Zeitschrift: Bündner Monatsblatt : Zeitschrift für Bündner Geschichte, Landeskunde und Baukultur

Herausgeber: Verein für Bündner Kulturforschung

Band: - (2013)

Heft: 3

Artikel: Welche Schwerpunkte sollen im Romanisch- und Deutschunterricht der romanischen Schule gesetzt werden?

Autor: Peyer, Elisabeth

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-513586

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: 11.01.2026

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

Welche Schwerpunkte sollen im Romanisch- und Deutschunterricht der romanischen Schule gesetzt werden?

Elisabeth Peyer

Ansichten von Akteuren des bündnerromanischen Schulsystems

Einleitung

Das schweizerische Schulsystem ist seit einigen Jahren im Umbruch. Im Zuge der Harmonisierung der obligatorischen Schule wurde beschlossen, schon auf der Primarschulstufe zwei Fremdsprachen zu unterrichten. Auch im Kanton Graubünden lernen Primarschülerinnen und -schüler seit dem Schuljahr 2012/13 eine zweite Fremdsprache (Englisch) bereits ab der 5. Klasse. Seit 2010/11 wird zudem in der romanischen Schule[1] Deutsch nicht mehr ab der 4., sondern ab der 3. Klasse gelehrt. In naher Zukunft wird ferner auch an den romanischen Schulen auf der Basis eines neuen Lehrplans unterrichtet. So wurden im Rahmen des Projekts Lehrplan 21 auch Lernziele für die Fächer «Schulsprache Romanisch» und «Deutsch an romanischsprachigen Schulen» erarbeitet. Sollte zudem das von der Lia Rumantscha und einer Expertengruppe erarbeitete Koexistenzmodell umgesetzt werden, so werden zukünftig in allen romanischen Schulen, die als erste Schulsprache ein romanisches Idiom haben, auch rezeptive Kompetenzen in der Standardsprache Rumantsch Grischun erworben. Gleichzeitig soll aber auch in allen romanischen Schulen (inklusive denjenigen mit Rumantsch Grischun als Schulsprache) das Verständnis des eigenen Idioms sowie der anderen bündnerromanischen Idiome gefördert werden. Es ist folglich möglich, dass die Schülerinnen und Schüler der romanischen Schule in Zukunft vermehrt mit unterschiedlichen Varietäten und damit auch unterschiedlichen Graphien des Romanischen in Kontakt kommen (vgl. das Koexistenzmodell der Lia Rumantscha, Medienmitteilung 28.6.2012).

Die romanische Schule ist also alleine schon was den Sprachunterricht betrifft in nächster Zeit mit verschiedenen Neuerungen konfrontiert. Daneben stellt auch die Zuwanderung von nicht romanischsprechenden Familien in das traditionelle rätoromanische Sprachgebiet eine weitere Herausforderung für die romanische Schule dar, hat die Schule doch die Funktion, durch die Integrati-

on von nicht romanischsprachigen Kindern zum Spracherhalt des Romanischen beizutragen. Ob die romanische Schule auch unter den veränderten Bedingungen ihre oft hervorgehobene Sprachschutzfunktion (vgl. z.B. Gross/Lia Rumantscha 2004) in gleichem Masse wahrnehmen kann, wird sich zeigen.
Wie kann die romanische Schule all diesen Herausforderungen und Ansprüchen in Bezug auf den Sprachunterricht gerecht werden? Beziehungsweise wie gut können die Schulsprachen der Bündnerromanen in der obligatorischen Schule gelernt werden? Diese Fragen stellt sich zurzeit ein Projekt des Schweizerischen Nationalfonds, das zum Ziel hat, auf empirischer Grundlage Empfehlungen für Grundkompetenzen (Basisstandards) für die Schulsprachen der Rätoromanen (Romanisch und Deutsch) zu erarbeiten.[2] In diesem Beitrag soll über eine Interviewstudie berichtet werden, die das Ziel hatte, Konzeptionen von Mehrsprachigkeitskompetenz von Akteurinnen und Akteuren des bündnerromanischen Schulsystems zu erfassen.

Die romanische Schule und ihre Schulsprachen

Im Jahr 2003 führten 78 Gemeinden eine «romanische Schule» (Gross/Lia Rumantscha 2004), die – um mit Cathomas (2005, 251) zu sprechen – einem «dual-reziproken Schulmodell» entspricht und somit sowohl die Entwicklung der Romanisch- als auch der Deutschkompetenz ermöglicht. Nachfolgende Tabelle bietet einen Überblick über die in der romanischen Schule unterrichteten Sprachen:

Überblick über die Sprachen an der «romanischen Schule» (US: Unterrichtssprache; UF: Unterrichtsfach mit Anzahl Lektionen).[4]

	Kindergarten	Primarschule					Oberstufe		
	1./2 J.	1./2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.
Romanisch	US	US	US	US	US	US	US +UF: 3	US +UF: 3	US +UF: 4
Deutsch			UF: 2	UF: 4	UF: 5	UF: 4	US +UF: 4	US +UF: 5	US +UF: 4
Englisch					2	2	4	3	3
Französisch/ Italienisch (Wahlfach)[3]							3	3	3–5

Während der Unterricht auf der Primarstufe ausschliesslich auf Romanisch erfolgt, findet er auf der Oberstufe mehrheitlich auf Deutsch statt. Auf Romanisch sollen auf der Oberstufe rund ein Drittel der Themen aus den Bereichen «Mensch und Umwelt» und «Musische Fächer» (EKUD 2012) unterrichtet werden. Nach Cathomas ist der Wechsel der Unterrichtssprache zu Beginn der Oberstufe das Hauptkennzeichen des romanischen Schulmodells (2005, 161). Dieser Wechsel der Schulsprache spiegelt sich ebenso in den zurzeit noch gültigen Lehrplänen wider. So gibt es für die Primarschule den Lehrplan «Tudestg: Deutsch als erste Fremdsprache an romanischsprachigen Schulen» (EKUD 2010a), der als Lernziele für die 6. Klasse ein Kompetenzniveau gemäss Gemeinsamem Europäischem Referenzrahmen (Europarat 2001) von B 2.1 für die rezeptiven Fertigkeiten Hör- und Leseverstehen und B 1.2 für die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben vorsieht. Auf der Oberstufe hingegen gibt es zurzeit keinen Lehrplan für Deutsch, der spezifisch auf die Situation der romanischen Schule zugeschnitten wäre. Im Deutsch-Lehrplan für die Oberstufe findet sich lediglich der Vermerk: «Der vorliegende Deutsch-Lehrplan gilt auch für romanische Real- und Sekundarschulen. Da an romanischen Real- und Sekundarschulen Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet wird, müssen Ziele und Aufbau des Unterrichts dieser Situation angepasst werden (EKUD 1999).»

Ein weiteres Kennzeichen der romanischen Schule ist die relativ grosse sprachliche Heterogenität der Schülerschaft. Wie Kristol bereits 1989 feststellte, kann deshalb seit einiger Zeit nebst dem zeitlich aufeinanderfolgenden Erwerb des Ortsdialekts, der romanischen Regionalschriftsprache, dem Standarddeutschen und dem Schweizerdeutschen auch in den ursprünglichen romanischen Kerngebieten ein grundsätzlich anderes Modell des Spracherwerbs beobachtet werden: «Die Erlernung des Schweizerdeutschen neben dem Brm. erfolgt zunehmend bereits im Vorschulalter. Die zugewanderten Deutschschweizer und die elektronischen Medien (Radio, Fernsehen) vermitteln den Kindern schon in der Vorschulzeit schweizer- und schriftdeutsche Spracherfahrungen (Kristol 1989, 819).»

Auch Collenberg weist auf die grosse sprachliche und kulturelle Heterogenität der Schülerinnen und Schüler an der romanischen Schule und die damit verbundene Herausforderung für die Lehrpersonen hin (2011, 206). Die Heterogenität der romanischen Schule wurde auch in einer kürzlich in 5. Klassen

durchgeführten Schreibstudie der PH Graubünden ersichtlich. Eine Auswertung von erzählenden Texten zeigte eine relativ grosse Bandbreite innerhalb der romanischen Schule insbesondere bei grammatikalischen und lexikalischen Kriterien auf (Gross/Flepp 2012).

Wie gut ist denn die romanische Schule in der Lage, sowohl die romanische als auch die deutsche Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln? Cathomas (2005) konnte mit einer grossangelegten Vergleichsstudie zeigen, dass die romanische Schule die Schülerinnen und Schüler erfolgreich zu einer mehr oder weniger ausgeglichenen Kompetenz in Romanisch und Deutsch führt. So fand Cathomas heraus, dass die Deutschkompetenz der SchulabgängerInnen dieses bilingualen Schultyps sich nicht signifikant von derjenigen der SchulabgängerInnen der monolingualen deutschsprachigen Schule unterscheidet (2005, 230). Im Weiteren zeigte ein Vergleich mit SchulabgängerInnen von Schulen, wo Romanisch lediglich Unterrichtsfach ist, dass die Romanischkompetenz der SchulabgängerInnen der romanischen Schule deutlich höher ist (2005, 220).

Ferner konnte Cathomas nachweisen, dass die untersuchten romanischen Schulen der Surselva zur Zeit der Erhebung in den 1990er-Jahren auch in der Lage waren, deutschsprachige SchülerInnen zu integrieren und ihnen den Erwerb einer hohen Romanischkompetenz zu ermöglichen. So schnitten die SchülerInnen aus deutschsprachigen Familien, die rund ein Fünftel seines Samples ausmachten, weder in der 6. noch in der 9. Klasse im Romanischtest signifikant schlechter ab als die Jugendlichen aus romanischsprachigen Familien. Nebst den Kompetenzen in Deutsch und Romanisch interessierte sich Cathomas auch für das sprachliche Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler, da dieses ein wichtiger Indikator für den individuellen (zukünftigen) Sprachgebrauch sein kann. Es zeigte sich, dass die grosse Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der romanischen Schule sowohl ihre Romanisch- als auch ihre Deutschkompetenz als gut oder sogar sehr gut einstuften (Romanischkompetenz: 92,3 %, Hochdeutschkompetenz: 91,3 %) (Cathomas 2005, 239ff.).[5]

Während die Studie von Cathomas also aufzeigen konnte, dass die romanische Schule ein erfolgreiches bilinguales Schulmodell ist, das zu einem positiven bilingualen sprachlichen Selbstkonzept führt, zeigt eine Studie rätoromanischer Sprachbiographien von Coray (2009) hingegen, dass der Deutschunterricht vielen Bündnerromanen in eher schlechter Erinnerung bleibt. So haben gut zwei Drittel (22 von 31) der Befragten das Fach Deutsch

als schwierig in Erinnerung, zumeist wird dabei auf die als kompliziert empfundene Grammatik verwiesen. Eine Minderheit der Befragten (6 von 31) hat den Deutschunterricht sogar in sehr schlechter Erinnerung und assoziiert ihn mit Schinderei und Angst. Wie Coray schreibt, finden sich auch «erstaunlich viele Vertreter der jüngeren Generation» unter den Befragten, die von grossen Mühen mit dem Deutscherwerb berichten. Dabei scheint jedoch weniger die Volksschule, sondern vor allem die zumeist völlig auf Deutsch funktionierende Berufsschule für schlechte Erinnerungen verantwortlich zu sein. Auch die Diglossie Schweizerdeutsch-Hochdeutsch ist einigen Interviewten als zusätzliche Schwierigkeit in Erinnerung. Sie erzählen von Situationen, in denen ihnen von ihren Gesprächspartnern wenig Verständnis, sondern umso mehr Spott für ihre Bemühungen entgegengebracht wurde. Es scheint also, dass die romanische Schule zwar ein erfolgreiches bilinguales Schulmodell ist, dass jedoch der Deutscherwerb nicht für alle Schülerinnen und Schüler problemlos verläuft.

Modellierungen von Mehrsprachigkeitskompetenz

Lange Zeit hat man auch in der Forschung nur diejenigen Personen als die «wahren» Bilingualen betrachtet, die über ausgeglichene Sprachkompetenzen in zwei Sprachen verfügen und diese fliessend sprechen (vgl. Bloomfield 1933, 56: «the native-like control of two languages»). Heute hingegen versteht man unter Bilingualen zumeist Individuen, die im Alltag regelmässig zwei Sprachen gebrauchen: «Bilingualism is the regular use of two or more languages (or dialects), and bilinguals are those people who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives» (Grosjean 2008, 10). Die zwei Sprachen müssen also gemäss der Definition von Grosjean regelmässig im Alltag gebraucht, aber nicht auf hohem und nicht auf demselben Niveau beherrscht werden.

Auch Herdina/Jessner gehen in ihrem Dynamic Model of Multilingualism davon aus, dass unausgeglichene Formen von Mehrsprachigkeit weitaus häufiger sind als ausgeglichene Formen bzw., dass Mehrsprachige normalerweise ihre Sprachen nicht auf dem gleichen Niveau beherrschen wie Monolinguale (2002, 120). Dies erklären Herdina/Jessner vor allem mit dem bekannten Phänomen, dass man nicht nur Zeit und Energie investieren muss, um eine Sprache zu lernen, sondern auch, um seine

Sprachkenntnisse aufrecht zu erhalten. Je mehr Sprachen man spricht, desto mehr erhöht sich auch der Aufwand für den Spracherhalt («language maintenance effort»), so dass weniger Zeit und Energie zur Verfügung stehen, um den eigentlichen Spracherwerb zu vervollkommnen. Mit dem Konzept des «language maintenance effort» erklären Herdina/Jessner auch die bei Mehrsprachigen häufig anzutreffende «domain specificity», also die Tatsache, dass sie in bestimmten Situationen und Domänen immer die gleiche Sprache verwenden und somit z. B. nicht in allen ihren Sprachen den gleichen (Fach-)Wortschatz beherrschen. Dank dieser funktionalen Arbeitsteilung der Sprachen kann der Spracherhaltsaufwand deutlich reduziert werden. Das Dynamic Model of Multilingualism berücksichtigt jedoch auch Forschungsresultate, die darauf hinweisen, dass Mehrsprachige im Vergleich zu Monolingualen spezifische Fertigkeiten entwickeln, die sich insbesondere beim Erwerb einer weiteren Sprache positiv auswirken. So subsumiert das Modell unter dem Multilingualismus-Faktor insbesondere ein verstärktes metalinguistisches Bewusstsein, metakognitive Strategien sowie einen multilingualen Monitor, eine Art beim Sprachgebrauch aktivierter Kontrollmechanismus, der einen effektiveren Gebrauch der verschiedenen Sprachen ermöglicht (Herdina/Jessner 2002, 114).
Darauf, dass die Sprachkompetenz von Bilingualen eine eigene Qualität hat und nicht einfach aus der Summe der Kompetenzen in der Erstsprache (L1) und Zweitsprache (L2) besteht, weist insbesondere auch Cook mit seinem Konzept der «multicompetence» hin: «So the multicompetence state (L1+L2) yields more than the sum of its parts, L1 and L2. Multicompetent speakers think differently from monolinguals, at least in some areas of linguistic awareness. Multicompetence is a different state of mind. (Cook, 1992, 565)»
Unter »multicompetence» versteht Cook die spezifische Sprachkompetenz Mehrsprachiger, den «compound state of a mind with two grammars» (1992, 558). Da diverse Studien Unterschiede zwischen Monolingualen und Mehrsprachigen bei kognitiven Prozessen und insbesondere im Bereich des metalinguistischen Bewusstseins nachweisen konnten und somit verschiedene Befunde auf einen «different state of mind» hindeuten, kritisiert Cook die Tendenz, mehrsprachige Lernende mit Monolingualen zu vergleichen. Diese müssten, wenn überhaupt, mit fliessend Mehrsprachigen verglichen werden (1992, 558). Wie jedoch «fliessend mehrsprachig» zu definieren ist, ist eine Frage, die Cook unbeantwortet lässt.

Die vermutlich einflussreichste Konzeptualisierung von (schulischem) Mehrsprachigkeitserwerb und -kompetenz ist Cummins Interdependenz Hypothese (1978, 1991). Damit versucht er zu erklären, warum verschiedene Studien zum Schluss kamen, dass Kinder von Minderheiten die Sprache der Mehrheit nicht dann am besten lernten, je mehr Unterricht sie in der Mehrheitssprache hatten (Cummins 1991, 77). Gemäss der Interdependenz Hypothese hängt dies damit zusammen, dass insbesondere die Entwicklung der literalen Kompetenzen (Leseverstehen und Schreiben) in einer zweiten zu erwerbenden Sprache (L2) bis zu einem gewissen Grad abhängig ist vom Erwerb der literalen Kompetenzen in der Erstsprache: «To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly. (Cummins/ Swain, 1986, 87)»

Nach Cummins wird insbesondere konzeptuelles Wissen transferiert und zwar dann, wenn der Status der L2 und – damit verbunden – die Motivation, die L2 zu erwerben, genügend gross sind. Somit würde also der Unterricht in der Minderheitensprache normalerweise dazu führen, dass beim anschliessenden Erwerb der dominanten Sprache Aspekte von literalen Kompetenzen übertragen werden könnten, während das Gegenteil aufgrund des niedrigeren Status der Minderheitensprache selten eintreffe (Cummins 1991, 77).

Gemäss Cummins besteht Sprachkompetenz aus zwei unterschiedlichen Teilkompetenzen: aus den – vereinfacht gesagt – alltagssprachlichen «Basic Interpersonal Communication Skills (BICS)» und dem «Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)», der Fähigkeit, Sprache als ein Instrument des Denkens zu benützen (1979, 1991). Mithilfe dieser Konzeptualisierung erklärt Cummins, weshalb viele Kinder mit Migrationshintergrund die Sprache der Mehrheit mündlich relativ schnell fliessend beherrschen, jedoch dennoch bei vielen «akademischeren» Aufgaben deutlich schlechter abschneiden als gleichaltrige monolinguale Kinder. Verschiedene Studien, unter anderem eine Neu-Analyse von Spracherwerbsdaten des kanadischen Bildungsministeriums, brachten Cummins zum Schluss, dass die meisten Immigrantenkinder zwar innerhalb von zwei Jahren «Basic Interpersonal Communication Skills» erworben hätten und sich somit im Alltag fliessend verständigen könnten, jedoch für den Erwerb von altersgemässen CALP

zwischen 5 und 7 Jahre benötigt würden (Cummins 1991). Obwohl Cummins' Unterscheidung von BICS und CALP zu den bekanntesten Konzeptualisierungen von Sprachkompetenz gehört, ist bis heute jedoch relativ unklar, wie genau BICS und CALP aus linguistischer Sicht zu definieren sind.

Interviewstudie

Im Rahmen eines Projekts des Schweizerischen Nationalfonds wurden zwischen Oktober und Dezember 2011 mehrere Interviews mit Expertinnen und Experten der romanischen Schule durchgeführt. Die Interviews sollten Anhaltspunkte liefern über die von Akteurinnen und Akteuren des romanischen Schulsystems erwünschte, in der romanischen Schule zu erwerbende Mehrsprachigkeitskompetenz im Hinblick auf die spätere Ausarbeitung von Sprachkompetenztests.[6]
Insgesamt wurden von uns zwölf Interviews geführt, u. a. mit Vertretern der Pädagogischen Hochschule Graubünden, verschiedenen weiterführenden Schulen wie Berufsschulen, Handelsschulen und Gymnasien, aber auch mit Vertretern von sprachpolitischen Organisationen (Lia Rumantscha, Pro Idioms und Pro Rumantsch).[7] Da sich die Interviews vor allem auf die Fragen fokussierten, was Schülerinnen und Schüler der romanischen Schule in ihren Schulsprachen (Romanisch und Deutsch) lernen bzw. wie gut sie diese nach Beendigung der obligatorischen Schulzeit beherrschen sollten, wurden auch leitende Verantwortliche von weiterführenden Schulen interviewt, um deren Wünsche an die Volksschule zu erfassen.[8]
Für gewöhnlich wurden die Interviews mit einer Person geführt, in zwei Fällen fanden jedoch Gruppeninterviews mit der Schulleitung sowie Sprachlehrpersonen der betreffenden Schule statt. Die Interviews waren teilstandardisiert und wurden mithilfe eines Leitfadens durchgeführt, der eine Reihe von Themen und Fragen enthielt. Insgesamt dauerten die Interviews rund eine Stunde. Je nach Romanischkompetenz der Interviewer bzw. Interviewten wurden die Gespräche auf Romanisch oder Schweizerdeutsch geführt.
Die Interviews bestanden aus drei Teilen: In einem ersten Teil stand das Romanische im Fokus, in einem zweiten Teil das Deutsche und in einem dritten Teil weitere Sprachen (insbesondere Englisch und Italienisch). Das Kernstück der Interviews stellten folgende zwei Fragen dar:

- Wie gut soll Romanisch[9] in der romanischen Schule während der obligatorischen Schulzeit gelernt werden (in Bezug auf die Kompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen, Hörverstehen, Grammatik, Lexik und Orthographie)?
- Welche weiteren Aspekte/Kompetenzen sollen im Romanischunterricht vermittelt bzw. gefördert werden?

Diese zwei Fragen wurden in analoger Weise auch für das Deutsche gestellt.
Alle Befragungen wurden mit Hilfe eines Audiogeräts aufgezeichnet und danach vollständig transkribiert.[10] Anschliessend wurden die Transkripte im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse nach zuvor festgelegten Kategorien und Kodierregeln ausgewertet.

Ergebnisse

Eine Analyse der Gesprächstranskripte zeigt, dass sich die Ansichten der Interviewten in Bezug auf die erwünschten Deutschkompetenzen lediglich geringfügig unterscheiden. Alle Gesprächspartner sind sich der Wichtigkeit des Deutschen insbesondere für die berufliche Aus- und Weiterbildung bewusst und wünschen sich dementsprechend eine Deutschkompetenz, die mit derjenigen von Sprechern von Deutsch als Erstsprache vergleichbar ist. Hingegen zeigen sich z. T. deutliche Unterschiede in den Ansichten bezüglich erwünschter (respektive als erreichbar erachteter) Romanischkompetenz. Da die meisten Interviewten die erwünschten Sprachkompetenzen des Romanischen automatisch in Bezug zu den erwünschten Deutschkompetenzen beschrieben haben, soll auch im Folgenden der Fokus auf den in den Interviews zum Ausdruck gekommenen (subjektiven) Theorien der Zweisprachigkeit liegen.
Bezüglich der Art dieser erwünschten Zweisprachigkeit lassen sich die Meinungen der Interviewten grob in drei (ungefähr gleich grosse) Gruppen aufteilen. Während eine Gruppe die ausgeglichene Förderung der beiden Sprachen als wenig realistisch betrachtet und sich für eine unterschiedlich ausgeprägte Förderung der sprachlichen Grundfertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Hör- und Leseverstehen) je nach Sprache ausspricht, wünscht sich eine zweite Gruppe eine ausgeglichene Förderung. Eine dritte Gruppe befindet sich mit ihren Wünschen und Argumenten zwischen den ersten beiden Positionen.

Da sich die Ansichten der Interviewten insbesondere bei der Frage nach der Wichtigkeit von orthographischer und grammatikalischer Korrektheit unterscheiden, wird auch auf diesen Punkt gesondert eingegangen.

Erwünschte Art von Zweisprachigkeit

Unterschiedliche Förderung der sprachlichen Grundfertigkeiten je nach Sprache

Einige Interviewte sind der Meinung, dass die romanische Schule nicht zu einer ausgewogenen Zweisprachigkeit führen könne bzw. müsse. Dies soll hier exemplarisch anhand eines Interviews aufgezeigt werden. Auskunftsperson 5 antwortet auf die erste Frage nach der Art der Romanischkompetenz, die in den Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen nach neun Schuljahren erreicht werden soll:

«Que voul dir (-)[11] *cha essans fich sincers e guardains inua drouva ün scolar, üna scolara chi sorta la nouvevla classa auncha il rumauntsch e da que resorta lura eir las cumpetenzas necessarias ch'el sto avair. E lo stuvains esser craia fich sincers: per me esa cler cha las cumpetenzas oralas stöglian esser pü sviluppedas scu quellas in scrit. Güsta tar quellas in scrit stuvains nus esser fich sincers e dumander: Quaunt scriva auncha üna persuna, ün giuvenil u üna persuna creschida zieva il temp da scoula äh obligatoric auncha rumauntsch? Inua pudess el scriver, sch'el scriva? [...] Per me esa cler chi's stuvess forsa eir avair il curaschi da definir eir finamiras main otas cu quellas pel tudas-ch, fich, in ün möd fich sincer.»* (Interview 5, 5:23-7:00)

Auskunftsperson 5 argumentiert hier also mit der Notwendigkeit, ausserhalb der Schule auf Romanisch kommunizieren zu müssen. Diese wird für die mündliche Kommunikation höher eingeschätzt, währendem in Bezug auf die schriftliche Kommunikation die Frage aufgeworfen wird, wo man überhaupt ausserhalb der Schule auf Romanisch schreiben müsse. Wegen dieses geringen Bedarfs an schriftlicher romanischer Kommunikation sollen denn auch die Lehr- und Lernziele für das Romanische in diesem Bereich weniger hoch angesetzt werden als für das Deutsche.

Sehr wichtig erscheint Auskunftsperson 5 hingegen, dass Schülerinnen und Schüler den Romanischunterricht als etwas Positives und Spezielles erfahren würden:

«Che chi'd es per me fich important es cha i svilupessan, äh, chi vessan a la fin da la nouvevla classa, sortissani da la scola cun ün bun sentimaint invers l'instrucziun da rumauntsch. Cha l'instrucziun da rumauntsch es steda qualchosa positiv, qualchosa chi'd es ün guadagn, qualchosa chi'd es eir qualchosa speciel. E speciel voul apunta dir na forsa precis il listess scu'l tudas-ch o l'inglais, chi's es eir consciaint cha que es qualchosa speciel.» (Interview 5, 7:01–7:31)

Auskunftsperson 5 betont also insbesondere die Möglichkeit der Schule, auf motivationaler Ebene die Schülerinnen und Schüler beeinflussen zu können. Wie sie später hervorhebt, kann der Unterricht die Jugendlichen aber auch in negativer Weise beeinflussen, indem er ihnen die Motivation nimmt, auf Romanisch zu schreiben, da sie sich vor Fehlern fürchten würden.[12] Im Einklang damit wünscht sie sich deshalb, dass der orthographischen Korrektheit eine der Verständlichkeit und Kohärenz untergeordnete Rolle zugewiesen wird (Interview 5, 10:44).[13] Im Deutschunterricht hingegen solle der orthographischen Korrektheit ein höherer Stellenwert beigemessen werden, da im Berufsleben häufiger auf Deutsch denn auf Romanisch geschrieben werden müsse. Interviewperson 5 betont denn auch, dass die Zweisprachigkeit der Bündnerromanen nicht bedeuten müsse, in beiden Sprachen exakt die gleichen Kompetenzen zu haben:

«Per me esa cler ch'ün scolar, üna scolara rumauntscha sto savair bain tudas-ch cur ch'el vegn our da la nouvevla classa, simplamaing per garantir ad el üna, äh, üna buna vita professiunela. Tudas-ch es indispensabel per nus. Äh, rumauntsch es per me eir indispensabel, ma in ün oter – eau discuriss pütost da cumpetenzas equivalentas forsa. Que nu voul però dir precis il medem. L'ortografia tudas-cha sto esser per me pü exacta scu quella rumauntscha, simplamaing perche ch'el drouva dapü zieva aint, aint la vita professiunela futura il tudas-ch e sto savair scriver pü bain tudas-ch perche cha rumauntsch vegn el a scriver el cas normel relativmaing poch. (-) Per la peja dess el avair dapü cumpetenzas plurilingas, eh dad identificaz/ dad identited, da cultura dal rumauntsch, lo po'l avair eir bger pü ot scu pel tudas-ch. Vzais, per me es viepü bilinguited nu voul adüna dir exact il medem, dimpersè qualchosa equivalent. (-) Eau prouv que eir adüna da congualer cun hom e duonna, nus essans equivalents, ma nus nun essans medems.» (Interview 5, 35:11–36:34)

Wiederum wird mit der Notwendigkeit argumentiert, im Berufsleben auf Deutsch kommunizieren zu müssen, weswegen Romanischsprachige gut Deutsch können müssten. Romanisch hingegen wird zwar auch als «indispensabel» erachtet, jedoch auf eine andere Art: Insbesondere auf kulturelle und identitäre Aspekte müsse im Romanischunterricht Wert gelegt werden. Für Auskunftsperson 5 soll die romanische Schule deswegen nicht zu einer exakt die gleichen Kompetenzen umfassenden Zweisprachigkeit in Romanisch und Deutsch führen. Vielmehr vergleicht sie die Situation mit den Geschlechtern, die zwar gleichwertig, aber eben nicht gleich sind.
Spracherhalt erfolgt gemäss Auskunftsperson 5 also insbesondere, wenn die junge Generation Freude am Romanischen hat, wenn sie motiviert ist, Romanisch zu sprechen. Diese Motivation könne und solle die Schule wesentlich fördern. Aus diesem Grund soll auch der orthographischen Korrektheit kein allzu grosser Stellenwert beigemessen werden, um die Motivation und die Freude am Romanischen nicht zu ersticken. Im Vergleich zum Deutschen solle der Zugang zum Romanischen vermehrt auch über das Herz erfolgen: «Mo que pera a me fich important cha l'access al rumauntsch nu es be intellectuel, dimpersè eir ün da cour.» (Interview 5, 18:40). Was die Schriftlichkeit im Romanischen betrifft, so sollen auf jeden Fall informelle Texte wie E-Mails geschrieben werden können, nach Möglichkeit aber auch ein Arbeitsrapport. Gelesen werden sollen insbesondere Texte aus dem Internet, z. B. von RTR oder auch Artikel in der Quotidiana (Interview 5, 9:39).

Ausgeglichene Förderung der sprachlichen Grundfertigkeiten bzw. Sprachen

Unter den Auskunftspersonen gab es auch solche, die sich dafür aussprachen, auch im Romanischen die vier Grundfertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Hör- und Leseverstehen) gleichermassen zu fördern und keine Abstriche bei der Vermittlung des Schreibens zu machen. Ein Beispiel für diese Position ist Auskunftsperson 1, die in ihren Ausführungen den Trend hin zu mehr Mündlichkeit ablehnt:

«Es isch no schwirig zum (-) zum innerhalb vo de vier Fertigkaite z'gwichte, i finde, es sind alli vier gliich wichtig. In dem mehrsproochige romanische Kontext gits d'Diskussion wo me sait, die schriftliche sind nid so wichtig wie die mündliche und

wils Romanisch vor allam in gesprochener Form im Alltag präsent isch. I finde, me sött dem, dem Trend nid zu fescht nogäh, sondern i wür säga, dass die vier Fertigkaita im (-) im gliiche Rahma gwichtet sind und ned eini Priorität hät gegenüber ära andera.» (Interview 1, 7:40–8:18)[14]

Hingegen ist auch Auskunftsperson 1 ähnlich wie Auskunftsperson 5 der Meinung, dass der formalen Sicherheit nicht höchste Priorität im Unterricht eingeräumt werden müsse. Wichtiger erscheinen ihr die Förderung des Register- und Textsortenbewusstseins der Schülerinnen und Schüler:

«Für mi isch zum Biispil (-) z'Registerbewusstsii vo, vom Chind, sig's im Reda, sig's im Schriiba, isch für mi aigetlech wichtiger als die absolut formal Sicherhait. (-) Es isch aber en haikla Beraich, weme das so gwichtet, aber, es isch es bitz es Gegegwicht villicht zu dem, was immer no in dr Volksschuel im Sproochunterricht gmacht wird, me tuet halt immer no tendenziell sehr vil Gwicht uf die formal Sicherhait, uf Rechtschriibig lege und weniger uf äh Registerbewusstsii, aber au Registersicherheit, äh Textsortebewusstsii, das chunt alles ä bitz z'kurz und döt wür i ä bitz me Gwicht druflega.» (Interview 1, 10:29–12:00)

Ein Unterschied zu Auskunftsperson 5 wird insbesondere deutlich, wenn im zweiten Teil des Interviews über die erwünschte Deutschkompetenz gesprochen wird. Hier zeigt sich, dass Interviewperson 1 Romanisch – in Übereinstimmung mit dem Lehrplan – als Erstsprache wahrnimmt:

«I wür ned weg dr Zweisprochigkait oder wegem Romanisch wesentlichi Abstrich oder Kompromiss bi den Aaforderiga im Tüütsch begrüessa, well die hättend automatisch zur Folg, dass me sait, d'Romane khönnd z'wenig guat Tüütsch, was me au scho khört. Äh, wichtig für die romanisch Schuel isch, dass im Tüütscha die Kompetenza in dr Standardsprooch, d. h. im Lesa und im Schriiba, ned wesentlech anders sind als bi de Tüütschsproochige im Kanton Graubünda. Bim mündleche Beraich isch es villicht weniger wichtig. Also i wür bim Tüütscha dr schriftlich Beraich priorisiera, wel i z'Gfüel han, dass dr mündlech Beraich usserschualisch sowiso meh oder weniger funktioniart und zue gnüegende Resultat füert.» (Interview 1, 32:41–33:53)

Auskunftsperson 1 gebraucht also das Wort «Abstriche» nicht in Bezug auf das Romanische, sondern auf das Deutsche. Auch wenn sie sich gegen «wesentliche Abstriche» im Deutschen ausspricht, lässt sie dennoch durchblicken, dass ihr eine Förderung des Mündlichen im Deutschen weniger wichtig erscheint als im Romanischen, da das Mündliche im Deutschen im ausserschulischen Bereich bereits mehr oder weniger funktioniere.
Auch wenn sich die Ansichten von Interviewperson 1 in gewissen Bereichen also von denjenigen der Auskunftsperson 5 unterscheiden, so gibt es auch Aspekte, deren schulische Förderung beiden sehr wichtig ist, wobei jedoch unterschiedlich argumentiert wird. So betont z.B. auch Interviewperson 1, dass im Romanischunterricht sowohl auf die Vermittlung von kulturellen Aspekten Wert gelegt werden solle als auch auf die Stärkung der Motivation, die Sprache zu gebrauchen:

«Also i finds (-) sehr wichtig, dass in dr Taatsach, dass üüseri Schüelerpopulation in de romanische Schuela jo völlig heterogen sind, also me hät (-) vo Klassa, wo e groossi Mehrheit dehai Romanisch redt bis zu Klassa, wo faschd nur e verschwindend chliini Minderhait vo de Chind, wenns iigschuelt werdet, überhaupt Romanisch khönnd, findi die kulturell Komponenta sehr wichtig, also, dass me die vermittle khan […] Ai Komponenta vo dr Schuel, das khan d'Schuel wider ned älai, isch dere Sprooch en reala Nutze z'gäh odr dr real Nutza vo dere Sprooch in dr Schuel z'vermittle, als Motivation für Bemüehiga, Romanisch überhaupt z'bruuche, aber au für Bemüehiga zum Romanisch uf emene guata Niveau z'bruuche. Do spilen ganz verschideni Faktora ine, aber es git jetzt scho d'Situation, wo me khan problemlos in erä Sekundarschuel säga, zaiga, und real veraaschaulicha, es git so und so vil guati Jöbs in Graubünda, wo dra bunde sind, dass ma guat Romanisch khan, also uf dr Motivationsebeni und uf dr kulturelle Ebeni git's scho en Bedarf, wo d'Volksschuel öppis mache muass zum identitätsstiftend wirke, zum motivierend z'wirke, zum derä Sprooch und äm Sproochunterricht selber Sinn und jo, es Fundament gäh.» (Interview 1, 13:54–16:04)

Die Motivation, die Sprache zu gebrauchen, soll gemäss Auskunftsperson 1 – im Gegensatz zu Gewährsperson 5 – weniger über das Gefühl aufgebaut werden, etwas Spezielles zu können, sondern durch das ganz praktische Aufzeigen, dass Romanischkompetenzen zum Stellenprofil einiger interessanter Stellen im Kanton Graubünden gehörten. Auffallend an dieser Argumen-

tation ist zudem, dass Auskunftsperson 1 – anders als Auskunftsperson 5 – nicht «nur» davon spricht, dass man die Motivation fördern müsse, Romanisch zu gebrauchen, sondern dass die Jugendlichen «Romanisch auf einem guten Niveau» brauchen sollten. Man könne den Sekundarschülern aufzeigen, dass man für gewisse Stellen «gut Romanisch» können müsse.

Positionen dazwischen

Nicht alle Interviewten lassen ein Konzept von Zweisprachigkeit erkennen, das sich dem einen oder andern Pol zuordnen lässt. So spricht sich z. B. Auskunftsperson 3 im ersten Teil des Interviews für einen Unterricht aus, der Romanisch- und Deutschkompetenzen gleichermassen fördert:

«I glauba äh zum Biispil (.) Tüütsch-Romanisch sötti, sötti bis zur nünta Klass äh parallel durazoga werda mit, mit ähäran Äquivalenz in, in dr Kompetenza han ich z'Gfüel also. Tüütsch und Romanisch äquivalent kompetent bis zur nünta Klass, jo.» (Interview 3, 21:50–22:10)

Später hingegen, bei der Frage nach den Grundkompetenzen im Deutschen, die man in der Romanischen Schule erwerben solle, argumentiert Auskunftsperson 3 mit der ausserschulischen Notwendigkeit, gut Deutsch zu können und fordert deshalb für das Deutsche eine leicht höhere Kompetenz als für das Romanische. Auf Nachfrage des Interviewers hin spricht sie sich insbesondere für eine grössere Sattelfestigkeit in der Grammatik und Orthographie des Deutschen aus:

«I3: Jo, (.) Tüütsch isch natürli sehr a wichtigi Sprooch für üüs, wirtschaftlich, professionell, das isch natürli, dötte, dötte priorisieri alli gliich stark, also ich würd säga, dötta Kompetenza söttend in, in allna Beriich guat sii, (-) und zwor (-), villicht no a Spüürli besser als Romanisch, aber äh aifach us Notwendigkait usa wil me dött, dia Sproch brucha miar in erschter Linia und der Abgang isch wohrschinlich scho entscheidend dötte, wenn ma dän in Bruafsschuala khunnt.
I: Wo sött's es bitzi besser sii als s'Romanische?
I3: I da Schriflichkait, uf jeda Fall, Grammatik, Orthographie, das hängt natürli mit dr Schriflichkait zäma und s'andara, ma kann villicht scho vonara Äquivalenz reda, dass Romanisch und Tüütsch äquivalent uf dr nünta Schual/, das wär ideal, das

isch dia Idealvorstellig und dia, dia schafft ma ned. Wenn ma dia ned schafft, dänn würdi säga uf jeda Fall bis zur sechsta Klass sehr a guati romanischi, solidi Grundlaag und denn bis zur Nünta wird's Tüütscha wohrschinli a bizli oder sötti a bizli z'Romanischan überhola (-) und zwar aifach nur us dr Notwendigkait, wil im Schriflicha gits sehr wenigi wo denn z'Romanischa würkli als gschribeni Sprooch no, no bruchend, hingega umgekehrt ned.» (Interview 3, 45:05–46:26)

Der im ersten Teil des Interviews geäusserte Wunsch nach äquivalenten Kompetenzen in Romanisch und Deutsch wird hier also von der Gewährsperson selbst relativiert und als Idealvorstellung bezeichnet, die nicht zu erreichen sei. Da man später Romanisch kaum mehr schriftlich gebrauchen würde, sollten die Deutschkompetenzen bei Schulabschluss ein bisschen besser sein, als die Romanischkompetenzen. In Interview 3 zeigt sich also eine relativ deutliche Diskrepanz zwischen einerseits wünschenswerten und andererseits als realisierbar erachteten Erwartungen an die Schule.

Wichtigkeit von Normen bzw. Korrektheit

Wie anhand der drei oben dargestellten Beispiele von (subjektiven) Theorien zur erwartbaren und wünschenswerten Romanisch-Deutschen-Zweisprachigkeit deutlich wurde, sind sich die interviewten Personen vor allem beim Stellenwert des Schreibens im Romanischunterricht uneins. Ein weiterer Aspekt, bei dem die Meinungen auseinandergehen, ist die Wichtigkeit der sprachlichen Korrektheit im Romanischen. Auffallend ist, dass insbesondere Vertreter von weiterführenden Schulen darauf hinweisen, dass sie von ihren SchülerInnen auch im Romanischen eine gewisse Korrektheit im schriftlichen Ausdruck erwarten. Jedoch wird zumeist angefügt, dass zwischen den verschiedenen Berufsrichtungen zu differenzieren sei. Je nachdem sei der mündliche Ausdruck wichtiger als der schriftliche. Interessanterweise weisen aber gleich zwei Gewährspersonen darauf hin, dass der Geschäftsbrief eine Art Visitenkarte des Betriebs sei, weshalb für Lehrlinge mancher Berufsgattungen auch im Romanischen eine gewisse Korrektheit im schriftlichen Ausdruck wichtig sei:

«Also ei dat biars che van è a luvrar en canzlias communalas ed aschia, also leu spetg'ins naturalmein è, ch'i, ch'i han cumpetenzas en scret, gliez schon è. Also ch'i san scriver il romontsch

e quei naturalmein era sche pusseivel grammaticalmein ed ortografic è endretg, ni. Pertgei quei ei gie impurtont en quellas posiziuns ch'i (-) gie ch'i san endretg il romontsch e ch'i han in bien romontsch pertgei en sesez ei quei lu è ina carta da viseta dil menaschi suenter, ni, schi, schi applicheschan il romontsch ella, el, el, di da, co dins, ella, ella veta da mintgadi, ella lavur, ni, sche duess quei schon constar.» (Interview 12; 8:58–9:32)

Auch Auskunftsperson 7 erwähnt die Funktion des Geschäftsbriefs als Visitenkarte. Zudem nennt sie mehrere Aspekte, die für sie von unterschiedlicher Wichtigkeit sind: So hat die Rechtschreibung für sie Priorität vor der Zeichensetzung. Ausserdem erwähnt sie, dass Schülerinnen und Schüler aus dem Tavetsch, dessen Dialekt relativ weit von der Regionalschriftsprache entfernt ist, oftmals Mühe hätten, in der surselvischen Standardsprache zu schreiben:

«Per exempel ina brev da fatschenta ni aschia in text, quel duei esser gie in, in medium, also la, la co dins, i duei esser emperneivel da leger quei, ni e cun quel representas ti gie è zatgei, ni also quei ei in tec è sco tia carta da viseta ditsch jeu adina, ni. Eh, sch'jeu patratgel uss in exempel ch'els drovan forsa pli tard, els han da far cun autoritads ni aschia, ins scriva gie buc bia brevs romontschas, aber sch'els scrivan schon sche quet'jeu ina certa correctadad sto esser. I sto ussa buc esser tut correct, ni, aber. E leu dependi halt è fetg dalla funcziun, sei quei ussa in sms, leu san ei gie scriver sco ei vulan, sei in e-mail, tier ils e-mails datti gie era reglas in tec pli luccas, ni, ni sei ussa ina brev per exempel allas au/autoritads quei dependa fetg, ni. Aber nus ussa sco scola less jeu dir s'orientassen schon vid da, vi da las reglas o/ortograficas, schegie che jeu mass ussa buc atras strict ni, cun, cun reglas da commas ed aschia, leu sei gie il romontsch in tec era pli lucs ch'il tudestg, ni. Aber eh per exempel ch'ils plaids ein screts correct ch'ins sa cumparegliar quei mirar suenter el vocabulari ed aschia da quellas caussas schon, bein. (-) E buc eba per exempel scriver dialectal, ni ins savess gie scriver dialectal. Per exempel vai jeu ussa viu in pèr gadas ils Tuatschins. Quels scrivan sco, sco ins di ei. I emprovan da, eh, da far ina transcripziun dal dialect Tuatschin, ni. I vesa ora bein aber ussa per la scola fussi quei ussa buc exnum quei ch'ei giavischau.» (Interview 7, 15:42–17:15)

Mehrere andere Gewährspersonen erwähnen hingegen bei der Frage nach der Wichtigkeit von Grammatik und Orthographie,

dass es in ihren Augen in Bezug auf das Romanische drängendere Probleme gebe als orthographische Fragen:

«Also, wenn, wenn d'Message überi chunnt, bin ich aigetlech scho sehr froh, also wenn si chönnd öppis uusdrucka in Romanisch ohni allzu viel tüütschi Fremdwörter und das au chönnd äh, also d'Orthographie, ich bin ned en, en Orthographiepapst, sondern ich lon emol das gelta oder mol das, aber, aber wichtig isch, dass, dass si khönd kommuniziera und zwor schriftlich wie au, au mündlich, oder.» (Interview 9, 12:27–12:55)

Für Interviewperson 9 scheint offensichtlich bereits die Verständlichkeit des Romanischen seiner Lernenden keine Selbstverständlichkeit mehr zu sein, da ihre Texte – wie es scheint – zum Teil von «allzu vielen deutschen Fremdwörtern» durchsetzt sind. Auch Interviewperson 1 erwähnt in diesem Zusammenhang den Einfluss des Deutschen und sieht diesen als problematisch an:

«Aber es git au in dr, in dr Sproochrealität, gits wichtigeri Problem als orthographischi Problem, es hät im Interferenzberaich vo dr Sprooch, im Uustuusch mit em Tüütsche, äh tüüferi Strukture, wo betroffe sind vo Interferenze und vo Unsicherhait als die oberflächlich äh konventionell Orthographiefrog.» (Interviewperson 1,11:58–12:19)

Für Interviewperson 1 stellen also Interferenzen nicht nur auf der Ebene der Lexik, sondern auch auf der Ebene der Grammatik («tüüferi Strukture») ein Problem dar, das gravierender als orthographische Unsicherheiten ist. Auch eine weitere Interview- bzw. Lehrperson (Interview 10, 38:34) weist darauf hin, dass ein grosser Teil ihrer Arbeit im Romanischunterricht die «Grenzziehung» zwischen den zwei Sprachen betreffe, bei der vor allem kontrastive Analysen hilfreich seien.

Welche weiteren Aspekte und Kompetenzen sollten im Romanischunterricht vermittelt bzw. gefördert werden?

Auf diese Frage wurde vor allem ein Aspekt von praktisch allen Interviewten erwähnt: die Stärkung der Identifikation mit dem Romanischen und seiner Kultur. Der Schule wird für die Heraus-

bildung einer bündnerromanischen Identität eine zentrale Rolle zuerkannt. Wie verschiedentlich betont wird, habe die Schule hier je länger je mehr eine Schlüsselposition inne, da heutzutage viele Kinder aus einem nicht romanischsprechenden Elternhaus stammten. Die Identitätsbildung solle vor allem durch einen spielerisch-motivierenden Unterricht der bündnerromanischen Kultur erfolgen. Darunter wird das Thematisieren von Bräuchen, das Singen von Liedern, aber auch das Lesen von Märchen, Sagen und Jugendliteratur verstanden. Auch die Geschichte der Bündnerromanen könne mit geeigneten Texten zu Themen wie Emigration oder Heimweh behandelt werden. Verschiedentlich wurde auch erwähnt, dass in der Schule gelernt werden solle, andere bündnerromanische Idiome zu verstehen, um den Jugendlichen zu ermöglichen, ihr Idiom auch im Kontakt mit Romanen aus anderen bündnerromanischen Gebieten zu sprechen.
Als ebenfalls wichtig erachtet wird die Vermittlung von Strategien im Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit. Es solle den Schülern aufgezeigt werden, wie sie ihre Romanischkompetenz nutzen könnten, um andere Sprachen (z. B. das Italienische) zu lernen, indem sie Verbindungen und Vergleiche zwischen den Sprachen herstellen könnten. Auf diese Weise solle auch eine Sensibilität einerseits für sprachliche Gemeinsamkeiten zwischen den romanischen Sprachen und andererseits für Unterschiede zwischen dem Romanischen und dem Deutschen entstehen. Mehrere Interviewpersonen erwähnen in diesem Zusammenhang, dass besonders auch eine Sensibilität für stilistische Unterschiede gefördert werden sollte, da viele Schülerinnen und Schüler im Romanischen Schwierigkeiten hätten, zwischen formellem und informellem Stil zu unterscheiden.

Zusammenfassung

In den geführten Interviews fällt vor allem das relativ breite Spektrum an Ansichten in Bezug auf die von Schulabgängerinnen und -abgängern erwartete Romanischkompetenz auf. Die Erwartungen und Wünsche der Interviewten reichen von einer ausgewogenen Romanisch-Deutschen-Zweisprachigkeit bis hin zu einer funktionalen Zweisprachigkeit, die eine unterschiedliche Gewichtung der literalen Kompetenzen in den einzelnen Sprachen vorsieht. So sind einige Interviewte der Meinung, dass die Schreibfertigkeit im Romanischen weniger gefördert werden sollte als die Schreibkompetenzen im Deut-

schen. Begründet wird dies vor allem mit der geringen kommunikativen Reichweite des Romanischen in der Berufswelt, die gerade im schriftlichen Bereich hauptsächlich auf Deutsch funktioniere. Diese Ausprägung einer funktionalen Zweisprachigkeit scheint jedoch in Kontrast zu stehen zum zurzeit gültigen Lehrplan, in dem Romanisch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache bezeichnet wird. Die Befürworter einer weniger ausgeprägten Förderung der schriftlichen Fertigkeiten im Romanischen argumentieren dabei im Einklang mit Konzeptionen von individueller Mehrsprachigkeit wie dem Dynamic Model of Multilingualism von Herdina/Jessner (2002), das die Domänenabhängigkeit der Sprachen von Bilingualen aus Gründen eines reduzierteren Sprachlern- und Spracherhaltsefforts als Normalfall betrachtet.

Diejenigen Interviewten, die eine ausgeglichene Förderung der mündlichen und schriftlichen Fertigkeiten im Romanischen wünschen oder sich sogar explizit gegen eine Vernachlässigung der Schriftlichkeit aussprechen, argumentieren hingegen in Übereinstimmung mit Erkenntnissen aus der Bilingualismus- und Sprachlernforschung, die darauf hinweisen, dass eine gute literale Kompetenz in der Erstsprache für den schulischen Erfolg in der gesellschaftlich dominanten Zweitsprache nutzbar gemacht werden kann (vgl. für einen Überblick z. B. Cummins 2000). Auch in der didaktischen Literatur wird verschiedentlich auf die Bedeutung des Schreibens für das Sprachenlernen hingewiesen. Diese ergibt sich vor allem aus dem im Vergleich zum Sprechen geringeren Zeitdruck beim Schreiben, was eine umfangreichere gedankliche Planung und das Ausprobieren von komplexeren Strukturen ermöglicht (vgl. z. B. Wolff 2003; Paris 1999). Somit kommt dem Schreiben eine wichtige unterstützende Funktion zur Erweiterung des Sprachvermögens zu. Auf eine weitere Funktion, die die Schreibkompetenz in einer Sprache haben kann, hat uns ein Gesprächspartner während des Interviews hingewiesen:

«I ha gmerkt, dass d'Sicherheit [...] bezüglich Sproochkompetenz, die khunnt bi de maischte, bi de Romana zumindest, was i beobachta, vor Fertigkeit im Schriibe her. I kenne Lüüt, die reden uusgezeichnet Romanisch, händ aber nie Romanisch gha als Schriftsprooch und die händ rüsigi Komplex, wil si's ebe nid khönd schriiba. I glauba, d'Sicherheit, Selbstsicherheit vomene Sproochler khunnt vom Schriibe her.» (Interview 10, 39:34–40:04)

Nebst der Wichtigkeit des Schreibens ist auch der Stellenwert, den die orthographische Korrektheit im Romanischunterricht einnehmen soll, nicht ganz unumstritten. So sprechen sich einige Interviewte für die Wichtigkeit orthographisch korrekter Briefe und anderer Texte im Berufsleben aus. Andere hingegen möchten die orthographische Korrektheit im Romanischen nicht überbetonen, da man im Romanischunterricht mit grösseren Herausforderungen konfrontiert sei, insbesondere den Interferenzen aus dem Deutschen. Zudem sei die Verständlichkeit eines Textes wichtiger als dessen orthographische Korrektheit. Eine genauere Analyse zeigt, dass diese Personen zumeist stark in Bezug auf einen angestrebten Spracherhalt argumentieren. Sie sind denn auch der Meinung, dass das wichtigste Ziel, das der Romanischunterricht anstreben solle, eine positive romanische Identität sein solle bzw. die Motivation, Romanisch auch ausserhalb der Schule zu sprechen und einmal an die eigenen Kinder weiterzugeben. Aus diesem Grunde möchten sie, dass der Orthographie-Unterricht in den Romanisch-Lektionen eine geringere Rolle als im Deutschunterricht spielen solle, um diese Motivation nicht zu ersticken. So ist für diese Interviewten denn auch sehr wichtig, dass der Romanischunterricht den Schulabgängern als etwas Positives, Spezielles in Erinnerung bleibe: «L'unica schanza da linguas pitschnas es eir da chürer in ün tschert möd eir il speciel da la lingua pitschna.» (Interview 5, 9:30)

Einig sind sich die Interviewten vor allem beim Stellenwert des Deutschen. Alle Gesprächspartner sind sich der Wichtigkeit des Deutschen insbesondere für die berufliche Aus- und Weiterbildung bewusst und wünschen sich dementsprechend eine Deutschkompetenz, die mit derjenigen von Sprechern von Deutsch als Erstsprache vergleichbar ist.

Auch bei der Frage, welche Aspekte nebst den sprachlichen Grundfertigkeiten im Romanischunterricht sonst noch vermittelt werden sollten, sind die Interviewten so gut wie einer Meinung: Die meisten von ihnen nennen identitäre und kulturelle Aspekte an erster Stelle. Einig sind sich die Interviewten aber auch nicht zuletzt darüber, wie wichtig die romanische Schule für den Erhalt des Romanischen ist, obwohl sie beim Stellenwert der verschiedenen Fertigkeiten z. T. unterschiedliche Ansichten vertreten.

Elisabeth Peyer arbeitet als Oberassistentin am Studienbereich Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik der Universität Freiburg i. Ue.und leitet das Projekt «Empfehlungen für Basisstandards für die Schulsprachen der Rätoromanen».

Adresse der Autorin: Dr. Elisabeth Peyer, Universität Freiburg i. Ue., Rue de Rome 1, 1700 Fribourg

Literatur

Bloomfield, Leonard (1933): Language. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Cathomas, Regula (2008): Sprachgebrauch im Alltag. Die Verwendung des Rätoromanischen in verschiedenen Domänen: Wechselwirkungen und Einflussfaktoren Chur: Bündner Monatsblatt. (=cultura alpina).

Cathomas, Rico (2005): Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells. Münster: Waxmann.

Collenberg, Cristian (2011): Deutsch lernen in Graubünden – eine gezwungenermassen erfolgreiche Geschichte. In: Mythos Babel: Mehrsprachigkeit zwischen Schein, Sein und Wollen (S. 195–211). Zürich: Verlag Pestalozzianum.

Cook, Vivian (1992): Evidence for multicompetence. In: Language Learning, 42, 557–591.

Coray, Renata (2009): Rätoromanische Sprachbiographien: Sprache, Identität und Ideologie in Romanischbünden. Schlussbericht, NFP 56. http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=resultate&pid=22 (zuletzt geprüft: 15.12.12).

Cummins, Jim (1978): Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. The Canadian Modern Language Review, 34, 395–416.

Cummins, Jim (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism, 19, 121–129.

Cummins, Jim (1979): Linguistic Interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research, 49(2), 222–251.

Cummins, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. AILA Review, 8, 75–89.

Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy: Bilingual children in the Crossfire. (Bilingual Education and Bilingualism 23). Clevedon etc.: Multilingual Matters.

Cummins, Jim/Swain, M. (1986): Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice.London: Longman.

EKUD (1999): Lehrpläne Volksschul-Oberstufe des Kantons Graubündens. Deutsch. http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lehrplan_OS_03_Deutsch.pdf (zuletzt geprüft: 15.12.12).

EKUD (2010a): Lehrplan Primarstufe. Tudestg: Deutsch als erste Fremdsprache an romanischsprachigen Schulen. http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lehrplan_Primar_097–102_Deutsch_f_Rom.pdf (zuletzt geprüft: 15.12.12).

EKUD (2010b): Tavla da lecziuns da las scolas primaras rumantschas (versiun 2010). http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lehrplan_Primar_Lektionentafel_21092010_rm.pdf (zuletzt geprüft: 15.12.12).

EKUD (2012): Stundentafeln der Bündner Volksschul-Oberstufe ab Schuljahr 2012/2013. http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lehrplan_OS_Stundentafel_2012_de.pdf (zuletzt geprüft: 15.12.12).

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Grosjean, François (2010): Bilingual: Life and Reality. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Grosjean, François (2008): Studying Bilinguals. Oxford: Oxford University Press.

Gross, Manfred/Flepp, Leci (2012): Mamma eu les cuelas chochas. Schreibkompetenzstudie Graubünden 5. Primarschulklassen. Una ricerca sulle competenze di scrittura nel Grigioni romanciofono e italofono. (Collana Bd. 1). Glarus/Chur: Südostschweiz Buchverlag.

Gross, Manfred/Lia Rumantscha (2004): Romanisch Facts & Figures. 2. überarbeitete und aktualisierte Ausgabe. Chur: Lia Rumantscha. http://www.liarumantscha.ch/data/media/pdf/facts_figures/facts_figures_deutsch.pdf (zuletzt geprüft: 15.12.12).

Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon etc.: Multilingual Matters.

Kristol, A. M. (1989): Bündnerromanisch: Soziolinguistik. Lexikon der Romanistischen Linguistik (Bd. 3, S. 813–826).

Lia Rumantscha (28.6.2012): Medienmitteilung. http://www.liarumantscha.ch/data/media/communicaziuns_da_pressa/medmittrgidioms2.pdf, (zuletzt geprüft: 15.12.12.).

Paris, Bettina (1999): Schreiben als Fremdsprachenerwerbsstrategie. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 4(1), 8 S. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-1/beitrag/paris2.htm (zuletzt geprüft: 15.12.12).

Wolff, Dieter (2003): Überlegungen zur Bedeutung des Schreibens bei der Förderung des fremdsprachlichen Lernens. In G. Schneider & H. Clalüna (Hrsg.), Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. München: Iudicium.

Endnoten

1 Unter romanischer Schule wird in diesem Artikel die sogenannte RUS-Schule (Romanisch als Unterrichtssprache, Gross/Lia Rumantscha 2004, 49) bezeichnet, in der Romanisch insbesondere in der Primarschule Unterrichtssprache ist.

2 SNF-Projekt «Empfehlungen für Basisstandards für die Schulsprachen der Rätoromanen» (Projektnummer: 135407; Gesuchsteller: Georges Darms, Thomas Studer). Projekt-Homepage: http://lettres.unifr.ch/de/sprachen-literaturen/mehrsprachigkeitsforschung-und-fremdsprachendidaktik/research/basisstandards.html#c25548

3 Die Schülerinnen und Schüler können auf der Oberstufe Französisch- oder Italienisch-Unterricht als Wahlfach belegen. Alle Oberstufen-Schulen des Kantons sind verpflichtet, die beiden Landessprachen als Wahlfach anzubieten (vgl. EKUD 2012,1).

4 Vgl. EKUD (2010b) sowie EKUD (2012).

5 Dieser Befund wurde in einer von Regula Cathomas durchgeführten Befragung von Schülerinnen und Schülern der romanischen Schule bestätigt. Wiederum schätzten die Jugendlichen ihre Deutsch- und Romanischkompetenz mehrheitlich mit ‹gut› bzw. ‹sehr gut› ein (Cathomas 2008, 160).

6 Die Sprachkompetenztests wurden im Frühling 2013 an verschiedenen romanischen Schulen durchgeführt mit dem Ziel, darauf basierende Empfehlungen für Grundkompetenzen in Romanisch (Idiom und Rumantsch Grischun) sowie Deutsch zu erarbeiten. In diesem Sinne ist die Studie eine Ergänzung zum Lehrplan 21, der Lehr- und Lernziele insbesondere aufgrund der Erfahrung der Autorinnen und Autoren des Lehrplans festlegt.

7 Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen Interviewten für ihre Auskunftsbereitschaft sowie für die vielen nützlichen Hinweise bedanken.

8 Eine Gruppe von Lehrpersonen wurde anschliessend im Rahmen eines Workshops mit einigen Resultaten dieser Befragung (in Form von «Kann-Beschreibungen») konfrontiert und um ihre Einschätzung bezüglich Machbarkeit gebeten.

9 Mit Romanisch war die jeweilige Schulsprache gemeint – sei dies Idiom oder Rumantsch Grischun.

10 Es handelt sich dabei um wörtliche Transkriptionen (ohne Partitur). Für die Durchführung und Transkription der Interviews möchte ich mich bei Irina Lutz und Bernhard Lindt-Bangerter bedanken.

11 In den Originalzitaten werden Auslassungen mit eckigen Klammern gekennzeichnet, Pausen mit runden Klammern und Wortabbrüche mit Schrägstrich.

12 «Ch'i vessan eir plaschair da scriver, quai paress a mai important ch'i scrivessan propi ils e-mails e, e ils sms a las persunas rumauntschas per rumauntsch, e ch'i n'avessan temma da fer sbagls e lura scriver per tudas-ch.» (Interview 5, 25:00–25:14).

13 «Per me stuvess esser il text, sch'els scrivan ün text, stuvess esser il text chapibel, el stuvess avair üna coerenza logica ed il text sto esser chapibel per ün lectur. Sche'l ho lur aint ün pêr sbagls ortografics e quai sun texts pütost infurmels, cun quai saja viver.» (Interview 5, 10:50–11:10).

14 Die in diesem Artikel verwendeten Zitate stammen alle von Bündnerromanen, unabhängig davon, ob es sich um Zitate auf Romanisch oder Schweizerdeutsch handelt.