

«E sin rumantsch?» Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit, Rätoromanischförderung und der Dominanz des Deutschen in mehrsprachigen Schulklassen im Kanton Graubünden

Dominique Caglia, Pädagogische Hochschule Graubünden, Universität Fribourg
Alex Knoll, Universität Fribourg

*Der Beitrag hat den Umgang mit Mehrsprachigkeit in zwei-Weg-immersiven deutsch-rätoromanischen Schulklassen im Kanton Graubünden zum Thema. Er fragt, welche sprachlichen Ressourcen Lehrpersonen in den Unterricht einbringen, welche sprachlichen Anforderungen sie an die Schüler*innen stellen sowie welche Stellung das Rätoromanische im Verhältnis zum Deutschen dabei einnimmt. Die Untersuchung wurde aus einer ethnografischen Forschungsperspektive durchgeführt, der Unterricht in drei Mittelstufenschulklassen wurde im Frühjahr 2019 teilnehmend beobachtet. Insgesamt zeigte sich zwar ein heterogenes Bild von Sprachpraktiken seitens der Lehrpersonen sowie hinsichtlich sprachlicher Anforderungen an die Schüler*innen, aber auch eine ausgeprägte Dominanz des Deutschen im Unterricht.*

1. Einleitung

Die Schweiz versteht sich als mehrsprachiges Land mit den vier Landessprachen Französisch, Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch (vgl. Bundesverfassung, Art. 4). Im Kanton Graubünden sind die drei letztgenannten Sprachen offizielle Amtssprachen und werden im Alltag nebst zahlreichen Migrant*innensprachen gesprochen. Der Kanton ist auf drei verschiedene Sprachregionen aufgeteilt, eine italienisch-, eine deutsch- und eine rätoromanischsprachige (Gross, 2017). Nebst dieser territorial-institutionellen Bedeutung meint *Mehrsprachigkeit* im individuellen oder sozialen Sinn¹ die Eigenschaft von Menschen, mehrere Sprachen zu verwenden (Glück & Rödel, 2016). Seit Ende des 19. Jahrhunderts hat das Rätoromanische als Hauptsprache einen starken Rückgang erfahren (Grünert, 2008). Gemäss Strukturhebung von 2018 geben drei von vier Bündner*innen Deutsch als ihre Hauptsprache an, d.h. als die Sprache, in der sie denken und die sie am besten beherrschen, Rätoromanisch und Italienisch jedoch jeweils nur rund jede*r siebte (Amt für Wirtschaft und Tourismus Graubünden, 2021).² Das Deutsche kann somit als dominante Sprache, das Italienische und Rätoromanische jeweils als Minderheitensprache bezeichnet werden (Todisco, 2012). Der Kanton hat gemäss Sprachengesetz von 2008 den Auftrag zur Erhaltung und Förderung der Minderheitensprachen (Art. 1d BR GR 492.100)³. So soll etwa in mehrsprachigen Gemeinden der schulische Erstsprachunterricht in der angestammten Sprache erfolgen, wobei in deutsch- und mehrsprachigen Gemeinden eine zweisprachige Volksschule bewilligt werden kann (Gregori et al., 2011). Traditionell dominieren drei sprachlich definierte Schultypen für die drei Sprachregionen, wobei jeweils das Deutsche, Italienische oder Rätoromanische⁴ Unterrichtssprache ist. Mit dem Ziel, die beiden Minderheitensprachen zu fördern, wurden in den 2000er Jahren an deutschsprachigen Schulen auch fakultative zweisprachige Klassenzüge eingeführt (Amt für Volksschule und Sport Graubünden [AVS], 2013); diese sind Untersuchungsgegenstand dieses Beitrags.

¹ Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen unterscheidet dementsprechend zwischen der individuellen Mehrsprachigkeit als dynamische Kompetenz (plurilingualism) und der Koexistenz von Sprachen in einer Gesellschaft (multilingualism) (Council of Europe, 2018).

² Die Befragten konnten bis zu drei Hauptsprachen nennen.

³ In diesem Gesetz (Art 16-21) wurde auch das Territorialitätsprinzip, d.h. u.a. die Rücksichtnahme auf angestammte sprachliche Minderheiten (Bundesverfassung, Art. 70, Abs. 2), spezifiziert. Demnach legen Bündner Gemeinden ihre Amtssprache auf der Grundlage von Volkszählungsdaten fest – eine Regelung, deren Nutzen u.a. Grünert (2018, S. 544) auch kritisch diskutiert.

⁴ An traditionell rätoromanischen Schulen fungiert auf Sekundarstufe das Deutsche als Unterrichtssprache der meisten Fächer.

In diesen Unterrichtsmodellen findet eine sogenannte *Zwei-Weg-Immersion*⁵ statt, also immersiver Unterricht sowohl in der Minderheiten- als auch in der Mehrheitssprache in Klassen mit Schüler*innen der sprachlichen Minderheit und der Mehrheit (Hamman, 2018). Dazu liegen z.T. wissenschaftliche Evaluationen vor, welche grundsätzlich positive Schlüsse ziehen, aber auch auf Verbesserungspotential hinweisen (Gregori et al., 2012; Pfister, 2016; Todisco, 2013). Der Fortschritt im Rätoromanischen im Vergleich mit den ausschliesslich deutschsprachigen Klassen wird als «erfreulich» (Stadt Chur, 2008, S. 5) bezeichnet. Bei diesen Evaluationen lag der Fokus primär auf den Lernfortschritten der Schüler*innen – teils im Rätoromanischen, im Deutschen und in Mathematik (auf Rätoromanisch unterrichtet). Der Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht, Sprachpraktiken von Lehrpersonen und Schüler*innen sowie das Verhältnis der involvierten Sprachen bezüglich ihrer Verwendung wurden bisher jedoch kaum untersucht.

An diesem Punkt setzt die vorliegende Studie an. Mit einer ethnografischen Forschungsstrategie, welche von beobachteten Sprachpraktiken im Unterrichtsalltag ausgeht, wird untersucht, wie Lehrpersonen und Schüler*innen mit den involvierten Sprachen umgehen und wie sie sie situativ einsetzen. Zudem steht vor dem Hintergrund, dass das Rätoromanische gefördert werden soll, die Frage im Zentrum, welcher relative Stellenwert diesem als Minderheits- und dem Deutschen als Mehrheitssprache im Unterricht zukommt. Die Koexistenz einer dominanten und einer nicht-dominanten Sprache mit dem übergeordneten Ziel der Mehrsprachigkeitsförderung stellt nämlich eine Herausforderung dar, wie verschiedene Studien international aufzeigen (siehe Kap. 2). Dementsprechend formulieren wir folgende drei Fragestellungen: (1) *Wie bringen Lehrpersonen ihre sprachlichen Ressourcen in den Unterricht ein?* (2) *Welche sprachlichen Anforderungen an die Schüler*innen zeigen sich dabei?* (3) *Was lässt sich daraus zur Stellung des Rätoromanischen im Verhältnis zum Deutschen schliessen?*

Zunächst werden die theoretischen Grundlagen der Untersuchung erörtert (Kap. 2), sowie einschlägige Studien zur Thematik dargestellt (Kap. 3). Darauf folgen das Feld der ethnografischen Untersuchung sowie das methodische Vorgehen (Kap. 4). Die Darstellung der Analyseergebnisse behandelt Sprachpraktiken von Lehrpersonen (Kap. 5) sowie ihre sprachbezogenen Anforderungen an die Schüler*innen (Kap. 6). Die Ergebnisse werden in einer Abbildung synthetisiert (Kap. 7) und abschliessend diskutiert und kontextualisiert (Kap. 8).

2. Theoretische Perspektive auf Mehrsprachigkeit im Unterricht

Auf theoretischer Ebene stützen wir uns im vorliegenden Beitrag auf den Ansatz des *Translanguaging*, welcher Mehrsprachigkeit als soziale Praxis in den Blick nimmt (García, 2009, S. 45; García et al., 2017, S. xi). Beim *Translanguaging* stehen nicht primär kompetenz- und spracherwerbsspezifische Aspekte im Fokus, sondern die sprachlichen Interaktionen unter den Sprechenden, also wie sich diese in alltäglichen Situationen sprachlich ausdrücken. García et al. (2017) kritisieren die verbreitete Ansicht, dass *Mehrsprachigkeit* (bei zwei Sprachen) lediglich eine doppelte Einsprachigkeit sei (S. 18f.; s.a. Grosjean, 1982, S. 230ff.).⁶ Mehrsprachige Individuen verfügten vielmehr über ein einheitliches Sprachsystem, das ihnen erlaube, sprachliche Repertoires in verschiedenen Sprachen anzuwenden. Die Begriffe «to language» und somit auch «translanguaging» reflektierten jenes Verständnis von Sprachgebrauch als dynamische kommunikative Praxis (ebd., S. 1). Kommt jedoch in einem mehrsprachigen Umfeld nur das Repertoire in einer – in der curricular vorgesehenen – Sprache zur Anwendung, spricht man demgegenüber von «Monolingualisierung» (Neumann et al., 2012, S. 42) bzw. *Monolanguaging*, einer Reduzierung des Gebrauchs auf eine Sprache.

Translanguaging ist jedoch nicht nur als analytische Kategorie zur Erfassung und Interpretation von sprachlichen Interaktionen zu verstehen, sondern auch als Vorschlag für eine pädagogische Praxis (García et al., 2017). Dem Potential von mehrsprachigen Schüler*innen soll im Unterricht mit einem dynamischen Sprachgebrauch begegnet werden (ebd., S. 23). Auch während des *konzeptionell einsprachigen* Unterrichts – also dann, wenn gemäss Schulkonzept nur eine Unterrichtssprache vorgesehen ist – sollen flexibel Ressourcen in mehreren Sprachen eingebracht werden. Teil des pädagogischen Ansatzes sind Sprachwechsel, die mit der ressourcenorientierten Haltung der Lehrperson und einer sprach- und kulturoffenen Unterrichtsplanung verknüpft seien (ebd., S. 27 ff.). Als mögliche *Translanguaging*-Strategie nennen García et al. (2017) Übersetzungen, um

⁵ Immersion bezeichnet jene Unterrichtsmodelle, in denen die zu lernende Sprache(n) als Medium im Unterricht und somit nicht nur als Lerngegenstand angewandt wird (vgl. Cathomas, 2011, S. 160).

⁶ Wir verwenden den Begriff *Mehrsprachigkeit* im Falle des Vorhandenseins von sprachlichen Ressourcen in zwei oder mehr Sprachen. Zweisprachigkeit ist demnach ein Fall von Mehrsprachigkeit.

Bedeutungen zu vermitteln und dadurch Schüler*innen besser miteinzubeziehen (S. 15f.). Folglich sprechen sich die Autorinnen auch im schulischen Kontext für eine holistische Ansicht der individuellen Sprachpraktiken aus und gegen die defizitorientierte, monolinguale Perspektive auf Sprachfähigkeiten. Jedoch spielen in spezifischen Situationen auch diese eine Rolle. Entsprechend wird auch unterschieden zwischen *werdenden Mehrsprachigen*, deren Mehrsprachigkeit noch am Anfang steht, und *erfahrenen Mehrsprachigen*, die mehrere Sprachen mit relativer Leichtigkeit benutzen (ebd., S. 183). Individuelle Sprachfähigkeiten werden aber immer als Teil eines holistischen Repertoires betrachtet (ebd., S. 25ff.).

3. Forschungsstand

Zum Translanguaging im Kontext von Zwei-Weg-Immersion existieren bereits einzelne Studien. Anhand von Beobachtungen, unter anderem in einer Primarschulklasse mit hauptsächlich Spanisch sprechenden Kindern in den USA, zeigten García et al. (2017) auf, wie mit Translanguaging alle Sprachen gleichwertig behandelt und sprachlichen Minderheiten adäquate Bildungschancen geboten werden können (ebd., ix; S. 8). Sie schliessen daraus, dass Translanguaging mehrsprachige Praktiken fördere und den Schüler*innen ermögliche, gleichberechtigt am Unterricht teilzunehmen (S. 14f.). Andere Studien zeigten, dass der flexible Einsatz von sprachlichen Ressourcen durch Lehrpersonen und Schüler*innen auch zu einer einseitigen Verwendung der Mehrheitssprache führen kann. In einer Untersuchung in Wales (Hickey et al., 2014) konnte beobachtet werden, dass Lehrpersonen zwar das in den Vorschulen offizielle Walisisch sprechen, aber auch oft ins Englische übersetzen. Die Schüler*innen erhalten Gelegenheit die Minderheitensprache zu sprechen, tendieren jedoch zur dominanten Sprache (ebd.). Auch im Kontext mit Irisch als Minderheitssprache, aber in zwei-Weg-immersiven Vorschulen, dominiert unter den Kindern oft das Englische, wenn die Lehrpersonen das Sprechen in der Minderheitssprache nicht einfordern (Hickey, 2007). Dabei wechseln je nach Gruppenzusammensetzung auch Kinder mit Irisch als Erstsprache in die Mehrheitssprache (ebd.). Hamman (2018) konstatierte in einer US-amerikanischen Studie zu einer Primarschule mit englisch-spanischer Zwei-Weg-Immersion, dass Translanguaging die sprachliche Mehrheit privilegieren und die Minderheit vernachlässigen könne. Auf Basis der Befunde folgert sie, dass Minderheitssprachen im Unterricht erkennbar (gemacht) und bewusst inkludiert werden müssten, um sie zu stärken (S. 38f.). Die Sprachpraktiken der Lehrperson sind insofern für den Stellenwert der Minderheitssprache von grosser Relevanz.

Auch Studien zum Umgang mit mehreren Sprachen in (vor-)schulischen Bildungsinstitutionen in der Schweiz weisen teilweise auf mögliche Schwierigkeiten bei der Integration von Minderheits- und Herkunftssprachen hin (z.B. Becker & Knoll, 2021; Brandenburg et al., 2017; Peyer et al., 2020). Für den Kontext Graubünden zeigte sich in einer Studie zu deutsch-rätoromanischsprachigen Kindergärten mit Zwei-Weg-Immersion (Zaugg, 2017), dass Rätoromanisch sowohl adressat*innen- als auch situationsspezifisch (z.B. bei der Begrüssung) verwendet wird. Auch der Inhalt beeinflusst den Sprachgebrauch: Steht die Vermittlung der Sprache im Fokus, sprechen die Lehrpersonen Rätoromanisch; sobald der Inhalt einer Aussage aber relevant wird, wechseln sie ins Deutsche (ebd., S. 143). Insgesamt ist zu konstatieren, dass es bisher kaum Erkenntnisse zum Umgang mit dem Rätoromanischen und Deutschen in Schulen Graubündens bzw. in mehrsprachigen Klassen gibt, welche die Sprachpraktiken von Lehrpersonen und den Stellenwert des Rätoromanischen in den Blick nehmen.

4. Untersuchungsfeld und Methodisches

Die empirische Untersuchung, welche die Grundlage für vorliegenden Beitrag bildet, wurde zwischen Januar und März 2019 in drei zwei-Weg-immersiven Mittelstufen-Klassen (vierte bis sechste Primarstufe) im Kanton Graubünden durchgeführt.⁷ Sie war breiter angelegt und ging den Fragestellungen nach, ob und inwiefern Lehrpersonen und Schüler*innen im Unterricht in den Schul- und Fremdsprachen translangualisieren, und wie sie mit dem sprachlichen Umfeld an den Schulen umgehen (Dosch, 2019). Konzeptionell kommen sowohl Deutsch als auch Rätoromanisch als Unterrichtssprachen zum Einsatz, neben dem Sprachunterricht

⁷ Alle Eigennamen von Schulen, Klassen und Personen wurden pseudonymisiert.

in der entsprechenden Sprache auch (immersiv) in den Fächern Mathematik und Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG). Die Schüler*innen sind somit im Unterricht mit Deutsch, Rätoromanisch sowie einer oder zwei Fremdsprachen (Italienisch und/oder Englisch) konfrontiert. Hinzu kommen zusätzlich noch Migrations-sprachen seitens der Schüler*innen.⁸ Die sprachlichen Hintergründe und Sprachfähigkeiten der Schüler*innen weisen innerhalb der Klassen starke Variation auf: Während alle erfahrene Deutschsprechende sind, teilen sie sich in werdende und erfahrene Rätoromanischsprechende auf. Insgesamt wurden in den drei Klassen sieben Lehrpersonen beobachtet.

Die Studie wurde als fokussierte Ethnographie konzipiert. Bei einer solchen wird im Gegensatz zu klassisch offenen ethnografischen Studien auf einen thematischen Aspekt fokussiert (Knoblauch, 2005). Im vorliegenden Fall sind dies Sprachpraktiken in einem mehrsprachigen Schulumfeld. Als zentrales Erhebungsinstrument wurden in 30 Unterrichtslektionen teilnehmende Beobachtungen mit Sprachaufnahmen in den Schulklassen durchgeführt (Breidenstein et al., 2013). Dabei wurden auf Basis der Beobachtungen Protokolle erstellt, in welchen zudem diverse Tür- und Angelgespräche⁹ mit den Lehrpersonen dokumentiert wurden. Diese Protokolle bilden die Datengrundlage für die nachfolgende Analyse. Bei der teilnehmenden Beobachtung kamen insbesondere die Strategien der thematischen und personalen Fokussierung, sowie bei der qualitativen Analyse Fallanalysen von Lehrpersonen und Interaktionen zum Einsatz (Breidenstein et al., 2013). Letztere fokussieren besonders relevante Passagen im Datenmaterial und unterziehen sie einer detaillierten Analyse (ebd., 139 ff.), hier hinsichtlich der interessierenden theoretischen Kategorien *Mono-/Translanguaging* sowie hinsichtlich unterschiedlicher Ebenen des Unterrichts (z.B. Frontalunterricht, Übung).

Der vorliegende Beitrag bearbeitet nun die in der Einleitung formulierten drei Forschungsfragen. Er fokussiert dabei das Verhältnis zwischen dem Deutschen und dem Rätoromanischen, wie es sich im alltäglichen mündlichen Sprachgebrauch im Klassenzimmer darstellt. Deshalb wurden nur die Sprachfächer Deutsch und Rätoromanisch sowie der Unterricht in Mathematik und NMG in die Analyse einbezogen. Der Fokus liegt primär auf Sprachpraktiken von Lehrpersonen, diejenigen von Schüler*innen wurden ergänzend in die Analysen einbezogen, um Wechselwirkungen im Interaktionsverlauf nachvollziehen zu können. Zur Reduktion von Komplexität werden die Frage der Diglossie im Deutschen sowie der verschiedenen Idiome im Rätoromanischen ausgeklammert.

5. Mono- und Translanguaging der Lehrpersonen

Generell kann festgestellt werden, dass sich die beobachteten Lehrpersonen in ihrem Sprachgebrauch nicht an den von ihnen adressierten Schüler*innen orientieren. Vielmehr kristallisierten sich drei Ebenen des Unterrichtsgeschehens heraus, die mit der Differenzierung der Sprachpraktiken besonders in Zusammenhang stehen. Auf übungsbezogener Ebene, welche Aufgaben wie z.B. mathematische Rechnungen umfasst, sprechen die Lehrpersonen üblicherweise die immersive Unterrichtssprache, Rätoromanisch bzw. Deutsch. Auf metasprachlicher Ebene, wenn Sprache zum Gegenstand wird und es etwa um Worterklärungen oder -übersetzungen geht, kommt im immersiv rätoromanischen Unterricht oft das Deutsche zum Einsatz. Schliesslich sind auf der unterrichtsbezogenen Metaebene, also etwa beim Besprechen des Unterrichtsablaufs im Plenum, die Sprachpraktiken zwischen den Lehrpersonen heterogen. Die Sprachpraktiken können in folgende drei Ausgestaltungen differenziert werden: Monolanguaging, schwierigkeitsgradabhängiges Translanguaging sowie Translanguaging auf metasprachlicher Ebene.

Monolanguaging

Monolanguaging liess sich sowohl in deutsch- als auch in rätoromanischsprachigen Lektionen beobachten – in letzterem Fall jedoch mit Einschränkungen. Die Lehrperson Decurtins¹⁰ von Klasse 1 spricht auf der unterrichtsbezogenen Metaebene konsequent Rätoromanisch mit den Schüler*innen, sowohl immersiv in Mathe-

⁸ Diese spielten jedoch, wie die Untersuchung zeigte, im Unterrichtsalltag der untersuchten Klassen praktisch keine Rolle und werden deshalb ausgeklammert.

⁹ Damit werden in der Ethnografie Gespräche mit Personen aus dem Untersuchungsfeld bezeichnet, welche zwischen Beobachtungsphasen geführt werden.

¹⁰ Aus Anonymisierungsgründen werden alle Lehrer*innen als «Lehrpersonen» bezeichnet, sowie idiomatische Ausdrücke von ihnen im Rätoromanischen standardisiert wiedergegeben (Rumantsch Grischun).

matik als auch im rätoromanischen Sprachunterricht. Umgekehrt tun dies auch die Schüler*innen, z.B. in an die Lehrperson gerichteten Erklärungen, Verständnisfragen und Zwischenbemerkungen:

Die Lehrperson Decurtins behandelt auf Rätoromanisch die korrigierten Aufgaben zur Geometrie und wiederholt die Aufgabenschritte¹¹:

- LP: *Tge ston ins anc far, (unverständlich (unv.)) ins ha malegià quellas figuras? (.) Emma?*
(Was muss man noch machen (unv.), [wenn] man diese Figuren gemalt hat? (.) Emma?)
- Emma: *Ehm, marcar ils anguls dretgs.*
(Ehm, die rechten Winkel markieren.)
- LP: *Quai è ina chaussa. (.) Aurel?*
(Das ist eine Sache. (.) Aurel?)
- Aurel: *(Unv.) far eh, la medema color quels (.) parts che èn medem lung.*
((Unv.) dieselbe Farbe diese (.) Teile die gleich lang sind machen.)
- LP: *Exact.*
(Genau.)

(Mathematik, 05.02.2019)

Der deutschsprachige Unterricht, sowohl der Sprachunterricht als auch der Fachunterricht (NMG), findet in den Klassen 1 und 2 ebenfalls monolingual statt. Die Lehrpersonen sprechen durchgehend Deutsch mit den Schüler*innen, und diese ebenfalls mit den Lehrpersonen. Dieses deutschsprachige Monolanguaging ist im Fall der Lehrperson Brunner (Klasse 1) insofern nicht überraschend, als dass sie nur über marginale Rätoromanischkenntnisse verfügt. Die Lehrperson Schmid aus Klasse 2 hingegen lernt zum Beobachtungszeitpunkt Rätoromanisch und wendet es vereinzelt auch an. Die Schüler*innen hätten also prinzipiell die Möglichkeit, auf dieses auszuweichen, was jedoch nicht beobachtet werden konnte.

Die Lehrperson Simeon, welche in Klasse 2 Sprachunterricht, Mathematik und NMG auf Rätoromanisch unterrichtet, praktiziert ebenfalls ein grundsätzliches Monolanguaging mit den Schüler*innen. Im Gegensatz zur Klasse 1 sprechen diese auf der unterrichtsbezogenen Metaebene jedoch Deutsch:

Die Lehrperson Simeon stellt den Schüler*innen die Übungsaufgabe, individuell einen Text zu Rechnungs-Skizzen aufzuschreiben, und wiederholt diese mehrmals. Als die Schüler*innen mit ihrer Arbeit beginnen, schaut sie Romeo über die Schulter.

- LP: *Na, i va ussa propi per scriver, per pudair dir curt – co, co pudess el vesair ora il text da quest quint, da questa skizza?*
(Nein, es geht jetzt wirklich darum, zu schreiben, um kurz zu sagen – wie, wie könnte der Text von dieser Rechnung aussehen, von dieser Skizze?)
- Romeo: *Ah, ma muess schriba?*
- LP: *Mhm! (bestätigend)*
- (Mathematik, 18.02.2019)

Mit ihrem rätoromanischen Monolanguaging nimmt die Lehrperson in Kauf, dass insbesondere werdende Mehrsprachige (u.a. Romeo) ihre Erklärungen nicht richtig verstehen. Statt ins Deutsche zu wechseln, bleibt sie konsequent beim Rätoromanischen, erlaubt aber Rückfragen auf Deutsch. Deutlich wird im Ausschnitt darüber hinaus, dass das Deutsche im rätoromanischsprachigen Unterricht stets präsent ist, während dies beim Rätoromanischen im deutschsprachigen Unterricht nicht der Fall ist.

Schwierigkeitsgradorientiertes Translanguaging

Beim schwierigkeitsgradorientierten Translanguaging variiert die Lehrperson die Sprache gemäss dem Schwierigkeitsgrad der Unterrichtsinhalte. Dies liess sich insbesondere bei der Klasse 3 auf der unterrichtsbezogenen Metaebene beobachten, welche von der Lehrperson Albertin unterrichtet wird. Je nach sprachlichem Schwierigkeitsgrad des zu vermittelnden Inhalts translingualisiert diese anhand von rätoromanisch- und deutschsprachigen Ressourcen. Dabei sind insbesondere konkrete und situationsgebundene Inhalte (z.B. alltägliche Erzählungen, direkt an einzelne Schüler*innen gerichtete Fragen) an das Rätoromanische gebunden, während das Deutsche bei komplexeren und abstrakteren Erklärungen als sprachliche Stütze dient. Z.B. unterscheidet die Lehrperson zwischen konkreten und abstrakten Inhalten, indem sie den Sprachwechsel explizit macht:

¹¹ Bei direkten Zitaten werden Aussagen auf *Rätoromanisch kursiv* gesetzt, solche auf ITALIENISCH IN GROSSBUCHSTABEN sowie solche auf Deutsch ohne Hervorhebung gesetzt. In Klammern wird jeweils zusätzlich die deutsche Übersetzung angegeben.

Bei Lektionsbeginn thematisiert die Lehrperson Albertin die Zeugnisse: «Là... *Gea, less jau curtamain anc ir en sin quai.* (Dort... Ja, möchte ich kurz noch darauf eingehen.) Ehm. Und ich wechsele da kurz auf Deutsch. Ich weiss, dass einige sich Gedanken gemacht haben, wieso jetzt, beispielsweise eine fünf statt eine fünffeinhalb.» Sie betont, dass Noten nur eine Momentaufnahme seien, und der Gesamteindruck wichtig sei. «Und das ist das, was zählt», beendet sie das Thema. «CLARO? [...] *Tgi ha ils attestats gia qua, uschia ch'el sa quel dar giu a mai?*» (KLAR? [...] Wer hat die Zeugnisse schon hier, so dass er dieses mir abgeben kann?) (NMG, 28.01.2019)

Mit ihrem explizit deklarierten Sprachwechsel signalisiert die Lehrperson, dass dieser gezielt erfolgt. Die Tatsache, dass sie wieder zurückwechselt, sobald es darum geht, die Zeugnisse abzugeben, zeigt, dass sie dem Rätoromanischen seinen Platz im Unterricht als Kommunikationssprache auf einer konkreten Ebene trotz der deutschsprachigen Dominanz – nur wenige Schüler*innen in dieser Klasse sind erfahrene Rätoromanischsprachige – einräumt. Diesen Platz offeriert sie teilweise auch während des deutschsprachigen Unterrichts, nämlich wenn sie konkrete Zwischenbemerkungen an einzelne Schüler*innen richtet (z.B.: «*Ve!*» («*Komm!*»)), und anschliessend wieder auf Deutsch fortfährt – jedoch insgesamt deutlich seltener.

Translanguaging auf metasprachlicher Ebene

Translanguaging seitens der Lehrpersonen lässt sich auch auf metasprachlicher Ebene beobachten. In Klasse 2 verlässt die Lehrperson Simeon ihre monolinguale rätoromanische Praxis punktuell, indem sie z.B. hin und wieder Redewendungen auf Deutsch einbaut. Dieses spontane Translanguaging zeigt eine verbreitete, mit García et al. (2017) gesprochen «dynamische» (S. xiii) Sprachpraxis von Mehrsprachigen auf: Sie nutzen das gesamte sprachliche Repertoire und beschränken sich nicht auf eine Sprache. Dennoch translangualisiert die Lehrperson sehr kontrolliert, nach der Redewendung kehrt sie sogleich wieder in die vorgesehene Unterrichtssprache zurück. Auch einzelne Wortübersetzungen sind eine gängige Sprachpraktik in dieser Klasse. Die Lehrperson Simeon übersetzt einzelne Wörter und ganze Sätze der Schüler*innen ins Rätoromanische. Diese können somit bei ihnen unbekanntem Wörtern auf das Deutsche ausweichen und anschliessend das von der Lehrperson übersetzte rätoromanische Wort übernehmen. Während die Lehrperson Übersetzungen vom Rätoromanischen ins Deutsche meistens den Schüler*innen überlässt (s.u.), übernimmt sie diese hin und wieder auch selbst und unterbricht somit erneut ihre monolinguale Praxis zugunsten einer translingualen.

Auch die Lehrperson Albertin translangualisiert in Klasse 3 auf metasprachlicher Ebene, indem sie einzelne Wörter auf Deutsch übersetzt. Der Unterschied zwischen den beiden Lehrpersonen liegt allerdings darin, dass, während Simeon meist im Rätoromanischen bleibt und nur auf Nachfrage der Schüler*innen einzelne Wörter übersetzt, Albertin dies proaktiv tut und teilweise sogar für eine ausführlichere Erklärung länger ins Deutsche wechselt. Zudem beschränkt sich das Translanguaging bei Simeon auf rätoromanisch- und deutschsprachige Ressourcen, wobei Albertin es in expliziten Sprachvergleichen um italienischsprachige ergänzt:

Die Lehrperson Albertin fragt die Klasse nach möglichen Themen für einen rätoromanischen Schreibwettbewerb. Nina schlägt «Freundschaft» vor.

- LP: *Sin rumantsch?*¹² (.) *Sin talian?*
(*Auf Rätoromanisch?* (.) *Auf Italienisch?*)
- Nina: Freundschaft weiss ich nicht.
- LP: *Sin talian?*
(*Auf Italienisch?*)
- Sabine: L'AMICIZIA. [L'AMI[tʃ]I[ts]IA]
(DIE FREUNDSCHAFT.)
- LP: L'AMICIZIA, *sin rumantsch?*
(DIE FREUNDSCHAFT, *auf Rätoromanisch?*)
- Nina: *L'amicizia?* [l'ami[tʃ]i[ts]ia?]
Ein paar Schüler*innen lachen.

¹² Dieser Ausdruck mit der Präposition «sin» ist eine verbreitete Lehnübersetzung aus dem Deutschen («aufDeutsch»), während hier «per» die normativ korrekte Präposition im Rätoromanischen wäre. Ironischerweise ist folglich selbst die auf Rätoromanisch formulierte Aufforderung der Lehrperson an die Schüler*innen, ins Rätoromanische zu wechseln, nicht frei von deutschsprachigem Einfluss.

LP: *Bunamain, l'amicizia [l'ami[ts]i[ts]ia]!*
(*Fast, die Freundschaft!*)

(Rätoromanisch, 07.02.2019)

Mit diesem Sprachvergleich gibt die Lehrperson einerseits zusätzlichen Sprachen einen Raum im konzeptuell einsprachigen Unterricht. Jedoch können solche Übersetzungen andererseits, wie das Lachen einiger Schüler*innen nach dem misslungenen Ausspracheversuch von «amicizia» zeigt, auch zu exponierenden Situationen insbesondere für werdende Mehrsprachige führen (z.B. Peyer et al., 2020).

Abgesehen von solchen Sprachvergleichen bleibt die Lehrperson Albertin im deutschsprachigen Unterricht meistens beim Deutschen. Während dieses also primär als Definitionssprache im Unterricht dient, kommt dem Rätoromanischen in erster Linie die Funktion einer Kommunikationssprache auf konkreter Ebene zu. Das Rätoromanische kommt zwar hin und wieder auch als Definitionssprache zur Anwendung, wird dann aber stets mit dem Deutschen ergänzt.

6. Unterschiedliche Anforderungen der Lehrpersonen an die Schüler*innen

Auch bei den Anforderungen an die Schüler*innen, welche sich in den Sprachpraktiken der Lehrpersonen manifestieren, zeigt sich ein heterogenes Bild. Die Lehrpersonen fordern Unterschiedliches von ihren Schüler*innen ein, und dies auf unterschiedlichen Wegen. Analysiert werden in der Folge einerseits implizite Anforderungen, welche sich in den Sprachpraktiken der Lehrpersonen manifestieren, sowie andererseits explizite Anforderungen, welche durch direkte Aufforderungen an die Schüler*innen zum Ausdruck kommen.

Sprachvergleiche und Übersetzungen

Der letzte Ausschnitt aus Kapitel 4 hat gezeigt, dass die Lehrperson Albertin nicht nur selbst translingualisiert, sondern dass sie dies auch von ihren Schüler*innen einfordert. Gleiches macht die Lehrperson Simeon, allerdings beschränkt auf sprachliche Ressourcen im Deutschen und Rätoromanischen. Dabei fragt sie schwierige Begriffe bei den Schüler*innen ab und nutzt deren rätoromanische Kenntnisse, um die Begriffe ins Deutsche übersetzen zu lassen. Es zeigt sich, dass das Deutsche in der Klasse stets als Definitionssprache fungiert. Neue rätoromanische Wörter (z.B. *pretensiun* – Behauptung) werden entweder von den Schüler*innen oder der Lehrperson selbst ins Deutsche übersetzt, obwohl ein Teil der Schüler*innen erfahrene Rätoromanischsprachige sind. Zudem braucht diese Praxis des Übersetzens und bisweilen Erläuterns im Klassenverband teilweise viel Zeit – auf Kosten der Unterrichtsinhalte. Während einerseits das Sprachverständnis der werdenden Mehrsprachigen im Fokus dieser Bemühungen steht, zeigt sich andererseits, dass diese nicht im Sinne aller Schüler*innen zu sein scheinen:

Emil liest folgenden Satz vor:

Emil: *Leonie ha fatg tschient puncts dapli che Simon.*
(*Leonie hat hundert Punkte mehr gemacht als Simon.*)

Darauf fragt die Lehrperson Simeon in die Klasse:

LP: *È quai vair?*
(*Ist das wahr?*)

Noah: Jo.

Vitus: (in sehr forschem und ungeduldigem Ton) Naaaiii!

LP: *Na.*
(*Nein.*)

Vitus *Dapli isch meh, net weniger!*
(Mathematik, 18.02.2019)

Der Lehrperson stellt sich hier die Herausforderung, sowohl werdenden als auch erfahrenen Rätoromanischsprachigen gerecht zu werden und gleichzeitig Mathematik beizubringen. Die Sprachfähigkeiten scheinen hier stark zu divergieren, ganz zum Missfallen des erfahrenen mehrsprachigen Schülers Vitus. Dass er dieses auf Deutsch äussert, lässt sich wiederum als Hinweis auf die Dominanz dieser Sprache im Unterricht deuten.

Rätoromanisch sprechen

Lehrpersonen fordern Schüler*innen teilweise auch explizit dazu auf, im Unterricht Rätoromanisch zu sprechen. Die Lehrperson Albertin tut dies auf unterrichtsbezogener Metaebene schwierigkeitsgradorientiert, und zwar insbesondere dann, wenn die Schüler*innen im immersiven NMG-Unterricht und in Rätoromanischlektionen abstrakte deutsche Begriffe verwenden. Sie wechselt dann jeweils kurz auf die sprachliche Metaebene und fragt: «*E sin rumantsch?*» («*Und auf Rätoromanisch?*»). In Einzelfällen fordert die Lehrperson die Schüler*innen aber auch dazu auf, ganze Sätze auf Rätoromanisch zu formulieren:

Die Lehrperson Albertin fragt auf Rätoromanisch, wer den aufgegebenen Text konzentriert durchgelesen habe und versucht habe, alles zu verstehen. Die Mädchen strecken auf, die Jungen nicht.

LP: *Las mattatschas èn stadad concentradas, ed ils mattatschs? (.) Leandro?*
(Die Mädchen waren konzentriert, und die Jungen? (.) Leandro?)

Leandro: Ich hab's einfach überflogen.

LP: *Aha, co dis quai sin rumantsch?*
(Aha, wie sagst du das auf Rätoromanisch?)

Leandro: *Jau hai (.) sursgulà?*
(Ich habe (.) überflogen?)

LP: *Gea. Di uschia.*
(Ja. Sag so.)

(NMG, 30.01.2019)

Die schwierigkeitsgradorientierte Anforderung, beim abstrakten Ausdruck «(einen Text) überfliegen» rätoromanisch zu sprechen, impliziert folglich auch, dass die Schüler*innen gelegentlich herausgefordert werden. Ansonsten kann die Lehrperson Albertin weitgehend auf solche Aufforderungen im Unterricht – welche die entsprechende Anforderung der Lehrperson an die Schüler*innen explizit werden lassen – verzichten, da die Schüler*innen von sich aus Rätoromanisch sprechen. Dies ist in der Klasse der Lehrperson Simeon nicht der Fall, die Schüler*innen sprechen im rätoromanischsprachigen Unterricht meist Deutsch, namentlich in folgenden beobachteten Situationen: Erklärungen, (emotionale) Rechtfertigungen, Kommentare, Verständnisfragen sowie Kommunikation unter Schüler*innen. Die Lehrperson Simeon reagiert darauf lediglich inhaltlich und unterlässt jegliche Aufforderung, Rätoromanisch zu sprechen. Bei Übungen hingegen fordert sie die Schüler*innen zum Gebrauch des Rätoromanischen auf. Interessant ist indessen, dass auch erfahrene rätoromanischsprachige Schüler*innen in dieser Klasse Deutsch sprechen. Die Lehrperson Simeon nimmt dies – wiederum mit Ausnahme bei Übungen – hin. Sie lässt die Interaktion im Unterricht ihren Lauf nehmen und legt den Fokus auf den Inhalt. Gleichzeitig schafft sie in Übungen einen minimalen Raum für das aktive Rätoromanischsprechen. In einem Gespräch äusserte Simeon Bedenken hinsichtlich der starken Präsenz des Deutschen in der Klasse. Sie betonte zugleich, die Schüler*innen nicht zum Rätoromanischsprechen zwingen zu wollen. Dies deutet auf einen bewussten eigenen Spracheinsatz der Lehrperson hin, aber auch auf eine gewisse Unsicherheit bezüglich der Anforderungen an die Schüler*innen.

Die Lehrperson Decurtins (Klasse 1) muss ihre Schüler*innen selten dazu auffordern, Rätoromanisch zu sprechen, da diese dies generell von sich aus tun. Zwischendurch stossen aber werdende Rätoromanischsprachige an ihre Grenzen, sodass sie punktuell schwierigkeitsgradbezogen ins Deutsche wechseln – wie bei der Klasse 3 (Albertin). Die Lehrperson Decurtins lässt dies zu, spricht aber selbst weiterhin konsequent Rätoromanisch. Jedoch gibt es einen Unterschied zum schwierigkeitsbezogenen Translanguaging der Klasse 3: Wechseln werdende Rätoromanischsprachige nach einem gescheiterten Versuch, etwas auf Rätoromanisch zu formulieren, ins Deutsche, nimmt die Lehrperson Decurtins dies hin; sprechen sie indessen die Lehrperson von Anfang an auf Deutsch an, jedoch nicht. Z.B. erwidert sie bei einem Schüler dann lediglich «*Quai na chapesch jau betg (das verstehe ich nicht)*», was dazu führt, dass er seine Frage nochmals auf Rätoromanisch formuliert. Eine ähnliche Strategie verfolgt die Lehrperson Simeon, wie folgendes Beispiel unter Einbezug der Ethnografin zeigt:

Die Lehrperson Simeon fragt auf Rätoromanisch nach dem Lieblingstier der Schüler*innen.

Sabrina: Mis Lieblingstier isch de Wolf.

LP: *Ma per rumantsch era, [...] Dunna Dosch chapescha mo rumantsch, na sa betg tudestg.*
(Aber auch auf Rätoromanisch, [...] Frau Dosch versteht nur rätoromanisch, kann kein Deutsch.)

Sabrina: *Il luf è mes animal preferì.*
(Der Wolf ist mein Lieblingstier.)

(Rätoromanisch, 18.02.2019)

Diese Strategie, der Schülerin vorzugeben, die Ethnografin spreche kein Deutsch, nutzt deren Anwesenheit, um erstere zum Rätoromanischsprechen zu animieren. Dabei ist allen Beteiligten klar, dass es sich um eine Inszenierung handelt. Insofern erinnert die Szene an ein (auch im Fremdsprachunterricht nicht unübliches) Rollenspiel, das die Beteiligten zum Zweck der Sprachförderung betreiben – mit Erfolg der Lehrperson, welche ihr Ziel erreicht.

7. Synthese

Bezüglich Fragestellung (1) lässt sich schliessen, dass sich Lehrpersonen in konzeptionell mehrsprachigen, deutsch-rätoromanischen Klassen im Kanton Graubünden unterschiedlicher Sprachpraktiken bedienen, um auf die Situation der heterogenen Sprachfähigkeiten der Schüler*innen im Rätoromanischen zu reagieren. Die Untersuchung konnte sowohl Praktiken des Monolanguagings als auch des Translanguagings aufzeigen. Während im deutschsprachigen Unterricht sowohl Lehrpersonen wie Schüler*innen mehrheitlich nur die vorgesehene Unterrichtssprache sprechen, ist dies im rätoromanischsprachigen Unterricht nicht überall der Fall. Translanguaging, also in diesem Fall das Einbeziehen von deutschsprachigen Ressourcen, lässt sich insbesondere bei erhöhtem sprachlichem Schwierigkeitsgrad sowie auf metasprachlicher Ebene feststellen. Das Deutsche dient dabei als Sprache der Definition und Verständnissicherung, während dem Rätoromanischen die Funktion einer Kommunikationssprache auf konkreter Ebene zukommt.

Auch hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen, die die Lehrpersonen an ihre Schüler*innen stellen (Fragestellung 2), ergibt die Untersuchung ein heterogenes Bild. Diese reichen je nach Lehrperson und Klasse vom Anspruch an die Schüler*innen, im rätoromanischsprachigen Unterricht die vorgesehene Sprache zu sprechen, über schwierigkeitsgradorientierte Aufforderungen rätoromanisch zu sprechen, bis hin zum fast vollständigen Zulassen von deutschsprachigen Äusserungen. Hinzu kommen Aufforderungen der Lehrpersonen, auf metasprachlicher Ebene verschiedene sprachliche Repertoires zu nutzen. Generell zeigt sich die Schwierigkeit, Schüler*innen mit sehr unterschiedlichen Rätoromanischkenntnissen zu unterrichten, und dabei zugleich (immersiv) Sprachförderung und Fachinhalte zu vermitteln, was bisweilen mit Ungeduld und Unzufriedenheit seitens Schüler*innen einhergeht.

Diese unterschiedlichen Sprachpraktiken und Anforderungen der Lehrpersonen gehen auch mit je unterschiedlichen, relativen Positionierungen des Deutschen und Rätoromanischen im Unterricht einher (Fragestellung 3), wie in Abbildung 1 schematisch ersichtlich wird. Die Grafiken zeigen jeweils die Sprachpraktiken von Lehrpersonen und Schüler*innen der drei Klassen im rätoromanisch- und deutschsprachigen Unterricht auf den in Abschnitt 5 erläuterten drei Ebenen des Unterrichtsgeschehens.

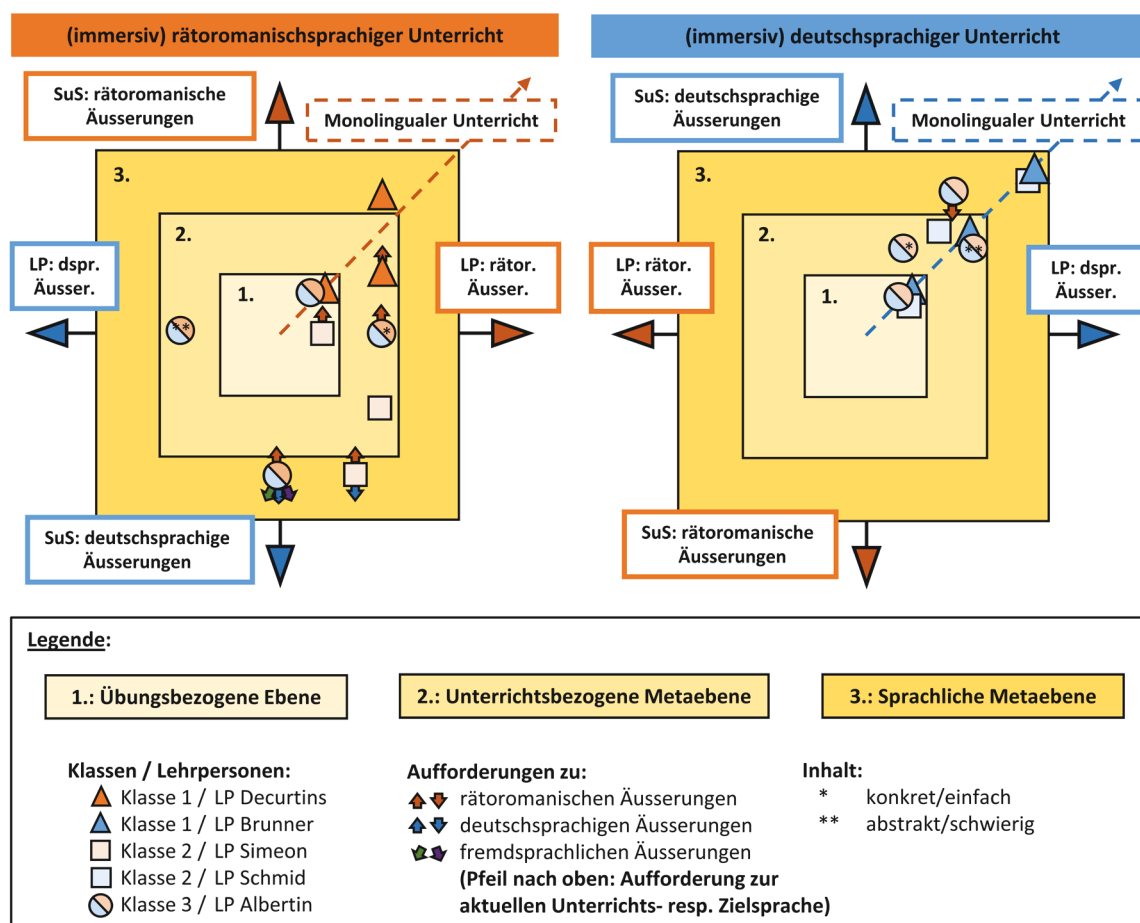
Während sich den Schüler*innen von Klasse 1 durch jeweils konsequentes Monolanguaging ein ausgeglichenes Verhältnis der beiden Sprachen präsentiert, wird in den Klassen 2 und 3 das Deutsche präferiert behandelt. In der Abbildung wird diese Dominanz des Deutschen im Unterricht insgesamt daran ersichtlich, dass der deutschsprachige Unterricht über alle Klassen hinweg viel monolingualer ausgestaltet ist als der rätoromanischsprachige (dargestellt durch die Nähe der Symbole zur gestrichelten Linie).

8. Diskussion

Die Analyse hat gezeigt, dass die dominante Stellung des Deutschen im Verhältnis zum Rätoromanischen im Unterricht sowohl reproduziert als auch relativiert werden kann. Dies hängt sowohl von den Sprachpraktiken der Lehrpersonen als auch mit deren Anforderungen an die Schüler*innen ab. Durch Sprachvergleiche wird beispielsweise versucht, die verschiedenen Sprachen in den Unterricht einzubeziehen und das metasprachliche Bewusstsein zu fördern. Solche Sprachvergleiche sind das «Kernelement vieler mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte» (Bredthauer, 2019, S. 128), die auch im Kanton Graubünden aufgegriffen werden (Cathomas et al., 2022). Wie sprachfördernd sie aber tatsächlich sind, wurde noch ungenügend untersucht. Neben der möglichen Exponierung weisen andere Untersuchungen auf die Gefahr einer Überforderung von Schüler*innen hin (Berthele et al., 2017; Peyer et al., 2020; Schedel & Bonvin, 2017). Das Zulassen des deutschsprachigen Monolanguaging von Schüler*innen im rätoromanischsprachigen Unterricht wiederum mag werdenden Mehrsprachigen die Möglichkeit geben, sich einfacher am Unterricht zu beteiligen, es führt aber auch dazu, dass sich der Spracherwerb weitgehend auf das Rezeptive beschränkt, und sogar erfahrene Mehrsprachige untereinander auf Deutsch kommunizieren. Die sprachliche Förderung der erfahrenen Mehrsprachigen wird so vernachlässigt,

Abbildung 1

*Sprachliche Äußerungen der Lehrpersonen (LP) und Schüler*innen (SuS) sowie Anforderungen der Lehrpersonen im (immersiv) rätoromanischsprachigen Unterricht (links) und im (immersiv) deutschsprachigen Unterricht (rechts)*



wie dies auch in anderen Untersuchungen festgestellt wurde (Hamman, 2018; Hickey et al., 2014). Der Interaktion im Unterricht ihren freien Lauf zu lassen bedeutet folglich primär, dem Deutschen Raum zu geben. Und auch im Fall des translingualen Einbezugs von deutschsprachigen Repertoires, etwa in Form von Übersetzungen, welche sich zwar für das Wortlernen als förderlich erweisen können (Schmitt, 2008), kann der Fokus des Unterrichts einseitig zugunsten der werdenden Mehrsprachigen kippen. Die Gefahr, dass im Unterricht die Dominanz der Mehrheitssprache reproduziert wird, ist deshalb nicht von der Hand zu weisen. In Klasse 1 wiederum wird der generellen deutschsprachigen Dominanz, welche sich aufgrund der sprachlichen Situation in den Gemeinden als auch der Sprachfähigkeiten der Schüler*innen in allen beobachteten Schulen konstatieren lässt, eine gewisse Gegensteuer gegeben. Bedingung dafür bzw. insbesondere für den konsequent monolingualen rätoromanischsprachigen Unterricht ist allerdings ein ausreichendes rezeptives Sprachniveau der Schüler*innen in der Minderheitssprache, welches nicht überall als gegeben vorausgesetzt werden kann.

Ob die Dominanz des Deutschen reproduziert oder relativiert wird, hängt stark von den Lehrpersonen ab, welche bisweilen Unsicherheit in Bezug auf Einsatz und Forderung von sprachlichen Repertoires zum Ausdruck bringen. Dies legt den Schluss nahe, dass sie mehr Unterstützung bei der Gestaltung des Unterrichts benötigen, in Form von einerseits individuellen, aber klaren Lernzielen im Rätoromanischen, sowie andererseits konkreten Praxis-Hinweisen zum Umgang mit sprachlichen Anforderungen, wie sie bereits für den Fremdsprachenunterricht bestehen (AVS, 2020). Insbesondere könnten ergänzende Lehrmittel, welche die breiten Bedürfnisse der Schüler*innen abdecken und sowohl werdende als auch erfahrene Rätoromanischsprachige auf ihrem jeweiligen Sprachniveau fördern, dabei eine Hilfe leisten.

Für eine umfassendere Betrachtung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Unterricht über die vorliegende Untersuchung hinaus wären die Sprachpraktiken der Schüler*innen systematisch einzubeziehen, insbesondere die sprachrelevanten Interaktionsdynamiken zwischen ihnen sowohl im Unterricht wie z.B. auch in den Pausen, womit auch soziale Regeln und Konsequenzen des Sprachgebrauchs stärker in den Blick genommen werden könnten. Eine Erweiterung der Analyse hinsichtlich Fremd-/Migrationsprachen, schriftlichen Sprachpraktiken sowie Sprachvariationen (Dialekte, Idiome) verspricht weiteres Differenzierungspotenzial. Eine breiter angelegte Studie, die über die gegebene, (lokal) beschränkte Anzahl Unterrichtsbeobachtungen hinausgeht, würde eine Ausweitung der Reichweite der Ergebnisse auf einen grösseren Zeitraum, weitere Schulklassen und Lehrpersonen ermöglichen. Darüber hinaus könnten quantitative Untersuchungen Aufschluss geben auf Fragen zur Effizienz von gewissen Sprachpraktiken bezüglich Sprachlernen. Nichtsdestotrotz liefert der Beitrag in seiner Fokussierung auf Sprachpraktiken und Anforderungen der Lehrpersonen und das sich darin manifestierende Verhältnis von Mehrheits- und Minderheitssprache relevante Erkenntnisse für den mehrsprachigen Unterricht.

Literatur

- AVS = Amt für Volksschule und Sport Graubünden. (2013). *Erlass der Richtlinien zur zweisprachigen Führung von Schulen oder einzelnen Klassenzügen im Sinne einer partiellen Immersion. Verfügung NR. 369* (24.09. 2013). www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Zweisprachige_Schulen_AVS_Richtlinien_de.pdf
- AVS = Amt für Volksschule und Sport Graubünden. (2020). *Standortbestimmung Begleitgruppe Italienisch Primarstufe* (18.09.2020). www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lehrplan_Primar_Italienisch_Standort_181120.pdf
- Amt für Wirtschaft und Tourismus Graubünden. (2021). *Sprache, Religion*. www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/dvs/awt/statistik/Bevoelkerung/Seiten/Sprache,_Religion.aspx
- Becker, A., & Knoll, A. (2021). Establishing multiple languages in early childhood. Heritage languages and language hierarchies in German-English daycare centers in Switzerland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.193>
- Berthele, R., Lambelet, A., & Schedel, L. S. (2017). Effets souhaités et effets pervers d'une didactique du plurilinguisme : L'exemple des inférences inter-langues. Français dans le monde. *Recherches et applications*, 61, 146-155.
- Brandenberg, K., Kuhn, M., Neumann, S., & Tinguely, L. (2017). «Weisst Du auch, wie das auf Deutsch heisst?» Ethnographie der Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten der Westschweiz. In U. Stenger, D. Edelmann, M. Schulz & D. Nolte (Hrsg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität* (S. 253-270). Beltz Juventa.
- Bredthauer, S. (2019). Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1), 127-143.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. UVK UTB.
- Cathomas, R. (2011). Immersion - ein Modebegriff. Eine kritische Begriffs(er)klärung anhand einer Typologie zwei- und mehrsprachiger Schulmodelle. In V. Todisco & M. Trizzini (Hrsg.), *Mythos Babel* (S. 156-168). Pestalozzianum.
- Cathomas, R., Todisco, V., Caglia, D., Moskopf-Janner, M. C., & Oberholzer, S. (2022). Integrierte Mehrsprachigkeitsdidaktik. Auf dem Weg zu einer gestaltungsorientierten Definition. In J. Robin & M. Zimmermann (Hrsg.), *Transversales. Fremdsprachendidaktik in der Schweizer Lehrer*innenbildung: an welchen wissenschaftlichen Positionen orientiert sich die Praxis?* (S. 101-121). Lang.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with new Descriptors*. www.coe.int/lang-cefr
- Dosch, D. (2019). «Quai sa il bambino!» – Translanguaging und Mehrsprachigkeit in deutsch-rätoromanischen Primarschulklassen im Kanton Graubünden. *Eine ethnographische Studie*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Freiburg (Schweiz).
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local* (pp. 140-158). Orient Blackswan. <https://doi.org/10.21832/9781847691910-011>
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bi-lingualism for learning*. Caslon.
- Glück, H., & Rödel, M. (2016). *Metzler Lexikon Sprache* (5. Aufl.). J.B. Metzler.
- Gregori, G. P., Gross, M., Todisco, V., & Trezzini, M. (2011). Schule und Mehrsprachigkeit im Kanton Graubünden. In T. Rifesser & P. Videsott (Hrsg.), *Das Ladinische im Bildungssystem* (S. 91-119). bu.press.
- Gregori, G. P., Lutz, I. & Todisco, V. (2012). Zweisprachiger Schulunterricht in Graubünden. *Synergies Europe* (7), 77-90.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages*. Harvard University Press.
- Gross, M. (2017). *Romansh. The Romansh Language in education in Switzerland* (Regional dossiers series). Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- Grünert, M. (2008). Die drei Sprachen Graubündens aufgrund der Volkszählungsergebnisse. In M. Grünert, M. Piconi, R. Cathomas & T. Gadmer (Hrsg.), *Das Funktionieren der Dreisprachigkeit im Kanton Graubünden* (Romanica Helvetica, Bd. 127, S. 25-56). Francke.
- Grünert, M. (2018). Multilingualism in Switzerland. In W. Ayres-Bennett & J. Carruthers (Hrsg.), *Manuals of Romance linguistics: Vol. 18. Manual of Romance sociolinguistics* (S. 526-548). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110365955-020>
- Hamman, L. (2018). Translanguaging and positioning in two-way dual language classrooms: a case for criticality. *Language and Education*, 32(1), 21-42. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1384006>

- Hickey, T. M. (2007). Children's Language Networks in Minority Language Immersion: What Goes In May Not Come Out. *Language and Education*, 21(1), 46-65. <https://doi.org/10.2167/le617.0>
- Hickey, T. M., Lewis, G. & Baker, C. (2014). How deep is your immersion? Policy and practice in Welsh-medium preschools with children from different language backgrounds. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 215-234. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.866629>
- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Social Research*, 6(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>
- Neumann, S., Schnoor, O., & Seele, C. (2012): Von Vielfalt zu Verschiedenheit: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, 322, 41-43.
- Peyer, E., Barras, M., & Lüthi, G. (2020). Including home languages in the classroom: a videographic study on challenges and possibilities of multilingual pedagogy. *International Journal of Multilingualism*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1736080>
- Pfister, M. (2016). *Betriebskonzept zur Führung der Scola bilingua Ilanz/Glion*. Schule Ilanz / Scola Glion www.schule-ilanz.ch/fileadmin/user_upload/customers/schule-ilanz.ch/Home/Primarstufe/Ilanz/Scola_bilingua/Konzept_Bill_2_2_16-def_Version.pdf
- Schedel, L. S., & Bonvin, A. (2017). „Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français“: *LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(2), 116-127.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. <https://doi.org/10.1177%2F1362168808089921>
- Stadt Chur (2008). *Definitive Einführung von zweisprachigen Primarschulklassen an der Stadtschule Chur; Teilrevision des Schulgesetzes* (15.09.2008). www.chur.ch/_docn/417408/ALV_B_zweisprachige_Primarschulklassen_50_08.pdf
- Todisco, V. (2012). Die Schule im Kanton Graubünden. Die drei Schulsprachen. In M. Gross & L. Flepp (Hrsg.), *Mamma eu les cuelas chochas: Schreibkompetenzstudie Graubünden. 5. Primarschulklassen* (Collana PHGR, Bd. 1, S. 17-34). Südostschweiz Buchverlag.
- Todisco, V. (2013). *Scuola bilingue e plurilinguismo a Maloja* (Collana PHGR, Bd. 2). Südostschweiz Buchverlag.
- Zaugg, A. (2017). *Sprachliche Praktiken im ein- und zweisprachigen Kindergarten des Kantons Graubünden. Eine ethnographische Studie*. [Dissertation, Universität Fribourg, Schweiz]. RERO <https://doc.rero.ch/record/288937/files/ZauggA.pdf>

Schlagworte: Mehrsprachigkeit; Minderheitssprache; zwei-Weg-Immersion; Primarschule; Rätoromanisch

«E sin rumantsch ?» Sur le traitement du plurilinguisme, la promotion du romanche et la domination de l'allemand dans les classes plurilingues du canton des Grisons

Résumé

L'article traite de la gestion du plurilinguisme dans les classes d'immersion bilingue allemandes-romanches du canton des Grisons. Il s'agit de savoir quelles ressources linguistiques les enseignant·e·s utilisent en classe, quelles sont leurs exigences linguistiques envers les élèves et quelle est la position du romanche par rapport à l'allemand. L'étude a été menée dans une perspective de recherche ethnographique, et les cours de trois classes du cycle moyen ont été observés au printemps 2019. Dans l'ensemble, l'étude a révélé une image hétérogène des pratiques linguistiques des enseignant·e·s et des exigences linguistiques imposées aux élèves, mais aussi une domination marquée de l'allemand en classe.

Mots-clés : Plurilinguisme ; langue minoritaire ; immersion bilingue ; école primaire ; romanche

«E sin rumantsch?» Il rapporto con il plurilinguismo, la promozione del romancio e il predominio del tedesco nelle classi plurilingue nel Canton Grigioni

Riassunto

L'articolo tratta la gestione del plurilinguismo nelle classi di immersione bilingue tedesco-romancio della immersione bidirezionale nel Cantone dei Grigioni. Esso esamina le risorse linguistiche che gli insegnanti utilizzano durante le lezioni, le loro richieste linguistiche ad allieve e allievi e la posizione del romancio rispetto al tedesco. Lo studio è stato condotto con una prospettiva di ricerca etnografica; nella primavera 2019 sono state seguite con osservazione partecipata delle lezioni in tre classi del secondo ciclo delle scuole elementari (4°-6° anno). Nel complesso emerge un quadro eterogeneo delle pratiche linguistiche da parte degli insegnanti e delle richieste linguistiche agli scolari, ma pure una marcata dominanza del tedesco durante le lezioni.

Parole chiave: Plurilinguismo; lingua minoritaria; immersione bidirezionale; scuola primaria; romancio

«E sin rumantsch?» On dealing with multilingualism, the promotion of Romansh and the dominance of German in multilingual school classes in the canton of Grisons

Summary

The article focuses on how multilingualism is dealt with in two-way-immersive German-Romansh school classes in the canton of Grisons. It asks what linguistic resources teachers bring into the classroom, what linguistic demands they make on the pupils, and what position Romansh takes in relation to German. The study was carried out from an ethnographic research perspective, with participant observation of lessons in three intermediate school classes in spring 2019. Overall, a heterogeneous picture emerged of language practices on the part of the teachers and with regard to the linguistic demands on the pupils, but also a pronounced dominance of German in the classroom.

Keywords: Multilingualism; minority language; two-way-immersion; elementary school; Romansh

Dominique Caglia (geb. Dosch), Doktorandin im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Fribourg. Studierte Pädagogik/Psychologie und Rätoromanisch und forscht an der PH Graubünden zum Thema Mehrsprachigkeit.

Pädagogische Hochschule Graubünden, Scalärastrasse 17, CH-7000 Chur

E-Mail: dominique.caglia@unifr.ch

Alex Knoll, Oberassistent am Departement Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Fribourg. Aktuelle Schwerpunkte: Sprache und Bildung, frühe Kindheit und Kindheitsforschung, Bildungssoziologie.

Universität Fribourg, Departement Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Rue Faucigny 2, CH-1700 Fribourg

E-Mail: alex.knoll@unifr.ch