



Kulturforschung Graubünden  
Perscrutaziun da la cultura grischuna  
Ricerca sulla cultura grigione

# Bildungschancen durch Mehrsprachigkeit an rätoromanischen Volksschulen

## Synthesebericht

Projektverantwortliche ikg: lic. phil. Flurina Graf  
Projektleitung ikg: Dr. phil. Cordula Seger

Juni 2025

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	4
1. Einleitung .....	4
1.1 Ausgangslage .....	4
1.2 Zielsetzung .....	5
1.3 Methodische Erläuterungen .....	6
1.4 Beschreibung der Untersuchungsgemeinden .....	7
1.4.1 Untersuchungsgemeinde 1.....	8
1.4.2 Untersuchungsgemeinde 2.....	8
2 Ergebnisse der Situationsanalyse und daraus entwickelte Massnahmen .....	9
2.1 Strukturelle Rahmenbedingungen.....	9
2.1.1 Anzahl Lektionen in deutscher Sprache.....	9
2.1.2 Lernziele gemäss Lehrplan 21 und Lehrmittel im Fach Deutsch.....	10
2.1.3 DaF-Lernende im Unterricht .....	11
2.1.4 Sprachförderung für DaF-Lernende.....	12
2.1.5 Abgeleitete Massnahmenvorschläge.....	13
2.1.6 Ausgewählte und erprobte Massnahmen .....	14
2.2 Aus- und Weiterbildung.....	14
2.2.1 Umsetzung des sprachsensiblen Fachunterrichts .....	15
2.2.2 Umgang mit Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen im Unterricht .....	15
2.2.3 Qualifikationen der DaF-Förderlehrpersonen .....	15
2.2.4 Abgeleitete Massnahmenvorschläge.....	16
2.2.5 Ausgewählte und erprobte Massnahmen .....	17
2.3 Information und Kommunikation .....	18
2.3.1 Information und Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus.....	18
2.3.2 Einstellungen und Haltungen von Entscheidungstragenden und Lehrpersonen ....	21
2.3.3 Kommunikation unter den Lehrpersonen .....	22
2.3.4 Abgeleitete Massnahmenvorschläge.....	23
2.3.5 Ausgewählte und erprobte Massnahmen .....	24
2.4 Frühe Förderung und Betreuungsstrukturen .....	25
2.4.1 Bedarf an früher Förderung.....	25
2.4.2 Betreuungsangebote .....	26
2.4.3 Frühe Sprachförderung Rätoromanisch.....	27
2.4.4 Elternbildung .....	27
2.4.5 Abgeleitete Massnahmenvorschläge.....	27
2.4.6 Ausgewählte und erprobte Massnahmen .....	28
2.5 Individuelle Unterstützung.....	29

2.5.1	Abgeleitete Massnahmenvorschläge.....	30
2.5.2	Ausgewählte und erprobte Massnahmen .....	30
2.6	Soziale Integration .....	30
2.6.1	Abgeleitete Massnahmenvorschläge.....	32
2.6.2	Ausgewählte und erprobte Massnahmen .....	32
3	Zusammenfassung und Fazit .....	34
3.1	Ursachen für tendenziell tiefere Schulleistungen.....	34
3.1.1	Strukturelle Benachteiligung.....	34
3.1.2	Informationslücken und Missverständnisse .....	34
3.1.3	Ungleiche Startbedingungen.....	35
3.1.4	Geringe soziale Integration .....	35
3.1.5	Erweiterungsfähige interkulturelle Sensibilisierung.....	35
3.1.6	Weiter zu vertiefendes Bewusstsein für die Bedürfnisse von DaF-Lernenden .....	35
3.2	Begünstigende Faktoren für eine erfolgreiche Schullaufbahn .....	36
3.3	Potenzial der gelebten Mehrsprachigkeit.....	36
3.4	Empfehlungen zur Verbesserung der Bildungschancen für DaF-Lernende .....	37
4	Schlusswort.....	38
5	Publikationen und Beiträge im Rahmen des Forschungsprojekts .....	39
6	Bibliografie .....	39

## Vorwort

Der vorliegende Synthesebericht fasst die wichtigsten Erkenntnisse aus einem Forschungsprojekt zusammen, das vom Institut für Kulturforschung Graubünden (ikg) und der Pädagogischen Hochschule Graubünden (PHGR) gemeinsam konzipiert und von 2019 bis 2023 realisiert wurde. Er basiert auf den gemeinsam verfassten Schlussberichten zuhanden des Staatssekretariats für Migration (SEM) und Bundesamt für Kultur (BAK). Den vorliegenden Bericht verantwortet das ikg allein.

### 1. Einleitung

Rätoromanische Volksschulen sind per se mehrsprachig und unterscheiden sich damit von den meisten anderen Schulen im Kanton. Deutsch nimmt im Unterricht einen viel bedeutenderen Platz ein als die erste Fremdsprache an einer deutschsprachigen Schule, denn die Schüler:innen müssen frühzeitig auf die Berufsbildung und weiterführende Schulen vorbereitet werden, wo fast immer Deutsch die meistverwendete Sprache darstellt. Aber auch das Umfeld in den meisten rätoromanischen Gemeinden ist heutzutage mehrsprachig. Mehrsprachigkeit ist im rätoromanischen Sprachgebiet eine Realität. Was bedeutet dies für Menschen vor Ort, und was bedeutet es für jene, die aus einer anderen Sprachregion oder aus einem anderen Land zuziehen? Was bedeutet dies für ihre Kinder, die im rätoromanischen Sprachgebiet die Schule besuchen? Und was bedeutet dies schliesslich für die rätoromanischen Schulen? Im Spannungsfeld zwischen Erhalt des Rätoromanischen<sup>1</sup> und Integrationsförderung<sup>2</sup> ist das vorliegende, zwischen 2019 bis 2023 durchgeführte und evaluierte Projekt angesiedelt, das im Folgenden näher vorgestellt werden soll.

Der Bericht fasst zentrale Erkenntnisse aus einem Forschungsprojekt zusammen, das die Bildungschancen von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Rätoromanisch oder Deutsch an zwei rätoromanischen Schulen untersuchte und in dessen Rahmen das Projektteam gemeinsam mit Akteurinnen und Akteuren vor Ort ausgewählte Massnahmen konzipierte und umsetzte. Das Projekt wurde vom Institut für Kulturforschung Graubünden und der Pädagogischen Hochschule Graubünden realisiert, mit finanzieller Unterstützung des Bundesamtes für Kultur (BAK), des Staatssekretariats für Migration (SEM) sowie der Fachstelle Integration Graubünden. Federführend umgesetzt wurde das Projekt durch lic. phil. Flurina Graf (ikg) und lic. phil. Katarzyna Ke (PHGR). An der Forschung beteiligt waren zudem Msc. Dominique Caglia, Bsc. Alina Müller und Dr. Claudia Carroll (alle PHGR). Für die Projektleitung von Seiten ikg zeichnete Dr. Cordula Seger zuständig, von Seiten PHGR waren dies Dr. Manfred Gross und Prof. Dr. Albert Düggele. Wissenschaftlich wurde das Projekt durch einen Beirat begleitet, bestehend aus Dr. Elisabeth Peyer und Dr. Matthias Grünert (Universität Fribourg), Dr. Edina Krompák (PH Luzern) und lic. phil. Patricia Ganter (ehemalige Leiterin Fachstelle Integration Graubünden).

#### 1.1 Ausgangslage

Qualitative und quantitative wissenschaftliche Studien (Graf 2021; vom Brocke & Imhof 2017) und Beobachtungen in der Praxis<sup>3</sup> zeigten Handlungsbedarf auf bei der sprachlichen, schulischen und somit auch beruflichen Integration von Kindern und Jugendlichen mit (einer) anderen Erstsprache(n) als Rätoromanisch oder Deutsch in rätoromanischen Gemeinden – im Folgenden DaF-Lernende genannt. Die Studie von vom Brocke und Imhof (2017) zeigt, dass DaF-Lernende an rätoromanischen Schulen über geringere Deutschkenntnisse verfügen als Lernende mit Rätoromanisch oder Deutsch als Erstsprache. Gute Deutschkenntnisse sind jedoch unabdingbar für einen erfolgreichen Einstieg in die Berufsbildung oder den Besuch weiterführender Schulen. Die Forschung von Graf (2021) sowie Erfahrungen aus der

---

<sup>1</sup> Sprachengesetz des Kantons Graubünden (SpG).

<sup>2</sup> Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, Art. 2, Abs. 3 (<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de>) und Integrationspolitische Grundsätze für den Kanton Graubünden <https://www.gr.ch/DE/themen/Integration/integrationgr/integrationspolitik/Seiten/leitlinien.aspx> (20.5.2020).

<sup>3</sup> Schulleitung einer rätoromanischen Schule; Fachstelle Integration Graubünden.

Praxis (Fachstelle Integration Graubünden) weisen darauf hin, dass weitere Faktoren die Bildungslaufbahn dieser Lernenden beeinflussen. Dies wird durch internationale Forschungsliteratur zu Bildungschancen und Bildungsmobilität gestützt (z.B. Gerhartz-Reiter 2017; Stamm 2018). Daraus leitete das Projektteam die folgende Hauptforschungsfrage ab:

«Wie können die Bildungschancen von Kindern mit (einer) anderen Erstsprache(n) als Rätoromanisch oder Deutsch an rätoromanischen Schulen nachhaltig verbessert werden, vor dem Hintergrund einer gelebten Mehrsprachigkeit am Ort?»

Mittels eines mehrstufigen transdisziplinären Forschungs- und Entwicklungsprojekts wurden an zwei Schulstandorten im rätoromanischen Sprachgebiet – im Folgenden Untersuchungsgemeinde 1 und Untersuchungsgemeinde 2 genannt – fundierte Erkenntnisse zu den Ursachen der tendenziell schwächeren schulischen Leistungen von nicht deutschsprachigen und nicht rätoromanischsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund gewonnen. Aufbauend auf dieser Situationsanalyse entwickelte das Projektteam Vorschläge für Interventionen. Diese Vorschläge wurden an öffentlichen Informationsveranstaltungen in den Untersuchungsgemeinden präsentiert und zur Diskussion gestellt. Die Anwesenden priorisierten sie und erhielten die Gelegenheit, sich in Arbeitsgruppen einzuschreiben, die für die Umsetzung der ausgewählten Vorschläge verantwortlich waren. In einer einjährigen Pilotphase wurden die Massnahmen umgesetzt, angepasst und evaluiert.<sup>4</sup>

Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand nahm dieses Projekt das nicht deutsch- oder rätoromanischsprachige Kind in seinem schulischen und ausserschulischen Kontext in den Fokus, suchte nach Gründen für schulischen Erfolg oder Misserfolg und ging der Frage nach, weshalb die bisherigen Fördermassnahmen nicht oder zu wenig greifen. Aufgrund der Interdependenzen der Bereiche Schule, Familie und gesellschaftliches Umfeld und des expliziten Praxisbezugs mit dem Ziel der Schaffung von reproduzierbaren Massnahmen erfolgte die Projektarbeit transdisziplinär. Auf eine interdisziplinär angelegte Situationsanalyse, in welche die PHGR hauptsächlich ihre Expertise in den Erziehungs- und Sprachwissenschaften einbrachte und das ikg jene in den Sozial- und Kulturwissenschaften, folgte transdisziplinär die Ausarbeitung, Umsetzung und Evaluation konkreter Massnahmen (PHGR, ikg und Akteure aus dem Untersuchungsgebiet).

## 1.2 Zielsetzung

Hauptziel des Projekts war die Erarbeitung reproduzierbarer Massnahmen zur nachhaltigen Verbesserung der Bildungschancen von Kindern mit (einer) anderen Erstsprache(n) als Rätoromanisch oder Deutsch an rätoromanischen Volksschulen unter besonderer Berücksichtigung des vorhandenen Potenzials der gelebten Mehrsprachigkeit. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden folgende Teilziele formuliert:

- Erkenntnisse gewinnen zu den Ursachen schwacher schulischer Leistungen von Kindern mit (einer) anderen Erstsprache(n) als Rätoromanisch oder Deutsch in den Untersuchungsgemeinden
- Erkenntnisse gewinnen zu den Ursachen erfolgreicher Schullaufbahnen von Kindern mit (einer) anderen Erstsprache(n) als Rätoromanisch oder Deutsch in den Untersuchungsgemeinden (Good Practice)
- Sensibilisierung für die Chancen und Herausforderungen der Mehrsprachigkeit bei den involvierten Instanzen (Schulen, Eltern, Behörden und weiteren in die Bildung involvierten Institutionen)

---

<sup>4</sup> Die Informationsveranstaltung und zwei Diskussionsrunden in der Untersuchungsgemeinde 1 wurden wegen der Kontaktbeschränkungen während der Covid-Pandemie online durchgeführt.

- Nutzung der Erfahrungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik an rätoromanischen Schulen für die Sprachförderung aller Kinder
- Sensibilisierung der oben genannten Instanzen für unterschiedliche Startchancen und dafür, dass das Beherrschen der Schulsprachen Rätoromanisch und Deutsch in jedem Schulfach relevant wird, sich in der Gesamtbeurteilung der Schüler:innen niederschlägt und damit entscheidend für schulische Selektionsprozesse und die berufliche Zukunft wird
- Anstoss zu sprach- und bildungspolitischen Diskussionen und gegebenenfalls zu strukturellen Änderungen

### 1.3 Methodische Erläuterungen

Zur Beantwortung der Fragestellung wählte das Projektteam zwei Pilotgemeinden aus.<sup>5</sup> Der Schwerpunkt lag auf einer qualitativen Datenerhebung, da die Zielgruppe der DaF-Lernenden an rätoromanischen Primarschulen sehr klein ist und für die gesamte Schulstufe einer Gemeinde fast immer unter 20 Schüler:innen, oft gar unter 10 Schüler:innen liegt (Bista Zürich 2020). Zudem lagen bereits quantitative Studien zu den schulischen Leistungen der Zielgruppe vor (vom Brocke & Imhof 2017), eine umfassende qualitative Untersuchung zu den Ursachen der tieferen schulischen Leistungen fehlte jedoch. Durch die Triangulation verschiedener Methoden (qualitative Interviews, ethnographische Beobachtungen, quantitative Sprachstandserhebungen, didaktische Analyse von Lehrmitteln und Unterricht) und den daraus resultierenden Daten konnte die Thematik in ihrer Komplexität erfasst werden (Flick 2014). Zudem wurden die Ergebnisse einer vergleichenden Forschungsliteraturanalyse unterzogen. Das Vorgehen folgte der Strategie des theoretischen Samplings (Glaser & Strauss 1967, Charmaz 2014), also der fortlaufenden Codierung und Analyse des Materials bis zum Erreichen der theoretischen Sättigung.

Zentrales Element dieses Projekts war die Zusammenarbeit mit den Untersuchungsgemeinden und ihren Schulen. Die Ergebnisse und Massnahmenvorschläge wurden öffentlich diskutiert, aber auch im kleinen Rahmen mit Lehrpersonen, Schulleitungen oder Gemeindevorständen besprochen. Diese beteiligten sich auch an der Ausarbeitung der zu erprobenden Massnahmen und an deren Umsetzung.

Die auf qualitativen und quantitativen Daten basierende Situationsanalyse wurde in der Untersuchungsgemeinde 1 zwischen Mai 2019 und Februar 2021 erstellt, in der Untersuchungsgemeinde 2 von September 2020 bis März 2022. Die Situationsanalyse beinhaltet eine Bestandsaufnahme des aktuellen Sprach(förder)unterrichts, Sprachstandserfassungen sowie die Ergründung inner- und auserschulischer Ursachen für die tendenziell schwachen schulischen Leistungen von Kindern mit (einer) anderen Erstsprache(n) als Rätoromanisch oder Deutsch. Die qualitativen Daten stammen aus Leitfaden-Interviews mit Eltern von DaF-Lernenden, Lehr- und Fachpersonen aus den Untersuchungsgemeinden, je einem Experteninterview mit Schulinspektoren und mit der Schulleitung einer Berufsschule im rätoromanischen Sprachgebiet sowie verschiedenen Unterrichtsbeobachtungen. Einzelne Lehrpersonen wurden ein zweites Mal mit didaktischem Fokus interviewt und Kinder und Jugendliche im Beisein ihrer Eltern um kurze Stellungnahmen gebeten. Ein «Good Practice»-Interview mit einer jungen Erwachsenen fand telefonisch statt. In der Untersuchungsgemeinde 2 interviewte das Projektteam zusätzlich zwei Elternteile mit deutscher oder rätoromanischer Erst- und Familiensprache, um festzustellen, inwiefern sich ihre Erfahrungen von jenen der Eltern von DaF-Lernenden unterscheiden – sowie zwei jugendliche DaF-Lernende. Die Interviews wurden in den von den Interviewten gewünschten Sprachen geführt (Schweizerdeutsch, Rätoromanisch, Italienisch, Portugiesisch) und anschliessend in deutscher Standardsprache transkribiert.

Alle Interviewten stimmten mittels unterzeichneter Einverständniserklärung der Verwendung ihrer Aussagen in anonymisierter Form zu. Eine vollständige Anonymisierung ist im kleinräumigen Kontext

---

<sup>5</sup> Vgl. 1.4.

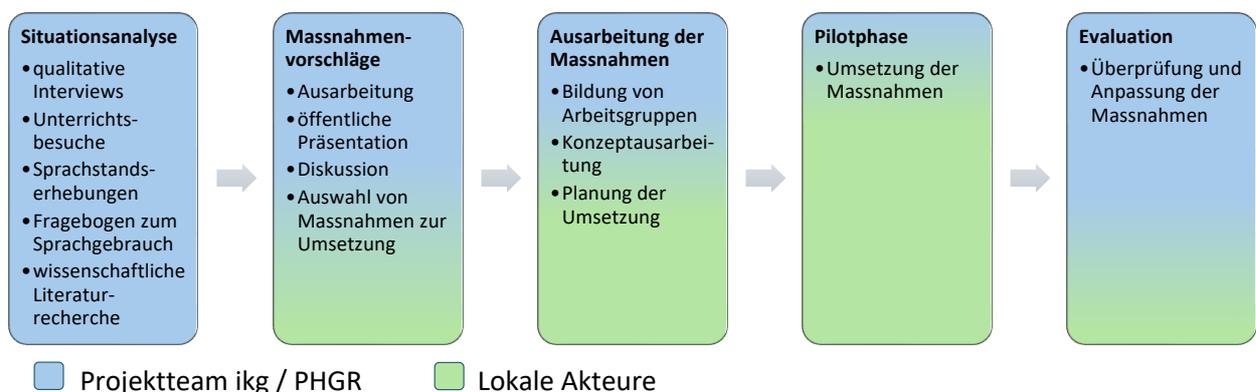
Graubündens und insbesondere im rätoromanischen Sprachraum schwierig. Für Ortskundige sind die im folgenden beschriebenen Untersuchungsgemeinden und unter Umständen auch einzelne Personen allenfalls erkennbar. Aus diesem Grund werden Zitate nur den Kategorien «Lehrperson», «Betreuungsperson», «Elternteil», «Kind», «Jugendliche:r» zugeordnet. Wir verzichten auf Personenkürzel und Interviewdaten, da eine Person möglicherweise aufgrund mehrerer ihr zugeordneten Aussagen identifizierbar wäre. Aus demselben Grund bezeichnen wir auch die Schulleiter:innen als Lehrpersonen.

#### Anzahl qualitative Interviews

Schulgemeinde	Lehr- und Förderlehrpersonen	Eltern	DaF-Lernende	weitere Personen
Untersuchungsgemeinde 1	19	10	5	2 (junge Erwachsene)
Untersuchungsgemeinde 2	15	8	6	2 (Betreuungspersonen)
das ganze Projekt betreffend				2 (Schulinspektorat, Schulleitung Berufsschule)
Total	34	18	11	6

Die quantitativen Daten stammen aus Sprachstandserhebungen (Profilanalyse und C-Tests) sowie Fragebögen zum Sprachgebrauch. Im Sinne dieses transdisziplinären Projekts wurden die Ergebnisse sowie daraus abgeleitete mögliche Massnahmen an öffentlichen Veranstaltungen in den Untersuchungsgemeinden präsentiert und zur Diskussion gestellt. Alle Interessierten erhielten die Möglichkeit, Einwände, Korrekturen und Vorschläge einzubringen. Im Anschluss daran wurden Arbeitsgruppen gebildet, um konkrete Massnahmen zu erarbeiten und diese in einer Pilotphase vor Ort umzusetzen. Das Projektteam begleitete und evaluierte die Pilotphasen. Die Ergebnisse aus der Situationsanalyse, die vorgeschlagenen Massnahmen sowie die Evaluation der Pilotphase wurde mit dem wissenschaftlichen Beirat diskutiert. Dessen Inputs flossen in die Arbeit ein. Dr. Matthias Grünert, Professor für Mehrsprachigkeitsforschung, Fremdsprachendidaktik und rätoromanische Sprache und Literatur an der Universität Freiburg / Fribourg erstellte eine Zwischenevaluation zu den oben genannten Projektphasen. Nach Abschluss des Projekts wurden die Ergebnisse dem Amt für Volksschule und Sport Graubünden (AVS) vorgestellt.

#### Transdisziplinäres Forschungsdesign



### 1.4 Beschreibung der Untersuchungsgemeinden

Folgende Kriterien waren für die Auswahl der Untersuchungsgemeinden massgebend: Rätoromanische Primarschule, die Anzahl DaF-Lernender und ihre Herkunft (idealerweise möglichst heterogen),

die Bereitschaft und das Interesse zur Zusammenarbeit seitens der Schulgemeinde und unterschiedliche Sprachregionen. Nur wenige Schulgemeinden kamen in Frage, denn die Zahl der DaF-Lernenden ist in den Schulen (sehr) gering und stark schwankend. Somit bot sich ein mehrheitlich qualitativer Forschungsansatz an, der eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand anhand von Fallbeispielen erlaubte. Im Folgenden werden die Untersuchungsgemeinden vorgestellt. Aus Anonymisierungsgründen wird jedoch auf die genaue Angabe von Zahlen verzichtet.

#### 1.4.1 Untersuchungsgemeinde 1

Die Untersuchungsgemeinde 1 ist basierend auf der Volkszählung aus dem Jahr 2000 als rätoromanische Gemeinde definiert und besteht aus mehreren Fraktionen.<sup>6</sup> Der Ausländeranteil liegt 2018 bei knapp 20%. Personen aus Portugal machen etwa die Hälfte aus, gefolgt von solchen aus Italien und Deutschland.<sup>7</sup> Diese Bevölkerungszahlen widerspiegeln sich in den Schülerzahlen der Gemeindegemeinschaft.<sup>8</sup> Im Schuljahr 2019/2020 sind etwa zwei Drittel der Schüler:innen als Rätoromanischsprachige registriert, ein Sechstel als Deutschsprachige. 15% der Schüler:innen geben Portugiesisch als Erstsprache an. Vier weitere europäische Sprachen sowie eine asiatische Sprache werden von jeweils einem bis drei Kindern als Erstsprache angegeben. Die Umgebungssprache ist mehrheitlich Rätoromanisch.

#### 1.4.2 Untersuchungsgemeinde 2

Die Untersuchungsgemeinde 2 ist basierend auf der Volkszählung aus dem Jahr 2000 ebenfalls als rätoromanische Gemeinde definiert. Zusammen mit den rätoromanischen Fraktionen einer benachbarten Gemeinde führt sie die Primarschule mit der Unterrichtssprache Rätoromanisch. Die Sekundarstufe I wird im Schulverband gemeinsam mit deutschsprachigen Gemeinden mit der Schulsprache Deutsch geführt. Der Fokus unserer Untersuchung lag auf der rätoromanischen Primarschule und den dort beschulten Kindern.

Der Ausländeranteil beträgt in der Untersuchungsgemeinde 2 und der Nachbargemeinde insgesamt ca. 15 %. In beiden Gemeinden sind Portugal, Italien und Deutschland die wichtigsten Herkunftsländer der ausländischen Wohnbevölkerung.<sup>9</sup> Etwas mehr als 10 % der Primarschüler:innen sind zum Erhebungszeitpunkt DaF-Lernende,<sup>10</sup> mehrheitlich portugiesischer Nationalität, gefolgt von Schüler:innen italienischer Nationalität.

Die Situation in der Untersuchungsgemeinde 2 unterscheidet sich von jener in der Untersuchungsgemeinde 1 in Bezug auf die Erstsprache der Kinder. Die grosse Mehrheit wächst deutschsprachig auf und tritt mit keinen oder nur geringen Rätoromanischkenntnissen in den Kindergarten ein. Eine der Hauptaufgaben im Kindergarten ist es somit, Rätoromanischkenntnisse zu vermitteln, damit die Kinder dem Unterricht folgen können. Wenn in der dritten Klasse der Deutschunterricht einsetzt, ist dies für die meisten Kinder aufgrund ihrer Erstsprache muttersprachlicher Unterricht. Deshalb wird ab der dritten Klasse mit dem Erstsprachlehrmittel unterrichtet. Für diese Mehrheit der Kinder mit Erstsprache Deutsch ist der Sprachwechsel auf der Sekundarstufe I problemlos zu bewältigen. Für Schüler:innen mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch oder Rätoromanisch ist Deutsch jedoch eine Fremdsprache.

---

<sup>6</sup> Aus Anonymisierungsgründen wird im Folgenden auf exakte Zahlen verzichtet.

<sup>7</sup> Quelle: Ständige Wohnbevölkerung nach detaillierter Nationalität, Gemeinden, 2018. Amt für Wirtschaft und Tourismus Graubünden, [https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/dvs/awt/statistik/Bevoelkerung/Seiten/Bevoelkerungsstand\\_und\\_-struktur.aspx](https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/dvs/awt/statistik/Bevoelkerung/Seiten/Bevoelkerungsstand_und_-struktur.aspx) (12.12.2019). (12.12.2019).

<sup>8</sup> An dieser Stelle bedanken wir uns bei der Schule für die Bereitstellung dieser Daten.

<sup>9</sup> Quelle: Ständige Wohnbevölkerung nach detaillierter Nationalität, Gemeinden, 2018. Amt für Wirtschaft und Tourismus Graubünden, [https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/dvs/awt/statistik/Bevoelkerung/Seiten/Bevoelkerungsstand\\_und\\_-struktur.aspx](https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/dvs/awt/statistik/Bevoelkerung/Seiten/Bevoelkerungsstand_und_-struktur.aspx)

<sup>10</sup> Die Schülerstatistik ist vertraulich, weshalb wir keinen direkten Zugriff darauf hatten. Wir danken an dieser Stelle der Schule für die Bereitstellung der Zahlen.

## 2 Ergebnisse der Situationsanalyse und daraus entwickelte Massnahmen

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse zu den Ursachen tendenziell tieferer schulischer Leistungen von DaF-Lernenden in den beiden Untersuchungsgemeinden zusammenfassend dargestellt. Daraus wurden mögliche Massnahmen zur Verbesserung der Bildungschancen abgeleitet. Eine Auswahl davon wurde in Arbeitsgruppen weiterentwickelt und in den Untersuchungsgemeinden getestet und evaluiert.

Trotz unserer offenen Herangehensweise in der Datenerhebung, die es den Interviewten ermöglichte, ihre persönliche Sichtweise darzustellen, sind sich die Ergebnisse in beiden Gemeinden in vieler Hinsicht ähnlich. Ein Vergleich mit der Forschungsliteratur zeigt zudem eine hohe Übereinstimmung bei vergleichbaren Aspekten, wie beispielsweise dem Zusammenhang der Bildungsaspiration und Unterstützung der Eltern mit dem Bildungserfolg der Kinder (Stamm 2014), die defizitäre Wahrnehmung von Familien mit Migrationsbiographie durch Lehrpersonen (z.B. Hall 1990, Krompák & Preite 2018) oder die besonderen Leistungen, die anderssprachige Kinder in einer Region mit einer Minderheitensprache erbringen müssen (vgl. Chauvel & Schiele 2021). Gleichzeitig konnten auch neue Erkenntnisse gewonnen werden, beispielsweise zu den besonderen Bedürfnissen und Herausforderungen von Schulen im ländlich-alpinen Raum in Bezug auf die schulische und soziale Integration von Kindern mit (einer) anderen Erstsprache(n) als Rätoromanisch oder Deutsch. So fehlen oft Strukturen und qualifiziertes Personal, um dieser Zielgruppe gerecht zu werden. Andererseits ist die Zahl an Lernenden, die diese Unterstützung bräuchten, insgesamt gering und schwankend. Ein Aufbau fester Strukturen an diesen Schulen ist somit schwierig.

### 2.1 Strukturelle Rahmenbedingungen

Beide Untersuchungsgemeinden führen die Primarstufe als sogenannte traditionell rätoromanische Schulen. In der dritten Klasse setzt die Vermittlung von Deutsch ein. Auf der Sekundarstufe I wechselt die Hauptunterrichtssprache von Rätoromanisch auf Deutsch. Der Lehrplan 21 für rätoromanische Schulen setzt Ende der Primarschule und Ende der Sekundarstufe I etwas höhere Grundkompetenzen im Deutschen voraus als die Lehrpläne für Fremdsprachen in den anderen Sprachregionen des Kantons. Gemäss Schulinspektor:innen ist die Progression im Deutschunterricht der Regelklasse an rätoromanischen Schulen auch in der Praxis wesentlich steiler als im Fremdsprachenunterricht an deutsch- oder italienischsprachigen Schulen im Kanton. Die Schulabgänger:innen sollen Ende der Sekundarstufe I über eine Deutschkompetenz verfügen, die ihnen den Besuch weiterführender Schulen (Sekundarstufe II oder berufsbildende Schulen) ermöglicht. Diese hohe Deutschkompetenz, die rätoromanischsprachige Lernende offenbar erreichen (vgl. Cathomas 2005), liegt unter anderem an der immersiven Verwendung von Deutsch auf der Sekundarstufe I. Die Praxis zeigt aber, dass es für DaF-Lernende eine grosse Herausforderung darstellt, diese geforderte Deutschkompetenz zu erreichen, weil für sie Deutsch eine Fremdsprache ist (vgl. Peyer et al. 2014). Aus diesem Grund haben sie jeweils während maximal zwei Jahren Anspruch auf Förderunterricht in Rätoromanisch und Deutsch.<sup>11</sup>

#### 2.1.1 Anzahl Lektionen in deutscher Sprache

An den traditionell rätoromanischen Schulen mit einem sukzessiv zweisprachigen Schulmodell sind die Deutschlektionen im Vergleich zur ersten Fremdsprache an anderen Bündner Schulen höher dotiert. Zu den Deutschlektionen kommen auf der Sekundarstufe I immersive Lektionen mit Deutsch als Unterrichtssprache hinzu, wodurch der Kontakt mit der Sprache auf der Sekundarstufe I stark zunimmt. Gemäss den offiziellen Lektionentafeln (vgl. Lehrplan 21 GR 2018a: 26) soll dabei Deutsch zum Grossenteil als Unterrichtssprache fungieren, wobei neben Rätoromanisch als Unterrichtsfach rund ein Drittel

---

<sup>11</sup> Vgl. Weisungen zum Förderunterricht für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler, EKUD Graubünden ([https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/EA\\_Fremdsprachige\\_Schueler\\_Weisungen\\_2016\\_de.pdf](https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/EA_Fremdsprachige_Schueler_Weisungen_2016_de.pdf)) (18.12.2024).

der Fächer Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG), Gestalten, Bewegung und Sport, Musik und Berufliche Orientierung auf Rätoromanisch unterrichtet werden sollte. Die tatsächliche Umsetzung hängt einerseits vom verfügbaren Lehrpersonal mit den dafür erforderlichen Kompetenzen ab, andererseits vom Schulstandort. So wird in der Untersuchungsgemeinde 2, in der die Schüler:innen der Sekundarstufe I aus deutsch- und rätoromanischen Schulstandorten stammen, Rätoromanisch nicht als zweite Unterrichtssprache verwendet.

### 2.1.2 Lernziele gemäss Lehrplan 21 und Lehrmittel im Fach Deutsch

Obwohl Deutsch an rätoromanischen Schulen als erste Fremdsprache deklariert wird – so beispielsweise auf der Website einer der Schulen<sup>12</sup> oder auch im Lehrplan 21<sup>13</sup> – wird zum Erhebungszeitpunkt kurz nach dem Start des Deutschunterrichts in der 3. Klasse auf der Primarschulstufe an beiden Untersuchungsgemeinden mit einem Lehrmittel für Deutsch als Erstsprache gearbeitet. Dieses ist zwar nicht vorgeschrieben, wird aber im kantonalen Lehrmittelverzeichnis ab der 4. Klasse für den Deutschunterricht an rätoromanischen Schulen empfohlen.<sup>14</sup> Die Lernziele dieses Lehrmittels für Deutsch als Erstsprache entsprechen jedoch nicht den im Lehrplan 21 definierten Zielen für das Fach Deutsch an rätoromanischen Schulen. Diese Ziele setzen sich aus Kompetenzen aus dem Lehrplan 21 für Fremdsprachen und aus Kompetenzen aus dem Lehrplan 21 für Deutsch als Erstsprache (LP21 DE) zusammen, wie die folgende Übersicht zeigt:

#### *Zu erreichende Sprachniveaus gemäss Lehrplan 21 für Deutsch an rätoromanischen Schulen*

Klasse	Hören	Lesen	Sprechen	Schreiben	Sprache im Fokus	Kultur und Literatur im Fokus
6. Klasse (Grundansprüche)	A2.2	A2.2	A2.2	A2.1	A2.1/LP21 DE	LP21 DE
Ende 6. Kl. / Anfang 7. Kl. (erweiterte Ansprüche)	B1.1	B1.1	B1.1	LP21 DE	B1.1/ LP21 DE	LP21 DE
9. Klasse	B1.2	B1.2	B1.2	LP21 DE	B1.2/LP21 DE	LP21 DE

Das tatsächliche Deutschniveau im Deutschunterricht an den Schulen der Untersuchungsgemeinden ist demnach höher als das Niveau, das der Lehrplan 21 vorsieht. Aufgrund der im kantonalen Lehrmittelverzeichnis empfohlenen Lehrmittel für Deutsch an rätoromanischen Schulen ist davon auszugehen, dass auch andere rätoromanische Schulen dieselben Lehrmittel verwenden. Das ist aus verschiedenen Gründen nachvollziehbar. Einerseits sind hohe Deutschkompetenzen für Lernende an rätoromanischen Schulen unentbehrlich, damit sie dem mehrheitlich auf Deutsch erteilten Unterricht auf der Sekundarstufe I folgen und danach eine Ausbildung absolvieren können. Andererseits, wie unsere quantitativen Untersuchungen zeigen, verfügt die Mehrheit der Lernenden mit Erstsprache Rätoromanisch und / oder Deutsch in beiden Untersuchungsgemeinden bereits am Anfang des Deutschunterrichts in der 3. Klasse der Primarschule über hohe Deutschkompetenzen. Für diese Lernenden ist die Arbeit mit dem Erstsprachelehrmittel Deutsch daher passend.

<sup>12</sup> Aus Gründen der Anonymisierung verzichten wir auf die Quellenangabe.

<sup>13</sup> <https://gr-d.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C1%7C2> (28.12.2023).

<sup>14</sup> [https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/lehrmittelverzeichnis\\_23-24\\_de.pdf](https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/lehrmittelverzeichnis_23-24_de.pdf)

### 2.1.3 DaF-Lernende im Unterricht

Gemäss verschiedenen Studien (vgl. Gross & Flepp 2012; Peyer et al. 2014; vom Brocke & Imhof 2017) sowie unseren Untersuchungen im Rahmen des Projekts<sup>15</sup> verfügen DaF-Lernende anfangs Deutschunterricht in der 3. Klasse der Primarschule über sehr geringe bis keine Deutschkompetenzen. Sie kommen in ihrem Umfeld nicht oder nur selten mit Schweizerdeutsch in Kontakt, geschweige denn mit der Unterrichtssprache Deutsch. Deutsch ist für sie zu diesem Zeitpunkt eine Fremdsprache. Daher sind DaF-Lernende im Deutschunterricht der Regelklasse oft überfordert:

„Die [DaF-Lernende] haben keine Chance, das geht einfach nicht. Da kann man noch lange sagen, sie sollen reinsitzen, damit sie zuhören und profitieren können. Nein, die profitieren nicht.“ (Lehrperson)

Die Überforderung kann sich negativ auf ihre Lernmotivation auswirken und lernhemmend sein:

„Oft stelle ich fest, dass die Motivation, Sprache zu lernen, schon in der siebten Klasse kleiner ist als bei anderen, weil sie gemerkt haben, aus der Erfahrung, dass sie halt nicht gleich gut sind.“ (Lehrperson)

Den oben erwähnten Untersuchungen zufolge bleiben die Deutschkompetenzen der DaF-Lernenden vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I und bis in die Sekundarstufe I unter den Deutschkompetenzen der Lernenden mit Rätoromanisch und / oder Deutsch als Erstsprache, was Auswirkungen auf die Übertrittsempfehlungen der Lehrperson in der 6. Klasse sowie auf die beruflichen Möglichkeiten haben kann.

Interviewerin: „Und nachher bist du in die Oberstufe gekommen. Wie war dieser Wechsel von Romanisch auf Deutsch?“

Jugendliche/r: „Ja, das war am Anfang ein bisschen schwieriger, aber es war halt auch eine neue Schule. Ich bin jetzt Realschüler, ich war am Anfang Sek-Schüler. Und als es schwierig wurde, bin ich umgestiegen, nach einem halben Jahr. Das war schwierig, ich konnte es nicht und habe Sachen nicht kapiert.“

„Die meisten Ausländer haben nicht die Möglichkeit, in der Sekundarschule zu bleiben und viele müssen in die Realschule gehen. Und viele dieser Kinder wegen der Sprache. [...] [an das eigene Kind gewandt]: Wenn du von der ersten Klasse an Deutsch gelernt hättest, drei Jahre mehr, wärst du müheloser in die Oberstufe eingetreten. Und nicht mit so vielen Ängsten.“ (Elternteil)

Interviewerin: „Beim Übertritt, wie ist das, wenn jemand eigentlich sonst gut ist in der Schule, aber einfach das Deutsch nicht hat, was empfiehlst du ihm dann?“

Lehrperson (nachdenken): „Ein Jahr Real wiederholen und dann die Sek machen.“

Bei den DaF-Lernenden und ihren Eltern kann diese Situation zu Frustration führen, aber auch dazu motivieren, andere Lösungen zu suchen, damit der oder die Jugendliche seinen beziehungsweise ihren Berufswunsch erfüllen kann. Manche Familien ziehen in eine deutschsprachige Gemeinde. Dies konnte während der Projektlaufzeit in beiden Gemeinden beobachtet werden. Die Bildungsoptimierung ist dabei meist nur einer von verschiedenen Gründen für den Umzug, aber gemäss den Eltern ein gewichtiger.

„Ich möchte meinen Sohn auf keinen Fall hier aus der Schule nehmen, denn er fühlt sich hier gut. Ich möchte ihn auf keinen Fall entwurzeln. Aber ich sehe viel mehr offene Türen für ihn, wenn er in [Name einer deutschsprachigen Gemeinde] zur Schule gange. Da muss ich ehrlich sein.“ (Elternteil)

---

<sup>15</sup> Profilanalyse Deutsch zu Beginn der 3. Klasse sowie Unterrichtsbeobachtungen

Andere nutzen das transnationale Netzwerk zur Bildungsoptimierung (vgl. Apitzsch 2014 und Fürstenau 2004). Sie ziehen als Familie in ihr Herkunftsland zurück oder der / die Jugendliche verfolgt die beruflichen Ziele im Herkunftsland der Eltern.

„Sie schränken Schüler, die intelligent sind, ein. Sie schränken sie ein. Es ist eine Schule, die sie nicht will. Deshalb hat mein Sohn beschlossen, nach Portugal zu gehen, um dort weiterzulernen.“ (Eltern-  
teil)

Über den Erfolg dieser Strategien können an dieser Stelle keine Aussagen gemacht werden, da diese Familien im Rahmen des Projekts nicht weiter begleitet werden konnten. Offensichtlich wird im obigen Zitat und in verschiedenen weiteren Zitaten aber die Frustration der Eltern, die davon überzeugt sind, dass ihr Kind aufgrund seiner Herkunft benachteiligt wird. Für die Familie stellt eine solche Entscheidung zum Umzug oder zur Rückkehr ins Herkunftsland einen markanten Einschnitt dar. Gleichzeitig bedeutet der Wegzug von Familien, deren Kinder in der Gemeinde sozialisiert worden sind, auch für die Region in verschiedener Hinsicht einen Verlust. Die Kinder haben meist einen Grossteil ihrer Schulbildung in der Region absolviert, sind mit den Gegebenheiten vertraut und wären eine wichtige Ressource, um dem Fachkräftemangel zu begegnen, aber auch, um in rätoromanischen Gemeinden die Sprache zu pflegen. Ebenso werden ihre Eltern auf dem Arbeitsmarkt gebraucht. Sie zu ersetzen, ist oft mit aufwändigen Rekrutierungsmassnahmen im Ausland verbunden. Und schliesslich tragen alle Bewohner:innen kleiner Gemeinden zur Aufrechterhaltung der Infrastruktur bei.

#### 2.1.4 Sprachförderung für DaF-Lernende

Die Niveauunterschiede zwischen den DaF-Lernenden und den Lernenden mit Rätoromanisch und / oder Deutsch als Erstsprache sind zu gross, um ihnen mit Massnahmen der inneren Differenzierung zu begegnen.

„Dieser Unterschied ist so gross, dass die [...] 'Binnendifferenzierung' [...] an eine Grenze gelangt. [...] Da sind wir jetzt beim Kern des Problems: Das ist der, dass du so eine Heterogenität hast, dass du nicht wirklich weisst, wie du damit umgehen sollst [...].“ (Inspektor:in)

Sprachlernanfänger:innen brauchen eine ruhige Umgebung, wo ihnen „Zeit und Gelegenheit gegeben wird, vertieft verstehen zu können, bei Unklarheiten nachzufragen und ohne Scheu erste Äusserungen in der neuen Sprache zu wagen. In der Klasse kann diesem Anspruch kaum Rechnung getragen werden“ (Schlatter et al. 2017: 206). Eine solche Umgebung könnte den DaF-Lernenden ein separativer, systematischer Sprachförderunterricht bieten.<sup>16</sup> Auf diesen hätten DaF-Lernende gemäss den kantonalen Weisungen zum Förderunterricht für fremdsprachige Schüler und Schülerinnen<sup>17</sup> während zwei Jahren Anspruch, und zwar von der 3. bis zur 4. Klasse Primarschule. Im Untersuchungszeitraum bietet nur eine Untersuchungsgemeinde separativen Deutschförderunterricht an. In der anderen Untersuchungsgemeinde wird Sprachförderung situativ organisiert. Während es für die DaF-Lernenden, die schon länger am Ort leben, keine systematisch organisierte separative Sprachförderung gibt, erhalten neu zugezogene DaF-Lernende Förderlektionen in der Hauptunterrichtssprache Rätoromanisch, respektive Deutsch für die Oberstufe (sogenannter INLI-Unterricht – ‘integrasiun linguistica’). Diese Lektionen werden parallel zum Regelunterricht in altersdurchmischten Gruppen unterrichtet. Bereits auf Primarstufe unterstützt die Lehrperson in diesem Förderunterricht situativ auch beim Deutschlernen.

Eine Lehrperson äussert sich skeptisch zur Ausgestaltung des Förderunterrichts, wie er zurzeit gesetzlich vorgesehen ist. Sie kritisiert die kurze Dauer des Sprachförderunterrichts.

<sup>16</sup> D.h. Unterricht ausserhalb der Regelklasse in Kleingruppen, der gezielt auf den Lernstand und die Bedürfnisse der Lernenden eingeht und sie individuell fördert.

<sup>17</sup> [https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/EA\\_Fremdsprachige\\_Schueler\\_Weisungen\\_2016\\_de.pdf](https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/EA_Fremdsprachige_Schueler_Weisungen_2016_de.pdf) (29.12.2023).

Interviewerin: „Aber schaffen es die Kinder erfahrungsgemäss bis Ende der vierten Klasse auf ein Niveau zu kommen, wo sie dem Deutschunterricht folgen könnten?“

Lehrperson: „Nein. Nein. Also bis jetzt nicht, mit dem so, wie wir es gehabt haben.“

Die Kritik der Lehrperson ist berechtigt, denn auch gemäss anderen Forschungsergebnissen zählen die Länge und die Intensität des Sprachkontakts mit der zu erlernenden Sprache zu den entscheidendsten Faktoren des Spracherwerbs (Rösch 2011: 14; Krempin & Mehler 2017: 13; Ballweg et al. 2013: 31; Jeuk 2018: 41). Die Untersuchungsgemeinden sind in der Dauer des Sprachförderunterrichts an die kantonalen Weisungen zum Förderunterricht für fremdsprachige Schüler und Schülerinnen gebunden. Diese berücksichtigen nicht, dass DaF-Lernende an rätoromanischen Schulen weniger ausserschulischen Kontakt mit der Sprache Deutsch haben als DaZ-Lernende in deutschsprachigen Gebieten des Kantons Graubünden. Es ist deshalb davon auszugehen, dass sie mehr schulische Sprachförderung benötigen, bevor sie auf die Sekundarstufe I wechseln, wo Deutsch zur Unterrichtssprache wird und gute Kenntnisse des alltags- und bildungssprachlichen Registers zentral sind.

### 2.1.5 Abgeleitete Massnahmenvorschläge

Aus den dargestellten Ergebnissen aus den Untersuchungsgemeinden leitete das Projektteam die folgenden Massnahmenvorschläge ab, um die Bildungschancen der DaF-Lernenden zu verbessern. Diese Vorschläge wurden dem Amt für Volksschule und Sport (AVS) zur Diskussion unterbreitet.

#### Strukturelle Rahmenbedingungen

Ergebnisse	vorgeschlagene Massnahmen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Heterogenität der Deutschkompetenzen innerhalb der Klassen ist so gross, dass die gängigen Differenzierungsmassnahmen keine Abhilfe schaffen.</li> <li>- Das Niveau im beobachteten Deutschunterricht auf der Primarstufe ist höher als das im Lehrplan 21 definierte Niveau für Deutsch an rätoromanischen Schulen.</li> <li>- Deutsch wird an den untersuchten Schulen spätestens ab der 4. Klasse gemäss den kantonalen Lehrmittelempfehlungen mit einem Lehrmittel für Deutsch als Erstsprache unterrichtet.</li> <li>- DaF-Lernende sind mit dem Niveau im Deutschunterricht mehrheitlich überfordert.</li> <li>- DaF-Lernende erhalten nicht in beiden Untersuchungsgemeinden systematische Zusatzförderung in Deutsch.</li> <li>- Gemäss den kantonalen Weisungen zum Förderunterricht für fremdsprachige Schüler:innen ist der Deutschförderunterricht in der 4. Klasse zu beenden. Daraus resultiert eine Förderlücke vor dem Übergang in die Sekundarstufe I.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einführung eines durchlässigen Deutschniveaununterrichts mit zwei Niveaus auf der Primarstufe (3.-6. Klasse): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterricht in der Regelklasse, bei dem mehrheitlich mit dem Erstsprachlehrmittel auf Erstsprachniveau gearbeitet wird.</li> <li>• Aufbauunterricht, der sich an den meisten Kompetenzen im Lehrplan 21 für Deutsch an rätoromanischen Schulen orientiert und per Ende der Primarschule das Zielniveau B1 anstrebt.<sup>18</sup> Dieses sollte gemäss Erfahrungswerten mit der aktuellen Stundendotation<sup>19</sup> erreichbar sein. Die Niveauzuweisung basiert auf regelmässigen Sprachstandserfassungen aller Lernenden. Ein regelmässiger Austausch der Lehrpersonen gewährleistet die Durchlässigkeit zwischen den Niveaus.</li> </ul> </li> <li>- zusätzlicher Sprachförderunterricht in der 5./6. Klasse für DaF-Lernende, die mehr Unterstützung brauchen.</li> </ul>

<sup>18</sup> Dieses Niveau bietet eine Sprachkompetenzbasis für den immersiven Unterricht auf Deutsch in der Sekundarstufe I, wenn dieser sprachsensibel erfolgt (vgl. Donath et al. 2014: 19; <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de>, 29.12.2023).

<sup>19</sup> Erfahrungswerte für Kinder zum Erreichen des jeweiligen Sprachniveaus: A1 Niveau bis zu 200 Lektionen à 45 Min, A2 Niveau bis zu 350 Lektionen und B1 Niveau bis zu 600 Lektionen (vgl. <https://dafdiesunddas.wordpress.com/2012/09/19/empfohlene-stunden-pro-niveau-stufe/>; <https://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>, 16.01.2024)

### 2.1.6 Ausgewählte und erprobte Massnahmen

Die Massnahmen zu den strukturellen Rahmenbedingungen wurden anders als alle anderen Massnahmen nicht transdisziplinär mit Akteur:innen aus den Untersuchungsgemeinden, sondern vom Projektteam ausgearbeitet, da es sich um Aspekte handelt, die auf kantonaler Ebene angepasst werden müssten.

Umgesetzte Massnahmen	Evaluation
<ul style="list-style-type: none"><li>- Erarbeitung eines Konzepts für einen durchlässigen Niveauunterricht im Fach Deutsch sowie zusätzliche Förderlektionen Deutsch in der 5. und 6. Klasse zur Schliessung der Förderlücke zwischen dem Förderunterricht in der 4. Klasse und dem immersiven Unterricht auf der Oberstufe</li><li>- Vorschlag zur Realisierung eines Pilotprojekts mit Niveauunterricht im Fach Deutsch an einer rätoromanischen Schule</li><li>- Präsentation der Ergebnisse beim AVS</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Das Konzept und der Vorschlag zum Niveauunterricht im Fach Deutsch wurden vom AVS zur Kenntnis genommen.</li><li>- Die Realisierung einer Pilotphase wurde vom AVS abgelehnt.</li><li>- Auf die Diskrepanz zwischen den im Lehrplan 21 definierten Zielen und den vom Kanton empfohlenen Lehrmitteln ist das AVS nicht eingegangen.</li></ul>

## 2.2 Aus- und Weiterbildung

Die Lehrpersonen an rätoromanischen Schulen arbeiten in einem sprachlich sehr komplexen Umfeld:

- Alle Lernenden sind mehrsprachig, teilweise bereits innerhalb ihrer Familie. Während ihrer Schullaufbahn werden sie mit mehreren Sprachen konfrontiert. Zu den Schulsprachen Rätoromanisch und Deutsch, in denen alle Lernenden für eine erfolgreiche Schulkarriere Kompetenzen auf einem alltags- und bildungssprachlichen Niveau erwerben müssen, kommt die schulische Fremdsprache Englisch hinzu.
- Schüler:innen mit anderen Herkunftssprachen als Rätoromanisch und / oder Deutsch müssen in ihrer Schullaufbahn zwei Unterrichtssprachen lernen.
- Die Kompetenzniveaus der Lernenden in den beiden Schulsprachen Rätoromanisch und Deutsch sind sehr heterogen und können zu Beginn von sehr tiefen bis zu Erstsprachkompetenzen reichen (vgl. 1.5.1).
- Eine gute Beherrschung beider Schulsprachen (mindestens Niveau B1) ist für alle Lernenden zur Aneignung des Fachwissens zentral. Aufgrund der wechselnden Hauptunterrichtssprachen während der Volksschulzeit stehen dabei auf der Primarstufe gute Rätoromanischkenntnisse und auf der Sekundarstufe I gute Deutschkenntnisse im Zentrum.
- Gleichzeitig besteht der Auftrag zur Förderung der Minderheitensprache Rätoromanisch (SpG Art. 14).<sup>20</sup>
- Die Kommunikation mit den Eltern der DaF-Lernenden erfolgt oft in Italienisch, die als Lingua Franca fungiert oder in einem Sprachenmix von Rätoromanisch, Deutsch und Italienisch.

In einem solchen mehrsprachigen und in Bezug auf die Kenntnisse der Schulsprachen heterogenen Umfeld müssen die Lehrpersonen über vielfältige Kompetenzen verfügen, um diesen Herausforderungen gerecht zu werden. Dazu gehört fundiertes Wissen über den Spracherwerb in mehrsprachigen Kontexten und die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen für die Lernenden. Weiter sollten die Lehrpersonen über die Fähigkeit verfügen, sprachsensibel zu unterrichten, indem sie Sprachhürden in ihrem Fachunterricht erkennen, mit ihnen gekonnt umgehen und Gelegenheiten nutzen, das alltags- und bildungssprachliche Register auch im Fachunterricht zu fördern. Darüber hinaus ist es zentral, dass Lehrpersonen, die Sprachförderunterricht erteilen, Lehrmittel, Instrumente zur

<sup>20</sup> Sprachengesetz des Kantons Graubünden (SpG)

Sprachstandserfassung sowie Methoden des Fremd- und Zweitspracherwerbs kennen. Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze – wie zum Beispiel Translanguaging –, die alle Sprachen der Lernenden als Ressourcen nutzen, sei es für den Spracherwerb oder den Fachwissenserwerb, sollten den Lehrpersonen geläufig sein, um die Lernenden zu fördern. Damit verbunden ist eine interkulturelle Sensibilisierung, mit dem Ziel, von einer tendenziell defizitorientierten zu einer ressourcenorientierten Haltung gegenüber Herkunftssprachen und ihren Sprecher:innen zu gelangen. Dazu gehört beispielsweise das Bestreben, die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus als dialogischen Austausch zu gestalten und nicht als eine unidirektionale Informationsvermittlung (vgl. 2.3.1).

### 2.2.1 Umsetzung des sprachsensiblen Fachunterrichts

Unterrichtsbeobachtungen und die Ergebnisse aus den Interviews in den beiden Untersuchungsgemeinden zeigen, dass es von den Lehrpersonen abhängt, ob sie sprachsensibel unterrichten und Sprachkompetenzen auch im Fachunterricht fördern. Während keine der beobachteten und interviewten Lehrpersonen nebst den Fachzielen auch Sprachziele im Fachunterricht explizit definiert, bauen einige Lehrpersonen Sprachhürden ab, indem sie beispielsweise verständnis erleichterndes Bildmaterial oder Lesetexte in verschiedenen Niveaus anbieten und anspruchsvolle Wörter vor der Textrezeption erklären. Unter den beobachteten Lehrpersonen gab es aber auch solche, deren Handeln vermuten lässt, dass ihnen die Bedeutung von Sprache für das Fachverständnis weniger bewusst ist und die deshalb den Fachunterricht nicht als Gelegenheit zur Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen ansehen.

### 2.2.2 Umgang mit Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen im Unterricht

Während der Unterrichtsbesuche in den beiden Untersuchungsgemeinden konnte das Projektteam einerseits einen ressourcenorientierten Umgang mit Mehrsprachigkeit feststellen. So wurden Deutsch und Rätoromanisch genutzt, um Konzepte einzuführen und zu erklären, das Verständnis zu sichern oder zur Beziehungspflege mit den Lernenden. Auch die Herkunftssprachen fanden im Unterricht Platz. So konnten Lernende Internetrecherchen in ihren Herkunftssprachen oder auf Englisch betreiben, um sich auf einen Vortrag vorzubereiten. Andererseits stellte das Projektteam während der Interviews Unsicherheiten der Lehrpersonen im Umgang mit Mehrsprachigkeit und mit den Herkunftssprachen im Unterricht sowie in den Pausen fest. Deutsch und die Herkunftssprachen wurden teilweise als Bedrohung für das Rätoromanische wahrgenommen. Zudem befürchteten Lehrpersonen, DaF-Lernende durch den Einsatz von Herkunftssprachen zu exponieren, da sie sich nicht sicher waren, wie gut die Lernenden ihre Herkunftssprachen beherrschen.

Dass der schulische Umgang mit Mehrsprachigkeit mit Herausforderungen verbunden ist, zeigt sich auch in verschiedenen weiteren Studien. Krompæk (2015: 122) spricht von der Marginalisierung der Herkunftssprachen im schweizerischen Bildungssystem und diverse Studien (vgl. Vanhove & Berthele 2015; Lambelet & Mauron 2017; Sturm et al. 2022; Lüthi & Peyer 2023) weisen auf die Schwierigkeiten des Einsatzes von Herkunftssprachen im Unterricht hin (Blossstellung, «Othering», Überforderung), die sich aus dem unsorgfältig geplanten Einsatz derselben ergeben können. Die Unsicherheiten der Lehrpersonen der Untersuchungsgemeinden in Bezug auf den Umgang mit Herkunftssprachen sind ernst zu nehmen und sollten in entsprechenden Weiterbildungen thematisiert werden.

### 2.2.3 Qualifikationen der DaF-Förderlehrpersonen

In den Schulen der Untersuchungsgemeinden sind die DaF-Pensen klein und instabil, weil sie von den schwankenden Schülerzahlen abhängen. Dies stellt die Schulleitungen bei der Pensenverteilung vor Herausforderungen. In beiden Untersuchungsgemeinden sind die Förderlektionen nicht fest einer Lehrperson zugeteilt. Die Zuteilung erfolgt jedes Jahr neu und hängt von der Auslastung der Lehrpersonen ab. Zur Zeit der Untersuchungen verfügt keine Lehrperson über eine Zertifizierung im DaZ/DaF-Bereich. Die DaF-Lehrpersonen informieren sich online oder bei anderen Lehrpersonen, die DaZ/DaF

unterrichten, über Lehrmittel und Methoden der Sprachförderung. Das angeeignete Wissen wird bei Lehrpersonenwechsel nicht weitergegeben. Der Sensibilisierung auf interkulturelle Aspekte wird kaum Beachtung geschenkt.

Um die Fachkompetenzen zu verbessern, bräuchte es neben dem an der PHGR angebotenen CAS DaZ weitere, niederschwelligere Unterstützungsangebote für Lehrpersonen mit einem kleinen DaZ/DaF-Pensum oder solche, die nur kurzzeitig in diesem Bereich unterrichten. Aus dem QUIMS-Projekt<sup>21</sup> weiss man, dass mehrjährige schulinterne Weiterbildungen, die als Kooperation zwischen der Schule und der Kursleitung verstanden werden, eine Grundlage bilden, um den Unterricht nachhaltig qualitativ zu verbessern.<sup>22</sup> Die Herausforderung solcher Weiterbildungen für die rätoromanischen Schulen besteht darin, trotz ihrer Kürze eine vertretbare Qualität zu gewährleisten und nicht in eine Konkurrenzbeziehung zum CAS DaZ zu treten.

#### 2.2.4 Abgeleitete Massnahmenvorschläge

Aus den dargestellten Ergebnissen aus den Untersuchungsgemeinden leitete das Projektteam die folgenden Massnahmenvorschläge ab, um die Bildungschancen der DaF-Lernenden zu verbessern.

##### Aus- und Weiterbildung

Ergebnisse	vorgeschlagene Massnahmen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Lehrpersonen der Untersuchungsgemeinden handeln in einem sprachlich komplexen Umfeld, aber kaum jemand verfügt über eine Weiterbildung zum Spracherwerb in mehrsprachigen Kontexten, zum sprachsensiblen Unterricht und zur Fremd- oder Zweitsprachendidaktik.</li> <li>- Bei den Lehrpersonen bestehen Unsicherheiten zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und zur Mehrsprachigkeitsdidaktik.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufnahme der Inhalte des DaZ/DaF-Unterrichts und des sprachsensiblen Unterrichts in die Ausbildung an der PHGR, da auch Klassenlehrpersonen auf diese Fachkompetenzen angewiesen sind.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zur Zeit der Untersuchung verfügt keine Lehrperson über ein Zertifikat im Bereich des DaZ/DaF-Unterrichts.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die PHGR konzipiert in Zusammenarbeit mit den rätoromanischen Schulen eine Weiterbildungsreihe zur Sprachförderung (DaZ/DaF-Unterricht, sprachsensibler Unterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Förderung der Herkunftssprachen, usw.).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die DaZ/DaF-Pensen an den Schulen der Untersuchungsgemeinden sind instabil und werden von wechselnden Lehrpersonen erteilt. Es fehlt an Kontinuität im Lernprozess.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verfassung eines schulinternen Sprachförderleitfadens <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzen: Erleichterung des Einstiegs für neue DaF-Lehrpersonen und Förderung der Kontinuität</li> <li>• Inhalte: grundlegende Informationen zum DaZ/DaF-Unterricht, Anregungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen</li> <li>• Entwicklung: unter Einbezug des Lehrpersonenteams ständige Aktualisierung</li> </ul> </li> </ul>

<sup>21</sup> QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) ist ein Programm zur Schul- und Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel, Bildungsbenachteiligungen zu reduzieren (<https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterricht/volksschule-schulinfo-unterrichtsentwicklung/quims.html>, 14.03.2025).

<sup>22</sup> Beurteilen und Fördern mit Fokus auf Sprache. Fachbroschüre für QUIMS-Schulen zum Schwerpunkt C. 2022-2026: 11ff; <https://wiki.educt.ch/quims/fokusc/fachbroschueren/index> (11.01.2023).

## 2.2.5 Ausgewählte und erprobte Massnahmen

Basierend auf der Priorisierung durch die Teilnehmer:innen an den Informationsveranstaltungen in den Untersuchungsgemeinden wurden die folgenden Massnahmen im Austausch mit Akteur:innen aus denselben Gemeinden konkretisiert und erprobt. Die Realisierung der Massnahmen wurde durch äussere Faktoren wie personelle Wechsel an den Schulen sowie dringendere Herausforderungen und andere Priorisierungen der Schulen beeinflusst. Das Projektteam passte sich, wenn möglich, den Umständen an und suchte nach Alternativen, um Massnahmen in angepasster Form dennoch umsetzen zu können.

erprobte Massnahmen	Evaluation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorstellen gängiger DaZ/DaF-Lehrmittel, Instrumente für Sprachstandserfassungen und sprachsensibler Fachlehrmittel durch das Projektteam, respektive eine Verlagsvertretung an den Schulen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der niederschwellige Wissenstransfer von Projektteam und Lehrmittelverlag stiess auf Anklang. Solche Massnahmen liessen sich ohne grossen Aufwand an anderen rätomanischen Schulen reproduzieren.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konzeption und Durchführung einer zweiteiligen Weiterbildung durch zwei Dozentinnen des CAS DaZ der PHGR für Lehrpersonen aus der Region. Der Fokus der Weiterbildung lag auf folgenden Bereichen: Spracherwerb in mehrsprachigen Kontexten, Methoden des DaZ/DaF-Unterrichts, sprachsensibler Unterricht, Austausch zu den Erfahrungen mit DaZ/DaF-Lehrmitteln.</li> <li>- Ausleihe der besprochenen Lehrmittel zur Erprobung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grosses Interesse an der Weiterbildung mit engagierter und aktiver Teilnahme der Lehrpersonen</li> <li>- Die Weiterbildung stimulierte die Entstehung neuer Ideen und die Entwicklung von Unterrichtsskizzen.</li> <li>- Ergebnisse aus der mündlichen Evaluation: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Lehrpersonen schätzten das neu erworbene Wissen zum sprachsensiblen Unterricht, die Präsentation und Ausleihe von Fachlehrmitteln. Unsicherheit besteht noch in Bezug auf die Umsetzung des Gelernten im Unterricht.</li> <li>• DaZ-Dozentinnen: Weiterbildung zu kurz, um vertieft auf so viele Themen einzugehen</li> </ul> </li> </ul> <p>-&gt; Es braucht mehr Weiterbildungsanlässe mit Input-, Umsetzungs- und Reflexionsphasen zum Thema Sprachförderung.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Präsentation des Themas «sprachsensibler Unterricht» am Hochschultag der PHGR (2021) und Austausch mit Dozierenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Das Referat und der Austausch trugen zu einer vermehrten Integration der Thematik in die Fachdidaktiken bei.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impuls des Projektteams zur Integration von Inhalten zu DaZ/DaF sowie sprachsensiblen Unterricht in die Neukonzeption der Sprachmodule an der PHGR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Folgende Impulse wurden in die Sprachmodule der PHGR aufgenommen: Alltagssprachliches und bildungssprachliches Register, Sprachhürden und möglicher Umgang damit, Sprachförderung im Fachunterricht.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konzeption und Erstellung eines Sprachförderleitfadens in Zusammenarbeit mit Vertretern der Lehrerschaft und der Schulleitung.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Das Angebot stiess bei den Lehrpersonen auf Akzeptanz.</li> <li>- Der Entwicklungsprozess führte zur teaminternen Auseinandersetzung mit Fragen des Sprachgebrauchs und Sprachverboten, bewirkte aber gemäss mündlicher Evaluation</li> </ul>

	<p>keine Verhaltensänderungen unter den Lehrpersonen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Sprachförderleitfaden wird vor allem zur Orientierung über existierende Lehrmittel benutzt. Eine Aktualisierung ist zurzeit nicht vorgesehen.</li> </ul> <p>-&gt; Es braucht ein schulinternes Team, das den Sprachförderleitfaden regelmässig aktualisiert und im Team thematisiert.</p>
--	--

## 2.3 Information und Kommunikation

Der Einfluss des Austauschs zwischen Schule und Elternhaus sowie die Kommunikation unter den Lehrpersonen auf die Bildungschancen der Kinder ist empirisch zwar nur schwer nachweisbar. Dennoch ist davon auszugehen, dass die Kommunikation und der Informationsfluss zwischen den beteiligten Akteur:innen von Bedeutung ist (Stamm 2018; LCH 2017). Die Situationsanalysen in beiden Untersuchungsgemeinden zeigen Handlungsbedarf in diesem Bereich. Dies ist umso bedeutsamer, da die rätoromanische Volksschule mit dem Wechsel der Hauptunterrichtssprache auf der Sekundarstufe I in ihrer Art in der Schweiz einzigartig ist. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass dieser Wechsel allen Eltern bekannt ist. Es besteht seitens der Eltern also ein grösserer Informationsbedarf als in Schulen ohne Wechsel der Hauptunterrichtssprache. Informationen zu den Unterrichtssprachen und der Bedeutung von Deutsch für die berufliche Zukunft sollten den Eltern und Lernenden frühzeitig in zielgruppengerechter Form bekannt gegeben werden. In Bezug auf die Themen «Information» und «Kommunikation» stehen in beiden Untersuchungsgemeinden folgende Themenfelder im Vordergrund: Kommunikation und Information zwischen Schule und Elternhaus sowie die Kommunikation unter den Lehrpersonen. Eng mit der Art und Weise, wie und was kommuniziert wird, ist die Haltung der Lehrpersonen gegenüber den DaF-Lernenden und ihren Eltern verbunden.

### 2.3.1 Information und Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus

In beiden Untersuchungsgemeinden sind teilweise beträchtliche Informationsdefizite bei den interviewten Eltern auszumachen. So geben die meisten an, nicht genau zu wissen, welche Unterrichtssprachen auf den verschiedenen Schulstufen gelten. Das heisst, dass diesen Eltern nicht bewusst ist, dass der Unterricht an sogenannten rätoromanischen Schulen auf der Sekundarstufe I mehrheitlich – oder in der Untersuchungsgemeinde 2 mit Ausnahme des Fachs Rätoromanisch vollständig – auf Deutsch erfolgt. Diese Informationen fanden sich zu Projektbeginn auch nicht auf den Webseiten der Schulen oder wenn, dann in missverständlicher Weise. Ebenfalls konnte zum Untersuchungszeitpunkt nirgends nachgelesen werden, dass der Deutschunterricht ab der dritten Klasse kein Fremdsprachunterricht ist, sondern dass implizit Vorkenntnisse vorausgesetzt werden.

„Was für mich eine Überraschung war, ich dachte, dass, wenn sie mit Deutsch anfangen, beginnen sie wie ich mit Englisch in Portugal angefangen habe. ‚What’s your name?‘ ‚What time is it?‘ Diese kleinen Sachen. Hier nicht. Sie fangen mit Texten an.“ (Elternteil)

Die Aussage dieses Elternteils stimmt mit den Unterrichtsbeobachtungen in den untersuchten Schulen überein. Die oben angesprochenen Informationen werden auch an Informationsveranstaltungen nicht konsequent kommuniziert oder erst in der fünften Klasse der Primarschule, wenn es um den Übertritt in die Sekundarstufe I geht.

Interviewerin: „Wissen die Eltern der fünften Klasse, also vielleicht sind das ja nicht nur solche mit Migrationshintergrund, sondern Zugezogene aus anderen Regionen der Schweiz, wissen diese, dass man in der Oberstufe dann Deutsch spricht?“

Lehrperson [lacht]: „Das ist eine gute Frage (Pause). Das wüsste ich nicht, kann ich nicht beantworten. Das könnte vielleicht sein, dass gewisse das nicht wissen. Nein, ich weiss es nicht. Spätestens beim Elterngespräch sollten sie es wissen. [...] Und auch beim Elternabend habe ich es eigentlich gesagt. Dort habe ich es gesagt, weil jemand gefragt hat wegen dem Romanischen. Dann habe ich gesagt, ja, nachher haben sie eben Deutsch und dann sei das natürlich auch sehr wichtig.“

Das Wissen der Eltern beschränkt sich mehrheitlich auf «Hören Sagen» und sie vertrauen darauf, dass die Schule den Kindern das Wissen vermittelt, das für eine erfolgreiche Schulkarriere notwendig ist. Gleichzeitig ist den Lehrpersonen und Schulleitungen der tiefe Informationsstand der Eltern nicht bewusst. Sie gehen davon aus, dass für sie Selbstverständliches auch für die Eltern klar ist. Gerade bei zugezogenen Eltern und beim erstgeborenen Kind ist der Informationsbedarf aber hoch und aus Unkenntnis des Schulsystems sind sich die Eltern ihrer Informationsdefizite oft nicht bewusst (vgl. LCH 2017). Auch zugezogene Schweizer Eltern sammeln mit dem erstgeborenen Kind Erfahrungen, insbesondere in Bezug auf die Unterrichtssprache Rätoromanisch:

„Er hat dann natürlich ‚vorgespurt‘, weil die Schwester ist zwei Jahre jünger [...]. Er ist eine Art ins kalte Wasser geworfen worden [mit dem Romanischen]. Aber auch wir Eltern, bis wir dann sahen: ‚Ja nein das geht eine Art gut, er braucht vielleicht ein wenig länger.‘ Aber es ist nachher gut gegangen.“ (Elternteil)

Möchte man vermeiden, dass die Erstgeborenen in ihren Bildungschancen benachteiligt werden – Portes & Fernandez-Kelly (2014 [2008]) sprechen von „geopferten Ambitionen“ – ist es also wichtig, die (angehenden) Lehrpersonen diesbezüglich zu sensibilisieren. Die Interviews mit zugezogenen Eltern – unabhängig von ihrer Nationalität – machen deutlich, dass der Informationsbedarf beim ersten Kind für alle Eltern grösser ist.

Zudem zeigt sich in den Interviews, dass der Informationsstand auch von Handlungsstrategien und Persönlichkeitsmerkmalen der Eltern abhängt. Offene und kommunikative Eltern suchen sich Unterstützung bei den Lehrpersonen und in ihrem persönlichen Umfeld und erhalten diese auch. Eher zurückhaltende Eltern nehmen eine abwartende Haltung ein und gehen davon aus, dass alles in Ordnung ist, wenn sie von der Schule nichts hören. Beide Haltungen können im Sample nicht mit der sozialen Herkunft erklärt werden. Somit hängen die Bildungschancen der Kinder unter anderem auch von der Neigung und Fähigkeit ihrer Eltern zur sozialen Interaktion ab. Die Auswirkungen von Informationsdefiziten sind an rätoromanischen Schulen aus mehreren Gründen akzentuierter als in anderen Sprachregionen:

- Deutsch wird ab der dritten Klasse nicht als erste Fremdsprache unterrichtet, sondern nach kurzer Zeit bereits auf einem erstsprachlichen Niveau. Vorkenntnisse werden implizit vorausgesetzt. An den untersuchten Schulen richten sich die Lehrpersonen auf Primarstufe stärker an den empfohlenen Erstsprachlehrmitteln aus als an den Lernzielen im Lehrplan 21.
- Auf der Sekundarstufe I findet ein Wechsel der Hauptunterrichtssprache von Rätoromanisch zu Deutsch statt und an weiterführenden Schulen und Berufsschulen werden gute Deutschkenntnisse vorausgesetzt.
- Die Umgebungs- und Unterrichtssprache stimmen nicht immer überein. Aus der Umgebungssprache lässt sich für Zugezogene somit nicht selbstredend die Unterrichtssprache ableiten. Die Sprache auf den Webseiten der Gemeinden und Schulen entspricht nicht immer der offiziellen Sprache. Der Webauftritt rätoromanischer Gemeinden ist manchmal in deutscher Sprache.

Trotz dieser herausfordernden Situation stehen in beiden Untersuchungsgemeinden DaF-Förderlehrpersonen nicht im direkten Kontakt mit den Eltern der von ihnen geförderten Kinder. Die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus verläuft jeweils über die Klassenlehrperson. Manche Eltern von speziell geförderten Kindern geben an, nicht über diese Massnahmen informiert zu sein.

Dazu kommt, dass die Kommunikation zwischen Klassenlehrpersonen und Eltern vom in den Untersuchungsgemeinden üblichen flexiblen Sprachgebrauch geprägt ist. Die Menschen sind sich gewöhnt, sich an die Sprachkenntnisse des Gegenübers anzupassen. Da in beiden Schulen die meisten DaF-Lernenden aus Portugal stammen, kommunizieren Eltern und Lehrpersonen oft in einer Mischung aus Rätoromanisch, Italienisch und Deutsch – interkulturelle Dolmetschende werden nur in Ausnahmefällen beigezogen, ganz im Gegensatz zu der Auffassung von Dahinden (2010), die davon ausgeht, dass interkulturelles Dolmetschen heutzutage in den Schulen Standard sei. Stattdessen wird bevorzugt auf Nachbarn, Bekannte oder auf die Kinder als Dolmetschende zurückgegriffen. Der Misserfolg dieser Art von Kommunikation wird in den Untersuchungsgemeinden, wie Redmann (2009: 18) auch schreibt, «oft zulasten der Eltern, ihrer Person oder ihrer Kultur gelegt». Die Interviews machen aber deutlich, dass diese Kommunikationsweise beide Seiten in ihrer Kommunikation einschränkt.

„Ich habe die Elterngespräche mit ihnen auf Romanisch gemacht. Mir ist es noch wichtig gewesen, dass ich mich auch so ausdrücken kann, denn es war kein einfaches Gespräch. Der Vater war auch dort, aber ich habe da keine Rücksicht genommen. Die Mutter hat verstanden. Sie konnte erzählen.“  
(Lehrperson)

Interviewerin: „Und wenn Sie ein Elterngespräch haben mit dem Lehrer, wie sprechen Sie?“

Elternteil: „Deutsch.“

Interviewerin: „Und können Sie sagen, was Sie möchten?“

Elternteil: „Ein paar Sachen. Wenn ich es nicht kann, muss ich jemanden mitnehmen. Um sicher zu sein, dass ich es richtig sage und richtig verstehe. Wenn ich weiss, dass ich an ein Gespräch gehe, gehe ich nie allein. Ich nehme immer jemanden mit. [...]“

Interviewerin: „Kommen Sie mit einem Bekannten oder einer anderen Person?“

Elternteil: „Normalerweise nehme ich meine Nichte mit. Sie wohnt auch hier. Oder ich nehme einen meiner Söhne mit.“

Es überrascht, dass Lehrpersonen zwar auf geringe oder ungenügende Sprachkenntnisse der Eltern hinweisen, wenn es um die Unterstützung der Kinder geht, aber in Elterngesprächen dennoch nur in den seltensten Fällen auf interkulturelles Dolmetschen zurückgreifen. Sie begründen dies damit, dass die Eltern meist in der Lage seien, ihre Bedürfnisse adäquat auszudrücken. Gleichzeitig merken Lehrpersonen an, dass es ihnen selbst schwerfällt, den Eltern komplexe Sachverhalte in der oft verwendeten Verkehrssprache Italienisch zu erklären. Unsere Interviewdaten zeigen, dass Lehrpersonen Elterngespräche fast ausschliesslich als unidirektionale Informationsvermittlung und nicht als Dialog zwischen Eltern, Kindern und Lehrpersonen verstehen. Fragen die Eltern nicht nach, wird dies als Zustimmung oder Desinteresse interpretiert.

Interviewerin: „Fragen sie [die Eltern] auch?“

Lehrperson: „Nein. Das Interesse ist halt sehr gering.“ (Lehrperson)

Die ungleiche Machtkonstellation im Elterngespräch, die die Bereitschaft der Eltern zum Nachfragen beeinflusst, wird von keiner Lehrperson angesprochen. Zudem sind die Eltern von DaF-Lernenden meist sprachlich benachteiligt und es fehlt ihnen oft das Strukturwissen, um Informationen einordnen zu können. Lehrpersonen hingegen sind die «Gastgeber» und verfügen als Fachperson über spezifisches Fachwissen und Sanktionsmacht (Redmann 2009: 22).

Das Fehlen einer dialogischen Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus lässt sich auch in den Vorstellungen der Lehrpersonen über die Bildungsaspirationen der Eltern oder deren Wissen über das Berufsbildungssystem in der Schweiz erkennen. Die folgenden Zitate zeigen exemplarisch, wie sehr sich diese Vorstellungen von der effektiven Haltung der Eltern unterscheiden.

„Die, die jetzt hier in die Hotels kommen, um zu putzen oder servieren, das hier auch von zuhause aus der Bildungshintergrund nicht gegeben ist. Und sie kommen ja für diese Jobs hierher und sind ja eigentlich glücklich und zufrieden mit dem, was sie haben, weil es besser ist als das, was sie in Portugal hätten. [...] Also ich denke, bei den Schülern, die wir die letzten Jahre hatten, hier macht der

familiäre Hintergrund viel aus. Die Eltern haben ja auch nicht den Anspruch, dass sie [die Kinder] hierherkommen und eine Akademiker-Karriere machen. Also sie sind froh mit den Lehren, die sie jetzt alle haben.“ (Lehrperson)

„Wichtig ist, dass [es] lernt. Alle wollen das Beste für ihr Kind. Das, was wir nicht hatten, wollen wir, dass [unser Kind] hat. So denken wir. [...] Wir überlegen und denken an die Zukunft von [unserem Kind].“ (Elternteil)

Interviewerin: „Und warum interessieren Sie sich so für die Bildung Ihrer Kinder?“

Elternteil: „Es ist wichtig. Für mich sind meine Kinder die wichtigsten Menschen meines Lebens. Für sie versuche ich, dass sie das Beste haben. Ich arbeite nicht. Nur mein Partner arbeitet. [...] Dass sie die beste Ausbildung haben können. [Mein Kind] sagte, [es] möchte Arzt werden und ich fände es schön, wenn [es] Arzt werden würde.“

An Elternabenden wird – je nach sprachlicher Zusammensetzung der Elternschaft – auf Rätoromanisch oder Deutsch kommuniziert. In der Untersuchungsgemeinde 1 ist Rätoromanisch stärker verbreitet und damit findet die Informationsvermittlung auf Primarstufe mehrheitlich auf Rätoromanisch statt. Auf der Sekundarstufe I ist es schwieriger, rätoromanische Lehrpersonen zu finden. Somit erfolgt die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus mehrheitlich auf Deutsch. In der Untersuchungsgemeinde 2 ist die Umgebungssprache vorwiegend Schweizerdeutsch. Die Informationsanlässe werden deshalb auf Deutsch oder Schweizerdeutsch durchgeführt. In beiden Untersuchungsregionen finden schulpsychologische Abklärungen und Therapien zum Untersuchungszeitpunkt auf Deutsch statt, da die Fachpersonen kein Rätoromanisch sprechen.

### 2.3.2 Einstellungen und Haltungen von Entscheidungstragenden und Lehrpersonen

Selbstverständlich unterscheiden sich die interviewten Lehrpersonen und entscheidungstragenden Personen in ihren Einstellungen und Haltungen. In beiden Untersuchungsgemeinden arbeiten sehr engagierte und für die Thematik sensibilisierte Personen, die sich über ihren Lehrauftrag hinaus für die Zielgruppe einsetzen und während der Unterrichtsbeobachtungen konnte keine gezielte Ungleichbehandlung festgestellt werden. Auf der anderen Seite lässt sich aus verschiedenen Interviewaussagen ein tendenziell defizitärer und vermutlich unbewusster ethnozentrischer Blick auf die DaF-Lernenden und ihre Familien ablesen. Dieser beeinflusst die Haltung und Bereitschaft, sich für die Bedürfnisse der DaF-Lernenden einzusetzen und kann gemäss Stamm (2018) zur Vergrößerung sozialer Ungleichheiten beitragen. Helbig und Morar (2017) sprechen in diesem Zusammenhang vom tertiären Herkunftseffekt, also dem Einfluss der Lehrperson auf die Bildungschancen. Dabei unterscheiden sie kognitive tertiäre Effekte (die Einschätzung von Begabung), psychosoziale tertiäre Effekte (Arbeitsverhalten) und ressourcenbezogene tertiäre Effekte (elterliche Unterstützung) (ebd.: 23). Der empirische Nachweis solch diskriminierendes Verhaltens ist schwierig (vgl. Becker et al. 2013). Dennoch legen die Ergebnisse von Stamm (2018) sowie Helbig und Morar (2017) nahe, dass den Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen mehr Beachtung geschenkt werden sollte. Dies gilt auch für die in dieser Studie untersuchten Schulgemeinden.

Verbreitet ist die Einstellung, dass die Eltern in der Verantwortung stehen, ihr Kind bestmöglich zu fördern, dies aber aus mangelndem Interesse unterlassen.

„Es sind meistens Portugiesen bei uns, die einfach... irgendwie von zuhause aus kommt nichts. Weil ich sage, die Schüler wären nicht (zögern) blöd, wie man so sagen kann. Aber es ist einfach im sprachlichen Bereich und auch im Anderen fehlt wie die Unterstützung und auch die Motivation.“ (Lehrperson)

Voreingenommene Haltungen, die auf einem regional geprägten Wertesystem basieren, werden noch deutlicher erkennbar, wenn Lehrpersonen über die Freizeitgestaltung von DaF-Lernenden sprechen.

Mehrfach werden als sinnvolle Freizeitgestaltung in erster Linie das Ausüben der ortsüblichen (Winter-)Sportarten genannt.

„[...] , dass sie in den Vereinen, die wir hier anbieten, nicht mitmachen. Die Ausnahme ist im Fussball. Im Fussball sind die Portugiesen sowieso viel besser als wir Schweizer (Lachen). Dort klappt es. Aber in den Wintersportarten sehe ich nur Vereinzelte, die den Schritt auch machen. Ich denke, zu viele, die nicht Skifahren gehen, nicht Langlaufen gehen, nicht Eislaufen gehen.“ (Lehrperson)

Zum einen wird zwar kritisiert, dass Eltern von DaF-Lernenden mit ihren Kindern zu wenig unternehmen und ihre Kinder insbesondere im sportlichen Bereich zu wenig fördern. Zum anderen wird ihnen jedoch, wenn sie ihre Kinder für ein Sportangebot anmelden, unterstellt, es gehe ihnen nur darum, ihre Kinder betreut zu wissen.

„Wir [Turnverein] hatten doch die drei, nein vier... [DaF-Lernende]. Das hat sich glaub herumgesprochen, dass man sie dort eine Stunde abgeben kann, dass sie dort zusammen Sport machen.“ (Lehrperson)

Während sich verschiedene Lehrpersonen zu den Defiziten der Eltern und Kinder äussern, werden deren Ressourcen noch wenig erkannt. Zudem vertreten manche Lehrpersonen ein traditionell konservatives Familienbild und stehen einem Ausbau betreuter Tagesstrukturen mit Hausaufgabenunterstützung kritisch gegenüber (vgl. 2.4.2). Sie schätzen auch die elterlichen Aspirationen für die berufliche Zukunft ihrer Kinder tendenziell tief ein (vgl. 2.3.1) und verknüpfen schulische Schwierigkeiten mit der ethnischen Herkunft. Diese tertiären Herkunftseffekte beeinflussen das Empfehlungsverhalten der Lehrpersonen beim Übertritt in die Sekundarstufe I sowie bei der Berufswahl. Sowohl die Kinder als auch ihre Eltern nehmen eine solche auf Defizite fokussierte Haltung mancher Lehrpersonen wahr. Dies wirkt sich negativ auf die Beziehung Schule – Elternhaus und damit auch auf die Bildungschancen der Kinder aus.

### 2.3.3 Kommunikation unter den Lehrpersonen

Der Austausch unter den Lehrpersonen, die dieselben Schüler:innen betreuen, ist in beiden Untersuchungsgemeinden nicht institutionalisiert. Manche Lehrpersonen tauschen sich intensiv aus, andere wissen nicht, was ihre Kolleginnen und Kollegen tun. So erfolgt die zusätzliche Sprachförderung Deutsch oft ohne Absprache zwischen Klassen- und Förderlehrperson. Eine Verzahnung zwischen dem Regelunterricht und dem DaF-Unterricht findet kaum statt. Dabei wäre diese für den Lernerfolg von zentraler Bedeutung (vgl. Schlatter et al. 2017). Auch vertikal findet bei der Klassenübergabe an die nächste Stufe kaum ein Austausch über Lerninhalte im Sprachförderunterricht statt, sodass unter Umständen gewisse Inhalte mehrmals und andere nie behandelt werden. Beide untersuchten Schulen haben kein Sprachförderkonzept.

### 2.3.4 Abgeleitete Massnahmenvorschläge

Aus den dargestellten Ergebnissen aus den Untersuchungsgemeinden leitete das Projektteam die folgenden Massnahmenvorschläge ab, um die Bildungschancen der DaF-Lernenden zu verbessern.

#### *Kommunikation Schule – Elternhaus*

Ergebnisse	vorgeschlagene Massnahmen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es bestehen Informationsdefizite und Missverständnisse bei Eltern und Schule zu relevanten Aspekten für die Bildungschancen der Kinder.</li> <li>- Der Informationsstand der Eltern ist auch von ihren sozialen und sprachlichen Ressourcen abhängig.</li> <li>- Unter den Lehrpersonen und Entscheidungstragenden ist teilweise ein ethnozentrischer und defizitärer Blick auf die DaF-Lernenden und ihre Familien erkennbar, der den Informationsstand und das Empfehlungsverhalten beeinflusst.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durchgängige, strukturierte Eltern-Schule-Kooperation:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhalte: intensivere Kontakte mit allen Eltern von DaF-Lernenden ab Eintritt Kindergarten zur Informationsvermittlung und Planung der individuellen Förderung sowie zur Früherkennung von Informationslücken und Missverständnissen</li> <li>• Ziele: Ein standardisiertes Vorgehen soll eine unbeabsichtigte Bevorzugung / Benachteiligung einzelner Kinder verhindern oder reduzieren. Individuelle Betreuung soll den Schulerfolg fördern.</li> </ul> </li> <li>- Informationsflyer in «Leichter Sprache» und in den meistgebrauchten Sprachen</li> <li>- Webseiten der Gemeinden und Schulen mit für Zuzüger:innen wichtigen Informationen in «Leichter Sprache» ergänzen</li> <li>- Programm «Femmes-Tische / Männer-Tische» der Fachstelle Integration Graubünden etablieren zur Informationsvermittlung und zum Erfahrungsaustausch innerhalb einer Herkunftsgruppe</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprachbarrieren werden zu wenig erkannt und behindern die Kommunikation zwischen Schule und Eltern.</li> <li>- Äusserungen von Lehrpersonen und Eltern lassen auf ein mehrheitlich unidirektionales Verständnis der Informationsvermittlung von der Schule zum Elternhaus schliessen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einsatz interkultureller Dolmetscher:innen zur Förderung der Kommunikation und des Dialogs zwischen Schule und Elternhaus</li> </ul>

#### *Kommunikation unter Lehrpersonen*

Ergebnisse	vorgeschlagene Massnahmen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehrpersonen, die dieselben Kinder betreuen, verfügen eher selten über eine gemeinsame Strategie.</li> <li>- Es gibt wenig Absprachen unter den Lehrpersonen, sowohl horizontal als auch vertikal.</li> <li>- Regel- und Förderunterricht sind kaum miteinander verzahnt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Institutionalisierte Zusammenarbeit im Lehrpersonenteam</li> </ul>

### 2.3.5 Ausgewählte und erprobte Massnahmen

Basierend auf der Priorisierung durch die Teilnehmer:innen an den Informationsveranstaltungen wurden folgende Massnahmen konkretisiert und erprobt.

#### Kommunikation Schule – Elternhaus

erprobte Massnahmen	Evaluation
- Anschubfinanzierung interkulturelles Dolmetschen durch Fachstelle Integration Graubünden für beide Untersuchungsgemeinden	- Interkulturelles Dolmetschen wurde in beiden Untersuchungsgemeinden trotz mehrmaliger Information und Unterstützung durch Projektteam und Übersetzungsfirma kaum genutzt. Gründe: bestehende Praxis wurde als adäquat beurteilt, vordringlichere Herausforderungen im Schulbetrieb
- Informationsflyer zum Schulsystem und Sprachgebrauch in einer Untersuchungsgemeinde	- Informationsflyer durch Arbeitsgruppe von Lehrpersonen mit Unterstützung Projektteam verfasst und verteilt - Herausforderungen: Definieren der für die Zielgruppe relevanten Inhalte, Formulieren komplexer Inhalte in «Leichter Sprache»
- Webseite in «Leichter Sprache» mit Informationen zum Sprachgebrauch in einer Untersuchungsgemeinde	- Schulwebseite in «Leichter Sprache» durch Schulleitung realisiert. Die Aktualisierung wurde nach Schulleitungswechsel rückgängig gemacht -> kein Wissenstransfer zu diesem Thema bei Stellenwechsel
- Partizipativ gestalteter Elternabend für portugiesische Eltern mit portugiesischer Musikgruppe aus der Region sowie einer ehemaligen Schülerin als «Good Practice»-Beispiel in einer Untersuchungsgemeinde	- Die Initiative zur konkreten Gestaltung des Anlasses ging von der Schulleitung aus. Das Bewusstsein für die Notwendigkeit eines intensiveren Austauschs mit den Eltern von DaF-Lernenden ist vorhanden. - Das Echo der Eltern zum Elternabend war sehr positiv. Die Möglichkeit des direkten Austauschs mit der Schulleitung und der Partizipation vermittelte den Eltern das Gefühl, gehört zu werden. - Das Dolmetschen wurde vorgängig nicht geplant, sondern spontan am Abend von Anwesenden übernommen. Es bräuchte eine verstärkte Sensibilisierung für die Wichtigkeit von Dolmetscher:innen als Voraussetzung für eine gelingende Kommunikation.
- «Femmes-Tisch» für portugiesische Frauen (Information und Diskussion in der Herkunftssprache über Themen wie Bildung und Gesundheit) in einer Untersuchungsgemeinde	- Programm konnte sehr schnell gestartet werden, dank Kooperation der verschiedenen Partner. Es stiess bei den Anwesenden auf Interesse. Die Zielgruppe ist aber sehr klein. Die Folgeanlässe hatten zu wenig Anmeldungen. Die Fachstelle Integration Graubünden stellte das Angebot ein. -> Herausforderung im dünn besiedelten Gebiet: Zielgruppe ist sehr klein. Mindestanforderungen an Angebote sollten von den zuständigen Stellen angepasst werden.

### Kommunikation unter Lehrpersonen

erprobte Massnahmen	Evaluation
- Stärkung der Kooperation durch zusätzlichen Austausch nach Klassenübergabe in einer Untersuchungsgemeinde	- Lehrpersonen erlebten den zusätzlichen Austausch als wertvoll. Es besteht der Wunsch zum Beibehalten der Massnahme.
- Stärkung der Kooperation zwischen Klassen- und Förderlehrperson in einer Untersuchungsgemeinde	- Die Kooperation konnte wegen unterschiedlicher Auffassungen bezüglich der Vergütung des Mehraufwands nicht realisiert werden.
- Anregung der PHGR-Dozentinnen während der Weiterbildung in einer Untersuchungsgemeinde, die Zusammenarbeit zwischen den DaZ/DaF-Lehrpersonen zu stärken.	- DaZ/DaF-Lehrpersonen verschiedener Gemeinden stehen nach der Weiterbildung in einem regelmässigen Austausch.

## 2.4 Frühe Förderung und Betreuungsstrukturen

Die Bedeutung qualitativ guter früher Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) auf die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung der Kinder – und somit auf ihre Bildungschancen – ist vielfach nachgewiesen. Besonders profitieren demnach Kinder aus sozial benachteiligten und fremdsprachigen Familien (Bader & Fibbi 2012; Becker 2016; Edelmann 2015; OECD 2023; Prodolliet & Steiner 2012; Schulte-Haller 2009; Stamm et al. 2009). Frühkindliche Bildung kann zudem gemäss Ergebnissen aus der Resilienzforschung auch eine präventive Bedeutung haben, speziell für Kinder aus belasteten familiären Verhältnissen (Wustmann & Simoni 2010).

Die soziale Herkunft der DaF-Lernenden aus unserem Sample ist trotz aktiver Bemühungen zur Bildung eines heterogenen Samples relativ homogen. Dies hängt mit der Zusammensetzung der Migrationsbevölkerung in den untersuchten Gemeinden zusammen. Die Mehrheit der Eltern hat keine Berufsausbildung abgeschlossen und arbeitet im Niedriglohnsektor. Die Umgebungssprache(n) haben die meisten Eltern auf informellem Weg erworben. Die Kommunikation erfolgt meist in der Verkehrssprache Italienisch oder einer Sprachmischung aus Italienisch, Rätoromanisch, Deutsch und Herkunftssprachen. Wenn es darum geht, die Kinder optimal zu fördern, bestätigen unsere Daten Erkenntnisse aus grösser angelegten Studien. Demzufolge korreliert der Bildungshintergrund der Eltern mit ihren Möglichkeiten, die eigenen Kinder in ihrem Lernprozess adäquat zu unterstützen (vgl. Fernandez-Kelly 2014 [2008]: 7). Je höher also die schulische Bildung der Eltern ist, desto besser können sie ihren Kindern in schulischen Angelegenheiten beistehen. So schätzen es in unserer Studie Lehrpersonen ein und so lassen sich auch Aussagen von Eltern interpretieren. Anders sieht es bei der elterlichen Bildungsaspiration aus. Diese ist in unserem Sample unabhängig vom Bildungshintergrund fast durchgehend hoch. Zur Verbesserung der Bildungschancen von DaF-Lernenden sollten ihnen möglichst gute Startbedingungen geboten werden, also Zugang zu qualitativ guter früher Betreuung sowie die Möglichkeit, die Unterrichtssprache(n) zu erlernen.

### 2.4.1 Bedarf an früher Förderung

Die Hauptschwierigkeit sehen Kindergartenlehrpersonen aus beiden Untersuchungsgemeinden darin, dass Kinder zu Beginn des Kindergartens keine oder zu geringe Kenntnisse in der Unterrichtssprache Rätoromanisch haben. Je nach Präsenz des Rätoromanischen als Umgebungssprache in der Gemeinde betrifft das mehr oder weniger Kinder. In der Untersuchungsgemeinde 1 sind es mehrheitlich aus dem Ausland zugezogene Kinder, in der Untersuchungsgemeinde 2 bis zu 80% der Kinder, darunter viele Schweizer Kinder aus deutschsprachigen Familien oder aus Familien, wo ein Elternteil zwar Rätoromanisch könnte, die Familiensprache aber Deutsch ist.

„Für uns ist die Förderung des Romanischen eine der grossen Herausforderungen. Kindergarten in [der Untersuchungsgemeinde 2] heisst in erster Linie Sprache lernen.“ (Kindergartenlehrperson)

In beiden Gemeinden stellen Kindergartenlehrpersonen einen Bedarf an Frühfördermassnahmen im sprachlichen, motorischen und sozialen Bereich sowie in der Elternbildung fest, tendenziell zwar akzentuierter bei aus dem Ausland zugezogenen Familien, zunehmend aber auch bei Schweizer Familien.

„Am meisten Handlungsbedarf sehe ich, dass die Eltern [...] erfahren könnten oder begreifen könnten, dass, wenn sie zuhause viele Geschichten erzählen in ihrer Muttersprache und auch Spiele machen und einfach Sachen, wie es bei den Schweizer Kindern meistens normal ist, [...] mit einer Schere schneiden, auch wenn sie klein sind... Dass diese Sachen einen Einfluss auf die Schulbildung haben.“ (Kindergartenlehrperson)

Damit bestätigen die Kindergartenlehrpersonen die oben zitierten Studien und die Aussage von Stamm (2013: 683): „Die soziale Ungleichheit in den Bildungsressourcen dürfte demnach schon im Vorschulalter bedeutsam sein.“ Kinder mit anderen Erstsprachen als Rätoromanisch fallen jedoch, den Aussagen von Kindergartenlehrpersonen zufolge, zusätzlich durch geringe Kenntnisse in der Unterrichtssprache Rätoromanisch auf, weshalb sie es begrüssen würden, wenn diese vor Eintritt in den Kindergarten eine Spielgruppe besuchen würden, wo sie auch (indirekt) sprachlich gefördert würden.

#### 2.4.2 Betreuungsangebote

In beiden Untersuchungsgemeinden gibt es Spielgruppen, die auch von Kindern der genannten Zielgruppe besucht werden, aber zur Zeit der Datenerhebung keine Kinderkrippe mit einem ganztägigen und alle Werkstage abdeckenden Angebot. Das bestehende Angebot ist ungeeignet für Familien, in denen beide Elternteile arbeitstätig sind, dies bestätigen die Aussagen aus den Elterninterviews. Die Eltern greifen deshalb auf ihr privates Beziehungsnetzwerk zurück. Dadurch erfolgt die Kinderbetreuung fast ausschliesslich durch Betreuungspersonen derselben Herkunftssprache. Die Sprachförderung in der zukünftigen Unterrichtssprache sowie die soziale Integration werden dadurch behindert. Diese oft aus der Not entwickelte Praxis von privat organisierter und nicht qualifizierter Kinderbetreuung steht im Gegensatz zu den oben dargelegten Erkenntnissen aus nationalen und internationalen Studien zur frühen Betreuung, Bildung und Erziehung.

Für die Spielgruppenleitungen stellt die Erreichung der Zielgruppe eine Herausforderung dar, da sie keinen Zugriff auf die Adresskartei der Gemeinden haben. Der Austausch des Projektteams mit den Verantwortlichen für die Spielgruppen führte in beiden Gemeinden zu einer Intensivierung des Austauschs zwischen Gemeinde und Spielgruppenleitung. In der Untersuchungsgemeinde 2 konnte ein Modus gefunden werden, mit dem der Datenschutz gewährleistet und die Zielgruppe dennoch auf schriftlichem Weg erreicht werden kann. Die vulnerabelste Zielgruppe müsste aber mündlich kontaktiert werden, um von der Wichtigkeit der Frühförderung für den Bildungserfolg überzeugt zu werden. In anderen Gemeinden wird dieses Vorgehen bereits mit Erfolg praktiziert.<sup>23</sup>

Betreuungsstrukturen in den Untersuchungsgemeinden stehen vor der Herausforderung, qualifiziertes rätoromanischsprachiges Personal zu rekrutieren und weichen notfalls auf deutschsprachige Betreuungspersonen aus. Der Besuch einer Betreuungseinrichtung bedeutet somit nicht automatisch eine Förderung in der zukünftigen Unterrichtssprache. Darin unterscheidet sich die Situation in Gebieten mit einer Minderheitensprache von jener in Gebieten, wo eine Mehrheitsprache gesprochen wird. Aus diesem Grund sind spezielle Rätoromanischangebote für Kleinkinder wichtig.

---

<sup>23</sup> Vgl. das Projekt «Deutsch für die Schule» der Stadt Chur.

### 2.4.3 Frühe Sprachförderung Rätoromanisch

In einer der Untersuchungsgemeinden besteht zum Erhebungszeitpunkt kein Sprachförderangebot Rätoromanisch im Frühbereich. Die Zielgruppe ist schwankend, liegt aber jeweils unter zehn Kindern pro Jahr. Die Spielgruppe wird je nach Spielgruppenleiterin auf Deutsch oder Rätoromanisch geführt.

Die andere Untersuchungsgemeinde bietet seit 2020 Sprachförderung Rätoromanisch für Vorschulkinder an. Im Schuljahr 2021/2022 besuchten bereits zwei Drittel der Kinder dieses Angebot, davon spricht die grosse Mehrheit zu Hause Schweizerdeutsch oder Deutsch. Nur wenige Kinder sind DaF-Lernende. Die Nutzungszahlen bestätigen die Aussage der Kindergartenlehrperson weiter oben, dass die Mehrheit der Kinder zu Hause kein Rätoromanisch spricht und dass das Sprachförderangebot in dieser Gemeinde hauptsächlich von Kindern mit (Schweizer)deutsch als Erstsprache genutzt wird.

Zur ganzheitlichen Frühförderung und zur Vertiefung der Kenntnisse in der zukünftigen Unterrichtssprache wäre neben der Sprachförderung auch der Besuch der Spielgruppe sinnvoll (s. Einleitung zu diesem Kapitel). Ein Ausbau der Betreuungszeiten wäre zu prüfen, damit dieses Angebot auch für berufstätige Eltern ohne familiäres Netzwerk in der Nähe attraktiv wird. Für Familien mit tiefem Einkommen wäre eine Subventionierung eines solchen Angebots durch die Gemeinde zu prüfen.

### 2.4.4 Elternbildung

Im Projektverlauf arbeiteten Lehrpersonen aus der einen Untersuchungsgemeinde aus eigenem Antrieb ein Konzept für eine regional konzipierte Elternbildung aus. Diese konnte aufgrund mangelnden Interesses der Nachbargemeinden (noch) nicht realisiert werden. Die Initiative ist aber ein klares Zeichen dafür, dass die Lehrpersonen Handlungsbedarf im Bereich der frühen Förderung sehen. In der anderen Untersuchungsgemeinde besteht ebenfalls kein Angebot in diesem Bereich. Bei der Ausarbeitung eines integralen Frühförderkonzepts könnte auf die Erfahrungen anderer Gemeinden im Kanton zurückgegriffen werden.<sup>24</sup>

### 2.4.5 Abgeleitete Massnahmenvorschläge

Aus den dargestellten Ergebnissen aus den Untersuchungsgemeinden leitete das Projektteam die folgenden Massnahmenvorschläge ab, um die Bildungschancen der DaF-Lernenden zu verbessern.

Ergebnisse	vorgeschlagene Massnahmen
- Kindergartenlehrpersonen stellen unterschiedliche Startbedingungen der Kinder beim Kindergarteneintritt fest (sprachliche, motorische und soziale Kompetenzen).	- Professionelle familienexterne Kinderbetreuung intensivieren; Angebot für alle Kinder zugänglich gestalten
- In einer Gemeinde sehen Lehrpersonen des Zyklus 1 <sup>25</sup> Bedarf an Elternbildung.	- Elterninformation intensivieren: Eltern persönlich auf Angebote für Vorschulkinder aufmerksam machen; Elternabend in Spielgruppe mit Kindergartenlehrpersonen zur Information über Erwartungen bei Kindergarteneintritt - Elternbildungsangebot aufbauen
- In der Untersuchungsgemeinde, wo Rätoromanisch als Umgebungssprache stärker verbreitet ist, gibt es noch keine Sprachförderung Rätoromanisch für Vorschulkinder.	- Etablierung des auch auf Rätoromanisch verfügbaren Frühförderprogramms «Wunderfitz und Redeblitz» zur Verbesserung der Bildungschancen

<sup>24</sup> Z.B. die Gemeinde Klosters: <https://www.kita-klosters.ch/sprachliche-fruehfoerderung/> (20.12.2023).

<sup>25</sup> Zyklus 1: Kindergarten, 1. und 2. Primarklasse.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- In der Untersuchungsgemeinde, wo Rätoromanisch für eine grosse Mehrheit der Vorschulkinder nicht Erstsprache ist, wird die Sprachförderung Rätoromanisch von der Gemeinde finanziert und ist gut besucht, insbesondere von Deutschschweizer Kindern, DaF-Lernende werden noch wenig erreicht.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eltern von DaF-Lernenden persönlich ansprechen und Angebot Frühförderung Rätoromanisch erklären</li> <li>- Intensivierung Sprachkontakt: An Begegnungsorten wie z.B. «Café Rumantsch» können Eltern und Kinder Rätoromanisch hören und sprechen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zum Erhebungszeitpunkt gab es in beiden Gemeinden kein Betreuungsangebot, das die Bedürfnisse berufstätiger Eltern abdecken würde. Kinderbetreuung wird privat geregelt oder es werden Angebote in umliegenden Gemeinden genutzt.</li> <li>- Anbieter von ausserfamiliärer Kinderbetreuung haben Schwierigkeiten, qualifiziertes rätoromanischsprachiges Personal zu rekrutieren.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Betreuungszeiten anpassen zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf</li> <li>- Eltern zur Nutzung des Betreuungsangebots motivieren: Besuch von Betreuungseinrichtungen fördert soziale, motorische und sprachliche Integration.</li> </ul>

#### 2.4.6 Ausgewählte und erprobte Massnahmen

Basierend auf der Priorisierung durch die Teilnehmer:innen an den Informationsveranstaltungen wurden folgende Massnahmen konkretisiert und erprobt.

erprobte Massnahmen	Evaluation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einführung des Sprachförderprogramms «Wunderfitz und Redeblitz» auf Rätoromanisch (Verankerung bei der Spielgruppe, später bei der Gemeinde, Suche nach Kursleitung und Raum usw.) in der Untersuchungsgemeinde, die dieses Programm noch nicht anbot.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Angebot konnte trotz grossem Engagement der Schulleitung, Lehrperson und Anbieterin aufgrund von zu wenigen Anmeldungen noch nicht durchgeführt werden.</li> <li>- Problem: Die Zielgruppe ist sehr klein, es braucht fast 100%-ige Anmeldequote, damit die Mindestanzahl (4 Kinder) für die Durchführung erreicht werden kann. Persönliche Zielgruppenansprache brachte nicht den gewünschten Effekt. Sensibilisierung der Eltern sollte vertieft werden. -&gt; Senkung der Mindestzahl der Teilnehmer:innen und Kooperation mit Nachbargemeinden sollten geprüft werden</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elternabend in der Spielgruppe mit Kindergartenlehrperson, die über Kindergarten informiert (Aktivitäten, Anforderungen, Erwartungen) in einer der Untersuchungsgemeinden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resonanz geteilt: Manche Eltern schätzen die frühzeitige Information und das Kennenlernen der zukünftigen Kindergartenlehrperson sehr, andere finden es zu früh, befürchten zu viel Druck auf das Kind.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elternbildung: Die Lehrpersonen des Zyklus 1 erarbeiteten ein Konzept für regionale Elternbildung in einer der Untersuchungsgemeinden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Angebot konnte nicht durchgeführt werden mangels Interesses der angefragten Schulgemeinden. Lehrpersonen planen zu einem späteren Zeitpunkt einen erneuten Versuch.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intensivierung der Zielgruppenerreichung für die Spielgruppe in einer der Untersuchungsgemeinden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Spielgruppenleitung konnte mit den Gemeinden eine Lösung finden, wie alle Eltern über das Angebot informiert werden können.</li> <li>- Eine individuelle Ansprache ist je nach geografischer Situation schwierig, wenn die Familien in</li> </ul>

	<p>verschiedenen Fraktionen oder Gemeinden leben. Man kennt sich nicht und trifft sich nicht auf der Strasse. Die soziale Integration ist gering. Es gibt kaum Begegnungsorte, wo man sich informell treffen könnte.</p>
--	--

## 2.5 Individuelle Unterstützung

Die Resultate der qualitativen Untersuchung machen deutlich, dass DaF-Lernende und ihre Eltern oft auf Unterstützung angewiesen sind, die über das bestehende schulische Angebot hinausgeht. Eltern geben an, dass sie aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse, aber auch, weil sie das hiesige Schulsystem zu wenig kennen, ihre Kinder nicht im gewünschten Mass beim Lernen unterstützen können. In der Untersuchungsgemeinde 2 betrifft dies nicht nur Eltern von DaF-Lernenden. Die Mehrheit der Eltern beherrscht kein oder nur wenig Rätoromanisch, das die Hauptunterrichtssprache auf der Primarstufe ist. In einer Untersuchungsgemeinde raten Lehrpersonen den Eltern, sich für die Deutschförderung ihrer Kinder privat Unterstützung zu suchen, idealerweise bereits vor Beginn des Deutschunterrichts in der 3. Klasse der Primarschule. Letzteres widerspricht dem Schulgesetz, wonach Schülerinnen und Schüler Anspruch haben auf «Bildung auf der Grundlage des aktuellen Wissensstandes und des Lehrplanes».<sup>26</sup> Besonderen Unterstützungsbedarf haben DaF-Lernende aber auch bei der Berufswahl und Prüfungsvorbereitung für weiterführende Schulen. An beiden Schulen engagieren sich manche Lehrpersonen der Sekundarstufe I intensiv für diese Jugendlichen.

Die Analyse von erfolgreichen Schullaufbahnen von DaF-Lernenden in den Untersuchungsgemeinden zeigt, dass immer auch individuelle Förderung beigezogen wurde, sei es durch freiwilliges Engagement einzelner Lehrpersonen und Nachbarn oder in Form von bezahltem Stützunterricht. Verschiedene Studien identifizieren die individuelle Betreuung durch Lehrpersonen als wichtigsten Erfolgsfaktor (Bader & Fibbi 2012, Lanfranchi 2013, Berkowitz et al. 2016, Quin 2017). Individuelle Unterstützung kommt in unserem Sample insbesondere dann zustande, wenn sie zwischen Eltern und Lehrpersonen ausgehandelt wird und wenn die Initiative von den Eltern ausgeht. Manche Lehrpersonen fügen dazu selbstkritisch an, dass sie eine proaktivere Rolle in der individuellen Elternarbeit einnehmen sollten. Damit nehmen sie Fibbis Forderung auf, dass „die Aufgaben der Schulen und der Lehrkräfte nicht darauf beschränkt [sind], die Eltern aufzufordern, sich in die Schule einzubringen. Vielmehr sollten sich die Schulen und Lehrkräfte im Sinne des outreach-Ansatzes für Sensibilisierung und Nähe engagieren“ (Fibbi 2015: 130).

Sowohl die Hausaufgabenhilfe als auch die Deutschförderung betreffen den schulischen Bereich, weshalb es erstrebenswert wäre, wenn diesbezügliche Angebote in Form von weiter gehenden Tagesstrukturen innerhalb der Regelstrukturen erfolgen könnten. Bereits seit den Resultaten der PISA-Studie von 2000 (Becker & Schoch 2018: 34), die für die Schweiz einen Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Schulleistungen hervorbrachte, werden Tagesstrukturen in der Schweiz verstärkt gefördert, unter anderem mit dem Ziel, die Chancengleichheit zu erhöhen (vgl. Kappler et al. 2016).

Eine Herausforderung stellt in ländlichen, eher dünn besiedelten Regionen jedoch die Rekrutierung von qualifiziertem Personal dar. Die Schule der einen Untersuchungsgemeinde bot während unseres Forschungsprojekts kurzzeitig eine Hausaufgabenstunde an. Das Interesse sei aber, gemäss Auskunft der Schulleitung, gering gewesen. Das Angebot wurde hauptsächlich von DaF-Lernenden genutzt und wieder eingestellt, als sich keine Lehrperson mehr fand, die bereit war, das Angebot weiterzuführen. In der anderen Untersuchungsgemeinde äussern sich einzelne Lehrpersonen eher kritisch zum Nutzen und Bedarf von Tagesstrukturen mit Hausaufgabenhilfe am Nachmittag.

<sup>26</sup> Gesetz für die Volksschulen des Kantons Graubünden, Art. 53 ([https://www.gr-lex.gr.ch/app/de/texts\\_of\\_law/421.000](https://www.gr-lex.gr.ch/app/de/texts_of_law/421.000), 14.03.2025).

„Ich habe eher das Gefühl, man müsste zu Hause eine Tagesstruktur aufbauen, also dass jemand zu Hause ist [...]. Ich finde das ein wenig ein Luxusproblem, so eine Tagesstruktur.“ (Lehrperson)

Gemäss Gesetz sind die Schulgemeinden verpflichtet, bei Bedarf, d.h. ab einer Mindestzahl von acht Kindern, Tagesstrukturen anzubieten.<sup>27</sup>

Verschiedene Eltern suchen informelle Unterstützung, indem sie sich an Privatpersonen wenden, die sie in unterschiedlichen Belangen beraten und unterstützen. Die Interviews in beiden Untersuchungsgemeinden machen aber deutlich, dass nicht alle Eltern die Ressourcen haben, selbst Kontakte zu knüpfen und ein unterstützendes soziales Netz vor Ort aufzubauen (vgl. Nauck 2011). Dadurch vergrössern sich die sozialen Ungleichheiten unter den Kindern.

### 2.5.1 Abgeleitete Massnahmenvorschläge

Aus den dargestellten Ergebnissen aus den Untersuchungsgemeinden leitete das Projektteam die folgenden Massnahmenvorschläge ab, um die Bildungschancen der DaF-Lernenden zu verbessern.

Ergebnisse	vorgeschlagene Massnahmen
- Eltern von DaF-Lernenden können diese aus sprachlichen Gründen oder mangels Informationen zum Schulsystem nur ungenügend unterstützen. Im Berufswahlprozess haben DaF-Lernende besonderen Unterstützungsbedarf.	- Deutschförderung und Hausaufgabenhilfe innerhalb der Regelstrukturen des öffentlichen Schulangebots implementieren - individuelles Mentoring anbieten
- Individuelle Unterstützung kommt zustande, wenn Eltern über Ressourcen verfügen, ein unterstützendes soziales Netz vor Ort aufzubauen.	- Strukturiertes Mentoringprogramm, evtl. in Zusammenarbeit mit Studierenden der PHGR (vor Ort oder Online) als Ergänzung zu informellen Unterstützungsformen anbieten

### 2.5.2 Ausgewählte und erprobte Massnahmen

Die vorgeschlagenen Massnahmen stiessen in beiden Untersuchungsgemeinden im Vergleich zu den anderen Themenbereichen auf das geringste Interesse.

erprobte Massnahmen	Evaluation
- Hausaufgabenhilfe in einer Untersuchungsgemeinde	- Einstellung des Angebots nach kurzer Zeit. Es fanden sich keine Lehrpersonen, die bereit waren, die Betreuung zu übernehmen.

## 2.6 Soziale Integration

Relevant in Bezug auf die Bildungschancen ist neben der sozialen Herkunft und den Familienstrukturen auch das Sozialkapital (vgl. Bourdieu 1983; Bader & Fibbi 2012; Nauck 2011). Das soziale Kapital beschreibt die Ressourcen an Beziehungen oder an sozialen Verpflichtungen. Bei Familien mit einer Migrationsbiographie gibt es gemäss Nauck (2011) zwei unterschiedliche Strategien, in das soziale Kapital zu investieren: Entweder die bestehenden Sozialkontakte pflegen oder die Sozialkontakte ausweiten. Gerade in kleineren Gemeinden im Kanton Graubünden ist das Sozialkapital von Bedeutung. An die Stelle strukturierter Integrationsförderung treten oft informelle persönliche Kontakte und

<sup>27</sup> Vgl. Gesetz für die Volksschulen des Kantons Graubünden, Art. 27 ([https://www.gr-lex.gr.ch/app/de/texts\\_of\\_law/421.000](https://www.gr-lex.gr.ch/app/de/texts_of_law/421.000), 14.03.2025) und Verordnung über weiter gehende Tagesstrukturen, Art. 6 ([https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/SB\\_Tagesstrukturverordnung\\_de.pdf](https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/SB_Tagesstrukturverordnung_de.pdf), 14.03.2025).

Nachbarschaftshilfe (vgl. Graf 2021: 78). Dies führt dazu, dass die Bildungschancen der Kinder unter anderem auch von der Kapazität ihrer Eltern abhängen, ein unterstützendes Beziehungsnetz aufzubauen. Diese Fähigkeit, das zeigen die Interviews in beiden Untersuchungsgemeinden, wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst: Sprachkenntnisse, persönliche Charaktereigenschaften, räumliche Gegebenheiten aber auch Offenheit und Akzeptanz der Bevölkerung (Nachbarn, andere Eltern und Lehrpersonen). Somit spielt die sogenannte Aufnahmegesellschaft eine nicht zu unterschätzende Rolle. Der Aufbau eines Beziehungsnetzes am Ort erweist sich als ein zentraler Aspekt der elterlichen Unterstützungsbemühungen. Ihr Handeln entspricht der Darstellung Bourdieus (1983: 193), wonach „Zufallsbeziehungen, z.B. in der Nachbarschaft, bei der Arbeit oder sogar unter Verwandten, in besonders auserwählte und notwendige Beziehungen umgewandelt [werden], die dauerhafte Verpflichtungen nach sich ziehen.“ So legen Eltern, die sich stark für die Förderung ihrer Kinder einsetzen, Wert darauf zu betonen, wie gut sie im Dorf integriert sind und wie sehr sie den Kontakt zu Schweizer:innen pflegen. Sie investieren also gezielt in den Auf- und Ausbau ihres Sozialkapitals.

„Wir werden in [der Untersuchungsgemeinde 1] als eine spezielle Familie angeschaut. Weil wir schafften es, uns mehr oder weniger gut zu integrieren. Nicht wie viele Familien, die sich nicht interessieren, die nicht mit den Leuten vom Ort zusammenleben. Wir leben mit allen zusammen, haben uns gut integriert.“ (Elternteil)

Die interviewten Familien wählen aber nicht entweder die eine oder die andere Strategie zur Stärkung des sozialen Kapitals (vgl. Nauck 2011), sondern kombinieren diese. Der Ausbau der Sozialkontakte mit der lokalen Bevölkerung schliesst die Pflege der bereits bestehenden Kontakte nicht aus. Die Beziehungsnetze können auch nicht territorial eingegrenzt werden. Sie funktionieren über Orts-, Kantons- oder Landesgrenzen hinweg.

Während das Beziehungsnetz der interviewten Eltern vor dem Eintritt ihres Kindes in den Kindergarten noch stärker innerhalb ihrer Herkunftsgruppe verortet ist, gewinnen später nachbarschaftliche Beziehungen zu Schweizer:innen, die bei Informationslücken und schulischen Angelegenheiten helfen können, an Bedeutung. Dabei etabliert sich auch gegenseitige Nachbarschaftshilfe.

Tochter: „Und dann hat es [Rätoromanisch] ihm auch die Nachbarin beigebracht.“

Sohn: „Wir haben auch eine Frau im Haus, eine ältere, die mir auch sehr geholfen hat.“ [...]

Tochter: „Sie half bei den Hausaufgaben, lesen, schreiben.“ [...]

Vater: „Bis heute. Im Moment, sie...“

Mutter: „Manchmal haben wir einen Brief, den wir nicht gut verstehen und sie [Tochter] oder er [Sohn] sind nicht da. Dann gehe ich zu ihr [Nachbarin] und sie erklärt es mir. Sie hilft uns sehr viel.“

„Es hat sich angefangen eine ‘Familie’ [im Quartier] zu bilden. Wenn jemand das Holz für den Ofen machen musste, ging mein Mann helfen. Der Nachbar kam mit dem Traktor und half uns. Denn früher hatten wir keinen Anhänger. Dann kam er und half uns, das Holz zu holen. Es begann sich eine grosse ‘Familie’ zu bilden unter den Nachbarn.“ (Elternteil)

Das zweite Zitat illustriert die besonderen integrativen Potenziale eines Dorfs. Aus den Interviews geht jedoch auch deutlich hervor, dass, wie Nauck (2011) ebenfalls beschreibt, nicht alle Eltern über die Ressourcen verfügen, ein tragfähiges Beziehungsnetz in der Umgebung aufzubauen. Es sind denn auch diese Eltern, die angeben, über geringe Sprachkenntnisse in den Verkehrssprachen zu verfügen und nur ungenau über das Bildungssystem informiert zu sein, was sich auf ihre Möglichkeiten auswirkt, ihre Kinder in schulischen Fragen zu unterstützen.

Insgesamt beschreiben sowohl Lehrpersonen als auch Eltern das soziale Leben in beiden Untersuchungsgemeinden als wenig durchmischt. Beide Seiten bedauern dies in den Interviews und sehen die Ursachen in beidseitiger mangelnder Offenheit und in mangelnden Sprachkenntnissen der Zugewanderten. Tendenziell deuten Aussagen von Lehrpersonen aber auf ein einseitiges Integrationsverständnis hin, also, dass Integration in erster Linie eine Anpassungsleistung der Zugezogenen ist. Andererseits

berichten interviewte Eltern vereinzelt von Vorkommnissen, die sie als diskriminierend empfunden haben. Schilderungen von Ausgrenzungserfahrungen der DaF-Lernenden sind selten. Dennoch lässt sich bei manchen Lehrpersonen eine gewisse vorurteilbehaftete Stereotypisierung insbesondere der grössten ausländischen Bevölkerungsgruppe „der Portugiesen“ erkennen, wobei alle Interviewten um Relativierung bemüht sind (vgl. 2.3.2).

In der Untersuchungsgemeinde 2 lässt sich unter den Kindern die Tendenz erkennen, dass sich Freundesgruppen aufgrund der Sprachkompetenzen bilden. So lange DaF-Lernende noch keine oder geringe Deutschkenntnisse haben, verkehren sie eher mit Kindern derselben Herkunftssprache oder rätoromanischsprachigen Kindern als mit deutschsprachigen Kindern. Die soziale Integration der Familien erschweren in der Untersuchungsgemeinde 2 auch räumliche Gegebenheiten. Viele der aus dem Ausland zugezogenen Familien wohnen nicht am Schulstandort, sondern an einem Ort mit einem Mietwohnungsangebot zu erschwinglicheren Preisen. Dadurch ergibt sich eine Tendenz zur residentiellen Segregation. Diese ungleiche Verteilung der Wohnstandorte von bestimmten sozialen Gruppen erfolgt hier nicht wie im urbanen Raum zwischen Stadtteilen (Dangschat 2014), sondern zwischen verschiedenen Dörfern. Gerade für die Kinder ist dies von Bedeutung, da sie in ihrer Mobilität auf den öffentlichen Verkehr oder den Fahrdienst von Erwachsenen angewiesen sind. Damit sind sie in der Pflege ihrer sozialen Kontakte eingeschränkt. Gleichzeitig nehmen in der Untersuchungsgemeinde 2 die Begegnungsmöglichkeiten in den Dörfern insgesamt ab. Orte, wo man sich früher begegnete, wie Dorfläden und Restaurants, gibt es immer weniger. Durch diese geringere soziale Integration sind hier auch die Ressourcen der oben beschriebenen Nachbarschaftshilfe weniger verfügbar. Zudem haben zugezogene Eltern vor dem Schuleintritt ihres ersten Kindes kaum Zugang zu wichtigen Informationen zur Förderung ihres Kindes. Damit beeinflusst die mangelnde soziale Integration der Familie die Bildungschancen der Kinder.

### 2.6.1 Abgeleitete Massnahmenvorschläge

Aus den dargestellten Ergebnissen leitete das Projektteam die folgenden Massnahmenvorschläge ab. Diese decken sich teilweise mit vorgeschlagenen Massnahmen zur Verbesserung des Informationsstands und der Kommunikation (vgl. 2.3.4).

Ergebnisse	vorgeschlagene Massnahmen
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insgesamt sind zugezogene Familien wenig sozial integriert.</li> <li>- Die Eltern sind für Angebote schwer erreichbar.</li> <li>- Die soziale Integration wird von den Ressourcen der zugezogenen Familien zum Beziehungsaufbau beeinflusst und vom elterlichen Bewusstsein deren Bedeutung für die Bildungschancen der Kinder.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adressatengerechte Information und Kommunikation (Webseiten, Informationsflyer)</li> <li>- Persönliche Zielgruppenansprache</li> <li>- Beizug von interkulturellem Dolmetschen</li> <li>- Stärkung der sozialen Integration durch Veranstaltungen für Familien mit Kleinkindern</li> </ul>

### 2.6.2 Ausgewählte und erprobte Massnahmen

Basierend auf der Priorisierung durch die Teilnehmer:innen an den Informationsveranstaltungen wurden folgende Massnahmen konkretisiert und erprobt.

erprobte Massnahmen	Evaluation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Persönliche Zielgruppenansprache in beiden Untersuchungsgemeinden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In beiden Untersuchungsgemeinden konnten die Spielgruppenleitungen motiviert werden, Eltern persönlich anzusprechen und zur Anmeldung ihrer Kinder für die Spielgruppe und / oder</li> </ul>

	Sprachförderung Rätoromanisch animieren. Die Spielgruppenleitungen zeigten sich sehr engagiert.
- Adressatengerechte Information und Kommunikation (Informationsflyer, Elternabend, Webseite) in einer Untersuchungsgemeinde	- Informationsflyer durch Arbeitsgruppe von Lehrpersonen mit Unterstützung des Projektteams verfasst und verteilt. Herausforderungen: Definieren der für die Zielgruppe relevanten Inhalte, Formulieren komplexer Inhalte in «Leichter Sprache» - Partizipativ gestalteter Elternabend für Portugies:innen mit «Good Practice»-Beispiel und Übersetzung: Das Angebot wurde von den Eltern sehr geschätzt. Sie fühlten sich gehört und ernstgenommen. Sie erhielten die Möglichkeit, Fragen zu stellen und Bedürfnisse zu äussern und erhielten von der Schulleitung eine direkte Rückmeldung.
- Stärkung der sozialen Integration durch eine Veranstaltungsreihe für Familien mit Kleinkindern in Rätoromanisch und Deutsch in einer Untersuchungsgemeinde; Einbezug einer portugiesischen Schlüsselperson zur besseren Erreichung dieser Zielgruppe; Gesuchstellung um Anschubfinanzierung bei der kantonalen Fachstelle Integration	- Intensives Engagement von Mitgliedern der Gemeindevorstände an der Ausarbeitung des Konzepts und dessen Umsetzung. Intensives Engagement der Schlüsselperson bei der Erreichung der portugiesischen Familien. Finanzielle Unterstützung durch die kantonale Fachstelle Integration. - Erste Rückmeldungen: Das Angebot entspricht einem Bedürfnis. Die Nachfrage am ersten Anlass war gross, das Publikum gemischt (sog. Einheimische, Zuzüger:innen aus der Schweiz und dem Ausland), neue Kontakte entstanden, Informationen zum anstehenden Kindergartenbesuch wurden ausgetauscht. - Herausforderung: Exekutiv-Mitglieder des Gemeinderats sind zeitlich sehr belastet und haben keine Kapazität, sich intensiv mit der Umsetzung zu befassen. Das Angebot sollte in eine bestehende professionelle Struktur überführt werden, z.B. die Angliederung an die Jugendarbeit. - Herausforderung: Die Zusammenarbeit von zwei Gemeinden erfordert mehr Zeit. Entscheide müssen jeweils von zwei Gemeindevorständen gefällt werden. Die Umsetzung des Angebots war zu Projektende noch nicht abgeschlossen.

### 3 Zusammenfassung und Fazit

Die Erkenntnisse aus den Erhebungen und den umgesetzten Massnahmen lassen einige Schlussfolgerungen in Bezug auf die eingangs gestellte Hauptforschungsfrage zu, die hier zur Erinnerung nochmals wiederholt wird:

«Wie können die Bildungschancen von Kindern mit (einer) anderen Erstsprache(n) als Rätoromanisch oder Deutsch an rätoromanischen Schulen nachhaltig verbessert werden, vor dem Hintergrund einer gelebten Mehrsprachigkeit am Ort?»

Im Folgenden werden zentrale Aspekte für die Ursachen tiefer Schulleistungen sowie begünstigende Faktoren kurz zusammengefasst, um abschliessend Wege zur Verbesserung der Bildungschancen von DaF-Lernenden aufzuzeigen.

#### 3.1 Ursachen für tendenziell tiefere Schulleistungen

Die Ursachen für tendenziell tiefere Schulleistungen der DaF-Lernenden in den untersuchten rätoromanischen Schulen sind vielfältig und kommen je nach Kontext in unterschiedlichen Kombinationen und in unterschiedlicher Ausprägung zum Tragen. Dabei spielen – wie bereits bei der Projektkonzeption angenommen – sowohl inner- als auch ausserschulische Faktoren eine Rolle. Die Ursachen liegen in den in Kapitel 2 ausgeführten Aspekten begründet.

##### 3.1.1 Strukturelle Benachteiligung

Hervorzuheben ist dabei die strukturelle Benachteiligung (vgl. 2.1). Die im Lehrplan 21 formulierten Kompetenzbeschreibungen für Deutsch an rätoromanischen Schulen per Ende Primarschule liegen mehrheitlich auf einem A2-Niveau. Dieses Sprachniveau reicht jedoch nicht aus, um dem Fachunterricht auf der Sekundarstufe I in Deutsch folgen zu können. Deshalb ist es nachvollziehbar, dass sich die Lehrpersonen statt an diesen Kompetenzbeschreibungen am vom Kanton ab der 4. Klasse empfohlenen Erstsprachlehrmittel für Deutsch orientieren. Sie fordern von den Lernenden also mehr, als im Lehrplan 21 vorgesehen wäre. An beiden Schulen konnte zu Beginn des Deutschunterrichts in der 3. Klasse keine strukturierte Sprachvermittlung des Deutschen von Grund auf beobachtet werden. Deutschkenntnisse werden anfangs der 3. Klasse an der rätoromanischen Schule implizit vorausgesetzt, was auf die Mehrheit der Lernenden auch zutrifft. Wer diese Kenntnisse nicht mitbringt, wird zwar – je nach Schule in unterschiedlichem Masse – unterstützt. Eine strukturierte Sprachförderung dieser Lernenden konnte jedoch an beiden Schulen nicht beobachtet werden.

Obwohl die DaF-Lernenden anfangs der 3. Klasse über sehr geringe oder keine Deutschkompetenzen verfügen und sich somit in einer völlig anderen Ausgangslage bezüglich Deutsch befinden als die Kinder, deren Erstsprache Rätoromanisch und / oder Deutsch ist, werden sie an den gleichen – meist nicht mit dem Lehrplan 21 kompatiblen – Zielen gemessen. Wo sie zusätzliche Sprachförderung erhalten, sind die Lehrpersonen bezüglich der Anzahl Förderlektionen an die Vorgaben der kantonalen Weisungen gebunden. Dies hat zur Folge, dass die DaF-Lernenden zu wenig Deutschförderung erhalten, um ein Niveau zu erreichen, das ihnen die sprachlich mühelose Bewältigung des mehrheitlich auf Deutsch erteilten Unterrichts auf der Sekundarstufe I erlauben würde.

##### 3.1.2 Informationslücken und Missverständnisse

Zugewanderte Eltern und Eltern des erstgeborenen Kindes haben einen grossen Informationsbedarf, der von den Schulen unterschätzt wird (vgl. 0). Grundlegende Informationen wie die Sprachregelung an rätoromanischen Schulen – also die Tatsache, dass «auf eine vorwiegend romanischsprachig geführte Primarstufe (mit wenig Deutsch) [...] eine vorwiegend deutschsprachige Sekundarstufe I (mit

wenig Romanisch) [folgt]»<sup>28</sup> – werden an beiden Schulen als bekannt vorausgesetzt. Vielen interviewten Eltern sind diese aber nicht vertraut. Damit kennen sie auch die Anforderungen und Erwartungen an sie und ihre Kinder nicht. Die Kommunikation basiert mehrheitlich auf einer Holschuld der Eltern, was diesen oft nicht bewusst ist. Erschwert wird der Austausch durch sprachliche Hürden. Eltern von DaF-Lernenden können sich an Elterngesprächen nur ungenügend einbringen und verstehen wichtige Informationen nicht oder nur unzureichend. Professionelle interkulturelle Dolmetscher:innen werden nur in Ausnahmefällen beigezogen.

### 3.1.3 Ungleiche Startbedingungen

Unsere Untersuchungen zeigen, dass bereits die Startbedingungen ungleich sind (vgl. 2.4). Diese hängen mit der sozialen Herkunft zusammen, aber auch mit den örtlichen Betreuungsstrukturen. Diese sind in beiden Untersuchungsgemeinden zum Erhebungszeitpunkt nicht auf berufstätige Eltern ohne familiäres Netzwerk in der Region ausgerichtet. Zugezogene arbeitstätige Eltern weichen notgedrungen auf private Betreuungslösungen aus. Dies erschwert die sprachliche und soziale Integration der Kinder, aber auch der Eltern. Diese bleiben mindestens bis zum Kindergartenentritt ihres ersten Kindes unzureichend informiert über die Erwartungen und Anforderungen an ihr Kind.

### 3.1.4 Geringe soziale Integration

In beiden Untersuchungsgemeinden ist ein Nebeneinanderleben zu beobachten (vgl. 2.6). Zugezogene und sogenannte Einheimische haben wenig Kontakt miteinander. Die Untersuchungsgemeinde 2 zeichnet sich zudem durch eine residentielle Segregation aus. Die im Tieflohnsektor tätige Migrationsbevölkerung lebt mehrheitlich in einem Dorf mit tiefen Mietpreisen für Wohnungen. Die Kinder sind zur Pflege sozialer Kontakte ausserhalb der Schule auf Fahrdienste angewiesen. Gleichzeitig fehlt es in dieser Untersuchungsgemeinde an Begegnungsorten für Erwachsene. Die geringe soziale Integration verstärkt die Desinformiertheit der Eltern und verringert ihre Chancen auf ein unterstützendes Netzwerk.

### 3.1.5 Erweiterungsfähige interkulturelle Sensibilisierung

Der Umstand, dass die Untersuchungsgemeinden sich zu einer Kooperation in diesem Forschungsprojekt bereit erklärten, zeigt eine Sensibilisierung für die Thematik und die Bereitschaft zur Veränderung. Schulleitungen und Lehrpersonen zeigten sich offen, ihre Sicht der Dinge darzulegen und an der Ausarbeitung und Umsetzung von Massnahmen mitzuarbeiten. Dennoch ist in manchen Interviews eine oft unbewusste ethnozentrische Haltung erkennbar und die Ressourcen der anderssprachigen Lernenden und ihrer Familien werden noch wenig berücksichtigt (vgl. 2.3.2). Die Konzentration auf Defizite kann jedoch zur Vergrösserung sozialer Ungleichheiten beitragen (vgl. Stamm 2018).

Für eine Förderung der Bildungschancen der DaF-Lernenden ist es deshalb wichtig, dass die Lehr- und Betreuungspersonen vermehrt für interkulturelle Belange sensibilisiert werden und sich mit ihren (unbewussten) Haltungen und den damit verbundenen Konsequenzen für den Bildungsweg der Kinder und Jugendlichen auseinandersetzen. Die Schulung interkultureller Kompetenzen gilt es sowohl in der Grund- als auch in der Weiterbildung für Lehrpersonen zu verankern und verstärken. So forderte Lanfranchi (2013) bereits vor über zehn Jahren verstärkte interkulturelle Qualifizierungsmassnahmen in pädagogischen Ausbildungen.

### 3.1.6 Weiter zu vertiefendes Bewusstsein für die Bedürfnisse von DaF-Lernenden

Unsere Untersuchungen zeigen ein tendenziell noch geringes Bewusstsein bei Lehrpersonen und Behörden für die unterschiedlichen Startchancen von DaF-Lernenden an rätoromanischen Schulen,

---

<sup>28</sup> Richtlinien zur zweisprachigen Führung von Schulen oder einzelnen Klassenzügen im Sinne einer partiellen Immersion, Art. 2, Abs. 2, Amt für Volksschule und Sport, 2013 ([https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Zweisprachige\\_Schulen\\_AVS\\_Richtlinien\\_de.pdf](https://www.sprachenunterricht.ch/sites/default/files/Zweisprachige_Schulen_AVS_Richtlinien_de.pdf)) (17.12.2024).

insbesondere in Bezug auf ihre sprachlichen Voraussetzungen. Unterschiede werden zwar erkannt, deren Ursachen werden aber primär dem Elternhaus angelastet.

Andererseits ist positiv zu betonen, dass die Lehrpersonen der einen Untersuchungsgemeinde den Bedarf an Elternbildung erkannt und ein regionales Konzept dafür ausgearbeitet haben. Dieses konnte bisher aber mangels Interesses aus anderen Gemeinden noch nicht umgesetzt werden.

Die Relevanz guter Sprachkenntnisse in Rätoromanisch und Deutsch ist den Lehrpersonen bewusst. Sie sehen sich aber mehrheitlich nicht in der Verantwortung, Ungleichheiten aufzuheben, obwohl die Lernenden Anspruch darauf haben, «Bildung auf der Grundlage des aktuellen Wissensstandes» zu erhalten.<sup>29</sup> Vielmehr tendieren sie dazu, sprachliche Defizite bei der Selektion beim Übertritt in die Sekundarstufe I stark zu gewichten und gleichzeitig die Bildungsaspirationen von DaF-Lernenden und ihren Eltern gering zu schätzen (vgl. 2.1 und 0). Auch hier zeigt sich Bedarf an weiterer Sensibilisierung von Schulleitungen, Lehrpersonen und Behörden.

### 3.2 Begünstigende Faktoren für eine erfolgreiche Schullaufbahn

Nur wenige junge Erwachsene konnten im Rahmen dieser Studie erfasst werden. Die von ihnen, ihren Eltern und Lehrpersonen genannten Aspekte, die zum Gelingen ihrer schulischen und beruflichen Karriere beigetragen haben, stimmen jedoch mit Erkenntnissen aus anderen Forschungen überein (vgl. Neuenschwander et al. 2022). Die folgenden zwei Aspekte fallen bei allen jungen Erwachsenen auf, die ihren Weg in die Berufswelt als erfolgreich bezeichnen (vgl. 2.5):

- Individuelle Unterstützung: Sie erfuhren bereits in der Primarschule individuelle Unterstützung von Lehrpersonen, Nachbarn oder in Form privater bezahlter Stützlektionen. Dies deutet darauf hin, dass DaF-Lernende aus eigener Kraft selten in der Lage sind, ihre beruflichen Ziele zu erreichen und ihr Potenzial auszuschöpfen.
- Proaktive Eltern (unabhängig ihres Bildungshintergrunds): Ihre Eltern suchten aktiv nach Unterstützung, fragten bei Unsicherheiten in der Schule nach, informierten sich über Förderangebote und liessen ihre Kinder daran teilnehmen.

Daraus schliessen wir, dass DaF-Lernende während ihrer Schullaufbahn besondere Unterstützung brauchen, um ihr Potenzial ausschöpfen zu können. Diese individuelle Unterstützung sollte formalisiert von der Schule organisiert werden. Dadurch erhalten alle Kinder mit Förderbedarf Zugang zu Unterstützung, unabhängig von der Kapazität ihrer Eltern, den Förderbedarf zu erkennen und Unterstützung zu organisieren.

### 3.3 Potenzial der gelebten Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist in rätoromanischen Gemeinden eine Realität und alle Lehrpersonen und Schüler:innen sind mehrsprachig. Die Lehrpersonen sind erfahren im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Sprach- und Fachunterricht, was sich im Rahmen der an der einen Schule durchgeführten Weiterbildung zeigte (vgl. 2.2.2). Gleichzeitig formulieren sie aber auch Unsicherheiten in der Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht. Es zeigt sich Bedarf an einer Vertiefung in Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Schulleitungen in diesem Bereich. Zudem sollte den Erfahrungen der Lehrpersonen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, z.B. indem die Lehrpersonen im Rahmen von Weiterbildungen eine Standortbestimmung in Bezug auf ihre Kompetenzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit oder ihre Haltungen gegenüber Mehrsprachigkeit durchführen, gemeinsam Unterricht planen und Elemente der Mehrsprachigkeitsdidaktik voneinander übernehmen und in ihren Unterricht integrieren.

In der Eltern-Schule-Kommunikation wird das Potenzial der Mehrsprachigkeit tendenziell überschätzt. Die geringe Nutzung von interkulturellem Dolmetschen trotz Anschubfinanzierung im Rahmen dieses

<sup>29</sup> Gesetz für die Volksschulen des Kantons Graubünden, Art. 53 ([https://www.gr-lex.gr.ch/app/de/texts\\_of\\_law/421.000](https://www.gr-lex.gr.ch/app/de/texts_of_law/421.000), 14.03.2025).

Projekts zeigt den Bedarf an weiterer Sensibilisierung auf. Für eine Weiterführung dieses Sensibilisierungsprozesses ist jedoch eine Vertiefung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Schulleitungen erforderlich.

### 3.4 Empfehlungen zur Verbesserung der Bildungschancen für DaF-Lernende

Die während der Pilotphasen erprobten Massnahmen zielten alle auf eine Verbesserung der Bildungschancen von DaF-Lernenden ab. Längerfristige Effekte dieser Massnahmen auf die Bildungschancen konnten im Rahmen der Projektlaufzeit nicht erhoben werden. Es lassen sich jedoch Erfolge und Herausforderungen identifizieren, die wertvolle Hinweise für eine Weiterentwicklung der Massnahmen und deren Implementierung an anderen rätoromanischen Schulen liefern (vgl. jeweils die Evaluation der erprobten Massnahmen in Kapitel 2).

Im Folgenden werden die Handlungsempfehlungen zusammengefasst, die aus dem vorliegenden Forschungsprojekt abgeleitet werden können.

#### *Strukturelle Rahmenbedingungen*

Politische Prozesse, Sensibilisierung und Bewusstsein schaffen, erfordern Zeit. Bis die Rahmenbedingungen dahingehend angepasst sind, dass die heute bestehende strukturelle Benachteiligung von DaF-Lernenden an rätoromanischen Schulen aufgehoben ist (vgl. 2.1), könnte ein Austausch der Schulleitungen rätoromanischer Schulen zum Umgang mit der herausfordernden Situation niederschwellige gegenseitige Unterstützung bieten.

#### *Aus- und Weiterbildung*

Es braucht qualitativ gute Weiterbildungen, die auf die Bedürfnisse der Lehrpersonen an rätoromanischen Schulen ausgerichtet sind. Die in der einen Untersuchungsgemeinde umgesetzten Module eignen sich in angepasster Form für eine Anwendung an anderen rätoromanischen Schulen. Regionale Weiterbildungsanlässe stellen eine gute Möglichkeit dar, ein breiteres Publikum zu erreichen und bieten zudem die Möglichkeit, sich über «good practices» auszutauschen. In der Ausbildung von rätoromanischen Lehrpersonen sollten Inhalte des DaZ/DaF-Unterrichts, des sprachsensiblen Unterrichts, der Mehrsprachigkeitsdidaktik sowie der Umgang mit kultureller und sprachlicher Diversität stärker gewichtet werden. Denn alle Lehrpersonen an rätoromanischen Schulen sind damit konfrontiert.

#### *Information und Kommunikation*

Es braucht eine anhaltende Sensibilisierung an den Schulen und in der Ausbildung für die Informationsbedürfnisse der Eltern sowie die stärkere Bekanntmachung geeigneter Gefässe und Formen der dialogischen Kommunikation. Interkulturelle Kompetenzen sollten in der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen noch stärker gewichtet werden.

#### *Frühe Förderung*

Der Zugang zu Betreuungs- und Frühförderangeboten sollte für alle Kinder möglich und die Angebote dementsprechend ausgerichtet sein. Zur Gewinnung von Eltern, die sich der Bedeutung dieser Angebote nicht bewusst sind, braucht es intensive Anstrengungen und eine individuelle Ansprache. Dabei sollten die Interessen des Kindes im Fokus stehen und nicht die Defizite der Eltern. Regionale Elternbildung – wie das Lehrpersonen aus einer Untersuchungsgemeinde geplant hatten – sollten Frühförderangebote für Kinder ergänzen.

### *Individuelle Unterstützung*

Individuelle Unterstützung ist vielfach der Schlüssel zum Erfolg – das zeigen sowohl die Erhebungen der vorliegenden Studie als auch breiter angelegte Untersuchungen (vgl. Bader & Fibbi 2012, Berkovitz et al. 2017, Lanfranchi 2013). Sie sollte allen Lernenden bei Bedarf zugänglich sein.

### *Soziale Integration*

Soziale Integration ermöglicht den Zugang zu wichtigen (informellen) Informationen. Gleichzeitig erleichtert das Gefühl der Akzeptanz die Kommunikation mit der Schule und fördert die Verbundenheit mit der Region. Niederschwellige Anlässe für Eltern mit Kleinkindern können dazu einen wichtigen Beitrag leisten.

### *Herausforderungen an kleinen Schulen im ländlich-alpinen Raum*

Kleine Schulen sind mit vielen unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert, oft bei gleichzeitigem Personalmangel oder Schwierigkeiten, Personal zu rekrutieren. Angebote im schulischen Bereich (z.B. Weiterbildungen der Lehrpersonen, Tagesstrukturen) orientieren sich meist an den Bedürfnissen und Ausgangslagen grösserer Schulen. Es braucht qualitativ gute Angebote, die der Realität an kleinen Schulen angepasst sind.

## 4 Schlusswort

Eine wichtige Erkenntnis aus diesem 2019 begonnenen Projekt ist die grosse Dynamik im schulischen Umfeld, die zu sich ständig verändernden Konstellationen führt. Dazu gehören in den Untersuchungsgemeinden unter anderem strukturelle Veränderungen wie der Wechsel des Schulmodells auf der Sekundarstufe I, Neuerungen im Angebot der familienergänzenden Kinderbetreuung oder die Veränderung der Schülerzahlen mit der damit einhergehenden Veränderung der sprachlichen Zusammensetzung der Klasse, personelle Wechsel in Leitungsfunktionen und beim pädagogischen Personal oder der Wegzug von interviewten Familien. Diese nicht abschliessende Aufzählung der angetroffenen Veränderungen macht bereits deutlich, wie herausfordernd die Organisation einer Schule und das Unterrichten unter den gegebenen Bedingungen sind – und wie komplex die Bildungslandschaft innerhalb einer Gemeinde sein kann. Die im vorliegenden Bericht formulierten Ergebnisse und daraus abgeleiteten Empfehlungen sind vor diesem Hintergrund zu lesen und zu interpretieren. Dennoch sind wir überzeugt – gestützt auf unser umfangreiches Datenmaterial, die Analyse der Forschungsliteratur, aber auch auf zahlreiche Gespräche mit Schulleitungen anderer Schulen in einem vergleichbaren Kontext sowie dem Austausch mit dem wissenschaftlichen Beirat und Forschenden anlässlich wissenschaftlicher Tagungen –, dass die vorliegenden Ergebnisse über die beiden untersuchten Gemeinden hinaus relevant sind. Wir verstehen die vorliegende Arbeit als Grundlage für weiterführende Untersuchungen und Diskussionen und hoffen, einen Anstoss zur Weiterentwicklung der rätoromanischen Schullandschaft zu bieten.

## 5 Publikationen und Beiträge im Rahmen des Forschungsprojekts

### *Medienpräsenz*

- Graf, F. & Ke, K. (2022). Bildungschancen durch Mehrsprachigkeit an romanischen Schulen. In Bündner Schulblatt, 2022 / 1: 8.
- Graf, F. (2022). Bildungschancen durch Mehrsprachigkeit. Sprachensituation an romanischsprachigen Volksschulen. In Mitteilungen Kulturforschung Graubünden, 20–23.
- Grünenfelder, Ph. (2023). Zugezogene Eltern haben einen grossen Informationsbedarf. Interview mit Flurina Graf. In Mix, Magazin für Vielfalt Graubünden, 8–9.
- Truttmann, D. (2022). La «apresentação» da Casti. In Quotidiana, 29.3.2022, 2.

### *Vorträge und weitere öffentliche Auftritte*

- Bildungschancen durch Mehrsprachigkeit an romanischsprachigen Schulen in Graubünden. Ein inter- und transdisziplinäres Forschungsprojekt. Vortrag von Flurina Graf an: 22. Internationale Migrationskonferenz „Multicultural Conviviality“, 15. – 17. Juni 2022, Dudelange, Luxembourg.
- Poster zum Projekt an der 20. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie, 7. – 9. September 2022 in Chur. Graf, F.; Ke, K.; Caglia, D. & Müller, A. (2022). Bildungschancen durch Mehrsprachigkeit an romanischsprachigen Volksschulen [Poster].
- Symposium «Bildungschancen und Mehrsprachigkeit – Potenziale und Herausforderungen». Organisation und Leitung von Flurina Graf an der Tagung «Mehrsprachigkeit aus einer wissenschaftlichen, schulischen, wirtschaftlichen und politischen Perspektive» der PHGR in Davos, 9. November 2023. Es referierten Verena Platzgummer (EURAC Bozen) und das Projektteam. Claudio Nodari (Institut für interkulturelle Kommunikation Zürich) sagte kurzfristig ab. Die Diskussion wurde von Elke-Nicole Kappus (PH Luzern) geleitet.
- Bildungschancen durch Mehrsprachigkeit an rätoromanischen Schulen. Wo Spracherhalt und Integrationsauftrag aufeinandertreffen. Vortrag von Flurina Graf und Katarzyna Ké an der Tagung «Mehrsprachigkeit aus einer wissenschaftlichen, schulischen, wirtschaftlichen und politischen Perspektive» der PHGR in Davos, 9. November 2023.
- Wissenschaftsapéro Sils im Engadin: Bildungschancen an rätoromanischen Schulen. Von Mirella Carbone moderiertes Gespräch mit Barbara Chaves Rodrigues (Maturandin), Micael Silva (Vater von Schüler:innen an einer rätoromanischen Schule), Laura Wallnöfer (Schulleiterin Sils i.E./Segl), Claudia Zaugg (Oberstufenlehrerin Zuoz), Flurina Graf.

## 6 Bibliografie

- Apitzsch, U. (2014). Transnationale Familienkooperation. In Geisen, Thomas et al. (Hrsg.). Migration, Familie und Gesellschaft. 13–26. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bader, D. & Fibbi, R. (2012). Kinder mit Migrationshintergrund: ein grosses Potenzial. Studie im Auftrag der Kommission Bildung und Migration der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies SFM.
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Kilppel, J. & Pilypaityte, L. (2013). Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? München: Goethe-Institut.
- Becker, R. (2016). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). Bildung als Privileg, 183–219. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Becker, R.; Jäpel, F. & Beck, M. (2013). Diskriminierung durch Lehrpersonen oder herkunftsbedingte Nachteile von Migranten im Deutschschweizer Schulsystem? In Swiss Journal of Sociology, 39 (3), 517–549.
- Becker, R. & Schoch, J. (2018). Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Expertenbericht von Rolf Becker und Jürg Schoch im Auftrag des SWR. Politische Analyse, (3), 2018.

- Berkovitz, R.; Moore, H.; Avis Astor, R. & Benbenishty, R. (2017). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. In *Review of Educational Research* 87(2), 425–469. DOI: 10.3102/0034654316669821
- Bista Zürich (2020). Bildungsstatistik Kanton Graubünden, Schuljahr 2018/2019. Öffentliche Volksschule – Anzahl Schüler/innen nach Schulgemeinde (unpublished dataset). Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement Graubünden.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Kreckel, R. (Hrsg.). *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Sonderband 2)*, 183–198. Göttingen: Schwartz.
- Cathomas, R. (2005). Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells in der Schweiz (Internationale Hochschulschriften, Bd. 454). Zugl.: Fribourg, Univ., Diss., 2005 u.d.T.: Cathomas, R.: Zweisprachig durch immersiven Unterricht an der öffentlichen Schule. Münster: Waxmann.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. (2. Aufl.). Los Angeles: Sage Publications.
- Chauvel, L. & Schiele, M. (2021). Sozioökonomische Ungleichheiten und schulische Leistungen. In *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg*, 167–172. Universität Luxemburg: Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET). [www.bildungsbericht.lu](http://www.bildungsbericht.lu) (24.10.2023).
- Dahinden, J. (2010). Dolmetschen, Vermitteln, Schlichten: Von welcher Form der Integration sprechen wir? In Dahinden, J. & Bischoff, A. (Hrsg.). *Dolmetschen, Vermitteln, Schlichten – Integration oder Diversität?*, 99–115. Zürich: Seismo Verlag.
- Dangschat, J. S. (2014). Residentielle Segregation. In Gans, P. (Hrsg.). *Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration. Forschungsbericht ARL 3*, 63–77. [https://www.arl-net.de/system/files/media-shop/pdf/fb/fb\\_003/fb\\_003\\_05.pdf](https://www.arl-net.de/system/files/media-shop/pdf/fb/fb_003/fb_003_05.pdf) (7.8.2023).
- Donath, S.; Greckl, M.; Gutzmann, M. & Schulte, B. (2014). Unterrichtsentwicklung. Von der Lerngruppe für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse in die Regelklasse. Ein dokumentierendes Verfahren. Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien. [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/Lerngruppe\\_fuer\\_Neuzugaenge\\_ges\\_WEB\\_2014\\_12.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Lerngruppe_fuer_Neuzugaenge_ges_WEB_2014_12.pdf) (27.05.2023).
- Edelmann, D. (2015). Stärkung der Chancengerechtigkeit durch frühe Förderung. In Haenni Hoti, A. (Hrsg.). *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus. Studien + Berichte 37A*. 42–50. Bern: Generalsekretariat EDK.
- Fernandez-Kelly, P. (2014 [2008]). The Back Pocket Map: Social Class and Cultural Capital as Transferable Assets in the Advancement of Second-Generation Immigrants. In *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 116–137. doi: 10.1177/0002716208322580. PMID: 25431497; PMCID: PMC4243164.
- Fibbi, R. (2015). Beziehungen einer pluralistischen Schule zu den Eltern. Für eine angemessene Mitwirkung der Eltern. In Haenni Hoti, A. (Hrsg.). *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus. Studien + Berichte 37A*. 127–134. Bern: Generalsekretariat EDK.
- Flick, U. (2014). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, S. (2004). Transnationale (Aus-)Bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 7 (1): 33–57. <https://doi.org/10.1007/s11618-004-0004-2>
- Gerhartz-Reiter, S. (2017). Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI 10.1007/978-3-658-14991-8\_3
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Graf, F. (2021). *Migration in den Alpen. Handlungsspielräume und Perspektiven*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Gross, M. & Flepp, L. (2012). *Mamma eu les cuelas chochas. Schreibkompetenzstudie Graubünden. 5. Primarschulklassen (Collana, 1/2012)*. Chur: Pädagogische Hochschule Graubünden.
- Hall, St. (1990). Cultural identity and diaspora. In Rutherford, J. (Hrsg.). *Identity, Community, Culture, Difference*, 222–237. London: Lawrence & Wishart.

- Helbig, M. & Morar, T. (2017): Warum Lehrkräfte sozial ungleich bewerten. Ein Plädoyer für die Etablierung tertiärer Herkunftseffekte im werterwartungstheoretischen Standardmodell der Bildungsforschung. Discussion Paper P2017-005. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Jeuk, S. (2018). Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen - Diagnose - Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kappler, Ch. et al. (2016). Die gute neue Tagesschule in der Schweiz – Der Erziehungs- und Bildungsauftrag aus der Sicht der Professionen. In Schulpädagogik heute. 13(7). Prolog Verlag.
- Krempin, M. & Mehler, K. (2017). Leitfaden Sprachförderung in der heterogenen Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Krompàk, E. (2015). Chancengerechtigkeit durch sprachliche Bildung von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus. Studien + Berichte 37A, 118-126. Bern: Generalsekretariat EDK.
- Krompàk, E. & Preite, L. (2018). Legitime und illegitime Sprachen in der Migrationsgesellschaft. In Ballis, A. & Hodaie, N.. Perspektiven auf Mehrsprachigkeit: Individuum – Bildung – Gesellschaft, 279–295. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110535334>
- Lambelet, A. & Mauron, P.-Y. (2017). Receptive multilingualism at school: an uneven playing ground? International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 20(7), 854–867. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1114583>
- Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In Auernheimer, G. (Hrsg.). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, 231–261. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- LCH = Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (Hrsg.) (2017). Schule und Eltern. Gestaltung der Zusammenarbeit. Leitfaden für Schulen, Behörden, Elternorganisationen, Aus- und Weiterbildung Grundlagen, Übersichten und Fallbeispiele. Zürich: Verlag LCH. [https://www.lch.ch/fileadmin/user\\_upload/lch/Orientierung/Leitfaeden/Leitfaden\\_Schule\\_und\\_Eltern\\_Gestaltung\\_der\\_Zusammenarbeit.pdf](https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload/lch/Orientierung/Leitfaeden/Leitfaden_Schule_und_Eltern_Gestaltung_der_Zusammenarbeit.pdf) (4.11.2022).
- Lehrplan 21 GR (2018). Lektionentafeln Volksschule GR ab Schuljahr 2018/19 (11. Juni 2018). [https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lektionentafeln\\_ab\\_2018\\_19\\_VV\\_de.pdf](https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lektionentafeln_ab_2018_19_VV_de.pdf) (21.4.2020).
- Lüthi, G. & Peyer, E. (2023). Herkunftssprachen mittels mehrsprachigkeitsdidaktischer Aktivitäten in den Unterricht einbeziehen? Beabsichtigte und unbeabsichtigte Effekte. In Babylonia Journal of Language Education, 1, 50–56. <https://doi.org/10.55393/babylonia.v1i.236>
- Nauck, B. (2011). Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? In Becker, R. (Hrsg.). Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland, 1. Aufl., 71–94. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.
- Neuenschwander, M. P.; Hänni, St.; Makarova, E. & Kaqinari, T. (2022). Hindernisse und Ressourcen eines Bildungsaufstiegs – Eine qualitative Studie mit jungen Erwachsenen mit tiefem sozioökonomischem Status und/oder Migrationshintergrund. In Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 44 (2), 209–222. DOI 10.24452/sjer.44.2.4
- OECD (2023). Bildung auf einen Blick 2023. OECD-Indikatoren. <https://www.oecd.org/publications/bildung-auf-einen-blick-19991509.htm> (3.10.2023).
- Peyer, E.; Lindt-Bangerter, B.; Graber, S. & Camenisch, S. (2014). Projektbericht des SNF-Projekts „Empfehlungen für Basisstandards für die Schulsprachen der Romanen“. Fribourg: Universität Fribourg.
- Portes, A., & Fernández-Kelly, P. (2008). No Margin for Error: Educational and Occupational Achievement among Disadvantaged Children of Immigrants. In dies. (Hrsg.). The Annals of The American Academy of Political and Social Science. Exceptional Outcomes: Achievement in Education and Employment among Children of Immigrants, 12–36. Thousand Oaks: SAGE.
- Prodoliet, S. & Steiner, E. (Red.) (2012). Anleitung zur erfolgreichen Frühförderung. Lerngeschichten und Erkenntnisse. Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen EKM. Materialien zur Migrationspolitik in Zusammenarbeit mit dem Bundesamt für Migration. Bern: BBL.

- Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher-Student Relationships and Student Engagement: a Systematic Review. In *Review of Educational Research* 87 (2): 345–387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>.
- Redmann, T. (2009). Interkulturelle Übersetzung und Vermittlung. Die Zusammenarbeit zwischen nicht deutschsprachigen Eltern, Mittelspersonen und Fachpersonen im Sozial- und Bildungsbereich. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Departement Soziale Arbeit, Forschung und Entwicklung. [https://www.zhaw.ch/storage/shared/sozialearbeit/Forschung/Vielfalt\\_gesellschaftliche\\_Teilhabe/Migration/Interkulturelle\\_Uebersetzung\\_und\\_Vermittlung\\_Kurzbericht.pdf](https://www.zhaw.ch/storage/shared/sozialearbeit/Forschung/Vielfalt_gesellschaftliche_Teilhabe/Migration/Interkulturelle_Uebersetzung_und_Vermittlung_Kurzbericht.pdf) (20.12.2023).
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Schlatter, K. Tucholsky, Y. & Curschellas, F. (2017). *DaZ unterrichten. Ein Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen*. Bern: Schulverlag AG
- Schulte-Haller, M. (2009). *Frühe Förderung. Forschung, Praxis und Politik im Bereich der Frühförderung: Bestandesaufnahme und Handlungsfelder*. Bern: Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen EKM.
- Stamm, M. (2013). Soziale Mobilität durch frühkindliche Bildung? In Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.). *Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung*, 681–694. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stamm, M. (2014). *Erfolgreiche Migranten. Ihr Ausbildungs- und Berufserfolg im Schweizer Berufsbildungssystem*. Münster, New York: Waxmann.
- Stamm, M. (2018). *Die Ungleichheit früher Bildungschancen. Herausforderungen für die Zukunft. Dossier 18/3*. Aarau: Swiss Education.
- Stamm, M. et al. (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der UNESCO-Kommission Schweiz*. Universität Fribourg.
- Sturm, S.; Jakisch, J.; Kieseier, T. & Hopp, H. (2022). Plurilingual foreign-language teaching in early EFL: exploring student perspectives and profiles. *International Journal of Multilingualism*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2105849>
- Vanhove, J. & Berthele, R. (2015). The lifespan development of cognate guessing skills in an unknown related language. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 53(1), 1–38. <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0001>
- vom Brocke, C. A. & Imhof, A. (2017). *Erhebung der Deutschkompetenzen an den zweisprachigen Schulen in Bever, Celerina, Pontresina und Samedan. Evaluation der SchülerInnen in der dritten, sechsten und achten Klasse*. Chur: Pädagogische Hochschule Graubünden.
- Wustmann, C. & Simoni, H. (2010). Frühkindliche Bildung und Resilienz. In Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* 119–136. Zürich / Chur: Rüegger Verlag.