Zeitschrift: Annalas da la Societad Retorumantscha

Herausgeber: Societad Retorumantscha

Band: 136 (2023)

Artikel: Sprachbiografien aus Romanischbünden - individuelle Bedeutungszuschreibungen gegenüber dem Rätoromanischen

Autor: Kaufmann-Henkel, Flurina

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-1061894

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 03.10.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Sprachbiografien aus Romanischbünden – individuelle Bedeutungszuschreibungen gegenüber dem Rätoromanischen

Flurina Kaufmann-Henkel
(Pädagogische Hochschule Graubünden / Universität Freiburg/Schweiz)

Abstract
I'l proget «Passaggi linguistici: maiorens al spartavias» dal Fond naziunel svizzer vegnan perscrutedas biografias linguisticas da giuvnas Rumauntschas e giuvens Rumauntschs chi sun creschieus sü in ün context pluriling. In basa a pusiziunamaints sociels e tenutas linguisticas vain examino cu cha las persunas resaintan lur (pluri-)linguited e che importanza ch'ellas attribueschan al rumauntsch. Cun duos cas exemplarics our dal sample vain musso quaunt differentamaing cha l'importanza attribuida al rumauntsch as po svilupper i'l decuors da la vita e che mumaints cha'ls duos giuvenils preschaintan in lur raquint scu ourdvart relevants in quist connex.

plurilinguitad / multilingualism – rumantsch / Romansh – biografia linguistica / language biography – tenutas linguisticas / language attitudes – transiziuns / transitions

1. Einleitung und Kontext der Studie

Die Mehrsprachigkeit Graubündens ist mit den drei autochthonen Sprachen Rätoromanisch, Italienisch und Deutsch, mit der grossen dialektalen Vielfalt innerhalb dieser Sprachen sowie mit den migrationsbedingt präsenten Sprachen sehr komplex. Die in der Schweiz einzigartige amtliche Dreisprachigkeit Graubündens findet auf individueller Ebene allerdings 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 Graubündens sprechen, der rätoromanischen oder italienischen Sprachminderheit angehören (cf. Grünert et al. 2008: 2). Laut dem Bundesamt für Statistik umfasst die rätoromanische Sprachminderheit im Kanton Graubünden noch rund 28'365 Sprecher*innen, welche Rätoromanisch[1] als Hauptsprache angeben (Roth 2019: 7). Sie verwenden verschiedene regionale Varietäten, *Idiome*[2] genannt: Puter im Oberengadin, Vallader im

1 In diesem Artikel verwende ich die Begriffe *Romanisch* und *Rätoromanisch* synonym. Während *Rätoromanisch* üblicherweise in amtlichen und wissenschaftlichen Schriften Verwendung findet, wird *Romanisch* in der Alltagssprache benutzt. Die jungen Erwachsenen, welche im Rahmen der vorliegenden Studie interviewt wurden, benutzten ausschliesslich den alltagssprachlichen Begriff *Romanisch*. Damit implizierten sie meistens ihr eigenes Idiom. In Abgrenzung zu anderen Sprachen, z. B. Deutsch oder Italienisch, kann *Romanisch* aber auch mehr als das eigene Idiom bedeuten.

2 Als *Idiome* werden die fünf regionalen gesprochenen und geschriebenen Sprachvarietäten Puter, Vallader, Surmiran, Sursilvan und Sutsilvan bezeichnet. Puter und Vallader bilden zusammen das *Ladinische*. Alle Idiome verfügen über eine eigene normierte

Unterengadin und im Münstertal, Sursilvan im Vorderrheintal zwischen dem Flimserwald und dem Oberalppass, Sutsilvan in Mittelbünden (Schams, Domleschg, Heinzenberg und Imboden) sowie Surmiran in Oberhalbstein und im Albulatal (Gross 2004: 22–24). Diese Gebiete sind Teile von Romanischbünden, einem für die vorliegende Studie *Spartavias*[3] grundlegenden Begriff. Dieser bezeichnet die Gesamtheit der rätoromanisch geprägten Regionen Graubündens, innerhalb derer jedoch grosse Unterschiede bezüglich der Vitalität der angestammten Sprache bestehen. Das Unterengadin und das Münstertal, die Surselva und einige Gemeinden im Surmeir weisen nach wie vor eine starke Präsenz des Rätoromanischen auf. In anderen Gebieten, wie dem Oberengadin oder dem Domleschg, hat dagegen das Deutsche das Rätoromanische erheblich zurückgedrängt. Die stärker rätoromanisch geprägten Regionen Graubündens sind peripher gelegen, weshalb sich junge Leute häufig mit der besonderen Herausforderung konfrontiert sehen, für eine weiterführende Schule, ein Studium oder eine Lehrstelle in eine anderssprachige Region umzuziehen. Spätestens zu diesem Zeitpunkt, aber meist schon viel früher, kommen sie mit verschiedenen Sprachen in Kontakt. Hier setzt die Untersuchung des Projekts *Spartavias* an und fragt, wie die jungen Erwachsenen ihre (Mehr-)Sprachigkeit[4] erleben und welche Bedeutung sie innerhalb ihres Sprachenrepertoires dem Rätoromanischen zuschreiben. Der Fokus dieses Artikels liegt auf der zweiten Fragestellung, wobei zwei Biografien im Hinblick auf Bedeutungszuschreibungen gegenüber dem Rätoromanischen näher beleuchtet werden. Ziel ist es, zu zeigen, welche Bedeutungszuschreibungen die jungen Erwachsenen in ihren Erzählungen gegenüber dem Rätoromanischen vornehmen und wie unterschiedlich sich diese im Laufe des Lebens entwickelten.

Schriftsprache und eine literarische Tradition. Alle Idiome zusammen bilden die bündnerromanische Sprache. Weiter existieren zahlreiche lokale Mundarten.

3 Der vollständige Titel des vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten und von der Pädagogischen Hochschule Graubünden (PHGR) in Zusammenarbeit mit der Universität Freiburg/Schweiz realisierten Forschungsprojektes lautet «Passaggi linguistici: maiorens al spartavias. Sprachbiografien junger Erwachsener aus Romanisch- und Italienischbünden». Das Projekt gliedert sich in ein Subprojekt zu Romanischbünden, worauf der vorliegende Beitrag Bezug nimmt, und in ein Subprojekt zu Italienischbünden.

4 Der Begriff *Sprachigkeit* wird in Anlehnung an Dorostkar 2014 und Gogolin 2015 verwendet und umfasst sämtliche Aspekte der Sprachverwendung, Sprachbeherrschung und Sprachidentifikation. Dem Begriff liegt ein subjekt- und diskursorientiertes Verständnis von Sprache zugrunde, welches an die alltägliche Konzeption der Begrifflichkeiten sowie an verbreitete Sprachideologien und damit zusammenhängende soziale Zuschreibungen anschliesst.

2. Methodische Überlegungen

Die Hauptfragestellung der Studie *Spartavias* stellt das Erleben der individuellen (Mehr-)Sprachigkeit und die Bedeutung des Rätoromanischen ins Zentrum. Laut Franceschini (2002) eignet sich der sprachbiographische Ansatz[5] und schlussendlich die Sprachbiografie dazu, solche Fragen zu untersuchen (Grünert et al. 2008; Franceschini 2002: 21). Anlehnend an die Erfahrungen verschiedener Forscher*innen[6] aus der Sprachbiografieforschung wurde das narrative Interview nach Schütze als Erhebungsinstrument gewählt. Diese narrative Interviewform hat zum Ziel, die innere Form der Erlebnisaufschichtung hinsichtlich der Ereignisse zu reproduzieren (Schütze 1987: 49 zitiert nach Küsters 2009: 22). Im Rahmen des Projektes *Spartavias* wurden 21 junge Erwachsene aus Romanischbünden – von Mustér im Westen bis nach Müstair im Osten dieser Sprachregion – interviewt. Zum Zeitpunkt des Gespräches waren alle Proband*innen zwischen 19 und 22 Jahre alt und hatten mindestens einen Sprachraumwechsel in ihrem Leben vollzogen. Das heisst, dass sie alle mindestens einmal von einer mehr oder weniger stark rätoromanisch geprägten Region in eine anderssprachige Region der Schweiz umgezogen sind. Nebst diesen Gemeinsamkeiten zeichnet sich das Sample durch eine hohe Varianz aus, da ich ein möglichst reales Bild der Gruppe junger mehrsprachiger Erwachsener aus Romanischbünden abzubilden versuchte. Das Sample umfasst insgesamt 12 Frauen und 9 Männer; 8 Teilnehmende haben eine Berufslehre absolviert, 3 eine Fachmittelschule und 10 haben eine gymnasiale Maturität abgeschlossen. Während einige Proband*innen bereits zuhause zwei oder mehrere Sprachen sprechen, ergeben sich bei anderen aufgrund der Umgebungssprache respektive durch entferntere Verwandte mehrsprachige Erfahrungen.

Thematisch steht das persönliche Erleben von (Mehr-)Sprachigkeit im Zentrum, wobei das Hauptaugenmerk weniger auf den tatsächlich stattgefundenen Ereignissen liegt, als vielmehr auf den individuellen Sinnkonstruktionen, zu welchen solche Momente Anlass geben. In der vorliegenden Untersuchung interessierten mich also die individuellen Bedeutungszuschreibungen gegenüber dem Rätoromanischen und die damit zusammenhängenden Erfahrungen und Erlebnisse.

5 Franceschini definiert den sprachbiographischen Ansatz als spezielle Form eines biographischen Vorgehens, das thematisch das Erleben von Sprachlichem in den Vordergrund stellt (Franceschini 2002: 20).

6 Untersuchungen innerhalb der Sprachbiographieforschung, die mit narrativen Interviewformen arbeiteten: Meng 2001, König 2016, Thoma 2018.

Um eine narrative Autobiografie zu evozieren, wird die befragte Person laut Küsters (2009) durch eine Einstiegsfrage dazu gebracht, ein vergangenes Geschehen wieder zu erleben und ihre Erinnerung an das Erlebte anhand einer Erzählung möglichst zu reproduzieren. Worüber die befragte Person genau spricht, was sie thematisiert und was nicht, bleibt weitgehend ihr selbst überlassen (Küsters 2009: 21). Ein gelungenes narratives Interview stellt für die forschende Person keine leichte Aufgabe dar, insbesondere wenn es sich bei den Gesprächspartner*innen um Jugendliche handelt. Rosenthal et al. (2006) halten dazu fest, dass narrative Interviews mit Jugendlichen besonders schwierig sind, weil junge Menschen dazu neigen würden, knappe Präsentationen einzelner Stationen ihres Lebens anstelle von detailreichen Erzählungen zu geben (Rosenthal et al. 2006: 192). Aufgrund dieser Erfahrungen wurde bei der Erhebung der Daten des Projekts *Spartavias* entschieden, dem eigentlichen Interview – im Sinne einer Animierung und Einstimmung in das Thema Erleben der eigenen (Mehr-)Sprachigkeit – ein Sprachenportrait nach Busch (2018)[7] voranzustellen. Die Aufgabe, das eigene Sprachenportrait zu gestalten, ermöglichte es den Jugendlichen, sich thematisch auf das Gespräch einzustimmen. Es wurde eine Reflexion über das eigene Erleben von Sprache(n) angeregt, so dass sich die jungen Erwachsenen an bestimmte Erlebnisse, Momente oder an Personen, welche sie mit ihrer Sprachigkeit verbinden, erinnerten. Die erzählgenerierende Einstiegsfrage, die nach der Portraitgestaltung gestellt wurde, lautete folgendermassen[8]:

> *Erzähle uns alles – von deiner Kindheit bis heute – was in Zusammenhang mit Sprache für dich eine Bedeutung hat. 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.*

Die so initiierten Erzählungen waren in der Regel sehr detailreich und dauerten zwischen 32 und 87 Minuten.

7 Das Gestalten eines Sprachenportraits sieht Busch als unbewussten Zugang zu sprachlichen Praktiken und Spracheinstellungen, zu Gefühlen und Erfahrungen, die mit der eigenen Sprachlichkeit verbunden werden (Busch 2018: 58).

8 Die Einstiegsfrage wurde in der von den Teilnehmenden gewünschten Interviewsprache gestellt. 3 der 21 Interviews wurden auf Schweizerdeutsch geführt, die anderen 18 im rätoromanischen Idiom der jeweiligen Proband*in.

Analog zur Erhebung ging es auch bei der Auswertung um das Individuelle und Subjektive, weshalb der gesamte Analyseprozess durch ein abduktives Vorgehen[9] bestimmt wurde. In einem ersten Schritt stand der einzelne Fall im Zentrum. Bei der Rekonstruktion der narrativen Identität ging es darum, zu verstehen, wie sich die interviewte Person gegenüber ihrer Sprachigkeit wahrnimmt und wie sie sich im Moment der Befragung mir gegenüber präsentiert. Eingenommene soziale Positionierungen, geäusserte Spracheinstellungen und der dargestellte Sprachgebrauch dienten dazu, hermeneutische Lesarten zu bilden und relevante Erzähllinien zu identifizieren. Für acht ausgewählte Fälle wurde die Fallstruktur im Projekt *Spartavias* im Detail beschrieben. Anschliessend folgten aufgrund salienter thematischer Aspekte innerhalb der einzelnen Fälle kontrastive Vergleiche. Ein solcher Aspekt sind die individuellen Bedeutungszuschreibungen gegenüber dem Rätoromanischen, auf welche ich im folgenden Kapitel eingehen werde. Der folgende Vergleich basiert auf den Detailanalysen der Daten zu zwei Teilnehmenden der Studie, Clau Moser und Simona Caspani[10].

3. Bedeutungszuschreibungen gegenüber dem Rätoromanischen: Clau Moser und Simona Caspani

Anhand von zwei ausgewählten Fällen – jene von Clau Moser und Simona Caspani – möchte ich im Folgenden darlegen, welche individuellen Bedeutungszuschreibungen in den Erzählungen gegenüber dem Rätoromanischen vorgenommen werden und wie sich diese im Laufe des Lebens unterschiedlich entwickeln. In einem ersten Abschnitt werde ich einige Informationen zu den beiden interviewten Personen geben, damit der Vergleich anschliessend nachvollziehbar ist[11]. Aus den von den beiden Proband*innen als relevant dargestellten Lebensphasen geht hervor, wie sich ihre Bedeutungszuschreibungen gegenüber dem Rätoromanischen sowie ihre damit zusammenhängenden Spracheinstellungen und ihr Sprachgebrauch entwickelt haben. In einem letzten Abschnitt präsentiere ich einige Schlussfolgerungen aus dem Vergleich der beiden Fälle und verweise auf weitere im Sample gefundene Verlaufsmuster.

9 Während bei der Deduktion von einer Theorie ausgegangen wird und bei der Induktion eine Hypothese die Analyse leitet, beginnt die Abduktion überhaupt erst bei der Betrachtung eines Phänomens (Rosenthal 2015: 62). Mehr zum abduktiven Analysevorgehen bei Rosenthal 2015: 61–65 oder bei Schwendowius 2015: 119–120.

10 Die hier verwendeten Vor- und Nachnamen sind Pseudonyme.

11 Ausführliche Informationen zu den Personen sowie die beiden kompletten Fallrekonstruktionen finden sich in der Studie *Spartavias*.

3.1 Informationen zu Clau Moser und Simona Caspani

Clau Moser ist im bereits stark germanisierten Schams aufgewachsen. Der Kindergarten und die Primarschule der Gemeinde AR wurden damals deutschsprachig geführt. Zuhause sprach Clau sowohl mit seiner Mutter als auch mit seinen beiden Schwestern vorwiegend den schweizerdeutschen Dialekt aus dem Kanton Bern. Sein Vater, der selbst bereits im Dorf AR aufgewachsen war, spricht mit Clau seit dessen Geburt das rätoromanische Idiom Sutsilvan und auch sein Grossvater väterlicherseits spricht mit ihm Rätoromanisch.

Simona ist, ähnlich wie Clau, in einer Region aufgewachsen, in welcher das Deutsche sehr präsent ist: im Oberengadin. Das Dorf SN, in welchem Simona seit Geburt lebt, ist per Gemeindeverfassung zweisprachig rätoromanisch-deutsch und auch die Volksschule wird zweisprachig geführt, wobei in den ersten Klassen vorwiegend auf Rätoromanisch unterrichtet wird. Simonas Eltern stammen beide aus dem südlich des Berninapasses gelegenen italienischsprachigen Puschlav, weshalb der italienische Dialekt *Pus'ciavin* die Familiensprache ist.

3.2 Phase 1: Vor dem Kindergarten

Sowohl Clau als auch Simona stellen die Zeit vor dem Kindergarteneintritt in Bezug auf ihr Spracherleben als eine erste bedeutsame Etappe in ihrem Leben dar. Clau erzählt über diese Zeit, wie er mit der Mutter Berndeutsch gesprochen habe und wie sein Vater sich darum bemühte, mit ihm Rätoromanisch zu sprechen, er aber nicht wusste, weshalb er sich mit ihm in dieser Sprache unterhalten solle und daher auch mit ihm Schweizerdeutsch gesprochen habe:

> igl bab â bagliafo rumàntsch cun me a jou ve alura do resposta par tudestg, sco pintg. [...], schon capieu rumàntsch tiptop, aber (1) betg savieu partge che duess ussa antschever a duvrar quegl (Z. 5–8).[12]

Einzig mit seinem Grossvater väterlicherseits, der auf einem Bauernhof im Dorf lebt, habe er ab und zu Rätoromanisch gesprochen. Insgesamt scheint das Rätoromanische vor dem Kindergarten also kaum eine Bedeu-

12 *«Vater hat mit mir Romanisch gesprochen und ich habe ihm dann auf Deutsch geantwortet, als Kleiner. [...], schon Romanisch tipptopp verstanden, aber (1) nicht gewusst, warum ich jetzt anfangen sollte, dieses zu brauchen» (Z. 5–8).* «Z.» steht für «Zeile» im Interviewtranskript. Ziffern in Klammern innerhalb transkribierter Passagen bezeichnen die Dauer von Pausen in Sekunden. Die verwendete Transkriptionsnotation orientiert sich an Penya 2017: 85, 497 und Thoma 2018: 399–400.

tung für Clau gehabt zu haben, was durch die eher abschätzige Verwendung des Pronomens *quegl* 'dieses' zum Ausdruck kommt.

Ähnlich sah es im Kleinkindalter bei Simona aus. Auch sie sprach damals zuhause kein Rätoromanisch, sondern ausschliesslich den italienischen Dialekt Pus'ciavin. Ausserhalb der Familie pflegte sie Kontakte zu ihren italienischsprachigen Cousinen, über rätoromanischsprachige Kontakte erzählt sie nicht. Generell kommt Simona in ihrer Erzählung schnell zur nächsten Phase – dem Kindergarteneintritt.

3.3 Phase 2: Der Kindergarten- und Schuleintritt

Gleich nach dem Eintritt in den Kindergarten habe sie, so Simona, «sainza penser» («ohne zu denken», Z. 11) Rätoromanisch gelernt. Ihr Sprachgebrauch scheint sich durch die neuen sozialen Kontakte zu rätoromanischsprachigen Kindern aus dem Dorf sowie durch den vorwiegend rätoromanischsprachigen Unterricht ausserhalb der Familie massgeblich verändert zu haben:

> In in[13] scoulina (2) d'eira que hai rumauntsch, discurrivans rumauntsch. Cun ün pêr singuls forsa tudas-ch, ma uschigliö d'eira que propi be rumauntsch e lo d'heja insè eir imprais rumauntsch sainza penser uschè dit. E que es insè eir ieu bain (Z. 9–12).[14]

Der abrupte Sprachwechsel von Pus'ciavin auf Rätoromanisch mit dem Eintritt in den Kindergarten scheint Simona kaum Mühe bereitet zu haben, im Gegenteil, das Erlernen des Rätoromanischen sei eigentlich «gut gegangen». In dieser Zeit kann also bei Simona eine deutliche Zunahme der Bedeutung des Rätoromanischen festgestellt werden.

Als weniger bedeutend in Bezug auf das Rätoromanische hat Clau den Eintritt in den Kindergarten, der ja deutschsprachig geführt war, wahrgenommen: «Par igl rumàntsch â quegl [antscheata da scoleta/scola] ansasez mido NUT[15]» (Z. 12).[16] Das Rätoromanische sei ihm damals «betg propi impurtànt» («nicht wirklich wichtig») gewesen (Z. 16). Im Vergleich zum Vorkindergartenalter hatte sich Claus Sprachgebrauch also mit dem Eintritt in den Kindergarten sowie in die Primarschule kaum verändert. Deutsch war die vorherrschende Sprache, Rätoromanisch bei der Einschulung relativ unbedeutend.

13 Das erste Wort dieses Zitates, *in*, wird von der Sprecherin wiederholt.

14 *«Im im Kindergarten (2) war es ja Romanisch. Sprachen wir Romanisch. Mit ein paar einzelnen vielleicht Deutsch, aber sonst war es wirklich nur Romanisch und dort habe ich eigentlich auch Romanisch gelernt, ohne zu denken, so zu sagen. Und das ist eigentlich auch gut gegangen» (Z. 9–12).*

15 In Zitaten aus den Interviews markiert Grossschrift emphatisch gesprochene Silben.

16 *«Für das Romanische hat das [Einschulung] eigentlich NICHTS verändert» (Z. 12).*

3.4 Phase 3: Die Primarschulzeit

Ein neu eingeführtes Wahlangebot von Schulmodellen in der Region Schams führte dann allerdings dazu, dass Clau in der vierten Primarschulklasse in eine rätoromanischsprachig geführte Schule wechselte. Über diesen Moment erzählt er, wie er plötzlich «von einem auf den anderen Tag» (Z. 21) Rätoromanisch gesprochen habe:

> e suainter egn peer eandas antschiet a bagliafar rumàntsch, ear cun igl bab. Aschia sco (1) dad egn gi sen l'oter ansasez. Betg vagieu gànd d'amprender, igl e aifach vagnieu (Z. 19–21).[17]

Der Sprachwechsel sei problemlos erfolgt, es sei «einfach gekommen». Clau scheint denn auch den Übergang von der deutsch- an die rätoromanischsprachig geführte Primarschule als zentral für sein Spracherleben zu erachten, weshalb er wohl auch im Nachfrageteil des Interviews immer wieder Bezug auf diesen Wechsel nimmt. Die Umgebungssprache sei nun vermehrt Rätoromanisch gewesen und auch mit dem Vater habe er öfter Rätoromanisch gesprochen. Die Bedeutung, welche Clau dem Rätoromanischen zuschreibt, scheint zu dieser Zeit schnell zugenommen zu haben.

Simona erzählt ebenfalls von einem bedeutenden Erlebnis aus der Zeit in der dritten und vierten Primarschulklasse. Damals sprach sie bereits sehr gut Rätoromanisch und verwendete diese Sprache fast ausschliesslich mit den Lehrpersonen und mit ihren Freundinnen. Dann musste sie jedoch erleben, wie ihre Klassenlehrperson sie aufgrund ihrer Familiensprache Pus'ciavin nicht als Rätoromanischsprachige wahrnahm und sie mehrfach diskriminierte. Auf emotionale Weise erzählt Simona, wie sie spürte, dass die Lehrperson Kinder aus rätoromanischsprachigen Familien bevorzugte:

> ma uschè in terza e quarta classa vaivi üna magistra chi_ hai ella nu d'eira propi la pü flotta. E hai lo d'heja clappo temma. Eau nu se, eau vaiva eir il sentimaint ch'ella vaiva pü gugent ils scolars chi discuorran rumauntsch a chesa. E hai que que[18] nu d'eira bel scu sentimaint (Z. 15–18).[19]

17 *«und nach ein paar Wochen angefangen Romanisch zu sprechen, auch mit dem Vater. So wie (1) von einem auf den anderen Tag eigentlich. Hatte nicht gross zu lernen, es ist einfach gekommen» (Z. 19–21).*

18 Das Wort *que* wird von der Sprecherin wiederholt.

19 *«aber so in der dritten und vierten Klasse hatte ich eine Lehrerin, die_ja sie war nicht gerade die netteste. Und ja da habe ich Angst bekommen. Ich weiss nicht, ich hatte auch das Gefühl, dass sie diejenigen Schüler, die zuhause Romanisch sprachen, lieber mochte. Und ja das das war nicht so schön als Gefühl» (Z. 15–18).*

Das diskriminierende Verhalten der Lehrerin löste in Simona eine gewisse Unsicherheit und *temma* 'Angst' aus. Diese neue affektiv geprägte Einstellung gegenüber dem Rätoromanischen sowie das Gefühl ihrer Nicht-Zugehörigkeit zur rätoromanischen Sprachgruppe führten wohl dazu, dass sie dieser Sprache kurzzeitig etwas skeptischer gegenüberstand. Weil aber die Bildungssprache und auch die Kommunikationssprache zwischen ihr und ihren Freundinnen nach wie vor hauptsächlich Rätoromanisch war, veränderte sich die Bedeutung, die sie der rätoromanischen Sprache zuschrieb, nicht nachhaltig. Ausserdem spürte Simona bereits damals, dass sie ausser dem Rätoromanischen über keine valable Alternative verfügte. So sagt sie, dass sie diese Sprache nebst ihrem muttersprachlichen Dialekt am besten beherrschte (cf. Z. 154). Deutsch konnte sie damals nämlich noch kaum.

3.5 Phase 4: Transitionsphase an die Oberstufe respektive ans Gymnasium

Während die schwierigen Erlebnisse während der Primarschulzeit Simonas Bedeutungszuschreibungen gegenüber der rätoromanischen Sprache nur kurzzeitig beeinträchtigt haben, scheint die Bedeutung mit dem Übertritt auf die Oberstufe nachhaltiger abgenommen zu haben. Dem zweisprachigen Schulmodell in der Gemeinde SN zufolge wechselt die Unterrichtssprache auf der Oberstufe von vorwiegend Rätoromanisch zu vorwiegend Deutsch (Urech 2010). Dieser Sprachwechsel bereitet vielen Jugendlichen erhebliche Mühen[20], weshalb es nicht erstaunt, dass auch Simona über diese Transitionsphase ausführlich berichtet. Sie erzählt, wie sie sich gegen Ende der Primarschule im Unterricht ohne Schwierigkeiten auf Rätoromanisch ausdrücken konnte und wie sie auch ihre Gefühle in dieser Sprache gut in Worte fassen konnte. Plötzlich musste sie sich einer anderen Sprache bedienen, zumal nicht nur die Unterrichtssprache auf Deutsch wechselte, sondern auch unter den Jugendlichen selbst zunehmend mehrheitlich Schweizerdeutsch gesprochen wurde. Diese bildungsinstitutionell hervorgerufene sprachliche Umstellung sei ihr schwergefallen (cf. Z. 27–34), was wohl auch dazu geführt hat, dass sich Simonas Einstellung gegenüber dem Rätoromanischen in dieser Lebensphase gewandelt hat und die Bedeutung, die sie dem Rätoromanischen zugeschrieben hatte, mit diesem Übergang stark abnahm: «Alura

20 Inwiefern die jungen Erwachsenen von Mühen in Zusammenhang mit dem Übergang von der rätoromanischsprachigen Primarschulstufe auf die deutschsprachige Oberstufe erzählen, thematisiere ich im Artikel S*prachbiografien aus Romanischbünden. Wie schulische Übergänge in Bezug auf das Spracherleben wahrgenommen und beschrieben werden* (Kaufmann-Henkel 2022).

d'eira il rumauntsch scu pü uschè cool, eau nu se» (Z. 169).[21] Clau Moser erzählt kaum über die Zeit an der Sekundarschule, hingegen stellt er den Übergang ans Gymnasium in Chur (*LA* 'DORT', Z. 31) als relevante Phase in seinem Spracherleben dar:

> Alura sund ieu al gimnasi qua a Cuira a la a la[22] classa bilingua. Ad LA ve jou puspe antschiet a duvrar daple igl rumàntsch. Tocen da quel tains vagn gieu da far NUT cun oters idioms, scha vagns udieu anzatgi al radio, creg x egn vallader ne tge se jou, vai capiu NUT. Propi nut. Alura qua a la scola, las ampremas duas eandas ear capieu nut da quels oters. Alura suainter e igl vagnieu tiptop (Z. 31–35).[23]

Die Bedeutung, die Clau dem Rätoromanischen zuschreibt, hat mit dem Übertritt an die Kantonsschule in Chur deutlich zugenommen. Die Kontakte zu seinen Kommiliton*innen waren jetzt hauptsächlich rätoromanischsprachig. Nach einer ersten kurzen Phase, während der er die anderen rätoromanischen Idiome gar nicht verstand, machte er sich mit diesen rasch vertraut. Auch seine Einstellungen gegenüber dem Rätoromanischen scheinen sich zu dieser Zeit stark verändert zu haben. So entwickelte Clau, nebst seinen bisherigen eher kognitiven Einstellungen, neu auch ein affektiv geprägtes Verhältnis zu dieser Sprache. So gilt das Rätoromanische unter anderem als «igl lungatg ca tgat ple bi e ear ple interessànt» («die Sprache, die ich am schönsten und auch am interessantesten finde», Z. 65–67), weshalb er diese Sprache heute sogar als seine Herzsprache bezeichnet.

3.6 Phase 5: Zeitpunkt der Interviews

Wie oben beschrieben, wurde das Rätoromanische im Verlauf der Gymnasialausbildung insbesondere auf emotionaler Ebene je länger desto bedeutsamer für Clau, so dass er dieser Sprache zum Zeitpunkt des Interviews eine hohe Bedeutung zuschreibt. In seiner Erzählung äussert er nebst den affektiven und kognitiven auch konative Einstellungen dazu, inwiefern er die rätoromanische Sprache in Zukunft in seinen Alltag integrieren kann. Dabei denkt er insbesondere an die rätoromanischen Medien, die er täglich zu nutzen gedenkt (cf. Z. 375–383). Doch trotz den

21 *«Dann war Romanisch wie nicht mehr so cool, ich weiss nicht» (Z. 169).*

22 Die beiden Wörter *a la* werden vom Sprecher wiederholt.

23 *«Dann ging ich ans Gymnasium hier in Chur in die in die zweisprachige Klasse. Und DORT habe ich wieder begonnen, das Romanische mehr zu brauchen. Bis zu dieser Zeit hatte ich NICHTS mit anderen Idiomen zu tun gehabt, wenn wir irgendjemanden am Radio hörten, glaube ich x einen Vallader-Sprechenden oder was weiss ich, verstand ich NICHTS. Wirklich nichts. Dann hier an der Schule, die ersten zwei Wochen, auch nichts von diesen anderen verstanden. Danach ist es dann tipptopp gekommen» (Z. 31–35).*

guten Vorsätzen deutet er an, dass die Bedeutung des Rätoromanischen sich in Zukunft wohl eher wieder vermindern werde und vor allem das Deutsche und eventuell auch das Englische wichtig für ihn sein werden (cf. Z. 311–317).

Ganz anders präsentiert sich zum Zeitpunkt des Interviews die Sprachsituation von Simona. Aus ihrer Erzählung wird deutlich, dass die Bedeutung des Rätoromanischen für sie nach der Sekundarschulzeit an der Fachmittelschule weiterhin abnahm. Dazu beigetragen hat unter anderem wohl der mehrheitlich deutschsprachige Unterricht, denn Simona besuchte nur noch einzelne Rätoromanischlektionen und auch mit ihren Kommiliton*innen sprach sie weiterhin vorwiegend Schweizerdeutsch, woraus sie einen deutlichen Rückgang ihrer Rätoromanischkompetenz herleitet:

> Also vaiv_ hai suni ida in lecziuns da rumauntsch. [mhm] Ma lo [Fachmittelschule] d'heja pers fich bger. Ahm jo perche, hai eau nu d'he neir pü druvo propi la lingua. Hai sch'eau vzaiva singuls scu Veronica u Andrina, alura discurrivi rumauntsch, ma uschigliö hai nus vaivans eir pütöst ahm ün_ also quels da vschinauncha SZ ed uschè e quels nu savaivan jo rumauntsch. E zieva nu vulessast discuorrer rumauntsch ed els nun inclegian, que es ün pô. Hai [mhm] hai e lo d'heja_ also eau chat lo d'heja pers fich bger (Z. 189–195).[24]

Der Verlust, den Simona mit «lo d'heja pers fich bger» («da habe ich sehr viel verloren») beklagt, bezieht sich wohl in erster Linie auf ihre Rätoromanischkompetenz. Beachtet man ihre im Interview häufig geäusserte Einstellung, dass Sprache Kultur sei, so könnte man daraus allerdings schliessen, dass sie damit auch den Verlust an kultureller Identität meint. Beibehalten hat Simona das Rätoromanische nur noch im Kontakt mit ihren besten Freundinnen. Die starke Veränderung des Sprachgebrauchs hat sich teilweise auch zuhause niedergeschlagen, wo sie im Gespräch mit ihren Geschwistern immer wieder schweizerdeutsche Wörter benutzt (cf. Z. 135–138).

Zum Zeitpunkt des Interviews scheint Simona dem Rätoromanischen also keine grosse Bedeutung mehr zuzuschreiben. So erstaunt es nicht, dass sie, wohl aus dem Gefühl, im Fach Rätoromanisch nicht zu genügen, sich nach längerem Überlegen entschieden hat, ihr Studium an der Päda-

24 *«Also ich hatte_ ja ging in die Romanischlektionen [mhm]. Aber dort [Fachmittelschule] habe ich sehr viel verloren. Ahm ja weil, ja ich brauchte die Sprache auch nicht mehr wirklich. Ja wenn ich Veronica oder Andrina sah, dann sprach ich Romanisch, aber sonst ja wir hatten auch eher ahm ein_ also jene aus Dorf SZ und so und die konnten ja kein Romanisch. Und dann möchtest du nicht Romanisch sprechen und sie verstehen es nicht, das ist ein wenig. Ja [mhm]. Ja und dort habe ich – also ich finde, dass ich dort sehr viel verloren habe» (Z. 189–195).*

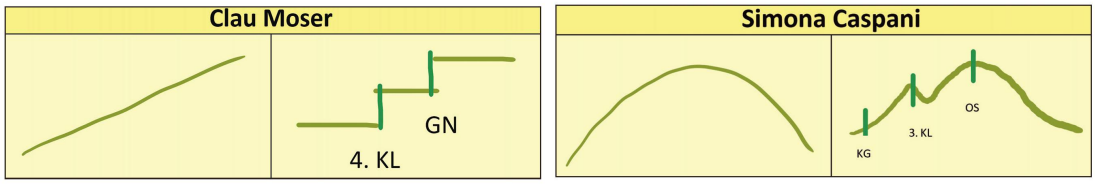
gogischen Hochschule Graubünden nicht zwei-, sondern einsprachig auf Deutsch zu absolvieren.

> D'heja penso fich lönch landervi, ma zieva d'heja penso (1) cha sch'eau fess uossa in rumauntsch, pensi cha que füss_ cha gess a perder scu auncha a perder dapü cul rumantsch grischun e hai zieva d'heja penso: «Na, uossa am concentreschi sül tudas-ch. E lura possi almain quelo hai scu amegldrer» (Z. 287–291).[25]

Dass ihr diese Entscheidung offenbar schwergefallen ist, lässt darauf schliessen, dass ihr das Rätoromanische einmal viel bedeutet hat. Ihre Bedenken, durch den partiellen Unterricht in der Schriftsprache Rumantsch Grischun ihr ohnehin schon geschwächtes Puter weiter zu verlieren, sowie ihre Intention, nun besser Deutsch lernen zu können, gewichtete sie als rationale Argumente für ihre Entscheidung stärker als die affektiven Einstellungen gegenüber der Sprache. Emotional scheint sie sich hingegen weder mit dem Rätoromanischen noch mit dem Deutschen zu identifizieren, denn sie positioniert sich in ihrer Erzählung mehrfach als Person, die sich – wenn sie danach gefragt wird – keiner Sprache zuordnen kann, weder dem Pus'ciavin, noch dem Rätoromanischen oder dem Deutschen (cf. z. B. Z. 80–84), und das sei «üna sensaziun tucta» («ein blödes Gefühl», Z. 82).

3.7 Unterschiedliche Entwicklungen

Insgesamt kann bei Clau Moser und Simona Caspani ein recht deutlicher Unterschied zwischen den Entwicklungen der Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf das Rätoromanische ausgemacht werden. Würde man die beiden Verläufe mit einer Linie darstellen, so ergäben sich zwei unterschiedliche Muster:



Die Linie von Clau verläuft ziemlich stetig von einer eher geringen Bedeutungszuschreibung am Anfang seines Lebens hin zu einer relativ hohen Bedeutungszuschreibung zum Zeitpunkt des Interviews. Als für diese

25 *«Habe ich sehr lange darüber nachgedacht, aber dann habe ich gedacht (1), dass wenn ich das jetzt auf Romanisch machen würde, glaube ich, dass das_ dass es noch mehr verloren gehen würde mit dem Rumantsch Grischun und ja dann habe ich gedacht: ‹Nein, jetzt konzentriere ich mich auf das Deutsche. Und dann kann ich wenigstens das ja wie verbessern›» (Z. 287–291).*

Entwicklung besonders relevante Etappen stellt er in seiner Erzählung den Übergang in die 4. Klasse sowie ins zweisprachige Gymnasium dar. Simona startet ähnlich wie Clau mit einer geringen Bedeutungszuschreibung vor dem Kindergarteneintritt. Ihre Linie steigt in den ersten Jahren nach der Einschulung schnell an. In der dritten oder vierten Klasse ist eine Delle zu erkennen, welche Simonas Unsicherheit in Bezug auf die Zugehörigkeit zur rätoromanischen Sprachgemeinschaft darstellt. Nach der Primarschule, mit dem Übertritt auf die Oberstufe, nimmt die Bedeutung, die Simona dem Rätoromanischen zuschreibt, bis zum Zeitpunkt des Interviews stetig ab.

4. Fazit

Die beiden interviewten Jugendlichen nehmen die Bedeutung des Rätoromanischen im Laufe ihres Lebens unterschiedlich wahr. Dabei können sich sowohl Sprachgebrauch als auch Spracheinstellungen gegenüber dieser Sprache verändern. Institutionell bedingte Übergänge sowie Erlebnisse während der Schulzeit scheinen besonders neuralgische Momente im Spracherleben der jungen Erwachsenen zu sein (cf. dazu Kaufmann-Henkel 2022). Nebst den beiden unterschiedlichen Verlaufsmustern der Bedeutungszuschreibungen bei Clau und Simona konnte ich in meinem Sample weitere Verlaufsmuster identifizieren. Zum einen zeigte sich ein Verlaufsmuster, bei welchem die Bedeutung des Rätoromanischen bereits früh im Leben sehr hoch ist und dies bis zum Zeitpunkt des Interviews bleibt. Die Bedeutung des Rätoromanischen scheint in diesen Fällen wenige Schwankungen zu erfahren. Zwar erzählen Jugendliche, auf welche dieses Muster zutrifft, auch über institutionelle Übergänge, während denen sie teilweise stark in ihrem Spracherleben geprägt wurden, auf die Bedeutungszuschreibungen gegenüber dem Rätoromanischen scheinen diese jedoch kaum Einfluss gehabt zu haben. Zum anderen zeigte sich ein ähnliches Muster wie bei Simona, bei welchem die Bedeutung des Rätoromanischen zuerst stark zunimmt, bevor es nach dem Übertritt auf die Oberstufe kontinuierlich abnimmt. Anders als bei Simona, die dem Rätoromanischen noch zum Zeitpunkt des Interviews eine geringe Bedeutung zuschreibt, entwickelt sich die Linie in diesem vierten Muster wieder in die entgegengesetzte Richtung, da insbesondere die emotionale Bindung zur Sprache – meist nach dem Verlassen des rätoromanischen Sprachgebiets – erstarkt und die Identifikation mit dieser Sprache, trotz einer eventuell verminderten Sprachkompetenz oder selteneren Anwendung, hoch ist.

Bibliografie

Busch, Brigitta (2018), *Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung*, in: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 93, 53–70.

Dorostkar, Niku (2014), *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs,* Kommunikation im Fokus – Arbeiten zur Angewandten Linguistik 3, V&R unipress.

Franceschini, Rita (2002), *Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit*, in: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76, 19–33.

Gogolin, Ingrid (2015), *Die Karriere einer Kontur – Sprachenportraits*, in: Dirim, Inci / Gogolin, Ingrid / Knorr, Dagmar / Krüger-Potratz, Marianne / Lengyel, Drorit / Reich, Hans H. / Weisse, Wolfram (ed.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion,* Münster, Waxmann, 294–304.

Gross, Manfred (2004), *Rätoromanisch: Facts & Figures*, Cuira, Lia Rumantscha.

Grünert, Matthias / Picenoni, Mathias / Cathomas, Regula / Gadmer Thomas (2008), *Das Funktionieren der Dreisprachigkeit im Kanton Graubünden*, Romanica Helvetica 127, Tübingen/Basel, Francke.

Kaufmann-Henkel, Flurina (2022), *Sprachbiografien aus Romanischbünden: Wie schulische Übergänge in Bezug auf das Spracherleben wahrgenommen und beschrieben werden,* in: Krompák, Edina / Todisco, Vincenzo (ed.), *Sprache und Raum: Mehrsprachigkeit in der Bildungsforschung und in der Schule*, Bern, hep, 141–172.

König, Katharina (2016), *Erstsprache – Herkunftssprache – Muttersprache: Sprachbiographische Zugriffe von Deutsch-TürkInnen auf den Ausdruck Muttersprache*, in: Raml, Monika (ed.), *Wanderer zwischen den Welten: Deutsch-türkische Sprach-Biographien*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 269–294.

Küsters, Ivonne (2009), *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen* (2. Aufl.), Hagener Studientexte zur Soziologie, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften ([1]2006).

Meng, Katharina (2001), *Russlanddeutsche Sprachbiographien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien,* Tübingen, Narr.

Penya, Thomas (2017), *Sprachbiografien und sprachliche Identität in erfolgreich migrierten Familien: Vier Familienportraits,* Göttingen, Verlag für Gesprächsforschung.

Rosenthal, Gabriele (2015), *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung* (5. Aufl.), Grundlagentexte Soziologie, Weinheim/Basel, Beltz Juventa ([1]2005).

Rosenthal, Gabriele / Köttig, Michaela / Witte, Nicole / Blezinger, Anne (2006), *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen: Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*, Opladen, Barbara Budrich.

Roth, Maik, (2019), *Die rätoromanische Sprachminderheit in der Schweiz*, in: *Demos 2/2019 (BFS aktuell)*, 6–11, URL: https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home.assetdetail.9586524.html [06-09-2022].

Schütze, Fritz (1983), *Biographieforschung und narratives Interview*, in: *Neue Praxis* 13/3, 283–293.

Schütze, Fritz (1987), *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen*, in: *Studienbrief der Fernuniversität Hagen 3757.*

Schwendowius, Dorothee (2015), *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft: Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik,* Bielefeld, transcript Verlag.

Thoma, Nadia (2018), *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft: Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*, Bielefeld, transcript Verlag, URL: https://books.google.ch/books?id=C_lmDwAAQBAJ [06-09-2022].

Urech, Andrea (2010), *Konzept zur Förderung der romanisch-deutschen Zweisprachigkeit im Kindergarten und in der Volksschule von Samedan*, Samedan.

MA Flurina Kaufmann-Henkel, Pädagogische Hochschule Graubünden, Chur, Flurina.Kaufmann@phgr.ch, ORCID 0009-0004-7793-2743