
Projektbericht des SNF- Projekts „Empfehlungen für Basisstandards für die Schulsprachen der Rätoromanen.“

Elisabeth Peyer, Bernhard Lindt-
Bangerter, Susanne Graber, Silvana
Camenisch

Freiburg/Fribourg: Oktober 2014

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung	3
2	Vorarbeiten für die Erstellung von Sprachkompetenztests	3
3	Die Sprachkompetenztests.....	4
3.1	Hörverstehenstest in Rätoromanisch.....	5
3.2	Leseverstehenstests in Romanisch und Deutsch	7
3.2.1	Leseverstehensaufgaben Rätoromanisch	7
3.2.2	Leseverstehensaufgaben Deutsch.....	9
3.3	Schreibtest in Deutsch.....	11
4	Vortests und Erstellen der verschiedenen Testversionen.....	12
5	Haupttest.....	13
5.1	Teilnehmende Schulen	13
5.2	Teilnehmende Schülerinnen und Schüler	13
5.3	Testablauf an den Schulen	14
6	Auswertung der Tests.....	14
6.1	Korrektur der rezeptiven Tests.....	14
6.2	Auswertung der Schreibtests	14
7	Resultate und Konkretisierung der Basisstandards.....	16
7.1	Workshop zur Konkretisierung der Basisstandards	16
7.2	Resultate: Hörverstehen in Rätoromanisch	17
7.2.1	Konkretisierung der Basisstandards auf der Ebene des Gesamtergebnisses.....	17
7.2.2	Konkretisierung der Basisstandards auf der Ebene der Items	19
7.2.3	Übersicht über die Resultate aller Hörverstehensaufgaben	20
7.3	Leseverstehenstest in Romanisch	22
7.3.1	Konkretisierung der Basisstandards auf der Ebene des Gesamtergebnisses.....	22
7.3.2	Konkretisierung der Basisstandards auf der Ebene der Items	25
7.3.3	Übersicht über die Resultate aller Leseverstehensaufgaben in Romanisch	27
7.4	Leseverstehenstest in Deutsch.....	29
7.4.1	Konkretisierung der Basisstandards auf der Ebene des Gesamtergebnisses.....	30
7.4.2	Konkretisierung der Basisstandards auf der Ebene der Items	31
7.5	Beschreibung der Basisstandards für das Leseverstehen (Romanisch / Deutsch).....	34
7.6	Schreiben in Deutsch: Resultate und Modellbildung	35
7.7	Beispieltexte für Schreibleistungen auf Basisstandardniveau	37
7.7.1	Beispieltext „Schokolademail“ für den Basisstandard der 6. Klasse	37
7.7.2	Beispieltext „Hausaufgaben“ für den Basisstandard der 6. Klasse	38

7.7.3	Beispieltext „Hausaufgaben“ für den Basisstandard der 9. Klasse	39
7.7.4	Beispieltext „Bewerbungsmail“ für den Basisstandard der 9. Klasse.....	40
8	Der Einfluss von soziodemographischen Merkmalen auf die Testergebnisse	41
9	Schlussbemerkungen.....	42
10	Literaturverzeichnis.....	43
11	Anhang: Kann-Beschreibungen	45
11.1	Kann-Beschreibungen für das Hörverstehen in Romanisch.....	45
11.2	Kann-Beschreibungen für das Leseverstehen in Romanisch.....	46
11.3	Kann-Beschreibungen für das Leseverstehen in Deutsch	47
11.4	Kann-Beschreibungen für das Schreiben in Deutsch (für Romanischsprachige)	48
12	Anhang: Hörverstehensaufgaben.....	50
12.1	Hörverstehensaufgabe im eigenen Idiom: <i>Vacanzas perfetgas</i>	50
12.2	Hörverstehensaufgabe im eigenen Idiom: <i>Chavazzin dal di – Ava</i>	51
12.3	Hörverstehensaufgabe in anderen Idiomen – <i>scumond d’autos</i>	53
12.4	Hörverstehensaufgabe in Rumantsch Grischun.....	55
13	Anhang: Leseverstehensaufgaben in Romanisch.....	57
13.1	Leseverstehensaufgabe in der Schulvarietät: <i>Cadruvi</i>	57
13.2	Leseverstehensaufgabe in der Schulvarietät: <i>Stria</i>	59
13.3	Leseverstehensaufgabe in Rumantsch Grischun, 6. Klasse.....	61
13.4	Leseverstehensaufgabe in Rumantsch Grischun, 8. Klasse.....	63
14	Anhang: Schreiben in Deutsch	67
14.1	Aufgabe für die 6. und 8. Klasse: Meinungsäußerung „Hausaufgabe“	67
14.1.1	Hausaufgabe: Lernertext vom oberen Ende des Spektrums der 6. Klasse	67
14.1.2	Hausaufgabe: Lernertext vom unteren Ende des Spektrums der 6. Klasse	68
14.1.3	Hausaufgabe: Lernertext vom oberen Ende des Spektrums der 8. Klasse	69
14.1.4	Hausaufgabe: Lernertext vom unteren Ende des Spektrums der 8. Klasse	70
14.2	Aufgabe für die 6. Klasse: Informationen über Schokolade anfordern.....	71
14.2.1	Schokolademail: Lernertext vom oberen Ende des Spektrums	71
14.2.2	Schokolademail: Lernertext vom unteren Ende des Spektrums	72
14.3	Aufgabe für die 8. Klasse: Bewerbung für eine Schnupperlehre.....	73
14.3.1	Bewerbungsmail: Lernertext vom oberen Ende des Spektrums.....	73
14.3.2	Bewerbungsmail: Lernertext vom unteren Ende des Spektrums	74
14.4	Einstufungsraster für das Schreiben in Deutsch.....	75
14.5	Konkretisierung des Rasters für die Schreibleistungen.....	76

1 Einführung

In den letzten Jahren gab es in verschiedenen Ländern Bestrebungen, für Grundlagenfächer Kompetenzen zu eruieren und festzulegen, welche die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten ihrer schulischen Laufbahn erreichen sollten. So wurden in der Schweiz im Rahmen des HarmoS-Projekts Basiskompetenzen für die Fächer Mathematik, Naturwissenschaften, Schulsprache sowie für die erste und zweite Fremdsprache auf der Grundlage empirischer Studien festgelegt. Da diese Basisstandards von möglichst allen Schülerinnen und Schülern, die die Regelschule besuchen, erreicht werden sollen (vgl. LP 21¹), werden sie gemeinhin als Mittel zur Förderung von schwächeren Schülerinnen und Schülern angesehen. So meint z. B. der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH): «Die Formulierung von Basisstandards – Fähigkeiten pro Schulstufe, welche verbindlich von möglichst allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollen – sorgt für mehr Chancengerechtigkeit» (Medienmitteilung LCH, 10.11.2008). Da die romanische Schule mit ihrer spezifischen plurilingualen Situation im Rahmen des Projekts HarmoS nicht berücksichtigt wurde, hat sich ein kürzlich abgeschlossenes Projekt des Schweizerischen Nationalfonds zum Ziel gesetzt, Basiskompetenzen für die Schulsprachen der romanischen Schule (Romanisch und Deutsch) zu konkretisieren.²

Diese Konkretisierung von Basiskompetenzen sollte auf der objektiven Basis von Lernerleistungen geschehen, die mithilfe von kommunikativen Sprachtests in den romanischen Schulen erhoben wurden. Insofern kann unser Projekt als komplementär zum Lehrplan 21 aufgefasst werden, in dem von Lehrpersonen und Fachdidaktikern Mindestansprüche aufgrund von Erfahrungswissen festgelegt worden sind, die von unserem Projekt konkretisiert werden können.

Im vorliegenden Projektbericht werden als erstes die Vorarbeiten zu den Sprachkompetenztests sowie die Tests selbst, ihre Durchführung und Auswertung beschrieben (Kapitel 2-6). Das Kernstück des Berichts stellt Kapitel 7 dar, in dem die Resultate der Sprachtests im Überblick präsentiert werden und anschliessend sowohl auf der Ebene des Gesamtergebnats als auch auf der Ebene der einzelnen Frage-Items Basisstandards konkretisiert werden. Dabei wird insbesondere auf die Resultate eines mit erfahrenen Lehrpersonen durchgeführten Workshops zur Konkretisierung der Basisstandards eingegangen. Kapitel 8 schliesslich diskutiert den Einfluss verschiedener soziodemographischer Faktoren auf die Testergebnisse. Zwecks möglichst grosser Transparenz werden zudem im Anhang verschiedene im Projekt entwickelte Instrumente (Kompetenzbeschreibungen, Testaufgaben und Beurteilungskriterien für die Schreibleistungen) sowie diverse kommentierte Lernertexte abgedruckt.

2 Vorarbeiten für die Erstellung von Sprachkompetenztests

In einer ersten Projektphase wurde eine Bedarfsanalyse³ durchgeführt, um eine Basis für die Ausarbeitung der Sprachkompetenztests zu erhalten. Es sollte ein klareres Bild von der Sprachkompetenz gewonnen werden, die für die Schulsprachen in der obligatorischen Schule anzustreben ist (vgl. Peyer 2013). Nebst der Analyse von Lehrplänen und Lehrmitteln wurden Interviews mit verschiedenen (bildungs- und sprachpolitischen) Akteuren geführt, um deren Erwartungen an die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler der romanischen Schule zu erfassen. Der Fokus lag dabei auf den erwünschten Sprachkompetenzen von Schulabgängern für die Schulsprachen Romanisch und Deutsch sowie Englisch und eventuelle weitere involvierte Sprachen. In Übereinstimmung mit der Vorstudie

¹ „Der Mindestanspruch ist diejenige Kompetenzstufe, die spätestens bis zum Ende des jeweiligen Zyklus von allen Schülerinnen und Schülern erreicht wird. Davon ausgenommen sind Schülerinnen und Schüler mit angepassten Lernzielen.“ (LP21, Einl., 7)

² SNF-Projekt „Empfehlungen für Basisstandards für die Schulsprachen der Rätoromanen“ (Projektnummer: 135407; Laufzeit: Juli 2011 – Juni 2014; Gesuchsteller: Georges Darms, Thomas Studer; Projektleitung: Elisabeth Peyer; Projektmitarbeitende: Silvana Camenisch, Bernhard Lindt-Bangerter, Susanne Graber, Irina Lutz). Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Schulen und Akteuren der romanischen Schule, die sich am Projekt beteiligt und damit wesentlich zur Realisierung des Projekts beigetragen haben, bedanken.

³ Zur sogenannten ‚needs analysis‘ siehe u.a. Brown 2009, Gysen & Van Avermaet 2005, Long 2005.

„Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education“ (Vollmer 2006) des Europarats wurden in der Bedarfsanalyse die im Sprachunterricht zu erwerbenden Kompetenzen relativ breit gefasst, sodass nicht nur nach den klassischen Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Lese- und Hörverstehen gefragt wurde, sondern auch nach plurilingualen und interkulturellen, (lern-)strategischen, literarischen und kreativen Kompetenzen sowie identitären Aspekten und Sprachbewusstheit. Im Rahmen der Bedarfsanalyse wurden in den Monaten Oktober und November 2012 einerseits mit sprachpolitischen Akteuren (Vorstandsmitgliedern verschiedener sprachpolitischer Vereinigungen wie der Lia Rumantscha, Pro Idioms und Pro Rumantsch) Gespräche geführt. Andererseits fanden Interviews mit Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Graubünden sowie verschiedenen weiterführenden Schulen wie Berufsschulen, Handelsschulen und Gymnasien statt, da gerade diese zu meist eine konkrete Vorstellung von Sprachkompetenzen haben, die SchulabgängerInnen mitbringen sollten. Insgesamt wurden zehn Einzelinterviews und zwei Gruppeninterviews (mit verschiedenen Vertretern derselben weiterführenden Schule) durchgeführt. Die Interviews wurden mit Hilfe eines halboffenen Interviewleitfadens geführt und mit einem Audiogerät aufgezeichnet. Die Gespräche dauerten je zwischen einer und eineinhalb Stunden. Sie wurden vollständig transkribiert und mithilfe einer qualitativen Analysesoftware inhaltlich ausgewertet.

Die Resultate der Dokumenten- und Bedarfsanalyse sowie bestehende Sammlungen von Kompetenzbeschreibungen, darunter diejenigen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER; Europarat 2001), des Referenzrahmens für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Candelier et al. 2012) und des Instrumentenkoffers *lingualevel* (Lenz & Studer 2007), haben anschliessend die Grundlage gebildet für die Skizzierung eines Sprachkompetenzmodells und die Ausarbeitung von Kann-Beschreibungen für die spezifische multilinguale Situation der romanischen Schule. Anlässlich eines Workshops wurden daraufhin ca. 80 Kompetenzbeschreibungen für Romanisch und Deutsch mit einer Gruppe von erfahrenen Lehrpersonen der romanischen Schule diskutiert. Dabei standen insbesondere Fragen der Verständlichkeit, der Relevanz und Angemessenheit der Deskriptoren für eine bestimmte Schulstufe im Vordergrund. Das Ziel bestand darin, eine Auswahl an relevanten und verständlichen Kann-Beschreibungen für die Zielgruppen zu erhalten.

Die auf diese Weise qualitativ validierten Deskriptoren wurden im Anschluss an den Workshop aufgrund der Kommentare der Workshopteilnehmer überarbeitet⁴ und bildeten dann die Basis für das Erstellen der kommunikativen Sprachtests. Die erarbeiteten Testaufgaben durchliefen die üblichen Phasen wie Pilottest, Vortests sowie verschiedene Überarbeitungsschritte, bis sie schliesslich für die Haupttests zur Verfügung standen (zur GER-basierten Testentwicklung vgl. z. B. das *manual der ALTE 2011*).

3 Die Sprachkompetenztests

Als Basis für die Entwicklung unserer Sprachkompetenztests dienten – wie oben erwähnt – die in einem Workshop mit erfahrenen Lehrpersonen diskutierten Kann-Beschreibungen für das Leseverstehen, Hörverstehen und Schreiben (in Deutsch). Diese Deskriptoren umfassen nicht nur Kompetenzbeschreibungen, die für schwächere Schülerinnen und Schüler angemessen sind, sondern auch solche für stärkere Schülerinnen und Schüler. Das Ziel unserer Sprachtests war es ebenfalls, das ganze Spektrum an Schülerleistungen abzudecken und sowohl leichtere als auch schwierigere Fragen in unsere Testaufgaben zu integrieren.

Da die Tests insbesondere darüber Aufschluss geben sollten, wie gut die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, die Sprache als Kommunikationsinstrument in verschiedenen Alltagssituationen zu nutzen, wurde bei der Testerstellung darauf geachtet, kommunikativ relevante Aufgaben zu stellen und nicht spezifisch sprachliches Wissen abzufragen. Wie für kommunikative Sprachtests üblich, wurden deshalb für die Lese- und Hörverstehensaufgaben authentische Texte verwendet, die von uns auf ihre Altersgerechtigkeit vorgängig überprüft wurden.⁵ Selbstverständlich können in den Texten

⁴ Die überarbeiteten Kann-Beschreibungen sind in Anhang 11 abgedruckt.

⁵ Wie motivierend die Hör- und Lesetexte auf die betreffende Zielgruppe wirkten, wurde in Form von kleinen Pilotstudien sowie im Rahmen der Vortests überprüft.

dennoch Wörter vorkommen, die nicht allen Schülerinnen und Schülern gleich geläufig sind. Diese selteneren Wörter sollten jedoch von einer Schülerin oder einem Schüler mit durchschnittlichem Leistungsniveau erschlossen werden können oder sind für die Beantwortung der Verständnisfragen nicht zwingend zu kennen.

3.1 Hörverstehenstest in Rätoromanisch

Hörverstehen (Zuhören und Verstehen) gleicht in vielerlei Hinsicht dem Prozess des Lesens. Es ist ein „aktiver und intentionaler Wahrnehmungsprozess“ (Adamczak-Krysztofowicz 2010, 80), bei dem jedoch – im Unterschied zum Lesen – die zu verarbeitende Information flüchtig ist, sodass Hörende normalerweise viel stärker als Lesende bei der Verarbeitung der Informationen unter Zeitdruck stehen. Der Prozess des Hörverstehens wird zudem von vielerlei Faktoren beeinflusst:

unterschiedliche Sprach-, Text- und Sachkenntnisse in der Mutter- und Fremdsprache, individuelle Verstehensabsichten, eingesetzte Verstehensstrategien (wie z. B. die Konzentration auf das Bekannte als Sicherheitsinsel, Beachtung von Sprechersignalen, Hypothesenbildung und Hypothesenüberprüfung auf der Basis des bestehenden Sprach- und Weltwissens sowie des bisherigen Kontextes etc.) sowie viele andere lernerbezogene Faktoren (wie z. B. das mentale Lexikon, ausgebaute Hörstile und Hörstrategien, die Gedächtnisleistung, die Aufmerksamkeitszuwendung etc.)

spielen gemäss Adamczak-Krysztofowicz (2010, 79) beim Hörverstehen eine Rolle.

Um das Hörverstehen der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen, haben wir – basierend auf den im Workshop diskutierten Kann-Beschreibungen – vier verschiedene Hörverstehensaufgaben erstellt. Es wurde dabei nicht nur das Hörverstehen im eigenen Idiom, sondern auch dasjenige in andern Varietäten des Romanischen sowie in Rumantsch Grischun ansatzweise mithilfe je einer Aufgabe überprüft.⁶ Zumeist kommen Schülerinnen und Schüler nur durch die Medien (Radio und Fernsehen) in Kontakt mit anderen Idiomen und Rumantsch Grischun, weshalb es uns sinnvoll erschien, authentische Hörtexte des rätoromanischen Radios zu verwenden. Diese wurden in vier verschiedene Sprachversionen übersetzt und von RTR-Sprechern neu aufgenommen.

Die vier Hörtexte unterscheiden sich vor allem durch die Textsorte und die Komplexität des Inhalts. Alle vier Hörverstehensaufgaben wurden in beiden getesteten Schulstufen (6. und 8. Klasse) eingesetzt. Der Ablauf des Testverfahrens sah folgendermassen aus: Die Schülerinnen und Schüler bekamen zuerst die Fragen und konnten diese bereits vor dem Abspielen der Hörtexte durchlesen. Dann erfolgte ein ein- oder zweimaliges Hören der Texte. Es blieb genug Zeit, die richtigen Antworten zu notieren bzw. anzukreuzen. Die vier Hörtexte hatten zeitlich eine Länge von zwischen einer und vier Minuten. Die meisten Frage-Items zur Überprüfung des Verständnisses bezogen sich auf detailliertes Verstehen, einige überprüften jedoch auch das selektive bzw. globale Verstehen (zu den verschiedenen Hörstilen vgl. Konsortium HarmoS Fremdsprachen 2009, 22).

a) Aufgaben in der eigenen regionalen Schulvariante

Zwei der vier Hörverstehensaufgaben sind den Schülern jeweils im Idiom vorgelegt worden, in dem sie alphabetisiert worden sind. Für die Schülerinnen und Schüler mit Rumantsch Grischun als Alphabetisierungssprache war dies das jeweilige regionale Idiom (Sursilvan, Surmiran bzw. Vallader).

1. Hörverstehensaufgabe *vacanzas* (Ferien)

Der Hörverstehentext ist ein *impuls dal di* (*Tagesimpuls*) und erörtert das Thema Ferien⁷. Im kurzen Monolog erzählt die Autorin von positiven und negativen Ferienerfahrungen und legt dar, wie ‚perfekte Ferien‘ für sie aussehen sollten. Mit dieser Aufgabe wurde die narrative Diskursfunktion abgedeckt. Die Schülerinnen und Schüler hörten den Text nur einmal und mussten zur Verständnisüberprüfung fünf Multiple-Choice-Fragen mit je drei Antwortmöglichkeiten beantworten.

⁶ Die Hörverstehensaufgaben sind in je einer Regionalversion im Anhang 12 abgedruckt.

⁷ Der Tagesimpuls *Vacanzas perfetgas* von Annatina Nay ist vom romanischen Radio RTR am 26.06.2012 gesendet worden.

2. Hörverstehensaufgabe *aua* (Wasser)

Diese Aufgabe basiert auf einem Hörtext von Radio Rumantsch aus der Rubrik *chavazzin dal di* (*Stichwort des Tages*) zum Thema Wasser.⁸ Der Text hat eine informative Textfunktion: In Form eines Interviews wurden anlässlich des internationalen Tages des Wassers von zwei Personen Fragen rund um die Bedeutung des Wassers für die Nahrungsmittelproduktion erörtert. Die Fragen zum Hörtext waren offen, d.h. dass die Schülerinnen und Schüler in Stichworten oder kurzen Sätzen antworten mussten. Der Text wurde zweimal vorgespielt.

Folgende Kann-Beschreibungen waren die Basis für die beiden obenstehenden Aufgaben:

Las scholaras ed ils scholars...

... san chapir en tschert detagl il cuntegn da texts pli curts en l'agen idiom (p.ex. novitad, incarica, discurs).

... san identifitgar il tema global d'in text auditiv u parts da quel e san chapir ils puncts impurtants dal text auditiv (p.ex. referat, discussiun, reportascha, instrucziun da diever).

... san rapportar davart las constataziuns centralas d'in discurs pli lung (p.ex. intervista) ch'è adequat al stgalim ed en l'agen idiom.

b) Aufgaben in andern Idiomen und in Rumantsch Grischun

Diese Hörverstehensaufgaben dienten nicht dazu, Basisstandards zu konkretisieren, sondern allfällige zusätzliche Kompetenzen zumindest ansatzweise zu überprüfen, zu denen anlässlich des ersten Workshops mit Lehrpersonen ebenfalls Kann-Beschreibungen diskutiert worden waren. Die Aufgaben hatten für uns also explorativen Charakter.

3. Hörverstehensaufgabe: *scumond d'autos* (Autofahrverbot)

Die Radiosendung (ein *chavazzin dal di*) behandelt die Zeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als auf den Strassen des Kantons Graubünden ein generelles Fahrverbot für Automobile in Kraft war. Der Beitrag, der sowohl informative wie auch narrative Diskurselemente aufweist, ist in der Form eines Interviews gehalten. Weil diese Aufgabe das Hörverstehen in andern Idiomen testen soll, sind jeweils zwei SprecherInnen mit unterschiedlichen lokalen Varietäten involviert, die sich vom Idiom der Probanden unterscheiden. Die Schülerinnen und Schüler aus der Surselva hörten also einen Dialog in Surmiran und Puter, wohingegen den Schülerinnen und Schülern aus dem Unterengadin und der Val Müstair der inhaltlich identische Dialog in Surmiran und Sursilvan vorgespielt wurde. Die Aufgabe enthält fünf Multiple-Choice-Fragen mit je drei Antwortmöglichkeiten zur Auswahl. Da lediglich das Hörverstehen von anderen Idiomen überprüft werden sollte, waren die Antwortblätter in der jeweiligen Schulvarietät verfasst. Der Hörtext wurde zweimal vorgespielt.

4. Hörverstehensaufgabe: *novitads* (Nachrichten)

Auf der Basis einer im Rahmen des Workshops mit Lehrpersonen diskutierten Kann-Beschreibung erstellten wir eine Aufgabe zum Hörverstehen der Nachrichten von RTR. Zur Überprüfung des Hörverständnisses von Rumantsch Grischun drängte sich eine Nachrichtensendung gleichsam auf, da im romanischen Radio dieses Sendegefäss in Rumantsch Grischun gesprochen wird. Da lediglich das Hörverstehen in Rumantsch Grischun überprüft werden sollte, nicht aber das Leseverstehen, war das Antwortblatt in der jeweiligen Schulvarietät verfasst. Die Schülerinnen und Schüler mussten zu acht Aussagen entscheiden, ob diese dem Gehörten entsprechen oder nicht. Den Text bekamen sie nur einmal zu hören, weil dies einerseits dem authentischen Radiohören entspricht und andererseits sich die Aufgabe im Vortest bei nur einmaligem Hören als durchaus lösbar herausgestellt hatte.

Der dritten und vierten Hörverstehensaufgabe lagen folgende Kann-Beschreibungen zu Grunde:

Las scholaras ed ils scholars...

⁸ Von RTR am 22.03.12 gesendet.

... san identifitgar il tema principal e chapir impurtantas infurmaziuns explicitas, che vegnan avant en in discurs cun pledaders da differents idioms.

... san chapir las infurmaziuns impurtantas da novitads e communicaziuns ch'èn pledadas en in tschert tempo en la lingua da standard (rumantsch grischun).

3.2 Leseverstehenstests in Romanisch und Deutsch

Lesen kann in einer ersten Annäherung als „ein komplexer Vorgang der Bedeutungsentnahme“ definiert werden, der sowohl physiologische als auch psychologische Leistungen umfasst und von der Worterkennung bis zur Gesamtbedeutung eines Textes führt (Christmann/Groeben 2001: 148). Dabei kann ein Text ganz verschieden gelesen werden, je nachdem ob z. B. detailliertes Verständnis, eine gezielte Informationsentnahme oder einfach das Lesevergnügen im Vordergrund steht. Normalerweise legen die Leser selbst fest, wie sie einen Text lesen. Geleitet werden sie dabei von ihrem Vorwissen, ihren Erwartungen, den eigenen Interessen und Zielsetzungen. Bei einem Leseverstehenstest bestimmen insbesondere auch die Leseverstehensfragen wie angesichts der begrenzten Zeit gelesen werden soll. Lesen ist jedoch mehr als blosser Sinnentnahme. In der neueren didaktischen Diskussion ist Lesen „ein eigenaktiver Prozess der Sinnkonstruktion“ (KMK: Bildungsstandards 2004). Dabei ist es die Aufgabe der Schule, die Schülerinnen und Schüler zu einem „genießenden, informierenden, selektiven, interpretierenden und kritischen Lesen“ zu führen und somit „eine tragfähige Grundlage für weiteres Lernen [und] für weiteres bestimmtes Lesen“ zu schaffen (vgl. ebd: 9).

Je nach Leseinteresse stehen beim Lesen unterschiedliche *Lesestrategien* im Vordergrund. So unterscheidet z. B. das Konsortium HarmoS Fremdsprachen (2009, 25) in Anlehnung an Urquhart & Weir (1998) und Weir (2005) zunächst zwischen *sorgfältig-genauem Lesen*, bei dem das Detailverstehen im Vordergrund steht, sowie dem *erkundenden und selektiven Lesen*. Letzteres umfasst mehrere Arten des schnellen Lesens: Beim „Skimming“ wird ein Text oder eine Textpassage überflogen, um den Text global zu verstehen und sich einen Überblick über dessen Makrostruktur zu verschaffen. Beim „selektiven Lesen“ steht entweder das Auffinden eines ganz bestimmten Schlüsselworts oder einer Zahl im Vordergrund („Scanning“) oder das Suchen von Informationen über klar festgelegte Themen oder Fragestellungen („Search reading“).

Die eingesetzten Leseverstehensaufgaben enthielten nicht nur Frage-Items zur Überprüfung des sorgfältig-genauen Lesens, sondern auch einige Items zum selektiven Lesen sowie zur Überprüfung des Globalverstehens. Unsere Leseverstehensaufgaben basieren auf den Kann-Beschreibungen, die im Rahmen des Workshops mit Lehrpersonen diskutiert worden waren. Die als wichtig erachteten Kann-Beschreibungen decken dabei ein grosses Spektrum an verschiedenen Textsorten bzw. Textfunktionen, aber auch an Leseverstehensstrategien ab. Im Folgenden werden für Romanisch und Deutsch getrennt alle Leseaufgaben bezüglich Inhalt und Antwortformat beschrieben.

3.2.1 Leseverstehensaufgaben Rätromanisch

Um das Leseverstehen in Romanisch zu testen, wurden sechs verschiedene Aufgaben erstellt⁹, drei in den jeweiligen regionalen Schulvarietäten Sursilvan, Surmiran, Vallader und Rumantsch Grischun sowie drei Aufgaben in Rumantsch Grischun. Die drei Leseverstehensaufgaben in den regionalen Varietäten waren für die 6. und 8. Klassen einerseits aus Gründen der Skalenbildung identisch, andererseits aber auch, um Antworten auf die Frage zu erhalten, wie gross die Progression im Leseverstehen in Romanisch zwischen diesen beiden Stufen ist. Die drei Leseverstehensaufgaben in Rumantsch Grischun (zwei für die 6. und eine für die 8. Klasse) wurden nicht für das Standardsetting verwendet, sondern dienten dazu, erste Hinweise darüber zu erhalten, wie schwierig das Leseverstehen in RG für in den Idiomen alphabetisierte Jugendliche ist. Sie hatten also lediglich explorativen Charakter und wurden vor allem deshalb in die Lesetests mit aufgenommen, da im Rahmen der Bedarfsanalyse das Leseverstehen in Rumantsch Grischun verschiedentlich als wünschenswerte Kompetenz erwähnt worden war.

⁹ Mit Ausnahme der Leseverstehensaufgabe 3, die von HarmoS Schulsprache übernommen wurde, sind alle Aufgaben in einer Regionalversion im Anhang 13 abgedruckt.

1. Leseverstehensaufgabe: Cadruvi

Sie basiert auf einer Kolumne mit dem Titel *Mes augs e mias ondas – scola da mia vita (Meine Onkel und meine Tanten – meine Lebensschule)*, die am 4. Juni 2012 in der romanischen Tageszeitung *La Quotidiana* erschienen ist (vgl. Anhang 13.1). Die Autorin schildert darin Begegnungen mit verschiedenen Verwandten, beschreibt Charaktere und reflektiert diese. Es handelt sich somit um einen Text mit narrativem Charakter. Das Verstehen wurde mithilfe von fünf Multiple-Choice-Fragen mit je drei Antwortmöglichkeiten überprüft.

2. Leseverstehensaufgabe: stria (Hexe)

Beim Text handelt es sich um eine Sage aus der *Rätoromanischen Crestomathie* (Bd. II, S. 158, Nr. 63). Bevor der surselvische Originaltext als Basis für die Übersetzungen in Vallader, Surmiran und Rumantsch Grischun diente, wurde er leicht heutigem Sprachgebrauch und heutiger Schreibung angepasst (z. B. ‚damaun‘ statt ‚dameun‘, ‚aunc‘ für ‚eung‘). Auch hier wird das Leseverstehen anhand von fünf Multiple-Choice-Items mit drei möglichen Antworten überprüft (vgl. Anhang 13.2).

3. Leseverstehensaufgabe: Sutter

Diese Leseverstehensaufgabe entstammt der Sammlung von Leseaufgaben des Konsortiums HarmoS Schulsprache und wurde für unser Projekt auf Romanisch übersetzt sowie leicht gekürzt. Sie besteht aus einem informativen Text, der in der Coop-Zeitung (Nr. 19, 2006) erschienen ist. Der Fussballer Alain Sutter nimmt in einem Interview Stellung zu seiner Karriere und zu Werthaltungen, die seiner Meinung nach die Fussballer bestimmen sollten. Zur Überprüfung des Leseverstehens dienen hier sowohl Multiple-Choice- wie auch offene Fragen. Die Schülerinnen und Schüler konnten im letzteren Fall mit ausformulierten Sätzen oder auch nur mit Stichworten antworten.

Von den im Workshop diskutierten Kann-Beschreibungen werden die folgenden in den oben beschriebenen drei Aufgaben überprüft:

Las scholaras ed ils scholars...

... san chapir en general istorgias curtas ed era identifitgar elements centrals dal cuntegn, sche l'istorgia è adattada a la vegliadetgna/al stgalim.

... san identifitgar tipics tratgs specifics ed intenziuns da figuras en in text (p.ex. paraula, comic, istorgia curta).

... san chattar las infurmaziuns impurtantas sco era il cuntegn essenzial en simpels texts da diever (p.ex. artitgels) che tractan temas che stattan en connex cun ils agens interess u cun roms da scola (p.ex. uman ed ambient).

... san chapir infurmaziuns impurtantas da texts da diever pli complexes e pli lungs (p.ex. intervistas, reportaschas, instrucziuns, commentaris).

... san identifitgar ils arguments cun ils quals in'autur u in'atura motiveschan lur posiziun.

4. Leseverstehensaufgaben in Rumantsch Grischun: creatira und satget da té resp. novitads

Diese Aufgaben hatten – wie oben erwähnt – explorativen Charakter und wurden für die Eruierung der Basisstandards nicht verwendet.

Für die Überprüfung des Leseverstehens in Rumantsch Grischun wurden für die 6. und 8. Klassen unterschiedliche Aufgaben entwickelt, deren Texte jedoch alle eine informative Textfunktion haben: Die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe bekamen zwei kleinere Texte, einen ersten über das Fingertier sowie einen zweiten zur Geschichte des Teebeutels. Beide Texte sind deutschsprachigen Kinderzeitschriften entnommen¹⁰. Die Frageblätter waren im jeweiligen Schulidiom verfasst, da das Verständnis der Fragen keine zusätzliche Schwierigkeit darstellen sollte. Das Verständnis des Texts *Mesachimgia* wurde mithilfe von offenen Fragen überprüft, während die Schülerinnen und Schüler

¹⁰ *Fingertier/Mesachimgia* (in: Zeit Leo Nr. 4/2012, S.34) und *Teebeutel/Satget da té* (in: Geolino Nr.7, Juli 2012, S.50)

beim Text *satget da té* Verifikationsaufgaben („richtig-falsch-Fragen“) lösen sollten.

Die 8. Klassen sollten sechs Kurznachrichten der Internetseite von RTR (aufgeschaltet im Sommer 2012) lesen. Zu jedem Text wurde ihnen anschliessend eine offene Frage gestellt, die mit Stichworten beantwortet werden konnte. Inhaltlich decken die Nachrichtentexte ein breites Spektrum von Tages-themen ab: Sport, Verbrechen, Landwirtschaft, Natur (Wolf im Calandagebirge), Bundespolitik, Aus-senpolitik.

Die Leseverstehensaufgaben in Rumantsch Grischun basieren auf folgenden Kann-Beschreibungen:

Las scholaras ed ils scholars...

...san chapir las infurmaziuns essenzialas (tgi?, tge?, co?, nua?, pertge?) en in text da diever en rumantsch grischun (p.ex. artitgel da gasetta, infurmaziuns en vocabularis u lexicons).

...san chapir las infurmaziuns essenzialas en in text da diever en rumantsch grischun ch'è a-dattà a la vegliadetgna (p.ex. text or da la revista SPICK).

3.2.2 Leseverstehensaufgaben Deutsch

Wie bei den Leseverstehensaufgaben in Romanisch wurde auch für den Leseverstehenstest in Deutsch darauf geachtet, ein möglichst breites Spektrum an Textsorten abzudecken. Diese reichen von Texten aus dem privaten Bereich über solche aus dem schulischen bis hin zu Medientexten. Unterschieden wurden vier Texttypen, nämlich narrative, informative, instruktive und argumentative. Diese sind analog zu den Diskursfunktionen zu verstehen, die vor allem bei den Schreibaufgaben von Bedeutung sind: *berichten/erzählen*, *beschreiben/darstellen* und *argumentieren/Stellung nehmen* (vgl. Vollmer 2011). Zwei Leseverstehensaufgaben wurden sowohl der 6. Klasse als auch der 8. Klasse vorgelegt. Alle weiteren Aufgaben waren für die beiden Schulstufen unterschiedlich. Welche Aufga-ben von welcher Schulstufe bearbeitet wurden, soll hier der Übersichtlichkeit halber in einem Schem-a dargestellt werden.¹¹

6. Klasse	6. und 8. Klasse	8. Klasse
- <i>Bauer</i> - <i>Wasser in Not</i> - <i>Campordnung</i>	- <i>Mansarde</i> - <i>Zuhören der Jugend</i>	- <i>Lehrlinge</i> - <i>Johannisöl</i>

Tabelle 1: Leseverstehensaufgaben in Deutsch

1. Leseverstehensaufgabe: *Bauer*

Die Kurzgeschichte von Tolstoj „Wie ein Bauer Gänse teilte“ erzählt von einem Gutsherrn, der seine Gänse gerecht unter seinen Familienmitgliedern aufteilen möchte und daher einen armen Bauern um Lösungsvorschläge bittet (vgl. Text in Kap. 7.4.2). Die Erzählung ist linear aufgebaut und zeichnet sich durch eine einfache und klare Sprache aus. Die Sätze sind kurz und der Wortschatz ist alltagsnah. Die Schülerinnen und Schüler mussten zu der Geschichte vier Multiple-Choice-Items lösen mit je drei Antwortmöglichkeiten sowie eine offene Frage beantworten.

2. Leseverstehensaufgabe: *Wasser in Not*

Im Text der Aufgabe *Wasser in Not* geht es um Frösche. Es ist ein informativer Text, der in der WWF-Jugendzeitschrift *Panda Club* erschienen ist (April 2006). Die Aufgabe wurde vom Konsortium Har-moS Schulsprache entwickelt und von uns leicht gekürzt. Das Verständnis des Lesetexts wurde mit vier Multiple-Choice-Fragen mit je vier Antwortmöglichkeiten sowie zwei offenen Fragen überprüft.

3. Leseverstehensaufgabe: *Campordnung*

Die Aufgabe *Campordnung* haben wir dem *Modellsatz für Jugendliche des Zertifikats B1*, einer inter-

¹¹ Mit Ausnahme der Aufgaben *Bauer* und *Campordnung* wurden alle Leseverstehensaufgaben vom Konsortium Har-moS Schulsprache übernommen. Für diese Möglichkeit möchten wir uns an dieser Stelle bedanken.

nationalen Deutschprüfung, entnommen¹². Es handelt sich um einen instruktiven Text, d.h. um Verhaltensregeln, die die Schülerinnen und Schüler während eines Zeltlagers zu beachten haben (vgl. Text in Kap. 7.4.2). Die Verständnisüberprüfung umfasst vier Multiple-Choice-Fragen mit je drei Antwortmöglichkeiten.

4. Leseverstehensaufgabe: Mansarde

Der Lesetext der Aufgabe *Mansarde* gehört dem narrativen Genre an und ist ein Auszug aus dem Jugendroman mit dem gleichnamigen Titel von Françoise Gard. Die Leseverstehensaufgabe ist vom Konsortium HarMoS Schulsprache übernommen und basiert auf einer Passage des Romans, in dem vier Schülerinnen eine ausgesetzte Katze vor dem Tierheim bewahren wollen. Die Verständnisüberprüfung umfasst insgesamt sechs Items: zwei Multiple-Choice-Fragen mit vier bzw. drei Antwortmöglichkeiten, drei Fragen im Kurzantworten-Format und ein Multiple-Matching-Item.

5. Leseverstehensaufgabe: Zuhören der Jugend

Diese Aufgabe basiert auf einer Kolumne von Peter Rothenbühler (Coopzeitung 26/2006), in der dieser Stellung nimmt zur oft vertretenen Ansicht, dass die Jugendlichen nicht mehr gut zuhören könnten. Wir haben es somit mit einem argumentativen Text zu tun. Die Schülerinnen und Schüler mussten insgesamt sechs Fragen, fünf davon im Multiple-Choice-Format mit je vier Antwortmöglichkeiten sowie eine Frage im Kurzantworten-Format beantworten.

6. Leseverstehensaufgabe: Lehrlinge

Der Lesetext der Aufgabe *Lehrlinge* ist ein informativer Zeitungsartikel.¹³ Es wird darin ein Pilotprojekt vorgestellt, das dazu beitragen soll, Jugendlichen mit schwachen schulischen Leistungen dank einem Übungspraktikum im Einzelhandel den Einstieg in die Arbeitswelt zu erleichtern. Die Leseverstehensaufgabe beinhaltet sieben Frage-Items: zwei im Kurzantworten-Format und fünf Multiple-Choice-Fragen mit je vier Antwortmöglichkeiten.

7. Leseverstehensaufgabe: Johannisöl

Diese Aufgabe wurde ebenfalls vom Konsortium HarMos Schulsprache entwickelt. Sie basiert auf einem Beipackzettel zu einem pflanzlichen Heilmittel. Es handelt sich dementsprechend um einen instruktiven Text, der die Patienten umfassend über das Medikament sowie dessen Anwendung und Wirkung aufklärt. Die Schülerinnen und Schüler mussten zu dem Text sieben Frage-Items lösen: vier im Kurzantworten-Format und drei Multiple-Choice mit je vier Antwortmöglichkeiten.

Die Leseverstehensaufgaben decken die folgenden Kann-Beschreibungen ab:

Die Schülerinnen und Schüler können...

- ...einen kürzeren Sachtext als Ganzes verstehen und zentrale inhaltliche Elemente erkennen, wenn der Text eine klare Struktur hat und altersgerecht ist.*
- ...in einfachen Sachtexten (z. B. Artikel) über Themen, die mit den eigenen Interessen oder mit Schulfächern (z. B. Mensch und Umwelt) in Zusammenhang stehen, die wichtigen Informationen finden sowie die Hauptaussage erfassen.*
- ...wesentliche Informationen aus komplexeren und längeren Sachtexten (z. B. Interviews, Reportagen, Anleitungen, Kommentare) verstehen.*
- ...in einem Text verschiedene Haltungen und Meinungen erkennen, die einzelne Personen äußern.*
- ...altersgerechte Kurzgeschichten als Ganzes verstehen sowie zentrale inhaltliche Elemente erkennen.*

¹² Der *Modellsatz für Jugendliche* des Zertifikats B1 ist im Internet unter der folgenden Adresse abrufbar: http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/b1_modellsatz_jugendliche_neu.pdf

¹³ Der Artikel ist in der Coopzeitung 35/2006 erschienen.

...die Chronologie einer Geschichte erkennen.

...in einem Text (z. B. Märchen, Kurzgeschichte, Comic) typische Eigenschaften und Absichten von Figuren erkennen.

3.3 Schreibtest in Deutsch

Bei der Konstruktion der Schreibaufgaben in Deutsch wurde zum einen darauf geachtet, möglichst authentische Schreibanlässe zu gestalten, also solche, denen Schülerinnen und Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit ausserhalb der Schule begegnen könnten („real world tasks“ in der Terminologie von Nunan 1989). Zum anderen sollten die Aufgaben verschiedene Schreibfunktionen abdecken, die in der Schule häufig vorkommen, darunter erzählen, beschreiben, argumentieren und auffordern. So umfasste die *erste Aufgabe*, bei der die Schülerinnen und Schüler einen Kommentar auf einer fiktiven Internetseite für Jugendliche zum Thema Hausaufgaben schreiben sollten, sowohl beschreibende als auch argumentative Elemente: Die Schülerinnen und Schüler sollten zunächst die Hausaufgaben-Situation in der eigenen Klasse beschreiben und anschliessend pro oder kontra Hausaufgaben Stellung nehmen sowie begründete Verbesserungsvorschläge anführen (vgl. Anhang 14.1). Diese Schreibaufgabe wurde sowohl den Schülerinnen und Schülern der 6. Klassen als auch jenen der Oberstufe gestellt, um einen Vergleich der Schreibleistungen der 6. und 8. Klassen zu ermöglichen. Als Basis für diesen Schreibanlass dienten zwei Kann-Beschreibungen, die im Rahmen der Workshops mit Lehrpersonen diskutiert worden waren:

Die Schülerinnen und Schüler können...

...über Menschen und Dinge aus dem eigenen Erfahrungsbereich berichten (Schule, Familie, Hobbys, Tagesablauf).

...Vor- und Nachteile von Dingen aufschreiben, die sie persönlich betreffen (z. B. die Wohnsituation zu Hause oder Regeln, die in der Schule gelten). Sie können ihre Meinung auch mit einfachen Worten begründen.

Die am Workshop beteiligten Lehrpersonen betrachteten die erste Kann-Beschreibung als angemessenes Lernziel für die 3. und 4. Primarschulklasse. Die in der zweiten Kann-Beschreibung formulierte Kompetenz, Argumente für oder gegen etwas zu formulieren, wird ihrer Meinung nach ab der 5. bzw. 6. Klasse schrittweise aufgebaut.

Die *zweite Schreibaufgabe* war für die 6. und 8. Klassen unterschiedlich: Die Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen sollten ein halbformelles Mail an eine Schokoladenfabrik schreiben, in dem sie für ein Referat Informationen über Schokolade und deren Herstellung anfordern sollten (Schreibfunktionen: in Beziehung treten, auffordern). Die Aufgabenstellung umfasste eine Situierung, den eigentlichen Schreibauftrag mit Leitpunkten sowie Durchführungshinweise (vgl. Anhang 14.2). Die inhaltlichen Leitpunkte sollten den Schülerinnen und Schülern bei der Planung und Strukturierung des Mails helfen, aber auch die Vergleichbarkeit der Lernertexte erhöhen (im Prüfungskontext oft „halb-gelenktes Schreiben“ genannt).

Als Basis für diese Aufgabe diente eine Kann-Beschreibung, die von den Lehrpersonen anlässlich des Workshops bereits als geeignetes Lernziel für die 3. bzw. 4. Klasse erachtet worden war:

Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Mitteilungen schreiben (z. B. SMS, Email, Einladung, Glückwunschkarte).

Die Schülerinnen und Schüler der 8. Klassen sollten sich im Rahmen der zweiten Schreibaufgabe per Mail für eine Schnupperlehre bewerben. Als Grundlage für diesen Schreibanlass dienten die folgenden Kann-Beschreibungen, die von Lehrpersonen als passendes Lernziel für die Oberstufe erachtet worden waren:

Die Schülerinnen und Schüler können...

*...Bewerbungen und den eigenen Lebenslauf verfassen.
...der jeweiligen Kommunikationssituation angemessene Texte (z. B. Adressatenorientierung) verschiedener Genres schreiben (z. B. Fazit, Interview, Zusammenfassung).*

Die insgesamt drei Schreibaufgaben – je zwei pro untersuchte Schulstufe – vermögen das Konstrukt ‚Schreiben‘, wie es in den Deskriptoren beschrieben wird, nicht in der gewünschten Breite abzudecken. Andererseits war die verfügbare Testzeit begrenzt und v.a. zeigen einschlägige Erfahrungen (Lenz & Studer 2007; Schneider, Lenz & Studer 2009), dass mit nur wenigen Schreibaufgaben pro Person schon recht viel über die Personenfähigkeit im Schreiben ausgesagt werden kann. Die Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben betrug 20 Minuten (erster Schreibauftrag: Hausaufgaben) bzw. 15 Minuten (zweiter Schreibauftrag: (halb-)formelles Mail: Schokoladen-Mail oder Bewerbung).

4 Vortests und Erstellen der verschiedenen Testversionen

Ende Oktober 2012 wurden in Sedrun in der 6. sowie 9. Klasse Vortests durchgeführt. Um die so-wieso kleine Anzahl möglicher Probanden für die Haupttests nicht noch mehr einzuschränken, wurden die Vortests lediglich an einem Ort durchgeführt. Pro Schulstufe kamen bei den rezeptiven Fertigkeiten je vier Aufgaben zum Einsatz, bei der Fertigkeit Schreiben in Deutsch je zwei Aufgaben. Insgesamt dauerte der Test pro Schulstufe vier Lektionen und diente vor allem dazu, die folgenden Fragen zu klären:

1. Sind die Testaufgaben altersgerecht bzw. werden sie von den Schülerinnen und Schülern als interessant empfunden?
2. Stellen insgesamt 180 Minuten (4 Lektionen) Test eine Überforderung für die Schülerinnen und Schüler dar?
3. Differenzieren die Tests genügend zwischen guten und schwächeren SchülerInnen?
4. Gibt es Testaufgaben, die zu schwierig / zu einfach sind und deshalb überarbeitet bzw. weggelassen werden müssen?
5. Sind die Testaufgaben klar genug formuliert, sodass keine mündlichen Hilfestellungen mehr nötig sind?

Um die Frage zu beantworten, ob die Aufgaben für Schülerinnen und Schüler interessant sind, wurden diese am Schluss jeder Aufgabe aufgefordert, eine Bewertung der Aufgabe abzugeben, d.h. auf einer Likertskala eine der vier Bewertungen „interessant“, „eher interessant“, „eher nicht interessant“, „nicht interessant“ anzukreuzen. Aufgrund dieser Angaben sowie der Resultate wurden die Tests dann noch einmal überarbeitet. So haben wir einige Aufgaben weggelassen (u.a. eine Leseverstehensaufgabe über Kinder-Castingshows aus einer deutschsprachigen Kinderzeitschrift) und einige Frage-Items umformuliert, weil sie sich als zu schwierig oder zu einfach erwiesen hatten.

Im Anschluss an die Überarbeitung der Tests mussten die Romanisch-Tests in insgesamt vier Versionen erstellt bzw. übersetzt werden: in Rumantsch Grischun, Surmiran, Vallader und Sursilvan. Die beiden zahlenmässig kleinsten Idiome (Sutsilvan, Puter) konnten aus praktischen Gründen nicht berücksichtigt werden. Die Versionen in Sursilvan und Rumantsch Grischun wurden vom Team selbst erstellt, die Übersetzungen in Vallader und Surmiran wurden von muttersprachlichen, ausgebildeten Rätoromanistinnen verfasst.¹⁴ Um eine möglichst grosse Äquivalenz zwischen den Versionen sicherzustellen, wurde auf mehrere Punkte geachtet: So wurde als Ausgangsversion für die Übersetzungen stets die Version in Sursilvan verwendet. Zudem wurden die verschiedenen Versionen mehrfach verglichen und ins Sursilvan rückübersetzt. Schliesslich wurden mögliche Alternativ-Formulierungen im Gespräch mit den Übersetzerinnen gesucht und diskutiert. Für die HV-Tests war es überdies nötig, die neu erstellten Versionen von RTR-Radiosprechern professionell aufnehmen zu lassen.

¹⁴ An dieser Stelle möchten wir uns bei Uorschla Natalia Caprez Brülhart und Angela Vinzenz für das Erstellen der Versionen in Vallader bzw. Surmiran sowie beim Radio Rumantsch für die Neuaufnahmen der Hörtexte herzlich bedanken.

5 Haupttest

5.1 Teilnehmende Schulen

Mit der konkreten Planung der Tests in den Schulen Romanischbündens begannen wir im Sommer 2012. Im November und Dezember folgten dann die Anfragen an 17 Schulpflegepräsidentinnen und -präsidenten. Erfreulicherweise entsprachen mit einer einzigen Ausnahme alle angeschriebenen Schulen unserem Begehren. Mit unseren Tests konnten wir den überwiegenden Teil der Schülerpopulation der 6. und 8. Klasse der romanischen Schule erfassen. In folgenden Gemeinden wurden die Tests durchgeführt:

- Surselva: Disentis/Mustér, Sumvitg, Trun, Rueun, Val Lumnezia und Laax/Falera
- Surmeir: Tiefencastel/Alvaschein (Schulkonsortium Vorderes Albulatal), Salouf, Cunter und Savognin
- Unterengadin: Schulkonsortium A-Z (Ardez-Zernez), Scuol und Sent sowie zusätzlich das Münstertal.

5.2 Teilnehmende Schülerinnen und Schüler

Insgesamt nahmen 325 Schülerinnen und Schüler an der Untersuchung teil, 148 der 6. Klasse und 177 der 8. Klasse (71 Real- und 106 Sekundarschüler).¹⁵ Das Verhältnis unter den Geschlechtern war in etwa ausgeglichen: 173 Mädchen und 152 Jungen.

42.5% der Schülerinnen und Schüler wurden in Sursilvan alphabetisiert, 32.3% in Vallader, 12% in Surmiran und 13.2% in Rumantsch Grischun. Die Testfassungen in Rumantsch Grischun fanden Verwendung in den 6. Klassen von Laax/Falera, im Oberhalbstein (Surmeir) und in der Val Müstair.

Ein kurzer sprachbiographischer Fragebogen ergab folgende Angaben bezüglich Familiensprache(n) und bestbeherrschter Sprachen der Schülerinnen und Schüler:

	Familiensprache(n)		bestbeherrschte Sprache	
	Total	Prozent	Total	Prozent
Romanisch	193	59.4%	234	72%
Romanisch/Deutsch	54	16.6%	–	–
Deutsch	39	12.0%	68	20.9%
Portugiesisch	16	4.9%	16	4.9%
Romanisch/andere Sprache(n)	15	4.6%	–	–
Italienisch	2	0.6%	1	0.3%
Andere	6	1.8%	6	1.8%
Total	325	100%	325	100%

Tabelle 2: sprachliche Hintergrundinformationen der Schülerinnen und Schüler

Es fällt auf, dass der überwiegende Teil der Kinder (ca. 60%) angeben, zu Hause nur Romanisch zu sprechen. In etwas mehr als 20% der Familien, in denen die Kinder aufwachsen, ist neben Romanisch noch eine andere Sprache präsent, in der Regel Deutsch. Welche Sprache dabei dominant ist, kann aus den Zahlen nicht eruiert werden. Die Mehrheit derer, die mit zwei Sprachen zu Hause aufwachsen, geben aber als bestbeherrschte Sprache Romanisch an. Romanisch erhält so als bestbeherrschte Sprache die Quote von etwas über 70%. Kinder mit Migrationshintergrund (Familiensprachen Portugiesisch, Italienisch und andere) bezeichnen – mit einer Ausnahme – ihre Familiensprache sowohl in der 6. wie in der 8. Klasse weiterhin als bestbeherrschte Sprache: Sie

¹⁵ Aus folgenden Gründen wurden die Schülerinnen und Schüler der 8. Klassen und nicht jene der 9. Klassen getestet: Das Sample der 8. Klasse ist grösser, umfasst es doch auch noch die Schülerinnen und Schüler, die anfangs der 9. Klasse ins Gymnasium übertreten. Zudem schien uns, dass die innere Bereitschaft für Tests in der 9. Klasse kurz vor dem Ende der obligatorischen Schulzeit wohl etwas tiefer sein würde.

bleiben ganz offensichtlich trotz Schul- und Alltagssprachen Romanisch und Deutsch stark in der Herkunftssprache ihrer Eltern verankert. Gerade die Antworten bezüglich bestbeherrschter Sprache beruhen jedoch auf subjektiver Einschätzung der Kinder und reflektieren vermutlich auch das Zugehörigkeitsgefühl.

5.3 Testablauf an den Schulen

Unsere Untersuchung wurde in den Monaten Januar bis März 2013 durchgeführt. Die Tests beanspruchten zeitlich 4 Lektionen à 45 Minuten, das heisst sie dauerten in der Regel einen ganzen Schulvormittag.

Zeit	Ablauf des Testmorgens
10'	Begrüssung und kurzer sprachbiographischer Fragebogen
45'	Leseverstehen in Romanisch (4 Aufgaben)
35'	Hörverstehen in Romanisch (4 Aufgaben)
	Grosse Pause
45'	Leseverstehen in Deutsch (4 Aufgaben)
35'	Schreiben in Deutsch (2 Aufgaben)

Tabelle 3: zeitliche Übersicht über die Testabfolge

Während der Tests war jeweils eine Person unseres Teams anwesend, die die Schülerinnen und Schüler nach vorbereitetem Skript anleitete. Die Lehrkräfte waren in der Regel nicht anwesend. Den Schülerinnen und Schülern wurde zunächst kurz erklärt, dass ähnliche Tests bereits in Schulen der anderen Landesteile durchgeführt worden waren und dass die Resultate anonym bleiben würden, sie also keine Lehrperson werde einsehen können. Auch würden die Arbeiten nicht benotet werden.

Während der Tests standen den Schülerinnen und Schülern keine Hilfsmittel zur Verfügung. Von den Jugendlichen erforderten Inhalt und enge Abfolge der verschiedenen Tests viel Ausdauer und guten Willen. Wir waren positiv überrascht und dankbar, mit welcher Selbstverständlichkeit sie sich den verschiedenen Aufgaben stellten.

6 Auswertung der Tests

6.1 Korrektur der rezeptiven Tests

Im Folgenden wird auf die Korrekturrichtlinien der Leseverstehensaufgaben in Rätoromanisch und Deutsch und der Hörverstehensaufgaben in Rätoromanisch näher eingegangen.

Bei Multiple-Choice-Fragen und Verifikationsitems erhielten die Schülerinnen und Schüler 1 Punkt für die richtige Antwort und keine Punkte für die falsche Antwort. Wurde mehr als eine Antwort angekreuzt oder wurde die Frage überhaupt nicht beantwortet, so galt die Frage als falsch gelöst. Bezüglich der Fragen im Kurzantwortformat wurden vor der Korrektur für jedes Item mögliche richtige Antworten in einem Korrekturschlüssel festgelegt. Bei der Mehrheit der Fragen konnte ein/e Schüler/Schülerin jeweils 1 Punkt erreichen, da nur jeweils eine einzige Information verlangt wurde. Andere Fragen jedoch zielten auf mehrere Antworten ab. Dort wurden ‚partial credits‘ vergeben: auch unvollständige Antworten/Teilantworten wurden honoriert. Zweifelsfälle wurden jeweils im Korrektorteam besprochen.

6.2 Auswertung der Schreibtests

Die entstandenen Lernertexte wurden einer analytischen Beurteilung (Rating) unterzogen, d.h. dass sie in Bezug auf mehrere Kriterien eingestuft und diese Einstufungen getrennt erfasst wurden. Analy-

tische Skalen haben den Vorteil, dass Stärken und Schwächen der Lernenden im Schreiben relativ differenziert erfasst werden können, sodass informative Rückmeldungen möglich werden, die eine Perspektive für künftiges Lehren und Lernen eröffnen und die z. B. in Lehrerfortbildungen genutzt werden können.

Um die Objektivität des angewandten Bewertungsverfahrens zu erhöhen, wurden die Texte von zwei Personen unabhängig voneinander beurteilt. Dazu wurde ein Kriterienraster entwickelt, das die folgenden Kriterien umfasste: ‚Aufgabenerfüllung‘, ‚grammatikalisches Spektrum‘, ‚lexikalisches Spektrum‘, ‚Kohärenz‘, ‚grammatikalische Korrektheit‘ und ‚orthographische Korrektheit‘. Während der Pilotierung dieser Kriterien zeigte sich, dass für die Bewertung der Schreibkompetenz der Zielgruppe vierstufige Kategorien angemessen sind, eine Differenzierung in mehr als vier Stufen jedoch vor allem wegen der Kürze der Lernertexte (ca. 80-180 Wörter) nur schwer möglich wäre und keinen Vorteil (z. B. punkto Sicherheit der Bewerterurteile) bringen würde. Als Beispiel wird hier die Skala für das lexikalische Spektrum ausgewiesen (vgl. auch die Skala im Anhang 14.4):

Lexikalisches Spektrum	Punkte
Er/sie gebraucht ein grosses Spektrum eines alltäglichen Vokabulars. Auch aufgabenspezifische oder weniger alltägliche Wörter können vorkommen.	3
Er/sie gebraucht ein angemessenes Spektrum eines alltäglichen Vokabulars.	2
Er/sie gebraucht ein eher limitiertes Spektrum eines alltäglichen Vokabulars. D.h. der Wortschatz wirkt eher repetitiv.	1
Er/sie gebraucht ein limitiertes lexikalisches Spektrum. Ihm/ihr fehlen Ausdrücke, um sich klar auszudrücken.	0

Tabelle 4: Auszug aus dem Kriterienraster: Kriterium ‚lexikalisches Spektrum‘

Das Einstufen auf die verschiedenen Niveaus wurde von insgesamt vier Beurteilern (Mitgliedern des Forschungsteams) vorgenommen und mehrfach anhand von Referenz- und Trainingstexten geübt und zwar vor, aber auch während des Ratingprozesses, um ein möglichst gemeinsames Verständnis der Kriterien und ihrer Abstufungen zu erreichen und um die Bewertungen immer wieder an die konkreten Schreibleistungen anzubinden. So wurde z. B. für die Einschätzung des lexikalischen Spektrums zunächst anhand der Referenztexte diskutiert und dann konkretisiert, was unter „aufgabenspezifischen“ bzw. „weniger alltäglichen“ Wörtern zu verstehen ist und zu einer Einstufung auf Stufe 3 führt.

7 Resultate und Konkretisierung der Basisstandards

7.1 Workshop zur Konkretisierung der Basisstandards

Im Anschluss an erste statistische Auswertungen der Daten wurde ein Standardsetting-Workshop durchgeführt, bei dem eine Gruppe von Fachleuten – bestehend aus erfahrenen Lehrpersonen sowie Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Graubündens – Basisstandards für die überprüften Fertigkeiten konkretisierte¹⁶. Dabei sollten sowohl Grundkompetenzen für die rezeptiven Fertigkeiten in Romanisch als auch für Schreiben in Deutsch für die Schnittstellen der romanischen Schulen, d.h. die 6. und 9. Klassen, bestimmt werden.¹⁷ Dazu wurde in zwei Gruppen gearbeitet: 9 Personen konkretisierten Standards für die 6. Klasse und 12 für das Ende der obligatorischen Schulzeit. Aus praktischen Gründen musste das Standardsetting in relativ kurzer Zeit, d.h. an einem verlängerten schulfreien Nachmittag, durchgeführt werden.

Einleitend wurden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern das Konzept der Basisstandards und die Ziele des Nachmittags erläutert. Danach wurden sie mit den Leseverstehensaufgaben für Romanisch vertraut gemacht und gebeten, sich für jede Frage einer Aufgabe zu überlegen, wie hoch die Chance in Prozent ist, dass ein Schüler mit Basisstandardniveau diese Frage korrekt lösen kann (so genannte „Angoff Methode“, Cizek & Bunch 2007, 82ff.). In der anschließenden Diskussion wurden vor allem diejenigen Expertinnen und Experten gebeten, ihre Einschätzung zu begründen, deren Konkretisierung des Standards besonders hoch bzw. besonders tief lag. Den Teilnehmenden wurden zu diesem Zeitpunkt auch die empirischen Resultate für die entsprechende Aufgabe anhand einer Grafik gezeigt, an der u.a. das 20%- bzw. 40%-Quantil¹⁸ ablesbar war (vgl. Abb. 1). Somit konnten die Teilnehmenden feststellen, wie gut ihre Setzung des Basisstandards den empirischen Resultaten entspricht und gegebenenfalls ihre Setzung noch einmal anpassen. Auf die gleiche Weise wurde für das Standardsetting des Hörverstehens verfahren.

Für das Konkretisieren der Basisstandards der Schreibfertigkeit wurden die Expertinnen und Experten zunächst mit den Testaufgaben, den zugrunde liegenden Kann-Beschreibungen sowie den Auswertungskriterien familiarisiert. Anschliessend wurden sie für jede Aufgabe mit einer kleinen Vorauswahl an Lernertexten konfrontiert. Die Spannweite der Lernertexte wurde ihnen anhand je eines Beispiels vom oberen bzw. unteren Ende des Spektrums aufgezeigt (vgl. Anhang 14). Dann wurden die Teilnehmenden pro Aufgabe mit vier bis fünf Lernertexten konfrontiert, die alle aus der unteren Hälfte des Leistungsspektrums stammten und die hinsichtlich ‚Aufgabenerfüllung‘ einen oder zwei Punkte erhalten hatten. Texte, die bei der Aufgabenerfüllung null Punkte erreichten, wurden nicht berücksichtigt, da die Aufgabe damit insgesamt nicht als erfüllt betrachtet wurde. In Bezug auf die Kriterien ‚lexikalisches Spektrum‘, ‚grammatikalische Korrektheit‘ und ‚orthographische Korrektheit‘ wiesen die Texte unterschiedliche Stärken und Schwächen auf. Die Teilnehmenden sollten sich zunächst individuell für jeden der Texte überlegen, ob dieser in Bezug auf eines (oder mehrere) der drei Kriterien den Basisstandard für das Ende der 6. bzw. 9. Klasse illustriert oder ob er unterhalb bzw. oberhalb des Basisstandards liegt.¹⁹ Ihre Einschätzung der Texte sollten die Lehrpersonen in eine Tabelle eintragen, die nach jedem Text abgedruckt war. Im Anschluss an die individuelle Einschätzung wurden die Teilnehmenden gebeten, über ihre Einstufungen zu diskutieren und dabei für jedes Kriterium gesondert einen Text zu suchen, der dem Basisstandard entspricht. Es ging dabei nicht primär darum,

¹⁶ Vgl. bezüglich Methodik u.a. Cizek & Bunch 2007; Council of Europe 2009; Zieky & Perie 2006.

¹⁷ Das Standardsetting für das Leseverstehen in Deutsch wurde aus Zeitgründen im Anschluss an den Workshop mittels einer schriftlichen Befragung durchgeführt.

¹⁸ Ein Quantil ist ein statistischer Schwellenwert, der festlegt, wie viele Werte einer Verteilung über oder unter einer bestimmten Grenze liegen. Z. B. gilt für das 20%-Quantil, dass 20% aller Werte kleiner sind als dieser Wert.

¹⁹ Auf die Einschätzung der Texte in Bezug auf die Kriterien ‚grammatikalisches Spektrum‘ und ‚Kohärenz‘ wurde aus Zeitgründen verzichtet. Dies schien vertretbar, weil sie gemeinsam mit dem ‚lexikalischen Spektrum‘ eine Schreiddimension bilden, vgl. Kap. 7.6.

einen Kompromiss zu finden, sondern um einen Austausch an Meinungen, bei dem sich die Teilnehmenden aber natürlich von den Voten der anderen Teilnehmer beeinflussen lassen konnten, um anschliessend an die Diskussion gegebenenfalls ihre Einschätzungen noch einmal zu überdenken und zu korrigieren.

7.2 Resultate: Hörverstehen in Rätoromanisch

Wie in Kapitel 3.1 beschrieben, hatten die Schülerinnen und Schüler vier Hörverstehensaufgaben zu lösen, zwei in ihrem eigenen Idiom, eine in zwei anderen Idiomen und eine in Rumantsch Grischun gesprochen.²⁰

7.2.1 Konkretisierung der Basisstandards auf der Ebene des Gesamtergebnats

Die untenstehende Darstellung (Abb. 1) zeigt die Resultate der Rasch-Skalierung der Daten aus dem Test Hörverstehen in der Schulvarietät für die 6. Klasse auf. Dabei sind die Verteilung der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler (Kurve) und die Schwierigkeiten, bei den Aufgaben bestimmte Punktzahlen (*scores*) zu erreichen, auf der gleichen Skala abgebildet.²¹ Oben befinden sich die fähigeren Schülerinnen und Schüler und die schwieriger zu erreichenden Punktzahlen:

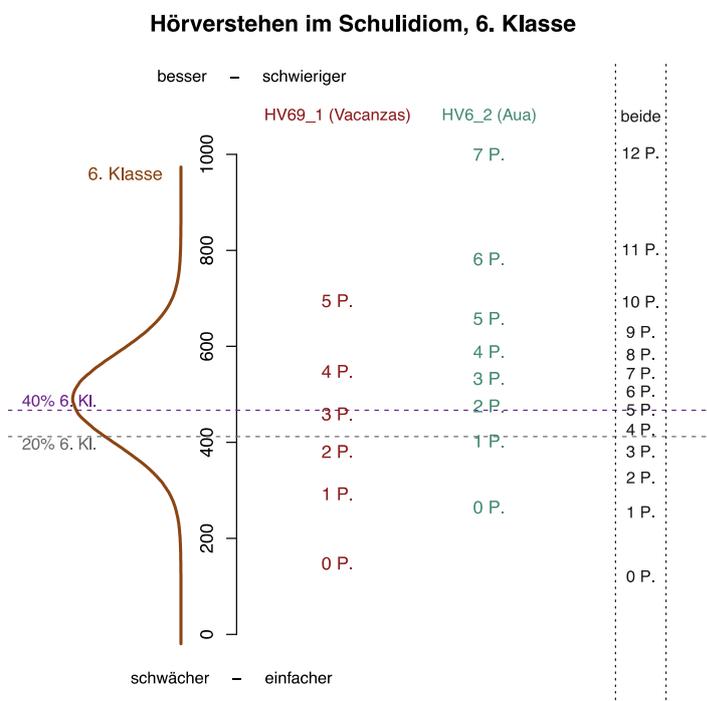


Abb. 1: Hörverstehen im Schulidiom, 6. Klasse

Auf der Punktseite gibt es drei separate Abbildungen: zweimal die Schwierigkeiten für die bei je einer Aufgabe (z. B. *vacanzas*) möglichen Punktzahlen und rechts die Schwierigkeiten der insgesamt möglichen Punktzahlen. Die Positionierung der Punkte auf der Skala ist so zu interpretieren: Ein Schüler, der sich beispielsweise gleich hoch auf der Skala befindet wie das Score ‚3‘ bei der Aufgabe

²⁰ Die Resultate der Hörverstehensaufgaben 3 und 4 in fremden Idiomen und Rumantsch Grischun werden in Camenisch/Peyer (2014) ausführlich diskutiert.

²¹ Grundlage der verwendeten Skala ist hier die natürliche Skala (Logit-Skala), die sich aus den Lösungswahrscheinlichkeiten der Schülerinnen und Schüler bei den Items ergeben hat. Der Mittelpunkt der Verteilung der Personendaten (6. und 8. Klasse) bildete den Nullpunkt dieser Logit-Skala. Die Logit-Skala wurde gemäss den Gepflogenheiten bei anderen Leistungsmessungen (PISA, HarmoS) durch Verschiebung und Streckung in eine Skala mit dem Mittelpunkt 500 und einer Standardabweichung von 100 transformiert. Die Personenkurve ist idealisiert, jedoch weicht die Verteilung der dargestellten Stichprobe nicht signifikant von einer Normal-Verteilung ab.

vacanzas, befindet sich gerade an dem Punkt, wo es am wahrscheinlichsten wird, dass er bei *vacanzas* 3 Punkte oder mehr erreicht (oder 5 Punkte im Gesamttest).

Wie aus Abb. 1 ersichtlich ist, liegt das 20%-Quantil bei der Aufgabe *vacanzas* deutlich höher als bei der Aufgabe *aua*. Das schwächste Fünftel der getesteten Schülerschaft hat im Fall von *vacanzas* zwischen 0 und gut 2 Punkten erreicht, bei der Aufgabe *aua* hingegen lediglich bis zu gut 1 (von 7) Punkten. Die Aufgabe *aua* ist also deutlich schwieriger als die Aufgabe *vacanzas*, dies obwohl der Beitrag *aua* zweimal gehört wurde und der Beitrag *vacanzas* nur einmal. Vermutlich dürften zumindest zwei Gründe dafür verantwortlich sein: Einerseits hat das Thema Wasser als knappe Ressource sicherlich weniger direkt mit dem unmittelbaren Alltag der Schülerinnen und Schüler zu tun als das Thema Ferien. Andererseits dürfte ein Teil der Schwierigkeit auch durch die unterschiedliche Art der Verständnisüberprüfung erklärbar sein: Bei 3er-Multiple-Choice-Fragen wie in der Aufgabe *vacanzas* ist die Chance, mit Raten auf die richtige Lösung zu kommen, grösser als bei der Aufgabe *aua*, wo Fragen mit Stichworten beantwortet werden mussten.²²

Insgesamt haben die schwächsten 20% der Schülerinnen und Schüler bei beiden Aufgaben zusammengenommen im Maximum 4 Punkte erreicht. Die Expertinnen und Experten unseres Workshops schätzten den Basisstandard für beide Aufgaben zusammen ebenfalls auf 4 erreichbare Punkte ein, sodass heute bereits ca. 80% der Schülerinnen und Schüler die Erwartungen erfüllen. Für die Aufgabe *vacanzas* schlagen die Expertinnen und Experten der Unterstufe im Durchschnitt 2.2, für *aua* 1.6 Punkte vor.

Gegenüber den 6. Klassen sind die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe insbesondere bei der Aufgabe *aua* besser, wie aus Abb. 2 ersichtlich wird:

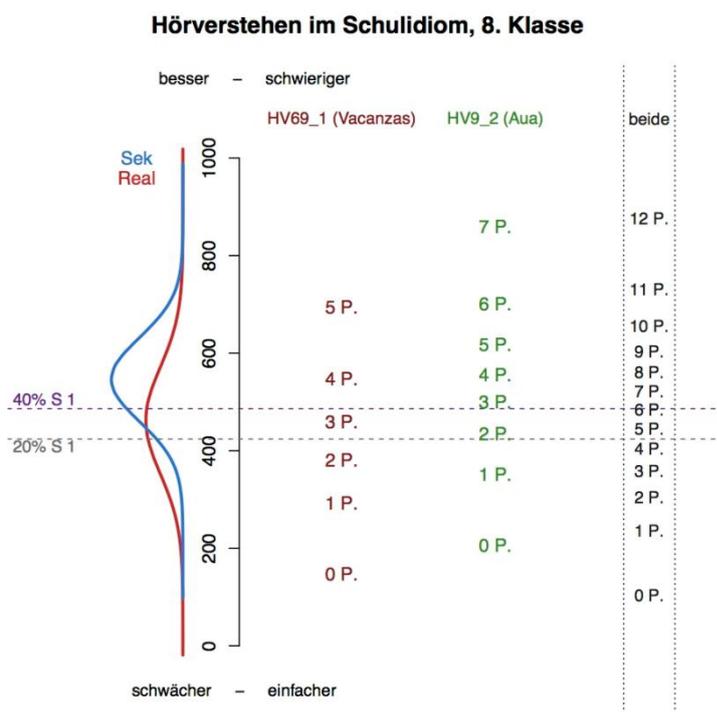


Abb. 2: Hörverstehen im Schulidiom, 8. Klasse

Die hier abgebildeten Quantile sind jene für die gesamte Gruppe der getesteten Real- und Sekundarschüler der 8. Klasse. Das 20%-Quantil befindet sich auf einer Höhe von 414 Punkten auf der Skala,

²² Zur Frage der Schwierigkeit verschiedener Antwortformate gibt es bis heute nach unserem Wissen noch kaum Studien.

das 40%-Quantil auf einer Höhe von 491 Punkten.²³ Die beiden sehr unterschiedlich breiten Verteilungskurven der Sekundar- und der Realschüler in Abb. 2 weisen darauf hin, dass der Unterschied in den Resultaten zwischen Real- und Sekundarschülern beträchtlich ist. In Zahlen ausgedrückt liegt das 20%-Quantil der Sekundarschüler auf einer Höhe von 509 Punkten auf der Skala und jenes der Realschüler auf der Höhe von 348 Punkten. Dieser grosse Unterschied ist vor allem darauf zurückzuführen, dass auch für einige Realschüler die Aufgabe *aua* sehr schwierig war.

Die Expertinnen und Experten der Oberstufe haben anlässlich unserer Workshops das Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler, die gerade den Basisstandard erreichen, für die 9. Klasse eingeschätzt. Deshalb liegen ihre Schätzungen tendenziell höher als die Resultate, die unsere Probanden der 8. Klasse erreicht haben. Im Durchschnitt veranschlagten sie für *vacanzas* 2.3 und für *aua* 3.1 oder gesamthaft ca. 5 richtig gelöste Fragen.

7.2.2 Konkretisierung der Basisstandards auf der Ebene der Items

In der Folge sollen zwei besonders einfache Items genauer charakterisiert werden. Kontrastiv soll auch ein Item genauer beschrieben werden, das sich als schwierig erwiesen hat.

Impuls dal di da Annatina Nay (versiun en sursilvan)

Vacanzas perfetgas

Has gia plans per la stad? Nua vas en vacanzas uonn? Mintgaton ei la risposta semplia ed jeu rispundel: «Dua jamnas ell'Italia sper la mar.» Mintgaton ei la risposta empau pli greva ed jeu stoi rispunder: «Jeu hai aunc negins plans, ni jeu hai anflau negin che ha il medem mument vacanzas sco jeu.» Quater, maximum tschun jamnas vacanzas en in onn. Perquei munglassen quellas vacanzas en mintga cass daventar ultimativas. Gl'emprem sedecider – vacanzas sper la mar ni els cuolms e cun tgi? Sgular ni ir cul tren ni cugl auto? E tgei sto il liug da vacanzas porscher – e tgei astga segir buc muncar? Il hotel sto esser identics culs maletgs ch'ins ha viu el prospect, schubers, bials e cun vesta silla mar. Sper la mar ston ins saver serecrear – e far empau fiasta la sera. Tut stuess esser perfetg – mo ch'igl ei savens buc aschia... En combra ein furmiclas e la vesta sil proxim hotel ei grischa – sper la mar ei caneruna, las parties eran gia meglieras. Il service malhoflis e pér il damagliar... incredibel. Vacanzas – in desaster – mo, fan buc gest quellas caussettas inperfetgas e las historias che neschan leutier nossas vacanzas unicas e nunemblideivlas?

In der 8. Klasse wurden alle 5 Fragen zum Text von mehr als 50% der Schülerinnen und Schüler richtig beantwortet, in der 6. Klasse 4 von 5 Items.

1. Beispielitem Hörverstehen Romanisch: Detailverstehen durch selektive Informationsentnahme

Das folgende Item erwies sich als das einfachste, über 80% aller Schülerinnen und Schüler kreuzten hier die richtige Antwort an:

Tgei aspects negativs san hotels era haver?

- a) furmiclas en combra, caneruna, service malhofli.
 b) falians en bogn, parties incrediblas, mar lunsch naven.
 c) bia fiastas, maletgs grischs, prospects buca perfetgs.

Hier reichte selektives Hören, um die richtige Antwort zu identifizieren. Die Schlüsselwörter *furmiclas*, *caneruna* und *service malhofli* werden in dieser Reihenfolge genannt, die Begriffe in den Distraktoren hingegen treten so nicht auf oder an anderer Stelle in anderem Zusammenhang.

²³ Da die Aufgabe *aua* für die 6. Klasse schwierig war, wurde diese Aufgabe bei der statistischen Auswertung für die Unter- und Oberstufe als je unterschiedliche Aufgabe behandelt, sodass man die Kompetenzwerte (auf der Skala) für das Hörverstehen zwischen der 6. und der 8. Klasse nicht vergleichen kann.

Deutlich schwieriger erwiesen sich hingegen Items, bei denen einerseits Detailverstehen und andererseits eine Inferenzleistung gefordert waren.

2. Beispielitem Hörverstehen Romanisch: Detailverstehen mit Inferenzleistung

Nua vas en vacanzas uonn? Tenor l'autura ...

- a) ... dat ei mo ina risposta pussevla a quella damonda.
 b) ... dependa la risposta dalla situaziun.
 c) ... ei la risposta adina sempl.

Das Item beantworteten nur etwa 42% der 6.-KlässlerInnen und knapp über 50% aller 8.-KlässlerInnen richtig. Gefordert war ein aufmerksames Zuhören. Nur dann wird klar, dass Distraktor c) (von vielen angekreuzt) nicht stimmt, sondern dass die Antwort eben nur manchmal (*mintgaton*) einfach ist, zuweilen aber auch schwierig. Es wird also von den Schülern eine Inferenzleistung verlangt und die führt zur Erkenntnis, dass die Beantwortung der Frage situationsabhängig ist.

Um aufzuzeigen, welche Typen von Items auch von Schülerinnen und Schülern mit Basisstandardniveau gemeistert werden können, sei hier noch ein Beispielitem aus der Hörverstehensaufgabe *auto* zitiert, gesprochen in zwei für die Schülerinnen und Schüler ‚fremden‘ Idiomen. Es wurde sowohl in der 6. wie auch in der 8. Klasse von knapp über 70% der Schülerinnen und Schüler richtig gelöst.

3. Beispielitem Hörverstehen Romanisch: Detailverstehen durch selektive Informationsentnahme

Tge hai duvrà per abolir il scumond d'autos?

- a) ina decisiun dal cussegl guvernativ
 b) pliras votaziuns dal pievel
 c) in'iniziativa dal pievel

Auf die richtige Antwort b) wird im Text deutlich hingewiesen. D.h. es wird zweimal gesagt, dass es zehn Volksabstimmungen brauchte, um das Verbot abzuschaffen. Von Entscheidungen des Regierungsrats hingegen wird zwar gesprochen, aber in anderem Zusammenhang.

Da die Schülerinnen und Schüler lediglich zwei Hörverstehensaufgaben im eigenen Idiom lösten, können Basisstandards nur in Ansätzen skizziert werden. Bei einer Durchsicht aller Items, die von mindestens 70% der Schülerinnen und Schüler richtig beantwortet worden sind, fällt auf, dass in diesen Fällen die verlangte Information entweder wortwörtlich oder dann doch klar und einfach identifizierbar im Hörtext vorkommt. Schwer lösbar wurden Items für Schüler auf Basisstandardniveau beider Schulstufen dann, wenn komplexere Inferenzen verlangt wurden (vgl. 2. Beispielitem oben) oder auch, wenn bei Fragen im Kurzantwort-Format mehr als ein Stichwort nötig war, um die Frage vollständig zu beantworten.

7.2.3 Übersicht über die Resultate aller Hörverstehensaufgaben

Die Hörverstehensaufgaben 3 und 4 waren, wie in Kapitel 3.1 ausgeführt, in für die Schülerinnen und Schüler anderen romanischen Varietäten gesprochen. Sie hatten deshalb von Anfang an nur explorativen Charakter. Trotzdem seien hier die Ergebnisse in der Zusammenschau dargestellt. Für eine ausführlichere Diskussion der Resultate verweisen wir auf Camenisch/Peyer (2014).

Hörverstehen, verschiedene Idiome, 6. Klasse

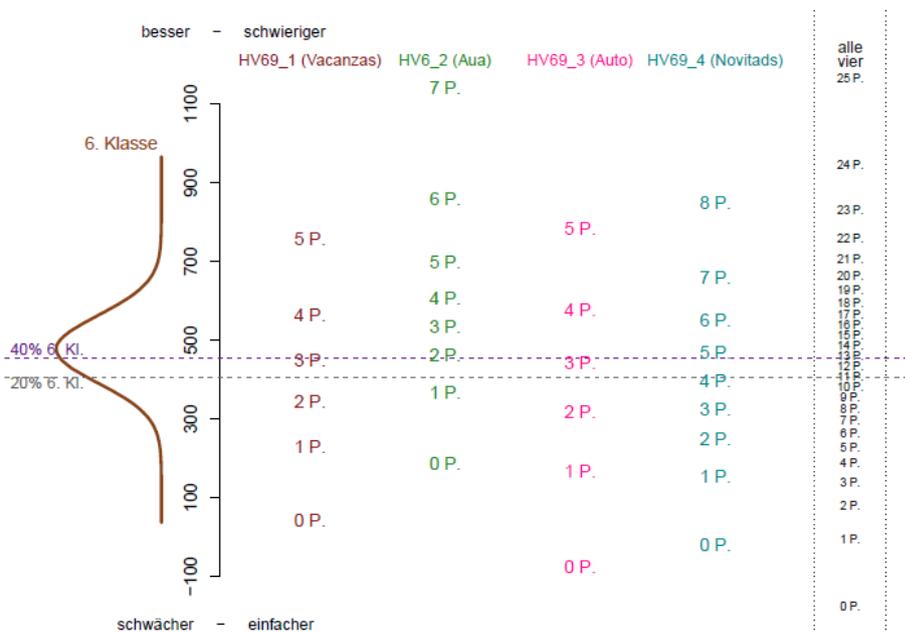


Abb. 3: Hörverstehen, verschiedene Idiome + RG, 6. Klasse

Die Resultate der vier Aufgaben können zwar nicht direkt miteinander verglichen werden (wegen unterschiedlicher Thematiken, verschiedener Frageformate und da einige Hörtexte einmal, andere zweimal gehört wurden), jedoch gibt die Darstellung dennoch einen Eindruck von der Schwierigkeit der einzelnen Aufgaben. So sieht man z. B. dass die Hörverstehensaufgabe in anderen Idiomen (*auto*) im Multiple-Choice-Frageformat nach zweimaligem Hören ungefähr gleich schwierig war, wie die Hörverstehensaufgabe im eigenen Idiom *vacanzas*, ebenfalls eine Aufgabe mit Fragen im Multiple-Choice-Format. Bei *vacanzas* konnten die Schülerinnen und Schüler den Text jedoch nur einmal hören. Auch die Resultate der Aufgabe 4, der Hörverstehensaufgabe in RG (*novitads*), fallen ähnlich aus wie jene der Aufgaben 1 und 3: Von den 20% schwächsten Schülerinnen und Schülern konnten maximal etwa die Hälfte der Items richtig gelöst werden. Auch bei dieser Aufgabe konnte also die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die meisten Fragen richtig beantworten, allerdings war hier die Ratechance aufgrund des Itemformats (richtig oder falsch) am höchsten.

Wenn man bedenkt, dass das Hörverstehen in anderen Idiomen bzw. RG in der Schule kaum oder gar nicht thematisiert und geübt wird, so ist es erstaunlich, wie wenig Probleme diese Hörverstehensaufgaben den Schülerinnen und Schülern bereiteten. Die Tatsache, dass die zweite (idiomatische) Aufgabe, *aua*, deutlich schwieriger war als die anderen drei, zeigt, dass die Wahl der Varietät nur einer von vielen Faktoren ist, die für die Schwierigkeit einer Aufgabe eine Rolle spielen. Offensichtlich war die Varietät in unserem Hörtest nicht der ausschlaggebende Faktor für die Schwierigkeit einer Aufgabe.

Hörverstehen, verschiedene Idiome, 8. Klasse

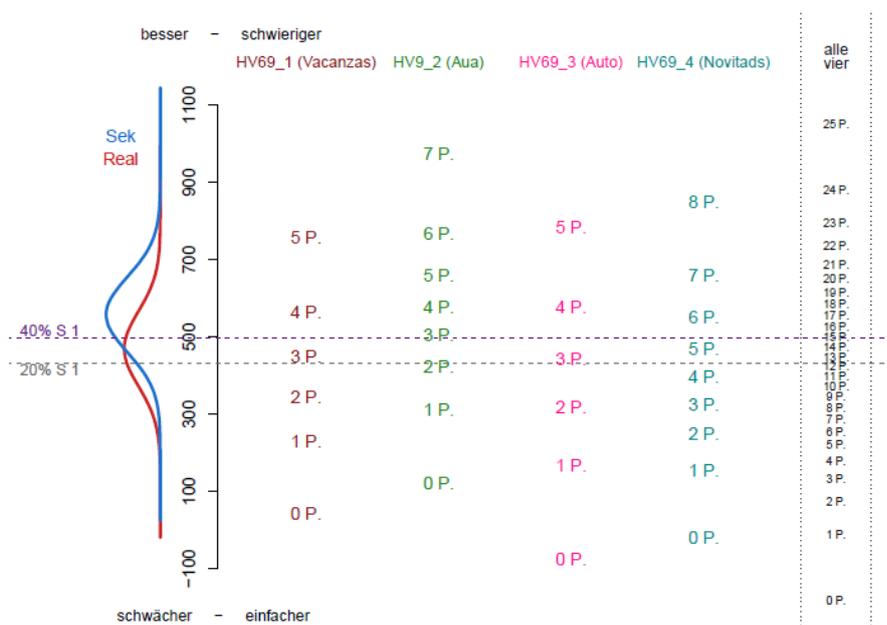


Abb. 4: Hörverstehen, verschiedene Idiome + RG, 8. Klasse

Die Resultate der Schülerinnen und Schüler der 8. Klassen sind ähnlich, wie oben für die Unterstufe beschrieben. Auch hier scheint nicht der Faktor Varietät den Ausschlag gegeben zu haben, wie gut die Aufgaben als ganze gemeistert wurden.

7.3 Leseverstehenstest in Romanisch

Den Schülerinnen und Schülern sind jeweils drei Leserverstehensaufgaben in den regionalen Schulvarietäten und eine (8. Klasse) bzw. zwei (6. Klasse) zusätzliche Aufgaben in Rumantsch Grischun vorgelegt worden. Im Folgenden werden zunächst die Resultate für die Aufgaben in der Schulvarietät aufgezeigt, die der Konkretisierung von Basisstandards dienen. Spezielles Augenmerk wird dabei auf die Schülerleistungen am unteren Ende des Leistungsspektrums gelegt. In einem zweiten Schritt werden die empirischen Resultate mit den Einschätzungen der Expertinnen und Experten des Standardsetting-Workshops in Beziehung gesetzt. In Kapitel 7.3.2 werden sodann Beispiele von Frage-Items beschrieben, die den Basisstandard illustrieren können. Anschliessend (Kap. 7.3.3) soll zusammenfassend auf die Ergebnisse der Testaufgaben in Rumantsch Grischun eingegangen werden.

7.3.1 Konkretisierung der Basisstandards auf der Ebene des Gesamtergebnats

Die drei Leseverstehensaufgaben in den regionalen Schulvarietäten waren für die 6. und die 8. Klasse identisch. In der folgenden Graphik sind die Resultate der 6. Klasse im Überblick dargestellt:

Leseverstehen im Schulidiom, 6. Klasse

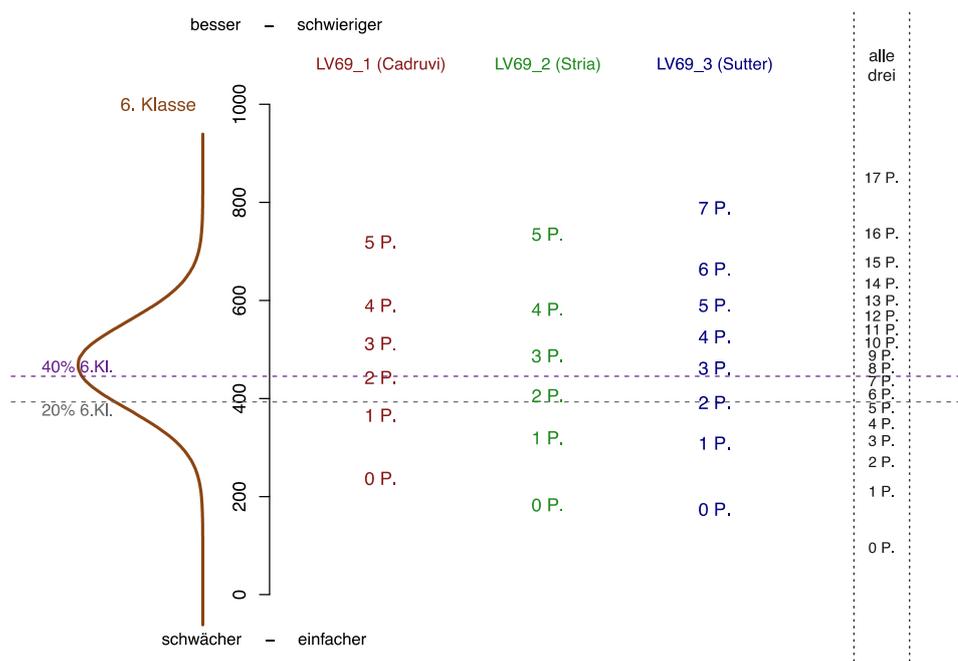


Abb. 5: Leseverstehen im Schulidiom, 6. Klasse

Zur Bestimmung von Basisstandards ist vor allem das 20%-Quantil ausschlaggebend. Wie Abb. 5 zeigt, erreichten die schwächsten 20% im Maximum 5 von 17 Punkten bei allen drei Leseverstehensaufgaben in der Schulvarietät zusammen, was einem Kompetenzwert von 387 auf der Skala links entspricht. Das 40%-Quantil liegt bei 439 Punkten auf der Skala oder 7 Punkten im Test, der Median (das 50%-Quantil, in Abb. 5 nicht eingezeichnet) liegt bei 8 Punkten im Test.

Nach Einschätzung der Expertinnen und Experten unseres Workshops sollten die 6.-KlässlerInnen, die sich im Bereich des Basisstandards bewegen, im Durchschnitt ca. 8 Punkte im Test erreichen. So schätzten sie, dass die schwächsten Schüler bei der Aufgabe *Cadruvi* im Durchschnitt 2.4, bei der Aufgabe *stria* 2.5 und bei der Aufgabe *Sutter* 3.2 Items richtig lösen können sollten. Diese Konkretisierung des Basisstandards erscheint uns aufgrund der empirischen Daten recht hoch: ca. die Hälfte der getesteten Schülerinnen und Schüler würden den Basisstandard nicht erreichen. Zum Vergleich: Im Rahmen des HarmoS-Konsortiums wurden die Basisstandards so konkretisiert, dass eine grosse Mehrheit der getesteten Schülerinnen und Schüler (mindestens zwei Drittel) den Basisstandard zurzeit des Tests erreicht hätten (vgl. EDK 2011, 4).

Für die Oberstufe sind – wie zu erwarten war – die Leistungen gerade der SekundarschülerInnen (blaue Kurve) deutlich besser. Die Resultate der SekundarschülerInnen erscheinen zudem weit einheitlicher als die der RealschülerInnen (rote Kurve). Die Kurve des niedrigeren Leistungsniveaus der Oberstufe ist flacher, d.h. die Resultate der RealschülerInnen sind breiter gestreut:

Leseverstehen im Schulidiom, 8. Klasse

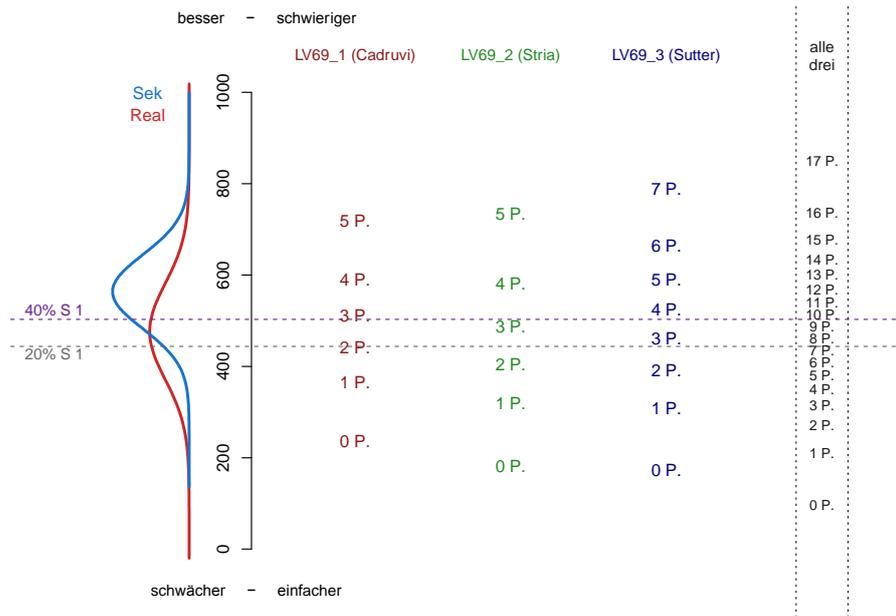


Abb. 6: Leseverstehen im Schulidiom, 8. Klasse

Die Marken 20% und 40% zeigen das 20%- bzw. 40%-Quantil der Leistungen aller getesteten 8.-KlässlerInnen und entsprechen 8 respektive 10 Punkten im Test (456 bzw. 514 Punkten auf der Skala). Tabelle 5 zeigt die Quantile der drei getesteten Gruppen für das Leseverstehen in der Schulvarietät in der Übersicht. Wie man sieht, sind die Resultate für die Schüler der 6. Klasse und der 8. Real vergleichbar. Dieses Bild zeigt sich auch in anderen Studien (z. B. HarmoS Fremdsprachen, 2009:38) und kann zumindest z.T. damit erklärt werden, dass die 6. Klasse noch alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs umfasst, auch jene, die später das Gymnasium besuchen. Dies dürfte ein Grund sein, weshalb die Resultate für die 6. Klasse fast so hoch sind wie jene der 8. Real.

Quantil	6. Kl. (n=148)		8. Kl. Real (n=71)		8. Kl. Sekundar (n=106)		8. Kl. total (n=177)	
	Punkte im Test	Punkte auf der Skala	Punkte im Test	Punkte auf der Skala	Punkte im Test	Punkte auf der Skala	Punkte im Test	Punkte auf der Skala
80%	11	528	11	541	14	640	13	616
60%	9	482	10	495	12	599	11	564
50%	8	461	9	475	12	580	11	540
40%	7	439	8	450	11	561	10	514
20%	5	387	5	389	10	512	8	456

Tabelle 5: Übersicht über die Quantile der 6. und 8. Klasse für das Leseverstehen in der romanischen Schulvarietät

Wie bereits für den Basisstandard des Leseverstehens in der 6. Klasse haben die Expertinnen und Experten für die Oberstufe ebenfalls 8 korrekte Antworten als Basisstandard für das Ende der 9. Klasse fixiert.²⁴ Dieser erscheint realistisch, da gerade ca. 20% der getesteten Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse unterhalb des vorgeschlagenen Basisstandards liegen. Aufgeschlüsselt auf die einzelnen Aufgaben schätzten die Expertinnen und Experten, dass die Schülerinnen und Schüler mit Basisstandard-Niveau im Durchschnitt für die Aufgabe *Cadruvi* 2.3, für die Aufgabe *stria* 2.1 und für die Aufgabe *Sutter* 3.4 Items richtig lösen würden.

²⁴ Die Expertinnen und Experten für die Primarschule und jene für die Oberstufe haben die Basisstandards anlässlich des Workshops unabhängig voneinander konkretisiert.

7.3.2 Konkretisierung der Basisstandards auf der Ebene der Items

Die drei Leseverstehensaufgaben in der Schulvarietät enthielten einige Items, die von über 70% der Schülerinnen und Schüler richtig gelöst werden konnten, in der 8. Klasse sogar z.T. von über 80%. In der Folge werden wir zwei davon genauer beschreiben, um aufzuzeigen, welche Typen von Items von Schülerinnen und Schülern auf Basisstandardniveau mit hoher Wahrscheinlichkeit richtig gelöst werden. Kontrastiv dazu soll auch ein Item näher charakterisiert werden, das lediglich von einer Minderheit der Schülerinnen und Schüler der 6. und 8. Klassen richtig beantwortet wurde. Die Beispielitems entnehmen wir den beiden Aufgaben *Cadruvi*²⁵ und *stria* und stellen der Diskussion der Items den dazugehörigen Lesetext voran:

Mes augs e mias ondas – la scola da mia vita (versiun en RG)

DA CLAUDIA CADRUVI/ANR

Mes uffants han mo trais augs ed in'onda. Jau mezza hai gè entiras armadas dad augs ed ondas. Els èn stads la scola da mia vita. Betg pervi da lur cussegls ed admoniziuns, mabain perquai che jau hai pudì observar co ch'els han vivì.

In da mes augs aveva mo tschintg dets entirs vi dad omadus mauns. Il rest eran stumbels. Sco um giuven aveva el gidà ses bab en scrinaria ed ha resgià giu ina giada dus dets d'in maun. L'accident cun l'auter maun era capità cun ina maschina agricula. Jau era savens sin visita tar mes aug. Avant mintga tschavera vegnivi ditg paternoss. Sche l'aug tegneva ils mauns a Dieu sa cruschavan mo dus dets. Da vesair quai fascheva snavurs.

Il faruct era che quest aug sunava mintga dumengia orgla en baselgia. Cun mo tschintg dets entirs! Jau na sai betg co ch'el fascheva quai, ma i tunava bain. I na ma fiss mai crudà si che ses accords avessan gè damain tuns che l'accompagnament d'auters organists. L'exempel da quest aug m'ha mussà ch'ins vegn da prestar bler, era sche las premissas èn tut auter che favuraivlas.

I dat era regurdanzas legraivlas. Da perdunanza gievan mes geniturs adina a gentar tar la tatta. Là vegnivi politisà e fatg tschatschras davart magnats. Quai interessava nus uffants circa tant sco il predi. Perquai eran nus ventiraivels sche nus na stuevan betg mangiar cun ils creschids e dastgavan ir tar l'aug e l'onda. L'aug fascheva sgnoccas. Quellas enonuschevan nus ordadora, ma igl era tuttina risadas co ch'el las raquintava.

L'aug ludava il bun brassà da l'onda ed il medem mument tentava el sia dunna. Da tadlar il sa piclim da quels dus era legher. Mintgatant regalavan els in a l'auter ina pitschna egliada cun in surrir plain simpatia. Jau stueva mintgamai guardar davent. Oz ma regord jau gugent da quests batterdegls ed hai il sentiment che quest aug e sia dunna han manà ina lètg ventiraivla – era sche las circumstanzas da lur vita eran tut auter che simplas. Jau mezza hai adina la speranza da pudair mantegnair en mia atgna lètg ina purziun da questa frestgezza interna che s'exprimiva en las pitschnas egliadas intimas da mes aug e da mia onda.

Jau na less tuttavia betg dechantar il temp da pli baud cun las famigliunas catolicas. Ma las regurdanzas da tut ils augs e las ondas – cun ils pitschens e gronds dramas da la vita, las tragedias e cumedias – muntan oz per mai custaivels entruidaments per la vita.

1. Beispielitem: Detailverstehen durch selektive Informationsentnahme

Ein einfaches Item war folgendes, das von etwas über 60% der 6.-KlässlerInnen und von gegen 80% der 8.-KlässlerInnen richtig gelöst wurde.

²⁵ Wir möchten uns bei Claudia Cadruvi bedanken, dass wir ihre Glosse für die Tests verwenden durften. Der Lesetext stellt eine von uns gekürzte Version der in *La Quotidiana* am 4. Juni 2012 erschienenen Glosse dar. Die in der *Quotidiana* erschienene Version wurde von der Lia Rumantscha lektoriert und dabei wurde der Satz "Da tadlar il sa ziclim da quels dus era legher" in "Da tadlar il sa piclim da quels dus era legher" geändert. Die von der Autorin autorisierte Version ist jene mit "sa ziclim".

Tge faschevan ils geniturs da Claudia Cadruvi cura ch'els gievan sin visita tar la tatta?

- a) Els faschevan gentar per ella.
 b) Els discutavan da politica.
 c) Els raquintavan sgnoccas in a l'auter.

Die Frage bezieht sich auf einen ganz präzisen Abschnitt, den vierten von oben. Dort steht: „Da perdunanza gievan mes geniturs adina a gentar tar la tatta. Là vegnivi politisà e fatg tschatschras davart magnats.“ Das Schlüsselwort ‘politica’ der richtigen Lösung findet sich in Form des Verbs ‘politisar’ auch im Text. Dieses steht unmittelbar in Verbindung mit der Grossmutter (‘la tatta’), sodass sich die gesuchte Information explizit aus dem Text ablesen lässt innerhalb zweier kurzer aufeinanderfolgender Sätze. Die beiden Distraktoren a) und c) beziehen sich nicht auf die Eltern, sondern auf die Grossmutter bzw. den Onkel (‘aug’), wie aus der Lektüre desselben Abschnitts ersichtlich wird.

Nur knapp ein Drittel der Primarschüler und circa 45% der Oberstufenschüler vermochten hingegen das folgende Item richtig zu lösen:

2. Beispielitem: Detailverstehen durch genaues Lesen und Erschliessen von Zusammenhängen

Tge admira Claudia Cadruvi vi da ses aug che ha mo tschintg dets?

- a) ses umor
 b) sia fidaivladad
 c) sia voluntad

In diesem Fall ist die richtige Antwort nicht explizit dem Text zu entnehmen, es ist vielmehr von den Schülerinnen und Schülern eine Inferenzleistung gefordert. Der Satz, aus dem die richtige Antwort gefolgert werden kann, steht gegen Ende des dritten Abschnitts: „L'exempel da quest aug m'ha mussà ch'ins vegn da prestar bler, era sche las premissas èn tut auter che favuraivlas.“

3. Beispielitem: Detailverstehen mit Inferenzleistung

Zur Illustration noch ein Beispiel eines Items, das auch in der Unterstufe von gegen 80% und in der Oberstufe von gegen 90% richtig gelöst worden ist. Es stammt aus der Leseverstehensaufgabe *stria*:

L'ultima stria da la Cadi (versiun en vallader)

Ûn paür vaiva üna fantschella chi füss ida jent a la festa da sonch Placi. Il di avant vaivna però uschè bler da raschlar chi nu sun rivats a fin. Cur cha la fantschella ha dumandà al patrun, sch'ella possa ir a la festa da sonch Placi, ha el respus, ch'el laschess ir jent ad ella schi rivessan a fin, cha quai nu saja però pussibel ed uschè stopcha ella star quia e güdar a raschlar daman. A mezdi ha la fantschella supplichà adüna inavant al patrun, da's metter giò ün pa e far ün sönin. Quai til paraiva alch tuot curius. Fin l'ultim s'ha'l lura listess miss giò, ma dormi nun ha'l. El ha vulgü verer che ch'ella tambas-cha. Cur ch'ella ha gnü l'impreschiun ch'el dorma, ha'la drivi la porta dal tablà tuot quai chi giaiva. Lura ha'la cloccà cul rastè sül fain. Sül mumaint es svolazzà tuot il fain vi ed aint da la porta tablà e sün charpenna. Il patrun ha cret ch'el nu vezza inandret, ma es stat amo üna ter pezza a far la posa per cha la fantschella nu s'inaccordscha ch'el haja vis, co ella ha fat. Cur ch'el es stat sü, ha la fantschella dit ch'ella haja schaschinà e raschlà insembel tuot. La daman davo ha dat il paür üna charta ad ella e dit ch'ella possa ir a la festa da sonch Placi e dessa manar quista charta al mastral. In quella charta vaiva'l scrit che chi d'eira capità cul fain e chi tilla stopchan arrestar, siond ch'ella saja üna stria.

Il mastral tilla ha stratta pels chavels e fatta ir intuorn trais jadas sco'na pierla. La stria ha lura respus: «Eu sun uossa in fermanza, ma da quinderinvia dvantarà meis striögn uschè fin ch'el sotarà sùls chapels dals signuors in chasa da cumün sainza chi s'inaccordschan.»

Das Item fragt nach dem Zweck der Zauberei der Hexe:

Per che douvra la fantschella sia forza da far striögn?

a) per far cha'l paur as metta giò.

b) per metter il fain aint in tablà.

c) per drivir la porta tablà.

Die Antwort steht in folgenden zwei Sätzen: „... Lura ha'la cloccà cul rastè sül fain. Sül mumaint es svolazzà tuot il fain vi ed aint da la porta tablà e sün charpenna.“ Auch wenn nicht explizit als Zauberei ('striögn') bezeichnet, ist für die grosse Mehrheit der Schülerinnen und Schüler dieses Einbringen des Heus als solche erkennbar.

Beispielitem 1 aus *Cadruvi* und Beispielitem 3 aus *stria* eignen sich gut, das Niveau eines Basisstandards zu illustrieren. Sie erfordern die Grundkompetenz in der Sprache, die es erlaubt, Informationen nicht allzu komplexer Natur aus dem Text zu filtern. Diese Informationen müssen entweder eindeutig mittels selektivem Lesen dem Item zuzuordnen sein oder nur kleine einfache Inferenzleistungen einfordern. Vertiefter werden wir die Frage der Charakterisierung von Basisstandards in der Fertigkeit Leseverstehen bezogen auf beide Schulstufen und beide Schulsprachen im Kapitel 7.5 diskutieren.

7.3.3 Übersicht über die Resultate aller Leseverstehensaufgaben in Romanisch

Wie in Kapitel 3.2.1 beschrieben, lösten sowohl die 6. als auch die 8. Klassen zwei (6. Klasse) bzw. eine (8. Klasse) Leseverstehensaufgabe in Rumantsch Grischun. Diese Aufgaben dienten nicht der Bestimmung von Basisstandards, sondern hatten lediglich explorativen Charakter. D.h. sie sollten einen ersten Einblick geben, wie gut die Schülerinnen und Schüler Rumantsch Grischun lesen können, ohne darin unterrichtet worden zu sein. Die Resultate der Aufgaben in RG sind hier im Rahmen eines Überblicks dargestellt. Für eine ausführlichere Diskussion der Resultate sei auf Camenisch/Peyer (2014) verwiesen.

Für die 6. Klasse hat sich gezeigt, dass die zwei Artikel aus Kinderzeitschriften unterschiedlich schwer zu verstehen waren, wie aus Abb. 7 ersichtlich ist.²⁶ Die erste Aufgabe (*creatira*) bereitete den Schülerinnen und Schülern etwas mehr Mühe als die zweite (*satget*).

²⁶ Die dargestellten Resultate der Leseverstehensaufgaben in Rumantsch Grischun der 6. Klasse sind lediglich jene von Schülerinnen und Schülern, die im Idiom alphabetisiert wurden. Die Daten von Schülerinnen und Schülern, die in Rumantsch Grischun alphabetisiert wurden, wurden nicht in die Auswertung aufgenommen.

Leseverstehen, verschiedene Idiome, 6. Klasse

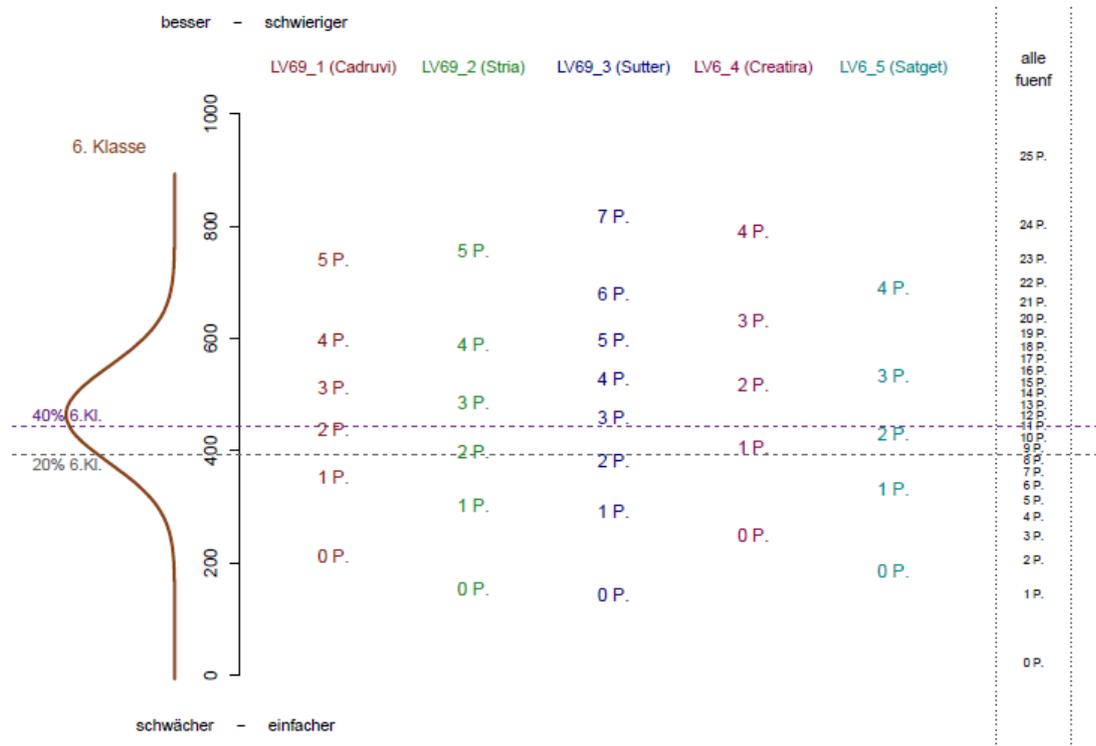


Abb. 7: Leseverstehen, verschiedene Idiome, 6. Klasse

Während 70.4% der 6.-KlässlerInnen aus Idiom-Schulen zwei oder mehr Punkte bei *satget da té* erreichten, war dieser Prozentsatz bei *creatira* mit 54.3% der Schülerinnen und Schüler tiefer. Schaut man sich die Resultate für die einzelnen Fragen an, so fällt auf, dass diejenige Frage, die auf Globalverstehen abzielte, von den 6.-KlässlerInnen am besten beantwortet wurde. Es handelt sich dabei um Frage-Item 1 der Aufgabe *satget da té*: «Il material dals satgets da té è vegnì meglierà.» Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler (65.7%) konnten hier die richtige Antwort geben. Schwieriger waren diejenigen Fragen, bei denen Detailverständnis gefordert war. Jedoch gab es auch hier eine Frage, die von einer guten Mehrheit richtig gelöst wurde (Frage 3 bei *creatira* wurde von 57.1% der 6.-KlässlerInnen richtig beantwortet).

Für die 8. Klasse erwies sich die Aufgabe *novitads* zum Leseverstehen in RG als die schwierigste. Da sich die einzelnen Leseverstehensaufgaben jedoch nicht nur in Bezug auf die sprachliche Varietät, sondern auch in Bezug auf verschiedene weitere Faktoren wie Thema, Textsorte oder Frageformat unterscheiden, kann die Schwierigkeit dieser Aufgabe nicht allein auf die Varietät zurückgeführt werden. Sehr wahrscheinlich kam bei dieser Aufgabe auch der etwas komplexere und abstraktere politische Inhalt erschwerend hinzu (vgl. die Aufgabe im Anhang 13.4).

Leseverstehen, verschiedene Idiome, 8. Klasse

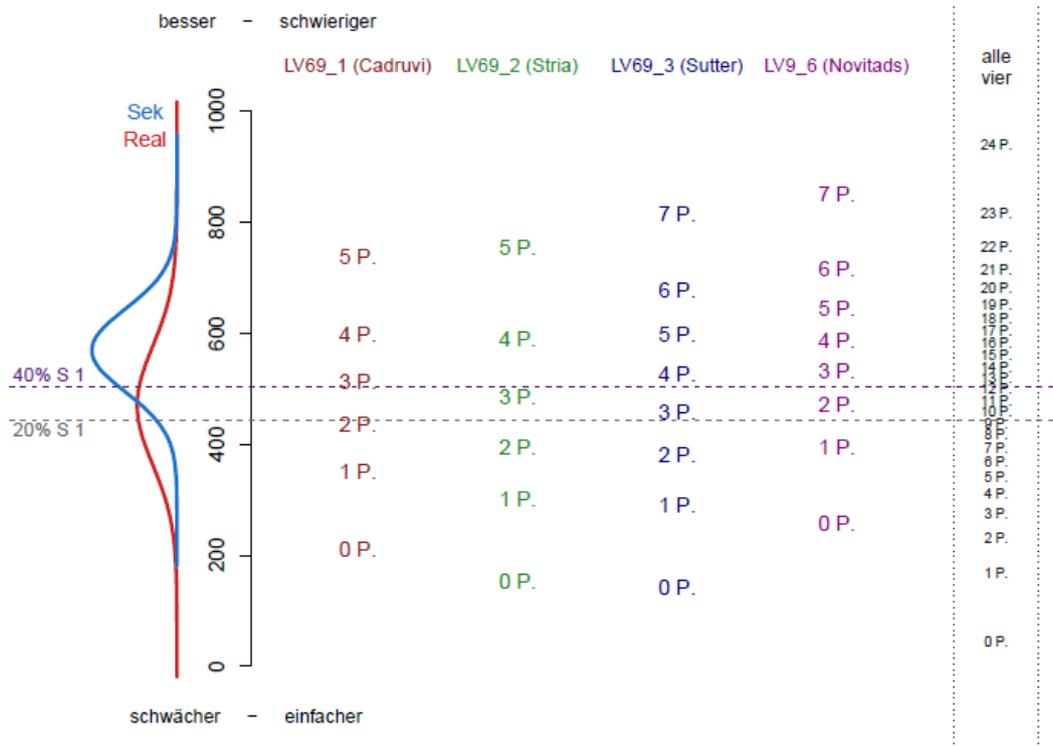


Abb. 8: Leseverstehen, verschiedene Idiome, 8. Klasse

Eine genauere Analyse der Resultate der Aufgabe in Rumantsch Grischun zeigt, dass diese besonders für die Schülerinnen und Schüler der Realschule schwierig war: Während 51% der Sekundarschüler mehr als die Hälfte der Punkte erreichten (4 oder mehr von 7 Punkten), ist dieser Prozentsatz bei den Realschülern mit 26% deutlich tiefer. Auffällig ist zudem, dass diejenigen Fragen, die auf *selektives Lesen* fokussierten, Fragen 2, 5 und 6, von einer Mehrheit der Schüler richtig beantwortet wurden: Frage 2 von 61.0% (Real: 52.2%, Sek: 67.9%), Frage 5 von 60.5% (Real: 52.2%, Sek: 67.0%) und Frage 6 von 57.1% (Real: 46.4%, Sek: 65.1%) der Schülerinnen und Schüler.

7.4 Leseverstehenstest in Deutsch

Insgesamt wurden im Leseverstehenstest in Deutsch sieben Leseverstehensaufgaben eingesetzt. Die 6. und die 8. Klassen bekamen davon jeweils vier vorgelegt.²⁷ Zwei Leseverstehensaufgaben waren für die Klassen der Unter- und der Oberstufe identisch: *Zuhören* und *Mansarde* (vgl. Tabelle 1 in Kap. 3.2.2).

Wie bereits bei den Leseverstehensaufgaben für Rätoromanisch, werden die erreichten Schülerleistungen zunächst in einer Gesamtschau präsentiert. Spezielles Augenmerk wird dabei auf die Schülerleistungen am unteren Ende des Leistungsspektrums gelegt. In einem zweiten Schritt werden die empirischen Resultate mit den Expertenvorschlägen des Standardsetting-Workshops in Beziehung gesetzt. In Kapitel 7.4.2 werden anschliessend anhand von Beispielen Charakteristika von Frage-Items beschrieben, die den Basisstandard illustrieren können.

²⁷ Von den fünf für die 6. Klassen vorgesehenen Leseverstehensaufgaben wurde *Wasser* nur der einen Hälfte der Schülerinnen und Schüler und *Camping* der anderen Hälfte unterbreitet.

7.4.1 Konkretisierung der Basisstandards auf der Ebene des Gesamtergebnisses

Abb. 9 stellt die Resultate des Leseverstehenstests in Deutsch für die 6. Klasse nach Aufgaben getrennt dar.

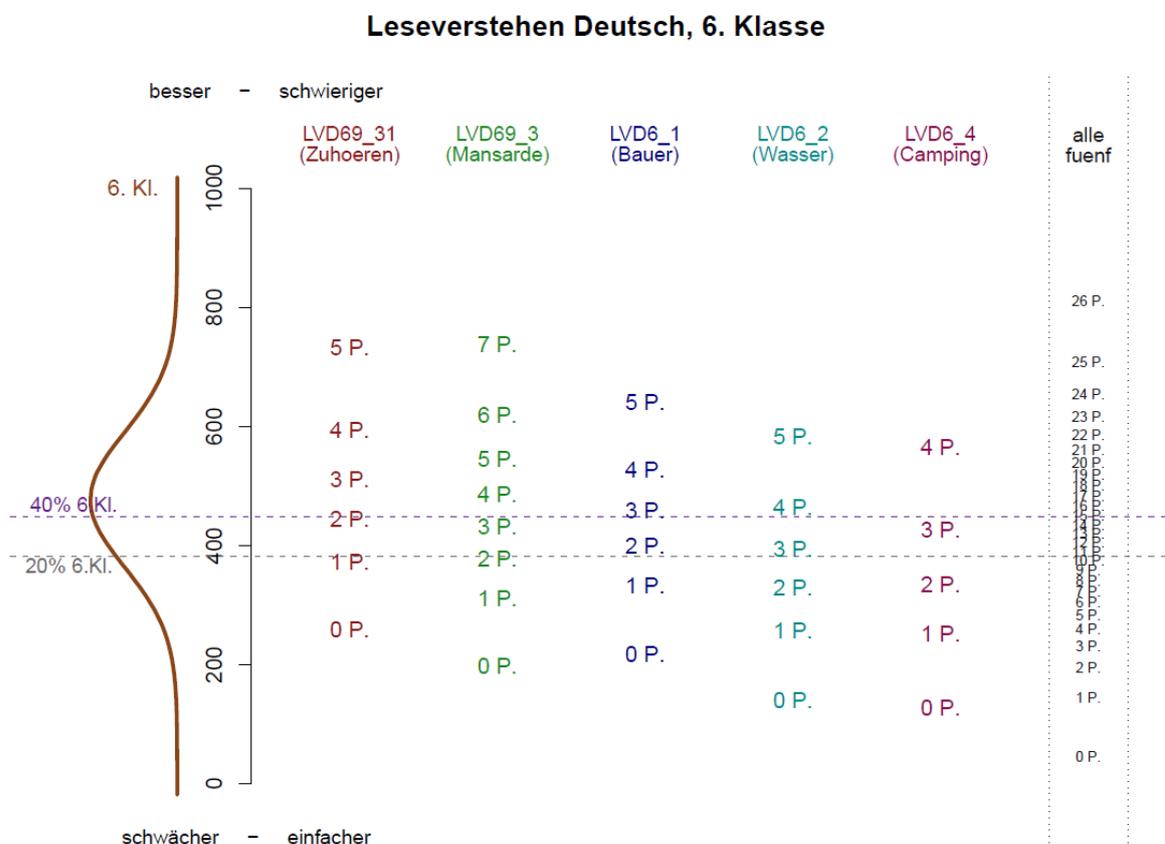


Abb. 9: Leseverstehen Deutsch, 6. Klasse

Die Graphik zeigt zunächst, dass die Leseverstehensaufgabe *Zuhören*, die auf einer Kolumne basiert, für die Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse am schwierigsten war, da das 40%-Quantil bei weniger als der Hälfte der maximal zu erreichenden Anzahl Punkte liegt.²⁸ Im Vergleich dazu ist *Bauer* (Geschichte von Tolstoj) etwas einfacher, während die Aufgaben *Wasser* sowie *Camping* offensichtlich die leichtesten Aufgaben waren.

Wie in Abb. 9 ganz rechts ersichtlich, konnten insgesamt 26 Punkte beim Leseverstehenstest in Deutsch der 6. Klassen erreicht werden. Wie man sieht, liegt das 20%-Quantil bei ca. 10,5 Punkten im Test, d.h. dass die schwächsten 20% der Schülerinnen und Schüler höchstens zwei Fünftel (ca. 40%) der möglichen Punkte im Test erreichten, was einem Kompetenzwert von 390 Punkten auf der Skala entspricht.

Die Expertinnen und Experten des Workshops schlagen als Basisstandard für die 6. Klasse 11 erreichte Punkte im Test vor. Dieser Vorschlag entspricht also ziemlich genau dem 20%-Quantil und erscheint somit aufgrund der Daten als realistisches Ziel.

²⁸ Die angegebenen Punktwerte sind folgendermassen zu lesen: Ein Schüler, der sich beispielsweise gleich hoch auf der Skala befindet wie das Score ‚3‘ bei der Aufgabe ‚Bauer‘ befindet sich gerade an dem Punkt, wo es am wahrscheinlichsten wird, dass er bei ‚Bauer‘ drei Punkte oder mehr erreicht (oder ca. 15 Punkte im Gesamtest über 5 Aufgaben).

Leseverstehen Deutsch, 8. Klasse

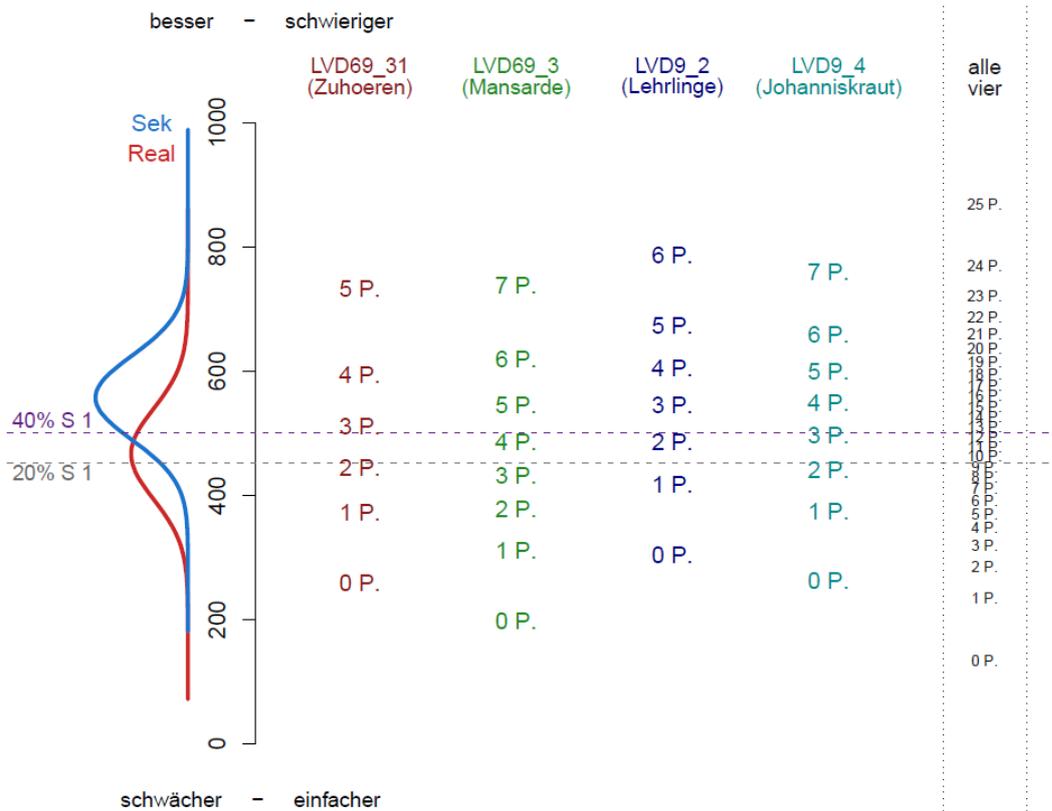


Abb. 10: Leseverstehen Deutsch, 8. Klasse

Für die 8. Klasse erwiesen sich die Aufgaben *Mansarde* und *Zuhören* als am einfachsten, da – wie aus Abb. 10 ersichtlich – das 40%-Quantil jeweils bei über der Hälfte der möglichen Punkte liegt und somit die meisten Schülerinnen und Schüler über die Hälfte der möglichen Punkte erreichten. Die auf einem Zeitungsartikel basierende Aufgabe *Lehrlinge* erwies sich als am schwierigsten.

Wie ganz rechts in Abb. 10 ersichtlich, erreichten die schwächsten 20% der Schülerinnen und Schüler maximal 9 Punkte im Test, was gut einem Drittel (36%) der Gesamtpunktzahl bzw. einem Punktwert auf der Skala (links) von 437 Punkten entspricht. Die Schülerinnen und Schüler der Sekundarschule schnitten – wie bereits bei den Romanisch-Tests – deutlich besser ab als jene der Realschule. So liegt z. B. das 20%-Quantil der Realschüler (in Abb. 10 nicht eingezeichnet) bei 387 Punkten, dasjenige der Sekundarschüler bei 498 Skalenpunkten.

Die Expertinnen und Experten des Workshops schlugen für den Basisstandard am Ende der *9. Klasse* 10 erreichte Punkte vor, d.h. ein Punkt mehr als das empirisch festgestellte 20%-Quantil in der *8. Klasse* – ein aus unserer Sicht realistischer Vorschlag.

7.4.2 Konkretisierung der Basisstandards auf der Ebene der Items

Im folgenden Kapitel sollen die Basiskompetenzen im Leseverstehen sowohl für die 6. als auch für die 8. Klasse anhand von einzelnen, besonders einfachen Frage-Items konkretisiert werden. Im Kontrast dazu wird auch auf ein Item eingegangen, das sich als schwierig erwiesen hat.

Schauen wir uns zunächst zwei Items zur Kurzgeschichte *Bauer* an, die von einer grossen Mehrheit (über zwei Drittel) der Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse richtig gelöst wurden:

Wie ein Bauer Gänse teilte (von Leo N. Tolstoj)

Ein armer Bauer hatte nichts mehr zu essen. Da beschloss er, beim Gutsherrn um Brot zu bitten. Um nicht mit leeren Händen zu ihm zu gehen, fing er eine Gans, brat sie und nahm sie mit. Der Gutsherr nahm die Gans und sagt zum Bauern: „Vielen Dank für die Gans, ich weiss nur nicht, wie wir deine Gans aufteilen sollen. Ich habe eine Frau, zwei Söhne und zwei Töchter. Wie soll man da eine Gans teilen, ohne jemanden zu kränken?“ Der Bauer sagt: „Ich werde sie teilen.“ Er nahm ein Messer, schnitt den Kopf ab und sagt zum Gutsherrn: „Du bist der Kopf des Hauses, also kriegst du den Kopf.“ Dann schnitt er das Hinterteil ab, gibt es der Gutsherrin und sagt: „Du musst daheim sitzen und nach dem Haus sehen, du kriegst das Hinterteil.“ Dann schnitt er die Füße ab, gibt sie den Söhnen und sagt: „Ihr kriegt die Füße - damit ihr in die Fussstapfen des Vaters tretet.“ Und den Töchtern gab er die Flügel: „Ihr werdet bald aus dem Haus wegfliegen, also kriegt ihr jede ein Flügelchen. Und den Rest nehme ich!“ – und er nahm sich die ganze Gans.

Der Gutsherr musste lachen und gab dem Bauern Brot und Geld.

Da hörte ein reicher Bauer davon, dass der Gutsherr einen armen Bauern mit Geld und Brot für eine Gans belohnt hatte, brat fünf Gänse und trug sie zum Gutsherrn.

Der Gutsherr sagt: „Danke für die Gänse. Aber ich habe eine Frau, zwei Söhne und zwei Töchter – wir sind also zu sechst – wie können wir deine Gänse in gleiche Teile teilen?“

Da fing der reiche Bauer an nachzudenken, doch er hatte keine Idee.

Der Gutsherr liess den armen Bauern holen und sagte ihm, er solle die Gänse teilen. Der arme Bauer nahm eine Gans, gab sie dem Herrn und seiner Frau und sagt: „Jetzt seid ihr zu dritt.“ Eine gab er den Söhnen: „Auch ihr seid jetzt zu dritt.“ Eine gab er den Töchtern: „Ihr seid jetzt auch zu dritt.“ Für sich selbst nahm er zwei und sagte: „Jetzt sind wir alle zu dritt – alles ist gerecht geteilt.“

Der Gutsherr lachte wieder und gab dem armen Bauern nochmals Geld und Brot, den reichen aber jagte er weg.

1. Beispielitem – Globalverstehen durch genaues Lesen

In der Geschichte geht es darum, wie ...

- a) ein Bauer einen anderen Bauern über das Ohr haut.
- b) ein Gutsherr und seine Familie sich auf Kosten eines armen Bauern amüsieren.
- c) ein armer Bauer dank seiner Klugheit vom Gutsherrn profitieren kann.

Verstehensleistung:

Zur Beantwortung des Items muss die Hauptaussage der Geschichte verstanden werden. Dazu muss einerseits der ganze Text sorgfältig und genau gelesen werden, andererseits müssen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Sätzen erschlossen werden.

2. Beispielitem – Detailverstehen durch Erschliessung von Zusammenhängen

Der arme Bauer beeindruckt den Gutsherrn, weil er ...

- a) einfallsreich ist.
- b) ehrlich ist.
- c) grosszügig ist.

Verstehensleistung:

Das Item prüft, ob die Schülerinnen und Schüler ein wichtiges Charakteristikum der Hauptfigur erfasst haben, das im Text nicht explizit erwähnt wird. Die Schülerinnen und Schüler müssen also zur Beantwortung des Items die einzelnen Aussagen verstehen und Zusammenhänge nachvollziehen, um die erfragte Information inferieren zu können.

Das einfachste Item des Tests befindet sich in der Aufgabe *Campordnung*.²⁹ Es wurde von praktisch allen Schülerinnen und Schülern erfolgreich gelöst:

CAMPORDNUNG

Lieber Teilnehmer/Liebe Teilnehmerin!

Du bekommst diese Campordnung zugeschickt, damit du dich schon jetzt über die Regeln unseres Zelt-Camps informieren kannst. Die Anweisungen der Campleitung sind unbedingt zu befolgen.

Allgemeines

Informiere die Campleitung immer, wenn du den Zeltplatz verlassen möchtest.
Hilf mit, die Gemeinschaftszelte, Duschen und WCs sowie das gesamte Campgelände sauber zu halten.
Schalte dein Mobiltelefon bei gemeinsamen Aktivitäten unbedingt aus.
Vierbeinige Freunde müssen zu Hause bleiben.

Leben und Verhalten im Camp

Nimm Rücksicht auf andere Campbewohner.
Betritt ein fremdes Zelt nur, wenn du eingeladen bist.
Nachtruhe ist von 23.00 Uhr bis 7.00 Uhr. In dieser Zeit ist Spielen und Lärmen nicht erlaubt.
Starke alkoholische Getränke sind im Camp generell verboten. Leichte alkoholische Getränke (wie Bier) dürfen nur über 16-Jährige konsumieren.
Achte bei den Mahlzeiten auf gutes Benehmen.
Entsorge biologischen Abfall nur in den dafür vorgesehenen Behältern.
Spare Wasser und Energie und schalte beim Verlassen der Gemeinschaftszelte immer das Licht aus.

Besondere Hinweise

Für den Verlust von Gegenständen oder für Schäden an mitgebrachten elektronischen Geräten (Handys, CD-Player etc.) übernimmt die Campleitung keine Haftung.
Das Rauchen ist auf dem gesamten Campgelände streng verboten.
Offenes Feuer ist nur an dafür vorgesehenen und speziell gekennzeichneten Stellen erlaubt.
Bei groben Verletzungen der Campordnung kann dich die Campleitung nach Hause schicken.

Wenn sich alle an diese Regeln halten, werden wir im Zelt-Camp eine schöne Zeit verbringen.
Die Campleitung

3. Beispielitem – Detailverstehen durch selektive Informationsentnahme

Die Jugendlichen dürfen... a) das Camp nicht verlassen, ohne zu fragen.
 b) Tiere ins Camp mitbringen.
 c) ihre Handys jederzeit verwenden.

Verstehensleistung:

Das Schlüsselwort der richtigen Lösung a) ‚verlassen‘ kommt genau so im Text vor, während für die Schlüsselwörter der Distraktoren ‚Tiere‘ und ‚Handys‘ im Text Synonyme (‚vierbeinige Freunde‘ bzw. ‚Mobiltelefon‘) gebraucht werden. Ein selektives Lesen führt bei diesem Item also zur richtigen Lösung.

4. Beispielitem – Detailverstehen durch sorgfältig-genaues Lesen

Abschliessend soll nun noch ein schwierigeres Item genauer charakterisiert werden. Das Item wurde lediglich von etwas mehr als der Hälfte der 6.-KlässlerInnen richtig gelöst.

²⁹ „Campordnung“ ist eine Aufgabe aus: *Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Modellsatz Jugendliche*. abrufbar unter: http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/b1_modellsatz_jugendliche_neu.pdf

Die Campleitung verbietet ... a) das Trinken von Alkohol.
 b) mehrmaliges Duschen am Tag.
 c) Lautsein zur Schlafenszeit.

Ein Grund für die Schwierigkeit des Items dürfte Distraktor a) sein, der aufgrund des Weltwissens der Schülerinnen und Schüler sehr wahrscheinlich ist. Im Test heisst es: „Starke alkoholische Getränke sind im Camp generell verboten. Leichte alkoholische Getränke (wie Bier) dürfen nur über 16-Jährige konsumieren.“ Für die 6.-Klässler wäre der Konsum von Alkohol also tatsächlich verboten. Die Schülerinnen und Schüler müssen also abstrahieren und merken, dass danach gefragt wird, ob Alkohol generell verboten ist. Zudem dürfte das Trinken von Alkohol für die Kinder wohl ein schlimmerer Verstoss sein als das Lautsein zur Schlafenszeit. Eine weitere Schwierigkeit dürfte darin bestehen, dass das Schlüsselwort der Lösung ‚Schlafenszeit‘ nicht wörtlich im Text vorkommt sondern das Synonym ‚Nachtruhe‘. Ein selektives Suchen nach Schlüsselwörtern führt hier also nicht zur richtigen Lösung.

7.5 Beschreibung der Basisstandards für das Leseverstehen (Romanisch / Deutsch)

In Bezug auf Teilkompetenzen des Lesens, die von den weitaus meisten Schülerinnen und Schülern beherrscht werden und somit als Basiskompetenzen erachtet werden können, konnten wir aufgrund unserer Tests keine nennenswerten Unterschiede zwischen den beiden Sprachen Deutsch und Romanisch feststellen. Deshalb werden hier die Basisstandards für das Leseverstehen lediglich nach Schulstufe getrennt beschrieben.

Basisstandards für das Leseverstehen am Ende des 6. Schuljahrs: allgemeine Verstehensleistungen

Die Schülerinnen und Schüler können...

- explizite Informationen in einem klar strukturierten Text auffinden.
- einzelne einfachere Zusammenhänge aus den im Text enthaltenen Informationen erschliessen.
- die Chronologie eines kürzeren linearen Textes erkennen.
- die Hauptaussage eines Textes verstehen.
- zentrale inhaltliche Elemente eines Textes erkennen.

Texteigenschaften

- der Wortschatz ist alltagsnah und das Thema ist vertraut.
- weniger vertraute Wörter sind leicht erschliessbar oder erklärt.
- wenn der Text zusätzliche Elemente wie Infoboxen oder Illustrationen enthält, so muss klar erkenntlich sein, wie diese zum Haupttext in Beziehung stehen.
- die Texte sind altersgerecht formuliert.

Basisstandards für Leseverstehen am Ende des 9. Schuljahrs: allgemeine Verstehensleistungen

Die Schülerinnen und Schüler können...

- explizite Informationen in einem klar strukturierten Text auffinden.
- Zusammenhänge herstellen anhand expliziter Informationen, die an verschiedenen Stellen des Textes auffindbar sind.
- die Chronologie eines kürzeren Textes nachvollziehen.
- die Hauptaussagen eines Textes verstehen.
- zentrale inhaltliche Elemente eines Textes erkennen.
- die Funktion eines klar strukturierten und alltagsnahen Textes identifizieren.

Texteigenschaften

- der Wortschatz ist grösstenteils alltagsnah und das Thema ist vertraut.
- weniger vertraute Wörter sind für das Verständnis der Hauptaussage nicht zwingend zu verstehen.
- der Text kann aus verschiedenen Elementen (Überschriften, Abbildungen, Tabellen, Infobox etc.) bestehen.
- die Text sind alltagsrelevant.

7.6 Schreiben in Deutsch: Resultate und Modellbildung

Wie in Kapitel 6.2 erwähnt, wurden sämtliche Schülertexte ($n = 650$) von zwei unabhängigen Beurteilern anhand sechs verschiedener Kriterien à je vier Niveaus eingestuft. Dieses Verfahren erwies sich in der anschliessenden statistischen Analyse (Anpassung eines Rasch-Modells an die Daten) als lohnenswert: Es zeigte sich, dass ein gut angepasstes Modell mehrdimensional sein muss, weil sich die Schülerinnen und Schüler offenbar bezüglich der Bewertung bei den verschiedenen Kriterien stark unterscheiden.

Anhand der latenten Korrelationen eines 6-dimensionalen Modells, in dem jedes Kriterium eine eigene Dimension bei der Skalierung darstellt, lässt sich abschätzen, welche Kriterien sich zu einer Dimension zusammenfassen lassen (vgl. Abb.11).

	Dimension					
Dimension	GrSpektrum	LexSpektrum	Kohärenz	AufgErfüllung	GrKorrektheit	
Dimension_1						Gramm. Spektrum
Dimension_2	0.885					Lex. Spektrum
Dimension_3	0.801	0.846				Kohärenz
Dimension_4	0.705	0.703	0.778			Aufgabenerfüllung
Dimension_5	0.626	0.761	0.695	0.488		Gramm. Korrektheit
Dimension_6	0.483	0.530	0.525	0.407	0.510	Orth. Korrektheit

Abb. 11: latente Korrelationen in einem 6-dimensionalen Modell

Aus Abb. 11 ist ersichtlich, dass die Kriterien ‚grammatisches Spektrum‘, ‚lexikalisches Spektrum‘ sowie ‚Kohärenz‘ besonders hoch korrelieren und somit als *eine* Schreibdimension interpretiert werden können, die sich tentativ als ‚Breite und Verknüpfung des sprachlichen Repertoires‘ bezeichnen lässt. Aus diesem Befund lässt sich die Hypothese ableiten, dass sprachliche Breite und Aspekte des Textzusammenhangs Teilkompetenzen der Lernenden beim Schreiben in Deutsch als Zweitsprache sind, die sich parallel entwickeln (vgl. Peyer/Studer 2014). Ebenfalls deutet die – im Vergleich zu anderen Korrelationen – relativ geringe Korrelation der grammatischen und orthographischen Korrektheit (0.510) darauf hin, dass diese Teilaspekte der Schreibkompetenz in der Auswertung mit Recht unabhängig voneinander eingestuft wurden. Im Gegensatz dazu kann eine getrennte Bewertung von grammatischer und orthographischer Korrektheit im Unterrichtskontext noch wenig beobachtet werden.

Die statistischen Analysen ergaben schliesslich, dass ein 4-dimensionales Modell, bestehend aus der neuen Dimension ‚Breite und Verknüpfung des sprachlichen Repertoires‘ und den drei ursprünglichen Dimensionen ‚Aufgabenerfüllung‘, ‚grammatikalische Korrektheit‘ sowie ‚orthographische Korrektheit‘, die Daten am besten erklärt. Basierend auf diesem Modell wurde eine grafische Darstellungsform entwickelt, die noch genauer Auskunft gibt einerseits über das Beurteiler-Verhalten und andererseits über die Beziehungen zwischen der Punktevergabe bei den einzelnen Kriterien und der Verteilung der Lernerleistungen insgesamt (vgl. Abb. 12).

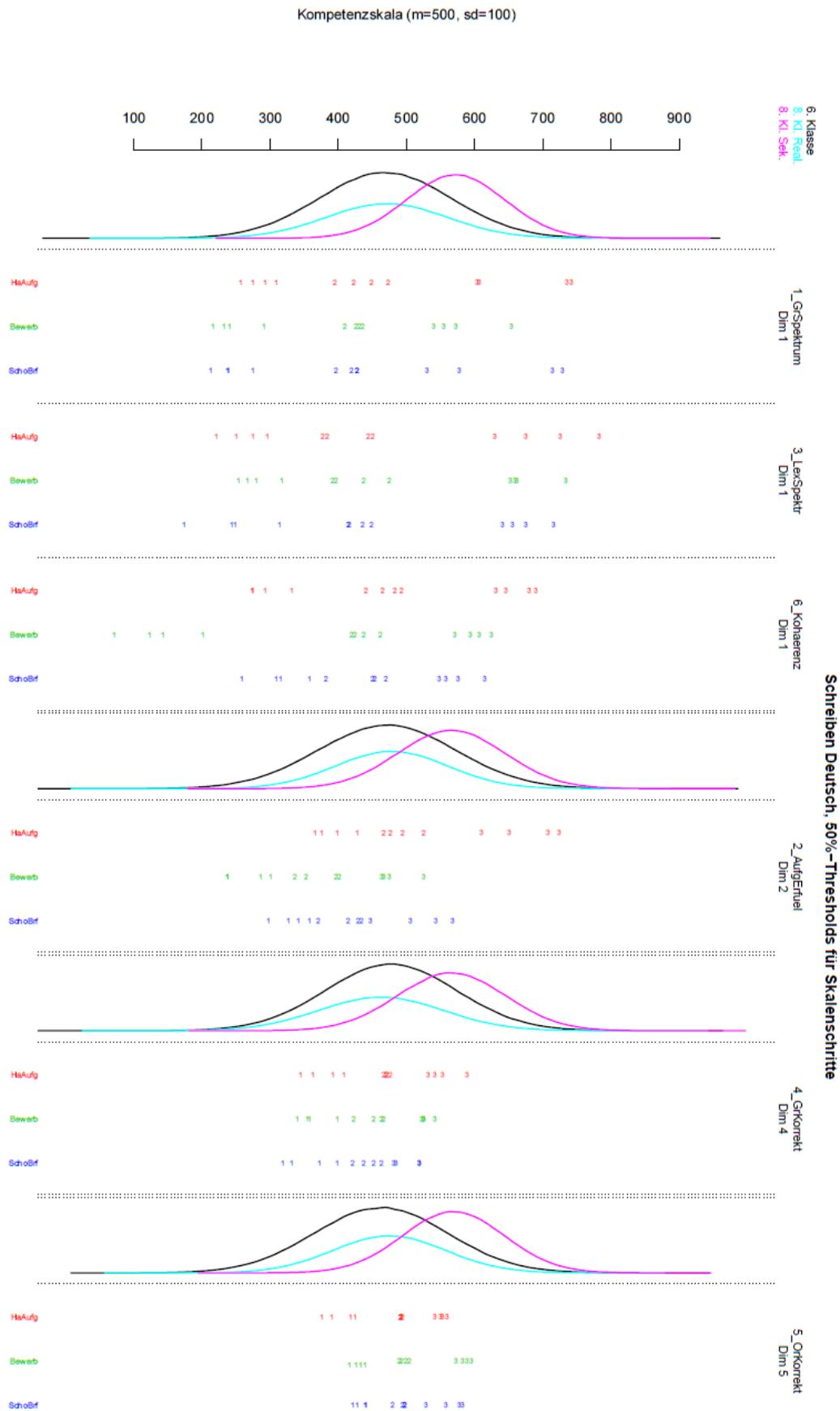


Abb. 12: Verteilung der Schreibleistungen der drei Schulstufen aufgeschlüsselt nach Schreibenanlass und Beurteilungskriterium

In Abb. 12 ist dargestellt, wie die Bewertungskriterien in der Anwendung durch die vier Experten auf die Lernertexte funktioniert haben (Aufgaben ‚Hausaufgabe‘ (rot), ‚Bewerbungsmail‘ (grün) und ‚Schokoladen-Mail‘ (blau)). Die roten, grünen und blauen Ziffern 1 (unten), 2 (mitte) und 3 (oben) stellen für jedes Kriterium separat und jeden Beurteiler einzeln die Skalenschritte der 4-stufigen Skalen dar, d.h. angezeigt wird die Grenze, ab der bei einem Beurteiler die Wahrscheinlichkeit mehr als 50% beträgt, dass er z. B. 2 oder 3 Punkte vergibt (50%-Thresholds für Skalenschritte). Ausserdem wird für jede Bewertungsdimension die Verteilung der Lernerleistungen (Kurven) auf einer 500er Skala mit einer Standardabweichung von 100 dargestellt (analog etwa zur PISA-Studie). Auf dieser Skala entsprechen 500 Punkte der mittleren Leistung aller Schülerinnen und Schüler. Legt man eine horizontale Linie bei z. B. 400 Punkten, kann man nicht nur abschätzen, wie viele Schülerinnen und Schüler dieses Niveau erreichen würden und wie viele nicht, sondern abschätzen lässt sich auch, wie viele Punkte bei den einzelnen Kriterien erreicht werden müssen, um das Niveau zu erfüllen. Anschaulich wird diese Schätzung dadurch, dass die Punktwerte mit qualitativen Beschreibungen verbunden sind.

Aus Abb. 12 geht ebenfalls hervor, dass das verwendete Kriterienraster noch nicht bei allen Kriterien gleich gut differenziert. Zum Beispiel entsprechen die einzelnen Skalenschritte bei der orthographischen Korrektheit allesamt einem mittleren Leistungsniveau (sodass also diese Skala nur in einem mittleren Leistungsbereich differenziert), wohingegen z. B. beim lexikalischen Spektrum schon für geringere Leistungen 1 Punkt und im Gegensatz dazu 3 Punkte erst für sehr starke Leistungen vergeben werden (was dieser Skala eine grössere Differenzierungskraft attestiert).

7.7 Beispieltexte für Schreibleistungen auf Basisstandardniveau

Im Folgenden werden nun diejenigen Schülertexte genauer beschrieben, die von einer Mehrheit der Expertinnen und Experten als für den Basisstandard illustrativ betrachtet worden sind. Die dazugehörigen Aufgaben sind in Anhang 14 abgedruckt, ebenso wie Lernertexte, die das obere und untere Ende des Leistungsspektrums illustrieren.

7.7.1 Beispieltext „Schokolademail“ für den Basisstandard der 6. Klasse

Im Rahmen des Standardsettings für die Schreibkompetenz wählte eine Mehrheit der Teilnehmenden den folgenden Text für alle drei eingeschätzten Kriterien (grammatische Korrektheit, orthographische Korrektheit und lexikalisches Spektrum) als illustrativ für den Basisstandard am Ende der 6. Klasse:

Illustrativster Schokolademail-Text für die 6. Klasse

Hallo liebe Schokoladenfabrik Lindt.

Ich bin [Vorname + Nachname]. Wohne ihn [Ort] und bin 13 Jahre alt. Ich schreibe euch weil ich im Deutschunterricht ein kleinenVortrag über eure Fabrik gerne machen möchte. Ich möchte gerne wissen wer der Chef ist? Wie lange gibt es diese Fabrik schon?

Wie viele Mitarbeiter sind es? Wo gibt es alles eine Schokoladenfabrik Lindt? Wie funktioniert da bei euch? Wie macht mann Schokolade? Was gibt es alles für arbeit? Wie lange geht es um eine Schokolade zu machen? Es wurde mich sehr Freuen wenn ihr zurück schreiben werdet.

Liebe Grüsse aus [Ort] [Vorname+Nachname] Bay.

Merkmale des Schülertexts (Schüler³⁰ mit Familiensprache Romanisch):

(1) Aufgabenerfüllung: *Die Aufgabe wird nur teilweise erfüllt. Der Schüler stellt sich vor und nennt den Grund seines Schreibens. Allerdings weicht er hierbei etwas von den Anweisungen ab, weil er nicht Informationen über Schokolade, sondern über die Fabrik anfordert. Der Schüler stellt klar mehr als die verlangten drei Fragen, aber auch hier beziehen sich diese zumeist auf die Organisation der Fabrik und nur teilweise auf das Produkt Schokolade, seine Herkunft, Herstellung etc.*

(2) Grammatikalisches Spektrum: *Der Schüler schreibt abwechslungsreich: Neben kurzen Aussagesätzen treten Fragesätze auf, Nebensätze (eingeleitet mit ‚weil‘ und ‚wenn‘) sowie Konstruktionen im Konjunktiv.*

(3) Kohärenz: *Der Text ist an und für sich klar strukturiert: Er besteht aus einer kurzen Vorstellung der eigenen Person sowie des Projekts, einer Auflistung von Fragen sowie der Verabschiedung. Die Anordnung der einzelnen Fragen erscheint jedoch etwas zufällig.*

(4) Lexikalisches Spektrum: *Der Wortschatz ist eher limitiert und repetitiv. Einziges etwas weniger alltägliches Wort: ‚funktionieren‘.*

(5) Grammatikalische Korrektheit: *Der Schüler schreibt zumeist korrekt. So verwendet er z. B. die Inversion bei Fragen mit Fragepronomen. Zu verzeichnen sind ein Kasusfehler sowie eine unkorrekte Wortstellung und der Gebrauch eines falschen Modus.*

(6) Orthographische Korrektheit: *Die Orthographie weist einige Mängel auf, z. B.: „ihn“ statt ‚in‘, regelwidrige Geminat von Konsonanten (z. B. „Mittarbeiter“, „mann“) oder unterlassene Doppelschreibung („Deutschuntericht“).*

7.7.2 Beispieltext „Hausaufgaben“ für den Basisstandard der 6. Klasse

Illustrativster Hausaufgaben-Text für die 6. Klasse

Wir machen Hausaufgaben auch in der Klasse. Am meisten machen wir Mathematik. Ich finde es toll Hausaufgaben zu machen aber zu viele auch nicht. Ich mache sehr viele Hausaufgaben auch in der Schule mit meinen Freundinnen. Hausaufgaben sollten maximal 1 st. 30 min dauern ich persönlich habe fast nie mehr als 1 st 30 Minuten gebraucht. Ich finde auch das man am Wochenende keine Hausaufgaben machen sollte. Die Vorteile von Hausaufgaben man lernt Sachen allein zu machen. Die Nachteile man könnte fast nichts alleine machen. Es nützt auch nicht wenn man keine Lust hat Hausaufgaben zu machen dann geht es einfach nicht. Aber wenn man Lust hat geht es viel einfacher und leichter.

Merkmale des Schülertexts (Schüler mit Familiensprache Romanisch):

(1) Aufgabenerfüllung: *Der Schüler erfüllt inhaltlich fast alle gestellten Vorgaben. Es fehlen einzig die Begründungen zu den zwei Vorschlägen für „ideale Hausaufgaben“.*

(2) Grammatikalisches Spektrum: *Der Schüler verwendet einfache kurze Sätze, die meist aus einem Hauptsatz bestehen. Inversionen sowie einige Nebensätze wie Konditionalgefüge und dass-Sätze kommen jedoch vor. Die Lektüre wird dadurch erschwert, dass zum Teil Satzzeichen fehlen, die das Satzende oder den Übergang zu einem neuen Teilsatz markieren.*

³⁰ Im Folgenden wird für die Verfasserinnen und Verfasser der Texte jeweils die männliche Form *der Schüler* verwendet, auch wenn die Schreibenden zum Teil auch Mädchen waren.

(3) Kohärenz: *Der Text folgt zwar inhaltlich einer gewissen Struktur, die einzelnen Argumente wirken jedoch aneinandergereiht, d.h. werden kaum inhaltlich miteinander verknüpft.*

(4) Lexikalisches Spektrum: *Der Schüler verwendet ein angemessenes Spektrum eines alltäglichen Vokabulars. Durch die wiederholte Verwendung des Verbs „machen“ wirkt der Wortschatz gesamt-haft eher repetitiv.*

(5) Grammatikalische Korrektheit: *Der Schüler schreibt grammatikalisch einigermaßen korrekt. Fehlende Satzzeichen (insbesondere Doppelpunkte) führen jedoch zu einer fehlerhaften Syntax. Auch ein Kasusfehler („in des Schuhle“ statt ‚in der Schule‘) und ein Modusfehler („könnte“) sind auszumachen.*

(6) Orthographische Korrektheit: *Der Schüler macht etliche orthographische Fehler: u.a. fehlende Geminationen („das“ statt ‚dass‘, „dan“ statt ‚dann‘) sowie fehlende Grossschreibung („sachen“ statt ‚Sachen, „nachteile“ statt ‚Nachteile‘ etc.).*

7.7.3 Beispieltext „Hausaufgaben“ für den Basisstandard der 9. Klasse

Illustrativster Hausaufgaben-Text für die 9. Klasse

Mann kann Hausaufgaben auch in einer Gruppe erledigen. Wier bekommen nicht viel Hausaufgaben in einer Gruppe. Wier haben jetzt einen Vortrag den wier vorbereiten müssen von Geografie und Geschichte. Wir haben für das von Geografie noch 3 Tage Zeit und das von Geschichte noch 2 Wochen oder so.

Die Vorteile sind das man etwas lernen kann wen man die Hausaufgaben erledigt. Z.B bei einer nicht geplanten Prüfung für die man nicht lernen kann hat man zumindest die Hausaufgaben erledigt. Die Nachteile sind das ich nie lust dazu habe und es immer so lange dauert bis man damit vertig ist. Am besstem bekommen wier gar keine Hausaufgaben mehr.

Merkmale des Schülertexts (Schüler mit Familiensprache Romanisch):

(1) Aufgabenerfüllung: *Der Schüler hält sich mehrheitlich an die Vorgaben. So diskutiert er Vor- und Nachteile von Hausaufgaben. Er geht auf die Stichworte Zeit und Fächer ein (allerdings nur sehr einschränkend bezogen auf Gruppenaufgaben und die Vorbereitung eines Schulreferats). Der Vorschlag, am besten keine Aufgaben mehr zu geben, wird nicht oder nur implizit („Unlust“) begründet. Ein zweiter Vorschlag fehlt.*

(2) Grammatikalisches Spektrum: *Der Schüler verwendet ein angemessenes Spektrum von grammatikalischen Strukturen: neben kurzen Hauptsätzen auch zwei Relativ-, einen dass-Satz sowie einen Temporalsatz, der mit ‚bis‘ eingeleitet wird.*

(3) Kohärenz: *Der Text behandelt verschiedene Aspekte, die mit dem Thema Hausaufgaben in Verbindung stehen. Diese werden in sich einigermaßen kohärent abgehandelt, es fehlen aber Verknüpfungen zwischen den Teilen. Für den Leser entstehen so Brüche. Es fehlt auch eine Heranführung ans Thema: Der Text fängt sehr unvermittelt an.*

(4) Lexikalisches Spektrum: *Das lexikalische Spektrum ist angemessen, aber ausbaufähig. Es werden einige wenige Wörter verwendet, die etwas weniger alltäglich sind: (Hausaufgaben) ‚erledigen‘, ‚zumindest‘. Im Ganzen wirkt der Wortschatz aber doch eher repetitiv: vgl. das wiederholte Auftreten von ‚erledigen‘.*

(5) Grammatikalische Korrektheit: *Der Schüler macht nur wenige grammatikalische Fehler: je einen Kasus- und einen Genusfehler, auch verwendet er eine falsche Präposition in folgender Konstruktion: (Vortrag) „von Geografie“ statt ‚in Geografie‘*

(6) Orthographische Korrektheit: *Es sind etliche orthographische Fehler zu verzeichnen. Vor allem hat der Schüler offensichtlich Mühe damit, zu unterscheiden, wann Konsonanten geminiert werden und wann nicht. So schreibt er u.a. „mann“ anstelle von ‚man‘, „das“ anstelle von ‚dass‘, „am bessten“ anstelle von ‚am besten‘.*

7.7.4 Beispieltext „Bewerbungsmail“ für den Basisstandard der 9. Klasse

Illustrativstes Bewerbungsmail für die 9. Klasse

Sehr geeerte Damen und Herren

Ich heisse [Vorname + Initiale Nachname] und bin 14 Jahre alt. Warum ich ihn eine Bank Schnuppern möchte ist das ich gerne rechne und ja dieser Beruf interessiert mir sehr.

Momentan gehe ich in der 2. [Oberstufe] in [Ort] zur Schule. Aber in diesen Herbstferien möchte ich gerne eine Woche eine Schnupper Lehre machen. Bislang haben die Berufe die ich besucht habe mir nicht so sehr gefallen.

Ich hoffe sehr das Ihr meinen Bewerbungs Brief angeschaut habt und hoffentlich auch beantworten.

Herzliche Grüsse

[Vorname + Initiale Nachname]

[Postadresse]

Merkmale des Schülertexts (Schüler mit Familiensprache Romanisch):

(1) Aufgabenerfüllung: *Der Schüler erfüllt inhaltlich die Aufgabe zu grossen Teilen: Er stellt sich vor, begründet, warum er schreibt und erwähnt, wann zeitlich eine Schnupperlehre für ihn möglich wäre.*

(2) Grammatikalisches Spektrum: *Der Schüler schreibt recht abwechslungsreich: Er verwendet zwei dass-, einen Relativsatz sowie mehrere nebengeordnete Hauptsätze. Ausserdem gebraucht er auch den Konjunktiv.*

(3) Kohärenz: *Der Text hat eine gewisse Kohärenz. Allerdings werden Aspekte, die zueinander gehören würden, getrennt von einander präsentiert: z. B. die drei Aussagen, die den Wunsch nach einer Schnupperlehre begründen.*

(4) Lexikalisches Spektrum: *Das Spektrum des Wortschatzes ist angemessen. Es treten kaum Wiederholungen auf.*

(5) Grammatikalische Korrektheit: *Der Schüler macht vereinzelt grammatikalische Fehler in den Bereichen Syntax und Kasus.*

(6) Orthographische Korrektheit: *Der Schüler schreibt zumeist korrekt. Fehler treten insbesondere noch bei der Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen auf („geerte“ statt ‚geehrte‘, „ihn“ statt ‚in‘.*

8 Der Einfluss von soziodemographischen Merkmalen auf die Testergebnisse

Um die Varianz in den Testergebnissen besser erklären zu können, überprüften wir mithilfe von multiplen Regressionsmodellen den Einfluss verschiedener unabhängiger Variablen auf die Resultate der Leseverstehenstests in der romanischen Schulvarietät und in Deutsch sowie des Schreibtests in Deutsch.³¹ Als Basis der Analysen dienten die Variablen Familiensprache und Schultyp, und zwar mit folgenden Ausprägungen: ‚Familiensprache = Romanisch‘ und ‚Schultyp = Primarschule‘.

Bezüglich des *Leseverstehens in der romanischen Schulvarietät* konnte die statistische Analyse bestätigen, dass Schülerinnen und Schüler der 8. Sekundarschule (nicht aber jene der 8. Real) bei den drei Leseaufgaben (*Cadruvi, stria, Sutter*) signifikant besser abschnitten als die 6.-KlässlerInnen. Im Weiteren zeigte sich auch, dass Schülerinnen und Schüler, die zuhause nur Deutsch sprechen, den Romanisch-Lesetest nicht signifikant schlechter gelöst hatten als SchülerInnen mit Familiensprache Romanisch. Auch Schülerinnen und Schüler, die in der Familie weder Romanisch noch Deutsch sprechen (n=24), hatten beim Romanisch-Lesetest keinen signifikanten Nachteil.

Bei den Resultaten des *Leseverstehenstests in Deutsch* zeigen sich viele Parallelen zum Leseverstehenstest in Romanisch: Schülerinnen und Schüler der 8. Sekundarschule lösten diesen Test ebenfalls signifikant besser als die Schülerinnen und Schüler der 8. Real bzw. 6. Klasse. SchülerInnen, die angaben, zuhause nur Deutsch zu sprechen, hatten keinen signifikanten Vorteil gegenüber jenen, die in der Familie nur Romanisch sprechen. Hingegen schnitten jene 24 Schülerinnen und Schüler, die zuhause weder Deutsch noch Romanisch sprechen, beim Leseverstehenstest in Deutsch signifikant schlechter ab.

Auch für die Resultate *des Schreibtests in Deutsch* wurden zur Varianzaufklärung lineare Modelle nach demselben Vorgehen (gleiche Prädiktoren, gleiche Basisausprägungen wie oben) gebildet. Dabei wurde der Einfluss der unabhängigen Variablen auf die Resultate der neuen Dimension ‚Breite und Verknüpfung des sprachlichen Repertoires‘ (bestehend aus grammatikalischem Spektrum, Kohärenz und lexikalischem Spektrum) und der Dimension ‚grammatikalische Korrektheit‘ untersucht. Die Resultate sind wenig überraschend: so erwiesen sich insbesondere die Prädiktoren ‚Familiensprache Deutsch‘ sowie ‚Schultyp Sekundarschule‘ als signifikant. Schülerinnen und Schüler der Sekundarschule und/oder jene, für die Deutsch die alleinige Familiensprache darstellt, schnitten also in beiden untersuchten Schreibdimensionen deutlich besser ab als 6.-KlässlerInnen mit Romanisch als Familiensprache. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die zuhause Deutsch *und* Romanisch sprechen, erzielte beim Schreiben in Deutsch jedoch nicht signifikant bessere Resultate als Jugendliche mit einem Elternhaus, in dem nur Romanisch gesprochen wird. Eine andere Familiensprache als Deutsch oder Romanisch erwies sich für die Dimension der grammatischen Korrektheit, nicht aber für die Dimension ‚Breite und Verknüpfung des sprachlichen Repertoires‘ als signifikanter (negativer) Prädiktor.

In Bezug auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konnten unsere Daten also zeigen, dass diese beim Leseverstehen in Romanisch mit den anderen Schülerinnen und Schülern mithalten können. Dies dürfte – nebst dem Unterricht in der Schule – einerseits auch darin begründet liegen, dass die grosse Mehrheit der Schüler dieser Gruppe eine mit dem Romanischen verwandte Sprache (Portugiesisch oder Italienisch) als Familiensprache hat. Andererseits dürften sie in den meisten Gemeinden unseres Samples zudem Gelegenheit haben, Romanisch auch ausserhalb der Schule als Zweitsprache zu erwerben. Anders sieht es in Bezug auf das Deutsche aus: Die signifikant schlechteren Resultate beim Lese- und Schreibtest in Deutsch weisen darauf hin, dass das Deutsche für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine Fremdsprache ist.

³¹ Für das Hörverstehen im eigenen Idiom wurden keine statistischen Analysen zur Varianzaufklärung durchgeführt, da diese Fertigkeit lediglich mit zwei Aufgaben überprüft worden war.

9 Schlussbemerkungen

Das Projekt „Empfehlungen für Basisstandards für die Schulsprachen der Rätoromanen“ hatte zum Ziel, auf der Basis von empirischen Daten, Basisstandards für das Leseverstehen in Romanisch und Deutsch, das Hörverstehen in Romanisch und das Schreiben in Deutsch für das Ende der 6. und 9. Klasse der romanischen Schule zu konkretisieren. Diese Konkretisierungen wurden im Rahmen des vorliegenden Projektberichts beschrieben und kommentiert. Dabei zeigte eine Analyse der einfachen Frage-Items für die *Lesekompetenz* (vgl. Kap. 7.5) insbesondere, dass eine grosse Mehrheit der SchülerInnen keine Schwierigkeiten hat, zentrale Elemente und explizite Informationen in einem altersgerechten Text aufzufinden und zu verstehen. Im Weiteren deuten die Resultate der vom Konsortium HarmoS Schulsprache übernommenen und ins Romanische übersetzten Aufgabe *Sutter* darauf hin, dass die Lesekompetenz in Romanisch mit der Deutsch-Lesekompetenz der gleichaltrigen Schüler in der Deutschschweiz vergleichbar ist.

Nebst diesen primären Resultaten konnte unsere Studie auch Ergebnisse anderer Studien zumindest in Teilen bestätigen, so z. B. den Befund von Cathomas (2005), dass die romanische Schule in der Lage ist, deutschsprachige Schülerinnen und Schüler zu integrieren und ihnen eine Romanischkompetenz zu ermöglichen, die mit derjenigen von Schülern aus romanischsprachigen Familien vergleichbar ist. Die Tatsache, dass die Schüler aus deutschsprachigen Familien den Romanisch-Leseverstehenstest nicht signifikant schlechter gelöst haben als jene aus romanischsprachigen Familien, weist daraufhin, dass dieser Befund zumindest für das Leseverstehen auch zwanzig Jahre nach der Durchführung der Studie von Cathomas noch gilt. Unsere Analyse des Leseverstehenstests in Romanisch zeigt ferner, dass die romanische Schule auch den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine den romanischsprachigen Schülerinnen und Schülern vergleichbare (rezeptive) Romanisch-Kompetenz vermitteln kann.

Im Weiteren konnte unsere Studie erste Einblicke in die *rezeptive Varietätenkompetenz* der romanischen Schülerinnen und Schüler geben, ein Thema, das für das Romanische aufgrund der unterschiedlichen existierenden Varietäten grosse Relevanz besitzt, jedoch noch so gut wie unerforscht ist. Auch wenn unsere Datenlage zu schmal ist, um gesicherte Aussagen zu machen, geben die Resultate der zusätzlichen Aufgaben zum Hörverstehen in anderen Idiomen bzw. in Rumantsch Grischun doch deutliche Hinweise darauf, dass das *selektive Hörverstehen* in anderen Idiomen respektive Rumantsch Grischun bereits den Schülerinnen und Schülern der 6. Klasse kaum Schwierigkeiten bereitet (vgl. z. B. das Item zum selektiven Hörverstehen in anderen Idiomen in Kap. 7.2.2). Die Tatsache, dass die Hörverstehensaufgabe im eigenen Idiom, *aaa*, deutlich schwieriger war als die anderen drei, zeigt, dass die Wahl der Varietät – nebst Thema, Antwortformat etc. – nur einer von vielen Faktoren ist, die für die Schwierigkeit einer Aufgabe eine Rolle spielen.

Auch die Resultate der Leseverstehensaufgaben in Rumantsch Grischun weisen darauf hin, dass das *Global- und das selektive Verstehen in Rumantsch Grischun* den meisten Schülerinnen und Schülern der 6. und 8. Klassen keine nennenswerten Schwierigkeiten bereiten, solange die Texte die Schülerinnen und Schüler inhaltlich zu interessieren vermögen. Wenn man sich vor Augen führt, dass das Verständnis anderer Varietäten in den Schulen kaum thematisiert und geübt wird, so darf man konstatieren, dass die Schülerinnen und Schüler flexibel auf die Texte in anderen Varietäten reagiert haben. Dies ist sicherlich eine gute Basis, auch für das Erlernen anderer Sprachen.

10 Literaturverzeichnis

- Adamczak-Krystofowicz, Sylwia (2010), Hören und Hörverstehen. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett; Seelze: Kallmeyer, 79-83.
- Association of Language Testers in Europe (ALTE) (2011), *Manual for Language Test Development and Examining. For use with the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Brown, James D. (2009), Foreign and Second Language Needs Analysis. In: Long, Michael H. & Dougherty, Catherine J. (Hrsg.), *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Blackwell, 269-293.
- Camenisch, Silvana & Peyer, Elisabeth (2014): *Quant bain chapeschan ils scolars da la scola rumantscha rumantsch? Concretisaziun da standards da basa per la varietad da scola ed invista en la cumpetenza receptiva d'autras varietads*. In: *Annalas da la Societad Retorumantscha* 127, 67-103.
- Candelier, Michel (coord.); Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lörincz, Ildikó; Meissner, Franz-Joseph; Noguerol, Artur & Schröder-Sura, Anna (2012), *FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Graz: European Centre for Modern Languages (ECML), Council of Europe. Online: <http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/de-DE/Default.aspx> (14.09.14).
- Cathomas, Rico (2005), *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells*. Münster: Waxmann.
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (2001), Psychologie des Lesens. In: Bodo Franzmann, Klaus Hasemann, Dietrich Löffler und Erich Schön (Hgg.): *Handbuch Lesen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 145-223.
- Cizek, Gregory J. & Bunch, Michael B. (2007), *Standard Setting. A Guide to Establishing and Evaluating Performance Standards on Tests*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Council of Europe (2009), *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. Strasbourg. Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf (14.09.14).
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2011): *Faktenblatt. Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule: in vier Fächern zu erreichende Grundkompetenzen*. Online: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp_faktenblatt_d.pdf (14.09.14).
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Goethe-Institut/Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD)/Universität Freiburg Schweiz (2013), *Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Modellsatz Jugendliche*. Online: http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/b1_modellsatz_jugendliche_neu.pdf (14.09.14).
- Gysen, Sara & Van Avermaet, Piet (2005), Issues in Functional Language Performance Assessment: The Case of the Certificate Dutch as a Foreign Language. *Language Assessment Quarterly* 2: 1, 51-68.
- KMK (2004), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf (14.09.14).
- Konsortium HarmoS Fremdsprachen (2009), *Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*. Bern: EDK. Online: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L2_wissB_25_1_10_d.pdf (14.09.14).
- Konsortium HarmoS Schulsprache (2010), *Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell, Provisorische Fassung, Stand: 17 Januar 2010*. Online: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1_wissB_25_1_10_d.pdf. (14.09.14).

- LCH, Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (10.11.2008), *Medienkonferenz zu HarmoS: Bessere Chancen für alle Schülerinnen und Schüler*. Medienmitteilung. Online: http://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Medienmitteilungen/081110_Medienkonferenz_HarmoS_Deutsch.pdf (14.09.14).
- Lenz, Peter & Studer, Thomas (2007), *lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen*. Hrsg: Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ)/ Nordwestschweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz (NW-EDK)/ Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost). Bern: Schulverlag bmv. [Ordner mit CDs, DVDs und Datenbankanbindung: www.lingualevel.ch].
- Long, Michael H. (Hrsg.) (2005), *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: CUP.
- Martin, Michael O., & Kelly, Dana L. (Hrsg.) (1998), *Third International Mathematics and Science Study technical report, volume III: implementation and analysis – final year of secondary school*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College. Online: <http://timssandpirls.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/TR3book.pdf> (14.09.14).
- Nunan, David (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009), *PISA 2006 Technical Report*. Paris: OECD Publishing. Online: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/42025182.pdf> (14.09.14).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012), *PISA 2009 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- Peyer, Elisabeth (2013), Welche Schwerpunkte sollen im Romanisch- und Deutschunterricht der romanischen Schule gesetzt werden? Ansichten von Akteuren des bündnerromanischen Schulsystems. *Bündner Monatsblatt* 3, 318-341.
- Peyer, Elisabeth & Studer, Thomas (2014), Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch in einem mehrsprachigen Schweizer Kontext: Zur Entwicklung von Basisstandards am Beispiel eines bilingualen Schulmodells (Romanisch-Deutsch). In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19/2, 40-57. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/ejournal.html> (7.10.14)
- Schneider, Günther; Lenz, Peter & Studer, Thomas (2009), *Fremdsprachen. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*. Konsortium HarmoS Fremdsprachen. Bern: EDK. Online: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L2_wissB_25_1_10_d.pdf (14.09.14).
- Urquhart, Sandy A.H. / Weir, Cyril J. (1998), *Reading in a second language: process, product and practice*. London/New York: Longman (= Applied Linguistics and Language Study).
- Vollmer, Helmut Johannes (2006), *Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education preliminary study*. Strasbourg: Council of Europe/ Language Policy Division. Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Vollmer_Beacco_final_EN.doc#_Toc141856654. (14.09.14).
- Vollmer, Helmut Johannes (2011), *Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen*. [Online: http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf_30.06.2014].
- Weir, Cyril J. (2005), *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*. Basingstoke: Palgrave/Macmillan.
- Zieky, Michael & Perie, Marianne (2006), *A Primer on Setting Cut Scores on Tests of Educational Achievement*. Educational Testing Service (ETS). Online: https://www.ets.org/Media/Research/pdf/Cut_Scores_Primer.pdf (14.09.14).

11 Anhang: Kann-Beschreibungen

Anhang 11 enthält die überarbeiteten Kann-Beschreibungen, die im Projekt auf der Basis der Dokumenten- und Bedarfsanalyse sowie bestehender Sammlungen von Kompetenzbeschreibungen (Europarat 2001, Candelier et al. 2012, Lenz & Studer 2007, Vorarbeiten zum Lehrplan 21) ausgearbeitet wurden. Diese Kann-Beschreibungen wurden anlässlich eines Workshops mit einer Gruppe von erfahrenen Lehrpersonen der romanischen Schule in Bezug auf Verständlichkeit, Relevanz und Angemessenheit für eine bestimmte Schulstufe diskutiert. Im Anschluss an den Workshop wurden die Kann-Beschreibungen gemäss den Kommentaren der Lehrpersonen überarbeitet. Die Zuordnung der Kann-Beschreibungen zu den Schulstufen entspricht jeweils der Meinung der Mehrheit der Lehrpersonen.

11.1 Kann-Beschreibungen für das Hörverstehen in Romanisch

descriptur	stgalim
... san chapir ils connexs impurtants da texts complexs pli lungs (p.ex. reportascha, film), sche ils texts èn adequats al stgalim e vegnan tadlads en purziuns.	7./8./9.cl.
... san percepìr e differenziar differents registers da lingua sin basa dal stgazi da pìeds (p.ex. formal/distanzià – informal/persunal).	7./8./9.cl.
... san identifitgar il gener ed intgins tratgs specifics (p.ex. finiziun averta, animals san discurrer) dal text auditiv (p.ex. paraula, istorgia curta, reportascha).	7./8./9.cl.
... san chapir las infurmaziuns impurtantas da novitads e comunicaziuns ch'èn pledadas en in tschert tempo en la lingua da standard (rumantsch grischun).	7./8./9.cl.
... san chapir en in text argumentativ (p.ex. debatta) ils patratgs essenzials, sche il tema è adequat al stgalim.	7./8./9.cl.
... san identifitgar il tema global d'in text auditiv en l'agen idiom u parts da quel e san chapir ils puncts impurtants dal text auditiv (p.ex. referat, discussiun, reportascha, instrucciun da diever).	5./6.cl.
... san chapir infurmaziuns specificas en simpels texts pli curts en l'agen idiom (ca. 30 secundas) (p.ex. novitad, comunicaziun tras l'autpledader, curta reportascha) che han differents suns esters (p.ex. musica, ramurs).	5./6.cl.
... san identifitgar il tema principal e chapir impurtantas infurmaziuns explicitas, che vegnan avant en in discurs cun pledaders da differents idioms.	5./6.cl.
... san numnar l'acziun ed ils motivs da l'acziun d'ina istorgia pli lunga.	5./6.cl.
... san chapir la cronologia d'ina istorgia pli lunga en l'agen idiom.	5./6.cl.
... san chapir incaricas che sa cumponan da plirs pass.	5./6.cl.
... san chapir las infurmaziuns impurtantas d'in text auditiv pli lung (fin trais minutas) en l'agen idiom (p.ex. chapitel d'in cudesch	5./6.cl.

auditiv, paraula, referat, curt film) ch'è adequat al stgalim.	
... san chapir en tschert detagl il cuntegn da texts pli curts en l'agen idiom (p.ex. novitad, incarica, discours).	5./6.cl.
... san chapir simplas infurmaziuns e messadis formulads en in idiom ester.	5./6.cl.
... san rapportar davart las constataziuns centralas d'in discours pli lung (p.ex. intervista) ch'è adequat al stgalim ed en l'agen idiom.	5./6.cl.
... san chapir cuntegns essenzials da decleraziuns (p.ex. instrucziuns, referat) e rapports en l'agen idiom.	5./6.cl.
... san identifitgar las infurmaziuns impurtantas en simplas comunicaziuns en l'agen idiom (p.ex. infurmaziun al telefon, comunicaziun tras l'autpledader).	3./4.cl.

11.2 Kann-Beschreibungen für das Leseverstehen in Romanisch

descriptur	stgalim
... san chapir las infurmaziuns essenzialas (tgi?, tge?, co?, nua?, pertge?) en in text da diever en rumantsch grischun (p.ex. artitgel da gasetta, infurmaziuns en vocabularis u lexicons).	finamira per il gimnasi cumenzament: 7./8./9.cl.
... san identifitgar ils arguments cun ils quals in autur u in'atura motivescha sia posiziun.	finamira per il gimnasi cumenzament: 7./8./9.cl.
... san identifitgar la funcziun da texts (p.ex. infurmar, contactar, divertir, persvader) en texts.	7./8./9.cl.
... san chapir infurmaziuns impurtantas da texts da diever pli complexs e pli lungs (p.ex. intervistas, reportaschas, instrucziuns, commentaris).	7./8./9.cl.
... san identifitgar differentas posiziuns ed opiniuns en in text.	7./8./9.cl.
... san identifitgar differentas sorts da text (p.ex. reportaschas, istorgias curtas, discussiuns, paraulas) e numnar ils tratgs specific impurtants.	7./8./9.cl.
... san formular in'atgna opiniun tar in text legì ed argumentar quella.	7./8./9.cl.
... san remartgar sumeglientschas en il stgazi da plects ed en la grammatica tranter linguas or da l'agen champ d'experiencescha cun agid dal magister.	7./8./9.cl.
... san identifitgar il tema dad in text ch'è scrit en ina lingua romana nunenconuschenta (p.ex. talian, portugais).	7./8./9.cl.
... san differenziar e descriver registers da lingua (formal vs. informal).	7./8./9.cl.
... san chapir las infurmaziuns essenzialas en in text da diever en rumantsch grischun ch'è adattà a la vegliadetgna (p.ex. text	7./8./9.cl.

or da la revista SPICK).	cumenzament: 5./6.cl
... san chattar las infurmaziuns impurtantas sco era il cuntegn essenzial en simpels texts da diever (p.ex. artitgels) che tractan temas che stattan en connex cun ils agens interess u cun roms da scola (p.ex. uman ed ambient).	5./6.cl.
... san identifitgar tipics tratgs specifics ed intenziuns da figuras en in text (p.ex. paraula, comic, istorgia curta).	5./6.cl.
... san chapir en general istorgias curtas ed era identifitgar elements centrals dal cuntegn, sche l'istorgia è adattada a la vegliadetgna/al stgalim.	5./6.cl.
... san identifitgar la cronologia d'ina istorgia.	5./6.cl.
... san retrair infurmaziuns da graficas, tabellas e diagrams survesaivels.	5./6.cl.
... san chapir en detagl simplas communicaziuns persunalas (p.ex. email, sms, cedel a chasa).	3./4.cl.
... san chapir en general in text da diever pli curt e vesair elements centrals dal cuntegn, sche il text ha ina clera structura ed è adattà al stgalim.	3./4.cl.
... san chapir curtas instrucziuns, sche quellas vegnan illustradas.	3./4.cl.

11.3 Kann-Beschreibungen für das Leseverstehen in Deutsch

Kann-Beschreibung	Stufe
... können wesentliche Informationen aus komplexeren und längeren Sachtexten (z. B. Interviews, Reportagen, Anleitungen, Kommentare) verstehen.	7./8./9.Kl.
... können in Texten Textfunktionen (z. B. informieren, appellieren, kontaktieren, unterhalten, überzeugen) erkennen.	7./8./9.Kl.
... können Ähnlichkeiten in Wortschatz und Grammatik zwischen Sprachen aus der eigenen Erfahrungswelt feststellen.	7./8./9.Kl.
... können sich eine eigene Meinung zu einem gelesenen Texten bilden und diese begründen.	7./8./9.Kl.
... können verschiedene Textsorten erkennen (z. B. Reportage, Kurzgeschichte, Erörterung, Märchen) und die Hauptmerkmale nennen.	7./8./9.Kl.
... können die Argumente erkennen, mit denen ein Autor oder eine Autorin seine/ihre Haltung begründet.	7./8./9.Kl.
... können Sprachregister (formell vs. informell) voneinander unterscheiden und beschreiben.	7./8./9.Kl.
... können in einem Text verschiedene Haltungen und Meinungen erkennen, die einzelne Personen äussern.	7./8./9.Kl.
... können in einfachen Sachtexten (z. B. Artikel) über Themen, die mit den eigenen Interessen oder mit Schulfächern (z. B. Mensch und Umwelt) in Zusammenhang stehen, die wichtigen Informationen finden sowie die Hauptaussage erfassen.	5./6.Kl.

... können in einem Text (z. B. Märchen, Kurzgeschichte, Comic) typische Eigenschaften und Absichten von Figuren erkennen.	5./6.Kl.
... können die Chronologie einer Geschichte erkennen.	5./6.Kl.
... können altersgerechte Kurzgeschichten als Ganzes verstehen sowie zentrale inhaltliche Elemente erkennen.	5./6.Kl.
... können einen kürzeren Sachtext als Ganzes verstehen und zentrale inhaltliche Elemente erkennen, wenn der Text eine klare Struktur hat und altersgerecht ist.	5./6.Kl.
... können Informationen aus übersichtlichen Grafiken, Diagrammen und Tabellen entnehmen.	5./6.Kl.
... können einfache persönliche Nachrichten im Detail verstehen (z. B. Email, SMS).	Ziel für 5./6.Kl. Beginn: 3./4. Kl.
... können kurze schriftliche Anleitungen verstehen, wenn diese illustriert sind.	3./4. Kl.

11.4 Kann-Beschreibungen für das Schreiben in Deutsch (für Romanischsprachige)

Kann-Beschreibung	Stufe
... können der jeweiligen Kommunikationssituation angemessene Texte verschiedener Genres schreiben (z. B. erzählende, argumentative, erklärende, informierende, auffordernde Texte), wenn sie sich auf einen oder mehrere Mustertexte beziehen können.	7./8./9.Kl.
... können der jeweiligen Kommunikationssituation angemessene Texte (z. B. Adressatenorientierung) verschiedener Genres schreiben (z. B. Fazit, Interview, Zusammenfassung).	7./8./9.Kl.
... können Bewerbungen und den eigenen Lebenslauf verfassen.	7./8./9.Kl.
... können aus verschiedenen Perspektiven Geschichten schreiben (z. B. andere Figuren, Gegenstände).	7./8./9.Kl.
... können Texte inhaltlich und formal klar strukturieren.	Ziel für 7./8./9.Kl., Beginn: 5./6. Kl.
... können die Textteile thematisch verknüpfen. Sie verwenden geeignete Verknüpfungswörter, um den Textzusammenhang herzustellen.	Ziel für 7./8./9.Kl., Beginn: 5./6. Kl.
... können aus einem längeren (romanischen) Gespräch oder (romanischen) Hörtext wichtige Informationen mit einfachen Formulierungen und festen Wendungen sinngemäss in Deutsch notieren (z. B. in Austauschsituationen).	Ziel für 7./8./9.Kl., Beginn: 5./6. Kl.
... können textstrukturierende Mittel (z. B. Titel und Absätze) verwenden und durch Textverknüpfungsmittel, insbesondere Konjunktionen, Adverbien (z. B. hier, dort) und Pronomen den Textzusammenhang deutlich machen (Kohäsion).	Ziel für 7./8./9.Kl., Beginn: 5./6. Kl.
... können ein breiteres Repertoire an häufigen, einfacheren grammatischen Strukturen ausreichend korrekt verwenden (z. B. Wort-	Ziel für 7./8./9.Kl.,

folge in Fragesätzen, eingeleitete Nebensätze, Negation).	Beginn: 5./6. Kl.
... können einen kurzen einfachen Text über ein vertrautes Thema mit eigenen Worten zusammenfassen und ihre Meinung dazu schreiben.	Ziel für 7./8./9.Kl., Beginn: 5./6. Kl.
... können Vor- und Nachteile von Dingen aufschreiben, die sie persönlich betreffen (z. B. die Wohnsituation zu Hause oder Regeln, die in der Schule gelten). Sie können ihre Meinung auch mit einfachen Worten begründen.	Ziel für 7./8./9.Kl., Beginn: 5./6. Kl.
... können ihre Gedanken und Ideen im Text in eine verständliche und sinnvolle Abfolge bringen	Ziel für 7./8./9.Kl., Beginn: 5./6. Kl.
... können einen Text über aktuelle Themen schreiben, die sie interessieren (z. B. Hobby) und dabei deutlich machen, was für sie besonders wichtig ist.	5./6.Kl.
... können in einfachen, zusammenhängenden Sätzen über ein Ereignis berichten (z. B. ein Experiment in der Schule, einen Wettkampf, einen Velodiebstahl oder einen Skiunfall).	5./6.Kl.
... können verschiedene Mitteilungen schreiben (z. B. SMS, Email, Einladung, Glückwunschkarte).	3./4.Kl.
... können über Menschen und Dinge aus dem eigenen Erfahrungsbereich berichten (Schule, Familie, Hobbys, Tagesablauf).	3./4.Kl.

12 Anhang: Hörverstehensaufgaben

12.1 Hörverstehensaufgabe im eigenen Idiom: *Vacanzas perfetgas*

Version in Sursilvan

Vacanzas perfetgas

Has gia plans per la stad? Nua vas en vacanzas uonn? Mintgaton ei la risposta semplia ed jeu rispunder: «Duas jamnas ell'Italia sper la mar.» Mintgaton ei la risposta empau pli greva ed jeu sto rispunder: «Jeu hai aunc negins plans, ni jeu hai anflau negin che ha il medem mument vacanzas sco jeu.» Quater, maximum tschun jamnas vacanzas en in onn. Perquei munglassen quellas vacanzas en mintga cass daventar ultimativas. Gl'emprem sedecider – vacanzas sper la mar ni els cuolms e cun tgi? Sgular ni ir cul tren ni cugl auto? E tgei sto il liug da vacanzas porscher – e tgei astga segir buc muncar? Il hotel sto esser identics culs maletgs ch'ins ha viu el prospect, schubers, bials e cun vesta silla mar. Sper la mar ston ins saver serecrear – e far empau fiasta la sera. Tut stuess esser perfetg – mo ch'igl ei savens buc aschia... En combra ein furmiclas e la vesta sil proxim hotel ei grischa – sper la mar ei caneruna, las parties eran gia meglieras. Il service malhoflis e pér il damagliar... incredibel. Vacanzas – in desaster – mo, fan buc gest quellas caussettas inperfetgas e las historias che neschan leutier nossas vacanzas unicas e nunemblideivlas?

PENSUM

Ti audas in impuls dil Radio Romontsch. Legia las damondas sutvart! Ti has temps **treis minutas**. Ti sas tedlar igl impuls mo **ina gada**. Suenter has ti temps **treis minutas** per rispunder allas damondas. Fai la crusch el dretg liug! Mo ina risposta ei mintgamai correcta.

0. Exempel: Il text auditiv entscheiva cun...

- a) duas damondas.
- b) cun in beinvegni.
- c) ina damonda.

1. Nua vas en vacanzas uonn? Tenor l'autura...

- a) ... dat ei mo ina risposta pusseivla a quella damonda.
- b) ... dependa la risposta dalla situaziun.
- c) ... ei la risposta adina semplia.

2. Daco ston las vacanzas daventar ultimativas tenor l'autura?

- a) Perquei ch'ins ha mo paucas vacanzas ad onn.
- b) Per saver raquintar ad amitgs dad eveniments specials.
- c) Perquei ch'igl ei impurtont da saver far novas experientschas.

3. Per che las vacanzas gartegian eis ei tenor l'autura impurtont da decider ...

- a) ... sch'ins vul ir el medem liug sco igl onn vargau.
- b) ... con ditg ch'ins va en vacanzas.
- c) ... cun tgei mied da transport ch'ins vul viagiar.

4. Tgei aspects negativs san hotels era haver?

- a) furmiclas en combra, caneruna, service malhofli.
- b) falians en bogn, parties incrediblas, mar lunsch naven.
- c) bia fiastas, maletgs grischs, prospects buca perfetgs.

5. Tgei fa tenor l'autura che las vacanzas daventan unicas e nunemblideivlas?

- a) sche tut las spetgas van en vigur.
- b) las historias che neschan ord las caussas imperfetgas.
- c) sch'ins fa vacanzas el ravugl dad amitgs ed amitgas.

12.2 Hörverstehensaufgabe im eigenen Idiom: *Chavazzin dal di – Ava*

Version in Surmiran

- Moderatour:** Oz gievgia, igls 22 da mars, è igl de mundial dall'ava. Chegl on las naziuns uneidas, l'ONU, decida uscheia gio avant passa 20 onns. Chegl cun l'intenziun da sensibilisar la gliout per la muntada e l'impurtanza da chella pi impurtanta resursa tgi nous vagn segl mond. Ava – perchegl oz igl noss pled digl de, Esther Berther.
- E.B.:** Tgi ava è la pi custevla resursa tgi nous vagn, nign tgi metta an dumonda. Forsa ègl a nous, tgi vagn ava an abundanza, mianc uscheia cunsciain, dantant ava da beber è per ena gronda part dalla populaziun sen tera tot ensatge oter tgi ena tgossa tgi sa tgapescha da sasez. Chegl demossa er igl fatg tgi 4000 unfants moran mintga de perchegl tg'els on betg ava da beber tgi è sopra ed ena gronda part dalla populaziun sen noss mond, vot deir anturn 780 milliuns carstgangs, on mianc access tar ava sopra.
- Moderatour:** Cefras impressiunontas vagn nous santia cò, tgi ans fon cunsciain tgi ava sopra è sen noss planet blo per blers betg uscheia accessibla. L'ONU, scu menziuno, nizegia igl de dad oz per ans render attent sen chel fatg ed ella fò chegl mintg'onn resguardond en oter aspect. Tge aspect ni motto dess star chest'onn agl center digl de dad oz, igl de mundial dall'ava?
- E.B.:** Chest'onn vign randia attent sen la produenziun da nutrimaint tgi dovra er ena massa ava. Mintgign da nous beva gio dus anfignen quatter liters ava an de. Dantant sch'ins varda cant'ava tgi vign duvrada per produtgier chegl tgi en carstgang maglia an en de, schi è la cefra betg dus anfignen quatter liters, mabagn 2000 anfignen 5000 liters ava per persunga.
- Moderatour:** Scu savess'ins declarar chellas cefras?
- E.B.:** Per produtgier en kilo tgern bov per exaimpel dovrigl, sch'ins calculescha l'antiera cadagna da produenziun anfignen tg'igl kilo tgern è propi sen meisa, 15'000 liters ava. En kilo verduras e legums èn cumparalea cun la tgern pi ecologics, dantant er per en kilo verduras ins dovra, anfignen tg'ins so consumar chel, ca. 1500 liters ava. Sch'ins è damai cunsciains tg'igl nutrimaint tgi nous consumagn mintga de dovra enormas quantitads dad ava e tiers chegl tgi la populaziun sen noss planet crescha anavant e tgi la produenziun da nutrimaint stuess neir augmentada considerablamaintg igls proxims onns – ins chinta anfignen igl onn 2050 per 70% – ins stogl alloura betg esser en grond matematicher ni profet per vaseir tgi ava davainta adegna ple e ple fitg egna da *las* pi impurtantas resursas sen noss mond.
- Moderatour:** Tge less la ONU, las naziuns uneidas, alloura effectuar concret cuagl de dad oz?
- E.B.:** L'idea è scu detg da sensibilisar per chella tematica, tg'igl consum da nossa vivonda ò ena grond'influenza sen la resursa ava. Igls carstgangs stuessan ampender da produtgier vivonda cun pi pac'ava per l'egna e per l'otra stuessan els er ampender da betg sfarlatar tanta vivonda perchegl tgi – e chegl è demusso – 30% dalla vivonda, digl nutrimaint tgi vign produtgia, vign mai consumo e chell'ava tg'ins ò duvro per chella produenziun è cunchegl er ava persa.
- Moderatour:** Ava – la resursa la pi impurtanta tgi nous vagn segl mond. E savens ischan nous prubablamaintg betg consciains tgi ava vala daple tgi ôr, ieli ni schiglio ensatge.

PENSUM

Te saintas ena contribuziun digl Radio Rumantsch davart igl tema «ava».

Ligia las dumondas sotvart! Te ast **treis minutas** taimp. Siva saintas igl text dus gedas. Alloura ast **tschintg minutas** taimp per rasponder allas dumondas. Te sast rasponder an tgavazzigns.

Exaimpel: 0. Tgi ò decida da deditgier en de mundial all'ava?

La ONU

1. Quants onns datigl gio igl de mundial dall'ava?

passa 20 onns

2. Tge inditgeschan las suandontas cefras? Noda schi exact scu pussebel.

a) 4000 affons / mieran / per di / aua (schubra)

(emprims 3 elements ston star per survegnir il punct, aua na sto betg star)

b) 780 milliuns (umans) n'han betg access ad aua netta

c) 2000 – 5000 liters aua dovri per persuna per di per producir vivonda (u resposta sumeglianta)

3. Pertge è la produenziun da verduras pi ecologica tgi chella dalla tgera?

Perquai che charran dovra dapli aua che legums (u resposta sumeglianta)

4. Tge ston igls carstgangs cunzont amprender? Nomna las dus tgossas tgi vignan numnadas aintigl text!

- *producir vivonda cun pli pauc aua*
- *betg sfarlatar tanta vivonda (u resposta sumeglianta)*

12.3 Hörverstehensaufgabe in anderen Idiomen – *scumond d'autos*

Version für die Surselva

- Moderatur: Che füss, scha'l Grischun füss liber dad autos. Hozindi es queco greiv da s'imaginer. Be süll'autostrada speravi Cuira passan mincha di sur 40'000 autos. Que ho però do ün temp in Grischun, inua cha'ls autos d'eiran propi scumandos e quel temp nun es niauncha uschè lönch davos nus. Il scumand dad autos es nempe pür gnieu abolieu in Grischun avaunt circa 90 ans, ad ün 21 gün. Sergio Guetg s'ho occupo per nus da quist scumand dad autos in Grischun chi ho düro fin da l'an 1925. Sergio, perche sun ils autos insomma stos scumandos tar nus uschè lönch?
- Sergio Guetg: Igl directour digl circumdari da posta da Coira veva survagnia en rapport dad en postigliun tgi era vilo e narr ed or da sasez. Chel veva scretg igl suandont: «Davent dad en pèr deis cursescha sen nossas veias en monster d'en automobil», e chegl vegia ansomma betg plaschia. Chegl è sto gl'onn 1900. Sen chegl ò'l igl directour surdo chella reclamaziun agl cunsigliar guvernativ ed angal dus emdas pi tard, igls 17 d'avost digl 1900, ò'l proclamo igl scumond da guidar automobils sen tot las veias digl Grischung e chegl è rasto uscheia en antier quart tschentaner. Ozande prest incredibel da creir. Igl è dantant sto la verdad chell'eda.
- Moderatur: Üna vaira pussaunza dal Cussagl guvernativ. 25 ans scumand dad autos in Grischun, queco es schon qualchosa chi tuocha püttost illa categoria da las robas curiosas.
- Sergio Guetg: Igl punct da partenza era igl suandont. Igl cantung Grischung – igl pi grond cantung dalla Svizra – ò gia igl 1900 ena reit da veias, las qualas oters òn gia anvelgia. Chella reit da veias era predestinada pigl transport da persungas e pigl transport da commerzi. La siertad sen veia era er dada, e tuttegna ògl duvro 25 onns e diesch votaziuns da pievel per aboleir la fegn finala igl scumond. La politica da traffic era pi bod tgossa digls cantungs, decisziuns da leschas rudimentaras tgi fixavan limitas da tempo eran neidas decretadas. Per muteiv da tema d'accidents èn pinavant er nias saros per automobilists – digl reminent – er pass impurtants. Chel scumond dad eir cun auto valeva betg angal pigl Grischung, er igl cantung Uri ò instrado en scumond dad eir cun auto sen veias da pass, chegl è sto igl 1901. Dantant schon tschintg onns pi tard, igl 1906, era igl pass digl Gotthard per en pèr ouras agl de puspe davert, chegl sen squitsch dalla branscha da commerzi.
- Moderatur: Es il scumand dad ir cul auto lura sto insè pü rigurus in Grischun cu forsa in oters lös?
- Sergio Guetg: Ena pussebla rasposta sen chella dumonda è igl fatg tg'igl ò effectiv duvro diesch votaziuns da pievel d'aboleir igl scumond dad eir cun auto agl Grischung. Tgi tgi leva tuttegna traversar las Alps an Grischung e duvvar las veias saradas,chel veva da midar anturn sen tgaval u sen bov, chegl era uscheia circa la suletta pussebladad da traversar an chella moda e maniera igls pass grischungs.
- Moderatur: Quella müdeda dad autos sün bes-chas scu mezs da transport ho cuntschaintamaing adüna darcho chaschuno conflicts. Che es precisamaing sto il problem?
- Sergio Guetg: Igl problem era igl suandont: i dava da cantung a cantung differentas reglas da traffic e differentes limits da tempo, vetiers niva tg'ins veva da paer differentas taxas e gist la branscha da turissem veva tema tgi chellas restricziuns vegian consequenzas segl turissem. La tema era chella tg'igls giasts bagnstants cun blers raps evitavan igl Grischung. Pinavant ins veva tema dad accidents e da canera. Pir igl 1925, igls 21 da zarcladour, è'l igl auto alloura davanto «mettel» da traffic uffizial an Grischung.
- Moderatur: Sergio Guetg cun nos chavazzin dal di, «il scumand dad autos» chi valaiva in Grischun fin avaunt arduond 90 ans.

PENSUM

Ti audas ina contribuziun dil Radio Romontsch davart il scamond d'autos el cantun Grischun. Duas personas da **differentes idioms** discuoran. Legia las damondas sutvart! Ti has temps **duas minutas**. Ti audas il text **duas gadas**. Lu has ti temps **treis minutas** per rispunder allas damondas. Fai la crusch el dretg liug! Mo ina risposta ei mintgamai correcta.

0. Exempel: Il moderatur raquenta che sill'autostrada sper Cuera carreschan mintga di...

- a) 4'500 autos.
- b) varga 50'000 autos.
- c) varga 40'000 autos.

1) Il scamond d'autos el cantun Grischun dat ei buc pli dapi ...

- a) igl onn 1905.
- b) igl onn 1925.
- c) igl onn 1915.

2) Tgei ei stau l'emprema raschun pil scamond d'autos el cantun Grischun?

- a) Memia biars autos ein carrai sin las vias grischunas.
- b) Enzatgi ha rapportau davart in automobil sin las vias.
- c) La reit da vias era malsegira.

3) Il cantun Uri ha aboliu suenter tschun onns siu scamond da carrar ...

- a) ... pervia dil squetsch dall'economia.
- b) ... pervia dil squetsch dad auters cantuns.
- c) ... perquei ch'il cantun Grischun veva era gia aboliu il scamond.

4) Tgei ha ei duvrau per abolir il scamond d'autos?

- a) ina decisiun dil cussegl guvernativ
- b) pliras votaziuns dil pievel
- c) in'iniziativa dil pievel

5) S'imagina che quei discuors cumparess oz sco artechel da gasetta. Tgei tetel fuss il pli adattaus per quei artechel?

- a) Nova iniziativa per in scamond da carrar las dumengias
- b) Memia biars autos el cantun Grischun
- c) Scamond da carrar el cantun Grischun – ina caussa curiosa

12.4 Hörverstehensaufgabe in Rumantsch Grischun

Version für das Unterengadin

Radio Rumantsch – las novitads

Dus dals temas oz da las trais. Il Grischun survegn bun 570 milliuns francs da la gulivaziun da finanzas l'onn che vegn ed il temp da bloccada per ils aviuns sur la Germania vala en mintga cas davent dal 2020. Al microfon Adrian Camartin.

L'administraziun da finanzas federala ha calculà tge chantuns che survegnan daners da la gulivaziun da finanzas l'onn che vegn e tge chantuns che ston pajar. Ils pli blers daners, passa ina milliarda survegn il chantun Berna. Il Vallais survegn ina mesa milliarda. Grondas summas survegnan era ils chantuns Friburg, Son Gagl e Lucerna. Pajar il pli bler ston ils chantuns Turitg, Zug, Genevra, Sviz e Basilea Citad. Il chantun Grischun survegn l'onn che vegn prest 270 milliuns francs da la gulivaziun da finanzas, passa dus milliuns pli pauc che quest onn. La gulivaziun da finanzas resguarda la forza fiscala dals chantuns, dentant era chargias spezialas ch'i dat en territoris muntagnards u pervia da la cumposiziun da la populaziun.

Il contract statal davart il traffic aviatic tranter la Svizra e la Germania va era lura en vigur il 2020, sche l'eroport da Kloten n'ha betg prolungà las pistas e sche la Svizra n'ha anc betg schlià ses problems cun la canera d'aviuns. L'ultim pled en chausa haja la populaziun da Turitg, ha ditg l'uffizi federal d'aviatica civila. Sco quai che l'uffizi ha confermà a l'agentura da novitads SDA valian ils novs temps da bloccadas sur territori tudestg en mintga cas davent il 2020. Vegn il contract statal realisà sco previs stuessan las pistas 28 e 32 da l'eroport Kloten vegnir prolungadas per mintgamai 400 meters.

La vischnanca da Sufers en la val Valragn è pronta da prender si 100 requirents d'asil. Quai ha cusseglier guvernativ Christian Rathgeb confermà oz a las medias. La vischnanca saja dentant anc en contractivas cun la confederaziun. In segund center per requirents d'asil duai dar en la val Medel sin il Pass dal Lucmagn. Era là duajan 100 requirents chattar in suttetg. Questa saira infurmescha la vischnanca la populaziun davart il project.

La populaziun greca dovria regularmain violenza excessiva cunter demonstrators. Quai saja sa mussà tras las demonstraziuns cunter las mesiras da spargn da la regenza, scriva Amnesty International en in rapport che l'organisaziun che s'engascha per ils dretgs umans ha preschentà ad Athen. Uschia hajan il policists duvrà meds chemics e granatas da tscherventar e schoccar che violeschian las normas internaziunalas. Demonstrants arrestads n'hajan ultra da quai betg gì access a medis ed advocats. L'administraziun greca ha enfin ussa adina confermà ils cass, dentant adina tschantschà da singuls cass.

Ed ina novitad dal sport. Tranquillo Barnetta mida tar il club tudestg Schalke 04. El banduna uschia il club da Lerverkusen. Barnetta ha suttascriet in contract da trais onns.

L'aura – oz datti ina maschaida da sulegl e nivels. Il suentermezdi poi adina puspè dar uradis ed urizis. Las temperaturas cuntanschan en il nord dal Grischun 23 grads, en l'Engiadina tranter 19 e 22 grads. Damaun mesemna, per gronda part sulegliv. Da la Surselva enfin il Signuradi l'emprim an in zic tschajera auta. Quai è stà las novitads dal Radio Rumantsch, igl è ussa las trais e quatter.

Lezcha

Tü dodast las novitats e la previsiun da l'ora dal Radio Rumantsch. Legia las frastas suotvart. Tü hast peida **duos minuts**. Lura poust tadlar amo **üna jada** las novitats. Davo hast peida **trais minuts** per respunder a las dumondas.

Chenünas constataziuns sun güstas e chenünas fosas? Fa la crusch al dret lö.

	güst	fos
Exaimpel:		
0. Las novitats vegnan emissas a las 15.00.	X	
1. Il chantun Grischun survain ils plü blers raps da la «gulivaziun da finanzas».		X
2. Friburg tocca pro'ls chantuns chi ston pajar il plü bler.		X
3. Ils abitants da Turich han üna vusch decisiva in quai chi riguarda il contrat statal.	X	
4. Il cumün da Sufers ha refüsà da dar dmura a requirents d'asil.		X
5. Amnesty International rapporta davart violenza invers demonstrators in Grecia.	X	
6. Demonstrants chi sun gnüts miss in parschun han pudü discuorrer cun meidis ed advocats.		X
7. Leverkusen perda ün giovader da ballapè.	X	
8. Las temperaturas ragiundschan in tuot las regiuns deschnouv grads o daplü.	X	

13 Anhang: Leseverstehensaufgaben in Romanisch

13.1 Leseverstehensaufgabe in der Schulvarietät: *Cadruvi*

Version in Rumantsch Grischun (gekürzte Fassung des Originaltextes, erschienen in: *La Quotidiana*, 4. Juni 2012)

PENSUM: 10 MINUTAS

Legia exactamain la glossa da Claudia Cadruvi! Fa lura la crusch en il dretg lieu! Mo ina resposta è correcta.

Mes augs e mias ondas – la scola da mia vita

DA CLAUDIA CADRUVI/ANR

Mes uffants han mo trais augs ed in'onda. Jau mezza hai gi entiras armadas dad augs ed ondas. Els èn stads la scola da mia vita. Betg pervi da lur cussegls ed admoniziuns, mabain perquai che jau hai pudì observar co ch'els han vivì.

In da mes augs aveva mo tschintg dets entirs vi dad omadus mauns. Il rest eran stumbels. Sco um giuven aveva el gidà ses bab en scrinaria ed ha resgià giu ina giada dus dets d'in maun. L'accident cun l'auter maun era capità cun ina maschina agricula. Jau era savens sin visita tar mes aug. Avant mintga tschavera vegnivi ditg paternoss. Sche l'aug tegneva ils mauns a Dieu sa cruschavan mo dus dets. Da vesair quai fascheva snavurs.

Il faruct era che quest aug sunava mintga dumengia orgla en baselgia. Cun mo tschintg dets entirs! Jau na sai betg co ch'el fascheva quai, ma i tunava bain. I na ma fiss mai crudà si che ses accords avessan gi damain tuns che l'accompagnament d'auters organists. L'exempel da quest aug m'ha mussà ch'ins vegn da prestar bler, era sche las premissas èn tut auter che favuraivlas.



I dat era regurdanzas le-graivlas. Da perdunanza gievan mes geniturs adina a gentar tar la tatta. Là vegnivi politisà e fatg tschatschras davart magnats. Quai interessava nus uffants circa tant sco il predi. Perquai eran nus ventiraivels sche nus na stuevan betg mangiar cun ils creschids e dastgavan ir tar l'aug e l'onda. L'aug fascheva sgnoccas. Quellas enconuschevan nus ordadora, ma igl era tuttina risadas co ch'el las raquintava. L'aug ludava il bun brassà da l'onda ed il medem mument tentava el sia dunna. Da tadlar il sa piclim da quels dus era legher. Mintgatant regalavan els in a l'auter ina pitschna egliada cun in surrir plain simpatia. Jau stueva mintgamai guardar davent. Oz ma regord jau gugent da quests batterdegls ed hai il sentiment che quest aug e sia dunna han manà ina lètg

ventiraivla – era sche las circumstanzas da lur vita eran tut auter che simplas. Jau mezza hai adina la speranza da pudair mantegnair en mia atgna lètg ina purziun da questa frestgezza interna che s'exprimiva en las pitschnas egliadas intimas da mes aug e da mia onda.

Jau na less tuttavia betg dechantar il temp da pli baud cun las famigliunas catolicas. Ma las regurdanzas da tut ils augs e las ondas – cun ils pitschens e gronds dramas da la vita, las tragedias e cumedias – muntan oz per mai custavels entruidaments per la vita.

0. Exempel: Pertge numna Claudia Cadruvi ses augs e sias ondas la scola da sia vita?

- a) Pervia da lur cussegls
- b) Pervia da lur admoniziuns
- c) Pervia da sias observaziuns

1. Pertge aveva l'aug sulettamain tschintg dets vi da ses dus mauns?

- a) Perquai ch'el aveva gè accidents cun maschinas.
- b) Perquai ch'el aveva gè differents accidents cun maschinas agriculas.
- c) Perquai ch'el aveva gè dacurt in grev accident en ina scrinaria.

2. Tge admira Claudia Cadruvi vi da ses aug che ha mo tschintg dets?

- a) ses umor
- b) sia fidaivladad
- c) sia voluntad

3. Tge faschevan ils geniturs da Claudia Cadruvi cura ch'els gievan sin visita tar la tatta?

- a) Els faschevan gentar per ella.
- b) Els discutavan da politica.
- c) Els raquintavan sgnoccas in a l'auter.

4. Pertge èn l'aug e l'onda daventads buns exempels per Claudia Cadruvi?

- a) Perquai ch'els cumpravan mintgatant pitschens regals in per l'auter.
- b) Perquai che tut gieva adina bain tar els.
- c) Perquai ch'els appreciavan in l'auter.

5. Tgenina da las suandantas frosas preschenta il meglier il cuntegn dal text?

- a) Pli baud era il temp meglier, perquai pudevan ins emprender da lez temp pli bleras chaussas positivas che oz.
- b) Ins po emprender bler per l'atgna vita, sch'ins è avert per experientschas dad autras personas.
- c) Mo personas che han fatg atras temps dirs, san tge ch'ina vita cumplenida è.

13.2 Leseverstehensaufgabe in der Schulvarietät: *Stria*

Version in Vallader

Lezcha: 10 MINUTS

Legia manüdamaing il text. Dà lura resposta a las dumondas. Fa la crusch al dret lö! Be üna resposta es güsta.

L'ultima stria da la Cadi

Ün paur vaiva üna fantschella chi füss ida jent a la festa da sonch Placi. Il di avant vaivna però uschè blier da raschlar chi nu sun rivats a fin. Cur cha la fantschella ha dumandà al patrun, sch'ella possa ir a la festa da sonch Placi, ha el respus, ch'el laschess ir jent ad ella schi rivessan a fin, cha quai nu saja però pussibel ed uschè stopcha ella star quia e güdar a raschlar daman. A mezdi ha la fantschella supplichà adüna inavant al patrun, da's metter giò ün pa e far ün sönin. Quai til paraiva alch tuot curius. Fin l'ultim s'ha'l lura listess miss giò, ma dormi nun ha'l. El ha vulgü verer che ch'ella tambascha. Cur ch'ella ha gnü l'impreschiun ch'el dorma, ha'la drivi la porta dal tablà tuot quai chi giaiva. Lura ha'la cloccà cul rastè sül fain. Sül mumaint es svolazzà tuot il fain vi ed aint da la porta tablà e sün charpenna. Il patrun ha cret ch'el nu vezza inandret, ma es stat amo üna ter pezza a far la posa per cha la fantschella nu s'inaccordscha ch'el haja vis, co ella ha fat. Cur ch'el es stat sü, ha la fantschella dit ch'ella haja schaschinà e raschlà insembel tuot. La daman davo ha dat il paur üna charta ad ella e dit ch'ella possa ir a la festa da sonch Placi e dessa manar quista charta al mastral. In quella charta vaiva'l scrit che chi d'eira capità cul fain e chi tilla stopchan arrestar, siond ch'ella saja üna stria.

Il mastral tilla ha stratta pels chavels e fatta ir intuorn trais jadas sco'na pierla. La stria ha lura respus: «Eu sun uossa in fermanza, ma da quinderinvia dvantarà meis striögn uschè fin ch'el sotarà süls chapels dals signuors in chasa da cumün sainza chi s'inaccordschan.»

0. Exaimpel: La fantschella füss ida jent ...

- a) ad üna festa da la baselgia.
- b) a far la posa.
- c) a far visita al mastral.

1. Per che douvra la fantschella sia forza da far striögn?

- a) per far cha'l paur as metta giò.
- b) per metter il fain aint in tablà.
- c) per drivir la porta tablà.

2. Che paraiva curius al patrun?

- a) il striögn da la fantschella.
- b) il supplichöz da la fantschella.
- c) il giavüschi da la fantschella d'ir a la festa.

3. Che disch la fantschella al paur cur ch'el sta darcheu sü?

- a) cha'l fain saja svolazzà sün charpenna.
- b) ch'ella saja statta fich lavuriusa.
- c) ch'ella haja lavurà sainza fadia.

4. Che fa il mastral culla fantschella?

- a) El tilla trametta inavo cun ina charta.
- b) El tilla admonischa cun plets.
- c) El tilla chastia.

5. Co reagischa la fantschella?

- a) Ella confessa tuot.
- b) Ella imnatscha a las autoritads.
- c) Ella sota süls chapels dals signuors.

13.3 Leseverstehensaufgabe in Rumantsch Grischun, 6. Klasse

Version für das Unterengadin

Lezcha: 10 minuts

Legia manüdamaing ils duos texts e dà resposta a las dumondas!



Creatira sturna

Mesaschimgia

Ella viva a Madagascar ed ha num uschia perquai ch'ella ha in det da mez tut particular. Cun ir a la tschertga da ses pavel pitga la mesaschimgia cun quel sin bists da plantas e gizza lura las ureglias. Sch'i tuna surd, sa zuppan forsa in pèr insects pitschens sut la scorsa. Cun ses dents da morder gizs rui ella lura ina fora en la scorsa e chava ora sia preda cun ses det lung e satigl. Perfin la temperatura da ses det sa la bestga regular. Dovra ella ses det vegn el chaud e movibel. Na dovra la mesaschimgia betg el sfradenta ella il det per spargnar energia.

(Zeit Leo, Nr. 7/2012)

1. Che funcziuns ha il daint d'immez da la mezzaschimgia? (duos puncts).

Ella pitga cun il det sin bists e chava ora sia preda (u resposta sumeglianta).

2. Per che far dovra la mezzaschimgia ils daints da morder?

per far ina fora/rusna en la scorsa, per morder rauba dira (u resposta sumeglianta).

3. Co vain regulada la temperatura dal daint d'immez?

sch'ella dovra il det vegn el chaud / la temperatura vegn reglada sch'ella dovra il det (d'amez) / cun mover il det / cun (betg) duvrar el (u resposta sumeglianta).

SATGETS DA TÉ

Atgnamain vuleva il martgadant da té Thomas Sullivan da New York sulettamain persvader ses clients d'ina nova sort da té. El n'ha dentant betg trames las provas sco adina en charas stgatlàs, mabain en pitschens satgets da saida bunmartgads.

Té en satgets? Quai era dal tutfatg nunenconuschent l'onn 1908. Bliers dals clients da Thomas Sullivan èn segiramain stads surprais ch'il martgadant ha trames la prova en satgets e betg en las stgatlàs usitadas. Auters han simplamain bagnà il té cun ses emballadi en l'aua chauda. Cura che Sullivan ha udì da quai è el l'emprim stà surprais, lura intgantà. Immediat ha el cumenzà a megliar sia invenziun, pertge che tras la saida ch'era tessida spessamain na pudeva l'aroma betg penetrar cumpletamain e la serradura era in problem: Era auters zambregiaders han disditg. In ha schizunt prendì colla, dentant quella sa schliava en il té – disgustus.

Pir l'onn 1929 ha l'inschigner Adolf Rambold inventà ina serradura cun agraffa. Oz cuntegna in satget normal da duas chombras 3,125 grams té, dal qual l'aroma po penetrar tras radund 2000 pitschnas forinas.

	güst	fos
<i>0. Exaimpel: Sullivan staiv'in America.</i>	X	
1. Il material dals sachins da tè s'ha megldrà.	X	
2. Sullivan ha provà da serrar ils sachins da tè cun colla.		X
3. Differentas otras prouvas d'inventaders nu sun grattadas.	X	
4. Adolf Rambold ha impli sco prüm ün sachin da tè cun 3.125 grams tè.		X

13.4 Leseverstehensaufgabe in Rumantsch Grischun, 8. Klasse

Version für die Region Grischun Central

PENSUM: 10 MINUTAS

Ligia igls artetgels curts da RTR e dò alloura rasposta allas dumondas! Te sast rasponder an tgavazzigns.

Text 1: Grischun

Directurs da turissem sustegnan «gieus alvs»



Cumbattan ils skiunzs svizzers il 2022 a San Murezzan per aur olimpic? 15 directurs da turissem dal Grischun èn persuenter. (Keystone)

Per 15 directurs da turissem dal Grischun è il project «gieus olimpics en il Grischun» ina gronda schanza per il svilup dal turissem en il chantun. Els èn d'accord che «gieus alvs», concepids a moda persistente en 2 valladas alpinas, gajan a prà cun il Grischun e cun la Svizra.

Plinavant èn els persvadids che gieus olimpics pussibiliteschian investiziuns ch'auzian la qualitat da l'infrastructura. Questas investiziuns vegnissan uschiglio pir pli tard ubain insumma mai, manegian ils directurs da turissem. (gc/cdp)

Text 2: Turitg

Assassin dal Kaufleuten è vegnì arrestà



Piuras persunas han protestà silenziusamain ils 21 da fanadur a Turitg cunter violenza e per Vigan M., il giuven da 23 onns ch'è vegnì perforà cun in cuntè. (Keystone)

L'um da 21 onn che duai avair mazzà avant bun duas emnas in um da 23 onns avant il club turitgais «Kaufleuten», è tschiffà. Il giuven Iracais è vegnì arrestà ier en ina citad en il sid da la Norvegia.

La procura publica turitgaisa fa la dumonda d'extrader el a la Svizra. Il suspectà era fugì anc la notg dal mazzament ord il pajais. Las raschuns per il mazzament n'enconuschan ins anc adina betg.

Frar blessà relaschè d'ospital

Dentant è il frar da Vigan M. vegnì relaschè or da l'ospital. El saja sin via da meglierament. (sd/sda)

Text 3: Svizra

Purs pitschens teman per lur existenza



Il pur svida il latg da las vatgas. (Keystone)

Il pur pitschens en Svizra teman per lur existenza. La politica agrara 2014-2017 da la confederaziun colliescha ils pajaments directs pli fitg cun tschertas prestaziuns. Cun quai pon els ir da princip d'accord.

Sco l'associaziun per la protecziun dals purs pitschens e mesauns VKMB ha dentant explitgà avant las medias a Berna, mettia la confederaziun il focus memia fitg sin la grondezza dal manaschi. Uschia saja la diversitad dals manaschis periclitada. La VKMB sa vilenta plinavant vid il fatg che persunas che vulan manar in manaschi ston demussar en l'avegnir ina scolaziun minimala, in attest da qualificaziun ubain in attest professional per survegnir pajaments directs. (aw/sda)

Text 4: Calanda



Al Calanda datti ina famiglia da lufs. (Keystone)

Las speculaziuns en connex cun ina famiglia da lufs cun giuvens al Calanda èn finidas. Duas observaziuns dals lufs giuvens ch'èn vegnidas communitgadas independentamain ina da l'autra a l'Uffizi da chatscha e pestga dal Grischun conferman ch'ils lufs ch'èn sa domiciliads al Calanda dapi in tschert temp han survegnì pitschens. Era tenor in rapport da «blick.ch» han plirs chatschadurs pudì observar chagniels-luf durant la chatscha auta. Plirs chatschadurs hajan mess fallas per fotografar selvaschina. Sin quellas possian ins identifitgar cleramain plirs chagniels-luf. Probabel sa tracti da trais animals giuvens. Supponì che la luffa portia pitschens avev'ins gia dapi la primavaira passada.

Text 5: Svizra

Eveline Widmer-Schlumpf è la pli populara cussegliera federala



Tar ina retschertga è Widmer-Schlumpf vegnida numnada da sur 80% dals dumandads. (Reuters)

La presidenta da la confederaziun Eveline Widmer-Schlumpf è la pli enconuscenta cussegliera federala da la Svizra. Quai tenor ina retschertga dal «SonntagsBlick».

La Grischuna è en la popularitad davant Doris Leuthard ed Ueli Maurer. Alain Berset è sin il davos plaz. Il grad da la popularitad è s'augmentada marcantamain per 5 dals 7 magistrats. Widmer-Schlumpf è vegnida numnada da passa 80% dals dumandads. Tenor la retschertga dal SonntagsBlick è quai in plus da prest 30%. (fc/sda)

Text 6: Svizra

Svizra sustegn il Libanon cun prender si fugitivs da la Siria



Suenter in inscunter cun la directura regionala da l'ONU Ninette Kelly ha Burkhalter ditg, che la Svizra è pronta per prender si fugitivs sirics. (Keystone)

La Svizra è pronta da prender si fugitivs da la Siria, ch'èn fugids en il Libanon. Sin sia visita en il Libanon ha il cusseglier federal Didier Burkhalter empermess agid. Quai suenter in inscunter cun la directura regionala da l'ONU Ninette Kelly.

Gia venderdi è Burkhalter s'inscuntrà cun il president dal Libanon Michel Suleiman. Ad el ha el offrì agid diplomatic da la Svizra. Burkhalter cuntinuescha ses viadi en la Cipra, nua ch'el s'inscuntra cun la ministra da l'exteriur Erato Kozakou-Marcoullis. (fc/sda)

DUMONDAS

Exaimpel:

0. Tge li vign numno scu li pussebel pigls «gis alvs»?

Son Murezza

1. Tenor igls directours da turissem digl Grischung vessan igls gis olimpics consequenzas sen l'infrastructura. Tgenegnas?

La qualitad da l'infrastructura vegn alzada (u resposta sumeglianta)

2. Tge ò igl gioven Iraches fatg gist siva tg'el ò commess igl mazzamaint?

El è fugì (u resposta sumeglianta)

3. Tge dus puncts dalla politica agrara federala crititgescha la VKMB?

- (Ch'il focus vegn mess sin la) grondezza dals manaschis (u resposta sumeglianta)
- (Che purs ston far) ina scolaziun minimala / attestat (u resposta sumeglianta)

4. Scu òn igls catscheders savia observar igls cagnouls louf?

Cun traplas da fotografar

5. Quants cunsigliers federals on savia augmentar lour popularitad?

5 / tschintg

6. Tge ageid ò Burkhalter ampurmess agl president digl Libanon?

Agid diplomatic / da prender si fugitivs (u resposta sumeglianta)

14 Anhang: Schreiben in Deutsch

14.1 Aufgabe für die 6. und 8. Klasse: Meinungsäusserung „Hausaufgabe“

Persönliche Meinung zu Hausaufgaben

Zeit: 20 min

Situation

Im Internet bist du auf eine Website für Schülerinnen und Schüler gestossen. Jugendliche veröffentlichen dort Texte, in denen sie ihre persönliche Meinung zum Thema Hausaufgaben äussern. Diese Idee gefällt dir, und du willst einen eigenen Beitrag verfassen.

Aufgabe

Schreibe für die Website einen Beitrag zum Thema Hausaufgaben, in welchem du deine persönliche Meinung äusserst.

Schreibe etwas zu folgenden Punkten:

- Hausaufgaben in deiner Klasse:
 - In welchen Fächern?
 - Wie viel Zeit?
- Vor- und Nachteile von Hausaufgaben (je mind. ein Vor- und Nachteil)
- Deine Ideen für ideale Hausaufgaben (2 Vorschläge) und deine Gründe dafür.

Durchführung

- Schreibe einen Text **auf Deutsch** von **mindestens 100 Wörtern**.
- Schreibe deinen Text auf das **Aufgabenblatt**.
- Teile die Zeit gut ein: z. B. Notizen machen, schreiben, durchlesen, verbessern.

14.1.1 Hausaufgabe: Lernertext vom oberen Ende des Spektrums der 6. Klasse

Ich persönlich finde Hausaufgaben gut, so lange man nicht zu viele bekommt. Vorteile sind, dass man in der Schule weniger zu tun hat. Nachteile, sind, dass ein teil der Freizeit weggenommen wird. Man sollte auch nicht ein Tag viele und am anderen Tag fast keine geben. Wenn man über 1 Jahr fast keine Hausaufgaben bekommt, dann ist man nicht bereit für die Oberstufe, falls es dort mehr Hausaufgaben gibt. Wenn man z. B. an einem Tag 1 ganze Buchseite Mathematik hat und einen Aufsatz für Deutsch fertig schreiben muss ist das ein bisschen viel, wenn man am nächsten Tag nur 2 Textrechnungen hat. Man sollte versuchen möglichst gleichmässig Hausaufgaben zu geben. Wie z. B. an einem Tag ein Aufsatz und 2 Textrechnungen und am nächsten Tag, eine ganze Buschseite Mathematik. Man sollte aber nicht mehr als 3 h Aufgaben machen müssen. Es wäre gut wenn sie 30 min - 1 h 30 min dauern würden.

Merkmale der Leistung (Schüler mit Familiensprachen Romanisch und weitere Sprache):

(1) Aufgabenerfüllung: *Der Schüler geht grösstenteils auf die inhaltlichen Vorgaben ein. Er betont eingangs seine positive Einstellung zu Hausaufgaben, beschreibt anschliessend Vor- und Nachteile von Hausaufgaben und macht Vorschläge, wie Hausaufgaben besser gestaltet werden könnten. Lediglich auf die Hausaufgabensituation in der Klasse wird kaum eingegangen.*

(2) Grammatikalisches Spektrum: *Der Schüler schreibt recht abwechslungsreich: Er gebraucht neben Hauptsätzen auch etliche untergeordnete Nebensätze, eingeleitet durch ‚so lange‘, ‚dass‘, ‚wenn‘ und ‚falls‘. Auch der Konjunktiv wird verwendet.*

(3) Kohärenz: *Der Text ist gut strukturiert und in sich kohärent. Die inhaltlichen Verbindungen sind zumeist klar hergestellt.*

(4) Lexikalisches Spektrum: *Die Lexik widerspiegelt einen alltäglichen Wortschatz und erweist sich als dem Thema angemessen.*

(5) Grammatikalische Korrektheit: *Grammatikalisch ist der Text fast fehlerfrei bis auf zwei Kasusfehler: „ein Tag“ statt ‚(am) einen Tag‘ und „ein Aufsatz“ statt ‚einen Aufsatz‘.*

(6) Orthographische Korrektheit: *Der Schüler schreibt orthographisch praktisch fehlerfrei. Einzelne Verstöße in den Bereichen Gross-/Kleinschreibung („ein teil“ anstelle von ‚ein Teil‘) und Doppelkonsonanten („wen“ statt ‚wenn‘) sind zu verzeichnen.*

14.1.2 Hausaufgabe: Lernertext vom unteren Ende des Spektrums der 6. Klasse

Gestern hatten wir nicht so viele Hausaufgaben. In Romanisch mussten wir einen Text vorbereiten. Hausaufgaben mussten wir in Deutsch Blatt S. 40 → die Rahmen aufmalen und eine Tabelle ausfüllen. In Biologie durften Sachen für ein Referat sammeln. Und F18 ausfüllen. Als Mate Hausaufgaben mussten wir A33 oder 10-17/60 machen. Das hing davon ab, ob wir mehr als 2 Fehler gemacht haben. Mussten wir 10-17/60 machen und sonst A33. Dafür hatte ich eine knappe Stunde.

Merkmale des Schülertexts (Schüler mit Familiensprache Romanisch):

(1) Aufgabenerfüllung: *Der Text ist unvollständig und deutlich kürzer als 100 Wörter. Es wird sehr spezifisch auf die Hausaufgaben eingegangen, die der Schüler am Tag zuvor zu erledigen hatte. Es fehlt jedoch eine Auseinandersetzung mit dem Thema Hausaufgaben allgemein, Vor- und Nachteile werden nicht abgehandelt und es werden auch keine Vorschläge gemacht, wie Hausaufgaben besser ausgestaltet werden könnten.*

(2) Grammatikalisches Spektrum: *Der Schüler gebraucht ein limitiertes Spektrum an grammatikalischen Strukturen: neben kurzen Hauptsätzen auch einen durch ‚ob‘ eingeleiteten Nebensatz.*

(3) Kohärenz: *Der Text ist relativ kohärent, inhaltliche Verbindungen zwischen einzelnen Teilen werden hergestellt.*

(4) Lexikalisches Spektrum: *Das lexikalische Spektrum ist zwar eher limitiert, genügt aber dem Anspruch, die vom Schüler gewählten Inhalte verständlich zu beschreiben.*

(5) Grammatikalische Korrektheit: *Der Schüler hat insbesondere in der Syntax noch Schwierigkeiten. Z. B.: „Hausaufgaben mussten wir in Deutsch Blatt S. 40“ (statt ‚Als Hausaufgaben mussten wir in Deutsch S. 40 lösen‘) bzw. „Das hing davon ab, ob wir mehr als 2 Fehler gemacht haben. Mussten wir“ (statt ‚Wenn wir mehr als zwei Fehler gemacht hatten, mussten wir‘).*

(6) Orthographische Korrektheit: *Der Schüler macht insbesondere Fehler bei der Grossschreibung von Abstrakta. Im Weiteren hat er offensichtlich Mühe mit der Geminierung von Konsonanten, vgl. „hatten“ statt ‚hatten‘, „sammeln“ statt ‚sammeln‘ etc.*

14.1.3 Hausaufgabe: Lernertext vom oberen Ende des Spektrums der 8. Klasse

Hausaufgaben kriegen wir nicht in jedem Fach. Zum Glück. Aber dafür in der Mathematik, Geometrie, oft auch in den Sprachen oder Naturlehre und Geografie. Einige Hausaufgaben benötigen viel Zeit aber es kommt immer ein bisschen darauf an, was man gerade durchnimmt. Für die Mathematik und Geometrieaufgaben benötige ich am meisten Zeit. Englisch z.B habe ich immer schnell gelöst. Ich schaue zwar nie auf die Uhr, aber brauche selten mehr als eine ganze Stunde Zeit um die Hausaufgaben zu lösen. Was mich an Hausaufgaben stört ist, dass ich meistens keine Lust habe. Aber es hat auch Vorteile; man lernt etwas dabei und ist auf sich allein gestellt (zu Hause). Meine Ideen für ideale Hausaufgaben sind 1. kein Handy o.ä Während den Hausaufgaben, und 2. wenige Hausaufgaben.

Merkmale des Schülertexts (Schüler mit Familiensprache Romanisch):

(1) Aufgabenerfüllung: *Der Schüler geht auf die meisten inhaltlichen Vorgaben ein. Einzig die Begründungen zu den beiden Verbesserungsvorschlägen fehlen.*

(2) Grammatikalisches Spektrum: *Der Schüler verwendet neben etlichen einfachen Hauptsätzen auch nebengeordnete Hauptsätze, Konjunkional- und Pronominalsätze sowie einen Infinitivsatz.*

(3) Kohärenz: *Der Text ist klar strukturiert und in sich kohärent. Die einzelnen Teile sind inhaltlich gut miteinander verknüpft.*

(4) Lexikalisches Spektrum: *Das lexikalische Spektrum ist gross. Auch weniger alltägliche Ausdrücke wie „auf sich allein gestellt“ werden verwendet.*

(5) Grammatikalische Korrektheit: *Es finden sich praktisch keine grammatikalischen Fehler.*

(6) Orthographische Korrektheit: *orthographische Fehler sind selten und wohl zumeist Flüchtigkeitsfehler (vgl. „Hauaufgen“).*

14.1.4 Hausaufgabe: Lernertext vom unteren Ende des Spektrums der 8. Klasse

In welchen Fächern haben wir immer viele Hausaufgaben. Ein Vorteil ist, wenn man langweilig hat, ist das gut. Nachteile gibt es sehr viele. Man kommt nachhause müde, dann muss man noch Hausaufgaben machen. Man macht es auch nicht genau die Hausaufgaben. Ich finde das auch sehr unnötig. Man verbringt viel zu viel Zeit mit Hausaufgaben. Man hat nicht Zeit um sport zu treiben oder. Die Lehrer geben immer viel zu viel Hausaufgaben über das Wochenende auf. Das finde ich nicht gut. Man lernt nicht viel bei Hausaufgaben. Man hat auch keine Lust Hausaufgaben zu lösen, sowiso nicht mit schreiben oder lesen.

Merkmale des Schülertexts (Schüler mit Familiensprache Romanisch):

(1) Aufgabenerfüllung: *Der Schüler geht nur partiell auf die Vorgaben ein. Er behandelt Vorteile und Nachteile von Hausaufgaben, letzteres recht ausführlich. Auch die Hausaufgabenpraxis in der Klasse wird kurz angesprochen. Vollständig fehlen Verbesserungsvorschläge sowie Begründungen dazu.*

(2) Grammatikalische Spektrum: *Der Schüler verwendet grösstenteils kurze Hauptsätze nach dem Muster Subjekt-Verb-Objekt. Die Syntax wirkt repetitiv, da die meisten dieser Sätze mit dem Pronomen „man“ beginnen.*

(3) Kohärenz: *Der Text ist nur eingeschränkt kohärent: Die verschiedenen Teile wirken aneinandergereiht. Das unvermittelte Wechseln zu einem anderen Gesichtspunkt erschwert den Lesefluss.*

(4) Lexikalisches Spektrum: *Der verwendete Wortschatz ist im Grossen und Ganzen verständlich, aber eher limitiert. Vereinzelt werden nicht passende Wörter gebraucht.*

(5) Grammatikalische Korrektheit: *Der Text weist insbesondere syntaktische Mängel auf: vgl. „Man kommt nachhause müde“ (anstelle von ‚Man kommt müde nach hause‘) oder „Man hat keine Lust Hausaufgaben zu lösen, sowiso nicht mit schreiben und lesen“ (anstelle von ‚Man hat keine Lust, Hausaufgaben zu lösen, erst recht nicht, wenn man schreiben und lesen muss‘).*

(6) Orthographische Korrektheit: *Der Text weist relativ wenige orthographische Fehler auf. Der Schüler scheint aber insbesondere mit der Gross-/Kleinschreibung von Abstrakta noch Probleme zu haben.*

14.2 Aufgabe für die 6. Klasse: Informationen über Schokolade anfordern³²

Informationen über Schokolade anfordern

Zeit: 15 min

Situation

Du willst im Deutschunterricht einen kleinen Vortrag über Schokolade halten. Deshalb möchtest du die Firma *Lindt* um Informationen bitten.

Aufgabe

Schreibe ein höfliches Mail an die Schokoladenfabrik *Lindt*.

Schreibe etwas zu folgenden Punkten:

- wer du bist
- warum du schreibst
- was du für deinen Vortrag über Schokolade wissen oder haben möchtest (erwähne 3 Punkte)

Durchführung

- Schreibe ein Mail auf Deutsch von **mindestens 100 Wörtern**.
- Schreibe deinen Text auf das **Aufgabenblatt**.
- Teile die Zeit gut ein: z. B. Notizen machen, schreiben, durchlesen, verbessern.

14.2.1 Schokolademail: Lernertext vom oberen Ende des Spektrums

Liebe Lindtfabrikanten

Mein Name ist [Vorname] und ich würde euch gerne ein paar Fragen über Schokolade für meinen Vortrag stellen.

Ich würde gerne wissen wie man Schokolade eigentlich herstellt, woher ihr die Kakobonen habt und wieviele Mitarbeiter so eine Schokoladenfabrik hat. Mich würde es auch sehr wundern, wieviel Schokolade pro Tag hergestellt wird und seit wann es schon die Fabrik Lindt giebt.

Ich weiss es sind viele Fragen aber ich bin eben so neugierig und da ich diese Schokolade so gerne habe, muss ich einfachfragen.

Mich interessiert auch woher ihr die tollen Ideen habt, solche Delikatessen herzustellen.

Vielen Dank schon im Voraus!

[Vorname]

Merkmale des Schülertexts (Schüler mit Familiensprachen Romanisch und weitere Sprache):

(1) Aufgabenerfüllung: *Der Schüler erfüllt alle Vorgaben vollständig und überzeugend: Vorstellen der eigenen Person, höfliches Vorbringen des Anliegens sowie Stellen von mindestens drei Fragen.*

(2) Grammatikalisches Spektrum: *Der Schüler schreibt abwechslungsreich: Er verwendet ein breites Spektrum an grammatischen Strukturen: koordinierte Hauptsätze, indirekte Fragesätze, einen Kausalsatz sowie den Konjunktiv.*

(3) Kohärenz: *Der Text ist klar strukturiert und in sich kohärent. Die einzelnen Teile sind inhaltlich miteinander verknüpft.*

³² Bei dieser Aufgabe handelt es sich um eine adaptierte Schreibaufgabe des HarmoS-Konsortiums für Fremdsprachen (vgl. Schneider, Lenz & Studer 2009).

(4) Lexikalisches Spektrum: *Es wird ein angemessenes Spektrum verwendet. Der Schüler gebraucht auch nicht alltägliche Wörter wie ‚Delikatesse‘, verfehlt allerdings in einem Fall die passende Wortwahl (‚wundern‘ statt ‚wundernehmen‘).*

(5) Grammatikalische Korrektheit: *Der Text ist in Bezug auf Morphologie und Syntax fehlerfrei (sofern man sich fehlende Kommata hinzudenkt).*

(6) Orthographische Korrektheit: *Der Schüler schreibt zu weiten Teilen korrekt, es finden sich nur vereinzelt Orthographiefehler („Kakobonen“, „giebt“).*

14.2.2 Schokolademail: Lernertext vom unteren Ende des Spektrums

Hallo. Ich bin [Vorname + Nachname]. Ich schreibe ein Brief weil ich so gern Schokolade habe. Aber Schokolade ist nicht gut fü die Zähne. Schokolade hat sehr viel Zucker. Willst du mir Schokolade schenken. Aber weisschokolade. Wir kaufen nicht so viel Schokolade Lindt. Und Lindt ist nicht so gut für die Zähne aber für das Herz. Dann wolte ich nicht Schokolade Lindt aber ich wolle Lindt wie Ferrero. Und Lindt habe ich nicht gern.
Danke, un Tschüss. 11-1-2012

[Vorname]

Merkmale des Schülertexts (Schüler mit Familiensprache Portugiesisch):

(1) Aufgabenerfüllung: *Die inhaltlichen Vorgaben werden nur äusserst eingeschränkt berücksichtigt. Der Schüler stellt sich vor, erwähnt aber weder den Zweck des Schreibens (Vortrag) noch stellt er eigentliche Fragen zum Produkt Schokolade.*

(2) Grammatikalisches Spektrum: *Der Schüler gebraucht ein eher limitiertes Spektrum an grammatischen Strukturen: neben kurzen Hauptsätzen mit Subjekt am Anfang des Satzes, Hauptsätze mit Inversion sowie einen kausalen Nebensatz.*

(3) Kohärenz: *Der Text ist kaum kohärent. Der Schüler reiht assoziativ sehr verschiedene Ideen zum Thema Schokolade aneinander. Die inhaltlichen Elemente werden kaum miteinander verknüpft*

(4) Lexikalisches Spektrum: *Der Wortschatz ist limitiert. Zum Teil fehlt dem Schüler das Vokabular, um sich klar auszudrücken.*

(5) Grammatikalische Korrektheit: *Der Text ist grammatikalisch relativ korrekt. Er weist jedoch insbesondere einige wenige Fehler in den Bereichen Kasus und Modus (Verb ‚wollen‘) auf.*

(6) Orthographische Korrektheit: *Der Text ist orthographisch relativ korrekt und weist nur wenige Rechtsschreibfehler auf.*

14.3 Aufgabe für die 8. Klasse: Bewerbung für eine Schnupperlehre

Bewerbung für eine Schnupperlehre

Zeit: 15 min

Situation

Du hast dich entschieden, in den Herbstferien eine Schnupperlehre zu machen. Du schreibst dazu ein Mail an einen Betrieb, wo du gerne eine Woche schnuppern würdest.

Aufgabe

Schreibe ein höfliches Bewerbungsmail an einen Betrieb deiner Wahl.

Schreibe etwas zu folgenden Punkten:

- wer du bist
- warum du schreibst
- warum du die Schnupperlehre gerade in diesem Betrieb machen möchtest
- wann du die Schnupperlehre machen möchtest

Durchführung

- Schreibe ein Mail auf Deutsch von **mindestens 100 Wörtern**.
- Schreibe deinen Text auf das **Aufgabenblatt**.
- Teile die Zeit gut ein: z. B. Notizen machen, schreiben, durchlesen, verbessern.

14.3.1 Bewerbungsmail: Lernertext vom oberen Ende des Spektrums

Sehr geehrter [Vorname + Nachname]

Ich bin [Vorname + Nachname] und komme von [Ort]. Zurzeit besuche ich die zweite [Oberstufe].

Ich möchte Sie fragen, ob ich einmal eine Woche bei Ihnen schnuppern könnte. Ich will bei Ihnen schnuppern, weil mir der Beruf Schreiner sehr gut gefällt, aber ich noch nicht zu 100% sicher bin, ob dies der richtige Beruf für mich ist.

Ich wäre froh, wenn ich die Schnupperlehre in der ersten Herbstferienwoche machen könnte. Wenn nicht, dann würde mir auch die 2. Woche entgegen kommen.

Ich würde mich sehr freuen, von Ihnen kontaktiert zu werden.

Mit freundlichen Grüßen

[Vorname + Nachname, Ort]

Merkmale des Schülertexts (Schüler mit Familiensprache Romanisch):

(1) Aufgabenerfüllung: *Alle Vorgaben werden erfüllt.*

(2) Grammatikalisches Spektrum: *Der Schüler schreibt abwechslungsreich und gebraucht ein – gemessen an der Kürze des Textes – ansehnliches Spektrum an verschiedenen Satzstrukturen: Hauptsätze, indirekte Fragesätze, Kausal- und Konditionalsätze.*

(3) Kohärenz: *Der Text ist klar strukturiert und in sich kohärent.*

(4) Lexikalisches Spektrum: *Der Schüler gebraucht einen recht grossen, der Textsorte angepassten Wortschatz.*

(5) Grammatikalische Korrektheit: *Der Text ist grammatikalisch fehlerfrei.*

(6) Orthographische Korrektheit: *Bis auf wenige Flüchtigkeitsfehler weist der Brief keine orthographischen Unkorrektheiten auf. Auch die Grossschreibung der Höflichkeitsformen wird beherrscht.*

14.3.2 Bewerbungsmail: Lernertext vom unteren Ende des Spektrums

Ich heisse [Vorname + Nachname]

Weil ich sonst nicht eine Schnuperlehre bekomme Ich wil Floristen. weil Floristen mir gefehlt. Ich habe nie Blumen so gut zusammen geflügtt. Das interessiert mir. Wen ich zu hause komme kan ich auch erzählen was ich gelernt habe. oder ich auch in einem laden wie fergoifer. In [Ort] en den Landi oder Migro. Ich lerne schnell. Ich würde auch mit Computer arbeiten. Aber ich bin an den computer zu hause bin ich gut. Aber das zählt nicht. Ich viel Floristen oder fergoifer in [Ort] Migro oder landi. Die Schnuperlehre mare ich den 6, 7, 8 Matg wir müssen die Schnperlehre machen weil es für die Schule ist....

Merkmale des Schülertexts (Schüler mit Familiensprache Romanisch):

(1) Aufgabenerfüllung: *Der Schüler stellt sich vor und nennt mögliche Daten für einen Schnuppereinsatz. Gesamthaft hat er aber offensichtlich die Aufgabenstellung nicht genau verstanden. Es wird nicht klar, für was er sich bewirbt, für eine Schnupperlehre als Florist oder als Verkäufer.*

(2) Grammatikalisches Spektrum: *Der Schüler gebraucht neben zumeist kurzen Hauptsätzen auch einige Nebensätze, eingeleitet durch ‚weil‘ und ‚wenn‘. Einige Sätze sind allerdings unvollständig.*

(3) Kohärenz: *Der Text ist nur zum Teil kohärent und enthält diverse inhaltliche Brüche. Auch aufgrund der fehlerhaften Sprache ist es für den Leser nicht immer einfach, den Gedankengängen des Schülers zu folgen.*

(4) Lexikalisches Spektrum: *Das Spektrum des Wortschatzes ist limitiert. Oft fehlen dem Schüler die Ausdrücke, um seine Ideen und Anliegen klar verständlich zu vermitteln.*

(5) Grammatikalische Korrektheit: *Der Aufsatz weist eine recht grosse Anzahl an grammatikalischen Fehlern auf sowohl im Bereich der Formenlehre wie auch der Syntax.*

(6) Orthographische Korrektheit: *Der Schüler macht viele Rechtsschreibfehler.*

14.4 Einstufungsraster für das Schreiben in Deutsch

Dieses Einstufungsraster ist als wissenschaftliches, kontextspezifisches Werkzeug zu betrachten. Um es auch für praktische Zwecke, z. B. für Bewertungen in Unterrichtszusammenhängen nutzbar zu machen, müsste es auf Praktikabilität und Relevanz (etwa für Feedback) hin geprüft und ggf. weiter entwickelt werden.

1) Aufgabenerfüllung	Punkte
Er/sie erfüllt die inhaltlichen Vorgaben gemäss der gestellten Aufgabe vollständig und überzeugend.	3
Er/sie geht auf die inhaltlichen Vorgaben gemäss der gestellten Aufgabe ein. Einige Punkte werden jedoch nur knapp ausgeführt.	2
Er/sie erfüllt einige inhaltliche Vorgaben gemäss der gestellten Aufgabe. Der Text ist allgemein kurz.	1
Der Text ist zu knapp und unvollständig. Mehrere Vorgaben werden nicht berücksichtigt.	0
2) Grammatikalisches Spektrum	Punkte
Er/sie schreibt abwechslungsreich und gebraucht ein grosses Spektrum an grammatischen Strukturen (z. B. Relativsätze, Infinitivsätze, Kausalsätze, Konjunktiv etc.).	3
Er/sie schreibt ziemlich abwechslungsreich und gebraucht ein angemessenes Spektrum an grammatischen Strukturen.	2
Er/sie schreibt strukturell eher repetitiv und gebraucht ein eher limitiertes Spektrum an grammatischen Strukturen.	1
Er/sie schreibt repetitiv und gebraucht ein sehr limitiertes Spektrum an grammatischen Strukturen.	0
3) Kohärenz	Punkte
Der Text ist kohärent und inhaltlich klar strukturiert. Die inhaltliche Verbindung zwischen den einzelnen Teilen ist klar hergestellt.	3
Der Text ist zum grössten Teil kohärent und klar strukturiert. Die inhaltliche Verbindung zwischen den einzelnen Teilen wird zumeist hergestellt.	2
Der Text hat eine gewisse Kohärenz, weist jedoch einen oder zwei Brüche auf.	1
Der Text ist nicht kohärent.	0
4) Lexikalisches Spektrum	Punkte
Er/sie gebraucht ein grosses Spektrum eines alltäglichen Vokabulars. Auch aufgabenspezifische oder weniger alltägliche Wörter können vorkommen.	3
Er/sie gebraucht ein angemessenes Spektrum eines alltäglichen Vokabulars.	2
Er/sie gebraucht ein eher limitiertes Spektrum eines alltäglichen Vokabulars. D.h. der Wortschatz wirkt eher repetitiv.	1
Er/sie gebraucht ein limitiertes lexikalisches Spektrum. Ihm/ihr fehlen Ausdrücke, um sich klar auszudrücken.	0
5) Grammatikalische Korrektheit	Punkte
Er/sie schreibt grammatikalisch praktisch fehlerfrei.	3
Er/sie schreibt grammatikalisch zumeist korrekt.	2
Er/sie macht einige grammatikalische Fehler.	1
Er/sie macht häufig grammatikalische Fehler.	0
6) Orthographische Korrektheit (Trennfehler, Interpunktionsfehler und Fehler in Bezug auf Getrennt- /Zusammenschreibung werden nicht gezählt.)	Punkte
Er/sie schreibt orthographisch praktisch fehlerfrei.	3
Er/sie schreibt orthographisch zumeist korrekt.	2
Er/sie macht einige orthographische Fehler.	1
Er/sie macht häufig orthographische Fehler.	0

14.5 Konkretisierung des Rasters für die Schreibleistungen

Folgende Tabellen konkretisieren – ausgehend von einer Anzahl analysierter Lernertexte – das Einstufungsraster der Schreibleistungen für die Kriterien grammatikalisches Spektrum und orthographische Korrektheit.

Grammatikalisches Spektrum (Anzahl analysierter Texte: 37)

3 Punkte	<p>Sprachliche Beschreibung und Strukturen</p> <ul style="list-style-type: none"> - eingeschobene Nebensätze, vorangestellte Nebensätze, Nebensätze zweiten und dritten Grades, uneingeleitete Nebensätze - Appositionen - koordinierte Hauptsätze mit ‚und‘ (additiv), ‚oder‘ (alternativ), ‚aber‘, ‚doch‘ (adversativ), ‚denn‘ (kausal) - Inversion bei vorangestellten Adverbialen (‚da‘, ‚in der Freizeit‘) und nach einleitenden Konjunkionaladverbien (‚ausserdem‘, ‚deshalb‘, ‚darum‘, ‚jedoch‘, ‚also‘, ‚so‘, ‚dann‘) und nach Voranstellung von Nebensätzen - Fragesätze: W-Fragen, Entscheidungsfragen, indirekte Fragen <p>Nebensätze:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konsekutivsätze (‚dass‘, ‚sodass‘): „Ich möchte bei Ihnen im Betrieb eine Schnupperlehre machen, weil ich gehört habe, dass sie eine gute Küche haben.“ - Konditionalsätze (‚wenn‘): „Ich würde mich freuen wenn es in der Zeit vom 27.3 – 4.10 bei Ihnen klappen würde und ich die Schnupperlehre bei Ihnen absolvieren dürfte.“ - Finalsätze (‚um...zu‘): „Ich wollte wissen, ob du Zeit hast, um mir zu sagen, was für Hausaufgaben wir haben.“ - Kausalsätze (‚weil‘, ‚da‘): „Da ihr ja Schokolade herstellt, habe ich mir gedacht, ich stelle euch ein paar Fragen zum Thema Schokolade.“ - Relativsätze (‚der‘, ‚die‘, ‚das‘, ‚wer‘, ‚was‘, ‚wo‘): „Ich bin eine von vielen, die sich für eine Schnupperlehre bei Ihnen bewerben und hoffe, sie nehmen mich.“ - Infinitivkonstruktionen: „Ich habe mich entschieden, mich bei Ihnen zu bewerben.“ - Temporalsätze (‚bis‘, ‚sobald‘): „Sobald ich Ferien habe, möchte ich bei Ihnen schnuppern.“
2 Punkte	<p>Sprachliche Beschreibung und Strukturen</p> <ul style="list-style-type: none"> - vereinzelt Voranstellung von Nebensätzen, eingeschobene Nebensätze, uneingeleitete Nebensätze - koordinierte Hauptsätze mit und (additiv) , oder (alternativ), aber, doch (adversativ), denn (kausal) - Fragesätze: W-Fragen, Entscheidungsfragen, indirekte Fragen - Inversion bei vorangestellten Adverbialen (‚im Internet‘, ‚hier‘) und Konjunkionaladverbien (‚darum‘, ‚deshalb‘) <p>Nebensätze:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konsekutivsätze (‚dass‘) - Konditionalsätze (‚wenn‘) - Finalsätze (‚um ...zu‘) - Kausalsätze (‚weil‘, ‚da‘) - Relativsätze (‚der‘, ‚die‘, ‚das‘, ‚wer‘, ‚was‘, ‚wo‘) - Infinitivkonstruktionen
1 Punkt	<p>Sprachliche Beschreibung und Strukturen</p> <ul style="list-style-type: none"> - vorwiegend einfache Hauptsätze mit SV-Struktur - koordinierte Hauptsätze z. B. mit und (additiv), aber (adversativ) - Inversion bei vorangestellten Adverbialen (‚eigentlich‘, ‚in der Schule‘) und Konjunkionaladverb (‚dann‘)

	<ul style="list-style-type: none"> - Fragesätze: W-Fragen, Entscheidungsfragen, indirekte Fragen <p>Vereinzelte Nebensätze:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konditionalsätze („wenn“) - Kausalsätze („weil“) - Konsekutivsätze („dass“) - Infinitivkonstruktion - einige Sätze können nicht ausformuliert sein
0 Punkte	Sprachliche Beschreibung und Strukturen
	<ul style="list-style-type: none"> - hauptsächlich einfache Hauptsätze mit SV-Struktur - koordinierte Hauptsätze mit und (additiv) - Fragesätze: W-Fragen, Entscheidungsfragen - eher selten vorangestellte Adverbiale (Am Abend, dann), jedoch zumeist mit Realisierung der Inversion - einfache Nebensätze sind äusserst selten - Texte sind wegen fehlender sprachlicher Mittel sehr kurz - einige Texte sind stichwortartig bzw. enthalten Sätze, die nicht ausformuliert sind

Orthographische Korrektheit (Anzahl analysierter Texte: 55)

3 Punkte	Linguistische Beschreibung
	<ul style="list-style-type: none"> - Regeln zur Gross- und Kleinschreibung werden mit wenigen Ausnahmen beherrscht. Ausnahmen: <ul style="list-style-type: none"> - Höflichkeitsformen werden gelegentlich klein geschrieben: ‚sie‘ anstatt ‚Sie‘ und ‚ihnen‘ anstatt ‚Ihnen‘ - vereinzelt wird die Grossschreibung in präpositionalen Gefügen („im voraus“, „im ganzen“) und nominalisierten Adjektiven („folgendes“, „etwas schönes“) nicht berücksichtigt - Länge/Kürze der Vokale wird zumeist beherrscht. Mögliche Ausnahmen: Homophone, d. h. Wörter, die genau gleich gesprochen, jedoch unterschiedlich geschrieben werden („Mann“ vs. „man“; „wahr“ vs. „war“) und Minimalpaare („wenn“ vs. „wen“ und „dass“ vs. „das“) - ie-Regel wird normalerweise richtig angewendet - Doppelkonsonantenregel wird bei häufigeren Wörtern zumeist beherrscht - Übergeneralisierung der w-Schreibung kann auftreten, z. B. „warieren“ statt „variieren“ - Bei Abkürzungen kann ein Einfluss der Muttersprache oder einer anderen Sprache ersichtlich sein: z. B. „cl.“ für „Kl.“ oder „Sec.“ für „Sek.“
2 Punkte	Linguistische Beschreibung
	<ul style="list-style-type: none"> - Gross- und Kleinschreibung wird zumeist beherrscht. Ausnahmen: <ul style="list-style-type: none"> - Höflichkeitsformen werden häufig klein geschrieben: ‚sie‘ anstatt ‚Sie‘ und ‚ihnen‘ anstatt ‚Ihnen‘ - Gross-/Kleinschreibung in präpositionalen Gefügen („im voraus“, „im ganzen“) bei Zeit- oder Mengenangaben („gramm“, „minuten“) oder nominalisierten Adjektiven („folgendes“, „etwas schönes“) - Kleinschreibung von Abstrakta („entschluss“, „deutsch“, „tage“) und selten auch bei Konkreta („zucker“) kann vorkommen. - Länge/Kürze der Vokale wird zumeist beherrscht: Fehler betreffen vor allem das Dehnungs-h („geerter/e“, „Anung“) oder Homophone („Mann“ vs. „man“; „wahr“ vs. „war“) und Minimalpaare („wenn“ vs. „wen“; „das“ vs. „dass“) - ie-Regel wird zumeist richtig angewendet - Fehler bei Doppelkonsonanten können auch bei häufigeren Wörtern vorkommen

	(,wolt', ,könen')
	- Die plosiven Konsonanten (stimmhaft versus stimmlos) /d/, /t/; /b/, /p/; /g/, /k/ werden weitgehend korrekt unterschieden
1 Punkt	Linguistische Beschreibung
	<ul style="list-style-type: none"> - systematische Regelverstösse in der Gross- und Kleinschreibung: <ul style="list-style-type: none"> - Höflichkeitsformen werden i.d.R. klein geschrieben - gelegentlich Kleinschreibung von Konkreta (,fotos', ,fabrik') - Grossschreibung von Adjektiven, die von einem Substantiv abgeleitet sind (,Glücklich', ,Künstlich', ,Schulisch', ,Weltweit') - Kleinschreibung von Nomen, die auch als Verben auftreten können (,fragen stellen') - Kleinschreibung von nominalisierten Adjektiven (,das gute') - teilweise Kleinschreibung von Abstrakta (,vielen dank', ,sorte', ,marke') - Länge/Kürze der Vokale bereitet noch Schwierigkeiten: <ul style="list-style-type: none"> - Dehnungs-h (,mahl', ,währe' vs. ,ser', ,Bonen', ,geerter/e') - ie-Regel wird zum Teil nicht richtig angewendet (,Rigel', ,vile', ,schlisslich' vs. ,giebt') - gelegentliches Fehlen der Vokalverdoppelung (par) - Doppelkonsonantenregel wird auch bei häufigeren Wörtern oft nicht richtig angewendet (,wan', ,kan', ,leker') - Falsches Graphem <ul style="list-style-type: none"> - <v> anstatt <w> (,vissen', ,vie') - <c> anstatt <k> z. B. ,Schocolade' - <s> anstatt <sch> (besonders vor <t>), z. B. ,gemist' - Verwechslung von <f> und <v> (,Tavel', ,file', ,fielveltigkeit', ,fon') - Unterscheidung zwischen stimmhaften und stimmlosen Plosiven bereitet Schwierigkeiten: /g/, /k/ z. B. ,Fabrig', /t/, /d/ z.B. ,irgentwie', ,irgentwann'
0 Punkte	Linguistische Beschreibung
	Kenntnisse von Rechtschreibregeln sind so gut wie nicht ersichtlich mit Ausnahme der Grossschreibung von Eigennamen.