch ein Pseudonym ersetzt.

Dieses Erzählverhalten zeigt Armon dann ein drittes Mal, als er von seinem Studienbeginn in Zürich erzählt. Dort hatte er mit dem Romanischen da «dacheфар пü nüa» («nichts mehr zu tun») (Z. 66). Gleich nach diesem Satz berichtet er, dass er in einer Wohngemeinschaft lebe, in welcher alle Romanisch sprechen. Ausserdem treffe er sich jeden Donnerstagabend mit seinen romanischsprachigen Freunden. Er spreche also immer noch täglich Romanisch (Z. 69).

Während seiner gesamten Erzählung spricht Armon also über romanischsprachige Kontakte und Freundschaften und berichtet, dass er sich mit diesen Menschen über die Sprache verbunden fühlt. Über Erfahrungen mit anderen Sprachen erzählt er nur am Rande. Implizit zeigt die thematische Fokussierung auf das Romanische, wie stark er sich als «Romane» wahrnimmt. Explizit macht er es durch die Verwendung von *nu Rumauntschs* «wir Romanischsprachige»²⁵² deutlich.

6.8.4 Spracheinstellungen zwischen Verbundenheit und Aufbruch

Armon Balestra nimmt sich stark als «Jauer» und in seinem späteren Leben auch als «Romane» wahr. Seit er sich erinnern kann, ist Romanisch für ihn die Sprache, die er in seinem Alltag am häufigsten verwendet und mit welcher er sich am meisten identifiziert. Zwar machte Armon schon früh in seinem Leben Erfahrungen mit anderen Sprachen, relevant für sein Spracherleben scheinen diese dennoch kaum gewesen zu sein. So ist es nicht verwunderlich, dass Armon in seiner Erzählung vorwiegend Einstellungen in Bezug auf die romanische Sprache äussert. Im Folgenden werden die dominantesten Einstellungen «Romanisch ist mein Zuhause», «Romanisch verbindet Menschen», «Romanische Idiome sind toll» sowie «Romanisch ist wie eine Geheimsprache» rekonstruiert. Die meisten seiner Einstellungsäusserungen zeigen seine Verbundenheit, die er mit der romanischen Sprache hat. Manchmal werden in ihnen jedoch auch der Wunsch und das Bestreben nach Aufbruch erkennbar.

«Romanisch ist mein Zuhause»

Im vorherigen Kapitel «Positionierungen in Bezug auf seine (Mehr-)Sprachigkeit» wurde dargelegt, wie sehr sich Armon mit seiner Heimat, dem Münstertal, und seiner Sprache, dem Jauer, verbunden fühlt – eine Verbundenheit, die er in besonderer Art auch in seinem Sprachenportrait zeigt. Seine Heimat sei für ihn, wie er explizit äussert, nicht von der romanischen Sprache zu trennen: «Apaina cha tavel rumauntsch esa_ ma chatti da chà» («Sobald ich Romanisch spreche, ist es_ fühle ich mich Zuhause») (Z. 109). Im folgenden Satz macht er dies noch deutlicher: «m'allegri alura mincha jà dad ir a chà, quai es alura craj pel mumaint forsa ch'jau colliesch il plü bler cul rumauntsch» («freue ich mich dann jedes Mal nach Hause zu gehen, das ist es dann, glaube ich, im Moment vielleicht, was ich am meisten mit dem Romanischen

²⁵² Mit der Verwendung des Pronomens *nu* «wir» positioniert Armon mich als sein Gegenüber ebenfalls als Angehörige dieser Sprachgruppe.

verbinde») (Z. 110–111). Auch später im Interview bestätigt er diese Heimatverbundenheit durch die Sprache: «Ossa es rumauntsch () il dachasa [...] Chai cha sa fa jent» («Jetzt ist Romanisch () das Zuhause [...] Das, was man gerne tut») (Z. 438–439). Dass Armon die romanische Sprache vor allem mit seiner Heimat verbindet, scheint ihm wohl erst seit kurzem – vielleicht sogar erst durch unser Gespräch – bewusst geworden zu sein. Durch den Sprachraumwechsel und den veränderten Sprachgebrauch kann sich diese Einstellung, dass Sprache und Heimat miteinander verbunden sind, erst entwickelt haben. Es kann auch vermutet werden, dass sich diese Einstellung erst aufgrund der Distanz zu seiner Heimat manifestiert hat.

Nebst seiner Heimatverbundenheit konnotiert Armon einen weiteren Aspekt mit dem Romanischen, nämlich «Chai cha sa fa jent» («Das, was man gerne tut»). Damit spielt er auf die Jagd an, die im Münstertal und in anderen Teilen Graubündens zu einer alten Tradition und daher zu einem relevanten Teil der Bündner Kultur gehört. Wie die Jagd für ihn mit seiner Heimat und seiner Sprache zusammenhängt, erläutert er folgendermassen:

Quel ir a chatscha, cha jau vegn er jent perche cha quai collieschi er adüna culla Val, perche cha quai ha er da chefar cul rumauntsch, oder? [mhm] Adüna_ aso jau nun ha svesa la patenta, aber jau vegn adüna cun paraints, cun cusdrins, jau vegn jent a chatscha, quai es er adüna lura là illa natüra, taveller rumauntsch quai es adüna quinter (Z. 115–119).	Das auf die Jagd gehen, das ich gerne mache, weil das verbinde ich auch immer mit dem Münstertal, weil das hat auch mit dem Romanischen zu tun, oder? [mhm] Immer_ also ich habe selbst kein Patent, aber ich gehe immer mit Verwandten, mit Cousins, ich gehe gerne auf die Jagd, das ist auch immer in der Natur, Romanisch sprechen, das ist immer erzählen (Z. 115–119).
--	--

Armon geht mit seinen Cousins und anderen Verwandten auf die Jagd. Untereinander wird dabei Romanisch gesprochen, weshalb er die Jagd mit der Sprache verbindet. Hier liegt also eine Verbindung von Sprache mit einer spezifischen Tätigkeit respektive mit einem spezifischen kulturellen Element vor. Ähnlich wie Ottavio Camenisch scheint Armon Sprache im Zusammenhang mit kulturellen Werten zu denken. Sein Heimatgefühl ist nebst der Jagd und der Sprache durch die Natur geprägt, welche er gerade während der Jagd intensiv erfahre. Kultur, Sprache und Natur scheinen in Armons Denken also nahe beieinander zu liegen.

In dieser Erzähllinie wird Armons Charaktereigenschaft – dass er eine gesellige Person zu sein scheint – sichtbar, denn er erzählt darüber, dass er gemeinsam mit anderen Menschen auf die Jagd geht und wie er Sprache erst durch das Sprechen mit anderen Menschen überhaupt wahrnehme. Wie bedeutsam für Armon der Umgang mit anderen Menschen ist, zeigt auch die Rekonstruktion der folgenden Einstellungsäusserung:

«Romanisch verbindet Menschen»

Armon nimmt sich offenbar als Teil einer grösseren Gemeinschaft wahr, weshalb er häufig von «wir» spricht. Dass er damit zum Zeitpunkt des Interviews generell romanischsprachige Menschen meint, wurde bereits bei der Darstellung seiner Positionierung «Ich als Romane» gezeigt. An verschiedenen Stellen seiner Erzählung fokussiert er sein romanischsprachiges Umfeld, welches sich im Laufe seines Lebens immer wieder veränderte und dennoch vorwiegend romanischsprachig geblieben ist. Während es in seiner Heimat im Münstertal mit Ausnahme seiner Grosseltern kaum möglich war, anderssprachige Kontakte zu pflegen, hätte sein Umfeld zur Kantonsschulzeit auch aus deutsch- und italienischsprachigen Kolleg*innen bestehen können. Von solchen Kontakten berichtet Armon in seiner Erzählung jedoch nicht. Eine seiner Haupterzählinien fokussiert in allen Lebensabschnitten seine romanischsprachigen Freundschaften. An einer Stelle erklärt er sich seinen stark romanischsprachigen Freundeskreis folgendermassen: «[...] nu Rumauntschs sa chattean adüna»²⁵³ («[...] wir Romanen haben uns immer gefunden») (Z. 62). Doch das «Finden» allein scheint Armon in den meisten Fällen nicht zu reichen. Aus einem ersten Kontakt entwickelte sich meist rasch eine Freundschaft, und so «resteani er insembal» («sind wir auch zusammengeblieben») (Z. 63). Die starke Verbundenheit, die Armon zwischen sich und anderen Romanischsprachigen spürt, beschreibt er als *ailch pü special* 'etwas Spezielleres' (Z. 65). Man habe sogleich mehr mit diesen Personen als mit anderen gesprochen und sei lieber mit ihnen zusammen (Z. 65). Den starken Zusammenhalt, den die Romanischsprachigen untereinander hätten, spüre Armon auch im Coro Rumantsch, denn die Liebe zur Musik²⁵⁴ verbinde – neben der Sprache – die Roman*innen miteinander: «Sursilvans sun er musicals, ques sun er musicals, Rumauntschs sun musicals!» («Susilvans sind auch musikalisch, die sind auch musikalisch, Romanen sind musikalisch!») (Z. 358–359).²⁵⁵

Durch den Zusammenhalt und die gemeinsame Kultur sei es für einen Romanen grundsätzlich nicht schwierig, an einem fremden Ort Anschluss zu finden. Er selbst sei nach Chur gekommen und habe niemanden gekannt. Schon nach kürzester Zeit habe er viele neue Freundschaften geschlossen – sicherlich dank der Sprache, aber auch dank der Musik sei der Zusammenhalt schnell *bestial* 'wahnsinnig' gewesen (Z. 361). Für Armon scheint die romanische Sprache also nicht auf seine Heimat beschränkt zu sein. Vielmehr ergibt sich für ihn durch die Sprache auch die Möglichkeit, über sein

²⁵³ Isoliert betrachtet, könnte dieser Satz auch folgendermassen übersetzt werden: («[...] wir Romanen trafen uns immer»). Im Kontext des gesamten Interviews passt diese Übersetzung jedoch nicht.

²⁵⁴ Inwiefern Sprache, Musik und Identität zusammenwirken, beschreibt Dannhorn (2018) in ihrem Artikel *Mehrsprachigkeit und kulturelle Identität in der Musik*.

²⁵⁵ Wie stark die romanischsprachige Musik das Sprachbewusstsein und die Sprachidentität der Bündnerroman*innen prägt, zeigt Decurtins (2019) in ihrer Dissertation *Chantai Rumantsch! Zur musikalischen Selbst(er)findung Romanischbündens*.

eigenes Tal hinweg mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen, was die folgende Einstellungsäusserung bestätigt:

«Romanische Idiome sind toll»

Den Zusammenhalt über die romanische Sprache hat Armon nicht nur innerhalb seines eigenen Idioms erfahren, sondern auch über die verschiedenen Idiome hinweg. Das erste Mal wurde Armon in der Kantonsschule Chur mit anderen Idiomen konfrontiert. Dazu erzählt er mehrere Episoden, wie er den Wechsel vom eigenen Tal, von seinem Dialekt, dem Jauer, beziehungsweise der Schulsprache Vallader, zu einem in Bezug auf die romanischen Varietäten heterogenen Umfeld an der Kantonsschule wahrgenommen hat. Anfangs habe er durch die verschiedenen Idiome *bocra fadia* 'grosse Mühe' (Z. 76) gehabt, seine Lehrpersonen und seine Mitschüler*innen zu verstehen. Denn nebst einer fremden Varietät seien auch fachspezifische Ausdrücke hinzugekommen, welche den Sachinhalt komplex werden liessen (Z. 75). In seiner Erzählung fokussiert Armon aber nicht diese schwierigen Momente, sondern erzählt häufig von *lustigas episodas*, 'lustigen Episoden' (Z. 77). Weil einzelne Wörter in den verschiedenen Idiomen unterschiedlich sind, hätten sich ab und zu Missverständnisse ergeben, die zu grossem Gelächter führten. Beispielsweise erzählt Armon von einem gemeinsamen Morgenessen mit seiner Klasse, bei welchem eine Kollegin *pischada* 'Butter' von ihm haben wollte. Da das Wort *pischada* im Ladinischen (Vallader und Puter) etwas anderes meint, nämlich 'Urinieren', sei er zunächst irritiert gewesen, bevor er vernahm, was das Wort im surselvischen Idiom bedeutet, nämlich 'Butter' (Z. 77–83). Nach solchen und ähnlichen anfänglichen Missverständnissen habe er sich schnell an die Unterschiede zwischen den romanischen Idiomen gewöhnt. Und so könne er heute alle Varietäten sehr gut verstehen und teilweise sprechen (Z. 43). Der Umgang mit anderen romanischen Idiomen fällt Armon heute somit nicht schwer, er weiss aber, dass dies nicht für alle Romanischsprachigen so einfach ist. Gerade Leute, die ihr Tal selten verlassen, hätten Mühe, jemanden zu verstehen, der ein anderes Idiom spricht:

<p>E là es er amo gnì ischèdit consciaint, pür là, co pitschen cha'l rumauntsch es vairamaing e nu vain listess ischè ques tschinch idioms e cha quai es vairamaing schon amo special. Be cha scha jau vegn cun mes collegs da la Val ossa jau_ oder aso no tavellain schon vallader aber vairamaing jauer, quai es amo ün païn ater_ sco chi'd es. Alura bad jau schon cha_ üna jada vea tut ün colleg da la Surselva, d'era gni pro mai in Val in sortida e cun da ques sa badi propi co_ ques stolan circa taveller propi</p>	<p>Und dort ist mir auch sozusagen aufgefallen, erst dort, wie klein das Romanische eigentlich ist, und wir haben dennoch so diese fünf Idiome und dass das eigentlich schon noch speziell ist. Nur schon wenn ich mit meinen Kollegen aus dem Münstertal jetzt Jauer_ oder also wir sprechen schon Vallader, aber eigentlich Jauer, das ist noch einmal etwas anders_ wie es halt ist. Dann spüre ich schon, dass_ einmal habe ich einen Kollegen aus der Surselva mitgenommen, der ist im Münstertal</p>
--	--

tudais-ch. Aso cha mincha frasa cha tü mit mir ausgegangen, und bei denen merkt dscheast, stuev jau müder translatar ün pled man wirklich, wie_ die müssen fast Deutsch minimum. Da quai nan es schon üna gronda sprechen. Also jeden Satz, den du sagtest, differenza ((lacht)). Schon amo special, quai musste ich WECHSELN, mindestens ein Wort d'era propi là_ pür là gni consciaint (Z. 44–53). übersetzen. Von dem her ist es schon ein grosser Unterschied ((lacht)). Schon noch speziell, das war wirklich damals_ erst damals wurde mir das bewusst (Z. 44–53).

In diesem Teil seiner Erzählung berichtet Armon von einem konkreten Erlebnis, durch das ihm bewusst wurde, dass nicht alle Leute mit den unterschiedlichen romanischen Idiomen zurechtkommen. Romanischsprachige, die kaum Kontakt zu Sprecher*innen anderer Sprachregionen haben, hätten tatsächlich grosse Schwierigkeiten einander zu verstehen, weshalb sie meist lieber Deutsch miteinander sprächen²⁵⁶. Ihm selbst, so sagt er, sei die Vielfalt der romanischen Sprache erst durch den Kontakt mit Sprecher*innen anderer Idiome aufgefallen. Im Gymnasium habe er wahrgenommen, wie *pitschen* 'klein'²⁵⁷ und dennoch vielfältig das Romanische eigentlich sei, was er *special* 'speziell' findet.

Grundsätzlich beurteilt Armon die Vielfalt der romanischen Sprache als *amo flot* 'noch toll' (Z. 42). Er nimmt sie folglich als bereichernd wahr, während er die Mühen und die Herausforderungen aufgrund der dialektalen Unterschiede als überwindbar betrachtet. Nach einiger Zeit im Kontakt mit Sprecher*innen anderer Idiome verstanden diese sich untereinander gut²⁵⁸.

«Romanisch ist wie eine Geheimsprache»

Armon hat die Erfahrung gemacht, dass deutschsprachige Menschen in der Schweiz häufig erstaunt darüber sind, dass es noch Leute gibt, die Romanisch tatsächlich als ihre Muttersprache bezeichnen. So erzählt er von einem Erlebnis mit einem Mitstudenten aus Bern, der kaum glauben konnte, dass Armon romanischsprachig aufgewachsen ist (Z. 303–316). Die Reaktion seines Kollegen vermittelte Armon ein Gefühl, «sco ch'jau füss propa ischè sco ün unicum, sco ischè ün retrat, sco ailch haha» («als wäre ich wirklich so ein Unikum, so ein Rückständiger, so etwas haha») (Z. 316–317). **Nebst dem Gefühl,**

²⁵⁶ Dass Schweizerdeutsch unter Romanischsprachigen unterschiedlicher Idiome als *lingua franca* genutzt wird, ergaben auch die Ergebnisse anderer soziolinguistischer Studien. Vgl. dazu z. B.: Cathomas (2008, 120) oder Solèr (2008, 138). Ähnliche Beobachtungen diesbezüglich, machten die Studienteilnehmer Ottavio Camenisch und Daniel Marchand.

²⁵⁷ Als «klein» wurde die romanische Sprache bereits von Bundesrat Etter bezeichnet. Zum Diskurs «das kleinste, vierte Landekind» vgl. Coray (2002–2003, 128). Anders betrachtet Berthele das Romanische in seinem Artikel *Rätoromanisch als Grosssprache*. Er vergleicht das Romanische mit anderen Sprachen auf der Welt, welche noch viel «kleiner» sind als das Rätoromanische. Ausserdem denkt er über Rahmenbedingungen sprachlicher Vielfalt nach (vgl. Berthele 2019, aufgerufen am 29.04.2022).

²⁵⁸ In dieser Einstellung von Armon lässt sich der Paradigmenwechsel im rätoromanischen Sprachdiskurs gut erkennen: Von den territorial Verwurzelten hin zu den sprachlich flexiblen Menschen. Coray (2002–2003, 135) beschreibt, dass Romanischsprachige heute als flexible, mehrsprachige Menschen wahrgenommen werden, die «Respekt» und «Interesse» gegenüber anderen Sprachen zeigen würden. Die Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Sprachen zeigt sich bei Armon auch innerhalb der rätoromanischen Idiome.

«einzigartig» zu sein, gibt Armon weitere Erfahrungen wieder, in denen er merkte, dass das Romanische im deutsch- aber auch im französischsprachigen Unterland kaum bekannt zu sein scheint und dass nur wenige wüssten, dass diese Sprache noch gesprochen wird (Z. 319–329). Grundsätzlich bedauert Armon, dass die romanische Sprache in der Schweiz so wenig bekannt ist und nur einzelne *ün pa pü scorts* ‘etwas schlauere’ Menschen Kenntnisse über die vierte Landessprache hätten (Z. 324–329). Allerdings ergäben sich dadurch auch Vorteile, da – gerade weil so wenige Menschen Romanisch verstehen – diese Sprache als Geheimsprache *interessant* werde (Z. 100). Er beschreibt dies folgendermassen:

<p>Ixeswo sün quist muond. Sa pudea taveller in rumauntsch quaunt cha sa vo, quaunt dad at cha sa vo, /(lachend) sur da chi cha sa vo, as sto propi avair pech, ma s'ha fich gronda disfurtüna, scha t'inclea er ün ater/. Quai chattü adüna amo flot, cha sa po taveller do aint via vairamaing dad at, quai es amo ailch chi'd es bel (Z. 89–93).</p>	<p>Irgendwo auf dieser Welt. Man konnte auf Romanisch sprechen, wie viel man will, wie laut man will, /(lachend) über wen man will, man muss wirklich grosses Pech haben, aber wirklich grosses Unglück, wenn dich auch ein anderer versteht/. Das finde ich noch toll, dass man so hinter dem Rücken eigentlich laut sprechen kann, das ist noch etwas, das schön ist (Z. 89–93).</p>
---	--

Armon beschreibt hier das Romanische als Sprache, mit der er praktisch ohne Bedenken, dass ihn jemand verstehen könnte, sprechen kann. In erster Linie bezieht er sich dabei auf Gespräche in den Ferien oder im Zug. Ähnliche Aussagen machen andere Teilnehmer*innen aus dem Sample. So findet Clau Moser das Romanische ebenfalls *interessant*, wenn es darum geht, dass ihn andere nicht verstehen sollen (Z. 415–420). Und auch Franca Battaglia erzählt, dass sie bereits absichtlich Romanisch gesprochen habe, um nicht verstanden zu werden (Z. 421–429)²⁵⁹. Allerdings mahnen Clau und Armon, dabei vorsichtig zu sein.

Da Armon die Geheimsprache Romanisch zwar *interessant* (Z. 100), *lustig* (Z. 317) und *bel* (Z. 93) findet, aber grundsätzlich dennoch bedauert, dass sie in der Schweiz wenig bekannt ist, erwähnt er, dass es entscheidend sei, in der Gesellschaft mehr über das Romanische zu sprechen. Konkret schlägt er vor, dass ein rudimentäres Grundlagenwissen über die vierte Landessprache in jeden Lehrplan gehöre. Das wäre *il plü simpel* ‘das Einfachste’ (Z. 484). So sollte im Geografie- oder im Geschichtsunterricht erwähnt werden, dass es diese Sprache gibt, damit sich jede Person in der Schweiz ein Bild von dieser Sprache und ihren Sprecher*innen machen kann. Seiner Meinung nach reiche bereits eine Lektion aus, um die wesentlichen Informationen bezüglich des Romanischen zu thematisieren: «Wer sind die Romanen? Wie viele gibt es? Woher kommen sie?» (Z. 490–491). Nebst seinem Vorschlag, wie das Romanische

²⁵⁹ Auch Romanischsprachige aus der Studie von Coray und Strebel (2011) haben die Möglichkeit, das Romanische als Geheimsprache nutzen zu können, sehr geschätzt (vgl. Coray 2009, 21).

in Zukunft stärker sichtbar gemacht werden könne, schreibt er der bereits seit vielen Jahren existierenden romanischsprachigen Fernsehsendung *Telesguard* ²⁶⁰ eine relevante Rolle zu. Diese Sendung dürfe auf keinen Fall zu einer anderen Tageszeit ausgestrahlt oder gar abgesetzt werden, da sie täglich viele Schweizer*innen erreiche und so die romanische Sprache über die Grenzen Graubündens hinweg sichtbar mache (Z. 478–482).

²⁶⁰ *Telesguard* (rätoromanisch für 'Nachrichtensendung') ist eine romanischsprachige Informationssendung des rätoromanischen Fernsehers, die von der Radiotelevisiun Svizra Rumantscha angeboten wird. Sie wird von Montag bis Freitag jeweils um 17.40 auf SRF 1 ausgestrahlt und wird mit deutschen Untertiteln versehen. *Telesguard* wird seit 1980 ausgestrahlt. Im Jahr 2020 wurde die Sendung im Durchschnitt von 52'000 Personen verfolgt (RTR 2021, 15). Die Radiotelevisiun Svizra Rumantscha ist eine Tochtergesellschaft des Schweizer Medienunternehmens SRG SSR. RTR wurde im Jahre 1925 gegründet und produziert heute eigene Radio- und Fernsehsendungen in rätoromanischer Sprache.

6.8.5 Fazit und Vergleich mit anderen Interviews

Armons Erzählung ist von seiner Selbstwahrnehmung als «Romane» geprägt. In einem ersten Teil präsentiert er sich als verwurzelter Münstertaler, wobei er sich emotional mit der Sprache sowie mit der Kultur und der Natur des Tals verbunden fühlt. Auf seinem Sprachenportrait stellt er diese drei Elemente entsprechend dar – die «schöne Natur» als goldiger Hut, die Kultur als dargestellter Jäger und die Sprache insofern, als er sowohl die Natur als auch die Kultur mit dem Romanischen verbindet. Obwohl er durch seine deutschsprachigen Grosseltern bereits früh Kontakt zum Schweizerdeutschen hatte, spricht er kaum über Erlebnisse in Zusammenhang mit dem Deutschen respektive mit dem Schweizerdeutschen. Stattdessen kommt er immer wieder auf das Romanische zu sprechen. So auch, als er über den «grossen Wechsel» ans Gymnasium in Chur erzählt. Während aufgrund des Sprachraumwechsels erwartet werden könnte, dass er nun auf das Schweizerdeutsche eingeht, spricht er weiter vorwiegend von Erlebnissen im Zusammenhang mit dem Romanischen. Dabei rückt Armon die romanischen Idiome ins Zentrum seiner Erzählung und macht deutlich, dass er die Vielfalt dieser Sprache schätzt. Besonders bedeutend für Armons Spracherleben scheint in dieser Zeit sein Umfeld gewesen zu sein. Denn er erzählt von vielen romanischsprachigen Freund*innen und wie er mit diesen in Chur ausging oder gemeinsam mit ihnen im Coro Rumantsch gesungen und musiziert habe. Auch nach Abschluss des Gymnasiums scheint Armon vorwiegend romanischsprachige Kontakte zu pflegen. Dabei äussert er die Einstellung, dass die Romanischsprachigen sich überall fänden und der Zusammenhalt unter ihnen «wahnsinnig» sei. Seiner Meinung nach werden Menschen durch Sprache miteinander verbunden. Obwohl Armon bisher überall auf romanischsprachige Menschen getroffen ist, hat auch er die Erfahrung gemacht, dass ausserhalb Graubündens nur wenige Leute über die vierte Landessprache Bescheid wissen und noch weniger diese Sprache verstehen. Diesen Umstand bedauert Armon, weshalb er in seiner Erzählung konstruktive Vorschläge präsentiert, wie diese Sprache in der Schweiz allgemein bekannter gemacht werden könnte. Hier sieht er insbesondere die Schulen in der Pflicht, Grundlagenwissen über das Rätoromanische im Lehrplan zu verankern. Verglichen mit Ottavio Camenisch stellt sich Armon aber weniger als Verfechter der romanischen Sprache dar. So äussert er sich diesbezüglich nur auf meine Nachfrage, in seiner Spontanerzählung nimmt er die politische Diskussion zur romanischen Sprache und deren Erhalt und Förderung nicht auf.

Mehr als alle anderen Teilnehmenden in diesem Sample stellt Armon das Romanische und seine emotionale Verbundenheit damit in den Fokus seiner Erzählung. Weder thematisiert er andere Sprachen noch geht er detailliert auf seinen Fremdspracherwerb ein. Auch die im Gesamtsample dominante Einstellungsäusserung «Romanisch hilft, andere Sprachen zu verstehen» greift er nicht explizit auf. Generell

scheint das Thema Mehrsprachigkeit in Armons Erzählung – ähnlich wie bei Nicole Menghini – durch das Gespräch hervorgerufen zu sein, denn er konstruiert sich – ebenfalls ähnlich wie Nicole – gänzlich als romanischsprachige Person. So habe er sich häufig wie ein *tep* 'Depp' (Z. 176) gefühlt, wenn er Deutsch sprechen musste. Und auch im Studium spüre er täglich, dass er mit der deutschen Sprache noch Mühe habe (Z. 294–301). Das Gefühl, Deutsch lernen zu «müssen», entspricht ebenfalls demjenigen von Nicole, die sich im Gymnasium in Dorf-SN gezwungen sah, diese Sprache zu lernen und zu verwenden. Doch insgesamt spricht Armon von sich aus weder über spezifische Erlebnisse mit dem Deutschen oder dem Schweizerdeutschen noch über für ihn bedeutende deutschsprachige Kontakte, obwohl er durch seine Grosseltern sowie die geografische Nähe zum deutschsprachigen Südtirol Zugang zu dieser Sprache gehabt hätte.

Ähnlich wie bei anderen Teilnehmer*innen dieser Studie veränderte sich Armons (Sprach-)Identität im Laufe seines Lebens. Anfangs steht die starke Verbundenheit zum Heimatort beziehungsweise zur lokalen Sprachvarietät im Zentrum. Diese verschiebt sich durch den Sprachraumwechsel nach Chur zum Romanischen im Allgemeinen. Clau Moser machte am Übergang ins Gymnasium diesbezüglich eine ähnliche Entwicklung durch (auch er scheint sich durch diesen Übergang stärker mit dem Romanischen zu identifizieren), obwohl er aus einer stark vom Schweizerdeutschen geprägten Umgebung und Familie kam und in ein – aus seiner Perspektive betrachtet – stärker romanischsprachiges Umfeld wechselte. Die Sprachbiografie von Ottavio Camenisch zeigt ebenfalls, wie er sich durch die Lehrzeit bei RTR in Chur zunehmend als «Romane» wahrgenommen hat, während er sich vorher eher als «zweisprachige Person» identifizierte. Und auch Franca Battaglia identifizierte sich stärker als «Rumantscha», seit sie in Chur lebt. Der Sprachraumwechsel und der damit zusammenhängende Umzug in die Hauptstadt des Kantons stellt offenbar ein relevantes Ereignis für das individuelle Spracherleben dar.

Werden Armons Einstellungsäusserungen in Bezug auf die romanischen Idiome verglichen, so finden sich ähnliche Haltungen bei Ottavio Camenisch, Daniel Marchand, Nicole Menghini und Clau Moser. Alle nahmen andere Idiome anfangs zwar als herausfordernd wahr, haben sich jedoch durch einen regelmässigen Kontakt schnell an die dialektale Vielfalt gewöhnt. Sie alle stehen der romanischen Vielfalt positiv gegenüber. Skeptisch gegenüber anderen Idiomen äusserten sich hingegen Roberto Abato und Simona Caspani, die bisher kaum Kontakt zu Sprecher*innen anderer Idiome hatten und deshalb eher davon ausgehen, dass sie Schwierigkeiten haben, diese zu verstehen.

Obwohl Armon in seiner gesamten Erzählung und auch auf seinem Sprachenportrait nie den Diskurs der Herzenssprache explizit aufnimmt, lässt sich bei niemandem so deutlich wie bei ihm spüren, wie sehr das Romanische seine Herzenssprache ist. Stolz ist er darauf nicht besonders, doch äussert er sich bezüglich des *pride*-Diskurses (vgl. dazu Kapitel 3.5.1) ähnlich wie Franca. Auch er bezeichnet sich und die romanische Sprache als «einzigartig», weil es in der Schweiz nur wenige Menschen gibt, welche diese Sprache sprechen. Der Minderheitenstatus scheint nicht nur Franca, sondern auch ihn – wenn auch weniger stark – stolz darauf zu machen, einer dieser wenigen Romanischsprachigen zu sein.

Positionierungen:

- Ich als Jauer
- Ich als Romane

Spracheinstellungen:

- | | |
|-----------------------------------|---|
| • Romanisch ist mein Zuhause | (Verbindung zu Heimat, Kultur und Natur) |
| • Romanisch verbindet Menschen | (Zusammenhalt unter Romanischsprachigen ist gross) |
| • Romanische Idiome sind toll | (Man kann sie gut verstehen) |
| • Romanisch als Geheimsprache | (Da wenig Menschen diese Sprache verstehen, kann man sie als Geheimsprache verwenden) |
| • Romanisch soll gefördert werden | (Schule sollte dies in Lehrplan aufnehmen) |

Aufgenommene regionale und lokale Sprachdiskurse:

- | | |
|---|--|
| • Mehrsprachigkeit als Chance und Ressource | (Gegenteil von Simona Caspani) |
| • Romanisch als Herzenssprache | (Spricht das zwar nicht aus, ist aber wohl so) |
| • Pro – Contra dialektale Vielfalt innerhalb Rom. | (Schätzt dialektale Vielfalt und versteht andere Idiome gut) |
| • Pride – Profit | (Eher <i>pride</i> -Diskurs, weil «einzigartig») |

7 KONTRASTIERUNG DER FÄLLE UND THEMATISCHE DISKUSSION

Im vorangegangenen Teil der Arbeit wurden acht Einzelfallbeschreibungen vorgenommen, in welchen die jeweilige narrative (Sprach-)Identität anhand eingenommener Positionierungen und geäußelter Spracheinstellungen rekonstruiert wurde. Einzelne thematische Erzählstränge wiederholen sich innerhalb des Samples, sodass in der Folge drei saliente Themen über den Einzelfall hinweg besprochen werden. In einem ersten Unterkapitel 7.1 werden Spracheinstellungsäußerungen miteinander verglichen, wobei verstanden werden soll, welche Sprachideologien respektive welche regionalen und überregionalen Sprachdiskurse hinter den jeweiligen Äusserungen stehen und inwiefern diese die jungen Erwachsenen in ihrem Spracherleben prägten. In Kapitel 7.2 werden Erzählausschnitte zum Spracherleben in Zusammenhang mit schulischen Institutionen fokussiert. Es zeigte sich über alle 21 Sprachbiografien hinweg, dass bildungsinstitutionelle Übergänge als neuralgische Momente in der Sprachbiografie wahrgenommen werden und dass sich die Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische in solchen Momenten verändern können. Das dritte Unterkapitel 7.3 thematisiert Personen, welche die jungen Erwachsenen in Bezug auf ihr Spracherleben als relevant erfahren haben respektive welche sie in ihrer Erzählung als Schlüsselpersonen inszenieren. Es zeigte sich, dass insbesondere Eltern, Lehrpersonen und Gleichaltrige für die Entwicklung der eigenen Sprachigkeit entscheidend sind und dass der Sprachgebrauch, die individuellen Spracheinstellungen sowie die Verbundenheit mit einer Sprache durch sprachliche Erlebnisse mit Personen beeinflusst werden.

Ziel dieser fallübergreifenden thematischen Diskussion ist es – im Sinne der biografischen Methode ²⁶¹ –, über den einzelnen Fall hinaus Aussagen zum Spracherleben junger Erwachsener aus Romanischbünden formulieren zu können, um dadurch nachzuvollziehen, welche Bedeutung die Jugendlichen dem Rätoromanischen (noch) zuschreiben. Grundlage für diese thematisch ausgerichteten Kapitel bilden die 21 durchgeführten Interviews sowie deren Analysen. Es werden im Folgenden also Erzählausschnitte aller Teilnehmer*innen (zum Sample siehe Kapitel 5.2) verwendet.

7.1 Spracheinstellungsäußerungen

Im folgenden Kapitel werden die in den Erzählungen geäußerten Spracheinstellungen bezüglich des Rätoromanischen miteinander verglichen, in einen grösseren Kontext gesetzt und in Bezug auf aktuelle Sprachdiskurse besprochen. Laut Lamnek & Krell (2016) sind Fallkontrastierungen dieser Art Bestandteil der biografischen Methode. Es

²⁶¹ Die sozialwissenschaftliche Biografieforschung fokussiert vorerst den Einzelfall und gibt dem Individuellen Raum. Am Einzelfall versucht sie allgemeine Phänomene oder Probleme aufzuzeigen und daraus generalisierend theoretische Aussagen abzuleiten (Lamnek & Krell 2016, 625).

wird davon ausgegangen, dass sowohl das Besondere (Einzelfall) im Allgemeinen als auch das Allgemeine im Besonderen zu finden ist, weshalb über die Kontrastierung einzelner Fälle Generalisierungen möglich werden (Lamnek & Krell 2016, 648). Im Hinblick auf dieses Ziel wurden einzelne Einstellungsäusserungen in Bezug auf das Rätoromanische zu inhaltlich rekurrierenden Themenfeldern zusammengefasst. So entstanden die folgenden Unterkapitel: Romanisch als Brückensprache (7.1.1), Romanisch als Minderheitensprache (7.1.2) und Romanisch als Herzenssprache (7.1.3). In einem ersten Schritt wurden die aus den acht Fallbeschreibungen herausgearbeiteten individuellen Spracheinstellungsäusserungen untereinander und innerhalb des Gesamtsamples kontrastiert. Anschliessend wurden diese durch das Heranziehen wissenschaftlicher Studien, literarischer Zeugnisse sowie weiterer Quellen in den aktuellen Sprachdiskurs eingebettet. Da die individuellen Spracheinstellungen in einem grösseren Kontext diskutiert wurden, kann das folgende Kapitel auch als Diskussion der Spracheinstellungsäusserungen gesehen werden, weshalb in einem bilanzierenden Unterkapitel (7.1.4) Gedanken für mögliche Praxisimplikationen einfließen.

7.1.1 Romanisch als Brückensprache

Ein rekurrerender Themenkomplex zu den geäusserten Spracheinstellungen betrifft die Ähnlichkeit der romanischen Sprachen, weshalb das Rätoromanische häufig als *Brückensprache*²⁶² wahrgenommen wird. Die in diesem Zusammenhang geäusserten Einstellungen sind beispielsweise: «Rätoromanisch ist anderen romanischen Sprachen ähnlich», «Romanisch hilft, andere Sprachen zu verstehen», «Romanisch hilft, andere Sprachen zu lernen» und «Romanisch ist Integrationssprache». Solche und ähnliche Einstellungsäusserungen wurden von allen Befragten des vorliegenden Samples oftmals explizit, vielfach bereits in der Stegreiferzählung formuliert. Um das folgende Kapitel inhaltlich zu strukturieren, wurden die Einstellungsäusserungen zu folgenden thematischen Feldern zusammengefasst: «Romanisch als Vorteil im Fremdsprachenunterricht», «Romanisch als Vorteil ausserhalb der Schule» und «Romanisch als Sprache der Integration».

7.1.1.1 *Romanisch als Vorteil im Fremdsprachenunterricht*

Die Ähnlichkeit der Sprachen – insbesondere der romanischen Sprachen – wird in Zusammenhang mit der Äusserung, dass Rätoromanisch beim Lernen anderer Sprachen hilft, ausnahmslos angesprochen. Die befragten jungen Erwachsenen erzählen von persönlichen Erfahrungen, durch welche sie die Nähe der jeweiligen Sprachen erkannt haben. Nebst den eigenen Erfahrungen werden die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen generell thematisiert. Im Zuge neuerer didaktischer

²⁶² Zum Begriff *Brückensprache* aus sprachdidaktischer Perspektive siehe Königs (2019, 44–45).

Herangehensweisen sowie der sukzessiven Einführung zweisprachiger Schulmodelle in einzelnen Regionen²⁶³ sollen die Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen im Unterricht stärker fokussiert werden. Der Ansatz der *integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik [IMD]*²⁶⁴ wird diesen Bestrebungen gerecht. Dabei wird das Sprachenlernen nicht mehr in einzelnen Fremdsprachen gedacht, sondern als integrativer und vernetzter Prozess verstanden. Die Erzählungen einzelner Interviewter zeigen, dass die jungen Erwachsenen Ansätze eines solchen Sprachenunterrichts selbst erlebten. Sie sprechen darüber, wie Sprachen im Unterricht bewusst miteinander verglichen wurden. In Bezug auf ihren Sprachlernprozess bewerten sie solche Vergleiche als positiv, wie im folgenden Ausschnitt an der Erzählung von Daniel Marchand (vgl. Fallbeschreibung Daniel Marchand, 6.7) exemplarisch ersichtlich wird:

El ha lu era adina d_ el romontsch adina puspei Er hat dann auch immer i_ im Romanisch mich dumandau mei "sco schess ins per franzos?" immer wieder gefragt "Wie würde man das [F: und S: mhm] E lu ha quei adina puspei fatg auf Französisch sagen?" [F: und S: mhm] Und patertgar mei da far il connex. Nua ah, dat ei so dachte ich immer wieder über die caussas ch'ei semegliontas? Nua eis ei ina Zusammenhänge nach. Wo äh, gibt es Dinge, gronda differenza? [mhm] Quei ei_ ha gidau die ähnlich sind? Wo gibt es einen grossen enorm (Daniel Marchand, Z. 80–84). Unterschied? [mhm] Das ist_ hat enorm geholfen (Daniel Marchand, Z. 80–84).

Dass die romanischen Sprachen miteinander verwandt sind und teilweise – insbesondere im lexikalischen Bereich – grosse Ähnlichkeiten aufweisen, erfahren die Teilnehmer*innen der Studie auch, ohne dass dies im Unterricht in besonderem Masse thematisiert worden wäre. So berichtet beispielsweise Ottavio Camenisch, dass er im Italienischunterricht in der Berufsschule selbst immer wieder Parallelen zum Romanischen gefunden habe und dadurch gegenüber seinen deutschsprachigen Kolleg*innen Vorteile beim Lernen der Sprache gehabt habe (Ottavio Camenisch, Z. 196–200). Ähnliche Erfahrungen machte auch Sandra Rizzi aus dem Unterengadin: «Hai, talian n'haja imprais dret svelt, cun quai chi'd es simil al rumantsch» («Ja, Italienisch habe ich ziemlich schnell gelernt, weil es dem Romanischen ähnlich ist») (Z. 62–64). **Curdin Zanetti, ebenfalls aus dem Unterengadin, meint, dass er aufgrund seiner Romanischsprachigkeit sogar Vorteile beim Englischlernen hatte:** «Quai fa schon oura» («Das macht schon was aus») und «as bada schon là ün pa sumglientschas» («man spürt dort schon ein wenig Ähnlichkeiten») (Z. 321–323).

²⁶³ Im Jahre 2001 hat das Amt für Volksschule (heute: Amt für Volksschule und Sport) des Kantons Graubünden Richtlinien zur Führung zweisprachiger Klassen erlassen, welche Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Realisationsmöglichkeiten von zweisprachigen Schulen bzw. Klassenzügen regeln. Im Gesetz für die Volksschulen des Kantons Graubünden (Schulgesetz) vom 21.03.2012 (Stand 01.03.2021) werden in Art. 33 zweisprachig geführte Schulen und Klassen explizit erwähnt. Seit 1996 haben sich in Graubünden mehrere zweisprachige Schulmodelle herausgebildet. Mehr dazu siehe: Todisco et al. (2011, 14–17).

²⁶⁴ Vgl. dazu Cathomas et al. (2022). Mehr zur IMD und den damit verbundenen Zielen für einen neuen Sprachunterricht findet sich nebst dem hier bereits erwähnten Artikel auch auf der Plattform pluriling-gr.ch, aufgerufen am 06.12.2022.

Er bezeichnet das Englische explizit als *lingua latina* 'lateinische Sprache' (Z. 322), weshalb er der Meinung ist, dass Romanischsprachige einfacher Englisch lernen (Z. 319–320)²⁶⁵. Diese Einstellung teilt Clau Moser aus dem Schams (vgl. Fallbeschreibung Clau Moser, 6.2), welcher das Englische folgendermassen umschreibt: «ansasez tudestg cun plets rumàntschs cun ampo oter ampo egn oter aczent, ampo oters plets» («eigentlich Deutsch mit romanischen Wörtern mit ein wenig einem anderen Akzent, ein wenig anderen Wörtern») (Z. 25–26).

Die Proband*innen der vorliegenden Studie sind sich darüber einig, dass ihre Rätoromanischkenntnisse im Fremdsprachenunterricht (meist romanischer Sprachen) hilfreich sind und dass sie beim Lernen dieser Sprachen Vorteile gegenüber ihren deutschsprachigen Kolleg*innen haben. Ihre Aussagen lassen sich in einen langen Diskurs zur *Interkomprehension*²⁶⁶ (Königs 2019, 42) einordnen.

7.1.1.2 Romanisch als Vorteil ausserhalb der Schule

Nicht nur im Fremdsprachenunterricht wird das Rätoromanische als Vorteil und somit als Brückensprache wahrgenommen. Auch ausserhalb der Schule wird die Ähnlichkeit zu anderen, vorab romanischen, Sprachen bemerkt und als Vorteil erfahren²⁶⁷. Die Interviewten erzählen diesbezüglich von Erlebnissen im In- und Ausland, in welchen sie dank des Rätoromanischen in der Lage waren, die fremde Sprache besser zu verstehen. Es folgen Beispiele solcher Erzählungen:

Ähm ia er chesta stad gist a Cuba an vacanzas, Ähm, ich war diesen Sommer gerade in Kuba ed ia sa ansasez nign spagnol_ [...] nous eran in den Ferien, und ich kann eigentlich kein an quatter ed ansasez nign tgi sa_ saveva Spanisch_ [...] wir waren zu viert und spagnol. E nous ischan ansasez nia anc BAGN_ eigentlich konnte niemand_ konnte Spanisch. ischans nias or cun igl rumantsch ea, [...] chegl Und wir sind eigentlich GUT_ wir sind mit dem è ansasez ia tiptop (Franca Battaglia, Z. 20–25). Romanischen ausgekommen, ja [...] das ging

²⁶⁵ Das heutige Englisch ist das Ergebnis einer langen Entwicklung, während welcher verschiedene Sprachen – auch das Lateinische – den englischen Wortschatz geprägt haben. Im Jahr 43 n. Chr. wurde Britannien eine römische Provinz. Obwohl Angehörige der Oberschicht damals häufig Latein sprachen, setzte sich diese Sprache nicht so stark durch, wie dies in anderen Ländern (z. B. Rumänien) der Fall gewesen war. Mit dem Beginn der Christianisierung im Jahre 597 und der Eroberung Englands durch die Normannen im Jahre 1066 ist der Einfluss des Kirchenlateins sowie des lateinisch-romanischen Wortschatzes im Französischen stark angestiegen (vgl. weikopf.de, aufgerufen am 04.07.2022). Den Einfluss des Lateins sieht man insbesondere auf der lexikalischen Ebene, was Clau Moser im folgenden Zitat ebenfalls erkennt. Nebst Clau Moser und Curdin Zanetti thematisieren auch Roberto Abato und Franca Battaglia die Ähnlichkeit zwischen der rätoromanischen und englischen Sprache. Mehr dazu unter: (lernhelfer.de, aufgerufen am 04.07.2022), und (Wenzel 2014, aufgerufen am 02.07.2022).

²⁶⁶ Die *Interkomprehension* postuliert, dass die Fähigkeit, «beim Lernen einer neuen Sprache Verbindungen zu bereits Gelerntem und Vergleiche zwischen diesen Sprachen und der Muttersprache herzustellen», Lernende unterstützt. Damit lehnt sich der Begriff an die Transferdiskussion an, wobei die Interkomprehension noch stärker das Potenzial der aktiven Suche nach vergleichbaren Strukturen und Regelmäßigkeiten in den beteiligten Sprachen betont (Königs 2019, 42).

²⁶⁷ In diesem Zusammenhang wird auch der Begriff *Interkommunikation* häufig verwendet, um die gegenseitige Verständigung zwischen Menschen mit verschiedenen Sprachen bzw. Kulturen zu bezeichnen. Mehr zu diesem Begriff – auch in Abgrenzung zum Begriff *Interkomprehension* bei Olliver (2019, 293).

eigentlich tipptopp (Franca Battaglia, Z. 20–25).

<p>[...] cò schi te vignst ve cun en camiun sen=sen ena=ena Baustell, cò chels antschevan cun tè portughes. All'antschatta voll_ e te ist a lò uscheia: /(lachend) "hey hey:"/ All'antschatta ast betg savia propi tge baitar, e tottaneneda ist alloura nia aint, e siva_ e siva sur taliang e rumantsch ist schon nia da baitar cun la gliout (Luca La Fatta, Z. 31–36).</p>	<p>[...] wenn du hier mit dem Lastwagen auf=auf eine=eine Baustelle kommst, da fangen die mit dir [auf] Portugiesisch an. Am Anfang voll_ und du bist dort so: /(lachend) "hey hey:"/. Am Anfang wusstest du nicht wirklich, was sprechen, und plötzlich bist du dann reingekommen, und dann_ und dann über Italienisch und Romanisch konntest du schon mit den Leuten sprechen (Luca La Fatta, Z. 31–36).</p>
--	--

<p>Eau vaiva üna amia cha'l bap d'eira Pus'ciavin, e que inclegiaivi insè eir ün pòin tres il rumauntsch e'l taliaun, u (Sidonia Tramèr, Z. 82–83).</p>	<p>Ich hatte eine Freundin, deren Vater <i>Pus'ciavin</i> ('aus dem Puschlav') war, und das verstand ich eigentlich auch ein wenig durch das Romanische und das Italienische, oder (Sidonia Tramèr, Z. 82–83).</p>
---	--

Die Einstellung, dass die romanische Sprache eine Hilfe – also eine Brücke – darstellt, um eine dem Rätoromanischen ähnliche Sprache zu verstehen, findet sich bereits in älteren Texten rätoromanischer Literaten, wie das Gedicht *Als romauntschs ladins*²⁶⁸ von Conradin de Flugi von 1861 zeigt. Insbesondere die vierte Strophe thematisiert diesen Diskurs:

<p>Ün romaunsch po ir in qualunque pajais Cha lingua da lò ais bod sia – Quist ais argomaint da zuond grand pais! "Co'l romaunsch as chatta la via." El renda facil il seri stüdgier Dad oters linguachs, ch 'ün voul s'proprier.</p>	<p>Ein Romane kann in irgendein Land gehen Und schon bald ist die Sprache von dort die seinige – Das ist ein Argument von sehr grossem Gewicht! "Mit dem Romanischen findet man den Weg." Es erleichtert das ernsthafte Studium Anderer Sprachen, die man sich aneignen will.</p>
---	---

Wie gross de Flugi den *vantach* 'Vorteil' (Gedicht op. cit., Z. 17) des Rätoromanischen gewichtet, ist je nach Interpretation unterschiedlich. Die hier abgedruckte deutsche Übersetzung wurde aus Coray (2008, 622) übernommen. Die Autorin übersetzt das im Gedicht verwendete Wort *bod* mit 'bald'. So übersetzt bedeutet der Satz, dass ein Romane in einem fremden Land schon nach kurzer Zeit – eben 'bald' – die dortige

²⁶⁸ Das ganze Gedicht und eine Übersetzung davon finden sich in Coray (2008, 622).

Sprache verstehen und sprechen kann. Da sich jedoch ladinisch²⁶⁹ *bod* semantisch anders entwickelte als surselvisch *baul* und deutsch *bald*, kann *bod* auch als ‘fast’ oder ‘beinahe’ verstanden werden. So könnte de Flugi auch gemeint haben, dass, in welches Land ein Romane auch gehen möge²⁷⁰, die dortige Sprache seiner eigenen beinahe – eben ‘fast’ – gleich ist, was den *grand vantach* ‘grossen Vorteil’ des Rätoromanischen beim Verstehen und Lernen anderer Sprachen betont.

Obwohl die Ähnlichkeit der rätoromanischen Sprachen bereits von de Flugi um die Mitte des 19. Jahrhunderts beschrieben und als Ressource geschätzt wurde, gab es eine Zeit, in welcher die Unterschiede zwischen den Sprachen stärker als die Gemeinsamkeiten hervorgehoben wurden. So zeigen Analysen zu früheren Sprachdiskursen in Romanischbünden, dass die Eigenständigkeit des Rätoromanischen – insbesondere gegenüber dem Italienischen – im Rahmen der *Geistigen Landesverteidigung*²⁷¹ betont wurden. Infolge der aussenpolitischen Bedrohung im Zuge der Irredenta-Politik Mussolinis, die darauf abzielte, Südbünden und das romanische Sprachgebiet an Italien anzugliedern, entstand in der Schweiz das Bedürfnis, zusammenzustehen und Einigkeit zu zelebrieren. Die Eigenständigkeit der rätoromanischen Sprache wurde zu einem zentralen Argument für die geistige Landesverteidigung und führte so zur Anerkennung des Rätoromanischen 1938 als vierte Landessprache²⁷² (Coray 2002-2003, 125).

Aus einer sprachwissenschaftlichen Perspektive legt Liver dar, dass der rätoromanische Wortschatz lange Zeit jenem der oberitalienischen Dialekte, die sich in der Folge durch jüngere politische Entwicklungen gegen Süden orientiert hätten, ähnlich gewesen sei (Liver 2012, 49). Aufgrund persönlicher Erfahrungen thematisierten auch die Proband*innen dieser Studie die hohe Ähnlichkeit zwischen dem Rätoromanischen und dem Italienischen. Und auch in der Studie von Coray & Strebel (2011) erzählten Proband*innen der rätoromanischen Basis von Erfahrungen im Kontakt mit dem Italienischen und anderen Sprachen und davon, wie sie die Ähnlichkeit der beiden Sprachen wahrgenommen haben. Die Erzählenden ihres Samples hätten den Eindruck, dass das Rätoromanische beim Verstehen und Lernen anderer Sprachen helfe, häufig mit der Metapher der Schlüsselsprache beschrieben (vgl. dazu Coray 2008, 323–326). Diese Metapher wird zwar von den jungen Erwachsenen des vorliegenden Samples nicht explizit aufgenommen, sie bringen aber an vielen Stellen Ähnliches zum Ausdruck. Dabei benutzen sie häufig das Wort *connex* ‘Verbindung’, die sie zwischen

²⁶⁹ Als *Ladinisch* werden die beiden Engadiner Schriftidiome Vallader, einschliesslich des im Münstertal gesprochenen Jauer, und Puter bezeichnet. Mit *romaunschs ladins* spricht de Flugi also Engadiner und Münstertaler an.

²⁷⁰ Dabei meint de Flugi zweifelsohne jene Länder, wo eine romanische Sprache gesprochen wird.

²⁷¹ Der Begriff *Geistige Landesverteidigung* wurde 1938 erstmals von Bundesrat Philippe Etter in einer Ansprache verwendet. Bezeichnet wird damit die zwischen den 1930er und 1960er Jahren dauernde politisch-kulturelle Bewegung zur Stärkung der schweizerischen Werte und zur Abwehr der faschistischen, nationalistischen und kommunistischen Totalitarismen (Historisches Lexikon der Schweiz 2006, aufgerufen am 14.05.2022).

²⁷² Siehe dazu auch Valär (2013, 359).

den Sprachen herstellen können (vgl. Angela Conti, Z. 388; Daniel Marchand, Z. 82; Nicole Menghini, Z. 66; Sandra Rizzi, Z. 233; Sidonia Tramèr, Z. 91, Z. 289). In einzelnen Fällen bezeichnen sie das Rätoromanische als ‹Brückensprache› (vgl. Sidonia Tramèr, Z. 92).

Obwohl sich die meisten Aussagen der Proband*innen bezüglich der Ähnlichkeit der Sprachen auf den daraus resultierenden Vorteil beziehen, zeigen wenige Gesprächsausschnitte, dass die grosse Ähnlichkeit zum Italienischen auch zur Herausforderung werden kann:

<p>Cul persunel d'eira üna vouta cha lustic cha ähm eau d'he dumando, scha pudess avoir ähm ts ähm: "Kann ahm ts ähm: "Posso avere un=un ähm ich einen, einen <i>ghiaccio</i> 'Eiswürfel' haben," ghiaccio," d'heja dit. E lura els chattaivan que habe ich gesagt. Und dann fanden sie das lustic. E impe da dir güsta a me, haune fat il lustig. Und anstatt mich gleich zu korrigieren, skertz, m'haun alura_ ahm miss in ün magöl haben sie den Witz gemacht, haben mich glatsch propcha uschè dets da glatsch cun=cun dann_ ahm wirklich so Eiswürfel mit=mit gramma e lura m'haune purto e lura d'heja Rahm in ein Glas gefüllt und dieses mir inclet /(lachend) apunto che sbagl ch'eau d'he gebracht und dann habe ich verstanden fat/. [alle lachen] Apunto dal rumauntsch /(lachend) eben welchen Fehler ich gemacht perche cha's disch glatsch (Nicole Menghini, Z. 87–93).</p>	<p>Mit dem Personal war es einmal lustig, als ich ähm gefragt habe, ob ich ähm ts ähm: "Kann ahm ts ähm: "Posso avere un=un ähm ich einen, einen <i>ghiaccio</i> 'Eiswürfel' haben," habe ich gesagt. Und dann fanden sie das lustig. Und anstatt mich gleich zu korrigieren, haben sie den Witz gemacht, haben mich dann_ ahm wirklich so Eiswürfel mit=mit Rahm in ein Glas gefüllt und dieses mir gebracht und dann habe ich verstanden eben welchen Fehler ich gemacht habe/. [alle lachen] Eben vom Romanischen her, weil man <i>glatsch</i> 'Eis' sagt (Nicole Menghini, Z. 87–93).</p>
--	---

Analog zu dieser Anekdote aus der Erzählung von Nicole Menghini verweisen auch andere Teilnehmende darauf, dass sie die Sprachen aufgrund der grossen Ähnlichkeiten manchmal miteinander ‹vermischen›. So sprach Angela Conti von einem ‹Italienisch-, *Pus'ciavin*-, Romanisch-Mischmasch› (Z. 26–27), welches sie mit ihrer Grossmutter gesprochen habe. Mit ihren eigenen Kindern würde sie ausschliesslich Schweizerdeutsch sprechen, weil diese sonst ‹irgend a komischi Sproch so Mischmasch› (‹irgendeine seltsame Sprache so ein Gemisch›) lernen würden (Z. 456). Es ist offensichtlich, dass Angela das ‹Mischmasch› negativ konnotiert und nicht als Ressource wahrnimmt. Ähnlich äussert sich auch Simona Caspani (vgl. Fallbeschreibung Simona Caspani, 6.5). Sie habe als Kind zwar Italienisch verstanden und mit ihren Cousins gesprochen, ‹eir scha que d'eira ün pô ün mis-chot› (‹obwohl das ein wenig ein Gemisch war›) (Z. 8). Im Gegensatz zu Angela Conti ist bei ihr allerdings das Sprachgemisch *mis-chot* weniger negativ behaftet, zumal es ihr als Kind geholfen habe, Italienisch zu verstehen.

Die Mischungen, die sich durch die Ähnlichkeiten der romanischen Sprachen ergeben, fallen denn auch im Gesamtsample weniger ins Gewicht als die daraus resultierenden Vorteile. So kommen diesbezügliche Äusserungen selten vor und werden häufig von den jungen Erwachsenen erst durch mein Nachfragen hervorgerufen, ob sie aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit in ihrem Leben auch Nachteile erfahren hätten. Die Vorteile der

Ähnlichkeit zwischen den Sprachen werden hingegen meist bereits in der Eingangserzählung betont und im Nachfrageteil (mehrfach) bestätigt.

7.1.1.3 *Romanisch als Sprache der Integration*

In Sprachregionen, in welchen das Rätoromanische noch die Mehrheitssprache ist und das Schulmodell auf einen einsprachig romanischen Unterricht ausgerichtet ist, wird die rätoromanische Sprache von fremdsprachigen Kindern als Integrationssprache wahrgenommen. Im Zuge ihrer schulischen Ausbildung sehen sie sich gezwungen, Rätoromanisch zu lernen. Ausserdem können sie durch diese Sprache Kontakt zu anderen Kindern aufbauen.

Aus dem Sample der vorliegenden Studie berichten Daniel Marchand (von zuhause aus deutsch- und französischsprachig, vgl. Falldarstellung Daniel Marchand, 6.7) und Benedict Idric (von zuhause aus albanischsprachig), wie sie über das Rätoromanische, das sie im Kindergarten lernten, Zugang zur Gesellschaft erlangten und Rätoromanisch für sie deshalb zur Integrationssprache wurde:

<p>Döt [im Kindergarta] hät denn langsam so de Kontakt agfanga mit so anderi Kinder, a biz und so und dia händ halt_ sind alli vo döt gsi so zsäga, alles halt romanischsprechend so, halt eba i bin so de ainziga Usländer gsi. [...] Dahai isch halt NUR Albanisch gredet worda und i han müassa halt im Kindergarta RoMANisch und denn isch halt au das Dütscha für dia Romanischsprechenda als Fremdsproch ko, wod häsch müassa lerna (Benedict Idric, Z. 7–10; Z. 22–24).</p>	<p>Damals [im Kindergarten] hat dann langsam so der Kontakt mit so anderen Kindern angefangen, ein wenig und so, die haben halt_ waren alle von dort so zusagen, alle halt romanischsprachig so, halt eben ich war so der einzige Ausländer. [...] Zuhause wurde halt NUR Albanisch gesprochen und ich musste halt im Kindergarten RoMANisch und dann ist halt auch das Deutsche für die Romanischsprachigen als Fremdsprache hinzugekommen, das du lernen musstest (Benedict Idric, Z. 7–10; Z. 22–24).</p>
--	--

<p>Also eba tudestg en famiglia () emprema, secunda classa buca saviu plaid romontsch also en scoletta. Buca saviu IN plaid romontsch. E lu ei quei enteifer ils onns en scola vegniu dapli e dapli. [...] Jeu tschintschavel lu ton romontsch sco jeu savevel e lu sch'ei mava lu per plaids spe_ specials schevan ins lu per tudestg. [mhm] Quei sco affon han ins buca giu quella tema ch'ei_ ch'ins gi ussa zatgei falliu (Daniel Marchand, Z. 47–49; Z. 225–228).</p>	<p>Also eben Deutsch in der Familie () erste, zweite Klasse konnte ich kein Wort Romanisch, also im Kindergarten. Konnte kein EINZIGES Wort Romanisch. Und dann wurde das im Laufe der Jahre in der Schule immer mehr und mehr. [...] Ich habe dann so viel Romanisch gesprochen, wie ich konnte, und wenn es um einige spe_ spezielle Wörter ging, so sagte man das dann auf Deutsch. [mhm] Als Kind hat man da nicht diese Angst, dass man_ dass man jetzt etwas falsch sagt (Daniel Marchand, Z. 47–49; Z. 225–228).</p>
--	---

Beide sind im Kindergartenalter erstmals in Kontakt mit dem Rätoromanischen gekommen und haben sich offensichtlich hauptsächlich über diese Sprache in ihr

Umfeld integriert. Obwohl Rätoromanisch somit für beide zur Integrationssprache wurde, haben sie den Sprachaneignungsprozess unterschiedlich erlebt. Daniel sprach von zuhause aus Schweizerdeutsch und verfügte so bereits über eine Sprache, die er bei Bedarf im Kontakt mit anderen Kindern anwenden konnte. Dadurch musste er «keine Angst» davor haben, nicht verstanden zu werden. Ausserdem kann davon ausgegangen werden, dass Daniel beim Lernen des Rätoromanischen auch vom Französischen, das er zuhause mit seinem Vater sprach, profitieren konnte.

Schwieriger gestaltete sich die sprachliche Integration bei Benedict, der albanischsprachige Eltern hat. Er sprach bei Kindertageeintritt ausschliesslich Albanisch. Für ihn, den «einzigen Ausländer» in der Klasse, fühlte es sich stärker wie ein Zwang an, Rätoromanisch und (später) Deutsch lernen zu müssen, während Daniel im Nachfrageteil betont, dass das Romanischlernen für ihn «kein MÜSSEN» (in stuER buca) (Z. 223) gewesen sei. Er habe damit *negin problem* 'kein Problem' gehabt (Z. 223). Wird nach der Analyse des Sprachaneignungsprozesses der Integrationsprozess dieser beiden jungen Erwachsenen verfolgt, so scheint dieser bei Daniel problemloser erfolgt zu sein als bei Benedict. So erzählt Daniel, dass er bereits im Kindergarten enge Freundschaften geschlossen habe (Z. 56–57). Benedict hingegen konnte sich lange Zeit kaum verständigen, was dazu führte, dass er sich seiner Klasse nicht zugehörig fühlte. Die belastenden Erfahrungen in diesem Zusammenhang macht er in der Erzählung zu seiner Haupterzählinie. Die Art, wie er die empfundene Ausgrenzung aufgrund mangelnder Sprachkompetenz in seiner Erzählung immer wieder darstellt, verdeutlicht, wie stark er gelitten haben muss. Besser kam er mit dem Prozess der Integration zurecht, als der Unterricht auf der Oberstufe von Rätoromanisch auf Deutsch wechselte. Zwar habe ihm dieser Sprachwechsel – genauso wie seinen Mitschüler*innen – grosse Mühe bereitet (Z. 69–91), dennoch fühlte er sich durch den Schulortwechsel²⁷³ enger mit seinen Kamerad*innen verbunden. Der gemeinsame Herkunftsort sowie die Schwierigkeiten, die sie alle mit der deutschen Sprache bekundeten, galten nun als gemeinsame Merkmale ihrer Gruppe, zu welcher auch er sich zugehörig fühlte.

In diesem Beispiel von Benedict wird ersichtlich, wie Sprache als Merkmal einer Gruppe zu Zugehörigkeit respektive zu Nichtzugehörigkeit führen kann. Aus einer theoretischen Perspektive werden solche Zugehörigkeiten beziehungsweise Nichtzugehörigkeiten als soziale Prozesse verstanden, die immer wieder situativ verhandelt werden (vgl. dazu Kapitel 3.2.2). Riegel & Geisen (2010, 7) halten fest, dass Zugehörigkeit über Differenz hergestellt wird. Die sprachliche Differenz zwischen Benedict und seinen Mitschüler*innen führte also dazu, dass in sozialen Situationen –

²⁷³ Im Dorf-VZ, wo Benedict aufgewachsen ist, gibt es eine Primarschule. Die Oberstufe besuchen die Kinder alle im nahegelegenen Dorf-RN. Im Oberstufenzentrum werden nebst den Kindern aus Dorf-VZ auch Kinder aus weiteren umliegenden Gemeinden beschult.

zum Beispiel auf dem Pausenplatz – seine Zugehörigkeit beziehungsweise seine Nichtzugehörigkeit verhandelt wurde. Seiner Erzählung zufolge scheint sich Benedict aufgrund seiner Sprache immer wieder als der Gruppe nichtzugehörig konstruiert zu haben. Der Schulortswechsel auf die Oberstufe brachte eine neue Differenzlinie mit sich, was dazu führte, dass er seine Zugehörigkeit neu verhandelte. Nun nahm er sich als Teil der Gruppe wahr, denn in Bezug auf diese Differenzlinie waren jetzt alle aus Dorf-VZ gleich, nämlich ‹fremd›.

Wie die Erzählungen der drei portugiesischsprachigen Proband*innen aus dem bereits stark germanisierten Oberengadin²⁷⁴ zeigen, wird das Rätoromanische nicht nur in stark romanischsprachigen Gemeinden von fremdsprachigen Kindern als Integrationssprache wahrgenommen. Die drei jungen Erwachsenen Roberto Abato (vgl. Fallbeschreibung Roberto Abato, 6.3), Fabrizio Bardi und Jasmin Cartiere bestätigen, dass portugiesischsprachige Kinder Rätoromanisch aufgrund der Nähe zu ihrer Muttersprache einfach und schnell lernen. Ihre Erzählungen belegen, wie sie durch die Einschulung mit dem Rätoromanischen in Kontakt kamen und wie sie diese Sprache schnell und problemlos lernten, sodass sie sich rasch integrieren konnten. Schwierigkeiten bei der Integration hätten sie – im Gegensatz zu Benedict – nicht gehabt. Dass das Rätoromanische für junge Portugies*innen im Oberengadin eine relevante Kommunikationssprache ist, zeigt auch die Studie von Prifti (2016). Er untersuchte das Sprachverhalten bei portugiesischen Migrant*innen im Engadin²⁷⁵. Seine Ergebnisse lassen erkennen, dass das Rätoromanische für portugiesischsprachige Kinder der zweiten Generation, insbesondere für Kinder im Primarschulalter, eine hohe Valenz aufweist. So würden portugiesischsprachige Schüler*innen aus Samedan, Pontresina und Zernez am ehesten auf das Rätoromanische zurückgreifen, wenn sie sich nicht auf Portugiesisch verständigen können. Deutsch gelte erst mit zunehmendem Alter als relevante Kommunikationssprache (Prifti 2016, 270). Dies führt er unter anderem darauf zurück, dass Rätoromanisch auf der Primarschulstufe die dominante Unterrichtssprache ist. Erst mit der graduellen Zunahme der auf Deutsch erteilten Schulfächer werde das Deutsche für die Kinder bedeutender. Ausserhalb der Schule würden portugiesischsprachige Migrant*innen der zweiten Generation im Kontakt mit nicht portugiesischsprachigen Kindern das Rätoromanische als Kommunikationssprache wählen. Ältere Migrant*innen aus Portugal bevorzugen hingegen Italienisch statt Romanischen. Der im Ort gesprochene deutsche Dialekt stelle für diese Gruppe nach dem Italienischen die zweite Wahl dar. Sie würden nur

²⁷⁴ Laut Prifti stellt die portugiesischsprachige Gemeinschaft die grösste ausländische Wohnbevölkerung in Graubünden dar (Prifti 2016, 259). Die Gemeinden Samedan, Pontresina, St. Moritz im Oberengadin sowie Zernez im Unterengadin weisen laut dem Autor seit mehreren Jahren eine besonders hohe Dichte an Migrant*innen aus Portugal auf (Prifti 2016, 263).

²⁷⁵ Für die Untersuchung von Prifti wurden die drei Gemeinden St. Moritz, Pontresina und Samedan im Oberengadin sowie Zernez im Unterengadin ausgewählt (vgl. Prifti 2016).

selten und ausschliesslich in domänenspezifischen Situationen Rätoromanisch sprechen (Prifti 2016, 266).

Aufgrund der Ergebnisse der Studie von Prifti lassen sich die Einstellungsäusserungen der drei portugiesischsprachigen Proband*innen aus dem Oberengadin einordnen. Sie gehören jeweils der zweiten Generation an. Laut ihren Erzählungen hätten sie Rätoromanisch gelernt, als sie in den Kindergarten eintraten. Die zwei folgenden Erzählausschnitte zeigen, dass sie mit ihren Freund*innen in den ersten Schuljahren hauptsächlich Rätoromanisch gesprochen haben und dass sie diese Sprache als Kontaktsprache gegenüber dem Deutschen bevorzugten:

<p>Illa scoula da vschinauncha-SA, cur ch'eau sun In der Schule in Dorf-SA, als ich in den gnieu a scoulina, d'heja già gieu il rumauntsch. Kindergarten kam, hatte ich das Romanische Que d'eira bun per me ch'eau sun ieu a la schon. Es war gut für mich, dass ich in die Spielgruppe. [...] Cun tuot [pervi da] il Spielgruppe gegangen war. [...] Vor allem rumauntsch, il tudas-ch nu d'eira uschè mia [wegen des] Romanischen, Deutsch war nicht roba. Pervi cha a vschinauncha-SA nus so mein Ding. Denn in Dorf-SA sprachen wir in discurrivans be rumauntsch illa scoula der Schule nur Romanisch (Fabrizio Bardi, (Fabrizio Bardi, Z. 14–15; Z. 21–22).</p>	
--	--

<p>E ahm, eau se auncha cha in scoulina d'eira Und ahm, ich weiss noch, dass es im que sul greiv per me per discuorrer. Eau Kindergarten sehr schwierig für mich war zu discurriv insè be cul cho, eau dschaiva be <i>shi</i> sprechen. Ich sprach eigentlich nur mit dem u <i>na</i> cul cho, il prüm an. E ahm, zieva cul temp Kopf, ich sagte nur 'ja' oder 'nein' mit dem d'heja imprains a discuorrer rumauntsch e que Kopf, im ersten Jahr. Und ahm, danach habe d'eira per me adüna bger pü simpel da ich mit der Zeit gelernt, Romanisch zu discuorrer rumauntsch scu il tudas-ch. Perche sprechen, und es war für mich immer viel cha halt cul portugais es que, aso sun tuottas einfacher Romanisch zu sprechen als Deutsch. duos linguas latinas=latinas e cun quello d'eira Weil halt mit dem Portugiesischen ist es, also que bger pü simpel per me da discuorrer sind beide lateinische=lateinische Sprachen, rumauntsch ed eir incler il rumauntsch (Jasmin und dadurch war es viel einfacher für mich, Romanisch zu sprechen und auch das Romanische zu verstehen (Jasmin Cartiere, Cartiere, Z. 56–62).</p>	
--	--

Fabrizio erwähnt, dass er bereits in der Spielgruppe Romanisch gelernt habe. Diese frühe Sprachaneignung habe ihm im Kindergarten geholfen. Jasmin hingegen wurde im Kindergarten erstmals mit dem Romanischen konfrontiert. Bemerkenswert ist ihre detaillierte Beschreibung darüber, wie sie in der ersten Zeit kommuniziert hat. Ihre Erinnerung an diese Zeit scheint klar zu sein, was aufgrund der lange zurückliegenden und in jungem Alter gemachten Erfahrungen bemerkenswert ist. Die deutliche Erinnerung kann ein Hinweis darauf sein, dass diese Zeit für Jasmin besonders prägend war. Obwohl sie hier zu Beginn von schwierigen Momenten erzählt, scheint sie bereits

nach dem ersten Kindergartenjahr gut Romanisch gesprochen zu haben. Aus ihrer Gesamterzählung wird mehrfach deutlich, dass Romanisch für sie seither und für lange Zeit die bevorzugte und relevanteste Sprache war (vgl. z. B. Z. 64–72). Die sprachliche Zugehörigkeit zur Gruppe ihrer Kolleg*innen sei bereits damals relevant für ihre Integration gewesen, weshalb sie ausserhalb der Familie bewusst Romanisch und Deutsch gesprochen habe, auch wenn die Person, mit der sie sich gerade unterhielt, portugiesischsprachig war:

[...] ed eau halt d'he listess adüna pruvo da [...] und ich habe halt trotzdem immer discuorrer cun quels rumauntsch u tudas-ch versucht, mit denen Romanisch oder Deutsch uschè per eba NA esser quella grupp da zu sprechen, um eben NICHT zu jener Gruppe Portugais chi discuorran be portugais traunter Portugiesen zu gehören, die untereinander da se [mhm] Uschè cha gnivans listess scu nur Portugiesisch sprechen [mhm]. So wurden ahm, piglio sü dals oters (Jasmin Cartiere, wir dennoch, wie ahm, aufgenommen von den Z. 178–181). anderen (Jasmin Cartiere, Z. 178–181).

Für eine erfolgreiche Integration bedachte Jasmin ihre Sprachwahl also bewusst. Doch nicht nur die Sprache scheint für sie ein relevanter Faktor zu sein, um zu einer Gruppe zu gehören:

E mieus genituors haun adüna pruvo eir cha Und meine Eltern versuchten auch immer, nus fains part in mincha lö. Aso eau se cha dass wir überall teilnehmen. Also ich weiss, nus_eau e mia sour_giaivans a la jugi oder aso dass wir_ich und meine Schwester_in die Jugi quella grupp da gimnastica dals pitschens, gingen oder also die Gymnastikgruppe der oder üna (cevi)²⁷⁶ cha aso nus faivans propi in Kinder, oder eine (cevi), dass wir also wirklich mincha lö cha rivaivans, faivans nus part, überall, wo es ging, waren wir dabei, sodass uschè cha nus gnivans eir halt integredas da wir halt auch von allen gut integriert wurden. tuots. [mhm] [...] aso per quello suni fich grata [Mhm] [...] also dafür bin ich meinen Eltern da mieus genituors, perche ch'eau vez oters auch sehr dankbar, weil ich andere Portugais chi halt sun tuot il temp propi be a la Portugiesen sehe, die halt die ganze Zeit staziun e halt nu faun ünguotta (Jasmin wirklich am Bahnhof sind und halt nichts tun Cartiere, Z. 182–188). (Jasmin Cartiere, Z. 182–188).

Jasmin unterstreicht hier, wie bedeutend die aktive Teilnahme an ausserschulischen Aktivitäten nebst der Aneignung der Sprache für eine erfolgreiche Integration ist. Innerhalb der portugiesischen Gemeinschaft nahm sich Jasmin als Ausnahme wahr, denn andere portugiesischsprachige Kinder hätten selten aktiv in Vereinen mitgemacht. Vor dem Hintergrund der Studienergebnisse von Prifti (2016), wonach Schweizerdeutsch die meistverwendete Sprache in ausserschulischen Angeboten ist, kann vermutet werden, dass Jasmin bald Deutsch sprechen konnte, obwohl sie in ihrer

²⁷⁶ Cevi ist einer der grössten Schweizer Jugendverbände. Bei der Cevi können sich Kinder und Jugendliche vielseitig betätigen. Es werden Kinderchöre und Sportgruppen angeboten, aber auch Aufgabenhilfen organisiert.

Erzählung mehrmals erwähnt, sie hätte damit nach wie vor Mühe: «Auncha adüna d’heja uossa auncha fadia» («Noch immer habe ich jetzt noch Mühe») (Z. 221–222).

Anders als Fabrizio und Jasmin hat Roberto Abato seine Sprachsituation wahrgenommen (vgl. dazu Fallbeschreibung Roberto Abato, 6.3). Er erzählt, dass er mit nicht portugiesischsprachigen Kindern bereits sehr früh Schweizerdeutsch gesprochen habe. Dass die kleinen Kinder, wie Prifti in seiner Studie zeigt, im Engadin eher Romanisch als Schweizerdeutsch miteinander sprechen, scheint Roberto also nicht zu bestätigen. So ist es nicht verwunderlich, dass er für das Interview das Schweizerdeutsche vorzieht, während die beiden anderen Proband*innen mit portugiesischsprachigem Hintergrund lieber auf Romanisch erzählen wollten.

7.1.1.4 Fazit zu *«Romanisch als Brückensprache»*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Rätoromanisch von jungen Erwachsenen auch heute noch als Brückensprache empfunden wird – und dies in dreifacher Hinsicht: Erstens erleichtern gute Romanischkenntnisse das Erlernen einer Fremdsprache im schulischen Unterricht. Es wird davon berichtet, wie ähnlich das Rätoromanische den zu lernenden romanischen Sprachen oder auch dem Englischen ist und dass vor allem der Wortschatz aufgrund dieser Ähnlichkeiten «einfacher» und «schneller» aufgebaut werden kann. Zweitens wird das Rätoromanische auch ausserhalb des schulischen Umfeldes als Brückensprache wahrgenommen, beispielsweise beim Reisen. In vielen Erzählungen werden die Vorteile thematisiert, welche sich dank der Romanischkompetenzen in einem anderen Land (es wird von Italien, Spanien, Frankreich, Portugal und Ecuador – aber auch von Südafrika und Thailand gesprochen) ergeben. So sind romanischsprachige Jugendliche im Ausland sprachlich flexibler unterwegs, weil sie mit Menschen einer anderen (meist romanischen) Sprache einfacher in Kontakt treten können. Drittens stellt sich das Rätoromanische im Zusammenhang mit der sprachlichen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund als Brückensprache heraus. Teilnehmende, welche als Kind zuhause Französisch, Portugiesisch oder Albanisch sprachen, erzählen, wie sie über das Rätoromanische – erst später auch über das Deutsche – ein erstes Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer Klasse erlangten. Diesen Integrationsprozess nahmen einzelne als problemlos wahr, andere erzählen hingegen von sprachlichen Schwierigkeiten, aufgrund welcher sie soziale Ausgrenzung erfuhren.

Da Einstellungsäusserungen dieser Art im Gesamtsample dominant sind, erstaunen einzelne Erzählpassagen über unüberwindbare Schwierigkeiten dabei, andere rätoromanische Idiome zu verstehen, umso mehr (vgl. dazu beispielsweise Erzählausschnitte von Jasmin Cartiere [Z. 289–296] oder Sidonia Tramèr [Z. 192–194; Z. 195–206; Z. 660–677]).

7.1.2 Romanisch als Minderheitensprache

Die befragten jungen Erwachsenen scheinen sich der aktuellen Stellung der rätoromanischen Sprache in der Schweiz bewusst zu sein. Sie wissen, dass dem Rätoromanischen der Status einer Minderheitensprache in der Schweiz und auch in Graubünden zugesprochen wird. Einzelne Proband*innen verfügen über differenzierte Kenntnisse zur aktuellen Sprachpolitik in Graubünden und waren in der Lage, ihre persönlichen Einstellungen zur rätoromanischen Sprache in diesen aktuellen Diskurs einzuordnen. Aus den Erzählungen geht hervor, dass der sprachpolitische Diskurs zum Thema «Minderheitensprache» präsent ist. Metalinguistische Gedanken und teilweise konkrete Vorschläge zum Spracherhalt konnten in praktisch allen Sprachbiografien rekonstruiert werden. Dabei zeigt sich, dass die jungen Menschen nach wie vor darum bemüht sind, diese Sprache zu erhalten, wobei ein gewisser Pragmatismus erkennbar ist. Im Folgenden werden zum Thema «Romanisch als Minderheitensprache» die folgenden Einstellungsäußerungen innerhalb übergreifender Themenkomplexe über die Interviews hinweg verglichen und im Kontext des aktuellen Sprachdiskurses diskutiert:

- Romanisch als wenig bekannte Sprache
- Romanisch als diskriminierte Sprache
- Romanisch als bewunderte Sprache
- Romanisch als Geheimsprache
- Romanisch als bedrohte Sprache

7.1.2.1 Zwischen Diskriminierung und Bewunderung

Über das gesamte Sample hinweg bringen die Befragten ihre Verwunderung und teilweise ihre Empörung darüber zum Ausdruck, dass die Schweizer Bevölkerung wenig oder kaum etwas über die vierte Landessprache zu wissen scheint. So wird von verschiedenen Erlebnissen erzählt, in welchen Personen ausserhalb Graubündens erstaunt darüber waren, dass Rätoromanisch (noch) existiert beziehungsweise tatsächlich (noch) gesprochen wird:

Quai [il nu savair chi dà rumantsch] m'ha fat Das [das Nicht-Wissen, dass es Romanisch bod ün pa temma_ blers da la Bassa chi nu_ chi gibt] hat mir fast ein wenig Angst gemacht_ nu san propa che cha'l rumantsch es. Oder: viele aus dem Unterland_ wissen nicht "Aha rumänisch?" "Ah na i nun es rumänisch, wirklich, was das Romanische ist. Oder: "Aha id es rumantsch." Hai sun bod ün pa Rumänisch?" "Ah nein, es ist nicht Rumänisch, schoccada, schi nu san cha'l rumantsch fa part es ist Romanisch." Ja, ich bin fast ein wenig da la Svizra. Ähm. Hai uossa da la Bassa schockiert, dass sie nicht wissen, dass das (Sandra Rizzi, Z. 406–409). Romanische Teil der Schweiz ist. Ähm. Ja, im Unterland jetzt (Sandra Rizzi, Z. 406–409).

E lo propcha d'he cret cha que sun Und dort habe ich wirklich geglaubt, dass das Hinterwäldlers perche cha tscherts nu Hinterwäldler sind, weil gewisse nicht savaivan cha rumauntsch es propcha üna wussten, dass Romanisch wirklich eine lingua. (2) [...] D'he penso: "que es üna lingua Sprache ist. (2) [...] Habe gedacht: "Das ist eine naziunela da la Svizra e vus nu savais quello" Landessprache der Schweiz und ihr wisst das (Sidonia Tramèr, Z. 98–99; Z. 103–104). nicht" (Sidonia Tramèr, Z. 98–99; Z. 103–104).

Diese beiden Ausschnitte zeigen exemplarisch, dass sich die Befragten darüber empören, dass die romanische Sprache in der Schweiz wenig bekannt ist. Im Zitat von Sandra Rizzi wird das Romanische mit dem Rumänischen verwechselt. Dies scheint kein Einzelfall zu sein. So berichten auch Jasmin Cartiere (Z. 408), Sonja Sonder (Z. 569) und Sidonia Tramèr (Z. 753) davon, dass Nicht-Romanischsprachige die Sprachbezeichnungen *Romanisch* und *Rumänisch* kaum voneinander unterscheiden konnten. Fast parodistisch klingt dabei der Begriff *Hinterwäldlers*, den Sidonia Tramèr im zweiten hier aufgeführten Ausschnitt für die Unkundigen aus dem Unterland verwendet. Als *Hinterwäldler* wurden lange Zeit die Bergler und unter ihnen auch die Romanen selbst bezeichnet – ein Begriff, mit dem diese in geradezu beleidigender Weise als «weltfremd», «rückständig» und «ungeschliffen» dargestellt wurden. Dass eine Bündner Probandin aus der Studie von Adam (2022, 572) erzählt, dass sie noch heute negative Vorurteile ihr gegenüber wahrnehme, zeigt, dass abwertende Fremdzuschreibungen und Vorurteile gegenüber romanischsprachigen Bündner*innen nach wie vor zu existieren scheinen. Dies bestätigt die Erzählung von Luca La Fatta aus dem Oberhalbstein. Er erzählt, dass er sich bei den überbetrieblichen Kursen in Winterthur als *exot* (Z. 214) fühlte. Die deutschsprachigen Kolleg*innen und auch die Lehrpersonen hätten sich ihm gegenüber aufgrund seiner romanischsprachigen Herkunft abschätzig geäußert. So habe eine Lehrperson den Unterricht als 'Entwicklungshilfe' (Z. 216) bezeichnet. Luca erzählt verschiedene solcher Episoden, die zeigen, dass das Bild des «einfachen», aber auch «zurückgebliebenen» Bündners heute noch verankert zu sein scheint. Gleichzeitig relativiert Luca in seiner Erzählung, dass diese Aussagen nicht böse gemeint, sondern eher humoristisch zu verstehen seien. Werden die Erzählungen der jungen Erwachsenen des vorliegenden Samples in Bezug auf diskriminierende Erlebnisse untersucht, so kann festgestellt werden, dass die hier interviewten jungen Rätoroman*innen pauschalisierten negativen Vorurteilen seltener ausgesetzt sind und sie solche Erlebnisse weniger persönlich nehmen als früher. Das Selbstbewusstsein scheint im Vergleich zu früher zugenommen zu haben, was die Erzählung der stolzen, von sich überzeugten Probandin Sidonia Tramèr deutlich zum Ausdruck bringt. Gerade im Diskurs um die vierte Landessprache zeigt sich, dass die Romanischsprachigen sich selbst nicht per se als *Hinterwäldler* oder *Alpöhi* (Sidonia Tramèr, Z. 706) wahrnehmen und diese Fremdpositionierung zurückweisen.

Bewunderung für das Romanische und Interesse am Romanischen

Häufiger begegnen die jungen Erwachsenen aus Romanischbünden aufgeschlossenen, interessierten und dem Rätoromanischen wohlgesinnten Menschen. Ottavio Camenisch (vgl. Fallbeschreibung Ottavio Camenisch, 6.1) und Franca Battaglia (vgl. Fallbeschreibung Franca Battaglia, 6.6) erzählen von Begegnungen, in denen sie zwar erklären mussten, was Romanisch ist, teilweise sogar gebeten wurden, romanische Sätze zu bilden, dass sich die Nicht-Romanischsprachigen ihnen gegenüber aber wohlwollend und positiv zeigten:

Ah, adina: "Oh di ina construcziun" ni schia. E Ah, immer: "Oh sag einen Satz" oder so. Und lu tschentan els lu propi damondas aschia: dann stellen sie dann wirklich Fragen, wie: "Quei discuoran gie buca biars e co ei quei" "Das sprechen nicht mehr viele, wie ist das exact?" Aber adina_ aber FETG positiv, MAI genau?" Aber immer_ aber SEHR positiv, NIE negativ. Also adina_ tuts era adina fetg negativ. Also immer_ alle waren immer sehr interessai, quetan quei cool ed aschia, gie. interessiert, finden das cool und so, ja (Ottavio [mhm] Also jeu hai aunc mai giu negativ, Camenisch, Z. 136–140). enzaco (Ottavio Camenisch, Z. 136–140).

Also igls ples tgi son betg rumantsch deian Also die meisten, die kein Romanisch können, usche: "Buoh du redisch Romanisch." Ed ia sagen so: "*Buoh, du sprichst Romanisch.*" Und usche: "Ea" ((lacht)) Ea, also propi blers ich so: "Ja" ((lacht)) Ja, also wirklich viele so: uscheia: "Buoh, du redisch DAS, das gits "*Buoh, du sprichst DAS, das gibt es wirklich?*" wüekli?" Uscheia (Franca Battaglia, Z. 358– So (Franca Battaglia, Z. 358–360). 360).

Die Befragten aus dem vorliegenden Sample scheinen Situationen wie die hier beschriebenen in der Regel positiv wahrzunehmen. So gibt es kaum Aussagen darüber, dass ungern Auskunft über das Rätoromanische gegeben wird. Offenbar wird den Leuten die rätoromanische Sprache und Kultur gerne nähergebracht. In der Tourismusbranche scheint sich in den letzten Jahren ein ähnlicher Trend abzuzeichnen. Indem die Lebensweise einheimischer Bevölkerungsgruppen «veranschaulicht» wird, soll der Gast unterhalten werden und es soll ihm so ein Bild der lokalen Kultur und der Identität vermittelt werden. Die Geschichte, die Lebensweise und eben auch die Sprache der örtlichen Bevölkerung werden bewusst inszeniert. Vielfältige Angebote dieser Art würden gerade in touristischen Orten vermehrt eingesetzt, damit der Besucher oder die Besucherin mit der Bevölkerung und der Sprache in Kontakt treten kann (Schedel 2018, 45)²⁷⁷. In der Oberengadiner Gemeinde Pontresina beispielsweise etablierten sich so Dorfführungen mit begleiteten Inszenierungen zur lokalen Tradition, Sprache und Lebensweise. In der Hauptstadt des Kantons Graubünden

²⁷⁷ Die zitierte Studie von Schedel zeigt, wie Sprache und Mehrsprachigkeit je länger desto mehr als Potenzial und Chance gesehen werden. Am Beispiel der zweisprachigen Gemeinde Murten (CH) legt die Autorin dar, unter welchen Umständen die lokale Zweisprachigkeit erfolgreich wirtschaftlich genutzt wird (vgl. Schedel 2018).

werden regelmässig rätoromanische Stadtführungen *per giassas e streglias* angeboten. Caviezel (2020) beschreibt in ihrer Masterarbeit, wie in und um das Regionalzentrum Ilanz/Glion Grossverteiler (Lidl in Schluein sowie Coop und Migros in Ilanz/Glion) romanischsprachige Anschriften einführten, um der Kundschaft regionale Authentizität zu vermitteln (Caviezel 2020). Dies sind Beispiele, anhand welcher sich das Spannungsverhältnis zwischen Vermarktung der autochthonen Sprache und Kultur einerseits und der Sprachförderung andererseits illustrieren lässt. Durch solche Angebote wird das Bild eines typischen Bündners oder einer typischen Romanin festgeschrieben, was wiederum zu pauschalen Fremdzuschreibungen führen kann. Die Autoren Lucius-Hoene & Deppermann (2004, 170) beschreiben in ihrem Positionierungskonzept²⁷⁸, dass Fremd- und Selbstpositionierungen miteinander verwoben sind. Mit dem Wissen, dass Fremdzuschreibungen auf die eigene Selbstwahrnehmung einwirken, ist zu erklären, weshalb sich die Befragten aus diesem Sample in den oben dargelegten Situationen selbst als Bündner*innen respektive Roman*innen wahrnehmen. Ottavio Camenisch hält explizit fest, dass er von Nicht-Romanischsprachigen mehrfach als Bündner respektive als Romane angesehen wurde, was wohl auf seine eigene Selbstwahrnehmung gewirkt hat: «Ed leu [giu la Bassa] vegnu era vesius aschia sco gie, sco dr Bündner ni il Romontsch ed aschia» («Und dort [im Unterland] werde ich auch so gesehen als ja, als der Bündner oder der Romane und so») (Z. 58–59).

7.1.2.2 Zwischen Stolz und Profit

Das Bewusstsein darüber, dass die romanische Sprache in der Schweiz eine Minderheitensprache ist und Sprecher*innen dieser Sprachgruppe demnach einzigartig²⁷⁹ sind, lässt die jungen Erwachsenen einen Stolz gegenüber ihrer (Mehr-)Sprachigkeit empfinden. In den acht im Detail rekonstruierten Fällen (vgl. Kapitel 6) konnte jeweils deutlich gemacht werden, inwiefern die Befragten in ihren Erzählungen Stolz gegenüber dem Rätoromanischen zeigen. Besonders explizit äussert sich Franca Battaglia diesbezüglich:

<p>Igl rumantsch ia cat è er ensatge_ gl'è ensatge spezial tgi nous vagn. Nous pudagn esser LOSCHS tgi savagn en lungatg tgi propi pacs son (Franca Battaglia, Z. 18–19).</p>	<p>Das Romanische ich find ist auch etwas_ es ist etwas Spezielles, das wir haben. Wir dürfen STOLZ sein, dass wir eine Sprache können, die wirklich wenige können (Franca Battaglia, Z. 18–19).</p>
--	--

<p>Uscheia, ia crei chegl è a blers betg usche=usche cler tgi chegl [rumantsch] vign baito tranter nous. Ea, ia sa er betg, chegl è</p>	<p>So, ich glaube, das ist vielen nicht so=so klar, dass das [Romanisch] unter uns gesprochen wird. Ja, ich weiss auch nicht, das ist, glaube</p>
---	---

²⁷⁸ Mehr zum Positionierungskonzept vgl. Kapitel 3.3.

²⁷⁹ In den 1990er Jahren hat der Leadsänger der surselvischen Rockgruppe *Passiunai*, Pascal Gamboni, unter dem Titel *unicus* 'einzigartig' ein Lied verfasst, das aus einer jugendlichen, leicht ironischen Sicht zeigt, was es heisst, eine Romanin oder ein Romane zu sein. Siehe dazu Gamboni auf youtube.ch, aufgerufen am 30.05.2022.

creia per els ensatge propi spezial, percheigl tgi ich, für sie etwas wirklich Spezielles, weil sie canoschan betg usche bagn igl rumantsch. E das Romanische nicht so gut kennen. Und percheigl catta er, ea, possa esser loscha sen deshalb finde ich auch, ja, darf ich darauf stolz chegl, tg'ia sa rumantsch (Franca Battaglia, sein, dass ich Romanisch kann (Franca Battaglia, Z. 361–364).

Franca drückt hier explizit aus, wie stolz sie ist, Romanisch sprechen zu können. Sowohl am Anfang ihrer Erzählung (erster Ausschnitt) als auch im Nachfrageteil (zweiter Ausschnitt) versucht sie, dieses Gefühl zu ergründen. Sie kommt zum Schluss, dass sie in erster Linie stolz ist, weil Romanisch eine Sprache ist, die nur wenigen Leuten geläufig ist. Sie scheint sich dadurch einzigartig zu fühlen. Diese Einzigartigkeit als Begründung für ihren Stolz nimmt sie später im Gespräch wieder auf, indem sie darlegt, weshalb Nicht-Romanischsprachige die rätoromanische Sprache und auch ihre Sprecher*innen bewundern. Dass unter den Romanischsprachigen häufig Romanisch gesprochen wird, scheint für sie dann auch «ensatge propi special» («etwas wirklich Spezielles») zu sein. Mit «speziell» impliziert sie auch die «Einzigartigkeit» der Sprache.

Ähnlich wie Franca scheinen sich viele Romanischbündner*innen zu fühlen, denn der Stolz der Roman*innen auf ihre Sprache ist ein bereits lange beobachtetes – und wissenschaftlich untersuchtes²⁸⁰ – Phänomen. Bereits Kramer (1976) versuchte, dieses Selbstbewusstsein der Rätoroman*innen zu erklären. Er kam zum Schluss, dass dreierlei Gründe dafür verantwortlich sind: Erstens zeige die seit den 1930er Jahren geführte Propaganda für die einzige wirklich schweizerische Sprache Wirkung. Im Vergleich zu anderen Nationalsprachen der Schweiz könne das Rätoromanische nicht auf ein Nachbarland mit derselben Sprachkultur zurückgreifen, was die Sprache umso bezeichnender für die Schweiz werden lasse. Zweitens hätten politische Bewegungen in Faschismuszeiten das Rätoromanische gefördert und drittens würden sich weltweit immer mehr Sprachwissenschaftler für das Rätoromanische interessieren. Dies erkläre den tiefen Stolz, den die Einheimischen auf ihre Sprache haben (Kramer 1976, 47). Über dreissig Jahre später weisen Duchêne & Heller (2012) im Zusammenhang mit empfundenem Stolz gegenüber einer Sprache darauf hin, dass eine derartige Sprachideologie weltweit beobachtet werden könne. *Pride* 'Stolz' sehen sie als Produkt des modernen Nationalstaates. Menschen seien stolz darauf, Bürger eines Nationalstaates zu sein, und sie würden diesen Stolz äussern, indem sie nationalen Symbolen wie Nationalflagge, Nationalsprache oder Literatur mit Respekt begegnen (Duchêne & Heller 2012, 5). Die Autoren weisen daneben darauf hin, dass seit den 1990er Jahren eine globale Tendenz beobachtet werden kann, welche Sprache und Kultur auch unter dem Wirtschaftlichkeitsaspekt diskutiert. Im Zuge des späten

²⁸⁰ Coray und Strebel (2011) haben den ausgeprägten Stolz auf die eigene Erstsprache (Rätoromanisch) in ihren sprachbiographischen Interviews ebenfalls rekonstruieren können. Insbesondere sei der Typ der «Verwurzelten» stolz darauf, Romane oder Romanin zu sein (Coray 2011, 262).

Kapitalismus und der wirtschaftlichen Expansion über die eigenen nationalen Grenzen hinweg werde Sprache stärker als Kapital wahrgenommen. Das kulturelle Gut, auf welches jemand stolz ist, werde zunehmend auch ökonomisch sinnvoll einzusetzen versucht. So werde das kulturelle Gut Sprache gelegentlich in Profit umgemünzt (Duchêne & Heller 2012, 6–8). Trotz dieser weltweit zu beobachtenden Entwicklung von *pride* zu *profit* betonen die Autoren, dass der eine Diskurs den anderen nicht ersetze, sondern beide nebeneinander existieren (Duchêne & Heller 2012, 13).

Da sich die meist affektiv behafteten Spracheinstellungsäusserungen in Verbindung mit Stolz im Gesamtsample rekurrierend zeigten und Aussagen diesbezüglich bereits in anderen Studien zu Romanischbünden häufig waren²⁸¹, schien es sinnvoll, diese genauer zu analysieren. Wie in den oben präsentierten Ausschnitten ersichtlich wird, wurde der Stolz, Rätoromanisch zu sprechen, teilweise explizit festgehalten. Einstellungen, welche unter *profit* verhandelt werden, werden hingegen weniger deutlich formuliert und sind den Proband*innen womöglich weniger bewusst. Die folgende Tabelle listet geäußerte thematische Aspekte auf, welche im Kontext der Gesamterzählung als implizite Indizien zu «Stolz» oder «Profit» gelesen wurden:

Äusserungen, die auf «Stolz» hinweisen können	Äusserungen, die auf «Profit» hinweisen können
<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholte Aussage, dass das Romanische «einzigartig», «speziell» ist • Wiederholte Aussage, dass diese Sprache erhalten werden soll • Ausdruck besonderer emotionaler Verbundenheit mit der Sprache • Bewusstes Verwenden der romanischen Sprache in Kontakten mit Sprecher*innen anderer Idiome und nicht selten auch im Kontakt mit Deutschsprachigen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusster Einsatz des Romanischen in Zusammenhang mit der Arbeit im touristischen Bereich • Bewusste Entscheidung für eine Ausbildung, in welcher das Romanische von besonderem Vorteil ist • Erzählungen darüber, dass das Romanische im Beruf Vorteile aufweist/die Attraktivität des Personals steigert

Diese Aspekte sind nicht quantifizierbar und nur im Kontext der Gesamterzählung der jeweiligen Person verständlich, weshalb nicht von «Kriterien» gesprochen wird. Ausserdem handelt es sich, wie bei allen anderen Einstellungsäusserungen, um situativ konstruierte Bekundungen, die nicht als allgemeingültig angesehen werden können. Nach der thematischen Analyse der acht im Detail rekonstruierten Fälle in Bezug auf «Stolz» und/oder «Profit» wurde diese Lesart in Form einer überschaubaren Grafik sortiert (vgl. Abbildung 4 und Abbildung 5). Diese Abbildungen bieten somit einen Überblick darüber, wie sehr sich eine Person aus dem Sample in Bezug auf die Sprachideologie *pride* respektive *profit* äussert. Die Positionen der einzelnen Fälle sind weder absolut noch präzise bestimmbar und daher auch im Vergleich zueinander relativ. Deshalb wurden auch hier – wie bei der Darstellung des Erlebens von

²⁸¹ Vgl. dazu auch Kapitel 3.5.1.

(Mehr-)Sprachigkeit (vgl. Kapitel 5.4.2.4) – Cluster von Fällen gebildet, die sich im Hinblick auf den einen oder den anderen Ideologie-Pol ähnlich präsentieren.

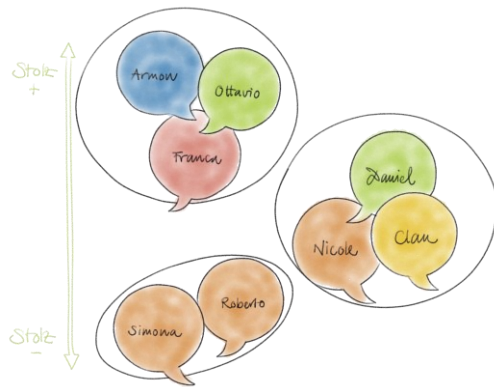


Abbildung 4: Selbstverortung im *pride*-Diskurs

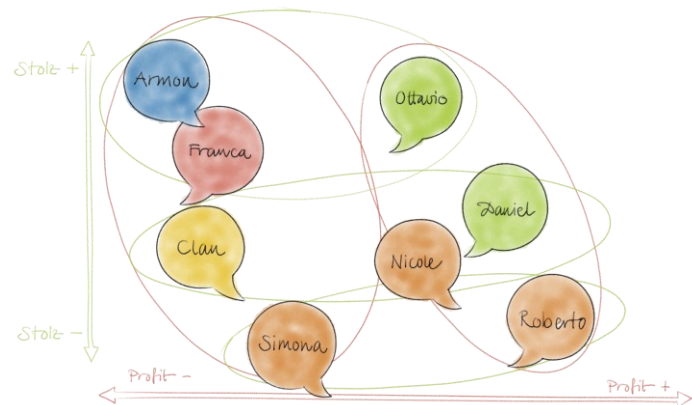


Abbildung 5: Selbstverortung im *profit*-Diskurs

Die linke Grafik zeigt, wie sich die acht im Detail rekonstruierten Fälle bezüglich der Ideologie zum empfundenen Stolz äussern. Dabei sind drei Cluster zu erkennen. Armon, Ottavio und Franca präsentieren sich in ihren Erzählungen als stolze Roman*innen. In ihren Erzählungen sind Wörter wie *loscha* 'stolz' (Franca) oder Äusserungen im Sinne von «cuntaint dad esser Rumauntsch» («glücklich, Romane zu sein») (Armon) zu finden, die deutlich machen, wie stolz sie sind, Romanisch zu sprechen beziehungsweise Roman*innen zu sein. Nebst diesen expliziten Aussagen finden sich weitere implizite Bekundungen, die auf ihr Selbstbewusstsein als Roman*innen schliessen lassen. Der Stolz dieser drei Teilnehmenden ist sehr ausgeprägt, wobei er sich jeweils unterschiedlich äussert. Armon offenbart seinen Stolz insbesondere durch die emotionale Verbundenheit mit seiner Heimat und der Sprache. Ottavio spricht sich für den Erhalt der Sprache aus, wodurch er sich deutlich als stolzer Romane präsentiert. Franca äussert ihren Stolz explizit, wobei sie diesen hauptsächlich deshalb zu empfinden scheint, weil sie sich in ihrem deutschsprachigen Umfeld als «einzigartig» wahrnimmt.

Das zweite Cluster vereint Proband*innen, die zwar stolz darauf sind, romanischsprachig zu sein, dies aber weniger deutlich äussern als ihre Kolleg*innen im ersten Cluster. Das Wort «Stolz» verwenden sie nicht in ihren Erzählungen. Es finden sich jedoch Aussagen dazu, dass die romanische Sprache «speziell» und «schön» ist (Clau) und dass sich die Befragten emotional mit der Sprache verbunden fühlen (Nicole) oder diese gerne – auch im Kontakt mit Sprechenden anderer Idiome – als Kommunikationssprache wählen (Daniel). Alle drei Befragten dieser Gruppe zeigen in Bezug auf das Rätoromanische eine pragmatische, weniger idealistische Haltung.

Das dritte Cluster umfasst zwei Fälle von Interviewten, die zum Zeitpunkt des Interviews wenig Stolz in Bezug auf die romanische Sprache zeigten, was aber nicht heissen muss, dass diese Sprache für sie keine respektive eine geringe Bedeutung hat.

Simona erfuhr in ihrem Leben viele diskriminierende und ausgrenzende Erlebnisse im Zusammenhang mit der rätoromanischen Sprache, sodass sie sich dieser Sprachgruppe seit langem nicht mehr zugehörig fühlt. Sie hat also kaum Anhaltspunkte, um sich als stolze Roman*in wahrzunehmen. Roberto teilt solche negativen Erlebnisse zwar nicht mit Simona, das Rätoromanische spielte aber dennoch eine geringe Rolle in seinem Leben. Bedeutsamer – weil wirtschaftlich interessanter – schätzt er das Italienische ein, weshalb er stolz ist, gut Italienisch gelernt zu haben.

In der rechten Grafik wurde die Sprachideologie zum Stolz um den aus dem Stolz gewonnenen Profit ergänzt. Da beide Diskurse nebeneinander relevant sein können (auch im vorliegenden Sample), bildet diese Grafik die acht Fälle bezüglich beider Diskurse ab. Die drei Teilnehmer*innen Armon, Ottavio und Franca, die sich in Bezug auf den *pride*-Diskurs homogen zeigten, scheinen bezüglich des *profit*-Diskurses nicht zwingend ähnlich zu sein. So können in Ottavios Erzählung Stellen ausgemacht werden, in welchen eine profit-orientierte Haltung erkennbar ist, während Armon eine solche überhaupt nicht zeigt. Ähnlich ist es mit dem zweiten Cluster: Auch dieses weist in Bezug auf die Lesart des *profit*-Diskurses eine hohe Varianz auf. Grundsätzlich scheint es Personen zu geben, welche Sprache kaum im Zusammenhang mit Profit denken, und andere, die ihre Sprache bewusst oder unbewusst gewinnbringend einsetzen, unabhängig davon, ob sie stolz sind, romanischsprachig zu sein.

Zusammenfassend kann für die vorliegende Studie festgehalten werden, dass sowohl Einstellungen gefunden wurden, welche sich im *pride*-Diskurs einordnen lassen, als auch solche, die sich mit dem *profit*-Diskurs verbinden lassen. Die beiden Diskurse scheinen also tatsächlich – wie von Duchêne und Heller global festgestellt – auch in Romanischbünden nebeneinander zu existieren, wobei der Diskurs um Stolz offener und breiter diskutiert wird und bei den Proband*innen bewusster zu sein scheint als der Diskurs um Profit.

7.1.2.3 Romanisch als Geheimsprache

Weil die rätoromanische Sprache nur von einem sehr kleinen Teil der Schweizer Bevölkerung gesprochen wird, gilt sie bei vielen Romanischsprachigen als Geheimsprache. Dies haben auch Teilnehmer*innen aus dem Sample der vorliegenden Studie zum Ausdruck gebracht. Sie berichten in ihren Erzählungen davon, dass sie die Möglichkeit schätzen, die eigene Sprache bewusst einzusetzen, um von anderen nicht verstanden zu werden:

Ea ed er schiglio, ia manetg, sch'ins è eneda Ja und auch sonst, ich meine, wenn man
 ensanouas an ena blöda situaziun. Per einmal irgendwo in einer blöden Situation ist.
 exaimpel era a_ era a_ a Turitg cun egna ed Zum Beispiel auch in_ auch in_ Zürich mit einer
 alloura erigl a lò usche komischa gliout, ed und dann waren dort so komische Leute, und
 alloura vaia er spert baito rumantsch per deir: dann habe ich schnell Romanisch gesprochen,

"Hey." Uscheia tgi tgapeschan nous betg um zu sagen: "Hey." So, dass sie uns nicht verstehen (Franca Battaglia, Z. 422–425).

Franca erzählt in diesem Ausschnitt, dass sie das Romanische in einer für sie unangenehmen Situation bewusst als Geheimsprache eingesetzt hat. Auch Armon berichtet, wie er das Romanische gezielt einsetzen kann, um über andere Personen zu sprechen, woraus sich oft lustige Situationen ergeben:

Ixeswo sün quist muond sa pudea taveller in Irgendwo auf dieser Welt konnte man rumauntsch quaunt cha sa vo, quaunt dad at Romanisch sprechen, wie viel man will, wie cha sa vo, /(lachend) sur da chi cha sa vo, as laut man will, /(lachend) über wen man will, sto propi avoir pech, ma s'ha fich gronda man muss wirklich Pech haben, aber sehr disfurtüna, scha t'inclea er ün ater/. Quai grosses Pech, wenn dich auch ein anderer chatti adüna amo flot, cha sa po taveller ischè versteht/. Das finde ich immer noch toll, dass do aint via vairamaing dad at, quai es amo man so hintenrum eigentlich laut sprechen ailch chi'd es bel. [...] E i s'inclea tschels oder, kann, das ist noch etwas, das schön ist. [...] que es amo bler il lustig. [...] poust taidler pro Und man versteht alle anderen oder, das ist quiettischem e es crajan cha ningün nu taidla noch oft lustig. [...] kannst ganz leise zuhören pro ischètta (Armon Balestra, Z. 89–93; Z. 94; und sie glauben, dass niemand zuhört und so Z. 96–97). (Armon Balestra, Z. 89–93; Z. 94; Z. 96–97).

Armons Aussage macht deutlich, dass die Geheimsprache Romanisch nicht nur verwendet werden kann, um sicherzugehen, dass andere einen nicht verstehen, sondern auch um andere zu belauschen, ohne dass diese Verdacht schöpfen. Ähnlich wie Armon äussert sich Clau Moser. Auch er empfindet das Romanische als Geheimsprache als «toll» und «nützlich». Dieser Aspekt mache die Sprache «interessant». Einige Befragten weisen allerdings darauf hin, dass diese Funktion mit Vorsicht (*adatg*) zu nutzen sei. Gemäss Clau Moser gibt es nämlich überall Leute, die Romanisch verstehen, weswegen aufgepasst werden müsse (Z. 417–418).

Nicht nur die Proband*innen dieser Studie schätzen die Möglichkeit, ihre Sprache als Geheimsprache zu nutzen. So berichten Romanischsprachige aus dem Sample von Coray über ähnliche Erlebnisse. Auch sie würden die Möglichkeit, «unliebsame Mithörer auszuschliessen», wahrnehmen (Coray 2009, 21). Diese Praxis scheint unter den Romanischsprachigen also verbreitet zu sein²⁸². Und nicht erst aktuell wird die Kleinsprache Rätoromanisch gerne als Geheimsprache benutzt. Schon zur Zeit des Zweiten Weltkriegs nutzte der NZZ-Korrespondent Reto Caratsch seine Muttersprache,

²⁸² Diese Annahme wird beispielsweise durch ein Interview mit dem ehemaligen Bündner Langlaufprofi Dario Cologna bestätigt. Darin berichtet Cologna, wie Romanisch innerhalb seines Teams – seine Mitathleten seien grösstenteils auch romanischsprachig – in Rennen regelmässig eingesetzt worden sei, um sich ungeniert miteinander abzusprechen (vgl. Redaktion Aargauer Zeitung 08.08.2015, aufgerufen am 09.05.2022).

um heikle Informationen zu übermitteln²⁸³ (vgl. Cathomas 2017, aufgerufen am 09.05.2022).

Dass eine Kleinsprache wie das Rätoromanische von den Sprecher*innen gerne als Geheimsprache genutzt wird, ist nachvollziehbar. Diesbezügliche Forschungen im Kontext autochthoner Minderheitensprachen gibt es allerdings kaum, wohl aber in Zusammenhang mit Migrationssprachen. So zeigt beispielsweise die Untersuchung von Bjegač (2020, 212) anhand von Interviews mit migrationsbedingt mehrsprachigen Jugendlichen in Deutschland, dass Angehörige einer Migrationssprache ihre Sprache bewusst einsetzen, um nicht verstanden zu werden²⁸⁴.

7.1.2.4 *Romanisch als bedrohte Sprache*

Wie in diesem Kapitel bereits ausgeführt wurde, ist das Rätoromanische in der Schweiz wenig verbreitet und laut einer Studie der Europäischen Kommission vom Aussterben bedroht, denn es weist deutlich weniger Sprecher*innen auf, als für das Überleben einer Sprache als notwendig angenommen werden. Die kritische Grenze scheint bei 300'000 Sprecher*innen zu liegen. Rätoromanisch wird hingegen nur von ca. 40'000 Personen gesprochen (Angabe als Hauptsprache) (vgl. BFS 2023, Hauptsprachen nach Kanton 2021). Die jungen Erwachsenen aus dem Sample der vorliegenden Studie scheinen sich dessen bewusst zu sein. Häufig äusserten sie bereits unaufgefordert konative Gedanken bezüglich des Erhalts der Sprache. Im Nachfrageteil wurden sie explizit darauf angesprochen und gefragt, was getan werden könne, um diese Sprache zu fördern. Daraufhin gaben sie teils differenzierte Antworten. Die Ideen und die Forderungen an die Volksschule, an die Politik, aber auch an die Romanischsprachigen selbst sind vielfältig und werden im Folgenden näher ausgeführt:

²⁸³ Eine Radiosendung darüber, wie Reto Caratsch heikle Informationen von Berlin nach Zürich vermittelte, findet man unter: [srf.ch](https://www.srf.ch) (19.05.2017), aufgerufen am 09.05.2022.

²⁸⁴ Bjegač (2020) untersucht in ihrem Sample auf Basis von Fallanalysen die (Selbst-)Positionierung mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext. Dana, eine ihrer Probandinnen, verwende Tem (Sprache aus Togo) gewissermassen als Geheimsprache innerhalb ihrer temsprachigen Gruppe, um von anderen Personen ausserhalb dieser Gruppe nicht verstanden zu werden (Bjegač 2020, 212).

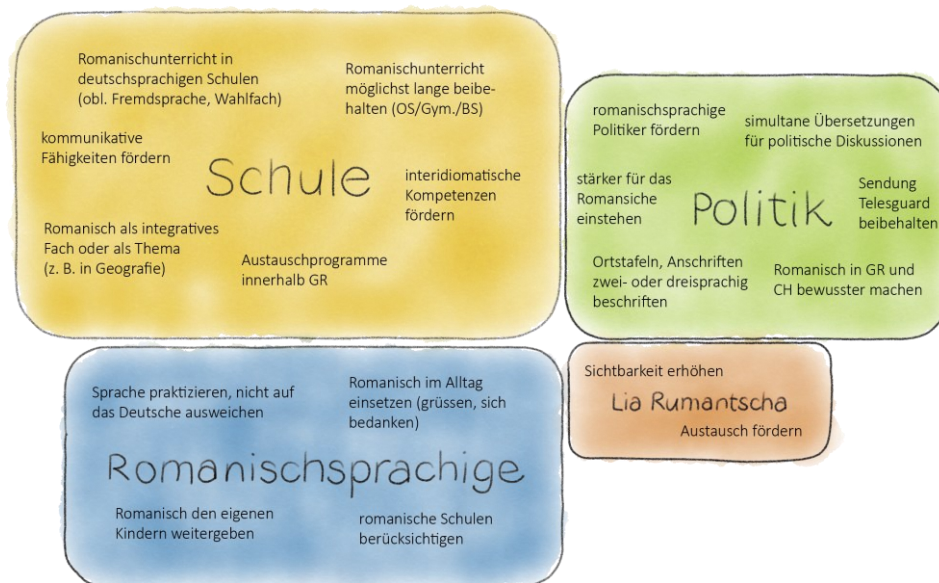


Abbildung 6: Gedanken zum Spracherhalt

Förderung der Sprache durch die Schule

Am meisten denken die jungen Erwachsenen im Zusammenhang mit dem Spracherhalt an die Volksschule, weshalb dieser Teil der Grafik grösser dargestellt wurde. Aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen machen die jungen Erwachsenen darauf aufmerksam, dass die Schule eine zentrale Rolle für die Sprachförderung einnimmt. Der Romanischunterricht auf der Oberstufe sowie in weiterführenden Schulen stelle ein wesentliches Angebot dar, um zu gewährleisten, dass die Sprachkompetenz lange aufrechterhalten, wenn nicht sogar verbessert werde. Nur wenn die Sprachkompetenz hoch ist, sprächen die Jugendlichen untereinander Rätoromanisch. Da die Jugendlichen jedoch häufig an ihren Kompetenzen zweifeln, würden sie schnell auf Deutsch wechseln, so Nicole Menghini (Z. 329–332). Im Unterricht sollten insbesondere die kommunikativen Fähigkeiten der Kinder gestärkt werden, die Grammatik sei weniger bedeutend, meint Daniel Marchand: «Il tschintschar ei la fin finala quei che sto vegnir promoviu» («Das Sprechen ist, was schlussendlich gefördert werden muss») (Z.452–453). Er findet ausserdem, dass die Fokussierung auf ein einziges Idiom spätestens auf der Oberstufe durch einen umfassenderen Blick auf alle Idiome abgelöst werden sollte. Laut Daniel ist es entscheidend, dass eine passive Kompetenz aller Idiome erreicht wird, um auch mit Sprecher*innen anderer Talschaften Romanisch sprechen zu können. Die Schule sieht er als geeignete Institution an, um die Kinder bereits auf diese *unitad* 'Einheit' vorzubereiten (Z. 421–432). Die Teilnehmenden wünschen sich eine stärkere Förderung der Sprache durch die Schule nicht nur in romanischsprachigen, sondern auch in deutschsprachigen Gemeinden. So werden innerkantonale Sprachaustauschprogramme zwischen den Sprachregionen Graubündens vorgeschlagen. Diese würden das gegenseitige Verständnis für die lokale

Sprachsituation fördern und den deutschsprachigen Kindern zeigen, dass die beiden Minderheitensprachen Italienisch und Rätoromanisch im Kanton gelebt werden, so Simona Caspani (Z. 399–404). Franca Battaglia schlägt einen obligatorischen Romanischunterricht für Kinder an deutschsprachigen Schulen vor. Es werde schliesslich überall im Kanton auch Italienisch gelernt²⁸⁵, da könne auch Romanisch gelernt werden (Z. 523–526). Generell sprechen sich mehrere Teilnehmende dafür aus, auch in der übrigen Schweiz mehr über die romanische Sprache zu lernen. Konkret wird vorgeschlagen, Romanisch fest in den Geografie-Lehrplan zu integrieren (Armon Balestra, Z. 486) oder einzelne Sprachlektionen zur vierten Landessprache in das Curriculum der obligatorischen Schule aufzunehmen (Daniel Marchand, Z. 432–449). Diesen Vorschlag unterstützt auch Sidonia Tramèr:

E eir aint ils oters lös imprendains quellas linguas, lura nun inclegi, perche na eir (2) dascher der aint ün sguard aint il rumauntsch, u. Scu ch'eu d'he in quarta classa cumanzo ad avoir ün pô tudas-ch, pudessan els forsa avoir üna lecziun inua cha guardan simplamaing las linguas da la Svizra (Z. 698–701).

Auch an anderen Orten lernen wir diese Sprachen, dann verstehe ich nicht, warum nicht auch (2) ein Blick ins Romanische gewagt wird, oder. Wie ich in der vierten Klasse ein wenig Deutsch hatte, könnten sie vielleicht eine Lektion haben, in welcher sie die Sprachen der Schweiz kennenlernen (Z. 698–701).

[...], ma forsa cha'ns fo almain quello cha aint las scoulas, almain ils iffaunts imprendan, cha que do auncha dapü scu be tudas-ch, frances, taliaun e inglais, u (Z. 713–715).

[...], aber vielleicht, dass man wenigstens das tut, dass in den Schulen, wenigstens die Kinder lernen, dass es noch mehr als nur Deutsch, Französisch, Italienisch und Englisch gibt, oder (Z. 713–715).

Die Forderung, das Rätoromanische auch im deutschsprachigen Teil der übrigen Schweiz, in der sogenannten Diaspora, stärker zu unterstützen, ist auch im aktuellen Programm der Dachorganisation Lia Rumantscha festgelegt²⁸⁶. Damit wird versucht, der Forderung nach Massnahmen zur Erhaltung und zur Förderung der rätoromanischen und der italienischen Sprache nachzukommen, wie aus den Untersuchungen des Zentrums für Demokratie Aarau im Auftrag des Bundesamts für Kultur hervorgeht. Diese Studie von Bisaz et al. (2019) hält fest, dass die

²⁸⁵ Simona spricht hier die erste beziehungsweise zweite Fremdsprache an allen deutschsprachigen und romanischsprachigen Schulen im Kanton an.

An den deutschsprachigen Schulen Graubündens wird ab der dritten Klasse Italienisch als erste Fremdsprache vermittelt, ab der fünften Klasse Englisch. Rätoromanisch wird hingegen als Fremdsprache kaum berücksichtigt. Eine Ausnahme bilden die deutschsprachigen Schulen mit zweisprachigen Klassenzügen Deutsch-Italienisch und Deutsch-Romanisch in Chur sowie in Ilanz und Domat/Ems.

²⁸⁶ Aktuelle Forschungsprojekte, welche das Rätoromanische ausserhalb Romanischbündens fördern, sind beispielsweise: *Die diaspora rumantscha in der Deutschschweiz* (vgl. Cathomas & Graf, aufgerufen am 11.05.2022), oder die Wanderausstellung *Rumantsch è*, in welcher Teilnehmende aus der vorliegenden Studie auf einer von sieben Stelen zu Wort kommen. Sie erzählen, was die rätoromanische Sprache und ihre Mehrsprachigkeit für sie bedeutet (vgl. rumantsch-e.ch 2021, aufgerufen am 09.12.2022).

rätoromanische Sprache bereits mittelfristig existenziell bedroht ist und dass die Umsetzung des Bündner Sprachengesetzes erst zögerlich erfolge. Unter anderem gebe es im Sprachunterricht Mängel und ausserhalb des traditionellen Sprachgebiets solle das Rätoromanische weiter gefördert werden (Bisaz et al. 2019, 3). Wie die Befragten hält auch die Evaluationsstudie fest, dass die Schule für die Sprachförderung zentral ist. Romanische Lehrmittel seien den deutschsprachigen qualitativ nicht gleichwertig und erschienen oft mit Verspätung²⁸⁷. Ausserdem bestehe ein erheblicher Lehrer*innenmangel, sodass die ‹Bildungskette› des Romanischunterrichts an verschiedenen Stellen unterbrochen oder ausgedünnt sei. Die Gefahr sei real, dass die Romanischkenntnisse dadurch weiter sinken (Bisaz et al. 2019, 4).

Förderung der Sprache durch die Romanischsprachigen selbst

Im vorherigen Unterkapitel wurde die Bedeutsamkeit thematisiert, welche die jungen Erwachsenen der Schule in Bezug auf den Spracherhalt beimessen. Nebst der Schule sind die Befragten der Meinung, dass jede Romanin und jeder Romane selbst in der Verantwortung stehe, die Sprache zu pflegen. Es liege an den Sprecher*innen, ob das Romanische weiterlebe oder nicht, so Ottavio Camenisch in seiner Erzählung:

Ei schai vid ils Romontschs sezs. Nus essan sezs Es liegt an den Romanen selber. Wir sind asens. Jeu audel da bä famiglias, also giuvnas selber Esel. Ich höre von vielen Familien, also che=che tschontschan semplamein buca cun junge, die=die mit ihren Kindern einfach nicht ils affons romontsch ni termettan els buca en Romanisch sprechen, oder sie nicht in ah ah scolettas romontschas era sch'ei dess romanische Kindergärten schicken, obwohl es scolettas romontschas. E cheu essan nus SEZS romanische Kindergärten gäbe. Und da sind la cuolpa. Also la politica metta gie mega bä a wir SELBST schuld. Also die Politik stellt ja disposiziun [mhm] ed aber gie na. Cheu essans vieles zur Verfügung [mhm], aber ja nein. Da sezs la cuolpa, nus Romontschs (Z. 378–383). sind wir selbst schuld, wir Romanen (Z. 378–383).

Ottavio Camenisch erwähnt hier, was jede und jeder einzelne tun könne, um die rätoromanische Sprache zu erhalten und zu fördern. Dazu gehöre, die Sprache seinen Kindern weiterzugeben. Dies würde er selbst auf jeden Fall tun – egal, wo er einmal wohne oder welche Sprache seine zukünftige Partnerin spreche (Z. 494–498). Die Absicht, das Romanische an die eigenen Kinder weiterzugeben, äussern viele Proband*innen in diesem Sample. Einzelne tun dies wie Ottavio bereits in ihrer Spontanerzählung, andere erst im Nachfrageteil. Während vor allem einsprachige

²⁸⁷ Die Einschätzungen von Bisaz et al. gilt es insofern zu relativieren, als die PHGR in den Jahren 2016–2021 im Auftrag des Kantons Graubünden ein innovatives, modernes und umfassendes Lehrplan21-kompatibles Sprachlehrmittel in den romanischen Idiomen Sursilvan, Sutsilvan, Puter und Vallader für die 2.–9. Klassen realisierte. Für die erste Klasse wurde zudem vorgängig eine Fibel sowie eine Schulgrammatik in allen romanischen Idiomen geschaffen, die den heutigen Ansprüchen gerecht werden. Bis im Jahre 2030 sollen auch für das mittelbündnerische Surmiran sowie für Italienischbünden entsprechende Sprachlehrmittel aufbereitet werden.

Roman*innen (vgl. dazu Gruppe 1 in Abbildung 3, Kapitel 5.4.2.4) häufig bereits in ihren Spontanerzählungen erwähnen, dass sie auf jeden Fall Romanisch mit ihren Kindern sprechen würden, äussern sich andere vorsichtiger und manchmal auch erst im Nachfrageteil. Sie berücksichtigen in ihren Gedanken dazu die Sprache ihrer Partner*in oder die sprachliche Situation des Wohnorts. Entscheidend sei ausserdem, auch andere Sprachen in die Spracherziehung einzubeziehen. Wenige halten fest, dass sie kaum Romanisch mit ihren Kindern sprechen werden, weil das ‹schwierig› wäre (z. B. Roberto Abato). Eine weitere Massnahme zur Förderung der rätoromanischen Sprache sei, wie Ottavio im obigen Ausschnitt seiner Erzählung erwähnt, dass Eltern ihre Kinder in romanischsprachige Kindergärten und Schulen²⁸⁸ schicken – sofern solche Angebote bestehen. In seiner Erzählung erwähnt Ottavio weitere Möglichkeiten, um die romanische Sprache im Alltag auf einfache Art zu unterstützen. Dazu brauche es nicht viel, es reiche, wenn Romanischsprachige auch im deutschen Sprachgebiet konsequent auf Romanisch grüssen und wenn *grazia* ‘danke’ und *bien gi* ‘guten Tag’ zur Gewohnheit würden (Z. 385). Nicole Menghini fügt ergänzend hinzu, dass Romanischsprachige bei ihrer Sprache bleiben und nicht auf das Deutsche ausweichen sollten (Z. 332).

Appelle an die romanischsprachige Bevölkerung, für ihre Sprache einzustehen, sind nicht neu. So forderte bereits der surselvische Lyriker Giacun Hasper Muoth (1844–1906) in seinem Gedicht *Al pievel romonsch* (1887) die Roman*innen auf, sich für ihre Sprache einzusetzen:

Al pievel romonsch.	
Stai si! defenda, Romonsch, tiu vegl lungatg! Risguard pretenda Per tiu pertratg! Dedesta tut cun tun sonor Dil fronsch romonsch, cantau de cor! Quel tuna ferm e suna clar E quora senza balbegiar, Gie quora senza balbegiar, Essent artaus dal bèst matern, schi car.	Stai si e senta! Romonsch, el cor sincer La vana stenta! Va buc en èrr! Ils schiembers creschan spels glatschèrs E seccan vi, plantai els èrs. Ed il romonsch, lungatg alpin, Naschius el clar dil matutin, Carschius el clar dil matutin, Ruina tiu talent cun sia fin.
Stai si, sedosta, Romonsch, pil plaid grischun! Lai buc a posta Satrar tiu dun! Tiu cor, tiu spert ein umbrivai	Stai si, Giadina! Stai si de Sut e Sursilvan! Tegn car adina Tiu plaid roman! La mumma plonscha, audas ti! Vilenta quella bucca pli! Mo lai siu plaid sincer udir, Che cuschentava tiu bargir, Quei plaid migeivel, clar sentir, Che voss dus cors e sperts san entelgir.

Gedichtauszüge aus: *Annalas* 1908,
S. 154-155.

²⁸⁸ In seiner Erzählung bezieht sich Ottavio Camenisch wohl auf romanischsprachige Familien in Chur. In der Hauptstadt des Kantons wird von der Stadtschule ein zweisprachiger romanisch-deutscher Kindergarten sowie eine zweisprachige romanisch-deutsche Primarschule angeboten. Solche Angebote gibt es in deutschsprachigen Städten ausserhalb Graubündens nicht.

Das Gedicht ist vom Kampf um den Erhalt und die Erneuerung der rätoromanischen Sprache und Identität geprägt. Der Aufruf *Stai si! Defenda* 'Steh auf! Verteidige' beziehungsweise *Stai si, sedosta* 'Steh auf, wehre dich' zu Beginn der ersten beiden Strophen zeigt den sprachkämpferischen Stil des Dichters, der nur im Kontext der damaligen für die romanische Sprache und Kultur bedrohlichen Zeit richtig verstanden werden kann. Muoth ruft die Roman*innen auf, ihre alte Sprache zu verteidigen und sich für sie einzusetzen. Dabei hebt er die Vorzüge der romanischen Sprache hervor, für welche es sich zu kämpfen lohnt, um der drohenden Germanisierung, die als Entwurzelung aufgefasst wird, entgegenzuwirken. Muoth war damals nicht der einzige, der sich vehement gegen den Niedergang des Romanischen stemmte. Im Engadin machte sich unter anderem auch der Dichter und Essayist Peider Linsel für die Erhaltung und die Anerkennung des Rätoromanischen stark. Bedeutung erhielten seine sprachwissenschaftlichen Essays, allen voran sein bekanntes «Ni Italians, ni Tudais-chs, Rumantschs vulains restar» («Weder Italiener noch Deutsche, Romanen wollen wir bleiben») von 1913, eine Sammlung von Schriften gegen die Vereinnahmung des Rätoromanischen als italienischen Dialekt (vgl. dazu Valär 2013).

Die Befragten aus dem Sample der vorliegenden Studie äussern sich zwar ähnlich wie die zitierten Dichter und nehmen nach wie vor die Roman*innen selbst in die Verantwortung. Ihr Ton hat sich aber der Zeit entsprechend verändert. Mittlerweile geht es den jungen Roman*innen um ein *far attents* 'Aufmerksam machen' (Ottavio Camenisch, Z. 373). Noch in den 1990er Jahren galt eine Verbesserung des Status der romanischen Sprache als Ziel sprachpolitischer Diskussionen. Diesbezüglich wurde in der Zwischenzeit viel erreicht: Zu nennen ist die Revision des Sprachenartikels der Bundesverfassung in den Jahren 1996 und 1999 sowie das Inkrafttreten der neuen Kantonsverfassung im Jahr 2004, in welcher die drei Landes- und Kantonssprachen Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch als gleichwertig bezeichnet werden (*Verfassung des Kantons Graubünden*, 2003, Art. 3, Abs. 1), und ausserdem das Inkrafttreten des Bündner Sprachengesetzes im Jahr 2008, in welchem das Territorialitätsprinzip konkretisiert wird. Heute zeigen sich die jungen Erwachsenen tolerant und offen gegenüber anderen Sprachen, während sie sich gleichzeitig für das Rätoromanische einsetzen. Die neue Generation der Romanischsprachigen ist sich bewusst, dass ein zu starkes beharrliches Auftreten und Fordern auch *heicli* 'heikel' sein kann (Ottavio Camenisch, Z. 376). Diese neue Haltung im Diskurs um die Förderung und den Erhalt der romanischen Sprache wird auch bei Clau Moser deutlich. Er unterscheidet zwischen *promoziùn* 'Förderung' und *sustegn* 'Unterstützung' und spricht sich explizit für eine Unterstützung aus, während er eine Förderung je nach Projekt nicht unbedingt als zielführend erachtet. Für den Erhalt der Sprache sei die Unterstützung romanischsprachiger Medien sowie schulischer Angebote essenziell. Entscheidend sei, dass jeweils die Nützlichkeit bedacht werde. Ähnlich wie Clau Moser zeigt sich Ottavio Camenisch als moderater Verfechter der romanischen Sprache, indem er sich selbst seinem emotional kämpferisch eingestellten Vater gegenüberstellt. Ottavio betont, dass er in der Frage zum Rumantsch Grischun weniger emotional als sein Vater sei. Die Emotionalität in der Diskussion, für oder gegen die Einführung der romanischen Einheitssprache²⁸⁹ zu sein, beurteilt er als *TUP* 'BLÖD' (Z. 404). In der Erzählung von Ottavio wird die Besonnenheit der jüngeren Generation sichtbar. Die jungen Erwachsenen zeigen sich insgesamt sprachbewusst und reflektiert, was ihre rationale Ausdrucksweise bezüglich der Förderung der rätoromanischen Sprache erklärt.

²⁸⁹ Coray (2008) beschreibt in ihrer Dissertation mit dem Titel *Von der Mumma Romontscha zum Retortenbaby Rumantsch Grischun. Rätoromanische Sprachmythen* die politischen und sprachpflegerischen Debatten rund um das Bündnerromanische. Darin geht sie unter anderem auf die emotionalen Debatten rund um die Einführung des Rumantsch Grischun ein (Coray 2008, ab Kapitel 7).

Förderung der Sprache durch die Politik und die Lia Rumantscha

Ausser von der Schule und den Roman*innen selbst fordern die interviewten Jugendlichen auch von der Politik und der Lia Rumantscha mehr Einsatz für die romanische Sprache. Dass mehr seitens der Lia Rumantscha erhofft wird, ist darauf zurückzuführen, dass die Jugendlichen die Organisation (zu) wenig wahrnehmen. In ihren Erzählungen erwähnen sie die Lia Rumantscha selten von sich aus. Im Nachfrageteil wurde explizit danach gefragt, ob und woher die jungen Erwachsenen die Lia Rumantscha kennen. Die Antworten zeigen, dass viele teilweise nur vage wissen, welche Ziele die Lia Rumantscha verfolgt, und dass sie sich kaum von der Lia Rumantscha vertreten fühlen:

<p>Also jeu sai buca tgei ch'ina Lia Rumantscha fa. [...] je sesentel ussa buca representa dalla Lia Rumantscha (Ottavio Camenisch, Z. 477–478; Z. 489–490).</p>	<p>Also ich weiss nicht, was eine Lia Rumantscha macht. [...], ich fühle mich jetzt nicht von der Lia Rumantscha vertreten (Ottavio Camenisch, Z. 477–478; Z. 489–490).</p>
--	---

<p>Uschè apunto ils cudeschs e uschè roba apunto cul logo uschè, ma ähm uossa apunto eir da la festa a Zuoz. Ma uschnà nu s'oda neir bger da la Lia Rumauntscha (Nicole Menghini, Z. 355–357).</p>	<p>So eben die Bücher und solche Sachen eben mit dem Logo und so, aber ähm, jetzt eben auch das Fest in Zuoz. Aber sonst hört man auch nicht viel von der Lia Rumantscha (Nicole Menghini, Z. 355–357).</p>
--	---

Die Proband*innen wünschen sich bezüglich der Lia Rumantscha also generell mehr Präsenz und mehr Unterstützung für die romanische Sprache und Sprachgemeinschaft. Dennoch zeigt eine detaillierte Analyse der Antworten, dass sich einzelne Befragte an spezifische Projekte der Lia Rumantscha erinnern. So erwähnt Nicole im obigen Zitat, dass die Lia Rumantscha Bücher herausgebe. Sie erinnert sich ausserdem an das Fest zum 100-jährigen Jubiläum der Lia Rumantscha in Zuoz²⁹⁰. Dieses Fest erwähnen auch weitere Teilnehmende (Stefanie Collenberg, Luca La Fatta, Sidonia Tramèr). Darüber hinaus werden Projekte wie der Schreibwettbewerb *Plima d'ôr* (Franca Battaglia, Caterina Jacober), die Unterstützung verschiedener Musikproduktionen (Benedict Idric, Caterina Jacober), die Registrierung aller Romanischsprachigen (Daniel Marchand), der *Chalender Ladin* (Jasmin Cartiere) sowie das elektronische Wörterbuch *Pledari grond* (Sonja Sonder) mit der Lia Rumantscha in Verbindung gebracht. Die Erzählungen zeigen ausserdem, dass einzelne Schulen im Kanton – vor allem Mittelschulen – die Dachorganisation im Unterricht thematisieren und teilweise besuchen (Armon Balestra, Clau Moser, Sandra Rizzi).

²⁹⁰ Zum 100-jährigen Jubiläum der Lia Rumantscha wurde im August 2019 ein dreiwöchiges Festival in Zuoz organisiert. Vorträge, Diskussionen, Lesungen, Konzerte und Theateraufführungen, alles im Zeichen des vielfältigen und faszinierenden Kulturerbes der rätoromanischen Schweiz. Vgl. dazu auch Fussnote Nr.80. Da dieses Fest zum Zeitpunkt der Gespräche erst wenige Wochen zurücklag, ist es nicht verwunderlich, dass sich einige (sowohl Engadiner*innen als auch Personen aus der Surselva) daran erinnerten.

Des Weiteren sind die Teilnehmenden dieser Studie dezidiert der Meinung, dass die Sprachförderung Aufgabe der Politik sei, denn: «sch'ün politiker disch qualchosa, vegn tadlo tiers dapü» («wenn ein Politiker etwas sagt, wird eher zugehört») (Sidonia Tramèr, Z. 779–780). Die Politik habe mehr Möglichkeiten und eine grössere Reichweite. Deshalb sei es entscheidend, dass romanischsprachige Politiker*innen in die Regierung gewählt würden, wenn nicht sogar in den Nationalrat (vgl. Clau Moser, Z. 545–550). Dass Politiker*innen in Bezug auf Minderheitensprachen eine wichtige Rolle spielen, zeigt das Beispiel von Bundesrat Philipp Etter (selbst kein Rätoromane), der sich für die Anerkennung der vierten Landessprache einsetzte. Nach jahrelanger Debatte um die Spracherhaltung, welche von verschiedenen Exponent*innen geführt wurde, wurde am 20. Februar 1938 mit einem Abstimmungsergebnis von 91,6 % Historisches erreicht (Valär 2013, 6). In jüngerer Zeit hat Nationalrätin Silva Semadeni wesentlich dazu beigetragen, das zweisprachige Schulangebot im Kanton Graubünden zu stärken. Selbst von der Idee eines immersiven Unterrichts überzeugt, machte sie sich im Bundesrat und im Parlament stark dafür:

Zweisprachig vom Kindergarten bis zur Matura ist heute in Chur möglich. Auch in anderen Bündner Gemeinden gibt es zweisprachige Primar- und Sekundarschulen. Unser Kanton erfüllt in der Schweiz eine Pionierrolle. Nun wollen Bundesrat und Parlament zweisprachige Schulen in den Landessprachen in der ganzen Schweiz fördern. [...] Eine erfreuliche Entwicklung. Ich hoffe, dass dieser Schwung aus Bern die zweisprachigen Schulen in unserem Kanton beflügelt! (Semadeni 2015, 3).

Auch Martin Candinas, Bündner Nationalrat und Nationalratspräsident 2023, ist darum bemüht, die Schweizer Bevölkerung für die rätoromanische Sprache zu sensibilisieren. So hat er an der Bundesratswahl im Dezember 2022 die Ergebnisse der Wahlgänge jeweils auch auf Rätoromanisch verlesen. Sicher gäbe es unzählige weitere Beispiele, die zeigen, wie relevant es für die Spracherhaltung ist, dass Sprecher*innen der Sprachgemeinschaft auch in der Politik angemessen vertreten sind. Doch allein die Vertretung reiche nicht, findet Ottavio Camenisch. Er wünscht sich von den romanischsprachigen Politikern einen beherzteren Einsatz. So beschreibt er in seiner Erzählung, dass er im Grossen Rat eine Debatte verfolgt und gesehen habe, wie Vertreter aus Italienischbünden auf ihrer Sprache beharrt hätten, wie sie aufgestanden seien und auf den Tisch geklopft hätten. Seiner Meinung nach sollten die Romanischsprachigen ihre Sprache ebenfalls konsequenter sprechen und selbstbewusster auftreten (Z. 465–475).

Werden die Antworten auf die Frage verglichen, wie die jungen Erwachsenen die Dreisprachigkeit in Graubünden beurteilen, fällt auf, dass die Wahrnehmung der Sprachsituation heterogen ist, wobei Deutsch von allen Beteiligten als die dominante Sprache in Graubünden beschrieben wird. Danach unterscheiden sich die Aussagen voneinander. Während die einen finden, dass das Romanische kantonal präsenter sei

als das Italienische, sind andere der Meinung, dass Italienisch in Graubünden relevanter sei und diese Sprache stärker berücksichtigt werde als das Romanische. Vor allem Personen aus dem Oberengadin gewichten das Italienische höher. Sie berichten über mehr Kontakt mit der Sprache und davon, wie relevant sie im Alltag ist. Das Romanische hingegen werde im Vergleich selten gehört. Ausführlich beschreibt Roberto Abato (vgl. Fallbeschreibung Roberto Abato, 6.3) die Relevanz der italienischen Sprache im Oberengadin. Aus seiner Erzählung wird deutlich, welcher Stellenwert dieser Sprache in dieser Region zukommt. Die anderen Proband*innen aus dem Oberengadin (Fabrizio Bardi, Jasmin Cartiere, Simona Caspani, Angela Conti, Veronica Lenatti und Nicole Menghini) bestätigen seine Wahrnehmung: «Und slitalienisch (1) isch halt im Engadin scho eher vorhanda, au durch dArbeiter, aso ma körts, ma chunt scho früh in Kontakt» («Und das Italienische (1) ist halt im Engadin schon eher vorhanden, auch durch die Arbeiter, also man hört es, man kommt schon früh in Kontakt») (Angela Conti, Z. 422–424). Dass das Italienische im Engadin als Umgangssprache eine hohe Bedeutung hat, beschreibt auch Cathomas (2008). Sie führt dies unter anderem – wie auch die Teilnehmenden dieser Studie – auf die hohe Anzahl an Grenzgänger*innen zurück. Ausserdem sei Italienisch auf dem Bau und im Gastgewerbe die dominierende Sprache. Anlässlich der letzten Volkszählung hätten in Sils 60,5 % der Bevölkerung angegeben, im Alltag regelmässig Italienisch zu sprechen, ein fast doppelt so hoher Anteil wie derjenige, der Rätoromanisch nennt (35 %) (Cathomas 2008, 90). Anders empfinden Personen aus der Surselva die Sprachsituation. Sie nähmen das Italienische im Kanton kaum wahr und würden es sowieso kaum gebrauchen:

[...] jeu crei talian ei buca schi im_ Also jeu [...] ich glaube, Italienisch ist nicht so wi_ Also hael giu talian aber jeu hael, jeu crei, jeu hael ich hatte Italienisch, aber ich habe, ich glaube, mai stuii veramein_ A sch'ins va el Tessin aber ich musste nie wirklich_ Wenn man ins Tessin gliez ei lu schon in auter cantun. Also e_ El geht, aber das ist dann schon wieder ein cantun Grischun [...] hael mai stuii_ ch'jeu anderer Kanton. Also und_ Im Kanton savess ussa seregurdar veramein STUIU Graubünden [...] musste ich nie_ kann ich mich discuorer talian. Also nun che ti vas giu halt el nicht erinnern, dass ich wirklich Italienisch Pusch_ el Puschlav ni schia. Aber quei vas ti e sprechen MUSSTE. Also ausser du gehst halt mai (Caterina Jacober, Z. 763–768). ins Pusch_ Puschlav oder so. Aber das machst du ja nie (Caterina Jacober, Z. 763–768).

Caterina verordnet das Italienische fast gänzlich ausserhalb des Kantons Graubünden. Diese Sprache werde nur benötigt, um ins Tessin zu gehen – oder «halt el Puschlav» («halt ins Puschlav») (Z. 767). Mit ihrer Wortwahl gibt sie zu verstehen, dass sie dieses Tal selbst kaum besucht. Die Verwendung der zweiten Person Singular *ti* 'du' mit generischer Bedeutung ein wenig danach verdeutlicht ihre Vorstellung, dass Leute aus der Surselva dies generell selten tun. Das italienischsprachige Südbünden scheint in Caterinas

Augen also sowohl geografisch als auch sprachlich weit von der Surselva entfernt zu sein.

Obwohl die Sprachensituation in Graubünden von den Proband*innen unterschiedlich wahrgenommen wird, scheinen sich die Romanischsprachigen einig darüber zu sein, dass das Rätoromanische stärker gefördert werden muss als das Italienische. Immerhin sei Romanisch nicht nur im Kanton Graubünden eine Minderheitensprache, sondern in der gesamten Schweiz und deshalb stärker vom Aussterben bedroht als das Italienische. Daniel Marchand sagt konkret, dass es reiche, wenn im Tessin Italienisch gesprochen werde (Z. 459).

Trotz der dezidierten Meinung, dass die Minderheitensprachen stärker zu fördern seien, wird insgesamt anerkannt, dass der Kanton Graubünden für die Erhaltung der beiden Minderheitensprachen bereits viel Arbeit leistet. Hingegen müsse ausserhalb des Kantons deutlich mehr für die Sprachenvielfalt in der Schweiz getan werden (vgl. Veronica Lenatti, Z. 349–354, oder Nicole Menghini, Z. 323–326).

7.1.2.5 Fazit zu *«Romanisch als Minderheitensprache»*

Das hohe Sprachbewusstsein der jungen Erwachsenen fiel über das gesamte Sample hinweg auf. Den romanischsprachigen Bündner*innen scheint der besondere Status des Rätoromanischen also bewusst zu sein. Umso erstaunter zeigen sich die jungen Erwachsenen darüber, dass dies offensichtlich nicht auf alle Schweizer*innen zutrifft. Noch immer gebe es viele Menschen, die wenig Kenntnisse über das Rätoromanische haben respektive kaum wissen, dass diese Sprache tatsächlich existiert. Für die Spracherhaltung erachten die Befragten es daher als entscheidend, die gesamte Schweiz auf die Sprachensituation in Romanischbünden aufmerksam zu machen. Dazu scheinen die jungen Erwachsenen einen neuen, weniger radikalen, dafür pragmatischeren Weg zu gehen. Die emotional geführten Debatten aus den letzten Jahrzehnten können sie nur bedingt nachvollziehen. Die Schule wird als effizientestes Instrument für die Sprachförderung und -erhaltung angesehen. Die jungen Erwachsenen präsentieren konkrete Vorschläge, wie die rätoromanische Sprache über die Schule mehr Akzeptanz, Kompetenz und letztlich mehr Präsenz erreichen könne.

7.1.3 Romanisch als Herzenssprache

Wie bereits in den acht Fallbeschreibungen festgestellt wurde, wird das Rätoromanische oft als *lungatg dal cor* 'Sprache des Herzens' bezeichnet. Teilweise wird diese Bezeichnung von den Teilnehmenden explizit verwendet und sie nehmen bewusst auf diesen Sprachdiskurs Bezug (z. B. Clau Moser). Teilweise wird das Rätoromanische implizit als solche bezeichnet. Renata Coray (2008) beschreibt diesbezüglich detailliert, wie das Rätoromanische mit vielen positiven Adjektiven,

beispielsweise ‹geliebt›, ‹süss›, ‹wohlklingend› oder ‹warm›, beschrieben werde²⁹¹. Während die romanische Sprache mit hohen ideellen, geistigen und emotionalen Werten ausgestattet werde, werde die deutsche Sprache eher als ‹utilitaristisch›, ‹materialistisch› und ‹herzlos› angesehen und so als *Brotsprache* der romanischen *Herzsprache* gegenüberstehen. Thematisch stehe der Begriff der *Herzsprache* seit langem in enger Verbindung mit Heimat, Tradition und Sprache (Coray 2008, 260–262). Auch im Sample dieser Studie bringen die Befragten affektiv geprägte Einstellungen sowie positive Gefühle mit dem Rätoromanischen in Verbindung. Auf die Tradition, das Rätoromanische als Sprache des Herzens zu bezeichnen, verweist auch Riatsch (1998)²⁹², wobei er darlegt, inwiefern in der romanischen Literatur von der *Sprache des Herzens* gesprochen wird. Dabei betont Riatsch gegenüber Coray die metonymische Komponente dieses Begriffes und spricht anlehnend an den romanischen Ausdruck *lungatg dil cor* von *Sprache des Herzens* respektive der *Herzenssprache*. So werde das Rätoromanische bereits bei Camathias²⁹³ als besondere ‹Domänenbeschränkung› wahrgenommen und als ‹untauglich für den Alltag› beschrieben. Darin sieht Riatsch ein Indiz für die sakrale und die poetische Bestimmung der Sprache. Während der Muttersprache fast Göttliches zugewiesen werde, gelte das Deutsche als minderwertige *Brotsprache*, einzelne Autoren sprächen gar von der *Futtersprache* (Riatsch 1998, 67–68; 356).

In dieser Arbeit wurde der von Riatsch geprägte Begriff *Herzenssprache* grundsätzlich bevorzugt, weil er der von den meisten Interviewten verwendeten Bezeichnung *lungatg digl cor* (surselvisch) respektive *lingua da cour* (engadinisch)²⁹⁴ nahekommt. Im Folgenden wird dargelegt, inwiefern die Teilnehmenden dieser Studie das Rätoromanische in ihren Erzählungen als *Herzenssprache* darstellen. Die Strukturierung der drei Unterkapitel ‹Romanisch als Sprache der Heimat›, ‹Romanisch als kulturelles Gut› und ‹Romanisch als wohlklingende Sprache› folgen der thematischen Aufteilung von Coray, wonach die Sprache des Herzens in Verbindung mit Heimat, Tradition und Sprache steht (Coray 2008, 260).

²⁹¹ In einem Artikel über die Tradition romanischsprachiger Gedichte schreiben Coray und Riatsch (2019), wie der metalinguistische Topos der ‹geliebten Sprache› in der rätoromanischen Literatur seit 1845 aufgenommen wird. Dabei gebe es vier Momente in der Geschichte, in welchen solche Gedichte Konjunktur hatten. Zum einen war dies um das Jahr 1885 als die Società Retorumantscha gegründet wurde, zum anderen zwischen 1910 und 1920 im Zuge der Irredenta-Bewegung. Eine dritte Phase kann zwischen 1930 und 1940 ausgemacht werden, als das Rätoromanische als Nationalsprache anerkannt wurde und eine letzte Phase zeichnet sich in den 1970er Jahren ab. Seit damals könne eine erhöhte Sensibilisierung in Bezug auf die Minderheitenfrage in der Bevölkerung beobachtet werden (Coray & Riatsch 2019, 128–130).

²⁹² Mehr über die Sprache des Herzens in der rätoromanischen Literatur bei Riatsch (1998, 67–68).

²⁹³ Riatsch beruft sich auf Camathias' Gedicht *Nossa viarva* aus dem Jahr 1906. Mehr zu diesem Gedicht in Riatsch (1998, 356).

²⁹⁴ Aus dem Engadin sprachen Sandra Rizzi (Z. 266–268) und Curdin Zanetti (Z. 406) explizit von *lingua da cour*. Weiter bezeichnete Clau Moser das Romanische explizit als *lungatg digl cor* (Z. 62). Auch in Verbindung mit dem Herzen steht das Romanische bei Daniel Marchand, der sagt, er trage das Romanische im Herzen ‹il lungatg ch'jeu portel el cor› (Z. 19–20). Caterina Jacober überträgt die Metapher auf den Charakter der Romanischsprachigen indem sie sagt, die Roman*innen seien eher *da cor* ‹von Herzen› und auch *pli cordials* ‹herzlicher› als Deutschsprachige: ‹Romontschs ein pli da cor che tude_ che. [...] ni era pli cordials per part› (Z. 639–642).

7.1.3.1 Romanisch als Sprache der Heimat

Teilnehmende, welche das Rätoromanische stark mit ihrem Zuhause verbinden, zeigen in der Regel eine hohe emotionale Verbundenheit mit ihrer Heimat. Exemplarisch ist dies in der Erzählung von Armon Balestra (vgl. Fallbeschreibung Armon Balestra, 6.8) zu sehen. Er sagt: «ossa es rumauntsch () il dachasa aifach» («jetzt ist Romanisch das Zuhause einfach») (Z. 438). Früher habe er auch in der Schule sowie mit seinem Freundeskreis meist Romanisch gesprochen, weshalb er damals noch mehr mit dieser Sprache verbunden hatte. Heute reduziere sich die Verbindung hauptsächlich auf das Zuhause, womit er wahrscheinlich nicht nur seine Familie, sondern das Münstertal meint, was deutlich an seinem Sprachenportrait zu erkennen ist. Seine Silhouette stattet er mit Hut, Hemd und Hose in den Farben des Münstertals aus. Der blaue Himmel und das viele Grün sei so schön wie Gold (Z. 107–108). Mit ähnlich starken Gefühlen in Bezug auf ihre Heimat äussert sich Franca Battaglia (vgl. Fallbeschreibung Franca Battaglia, 6.6). Sie sagt, Romanisch sei für sie «en sentimaint da tgesa» / («ein Gefühl von Zuhause») (Z. 29–30). Dass Franca damit ebenfalls nicht nur ihr Elternhaus, sondern die gesamte Region meint, wird später in ihrer Erzählung deutlich: «gl'è aifach, ea, gl'è chise, gl'è a tgesa, gl'è igl lungatg da mamma_ / (lachend) also da bab/. Ea_ gl'è propi bel» / («es ist einfach, ja, es ist oben, es ist zuhause, es ist die Muttersprache_ / (lachend) also vom Vater/. Ja_ es ist wirklich schön») (Z. 390–391). Franca verbindet die romanische Sprache mit ihrer Herkunftsregion, die sie mit *chise* 'dort oben'²⁹⁵ beschreibt.

Dass die eigene Sprachigkeit an einen sozialen, aber auch an einen geografischen Raum gebunden wird, zeigen auch Studien aus der aktuellen Mehrsprachigkeitsforschung. So beschreiben Horner & Weber (2018, 119), dass das individuelle Sprachenrepertoire nie für sich alleine steht, sondern immer mit sozialen und geografischen Räumen verbunden ist. Dass die rätoromanische Sprache emotional mit der eigenen Heimat verbunden wird, verdeutlicht ausserdem ein Blick in das romanischsprachige Liedgut. Decurtins (2019) beschreibt, dass sich die romanischsprachige Chorbewegung im 19. Jahrhundert bekannter Mythen und Legenden über die *patria* 'Heimat' und *libertad* 'Freiheit' bediente. Der patriotische Gesang förderte das Heimatbewusstsein der Bündner*innen (Decurtins 2019, 109). Laut der Autorin prägten insbesondere die sogenannten *Randulins*²⁹⁶ das Bild der Heimat als idyllisches Paradies mit einer intakten Natur. Sie hätten durch ihre Sehnsucht nach der fernen Heimat und die daraus entstandenen Texte und Lieder die kollektive Identität der Engadiner Roman*innen verstärkt. Zur gleichen Zeit wurden Kinder aus der Surselva regelmässig zu einer temporären Kinderarbeit ins Schwabenland geschickt. Erlebnisse in diesem Zusammenhang fanden ebenfalls Niederschlag in der rätoromanischen Literatur und

²⁹⁵ Mehr dazu, wie Laienlinguist*innen geografische Regionen Graubündens durch Ortsadverbien wie «dort oben», «dort unten» oder «dort hinten» beschreiben, zeigt Adam (2022) in ihrer Dissertation. Vgl. dazu auch Fussnote Nr. 189.

²⁹⁶ *Randulins* waren Auswanderer, die im Ausland ihr Einkommen fanden und regelmässig wie 'Schwalben' *randulinas* in die Engadiner Heimat zurückkehrten (vgl. LIR, aufgerufen am 03.07.2023).

trugen zu einem wachsenden ‹Heimatkult› bei (Decurtins 2019, 119). Die Erzählung von Armon Balestra – insbesondere seine Emotionalität gegenüber seiner Heimat und Sprache – erinnert an die Berichte der damaligen Randulins. Die ‹verlorene› Heimat und Sprache als viel und gerne besungene Themen scheinen die Herzen der Roman*innen nach wie vor zu berühren, wie Franca Battaglia erzählt:

<p>Aber ia tedl er gugent Mattiu Defuns tgi äh canta rumantsch. Ea, ansasez rumantschas canzungs catta u: belas. Schizont [sic cunzont] er dad el, cuncheigl tgi el canta da_ dalla patria e da noua tg'igl sies cor batta e nous ischan adegna en pêr collegas ansemen e pansagn: "O: chegl vo gist aint igl cor" (Z. 400–403).</p>	<p>Aber ich höre auch gerne Mattiu Defuns, der romanisch singt. Ja, eigentlich finde ich romanische Lieder se:hr schön. Sogar [sic vor allem] auch von ihm, weil er singt von_ von der Heimat und von dem, wo sein Herz schlägt und wir sind immer ein paar Kolleginnen zusammen und denken: "Oh: das geht direkt ins Herz" (Z. 400–403).</p>
--	--

Der junge Liedermacher Mattiu Defuns²⁹⁷ wird auch von anderen Befragten aus dem Sample gehört. Er scheint mit seiner Musik und insbesondere mit seinen Themen den Puls der Jugend zu treffen.

Die Besinnung auf die Heimat und die romanische Sprache erfährt eine Intensivierung, sobald die Jugendlichen aufgrund einer weiterführenden Ausbildung ihre Region verlassen. Der häufig erzwungene Sprachraumwechsel ins deutschsprachige Chur oder über die Kantonsgrenzen hinweg schafft eine räumliche Distanz. Dadurch beginnen die jungen Erwachsenen, ihr Zuhause und die dort gesprochene Sprache und Natur zu vermissen. Diese Sehnsucht ist sowohl in Francas als auch in Armons Erzählung spürbar:

<p>[...] Ed er sch'ins è eneda an vacanzas oder betg gist cò d'anturn ed ins sainta rumantsch, alloura ègl scu en sentimaint dad esser a tgesa. Ensatge bel da santeir. Ea (Franca Battaglia, Z. 32–34).</p>	<p>[...] Und auch wenn man mal im Urlaub ist oder nicht gerade hier in der Umgebung und man Romanisch hört, dann ist das wie ein Gefühl, zuhause zu sein. Etwas Schönes zu fühlen. Ja (Franca Battaglia, Z. 32–34).</p>
--	---

<p>[...] la bella natüra e sowieso ossa il (2) cun tot es fich fich bel que es alura sco a:r, il tschêl blau quai e lura schon ailch (2) cha jau colliesch ossa fich cul rumauntsch er. Apaina cha tavel rumauntsch esa ma chatti da chà er e quai es_ m'allegri alura mincha jà dad ir a chà quai es alura (1) craj pel mumaint forsa ch'jau colliesch il pü bler cul rumauntsch (Armon Balestra, Z. 106–111).</p>	<p>[...] die schöne Natur und sowieso jetzt der (2) mit allem ist es sehr schön, das ist dann schon wie Gold, der blaue Himmel das ist dann schon etwas (2), das ich jetzt sehr stark mit dem Romanischen verbinde. Sobald ich Romanisch spreche, gell, fühle ich mich wie zu Hause auch, und das ist_ ich freue mich dann jedes Mal nach Hause zu gehen, das ist dann (1) ich glaube, dass ich dies im Moment vielleicht am</p>
---	--

²⁹⁷ Mattiu Defuns ist in der Surselva aufgewachsen. Seine romanischsprachigen Liedtexte sind bunt und kommen aus tiefster Seele. In mehreren seiner Songs – zum Beispiel in *Vallada* – singt er über die Wurzeln in seiner Heimat, seinem Tal.

meisten mit dem Romanischen verbinde
(Armon Balestra, Z. 106–111).

Gerade im Ausschnitt von Franca wird deutlich, dass die räumliche Distanz dazu führt, dass wehmütige Gefühle aufkommen. Etwas später in ihrer Erzählung wird sie expliziter, indem sie sagt, dass das Romanische ‘ihr fehlte’ *mantgeva a me* (Z. 268). Eine solche Sehnsucht scheint die eigene Wahrnehmung zu verändern, was wohl zu einer idealisierten Perspektive führt. Von einer besonderen Glorifizierungshaltung der Romanischsprachigen in Bezug auf ihre Sprache spricht auch Coray (2008). Sie führt den emotionalen, pathetischen und glorifizierenden Diskurs auf die Existenz eines sprachlichen Minderwertigkeitsgefühls zurück, das vor allem aufgrund eines niedrigen Prestiges der Sprache sowie schlechter sprachlicher Kompetenzen entstehe (Coray 2008, 376).

Die jungen Erwachsenen stellen ihre Heimat und die damit verbundene rätoromanische Sprache also insbesondere dann als ‘idyllisch’ und ‘schön’ dar, wenn sie selbst bereits nicht mehr dort wohnhaft sind. Ihre Sehnsucht nach der Sprache, der Natur und dem Zuhause an sich wird anhand ihrer Erzählungen sowie in einzelnen Sprachenportraits deutlich. So stellt neben Armon Balestra auch Sidonia Tramèr ihre Heimat in Form ihres Elternhauses – eines typischen Engadinerhauses – dar. In ihrer Erzählung macht sie deutlich, dass sie sich mit ihrem Herkunftsort Dorf-ZZ identifiziert und sich als Engadinerin wahrnimmt. Zu Frankreich, wo ihr Vater herkommt, fehle ihr die Bindung «la colliaziun mauncha», Z. 771).

7.1.3.2 Romanisch als kulturelles Gut

Wie oben gesehen wurde, wird die rätoromanische Sprache häufig mit der eigenen Herkunftsregion verbunden, was ausser in den Erzählungen auch in einzelnen Sprachenportraits des Samples ersichtlich wird. Nebst dem Territorialen und der Natur wird die Sprache mit der örtlich praktizierten Kultur²⁹⁸ in Verbindung gebracht – und auch dies wird auf einzelnen Sprachenportraits ersichtlich – so bei Ottavio Camenisch (vgl. Fallbeschreibung Ottavio Camenisch, 6.1), der das Rätoromanische als kurzes Hirtenhemd darstellt. Mit einem solchen ‘Hemd’ (*camischa*) sei sein Grossvater spazieren gegangen (Z. 9–10). Das Hemd impliziert die landwirtschaftlich geprägte Gesellschaft in den romanischsprachigen Tälern. Die anderen für ihn relevanten Sprachen stellt Ottavio ebenfalls anhand von Kleidungsstücken dar, welche eine kulturelle Verbindung mit der jeweiligen Sprache zeigen. So steht bei ihm die Maske

²⁹⁸ Zum Begriff *Kultur* in Zusammenhang mit Sprache schreibt Hu (2019), wie untrennbar Sprache und Kultur seien. Sie definiert Kultur wie folgt: «strukturierende, expressiv-ästhetische und deutende Praxis von Personen [...], als deren Vermögen, der Welt Bedeutung zu verleihen, Identitäten zu schaffen, aber auch Machtinteressen durchzusetzen» (Hu 2019, 21). Die Sprache – und darunter gehöre auch die Körpersprache, die Musik und die Stimme – sei eines der wichtigen Medien, über welche kulturelle Praxis statfinde.

der Basler-Fasnacht für das Schweizerdeutsche, das er von seiner Mutter lernte, und der Schottenrock für das gelernte Englisch. Auch in Armon Balestras Portrait kann eine Verbindung zur Kultur gesehen werden, denn seine Figur stellt einen Jäger dar. In seiner Erzählung sagt er entsprechend, dass er das Jagen²⁹⁹, «quel ir a chatscha», mit seiner Heimat verbinde und es für ihn deshalb auch für das Romanische stehe (Z. 115–116).

Das Rätoromanische wird auch in den Erzählungen als kulturelles Gut dargestellt. Simona Caspani (vgl. Fallbeschreibung Simona Caspani, 6.5) erzählt beispielsweise, dass sie durch fremde Sprachen auch fremde Kulturen kennen lerne (Z. 99). Ähnlich äussern sich Jasmin Cartiere (Z. 46–49) und Stefanie Collenberg (Z. 21–22). Dass Simona die Sprache stark mit Kultur verbindet, wird gegen den Schluss ihrer Erzählung deutlich, als sie sagt, dass sie es toll fände, mehrere Sprachen zu sprechen, denn eine Sprache sei nie nur eine Sprache, sondern immer auch Kultur, *cultüra*³⁰⁰ (Z. 387–389). Deshalb wünsche sie sich, dass dieser Aspekt der Mehrsprachigkeit von der Gesellschaft mehr gewürdigt werde: «que nun es be üna lingua, ma que sun sentimaints, que sun_ que es üna istorgia, que es cultüra, uschè. Hai. Cha's vezza ün pô quello eir» («das ist nicht nur eine Sprache, das sind Gefühle, das sind_ das ist eine Geschichte, das ist Kultur, so. Ja. Dass man auch dies etwas sieht») (Z. 449–451). Roberto Abato (vgl. Fallbeschreibung Roberto Abato, 6.3) spricht in seiner Erzählung an verschiedenen Stellen von der «portugiesischen Kultur», der «Schweizer Kultur», der «italienischen Kultur» (z. B. Z. 181, Z. 196, Z. 474). Nicole Menghini (vgl. Fallbeschreibung Nicole Menghini, 6.4) antwortet auf die Frage, ob es ihr wichtig sei, dass die Politik sich für die Mehrsprachigkeit im Kanton einsetze, dass dies auf jeden Fall so sei, da ja nicht nur die romanische Sprache verloren gehe, sondern auch eine Kultur (Z. 341–342). Dieser Meinung sind auch Stefanie Collenberg (vgl. Z. 284–287) und Clau Moser (Z. 582–585).

Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass die Jugend in Romanischbünden das Rätoromanische als kulturelles Gut versteht und dieses mit ihrer Sprache, aber auch mit ihrer Identität verbindet. Wie Hu (2019) sehen auch die jungen Erwachsenen die drei Konzepte Sprache, Kultur und Identität als untrennbare Trias, in welcher sich Interdependenzen herauskristallisieren, die sich gegenseitig bedingen und hervorbringen (Hu 2019, 23). Diese Wahrnehmung scheint nicht neu zu sein, so

²⁹⁹ Die Jagd gilt im Engadin und dem Müstertal seit dem 16. Jhd. als fester Bestandteil der einheimischen Kultur. Jährlich nehmen in Graubünden ca. 7000 Jäger*innen an verschiedenen Jagden teil. Sie sorgen für eine gleichmässige Bestandsregulierung. Im Jahre 1877 wurde die Patentjagd eingeführt (vgl. Amt für Jagd und Fischerei Graubünden, aufgerufen am 02.06.2022).

³⁰⁰ Die Verwendung des *ü* im romanischen Wort *cultura* 'Kultur' weist auf den Puschlaver Dialekt von Simona hin.

konnten auch Coray & Strebel (2011, 258) ähnliche Einstellungsäusserungen registrieren³⁰¹.

7.1.3.3 *Romanisch als wohlklingende Sprache*

Ein möglicher Ausdruck dessen, dass eine Sprache einem «am Herzen» liegt, ist die subjektive Bewertung der Sprache mit Adjektiven wie «schön», «wohlklingend» oder «melodiös». Die Einstellung, dass die romanische Sprache «schön» ist, äussert im Sample der vorliegenden Studie Clau Moser explizit:

[...] ea dovr el [rumàntsch] pigl mumaint betga [...] ich brauche es [Romanisch] im Moment
mengia savens, cun igl bab cun otras persunas nicht allzu oft. Mit dem Vater und anderen
(1) e tutegna igl lungatg ca tgat ple bi e ear ple Personen (1), und trotzdem ist es die Sprache,
interessant ansasez cun tut quels idioms e tut die ich am schönsten und auch am
quellas variantas ad plets spezial (Clau interessantesten finde. Mit all den Idiomen
Moser, Z. 64–67). und all den Varianten und speziellen Wörtern
(Clau Moser, Z. 64–67).

Clau findet das Rätoromanische «schön», weil es verschiedene Idiome und Varietäten gibt. Ähnlich empfindet auch Ottavio Camenisch, denn er ist der Meinung, andere Varietäten hätten teilweise «pli bels plads per cert uorden» («schönere Wörter für gewisse Dinge») (Z. 113–114) als sein eigenes Idiom. Als Beispiel nennt er das engadinische *palc* 'Bühne' (Z. 115), welches er im Vergleich zu *tribuna* im Surselvischen *bia pli bi* 'sehr viel schöner' findet. Auch Veronica Lenatti äussert sich diesbezüglich und stellt fest, dass sie das Idiom Puter *pü bel* 'schöner' findet als das unterengadinische Vallader, welches sie zuhause mit ihren Eltern spricht (Z. 396–400). Dass diese drei jungen Erwachsenen nicht ihr eigenes Idiom als das schönste bezeichnen, scheint ein starkes affektives Zeichen zu sein, denn Decurtins (1973) hält noch fest, dass jeder Romane der Überzeugung sei, sein eigenes Idiom sei das schönste, reichste und sonorste (Decurtins, 1987, S. 15 zit. nach Coray 2008, 268).

Während Veronica innerhalb der rätoromanischen Idiome zu erörtern versucht, welche Varietät sie für die schönere hält, macht Jasmin Cartiere dies für verschiedene romanische Sprachen, die sie spricht. Ihr gefalle – von der Melodie her – das Spanische am besten. Das sei fast noch schöner als ihre Muttersprache, das Portugiesische. Während sie spricht, kommt ihr aber das Französische in den Sinn, welches sie noch schöner findet – das Italienische findet sie auch schön und am Schluss resümiert sie:

³⁰¹ Bei der Typenbildung der sprachlichen Identifikation stellten Coray und Strebel (2011) fest, dass die «Verwurzelten» die romanische Sprache als besonders relevantes Moment der eigenen Identifikation sehen. Sie konzipieren die Sprache nicht nur als Sprache, sondern sehen diese auch als Ausdruck ihrer eigenen Kultur. Als Prototyp der Verwurzelten wurde Alfred portraitiert (Coray & Strebel 2011, 180–205). Er äusserte in Bezug auf Kultur ähnliche Einstellungen, wie die jungen Erwachsenen aus dem vorliegenden Sample. Ausserdem gehen die Befragten aus dem Sample von Coray & Strebel ebenfalls davon aus, dass die gemeinsame Sprache eine gemeinsame Kultur und Geschichte impliziere (Coray 2011, 265). Und ähnlich wie im vorliegenden Sample findet sich die Befürchtung, dass durch den Sprachverlust auch ein Stück Kultur verloren ginge (Coray 2011, 270).

«es greiv da dir chenüna [lingua chi'd] es pü bel» («schwierig zu sagen, welche [Sprache] die schönste ist») (Z. 444–445). Vorerst hat sie kaum über das Rätoromanische gesprochen – erst abschliessend ordnet sie die romanische Sprache in ihre Bewertung ein, wobei sie nicht mehr von *bel* 'schön' spricht, sondern das Adjektiv *speciel* 'speziell' verwendet. Romanisch sei die speziellste Sprache (Z. 446), wobei sie dies durchaus im positiven Sinne meint.

Nebst den generellen Aussagen darüber, dass die rätoromanische Sprache «schön» ist, verbinden einzelne den angenehmen Klang der Sprache mit Musik. Die grosse Mehrheit der Befragten äussert sich positiv gegenüber der romanischsprachigen Musik. So sagt Franca: «ansasez rumantschas canzungs catta u: belas» («eigentlich finde ich romanische se:hr schön») (Z. 401). Sonja Sonder ist ähnlicher Meinung: «Also ia cat la musica rumantscha è fitg bela» («Also ich finde romanische Musik sehr schön») (Z. 461). Dass Armon Balestra diese Meinung teilt und Emotionen mit der romanischen Musik in Verbindung bringt, wurde bereits beschrieben (vgl. Kapitel 7.1.3.2 sowie Fallbeschreibung Armon Balestra, 6.8). Diesbezüglich sind auch die Aussagen zweier Befragten aufschlussreich, welche selbst Musik produzieren. So ist Benedict Idric³⁰² der Meinung, die rätoromanische Sprache sei «vom Klang her» seiner Muttersprache, dem Albanischen, zwar ähnlich, für das Rappen bevorzuge er aber das Albanische, das Deutsche oder sogar das Englische, denn mit diesen Sprachen erreiche er ein grösseres Publikum (Z. 192–200). Etwas später ergänzt er, dass er der Meinung ist, die romanische Sprache eigne sich nicht für die Musik:

[...] au villicht ussert am klina Publikum so, i [...] auch vielleicht ausser dem kleinen finds au dMu:sik als Musik findi irgendswia nid Publikum so, ich finde auch die Musik als so a ideali Sproch, also vor allem jetzt wennd Musik finde ich irgendwie nicht so eine ideale Rapp HippHopp gosch, in dära Richtig, passt Sprache, also vor allem jetzt, wenn du Rap dia Sproch nid. [mhm] (Benedict Idric, Z. 717– HipHop gehst, in diese Richtung, passt diese Sprache nicht. [mhm] (Benedict Idric, Z. 717– 719).

Anderer Meinung ist Caterina Jacober³⁰³, ebenfalls aus der Surselva. Sie selbst ist im Musikbusiness tätig und lebt mittlerweile davon. Anders als Benedict singt Caterina häufig auf Romanisch, jedoch auch auf Englisch oder Deutsch. Sie sieht es als *grond cletg* 'grosses Glück' (Z. 139), dass sie die romanische Sprache in ihrer Musik verwenden kann. Für das Komponieren verwende sie aber auch andere Sprachen, da

³⁰² Benedict Idric ist als Einzelkind in einem kleinen Dorf in der Surselva aufgewachsen. Seine Eltern kommen beide aus dem Kosovo. Bis zum Eintritt in den Kindergarten spricht er ausschliesslich Albanisch, dann lernt er Romanisch und später auch Deutsch. Im Laufe seiner Jugend schreibt Benedict gerne Songs, die er gemeinsam mit seinem Cousin aus Kreuzlingen rappt. Zum Zeitpunkt des Interviews postet Benedict seine Songs regelmässig auf einem YouTube Kanal.

³⁰³ Caterina Jacober ist in der Surselva aufgewachsen. In der Familie spricht sie vorwiegend Romanisch, mit ihren Grosseltern auch Schweizerdeutsch. Bereits als Kind macht sie viel Musik und nimmt regelmässig Instrumental- und Gesangsunterricht in Dorf-GN, wodurch sie mit dem Deutschen konfrontiert wurde. Zum Zeitpunkt des Interviews absolviert Caterina einen Vorkurs zur Jazzschule in Winterthur.

gebe es für sie *buca barrieras* 'keine Barrieren' (Z. 140). Sie ist der Meinung, dass das Romanische sich für das Singen eigne, denn «far musica per romontsch quei_ quei ei aschi in bi lungatg musical» («musizieren auf Romanisch das_ das ist so eine musikalische Sprache») (Z. 563–564). Sie habe bereits – sowohl im In- als auch im Ausland – mehrfach die Erfahrung gemacht, dass Leute, welche kein Romanisch verstehen, ihre Musik trotzdem gerne hören und Freude am Klang hätten, obwohl sie nicht alles *exact* verstehen (Z. 567–571). Ähnlich wie Caterina macht es der Musiker Gino Clavuot aus dem Unterengadin. Er textet in verschiedenen Sprachen und bringt unter dem Namen SNOOK moderne Lieder aus Romanischbünden heraus. Dabei gehört die Integration verschiedener Sprachen und Kulturen zu seinen künstlerischen Zielen (Decurtins 2019, 466–470). Dass die rätoromanische Sprache häufig als «schön», «weich» oder «sonor» beschrieben und besungen wird, zeigt auch Coray (2008). Der romanischen Sprache würden – insbesondere in Sprachgedichten – ausserordentlich häufig ästhetische und musikalische Qualitäten zugeschrieben. Die grosse Zuneigung gegenüber der Sprache äusserte sich anfangs vor allem im Engadinischen³⁰⁴, wo die Sprache bereits zwischen 1860 und 1888 einen massiven Rückgang erfuhr, später aber auch in der Surselva. Doch nicht nur früher, sondern auch aktuell würden sich die Roman*innen für ihre Gedichte an den Reimen «cor» und «sonor» oder «fin» und «alpin» bedienen (Coray 2008, 265–266)³⁰⁵.

Konträr zu diesen positiv behafteten Einstellungen in Bezug auf die romanische Sprache scheint die negativ geprägte Äusserung von Proband*innen aus dem Oberengadin zu stehen, wonach das Romanische «nicht so cool» sei. Sowohl Simona Caspani als auch Fabrizio Bardi erzählen, dass sie mit dem Übergang auf die Oberstufe mit ihren Freund*innen nicht mehr oft Romanisch gesprochen hätten und dass diese Sprache («irgendwie nicht mehr so cool war») (Simona Caspani, Z. 169). Auch in der Rekonstruktion der Erzählung von Roberto Abato (vgl. Fallbeschreibung Roberto Abato, 6.3) zeigt sich, dass er in seiner frühen Jugend wenig Wert auf das Romanische gelegt hat. Die romanische Sprache scheint unter den Jugendlichen im Oberengadin also nicht unbedingt als «schön» und «lieblich» zu gelten, was möglicherweise auf den mondänen Tourismus mit den Weltsprachen Englisch, Russisch und Chinesisch zurückzuführen ist. Häufig stehen diese modernen Sprachen – und damit verbunden die Kultur und der Lebensstil – der kleinen, oft krampfhaft gelernten und erhaltenen Sprache Rätoromanisch gegenüber. Daher erstaunt die Äusserung der Jungen nicht, dass sie diese Sprache «nicht so cool» finden.

³⁰⁴ Als prototypisches Lied aus dem Engadin, welches die «schöne» Muttersprache besingt, nennt Coray das Lied *Alla lingua materna* von G. Barblan (Coray 2008, 265).

³⁰⁵ Auch Riatsch (1998) zeigt anhand von ausgewählten Sprachgedichten, wie die romanische Sprache als *fin* 'fein' (bei Lansel 1935) oder als *sonor* (bei Mathis 1887) dargestellt wurde (Riatsch 1998, 69–71). Mehr zur «klingenden Alpensprache mit lieblichem Ton» bei Decurtins (2019, 238).

7.1.4 Fazit zu den Spracheinstellungsäusserungen

Die Kontrastierung der Sprachbiografien hinsichtlich der geäusserten Spracheinstellungen in Bezug auf das Rätoromanische ergab ein heterogenes und vielschichtiges Bild. Die jungen Erwachsenen aus Romanischbünden sehen das Rätoromanische aus unterschiedlichen Perspektiven und schreiben dieser Sprache vielerlei Bedeutungen zu. Dominant wird die Einstellung geäussert, dass diese Sprache im Kontakt mit anderen Sprachen als Brückensprache hilfreich sei. Insbesondere beim Italienischlernen, aber auch auf Reisen biete der rätoromanische Wortschatz eine Basis, um Menschen anderer Sprachgruppen zu verstehen. Dadurch könne man Leuten anderer Sprachen und Kulturen schneller nahekomen, was ausser auf persönlicher Ebene auch im beruflichen Umfeld geschätzt wird. Die jungen Erwachsenen sind sich darüber einig, dass das Rätoromanische in Graubünden zur sprachlichen und kulturellen Vielfalt beiträgt, weshalb sie es als schützens- und erhaltenswert erachten. Die Sprachförderung wird von den meisten Befragten als Aufgabe der obligatorischen Schule gesehen. So sei es entscheidend, dass die Schüler*innen durch die Schule weiterhin eine möglichst hohe Romanischkompetenz erlangen. Ein Teil der Interviewten bedauert, dass sie nach der Schulzeit kaum noch Gelegenheit hatten, Romanisch zu sprechen, was zu einem gefühlten Kompetenzverlust – und in manchen Fällen zu identitären Konflikten – führte.

Ebenfalls dominant erwiesen sich affektiv behaftete Spracheinstellungsäusserungen in Bezug auf das Rätoromanische. Diese Sprache wird von vielen Befragten als Herzenssprache bezeichnet. Die jungen Erwachsenen finden die Sprache «schön», «speziell», «einzigartig», «wohlklingend» und «vielfältig». Insgesamt drücken sie eine emotionale Verbindung zu Sprache und Kultur, teilweise auch zum Sprachgebiet aus. Diese emotionale Verbindung geht in manchen Fällen mit einem hohen Commitment gegenüber der Sprache einher. Die innere Verpflichtung dieser Sprache gegenüber sowie der präsente Sprachdiskurs scheinen die Einstellungen zu dieser Sprache zu prägen. So werden bereits langjährige Mythen und Diskurse hinsichtlich der rätoromanischen Sprache auch in diesem Sample sichtbar. Trotzdem scheinen die Einstellungen der jungen Erwachsenen im Vergleich zu früher in vielerlei Hinsicht moderner zu sein. So vertreten sie grundsätzlich einen moderateren Ton im Diskurs um den Spracherhalt und zeigen sich generell aufgeschlossen gegenüber anderen Idiomen.

7.2 Institutionelle Übergänge

Aus den sprachbiografischen Erzählungen wurde deutlich, dass die jungen Erwachsenen bestimmte Momente im Leben für ihr individuelles Spracherleben als bedeutsam wahrnehmen. Häufig werden solche Momente mit dem schulischen Alltag respektive mit institutionell bedingten Übergängen in Verbindung gebracht. Erzählpassagen zu solchen Schlüsselmomenten sind in der Regel detailliert und emotional. Der Sprachgebrauch der Jugendlichen sowie ihre Einstellungen zum Rätoromanischen scheinen sich an solchen Übergängen und den damit verbundenen institutionellen Rahmenbedingungen zu verändern. Insbesondere im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage, bei welcher in Erfahrung gebracht werden soll, welche Bedeutung die Erzählenden dem Rätoromanischen zuschreiben, scheint die vergleichende Analyse solcher neuralgischen Momente zielführend.

Nachdem in den acht Fallbeschreibungen im Rahmen der narrativen (Sprach-)Identität auch die individuellen Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische im Laufe des Lebens sichtbar wurden, konnten daraus zunächst individuelle Verläufe hergeleitet werden. Diese wurden anschliessend miteinander verglichen. Aus diesem Vergleich resultierten vier Verlaufsmuster der individuellen Bedeutungszuschreibungen hinsichtlich des Rätoromanischen. Im folgenden Kapitel werden diese Verlaufsmuster anhand je eines exemplarischen Falls beschrieben und im Kontext des Gesamtsamples diskutiert. Anschliessend wird beleuchtet, über welche Erlebnisse sich die Befragten in Bezug auf die bildungsinstitutionellen Übergänge äussern.

7.2.1 Individuelle Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische: Vier Verlaufsmuster

Der Verlauf der individuellen Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische liess sich nicht anhand fallübergreifender fester Kriterien rekonstruieren. Methodisch wurde deshalb ähnlich wie bis anhin nach dem Prinzip der ‹Sichtbarmachung von Erzählketten› der biografischen Methode gearbeitet (Lamnek & Krell 2016, 663). Dabei wurden nebst den expliziten Aussagen implizite hinzugezogen, welche für die Bedeutung, die einer Sprache zugeschrieben wird, als relevant erachtet wurden. Zum einen gehören dazu Äusserungen zum Sprachgebrauch, da davon ausgegangen wird, dass die Relevanz einer Sprache unter anderem daran festgemacht wird, mit wem diese Sprache in welcher Region und unter welchen Umständen verwendet wird (Thim-Mabrey 2003, 2); (Scharioth 2015, 13). Zum anderen wurde auf Aussagen geachtet, welche die Sprachwahl der befragten Person in sozialen Beziehungen offenlegen. Die Bedeutung einer Sprache wird als höher erachtet, wenn sie in sozialen Kontakten häufig oder sogar ‹automatisch› als Kommunikationsmittel gewählt wird. Weiter wurden Segmente, in welchen über spezifische sprachbezogene

Erlebnisse und damit in Verbindung gebrachte Emotionen erzählt wird, als relevant für die Bedeutung einer Sprache erachtet. Dabei wird davon ausgegangen, dass einer Sprache eine umso höhere Relevanz zugeschrieben wird, je mehr positive Erlebnisse mit ihr in Verbindung gebracht werden können. Im Sinne einer qualitativen Rekonstruktion ging es aber nicht um die Anzahl erzählter Erlebnisse, sondern um die subjektive Bewertung dieser Momente.

Durch die Kontrastierung der Sprachbiografien bezüglich der Bedeutungszuschreibungen, die das Rätoromanische erfährt, konnten vier Verlaufsmuster identifiziert werden, welche im Folgenden in Form von Linien dargestellt werden. Die Darstellungsform in Form einer von Hand gezeichneten Linie soll verdeutlichen, dass die Bedeutung nicht exakt bestimmbar ist und wohl laufend eine gewisse Schwankung erfährt. Die Linie wird aufgrund zweier Dimensionen verstanden: horizontal wird der Zeitverlauf vom Anfang des Lebens einer Person (links) bis zum Erzählzeitpunkt (rechts) impliziert, die vertikale Achse zeigt die Intensität der dem Rätoromanischen zugeschriebenen Bedeutung.

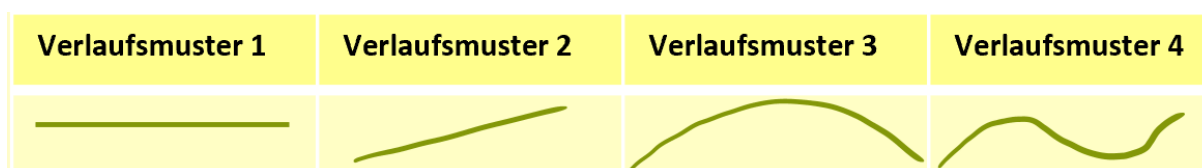


Abbildung 7: Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische: vier Verlaufsmuster

Die vier dargestellten Verlaufsmuster unterscheiden sich bezüglich der Bedeutungsstärke, welche die rätoromanische Sprache im Verlauf des Lebens für die jeweilige Proband*in darstellt.

Verlaufsmuster 1 zeichnet sich durch eine hohe und konstante Bedeutungsline aus. Personen, auf welche dieses Muster zutrifft, schreiben in ihren Erzählungen dem Rätoromanischen über ihr gesamtes Leben hinweg eine konstant hohe Bedeutung zu. Ihre sozialen Kontakte pflegen sie vorwiegend auf Romanisch und wählen, wann immer möglich, Romanisch als Kommunikationssprache. Ausserdem erzählen diese Personen in Zusammenhang mit der rätoromanischen Sprache mehrheitlich von Erlebnissen, die sie in ihrer sprachlichen Identität als Romanischsprachige positiv geprägt haben. Ihre geäusserten Einstellungen gegenüber dem Romanischen sind in der Regel von einer affektiven Komponente geprägt, die ihre emotionale Verbundenheit zur Sprache – meist auch zur Sprachregion – zum Ausdruck bringen. Bildungsinstitutionelle Bedingungen oder Veränderungen im nahen sozialen Umfeld scheinen kaum Auswirkungen auf die Bedeutungszuschreibungen dieser Gruppe zu haben.

Verlaufsmuster 2 zeigt, dass die Bedeutung des Rätoromanischen in den ersten Lebensjahren als gering wahrgenommen wird, was meist darauf zurückgeführt wird, dass die Familiensprache nicht (ausschliesslich) Romanisch war. Aufgrund der wenigen romanischsprachigen Kontakte wurde diese Sprache in der frühen Kindheit kaum genutzt. Im Laufe des Lebens zeigen die Befragten dieser Gruppe eine kontinuierliche Steigerung ihrer Identifikation mit der romanischen Sprache. Häufig aufgrund von einer Veränderung der bildungsinstitutionellen Rahmenbedingungen scheint das Romanische für sie je länger desto wichtiger zu werden. Ihr sprachliches Umfeld entwickelt sich im Laufe der Zeit so, dass sie mit mehr Personen Romanisch sprechen. Auch ihre emotionalen und kognitiven Einstellungen in Bezug auf diese Sprache werden aufgrund positiv erlebter Ereignisse stärker. Durch zunehmende romanischsprachige Kontakte steigert sich wiederum die Sprachkompetenz der Jugendlichen. Dies führt dazu, dass die Proband*innen dieser Gruppe Romanisch vermehrt und lieber als Kommunikationssprache wählen und sich auch emotional mehr mit dieser Sprache verbunden fühlen. Zum Interviewzeitpunkt konstruieren sie sich in ihren Erzählungen häufig als Roman*innen.

Verlaufsmuster 3 zeigt zu Beginn eine dem Verlaufsmuster 2 entsprechende Entwicklung: in Bezug auf die ersten Lebensjahre wird dem Rätoromanischen eine geringe Bedeutung zugeschrieben, wonach sich eine stetig steigende Relevanz beobachten lässt. Im Gegensatz zum Verlaufsmuster 2 fällt diese allerdings im dritten Muster plötzlich deutlich ab. Häufig steht dieser Bedeutungsabfall in direktem Zusammenhang mit dem bildungsinstitutionellen Übergang von der Primar- auf die Oberstufe. Denn durch diesen Wechsel, der häufig mit einem schulischen Ortswechsel verbunden ist, ändert sich nicht nur die Unterrichtssprache – von vorwiegend Romanisch zu hauptsächlich Deutsch –, sondern auch das soziale und das sprachliche Umfeld, wenn Schüler*innen aus deutschsprachigen Gemeinden hinzukommen oder am neuen Schulstandort vorwiegend Deutsch gesprochen wird. Diese Veränderungen führen ausser zu einer neuen Sprachsituation unter den Jugendlichen auch zu veränderten Einstellungen in Bezug auf die romanische Sprache. Sie nehmen wahr, dass der Nutzen dieser Sprache sowohl für eine weiterführende akademische Laufbahn als auch für eine Berufslehre gering ist – insbesondere, wenn sie dafür einen Sprachraumwechsel vollziehen müssen. Nebst der geringen Anwendbarkeit und der verminderten Nutzbarkeit der Sprache in sozialen Kontakten thematisieren die Proband*innen häufig einen Sprachkompetenzverlust. Personen dieser Gruppe zeigen in diesem Zusammenhang einen starken Rückgang der emotionalen Bindung ans Romanische, was die Identifikation mit der Sprache hemmt, sodass die dem Romanischen zugeschriebene Bedeutung zum Interviewzeitpunkt wieder – wie am Anfang ihres Lebens – gering ist.


Verlaufsmuster 4 ähnelt dem Verlaufsmuster 3. Im Vergleich zu diesem schreiben Personen der vierten Gruppe dem Rätoromanischen zum Interviewzeitpunkt eine hohe Bedeutung zu. Diese Bedeutung zeigt sich insbesondere durch eine hohe emotionale Verbundenheit mit der Sprache, welche die Proband*innen durch affektive sowie konative Einstellungen äussern. Sie finden die Sprache ‹schön›, bezeichnen sie häufig als ‹Herzenssprache› und bedauern es, dass sie diese nicht so oft verwenden können. Sie nehmen im Gespräch häufig eine Positionierung als Roman*innen ein und äussern vor diesem Hintergrund konkrete Vorschläge, wie die romanische Sprache erhalten werden könne. In der Rekonstruktion ihrer Erzählungen konnte der Sprachraumwechsel – meist in Verbindung mit einer Berufslehre – als ausschlaggebender Moment für den wieder ansteigenden Verlauf der Bedeutungszuschreibung festgestellt werden. So scheinen die räumliche Distanz zum Sprachgebiet und die damit einhergehende Intensivierung deutschsprachiger Kontakte zu einer emotionalen Rückbesinnung auf die rätoromanische Sprache und Kultur zu führen, was eine idealisierte Einstellung gegenüber der Sprache bewirken kann.

In den folgenden Unterkapiteln werden die hier beschriebenen Verlaufsmuster anhand je eines exemplarischen Falls aus dem Sample veranschaulicht. Um die als Beispiel herangezogenen Fälle in ihrer Komplexität zu verstehen, bieten die Fallbeschreibungen in Kapitel 6 die nötige Grundlage. Redundanzen werden vermieden, indem im Folgenden ausschliesslich der Verlauf der Bedeutungszuschreibungen für das Rätoromanische fokussiert wird und nicht die narrative (Sprach-)Identität. Aus Gründen der Anschaulichkeit wird das oben dargestellte Verlaufsmuster pro Beispiel aufgenommen und durch die individuelle Linie der jeweiligen Person ergänzt. So soll deutlich gemacht werden, wie sich das überindividuelle Muster im individuellen Fall präsentiert.

7.2.1.1 Verlaufsmuster 1: Armon Balestra

Die dem Romanischen zugeschriebene Bedeutung in Armon Balestras Erzählung (vgl. Fallbeschreibung Armon Balestra, 6.8) entspricht nahezu dem Verlaufsmuster 1.

Als Kind im romanischsprachigen Münstertal aufgewachsen, hatte Armon seine ersten sozialen Kontakte fast ausschliesslich auf Rätoromanisch. Sowohl mit seinen Eltern als

Verlaufsmuster 1	Armon Balestra
	

auch mit seinen Geschwistern habe er Romanisch gesprochen. Einzig seine Grosseltern mütterlicherseits hätten Schweizerdeutsch gesprochen, wobei dies die Bedeutung, welche die romanische Sprache für ihn hatte, nicht beeinflusste. Armon erzählt, wie er eingeschult wurde und dass im Unterricht sowie ausserhalb der Schule Romanisch für

eine lange Zeit die dominante Sprache war. Bereits am Anfang seiner Erzählung zeigt Armon eine emotionale Verbundenheit mit seinem Tal, mit der lokalen Kultur, der Natur und seinem Dialekt – dem Jauer. Die explizit geäußerte Spracheinstellung «Rumauntsch es meis dachasa» («Romanisch ist mein Zuhause») zeigt, wie ausgeprägt er Sprache mit seinem Heimattal und der dazugehörenden Kultur und Natur verbindet. Diese Einstellung bekräftigt er ausserdem durch seine bereits in den ersten Aussagen eingenommene Positionierung als Jauer.

Vom Übergang in die Sekundarschule erzählt Armon wenig. Damals sei Englisch als Fremdsprache hinzugekommen, «aber rumauntsch es adüna restà la lingua chi sa tavellea bler» («aber Romanisch ist immer die Sprache geblieben, die oft gesprochen wurde») (Z. 23). Sowohl mit Kolleg*innen als auch im schulischen Umfeld sei Romanisch weiterhin die meistverwendete Sprache geblieben.

Nach der Sekundarschule vollzog Armon einen Sprachraumwechsel vom romanischsprachigen Münstertal ins deutschsprachige Chur, wo er die gymnasiale Ausbildung begann. Diese Transition stellt er in seiner Erzählung als *grond müdamaint* ‘grossen Wechsel’ (Z. 27) dar, was nachvollziehbar ist, da dies für ihn in Bezug auf sein Spracherleben in mehrfacher Hinsicht prägend war – unter anderem auch hinsichtlich der Bedeutung des Romanischen. Deshalb wird dieser Übergang auf seiner individuellen Verlaufslinie abgebildet (vgl. vertikaler Strich auf seiner Linie, mit GN für ‘Gymnasium’ abgekürzt). In Chur kam er häufiger in Kontakt mit der deutschen Sprache, was für ihn nicht immer leicht gewesen sei. So erzählt er, dass er sich im deutschsprachigen Unterricht oft als *tep* ‘Depp’ (Z. 176) gefühlt habe. Auf den Verlauf der von ihm dem Romanischen zugeschriebenen Bedeutung scheinen sich diese Erfahrungen jedoch wenig ausgewirkt zu haben: Nach wenigen Sätzen kommt Armon in seiner Spontanerzählung wieder auf das Rätoromanische zurück, indem er erzählt, inwiefern diese Sprache während seiner Gymnasialzeit nach wie vor seine bedeutendste gewesen sei. Im Umfeld der zweisprachigen Klasse nahm er die romanische Sprache als «toll» und «vielfältig» wahr. Nach anfänglichen Verständnisschwierigkeiten lernte er, die Vielfalt der romanischen Idiome zu schätzen, und die sprachliche – und damit zusammenhängende kulturelle – Vielfalt fand er «cool». Die Erzählung über diese Transitionsphase zeigt, dass Armon seine stark affektiv behafteten Spracheinstellungen in Bezug auf das Romanische um kognitive Aspekte – zum Beispiel das Wissen über Besonderheiten der verschiedenen Idiome, regionale, kulturelle Unterschiede oder sprachpolitische Debatten unter den Roman*innen – ergänzt hat. Und so nahm er sich auch nach dem Sprachraumwechsel noch immer – vielleicht sogar umso stärker – als Romane wahr. Insgesamt also veränderte sich die Bedeutung des Romanischen nicht im Hinblick auf die Intensität, sondern vor allem in Bezug auf seine kognitiven Einstellungen.

Ähnlich scheint es auch nach der Matura gewesen zu sein. Armon gewöhnte sich im Laufe der gymnasialen Ausbildung an andere Idiome, sodass er nach Abschluss der Maturität im Militär Kontakte zu Romanischsprachigen unterschiedlicher Sprachregionen aufbauen und pflegen konnte. Über seine Dienstzeit erzählt Armon, dass ihm bewusst geworden sei, dass Romanen einander immer finden: «Aso i's savea er schon al militar cha nus Rumauntschs sa chattean» («Also man wusste auch schon im Militär, dass wir Romanen einander finden») (Z. 62). Armons Freundeskreis schien sich also auch nach Abschluss der gymnasialen Ausbildung – unabhängig vom Idiom – überwiegend aus Romanischsprachigen zusammenzusetzen. Obwohl sich sein sprachliches Umfeld, seit er Graubünden verlassen hatte, zum Deutschen hin verändert haben muss, misst Armon diesem in seiner Erzählung wenig Relevanz bei³⁰⁶. Offenbar ist für ihn die romanische Sprache unabhängig von seinen Erlebnissen mit anderen Sprachen nach wie vor die bedeutendste.

Armons Linie lässt sich somit als geradlinig horizontal darstellen. Anhand seiner Erzählung sind keine Lebensphasen erkennbar, in welchen er dem Romanischen weniger Bedeutung zumessen würde.

Einen ähnlichen Linienvorlauf ergibt die Analyse der Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische bei Nicole Menghini (vgl. Fallbeschreibung Nicole Menghini, 6.4). Durch ihre starke emotionale Verbundenheit mit der Sprache misst Nicole dem Romanischen fortlaufend eine hohe Bedeutung zu. Allerdings sind in ihrer Erzählung – im Vergleich zu derjenigen von Armon – stärkere Schwankungen auszumachen. Auch unterscheidet sich die Einschätzung der Zukunft der beiden in Bezug auf die Bedeutung des Romanischen: Während Armon sagt, dass er anlässlich seines Studiums an der Universität Zürich wohl seltener Romanisch sprechen und durch die geografische Distanz zum Münstertal vielleicht emotional Abstand zu seiner Muttersprache nehmen werde, ist Nicoles Perspektive die, dass sie als Lehrerin im Engadin das Romanische für ihre berufliche Laufbahn brauchen wird. Dies wird ihre emotionale Verbundenheit zur Sprache wohl eher stärken als schwächen.

7.2.1.2 *Verlaufsmuster 2: Clau Moser*

In Clau Mosers Erzählung (vgl. Fallbeschreibung Clau Moser, 6.2) entspricht der Verlauf der Bedeutungszuschreibung in Bezug auf das Rätoromanische dem Verlaufsmuster 2.

³⁰⁶ Das Erzählen vergangener Ereignisse ist stark an die eigene Erinnerung gekoppelt. Inwiefern gewisse Erlebnisse für die Erzählung ausgewählt werden, wird unter anderem auch vom Erzählsetting beeinflusst. Somit ist das Erinnern nicht nur ein persönlicher, sondern auch ein sozialer Prozess (vgl. dazu Kapitel 3.2.3.2).

Clau ist in einem stark deutschsprachigen Dorf aufgewachsen. Die Familiensprache war über eine lange Zeit Schweizerdeutsch. Zwar sprach sein Vater mit ihm Romanisch, er habe



jedoch lange «betg savieu partge che duess ussa antschever a duvvar quegl» («nicht gewusst, warum ich jetzt anfangen sollte, das zu brauchen») (Z. 8). Als Clau eingeschult wurde, besuchte er anfangs einen deutschsprachigen Kindergarten und auch die Primarschule war bis zur vierten Klasse deutschsprachig. So habe er auch mit seinen Freunden meist Schweizerdeutsch gesprochen. Romanischsprachige Kontakte hatte er zu dieser Zeit – ausser mit dem Vater und dem Grossvater – kaum. Er hält entsprechend fest, dass das Romanische zu dieser Zeit für ihn «betg propi impurtant» («nicht wirklich wichtig») (Z. 16) gewesen sei und dass auch die Einschulung daran «ansasez mido NUT» («eigentlich NICHTS geändert») (Z. 12) habe.

Ein bedeutender Wechsel bezüglich Claus Spracherleben fand in der vierten Klasse statt. Damals entschieden seine Eltern, Clau fortan in die romanischsprachige Schule eines nahegelegenen Dorfes zu schicken. Clau erzählt, dass er durch den Orts- und Systemwechsel «dad egn gi sen l’oter» («von einem Tag auf den anderen») (Z. 21) Romanisch gesprochen habe – auch zuhause mit seinem Vater. Ausserhalb der Familie veränderte sich sein soziales Umfeld ebenfalls hin zu mehr romanischsprachigen Kontakten. Trotzdem schätzt Clau den damaligen Romanischgebrauch in der Primarschule und auf der Oberstufe als nicht so häufig ein (*betg tant duvro* ‘nicht so viel gebraucht’, Z. 30). Deutlich verändert hat sich dies durch den Übergang ans zweisprachige Gymnasium in Chur. Ad LA ‘Und DORT’ (Z. 31) habe er angefangen, das Romanische häufiger zu gebrauchen. Die Betonung auf LA ‘DORT’ zeigt, dass dieser Ortswechsel – im Hinblick auf die Bedeutungszuschreibung des Romanischen – für Clau einschneidend war. Denn am Gymnasium in Chur kam er – als Einziger aus seiner Sprachregion – mit Kommiliton*innen in Kontakt, die andere Idiome sprachen. Das sei zu Beginn schwierig gewesen, sei dann aber «tipptopp» geworden. Generell erörtert Clau in seiner Erzählung immer wieder die Bedeutung des Romanischen. Zum Zeitpunkt des Interviews beurteilt er das Deutsche als «lungatg [...] igl ple impurtant» («wichtigste Sprache») (Z. 60), die er am häufigsten gebrauche. Danach komme das Romanische, das er gut beherrsche und als *lungatg digl cor* ‘Herzessprache’ bezeichnen könne (Z. 61–62). Dass er dies mit Nachdruck sagt, zeigt, dass Clau mit dem Begriff *Herzessprache* zum einen den Diskurs von der Herzessprache Rätoromanisch bewusst aufnimmt und zum anderen, dass er im Laufe seines Lebens eine emotionale Verbundenheit zu dieser Sprache aufgebaut hat. Dies erfolgte wohl insbesondere im Laufe der gymnasialen Ausbildung als er nebst der bereits frühen Erkenntnis, dass die romanische Sprache selten gebraucht werden kann, auch affektiv behaftete Einstellungen in Bezug auf diese Sprache entwickelte. So äussert er in seiner Erzählung, dass er das Romanische

aufgrund der regionalen Vielfalt als die ‹schönste› und auch die ‹interessanteste› Sprache erachte (Z. 66–67). Dass Clau der rätoromanischen Sprache zum Zeitpunkt unseres Gesprächs eine hohe Bedeutung beimisst, wird auch aufgrund von Aussagen, in denen sich konative Einstellungen manifestieren, deutlich. So überlegt er, wie er seine Romanischkompetenz und seine diesbezügliche sprachliche Identifikation in Zukunft aufrechterhalten kann. Er hofft beispielsweise, dass er durch die romanischsprachigen Medien weiterhin regelmässig mit der Sprache in Kontakt kommt. Ausserdem spricht er sich deutlich für eine öffentliche Unterstützung der Sprache aus. Vor dem Hintergrund seiner geäusserten Spracheinstellungen positioniert er sich gegen Ende seiner Erzählung nicht mehr als deutschsprachige, sondern als zweisprachige Person, für die beide Sprachen – Deutsch und Romanisch – bedeutend sind.

Claus Linie verläuft daher linear von einer tiefen hin zu einer hohen Bedeutungszuschreibung. Anhand seiner Erzählung können zwei relevante Phasen in seinem bisherigen Leben ausgemacht werden, durch welche sich die Bedeutung des Rätoromanischen verändert hat. Zum einen war dies der Wechsel an die romanischsprachige Primarschule, zum anderen der Übertritt ans zweisprachige Gymnasium. Beide Phasen sind mit einem vertikalen Strich gekennzeichnet.

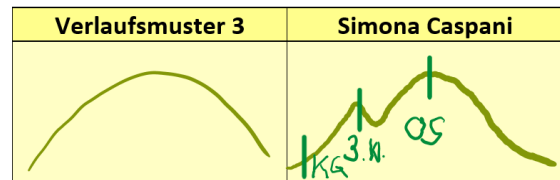
Ähnlich wie Armon führte auch bei Clau der Übergang ans Gymnasium in Chur zu einer Stärkung des Rätoromanischen. Beide bekundeten anfängliche Schwierigkeiten im Umgang mit anderen rätoromanischen Idiomen, dennoch gelang die sprachliche Anpassung beiden rasch und erfolgreich, wodurch die persönlichen Einstellungen in Bezug auf das Rätoromanische positiver wurden. Sowohl Clau als auch Armon schätzten die regionale Vielfalt und identifizieren sich über das eigene Idiom hinaus mit dem Rätoromanischen insgesamt sowie mit der damit verbundenen sprachlichen und kulturellen Vielfalt.

Die rekonstruktiven Analysen der acht präsentierten Einzelfälle ergaben ähnlich verlaufende Linien für Ottavio Camenisch und Daniel Marchand. Bei beiden nahm die Bedeutung des Rätoromanischen im Verlaufe des Lebens kontinuierlich zu.

7.2.1.3 Verlaufsmuster 3: Simona Caspani

Bei Simona Caspani (vgl. Fallbeschreibung Simona Caspani, 6.5) entspricht der rekonstruierte Verlauf der dem Rätoromanischen zugeschriebenen Bedeutung insgesamt dem Verlaufsmuster 3.

Simona ist in einem Dorf im Oberengadin aufgewachsen. Obwohl das Schweizerdeutsche in dieser Region als Umgangssprache stark präsent ist, bezeichnet



sich die Gemeinde als zweisprachig und auch die Schule wird entsprechend zweisprachig geführt. In der Gemeindeverfassung sind sowohl das Rätoromanische als auch das Deutsche als Amtssprachen verankert. Nebst dem Rätoromanischen und dem Deutschen wird in dieser Region häufig Italienisch gesprochen. Das italienischsprachige Puschlav südlich des Berninapasses ist nicht weit und viele Leute aus diesem Tal ziehen auf Arbeitssuche oder durch Einheirat ins nahegelegene Oberengadin. So liessen sich auch die Eltern von Simona im Engadin nieder. Zuhause spricht Simona sowohl mit ihren Eltern als auch mit ihren beiden Geschwistern ausschliesslich *Pus'ciavin*. Romanisch spielte für sie in ihren ersten Lebensjahren kaum eine Rolle. Dann wird sie in den zweisprachig geführten Kindergarten eingeschult. Von dieser Zeit erzählt Simona, dass sie *sainza penser* 'ohne zu denken' (Z. 12) Romanisch gelernt habe. Während der ersten Jahren ihrer Primarschulzeit, an der das Romanische dominante Unterrichtssprache war, lernte Simona diese Sprache immer besser und verwendete sie, wo immer möglich, im Austausch mit ihren Freund*innen. Aus ihrer Erzählung geht hervor, dass sie sich als Kind dieser Sprachgruppe rasch zugehörig fühlte. Dieses Zugehörigkeitsgefühl wurde jedoch durch eine negative Erfahrung mit einer Lehrperson stark belastet. Simona erzählt emotional, wie diese Vertrauensperson ihr das Gefühl von Nichtzugehörigkeit vermittelte, weil sie von zuhause aus nicht romanischsprachig war. Konkret sagt Simona: «eau vaiva eir il sentimaint ch'ella viava pü gugent ils scholars chi discuorran rumauntsch a chesa» («ich hatte auch das Gefühl, dass sie diejenigen Schüler, welche zuhause Romanisch sprachen, lieber mochte») (Z. 17–18) und: «ella am ho do il sentimaint ch'eau nu sun listess cu ils oters» («sie gab mir das Gefühl, dass ich nicht gleich war wie die anderen») (Z. 24). Dieses Gefühl des Andersseins und des Nichtdazugehörens hat bei Simona offenbar deutliche Spuren hinterlassen. So kommt sie im weiteren Verlauf ihrer Erzählung noch häufig auf diesen Moment zu sprechen. Diesem sowie weiteren ähnlichen Erlebnissen in ihrem Leben schreibt sie ihre Schüchternheit und ihre Unsicherheit in Zusammenhang mit Sprache(n) zu. Vorerst habe sie bis zum Ende der Primarschule weiterhin hauptsächlich Romanisch gesprochen und ihre Sprachkompetenz ausgebaut. Sie sagt sogar, dass das Romanische die Sprache gewesen sei, die sie – nebst ihrem muttersprachlichen Dialekt *Pus'ciavin* – am besten beherrschte, weshalb sie wohl auch die Aufnahmeprüfung an das Gymnasium auf Romanisch absolvierte. Das Romanische spielte für sie also eine relativ bedeutende Rolle: Es war Bildungssprache, Umgangssprache und die am besten beherrschte Sprache. Dennoch scheint die prägende negative Erfahrung in der Primarschule dazu

beigetragen zu haben, dass Simona nicht mehr in der Lage war, eine emotionale Bindung mit dem Romanischen aufzubauen.

Mit dem Übertritt in die Oberstufe nahm für Simona die Bedeutung des Romanischen stark ab. Zum einen veränderte sich die Unterrichtssprache, zum anderen war die Umgangssprache unter den Jugendlichen vorwiegend Schweizerdeutsch, denn Romanisch sei «scu pü uschè cool» («irgendwie nicht mehr so cool») (Z. 169) gewesen. Auch andere Proband*innen erzählen über diese unter den Jugendlichen verbreitete negative Einstellung zum Rätoromanischen. Es scheint, als wirke diese auf den tatsächlichen Sprachgebrauch vieler junger Erwachsenen in dieser Region. Zu dieser neuen sprachlichen Einstellung kam bei Simona eine weitere diskriminierende Erfahrung, welche ihr Zugehörigkeitsgefühl zur romanischsprachigen Gemeinschaft zusätzlich destabilisierte: Eine Lehrperson der Oberstufe beleidigte Simona aufgrund ihrer Herkunft aus dem italienischsprachigen Puschlav mehrfach. Die verbalen Erniedrigungen riefen das Gefühl wieder hervor, welches sie in der Primarschule verspürt hatte: ihre Angst vor dem Sprechen wurde wieder offenkundig (Z. 45–46). Simona erzählt, dass sie sich zunehmend zurückgezogen und sich kaum mehr getraut habe zu sprechen. So fühlte sie sich immer mehr «ohne Sprache». *Pus'ciavin* nimmt sie «nur» als Dialekt wahr, «que nun es insè üna lingua» («das ist eigentlich keine Sprache») (Z. 83–84). Romanisch könne sie zwar gut, aber dennoch sei Romanisch nicht ihre Sprache und Deutsch auch nicht (Z. 80).

Die Bedeutung des Romanischen hat laut ihrer Erzählung auch in der Fachmittelschule, die sie im Anschluss an die Oberstufe im gleichen Dorf absolvierte, weiter abgenommen. Neue Freundschaften mit deutschsprachigen Jugendlichen haben Simonas Sprachgebrauch weiter verändert, sodass sie praktisch nur noch mit ihrer besten Freundin Romanisch sprach.

Die mittlerweile geringe Bedeutung des Rätoromanischen wird durch die Studienwahl bestätigt. So entschied sich Simona gegen die zweisprachige romanisch-deutsche Ausbildung zur Lehrperson. Die Möglichkeit, ihr Studium auch auf Rätoromanisch zu absolvieren, nahm Simona nicht wahr. In ihrer Erzählung begründet sie diesen Entscheid wie folgt:

[...] sch'eu fess uossa in rumauntsch, pensi [...] wenn ich das jetzt auf Romanisch mache, cha que füss_ cha gess a perder scu auncha a denke ich, dass das_ dass es noch mehr perder dapü cul rumantsch grischun e hai verloren gehen würde durch das Rumantsch zieva d'heja penso: "Na, uossa am Grischun, und ja dann dachte ich: "Nein, jetzt concentreschi sül tudas-ch. E lura possi almain konzentriere ich mich auf das Deutsche. Und quello hai scu amegldrer" (Z. 288–291). dann kann ich wenigstens dies wie verbessern" (Z. 288–291).

Simona nennt gleich zwei Gründe, warum sie ihr Studium zur Primarlehrperson auf Deutsch absolviert. Zum einen zeigt sie Bedenken, dass bei einem zweisprachigen Studium ihr ohnehin schwaches Rätoromanisch durch die überregionale Schriftsprache Rumantsch Grischun weiter geschwächt würde. Zum anderen hofft sie, dass sie ihre Deutschkompetenz während des Studiums vertiefen kann. Der Ausdruck *almain quello* 'wenigstens dies' zeigt, dass Simona sich erhofft, durch eine höhere Deutschkompetenz (endlich wieder) über eine 'richtige' Sprache zu verfügen, was sie bisher kaum konnte, da sie ihre Muttersprache *Pus'ciavin* nicht als solche taxiert (Z. 77-84).

Weder zum Zeitpunkt unseres Gesprächs noch im Hinblick auf ihre Zukunft schreibt Simona dem Rätoromanischen folglich eine hohe Bedeutung zu, zumal sie sich vorstellen könnte, an vielen Orten zu leben (Z. 433-439). Ihre Verbundenheit mit der rätoromanischen Sprache nimmt nach der Primarschule stark ab, nachdem die Bedeutung, die sie dem Rätoromanischen in den ersten Jahren ihrer Schullaufbahn zuschrieb, stetig zunahm.

Mit dem Eintritt in den Kindergarten (vertikaler Strich beschriftet mit *KG*) wurde die rätoromanische Sprache für sie bedeutend. Bis zur sechsten Klasse steigerten sich ihre Sprachkompetenz und ihr Sprachgebrauch laufend, wenn auch in ihrer Linie eine 'Delle' zu erkennen ist, welche ihre negative Erfahrung in Bezug auf ihre Zugehörigkeit zur Sprachgruppe in der Primarschule (3.-4. Kl.) darstellen soll. Da diese Zeit für Simona besonders prägend gewesen war, wird auch dieser Moment mit einem vertikalen Strich gekennzeichnet. Mit dem Übertritt auf die Oberstufe (vertikaler Strich mit *OS* beschriftet) haben sich sowohl Simonas Sprachgebrauch als auch ihre Einstellungen in Bezug auf das Rätoromanische verändert. Den Übergang in die Fachmittelschule thematisiert Simona in ihrer Erzählung kaum von sich aus und auch auf meine Nachfragen zu dieser Zeit gibt sie einsilbige Antworten, sodass in Simonas Linie auf eine Beschriftung dieser Transitionsphase verzichtet wird. Zudem scheint diese Transition nicht mit einer Veränderung der Bedeutungszuschreibung in Bezug auf das Rätoromanische in Zusammenhang zu stehen. Der Trend, dass das Rätoromanische für Simona mit der Zeit an Bedeutung verliert, setzte sich unabhängig vom Schulwechsel bis zum Zeitpunkt der Erzählung fort.

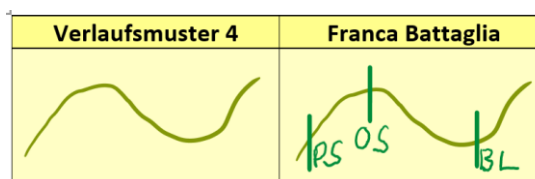
Ein ähnlicher Verlauf wie bei Simona Caspani konnte auch bei Roberto Abato (vgl. Fallbeschreibung Roberto Abato, 6.3) rekonstruiert werden. Für beide nahm die Bedeutung der rätoromanischen Sprache mit Eintritt in den Kindergarten und die Primarschule zunächst zu, bevor sie nach dem Übertritt an die Sekundarschule wieder abnahm und sich seitdem kaum stabilisierte. Grund für diese Abnahme der Bedeutung war bei Simona vor allem ihr Nichtzugehörigkeitsgefühl, das sich bei ihr aufgrund mehreren negativen Erfahrungen einstellte. Bei Roberto verlor das Rätoromanische an

Bedeutung, weil er in dieser Sprache wenig Nutzen sah. Er sprach bereits während der Primarschule vorwiegend Schweizerdeutsch mit seinen Freunden. Simonas Sprachgebrauch ausserhalb der Familie schien hingegen lange Zeit hauptsächlich vom Rätoromanischen dominiert gewesen zu sein.

7.2.1.4 Verlaufsmuster 4: Franca Battaglia

Wird der Verlauf der zugeschriebenen Bedeutung in Bezug auf das Rätoromanische bei Franca Battaglia (vgl. Fallbeschreibung Franca Battaglia, 6.6) rekonstruiert, so ähnelt ihre Linie dem Verlaufsmuster 4.

Franca ist in einem Dorf im Oberhalbstein aufgewachsen. Ihre Mutter spricht Schweizerdeutsch mit ihr, ihr Vater das lokale romanische Idiom Surmiran. Am Küchentisch



sei so teilweise ein «struppiges» Durcheinander entstanden (Z. 164). Mit dem Eintritt in den romanischsprachigen Kindergarten habe sie Romanisch bereits verstanden und rasch auch gut sprechen gelernt. Romanisch nahm Franca als *normal* (Z. 78) wahr. Laut ihrer Erzählung sprach sie mit ihren Freund*innen hauptsächlich Romanisch, sodass sich ihr Sprachgebrauch seit der Einschulung im Vergleich zur Vorschulzeit stark zu Gunsten des Romanischen veränderte. Während der gesamten Primarschulzeit war Romanisch die dominante Unterrichtssprache sowie die vorherrschende Umgangssprache auf dem Pausenplatz sowie ausserhalb der Schule.

Als Franca auf die Oberstufe wechselte, war sie mit der vom Schulsystem vorgeschriebenen Sprachumstellung auf Deutsch überfordert. In ihrer Erzählung beschreibt sie auf emotionale Weise, wie sie darunter gelitten habe, die auf Romanisch gelernten Begrifflichkeiten nun wieder umzulernen. Das sei für sie *uh grev* 'sehr schwierig' (Z. 80) gewesen. Romanisch brauchte sie nun immer seltener, was zu einem starken Kompetenzverlust führte. So sagt Franca relativ früh in ihrer Erzählung: «ia sa betg schi: bagn rumantsch» («ich kann nicht so: gut Romanisch») (Z. 35–36). Sollte ihre Sprachkompetenzentwicklung grafisch dargestellt werden, so würde die Linie ab dem Ende der Primarschule kontinuierlich sinken. Aus der rekonstruktiven Analyse der Bedeutungszuschreibung in Bezug auf das Romanische wird jedoch ersichtlich, dass Franca ihre Sprachkompetenz nur am Rande mit der Bedeutung verbindet, welche diese Sprache für sie hat. So hält sie bereits in den ersten Aussagen ihrer Erzählung **explizit fest**: «igl rumantsch ò ansasez ena gronda valeta per me» («das Romanische hat für mich eigentlich eine grosse Bedeutung») (Z. 5). Diese Aussage bestätigt sich durch auch implizite Bekundungen in ihrer Erzählung. Dies ist insofern bemerkenswert, als Sprachkompetenz und Sprachbedeutung in den übrigen Erzählungen häufig miteinander einhergehen.

Ausschlaggebend für die hohe Bedeutung, die sie der rätoromanischen Sprache beimisst, scheint ihre emotionale Verbundenheit mit der Sprache zu sein. Diese hat sich verändert, als Franca wegen ihrer Lehre nach Chur zog. Damals habe sie bei ihrer deutschsprachigen Tante gewohnt und kaum noch Romanisch gesprochen. Die Berufsschule sowie ihr gesamtes Umfeld waren nun deutschsprachig. Sie erzählt aber, dass es *schon BEL* 'schon SCHÖN' gewesen sei, ab und zu mit ehemaligen Kolleg*innen zu telefonieren und «aifach baitar rumantsch» («einfach Romanisch zu sprechen») (Z. 196). Grundsätzlich fühlt sich Franca *aifach oter* 'einfach anders' (Z. 197), wenn sie Romanisch sprechen kann. Diese Aussagen zeigen, inwiefern sie sich in Chur darüber bewusst wurde, was das Romanische ihr bedeutet. Heute findet sie es *donn* 'schade' (Z. 458), dass sie kaum noch die Möglichkeit hat, Romanisch zu sprechen. Ausserdem bedauert sie ihren damit zusammenhängenden Sprachkompetenzverlust zunehmend: «gl'è ia a perder schi: blers plets» («es sind so: viele Wörter verloren gegangen») (Z. 459). Gegen Ende ihrer Erzählung erwähnt sie, dass sie sich bemühen möchte, möglichst gutes Romanisch zu sprechen (Z. 461–465).

Diese und weitere Einstellungen, die Franca in Bezug auf das Rätoromanische äussert, verdeutlichen, dass sie sich dieser Sprache emotional zugewandt fühlt, weshalb auch die hohe Bedeutung, die sie der Sprache mittlerweile zuschreibt, nachvollziehbar wird. Francas Linie verläuft in den ersten Lebensjahren ähnlich wie die von Simona. In den ersten Jahren der Primarschule – Franca erzählt weniger vom Kindergarten, mehr von der Primarschule, weshalb dieser Übergang auch mit *PS* beschriftet wurde – nimmt die Bedeutung des Romanischen zu (vertikaler Strich mit *PS* beschriftet). Mit dem Eintritt in die Oberstufe fällt die Bedeutung des Romanischen. Anders als bei Simona steigt sie bei Franca jedoch mit dem Beginn der Berufslehre in Chur wieder an (vertikaler Strich mit *BL* für 'Berufslehre' beschriftet). In ihrer Erzählung unterscheidet sie deutlich zwischen der Entwicklung der Sprachkompetenz (diese sinkt wohl weiterhin) und der emotionalen Verbundenheit, die sie gegenüber dem Rätoromanischen empfindet. Letztere steigt, seit sie in Chur wohnt.

Ein ähnlicher Verlauf der Bedeutungszuschreibung in Bezug auf das Rätoromanische wie bei Franca Battaglia konnte bei keinem der acht im Detail rekonstruierten Einzelfälle gefunden werden. Dies kann daran liegen, dass die Proband*innen, bei welchen die Bedeutung des Rätoromanischen im Laufe ihres Lebens abnimmt (Roberto Abato, Simona Caspani), diesen Bedeutungsabfall eher am Sprachgebrauch, an der Sprachkompetenz und an kognitiv behafteten Einstellungen festmachen. Francas Aussagen hingegen weisen auf kognitive und emotionale Faktoren hin, welche die Bedeutung der Sprache ausmachen, wobei sie die emotionalen mindestens gleichwertig, wenn nicht stärker zu gewichten scheint.

7.2.1.5 *Fazit zu den vier Verlaufsmustern: Vier Muster, aber eines fehlt*

In diesem Kapitel wurden die vier oben beschriebenen und aus dem Sample rekonstruierten Verlaufsmuster der individuellen Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische diskutiert.

Auffällig ist, dass drei dieser vier Verläufe mit einer niedrigen Bedeutungszuschreibung in Bezug auf das Rätoromanische starten (Verlaufsmuster 2-4). Jugendliche, auf welche ein solches Muster passt, sprechen zuhause in der Regel höchstens mit einem Elternteil Rätoromanisch. Meistens sprechen sie vorwiegend Schweizerdeutsch. Nicht selten kommen Jugendliche dieser Gruppen aus gemischtsprachigen Familien und nehmen sich heute nach wie vor als zwei- oder mehrsprachig wahr, wobei das Rätoromanische einen mehr oder weniger integralen Bestandteil ihrer Sprachidentität ausmacht. Für diese Jugendlichen stellt der Eintritt in den Kindergarten oft den Zeitpunkt dar, an welchem sich ihr Kontakt zur rätoromanischen Sprache intensiviert. Während das Rätoromanische im Folgenden für die einen immer bedeutsamer wird (Gruppe Jugendlicher mit Verlaufsmuster 2), schreiben andere dieser Sprache nach dem Übergang auf die Oberstufe wieder weniger Bedeutung zu (Gruppe Jugendlicher mit Verlaufsmuster 3). Was die individuelle Bedeutungszuschreibung in Bezug auf die rätoromanische Sprache, aber auch in Bezug auf das gesamte individuelle Spracherleben betrifft, werden institutionelle Übergänge als neuralgische Punkte wahrgenommen und beschrieben. So scheinen die Spracheinstellungen dieser Jugendlichen in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit sowie ihren Sprachgebrauch wesentlich mit institutionellen Strukturen und Wertigkeiten zusammenzuhängen.

Weniger einschneidend hinsichtlich der individuellen Bedeutungszuschreibung in Bezug auf das Rätoromanische scheinen bildungsinstitutionelle Übergänge für die Jugendlichen zu sein, die dieser Sprache bereits vor dem Kindergarteneintritt eine hohe Bedeutung zuschreiben (Verlaufsmuster 1). Rätoromanisch stellt für diese Jugendlichen häufig die (einzige) Familiensprache dar. Im Kleinkindesalter scheinen Angehörige dieser Gruppe (meist über emotionale Erfahrungen) eine affektive Bindung zu dieser Sprache aufgebaut zu haben, welche sich auch durch den Übergang auf die deutschsprachige Oberstufe kaum verändert. Zwar erzählen auch sie von anfänglichen Schwierigkeiten in Zusammenhang mit dem Wechsel der Unterrichtssprache, aber ihre Verbundenheit zum Rätoromanischen scheint weiterhin stark zu sein. Ihre Einstellungen in Bezug auf die rätoromanische Sprache bleiben positiv und affektiv behaftet. Ihr Sprachgebrauch verändert sich höchstens im schulischen Umfeld.

Bei der Analyse der Einzelfälle fällt auf, dass es im gesamten Sample keine Sprachbiografie gibt, in welcher zu Beginn des Lebens eine hohe und im weiteren Verlauf des Lebens eine stetig fallende Bedeutungszuschreibung des Rätoromanischen

rekonstruiert werden kann. Das Fehlen dieses Musters kann verschiedene Gründe haben. Einerseits könnte das Interviewsetting³⁰⁷ dazu geführt haben, dass die Proband*innen von einer Erwartungshaltung meinerseits ausgegangen sind, weshalb sie nicht erzählen wollten, dass das Rätoromanische für sie früher zwar wichtig gewesen sei, mittlerweile aber kaum mehr Bedeutung hat.

Andererseits könnte das Fehlen dieses Verlaufsmusters als Hinweis dafür gesehen werden, dass der Volksschule in Bezug auf die Bedeutung des Rätoromanischen eine grosse Relevanz zukommt. So scheint es schlicht nicht möglich zu sein, dass die Bedeutung, welche dem Rätoromanischen beigemessen wird, noch während der Primarschulzeit abnimmt. Solange dem Rätoromanischen aus institutioneller Sicht eine Relevanz zukommt, scheint diese Sprache auch für die Schüler*innen bedeutend zu sein. Sobald die Sprache innerhalb der Institution jedoch an Bedeutung verliert (beispielsweise wenn die Bildungssprache wechselt), scheint eine Abnahme der Bedeutungszuschreibung in Bezug auf die rätoromanische Sprache möglich zu werden. Die romanischsprachige respektive die zweisprachige Schule in Romanischbünden unterstützt also die individuell wahrgenommene Bedeutung des Rätoromanischen. Gleichzeitig trägt sie massgeblich zur Identifikation mit dieser Sprache bei. Diese Hypothese wird von Erzählpassagen über weiterführende Schulen unterstützt. So erzählen die jungen Erwachsenen teils davon, dass der weitergeführte Sprachunterricht im zweisprachigen Gymnasium in Chur oder an der romanischsprachigen Berufsschule ihnen die Möglichkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit der rätoromanischen Sprache bot. Diese Vertiefung sowie die vermehrten romanischsprachigen Kontakte führten wohl zu einer höheren Sprachkompetenz bei den jungen Erwachsenen. Umgekehrt könnte die höhere Sprachkompetenz die Jugendlichen dazu veranlasst haben, häufiger Rätoromanisch zu sprechen (z. B. Armon Balestra, Ottavio Camenisch, Daniel Marchand, Clau Moser). Es zeigte sich, dass Jugendliche, welche ihre Bildungslaufbahn nach der Oberstufe weiterhin auf Rätoromanisch absolvierten, sich nun stärker mit dieser Sprache identifizieren. Sie wenden diese Sprache in ihrem Alltag öfters an und äussern ihr gegenüber mehrheitlich positive, affektiv sowie kognitiv behaftete Einstellungen.

Da die Bildungsinstitution Schule für die individuelle Bedeutungszuschreibung in Bezug auf das Rätoromanische relevant ist, wird im folgenden Kapitel ein Überblick darüber gegeben, welche sprachlich relevanten Erfahrungen die jungen Befragten diesbezüglich an den jeweiligen Übergängen gemacht haben.

³⁰⁷ Besonders war dieses Setting deshalb, weil zum Interviewzeitpunkt sowohl ich als auch meine Kollegin Sabrina Sala als Forscherinnen und Dozentinnen an der PHGR tätig und für unser Sprachinteresse bekannt waren. Unsere Rolle als Vertreterinnen einer Bildungsinstitution könnte bei den jungen Erwachsenen gewisse Erwartungen geweckt haben und je nachdem auch zu Vorbehalten oder Bedenken geführt haben.

7.2.2 Erlebnisse im Zusammenhang mit bildungsinstitutionellen Übergängen

Grundsätzlich gelten institutionelle Übergänge in der Übergangsforschung als bedeutsame Momente im Leben einer Person. Düggeli & Neuenschwander (2015, 219) sprechen gar von «berufsbiografische[n] Ankerpunkte[n] im Lebenslauf» einer Person. Transitionen stehen oft in Verbindung mit Bildungsinstitutionen und werden an verschiedenen Stellen näher untersucht. Für die Schweiz geben (Häfeli et al. 2015a) einen Überblick über Studien zur Transitionsforschung, wobei sie die Übergänge von der obligatorischen Schule in die Berufsausbildung (1. Schwelle) sowie von der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt (2. Schwelle) fokussieren. Auch Truschkat (2011) verbindet die individuellen Übergänge im Leben eines Menschen mit Institutionen: «Übergänge im Leben sind somit zu einem grossen Teil institutionalisierte Übergänge, wodurch das Leben der Individuen in spezifische Bahnen gelenkt wird» (Truschkat 2011, 365). Übergänge bewegen sich laut der Autorin stets in einer sogenannten Perspektiventrias von Individuum, Institution und normativen Orientierungen (Truschkat 2011, 366). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erstaunt es nicht, dass auch die Proband*innen aus dem vorliegenden Sample die bildungsinstitutionellen Übergänge als bedeutsam wahrgenommen und beschrieben haben. Aus dem oben dargestellten Vergleich der Verlaufsmuster der Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische und den dargestellten individuellen Ausprägungen geht hervor, dass das individuelle Spracherleben massgeblich von institutionalisierten Übergängen geprägt wird. Im Folgenden soll detailliert auf diese Schlüsselmomente eingegangen und zusammenfassend ³⁰⁸ beschrieben werden, welche (sprachlichen) Erfahrungen die jungen Erwachsenen im Zusammenhang mit schulischen Übergängen gemacht haben.

7.2.2.1 *Übergang von der Primarstufe auf die Oberstufe*

Der Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe wird über das gesamte Sample hinweg als einer der bedeutendsten Momente im Erleben von Sprache(n) der jungen Erwachsenen dargestellt. Zu diesem Zeitpunkt müssen Kinder, welche eine romanische oder eine zweisprachige romanisch-deutsche Schule in Graubünden besuchen, von der bisher mehrheitlich verwendeten Unterrichtssprache Romanisch auf Deutsch wechseln. Die emotionalen und detailreichen Erzählungen der Proband*innen machen deutlich, dass mit diesem Sprachwechsel Herausforderungen – insbesondere im Fach Mathematik – einhergehen. Exemplarisch dafür steht hier ein Ausschnitt aus Nicole Menghinis Erzählung:

³⁰⁸ Die folgenden Ausführungen – in verkürzter Form – beruhen im Wesentlichen auf dem im Sommer 2022 publizierten Artikel Sprachbiografien aus Romanischbünden – Wie schulische Übergänge in Bezug auf das Spracherleben wahrgenommen und beschrieben werden vgl. dazu Kaufmann-Henkel (2022).

E lo d'heja alura eir gieu ferm fadia cul Und dort hatte ich dann auch grosse Mühe mit müdamaint da primara illa secundara chi dem Wechsel von der Primar in die Sekundar, ho müdo da be rumauntsch apunto tuot in als es von nur Romanisch auf eben nur tudas-ch. Voul dir la matematica e tuot. [...] Deutsch wechselte. Das heisst die Mathematik ils quints a_ svesa aint il cho as fo in und alles. [...] die Rechnungen im K_ selbst im rumauntsch e zieva ähm ils quints sun però Kopf rechnet man sie auf Romanisch und scrits in tudas-ch. As ho da respuonder a la nachher, ähm, die Rechnungen sind aber auf magistra in tudas-ch. [...] U il ler l'ura, que Deutsch geschrieben. Muss man der Lehrerin es qualchosa chi:_ hai chi ho druvo propcha auf Deutsch antworten. [...] Oder auch die lönch fin cha_ hai (Nicole Menghini, Z. 34– Uhrzeit, das ist etwas, das_ ja das brauchte 35; Z. 131–137). wirklich lange bis_ ja (Nicole Menghini, Z. 34– 35; Z. 131–137).

Dieser Erzählausschnitt von Nicole zeigt, inwiefern sie aufgrund des Sprachwechsels Anpassungsschwierigkeiten hatte. Bemerkenswert ist, bezogen auf das Gesamtsample, dass nicht nur Jugendliche, welche sich – wie Nicole – als stark romanischsprachig wahrnehmen, von solchen Schwierigkeiten berichten, sondern auch jene jungen Erwachsenen, welche bereits zuhause Deutsch sprechen und an und für sich über gute oder sehr gute Deutschkompetenzen verfügen. Eine Erklärung dafür bietet das Konzept der Bildungssprache, welches von Ingrid Gogolin³⁰⁹ geprägt wurde. Laut der Autorin entsprechen die Alltagssprachlichen Kompetenzen, welche gerade zweisprachige Schüler*innen häufig mitbringen, nicht den geforderten bildungssprachlichen Kompetenzen (Gogolin 2009, 268). Die spezifischen mathematischen Begrifflichkeiten scheinen während der Primarschulzeit durchgängig auf Romanisch aufgebaut worden zu sein, weshalb ein Wechsel auf Deutsch nun allen Beteiligten schwerfällt³¹⁰. Die Problematik, welche von vielen Proband*innen dieser Studie beschrieben wird, scheint – insbesondere in Kontexten einer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit – bekannt zu sein. So wird in der Mathematikdidaktik bereits eingehend darüber geforscht, wie sprachlich benachteiligte Kinder unterstützt werden können, damit sie den sprachlichen und konzeptuellen Anforderungen des Mathematikunterrichts gewachsen sind. Prediger (2013) stellt fest, dass sprachlich benachteiligte Kinder nicht nur in Prüfungssituationen, sondern auch im Lernprozess Schwierigkeiten hätten. In ihrer Studie stellt sie Hürden sowohl auf der Wort- als auch auf der Satz- und Textebene fest,

³⁰⁹ Den Begriff *Bildungssprache* definiert Gogolin (2009) als «ein formelles Sprachregister, das auch ausserhalb des Bildungskontextes – in anspruchsvollen Schriften oder öffentlichen Verlautbarungen – gebräuchlich ist. Besonderes Gewicht aber besitzt dieses Register im Bildungskontext, weil es in Lernaufgaben, Lehrwerken und anderem Unterrichtsmaterial sowie in Prüfungen verwendet wird, und zwar umso intensiver und ausgiebiger je weiter eine Bildungsbiographie fortgeschritten ist – also je weiter sich der Unterricht in Fächer bzw. Fächergruppen ausdifferenziert. [...] Das Register «Bildungssprache» nach diesem Verständnis unterscheidet sich auf lexikalischer, morphosyntaktischer und textlicher Ebene von anderen Sprachregistern» (Gogolin 2009, 268–269).

³¹⁰ Vgl. hierzu den Schlussbericht von Klingenstein (2016) zur Erhebung der Mathematikkompetenz der Schülerinnen und Schüler aus den 3., 6., und 8. Schulklassen an den zweisprachigen Schulen im Oberengadin (vgl. Klingenstein 2016).

aber auch das Aufbauen eines konzeptuellen Verständnisses sei für sprachlich schwache Lernende häufig mit Schwierigkeiten verbunden, weshalb sie später kaum in der Lage seien, Sachaufgaben richtig zu lösen (Prediger 2013, 2–4)³¹¹. Die Erzählungen der jungen Erwachsenen aus diesem Sample beschreiben die von Prediger festgehaltenen Erschwernisse deutlich, wobei häufig von Schwierigkeiten auf der Wortebene erzählt wird. Doch auch die deutsche Zahlenbenennung (Abfolge Einer-Zehner gegenüber Zehner-Einer im Rätoromanischen) bereitet vielen Beteiligten dieser Studie Mühe. Trotz der vielen detaillierten und emotionalen Erzählungen über die sprachlichen Schwierigkeiten scheinen sich die meisten Interviewten sprachlich und fachlich schnell und erfolgreich an die neue Situation angepasst zu haben. So gibt es kaum Erzählungen darüber, wie diese Mühen die Jugendlichen längerfristig beeinträchtigt haben³¹².

Nebst den sprachlichen Hindernissen im Unterricht wird in Bezug auf den Übergang von der Primarschule auf die Sekundarstufe auch von einem Sprachgebrauchswechsel unter den Gleichaltrigen erzählt. Die Berichte zeigen, wie sich das eigene Umfeld durch diesen Übergang verändert und dass dadurch der individuelle Sprachgebrauch auch ausserhalb der Schule geprägt wird. Für die Oberstufe muss in Graubünden das eigene Dorf häufig verlassen und in eine nahegelegene grössere Ortschaft gewechselt werden, wo Schüler*innen aus verschiedenen Dörfern gemeinsam die Oberstufe besuchen. So treffen die Schüler*innen hier häufig auf Menschen, die nicht alle gleich gut Rätoromanisch sprechen, weshalb oft auf Schweizerdeutsch gewechselt wird, wie die Erzählung von Simona Caspani (vgl. Fallbeschreibung Simona Caspani, 6.5) oder die folgende Aussage von Fabrizio Bardi zeigt:

Culs amihs d’heja [illa secundara] Mit den Freunden habe ich [in der discurreiu dapü il tudas-ch svizzer. Sekundarschule] mehr Schweizerdeutsch Rumauntsch nu d’heja pü discurreiu gesprochen. Romanisch habe ich wirklich nicht propcha ünguotta, bod be in scoula mehr gesprochen, fast nur noch in der Schule (Fabrizio Bardi, Z. 39–45). (Fabrizio Bardi, Z. 39–45).

Die sprachliche Veränderung, die auf der Oberstufe zwangsweise ausgelöst wird, wird als *komisch* ‘seltsam’ (Fabrizio Bardi, Z. 56, Z. 463), *curious* ‘eigenartig’ (Franca Battaglia, Z. 15), *difficil* ‘schwierig’ (Curdin Zanetti, Z. 184) oder *penibel* ‘peinlich’ (Gloria Manfredi, Z. 54) beschrieben. Nebst diesen eher negativ besetzten Wahrnehmungen finden sich positive Darstellungen der sprachlichen Veränderung auf der Oberstufe.

³¹¹ Weitere Forschungen zum Thema Sprache und Mathematik z. B. bei Meyer und Tiedemann (2017).

³¹² Ähnliche Ergebnisse zeigt die Studie von Todisco (2013). Er untersuchte Schüler*innen aus der zweisprachigen (italienisch-deutschen) Primarschule Maloja im Oberengadin. Beim Übergang von der Primarschule in die italienischsprachige Oberstufe in Stampa (Maloja gehört politisch zum italienischsprachigen Bergell, Stampa ist ein Ort in der politischen Gemeinde Bregaglia, Region Maloja des Kantons Graubünden). Sowohl die Schüler*innen selbst als auch die Lehrpersonen berichteten mehrfach von sprachlichen Herausforderungen. Diese würden jedoch meist nur wenige Monate anhalten Todisco (2013, 321–324).

Trotz anfänglicher Schwierigkeiten scheinen einige (bald) gerne Schweizerdeutsch zu sprechen. Simona Caspani geht so weit, dass sie das Romanische danach weniger ansprechend findet: «Alura d’eira il rumauntsch scu pü uschè cool» («Damals war das Romanische irgendwie nicht mehr so cool») (Z. 169). Nebst dem Sprachgebrauch scheinen sich also auch die individuellen Spracheinstellungen der Jugendlichen in Bezug auf das Rätoromanische neu zu sortieren.

Während eine Mehrheit der Befragten mit dem Übergang von der Primarschule auf die Oberstufe nun willentlich oder notgedrungen mehr Schweizerdeutsch spricht, merken viele, dass ihnen ihre Romanischkompetenz im Fremdsprachenunterricht eine Hilfe ist. So wird von vielen positiven Erlebnissen und Gefühlen bezüglich des Fremdsprachenunterrichts auf der Oberstufe erzählt. Das Rätoromanische wird mehrfach als Hilfe im Lernprozess wahrgenommen – sowohl beim Erwerb der romanischen Fremdsprachen wie dem Italienischen, dem Französischen und dem Spanischen als auch beim Erlernen des Englischen (vgl. dazu auch Kapitel 7.1.1). In der Zeit des ersten Fremdsprachenunterrichts auf der Oberstufe scheinen sich also, nebst den negativ konnotierten Einstellungen in Bezug auf das Rätoromanische, auch positiv konnotierte Spracheinstellungen zu entwickeln, die sich häufig bis in die Gegenwart halten. Somit scheint die Schule als Ort, an welchem die Kinder in ihrem Denken über Sprache beeinflusst werden, relevant zu sein, was auch Bjegač (2020) in ihrer Dissertation festhält³¹³.

7.2.2.2 *Übergang von der Oberstufe in die Lehre oder die Mittelschule*

In der Transitionsforschung kommt dem Übergang von der Oberstufe in die Lehre oder in die Mittelschule – der sogenannten ersten Schwelle – die grösste Aufmerksamkeit zu. Keller (2014, 69) bezeichnet diesen Übertritt gar als «Schlüsselstelle im Lebenslauf» (S. 69) der Jugendlichen. In dieser Phase würden zentrale Weichen in Bezug auf den weiteren Lebenslauf gestellt. Die Jugendlichen müssen sich für verschiedene Ausbildungsgänge und Berufe entscheiden, wobei die Anforderungen wachsen. Der gesamte Übergangsprozess sei besonders anforderungsreich und daher forschungsrelevant (Häfeli et al. 2015b, 9). In ihren Erzählungen thematisieren die Proband*innen aus dem Sample der vorliegenden Arbeit diesen Übergang entsprechend häufig. So berichten sie, welche sprachlichen Erfahrungen sie in dieser Phase machten. Dabei wird deutlich, dass viele Befragte zu diesem Zeitpunkt einen Sprachraumwechsel vom romanischsprachigen in den deutschsprachigen Raum vornehmen mussten.

³¹³ Bjegač (2020) untersucht in ihrer Dissertation die Subjektbildung mehrsprachiger Jugendlichen im Bildungskontext. Schule habe aufgrund des obligatorischen Charakters sowie des langjährigen Besuchs einen so starken Einfluss auf die Subjektivierung von Kindern und Jugendlichen wie kaum eine andere Institution. Die Lernenden würden im Unterricht nicht nur 'neutrales' Wissen über Sprache(n) vermittelt bekommen und sich Sprachkompetenzen aneignen, sondern auch lernen, was es heisst, Sprecher*innen einer bestimmten Sprache, einer Sprachvarietät, ein-, zwei- oder mehrsprachig zu sein (Bjegač 2020, 14).

Armon Balestra, Gloria Manfredi, Nicole Menghini, Sandra Rizzi, Sidonia Tramèr und Curdin Zanetti erzählen, dass sie von ihrem stark romanisch geprägten Dorf ins mehrheitlich deutschsprachige Oberengadin oder nach Chur gezogen sind, um dort das Gymnasium zu absolvieren. «Plötzlich» seien sie (vermehrt) mit dem Schweizerdeutschen in Kontakt gekommen. Exemplarisch werden dazu hier zwei Ausschnitte aus der Erzählung von Gloria Manfredi angeführt, welche für ihre gymnasiale Ausbildung aus dem romanischsprachigen Münstertal ins Oberengadin wechselte:

<p>Ma pro nu [in secundara] nun es mai gnü tavellà propi tudais-ch. Quai nu d'era ün tema. [...].</p>	<p>Aber bei uns [in der Sekundarschule] wurde nie wirklich Deutsch gesprochen. Das war kein Thema. [...].</p>
---	---

<p>I lura sun jau ida sü vschinauncha-SN e n'ha fat il gimnasi. [...] Aso in MIA classa d'era special, jau vea special, veva propi PLÜS chi nu savean rumauntsch. Impustüt hai da vschinauncha- SM. I cun quai d'era vairamaing cler cha nossa lingua da classa es tudais-ch. Punct (Gloria Manfredi, Z. 52–53; Z. 81–86).</p>	<p>Und dann ging ich nach Dorf-SN und habe das Gymnasium gemacht. [...] Also in MEINER Klasse war es speziell, ich hatte es speziell, es hatte wirklich MEHRERE, die nicht Romanisch konnten. Vor allem ja, aus Dorf-SM. Und daher war eigentlich klar, dass unsere Klassensprache Deutsch war. Punkt (Gloria Manfredi, Z. 52–53; Z. 81–86).</p>
--	--

Diese Ausschnitte zeigen, welche Auswirkungen ein Sprachraumwechsel von einer romanisch geprägten in eine bereits stark germanisierte Region wie dem Oberengadin auf den Sprachgebrauch haben kann. Aussagen dieser Art entsprechen jedoch den Erwartungen, denn das Schweizerdeutsche ist sowohl in Chur als auch im Oberengadin im Alltag präsent. Andere Erzählungen diesbezüglich scheinen auf den ersten Blick hingegen ungewöhnlich. So erzählen einzelne junge Erwachsene davon, wie sie nach der obligatorischen Schulzeit in einen deutschsprachigen Raum umgezogen sind, dass dieser Umzug die individuelle Bedeutung des Rätoromanischen aber vielmehr gestärkt als geschwächt habe, weil die neue Institution (Berufsschule; Lehrbetrieb; Gymnasium) dem Rätoromanischen eine hohe Bedeutung zukommen liess. Einen solchen Sprachraumwechsel in umgekehrter Richtung (von viel Deutsch zu viel Romanisch) hat beispielsweise Clau Moser erlebt. Er erzählt davon, dass sein neues Umfeld an der zweisprachigen Kantonsschule in Chur sein Spracherleben entscheidend prägte. So habe er seither mehr romanischsprachige Kontakte und ausserdem finde er das Rätoromanische nun «schön» und «interessant». Sein Sprachgebrauch und seine Einstellungen in Bezug auf diese Sprache haben sich also durch den Wechsel an die Kantonsschule in Chur dahingehend verändert, dass er der rätoromanischen Sprache aktuell eine höhere Bedeutung zuschreibt als bis anhin (vgl. Fallbeschreibung Clau Moser, 6.2). Einen ähnlichen Effekt hatte der Sprachraumwechsel von der romanisch geprägten Region Surselva in die deutschgeprägten Gemeinden Chur und GN bei

Ottavio Camenisch und Daniel Marchand, die jeweils eine romanischsprachige Berufsschule absolvierten. Auch sie schreiben der rätoromanischen Sprache eine höhere Bedeutung zu, seit sie diese Schule besuchten.

Aber nicht nur die Institution Schule scheint in Bezug auf das Spracherleben der Jugendlichen relevant zu sein. Auch der Lehrbetrieb und die dort gemachten Erfahrungen wirken sich auf das sprachliche Selbstbild der jungen Erwachsenen aus. So erzählt Luca La Fatta humorvoll davon, dass er als Zweisprachiger im Lehrbetrieb einfach auf fremdsprachige Kund*innen eingehen und sich auf der Baustelle schnell mit portugiesischsprachigen Bauarbeitern unterhalten konnte:

<p>Ed ossa da stad noua tg'ia sung ia cun camiun, Und jetzt im Sommer als ich mit dem cò schi te vignst ve cun en camiun sen=sen Lastwagen unterwegs war, wenn du mit dem ena=ena Baustell, cò chels antschevan cun tè Lastwagen auf=auf eine=eine Baustelle portughes. All'antschatta voll. E te ist a lò kommst, da fangen die mit dir auf uscheia: /(lachend) "hey hey:"/ All'antschatta Portugiesisch an. Am Anfang voll. Und du bist ast betg savia propi tge baitar, e tot an eneda so dort: /(lachend) "hey hey:"/ Am Anfang ist alloura nia aint, e siva_ e siva sur taliang e wusstest du nicht wirklich, was sprechen, und rumantsch, ist schon nia da baitar cun la gliout plötzlich bist du dann reingekommen und (Luca La Fatta, Z. 31–36). dann_ und dann über das Italienische und Romanische, konntest du schon mit den Leuten sprechen (Luca La Fatta, Z. 31–36).</p>	
--	--

Solche Erlebnisse wirken sich positiv auf die Spracheinstellungen in Bezug auf das Rätoromanische aus. Dank seiner Italienisch- und Romanischkenntnisse fand Luca rasch Zugang zu seinen fremdsprachigen Berufskollegen. Trotz der vielen positiven Aspekte im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit scheinen die Lehrbetriebe noch immer wenig Wert darauf zu legen, dass ihre Mitarbeiter*innen Rätoromanisch oder gar mehrere Sprachen beherrschen. Luca La Fatta sagt diesbezüglich:

<p>[saver rumantsch] gl'è en avantatg (dantant [Romanisch sprechen] ist ein Vorteil (während digl) luvrar, aber duple paia vainsa perchegl der) Arbeit, aber mehr Lohn erhalten wir betg (Luca La Fatta, Z. 339–341).</p>	<p>deshalb nicht (Luca La Fatta, Z. 339–341).</p>
---	---

Lucas Romanischkompetenzen machen ihn zwar zu einem handlungsfähigen und daher wertvollen Arbeitnehmer, zusätzlich entlohnt werden diese Kompetenzen allerdings nicht. Von ähnlichen Erlebnissen berichtet Roberto Abato (vgl. Fallbeschreibung Roberto Abato, 6.3). Trotz der mehrfachen Erfahrung, dass Mehrsprachigkeit eine wertvolle Ressource am Arbeitsplatz darstellt, scheinen die Bündner Betriebe Romanischkompetenzen weder als Einstellungsbedingung noch als lohnrelevant zu betrachten. Zu dieser Feststellung gelangen auch die im Rahmen einer Masterarbeit von Henkel (2013) durchgeführte Studie *Nutzwert der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit bei der Lehrstellensuche im Oberengadin* sowie die

Untersuchung von Etter (2012), gemäss der nur 6 % aller Bündner Betriebe bereit wären, für Sprachkompetenzen mehr Lohn zu bezahlen.

Obwohl die Bündner Betriebe den Wert mehrsprachiger Mitarbeiter*innen noch nicht erkannt haben, wirken sich die während der Lehre gemachten sprachlichen Erfolgserlebnisse positiv auf das Spracherleben der Proband*innen aus: Sie fühlen sich dank ihrer Mehrsprachigkeit handlungsfähiger und dadurch wirkmächtiger, was unweigerlich Einfluss auf das persönliche Selbstbild der jungen Erwachsenen hat.

Insgesamt kann für den Übergang an der ersten Schwelle festgehalten werden, dass die Institution, in welcher die schulische Laufbahn nach der obligatorischen Schulzeit weiterverfolgt wird, entscheidend dafür ist, wie sich die eigene sprachliche Identität entwickelt. Im Artikel *Sprachbiografien aus Romanischbünden – Wie schulische Übergänge in Bezug auf das Spracherleben wahrgenommen und beschrieben werden* (vgl. Kaufmann-Henkel 2022) wird anhand eines Vergleichs zweier Bündner Mittelschulen aufgezeigt, inwiefern Bildungsinstitutionen auf dieser Stufe die individuellen Spracheinstellungen sowie den Sprachgebrauch der jungen Erwachsenen prägen. Aus diesem Vergleich geht hervor, dass Institutionen, welche Mehrsprachigkeit aktiv unterstützen und fördern, eine positive Bindung zur rätoromanischen Sprache verstärken (Kaufmann-Henkel 2022, 161–166). Das Verhältnis zwischen Institution und Biografie untersucht unter anderem auch Hanses (2018). Angelehnt an Foucault argumentiert er, dass Institutionen spezifisches Wissen und Kompetenzen weitergeben und dadurch ‹Identität› produzieren (Hanes 2018, 381). Es seien die Institutionen, die massgeblich zum biografischen Wissen einer Person beitragen und in diesem Sinne ihre Biografie mitkonstruieren (Hanes 2018, 382). Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen sind die Erkenntnisse aus der vorliegenden Studie nachvollziehbar, wonach die Institutionen als prägend für das individuelle Spracherleben empfunden werden.

7.2.3 Fazit zu den institutionellen Übergängen

In diesem Kapitel konnte dargelegt werden, dass bildungsinstitutionelle Übergänge sowie die Institutionen und ihre Rahmenbedingungen für das individuelle Spracherleben bedeutsam sind. So wirken sie sowohl auf den Sprachgebrauch und auf die individuellen Spracheinstellungen der Jugendlichen als auch auf deren persönliches Selbstkonzept ein. Sowohl die obligatorische als auch die nachobligatorische Schule werden, wie es Bjegač (2020) ebenfalls festhält, zum Ort für Subjektbildung.

Wenn die vier herausgearbeiteten Verlaufsmuster der individuellen Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische betrachtet werden, wird deutlich, dass die Schule und die damit zusammenhängenden institutionellen

Übergänge insbesondere für die Minderheitensprache Rätoromanisch bedeutsam sind. Institutionen, welche die Mehrsprachigkeit bewusst fördern und leben³¹⁴, stärken die emotionale Bindung zu dieser Sprache. Dies scheint meist mit einer höheren Sprachkompetenz, einem intensiveren Sprachgebrauch sowie mit positiv behafteten Spracheinstellungen einherzugehen. Junge Erwachsene, welche ihre Ausbildung – unabhängig davon, ob es sich um eine gymnasiale Matura oder eine Berufslehre handelt – in einer solchen Institution absolviert haben, zeigen zum Gesprächszeitpunkt stark affektiv behaftete Einstellungen in Bezug auf die rätoromanische Sprache. Ausserdem sind sie kognitiv in der Lage, diese Sprache sinnvoll als Ressource in ihrem Leben zu nutzen – einerseits, weil sie diese auf hohem Niveau beherrschen, andererseits, weil sie auch über metasprachliches Wissen verfügen. Proband*innen, welche hingegen eine Ausbildungsstätte besucht haben, die wenig Wert auf Mehrsprachigkeit legt, scheinen die rätoromanische Sprache im Verlauf ihres Lebens zunehmend ‹zu verlieren›. Insbesondere bei Personen, welche zuhause nicht Rätoromanisch sprechen, nimmt die Sprachkompetenz schnell ab. Von den Befragten selbst wird diese Kompetenzeinbusse in erster Linie an ihrem fehlenden Wortschatz festgemacht. Sie scheinen ausserdem dazu zu neigen, weniger oft Rätoromanisch zu sprechen und gegenüber dieser Sprache negativ behaftete Einstellungen – im Sinne von ‹Romanisch kann man nicht brauchen› oder ‹mit dem Romanischen kommt man nicht weit› – aufzubauen.

³¹⁴ Als besonders gute Beispiele diesbezüglich wurden in den Erzählungen folgende Institutionen mehrfach genannt: die Kantonsschule Chur mit ihrem zweisprachigen romanisch-deutschen Maturitätsangebot, die romanischsprachige Berufsschule in Glion, der Lehrbetrieb RTR sowie das zweisprachige Studium an der PHGR.

7.3 Schlüsselpersonen

Menschen leben und erleben sich im Kontext der Gesellschaft, womit es nachvollziehbar ist, dass die jungen Erwachsenen, die im Rahmen dieser Studie befragt wurden, bestimmte Personen und die Beziehung zu ihnen als relevante Komponenten im individuellen Spracherleben wahrgenommen haben und diesen in ihren Erzählungen viel Raum geben. Manchmal wurden diese Menschen als Helfende, manchmal als Unterstützende wahrgenommen, ab und zu erschienen sie als Türöffner oder Vorbilder oder als Menschen, mit welchen die jungen Erwachsenen ihre persönlichen sprachlichen Erinnerungen verbinden. Aus anderen sprachbiografischen Untersuchungen ist bekannt, dass Erzählende bestimmten Menschen eine besondere – häufig auch emotionale – Bedeutung zuweisen. Franceschini (2001a, 232) spricht von sogenannten *Adiuvanten*³¹⁵, wenn Menschen als helfend und fördernd im eigenen Spracherwerb wahrgenommen werden.

Da es in der Analyse der vorliegenden Sprachbiografien nicht in erster Linie um den Spracherwerbsprozess geht, sondern um das individuelle Spracherleben und um die Bedeutung, welche dem Rätoromanischen zugeschrieben wird, ziehe ich es vor, von *Schlüsselpersonen* anstatt von *Adiuvanten* zu sprechen. Hingegen wird der von Franceschini verwendete Begriff *Inszenierung* an einzelnen Stellen übernommen, um die Konstruktion der Erzählung und die darin eingebettete Darstellung von Personen zu betonen.

Das folgende Kapitel fokussiert also die Analyse der erhobenen Sprachbiografien hinsichtlich bedeutsamer Schlüsselpersonen. Dabei soll deutlich werden, welche Personen die Proband*innen in ihrem Leben als relevant für ihr Spracherleben wahrgenommen haben und inwiefern diese für die jungen Erwachsenen bedeutsam waren.

7.3.1 Die Eltern und die Grosseltern

Es überrascht kaum, dass die meisten der Befragten in Zusammenhang mit ihrem Spracherleben von ihren Eltern erzählen. Bemerkenswert ist jedoch, dass viele bereits in den ersten Sätzen ihre Eltern als bedeutende Figuren erwähnen. Dies kann daran liegen, dass die eigene (Mehr-)Sprachigkeit und die ersten Erinnerungen an Sprache mit der Mutter beziehungsweise mit dem Vater oder generell mit dem Elternhaus verbunden werden und die Erzählungen häufig bei der Geburt beginnen. Exemplarisch werden im Folgenden vier Erzählanfänge gezeigt, bei welchen die Verortung der eigenen (Mehr-)Sprachigkeit mit den Eltern in Zusammenhang gebracht wird³¹⁶:

³¹⁵ Mehr zur *Adiuvanten*-Figur in Kapitel 3.1.1.

³¹⁶ Weitere Erzählende aus dem Sample, welche gleich zu Beginn ihrer Erzählung in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit ihre Eltern erwähnen: Simona Caspani, Stefanie Collenberg, Angela Conti, Benedict Idris, Caterina Jacober, Luca La Fatta, Gloria Manfredi, Daniel Marchand, Clau Moser, Sonja Sonder, Sidonia Tramèr.

Schi eau sun creschida sü in Engiadina a Ja, ich bin im Engadin in Dorf-ZZ aufgewachsen
 vschinauncha-ZZ e ahm mia lingua materna und ahm meine Muttersprache ist Romanisch.
 es rumauntsch. Ähm, schi voul dir eau d'he Ähm, ja das heisst, dass ich beide Teile habe,
 tuottas duos parts chi ähm discuorran die ähm Romanisch sprechen, Vater und
 rumauntsch, bap e mamma. Ähm puter Mutter. Ähm Puter (Nicole Menghini, Z. 8–10).
 (Nicole Menghini, Z. 8–10).

Aso mia lingua da mamma es natüralmaing Also meine Muttersprache ist natürlich
 rumantsch, pervi cha mes bap quel Romanisch, weil mein Vater, der spricht
 discuorra a chasa_ ha discurreu adüna cun zuhause_ hat immer mit uns Romanisch
 no rumantsch_ aso discuorra amo adüna e gesprochen_ also spricht es nach wie vor und
 mia mamma eir (Curdin Zanetti, Z. 2–4). meine Mutter auch (Curdin Zanetti, Z. 2–4).

Aso mia lingua materna vairamaing, aso Also meine eigentliche Muttersprache, also
 ch'eau d'he disch_ discurreu da pitschna sü jene, die ich von klein auf gesch_ gesprochen
 es vairamaing schont vallader. Ch'eau d'he habe, ist eigentlich schon Vallader. Das ich
 discurreu propi cun mieus genituors, cun wirklich mit meinen Eltern, mit meiner
 mia sour, cun tuot ils paraints (Veronica Schwester, mit allen Verwandten gesprochen
 Lenatti, Z. 2–4). habe (Veronica Lenatti, Z. 2–4).

Ok, also i bin im Engadin ufgwachse, ähm in Ok, also ich bin im Engadin aufgewachsen,
 Bever und mini Eltera händ mit miar (1) jo ähm in Dorf-BR und meine Eltern haben mit
 min Vater hät mit miar immer Dütsch mir (1) ja mein Vater hat mit mir immer
 gredet, scho vo Afang a, obwohl er Deutsch gesprochen, schon von Anfang an,
 aigentlich au im Engadin ufgwachsa isch. obwohl er eigentlich auch im Engadin
 Ähm wo aigentlich jo romanischsprachig aufgewachsen ist. Ähm, das ja eigentlich
 isch, was er au kann. Ähm aber er isch romanischsprachig ist, was er auch kann. Ähm,
 pus'ciavin ufgwachsa, aber er hät mit mier aber er ist pus'ciavin aufgewachsen, aber er
 trotzdem Dütsch gredet, wil mini Mueter hat mit mir trotzdem Deutsch gesprochen,
 Französisch gredet hät und denn händs weil meine Mutter Französisch gesprochen
 denkt: "Jo Dütsch muass wohrschinli au no hat und dann dachten sie: "Ja, Deutsch muss
 as wo dina si" (Angela Conti, Z. 3–8). wahrscheinlich auch noch irgendwo drin sein"
 (Angela Conti, Z. 3–8).

Die ersten drei Proband*innen erzählen von ihrer Erstsprache, für die sie die ihnen vertrauten Begriffe *lingua da (la) mamma* 'Sprache der Mutter' beziehungsweise *lingua materna* 'Muttersprache' verwenden. Das vieldeutige Konzept der Muttersprache³¹⁷ scheint in der Wahrnehmung der eigenen Sprachigkeit folglich einen bedeutenden Platz einzunehmen. Die Erzählenden verbinden mit diesem Begriff wohl hauptsächlich ihre als erste erworbene Sprache. Beispiele zeugen jedoch davon, dass

³¹⁷ Sprachbiografischen Untersuchungen zufolge ist der Begriff *Muttersprache* mehrdeutig. So kann damit die zuerst erworbene Sprache, aber auch die am häufigsten oder am liebsten verwendete, die am besten beherrschte oder jene Sprache gemeint sein, mit welcher eine bestimmte kulturelle Zugehörigkeit verbunden wird. König (2016) zeigt in ihrem Artikel, wie unterschiedlich deutsch-türkisch zweisprachige Sprecher*innen in sprachbiografischen Interviews den Begriff *Muttersprache* konnotierten. Einige würden mit dem Begriff einen Kompetenzvorsprung in einer Sprache ausdrücken, andere implizierten damit viel eher ihre kulturell-sprachliche Zugehörigkeit (König 2016).

mit *Muttersprache* jene Sprache gemeint ist, zu welcher die Erzählenden seit ihrer Kindheit eine starke emotionale Verbundenheit verspüren. Diese affektive Verbindung scheint nicht zwingend an die Figur der Mutter gebunden zu sein. Die Beispiele von Curdin (für das Romanische) und von Angela (für das Schweizerdeutsche) verdeutlichen, dass auch der Vater für eine solche Verbindung prägend sein kann³¹⁸. Ähnlich wie in anderen sprachbiografischen Interviews (z. B. bei König 2016) wird der Begriff *Muttersprache* auch in diesem Sample häufig benutzt, um eine getätigte oder beabsichtigte Einstellungsaussage zu begründen oder genauer auszuführen. Die Erzählenden hatten insbesondere zu Beginn des Interviews offensichtlich das Bedürfnis, ihre sprachliche Situation zu klären, wozu ihnen das Konzept der Muttersprache dienlich war.

Nebst dem Konzept der Muttersprache scheint auch der Herkunftsort zur Klärung der eigenen Sprachigkeit beizutragen. Dass sich die Proband*innen in dieser Anfangsphase ihrer Erzählung häufig erklärend zeigen, veranschaulicht das Zitat von Angela Conti weiter oben. Sie erklärt ihre familiäre Sprachsituation im Oberengadin, indem sie bei der Sprachigkeit ihres Vaters ansetzt, welche für sie nicht nachvollziehbar zu sein scheint. Bereits in den ersten Sätzen ihrer Erzählung zeigt Angela, wie sie ihre eigene Sprachigkeit zwischen dem Romanischen, das ja *aigentlich* im Engadin gesprochen wird, dem *Pus'ciavin*, mit welchem ihr Vater aufgewachsen ist, dem Französischen, das ihre Mutter mit ihr gesprochen hat, und dem Schweizerdeutschen, das mit ihr gesprochen wurde, weil es «au no as wo dina si» («auch noch irgendwo drin sein») (Z. 8) musste, verortet. Ihre (teilweise von aussen herangetragene) Positionierung als «mehrsprachige Person» steht ihrer selbst empfundenen (Mehr-)Sprachigkeit gegenüber, was bereits in diesen ersten Sätzen deutlich wird. Ihre Wortwahl mit *aigentlich*, *obwohl*, *aber*, *trotzdem*, *wohrschinli* weist darauf hin, dass sie sich unsicher und unschlüssig gegenüber ihrer (Mehr-)Sprachigkeit fühlt und wie sehr sie darum bemüht ist, ihre sprachliche Situation verständlich zu machen, damit ihre Sprachbiografie nachvollziehbar wird.

Sprachliche Positionierungen nehmen auch die anderen drei Proband*innen der oben präsentierten Ausschnitte zu Beginn ihrer Erzählungen ein. Aufschlussreich dabei ist, dass sie diese Positionierungen häufig bis zum Ende ihrer Erzählungen aufrechterhalten. Nicole, die im Dorf-ZZ aufgewachsen ist, fühlt sich vollumfänglich als romanischsprachige Engadinerin, weil beide Elternteile romanischsprachig sind und sie mit ihnen immer Romanisch gesprochen habe. Diese Positionierung behält Nicole bis zum Schluss ihrer Erzählung bei (vgl. Fallbeschreibung Nicole Menghini, 6.4). Auch Curdin positioniert sich gleich zu Beginn als romanischsprachige Person, weil auch sein Vater und seine Mutter mit ihm immer Romanisch gesprochen hätten. Veronica

³¹⁸ Weitere Erzählungen, in welchen der Vater als zentrale Figur für die Entwicklung der eigenen (Mehr-)Sprachigkeit dargestellt wird und dennoch von der *Muttersprache* gesprochen wird: Ottavio Camenisch, Daniel Marchand, Clau Moser.

positioniert sich vorerst als Valladersprachige, weil dies die Sprache ist, die sie mit ihren Eltern, ihrer Schwester und ihren Verwandten spricht. Allerdings kann in diesen ersten Aussagen anhand der Wörter *vairamaing* 'eigentlich' und *schont* 'schon' erahnt werden, dass sie diese Positionierung im Laufe ihrer Erzählung verändern wird.

Besonders entscheidend für die Wahrnehmung der eigenen (Mehr-)Sprachigkeit scheinen die Eltern für Kinder mit Migrationshintergrund zu sein. Häufig stellen sie die einzige Konstante zur Herkunftssprache und -kultur dar, weshalb dieser Kontakt in Bezug auf die eigene sprachliche Identität relevant ist. Im vorliegenden Sample stammen sowohl bei Roberto Abato (vgl. Fallbeschreibung Roberto Abato, 6.3) als auch bei Fabrizio Bardi, Jasmin Cartiere und Benedict Idric beide Elternteile aus einem anderssprachigen Land. Zuhause wird in allen vier Familien jeweils die Herkunftssprache gesprochen, worüber alle vier Proband*innen ausführlich erzählen. Es wird schnell deutlich, dass alle vier eine starke emotionale Verbundenheit zu ihrer Muttersprache und der damit verbundenen Kultur haben. Sie verdeutlichen dies in ihren Erzählungen unter anderem durch die eingenommene Positionierung als «Portugies*innen» (Roberto, Jasmin und Fabrizio) beziehungsweise als «Albaner» (Benedict). Ähnlich wie bei den Kindern aus romanisch- oder zweisprachigen Familien scheint die Haltung der Eltern gegenüber der lokalen Sprache auf die eigenen Spracheinstellungen abzufärben. So erzählt Roberto davon, wie offen seine Mutter bezüglich Sprachen ist, wie gut sie Italienisch spricht und wie gut auch sein Vater mit den Sprachen vor Ort zurechtkommt. Diese offene Haltung scheint Roberto zu bewundern und für sich übernommen zu haben. So positioniert er sich mehrfach als «tolerante und offene Person, die kaum Mühe mit Sprache(n) hat». Seine Eltern hätten sich die lokalen Sprachen mittlerweile so gut angeeignet, dass sie diese sinnvoll bei der Arbeit nutzen können. Die Nützlichkeit und die Verwendung mehrerer Sprachen – insbesondere im Berufsleben – entwickelt Roberto in seiner Erzählung zu einer seiner Haupterzähllinien.

Die Grosseltern

Wenn die Proband*innen – wie oben ausgeführt – sich hinsichtlich ihrer identitären Selbstverortungen vor allem zu Beginn ihrer Erzählungen auf ihre Eltern beziehen, so treten diese ebenso im Laufe der Interviews immer wieder in Erscheinung. In einzelnen Sprachbiografien scheinen ausserdem die Grosseltern eine bedeutende Rolle für das Spracherleben der Proband*innen zu spielen. Ottavio Camenisch (vgl. Fallbeschreibung Ottavio Camenisch, 6.1) beispielsweise verbindet bestimmte Symbole seiner Sprachigkeit, welche er auf seinem Sprachenportrait dargestellt hat, mit seinen beiden Grossvätern:

[...] ahm jeu hai malegiau schia treis parts [...] ahm, ich habe so drei Teile gezeichnet, die che simboliseschan silmein ils treis wenigstens die drei Sprachen symbolisieren, lungatgs ch'jeu sai [mhm] Schia, quei cheu die ich kann [mhm] So, das hier ist /(leicht ei /(leicht lachend) per exempel ina mascra lachend) zum Beispiel eine Fasnachtsmaske da tscheiver da Basilea/. Ahm, miu tat ei da aus Basel/. Ahm, mein Grossvater ist aus Basilea. Jeu sun savens cheugiu. Ed halt il Basel. Ich bin oft dort unten. Und halt die lungatg tudestg ni, ch'jeu hai da mia deutsche Sprache oder, die ich von meiner mumma e da miu tat. Ahm, quei cheu ei in Mutter habe und von meinem Grossvater. pullover ed ina camischa. Aschia mava miu Ahm, das hier ist ein Pullover und ein Hemd. tat da vischnaunca-VZ adina a spass So ging mein Grossvater aus Dorf-VZ immer (Ottavio Camenisch, Z. 5–10). umher (Ottavio Camenisch, Z. 5–10).

Ottavio stellt seine doppelte sprachliche Identität symbolisch durch äussere Merkmale seiner beiden Grossväter dar: Die deutsche Sprache seines Grossvaters mütterlicherseits wird als Basler Fasnachtsmaske dargestellt und Romanisch als Pullover und Hemd, die sein Grossvater väterlicherseits gerne trug. Im Laufe seiner Erzählung kommt Ottavio mehrfach auf seinen romanischsprachigen Grossvater aus Dorf-VZ zu sprechen. Diesem weist er die Funktion seiner eigenen Verwurzelung mit der romanischen Sprache und Kultur zu. Neben seinem Grossvater erwähnt er allerdings auch seinen Vater, mit dem er ebenfalls Romanisch spreche. Die Romanischsprachigkeit sieht Ottavio wohl im Sinne Bourdieus als habitualisiertes Kapital³¹⁹, das vom Grossvater an den Vater und schliesslich an ihn weitergegeben wurde. Dabei meint er nicht nur die Sprache selbst, sondern damit verbunden auch die Kultur und die Einstellungen in Bezug auf diese Sprache. So sieht er sich – ähnlich wie seinen Vater – als Verfechter der romanischen Sprache. Im Gegensatz zu seinem Vater sei er aber weniger emotional, wenn es um die Schriftsprache Rumantsch Grischun gehe (vgl. Z. 426–429).

Ähnlich wie Ottavio sieht auch Clau Moser (vgl. Fallbeschreibung Clau Moser, 6.2) sowohl seinen Grossvater als auch seinen Vater als zentrale Figuren in Bezug auf seine eigene (Mehr-)Sprachigkeit. So wie er selbst habe es auch sein Vater «cun igl rumàntsch betg adigna aschia sembel» («mit dem Romanischen nicht immer so einfach») (Z. 95–96) gehabt, zumal dieser ebenfalls eine deutschsprachige Mutter hatte. Bei Clau nimmt denn auch der Grossvater aus Dorf-AR die eigentliche Rolle der Romanischinstanz in der Familie ein. Clau erwähnt seinen Grossvater mehrfach und erzählt, dass er bis heute auf dem Bauernhof mit ihm Romanisch spreche und dadurch immer wieder neue Wörter aus dem bäuerlichen Alltag lerne (Z. 114–115). Clau stellt seinen Grossvater als jemanden

³¹⁹ Für Bourdieu ist das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital für die Positionierung im sozialen Raum der Gesellschaft relevant. Die inkorporierten Kapitalien werden zum festen Bestandteil einer Person und somit zum Habitus. Aus «Haben» ist «Sein» geworden (Bourdieu 2015, 56).

dar, der ein gutes und schönes Romanisch spricht und ihm diesbezüglich ein Vorbild ist, zumal auch er selbst um seine Romanischkompetenz bemüht ist.

Insgesamt sei seine Spracheinstellung in Bezug auf die rätoromanische Sprache «ple u mains la medema» («mehr oder weniger die gleiche») (Z. 160) wie jene seines Vaters, seines Grossvaters und seiner beiden Schwestern (Z. 159–160). Clau scheint die eigene Sprachigkeit also, ähnlich wie Ottavio, als etwas zu begreifen, das über Generationen hinweg weitergegeben wird. Dies nimmt auch Armon Balestra (vgl. Fallbeschreibung Armon Balestra, 6.8) so wahr. In Bezug auf seine Mutter, welche deutschsprachige Eltern hatte, mittlerweile aber Romanisch mit ihm spricht, sagt er: «blastemmer quai d'era adüna in tudais-ch [...] perche cha quai es aint la_ restà da mamma u bazegner [...] es quai halt restà» («Fluchen, das war immer auf Deutsch [...] weil das halt drin ist_ geblieben ist von Mutter oder Grossvater [...] ist das halt geblieben») (Z. 146–148).

Eine relevante Rolle nimmt die Grossmutter auch in der Erzählung von Angela Conti ein. Unter anderem positioniert sich Angela in ihrer Erzählung als «Person ohne Sprache». In ihrer Kindheit kommt sie zwar mit vielen verschiedenen Sprachen in Kontakt, trotzdem scheint sie sich kaum mit einer dieser Sprachen zu identifizieren. Als Kleinkind entwickelte Angela einen partiellen Mutismus, der sich insbesondere im Sprachkontakt mit ihren Verwandten mütterlicherseits zeigt. Mit ihrer Grossmutter väterlicherseits habe sie jedoch immer sprechen können, wenn dabei auch ein *Pus'ciavin-Romanisch-Mischmasch* (Z. 27) herauskam. Dieses «Mischmasch» scheint Angela aber nicht negativ zu werten, vielmehr nimmt sie ihre (Mehr-)Sprachigkeit im Kontakt mit ihrer Grossmutter als Ressource wahr. Als ihre Grossmutter gestorben sei, habe sie mit niemandem mehr *Pus'ciavin* respektive Romanisch gesprochen, wodurch ihre Italienischsprachigkeit *abgeschwächt* (Z. 31) wurde.

7.3.1.1 Fazit: Die Bedeutsamkeit der Eltern und der Grosseltern für das Spracherleben

Eltern und Grosseltern sind konstitutive Elemente in der Entwicklung der Sprachidentität sowie in der Wahrnehmung des Spracherlebens der jungen Erwachsenen. Insbesondere frühe sprachliche Erinnerungen werden an die Eltern, teilweise auch an die Grosseltern geknüpft und auch die weitere Entwicklung der eigenen (Mehr-)Sprachigkeit wird kaum unabhängig von den Eltern und den Grosseltern wahrgenommen. Daher erstaunt es nicht, dass die eigene sprachliche identitäre Verortung in den meisten Erzählungen gleich zu Beginn stattfindet, indem die sprachliche Situation der Eltern erläutert wird. Dieser häufig angewandte Erklärungsansatz impliziert, dass viele junge Erwachsene (wohl vor allem unbewusst) davon ausgehen, dass Sprache und damit verbundene Einstellungen über Generationen weitergegeben werden.

7.3.2 Die Lehrpersonen

Nebst den Eltern und den Grosseltern werden in den erhobenen Sprachbiografien immer wieder Lehrpersonen ins Zentrum der Erzählung gerückt. Nicht selten werden sprachliche Erinnerungen mit einer bestimmten Lehrerin oder einem bestimmten Lehrer verbunden. Den Erzählungen nach können Lehrpersonen in Bezug auf die eigene sprachliche Wahrnehmung, aber auch in Bezug auf die Bedeutung, welche die jungen Erwachsenen dem Romanischen zuschreiben, sowohl unterstützend als auch hemmend wirken. Ein eindrückliches Beispiel, wie sehr die Haltung und das Verhalten einer Lehrperson das sprachliche Selbstbild eines Kindes nachhaltig prägen können, zeigt die Erzählung von Simona Caspani (vgl. Fallbeschreibung Simona Caspani, 6.5). In der dritten, vierten Klasse machte sie die Erfahrung, dass ihre Lehrerin sie nicht als Romanischsprachige wahrnahm und sie deshalb minderwertig behandelte. Das Gefühl, minderwertig zu sein und nicht zu genügen, löste bei Simona eine tiefe Angst und Schüchternheit aus. Beides sind laut ihrer Erzählung noch heute Merkmale ihrer Persönlichkeit – was sie auch in ihrem Sprachenportrait zum Ausdruck bringt. Die Lehrperson hat also Simona in ihrer (Sprach-)Identität negativ beeinflusst, insbesondere in Bezug auf das Rätoromanisch.

Negative Einflüsse durch Lehrpersonen können auch in der Erzählung von Angela Conti erkannt werden. Angela sieht die gleichgültige Haltung ihrer Primarlehrpersonen gegenüber der romanischen Sprache als mögliche Erklärung dafür, warum sie sich selbst nicht stärker als Romanischsprachige wahrnimmt:

Und i glauva üsi Lehrer sind au nid dia richtiga Rumantschuns ³²⁰ gsi, aso wenn sie so richtig überzügt gsi wärend und total im Romanischa dinna, wärs villicht_ hättemer üs meh agstrengt zum Romanisch reda (Angela Conti, Z. 173–176).	Und ich glauve, unsere Lehrer waren auch nicht die richtigen Rumantschuns, also wenn sie so richtig überzeugt gewesen wären und total im Romanischen drin, wäre es vielleicht_, hätten wir uns mehr angestrengt, Romanisch zu sprechen (Angela Conti, Z. 173–176).
---	---

Angela begründet in diesem Ausschnitt, weshalb sie als Kind selten Romanisch gesprochen und sich nicht besonders angestrengt habe, Romanisch zu sprechen, obwohl sie im Engadin aufgewachsen ist. Mit *villicht* 'vielleicht' scheint sie ihre Einschätzung, wonach es an der mangelnden Spracheinstellung der Lehrperson lag, dass sie selten Romanisch gesprochen habe, abschwächen zu wollen.

Wie Angela bringen viele Proband*innen ihre Einstellung gegenüber Sprachen in Verbindung mit Lehrpersonen, die diese Sprache unterrichteten. Gefiel den Schüler*innen der Sprachunterricht – was wohl nicht zwingend mit einem hohen

³²⁰ Der Begriff *Rumantschun(a)* wird von den Romanischsprachigen gerne verwendet, um eine Person zu beschreiben, die sich öffentlich für den Erhalt und die Förderung der rätoromanischen Sprache einsetzt. In der Regel wird solchen Personen eine hohe Romanischkompetenz sowie eine hohe Sprachloyalität zugeschrieben.

Lernerfolg einhergehen muss – so gefiel ihnen auch die Sprache. Sind der Unterricht und die Lehrperson jedoch in schlechter Erinnerung, so wird dies, wie die folgenden Äusserungen verdeutlichen, als mögliche Ursache für die eigenen mangelnden Sprachkompetenzen oder für die eigene negative Grundhaltung gegenüber der Sprache angesehen:

<p>[...] il rom romontsch e tudestg vein nus giu cul medem scolast. E quei ei in tec in, sch'ins astga dir, in fanaticher da romontsch. Ins ha giu_ also profitau enorm da quei (Daniel Marchand, Z. 78–80).</p>	<p>[...] das Fach Romanisch und Deutsch hatten wir mit demselben Lehrer. Und das ist ein wenig ein, wenn man das so sagen darf, ein Fanatiker des Romanischen. Man hat_ also enorm davon profitiert (Daniel Marchand, Z. 78–80).</p>
--	--

<p>Jau n'ha alura [al gimnasi] tegnì quatter ons frances. (2) Hai. (2) [S: lacht]. Quai es it bain vairamaing. Jau n'ha er fat sul jent. Nu vain tegnì üna super magistra. Il prüm on vei dafatta craj a tia mamma, ün on. Hai. I do trai ons amo ün'atra. I hai. Quai ha mai fascinà vairamaing propi enorm (Gloria Manfredi, Z. 116–119).</p>	<p>Ich hatte dann [im Gymnasium] vier Jahre Französisch. (2) Ja. (2). [S: lacht]. Das ist eigentlich gut gegangen. Ich habe es auch sehr gerne gemacht. Wir hatten eine tolle Lehrerin. Zuerst hatte ich, glaube ich, sogar deine Mutter, ein Jahr. Ja. Und danach drei Jahre noch eine andere. Und ja. Das hat mich eigentlich enorm fasziniert (Gloria Manfredi, Z. 116–119).</p>
---	---

<p>Là [in novavla classa] vaina gnü üna nouva magistra d'inglais. Là n'haja tschüf blier daplü plaschair per la lingua, cun quai ch'ella d'eira üna giuvna, ün pa pü üna rassiga e: ella vaiva tuot ün oter möd da instruir (Sandra Rizzi, Z. 78–81).</p>	<p>Dort [in der neunten Klasse] erhielten wir eine neue Englischlehrerin. Dort hatte ich viel mehr Freude an der Sprache, weil sie eine junge, etwas rassigere Frau war und sie hatte ganz einen anderen Unterrichtsstil (Sandra Rizzi, Z. 78–81).</p>
---	--

Diese drei Ausschnitte zeigen, dass Daniel, Gloria und Sandra ihre Lehrpersonen als «toll» und «rassig» sowie deren Unterricht als «lehrreich» wahrgenommen haben. Alle drei führen ihren Lernerfolg sowie ihre Freude an der zu lernenden Sprache auf die Lehrperson und ihre Eigenschaften sowie ihren Unterricht zurück. Neben diesen positiven Erlebnissen finden sich in den Erzählungen der interviewten jungen Erwachsenen auch Schilderungen über weniger positive Momente in Bezug auf eine Lehrperson und ihren Unterricht:

<p>Là [a taliaun in secundaria] d'era simplamaing nu vean ün pa ün special magister. Nu vain ossa imprais ossa isch blier. Nu vain impustüt tschüttà blers films e fat ün mantun jös (Gloria Manfredi, Z. 61–63).</p>	<p>Dort [im Italienischunterricht in der Sekundarschule] war einfach, wir hatten einen etwas speziellen Lehrer. Wir haben jetzt nicht SO: viel gelernt. Wir haben vor allem viele Filme geschaut und eine Menge Spiele gemacht (Gloria Manfredi, Z. 61–63).</p>
---	---

Und denn in da FMS [Fachmittelschul] ähm_ hämmer au Italienisch ka. Und döt hani=hani nid sGfühl, dass i mi viel verbesseret han, wil üsi Lehrerin nid sehr guat gsi isch, /(leise lachend) wenn i das so säga dörf?/ Ähm. Und döt hämmer au chli larifari_ also döt isch würkli_ also slitalienischa isch döt glaub a chli stoh bliba (Angela Conti, Z. 47–51).

Und dann in der FMS [Fachmittelschule] ähm_ hatten wir auch Italienisch. Und dort habe=habe ich nicht das Gefühl, dass ich mich viel verbessert habe, weil unsere Lehrerin nicht sehr gut gewesen ist, /(leise lachend) wenn ich das so sagen darf?/ Ähm. Und dort hatten wir ein wenig Larifari_ also dort war wirklich_ also das Italienische ist dort, glaube ich, etwas stehen geblieben (Angela Conti, Z. 47–51).

Während Gloria diplomatisch bleibt und die Lehrperson lediglich mit *special* ‘speziell’ betitelt, drückt sich Angela deutlicher aus. Das Urteilen über eine Lehrperson scheint den jungen Erwachsenen – womöglich durch meine Anwesenheit bedingt – nicht leicht zu fallen, denn sowohl Daniel (Ausschnitt weiter oben) als auch Angela drücken diesbezüglich mit Aussagen wie «sch’ins astga dir» («wenn man das so sagen darf») (Z. 78) eine Vorsicht aus.

Den Lehrpersonen kommt laut den jungen Erwachsenen folglich eine wesentliche Funktion bei der Vermittlung von Sprache(n) und Spracheinstellungen zu. Clau Moser sagt:

[...] ansasez vagn nus [jou a mias soras] ple u mains la medema tenuta [anviers igl rumàntsch]. Quegl ca la mia sora viglia ella â ussa ear igls medems surmesters scolasts, alura vean quegl forsa ear da quegl ampo, ca quels influenzeschan ampoet (Clau Moser, Z. 160–162).

[...] eigentlich haben wir [ich und meine Schwestern] mehr oder weniger die gleiche Haltung [gegenüber der romanischen Sprache]. Da meine ältere Schwester jetzt auch die gleichen Lehrer hat, so kommt das vielleicht auch ein wenig daher, dass die ein wenig beeinflussen (Clau Moser, Z. 160–162).

Nebst dem Lernerfolg und den Spracheinstellungen scheinen die Jugendlichen ihre Lehrpersonen auch als relevant in Bezug auf den Sprachgebrauch wahrzunehmen:

Wil au dLehrer in da Pausa und so händs JO nid wella, dass ma Schwizerdütsch reded. Irgendswia isch das so aifacht so gsi. Und. [F: Sondern?] Hochdütsch oder Romanisch (Roberto Abato, Z. 514–516).

Weil auch die Lehrer in der Pause und so wollten die JA nicht, dass man Schweizerdeutsch spricht. Irgendwie ist das so einfach so gewesen. Und. [F: Sondern?] Hochdeutsch oder Romanisch (Roberto Abato, Z. 514–516).

[...] aso dia wenigsta Lehrer könnt Romanisch. Viel sind vo_ kai Ahnig. Gwüssi sind vom Südtirol, aso Dütschland, wenig

[...] also die wenigsten Lehrer können Romanisch. Viele sind von_ keine Ahnung. Gewisse sind vom Südtirol, also Deutschland,

vom Engadin selber, wo sRomanisch könnt. Das isch ide Sek no andersch gsi, dōta händ dia maista no Romanisch gredet. [mhm] Und döt [am Gymnasium] isch würcli nur Dütsch gsi (Angela Conti, Z. 229–232).	wenige vom Engadin selber, welche das Romanische können. Das war in der Sekundarschule noch anders, dort sprachen die meisten Romanisch. [mhm] Und dort [am Gymnasium] war wirklich nur Deutsch (Angela Conti, Z. 229–232).
--	---

Diese beiden Erzählausschnitte zeigen, dass die Lehrpersonen den Sprachgebrauch der Jugendlichen deutlich beeinflussen können. Roberto zum Beispiel berichtet, dass den Schüler*innen auf dem Pausenplatz untersagt wurde, Schweizerdeutsch zu sprechen. Ein solches ‹Verbieten› eines bestimmten Sprachgebrauchs erinnert an alte Praxen in Romanischbünden zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als den Kindern bei Strafe verboten wurde, auf dem Pausenplatz Rätoromanisch zu sprechen, weil dies dem Erlernen des Deutschen nicht förderlich war ³²¹. Heute scheint das Verbieten des Schweizerdeutschen einer sprachfördernden Haltung in Bezug auf die Minderheitensprache Rätoromanisch zu entspringen.

Anders als bei Roberto Abato, bei welchem der ausschliessliche Gebrauch von Hochdeutsch oder Rätoromanisch durch das Verbot des Schweizerdeutschen gefördert wurde, zeigt Angela Conti im obigen Ausschnitt ihrer Erzählung, wie Lehrpersonen auf den Sprachgebrauch der Kinder einwirken können, indem sie eine sprachliche Praxis vorleben oder indem ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen beziehungsweise Inkompetenzen sichtbar werden. Angela beschreibt, dass die meisten Lehrpersonen an ihrem Gymnasium deutschsprachig waren und nur wenige Romanisch konnten. Das habe dazu geführt, dass an dieser Schule selten Romanisch gehört wurde und somit mehrheitlich Deutsch gesprochen wurde. Insgesamt habe sie die Schule als deutschsprachig wahrgenommen. In der Sekundarschule im gleichen Ort sei dies hingegen anders gewesen. Dort hätten die meisten Lehrpersonen eher Romanisch gesprochen.

Dass die Lehrpersonen in weiterführenden Schulen häufiger deutschsprachig sind und die Umgangssprache daher vermehrt Deutsch ist, bestätigen auch die Erzählungen von Fabrizio Bardi (vgl. Z. 596–600) und Daniel Marchand (vgl. Z. 283–286).

Die sprachliche Praxis der Lehrpersonen im Unterricht und auf dem Pausenplatz kann insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund vor Schwierigkeiten stellen, wenn zum Beispiel im Unterricht das Schweizerdeutsche dem Standarddeutschen vorgezogen wird. Laut Roberto Abato hätten einige Lehrpersonen der

³²¹ Im Alltagsdiskurs der Rätoroman*innen ist dieser Umstand wohl bekannt. Schriftlich finden sich dazu wenig Quellen. Beispielsweise in der Dorfchronik der Gemeinde Rhäzüns (rhaezuens.ch, aufgerufen am 10.01.2023).

Berufsfachschule, die er in Dorf-SN besuchte, im Unterricht ‹automatisch› Schweizerdeutsch³²² gesprochen:

I bin denn uf Dorf-SN id Bruafsschul und dōta isch denn wieder andersch gsi. Wil as paar Lehrer händ denn glich immer Hochdütsch gmacht. Aber anderi, au ab und zua isch aifacht Schwizerdütsch ko. Aso würlki so automatisch au vom Lehrer us. So wenn ma in Wirtschaft öpis ka händ oder do oder do (Roberto Abato, Z. 536–539).

Ich bin dann nach Dorf-SN in die Berufsfachschule und dort war es dann wieder anders. Weil einige Lehrer dann trotzdem immer auf Hochdeutsch gemacht haben. Aber andere, auch ab und zu ist einfach das Schweizerdeutsche gekommen. Also wirklich so automatisch vom Lehrer aus. So wenn man im [Fach] Wirtschaft etwas hatte oder da oder dort (Roberto Abato, Z. 536–539).

Nebst solchen kritischen Darstellungen des Verhaltens von Lehrpersonen finden sich im Sample dieser Studie mehr Berichte über Lehrpersonen, welche die jungen Erwachsenen in ihrem Spracherwerbsprozess unterstützten:

Eu nus [gruppa da scholars chi nu faiva l'examen d'admischiun] vaivans auncha adüna l'agüd dal magister. E il magister ans ho güdo propcha bger cul tudas-ch, matematica, cun tuot (Fabrizio Bardi, Z. 563–564).

Und wir [Gruppe der Schüler, welche nicht für die Aufnahmeprüfung ins Gymnasium angemeldet war] hatten noch immer die Hilfe des Lehrers. Und der Lehrer hat uns wirklich sehr geholfen mit dem Deutschen, Mathematik, mit allem (Fabrizio Bardi, Z. 563–564).

E ahm per furtüna vaivi eir üna fich buna magistra e quella m'ho propi güdo FICH cul tudas-ch (Jasmin Cartiere, Z. 226–227).

Und ahm, zum Glück hatte ich eine gute Lehrerin und die hat mir wirklich SEHR geholfen mit dem Deutschen (Jasmin Cartiere, Z. 226–227).

Also dLehrer dia händ immer (1) SEHR viel ge. Aso, dass dia so zum Beispiel mier bibringend ((schluckt)) und mich integrierend und so [...] also dLehrer händ sich eba eigentlich sehr viel Müah ge, dass i mi nid so usgeschlossa föhl (Benedict Idris, Z. 31–33; Z. 43–44).

Also die Lehrer die haben immer (1) SEHR viel gegeben. Also, dass die so zum Beispiel mir beigebracht haben ((schluckt)) und mich integrierten und so [...] also die Lehrer haben sich eben eigentlich sehr viel Mühe gegeben, dass ich mich nicht so ausgeschlossen föhlte (Benedict Idris, Z. 31–33; Z. 43–44).

Laut den Erzählungen dieser drei Proband*innen können Lehrpersonen für Kinder aus einer Familie mit Migrationshintergrund als *Gatekeeper* im Sinne Strucks (2001)³²³

³²² Über ähnliche Erlebnisse sprechen auch die Proband*innen aus Italienischbünden (vgl. dazu Dissertation von Sabrina Sala zur Teilstudie zu Italienischbünden).

³²³ Als *Gatekeeper* werden in der Übergangsforschung Personen bezeichnet, welchen eine wichtige Entscheidungsfunktion an einem bildungsinstitutionellen Übergang zukommt. Laut Olaf Struck (2001) zählen Lehrpersonen vor allem zu solchen Personen (Struck 2001, 37). Zu verschiedenen Typen von Gatekeepern siehe auch Behrens und Rabe-Kleberg (1992).

fungieren. Diese jungen Erwachsenen erzählen, wie die Lehrperson(en) ihnen beim Lernen des Deutschen, des Romanischen oder generell des Schulstoffes geholfen habe(n). Sowohl Benedict als auch Jasmin konnten im Anschluss an die Primarschule in die Sekundarschule wechseln, was angesichts ihres Migrationshintergrunds ungewöhnlich ist³²⁴. Diesen erfolgreichen Stufenübergang scheinen sie nicht zuletzt auch der Unterstützung der Lehrpersonen zu verdanken.

Nebst den Lehrpersonen in den Volksschulen sowie in den weiterführenden Schulen wird auch über andere Lehrende erzählt, welche das Spracherleben der jungen Erwachsenen geprägt haben – meist, weil die Kinder durch sie erstmals intensiveren Kontakt zu einer Sprache hatten. So erzählt Caterina Jacober, dass sie durch ihre Singlelehrerin mit dem Standarddeutschen konfrontiert wurde. Anfangs habe sie *in tec retenientschas* ‘ein wenig Hemmungen’ (Z. 256) gehabt, selbst zu sprechen, manchmal habe sie sich sogar geschämt (Z. 255–260). Angela Conti berichtet von ihrem Querflötenunterricht, in welchem sie mit der Lehrerin Italienisch sprach. Die Möglichkeit, einmal wöchentlich Italienisch sprechen zu können, gefiel ihr sehr (vgl. Z. 276–280).

7.3.2.1 Fazit: Die Bedeutsamkeit der Lehrpersonen für das eigene Spracherleben

Erinnerungen an Sprache werden auf vielfältige Weise mit den Lehrpersonen verbunden. Die jungen Erwachsenen erzählen an zahlreichen Stellen von positiven Erfahrungen, welche sie in Bezug auf Sprache mit einer Lehrperson gemacht haben und wie sie aufgrund dieser Erfahrungen einen besseren Zugang zu einer oder mehreren Sprachen gefunden haben. Sie berichten jedoch auch von weniger positiven Gefühlen in Verbindung mit Lehrpersonen. Meist führen Erlebnisse, welche negative Gefühle evozieren, dazu, dass eine Sprache weniger gemocht wird, weniger beherrscht wird oder seltener gesprochen wird. Generell scheinen Lehrpersonen Einfluss auf den Sprachgebrauch der Jugendlichen sowie auf deren Einstellung in Bezug auf eine Sprache zu haben. In einzelnen Fällen – insbesondere, wenn die Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund stammen – werden die Lehrpersonen als helfende Instanzen wahrgenommen, welche die weitere Schullaufbahn der Kinder massgeblich mitbestimmen. Abschliessend bleibt ausserdem festzuhalten, dass nicht nur über Lehrpersonen aus der regulären Volksschule erzählt wird, sondern auch über Vereinsleitende, Turn- oder Musiklehrpersonen.

³²⁴ Bezüglich der ungleichen Verteilung der Jugendlichen in den verschiedenen Schultypen der Oberstufe siehe z. B.: Seibert et al. (2009). Die Bildungschancen sind jedoch nicht nur von der Nationalität abhängig, sondern beispielsweise auch vom Wohnort respektive vom Standort des Gymnasiums. Niedermann (2023) zeigt in seiner Dissertation, dass Kinder aus Gemeinden, welche nahe an einem Gymnasium gelegen sind, eher ein solches besuchen als solche, die in der Peripherie, weit weg von einem Gymnasium, wohnen.

7.3.3 Die Gleichaltrigen/die Peers

Die beiden letzten Kapitel machten deutlich, inwiefern Eltern, Grosseltern und Lehrpersonen das Spracherleben der jungen Erwachsenen prägen. Werden die Erzählungen danach untersucht, welche Personen von den Befragten als relevant in Bezug auf das Spracherleben inszeniert werden, so erweist sich eine weitere Gruppe als bedeutsam: die Gleichaltrigen beziehungsweise die Peers.

Freunde und Freundinnen scheinen bereits im Kindergarten zentrale Parameter für das eigene Spracherleben darzustellen. Die jungen Erwachsenen erzählen regelmässig davon, wie sie mit ihren Freund*innen im Kindergarten gesprochen haben und welche Erfahrungen sie diesbezüglich gemacht haben. Besonders illustrativ ist die Erzählung von Daniel Marchand, wenn er davon spricht, wie er sich im Kindergarten und in der Primarschule mit seinem Freund, der ebenfalls deutschsprachig aufgewachsen ist, unterhielt (vgl. Z. 53–57). Die Bedeutung der Freund*innen scheint nach dem Kindergarten in der Primarschule fortzubestehen und auf der Oberstufe noch zuzunehmen.

Während in einzelnen Erzählepisoden generell von Freund*innen oder Kolleg*innen gesprochen wird – und damit vorwiegend die eigene Klasse oder eine bestimmte Kollegengruppe gemeint ist –, werden spezifische Erlebnisse eher mit einer bestimmten Freundin oder einem bestimmten Freund verbunden:

<p>Also eau m'algord auncha cha ähm mia megldra amia discurriva a chesa ru_ äh tudas-ch. E eau se auncha ch'eau scrivaiva giò tuotta temp. ((lacht)) [S. lacht]. Ähm aso ella vaiva il quadern e eau nu_ eau nu se ma eau scrivaiva simplamaing tuot giò dad ella e lura seja be cha la magistra ho dit üna vouta a me, cha eau stöglia vairamaing fer que sves (Veronica Lenatti, Z. 191– 194).</p>	<p>Also ich erinnere mich noch, wie ähm meine beste Freundin zuhause Ro_ äh Deutsch gesprochen hat. Und ich weiss noch, dass ich immer alles abgeschrieben habe. ((lacht)) [S. lacht]. Ähm, also sie hatte das Heft und ich wu_ wusste nicht, aber ich habe einfach von ihr abgeschrieben, und dann weiss ich nur noch, dass die Lehrerin mir einmal sagte, dass ich das eigentlich alleine machen sollte (Veronica Lenatti, Z. 191–194).</p>
--	---

<p>Ma_ hai cun amias_ hai cun Veronica e Andrina discurrivans nus propi be rumauntsch ed uschè il tudas-ch nu seja niauncha pü uschè precis (Simona Caspani, Z. 164–165).</p>	<p>Aber_ ja mit Freundinnen_ ja mit Veronica und Andrina sprachen wir wirklich nur Romanisch und so, das Deutsche weiss ich gar nicht mehr so genau (Simona Caspani, Z. 164–165).</p>
---	---

<p>Und bi üs isch maistens gsi, irgendswia zwai Schwizer und schlussendlich drü, vier Portugieses, aber miar händ NIA zäma Portugiesisch gredet, wils öpis</p>	<p>Und bei uns war meistens so, irgendwie zwei Schweizer und schlussendlich drei, vier Portugiesen, aber wir haben NIE zusammen</p>
--	---

Automatischs gsi isch (Roberto Abato, Z. Portugiesisch gesprochen, weil es etwas 91–93).
Automatisches war (Roberto Abato, Z. 91–93).

In diesen drei Ausschnitten wird deutlich, dass bestimmte sprachliche Erinnerungen mit einer bestimmten Freundin *mia megl dra amia* 'meine beste Freundin' respektive mit einer bestimmten Gruppe von Freund*innen *cun amias* 'mit Freundinnen' verbunden werden, beispielsweise: «zwei Schwizer und schlussendlich drü, vier Portugiesia» («zwei Schweizer und schlussendlich drei, vier Portugiesen») (Roberto Abato, Z. 92). Solche Bezugspersonen nehmen hinsichtlich des Spracherlebens im Verlauf des Lebens einer Person verschiedene Funktionen ein. Nicht selten fungieren sie als Vergleichsobjekte, wenn die jungen Erwachsenen Aspekte ihrer eigenen Sprachigkeit – sei dies ihre Sprachkompetenz, ihre Spracheinstellungen, ihr Sprachgebrauch oder ihre sprachliche Zugehörigkeit – mit jenen ihrer Freund*innen vergleichen. Fabrizio Bardi beispielsweise findet, dass er besser Deutsch gelernt habe als einige seiner Freunde seines Alters:

Pervi cha eau d'he eir auncha amihs chi sun Weil ich habe auch Freunde in meinem Alter,
in mia eted e nu saun auncha adüna na die nach wie vor nicht so gut Deutsch sprechen
uschè bain tudas-ch (Fabrizio Bardi, Z. 567– (Fabrizio Bardi, Z. 567–568).
568).

Nebst den Anlässen, die zu Vergleichen anregen, prägen Freund*innen das eigene Spracherleben auch deshalb, weil die Sprache, welche im Freundeskreis benutzt wird, sich in manchen Fällen von der Familiensprache unterscheidet. Für Kinder aus Migrationsfamilien stellt diese Situation die Normalität dar, doch auch Proband*innen, welche zuhause Romanisch und/oder Deutsch sprechen, erzählen davon, wie sich ihre Sprachsituation innerhalb ihres Freundeskreises von jener in der Familie unterscheidet.

Perche cha vallader d'eira per me propi a Weil Vallader war für mich wirklich zu Hause
chesa e la famiglia. [mhm] E tuot ils amihs und die Familie. [mhm] Und alle Freunde und
ed uschè d'eira alura propi uschè puter. so war dann wirklich so Puter. Also klar, so
Aso cler uschè quella separaziun e d'eira diese Unterscheidung und es war wie auch ein
scu eir ün pô scha's gniva alura a chesa cun wenig, wenn man dann mit Freunden nach
amihs e discurriva alura culs genituors Hause gekommen ist und dann mit den Eltern
d'eira schon ahm scu scha's discurriss ün pô gesprochen hat, war dann schon ahm wie,
üna lingua estra (Veronica Lenatti, Z. 170– wenn man ein wenig eine Fremdsprache
173). sprechen würde (Veronica Lenatti, Z. 170–173).

Veronica erzählt, dass sie im Laufe der Jahre das Oberengadiner Idiom Puter angenommen hat und das Unterengadiner Idiom Vallader nur noch innerhalb ihrer Familie verwendete. In der Interaktion mit ihren Freund*innen zeigt sie eine

langfristige, habitualisierte sprachliche Akkommodation³²⁵. Das Phänomen der sprachlichen Anpassung wird in soziolinguistischen Studien auch für andere Sprachen und Dialekte beobachtet. Da Veronica mit ihren Freund*innen eine andere sprachliche Varietät spricht als mit ihrer Familie, fühlt sich für die Probandin die Familiensprache in Anwesenheit ihrer Freund*innen an wie *üna lingua estra* 'eine Fremdsprache' (Z. 173).

Diese affektiv behaftete Wahrnehmung Veronicas zeigt, dass der jeweilige Sprachgebrauch für die eigene Wahrnehmung und für das persönliche emotionale Wohlbefinden im Kontakt mit einer Person oder einer Gruppe ausschlaggebend sein kann. Mehrere Interviewte unterstützen diese Feststellung in ihren Erzählungen:

Uschè il rumantsch es restà vairamaing adüna MIA lingua_ aso eu=eu bad quai uossa pro meis collegs o uschè cha eu n'ha bod be collegs rumantschs e cun quels as riva bler meglder d'identifichar eir_ n'ha eu l'impreschiun uossa (Curdin Zanetti, Z. 34–37).	So das Romanische ist eigentlich immer MEINE Sprache geblieben_ also ich=ich merke das jetzt bei meinen Kollegen oder so, dass ich fast ausschliesslich romanischsprachige Kollegen habe und mit ihnen kann man sich viel besser identifizieren auch_ habe ich jetzt das Gefühl (Curdin Zanetti, Z. 34–37).
---	---

hm (1) gl'è er oter, sch'ins ò collegs e cumarats, cumaratas tgi baitan rumantsch, va_ sunga ensascu tot otra. Sch'ia bait rumantsch saia esser pi sincera ed uscheia, cunchegl tgi ea, gl'è uscheia pi personal, catta (Franca Battaglia, Z. 8–10).	hm (1) es ist auch anders, wenn man Kollegen und Freunde hat, die Romanisch sprechen, hab_ bin ich irgendwie ganz anders. Wenn ich Romanisch spreche, kann ich ehrlicher und so sein, weil ja, es ist so persönlicher, finde ich (Franca Battaglia, Z. 8–10).
--	---

Der überwiegende Kontakt mit romanischsprachigen Kollegen trägt dazu bei, dass sich Curdin mit seiner Sprache, dem Romanischen, und damit auch mit seinen Freunden identifiziert. Auch Franca Battaglia macht explizit, dass sie sich anders wahrnimmt – nämlich *pli sincera* 'ehrlicher' –, wenn sie mit Romanischsprachigen zusammen ist. Für Fabrizio Bardi ist es ebenfalls die sprachliche Nähe zu seinen portugiesischen Freunden, die es ihm ermöglicht, *d'esser pü aviert* 'offener' mit ihnen zu sein als mit seinen schweizerdeutschen Kollegen:

Eau vaiva eir amihs portugais a lo. Ch'eau pudaiva esser pü: avie=aviert cun els. Pudaiv discuorrer, vaiva qualchün ch'eau pudaiva discuorrer. Pervi cha culs Svizzers, eau nu rivaiv da ir aint, pervi ch'eau am	Ich hatte auch portugiesischsprachige Freunde dort. So konnte ich off=offener sein mit ihnen. Konnte sprechen, hatte jemanden, mit dem ich reden konnte. Weil mit den Schweizern, ich kam nicht rein, weil ich mich
---	---

³²⁵ Das sozialpsychologische Konzept der *accommodation* erklärt kommunikative Interaktion, indem es davon ausgeht, dass sich Sprecher*innen in einer Situation kurzfristig oder auch langfristig (Langzeitakkommodation) dem Gegenüber anpassen. Mehr zu diesem Konzept erfährt man z. B. bei: Gallois et al., 2005, *Communication Accommodation Theory. A Look Back and a Look Ahead*, zit. in Siebenhaar (2012, 151).

sentiv uschè ün pô our d'via cun els so wie ein wenig ausserhalb gefühlt habe
(Fabrizio Bardi, Z. 16–19). (Fabrizio Bardi, Z. 16–19).

Während Fabrizio's Empfindung, dass er mit portugiesischsprachigen Freunden offener sein kann, im ersten Moment auf seine eingeschränkte Sprachkompetenz «eau nu rivaiv da ir aint» («ich kam nicht richtig rein») zurückgeführt werden könnte, bringt er seine Offenheit mit einem stärkeren Zugehörigkeitsgefühl in Verbindung.

Aus den Erzählungen der jungen Erwachsenen geht hervor, dass die sprachliche Zugehörigkeit für eine Freundschaft insbesondere während der Primarschulzeit entscheidend ist. Je älter die Kinder werden, desto flexibler scheinen sie sprachlich zu werden, was dazu führen kann, dass innerhalb des eigenen Freundeskreises verschiedene Varietäten gesprochen werden. Insbesondere in Regionen, welche bereits stark von Vielsprachigkeit geprägt sind, scheinen es die mittlerweile jungen Erwachsenen gewohnt zu sein, «von einer in die andere Sprache zu hüpfen»:

[...] nus essans in uschè gruppas, inua cha üna mited discuorra rumauntsch ün cun l'oter ils oters tudas-ch, nus ans inclegiains tuots ün a l'oter, dunque nu disturba que insè ad üngün e que nu'ns bada neir na, cha que's saglia propcha dad üna lingua aint ill'otra cun TUOTS (Sidonia Tramèr, Z. 376–380). [...] wir sind in so Gruppen, in welchen die eine Hälfte untereinander Romanisch spricht, die anderen Deutsch, wir verstehen einander alle, daher stört es eigentlich niemanden und man merkt es auch nicht, dass man wirklich von einer in die andere Sprache hüpfte mit ALLEN (Sidonia Tramèr, Z. 376–380).

[...] ün cas cha d'eirans apunto cun üna amia chi discuorra rumauntsch, cun üna tudas-ch. E lura es minchataunt ün pô lustic simplamaing scu cha's müda. Ähm uschè da la lingua. Dalum cha's müda il_ aso ils sguard as guarda süll'otra persuna müda eir la lingua automaticamaing, ähm hai (Nicole Menghini, Z. 222–226). [...] ein Fall, als wir eben zusammen waren mit einer Freundin, die Romanisch spricht, mit einer Deutsch. Und dann ist es manchmal einfach ein wenig witzig, wie man wechselt. Ähm so von einer in die andere Sprache. Sobald man den_ also den Blick wechselt, schaut man zur anderen Person, wechselt auch die Sprache automatisch, ähm ja (Nicole Menghini, Z. 222–226).

Die Erfahrung des spontanen Sprachwechsels innerhalb eines Freundeskreises machte nebst diesen beiden Jugendlichen auch Jasmin Cartiere als sie am Gymnasium war: «Ähm d'eir aifach tuot il temp a müder. Uschè d'üna lingua sün l'otra» («Ähm ich war einfach die ganze Zeit am Wechseln. So von einer in die andere Sprache») (Z. 265–266). Alle drei hier präsentierten Erzählenden haben diese Erfahrungen als bereichernd wahrgenommen. Sidonia Tramèr beispielsweise beschreibt den Sprachwechsel als «mê propcha difficil» («nie wirklich schwierig») (Z. 381–382), während Nicole Menghini das «Hüpfen von einer Sprache in die

andere³²⁶ als *bel* 'schön' (Z. 226) und Jasmin als *auncha lustig* 'noch witzig' (Z. 279) empfinden.

Nicht nur innerhalb eines Freundeskreises wird die Sprache mit zunehmendem Alter an Situationen und Gesprächspartner*innen angepasst. So berichtet Stefanie Collenberg von einem Sprachwechsel, dem nicht nur Jugendliche, sondern auch Erwachsene romanischer Erstsprache in der Regel ausgeliefert sind:

<p>Jeu vevel ussa mes collegs si vischnanca-MR lez tschintschavan era tuts romontsch. Lu denter nus tschintschavan nus adina mo romontsch. Also da miezdi, ellas pausas, dapertut. Aber sco ch'ina persuna vegn vitier che sa buca, lu midein nus grad sil tudestg (Stefanie Collenberg, Z. 141–144).</p>	<p>Ich hatte jetzt meine Kollegen in Dorf-MR, welche auch alle Romanisch sprachen. Dann unter uns sprachen wir immer nur Romanisch. Also über Mittag, in den Pausen, überall. Aber sobald eine Person hinzukommt, die dies nicht kann, dann wechseln wir sofort auf Deutsch (Stefanie Collenberg, Z. 141–144).</p>
---	--

In diesem Ausschnitt der Erzählung äussert Stefanie Collenberg eine Spracheinstellung, die im Gesamtsample häufig auf ähnliche Weise formuliert wurde, nämlich, dass sich Romanischsprachige grundsätzlich als sprachlich flexible Personen zeigen. Zwar sprechen Romanischsprachige untereinander gerne Romanisch und scheinen sich teilweise in romanischsprachigen Settings wohler zu fühlen, dennoch wechseln sie ihre Sprache gegenüber Menschen, die kein Romanisch verstehen, *grad* 'sofort'. Solche Sprachwechsel können dann als irritierend oder «komisch» wahrgenommen werden, wenn dies der Gewohnheit, bestimmte Sprachen mit bestimmten Personen zu verwenden, entgegensteht. Franca beschreibt eine solche Situation folgendermassen:

<p>[...] sch'ins è cun en colleg tudestg ed ena collega rumantscha, ègl mintgatant grev da baitar tudestg, cunhegl tgi è schi komisch, er schi gl'è aint da baitar cun chellas persungas rumantsch e cun chellas tudestg (Franca Battaglia, Z. 118–121).</p>	<p>[...] wenn man mit einem deutschsprachigen Kollegen und einer romanischsprachigen Kollegin zusammen ist, ist es manchmal schwierig, Deutsch zu sprechen, weil es so komisch [im Sinne von: merkwürdig] ist, obwohl man eigentlich gewohnt ist, mit diesen Personen Romanisch und mit jenen Deutsch zu sprechen (Franca Battaglia, Z. 118–121).</p>
--	---

³²⁶ Diese alltagssprachliche Ausdrucksweise verweist auf linguistische Phänomene wie *Code-Switching* und *code mixing*. Code-Switching «beschreibt die Verwendung von zwei oder mehreren Sprachen bzw. Sprachvarietäten in einer Äusserung oder längeren Interaktion», code mixing ist ein verwandtes Konzept, das sich teilweise mit Code-Switching überschneidet. Es bezieht sich auf das Mischen mehrerer Sprachvarietäten innerhalb eines Satzes (Jessner & Allgäuer-Hackl 2019, 37). Neuere Studien zu Code-Switching Phänomenen im schulischen Kontext plädieren dafür, diese Sprachform als Lern- und Kommunikationsstrategie im bilingualen Unterricht zuzulassen, um höhere Kompetenzen in der Zielsprache zu erreichen (Jessner & Allgäuer-Hackl 2019, 39).

Dass es schwierig ist, die Sprachgewohnheit unter Freund*innen zu wechseln, findet auch Sidonia Tramèr: «cur cha's vaiva adüso landervi [ad üna lingua], es que uschè difficil [da müder]» («wenn man sich daran [an eine Sprache] gewöhnt hatte, ist es so schwierig [zu wechseln]») (Z. 375–376).

7.3.3.1 *Fazit: Die Bedeutsamkeit der Peers für das eigene Spracherleben*

Insgesamt stellen sich Gleichaltrige und die zu ihnen geknüpften Freundschaften als relevant für das Spracherleben einer Person heraus. Sprachliche Erinnerungen werden häufig mit einer bestimmten Freundin oder einem bestimmten Freund verbunden. Dabei zeigen die vorwiegend affektiv behafteten Erinnerungen, wie stark Gleichaltrige sowohl den Sprachgebrauch als auch die Spracheinstellungen und das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Sprache prägen. Freund*innen dienen in den Erzählungen der jungen Erwachsenen häufig als Vergleichsobjekte in Bezug auf die eigene Sprachigkeit. Sie werden aber auch als Vorbilder oder als eine sprachliche Abgrenzungsmöglichkeit zum Elternhaus beschrieben.

Teil IV

Schlussbetrachtungen

8 SCHLUSSBETRACHTUNG: ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Den Ausgangspunkt dieser Studie stellten die grosse sprachliche Vielfalt sowie die soziolinguistische Komplexität Graubündens (vgl. Kapitel 2.1) und der damit verbundene sprachliche Kontext der rätoromanischen Sprachminderheit dar. Junge Erwachsene aus Regionen des Kantons Graubünden, die vom Rätoromanischen mehr oder weniger stark geprägt sind, sehen sich oft gezwungen, ihr Sprachgebiet zu verlassen, um eine Berufslehre, eine weiterführende Schule oder eine Universität zu absolvieren. Die Abwanderung junger Menschen, verbunden mit einer wirtschaftlich und touristisch bedingten starken Zuwanderung Anderssprachiger, stellt dieses Sprachgebiet vor Herausforderungen. Als Folge der Zuwanderung wird das Rätoromanische zunehmend von anderen Sprachen, allen voran vom (Schweizer-)Deutschen, verdrängt. Migrationssprachen wie das Italienische und das Portugiesische, die sich im Zuge des wirtschaftlichen Wandels auch in Graubünden verbreitet haben, haben den mehrsprachigen Charakter des Kantons regional erweitert. Die Vielsprachigkeit gewisser Regionen widerspiegelt sich auch im Bildungssystem. In den letzten Jahren stellten mehrere romanischsprachig geführte Schulen, vorab im Oberengadin, auf ein zweisprachiges Modell um, wodurch die Kinder hier, im Gegensatz zu den sogenannten traditionell romanischsprachigen Schulen (RDI), von der ersten Primarklasse an sowohl auf Rätoromanisch als auch auf Deutsch unterrichtet werden. Auch in den traditionell romanischsprachigen Schulen hat sich das Deutsche seit Längerem von einer Fremd- zu einer Zweitsprache entwickelt, zumal die Kinder Romanischbündens bereits früh mit dem Deutschen in Kontakt kommen. Nebst dem Rätoromanischen und dem Deutschen werden Italienisch und Englisch gelernt, Französisch und Spanisch können vielerorts als Freifächer belegt werden (mehr zum Bildungssystem in Romanischbünden in Kapitel 2.1.3). Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit stellt sich die Frage, wie junge Menschen an der Schwelle des Erwachsenwerdens ihre individuelle (Mehr-)Sprachigkeit erleben und welche Rolle das Rätoromanische für sie dabei spielt. Anders als bisherige wissenschaftliche Studien zu Romanischbünden – zum Beispiel Coray & Strebel (2011)³²⁷ oder Cathomas Alig (2008)³²⁸ – stellte die vorliegende

³²⁷ Renata Coray und Barbara Strebel untersuchten mittels biografischer Interviews Sprachbiografien von Menschen der rätoromanischen Basis. Sie interviewten dazu Menschen aus den stark vom Rätoromanischen geprägten Dörfern Sent im Unterengadin und Brigels/Breil in der Surselva. Ihre Proband*innen waren zwischen 20 und 65 Jahre alt und beruflich aktiv. Aus der Analyse der Daten erstellten die Autorinnen Typen der sprachlichen Identifikation. Vgl. *Sprachwelten Munds da linguas* von Coray und Strebel (2011).

³²⁸ Regula Cathomas Alig untersuchte den Sprachgebrauch im Alltag mittels eines quantitativen Fragebogens sowie mittels eines qualitativen Leitfadeninterviews, wobei das Sprachwissen, Beziehungen zu anderen Regionen, Sprachkompetenz und Sprachgebrauch inhaltliche Schwerpunkte ihrer Fragen darstellten. Die Autorin beschreibt aufgrund ihrer Daten ausführlich, in welchen Domänen (Arbeitsplatz, Schule und Familie) Rätoromanisch gesprochen wird und welche Faktoren die Verwendung der Sprache begünstigen. Vgl. *Sprachgebrauch im Alltag. Die Verwendung vom Rätoromanischen in verschiedenen Domänen* von Cathomas Alig (2008).

Untersuchung das individuelle Erleben von Sprache(n) bei jungen Erwachsenen aus ganz Romanischbünden ins Zentrum, wobei identitäre Selbstverortungen und individuelle Bedeutungszuschreibungen der Erzählenden im Zentrum stehen. Es wird untersucht, welche Momente, aber auch welche Personen als prägend bezüglich der eigenen (Mehr-)Sprachigkeit wahrgenommen werden und welche Einstellungen die jungen Erwachsenen in Bezug auf das Rätoromanische äussern.

Als Erhebungsinstrument wurde zum einen das narrative Interview nach Schütze (vgl. Kapitel 4.3.1), zum anderen das Sprachenportrait nach Busch (vgl. Kapitel 4.3.2) gewählt. Insgesamt wurden autobiografische Gespräche mit 21 jungen Erwachsenen aus unterschiedlich stark vom Rätoromanischen geprägten Regionen Romanischbündens geführt. Die daraus entstandenen Sprachbiografien (vgl. Kapitel 4.2) dienten als Forschungszugang für eine abduktiv rekonstruktive Fallanalyse (vgl. Kapitel 4.3.3). Auf Basis des gesamten Analysematerials wurden acht detaillierte Fallbeschreibungen (vgl. Kapitel 6) sowie drei thematische Vergleiche zu salienten Themen vorgenommen (vgl. Kapitel 7).

Die Erkenntnisse der Studie wurden weitestgehend in den acht Fallbeschreibungen sowie im fallvergleichenden Teil der Arbeit formuliert. Die folgende Schlussbetrachtung resümiert in einem ersten Unterkapitel (8.1) die relevantesten Ergebnisse im Hinblick auf die beiden Forschungsfragen anhand von fünf Aussagen. In einem zweiten Unterkapitel (8.2) werden auf der Grundlage dieser Aussagen Gedanken für mögliche Implikationen für die Praxis formuliert sowie Ansätze für weiterführende Forschungen aufgezeigt. In einem letzten Unterkapitel (8.3) folgen eine kurze persönliche Reflexion über die gesamte Arbeit sowie ein Schlusswort.

8.1 Zusammenfassung

Die zentralen Ergebnisse der Studie bezüglich der identitären Selbstverortungen der Jugendlichen in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit und in Bezug auf das Rätoromanisch lassen sich anhand von fünf Aussagen zusammenfassen.

1) Trotz eines frühen und intensiven Kontakts mit mehreren Sprachen nehmen sich nicht alle jungen Erwachsenen aus Romanischbünden als mehrsprachig wahr

Romanischsprachige gelten gemeinhin als zwei- oder mehrsprachig. Diese Feststellung beruht auf der hohen Deutschkompetenz der Rätoromanen, die ihnen einerseits von

verschiedenen Seiten her zugeschrieben wird³²⁹, die sich die Romanischsprachigen andererseits auch selbst attestieren (vgl. Daten der Volkserhebungen und Strukturbefragungen). Für die vorliegende Studie wurden junge Erwachsene ausgewählt, welche nebst dem Rätoromanischen bereits in frühem Kindesalter einen Bezug zu mindestens einer weiteren Sprache (meist dem Schweizerdeutschen) hatten. Im Sample sind daher Menschen vertreten, die zuhause zweisprachig aufgewachsen sind, die anderssprachige Grosseltern haben oder durch die dominante Umgebungssprache bereits früh mit einer anderen Sprache als der Erstsprache in Kontakt gekommen sind. Alle 21 Befragten hatten zum Zeitpunkt des Interviews zudem einen Sprachraumwechsel vollzogen, sodass im Vorfeld der Gespräche grundsätzlich davon ausgegangen werden konnte, dass alle Interviewpartner*innen über mehrsprachige Erfahrungen verfügen und dass Mehrsprachigkeit für sie zum Alltag gehört. Die Analysen der 21 Sprachbiografien haben jedoch deutlich gemacht, dass sich trotz eines frühen und relativ intensiven Kontakts zu mehreren Sprachen nicht alle jungen Erwachsenen als mehrsprachige Personen wahrnehmen. Ungeachtet ihrer kommunikativen Kompetenzen in mehreren Sprachen sowie der mehrsprachigen Erfahrungen scheinen sich einzelne der interviewten Jugendlichen nach wie vor fast ausschliesslich mit dem Rätoromanischen zu identifizieren. Das Erzählen über ihr Spracherleben schien diesen Personen schwer zu fallen, sodass es den Anschein machte, als sei das Thema Mehrsprachigkeit bei ihnen durch die Fragestellung hervorgerufen worden (vgl. Armon Balestra, Stefanie Collenberg, Veronica Lenatti, Gloria Manfredi, Nicole Menghini, Sandra Rizzi, Curdin Zanetti; vgl. Gruppe 1 in Abbildung 3, Kapitel 5.4.2.4).

Diese Feststellung betrifft junge Menschen aus allen Regionen Romanischbündens, ist jedoch vor allem für Leute aus dem Raum Oberengadin erstaunlich. Im Vergleich zum Unterengadin, dem Münstertal und der Surselva ist diese Sprachregion bereits stark germanisiert und in Folge des Fremdenverkehrs sowie durch die Nähe zu den italienischsprachigen Südtälern Puschlav und Bergell von Vielsprachigkeit³³⁰ geprägt. Umso mehr erstaunt es, dass Menschen, die in diesem sprachlich heterogenen Umfeld aufgewachsen sind, sich nach wie vor stark mit dem Rätoromanischen – das in dieser Region zunehmend an Bedeutung verliert – identifizieren. Es scheint, als wollten diese Personen den Bedeutungsverlust, der dem Rätoromanischen regional widerfahren ist, durch ihre persönliche Identifikation mit dieser Sprache ausgleichen. Eine vertiefte Analyse dieser Fälle verdeutlicht, dass die Eltern und die Grosseltern, die zuhause

³²⁹ Cathomas (2005) zählt eine Reihe von Autoren auf, welche die bündnerromanische Sprachminderheit als «bilinguales Volk» bezeichnen, darunter Bernard Cathomas (1981) in seinem Aufsatz *Die Einstellung der Rätoromanen zum Schwyzerdütsch*, Iso Camartin (1985) in *Nichts als Worte? Ein Plädoyer für Kleinsprachen*, Jean-Jacques Furer (1982) in *Romanche – Du bilinguisme – A la fin de la discrimination* und Werner Carigiet (2000) in *Test general da cumpetenzza lingustica (TGCL)*. Für detailliertere Informationen zu den hier genannten Artikeln vgl. Cathomas (2005, 153–154). Die Auffassung, dass Rätoromanischsprachige zweisprachig sind, vertreten auch Duchêne und Coray (2020, 74).

³³⁰ Zum Begriff *Vielsprachigkeit* in Abgrenzung zum Begriff *Mehrsprachigkeit* vgl. Fussnote 9.

vorwiegend Rätoromanisch sprechen, bei der Entwicklung der (Sprach-)Identität dieser interviewten Jugendlichen wohl eine bedeutsame Rolle spielten. Nebst den Eltern und den Grosseltern werden in den Erzählungen auch Freund*innen sowie das nahe Umfeld als entscheidend dafür dargestellt, ob sich eine Person im Laufe ihres Lebens mit weiteren Sprachen oder Varietäten zu identifizieren beginnt.

Diese Feststellung ist insofern relevant, als sie zeigt, dass eine funktionale Mehrsprachigkeit nicht zwingend mit einer mehrsprachigen Sprachidentität einhergeht. Die vorliegende Studie macht darauf aufmerksam, dass sprachliche Erwartungen seitens weiterführender Bildungsinstitutionen in und ausserhalb des Kantons Graubünden sowie seitens der Politik und der Gesellschaft im Allgemeinen für eine Gruppe Jugendlicher, die in Romanischbünden aufgewachsen ist, eine beachtliche (identitäre) Herausforderung darstellen.

Nebst der Gruppe junger Menschen, die sich stark als Romanischsprachige wahrnehmen, tritt im Sample hinsichtlich der sprachlichen Selbstverortung eine weitere Gruppe in Erscheinung: Dies sind die befragten jungen Erwachsenen, die nicht zu einer klaren Identifikation mit Sprache gelangen (Simona Caspani, Angela Conti, Benedict Idric; vgl. Gruppe 4 in Abbildung 3, Kapitel 5.4.2.4). Trotz eines regelmässigen und zeitweise intensiven Kontakts zu verschiedenen Sprachen scheinen diese Jugendlichen ihre identitäre Selbstverortung kaum über ihre (Mehr-)Sprachigkeit vorzunehmen. Bei näherer Betrachtung ihrer Erzählungen zeigt sich, dass sich die drei genannten jungen Erwachsenen als Kinder zwar noch stark mit ihrer Erstsprache (*Pus'ciavin*, Schweizerdeutsch/Französisch und Albanisch) identifizierten. Im Laufe ihres Lebens machten sie jedoch mehrfach schwierige Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrer Sprachigkeit. So erfuhren sie soziale Ausgrenzung und/oder schulische Überforderung, was Scham- und Angstgefühle auslöste. Unabhängig davon, wie stark die Jugendlichen solche Erlebnisse in ihren Erzählungen gewichten, scheinen diese für ihr individuelles Spracherleben ausschlaggebend gewesen zu sein. Die Erzählungen über Scham und Angst, ausgelöst durch negative Spracherlebnisse, stützen die Theorie von Brigitta Busch, wonach «das Spracherleben in engem Zusammenhang mit emotionalen Erfahrungen [steht], die positiv oder negativ beeinflussen, wie man die Sprachen im persönlichen Repertoire empfindet und folglich wie man sie behandelt, sich ihnen annähert oder von ihnen abgrenzt, sie benutzt oder nicht benutzt» (Busch 2017, 350). Busch spricht hier die emotionale Dimension des Spracherlebens an (vgl. Kapitel 3.1). Scham sei ein häufig erlebtes Gefühl, das sich zu Minderwertigkeitsgefühlen oder Schüchternheit verdichten kann (Busch 2017, 25–27). Insbesondere Simona Caspani, ansatzweise aber auch Benedict Idric und Angela Conti, äussern in ihren Erzählungen solche negativen Gefühle in Bezug auf ihre (Mehr-)Sprachigkeit.

Diese Feststellungen sind generell nichts Besonderes, wenn sie mit Ergebnissen sprachbiografischer Untersuchungen zu anderen Sprachminderheiten verglichen werden. Obwohl sich die soziolinguistischen Situationen deutlich unterscheiden, scheint das Erzählen sprachlicher Erlebnisse im Kontext von Minderheitensprachen jeweils ähnliche Aspekte hervorzubringen. Beispielsweise zeigt eine Studie von Negri (2021), in welcher ein Elsässer über seine sprachlichen Erfahrungen erzählt, dass die erzählende dreisprachige Person mit ähnlichen Zuschreibungen und Erwartungen zu kämpfen hatte wie die in der vorliegenden Studie interviewten jungen Erwachsenen aus Romanischbünden³³¹.

2) Junge Erwachsene aus Romanischbünden zeigen eine starke emotionale Verbundenheit mit dem Rätoromanischen

Die jungen Erwachsenen aus Romanischbünden zeigten sich in den Gesprächen generell sprachbewusst und sprachinteressiert. *Sprache(n)* und *Mehrsprachigkeit* scheinen für sie relevante und wohl bereits öfter diskutierte Themen zu sein. Ein Grossteil der Befragten ist es sichtlich gewohnt, über den Umgang mit Mehrsprachigkeit nachzudenken. Diese Feststellung zeugt von einem breit und intensiv geführten Sprachdiskurs in dieser Region.

Bemerkenswert ist, nebst dem hohen Sprachbewusstsein und dem grossen Sprachinteresse, die emotionale Verbundenheit der jungen Erwachsenen mit der rätoromanischen Sprache und Kultur sowie mit dem romanischsprachige Umfeld, in dem sie aufgewachsen sind. Viele Befragte bezeichnen das Rätoromanische dementsprechend als ihre «Herzenssprache», als «Basis» oder «Boden» ihrer (Mehr-)Sprachigkeit. Andere Proband*innen, die ihre Emotionalität nicht so explizit machten, äusserten dennoch zahlreiche affektiv behaftete Einstellungen in Bezug auf diese Sprache. So charakterisieren sie das Rätoromanische als «schön», «einzigartig», «vielfältig» und «cool» – Adjektive, die von einer emotional positiven Haltung gegenüber der Sprache zeugen. Und obwohl – vielleicht gerade *weil* – die Funktionalität und die Nutzbarkeit der Sprache in vielen Erzählungen relativiert werden und die jungen Erwachsenen bereits mehrfach selbst erfahren haben, dass das Rätoromanische sie «nicht weit bringt», bauen sie in Bezug auf diese Sprache und diese Kultur emotionale, teilweise gar wehmütige Gedanken auf.

Die starke Verbundenheit mit dem Rätoromanischen lässt sich durch die dritte Hypothese von Mühler & Opp (2008) erklären. Die Autoren gehen davon aus, dass die

³³¹ Die sprachlichen Erfahrungen des Elsässers im Kontext der Zweisprachigkeit (Französisch-Deutsch) und der Diglossie (Deutsch-Elsässisch) lösten beim Erzählenden ebenfalls Scham und Angst aus. Seine narrative Identität ist von einem Schamgefühl gegenüber dem elsässischen Dialekt geprägt. Seine Emotionen gegenüber dieser Varietät zeugen von Unsicherheit und Minderwertigkeitsgefühlen (Negri 2021, 120). Stellenweise konnte in der Sprachbiografie des Elsässers eine Leistungsangst, die deutsche Sprache im beruflichen Kontext korrekt zu verwenden, rekonstruiert werden. Die Erwartungshaltung an ihn, ein nahezu perfektes Deutsch zu verwenden, schien ihm «unmöglich» (Negri 2021, 119).

Identifikation mit einer Region oder einer Gruppe steigt, wenn diese sich durch politisch-gesellschaftliche Diskurse bedroht oder diskriminiert fühlt (vgl. dazu Kapitel 3.2.1). Die rätoromanische Sprachgemeinschaft stellt mit ihrer Sprache und Kultur eine Minderheit dar, für welche laut dem Evaluationsbericht des Zentrums für Demokratie in Aarau sogar «mittelfristig die Gefahr einer existenziellen Bedrohung» besteht (Bisaz et al. 2019, 3). Die starke Identifikation mit Romanischbünden und der rätoromanischen Sprache und Kultur sowie die hohe emotionale Verbundenheit mit dem Rätoromanischen, welche die jungen Erwachsenen in ihren Erzählungen zeigen, ist also nachvollziehbar und bestätigt die Hypothese von Mühler und Opp. Bezogen auf die vorliegende Studie liesse sich auch die zweite Hypothese der Autoren, die der Primärsozialisation, unterstützen. Diese besagt, dass Menschen sich stärker mit einer Region respektive einer Sprache identifizieren, wenn sie früh in ihrem Leben mit derselbigen sozialisiert werden. Die rekonstruierten Verlaufsmuster der individuellen Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische (vgl. Kapitel 7.2.1) zeigen, dass Kinder, die bereits vor dem Kindergarteneintritt – vorwiegend durch das Elternhaus – eng mit dem Rätoromanischen in Kontakt kommen, dieser Sprache, bezogen auf ihre Kindheit, eine hohe Bedeutung zuschreiben. In frühen Kinderjahren entwickelten sie eine emotionale Bindung zum Rätoromanischen, die resistent und langandauernd zu sein scheint. Selbst wenn die selbsteingeschätzte Kompetenz in dieser Sprache im Laufe der Jahre abnimmt, scheint die emotionale Verbundenheit weiterhin zu bestehen (vgl. dazu Fallbeschreibung Franca Battaglia, 6.6).

In manchen Fällen scheint die Verbundenheit mit der rätoromanischen Sprache und den Menschen, die diese Sprache sprechen, intensiver wahrgenommen zu werden, sobald die Fixierung auf die eigene Sprachregion und das dort gesprochene Idiom überwunden wird und der rätoromanischsprachige Kontakt sich auf Sprecher*innen anderer Idiome ausweitet. Im Vergleich zu früheren Diskursen scheinen sich die Sprachregionen einander angenähert zu haben. Die jungen Erwachsenen erzählen zwar davon, wie schwierig ihnen das Verstehen eines anderen Idioms anfangs gefallen sei, doch nach einer Zeit scheinen sie diese Schwierigkeiten überwunden zu haben, sodass eine noch intensivere Verbindung zur rätoromanischen Sprache entsteht als zuvor (vgl. dazu z. B. Armon Balestra, Ottavio Camenisch, Clau Moser).

Jugendliche, die zuhause nebst dem Rätoromanischen mit Schweizerdeutsch oder vorwiegend mit einer anderen Sprache aufgewachsen sind, kamen erst durch den Kindergarten intensiv mit dem Rätoromanischen in Kontakt. Bei ihnen scheint das romanischsprachige Schulmodell den Aufbau einer starken Bindung zum Rätoromanischen ermöglicht zu haben. So zeigen die Verlaufskurven der individuellen Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische bei Franca Battaglia, Ottavio Camenisch und Daniel Marchand (alle sprachen vor dem Kindergarteneintritt

zu Hause vorwiegend eine andere Sprache als Rätoromanisch), dass das Rätoromanische nach dem Kindergarteneintritt deutlich an Bedeutung gewinnt.

3) Die rätoromanische Sprache ‹bringt Jugendliche (nicht) weit(er)›

Die Analyse der Einstellungen, welche die jungen Erwachsenen in Bezug auf das Rätoromanische äussern, zeigt, dass diese bei vielen von ihnen emotionaler Natur sind. Nebst den affektiv behafteten Einstellungen werden jedoch auch kognitive Einstellungen formuliert. Eine der wiederholt auftretenden Einstellungen ist, dass das Rätoromanische beim Erlernen von Fremdsprachen eine Hilfe darstellt. So wird diese Sprache insbesondere im Italienisch-, Französisch- und Spanischunterricht als Brückensprache wahrgenommen. Als solche dient das Rätoromanische aber auch ausserhalb der Schule und ausserhalb des Sprachgebiets sowie weltweit. Die Erzählungen enthalten zahlreiche Passagen, in welchen die jungen Erwachsenen über Erlebnisse im Umgang mit anderssprachigen Menschen erzählen. Sie berichten, dass ihre Rätoromanischkenntnisse ihnen oft den Zugang zu Menschen anderer Sprachen und fremden Kulturen erleichtert haben. Als Potenzial werden Kenntnisse in Rätoromanisch von den Befragten teils auch im beruflichen Alltag geschätzt, sei dies im direkten Gebrauch der Sprache im Kontakt mit Kund*innen, sei es in der Kommunikation auf der Baustelle, die vom Spanischen und Portugiesischen geprägt ist, oder sei es, um Tourist*innen aus Italien zu bedienen (vgl. dazu Erzählungen von Roberto Abato, Luca La Fatta, Daniel Marchand, Sidonia Tramèr). In diesen Situationen nehmen die Jugendlichen das Rätoromanische als Ressource oder als wirtschaftliches Potenzial wahr.

An manchen Stellen – nicht selten innerhalb derselben Sprachbiografien – nehmen die jungen Erwachsenen jedoch auch eine skeptische Haltung gegenüber der rätoromanischen Sprache ein, wenn die Grenzen dieser Sprache thematisiert werden. Alle Befragten sind sich bewusst, dass sie ausserhalb ihres Sprachgebiets der Verständlichkeit halber nur selten Rätoromanisch sprechen können. Die Nutzbarkeit der rätoromanischen Sprache beschränkt sich meist auf das engere – schulische und/oder familiäre – Umfeld. Die jungen Erwachsenen scheinen in ihren Erzählungen häufig hin- und hergerissen zu sein zwischen dieser begrenzten Reichweite des Rätoromanischen einerseits und dem grossen Potenzial andererseits, das sie aufgrund ihrer Romanischkenntnisse in vielen Sprachkontaktsituationen haben. Sie spüren, dass sie mit dem Rätoromanischen zwar ‹nicht sehr weit kommen›, dass diese Sprache sie aber dennoch ‹weit(er) bringt›. In diesem Spannungsverhältnis scheinen die jungen Erwachsenen am besten zurechtzukommen, indem sie dem Rätoromanischen sowohl einen (vielleicht kompensatorischen) nutzungsorientierten Wert als auch einen emotionalen Wert beimessen und sich bemühen, das Potenzial dieser Sprache

bestmöglich auszuschöpfen – sei dies im Sinne einer Integrations-, einer Brücken- oder einer Geheimsprache.

4) Bildungsinstitution Schule schafft Identifikation mit dem Rätoromanischen

Die Analyse der Sprachbiografien ergab, dass die Institution Schule für das Spracherleben der jungen Erwachsenen besonders relevant ist. So wird von zahlreichen sprachlichen Erlebnissen im Zusammenhang mit Schule erzählt, wobei insgesamt deutlich wird, dass die Bildungsinstitution Schule massgeblich zur Identifikation mit dem Rätoromanischen beiträgt. Die herausgearbeiteten Verlaufsmuster der Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische (vgl. Kapitel 7.2.1) verdeutlichen, dass insbesondere Kinder, die zuhause wenig oder keinen Bezug zum Rätoromanischen haben, diesen durch die Schule finden. Namentlich der Eintritt in den Kindergarten und in die Primarschule, die in Romanischbünden noch immer beide vom Rätoromanischen dominiert sind, scheinen dafür entscheidend zu sein. So erzählen jene Jugendlichen davon, wie sie jeweils schnell Rätoromanisch lernten, da die Unterrichtssprache, sowie meist auch die Sprache unter den Kindern auf dem Pausenplatz, Rätoromanisch gewesen sei. Die allgegenwärtige Präsenz der Sprache scheint den Kompetenzaufbau in Rätoromanisch gefördert zu haben, weshalb die Befragten davon erzählen, wie sicher sie sich am Ende der Primarschulzeit im Rätoromanischen fühlten³³². Teilweise fühlten sie sich sogar stärker im Romanischen als im Deutschen, weshalb die rätoromanische Sprache von Kindern mit Migrationssprache häufig als Integrationssprache wahrgenommen wird³³³. Diese ermöglicht es ihnen, einfach und schnell Zugehörigkeit zur örtlichen Gemeinschaft zu erlangen.

Insgesamt ergaben sich in Bezug auf die Institution Schule zwei relevante Ergebnisse: Erstens scheinen Lehrpersonen eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der (Sprach-)Identität der Kinder zu spielen. Die Erzählungen zeugen davon, dass die jungen Erwachsenen die Lehrpersonen in ihren Erinnerungen unterschiedlich wahrnehmen. Die einen sind den Lehrpersonen grundsätzlich dankbar, da sie diese als sprachliche, schulische oder soziale Unterstützung empfunden haben (vgl. z. B. Fabrizio Bardi, Jasmin Cartiere, Benedict Idric). Andere Erzählpassagen machen hingegen

³³² Wyssmüller & Fibbi (2009), welche die Mehrsprachigkeit bei Jugendlichen der dritten Generation in der Schweiz untersuchten, zeigen ähnliche Resultate in Bezug auf die Schule. Sie halten fest, dass der Sprachgebrauch und die individuellen Spracheinstellungen bei Schuleintritt durch die Haltung der Schule in Sprachfragen beeinflusst werden können (Wyssmüller & Fibbi 2009, 24).

³³³ Wie wichtig es für Kinder mit Migrationshintergrund ist, möglichst rasch gute Sprachkompetenzen in der Schulsprache aufzubauen, beschreibt Esser (2006), wenn er die Bedeutung der Sprache für die Integration von Migrantinnen und Migranten untersucht: «Ungleichheiten im Zugang zu Bildung, Einkommen, den zentralen Institutionen und gesellschaftlicher Anerkennung ebenso wie soziale Kontakte sind wesentlich, wenngleich nicht allein, durch sprachliche Kompetenzen in der jeweiligen Landessprache bedingt» (Esser 2006, 1).

deutlich, dass Lehrpersonen auch einschränkend, herablassend und demütigend agieren können, was die Kinder in ihrer Identitätsentwicklung irritiert und sich über die Jahre negativ auf die Selbstwahrnehmung auswirkt (vgl. z. B. Simona Caspani). Auch hinsichtlich des Sprachgebrauchs übernehmen Lehrpersonen den Erzählungen zufolge eine Vorbildfunktion für die Schülerinnen und Schüler. Einzelne Befragte führen ihren Sprachgebrauch auf teilweise bestimmte Lehrpersonen und deren Haltung gegenüber dem Rätoromanischen zurück, wenn sie zum Beispiel besonders häufig Rätoromanisch sprechen (vgl. z. B. Daniel Marchand) oder diese Sprache besonders selten verwenden (vgl. z. B. Angela Conti).

Zweitens wird in den Erzählungen immer wieder der Fremdsprachenunterricht thematisiert. So erklären sich betroffene Proband*innen ihre geringen Fremdsprachenkenntnisse aufgrund des didaktisch schlecht gestalteten Unterrichts (vgl. z. B. Gloria Manfredi, Sandra Rizzi, Curdin Zanetti). Insbesondere werden formalistisch geprägte Unterrichtsstile kritisiert, welche die Grammatik und das Vokabellernen in den Fokus rücken³³⁴. So könne kaum ein «wirklicher Kontakt» zu diesen Sprachen aufgebaut werden, meint Nicole Menghini. Dieser fehlende Kontakt zu den Sprachen, womit Nicole vermutlich vorwiegend eine fehlende emotionale Bindung meint, wirkt sich auf die individuellen Einstellungen zu diesen Sprachen sowie auf die Wahrnehmung der eigenen (Mehr-)Sprachigkeit aus.

5) Der Übergang in die Sekundarschulstufe wird in Bezug auf das Rätoromanische als «grosser Wechsel» wahrgenommen

In Bezug auf die Bildungsinstitutionen macht die Analyse der Sprachbiografien ausserdem deutlich, dass die jungen Erwachsenen den Übergang von der Primar- auf die Sekundarschulstufe als neuralgischen Moment wahrnehmen. Erzählungen über diesen Moment sind über das gesamte Sample hinweg salient. Gemeinsam ist den 21 Erzählungen, dass dieser vom Bildungssystem vorgegebene Übergang mit unterschiedlichen – meist schwierigen – sprachlichen Erlebnissen in Verbindung gebracht wird. Der Wechsel der Unterrichtssprache von vorwiegend Rätoromanisch zu mehrheitlich Deutsch stellt einen Grossteil der Befragten vor Schwierigkeiten. Die Herausforderungen, die mit diesem Übergang an die Jugendlichen herangetragen werden, spüren alle: diejenigen, welche zuhause überwiegend Rätoromanisch sprechen und sich vorwiegend mit dieser Sprache identifizieren, diejenigen, die zuhause hauptsächlich (Schweizer-)Deutsch sprechen und eine hohe Kompetenz im Deutschen aufweisen, sowie jene, die zuhause weder Rätoromanisch noch Deutsch sprechen. Besonders stark scheint der Sprachwechsel im Fach Mathematik

³³⁴ Dass der Fremdsprachenunterricht insbesondere auf der Oberstufe stark von formalistisch geprägten Ansätzen geprägt ist, zeigt die Studie zu Sprachlernbiografien angehender Lehrpersonen von Todisco et al. (2022).

wahrgenommen zu werden. So erzählen die jungen Erwachsenen auf emotionale Weise davon, dass sie «plötzlich wieder bei null» starten mussten, dass sie «viel langsamer» gewesen seien, weil sie jeweils alles «zuerst im Kopf übersetzen» mussten, und dass sie Inhalte «einfach nicht verstanden» hätten. Dies ist angesichts der vielen Fachausdrücke, die während der sechs Primarschuljahre auf Rätoromanisch aufgebaut wurden, sowie der unterschiedlichen Benennung zweistelliger Zahlen (Abfolge Einer-Zehner im Deutschen gegenüber Zehner-Einer im Rätoromanischen und in den meisten anderen romanischen Sprachen) erklärbar. Nebst der Unterrichtssprache scheint sich mancherorts auch die Sprache unter den Schüler*innen mit dem Übergang auf die Oberstufe zu verändern, da häufig auch Kinder umliegender Gemeinden (welche teilweise deutschsprachig geprägt sind) dieselbe Klasse besuchen. Die sprachliche Anpassung führt dazu, dass weniger Rätoromanisch unter den Jugendlichen gesprochen wird. Für die einen bedeutet dies, dass sie sich nun «gezwungen fühlen», besser Deutsch zu lernen und zu sprechen (vgl. z. B. Gloria Manfredi, Curdin Zanetti), andere finden die rätoromanische Sprache «plötzlich nicht mehr so cool» (vgl. z. B. Fabrizio Bardi, Simona Caspani). Dieser institutionell bedingte Sprachwechsel führt häufig dazu, dass die Jugendlichen sich in ihrer (Sprach-)Identität und in ihrem gesamten Selbstkonzept irritiert fühlen. Nebst den Schwierigkeiten, über welche die meisten Befragten sich beklagen, spürt ein Grossteil der Jugendlichen aber auch, dass ihnen der Fremdsprachenunterricht (meist Italienisch- und Englischunterricht) leichter fällt, da insbesondere im lexikalischen Bereich die Ähnlichkeiten zum Rätoromanischen genutzt werden können. Die Sprachbiografien machen also deutlich, dass sich an diesem Übergang sowohl der Sprachgebrauch als auch die Spracheinstellungen der Jugendlichen verändern.

8.2 Ausblick und Implikationen für die Praxis

Auf Grundlage der Zusammenfassung in Kapitel 8.1 stellt sich bezüglich der ersten Aussage die Frage, wie die Mehrsprachigkeit bei romanischsprachigen, aber auch bei anderssprachigen Kindern und Jugendlichen aus Romanischbünden im Laufe des Lebens gestärkt werden kann, damit negative Gefühle in Bezug auf die eigene (Mehr-)Sprachigkeit vermieden werden können und das Potenzial des mehrsprachigen Aufwachsens besser ausgeschöpft werden kann. Dazu wäre zu untersuchen, welche Faktoren eine emotional stabile, positive Identität begünstigen, um im Anschluss daran mögliche Interventionen auszuarbeiten. Erste Hinweise liefert die vorliegende Studie, da die betroffenen Jugendlichen ihre Probleme häufig im schulischen Umfeld verorten (vgl. dazu Aussagen 4 und 5).

Bezogen auf die zweite Aussage, stellt sich die Frage, inwiefern sich die starke emotionale Bindung, welche vorwiegend in jungen Jahren innerhalb der Familie

aufgebaut wird, im Laufe der Zeit entwickelt, zumal die Schulzeit sowie der Sprachraumwechsel für die meisten Befragten zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht weit zurückliegen. Es kann also gefragt werden, ob sich die emotionale Verbundenheit zur rätoromanischen Sprache im Laufe der Jahre, in welchen die Jugendlichen ausserhalb des Sprachgebiets wohnhaft sind, verstärkt oder verringert hat. Um die Entwicklung der sprachlichen Identität der jungen Erwachsenen zu verfolgen und um feststellen zu können, wie anhaltend emotional behaftete Einstellungen sind, würde sich eine Langzeitstudie eignen, bei welcher die Befragten der vorliegenden Studie ein weiteres, vielleicht auch ein drittes Mal befragt werden.

Ausserdem zeigt die Studie, dass die Schule bezüglich der individuellen Bedeutung, welche dem Rätoromanischen zugeschrieben wird, einen entscheidenden Faktor darstellt. Es ist deshalb auch in Zukunft essenziell, dass die öffentlichen Schulen in Romanischbünden in ihren Bestrebungen, die Minderheitensprachen in Graubünden zu stärken, unterstützt werden. Für den Erhalt der rätoromanischen Sprache scheint die Schule eine Schlüsselfunktion einzunehmen, die nur aufrechterhalten werden kann, wenn Rätoromanisch ein konstitutiver Bestandteil des schulischen Konzepts bleibt und nicht (noch) stärker aus dem Curriculum verdrängt wird. Romanischsprachig oder zweisprachig geführte Schulen sind daher sowohl auf politischer als auch auf gesellschaftlicher Ebene zu fördern. Damit eine Identifikation mit dem Rätoromanischen über das eigene Idiom hinweg verstärkt wird, erachte ich es ausserdem als sinnvoll, den interidiomatischen Austausch in der Schule zu stärken. Es wäre zweckmässig, häufiger auf andere Idiome einzugehen³³⁵ oder vermehrt Schüleraustauschprogramme zu organisieren. Empfehlenswert wäre es auch, wenn die Lia Rumantscha häufigere Treffen unter und für Romanischsprachige durchführen würde, so wie sie dies zum letzten Mal anlässlich der Feierlichkeiten zu ihrem 100-jährigen Jubiläum in Zuoz umgesetzt hatte. Das mehrtägige Fest war eine gelungene Möglichkeit, die Sprachgruppen einander näherzubringen und die Resonanz war vielerorts positiv.

Aufgrund der dritten Aussagen kann gefolgert werden, dass das beschriebene Potenzial der rätoromanischen Sprache in Zukunft stärker in den Blick genommen und gefördert werden sollte. Schulen sollten ihren Fokus auf den Ausbau und die Stärkung kommunikativer Fähigkeiten³³⁶ legen. Auch könnte das Rätoromanische in

³³⁵ Radiotevisiun Svizra Rumantscha (RTR) sendet und publiziert (mündlich und schriftlich) täglich in verschiedenen Idiomen. An Material für interidiomatische Vergleiche mangelt es also nicht.

³³⁶ Die *Diskurskompetenz* als Teil der kommunikativen zielt darauf ab, mit «globalen sequenziellen Erwartungen in Gesprächen produktiv und rezeptiv kontextualisierend umgehen zu können» (Quasthoff 2009, 88). Mehrere Befragte der vorliegenden Untersuchung sind der Meinung, dass solche Fähigkeiten im Unterricht stärker gefördert werden sollten (vgl. z. B. Simona Caspani, Daniel Marchand).

Bildungsinstitutionen innerhalb und ausserhalb des Kantons Graubünden durch Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht sowie durch die Integration als fixen Bestandteil im Lehrplan (z. B. in Geografie) vermehrt berücksichtigt werden.

Nebst den Schulen könnte aber auch die Wirtschaft der Mehrsprachigkeit mehr Beachtung schenken, denn die Sprachbiografien zeigen, dass in Bündner Betrieben verschiedene Sprachen gesprochen werden und dass auch das Rätoromanische in der mündlichen Kommunikation, intern wie extern, mit Kund*innen genutzt wird. Mehrsprachige Personen sind also für das gesamte Team wertvoll³³⁷. Kantonale und kantonsnahe Betriebe sollten daher bewusster romanischsprachiges Personal rekrutieren und einsetzen sowie grundlegende rezeptive Romanischkenntnisse bei nicht romanischsprachigen Mitarbeitenden aufbauen. So könnte Graubünden einen (noch) stärkeren Beitrag zum Erhalt der rätoromanischen Sprache leisten, wodurch der Kanton den Forderungen nachkäme, wie sie im Evaluationsbericht des Zentrums für Demokratie in Aarau 2019 formuliert sind (vgl. dazu Bisaz et al. 2019).

Die vierte Aussage zeigt, dass die Schule für die Entwicklung einer mehrsprachigen Identität, die das Rätoromanische einschliesst, grundlegend ist. Diese Feststellung stärkt die romanisch- und die zweisprachig geführten Schulen Romanischbündens und lässt erahnen, wie schnell die Identifikation mit der rätoromanischen Sprache verloren ginge, wenn die Volksschulen nur auf Deutsch geführt würden. Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass im Rahmen dieser Untersuchung nur wenige Jugendliche befragt wurden³³⁸, die zuhause (fast) nicht Rätoromanisch sprechen und bei denen eine Zugehörigkeit zu dieser Sprache durch die Schule möglich wurde. In Bezug auf diese jungen Erwachsenen, die zuhause eine Migrationssprache sprechen, wäre es deshalb sinnvoll, noch mehr zu erfahren – beispielsweise darüber, wie erfolgreich sie im Verlauf ihrer Bildungskarriere sind. Aus anderen Studien ist bekannt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund grundsätzlich bildungsbenachteiligt sind³³⁹. Das SNF-Projekt *Empfehlungen für Basisstandards für die Schulsprachen der Rätoromanen* konnte zeigen, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund auch in romanischsprachigen Volksschulen benachteiligt sind. So zeigen diese Kinder signifikant schlechtere Resultate beim Lese- und Schreibtest in Deutsch. Beim Leseverstehen in Romanisch können sie hingegen mit ihren Klassenkamerad*innen

³³⁷ Barbla Etter veröffentlichte 2012 einen Artikel, in dem sie zeigt, dass die Bündner Betriebe mehrsprachig funktionieren und dass das Rätoromanische in 46 % aller Bündner Betrieben im Arbeitsalltag «wichtig» ist. Die Ansprüche an das Personal seien hoch. Deutschkenntnisse sind fast durchwegs unabdingbar. Englisch- und Italienischkenntnisse sind ebenfalls häufig gefragt. Trotz dieser (erwünschten) Sprachenvielfalt, werden Sprachkompetenzen aber von nur 6 % der Unternehmen im Kanton honoriert, wobei insbesondere Firmen in Italienischbünden bereit sind, dafür mehr Lohn zu bezahlen (vgl. Etter 2012).

³³⁸ Es sind dies: Roberto Abato, Fabrizio Bardi, Jasmin Cartiere, Simona Caspani, Angela Conti, Benedict Idris, Daniel Marchand.

³³⁹ Vgl. dazu z. B. Schu (2016, 28–29) oder für die Schweiz die TREE-Studie der Universität Bern (2022), aufgerufen am 14.12.2022.

mithalten (Peyer et al. 2014, 41). Es wäre nun wünschenswert zu untersuchen, wie dieser Benachteiligung entgegnet werden kann³⁴⁰.

Ganz generell wäre es wünschenswert, dass Bildungsinstitutionen im Kanton Graubünden dem Romanischen gegenüber positiv eingestellt sind und diese Sprache – sowie Mehrsprachigkeit insgesamt – in sinnvollem Masse fördern. Dazu könnten beispielsweise Angebote in weiterführenden Schulen zählen, welche über den effektiven Sprachunterricht hinausgehen und nebst sprachlichen auch kulturelle Aspekte der Sprache vermitteln und vorleben.

Die Analyse, welche zur fünften Aussage führte, weist auf einen Mangel des vielfach bewährten Modells der romanisch- und der zweisprachigen Schule in Romanischbünden hin. Der Übergang von der romanischsprachigen Primarschule auf die vorwiegend deutschsprachige Oberstufe bereitete einem Grossteil der Proband*innen dieser Studie Mühe, weshalb dazu angeregt werden soll, diesen Übergang aus (sprach-)didaktischer Perspektive zu überdenken. Insbesondere scheint das Fach Mathematik den Kindern sprachliche Schwierigkeiten zu bereiten, da Fachbegriffe auf Rätoromanisch gelernt sowie mentale Konzepte in dieser Sprache aufgebaut wurden, die auf der Oberstufe aber nicht mehr anwendbar sind, was zu gravierenden Irritationen führen kann. Sollten sich die Herausforderungen, von welchen die Teilnehmer*innen dieser Studie unter anderem berichten, auch in weiteren Forschungen bestätigen, so könnte im Sinne einer ‹Didaktik des Übergangs›³⁴¹ überlegt werden, inwiefern es alternative Ansätze für den konsequent romanischsprachigen Unterricht im Fach Mathematik auf der Primarschulstufe gibt. Der Unterricht könnte beispielsweise von Anfang an zweisprachig geführt werden, um zu ermöglichen, dass die mentalen Konzepte zweisprachig aufgebaut werden. So würde der Sprachwechsel auf der Oberstufe von den Kindern als weniger abrupt wahrgenommen. Insgesamt würden Bemühungen dahingehend dazu führen, dass der im Lebenslauf der jungen Menschen frühe Übergang auf die Oberstufe reibungsloser³⁴² ablaufen könnte, was die Jugendlichen in der Entwicklung einer positiven sprachlichen Selbstwahrnehmung unterstützten würde. Dies wäre laut dem Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK, 2006) ein zentrales Ziel, denn «der Übergang von einer Schulart in die andere ist

³⁴⁰ Das Projekt *Bildungschancen durch Mehrsprachigkeit an romanischsprachigen Volksschulen*, welches von der PHGR und dem Institut für Kulturforschung Graubünden durchgeführt wird, verspricht diese Forschungslücke zu verkleinern. Es wird danach gefragt, wie Bildungschancen an romanischsprachigen Schulen für Kinder, deren Erstsprache weder Rätoromanisch noch Deutsch ist, verbessert werden können (vgl. dazu Graf & Ke 2022).

³⁴¹ Die ‹Didaktik des Übergangs› strebt auf methodischer und didaktischer Ebene einen möglichst harmonischen und bruchfreien Verlauf des Fremdspracherwerbs über alle Schulstufen hinweg an (Mertens 2019, 283–288).

³⁴² Rosenthal et al. (2006) stellten in ihren biographischen Fallstudien mit Jugendlichen am Übergang zwischen Schule und Beruf fest, dass krisenhafte biographische Verläufe häufig bereits in der frühen Kindheit ihren Anfang nehmen (Rosenthal et al. 2006, 31).

für die Entwicklung des jungen Menschen von so weittragender Bedeutung, dass er mit aller Behutsamkeit und Sorgfalt vorbereitet und vollzogen werden muss» (vgl. KMK, 2006, S. 5, zit. nach Mertens 2019, 287).

Solche grundlegenden und einschneidenden Überlegungen sollten jedoch nicht ohne empirische Basis getroffen werden. Die vorliegende Studie kann aufgrund ihrer qualitativen Ausrichtung nur erste Hinweise diesbezüglich liefern. Unerlässlich sind quantitativ orientierte Studien, welche die sprachlich bedingten Effekte auf das fachspezifische Selbstkonzept am Übergang untersuchen, um genauer zu verstehen, welche Wirkung der Sprachenwechsel auf das Selbstkonzept der Jugendlichen hat³⁴³.

8.3 Persönliche Reflexion und Schlusswort

Die vorliegende Studie vermittelt ein breites und tiefgründiges Verständnis dafür, wie junge Erwachsene aus Romanischbünden ihre (Mehr-)Sprachigkeit erleben. Sie zeigt, in welchem Kontext Spracherfahrungen gemacht werden, welche Momente bedeutsam sind und welche Personen das individuelle Erleben prägen. Die Ergebnisse und die in diesem Zusammenhang angestellten Überlegungen basieren auf 21 individuellen Sprachbiografien. Inwiefern hier saliente Themen sich auch in einer weniger individualisierten Untersuchung bestätigen liessen, bleibt eine offene Frage, denn letztlich sind narrative Interviews an die jeweilige Interviewsituation gebunden. Diese wird von den daran beteiligten Personen geprägt. Ich bin mir bewusst, dass ich als Romanischbündnerin aufgrund meiner eigenen Sprachbiografie sowie meines beruflichen Hintergrunds als Dozentin und Forscherin an der PHGR die befragten Jugendlichen in ihrer Erzählung beeinflusste. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, versuchte ich, meine berufliche Tätigkeit so wenig wie möglich zu thematisieren – es standen ohnehin die Jungen im Zentrum. Die Tatsache, dass ich selbst in Romanischbünden aufgewachsen bin, schien eine gewisse Nähe zwischen mir und den Befragten zu ermöglichen, was teilweise zu besonders detaillierten und persönlichen Erzählungen führte. Rückblickend erwies sich das ausgewählte Sample als kommunikative, offene und inhaltlich heterogene Gruppe junger Erwachsener, sodass das individuelle Spracherleben aus vielen unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden konnte. Die Wahl einer solch hohen Variation innerhalb der Untersuchungsgruppe birgt aber auch Nachteile, da kaum generelle Aussagen zu Subgruppen gemacht werden können. Beispielsweise können die Sprachbiografien der

³⁴³ Es gibt eine Vielzahl von Studien, welche das Selbstkonzept von Jugendlichen am Übergang von der Primar- auf die Sekundarschulstufe untersuchen. In den meisten Fällen spielt der sogenannte *Bezugsgruppeneffekt* (vgl. dazu Möller & Trautwein 2020, 197–198) eine relevante Rolle. Siehe dazu beispielsweise die Studie von Gerlach (2006), die das schulische und soziale Selbstkonzept untersuchte, wobei sie herausfinden wollte, inwiefern das sportbezogene Selbstkonzept mit den Bezugsgruppeneffekten korreliert (vgl. Gerlach 2006). Köller et al. (2006) untersuchten den Zusammenhang schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe, wobei auch sie den Bezugsgruppeneffekt als relevanten Faktor feststellen konnten (vgl. Köller et al. 2006).

Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht verallgemeinert werden und auch in Bezug auf Angehörige verschiedener Sprachregionen Romanischbündens lassen sich höchstens Tendenzen ableiten. Das Ziel dieser Untersuchung war es, die subjektive Perspektive der jungen Erwachsenen auf ihr individuelles Spracherleben darzustellen – was mir in weiten Teilen dieser Arbeit gelungen ist.

9 LITERATUR

- ACKERMANN-BOSTRÖM, Constanze. 2018. *Gelebte Mehrsprachigkeit im Plattenbau. Untersuchungen von Narrativen und Praktiken russlanddeutscher junger Erwachsener*. Uppsala: Uppsala Universität.
- ADAM, Noemi Gioia. 2022. *Komplexe Sprachräume erleben. Zur Wahrnehmung der sprachlichen Vielfalt im Kanton Graubünden*. Zürich.
- ADMIN.CH. 1992. „Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“, <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/382/de>.
- AMT FÜR JAGD UND FISCHEREI GRAUBÜNDEN. „Jagen in Graubünden“, <https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/diem/ajf/Seiten/home.aspx>, Zugriff: 09.01.2023.
- APPIAH, Kwane Anthony. 2020. *Identitäten. Die Fiktionen der Zugehörigkeit*. München: Hanser Berlin.
- BAYER, Lenka. 2003. *Sprachgebrauch vs. Spracheinstellung im Tschechischen. Eine empirische und soziolinguistische Untersuchung in Westböhmen und Prag*. München: Otto Sagner.
- BAYER, Nicole. 2011. *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Ergebnisse aus Leistungsmessungen bei fremdsprachigen Zürcher Kindergartenkindern*. Zürich.
- BECKER, Susanne. 2018. *Sprechgebote. Wie das Sprechen über Sprache soziale Ungleichheiten reproduziert*. Wiesbaden: Springer VS.
- BECKMANN, Christine. 2019. „Lehr- und lernseitige Einstellungen zu sprachenübergreifenden Ansätzen“, in: Fäcke, Christiane & Meissner, Franz-Joseph. edd. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke, 143–147.
- BEHRENS, Johann & RABE-KLEBERG, Ursula. 1992. „Gatekeeping in the Life Course. A pragmatic Typology“, in: Heinz, Walter, R. ed. *Institutions and gatekeeping in the life course. Status Passages and the Life Course*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 237–260.
- BERTHELE, Raphael. 2010. „Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire. Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik“, in: Bitter Bättig, Franziska & Tanner, Albert. edd. *Sprachen lernen - Lernen durch Sprache*. Zürich: Seismo, 225–239.
- BERTHELE, Raphael. 2019. „Rätoromanisch als Grosssprache. Beitrag zum Jubiläum 100 Jahre Lia Rumantscha“, <https://www.pluriling-gr.ch/deutsch/artikel/d-berthele-artikel>, Zugriff: 08.01.2023.
- BFS. 2023. „Hauptsprachen nach Kanton 2021. Ständige Wohnbevölkerung“, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken.assetdetail.24205418.html>, Zugriff: 15.02.2024.
- BFS.ADMIN.CH. 2022. „Strukturerhebung“, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/erhebungen/se.html>, Zugriff: 03.10.2022.
- BFS: BUNDESAMT FÜR STATISTIK. 2000. *VZ2000Gde Hauptsprache und_oder Umgangssprache*. Unveröffentlichte Excel-Liste.
- BILINGUAL-ERZIEHEN.DE. „Ein Blog für Eltern von mehrsprachig aufwachsenden Kindern“, bilingual-erziehen.de.

- BISAZ, Corsin et al. 2019. *Massnahmen zur Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und der italienischen Sprache und Kultur im Kanton Graubünden. Evaluationsbericht im Auftrag des BAK*. Aarau.
- BJEGAČ, Vesna. 2020. *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Barbara Budrich.
- BOHNER, Gerd. 2001. „Einstellungen“, in: Stroebe, W. & Jonas, K. & Hewstone, M. edd. *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Berlin, Heidelberg: Springer, 266–315.
- BOSANČIĆ, Saša. 2016. „Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive. Methodologische Überlegungen“, in: Bosančić, Saša & Reiner, Keller. edd. *Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 95–124.
- BOSSONG, Georg. 1994. „Sprache und regionale Identität“, in: Bossong, Georg et al. edd. *Westeuropäische Regionen und ihre Identität. Beiträge aus interdisziplinärer Sicht*. Mannheim: Palatinum, 46–61.
- Botschaft der Regierung an den Grossen Rat. Sprachengesetz des Kantons Graubünden (SpG). 2006-2007.*
- BOURDIEU, Pierre. 2015. *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA Verlag.
- BREMER, Helmut. 2016. „Milieu, "Passungen" und die biographische Selbstzuschreibung von Erfolg und Scheitern im Bildungswesen“, in: Dausien, Bettina & Rothe, Daniela & Schwendowius, Dorothee. edd. *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main: campus, 69–96.
- BROHY, Claudine et al. 2000. *Evalutaion des Schulprojekts Samedan. Schlussbericht zu Handen des Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartements Graubünden*. Fribourg.
- BRONFENBRENNER, Urie. 1981. *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Verlagsgemeinschaft Ernst Klett.
- BÜCHI, Christophe. 2016. „Nur ein bisschen Brüder“, in: *NZZ Neue Zürcher Zeitung*, <https://www.nzz.ch/schweiz/aktuelle-themen/der-begriff-romandie-nur-ein-bisschen-brueder-ld.111787?reduced=true>, Zugriff: 06.01.2023.
- Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften [Sprachengesetz, SpG]. 2007.*
- „Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft [BV] 101“. 1999, <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de>, Zugriff: 04.01.2023.
- BÜNDNER KANTONSSCHULE. 2023. „Zweisprachige Maturität“, <https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/ahb/bks/ausbildung/gym/zweisprachig/Seiten/default.aspx>.
- BUSCH, Brigitta. 2010. „Die Macht präbabylonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik LiLi* 40, 58–82.
- BUSCH, Brigitta. 2017. *Mehrsprachigkeit*. Wien et al.: facultas; UTB GmbH.
- BUSCH, Brigitta. 2018. „Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung“, in: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 93, 53–70.
- CATHOMAS, Bernard. 1977. *Erkundungen zur Zweisprachigkeit der Rätoromanen*. Bern.

- CATHOMAS, Claudia. 2017. „Zensierte Sprache des Herzens“, <https://www.nb.admin.ch/snl/de/home/ueber-uns/sla/einsichten-aussichten/einsichten---aussichten-2017/zensierte-sprache-des-herzens.html>, Zugriff: 09.01.2023.
- CATHOMAS, Claudia & GRAF, Flurina. „Die diaspora rumantscha in der Deutschschweiz. Fokus Familien“, (<https://centre-plurilinguisme.ch/de/forschung/die-diaspora-rumantscha-der-deutschschweiz>), Zugriff: 09.01.2023.
- CATHOMAS, Regula. 2008. „Orte des traditionellen rätoromanischen Sprachgebietes“, in: Grünert, Matthias et al. edd. *Das Funktionieren der Dreisprachigkeit im Kanton Graubünden*. Tübingen et al.: A. Francke, 57–138.
- CATHOMAS, Rico M. 2005. *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells*. Münster: Waxmann.
- CATHOMAS, Rico M. et al. 2022. „Integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik. Auf dem Weg zu einer theorie- und praxisbezogenen Definition“, in: Robin, Jéssabel & Zimmermann, Martina. edd. *Fremdsprachendidaktik in der Schweizer Lehrer*innenbildung. An welchen wissenschaftlichen Positionen orientiert sich die Praxis?* Bern: Peter Lang, 101–122.
- CATHOMAS, Rico M. & CARIGIET, Werner. 2008. *Top-Chance Mehrsprachigkeit. Zwei- und mehrsprachige Erziehung in Familie und Schule*. Bern: Schulverlag.
- CATHOMAS ALIG, Regula. 2008. *Sprachgebrauch im Alltag. Die Verwendung des Rätoromanischen in verschiedenen Domänen: Wechselwirkungen und Einflussfaktoren*. Zürich: Zürich Open Repository and Archive, University of Zürich.
- CAVIEZEL, Giuanna. 2020. *Die Sichtbarkeit des Rätoromanischen im öffentlichen Raum. Im Spannungsfeld zwischen Sprachförderung und Vermarktung ethnolinguistischer Authentizität*.
- CHRISTEN, Helene. 2022. *Selbst für Hochdeutsch gibts keine Haue mehr*. Schweizer Radio und Fernsehen Kultur, <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/schulhof-und-sprachstress-selbst-fuer-hochdeutsch-gibt-s-keine-haue-mehr>.
- CORAY, Renata. 2002-2003. „Rätoromanische Mythen im öffentlichen Diskurs. Die Stellung des Bündnerromanischen in der Schweizer Sprachenpolitik“, in: *Ladinia* XXVI-XXVII, 121–139.
- CORAY, Renata. 2008. *Von der Mumma Romontscha zum Retortenbaby Rumantsch Grischun. Rätoromanische Sprachmythen*. Chur: Cultura alpina.
- CORAY, Renata. 2009. *Schlussbericht. Rätoromanische Sprachbiographien Sprache, Identität und Ideologie in Romanischbünden*. Universität Zürich.
- CORAY, Renata. 2010. „Rumantsch Grischun: Sprach- und Machtpolitik in Gaubünden“, in: *Annalas da la societad Retorumantscha*, 147–165.
- CORAY, Renata. 2011. „Analyse“, in: Coray, Renata & Strebel, Barbara. edd. *Sprachwelten Munds da linguas. Lebensgeschichten aus Graubünden Biografias linguisticas rumantschas*. Baden: Hier + Jetzt, Verlag für Kultur und Geschichte, 251–282.
- CORAY, Renata & RIATSCH, Clà. 2019. „Chara lingua...“: Tradiziuns ed inversiuns en poesias da lingua rumantschas“, in: *Annalas da la societad Retorumantscha* 132, 127–159, Zugriff: 09.01.2023.

- CORAY, Renata & STREBEL, Barbara. edd. 2011. *Sprachwelten Munds da linguas. Lebensgeschichten aus Graubünden Biografias linguisticas rumantschas*. Baden: Hier + Jetzt, Verlag für Kultur und Geschichte.
- CUMÜN DA VAL MÜSTAIR. „cdvm.ch“, cmdv.ch, Zugriff: 11.04.2022.
- DANNHORN, Susanne. 2018. „Mehrsprachigkeit und kulturelle Identität in der Musik. Der spanisch-französische Sänger und Komponist Manu Chao“, in: Florio-Hansen, Inez de & Hu, Adelheid. edd. *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, 137–153.
- DAUSIEN, Bettina et al. edd. 2016. *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt am Main: campus.
- DECURTINS, Laura. 2019. *CHANTAI RUMANTSCH! Zur musikalischen Selbst(er)findung Romanischbündens*. Zürich: Chronos.
- DERMONT, Beat. 2002. *Wortlautprotokoll der Grossratssitzung vom 08. Oktober 2002*.
- DETTMAR, Ute. 2021. „Kindsein - Erinnern - Erzählen. (Selbst-)Beschreibungen von Kindheiten in "Wendezeiten" in erinnerungskultureller und generationeller Perspektive“, in: *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung Klänge*, 127-141, <https://ojs.ub.uni-frankfurt.de/gkjf/index.php/jahrbuch/article/view/71>, Zugriff: 08.01.2023.
- DOROSTKAR, Niku. 2014. *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Göttingen: V & R unipress GmbH.
- DRG=DICZIUNARI RUMANTSCH GRISCHUN. 1939-. Cuoira.
- DUCHÊNE, Alexandre & CORAY, Renata. 2020. „Das Seilziehen um Zahlen. Schweizer Volkszählungen und das Bündnerromanische“, in: *Vox Romanica* 79, 61–88.
- DUCHÊNE, Alexandre & HELLER, Monica. edd. 2012. *Language in Late Capitalism. Pride and Profit*. New York: Routledge.
- DUDEN. „nun“, duden.de/rechtschreibung/nun_aber_etwa_eben, Zugriff: 06.01.2023.
- DÜGGELI, Albert & NEUENSCHWANDER, M. P. 2015. „Entscheidungsprozess und Passungswahrnehmung. Berufsbiografische Ankerpunkte im Lebenslauf“, in: Häfeli, Kurt & Neuenschwander, M., P. & Schumann, Stephan. edd. *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS, 219–242.
- ECKHARDT, Oscar. 2021. *Alemannisch in der Rumantschia. die alemannischen Dialekte im romanischen Sprachraum von Trin, Ilanz, Trun und Scuol*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- EIDGENÖSSISCHES DEPARTEMENT FÜR AUSWÄRTIGE ANGELEGENHEITEN EDA. 2020. „Vier Sprachen, vier Kulturen - ein Land“, <https://www.eda.admin.ch/eda/de/home/das-eda/aktuell/newsuebersicht/2020/09/mehrsprachigkeit-3.html>.
- ENGIN, Havva. 2019. „Lebensweltliche Mehrsprachigkeit“, in: Fäcke, Christiane & Meissner, Franz-Joseph. edd. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke, 465–469.
- EPP, André. 2018. „Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene“, in: *FQS Forum:*

- Qualitative Sozialforschung* 19, 1–21, <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/2725/4156/>, Zugriff: 25.10.2022.
- ESSER, Hartmut. 2006. *Migration, Sprache und Integration*. AKI-Forschungsbilanz 4. Berlin.
- ETTER, Barbla. 2012. „Communitgar en pliras linguas e mintgatant era cun mauns e pes. Ina retschertga davart il diever da las linguas en las fatschentas dal Grischun mussa che l'economia è plurilingua“, in: *Annalas da la societad Retorumantscha* 125, 25–46.
- FÄCKE, Christiane & MEISSNER, Franz-Joseph. 2019. „Einleitung“, in: Fäcke, Christiane & Meissner, Franz-Joseph. edd. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke, 1–16.
- FILLI, Rudolf. 1923. „La Val“, in: *Chalender Ladin* 13, 64.
- FISCHER-ROSENTHAL, Wolfram & ROSENTHAL, Gabriele. 1997. „Narrationsanalyse biografischer Selbstpräsentation“, in: Hitzler, Ronald & Honer Anner. edd. *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Oplade: Leske + Budrich, 133–164.
- FIX, Ulla. 2003. „Identität durch Sprache - eine nachträgliche Konstruktion?“, in: Janich, Nina & Thim-Mabrey, Christiane. edd. *Sprachidentität - Identität durch Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 107–124.
- FIX, Ulla. 2010. „Sprachbiographien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte. Rückblick und Versuch einer Standortbestimmung“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 160, 10–28.
- FLICK, Uwe. 2010. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- FLICK, Uwe et al. edd. 2019. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt.
- FRANCESCHINI, Rita. 2001a. „Der 'Adiuvant': die Figur der Stützpersion im sprachbiographischen Interview mehrsprachiger Sprecher“, in: Keller, Thomas & Raphaël, Freddy. edd. *Biographies au pluriel - Biographien im Plural*. Strasbourg: Presses Universitaires, 227–238.
- FRANCESCHINI, Rita. 2001b. „Sprachbiographien randständiger Sprecher“, in: Franceschini, Rita. ed. *Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis. Eingeleitet durch ein Interview mit Jaques Le Goff*. Tübingen: Stauffenburg, 111–125.
- FRANCESCHINI, Rita. 2002. „Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit“, in: *Bulletin VALS-ASLA* 76, 19–33.
- FRANCESCHINI, Rita & MIECZNIKOWSKI, Johanna. edd. 2004. *Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien / Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien / Biographies langagières. Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen?* Bern: Peter Lang.
- FRIBERG, Francestg. 2022. „Lungatgs - le porte zu den Menschen et à leur cultures“, in: *Bündner Schulblatt* 1, 13, legr.ch/fileadmin/user_upload_legr/Dateien_Schulblatt/Schulblatt_2022/Schulblatt_1_22-web.pdf.
- FURER, Jean-Jacques. 1996. *Le romanche en péril? Évolution et perspective*. Berne: Office fédéral de la Statistique.

- FUX, Beat et al. 2016. „Schliessungskämpfe und Usurpationsstrategien. Zum Sprachwechsel von Rätoromanen im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungstrends“, in: *Ladinia* XL, 119–189.
- GAMBONI, Pascal. „unics“, youtube.com/watch?v=dXNz-x1mv9M, Zugriff: 09.01.2023.
- GAMBOS, Georg. 2009. „Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko. Vereinheitlichung und Differenz - Europa auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit“, <https://paedagogik-news.stangl.eu/mehrsprachigkeit-zwischen-bildungschance-und-bildungsrisiko>.
- GERBER, Brigitte. 2017. *Gute Praxis im Sprachenunterricht. Brücken zwischen Sprachen*.
- GERLACH, Erin. 2006. „Selbstkonzepte und Bezugsgruppeneffekte“, in: *Zeitschrift für Sportpsychologie* 13/3, 104–114.
- Gesetz für die Volksschulen des Kantons Graubünden [Schulgesetz]*. 2012.
- GOGOLIN, Ingrid. 2009. „Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten“, in: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula. edd. *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 263–280.
- GOGOLIN, Ingrid. 2015. „Die Karriere einer Kontur - Sprachenportraits“, in: Dirim, Inci et al. edd. *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster et al.: Waxmann, 294–304.
- GOGOLIN, Ingrid. 2018. „„Das ist doch kein gutes Deutsch!“. Über Vorstellungen von "guter" Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit“, in: Florio-Hansen, Inez de & Hu, Adelheid. edd. *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, 59–72.
- GRAF, Flurina & KE, Katarzyna. 2022. „Bildungschancen durch Mehrsprachigkeit an romanischen Schulen“, in: *Bündner Schulblatt* 1, 8.
- GREGORI, Gian Peder & KAUFMANN-HENKEL, Flurina. 2017. *Certificat Rumantsch. Rapport final dal project da pilot*.
- GRIN, Francois et al. 2010. *The economics of the multilingual workplace*. New York: Routledge.
- GROSS, Manfred. 2002. „La schuorsch sa zoppa do ün salzer. Reflexiuns davart il dalect da la Val Müstair al cunfin linguistic tranter il Vnuost, la Vuclina e l'Engiadina“, in: *Annalas da la societad Retorumantscha* 115, 7–50, <http://doi.org/10.5169/seals-236745>, Zugriff: 08.01.2023.
- GROSS, Manfred. 2004. *Rätoromanisch. Facts & Figures*. Chur: Lia Rumantscha.
- GROSS, Manfred & FLEPP, Leci. 2012. *Mamma eu les cuelas chochas. Schreibkompetenzstudie Graubünden 5. Primarschulklassen*. Glarus et al.: Südostschweiz Buchverlag.
- GRÜNERT, Matthias et al. edd. 2008. *Das Funktionieren der Dreisprachigkeit im Kanton Graubünden*. Tübingen et al.: A. Francke.
- GRÜNERT, Matthias. 2008. „Die drei Sprachen Graubündens aufgrund der Volkszählungsergebnisse“, in: Grünert, Matthias et al. edd. *Das Funktionieren der Dreisprachigkeit im Kanton Graubünden*. Tübingen et al.: A. Francke, 25–56.
- GRÜNERT, Matthias. 2018. „Multilingualism in Switzerland“, in: *Manuals of Romance Linguistics* 18, 526–548.

- HÄFELI, Kurt et al. edd. 2015a. *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS.
- HÄFELI, Kurt et al. 2015b. „Transitionsforschung in der Schweiz - ein kurzer Überblick“, in: Häfeli, Kurt & Neuenschwander, M., P. & Schumann, Stephan. edd. *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS, 9–11.
- HALLING, Torsten. 2003. *Die Erzähltheorie von William Labov und Joshua Waletzky*. Berlin.
- HANSES, Andreas. 2018. „Biographie und Institutionen“, in: Helma Lutz, Martina Schiebel, Elisabeth Tuidier. ed. *Handbuch Biographieforschung*: Springer VS, 379–389.
- HEINZMANN, Sybille et al. 2019. *Sprachaustausch auf der Primarstufe. Einfluss auf die Sprachlernmotivation und die produktiven Sprachkompetenzen*. Fribourg.
- HEISER, Patrick. 2018. *Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Eine Einführung entlang klassischer Studien*. Wiesbaden: Springer VS.
- HELLER, Monica & DUCHÊNE, Alexandre. 2012. „Pride and Profit: Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State“, in: Duchêne, Alexandre & Heller, Monica. edd. *Language in Late Capitalism. Pride and Profit*. New York: Routledge, 1–21.
- HENKEL, Flurina Beata. 2013. *Nutzwert der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit bei der Lehrstellensuche im Oberengadin*. Zürich.
- HENNING, Ute. 2019. *Mehrsprachiges Theaterspiel an der Schule. Einstellungen von Schüler:innen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit*. Darmstadt.
- HESSE, Hermann-Güner & GÖBEL, Kerstin. 2009. „Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie“, in: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula. edd. *Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 281–288.
- HISTORISCHES LEXIKON DER SCHWEIZ. 2006. „Geistige Landesverteidigung“, <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/017426/2006-11-23/>, Zugriff: 09.01.2023.
- HORNER, Kristine & WEBER, Jean-Jacques. 2018. *Multilingualism. A social approach*. New York: Routledge.
- HU, Adelheid. 2019. „Sprachlichkeit, Identität, Kulturalität“, in: Fäcke, Christiane & Meissner, Franz-Joseph. edd. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke, 17–24.
- HWR=HANDWÖRTERBUCH DES RÄTOROMANISCHEN. 1994. *Wortschatz aller Schriftsprachen, einschliesslich Rumantsch Grischun, mit Angaben zur Verbreitung und Herkunft*. Zürich: Offizin Verlag.
- IMHOF, Andreas & MOSKOPF-JANNER, Maria Chiara. 2022. „Berufsbezogene Überzeugungen von Studierenden zum Fremdsprachenlehren und -lernen sowie zur Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Krompák, Edina & Todisco, Vincenzo. edd. *Sprache und Raum. Mehrsprachigkeit in der Bildungsforschung und in der Schule*. Bern: hep, 205–204.
- JABERG, Karl. 1921. *Kultur und Sprache in Romanisch-Bünden*. Bern.
- JAMPERT, Karin. 2002. *Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. Opladen: Leske + Budrich.

- JESSNER, Ulrike & ALLGÄUER-HACKL, Elisabeth. 2019. „Code-Switching“, in: Fäcke, Christiane & Meissner, Franz-Joseph. edd. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke, 37–41.
- KAUFMANN-HENKEL, Flurina. 2022. „Sprachbiografien aus Romanischbünden. Wie schulische Übergänge in Bezug auf das Spracherleben wahrgenommen und beschrieben werden“, in: Krompák, Edina & Todisco, Vincenzo. edd. *Sprache und Raum. Mehrsprachigkeit in der Bildungsforschung und in der Schule*. Bern: hep, 141–172.
- KELLER, Florian. 2014. *Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- KLINGENSTEIN, Petra. 2016. *Evaluation Kompetenzen im Fach Mathematik an den zweisprachigen Schulen im Oberengadin. Bever - Pontresina - Samedan - Celerina*.
- KÖLLER, Olaf et al. 2006. „Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe“, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20/1, 27–39.
- KÖNIG, Katharina. 2011. „Migration und Sprachidentität. Positionierungsverfahren in Sprachbiographien“, in: Betten, Anne & Thüne, Eva-Maria. edd. *Sprache und Migration. Linguistische Fallstudien*. Rom: Aracne, 134–166.
- KÖNIG, Katharina. 2014. *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen*. De Gruyter.
- KÖNIG, Katharina. 2016. „Erstsprache - Herkunftssprache - Muttersprache. Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache“, in: Raml, Monika. ed. *Deutsch-türkische Sprachbiographien*: Königshausen & Neumann, 269–294.
- KÖNIG, Katharina. 2017. „Das sprachbiographische Interview als Interaktion. Eine gesprächsanalytische Perspektive auf ein Forschungsinstrument“, in: *Academia*, 199–224, https://www.academia.edu/17212971/Das_sprachbiographische_Interview_als_Interaktion_Eine_gespr%C3%A4chsanalytische_Perspektive_auf_ein_Forschungsinstrument_2017_, Zugriff: 14.09.2022.
- KÖNIG, Katharina. 2018. „Ereignisse, Vorfälle und Wendepunkte - Erzählmuster bei der narrativen Rekonstruktion der Sprachbiographie migrationsbedingt mehrsprachiger SprecherInnen in Deutschland“, in: Kress, Beatrix & Da Silva, Vasco & Grigorieva, Ioulia. edd. *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Bildungsbiografie*. Berlin: Peter Lang, 15–42.
- KÖNIGS, Frank G. 2019. „Mehrsprachigkeit, Interkomprehension, Übersetzen und Sprachmitteln“, in: Fäcke, Christiane & Meissner, Franz-Joseph. edd. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke, 41–47.
- KRAMER, Johannes. 1976. „In problem sociolinguistic: il bilinguismo grischun“, in: *Igl Ischi: organ della Romania* 61/7, 39–48, <http://doi.org/10.5169/seals-881804>.
- KRAPPMANN, Lothar. 2004–2006. „Identität; Identity“, in: Ammon, Ulrich et al. edd. *Sociolinguistics; Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society; Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin et al.: Walter de Gruyter, 405–411.

- KRESIC, Marijana. 2006. *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*. München: Iudicium.
- KRUMM, Hans-Jürgen. 2002. „"Französisch in den Beinen ... um in die Ferne zu gehen" - Sprachenporträts: ein Zugang zu Sprachbiographien“, in: VALS-ASLA 76, 197–202.
- KRUMM, Hans-Jürgen. 2010. „Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten“, in: *AkDaF (Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache) Rundbrief* 61, 16–24.
- KÜSTERS, Ivonne. 2009. *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- LAMBELET, Amelia & BERTHELE, Raphael. 2014. *Alter und schulisches Fremdsprachenlernen. Stand der Forschung*. Fribourg.
- LAMNEK, Siegfried & KRELL, Claudia. 2016. *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- LASAGABASTER, David. 2004. „Attitude/Einstellung“, in: Ammon, Ulrich et al. edd. *An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin, New York: De Gruyter, 399–405.
- LECHMANN, Gion. 2005. *Rätoromanische Sprachbewegung. Die Geschichte der Lia Rumantscha von 1919 bis 1996*. Frauenfeld, Stuttgart, Wien: Huber.
- LERNHELPER.DE. „Lateinischer und griechischer Einfluss“, <https://www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/englisch/artikel/lateinischer-und-griechischer-einfluss>, Zugriff: 09.01.2023.
- LEXICON ISTORIC RETIC. „Randulins“, <http://www.e-lir.ch/index.php?id=2761&lemma=randulins&chavazzin=&lang=r>, Zugriff: 09.01.2023.
- LIA RUMANTSCHA. 2015. *Ta registrescha per tia lingua*.
- LIVER, Ricarda. 2010. *Rätoromanisch. Eine Einführung in das Bündnerromanische*. Tübingen: Narr.
- LIVER, Ricarda. 2012. *Der Wortschatz des Bündnerromanischen. Elemente zu einer rätoromanischen Lexikologie*. Tübingen: Narr Francke.
- LOMBARDIN, P. Justinian. 1899. „Poesias da P. Justinian Lombardin da Münstair“, in: *Annalas da la societad Retorumantscha* 13, 111–122, <http://doi.org/10.5169/seals-182169>, Zugriff: 08.01.2023.
- LUCIUS-HOENE, Gabriele & DEPPERMAN, Arnulf. 2002. *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- LUCIUS-HOENE, Gabriele & DEPPERMAN, Arnulf. 2004. „Narrative Identität und Positionierung“, in: *Gesprächsforschung - online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, 166–183, www.gespraechsforschung-ozs.de, Zugriff: 03.01.2023.
- LÜDI, Georges. 1996. „"Mehrsprachigkeit"“, in: Goebel, Hans et al. edd. *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter Mouton, 233–245.
- LÜDI, Georges. 2019. „Schweiz“, in: Fäcke, Christiane & Meissner, Franz-Joseph. edd. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke, 537–541.

- LÜDI, Georges & WERLEN, Iwar. 2005. *Eidgenössische Volkszählung 2000. Sprachenlandschaft in der Schweiz*. Neuchâtel.
- MARJANOVIC, Petar & CUDRÉ, Alexandre. 2022. *Martin Candinas: "Zeit, dass man wieder Rätoromanisch hört"*, <https://www.watson.ch/schweiz/interview/949393579-martin-candinas-zeit-dass-man-wieder-raetoromanisch-hoert>, Zugriff: 02.01.2023.
- MECHERIL, Paul & QUEHL, Thomas. 2015. „Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache“, in: Thoma, Nadia & Knappik, Magdalena. edd. *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript Verlag, 151–178.
- MERTENS, Jürgen. 2019. „Übergangsdidaktik von der Primar- zur Sekundarstufe“, in: Fäcke, Christiane & Meissner, Franz-Joseph. edd. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke, 283–288.
- MESSLING, Markus & TINTEMANN, Ute. edd. 2009. *Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache. Zur Sprachlichkeit des Menschen*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- MEYER, Michael & TIEDEMANN, Kerstin. 2017. *Sprache im Fach Mathematik*. Berlin: Springer Spektrum.
- MÖLLER, Jens & TRAUTWEIN, Ulrich. 2020. „Selbstkonzept“, in: Wild, Elke & Möller, Jens. edd. *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer, 188–210.
- MÜHLER, Kurt & OPP, Karl-Dieter. 2008. *Ursachen für die Identifikation von Bürgern mit ihrer Region und Wirkungen auf ihr individuelles Handeln. Abschlussbericht*. Leipzig.
- MÜLLER, Bernadette. 2009. *Identität. Soziologische Analysen zur gesellschaftlichen Konstitution der Individualität*. Graz.
- MUOTH, Giacun Hasper. 1908. „Poesias“, in: *Annalas da la societad Retorumantscha* 22, 33–270, <http://doi.org/10.5169/seals-186829>, Zugriff: 03.01.2023.
- NEGRI, Roberta. 2021. „Sprachbiographien im Elsass“, in: Thüne, Eva-Maria & Nissen, Anna. edd. *Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik*. Bologna: OCCASIONAL PAPERS, 97–125.
- NIEDERMANN, Stefan. 2023. *Bildungsteilhabe und Raum. Zur Standortabhängigkeit schulischer Selektion in der Schweiz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- OLLIVER, Christian. 2019. „Interkommunikation“, in: Fäcke, Christiane & Meissner, Franz-Joseph. edd. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke, 293–294.
- OSER, Fritz & BLÖMKE, Sigrid. 2012. „Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58/4, 415–421.
- OSER, Fritz & STEINMANN, Sibylle. 2012. „Prägen Lehrerausbildende die Beliefs der angehenden Primarlehrpersonen? Shared Beliefs als Wirkungsgrösse in der Lehrerausbildung“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 58/4, 441–459.
- PENYA, Tomas. 2017. *Sprachbiografien und sprachliche Identität in erfolgreich migrierten Familien. Vier Familienportraits*. Verlag für Gesprächsforschung.
- PEYER, Elisabeth et al. 2014. *Projektbericht des SNF-Projekts "Empfehlungen für Basisstandards für die Schulsprachen der Rätoromanen"*. Fribourg.

- PLANTA, Robert von & SCHORTA, Andrea. 1985. *Rätisches Namenbuch. Materialien*. Bern: Francke.
- PLURILING-GR.CH. „Plattform Mehrsprachigkeit in Graubünden. Sammlung verschiedener Artikel“, <https://www.pluriling-gr.ch/deutsch/ziele/>, Zugriff: 21.03.2019.
- PREDIGER, Susanne. 2013. „Sprachmittel für mathematische Verstehensprozesse. Einblicke in Probleme, Vorgehensweisen und Ergebnisse von Entwicklungsforschungsstudien“, in: Pallack, Andreas. ed. *Impulse für eine zeitgemässe Mathematiklehrer-Ausbildung*. Neuss: Seeberger, 26–36.
- PRENGEL, Annedore & ZSCHIPKE, Katja. 2014. „Du bist dumm und faul. Beschämungen in pädagogischen Interaktionen und was dagegen zu tun ist“, in: *Sozial Extra* 3, 47–49, DOI 10.1007/s12054-014-0067-0, Zugriff: 05.01.2023.
- PRIFTI, Elton. 2016. „Dynamiken des Sprachverhaltens bei portugiesischen Migranten im Engadin. Eine pluridimensionale migrationslinguistische Analyse“, in: Born, Joachim & Ladilova, Anna. edd. *Sprachkontakte des Portugiesischen. Ausgewählte Beiträge der gleichnamigen Sektion des 10. Deutschen Lusitanistenstages vom 10. - 14. September 2013 in Hamburg*: Peter Lang, 247–275.
- PROIDIOMS.CH. „mera ed iniziativa“, proidioms.ch/index.php/mera-ed-iniziativa, Zugriff: 04.01.2023.
- PULT, G. 1913. „Über Ämter und Würden in romanisch Bünden“, in: *Romanische Forschungen* 32, 389–480, Zugriff: 04.01.2023.
- QUASTHOFF, Uta. 2009. „Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz“, in: Becker-Mrotzek, Michael. ed. *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 84–101.
- RATHGEB, Christian. ed. 2022. *Rumantsch è... Die rätoromanische Sprachkultur auf Wanderschaft La cultura linguistica rumantscha sin viadi La cultura linguistica romancia in viaggio La culture linguistique rhéto-romane en itinérance*. Wittenbach: Ostschweiz Druck AG.
- REDAKTION AARGAUER ZEITUNG. 2015. „Die Bündner sind halt einfach gute Typen“, in: *Aargauer Zeitung*, <https://www.aargauerzeitung.ch/verschiedenes/die-bundner-sind-halt-einfach-gute-typen-ld.1622397>, Zugriff: 09.01.2023.
- REICHERTZ, Jo. 2019. „Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung“, in: Flick, Uwe & Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines. edd. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt, 276–286.
- RHAEZUENS.CH. „Entwicklung der rätoromanischen Sprache / Svilup dil linguatg rätorumeuntsch“, <https://rhaezuens.ch/freizeit-kultur/stiftung-kulturarchiv-rhaezuens/dorfchronik-rhaezuens/5entwicklung-der-raetoromanischen-sprache-svilup-dil-linguatg-raetorumeuntsch/>, Zugriff: 10.01.2023.
- RIATSCH, Clà. 1998. *Mehrsprachigkeit und Sprachmischung in der neueren bündnerromanischen Literatur*. Chur: Bündner Monatsblatt.
- RIEGEL, Christine. 2018. „Biographie und Jugendforschung“, in: Helma Lutz, Martina Schiebel, Elisabeth Tuidier. ed. *Handbuch Biographieforschung*: Springer VS, 563–574.

- RIEGEL, Christine & GEISEN, Thomas. 2010. „Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung“, in: Riegel, Christine & Geisen, Thomas. edd. *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 7–23.
- ROSENBERG, Milton J. & HOVLAND, Carl I. 1960. „Cognitive, Affective, and Behavioral Components of Attitudes“, in: Rosenberg, Milton J. et al. edd. *Attitude Organization and Change. An Analysis of Consistency Among Attitude Components*. New Haven et al.: Yale UP, 1–14.
- ROSENTHAL, Gabriele. 1994. „Die erzählte Lebensgeschichte als historisch-soziale Realität: methodologische Implikationen für die Analyse biographischer Texte“, in: Berliner Geschichtswerkstatt. ed. *Alltagskultur, Subjektivität und Geschichte. Zur Theorie und Praxis von Alltagsgeschichte*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 125–138.
- ROSENTHAL, Gabriele. 2002. „Biographisch-narrative Gesprächsführung. zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext“, in: *Psychotherapie und Sozialwissenschaft* 4/3, 204–227, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssao-56763>.
- ROSENTHAL, Gabriele et al. 2006. *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Opladen: Barbara Budrich.
- ROSENTHAL, Gabriele. 2015. *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- ROTH, Maik. 2019. *Die rätoromanische Sprachminderheit in der Schweiz. Vielfalt und Sichtbarkeit*. Neuchâtel: BFS.
- ROVERE, Giovanni. 1984. „Mehrsprachigkeit und Spracheinstellungen. Hypothesen zur Einstellung gegenüber dem Italienischen als Fremdsprache“, in: Mair, Walter N. & Meter, Helmut. edd. *Italienisch in Schule und Hochschule. Probleme, Inhalte, Vermittlungsweisen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 199–212.
- RTR. 2021. *Cifras e fatgs*.
- RÜEGGER, Roger. 2021. *Kantönligeist. Der Kanton Luzern ist bei Schweizern beliebt, Obwalden und Uri weniger*.
- „Rumantsch è... Eine Wanderausstellung zur rätoromanischen Sprache“. 2021, <https://rumantsch-e.ch/home/>, Zugriff: 17.11.2022.
- RUMANTSCH-E.CH. 2021. „In'exposiziun ambulanta davart la lingua rumantscha“, <https://rumantsch-e.ch/>, Zugriff: 09.01.2023.
- SAUER, Esther & SAUDAN, Victor. 2008. *Aspekte einer Didaktik der Mehrsprachigkeit. Vorschläge zur Begrifflichkeit*.
- SCARVAGLIERI, Claudio. 2018. „Sprachliche Praxis und Spracheinstellungen. Exemplarische Untersuchungen in Biel/Bienne“, in: Kress, Beatrix & Da Silva, Vasco & Grigorieva, Ioulia. edd. *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Bildungsbiografie*. Berlin: Peter Lang, 101–130.
- SCHARIOTH, Claudia. 2015. *Regionales Sprechen und Identität. Eine Studie zum Sprachgebrauch, zu Spracheinstellungen und Identitätskonstruktionen von Frauen in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern*. Hildesheim: Olms.
- SCHADEL, Larissa Semiramis. 2018. *Sprache, politische Ökonomie und Legitimität*. Göttingen: V & R unipress GmbH.

- SCHNITZER, Anna. 2017. *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- SCHRÖDER, Ingrid & JÜRGENS, Carolin. 2017a. „Einstellungen gegenüber regionalen Sprachformen in der Grossstadt: Niederdeutsch in Hamburg (NiH). Eine Projektskizze“, in: Schröder, Ingrid & Jürgens, Carolin. edd. *Sprachliche Variation in autobiographischen Interviews. Theoretische und methodische Zugänge*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11–46.
- SCHRÖDER, Ingrid & JÜRGENS, Carolin. edd. 2017b. *Sprachliche Variation in autobiographischen Interviews. Theoretische und methodische Zugänge*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- SCHU, Cornelia. 2016. *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem*. Berlin.
- SCHULE SAMEDAN. 2010. *Konzept zur Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit im Kindergarten und in der Volksschule von Samedan*.
- Schulordnung des Schulverbandes Schams [SVS]. 2014.
- SCHÜTZE, Fritz. 1983. „Biographieforschung und narratives Interview“, in: *Neue Praxis* 13/3, 283–293.
- SCHÜTZE, Fritz. 1984. „Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“, in: Kohli, Martin & Robert, Günther. edd. *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: J.B. Metzler, 78–117.
- SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN. 2022. „Schule und Bildung in der Schweiz“, <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung>, Zugriff: 08.10.2022.
- SCHWENDOWIUS, Dorothee. 2015. *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- SEIBERT, Holger et al. 2009. „Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. Berufsbildungschancen und ethnische Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen.“, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61/4, 595–620.
- SEILER, Pia. 2014. „Portugiesen - Die Retter des Rumantsch“, in: *Beobachter*, <https://www.beobachter.ch/gesellschaft/portugiesen-die-retter-des-rumantsch>, Zugriff: 04.01.2023.
- SEMADENI, Silva. 2015. „Zweisprachig è bello!“, in: *Bündner Schulblatt* 2, 3, <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=jbl-002%3A2015%3A77%3A%3A40#42>, Zugriff: 09.01.2023.
- SIEBENHAAR, Beat. 2012. „Akkommodation und Sprachattitüden von Deutschschweizer Migranten im ostmitteldeutschen Sprachraum“, in: *Sociolinguistica* 26, 151–164.
- SOLÈR, Clau. 1983. *Sprachgebrauch und Sprachwandel. Eine theoretische Faktorenanalyse und die Pragmatik der Sprachbehandlung bei den Rätoromanen von Lumbrein. Mit einem Vergleich der Germanisierung in Präz und Sarn*. Zürich.
- SOLÈR, Clau. 1986. „Ist das Domleschg zweisprachig?“, in: *Bündner Monatsblatt* 11, 283–300.

- SOLÈR, Clau. 1990. „Die Germanisierung der Romanischsprecher am Hinterrhein. Sprachwechsel - Sprachwandel“, in: Nelde, Peter Hans. ed. *Language conflict and minorities = Sprachkonflikte und Minderheiten*. Bonn: Dümmler, 109–119.
- SOLÈR, Clau. 1998. „Sprachkontakt = Sprachwechsel. Deutsch und Romanisch in Graubünden“, in: Werlen, Iwar. ed. *Mehrsprachigkeit im Alpenraum*. Aarau: Sauerländer, 149–163.
- SOLÈR, Clau. 2008. „Spracherhaltung Rätoromanisch - die Quadratur des Kreises? Sprachliche und aussersprachliche Aspekte“, in: *Ladinia* XXXII, 129–145.
- SOUKUP, Barbara. 2019. „Sprachreflexion und Kognition. Theorien und Methoden der Einstellungsforschung“, in: Antons, Gerd & Nieher Thomas, Spitzmüller, Jürgen. edd. *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*. Berlin et al.: De Gruyter, 83–106.
- SPIESS, Constanze & TOPHINKE, Doris. 2018. „Alltagspraktiken des Erzählens“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 48, 193–201, <https://doi.org/10.1007/s41244-018-0089-3>.
- SPITZMÜLLER, Jürgen. 2005. *Metasprachdiskurse. Einstellungen zu Anglizismen und ihre wissenschaftliche Rezeption*. Berlin et al.: De Gruyter.
- „Sprachlose Rätoromanen“. 2005, in: *NZZ Neue Zürcher Zeitung*, <https://www.nzz.ch/articleCSNPG-Id.343619?reduced=true>, Zugriff: 03.01.2023.
- SRF.CH. 2017. *Der Engadiner, der Hitler einen Diktator nannte*, <https://www.srf.ch/news/regional/graubuenden/der-engadiner-der-hitler-einen-diktator-nannte>.
- STRÜBING, Jörg. 2013. *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.
- STRÜBING, Jörg. 2014. *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- STRUCK, Olaf. 2001. „Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebenslauf“, in: Leisering, Lutz & Müller, Rainer & Schumann, Karl F. edd. *Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen*. Weinheim: Juventa, 29–54.
- SUEDOSTSCHWEIZ.CH/LAQUOTIDIANA. 2023. „suedostschweiz.ch/laquotidiana“, suedostschweiz.ch/laquotidiana.
- THIM-MABREY, Christiane. 2003. „Sprachidentität - Identität durch Sprache. Ein Problemaufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht“, in: Janich, Nina & Thim-Mabrey, Christiane. edd. *Sprachidentität - Identität durch Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1–18.
- THOMA, Nadia. 2018. *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft: Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. transcript Verlag.
- THÜNE, Eva-Maria & NISSEN, Anna. edd. 2021. *Sprachbiographisches Arbeiten in der angewandten Linguistik*. Bologna: OCCASIONAL PAPERS.
- TODISCO, Vincenzo et al. 2011. „Schule und Mehrsprachigkeit in Graubünden“, in: *Bündner Monatsblatt: Zeitschrift für Bündner Geschichte, Landeskunde und Baukultur* 2011/1, 3–34.
- TODISCO, Vincenzo. 2013. *Scuola bilingue e plurilinguismo a Maloja*. Glarus: Südostschweiz Buchverlag.

- TODISCO, Vincenzo et al. 2022. „Der Stufenübergang im Fremdsprachenunterricht. Sprachlernbiografien künftiger Lehrpersonen“, in: Krompák, Edina & Todisco, Vincenzo. edd. *Sprache und Raum. Mehrsprachigkeit in der Bildungsforschung und in der Schule*. Bern: hep, 173–204.
- TOPHINKE, Doris. 2002. „Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht“, in: *Bulletin VALS-ASLA* 76, 1–14.
- TOPHINKE, Doris & ZIEGLER, Evelyn. 2006. „Aber bitte im Kontext!“. Neue Perspektiven der dialektologischen Einstellungsforschung“, in: Voeste, Anja & Gessinger, Joachim. edd. *Dialekt im Wandel. Perspektiven einer neuen Dialektologie*, 203–222.
- TRUSCHKAT, Inga. 2011. „Biographische Übergänge“, in: Herzberg, Heidrun & Kammler, Eva. edd. *Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst*. Frankfurt et al.: Campus Verlag, 363–378.
- UNIVERSITÄT BERN. 2022. „Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben (TREE)“, tree.unibe.ch.
- URECH, Andrea. 1994-1995. *Dokumente Proget da scoula da Samedan 1994-1995*. Samedan.
- VALÄR, Rico Franc. 2013. *Weder Italiener noch Deutsche! Die rätoromanische Heimatbewegung 1863-1938*. Baden: Hier + Jetzt, Verlag für Kultur und Geschichte.
- VANDERMEEREN, Sonja. 1996. „Sprachattitüde“, in: Goebel, Hans et al. edd. *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter Mouton, 692–702.
- Verfassung des Kantons Graubünden*. 2003.
- VERONESI, Daniela. 2010. „Zu wem ghör i jetz?“ bzw. "due lingue che sono entrambe mie". Sprachbiographien ein- und zweisprachiger Sprecher aus einem Grenzgebiet“, in: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 160, 83–106.
- VETTER, Eva. 2019. „Autochthone Mehrsprachigkeiten: Europa“, in: Fäcke, Christiane & Meissner, Franz-Joseph. edd. *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke, 531–537.
- VOSSMILLER, Ksenija. 2018. „Mehrsprachige Identität? Zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Identitätsbildung von Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte“, in: Kress, Beatrix & Da Silva, Vasco & Grigorieva, Ioulia. edd. *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Bildungsbiografie*. Berlin: Peter Lang, 43–58.
- WEHNER, Constanze. 2019. *Sprachliche Praxis lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher. Formale, non-formale und informelle Lern- und Bildungskontexte im Vergleich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- WEIKOPF.DE. „Einfluss des Lateinischen und Französischen“, <https://www.weikopf.de/einfluss-des-lateinischen-und-franzoesischen.html>, Zugriff: 09.01.2023.
- WENZEL, Sarah. 2014. *Lateinisches Lehngut. Kontrastive Linguistik Englisch/Deutsch*. Würzburg.
- WIESE, Heike et al. 2010. *Die sogenannte "Doppelte Halbsprachigkeit": eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme*.
- WYSSMÜLLER, Chantal & FIBBI, Rosita. 2009. *Welche Mehrsprachigkeit bei Jugendlichen der dritten Generation in der Schweiz?*

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Traditionelle Verbreitungsgebiete des Rätoromanischen	11
Abbildung 2: Präsenz des Rätoromanischen gemäss Angabe als Hauptsprache	12
Abbildung 3: Identitäre Selbstverortung in Bezug auf die eigene (Mehr-)Sprachigkeit.....	104
Abbildung 4: Selbstverortung im <i>pride</i> -Diskurs.....	293
Abbildung 5: Selbstverortung im <i>profit</i> -Diskurs.....	293
Abbildung 6: Gedanken zum Spracherhalt	297
Abbildung 7: Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische: vier Verlaufsmuster	316

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

In der Arbeit werden folgende Abkürzungen verwendet:

BFS	Bundesamt für Statistik
DRG	Dicziunari Rumantsch Grischun
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
HWB	Handwörterbuch des Rätoromanischen
IMD	Integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik
PHGR	Pädagogische Hochschule Graubünden
RDI	rätoromanisch-deutsche Immersionsschule
RTR	Radiotelevisiun Svizra Rumantscha
RG	Rumantsch Grischun

ANHANG

Kurzbiografien der befragten jungen Erwachsenen

Die hier nach dem Nachnamen alphabetisch geordneten Kurzbiografien enthalten die wesentlichen Informationen zur Lebensgeschichte der 21 interviewten jungen Erwachsenen aus Romanischbünden. Die Informationen stammen aus den erhobenen Fragebogen sowie aus den Erzählungen und den gestalteten Sprachenportraits. Die Beschreibung der Kurzbiografien richtet sich nach den inhaltlichen Gewichtungen der Erzählungen, wobei die Subjektivität der Erzählungen durch eine objektive Listung relevanter Daten und Stationen im Leben der jeweiligen Person ergänzt wird. Dies ermöglicht dem Leser und der Leserin, Hintergrundinformationen zu den in dieser Arbeit an verschiedenen Stellen besprochenen Personen zu erhalten. Alle Kurzbiografien sind analog zum bisherigen Vorgehen anonymisiert.

I. Roberto Abato



Roberto Abato wird im Jahr 1999 in Dorf-PA im Oberengadin als Einzelkind portugiesischer Eltern geboren. Beide Elternteile sind in Portugal aufgewachsen, leben jedoch bereits seit fünfundzwanzig Jahren im Engadin und haben sich seither erfolgreich in der Gesellschaft integriert. Beide sprechen sehr gut Italienisch und können ebenfalls gut Deutsch. Zuhause wird nach wie vor

«automatisch» Portugiesisch gesprochen. In seiner Erzählung betont Roberto immer wieder, wie gut er und seine Familie in das Dorfleben integriert sind und wie wohl sie sich hier fühlen. Zu Beginn seiner Erzählung geht er detailliert auf seine Familienkonstellation ein. Zwar wächst er ohne Geschwister auf, im gleichen Dorf gibt es aber mehrere Cousins, Tanten und Onkel, da die Geschwister seiner Mutter mit den Geschwistern seines Vaters verheiratet sind und ebenfalls nach Dorf-PA gezogen sind. Ausser seiner erweiterten Familie lebt in diesem Dorf eine grosse portugiesische Gemeinschaft. Roberto wächst also mit vielen portugiesischsprachigen Kindern auf, spricht mit ihnen aber dennoch – wie er erzählt – meist Schweizerdeutsch. Schweizerdeutsch sei stets die Umgangssprache unter den Kindern gewesen. Nur manchmal sei in schulnahe Kontext auch Romanisch gesprochen worden. Roberto besuchte die lokale Spielgruppe, wo er Romanisch gelernt hat. Im später besuchten zweisprachig geführten Kindergarten und in der Primarschule konnte er seine Kenntnisse in dieser Sprache vertiefen. Die zweisprachige Schule schätzte Roberto, da Sprachen für ihn nie ein Problem gewesen seien. Auf der Oberstufe wurde hauptsächlich auf Deutsch unterrichtet. Zusätzlich kamen Englisch und später Italienisch als Fremdsprachen hinzu. Von schwierigen Erlebnissen im Zusammenhang mit seinen Sprachen erzählt Roberto kaum. Nach der Sekundarschule absolvierte er

eine Berufslehre auf der Gemeinde-PA, wo ihm unter anderem das Portugiesische nützlich wurde. Er konnte auf die vielen portugiesischsprachigen Einwohner*innen eingehen, was sowohl von den Kund*innen als auch von den Arbeitgebenden geschätzt wurde. Roberto spürte zusehends, dass er seine Mehrsprachigkeit als Ressource einsetzen konnte. Nach der Lehre wurde er von einer italienischsprachigen Bank in Dorf-SM abgeworben. Bei der Arbeit wurde ihm der Vorteil seiner Mehrsprachigkeit täglich bewusst. Zum Zeitpunkt des Interviews präsentiert sich Roberto als integrierter Portugiese, der sich als mehrsprachige Person wahrnimmt. Romanisch ist für ihn eine Sprache unter vielen, die er gelernt hat und im Berufsalltag gerne – wenn auch nicht häufig – nutzt. Das Deutsche, das Italienische und das Portugiesische brauche er häufiger, weshalb er immer weniger gut Romanisch sprechen könne. Dass diese Sprache für ihn mittlerweile an Bedeutung verloren hat, zeigt sein Sprachenportrait, auf welchem er das Romanische gänzlich «vergessen» hat. Ausserdem bevorzugte er Schweizerdeutsch als Interviewsprache.

II. Armon Balestra

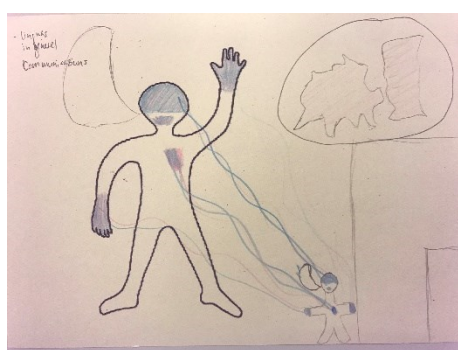


Armon Balestra wird im Jahr 1998 im Münstertal, einem Seitental des Unterengadins, geboren. Seine Kindheit und Jugend verbringt er in Dorf-VA, das stark vom Romanischen geprägt ist. Mit seinen Eltern und seinen Geschwistern spricht Armon Jauer, eine Variante des Unterengadiner Idioms Vallader. Seine Grosseltern mütterlicherseits wohnen ebenfalls im Münstertal, sprechen jedoch

Schweizerdeutsch, da sie aus der deutschsprachigen Schweiz zugezogen sind. Nach der Sekundarschule im Tal verliess Armon das romanische Sprachgebiet, um die Kantonsschule in Chur zu absolvieren. Dort wurde er in die zweisprachig (romanisch-deutsch) geführte Klasse eingeteilt. Über die Zeit an der Kantonsschule berichtet Armon gerne. Anfangs sei ihm der Wechsel von seinem Heimattal ins deutschsprachige Chur schwergefallen. Nicht nur das (Schweizer-)Deutsche habe ihm Mühe bereitet, auch die verschiedenen romanischen Idiome, welche in seiner Klasse gesprochen wurden, seien zu Beginn schwierig zu verstehen gewesen. In einer ersten Anpassungszeit ergaben sich viele – teilweise auch lustige – Missverständnisse. Seine Mitschüler*innen und die Lehrpersonen habe er dann aber zunehmend gut verstanden. Während seiner gymnasialen Ausbildung sang Armon im romanischsprachigen Chor. Ausserdem spielte er Saxophon in einer Musikband, die er später auch dirigierte. Den Chor inszeniert er in seiner Erzählung als bedeutsam, was seine sprachliche, aber auch seine kulturelle Zugehörigkeit betrifft. Dort habe er viele Freundschaften geschlossen, die noch immer bedeutend seien. Die tiefe Vertrautheit

und die enge Verbundenheit mit seinen romanischsprachigen Freund*innen führen unter anderem dazu, dass Armon sich zum Zeitpunkt des Interviews als Romane positioniert. Romanisch – insbesondere die Vielfalt der romanischen Idiome – findet Armon «toll». Mit dieser Sprache – insbesondere mit dem Jauer – verbindet er ein tiefes Heimatgefühl, was er in seinem Sprachenportrait zum Ausdruck bringt. Er benutze das Romanische, wo und wann immer dies möglich sei, sowohl als Kommunikationsmittel mit vielen seiner Freund*innen als auch als Geheimsprache, wenn er sich in einem anderssprachigen Umfeld befindet. Insgesamt wird in seiner Erzählung deutlich, dass die romanische Sprache nach wie vor bedeutsam für ihn ist.

III. Fabrizio Bardi

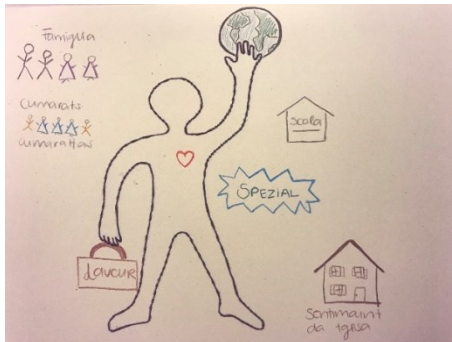


Fabrizio Bardi wird im Jahr 2000 in der Oberengadiner Gemeinde-SA als zweiter Sohn portugiesischer Immigranten geboren. Zuhause spricht er sowohl mit seinen Eltern als auch mit seinem älteren Bruder Portugiesisch. In der Spielgruppe wird er erstmals mit dem Idiom Puter konfrontiert. Laut seiner Erzählung war es seinen Eltern ein Anliegen, ihn früh mit der Lokalsprache

vertraut zu machen. Fabrizio lernte schnell Romanisch und sprach es bald zuhause mit seinem Bruder. Er wurde in Dorf-SA in die zweisprachig geführte Primarschule eingeschult. Im Dorf gab es andere portugiesischsprachige Kinder, im Kreise derer er sich besonders wohlfühlte. Nebst dem Portugiesischen sprach er mit ihnen oft Romanisch. Die Umgangssprache sowie der Unterricht seien vorwiegend Romanisch gewesen. Dies änderte sich mit dem Übergang auf die hauptsächlich deutschsprachig geführte Oberstufe im benachbarten Dorf-SN. Mit diesem Wechsel wurde Schweizerdeutsch gesprochen, was ihm anfangs schwerfiel. Dank der Unterstützung durch seine Lehrpersonen fand er jedoch rasch Zugang zur deutschen Sprache. Sein Sprachgebrauch begann, sich auch zuhause zu verändern, sodass er mit seinem Bruder Schweizerdeutsch sprach. Nach der Oberstufe begann Fabrizio eine Berufslehre. In der Berufsschule war er über das Angebot des Fachs Romanisch erstaunt, da er davon überzeugt war, dass er diese Sprache nicht mehr brauche. Um seine Deutschnote aufzuwerten, entschied sich Fabrizio, trotz innerer Vorbehalte gegenüber der romanischen Sprache, dieses Fach zu belegen, zumal er seine Romanischkompetenz nach wie vor als gut einschätzte. Im Berufsalltag sah sich Fabrizio mit vielen Sprachen konfrontiert und begann, seine Mehrsprachigkeit zu schätzen, wobei die Korrektheit einer Sprache weniger relevant für ihn zu sein scheint. Bedeutender sei es für ihn, egal in welcher Sprache, kommunizieren und sich mit dem Gegenüber auszutauschen zu können. Diese Überzeugung stellt er in seinem Sprachenportrait dar, wo er den

einzelnen Sprachen keine wertende Bedeutung zumisst und stattdessen die Kommunikation als solche (blaue Wellenlinien) ins Zentrum stellt. Insgesamt zeigt sich Fabrizio im Gespräch als stolze, mehrsprachige und kommunikative Person mit starken portugiesischen Wurzeln.

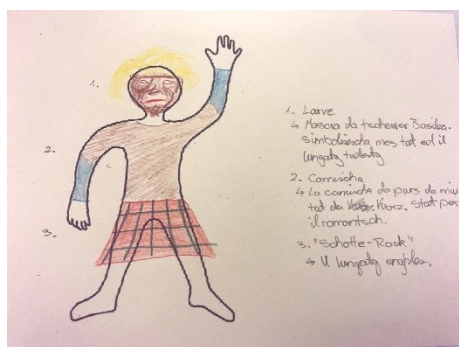
IV. Franca Battaglia



Franca Battaglia wird im Jahr 1998 im Dorf-SF, einer kleinen zur politischen Gemeinde Surses gehörenden Fraktion, geboren. Mit ihrer Mutter sowie mit ihren Grosseltern mütterlicherseits spricht sie vorwiegend Schweizerdeutsch, mit ihrem Vater das romanische Idiom Surmiran. Am Küchentisch hätten beide Sprachen ihren Platz gehabt, da ihre Mutter bereits in dieser Region aufgewachsen sei

und Romanisch verstehe. Dominiert habe dennoch immer das Schweizerdeutsche. Romanisch sei ihr Alltag erst geworden, als sie in den Kindergarten kam. Sowohl im Unterricht als auch mit ihren Freund*innen hätte sie fortan Romanisch gesprochen. Nach der Primarschule wechselte Franca an die vorwiegend deutschsprachig geführte Oberstufe. Diesen Übergang thematisiert sie in ihrer Erzählung oft. Der Wechsel von der romanischen zur deutschen Unterrichtssprache fiel ihr schwer. Sie verspürte in verschiedenen Fächern sprachliche und in der Folge auch inhaltliche Schwierigkeiten, sodass es häufig «Tränen» gegeben habe. Nach der Oberstufe begann Franca eine Berufslehre in Chur, wo sie bei ihrer Tante mütterlicherseits wohnte. Seit damals ist ihr Alltag wieder vorwiegend vom Schweizerdeutschen dominiert. Romanisch braucht sie nur noch an den Wochenenden, wenn sie nach Hause geht und Freund*innen von früher trifft. Franca erzählt, dass ihre Romanischkompetenz seither abnimmt und dass sie dies bedauert. Auf emotionaler Ebene fühle sie sich nach wie vor stark mit dem Romanischen verbunden, insbesondere weil diese Sprache nur noch von wenigen Menschen in der Schweiz gesprochen wird. Der Minderheitenstatus dieser Sprache führt dazu, dass Franca das Romanische als «speziell» bezeichnet, was sie auch auf ihrem Sprachenportrait zeigt. In ihrer Erzählung versteht sie sich als stolze Romanin, die in letzter Zeit allerdings nur selten Gelegenheit hat, Romanisch zu sprechen. Diese Sprache nütze ihr dennoch beim Italienischlernen oder auf ihren Reisen durch das spanischsprachige Kuba.

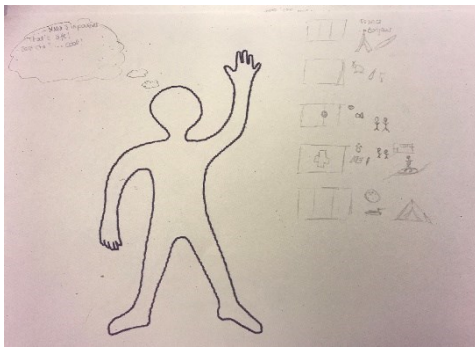
V. Ottavio Camenisch



Ottavio Camenisch wird im Jahr 1997 in Dorf-VZ in der Surselva geboren. Zuhause spricht er mit seinem Vater Sursilvan, das romanische Idiom des Bündner Oberlandes, mit seiner Mutter, die aus Basel zugezogen ist, Baslerdeutsch. Die Herkunft seiner Eltern und Grosseltern stellt Ottavio auf seinem Sprachenportrait prominent dar. Für die deutschsprachige Herkunft seines Grossvaters und

seiner Mutter zeichnet er eine «Fasnachtsmaske», für die romanischsprachige Herkunft seines Vaters und Grossvaters ein «Bauernhemd». Ottavio wächst zweisprachig auf, wobei er in seiner Kindheit stärker vom Romanischen geprägt wird, da dies die Umgangssprache im Dorf sowie die Unterrichtssprache in der Schule ist. Seine Zweisprachigkeit empfindet er als «normal», in seinem Dorf habe es mehrere Kinder gegeben, die bereits gut Deutsch konnten. Obwohl er die Sprache spricht, tut er sich schwer mit der deutschen Grammatik und der Rechtschreibung. Auf der Oberstufe lernte Ottavio Englisch und wieder bereitete ihm die Grammatik Mühe, die generell nicht «sein Ding» sei. Das Sprechen sei weniger schwierig gewesen, denn das romanische Vokabular sei oftmals ähnlich, das sei «cool». Ähnlich verhielt es sich in der Berufsschule mit dem Italienischen. Nach der Lehre beim Romanischen Radio und Fernsehen [RTR] absolvierte Ottavio das Militär, wo er sich bewusst für die romanische Sprache einzusetzen begann. So bestand er darauf, auf Romanisch salutieren zu dürfen, was ihm schliesslich auch gewährt wurde. Zum Zeitpunkt des Gesprächs positioniert sich Ottavio deutlich als Romane: Romanisch sei seine «Identität». Ausserdem präsentiert er sich als Verfechter dieser Sprache, indem er deutliche Erwartungen in Bezug auf die Spracherhaltung äussert. Ottavio ist der Meinung, dass die Sprache Teil der lokalen Kultur ist und daher vom Kanton und von den Gemeinden gefördert werden sollte. Auch nimmt er die Roman*innen selbst in die Pflicht, indem er sie auffordert, sich stärker für diese Sprache einzusetzen. Selbst versucht er, im deutschsprachigen Unterland auf Romanisch zu grüssen und zu danken. Dies koste nichts und trage zur allgemeinen Sensibilisierung für die Minderheitensprache bei.

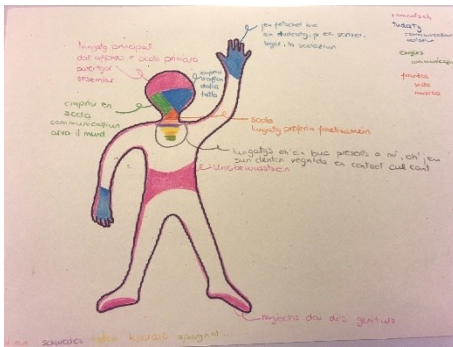
VI. Jasmin Cartiere



Jasmin Cartiere wird 1997 im Oberengadiner Dorf-SN geboren. Gemeinsam mit ihrer Zwillingschwester wächst sie in einer Familie mit portugiesischem Migrationshintergrund auf. Beide Eltern sind unabhängig voneinander aus Portugal in die Schweiz immigriert und dann gemeinsam hier sesshaft geworden. Mit ihren Kindern sprechen sie nach wie vor Portugiesisch, da Deutsch beide, so

Jasmin, nur schlecht beherrschten. Die erweiterte Familie lebt in Portugal, was sicherlich ein Grund dafür ist, weshalb sich Jasmin mit ihrem Herkunftsland verbunden fühlt. Jasmin wurde in die zweisprachig (romanisch-deutsch) geführte Dorfschule eingeschult. Anfangs sei es für sie schwierig gewesen, sich in einer Fremdsprache auszudrücken, doch bald habe sie sich an die romanische Sprache gewöhnt, die ihr aufgrund der Nähe zum Portugiesischen einfacher fiel als das Deutsche. Unabhängig von ihrer Schwester, welche die Parallelklasse besuchte, baute Jasmin Freundschaften auf. Diese Eigenständigkeit betont sie in ihrer Erzählung mehrfach. So sei es möglich gewesen, sich in der Dorfgemeinschaft zu integrieren. In der Primarschule wurde sie mit dem Deutschen und immer wieder auch mit dem Schweizerdeutschen konfrontiert. Während sie sich auf dem Pausenplatz und in den verschiedenen Vereinen bald auch auf Schweizerdeutsch verständigen konnte, fiel ihr der Deutschunterricht in der Schule lange Zeit schwer. Von den Lehrpersonen wurde sie jedoch unterstützt, sodass ihre Schulleistungen immer gut waren. Jasmin besuchte viele ausserschulische Sport- und Freizeitangebote und schaffte es so, sich zu integrieren. Sie erzählt, dass sie, im Gegensatz zu anderen Portugiesischsprachigen, die sich oft nur untereinander austauschen und sich kaum in der lokalen Gemeinschaft einordnen, intensiven Kontakt zu einheimischen Kindern pflegte. Nach der Primarschule absolvierte sie die Sekundarschule. Der Unterricht dort war hauptsächlich deutschsprachig, was für sie anfangs «anstrengend» gewesen sei. Im Gymnasium, welches sie im Anschluss an die Sekundarschule vor Ort besuchte, habe das Romanische kaum noch eine Rolle gespielt. Die Umgangssprache wechselte für Jasmin nach der Oberstufe abrupt vom Romanischen zum Schweizerdeutschen. Romanisch sprach sie nur noch mit ihren besten Freundinnen. Im Gymnasium wurde sie auch mit Kolleg*innen anderer romanischsprachiger Regionen konfrontiert. Die fremden Idiome verstand sie kaum und sprach daher lieber Deutsch mit diesen Kolleg*innen. Nach dem Gymnasium begann Jasmin ihr Studium in Zürich. Zum Zeitpunkt des Gesprächs positioniert sie sich als integrierte portugiesischsprachige Person, die gerne von einer in die andere Sprache hüpft und ihre Mehrsprachigkeit grundsätzlich positiv erlebt.

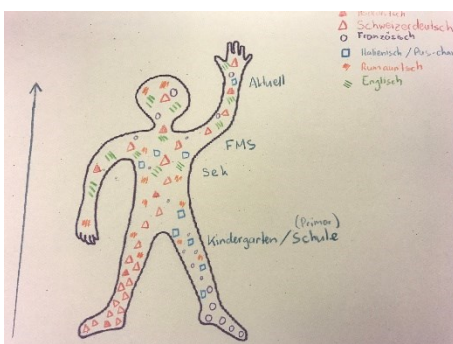
VIII. Stefanie Collenberg



Stefanie Collenberg wird im Jahr 2000 in Dorf-BL in der Surselva geboren. Ihre Eltern stammen beide aus derselben Region, sodass Stefanie vorwiegend romanischsprachig aufwächst. Noch heute bezeichnet sie das surselvische Idiom als ihre Muttersprache sowie als ihre am besten beherrschte Sprache. Sie träumt und denkt auf Romanisch, was sie in ihrem Sprachenportrait deutlich darstellt.

Einen Bezug zum Deutschen hat Stefanie durch ihre Grossmutter mütterlicherseits, die aus Zürich zugezogen ist. Mit ihr spricht sie Schweizerdeutsch. Anfangs sei das für sie schwierig gewesen. In der vierten Klasse lernte Simona im Unterricht Hochdeutsch. Sie sei froh gewesen, dass sie bereits etwas Deutsch konnte. Nach der Primarschule wechselte Stefanie ans Gymnasium nach Dorf-MR. Die Schulsprache dort war Deutsch, was ihr zu Beginn Angst gemacht habe. Dann aber habe sie sich schnell an das Deutsche gewöhnt. Die Umgangssprache unter den Schüler*innen sei weiterhin vorwiegend Romanisch gewesen. Sie lernte zusätzlich Englisch und Französisch, wobei ihr das Französische besonders gefalle. Nach dem Gymnasium, mit dem Beginn ihres Studiums in Zürich, habe sich ihr Sprachgebrauch nochmals verändert. Aktuell ist ihr Alltag vom Deutschen geprägt und sie spricht nur noch selten Romanisch. Immerhin habe sie romanischsprachige Mitbewohner*innen, wodurch ihr Bezug zu dieser Sprache nicht verloren gegangen sei. Zum Zeitpunkt des Interviews präsentiert sich Stefanie als sprachinteressierte Romanin, die sich durch ihr Studium in Zürich häufig «gezwungen» fühlt, Deutsch zu sprechen.

IX. Angela Conti

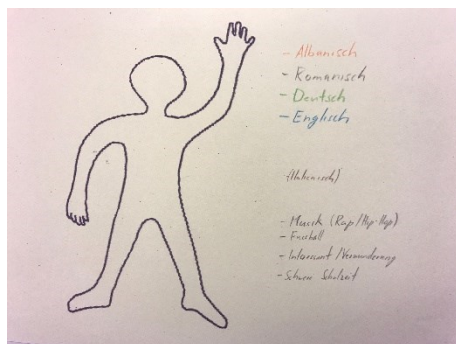


Angela Conti wird im Jahr 1998 im Oberengadin geboren und wächst im Dorf-BR als Einzelkind auf. Ihr Vater hat Wurzeln im nahegelegenen italienischsprachigen Puschlav, ist jedoch bereits selbst im Oberengadin aufgewachsen. Er spricht mit seiner Tochter Schweizerdeutsch. *Pus'ciavin* hört Angela vor allem von ihrer Grossmutter väterlicherseits, mit der sie den

bündneritalienischen Dialekt teilweise spricht und der sie in ihrer Erzählung eine hohe Bedeutung in Bezug auf ihr Spracherleben zuschreibt. Angelas Mutter stammt aus dem Elsass und spricht mit ihr von Geburt an vorwiegend Französisch. Bis zum Kindergarteneintritt stört sich Angela kaum an der mehrsprachigen Erziehung ihrer Eltern. Im Umfeld von Gleichaltrigen fällt ihr jedoch auf, dass sie anders spricht als die

übrigen Kinder, was dazu führt, dass Angela das Französische zunehmend verweigert. Mit der Zeit entwickelt sich bei Angela ein selektiver Mutismus, sodass sie mit ihrer Verwandtschaft mütterlicherseits über mehrere Jahre kaum noch zu sprechen in der Lage ist. Das Schulumfeld ist von dieser Kommunikationsstörung nicht betroffen, denn mit ihren Freund*innen spricht sie meist Schweizerdeutsch. Generell nimmt Angela ihre Umgebung vorwiegend deutschsprachig wahr. Romanisch wurde kaum gesprochen, selbst die Lehrpersonen hätten nicht alle gut Romanisch gekonnt. Die Oberstufe besucht Angela im Nachbardorf-SN. Dort sei das Romanische stärker gepflegt worden, doch nach wie vor kann sie sich mit dieser Sprache kaum identifizieren. In der Fachmittelschule, die sie im selben Dorf-SN absolviert hat, sei das Romanische dann weiter «abgeschwächt» gewesen, sodass sie sich am Ende ihrer Ausbildung für den einsprachigen Studiengang zur Lehrperson in Chur entscheidet. Auf ihrem Sprachenportrait wird die Entwicklung ihrer Sprachigkeit ersichtlich. So zeigt Angela in ihren Beinen, dass sie in frühen Jahren nebst Schweizerdeutsch auch Französisch beherrschte und dass das Französische (violett) mit der Zeit abnahm – wobei sie damit wahrscheinlich ihre Sprachkompetenz sowie ihr Zugehörigkeitsgefühl zur jeweiligen Sprachgemeinschaft meint. Im Gespräch zeigt sich Angela bezüglich ihrer sprachlichen Zugehörigkeit unsicher, da selbst das Schweizerdeutsche bei ihr «etwas komisch» sei, weil sie nicht die lokale Varietät spricht, sondern ein «Mischmasch» aus verschiedenen Dialektformen.

X. Benedict Idric

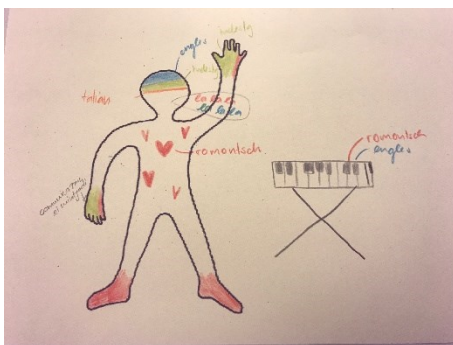


Benedict Idric wird im Jahr 1996 in der Surselva geboren. Er wächst im vom Romanischen geprägten Dorf-VZ als Einzelkind albanischsprachiger Eltern auf. Spätestens beim Kindergarteneintritt wurde ihm bewusst, dass er in seinem Alter der einzige Ausländer im Dorf war. Für die einheimischen Kinder sei das ebenso ungewohnt gewesen wie für ihn schwierig, weshalb sie ihn bald «aussen vor» liessen.

Das Gefühl, nicht dazuzugehören, sowie die emotionale Bewältigung dieser Situation dominieren einen grossen Teil von Benedicts Erzählung. Im Primarschulalter erhielt er, zusätzlich zum regulären Unterricht, Nachhilfe in Romanisch. So lernte Benedict diese für ihn dem Albanischen ähnlich klingende Sprache. Obwohl er sich zunehmend auf Romanisch ausdrücken konnte, fand er über die Sprache kaum Zugang zu seinen Klassenkamerad*innen. Erste Anerkennung erhielt er durch das Fussballspielen. Als guter Fussballer entwickelte er sich zu einer respektierten Person in der Klasse und in der gesamten Primarschule. Nach der Primarschule musste Benedict in die Sekundarschule in Dorf-RN wechseln. Diesen Übergang an die deutschsprachig

geführte Oberstufe thematisiert er ausführlich. Damals habe er «praktisch wieder bei null» begonnen. Nachdem er sich das Romanische mittlerweile gut angeeignet hatte, stand er dem vorwiegend deutschsprachigen Unterricht auf der Oberstufe wieder mit geringen Sprachkompetenzen gegenüber. Benedict bemühte sich erneut, seine sprachlichen Defizite aufzuholen. Doch seine sprachlichen Schwierigkeiten nahm er bald auch in nicht sprachlichen Fächern wahr und seine Leistungen und Noten wurden schlechter. Er habe Glück gehabt, dass seine Lehrpersonen gespürt hätten, dass seine schulischen Defizite auf seine mangelnde Deutschkompetenz zurückzuführen waren. Sie hätten sich für ihn eingesetzt und es ihm trotz seiner sprachlichen Schwierigkeiten ermöglicht, die Sekundarschule zu beenden. Am Ende der Sekundarschule fühlte sich Benedict wohler in der deutschen Sprache – er habe es nicht schlechter gekonnt als seine romanischsprachigen Freund*innen. Dennoch gestaltete sich die anschliessende Suche nach einer Lehrstelle schwierig. Während seine Kamerad*innen schnell eine Zusage erhielten, musste er immer wieder mit Absagen zurechtkommen. Benedict erfuhr, dass es schwierig ist, als Ausländer in einer Gegend wie der Surselva Fuss zu fassen. Er besuchte das zehnte Schuljahr in Chur und konnte im Anschluss eine Berufslehre in der Nähe von Chur beginnen. Dort spricht er ausschliesslich Deutsch, Romanisch braucht er nicht mehr. Zum Zeitpunkt des Interviews präsentiert er sich als Albaner, der mit dem Romanischen kaum noch Berührungspunkte hat, sich aber auch anderen Sprachen nicht zugehörig fühlt, was durch seine leere Silhouette zum Ausdruck kommt.

XI. Caterina Jacober

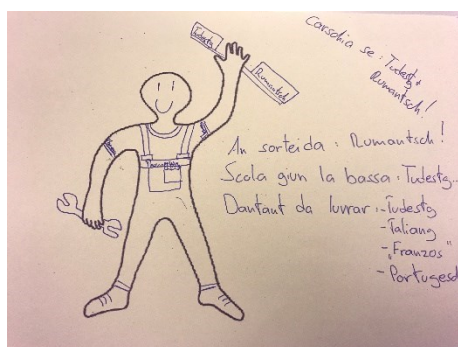


Caterina Jacober wird im Jahr 1999 in der Surselva geboren. Ihre Eltern stammen aus der Region, ihre Grossmutter mütterlicherseits kommt aus dem Engadin und spricht vorwiegend Schweizerdeutsch. Eingeschult wird Caterina in die romanischsprachige Schule in Dorf-RS. Ihre Kindheit sei vom Romanischen geprägt gewesen. Dennoch sei sie bereits früh immer wieder mit dem Deutschen

konfrontiert worden, denn sobald das Tal verlassen werde, sei Deutsch zu hören. Deshalb ist es ihr nicht schwergefallen, diese Sprache in der dritten Klasse zu lernen. Bereits in der Primarschule entdeckte Caterina ihre Leidenschaft für Musik und nimmt erste Gesangs-, Klavier- und Gitarrenstunden in Dorf-LZ, das stärker vom Deutschen geprägt war. Ihre Musiklehrpersonen hätten alle Schweizerdeutsch gesprochen. So gewöhnte sich Caterina schnell an diese Sprache und konnte von ihren Erfahrungen in der deutschsprachigen Sekundarschule profitieren. Während ihre Klassenkamerad*innen Mühe mit dem Sprachwechsel von Romanisch auf Deutsch

gehabt hätten, sei dieser für sie nur kurzzeitig schwierig gewesen. In Fächern wie Mathematik, Physik und Chemie habe sie länger gebraucht, um etwas zu verstehen. Nach der Sekundarschule absolvierte Caterina die Fachmittelschule in Dorf-LZ, wo sie nebst den romanischsprachigen Kolleg*innen viele deutschsprachige Freund*innen kennenlernte. Ihr Sprachgebrauch veränderte sich schlagartig zu deutlich mehr Schweizerdeutsch. Auch im Vorkurs für die Jazzschule in Luzern habe sie das Romanische kaum noch benötigt. Caterina ist sich zum Zeitpunkt des Interviews bewusst, dass sie das Romanische während ihrer Studienzeit kaum nutzen kann. Dennoch fühlt sie sich dieser Sprache und auch den Sprecher*innen nach wie vor am nächsten, weshalb sie ihre Songs häufig auf Romanisch schreibt. In ihrer musikalischen Karriere spiele diese Sprache eine zentrale Rolle. Sie sei ihre Basis und ihre Herzsprache und deshalb werde sie auch weiterhin auf Romanisch singen.

XII. Luca La Fatta

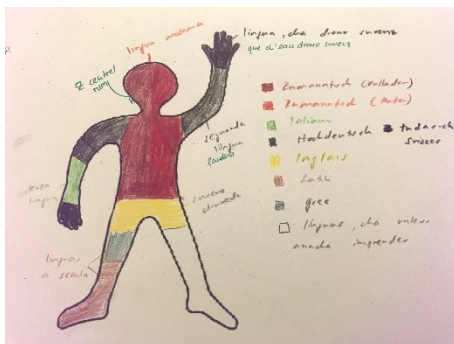


Luca La Fatta wird im Jahr 1998 im Surmeir geboren. Zuhause spricht er seit seiner frühen Kindheit mit dem Vater Schweizerdeutsch, mit der Mutter und dem sieben Jahre älteren Bruder Surmiran, das romanische Idiom des Oberhalbsteins. Seine Grosseltern weisen jeweils einen deutschsprachigen Teil auf: Seine Grossmutter väterlicherseits stammt aus Österreich, sein Grossvater mütterlicherseits aus

dem Südtirol. Mit den Grosseltern väterlicherseits hat sich das Schweizerdeutsch als Kommunikationssprache durchgesetzt, mit den Grosseltern mütterlicherseits das Romanische. Sein Umfeld ausserhalb der Familie – wobei Luca vor allem das abendliche Ausgehen mit seinen Freunden beschreibt – ist vorwiegend romanischsprachig. Luca wurde in den romanischsprachigen Kindergarten und später in die romanischsprachige Primarschule eingeschult. Seine ersten Deutschlektionen hatte er in der vierten Klasse. Von zuhause aus – durch seinen Vater, aber auch durch das deutschsprachige Fernsehen – war er bereits an diese Sprache gewöhnt, sodass er kaum Mühe hatte, Deutsch zu sprechen. Mit der Grammatik tat er sich allerdings schwer – laut seiner Erzählung beschränkte sich diese Schwierigkeit aber nicht auf die deutsche Sprache. Aus seiner Sekundarschulzeit berichtet Luca kaum. Seinen Erzählfokus legt er vielmehr auf die Berufslehre. Diese begann er in Chur als Lastwagenmechaniker. Der mit der Lehre verbundene Wohnortswechsel brachte auch einen Sprachwechsel mit sich. In der Firma und in der Berufsschule dominierte das Deutsche. Romanisch sprach er noch mit einem Kollegen aus seiner Wohngemeinschaft sowie an den Wochenenden, an denen er nach Hause zurückkehrte. In der Berufsschule in Wetzikon und in Pfäffikon wurde er als «Bündner», als «Romane» und auch als «Exot» wahrgenommen. Das sei

manchmal nicht einfach gewesen. Die Lehrpersonen dort hätten sich diskriminierend gegenüber Romanischsprachigen geäussert. Möglicherweise aufgrund seiner hohen Kompetenz im Deutschen konnte Luca mit solchen pauschalen, negativ behafteten Aussagen umgehen. Zum Zeitpunkt des Gesprächs präsentiert er sich als selbstsichere, humorvolle Person mit einer zweisprachigen Identität. Mit seiner Herkunftsregion ist er nach wie vor tief verbunden, was jedoch nicht in erster Linie mit der romanischen Sprache zusammenzuhängen scheint, sondern vielmehr auf sein Engagement in verschiedenen lokalen Vereinen zurückzuführen ist. Seine Mehrsprachigkeit empfindet Luca als Mehrwert – insbesondere im Austausch mit seinen portugiesisch- und spanischsprachigen Arbeitskollegen auf dem Bau.

XIII. Veronica Lenatti

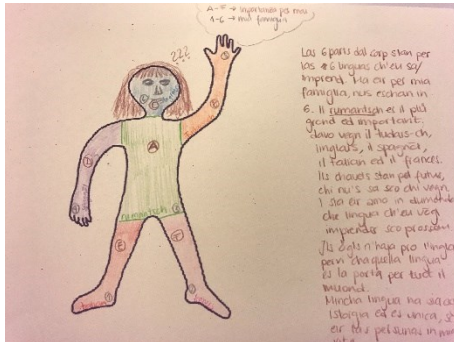


Veronica Lenatti wird im Jahr 1999 in Dorf-FT im Unterengadin geboren, wo sie ihre ersten Lebensjahre verbringt. Mit beiden Elternteilen sowie mit ihrer Zwillingschwester spricht sie das romanische Idiom Vallader. Auch ihre Grosseltern leben im Unterengadin und sprechen Romanisch. Den ersten Kontakt zu einer anderen Sprache hatte Veronica durch das Fernsehen, als sie ausgewählte

Sendungen auf Italienisch schauen durfte. Nebst dem Fernsehen hörte sie diese Sprache auch im Kontakt mit ihrem italienischsprachigen Grossvater und bei den regelmässigen Ferienaufenthalten in Italien. Kurz bevor Veronica und ihre Schwester in den Kindergarten eingeschult wurden, zog die Familie ins Oberengadin nach Dorf-SN. Dort wird das romanische Idiom Puter und Schweizerdeutsch gesprochen. Die Umstellung von einem auf das andere romanische Idiom fiel Veronica nicht schwer. Trotzdem gab es im Kindergarten nicht selten sprachliche Missverständnisse. Einzelne Kinder in ihrer Klasse sprachen vorwiegend Schweizerdeutsch, sie selbst sprach – wenn immer möglich – Romanisch. Auch während der Primarschule zog Veronica das Romanische dem Deutschen lange Zeit vor, wobei sie ihr Vallader dem lokal gesprochenen Oberengadiner Idiom anpasste, sobald sie sich ausserhalb ihrer Familie aufhielt. Nach der Primarschule wechselte Veronica ans Untergymnasium im Dorf, wo sie «gezwungen» wurde, Schweizerdeutsch zu sprechen, denn einige ihrer neuen Kamerad*innen verstanden kein Romanisch. Nebst der Umgangssprache sei auch der Unterricht vorwiegend deutschsprachig gewesen, was ihr insbesondere in Mathematik Mühe bereitet habe. Veronica schätzte sich glücklich, dass einzelne Mitschüler*innen aus dem Unterengadin waren. Mit ihnen konnte sie weiterhin ihre Muttersprache sprechen. Nach der Matura begann Veronica ein Studium in Bern. Mittlerweile habe sie sich gut in ihrem deutschsprachigen Alltag eingelebt und fühle sich wohl in dieser

Sprache. Zum Zeitpunkt des Interviews zeigt sich Veronica als sprachinteressierte Romanin, die sich mit ihrer Muttersprache, dem Romanischen, identifiziert. Dies stellt sie in ihrem Sprachenportrait symbolisch durch den zweifarbigen (für die beiden Idiome Vallader und Puter) Oberkörper und Kopf dar. Im Laufe ihres Lebens hat sie viele Sprachen gelernt, die sie heute alle gerne spricht, weshalb sie sich ansatzweise als mehrsprachige Person sieht.

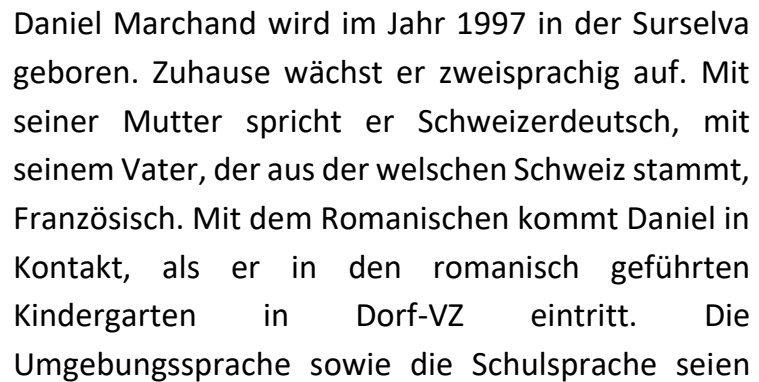
XIV. Gloria Manfredi



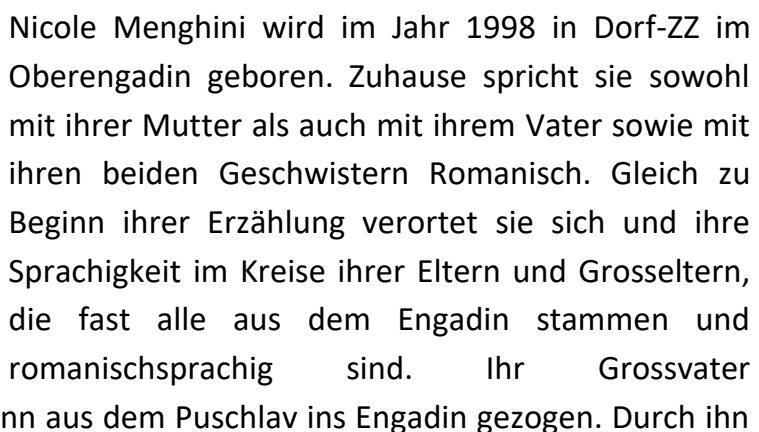
Gloria Manfredi wird im Jahr 1998 im Münstertal, gleich an der Grenze zu Italien, geboren. Sie wächst mit ihren Eltern und ihren drei Brüdern auf. In der Familie wird der lokale romanische Dialekt Jauer, eine Variante des Unterengadiner Idioms Vallader, gesprochen. Bereits zu Beginn ihrer Erzählung positioniert sich Gloria als Münstertalerin und zeigt ihre tiefe Verwurzelung mit dem Tal und der dort

gesprochenen Sprache. Obwohl sie einen deutschsprachigen Grossvater hat, kommt sie mit dem Deutschen erst in Berührung, als sie im angrenzenden deutschsprachigen Südtirol Tennislektionen nimmt. So habe sie schnell Tirolerdeutsch gelernt. Mit dem Standarddeutschen sowie dem Schweizerdeutschen tat sie sich dennoch lange schwer. Den Sprachwechsel auf die Oberstufe bezeichnet sie als «gross». Noch einschneidender empfand sie den Wechsel ans Gymnasium, das sie nach der Sekundarschule im Oberengadin besuchte. Von da an sei Schweizerdeutsch die Alltagssprache gewesen und sie sei «ins Kalte Wasser geworfen worden». Sogar mit Romanischsprachigen sprach Gloria häufig Schweizerdeutsch, was sie «traurig» stimmte. Romanisch konnte sie nur noch mit wenigen guten Freund*innen pflegen. Sie spürte, dass ihre neuen Klassenkamerad*innen besser Deutsch als sie sprachen, gleichzeitig aber auch gute Romanischkompetenzen hatten. Deshalb fühlte sie sich mit der Zeit als Einsprachige mit Nachteilen. Zwar spricht sie Deutsch, Italienisch, Spanisch, Französisch und Englisch auf einem unterschiedlich hohen Niveau, dennoch identifiziert sich Gloria zum Zeitpunkt des Interviews noch immer hauptsächlich mit dem Romanischen, obwohl sie diese Sprache in Zürich, wo sie aktuell studiert, nur selten braucht. Dieser Sprache widmet sie auf ihrem Sprachenportrait die grösste Fläche – nämlich ihren gesamten Oberkörper. Ihre Mehrsprachigkeit nutzt Gloria, um mit Menschen aus anderen Regionen und Ländern in Kontakt zu treten. Generell präsentiert sich Gloria in unserem Gespräch als Romanischsprachige aus dem Münstertal, die viele Sprachen spricht und allgemein an Sprache(n) interessiert ist. Sie ist der Überzeugung, dass der Volksschule eine bedeutende Funktion bei der Erhaltung der romanischen Sprache zukommt und

V. Daniel Marchand

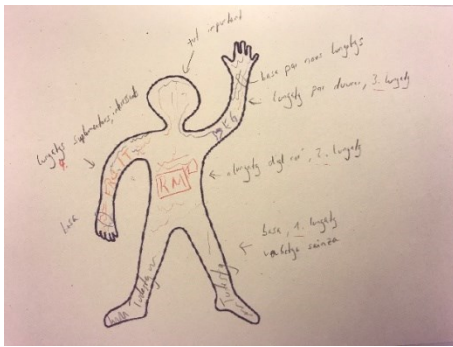


VI. Nicole Menghini



kommt sie früh mit dem Italienischen und im Besonderen mit dem bündneritalienischen Dialekt des Puschlavs, dem Pus'ciavin, in Kontakt, wobei sie selbst überwiegend Romanisch mit ihm spricht. Das Schweizerdeutsche hört Nicole vor allem in ihrem Alltag, auf der Strasse, beim Einkaufen oder bei Freund*innen zuhause. Selbst sprach sie diese Sprache lange Zeit nicht. Nicole wurde in den romanischsprachigen Kindergarten und später in die romanische Primarschule im Dorf-ZZ eingeschult. Mit ihren Schulfreund*innen und auf dem Schulplatz sprach sie fast ausschliesslich Romanisch. Erste Erfahrungen mit dem Standarddeutschen machte Nicole durch das Fernsehen sowie durch die ersten Deutschlektionen in der dritten Klasse, wo Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet wurde. Das habe bei ihr «Konflikte» hervorgerufen, denn es war für Nicole offenbar schwierig, das Hochdeutsche vom Schweizerdeutschen zu unterscheiden. So erzählt sie, dass sie ausserhalb der Schule, im Dorf, oft auf Hochdeutsch antwortete, was zu Irritationen führte, da die mündliche Umgebungssprache im Dorf Schweizerdeutsch und nicht Hochdeutsch war. Nach der Primarschule besuchte Nicole zwei Jahre lang die Sekundarschule in Dorf-ZZ, an der Deutsch die dominante Unterrichtssprache war. Dieser Wechsel von der romanischsprachigen Primarschule in die überwiegend deutschsprachige Sekundarschule bereitete ihr «grosse Mühe». Danach absolvierte Nicole das Gymnasium in Dorf-SN, wo sie Französisch und Spanisch belegte. Während der Zeit am Gymnasium sprach sie praktisch nur noch Deutsch. Das Romanische beschränkte sich auf den Austausch in ihrer Familie. Nach der Matura arbeitete sie einige Monate als Serviceangestellte in Dorf-ZZ, wo sie mit dem Italienischen konfrontiert wurde. Nebst dem Italienischen braucht sie heute täglich Englisch, Deutsch und Romanisch. Zum Zeitpunkt des Interviews präsentiert sich Nicole als verwurzelte Romanin, die im Laufe ihres Lebens – wie sie in ihrem Sprachenportrait von unten nach oben darstellt – verschiedene Sprachen gelernt hat. Das Romanische bezeichnet sie als ihre «Basis» und ihren «Boden», weshalb sie diese Sprache in den Füßen der Silhouette verortet. Darauf aufbauend habe sie Deutsch und Englisch gelernt. Französisch und Spanisch «geistern» in ihrem Körper zwar umher, müssten jedoch aufgefrischt werden. Mit dem zweisprachigen (romanisch-deutschen) Studium zur Primarlehrperson erhofft sich Nicole eine berufliche Zukunft im Engadin, in welcher sie ihre Erstsprache (wieder vermehrt) verwenden kann.

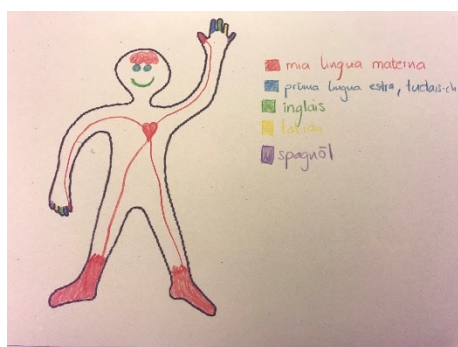
XVII. Clau Moser



Clau Moser wird im Jahr 2000 im Schams am Hinterrhein geboren. Seine Mutter stammt aus der deutschsprachigen Schweiz und spricht mit ihm und seinen beiden Schwestern Berndeutsch. Sein Vater ist bereits in Dorf-AR aufgewachsen und spricht das romanische Idiom Sutsilvan. Obwohl sein Vater mit ihm regelmässig Romanisch spricht, sah Clau nicht ein, weshalb er diese Sprache sprechen soll und blieb

lange Zeit beim Schweizerdeutschen. Als er in den deutschsprachig geführten Kindergarten eingeschult wurde, wechselte er von seinem muttersprachlichen Dialekt auf das lokal gesprochene Bündnerdeutsch. Romanisch habe weiterhin kaum eine Rolle für ihn gespielt. Erst als er in der vierten Klasse aufgrund eines Schulsystemwechsels in eine romanische Primarschule wechselte, begann Clau, selbst Romanisch zu sprechen. Schweregefallen sei ihm dies damals nicht. Eine weitere Intensivierung erfuhr Claus Romanischsprachigkeit, als er nach der Sekundarschule in die zweisprachig geführte Klasse an der Kantonsschule Chur übertrat. In seiner Erzählung verleiht er dieser Zeit viel Raum und Bedeutsamkeit. Er sei seit vielen Jahren der einzige sutsilvansprachige Schüler gewesen, was ihn und seine Sprachigkeit innerhalb der bereits besonderen Klasse noch spezieller werden liess. Schnell habe er die anderen Idiome verstanden und bald auch das eine oder andere Wort selbst benutzt, um seinen Mitschüler*innen entgegenzukommen. Seit Beginn seiner gymnasialen Ausbildung verwendet Clau das Romanische täglich – sowohl im schulischen Umfeld als auch zuhause mit seinem Vater und seinem Grossvater. Beide Personen scheinen ihm in Bezug auf sein sprachliches Erleben wichtig zu sein. Noch immer lerne er auf dem Bauernhof seines Grossvaters neue Wörter, was ihn zu faszinieren scheint. Zum Zeitpunkt des Gesprächs zeigt sich Clau als sprachinteressierte Person, die sich auch in Zukunft darum bemüht, ihre Romanischkompetenz aufrechtzuerhalten. Und obwohl Clau meint, dass das Romanische in seinem (zukünftigen) Leben kaum nützlich sein wird, sei es für ihn dennoch die «schönste» und «spannendste» Sprache, die es gibt, weshalb er sie in seinem Sprachenportrait wohl in seinem Herzen platziert.

XVIII. Sandra Rizzi

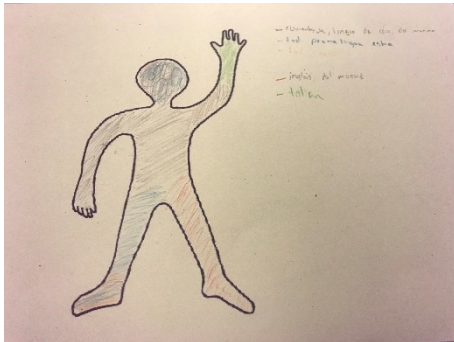


Sandra Rizzi wird im Jahr 1998 im Unterengadin geboren und wächst in der Gemeinde-SL auf. Zuhause spricht sie sowohl mit ihrer Mutter als auch mit ihrem Vater und mit ihrem älteren Bruder Romanisch. Innerhalb ihrer Familie wird das romanische Idiom Vallader verwendet, welches die Muttersprache ihres Vaters sowie die im gesellschaftlichen Umfeld dominierende Sprache ist.

Ausserdem spricht Sandra mit ihrer Mutter Jauer, eine im Münstertal gesprochene Variante des Idioms Vallader. Sandra beschreibt, dass sie das Jauer zwar ungerne spricht, es dennoch im Austausch mit ihrer Mutter und ihren Katzen bis heute beibehalten habe. Auch mit der erweiterten Familie sowie mit den meisten Freund*innen spricht sie vorwiegend Romanisch. Mit dem Deutschen kam Sandra über das Fernsehen in Kontakt. Diese Sprache zu sprechen und zu schreiben habe sie aber erst in der Schule gelernt, als Deutsch als erste Fremdsprache eingeführt wurde. In der Primarschule sei trotz des Deutschunterrichts eigentlich immer Romanisch gesprochen worden. Erst in der Sekundarschule habe sich das verändert. Den Wechsel von der romanischen zur deutschen Unterrichtssprache beschreibt Sandra als «krass». Damals sei sie «ins kalte Wasser geworfen» worden und habe sich oft geschämt, Deutsch zu sprechen, weil sie wusste, dass sie viele Fehler machte. Nach der Sekundarschule zog Sandra ins Oberengadin, um dort das Gymnasium zu absolvieren. Unter der Woche wohnte sie im Internat. Plötzlich habe das Romanische kaum noch eine Rolle gespielt, überall sei Deutsch gesprochen worden. Sie selbst entschied sich für die zweisprachige Matura, wodurch sie mehr Lektionen in romanischer Sprache besuchen konnte. Ihre Maturaarbeit, die sie auf Romanisch schrieb, widmete sie ihrer Heimatgemeinde. Nach der Matura begann Sandra ihr Studium an der Pädagogischen Hochschule in Chur, wo sie den zweisprachigen romanisch-deutschen Lehrgang wählte. Ihr Entscheid für das zweisprachige Lehrdiplom ist wohl weniger sprachlich begründet als vielmehr auf ihre Verwurzelung mit ihrer Heimat und den Wunsch zurückzuführen, nach der Ausbildung dorthin zurückzukehren. Zum Zeitpunkt des Interviews positioniert sich Sandra in erster Linie als verwurzelte Romanin. Sie unterstreicht an mehreren Stellen, dass es ihr wichtig ist, in ihrer Ausbildung zur Primarlehrperson über ihren erlebten Sprachunterricht zu reflektieren.

auch auf ihrem Sprachenportrait zum Ausdruck bringt. Auf diesem stellt sie dar, in welchen Domänen sie ihre Mehrsprachigkeit generell, aber insbesondere die rätoromanische Sprache, verortet. Zum Zeitpunkt des Interviews positioniert sich Sidonia als selbstbewusste mehrsprachige Person.

XXI. Curdin Zanetti



Curdin Zanetti wird im Jahr 2000 im Unterengadin geboren. Seine Eltern stammen beide aus der Region und sprechen Romanisch. Curdin wächst im gleichen Haus wie seine Grossmutter mütterlicherseits auf. Romanisch ist im Haus sowie im gesamten Dorf-ST die relevante Sprache. Bezug zum Schweizerdeutschen hat Curdin durch seine Grossmutter väterlicherseits, die aus der Deutschschweiz stammt, seit ihrer Hochzeit aber im Unterengadin wohnt. Durch die vielen Jahre im romanischen Sprachgebiet verstehe sie diese Sprache mittlerweile gut. Trotz seiner deutschsprachigen Grossmutter habe er wenig Kontakt zum Deutschen gehabt. So «richtig» wurde Curdin erst in der vierten Klasse mit dem Deutschen vertraut, doch auch davon erzählt er kaum. Auf der Oberstufe entdeckte er sein Interesse für die englische Sprache. Im Alter von 14 Jahren verbrachte er einige Wochen in England, um die Sprache besser zu lernen, und entwickelte eine Leidenschaft für das Englische. Weniger euphorisch zeigt sich Curdin gegenüber dem Deutschen. Am Gymnasium im Oberengadin «musste» er diese Sprache dennoch lernen. Dort hätten fast alle Schweizerdeutsch gesprochen, so sei er dann doch «reingekommen». Bald sprach Curdin fast nur noch Schweizerdeutsch, ein Sprachverhalten, das sich bis zum Zeitpunkt des Interviews intensiviert. Er studiert mittlerweile in Bern und braucht Romanisch nur noch mit seinen engsten Freunden sowie mit der Familie. Das habe sich negativ auf seine Sprachkompetenz ausgewirkt. Er spüre, dass sein Wortschatz weniger vielfältig sei. Dennoch fühlt sich Curdin zum Zeitpunkt unseres Gesprächs noch immer stärker zu romanischsprachigen Freund*innen hingezogen und identifiziert sich nach wie vor als Romane. Romanisch sei «seine» Sprache. Gerne nutzt er sie als Geheimsprache oder als Brückensprache beim Englisch- oder Italienischlernen.

Leitfaden: exmanente Nachfragen (Romanischsprachiges Sample)

Bildungsinstitutionen

1. Wie hast du deine Mehrsprachigkeit in der Schule erlebt?
2. Erinnerst du dich noch, wie du Deutsch / Romanisch gelernt hast? Wie war das für dich? Hat es Spass gemacht oder war es mühsam?
3. Welches Deutsch habt ihr in der Schule gesprochen/gelernt? Hat das Schweizerdeutsche eine Rolle gespielt?
4. Du hast für deine Lehrstelle bzw. für deine weitere Ausbildung das Sprachgebiet gewechselt. Wie ist/war das für dich?
5. War es schwierig für dich, von einer romanischsprachigen / zweisprachigen Schule in eine vorwiegend deutschsprachige Schule zu wechseln?
6. Wie war es während deiner Lehrzeit/Gymizeit. Welche Erfahrungen hast du dort mit Sprache(n) gemacht?
7. Wie sieht es jetzt aus während der Arbeit / während des Studiums. Wie geht es mit den Sprachen?
8. Wie ist es für dich heute mit dem Deutschen? Fühlst du dich wohl, wenn Deutsch gesprochen wird?

Allgemein/Privatleben

1. Wie reagieren deine Mitmenschen auf deine Mehrsprachigkeit?
2. Bist du in einem Verein? Welche Sprachen spricht ihr dort?
3. Hast du Kontakt zu anderen Romanischbündner*innen, die nicht das gleiche Idiom sprechen? Wenn ja, wie sprichst du mit ihnen? Romanisch oder Deutsch? Kannst du mir von deiner letzten Begegnung erzählen, in welcher du eine Person mit einem anderen Idiom getroffen hast?
4. Wie oft schaust du romanisches Fernsehen oder hörst du romanisches Radio? Was hörst du dabei gerne, was weniger? Warum?
5. Hörst du auch romanische Musik? Welche?
6. Wenn du in Chur oder in Zürich bist und dich jemand fragt, woher du kommst, was sagst du dann? Und wenn jemand dich nach deiner Muttersprache fragt, was sagst du? Würdest du gleich antworten, wenn du im Ausland bzw. in deinem Heimatland in den Ferien bist?
7. In welchen Lebenssituationen hast du deine Mehrsprachigkeit als positiv erfahren?
8. In welchen Situationen hast du Negatives erfahren? Gab es für dich jemals Situationen, in denen du Benachteiligung aufgrund der Sprache erfahren hast?
9. Hat sich in den letzten 5 Jahren etwas verändert in Bezug auf deine Sprachen? Was sprichst du am liebsten, was kannst du deines Erachtens am besten?
10. Gibt es eine Sprache, die wichtiger oder weniger wichtig geworden ist?

Spracheinstellungen

1. Wie stehst du im Allgemeinen zu deiner Mehrsprachigkeit? Ist sie dir wichtig?
2. Welche Vor- bzw. Nachteile hat es für dich, mehrsprachig zu sein?
3. Wenn du an deine persönlichen Erfahrungen zurückdenkst, wie sollte man deines Erachtens mit Mehrsprachigkeit umgehen? Was könnten Gemeinde, Kanton, Bund tun?
4. In Graubünden ist Romanisch eine Minderheitensprache. Was ist dir in diesem Zusammenhang wichtig?
5. Graubünden ist ein dreisprachiger Kanton. Findest du, dass alle drei Sprachen die gleichen Rechte haben?
6. Ist es dir wichtig, dass die Politik das Romanische und Italienische unterstützt? Was müsste sie dafür noch unternehmen?
7. Was müsste getan werden, damit das Romanisch in Graubünden eine grössere Wichtigkeit erhält?
8. Kennst du die LIA RUMANTSCHA? Wann und wo ist sie dir begegnet?
9. Wenn du vielleicht mal Kinder hast – welche Sprache würdest du mit ihnen sprechen und warum?
10. Wo stellst du dir deine Zukunft vor? Könntest du dir auch vorstellen an einem Ort zu wohnen, wo nicht Romanisch gesprochen wird?
11. Wenn du in Bezug auf Sprache einen Wunsch an unsere Gesellschaft äussern dürftest, was würdest du dir wünschen?

Transkriptionsnotation

Bei der Transkriptionsnotation mittlerer Genauigkeit orientierte ich mich an den Forschungsarbeiten von Tomas Penya (2017, 497) und Nadia Thoma (2018, 399).

Besondere Modulation / Prosodie

BGEras, MA	besonders betonte Silben oder Wörter (in der deutschen Übersetzung 'VIELE', 'ABER' wird jeweils das ganze Wort grossgeschrieben)
A:BER	Doppelpunkt bei Verlängerung des Vokals
/(flüsternd) aber/	besondere Modulation oder Prosodie in Klammern

Unverständliches, schwer Verständliches

()	unverständliche Passagen
(aber)	schwer verständliche Passagen

Überlappungen, gleichzeitiges Sprechen

Aber [mhm]	simultanes Sprechen mehrerer Sprecher*innen wird in [] ausgedrückt. Eckige Klammern werden auch für Äusserungen anderer Sprecher*innen innerhalb eines Monologs verwendet
------------	--

Pausen, Äusserungsintonation, Äusserungsfunktion

(2)	Pausen (Sekunden in Klammern)
,	orthografisches Komma, trennt Sinneinheiten
.	Satz- oder Äusserungsendintonation
?	Frageintonation
!	Ausrufeintonation
Ab_	Wort- oder Satzabbruch
ma=ma	schnell hintereinander gesprochene Worte

Interjektionen

Mhm, oh, ähm	bedeutsame Interjektionen lautähnlich abgebildet
--------------	--

Inszenierte Redewiedergabe

Dann sage ich: "Ja"	direkte- oder inszenierte Reden innerhalb der Erzählung werden durch Anführungszeichen markiert und mit Doppelpunkt eingeleitet
---------------------	---

Nonverbales und externe Ereignisse

((lacht))
((räuspert sich))
((Stift fällt runter))

Verwendete Abkürzungen in den Transkripten

F:	Flurina (Interviewerin)
S:	Sabrina (Beisitzerin)
X:	Anfangsbuchstabe des Vornamens / Pseudonyms der interviewten Person