

# Dreisprachige Primarschulen

Theoretische Grundlagen und  
Umsetzungsmöglichkeiten

---

BERICHT DES INSTITUTS FÜR MEHRSPRACHIGKEIT  
MURTENGASSE 24  
1700 FREIBURG

April 2019

Isabelle Udry und Raphael Berthele

## Inhaltsverzeichnis

Abbildungen und Tabellen.....	i
1 Einleitung .....	1
1.1 Kontext .....	1
1.2 Ziele und Vorgehen.....	1
2 Bilinguale und Mehrsprachige Schulmodelle.....	2
2.1 Typologie der dreisprachigen Primarschule.....	3
2.2 Formen des dreisprachigen Unterrichts .....	4
3 Fallstudien: Schulen mit drei Umgebungssprachen.....	5
3.1 Aostatal (I) .....	5
3.2 Arantal (E).....	9
3.3 Luxemburg.....	12
3.4 Nordfriesland (D) .....	15
3.5 Südtirol (I).....	17
4 Synthese.....	19
4.1 Allgemeine Bemerkungen .....	19
4.2 Übergang zwischen den Schulstufen .....	19
4.3 Kompetenzen der Lehrpersonen .....	20
4.4 Teilnahme .....	20
4.5 Weitere Fremdsprachen .....	20
5 Schlussgedanken .....	21
5.1 Aufgabenteilung der Sprachen .....	22
5.2 Fokus auf literale Kompetenzen.....	22
5.3 Rolle der Lehrpersonen .....	23
6 Bibliographie .....	24
7 Anhang: Bilinguale Unterrichtsformen.....	27

## Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Typologie der dreisprachigen Primarschule, in Anlehnung an Ytsma (2001).....4

Tabelle 1: Formen der Dreisprachigkeit im Unterricht, Brohy (2005) .....5

Tabelle 2: Aostatal – Aufteilung der Unterrichtsbereiche nach Sprache .....7

Tabelle 3: Nordfriesland – Stundendotation Primarschule .....16

# 1 Einleitung

## 1.1 Kontext

Dieser Bericht wurde aus Anlass einer Anfrage der Sprachorganisationen Lia Rumantscha und Pro Grigioni Italiano vom November 2018 im Hinblick auf eine mögliche Implementierung eines dreisprachigen Curriculums in der Primarschule von St. Moritz verfasst. Dabei soll Italienisch als zweite Schulsprache neben Deutsch eingeführt werden.

Die Einführung dieser neuen Schulform ist mit grundlegenden konzeptuellen Überlegungen verbunden, wobei nicht nur im Bündner Kontext der Umgang mit sprachlichen Dominanzverhältnissen besonders beachtet werden muss. In diesem Dokument erfolgt eine eingehende Abklärung der Sachlage.

## 1.2 Ziele und Vorgehen

Der Bericht fasst die wichtigsten Punkte zusammen, die bei der Planung und Einführung von dreisprachigen Schulen auf der Primarstufe zu berücksichtigen sind: Wahl des Schulmodells, die Einbettung der Sprachen und deren Status, Sprachkompetenzen, Rolle und Ausbildung der Lehrpersonen, Unterrichtsmaterialien sowie allgemeine Herausforderungen. Der Bericht umfasst:

1. Didaktische und linguistische Grundlagen dreisprachiger Schulmodelle.
2. Fallbeispiele zur konkreten Umsetzung im europäischen Raum: Aostatal (I), Arantal (E), Luxemburg, Nordfriesland (D), Südtirol (I). Die Beispiele wurden im Hinblick auf ihre Relevanz für den Bündner Kontext gewählt: Sie binden drei Umgebungssprachen ein und verwenden dabei z.T. unterschiedliche Konzepte.
3. Abschliessend werden Kernpunkte, die es bei der Einführung von dreisprachigen Schulen zu bedenken gilt, unter Berücksichtigung der Forschungsliteratur reflektiert.

Grundlage des Berichts ist eine Recherche im Bibliotheksverband RERO, auf Google Scholar und verschiedenen Datenbanken (Eric, APA PsycNET), sowie den offiziellen Statistiken der vorgestellten Regionen. Die Bibliographien der gesichteten Literatur lieferten weitere Informationsquellen. So entstand eine umfassende Sammlung an Dokumenten, die jedoch nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Sie setzt sich zusammen aus Berichten über dreisprachige Schulen im

europäischen Raum, die vom *Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning*, in Leeuwarden (NLD) verfasst wurden, theoretischen Grundlagen zu Drittspracherwerb, psycho- und soziolinguistischen Studien zu Sprachkompetenzen und Sprachgebrauch sowie Handbüchern zum Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der Schule. Über den Erwerb von drei Sprachen bei Kindern existieren zahlreiche Publikationen. Die aktuelle Forschungslage abzubilden würde über den Rahmen dieses Berichts hinausgehen. Aus diesem Grund werden hier nur Studien diskutiert, die sich direkt mit Effekten dreisprachiger Unterrichtsformen auf Sprachkompetenzen, Sprachgebrauch und sprachliche Dominanzverhältnisse befassen.

## 2 Bilinguale und Mehrsprachige Schulmodelle

Der mehr oder weniger simultane Erwerb von drei Sprachen im Schulkontext ist keineswegs ein neues Phänomen (vgl. z.B. Kristol, 1990, zum dreisprachigen mittelalterlichen England). Didaktische und demographische Veränderungen haben jedoch dazu geführt, dass dreisprachige Schulmodelle häufiger thematisiert werden. Gründe dafür sind z.B. die frühere Einführung von Fremdsprachen oder der Umgang mit Minderheitensprachen in verschiedenen Teilen der Welt (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001, S. 2). In der Regel wird daher eine Kombination aus Regionalsprachen, Nationalsprachen und Englisch als internationale Sprachen in das dreisprachige Schulmodell integriert.

Als dreisprachige Schulen werden grundsätzlich Modelle bezeichnet, die das Ziel der additiven Dreisprachigkeit verfolgen, d.h. den Erwerb von Sprachkompetenzen in allen drei Sprachen (Ytsma, 2001). Dreisprachigkeit ist dabei jedoch nicht unbedingt gleichbedeutend mit einer dreifachen Einsprachigkeit, bei der gleiche Kompetenzen in allen Sprachen erworben werden. Oft wird vielmehr eine sogenannte funktionale Dreisprachigkeit angestrebt (Ytsma 2001), d.h. die Fähigkeit zur Kommunikation in allen drei Sprachen mit unterschiedlichem Grad an Schriftlichkeit und Mündlichkeit<sup>1</sup>. In einer umfassenden Sicht schliesst mehrsprachige Bildung die Entwicklung von sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen ein (Lenz & Berthele, 2010).

Einige Autoren schlagen vor, die Kompetenzen von mehrsprachig eingeschulten Kindern nach anderen Massstäben zu messen als für einsprachige Kinder. Sie erwähnen Evaluationsdispositive, die nicht nur das Sprachwissen, sondern das gesamte mehrsprachige Repertoire sowie die Komplexität der

---

<sup>1</sup> Dreisprachige Schulmodelle lehnen sich didaktisch-methodisch an bilinguale Unterrichtsformen an. Da diese nicht eigentlicher Bestandteil des Berichts sind, werden ihre Grundlagen im Anhang erläutert.

mehrsprachigen Kompetenz erfassen (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001; Hélot & Cavalli, 2017; Lenz & Berthele, 2010).

## 2.1 Typologie der dreisprachigen Primarschule

Die Wahl des passenden Unterrichtsmodells hängt von den regionalen Gegebenheiten und somit von verschiedenen Faktoren ab: Vitalität der Sprachen in der Schulregion, rechtliche Grundlagen zum Status und generell zum Umgang mit Minderheitensprachen, monetäre Ressourcen, Anzahl relevante Sprachen, sprachliche Distanz zwischen ihnen und dialektale Vielfalt innerhalb dieser Sprachen, Anzahl SchülerInnen, aber auch die Haltung in Bildungsinstitutionen mehrsprachigen Schulmodellen gegenüber (van Dongera, van der Meer, & Sterk, 2017, S. 27). Sinnvoll ist eine systematische Prüfung der lokalen Voraussetzungen nach folgenden Dimensionen (frei nach Ytsma, 2001):

- (1) der sprachliche und sprachenrechtliche Kontext in dem sich die Schule befindet,
  - dreisprachige Region
  - zweisprachige Region
  - einsprachige Region (immer offiziell oder offiziös)
- (2) die sprachtypologische Distanz zwischen den 3 verwendeten Sprachen
  - Drei nahverwandte Sprachen
  - Zwei nahverwandte und eine nicht nahverwandte Sprache
  - Drei nicht nahverwandte Sprachen
- (3) die Art, wie die drei Sprachen in den Unterricht eingeführt werden (Schulmodell).
  - Simultan
  - Konsekutiv

Ein Aspekt, der hier ausgeblendet bleibt, ist der Standardisierungsgrad der jeweils relevanten Sprachen: Inwiefern hat sich ein einheitlicher Standard durchgesetzt und im allgemeinen Gebrauch etabliert? Diese Frage ist besonders im Falle von Sprachminderheiten ohne 'Hinterland', also etwa dem Rätoromanischen (im Gegensatz zum Italienischen als Minderheitensprache in Graubünden) relevant. Der Etablierungsgrad einer gemeinsamen Standardsprache hat Auswirkungen auf die Unterrichtspraktiken, und hier besonders auf die Verfügbarkeit von Lehr- und Lernmaterial.

Aus Kombinationen dieser Dimensionen lassen sich unterschiedliche Typen für den dreisprachigen Primarschulunterricht ableiten. Für die Gemeinde St. Moritz mit den drei Umgebungssprachen Deutsch, Rätoromanisch und Italienisch, wären die in Abbildung 1 blau markierten Szenarien denkbar.

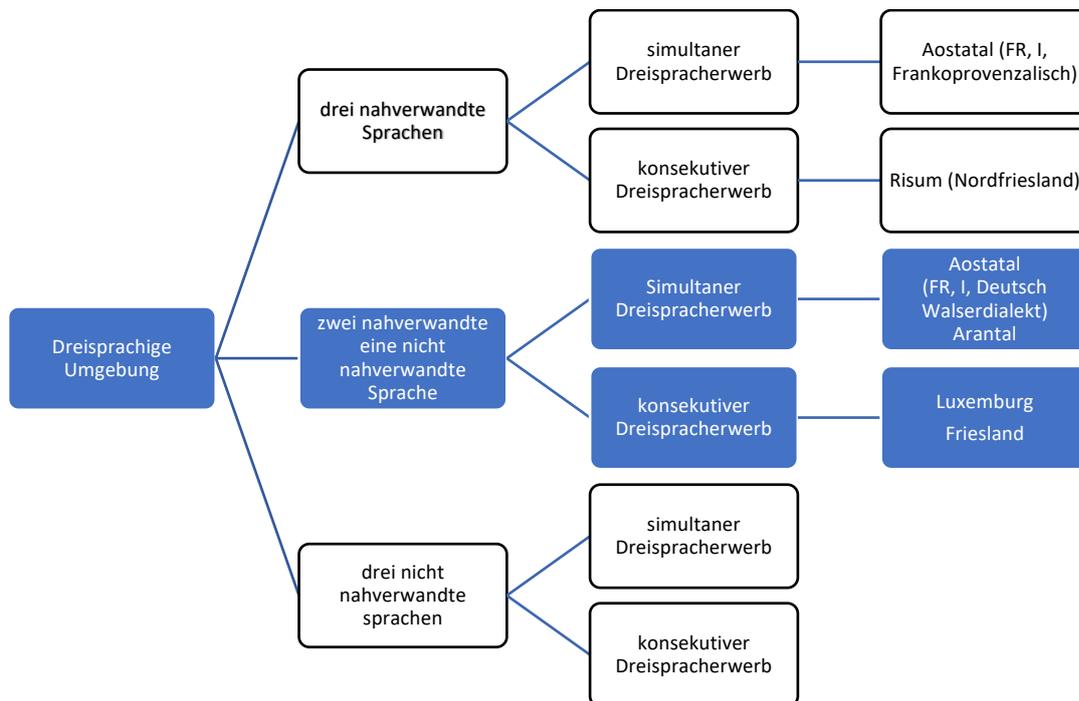


Abbildung 1: Typologie der dreisprachigen Primarschule, in Anlehnung an Ytsma (2001)

Modelle mit drei Umgebungssprachen existieren bereits im Aostatal, Arantal, Luxemburg, Nordfriesland und Südtirol. Da sie den Voraussetzungen der Gemeinde St. Moritz am nächsten kommen, werden sie in Kapitel 3 genauer beschrieben.

In verschiedenen Regionen existieren dreisprachige Schulen mit zwei Umgebungssprachen und Englisch, z.B. in Finnland, Baskenland, Friesland, Katalonien, auf den Balearen, Kärnten oder Valenzia. Einen Überblick hierzu bieten Länder- und Sprachendossiers des *Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning*, Leeuwarden (NLD) (<https://www.mercator-research.eu/en/knowledge-base/publications/>; Beetsma, 2002; Björklund et al. 2011). Ähnliche Modelle mit einer Regional- und Nationalsprache, plus Englisch als internationale Sprache gibt es zudem in Südasien, China und dem Nahen Osten (Hélot & Cavalli, 2017).

## 2.2 Formen des dreisprachigen Unterrichts

Die drei Sprachen können unterschiedlich in den Unterricht eingebunden werden. Brohy (2005) beschreibt eine starken Form, bei der alle drei Sprachen als Unterrichtsmedium dienen, einer intermediären Form, die bilingualen Unterricht und verschiedene Einbezugsmöglichkeiten für die

dritte Sprache beinhaltet und einer schwachen Form mit Unterrichtssprache L1<sup>2</sup> und Sprachunterricht in der L2 und L3 (vgl. Tabelle 1). Gemäss dieser Einteilung sind seit der Einführung von zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe alle Schweizer Schulen dreisprachig in der schwachen Form.

	<b>Starke Form</b>	<b>Intermediäre Form</b>	<b>Schwache Form</b>
L1	Sachfachunterricht + Sprachunterricht	Sachfachunterricht + Sprachunterricht	Sachfachunterricht + Sprachunterricht
L2	Sachfachunterricht + Sprachunterricht	Sachfachunterricht + Sprachunterricht ODER Sprachen in Teilen des Curriculums oder Austausch + Sprachunterricht	Sprachunterricht
L3	Sachfachunterricht + Sprachunterricht ODER Sprachen in Teilen des Curriculums oder Austausch + Sprachunterricht	Sprachunterricht	Sprachunterricht

Tabelle 1: Formen der Dreisprachigkeit im Unterricht, Brohy (2005)

### 3 Fallstudien: Schulen mit drei Umgebungssprachen

#### 3.1 Aostatal (I)

##### *Kontext*

Einwohner: 126 202 (Ende 2017)<sup>3</sup>. Institutionell anerkannte Amtssprachen: Italienisch, Französisch und Deutsch. Deutsch wird ausschliesslich in den Walser Gemeinden des Lystal verwendet (Gressoney-la-Trinité, Gressoney-Saint-Jean, Issime). Die Walserdialekte (Tithsch, Toitschu) werden hier von ca. 1 000 Einwohnern gesprochen. In einer Umfrage der Fondation Emile Chanoux aus den Jahren 2001/2 mit ca. 7 250 Teilnehmenden, nennen als Muttersprache 72% Italienisch, 16% Frankoprovenzalisch, 1% Französisch, 11% andere Sprachen/italienische Dialekte (Fondation Emile Chanoux, 2003). Das Regionalgesetz schützt und fördert auch die Regionalsprachen Frankoprovenzalisch und die Walserdialekte.

<sup>2</sup> L1 = Erstsprache, L2 = Zweitsprache, L3 = Drittsprache

<sup>3</sup> Quelle: Regione Autonoma Valle d'Aosta. (2018). Annuario Statistico Regionale 2018.

Im Sinne eines demokratischen, nicht-elitären Bildungsverständnisses soll allen SchülerInnen des Aostatal von der Vorschule bis zum Gymnasium/Berufsausbildung eine zwei- oder mehrsprachige Ausbildung ermöglicht werden. Durch einen frühen Zugang zu Fremdsprachen erhofft man sich die Förderung von sprachlicher und kultureller Offenheit (Björklund et al., 2011).

### *Sprachen*

Italienisch, Französisch, Deutsch (Walsergemeinden) oder Englisch (andere Gemeinden).

Zudem: Sensibilisierung für die Regionalsprachen Walserdeutsch und Frankoprovenzalisch.

### *Schulen*

Von der Vorschule bis zur Sekundarschule wird überall eine Form von bilinguaem oder mehrsprachigem Unterricht angeboten.

### *SchülerInnen*

Schuljahr 2017/18: 5895 SchülerInnen auf der Primarstufe<sup>4</sup>.

### *Alter*

Einschulung im Alter von 6 Jahren.

### *Unterrichtsmodell*

*Sprachgebrauch: Intermediäre Form*

Simultane Einführung der Unterrichtssprachen *Italienisch und Französisch* ab der 1. Klasse. Die beiden Unterrichtssprachen werden zu gleichen Teilen verwendet.

*Deutsch*: Wird in den Walsergemeinden als dritte Sprache (Fremdsprache) ab der Vorschule unterrichtet. In der Primarschule umfasst der Deutschunterricht 2 Wochenlektionen.

*Englisch*: Wird in allen Schulen ausser den Walsergemeinden als dritte Sprache (Fremdsprache) ab der Vorschule unterrichtet. Englisch wurde in den 1990er Jahren aufgrund nationaler Richtlinien und auf Drängen der Eltern eingeführt. In den Walsergemeinden wird Englisch als Wahlfach angeboten, welches von den meisten SchülerInnen besucht wird.

Die Regionalsprachen *Frankoprovenzalisch* und die *Walserdialekte (Titsh/Toitschu)* werden weder als Unterrichtssprache verwendet noch als Fach unterrichtet, sondern sind Gegenstand von Sensibilisierungs- und Förderprojekten.

Die Gestaltung des Stundenplans wird den Schulen überlassen. Seit Schuljahr 2016/17 ist vorgesehen, dass alle Fächer zu Teilen in Italienisch und Französisch unterrichtet werden, sowie

---

<sup>4</sup> Quelle: Regione Autonoma Valle d'Aosta. (2018). Annuario Statistico Regionale 2018.

gewisse Fächer auf Deutsch oder Englisch. Folgendes Modell<sup>5</sup> ist ein Vorschlag, welche Inhalte von Italienisch an Französisch oder Deutsch/Englisch abgegeben werden könnten:

Fach	Französisch	Deutsch/Englisch
Geschichte Geographie	Lokale Themen	
Mathematik	Alle Lernziele möglich	
Mensch, Natur, Umwelt	Umgebung des Kindes	Experimente
Musische Erziehung/Sport	Musik	Turnen

*Tabelle 2: Aostatal – Aufteilung der Unterrichtsbereiche nach Sprache*

In den gesichteten Dokumenten wird häufig verwiesen auf eine integrierte Didaktik der Mehrsprachigkeit, den Aufbau eines mehrsprachigen Repertoires, die Nutzung von Transferstrategien, die Orientierung an kommunikativen Situationen und lokalen Traditionen. Die Wirkung dieser Konzepte auf der Primarstufe des Aostatals ist empirisch jedoch wenig untersucht. Handlungsbedarf besteht daher in der Entwicklung zuverlässiger Evaluationssysteme für die Schulen selbst und für die Kompetenzen der SchülerInnen (Björklund et al., 2011, S. 104).

### *Sprachkompetenzen*

Ziel ist die Entwicklung ausgewogener Kompetenzen in den beiden Unterrichtsprachen Italienisch und Französisch. Anpassungen der Lernziele in der nicht-dominanten Sprache werden keine gewährt<sup>6</sup>.

Englisch: A1

Deutsch: A1

Walser: Mündliche Kenntnisse, spielerisch und mit Bezugnahme auf die lokalen Traditionen vermittelt. Es wird insbesondere auf die Verknüpfung von Deutschkenntnissen mit den Dialekten hingewiesen, die Walserdialekte werden quasi indirekt über die deutsche Sprache gelernt.

Frankoprovenzalisch:

Mündliche und rezeptive Kenntnisse, einfacher Wortschatz in Bezug auf lokale Besonderheiten.

<sup>5</sup> Quelle: Istituzione Scolastica Walser e Mont-Rose B. (2017). Piano Biennale Dell’Offerta Formativa..

<sup>6</sup> Quelle: Assessorato Istruzione e Cultura. (2018). Adattamenti Delle Indicazioni Nazionali Per Il Curricolo Della Scuola Dell’Infanzia E Del Primo Ciclo D’Istruzione. Regione Autonoma Valle d’Aosta.

Zertifizierende Prüfungen

für Italienisch (2. und 5. Klasse) und Deutsch/Englisch (Prove INVALSI, 5. Klasse).

### *Lehrpersonen*

Verfügen über ein Englisch Zertifikat B1 und haben eine Französischprüfung abgelegt (mündlich und schriftlich, Niveau nicht spezifiziert). Für den Deutschunterricht in den Walsergemeinden steht eine ausgebildete Deutschlehrperson zur Verfügung, die in der Regel an mehreren Schulen tätig ist. Frankoprovenzalisch und die Walserdialekte werden von Lehrkräften mit Muttersprache oder Fremdsprachlehrpersonen vermittelt.

Gemäss nationalen Richtlinien ist eine Pensendotation von 300% für zwei Klassen vorgesehen. Die Lehrpersonen haben den gleichen Status, die gleiche Klassenverantwortung und jede unterrichtet ihre eigenen (idealerweise von ihr bevorzugten) Fächer.

### *Unterrichtsmaterial*

Die Lehrpersonen haben freie Lehrmittelwahl. In der Regel werden offizielle Lehrmittel aus Italien und Frankreich verwendet. Die Entwicklung von Materialien, die den lokalen Gegebenheiten entsprechen, wurde in den letzten Jahren vermehrt gefördert.

Insbesondere im Fach Deutsch werden Verknüpfungen mit dem Europäischen Sprachenportfolio ESP angestrebt.

### *Erfahrungen und Befunde zum Schulmodell*

Die Integration von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und unterschiedlichen Sprachprofilen hat in den letzten Jahren aufgrund demographischer Veränderungen an Bedeutung gewonnen. Sie wird als Herausforderung beschrieben (Björklund et al. 2011).

Das Projekt wird in einer Zusammenarbeit mit der *Université de Grenoble* und der *Université de Geneve, Service de l'Enseignement du Français* wissenschaftlich unterstützt und gefördert (Stand 2011).

Auskunft über den Status des Schulmodells in der Bevölkerung, gibt die 2001/2 von der Fondation Emile Chanoux durchgeführte Befragung zu Themen der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit (Fondation Emile Chanoux, 2003; kommentiert in Cavalli, 2003). Das mehrsprachige Schulmodell stösst allgemein auf Akzeptanz, aber es gibt auch Kritikpunkte. Obwohl Italienisch und Französisch als Unterrichtssprachen zu gleichen Teilen eingesetzt werden sollten, wird das Verhältnis zwischen den beiden Schulsprachen von mehr als der Hälfte der Befragten als ungleich wahrgenommen (55%). Dies wird jedoch als Abbild der Realität der Region gewertet. Einen

unausgeglichenen Gebrauch der beiden Sprachen im Unterricht wird auch von Beobachtern aus der Praxis bestätigt (Björklund et al., 2011, S. 95).

Gemäss einigen Lehrpersonen sollte die Freude am Französischen mehr gefördert werden. Es wird mitunter als aufgezwungene Sprache empfunden, ohne direkten Bezug zum Alltag. Weiter berichten die Befragten von Unsicherheiten im Französischgebrauch. Die jüngere Generation fühlt sich zwar allgemein sprachkompetent, aber nicht in allen Alltagsbereichen. Dies trifft auch auf Lehrpersonen zu. Dabei wird die als gering wahrgenommene Fehlertoleranz der Französischsprachigen des Tals hervorgehoben (Cavalli, 2003).

Eine Gegenüberstellung zwischen der Generation ohne mehrsprachige Schulbildung (1921-1937) und mit mehrsprachiger Schulbildung (1983-1989) in Bezug auf ihre sprachliche Selbsteinschätzung wurde vorgenommen (Cavalli, 2003). Beide fühlen sich im Umgang mit Italienisch sicher. Was das Französische angeht, schätzen die Jungen ihre Kompetenzen als hoch ein. Von den Älteren fühlen sich rund zwei Drittel kompetent im Verstehen, und rund 42% im Sprechen und 24% im Schreiben. Die Autorin interpretiert diese Selbsteinschätzungen als positive Auswirkung der mehrsprachigen Schulbildung. Gleichzeitig stellt sie fest, dass für die ältere Generation der sprachliche Kontext des Tals offenbar ausgereicht hatte, um Französischkenntnisse aufzubauen. Rund zwei Drittel wünschen sich Frankoprovenzalisch als fakultatives und nur 4% als Unterrichtssprache. 23% der Befragten sehen für diese Sprache überhaupt keinen Platz in der Schule. Eine Mehrheit findet es möglich, ohne Französisch (75%) und Frankoprovenzalisch (85%) im Tal auszukommen. Der praktische Nutzen der beiden Sprachen ist also für viele Einwohner nicht ersichtlich.

## 3.2 Arantal (E)

### *Kontext*

Das Arantal liegt im zentralen Teil der spanischen Pyrenäen an der Grenze zu Frankreich. Es bildet eine Comarca mit Sonderstatus innerhalb der spanischen Autonomen Region Katalonien. Das Tal zählt 10 090 Einwohner. Die Bevölkerung umfasst vier Sprachgruppen: 45% Spanisch, 22% Aranesisch (eine Form des Okzitanischen), 17% Katalanisch und 16% aus anderen Sprachen oder einer Kombination von Sprachen<sup>7</sup>.

Offizielle Amtssprachen sind Spanisch, Aranesisch/Okzitanisch und Katalanisch. Grundgedanke der dreisprachigen Schulbildung im Arantal ist die Förderung von Minderheitensprachen durch Bildung,

---

<sup>7</sup> Stand 2013, Quelle: *Conselh Generau d'Aran (2018)*.

wodurch kompensatorisch auf die gesellschaftliche Dominanz der Mehrheitssprache eingewirkt werden soll (Björklund et al., 2011, S. 114)<sup>8</sup>.

### *Sprachen*

Regionalsprachen Aranesisch, Katalanisch, Spanisch.

### *Schulen*

Stand 2009/10: Die Region zählt insgesamt 8 Schulen: 7 Primarschulen und eine mit Primar- und Sekundarstufe. Von den 7 Primarschulen werden 5 in altersdurchmischten Klassen unterrichtet, da die Schülerzahlen gering sind. Nur zwei Schulen können sich in Jahrgangsklassen organisieren. Was den Sprachunterricht betrifft, bieten alle Schulen das gleiche Modell an, wenn auch mit geringfügigen Unterschieden.

### *SchülerInnen*

2009/10: 820 Kinder in der Vorschule und Primarschule.

### *Alter*

Freiwilliger Besuch der Vorschule ab drei Jahren.

Einschulung mit 6 Jahren. Die Primarschule gliedert sich in drei Zyklen: Erster Zyklus bis 8 Jahre, Mittlerer Zyklus bis 10 Jahre, Höherer Zyklus bis 12 Jahre.

### *Unterrichtsmodell*

*Etabliertes Modell (Sprachgebrauch: Starke Form)*

*Vorschule – 1. Klasse (3-6 Jahre):* Unterrichtssprache ist Aranesisch. Katalanisch und Spanisch werden nur mündlich unterrichtet je zwei Lektionen/Woche = 4 L/W.

*2. Klasse (7 Jahre):* Unterrichtssprache Aranesisch, Einführung schriftlich Katalanisch und Spanisch je 2L/W = 4L/W.

*3.-6. Klasse (8-12 Jahre):* Alle drei Sprachen werden alternierend verwendet, in der Regel nach folgender Aufteilung: Mathematik = Spanisch, MNG (Mensch, Natur, Gesellschaft) und andere Inhalte = Aranesisch, Rest = Katalanisch.

*Fremdsprachen:* Französisch, 2 L/W ab 3. Klasse; Englisch, 2 L/W ab 5. Klasse

### *Sprachkompetenzen*

Aussagen zu den erwarteten Kompetenzen konnten keine gefunden werden.

---

<sup>8</sup> Rechtliche Grundlage für die Dreisprachigkeit in der Bildung ist die *Llei de Normalització lingüística, 1983*, vgl. Björklund et al., 2011. S. 114).

### *Lehrpersonen*

Voraussetzung ist das Niveau C in allen drei Sprachen (Stampolaki, 2018). Seit 1983/84 werden an Ausbildungsstätten Aranesischkurse angeboten. 2011 hatten mehr als 80% der Primarlehrpersonen die nötige Qualifikation, um Aranesisch als Unterrichtssprache zu verwenden. Alle Lehrpersonen verfügen über genügend Kompetenzen in Katalanisch und Spanisch (auch aufgrund der eigenen Schulerfahrung).

### *Unterrichtsmaterial*

Dank der Initiative von Lehrpersonen und des lokalen Zentrums für Unterrichtsressourcen, konnten bereits eine Reihe von Materialien hergestellt werden. Entwicklungspotenzial besteht für schriftliches Unterrichtsmittel, sowie für Lehrmittel auf Aranesisch.

### *Befunde zu Sprachkompetenzen und Akzeptanz des Modells*

Eine Umfrage bei den SekundarschülerInnen des Arantals zeigte eine hohe Akzeptanz des dreisprachigen Schulsystems, 80% der Befragten äusserten sich sehr positiv dazu. In der Schule spricht rund die Hälfte 55% nur eine Sprache und 44% zwei oder mehrere. Ausserhalb der Schule sprechen 60-65% immer zwei oder mehr Sprachen. Im Schulhof sprechen sie miteinander: 31% immer Spanisch, 6% immer Aranesisch, 27% immer zwei Sprachen 36% sprechen immer drei Sprachen (Spanisch, Katalanisch, Aranesisch).

Laut der Umfrage sind die im Tal geborenen Jugendlichen offen für die multikulturelle Realität des Tals. Die neu zugezogenen SchülerInnen zeigen eine hohe Bereitschaft, Aranesisch zu lernen und zu erhalten. Die Autorin der Studie bringt diese Tendenzen direkt mit dem mehrsprachigen Schulsystem und der Förderung zweier Lokalsprachen mit wenig Prestige als offizielle Regionalsprache in Verbindung. Diese Bedingungen tragen, gemäss der Autorin, zur Sensibilisierung der Bevölkerung für sprachliche und kulturelle Vielfalt bei (Stampolaki, 2018).

Untersuchungen zu den Sprachkompetenzen der SchülerInnen im Arantal gibt es nur vereinzelt. Zusammenfassend wird hier eine Studie von Suïls, Huguet & Lamuela (2001, in Björklund et al., 2011. S. 124) wiedergegeben, welche im Schuljahr 1999/2000 die Sprachkompetenzen aller SchülerInnen Ende der 2., 3. und 6. Klasse untersuchten. Erhoben wurden Wortschatz, Lesen, Schreiben in allen drei Sprachen und der IQ. Ausserdem wurden Informationen zur familiären Sprachsituation und zum Umgang mit dem Lehrplan gesammelt. Zusammenfassend fanden die Autoren, dass die Sprachkompetenzen der in Aranesisch unterrichteten SchülerInnen unabhängig ihrer Familiensprache, in allen Sprachen besser waren (nicht nur in Aranesisch). Weiter wird hervorgehoben, dass das soziale Ungleichgewicht zwischen den Sprachen trotz der Verwendung

des Aranesischen als Unterrichtssprache bestehen bleibt: Die Resultate in Spanisch waren durchschnittlich stets besser und Aranesisch auf dem dritten Rang. Die Autoren empfehlen daher, die Rolle des Aranesischen als Unterrichtssprache weiter auszubauen.

### 3.3 Luxemburg

#### *Kontext*

Aufgrund seiner historischen Vergangenheit hat sich Luxemburg zu einem vielsprachigen Staat mit den drei Amtssprachen Luxemburgisch/Letzeburgisch, Französisch und Deutsch entwickelt. Das dreisprachige Schulkonzept gilt für alle Teile des Landes. Gemäss einer Umfrage aus dem Jahre 2004 sprechen alle Luxemburger Luxemburgisch und Französisch, zudem haben 99% Deutsch-, 80% Englisch und 32% Italienischkenntnisse. Auch vertreten sind Spanisch mit 18%, Niederländisch/Flämisch mit 12% und 11% Portugiesisch (Fehlen, 2009).

Die Dreisprachigkeit wird als für das Land vital beschreiben, da es auf einen intensiven Austausch mit den benachbarten Ländern angewiesen ist und sich geographisch zwischen den zwei grossen Sprachräumen des Deutschen und Französischen befindet. Folglich wird der Mehrsprachigkeit in der Bildung grosse Wichtigkeit beigemessen<sup>9</sup>.

#### *Sprachen*

Deutsch, Französisch, Luxemburgisch

#### *Schulen*

Das dreisprachige Schulmodell geniesst eine lange Tradition und ist an allen Volksschulen ab der Vorschule etabliert.

#### *SchülerInnen*

Schuljahr 2016/17: 48 319 Primarschulkinder 4-12 Jahre<sup>10</sup>

#### *Alter*

Freiwilliger Besuch der Vorschule ab 3 Jahren.

Obligatorische Vorschule zwischen 4-6 Jahren.

Primarschule 6-12 Jahre.

---

<sup>9</sup> *La Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues* bietet den rechtlichen Rahmen für die Umsetzung der mehrsprachigen Bildung.

<sup>10</sup> Quelle: Statec. (2018). Les portail des statistiques Grand-Duché de Luxembourg.

## *Unterrichtsmodell*

*Sprachgebrauch: Intermediäre Form*

Obligatorisch Vorschule (4-6 Jahre): Schulsprache *Luxemburgisch*.

Primarschule (6-12 Jahre): Luxemburgisch offiziell keine Unterrichtssprache mehr und wird nur eine Lektion pro Woche unterrichtet. Trotzdem wird angenommen, dass sein Gebrauch im Unterricht deutlich höher ist als eine Lektion (Björklund et al., 2011, S. 158). Die SchülerInnen werden auf *Deutsch* unterrichtet, je nach Alter werden zwischen 5-8 Wochenlektionen Sprachunterricht Deutsch gehalten.

*Französisch* wird ab Weihnachten der 2. Klasse eingeführt, wobei die Anzahl Lektionen variiert. Ab der 3. Klasse sind es 7 Wochenlektionen. Die Kinder erhalten während der Primarschule ca. 1 000 Französischlektionen.

Sekundarstufe 12-17 Jahre: Der Unterricht erfolgt auf Deutsch und Französisch, daher werden gute Grundlagen in beiden Sprachen vorausgesetzt. Sport kann auf Luxemburgisch unterrichtet werden. Im 2. Sekundarjahr wird Englisch eingeführt.

Bis zum 9. Schuljahr ist Deutsch im Unterricht präsender. In den Jahren 10 – 13 verschiebt sich das Verhältnis und Französisch wird zur Hauptunterrichtssprache.

Insgesamt werden 39% der verfügbaren Lektionen in der Primarschule dem Sprachunterricht gewidmet. Kritische Stimmen merken an, dass dies weit über dem internationalen Durchschnitt liegt und Unterrichtszeit auf Kosten anderer, nicht-sprachlicher Fächer gehen könnte. Einige Beobachter erachten dieses Argument als unzureichend und argumentieren, dass eine solide sprachliche Basis nötig ist, um dem mehrsprachigen Unterricht folgen zu können (Björklund et al. 2011 S. 158).

## *Sprachkompetenzen*

Die enttäuschend niedrigen PISA- (und PIRLS-) Messwerte auf der Sekundarstufe geben Anlass zu Diskussionen, Primarschulen sind jedoch nicht Teil der Debatte. Mehrsprachigkeit wurde in diesem Einflussfaktor diskutiert und entsprechende Massnahmen eingeleitet, insbesondere in Bezug auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Alieva, Bertemes & Kafai, 2015). Allgemein wird die Dreisprachigkeit aber als Ressource und Qualität angesehen.

### *Lehrpersonen*

Die Grundausbildung ist mindestens dreisprachig. Es gibt jedoch keine offizielle Qualifikation für Luxemburgisch, entsprechende Bestrebungen sind jedoch im Gange. Die Wichtigkeit des Luxemburgischen für die Schule wird immer wieder betont, da es die gemeinsame Kommunikationssprache für Alltag und Schulleben ist.

### *Unterrichtsmaterial*

Deutsch ist die dominante Sprache für schriftliches Material. Es gibt wenig Material auf Luxemburgisch. Das Bildungsministerium legt besonders Wert auf mehrsprachige Publikationen und unterstützt entsprechende Projekte besonders für die Vorschule. Zielsprachen sind vor allem Luxemburgisch, Französisch, Deutsch, Englisch und Portugiesisch. Für Eltern mit Migrationshintergrund werden zusätzlich Bücher in ihrer Herkunftssprache angeboten.

### *Befunde zum Sprachverhalten*

In der Primarschule wird Luxemburgisch kaum je als Unterrichtssprache erwähnt, es ist aber in der mündlichen Kommunikation im und ausserhalb des Klassenzimmers sehr präsent. Überlegungen zu einem möglichst frühen (Fremd)Sprachenlernen haben bei der Konzeptualisierung des luxemburgischen Systems keine Rolle gespielt. Beobachter geben an, dass in Luxemburg auch kein direkter Zusammenhang zwischen frühem Sprachenlernen und höheren Sprachkompetenzen ausgemacht werden kann (Björklund et al., 2011, S. 153).

In einer Umfrage wurden die Jahrgänge 1935-1984 zu ihrem Sprachverhalten befragt, in Bezug auf die Schule in der Retrospektive (Fehlen, 2009). Dabei ist ein Trend zur Mehrsprachigkeit beobachtbar. Die Zahl der Befragten, die auf dem Pausenplatz nur eine Sprache verwendeten, wird ab Jahrgang 1955 stetig weniger. Von der jüngsten Kohorte (Jahrgang 1975 bis 1984) verwenden rund drei Viertel der Befragten mehr als eine Sprache, um sich mit Freunden zu unterhalten. Zusammenfassend wird gesagt, dass ausserhalb des Unterrichts in der Regel mehrsprachig kommuniziert wird (Fehlen, 2009). Alle drei Sprachen werden auf dem Pausenplatz gesprochen, wobei Luxemburgisch am häufigsten genannt wird. Die Unterrichtssprachen Deutsch und Französisch scheinen also keinen Druck auf das Luxemburgische auszuüben (Fehlen, 2009, S. 95).

## 3.4 Nordfriesland (D)

### *Kontext*

Die Region ist Teil des Bundeslandes Schleswig-Holstein und liegt an der Grenze zu Dänemark. In Nordfriesland werden 5 Sprachen gesprochen: Friesisch, Plattdeutsch/Niederdeutsche Sprache, Hochdeutsch, Dänisch und Jütisch/Jütländisch.<sup>11</sup>

### *Sprachen*

Dänisch, Deutsch, Friesisch

### *Schulen*

Die hier vorgestellte Risem Schöli ist die einzige bekannte Schule, die Friesisch ausdrücklich als Unterrichtsmedium und Teil ihres didaktischen Konzepts einsetzt und damit drei Umgangssprachen berücksichtigt (Björklund et al. 2011, p. 166). Sie gehört dem Dänischen Schulverband an, welcher eine Alternative zu den deutschen staatlichen Schulen bietet und diesen gleichgestellt ist. Die Schule umfasst eine Primarstufe (1-4 Klasse, 6-10 Jahre) und Sekundarstufe (5-9. Klasse, 11-15 Jahre). Gedacht ist die Schule für die friesische Bevölkerung, sie steht jedoch allen Kindern offen.

### *SchülerInnen*

40 Kinder, davon 23 Primar- und 17 Sekundarschule (Stand 2009/10). Aufgrund der lokalen Situation verfügen alle SchülerInnen über aktive Kompetenzen des *Hochdeutschen* und verwenden es täglich. 25% (=10 SuS) sind friesischer Muttersprache und 50% verwenden *Friesisch* zumindest teilweise in der Familie. 25% haben keinen friesischen Hintergrund. Für 5% (=2 SuS) ist *Plattdeutsch* die erste Sprache. Bei 60-80% der Kinder ist Plattdeutsch im Umfeld zwar vorhanden, wird von den Kindern hier aber nicht mehr erworben.

### *Alter*

6-15 Jahre

### *Unterrichtsmodell*

*Sprachgebrauch: Intermediäre Form*

Gemäss dänischem System wird im *Kindergarten* nur *Dänisch* gesprochen. Seit 2009 werden zwei Stunden Friesisch als Unterrichtssprache pro Woche angeboten. Zur Teilnahme an diesen Einheiten ist das schriftliche Einverständnis der Eltern erforderlich. Hochdeutsch wird im Kindergarten nicht

---

<sup>11</sup> Friesisch, Plattdeutsch und Hochdeutsch = westgermanische Sprachen.

Dänisch und Jütisch = nordgermanische Sprachen. Letzteres wird als Dänischer Dialekt betrachtet, der sich jedoch stark vom Standard unterscheidet.

offiziell verwendet, denn die Kinder haben außerschulisch genügend Kontakt damit. Wo nötig wird Hochdeutsch als Kommunikationshilfe eingesetzt. Die Kinder sollen, wenn sie den Kindergarten verlassen bereits an den Umgang mit drei Sprachen gewöhnt sein.

In der *Primarschule* wird zwischen den Unterrichtssprachen Friesisch und Dänisch gewechselt. Friesisch als Fach wird erst ab der 3. Klasse eingeführt, Englisch ab der 4. Klasse. *Deutsch* ist nicht Unterrichtssprache und wird zur Unterstützung, z.B. bei Verständnisproblemen herangezogen.

*Anzahl Lektionen* insgesamt, davon als Sprachunterricht:

	Total Lektionen	Friesisch	Dänisch	Deutsch	Englisch
1. Klasse	20	0	7	3	0
2. Klasse	24	0	8	6	0
3. Klasse	29	2	7	6	0
4. Klasse	30	2	6	6	1

Tabelle 3: Nordfriesland – Stundendotation Primarschule

### Sprachkompetenzen

Keine Angaben

### Lehrpersonen

Primar- und Sekundarschule beschäftigen insgesamt 5 Lehrpersonen (4x100%, 1x50%). Davon sind 3 friesischer, eine deutscher und eine Person dänischer Muttersprache. Die Letzteren verfügen über gute mündliche Friesischkenntnisse. Es werden keine spezifischen Kompetenzniveaus vorausgesetzt, die Lehrpersonen müssen jedoch mindestens in Dänisch und Deutsch kompetent sein (rezeptive und produktiv in den Bereichen Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben).

### Unterrichtsmaterial

Keine Priorisierung, da alle 3 Unterrichtssprachen gleich gewichtet werden. Dänische und Deutsche Materialien entsprechen den offiziellen Lehrmitteln der staatlichen Schulen. Friesische Lehrmittel wurden selber entwickelt.

### Methodisch-didaktisches Überlegungen

Das Modell orientiert sich an folgenden Grundsätzen (Björklund et al., 2011, S. 169f):

- a) Die Lehrpersonen sprechen entweder Friesisch oder Dänisch, so gilt jede Person als sprachliche Referenz für eine Sprache.
- b) die Sprachen werden als eigenständiges Fach unterrichtet.

- c) Das pädagogische Grundmodell sieht einen dynamischen Wechsel zwischen den drei Sprachen vor. Die Autoren bezeichnen dieses Modell als möglichen Vorläufer des „Translanguaging<sup>12</sup>“ nach Garcia & Li (2014).
- d) Die Lehrpersonen unterrichten in erster Linie in ihrer Muttersprache. Es erfolgt ca. 50% des Unterrichts auf Friesisch und 50% auf Dänisch. Deutsch wird als Fach unterrichtet und als Kommunikationshilfe bei Verständnisschwierigkeiten eingesetzt, oder zur Bearbeitung von Material, das nur auf Deutsch vorliegt (Björklund et al., 2011, S. 171).
- e) In informellen Situationen sprechen die Lehrpersonen in der Regel ihre Muttersprache.

### 3.5 Südtirol (I)

#### Kontext

In den ladinischsprachigen Tälern des Südtirols (Gröden und Gadertal) erfolgt der Unterricht auf Deutsch, Italienisch und Ladinisch. Das dreisprachige Schulsystem wurde nach dem Zweiten Weltkrieg eingeführt (Franceschini, 2013).

Die Kinder wachsen in der Familie vor allem mit Ladinisch auf (in St. Ulrich, Gröden gibt es auch einsprachige Kinder mit Muttersprache Deutsch). In der Umgebung, die stark vom Tourismus geprägt ist oder zuhause, wird zu unterschiedlichen Anteilen auch Deutsch oder Italienisch (eher im Gadertal) gesprochen. Prozentuale Zusammensetzung der Region nach Sprachgruppe im Jahre 2018<sup>13</sup>: Italienisch 26%, Deutsch 69%, Ladinisch 5%.

Das Dolomitenladinische wird auch in den angrenzenden Tälern gesprochen. Administrativ gehören diese jedoch zur autonomen Provinz Trento und zur Region Veneto. In diesen Gebieten ist die Unterrichtssprache vorwiegend Italienisch, mit einigen Unterrichtsstunden für das Ladinische (Franceschini, 2013, S. 59).

#### Sprachen

Ladinisch, Italienisch, Deutsch

---

<sup>12</sup> Translanguaging: Die Fähigkeit mehrsprachiger Personen unterschiedliche sprachliche Elemente zu aktivieren und so ihr kommunikatives Potenzial zu erhöhen. Im pädagogischen Kontext bedeutet dies, dass SchülerInnen zwischen verschiedenen Sprachen wechseln können, um die Verständigung innerhalb des Unterrichts zu optimieren. (Garcia & Li, 2014).

<sup>13</sup> Quelle: Landesinstitut für Statistik. (2018). *Südtirol in Zahlen - Alto Adige in cifre*. Autonome Provinz Bozen - Südtirol.

## Schulen

Betrifft die gesamte Volksschule in Gröden und Gadertal. Das dreisprachige Schulmodell wird hier als einzige Option angeboten. Alle Sprachen haben den gleichen Status.

## SchülerInnen

1 262 PrimarschülerInnen<sup>14</sup>

## Alter

Obligatorische Einschulung ab 6 Jahren, Primarschule dauert 5 Jahre. Vorschule im Alter von 3 bis 6 Jahren ist fakultativ.

## Unterrichtsmodell

### *Sprachgebrauch: Starke Form*

Die Kinder werden ab Schulbeginn in den drei Sprachen alphabetisiert. Die Fächer werden von einer Lehrperson, abwechselnd auf Deutsch oder Italienisch gegeben. So kann z.B. der Mathematikunterricht eine Woche lang auf Deutsch, in der nächsten Woche auf Italienisch erfolgen. Auch Tages- oder Wochenrhythmen sind möglich. Die Gestaltung wird weitgehend den Lehrpersonen überlassen. Ladinisch wird als Kommunikationshilfe verwendet, z.B. für Erklärungen: Bei Verständnisproblemen wird ins Ladinische gewechselt. Sprachlektionen in Ladinisch gibt es nur vereinzelt, einzige obligatorische Fremdsprache ist Englisch ab der 5. Klasse.

## Sprachkompetenzen

Es werden ausgeglichene Kompetenzen in den drei Sprachen angestrebt. Dreisprachige Alphabetisierung.

## Lehrpersonen

Die Primarschule funktioniert nach dem Klassenlehrerprinzip: Eine dreisprachig ausgebildete Lehrperson unterrichtet auf Ladinisch, Italienisch und Deutsch. Es existiert ein entsprechendes Studienangebot an der Freien Universität Bozen. Die SchülerInnen haben also ein Sprachvorbild, das sich flexibel in den drei Sprachen äussern kann.

## Unterrichtsmaterial

Es existieren Lehrmittel für Ladinisch (*Drindrin ladin, Cudejel de Ladin*).

---

<sup>14</sup> Schuljahr 2013/14, Quelle: *Intendēza Scole Ladines*, 2015 in van der Schaaf & Verra (2016).

## Befunde zu Sprachkompetenzen

Es liegen wenige Auswertungen der dreisprachigen Sprachkompetenzen vor. Eine Studie von Franceschini (2013) fokussiert die schriftlichen Kompetenzen der SchülerInnen in Gröden und Gadertal. Dafür wurden Texte am Ende der 5., 8. und 13. Klasse in drei Sprachen untersucht (Ladinisch, Deutsch und Italienisch). Wie erwähnt wurden die SchülerInnen in den drei Sprachen gleichzeitig alphabetisiert. Kontrollgruppen aus dem Rest der autonomen Provinz Bozen mit einsprachigem Schulsystem (entweder Deutsch oder Italienisch als Unterrichtssprache) wurden zum Vergleich herangezogen. Die Autorin fand am Ende der obligatorischen Schulzeit keine statistisch signifikanten Unterschiede zu den Texten in den L1 der Kontrollgruppen. Gemäss dieser Studie entwickelt sich Ladinisch als Minderheitensprache und ist auch Ende der Schulzeit die dominante Sprache bei den L1 SprecherInnen. Die Schreibkompetenzen in Deutsch und Italienisch erweisen sich als ausgeglichen. Das mehrsprachige Schulsystem hat die Entwicklung ausgewogener Kompetenzen in den drei Sprachen zum Ziel, auch im Schriftbereich. Die Autorin schlussfolgert, dass dieses Ziel erreicht wird und nicht auf die Kosten des Ladinischen geht.

## 4 Synthese

### 4.1 Allgemeine Bemerkungen

Im Folgenden werden Aspekte kommentiert, die gemäss Fallbeispielen und der gesichteten Literatur bei der Konzipierung und Einführung dreisprachiger Schulen besonders zu beachten sind. Allgemeine Aussagen zur Implementierung dreisprachiger Schulen finden sich bei Beetsma (2002). Hier wird ganz grundsätzlich eine sorgfältige Ausarbeitung der konzeptuellen Grundlagen unter Einbezug von Forschungsergebnissen empfohlen. Als besonders hilfreich wird gemäss Erfahrungsberichten die Möglichkeit zum Austausch mit anderen dreisprachigen Schulen gewertet. Gemäss Björklund et al. (2011) bestehen bei der Umsetzung insbesondere zwei Herausforderungen: Der Übergang von Primar- zur Sekundarstufe sowie die Kompetenzen der Lehrpersonen.

### 4.2 Übergang zwischen den Schulstufen

Die Schnittstelle zwischen Primar- zur Sekundarstufe wird wegen unterschiedlicher methodisch-didaktischer Zielsetzungen als problematisch beschrieben. Stufenübergreifende Kohärenz wäre aber wichtig, um Kontinuität zu garantieren. Die Zeit vor der Primarschule wird mitunter bereits als Vorbereitung auf die dreisprachige Primarschule genutzt. In Nordfriesland wird Wert daraufgelegt, dass bereits im Kindergarten der Umgang mit allen Sprachen, wenn auch zu unterschiedlichen Teilen, zur Gewohnheit wird (Unterrichtssprache Dänisch, Friesisch als Sprachfach, Deutsch als

Kommunikationshilfe). In Luxemburg wird in der Vorschule ausschliesslich Luxemburgisch gesprochen, was in der Primarschule dann nicht mehr Unterrichtssprache ist. Es gilt abzuwägen, ob eine Angewöhnung an alle drei Sprachen als Vorbereitung auf die Primarschule vorzuziehen ist, oder ob die Vorschule genutzt werden soll, um einer (Minderheiten)sprache vermehrt Raum zu geben, bevor in der Primarschule weitere Sprachen dazukommen.

#### 4.3 Kompetenzen der Lehrpersonen

In der Auswertung der europäischen Schulprojekte (Beetsma, 2002; Björklund et al., 2011) wird der Unterstützung der Lehrpersonen besondere Wichtigkeit beigemessen. Es sollte ihnen ermöglicht werden, bei der Umsetzung dreisprachiger Schulprojekte eine fachliche Begleitung durch die zuständigen Institutionen in Anspruch nehmen zu können. Während der Ausbildung sollten die Lehrpersonen Gelegenheit erhalten, Sprachkurse in allen Sprachen sowie Didaktikmodule für den dreisprachigen Kontext zu absolvieren. Die Möglichkeit zur Weiterbildung in diesen Bereichen sollte bestehen.

#### 4.4 Teilnahme

Das Auswahlverfahren für die Teilnahme am mehrsprachigen Schulprogramm kann verschiedene Formen annehmen (Hélot & Cavalli, 2017). Grundsätzlich wird ein System empfohlen, das allen Kindern die Möglichkeit zur mehrsprachigen Einschulung ermöglicht (Hélot & Cavalli, 2017, S. 484), so wie dies in Luxemburg, im Aostatal und im Südtirol der Fall ist. Die Autorinnen verweisen dabei auf die potenziellen Vorteile der Mehrsprachigkeit in einer international ausgerichteten Gesellschaft, welche niemandem vorenthalten werden sollten. Aus Beobachtungen und Interviews mit Lernenden und Lehrpersonen konnten die Autorinnen herausarbeiten, dass mehrsprachige Schulbildung häufig mit einem elitären Verständnis von Bildung einhergeht (sog. elitist bias, Hélot & Cavalli, S. 484). Bilingualer Unterricht wird als Privileg und soziale Auszeichnung wahrgenommen. Tatsächlich wird in der Literatur von einer Tendenz berichtet, dass bilinguale oder mehrsprachige Programme, die nicht allen Lernenden zugänglich sind, insbesondere akademisch begabte Studierende und selten Kinder mit Migrationshintergrund anziehen (Mehisto, 2008; Lasagabaster & Sierra, 2010, in Hélot & Cavalli, 2017).

#### 4.5 Weitere Fremdsprachen

Durch die Einführung von zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe sind alle Schweizer Schulen im Grunde bereits dreisprachig in einer schwachen Form (vgl. Tabelle 1). Ein intermediäres oder starkes dreisprachiges Modell entspricht daher einer viersprachigen Schule. In der Regel wird Englisch als erste

oder zweite Fremdsprache gewählt und je nach Klasse mit 2-3 Wochenlektionen dotiert, die es bei der Stundenplanung zu berücksichtigen gilt.

Einige SchülerInnen bringen zusätzliche Sprachen mit, für sie bedeutet ein dreisprachiges Modell folglich den Erwerb einer vierten oder gar fünften Sprache. In Luxemburg beispielsweise haben über 40% der Kinder in Vor- und Primarschule einen Migrationshintergrund. Für diese Kinder stellt das Lernen durch Luxemburgisch, dann Deutsch und schliesslich Französisch eine andere Schulerfahrung dar als für luxemburgischsprechende SchülerInnen. Tatsächlich erreichen nur 15% der Kinder mit Migrationshintergrund eine allgemeine Sekundarschulbildung (Weber, 2009). In diesem Fall ist eine mehrsprachige Schulbildung nicht mit denselben Vorteilen für alle Lernende verbunden und kann für einige sogar Nachteile mit sich bringen (Hélot & Cavalli, S. 483). Konzeptuelle Vorschläge zur Unterstützung der mehrsprachigen Realität bestehen z.B. darin, alle Sprachen im Repertoire der Lernenden anzuerkennen (Hélot & Cavalli, 2017; Garcia & Li, 2014). Im Zusammenhang mit dem angesprochenen Anerkennungsdiskurs, der im Kontext von mehrsprachigen Schulmodellen immer wieder aufscheint, muss hier jedoch gesagt werden, dass die pädagogischen und soziologischen Auswirkungen einer solchen Anerkennung nicht nur schlecht erforscht sind, sondern auch seit vielen Jahren heftig kritisiert und hinterfragt werden (für einen frühen Beleg vgl. Radtke, 1995): Es ist unklar, inwiefern die pädagogische Anerkennung von Minderheitensprachen und -kulturen in der Tat einen Beitrag leisten kann, die gesellschaftlichen Stigmatisierungs- und Minorisierungsprozesse abzumildern. Dies bedeutet selbstverständlich nicht, dass es aus Sicht der Forschung in Ordnung wäre, Minderheiten zu stigmatisieren oder assimilieren. Wir möchten lediglich davor warnen, die Möglichkeiten der Schule zu überschätzen, wenn es darum geht, allgemeine gesellschaftlichen Tendenzen gleichsam als Avantgarde-Institution entgegenzuwirken (siehe dazu Berthele, 2017).

## 5 Schlussgedanken

Zum Schluss möchten wir einige Gedanken formulieren, die aufzeigen sollen, in welche Richtung unseres Erachtens die Planung eines dreisprachigen Curriculums in St. Moritz oder allgemeiner in Graubünden gehen könnte. Wir formulieren unsere Überlegungen vorsichtig und nicht im Sinne von evidenzgestützten Empfehlungen, da unseres Erachtens zu wenig robuste Evidenz vorliegt, um darüber zu entscheiden, was 'gelungene' Modelle wären. Um Aussagen über das Gelingen oder Misslingen von dreisprachigen Schulen machen zu können, müsste man in jedem Fall genau wissen, was ganz genau die Ziele waren, an denen dieses Gelingen gemessen werden soll. Es ist diesbezüglich davon auszugehen, dass es angesichts der Komplexität der sprachlichen Ökologie von dreisprachigen

Regionen nicht einfach nur ein Ziel, sondern verschiedene, durchaus auch widersprüchliche Ziele gibt. Insofern ist der Erfolg nicht nur relativ zu Zielen messbar, sondern lediglich relativ zu Zielen bestimmter Interessengruppen (was automatisch die Ziele anderer Interessengruppen ausblendet).

## 5.1 Aufgabenteilung der Sprachen

Mehrsprachige Sprachgemeinschaften in vielsprachigen Regionen zeichnen sich dadurch aus, dass die Akteure Sprachen oder Varietäten in historisch-dynamischen Entwicklungsprozessen für bestimmte Funktionen benutzen. Wenn alle Sprachen oder Varietäten für alle Mitglieder einer vielsprachigen Sprachgemeinschaft genau dieselben Funktionen und denselben Status hätten, so gäbe es keinerlei Grund, die Vielsprachigkeit aufrecht zu erhalten. Absolute Gleichberechtigung im Alltag und weitestgehende funktionale Äquivalenz sind entsprechend in natürlich vielsprachigen Kontexten nicht zu erwarten. Die Schule, das ist aus langjähriger Forschung bekannt (Hornberger, 2008), kann dem Ungleichgewicht von Sprachen nur beschränkt mit pädagogischen Massnahmen entgegenwirken. Gleichzeitig ist sie aber auch nicht völlig machtlos. Ein guter Ansatzpunkt scheint uns, dass die Schule Sprachen und Varietäten zuerst einmal dort bewusst einsetzt und stützt, wo sie aus Sicht der SprecherInnen sinnvolle, 'natürliche' Verwendung finden. So könnte man beispielsweise in einer Region, wo das Rätoromanische nur noch vergleichsweise wenig Vitalität aufweist, primär einmal auf dessen Verwendung in der Mündlichkeit setzen. Ausserdem könnten rezeptive, also Verstehenskompetenzen gefördert werden, so dass in exolingualen Begegnungen, also Begegnungen von SprecherInnen mit unterschiedlich ausgeprägten Kompetenzprofilen (z.B. gute vs. minimale Romanischkompetenzen), nicht sogleich immer ins Deutsche oder Italienische gewechselt werden muss, da eben zumindest Verstehenskompetenzen in der Minderheitensprache vorausgesetzt werden können.

## 5.2 Fokus auf literale Kompetenzen im Deutschen

Angesichts der Aufgabe der obligatorischen Schule, auf Berufsbildung und höhere Schulbildung vorzubereiten, die auch in Graubünden erfahrungsgemäss stark vom Deutschen geprägt ist, könnte eine dreisprachige Schule andererseits einen Akzent auf die Entwicklung von normorientierter Schriftlichkeit im Deutschen setzen, was nicht bedeutet, dass man der romanischen und italienischen Schriftlichkeit gar keinen Platz einräumt. Aber die beiden romanischen Sprachen könnten in einem dreisprachigen Modell mit einem stärkeren Fokus auf Mündlichkeit eingesetzt werden. Wir sind uns

bewusst, dass eine solche Rollenverteilung dem traditionellen Sprachrevitalisierungsdiskurs in der Tradition Fishmans (z.B. 1990, siehe auch Darms, 2006) widerspricht, der von der Prämisse ausgeht, dass die Rückeroberung von Gebrauchsdomänen immer auch eine Etablierung von situativ formalen, schriftlichen Sprachgebräuchen voraussetzt. In diesem Sinne stellt sich die Frage, inwiefern es möglich ist, dem übermächtigen Deutschen die Rolle als schriftliche de-facto Standardsprache auch der Romanen strittig zu machen. Dass dies die Schule (ob ein-, zwei- oder dreisprachig) allein schaffen kann, scheint unwahrscheinlich.

Die Frage, inwiefern die Vitalität des Romanischen via Durchsetzung seines Gebrauchs in der formalen Schriftlichkeit garantiert werden soll, ist letztlich keine linguistische, sondern eine politische und sprachenrechtliche Frage, die als solche von den betroffenen Sprachgemeinschaften entschieden werden müssen. Unsere Vorschläge zur domänenspezifischen Fokussierung sind in diesem Sinne nur eine Möglichkeit, sie sind mit einer prioritären Durchsetzung des Romanischen als einzige (oder doch vorrangige) Sprache der Literalisierung nur beschränkt kompatibel.

### 5.3 Rolle der Lehrpersonen

Dem sprachlichen Profil der Lehrpersonen kommt eine wichtige Rolle zu: Wenn beispielsweise eine dominant italoophone Lehrperson ein Sachfach auf Italienisch unterrichtet, aber signalisiert, dass sie auch Romanisch (und ev. Deutsch) versteht, so ist durchaus denkbar, dass Interaktionen im Klassenzimmer nicht zwingend einsprachig, sondern im Sinne eines polyglotten Dialogs stattfinden könnten. Dabei ist zu beachten, dass es insbesondere zwischen Italienisch und Romanisch ein beträchtliches Transferpotenzial gibt. Entsprechend kann von einer Person mit guten Kompetenzen in einer der beiden Sprachen erwartet werden, zumindest im rezeptiven Bereich Kompetenzen in der jeweils anderen Sprache schnell aufzubauen.

Wir sind uns bewusst, dass ein solches Sprachenregime im Sinne eines polyglotten Dialogs, manchmal auch als 'Modèle Suisse' bezeichnet (vgl. Lüdi, 2007; Berthele & Wittlin 2013), in der Schweiz oft postuliert, aber nicht durchwegs praktiziert wird. Wenn dieses Modell tatsächlich praktiziert wird, so funktioniert es gut mit etablierten Grosssprachen wie Deutsch und Französisch. Das Akkommodationsverhalten der Romanen, durch jahrhundertelange Minorisierungserfahrungen geprägt, führt dazu, dass die Schwelle für einen polyglotten Dialog zwischen Romanen und Deutschsprachigen im Moment sehr hoch liegt. Es wäre unseres Erachtens aber zumindest einen Versuch wert, im schulischen Kontext gezielt Momente vorzusehen, in denen es erlaubt ist, Romanisch, Deutsch oder Italienisch zu verwenden, um so dem Italienischen, insbesondere aber auch dem

gesprochenen Romanischen sprachökologische Nischen zu verschaffen, die diese Sprachen dann potenziell auch ausserhalb der Schule besetzen könnten.

## 6 Bibliographie

- Alieva, A., Bertemes, J., & Kafai, A. (2015). PISA 2003-2012: persistence, changes and challenges An overview of immigrant students and their performance. LISER Luxembourg Institute of Socio-economic Research.
- Assessorato Istruzione e Cultura. (2018). *Adattamenti Delle Indicazioni Nazionali Per Il Curricolo Della Scuola Dell'Infanzia E Del Primo Ciclo D'Istruzione*. Regione Autonoma Valle d'Aosta.
- Beetsma, D. (2002). *Trilingual primary education in Europe Inventory of the provisions for trilingual primary education in minority language communities of the European Union*. Mercator-Education.
- Berthele, R. (2017). Sprachliche Heterogenität und Schule: Eine Kritik an der Linguistisierung sozialer Probleme. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 3, 203–216.
- Berthele, R., & Wittlin, G. (2013). Receptive multilingualism in the Swiss Army. *International Journal of Multilingualism*, 10(2), 181–195.
- Björklund, S., Cabianca, A., Cenoz, J., Ehrhart, S., Etxague, X., Juan-Garau, M., Gombos, G., Riemersma, A., Suïls, S., Vernetto, G., Pérez-Vidal, C., de Vries, S., Walker, A. (2011). *Trilingual Primary Education in Europe Some developments with regard to the provisions of trilingual primary education in minority language communities of the European Union*. Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- Brohy, C. (2005). Trilingual Education in Switzerland. *International Journal of the Sociology of Language*, 2005(171), 133–148.
- Cavalli, M. (2003). Bilinguisme et plurilinguisme au Val d'Aoste: le rôle de l'école. In *Fondation Emile Chanoux : Une Vallée d'Aoste bilingue dans une Europe plurilingue - Una Valle d'Aosta bilingue in un'Europa plurilingue* (S. 18–25). Aoste: Tipografia Valdostana.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). Towards Trilingual Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 1-10.
- Conselh Generau d'Aran. (2018). Eth Conselh Generau presente es principaus resultats dera Enquèsta d'usatges lingüistics dera poblacion | Conselh Generau d'Aran. Abgerufen 18. März 2019, von <http://www.conselharan.org/eth-conselh-generau-presente-es-principaus-resultats-dera-enquesta-dusatges-linguistics-dera-poblacion/>
- Darms, G. (2006). Sprachplanung, Sprachlenkung und institutionalisierte Sprachpflege: Bündnerromanisch. In E. Gerhard, M.-D. Glessgen, C. Schmitt, & W. Schweickard (Hrsg.), *Romanische Sprachgeschichte. Ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprache, 2. Teilband* (S. 1455–1462). Berlin, New York: De Gruyter.

- Fehlen, F. (2009). Une enquête sur un marché linguistique multilingue en profonde mutation. SESOPI Centre Intercommunautaire.
- Fishman, J. A. (1990). What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed? In D. Gorter, J. F. Hoekstra, L. G. Jansma, & J. Ytsma (Hrsg.), *Fourth International Conferences on Minority Languages, Vol. 1: General Papers* (S. 5–36). Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Franceschini, R. (2013). Die Entwicklung dreisprachiger Schreibkompetenzen: Resultate aus den ladinischsprachigen Tälern Südtirols. In J. Erfurt, T. Leichsering, & R. Streb (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule* (S. 57-78). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Fondation Emile Chanoux. (2003). *Une Vallée d'Aoste bilingue dans une Europe plurilingue*. Aoste: Tipografia Valdostana.
- Garcia, O., & Li, W. (2014). Language, Linguaging and Bilingualism. In *Translanguaging Language, Bilingualism and Education* (S. 5-18). Palgrave Macmillan UK.
- Hélot, C., & Cavalli, M. (2017). Bilingual Education in Europe: Dominant Languages. In O. Garcia, A. M. Y. Lin, & S. May (Hrsg.), *Bilingual and Multilingual Education* (S. 472-487). Cham: Springer International Publishing.
- Hornberger, N. (Hrsg.). (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Palgrave Macmillan UK.
- Istituzione Scolastica Walser e Mont-Rose B. (2017). Piano Biennale Dell'Offerta Formativa. Abgerufen 21. Dezember 2018, von <http://www.walsermontroseb.it/Pof.asp>
- Kristol, A. M. (1990). L'enseignement du français en Angleterre (XIIe-XVe siècles): Les sources manuscrites. *Les sources manuscrites, Romania* (111), 289–330.
- Landesinstitut für Statistik. (2018). *Südtirol in Zahlen - Alto Adige in cifre*. Autonome Provinz Bozen - Südtirol.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal*, 64, 367-375.
- Lenz, P., & Berthele, R. (2010). *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education. Satellite Study No. 2 for the Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg.
- Lüdi, G. (2007). The Swiss model of plurilingual communication. In J. D. Ten Thije & L. Zeevaert (Hrsg.), *Receptive Multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (S. 159–178). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Mehisto, P. (2008). CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, (1), 93-119.
- Popova, Z., Medda-Windischer, R., Jiménez-Rosano, M., van der Meer, C., Martovskaya, V., Visser, M., &

- Jayarathne, H. (2018). Handbuch Teaching in Diversity Zusammenfassung der wissenschaftlichen Grundlagen des Projektes. Erasmus + Schulbildung. Abgerufen 3. Januar 2019 von <http://www.teach-d.eu/handbook/>
- Stampolaki, K. (2018). Case study research on the less known multilingual educational program of Val d'Aran in Catalonia, Spain. In V. Kourtis-Kazoullis, T. Aravossitas, E. Skourtou, & P. Pericles Trifonas (Hrsg.), *Interdisciplinary Research Approaches to Multilingual Education*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Statec. (2018). Le Portail des Statistiques Grand-Duché de Luxembourg. Abgerufen 15. März 2019, von <https://statistiques.public.lu/fr/index.html>
- Suñils, J., Huguet, A. & Lamuela, X. (2001). Educació trilingüe a la Vall d'Aran. Una anàlisi en termes d'interdependència lingüística. In *Noves SL* Tardor, 2001.
- Radtke, F.-O. (1995). Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 853–864.
- Regione Autonoma Valle d'Aosta. (2018). Annuario Statistico Regionale 2018. Abgerufen 15. März 2019, von <http://www.regione.vda.it/statistica/pubblicazioni/annuari/annuario2018/SITE/6/INDEX.HTM>
- van der Schaaf, A., & Verra, R. (2016). Ladin - the Ladin language in education in Italy. Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- van Dongera, R., van der Meer, C., & Sterk, R. (2017). Research for CULT Committee – Minority languages and education: best practices and pitfalls. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels. Abgerufen 3. Januar 2019 von <https://www.mercator-research.eu/en/>
- Weber, J. J. (2009). *Multilingualism, Education and Change*. (J. Erfurt, Hrsg.) (Vol. 9). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ytsma, J. (2001). Towards a Typology of Trilingual Primary Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 11-22.

## 7 Anhang: Bilinguale Unterrichtsformen

Zusammenfassend aus *Handbuch: Teaching in Diversity* (Popova, Medda-Windischer, Jiménez-Rosano, van der Meer, Martovskaya, Visser & Jayaratne, 2018)

### **Subtraktive Modelle**

#### *Submersion*

Bedeutet soviel wie «Eintauchen» und bezieht sich auf eine schulische Situation, in der eine Mehrheit der Lernenden die Schulsprache gut beherrscht, während sie für die anderen eine Zweit- oder Drittsprache darstellt. Im Klassenzimmer wird ausschliesslich die Mehrheitssprache verwendet. Kindern, die sie nicht können, sollen sie schnell erlernen. Sie tauchen quasi in eine Sprachsituation ein, wobei sie in der Regel wenig Unterstützung erhalten.

#### *Übergangsmo­dell (Transitional bilingual education)*

In den ersten Schuljahren wird nur die Muttersprache der Lernenden verwendet. Ihr Gebrauch wird dann langsam reduziert oder abrupt eingestellt. Die Minderheitensprache dient als Mittel, um die Mehrheitssprache effizienter zu erlernen. Ziel bleibt das Beherrschen der Mehrheitssprache.

### **Bilinguale Unterrichtsformen - Additive Modelle**

#### *Frühe, mittlere oder späte Immersion*

In immersiven Modellen kommen Lernende mit einer L2 in Kontakt, welche dann als Unterrichtssprache dient. Die L2 soll den Lernenden zusätzlich zu ihrer L1 vermittelt werden, ohne diese zu ersetzen. Dabei unterscheidet man zwischen früher Immersion ab der 1. Klasse, der mittleren Immersion ab der 4. und 5. Klasse und der späten Immersion ab der 6. oder 7. Klasse.

#### *Immersion Revitalisierungsprogramme*

Ihr Ziel ist die Erhaltung bedrohter Sprachen durch die Schulbildung und betreffen in der Regel indigene Sprachen. Die Programme beginnen oft schon in der Vorschule. In der Primarschule folgt dann ein immersives Programm, wobei auch der Unterricht in der Mehrheitssprache beginnt.

#### *Duale Sprachprogramme*

Diese Kategorie umfasst verschiedene Modelle: Im einseitigen Programm lernen SchülerInnen derselben ethnisch-sprachlichen Gruppe die Mehrheitssprache bei gleichzeitiger Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen in der L1. Das beidseitige bilinguale Programm ist für SprecherInnen der Minderheits- und der Mehrheitssprache angelegt. Beide Sprachen dienen gleichermassen als Unterrichtssprachen. Ziel ist der Erwerb ausgeglichener Kompetenzen in beiden Sprachen.