

INSTITUT FÜR  
INSTITUT DE  
ISTITUTO DI  
INSTITUT DA  
INSTITUTE OF

MEHRSPRACHIGKEIT  
PLURILINGUISME  
PLURILINGUISMO  
PLURILINGUITAD  
MULTILINGUALISM



HEP FR  PH FR

# Evaluation des Projekts „Rumantsch Grischun in der Schule“

Sprachstandserhebungen 3. und 4. Klassen  
in den Fertigkeiten Leseverstehen, Schreiben  
und Sprechen

Durchgeführt im Auftrag des Erziehungs-, Kultur- und  
Umweltschutzdepartements  
des Kantons Graubünden

zwischen Herbst 2009 und Frühling 2011

von

Raphael Berthele  
und  
Bernhard Lindt-Bangerter

Freiburg/Fribourg, Oktober 2011

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	4
2	Messinstrumente und Auswertungskriterien .....	7
2.1	Die Tests Leseverstehen .....	7
2.1.1	Tests Leseverstehen 1 .....	8
2.1.2	Tests Leseverstehen 2 .....	8
2.2	Die Tests Schreiben .....	8
2.2.1	Tests Schreiben 1 .....	9
2.2.2	Tests Schreiben 2 .....	9
2.3	Tests Sprechen .....	10
3	Wahl der Vergleichsklassen sowie Durchführung und Korrektur der Tests .....	12
3.1	Pionier- und Vergleichsklassen .....	12
3.2	Durchführung und Korrektur der Tests .....	13
3.2.1	Tests Leseverstehen und Schreiben .....	13
3.2.2	Tests Sprechen .....	14
3.3	Daten zu den Pionier- und Vergleichsklassen .....	15
4	Ergebnisse der Sprachkompetenztests .....	17
4.1	Technische Vorbemerkungen zu den Analysen .....	17
4.2	Schreiben .....	17
4.2.1	Schreiben – global .....	18
4.2.2	Teilaspekte der Schriftlichkeit .....	19
4.2.2.1	Wortschatzreichtum – Guiraud-Index .....	19
4.2.2.2	Fehler und Textlänge .....	20
4.2.3	Schreiben – Zusammenfassung und weitere Einflussfaktoren .....	21
4.3	Lesen .....	25
4.3.1	Lesen – global .....	25
4.3.2	Weitere Einflussfaktoren .....	26
4.4	Mündlichkeit .....	28
4.4.1	Mündlich - global .....	28
4.4.2	Weitere Faktoren .....	29
4.5	Vergleich der 4. Klassen .....	32
4.5.1	Schreiben – global .....	33
4.5.2	Teilaspekte der Schriftlichkeit .....	33
4.5.3	Lesen .....	35
4.6	Zusammenfassung der Testresultate .....	36
5	Schlussbemerkungen und Ausblick .....	38

6	Anhang .....	40
6.1	Berechnung der Vitalität des Romanischen in den Schulgemeinden .....	41
6.2	Testmaterial und Korrekturraster Leseverstehen und Schreiben 2009.....	43
6.2.1	Test Leseverstehen "Tibili" .....	43
6.2.2	Test Leseverstehen "Rauna" .....	47
6.2.3	Test Schreiben "Vacanzas" .....	50
6.2.4	Korrekturraster zu Test Schreiben "Vacanzas" .....	53
6.2.5	Test Schreiben "Poppa da detta" .....	54
6.2.6	Korrekturraster Test Schreiben "Poppa da detta" .....	57
6.3	Testmaterial und Korrekturraster Leseverstehen und Schreiben 2011 .....	59
6.3.1	Test Leseverstehen "Robin" .....	59
6.3.2	Test Leseverstehen "Splerins da pasta" .....	63
6.3.3	Test Schreiben "En ina citad u sin la champagna" .....	68
6.3.4	Test Schreiben "Spiertin" .....	71
6.3.5	Korrekturraster Test Schreiben "Spiertin" .....	73
6.4	Testmaterial und Korrekturraster Sprechen 2010.....	75
6.4.1	Allgemeine Informationen für den Moderator oder die Moderatorin .....	75
6.4.2	Beschreibung des Tests 1: „Animal“ .....	76
6.4.3	Raster d'evaluaziun Test 1 .....	77
6.4.4	Beschreibung des Tests 2: "Modern Times" .....	79
6.4.5	Raster d'evaluaziun Test 2 .....	81
7	Literatur .....	83

# 1 Einleitung

Die Evaluation des Projekts „Rumantsch Grischun (RG) en scola“ ist im Jahr 2007 dem Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der PH Freiburg übertragen worden. In Absprache mit den Auftraggebern unseres Projektes im Amt für Volksschule und Sport des Kantons Graubünden (im Folgenden: Auftraggeber) verfolgte sie zwei Schwerpunkte. In einer ersten Phase sollte die Akzeptanz des Projektes unter den direkt Betroffenen eruiert werden. In einer zweiten Phase sollten dann systematisch der Sprachstand schriftlich und mündlich der Schüler der ersten RG-Pionierklassen sowie ausgewählter, in lokalen Idiomen unterrichteter Vergleichsklassen ermittelt werden.

Im Februar 2009 hat das Institut für Mehrsprachigkeit bei den Auftraggebern den Schlussbericht zur ersten Phase eingereicht. Auswertungsgegenstand war eine Umfrage zur Einführung von Rumantsch Grischun als Alphabetisierungssprache bei den direkt betroffenen Kindern, Lehrern, Eltern und Schulbehörden. Wir haben dabei ein breites Spektrum subjektiver Wahrnehmung feststellen können. Besonders bei den Eltern war der Anteil derer, die dem Projekt abwartend kritisch bis total ablehnend gegenüber standen, immer noch beträchtlich.

In der zweiten Evaluationsphase wurden zu drei Zeitpunkten Daten in den RG-Pionierklassen und in den in lokalen Idiomen unterrichteten Vergleichsklassen erhoben:

1. November/Dezember 2009: Erste Überprüfung Sprachkompetenzen in Leseverstehen und Schreiben nach gut 2½ Jahren Unterricht mit der Schulsprache RG
2. Ende 2010: Erhebungen zur mündlichen Sprachfertigkeit
3. Frühjahr 2011: Zweite Überprüfung der Sprachkompetenzen in Leseverstehen und Schreiben

Den hier präsentierten Untersuchungen haben wir folgende Fragestellung zu Grund gelegt:

*Wird in den Klassen der Pionierschulen, die mit RG alphabetisiert worden sind, und den Vergleichsklassen, die das regionale Idiom als Schulsprache haben, ein vergleichbarer Sprachstand in Leseverstehen, Schreiben und Sprechen erreicht?*

RG-Klassen wurden zur Beantwortung dieser Frage mit Klassen mit regionalem Idiom als Schulsprache (Vergleichsklassen) verglichen. Die Vergleichsklassen haben gleiche oder ähnliche strukturelle Bedingungen wie die RG-Pionierklassen: dieselbe Stundendotierung fürs Romanische (bis auf Trin und Samedan, siehe unten) sowie zumeist beträchtliche Anteile von Kindern, die aus Familien stammen, in denen kein Romanisch gesprochen wird (allophone Kinder). Alle rätoromanischen Schulen, ob sie nun RG oder Idiom als Schulsprache führen, operieren im Unterschied zu den Schulen Deutsch- und Italienischbündens in einem mehrheitlich zwei- bis mehrsprachigen gesellschaftlichen Kontext. Zwei der von uns untersuchten Schulen haben aus diesem Grund zu einem zweisprachigen Schultypus gewechselt: Trin am Eingang zur Surselva und Samedan im Oberengadin.

Eine der Fragen rund um RG in der Schule ist, ob die neue Einheitssprache als Schulsprache das Romanische in seinem Abwehrkampf gegen den Germanisierungsdruck stärkt oder ob sie im Gegenteil mithilft, den Übergang zum Deutschen zu beschleunigen. Eine Sprachstandsmessung unter diesen Voraussetzungen ist zwangsläufig ein heikles und von allen Seiten leicht instrumentalisierbares Unterfangen. Es ist deshalb wichtig, dass sich sämtliche Akteure immer der Grenzen der Aussagekraft und Generalisierbarkeit der im Folgenden dargestellten Erkenntnisse bewusst sind (vgl. Kapitel 4.6 und 5).

Im Zentrum des vorliegenden Berichts stehen die Präsentation und die Diskussion der Testresultate aus der zweiten Evaluationsphase:

- (a) *der Vergleich der Resultate der Pioniergemeinden mit den Schulen, die im Idiom unterrichten. Gibt es signifikante Unterschiede in den Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler?*

Zusätzlich werden zwei Einflussfaktoren genauer beleuchtet:

- (b) *Romanische Familiensprache: Erbringen Schülerinnen und Schüler mit romanischer Familiensprache bessere Ergebnisse als nicht romanischsprachige Kinder? Spielt das Romanische als Familiensprache eine unterschiedliche Rolle im Falle von Schülerinnen und Schülern in RG-Klassen im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern in Klassen mit Schulsprache Idiom?*
- (c) *Vitalität des Romanischen: Welche Zusammenhänge lassen sich feststellen zwischen der Vitalität des Romanischen in den jeweiligen Schulgemeinden und den gemessenen sprachlichen Fertigkeiten?*

Die Resultate der Sprachtests werden im Folgenden deskriptiv (mittels Abbildungen) und inferenzstatistisch analysiert. Wenn im Bericht von signifikanten Unterschieden die Rede ist, so ist dies als Antwort auf die Frage zu verstehen, wie wahrscheinlich deskriptiv sichtbare gemessene Unterschiede zwischen Gruppen von Schülerinnen und Schülern tatsächlichen Unterschieden entsprechen.

Sämtliche dritten respektive vierten Klassen der zum Erhebungszeitpunkt in RG unterrichtenden Primarschulen wurden getestet. Somit stellt jeder Wert, den wir für diese Schulen ermittelt haben, einen Befund dar, der nicht auf eine Grundgesamtheit von RG-Schulen verallgemeinert werden muss, da diese Schulen selber zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Grundgesamtheit bildeten. Auf der Seite der Idiomklassen haben wir es dagegen mit einer Stichprobe zu tun. Die unten präsentierten Resultate (in der Regel Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle) zeigen, ob es mehr oder weniger grosse Unterschiede zwischen gewissen Gruppen gibt. Die Signifikanztests geben sodann Auskunft darüber, ob diese Unterschiede verallgemeinerbar sind, wenn die untersuchten Gruppen als Stichproben einer Grundgesamtheit verstanden werden. Im Falle von RG könnte man darunter etwa alle Klassen verstehen, die in Zukunft in RG alphabetisiert werden – immer unter der Voraussetzung, dass die Rahmenbedingungen ähnlich bis gleich bleiben.

Bei allen Analysen ist auch nach kontextuellen, nicht nur rein (schul-)sprachlichen Faktoren zu fragen, welche die Resultate mitbestimmt haben könnten. Das werden wir in den folgenden Analysen im Rahmen des Möglichen tun. Auch muss der Tatsache Rechnung getragen werden, dass Sprachstandserhebungen im frühen Primarschulalter nur beschränkt darüber Auskunft geben, was die langfristig zu erwartenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sind: Spracherwerb ganz allgemein und der Erwerb von literalen Kompetenzen im Besonderen sind lang dauernde und inter-individuell unterschiedlich verlaufende Prozesse. Trotz der immer gebotenen Vorsicht bezüglich der Dateninterpretation sollen dort, wo es uns möglich scheint, Schlussfolgerungen gezogen werden. Diese können zumindest Hinweise geben, welche Prozesse und Tendenzen im Auge behalten werden sollten.

Kapitel 2 und 3 dieses Berichts beschreiben und begründen das empirische Vorgehen, die Auswahl der Tests, die Auswertungskriterien sowie die Bestimmung der Vergleichsklassen. Die Testergebnisse werden in Kapitel 4 dokumentiert und analysiert. In Kapitel 5 werden einige vorsichtige Schlussfolgerungen präsentiert, die sich aus den Analysen ableiten lassen. Im Anhang (Kapitel 6) werden die verwendeten Testmaterialien dokumentiert, um unser Vorgehen so transparent wie möglich zu machen.

Der hier vorgelegte Bericht, wie auch alle anderen im Rahmen des Mandates generierten Resultate und Dokumente, ist das Produkt einer Kooperation vieler Beteiligter. Als Bewerterinnen und Bewerter (im Folgenden: Rater) der Leistungen in den Idiomen und in RG haben uns Barbla Etter, Claudia Eichler, Miriam Derungs, Ursus Baltermia, Irina Lutz,

## 1 Einleitung

Chatrina Josty, Annetta Zini, Sara Hermann, Alexandra Disch und Zegna Pittet, als Moderatorinnen der mündlichen Tests Irina Lutz, Alexandra Disch, Zegna Pittet, Sara Hermann sowie Ursina Lehner unterstützt. Ausserdem fühlen wir uns allen beteiligten Klassen und ihren Lehrkräften zu grossem Dank verpflichtet für Zeit und Energie, die sie in die Absolvierung der Tests gesteckt haben. Peter Lenz und Jan Vanhove haben uns bezüglich der statistischen Analysen beratend zur Seite gestanden. Barbara Ruf und Elisabeth Peyer danken wir für die kritische Lektüre einer ersten Version dieses Berichts.

## 2 Messinstrumente und Auswertungskriterien

Es war nicht einfach, für unsere Schulstufe und für die spezifische Situation der romanischen Schule geeignete Tests zu finden.

Für die Fertigkeiten Leseverstehen und Schreiben haben wir uns 2009 (erste Testserie) nach Prüfung verschiedener Alternativen für Testaufgaben entschieden, die vom Konsortium Schulsprachen des HarmoS-Projektes (EDK 2011) erarbeitet wurden. Eigene Tests zu kreieren war aufgrund der begrenzt zur Verfügung stehenden Zeit nicht möglich, und es erschien sinnvoll, sich bei der Wahl des zu testenden Konstruktes an der allgemeinen Richtung, die für die Schulsprachen in der Schweiz eingeschlagen wurde, zu orientieren. Für die zweite Testserie 2011 haben wir die Aufgabenstellungen selber formuliert, aber uns in Struktur und Schwierigkeitsgrad wiederum eng an die vom Konsortium Schulsprachen entworfenen Modelle gehalten.

Die von uns ausgewählten Tests sind ursprünglich für das Ende der zweiten Primarschulklasse in der deutschen, französischen und italienischen Schweiz konzipiert worden. Wir haben sie übersetzt und mit Modifikationen in der 3. resp. 4 Klasse eingesetzt (zu Details bezüglich der Modifikationen vgl. die jeweiligen einführenden Kapitel zu den Tests unten). Dabei traten keine Deckeneffekte auf, die Aufgaben waren also insgesamt nicht zu einfach für die getestete Schülerpopulation. Wichtig war für uns, dass die Tests auf einer didaktisch gut abgestützten fundierten Entwicklungsarbeit beruhten und ein Kompetenzmodell testen, das für die Entwicklung literaler Kompetenzen in der Primarschule relevant und sinnvoll ist.

Zu den Tests liegen in einem Kommentarband Beschreibungen zur Durchführung vor und es werden dort auch Grundprinzipien der Bewertung formuliert. Die unserer Auswertung zugrunde liegenden Korrekturanweisungen wurden in Eigenregie für den romanischen Kontext entwickelt. Wir werden sie in den folgenden Unterkapiteln im Anschluss an eine kurze Einführung zu Aufbau, Inhalt und Aufgabentypen der Tests vorstellen und begründen.

Die Tests Sprechen haben wir von Grund auf selber entwickelt: Die Suche in der einschlägigen Literatur produzierte wenige Testmodelle, die uns inhaltlich und vom Aufwand her für unseren Zweck geeignet und umsetzbar erschienen wären. Wir haben uns deshalb auch an erprobten Methoden in der Zweitspracherwerbsforschung orientiert, etwa für die Nacherzählung eines Filmausschnitts. Die Bewertungsskalen für die mündlichen Kompetenzen wurden von uns spezifisch im Hinblick auf die romanische Situation ausgearbeitet. Grundlage dazu waren die Vorarbeiten von Irina Lutz, die diese im Rahmen einer Seminararbeit im Masterprogramm Mehrsprachigkeitsforschung an der Universität Freiburg/Fribourg geleistet hat.

Testmaterialien, Auswertungskriterien und Bewertungsraster für alle Tests (Leseverstehen, Schreiben, Sprechen) sind im Anhang dokumentiert.

### 2.1 Die Tests Leseverstehen

Tests 2009: Der Lesetext 1 („Tibili“) hat die Geschichte eines Jungen namens Tibili zum Inhalt, der zuerst mit allen Mitteln versucht, den drohenden Schuleintritt abzuwenden, dann aber doch zur Einsicht kommt, dass es sich lohnt, Lesen zu lernen. Der Lesetext 2 („rauna“) ist eine Bastelanleitung zur Herstellung eines Froschs.

Tests 2011: Der Lesetext 1 („La segunda emna da scola per Robin a Marolas“) erzählt von den Integrationsschwierigkeiten eines Jungen, der frisch von Zürich in ein romanisches Dorf umgezogen ist, in die neue Klasse. Der Lesetext 2 („splerins da pasta“) ist ein Backrezept.

In allen Tests zum Leseverstehen müssen die Kinder eine Reihe von Fragen zu den Lesetexten beantworten.

### 2.1.1 Tests Leseverstehen 1

Von 10 Aufgaben fragen 7 nach dem Textverständnis: Viermal in Form des multiple-choice (aus 4 Vorschlägen muss eine richtige Aussage gewählt werden), einmal durch Zuordnung (Aussage zu richtigem im Text auftretendem Sprecher), einmal durch Bewertung von 4 Aussagen nach richtig/falsch und einmal durch Lückentext. 2 weitere Aufgaben verlangen spezielles sprachliches Können: Einmal müssen Wörter syntaktisch in eine richtige Abfolge gebracht werden und einmal Satzglieder getrennt werden.<sup>1</sup> Die letzte der 10 Aufgaben erfordert besonders viel an Verstehensleistung und auch an Abstraktionsvermögen: Man muss ein Wort, das nicht in eine Reihe mit drei anderen passt, markieren.

Ganz offensichtlich decken die Aufgaben sehr verschiedene Schwierigkeitsgrade ab. An den schwierigeren Aufgaben können einerseits Kinder scheitern, die intellektuell von ihrem Aufnahmevermögen her (noch) überfordert sind und deshalb das Aufgabenformat nicht richtig begreifen, andererseits auch Kinder, die als Nichtromanischsprachige über zu geringe Sprachkenntnisse verfügen, um zu verstehen, was verlangt wird.<sup>2</sup>

Die Korrekturkriterien bei beiden Leseverständnistests sind einfach. Es gibt immer nur eine richtige Lösung, die angekreuzt oder markiert werden kann. Für jedes Item haben wir deshalb je einen Punkt gesetzt. Bei Items, die aus drei oder vier Unterfragen bestehen, können so, wenn nicht alles richtig gelöst ist, neben 0 auch 0.25, 0.5 oder 0.75 resp. 0.33 oder 0.66 Punkte erzielt werden. Im Ganzen können deshalb bei 10 Items maximal 10 Punkte erreicht werden.

### 2.1.2 Tests Leseverstehen 2

Auch bei den Tests „Rauna“ resp. „Splerins da pasta“ prüfen 7 von 9 Items das Textverständnis: Viermal mittels multiple-choice, zweimal mittels einer Zuordnungsaufgabe, in der bestimmte Schritte bei der Herstellung der Frösche resp. der Schmetterlinge aus Teig identifiziert werden müssen, sowie einmal in der Form, dass die Schülerin/der Schüler ein spezifisches Hilfsmittel für die Bastelarbeit mit eigenen Worten bezeichnen muss. Zwei Aufgaben erscheinen etwas komplexer: sie setzen das Verstehen eher abstrakter Begriffe voraus (vgl. Anhang, Kap. 6.2.2).

Bezüglich der Bewertungskriterien gilt dasselbe wie oben: Für jedes richtig beantwortete Item wird ein Punkt vergeben. Insgesamt besteht der Test aus 9 Items, die Gesamtpunktzahl ist 9 Punkte.

## 2.2 Die Tests Schreiben

Der erste Test verlangt eine freie Erörterung. Die Schülerin/der Schüler wird aufgefordert, in einem Aufsatz darzulegen, warum sie/er lieber in den Bergen oder am Meer Urlaub macht (2009, „Vacanzas“) resp. wo er/sie lieber wohnt, in der Stadt oder auf dem Land (2011, „En ina citad u sin la champagna?“). Dafür müssen mindestens drei Gründe angeführt werden. Beim zweiten Test wird zuerst unter Anleitung der Lehrperson etwas gebastelt: 2009 eine Fingerpuppe („Poppa da detta“) und 2011 ein kleines Gespenst („Spiertin“). Dann wird den Kindern aufgetragen, die einzelnen Arbeitsschritte nachträglich aufzuschreiben.

---

<sup>1</sup> Diese Aufgaben sind nicht im strengen Sinn Messungen des Leseverstehens. Da sie jedoch Teil eines vom HarmoS-Konsortium Schulsprachen vorgeschlagenen Ganzen sind, haben wir entschieden, sie getreu der Vorlage zu belassen.

<sup>2</sup> Die Bildungsnähe oder -ferne des Elternhauses (resp. die Vertrautheit der Eltern mit unseren Bildungsmustern) ist ein robuster Prädiktor für Leistungen im Bereich der schulisch vermittelten Literalität. Eine systematische Untersuchung dieses Faktors war im vorliegenden Projekt nicht vorgesehen und hätte dessen Rahmen gesprengt.

### 2.2.1 Tests Schreiben 1

Die Aufgabenstellung HarmoS hätte eigentlich vorgesehen, den Wortschatz zum Thema in einem Klassengespräch vorzubereiten. Wir haben auf diese Vorbereitung im Klassenverband verzichtet, dies unter anderem weil die Kinder in unserer Stichprobe älter sind als das ursprünglich für die Aufgaben angezielte Publikum. Den Kindern wurden stattdessen zur Anregung je ein Bild mit Szenen am Meer und in den Bergen bzw. in der Stadt und auf dem Land vorgelegt. Mit diesem Vorgehen wollten wir vermeiden, dass der Wortschatz von den Lehrkräften - bewusst oder unbewusst - vorgeformt wird.

Zuhanden der Korrigierenden haben wir Auswertungskriterien formuliert und diese zum besseren Verständnis mit von uns korrigierten Schülerarbeiten illustriert.

Erhoben wurden bei allen Arbeiten die folgenden Kriterien:

1. Wird, wie verlangt, eine Meinung ausgedrückt? (max. 1 Punkt)
2. Wie viele Argumente werden vorgebracht? (max. 4 Punkte)
3. Wie verständlich ist der Text? (max. 3 Punkte)
4. Wie variantenreich ist die Struktur der Sätze? (max. 2 Punkte)
5. Wie gross ist die Breite des Wortschatzes?
6. Wie gross ist die Anzahl Fehler?
7. Wie gross ist die Anzahl Wörter im Text?
8. Gibt es Interferenzen mit anderen Sprachen?

Insgesamt konnten für die Kriterien 1 bis 4 10 Punkte erreicht werden. Die übrigen Kriterien wurden jeweils separat ausgewertet (siehe Kapitel 4.2.2).

Vor allem „chapibiltad“ (Verständlichkeit) und „varietad: structura da las frastas“ (Varietät in der Strukturierung der Sätze) sind nicht ganz einfach zu bewerten und lassen einen gewissen Ermessensspielraum zu. Wir versuchten diesem Problem mit einer möglichst klaren Kriterienformulierung und mit beigefügten Beispielkorrekturen entgegenzuwirken. Zudem wurden die Korrektorinnen und Korrektoren detailliert in die Korrekturarbeit eingeführt und die eingegangenen Korrekturen stichprobenartig überprüft.

Die grössten Abweichungen zwischen RG- und Idiomklassen erwarteten wir in Bezug auf die Varietät des verwendeten Wortschatzes. Es gibt verschiedene Verfahren zur Messung der Wortschatzbreite, die alle auf dem Verhältnis von Anzahl verschiedener Wörter (Typen) im Verhältnis zur Textlänge basieren. Empirische Arbeiten zum bilingualen Lexikon (Daller, van Hout & Treffers-Daller 2003) haben gezeigt, dass der Guiraud-Index eine gute Methode darstellt, die auch der unterschiedlichen Länge der Texte Rechnung trägt. Bei der Lektüre der Quotienten des Index gilt: je höher der Index, desto grösser die lexikalische Breite.

### 2.2.2 Tests Schreiben 2

Die Tests 2 wurden nach denselben Kriterien korrigiert wie die Tests 1 mit drei Ausnahmen: statt „opiniun“ und „quantitad dals arguments“ wurden die „cumplettadad“, die Vollständigkeit der notierten Arbeitsschritte beim Basteln („Produktionsschritte“), bewertet:

1. Wie vollständig werden die Produktionsschritte aufgeführt? (max. 3 Punkte)
2. Wie verständlich ist der Text? (max. 3 Punkte)
3. Wie hoch ist die Varietät des Wortschatzes? (max. 3 Punkte)
4. Wie variantenreich ist die Struktur der Sätze? (max. 2 Punkte)
5. Wie gross ist die Anzahl Wörter im Text?
6. Wie gross ist die Anzahl Fehler?
7. Gibt es Interferenzen mit anderen Sprachen?

Die maximale Punktzahl für die Kriterien 1 bis 4 ist 11. Die Kriterien 5 und 6 werden separat ausgewertet (siehe Kapitel 4.2.2).<sup>3</sup>

Weil diese Tests nicht in erster Linie zu möglichst grosser Varietät des Wortschatzes stimulieren, sondern nach der Verwendung eines präzisen Wortschatzes verlangen, verzichteten wir auf die Berechnung des Guiraud-Index. Stattdessen setzten wir ein Kriterium „varietad: stgazi da plets“ ein, mit welchem die Qualität und Differenziertheit der verwendeten Wörter beurteilt wird. Dieses Kriterium unterliegt ebenfalls einem gewissen subjektiven Ermessen der Korrigierenden. Mittels klarer und expliziter Formulierung der Korrekturkriterien sowie mit Beispielkorrekturen haben wir versucht, eine möglichst einheitliche Anwendung der Kriterien zu erreichen.

### 2.3 Tests Sprechen

Das Gespräch wurde von der Moderatorin immer im lokalen Idiom geführt (gemäss der Anlage, die das Grundkonzept ‚rg en scola‘ vorgibt: mündliche Schulsprache = lokale Varietät, schriftliche Schulsprache = RG). Die Schülerinnen und Schüler wurden aber mit Absicht nicht ausdrücklich dazu angehalten, eine bestimmte Varietät zu benutzen. Wir wollten überprüfen, ob sie die Anweisungen und Fragen der Moderatorin im lokalen Idiom verstehen und wie adäquat sie sprachlich (in welcher Form von Romanisch auch immer) darauf reagieren konnten.

Der Ablauf des mündlichen Tests war immer gleich: 1. Aufwärmphase: Moderatorin und Schülerin/Schüler stellen sich vor. Diese erste kurze Phase soll Vertrauen schaffen. Die Moderatorin fragt nach Namen, Familie, Hobbys etc. 2. Zentraler Teil des Testsettings, bestehend aus zwei Aufgaben:

a) Zuerst darf die Schülerin/der Schüler von ihrem/seinem Lieblingstier erzählen. Als Stimulation werden ihr/ihm ein Bild des gewählten Tieres und schriftlich 6 Fragen (formuliert im Idiom) vorgelegt: Wie heisst das Tier? Wie sieht es aus? Was frisst es? Wo lebt es? Was kannst du mit ihm machen? und Warum ist es dein Lieblingstier?

b) In einer zweiten Aufgabe wird dem Kind eine Sequenz aus Modern Times von Charlie Chaplin vorgeführt, die es nacherzählen und interpretieren soll. Die Moderation stellt immer wieder gezielte Fragen, um die Sprechleistung des Kindes in Gang zu halten oder wieder zu stimulieren, unterbricht aber den Redefluss möglichst wenig.

Die beiden Texte wurden jeweils nach den folgenden Kriterien bewertet:

Mündlicher Text „Tier“

- Versteht das Kind die mündlich erteilte Aufgabe? (max. 3 Punkte)
- Spricht das Kind flüssig und sprachlich sicher? (max. 3 Punkte)
- Verwendet das Kind der Aufgabe angemessene sprachliche Mittel im Bereich des Satzbaus? (max. 3 Punkte)
- Verwendet das Kind verschiedene Satzmodelle oder formuliert es stereotyp? (max. 3 Punkte)
- Ist der Wortschatz reich oder sehr limitiert? (max. 3 Punkte)
- Gibt es Interferenzen mit anderen Sprachen? (max. 3 Punkte)
- Wie korrekt wird das lokale Idiom insgesamt gesprochen? (max. 3 Punkte)

Maximale Punktzahl: 21.

---

<sup>3</sup> Eine Diskussion von Kriterium 7 (Interferenzen) würde den Rahmen dieses Berichts sprengen, da sie nur auf der Basis von aufwändigen qualitativen Analysen von Einzelfällen sinnvoll wäre. Im Hinblick auf die Frage nach Unterschieden zwischen RG und Idiom als Unterrichtssprache zeichnen sich nach stichprobenbasierten Analysen keine grundsätzlichen Unterschiede ab.

Mündlicher Text „Modern Times“

- Versteht das Kind die mündlich erteilte Aufgabe? (max. 3 Punkte)
- Spricht das Kind flüssig und sprachlich sicher? (max. 3 Punkte)
- Verwendet das Kind verschiedene Satzmodelle oder formuliert es stereotyp? (max. 3 Punkte)
- Ist der Wortschatz reich oder sehr limitiert? (max. 3 Punkte)
- Gibt es Interferenzen mit anderen Sprachen? (max. 3 Punkte)
- Wie korrekt wird das lokale Idiom insgesamt gesprochen? (max. 3 Punkte)

Maximale Punktzahl: 18.

### 3 Wahl der Vergleichsklassen sowie Durchführung und Korrektur der Tests

#### 3.1 Pionier- und Vergleichsklassen

Für die Tests Leseverstehen und Schreiben standen als Probanden von Anfang an die zehn Klassen der Pioniergemeinden fest, die 2007 gestartet und Ende 2009 in der dritten sowie im Frühjahr/Sommer 2011 in der vierten Klasse waren. Insgesamt waren es 60 Schülerinnen und Schüler. Zum Vergleich wählten wir dritte Klassen aus acht Schulgemeinden des übrigen rätoromanischen Sprachgebiets. Bei dieser Auswahl folgten wir dem Vorschlag der Auftraggeber. Die vierten Klassen der Pioniergemeinden, die 2009 noch im Idiom unterrichtet wurden, haben wir mitprüfen lassen. Dies erlaubt den Vergleich zwischen 4. Idiomklassen in 2009 und 4. RG-Klassen in 2011 (vgl. Kapitel 4.5).

Gemeinde	Lesen - Testresultate		Schreiben - Evaluation durch Rater		Mündlichkeit - Evaluation durch Rater
Jahr	2009	2011	2009	2011	2010
Anzahl Testtaker	N	N	N	N	N
Ardez/Zernez	23	23	23	23	(Zernez) 11
Mustér	18	18	18	18	
Samedan	24	24	24	24	24
Scuol	17	17	17	17	
Silvaplana	5	5	5	5	6
Trun					10
Lumnezia dado	13	13	13	13	
Alvaschein/Tiefencastel	7	7	7	7	7
Falera	4		4	4	
Laax	6		6	5	5
Lantsch/Brinzauls	5	5	5	5	5
Val Müstair	10	10	10	10	10
Cunter/Riom-Parsonz	5	5	5	5	5
Savognin	4	4	4	4	
Stierva/Mon/Salouf	8	8	8	8	8
Trin	11	11	11	11	11
Total	160	150	160	159	102

Tabelle 1: Anzahl Schüler pro Test und Jahr (die 4. Idiomklassen im Jahr 2009 ausgenommen, vgl. Kapitel 4.5)

Leitidee bei der Auswahl der Vergleichsklassen war die Vergleichbarkeit der Gemeinden bezüglich Grösse und sprachlicher Zusammensetzung der Klassen. Den noch relativ kompakt romanischen Klassen des Münstertals, des Surses und von Falera boten sich zum Vergleich Klassen aus Gemeinden wie Disentis/Mustér, des Lugnez resp. des Schulverbands des oberen Unterengadins (Ardez – Zernez) an. Pioniergemeinden mit schon beträchtlichem Germanisierungsgrad (Trin, Laax, Tiefencastel/Alvaschein und Lantsch/Brinzauls) konnten Gemeinden aus dem Oberengadin sowie auch Scuol gegenüber gestellt werden. Die zweisprachige Schule Trin fand eine Vergleichsgrösse in Samedan.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Schulgemeinden und die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die an den Tests teilnahmen. Zusätzlich zu den in Tabelle 1 aufgeführten Schülerzahlen wurden im Jahr 2009 noch 67 Viertklässlerinnen und Viertklässler aus Idiomklassen im Lesen und Schreiben getestet (vgl. Vergleich der vierten Klassen in Kapitel 4.6).

Fast alle angefragten Schulen haben sowohl 2009 wie 2011 mitgemacht. (Ausnahmen: 2009 eine Oberengadiner sowie 2011 eine Unterengadiner Schule.) Von zwei kleineren RG-Schulen mit insgesamt 9 Schülerinnen und Schülern fehlen 2011 die Resultate der Tests ‚Leseverstehen‘. Eine sehr kleine RG-Klasse (3 Schülerinnen und Schüler) konnten wir bei den Auswertungen nicht berücksichtigen, weil die übermittelten Schülerarbeiten sowohl 2009 als auch 2011 unvollständig waren. Wegen einzelner Schulabsenzen sind die Teilnehmerzahlen an den Prüfungen nicht für jeden Test gleich gross.

Für die mündlichen Tests haben wir aus zeitlichen und technischen Gründen die Anzahl der Probanden kleiner gehalten. Das Testverfahren ist viel aufwändiger als dasjenige für die schriftlichen Tests. Jedes Kind wurde einzeln befragt, die durchschnittliche Zeit des Interviews betrug 10-15 Minuten.

Das Kriterium für die Auswahl der Vergleichsklassen ist dasselbe wie oben („Vergleichbarkeit der Gemeinden“). Den noch weitgehend romanischen Gemeinden mit Alphabetisierungssprache RG (Val Müstair, Cunter/Riom-Parsonz und Stierva/Mon/Salouf) konnten die idiomatischen Klassen aus Zernez und Trun entgegengestellt werden, den schon stark germanisierten RG-Klassen aus Trin, Laax und Alvaschein/Tiefencastel/Lantsch/Brinzauls (seit 2009 Klassen zusammengeführt) die Idiomklassen aus Silvaplana und Samedan.

Die Anzahl der mündlich getesteten Schülerinnen und Schüler kann ebenfalls aus Tabelle 1 abgelesen werden.

Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die Mehrzahl der Pioniergemeinden (trotz teilweiser Organisation in Schulverbänden) recht kleine Schülerzahlen pro Jahrgang aufweist und zumeist in Mehrjahresklassen unterrichtet. Dies war bei den Vergleichsklassen weniger der Fall: Kleine Schülerzahlen pro Klasse hatte nur Silvaplana im Oberengadin. Ob und wie weit kleine Klassen resp. der Unterricht in Mehrjahresklassen den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beeinflussen, wäre eine interessante Frage, die hier aber nicht diskutiert werden kann.

## **3.2 Durchführung und Korrektur der Tests**

### **3.2.1 Tests Leseverstehen und Schreiben**

Die Vorbereitungsarbeiten für die Sprachstanderhebungen 2009 fingen im Verlauf des Sommers an: Auswahl der Tests, Vorlage eines Konzepts an die Auftraggeber, Anschreiben der betroffenen Schulen, Übersetzung der HarMoS-Vorlage in RG und die verschiedenen erforderlichen Idiome, Ausarbeiten der Auswertungskriterien und Information der Lehrkräfte. Im Anschluss an die Erhebungen in den Schulen wurden die Tests korrigiert, ausgewertet und der Evaluationszwischenbericht verfasst.

Bei der zeitintensiven Planung und Formulierung der Auswertungskriterien leistete Irina Lutz wichtige Beiträge, diskutiert und bereinigt wurden diese Kriterien von den Autoren dieses Berichts. Im Detail informiert wurden die Lehrpersonen im September/Oktober 2009, sodass die Tests in den Monaten November und Dezember in den Klassen durchgeführt werden konnten.

Für die Korrekturen brauchten wir Vertrauenspersonen, die hohe Sprachkompetenzen im Idiom nachweisen konnten und die nötige Diskretion, die die Mitarbeit in diesem Projekt erforderte, mitbrachten. Als Raterinnen und Rater mitgearbeitet haben Barbla Etter, Miriam Derungs, Ursus Baltermia und Irina Lutz.

Für die Sprachstanderhebungen im Jahr 2011 mussten strukturgleiche Tests neu kreiert werden. Bei der Erarbeitung hat wiederum Irina Lutz mitgeholfen.

Die Tests wurden nach den Sportferien 2011 in vier romanischen Versionen (RG, Sursilvan, Puter, Vallader) an die Schulen verschickt. Die Korrekturen wurden diesmal von Irina Lutz, Chatrina Josty und Annetta Zini getätigt.

Verschiedene Faktoren könnten die Entwicklung der Ergebnisse in den Fertigkeiten Lesen und Schreiben mit beeinflusst haben: Einerseits Trainingseffekte (die Viertklässler im Jahr 2011 waren im Unterschied zum ersten Durchlauf 2009 mit dem Testformat vertraut), andererseits aber auch eine Verlagerung des didaktischen Akzentes in der Unterrichtspraxis (in Richtung Arbeit an literalen Kompetenzen) während des Untersuchungszeitraums.

#### 3.2.2 Tests Sprechen

Die Tests und Bewertungsskalen zur Mündlichkeit wurden in Zusammenarbeit mit Irina Lutz am Institut für Mehrsprachigkeit ausgearbeitet. Sie wurden in Disentis/Mustér pilotiert. Aufgrund der dort gewonnenen Erfahrungen wurde die Aufgabestellung leicht adaptiert und auch etwas gekürzt. In den Monaten November und Dezember folgten dann die Aufnahmen mit den Testpersonen. Entsprechend der Anlage des Grobkonzepts (Regierung des Kantons Graubünden 2005) war die Kommunikationssprache von Seiten der Moderatorinnen die lokale Varietät. Alle Gespräche wurden mit Video aufgenommen. Anhand dieser Aufnahmen erfolgten dann die Bewertungen durch 6 Muttersprachlerinnen. Korrigiert wurde immer zu zweit, um die subjektive Variabilität in den Bewertungen auszugleichen. Basis für die Bewertung war der oben beschriebene Raster.

Moderatorinnen waren Irina Lutz, Ursina Lehner, Sara Hermann, Alexandra Disch und Zegna Pittet.

Die Testratings wurden von Irina Lutz, Claudia Eichler, Chatrina Josty, Sara Hermann, Alexandra Disch und Zegna Pittet gemacht.

Vier wichtige Faktoren beeinflussen die Aussagekraft und Vergleichbarkeit der Bewertungen und müssen hier explizit angesprochen werden:

- Die 5 Moderatorinnen und Moderatoren sind 5 verschiedene Persönlichkeiten und motivierten daher die Kinder auf unterschiedliche Weise zu Sprechleistungen. Besseres oder schlechteres Abschneiden kann deshalb auch von der Moderation beeinflusst sein.
- Die Tonqualität der Aufnahmen war teilweise sehr schlecht. Die Korrigierenden mussten deshalb in einzelnen Fällen das Gesagte in Ansätzen rekonstruieren bzw. interpretieren.
- Nicht nur der Moderationsstil, sondern auch der Charakter des Kindes (schüchtern, ängstlich, introvertiert etc. vs. keck, extrovertiert etc.) bestimmen in mündlichen Testsettings die Performanz natürlicherweise mit. Auch der Umstand, dass die Kinder auf Video aufgenommen wurden, kann zusätzlich einschüchternd wirken.
- Insbesondere das Kriterium der Breite des Wortschatzes lässt einen gewissen Interpretationsspielraum zu: welche Wörter sind als Basiswörter zu werten, welche als „varionds, differenziads und elaborads“? Die Rater haben das nach bestem Wissen und Gewissen bepunktet und haben uns auch Beispiele von Wörtern geliefert, die zu ihrem Urteil geführt haben. Daraus geht hervor, dass im mehrsprachigen Kontext Romanischbündens offensichtlich etliche Wörter, die an einem Ort als Basiswörter taxiert würden, anderswo als differenziert und elaboriert empfunden werden. Dies könnte als eine Konsequenz der zunehmenden Dominanz des Deutschen im sprachlichen Repertoire der Romanen interpretiert werden. Da uns primär der Vergleich der romanischen Schultypen interessiert, spielt dieser Umstand keine entscheidende Rolle für die Bewertungen. Allerdings böte das von uns zusammengetragene Material reichlich Stoff für Studien über individuelle Konstruktionen des Wortschatzes vor dem Hintergrund des tagtäglichen Sprachkontaktes verschieden starker Sprachen.

### 3.3 Daten zu den Pionier- und Vergleichsklassen

Bei der Datenerhebung im Jahr 2009 haben wir von den Eltern, den Kindern und den Lehrkräften die Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler bezeichnen lassen. Wir fragten dabei absichtlich nicht nur nach der Muttersprache, sondern nach allen in der Familie gesprochenen Sprachen.

Ein Grossteil der Kinder stammt aus Familien mit mehr als einer Sprache, sowohl in den RG- als auch in den Vergleichsklassen. Wie diese familiäre Zwei- und Mehrsprachigkeit genau aussieht, welches relative Gewicht und welche Funktionalität den jeweiligen Sprachen im Familienrepertoire zukommen, könnten nur zusätzliche Untersuchungen zeigen. Wie wir in der ersten Untersuchung (Lindt & Berthele 2009) für die Pioniergemeinden feststellen konnten, ist in den zweisprachigen Familien in der Mehrzahl der Fälle die Mutter deutschsprachig, was dem Deutschen innerfamiliär eine besonders starke Präsenz verleihen dürfte. Aus den vorliegenden Angaben ist dies aber nicht eindeutig eruierbar. Es ist weiter sehr gut möglich, dass die Lehrkräfte, die in der zweiten Untersuchung als einzige die diesbezüglichen Angaben geliefert haben, den Begriff ‚Familiensprache(n)‘ nicht immer genau gleich ausgelegt haben, d.h. dass die einen eine Sprache noch als Familiensprache mitgezählt hatten, auch wenn diese nur sehr selten in der Familie gebraucht wird, die anderen aber nicht.

	<i>Volkszählung 2000 (vgl. Furer 2005; Lüdi &amp; Werlen 2005)</i> <i>Romanisch als...in % der Bevölkerung</i>	
<i>Schulgemeinde</i>	<i>bestbeherrschte Sprache</i>	<i>überhaupt angegebene Sprache</i>
Lumnezia dado	82.7	91.2
Trun	79.0	87.8
Mustér	75.3	86.3
Val Müstair	74.2	86.4
Stierva/Mon/Salouf	69.0	80.6
Falera	67.5	78.0
Ardez/Zernez	65.7	83.0
Cunter/Riom-Parsonz	59.0	73.5
Savognin	53.1	70.1
Tinizong	50.1	68.3
Scuol	49.4	70.3
Laax	40.1	56.1
Alvaschein/Tiefencastel	38.8	59.4
Lantsch/Brinzauls	35.7	51.5
Trin	19.8	41.3
Samedan	16.7	42.2
Silvaplana	10.6	34.1

Tabelle 2: Vitalität des Romanischen in den untersuchten Gemeinden (Volkszählung 2000). Für einen detaillierten Nachweis, wie der Vitalitätsindex in den Schulverbänden berechnet wurde vgl. Tabelle 6.1 im Anhang. Schattiert sind die Pioniergemeinden mit RG.

Die Angaben zu den Familiensprachen der Kinder bestätigen das Bild, das wir auch aus den Statistiken zur Volkszählung 2000 kennen. Die Konsistenz des Romanischen in den von uns untersuchten Klassen ist sehr unterschiedlich. Die Bandbreite geht von fast 100% romanischen Kindern in der unteren Lumnezia bis 100% Allophone in Silvaplana. Für uns überras-

### 3 Wahl der Vergleichsklassen sowie Durchführung und Korrektur der Tests

schend gab es auch in der Klasse von Scuol im Unterengadin relativ wenige romanischsprachige Kinder.

In unserer Auswertung tragen wir den angesprochenen Kontextfaktoren Rechnung, indem wir die Resultate der Kinder aus romanischsprechenden und aus anderssprachigen Familien miteinander vergleichen und zudem die Vitalität des Romanischen in den Dörfern der Testklassen als Kriterium heranziehen: Basierend auf den Volkszählungsdaten des Jahres 2000 (Furer 2005) haben wir für jede Gemeinde (bzw. für jeden Schulverband) den Prozentsatz der romanisch sprechenden Bevölkerung ermittelt (vgl. Kapitel 6.1 im Anhang für Details zur Berechnung). Wir verfügen über entsprechende Prozentwerte sowohl für Romanisch als bestbeherrschte Sprache als auch für irgendeine Nennung des Romanischen in einer sprachbezogenen Rubrik (vgl. Tabelle 2).

Hier bleibt vorerst festzuhalten, dass in etlichen Klassen für eine beträchtliche Anzahl Schülerinnen und Schüler Romanisch eine Zweitsprache ist.<sup>4</sup> Dazu gehören insbesondere Klassen in grossen und bezüglich ihrer wirtschaftlichen und/oder zentralörtlichen Funktionen wichtigen Gemeinden. Schule und Lehrkräfte stehen dort vor einer besonderen Herausforderung und müssen entsprechend auch besondere, der Situation angepasste Förderungsstrategien für die Minderheitssprache entwickeln.

---

<sup>4</sup> Zweitsprache wird hier im Sinne von ‚Nicht-Erstsprache‘ gebraucht. Romanisch kann auch Dritt- oder Viertsprache sein.

## 4 Ergebnisse der Sprachkompetenztests

### 4.1 Technische Vorbemerkungen zu den Analysen

Nicht alle der im Folgenden diskutierten Variablen sind normalverteilt und erfüllen damit eine der Anforderungen für statistische Gruppenvergleiche (t-Tests, ANOVA und ANCOVA). In der Fachliteratur herrscht jedoch mittlerweile Einigkeit darüber, dass die ANOVA-artigen Tests auch bei Verletzung dieser Voraussetzung äusserst robuste Resultate liefern (Ziegler, et al. 2010).

Ein weiterer nicht unproblematischer Punkt aus Sicht der Auswertungsmethode ist die Tatsache, dass nur einige der unten präsentierten Variablen im strikten Sinne intervallskaliert sind (z.B. die Textlänge in Wörtern). Andere jedoch, besonders Bewertungen von Schülerleistungen mittels vierstufiger Deskriptoren (z.B. Korrektheit des lokalen Idioms), sind eher als ordinalskalierte Skalen zu betrachten. Auch hier ist jedoch in der Forschung die Praxis weit verbreitet, diese Werte als intervallskaliert zu behandeln (vgl. z.B. Blaikie 2003). Es ist zumindest wichtig, darauf hinzuweisen, dass sich die Autoren dieses Berichts der Problematik bewusst sind, dass sie aber vor allem aus Gründen der Lesbarkeit ebenfalls davon ausgehen, dass die Variablen intervallskaliert sind. Dies scheint umso mehr gerechtfertigt, als für einzelne Kriterien der unten operationalisierten Konstrukte Lesen, Schreiben und Mündlichkeit in einer ersten Pilotauswertung Tests angewendet wurden, die für ordinalskalierte Skalen geeignet sind. Ein Vergleich zwischen diesen Pilot-Tests und den unten diskutierten ANCOVAs hat gezeigt, dass die Resultate nicht divergieren. Ein Verzicht auf diese Intervall-Annahme würde bedeuten, dass keine holistischen Angaben zu Lesen, Schreiben und zur Mündlichkeit gemacht werden könnten. Genau dies soll jedoch im Folgenden (auch) gemacht werden.

Die statistischen Analysen wurden mit der statistischen Programmiersprache R durchgeführt, die verwendeten Funktionen sind *t.test()* für einfache Gruppenvergleiche sowie *lm()* für Modelle mit mehreren Faktoren und deren Interaktionen (vgl. Kapitel 5 in Chambers & Hastie 1992). Als signifikant werden Werte mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit, die kleiner als 5% ist, angesehen. Die Wahrscheinlichkeiten werden wie in R üblich mit Sternen markiert (0 bis 0.001: „\*\*\*“, 0.001 bis 0.01: „\*\*“, 0.01 bis 0.05: „\*“, marginal signifikante Werte zwischen 0.05 und 0.1: „•“, nicht signifikante Werte: „n.s.“). Wo mehrfache t-Tests ausgeführt werden, wird das Signifikanzniveau mit der Holm-Bonferroni Methode (Holm 1979) der Anzahl der ausgeführten Tests angepasst.

In den folgenden Auswertungen für die verschiedenen Teilfertigkeiten können die Schüleranzahlen von den in dieser Tabelle angegebenen Werten (nach unten) abweichen, weil einzelne Schülerinnen und Schüler gewisse Tests nur teilweise absolviert hatten und deshalb fehlende Werte vorliegen können.

### 4.2 Schreiben

Die Schreibkompetenzen wurden wie in Kapitel 3.2.1. beschrieben getestet. Die Stichprobe kann aus Tabelle 1 abgelesen werden. Die Schülerleistungen wurden einerseits durch Muttersprachlerinnen und Muttersprachler der jeweiligen Idiome bzw. durch ausgebildete Fachleute für Rumantsch Grischun bewertet. Diese Bewertungen verschiedener Teilaspekte der Schriftlichkeit (vgl. Kapitel 2.2) fliessen in eine Globalbeurteilung der Schülerleistungen ein. Andererseits haben wir objektivere Masse der Textproduktion erhoben (Textlänge, Wortschatzreichtum), die separat analysiert werden können. Im Folgenden geben wir zuerst die Resultate der globalen Beurteilung durch die Rater wieder. Anschliessend gehen wir noch separat auf ausgewählte Teilaspekte der Schreibkompetenzen ein.

#### 4.2.1 Schreiben – global

Zwei Texte pro Schülerin oder Schüler pro Messpunkt wurden bewertet. Die Aufgaben sind in 2.2 beschrieben, sie sind jeweils strukturell äquivalent in 2009 und 2011. Strukturelle Äquivalenz heisst jedoch nicht, dass die Aufgaben objektiv genau gleiche Ansprüche an die Schülerinnen und Schüler stellen. Um Aufgaben auf einer unabhängigen Skala bezüglich ihrer Schwierigkeit einstufen zu können, bedürfte es eines grossen Forschungsprojektes mit viel grösseren Stichproben. Die Alternative wäre gewesen, die Schüler und Schülerinnen zweimal genau dieselben Aufgaben schreiben zu lassen, was jedoch zu noch grösseren Trainingseffekten führen würde. Der Kompromiss, den wir wählten, bestand also darin, jeweils verwandte Aufgaben zu stellen, die nach exakt denselben Kriterien bewertet werden.

Diese Kriterien sind die in 2.2.1 und 2.2.2 beschriebenen (vier der Aufgabenstellung angepasste Kriterien pro Text).

Der verwendete Wortschatz in diesen beiden Texten wurde über ein objektives Mass, den Guiraud-Index, erhoben.

Die besten Schüler und Schülerinnen können in den Rater-Urteilen 21 Punkte erreichen. Die erreichte Punktzahl wird deshalb durch 21 geteilt, was für jeden Schüler und jede Schülerin eine Gesamteinschätzung der Schreibkompetenzen zwischen 0% und 100% ergibt. Die globale Bewertung der Schreibfertigkeit beinhaltet nicht die objektiven Messwerte (Textlänge, Guiraud-Index, siehe unten), diese werden separat diskutiert und ausgewertet. Die Analyse dieser Werte ergeben das in Abbildung 1 wiedergegebene Bild.

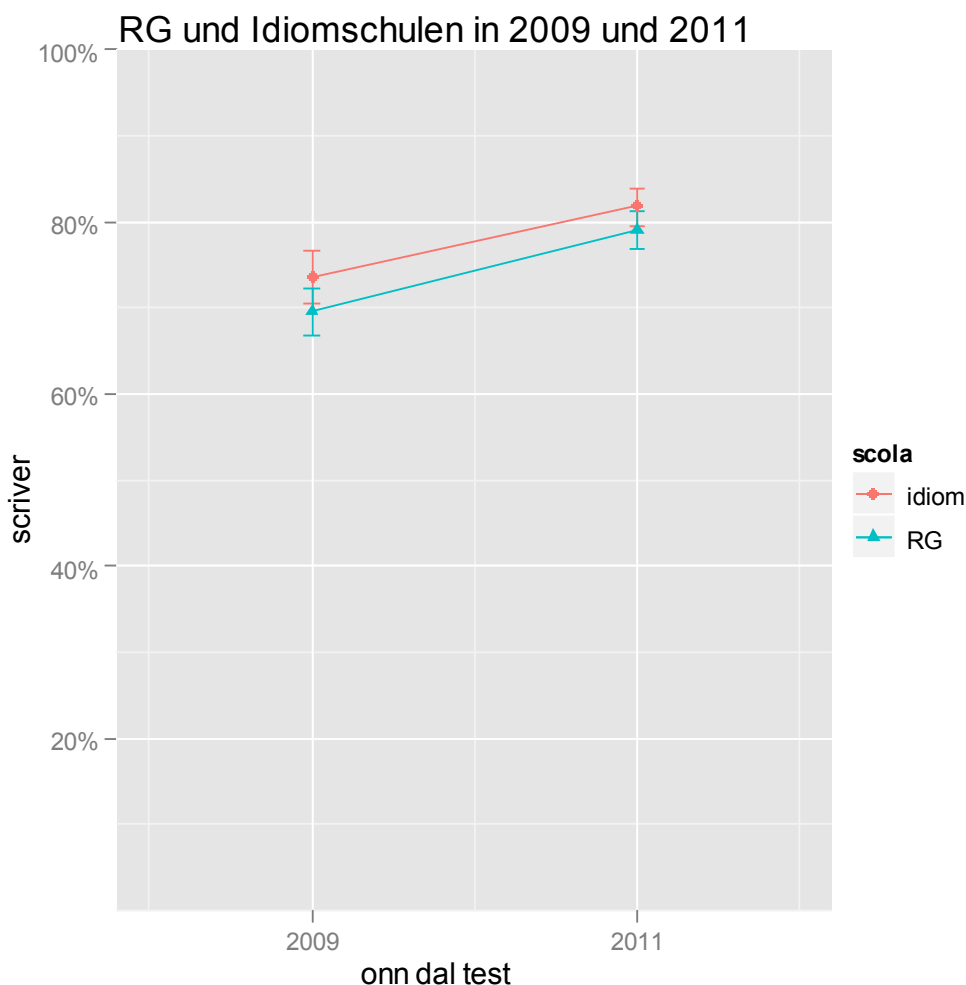


Abbildung 1: Globale Beurteilung der Schreibkompetenzen durch die Rater, separat für Idiom- und RG-Schulen (3. Klassen 2009 und 4. Klassen 2011, Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle).

Auf Wunsch der Auftraggeber und um die Lektüre zu vereinfachen verzichten wir auf komplexere Darstellungen der Varianz in den Daten. Wie immer bei Sprachstandsmessungen ist jedoch festzuhalten, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse und vor allem in einer Jahreskohorte enorm variieren können.

Die Messung der Schreibfähigkeit erfolgte über zwei strukturäquivalente Tests in den Jahren 2009 und 2011. Abbildung 1 zeigt, dass die Leistungen der RG-Klassen tendenziell unter denen der Idiomklassen liegen. Beide Gruppen lernen dazu (immer unter der Voraussetzung, dass die Schwierigkeit der Schreibaufgaben 2009 und 2011 vergleichbar war). Ob die Tendenzen in der Abbildung zufällig oder nicht sind, wird am Schluss dieses Kapitels unter Berücksichtigung zweier weiterer wichtiger Faktoren (Familiensprache und Vitalität des Romanischen in der Schulgemeinde) statistisch analysiert.

#### 4.2.2 Teilaspekte der Schriftlichkeit

##### 4.2.2.1 Wortschatzreichtum – Guiraud-Index

Die Textqualität wurde einerseits durch Rater eingeschätzt. Komplementär dazu werden hier unabhängig von diesen Einschätzungen gewonnene analytische Masse für Teilaspekte der Schreibkompetenzen diskutiert. Als ein Mass für die Wortschatzbreite im Text wird der Guiraud-Index (Daller, van Hout & Treffers-Daller 2003) herangezogen. Da die Berechnung dieses Indexes, der auf dem Verhältnis von Types (unterschiedliche verwendete Wörter) und Tokens (Gesamtanzahl Wörter im Text) basiert, sehr aufwändig ist und nur für eine der beiden Aufgaben ein sinnvolles Kriterium ist, wurde sie nur für die jeweils erste der beiden Schreibaufgaben durchgeführt. Abbildung 2 gibt die entsprechenden Resultate für die beiden Messpunkte wieder.

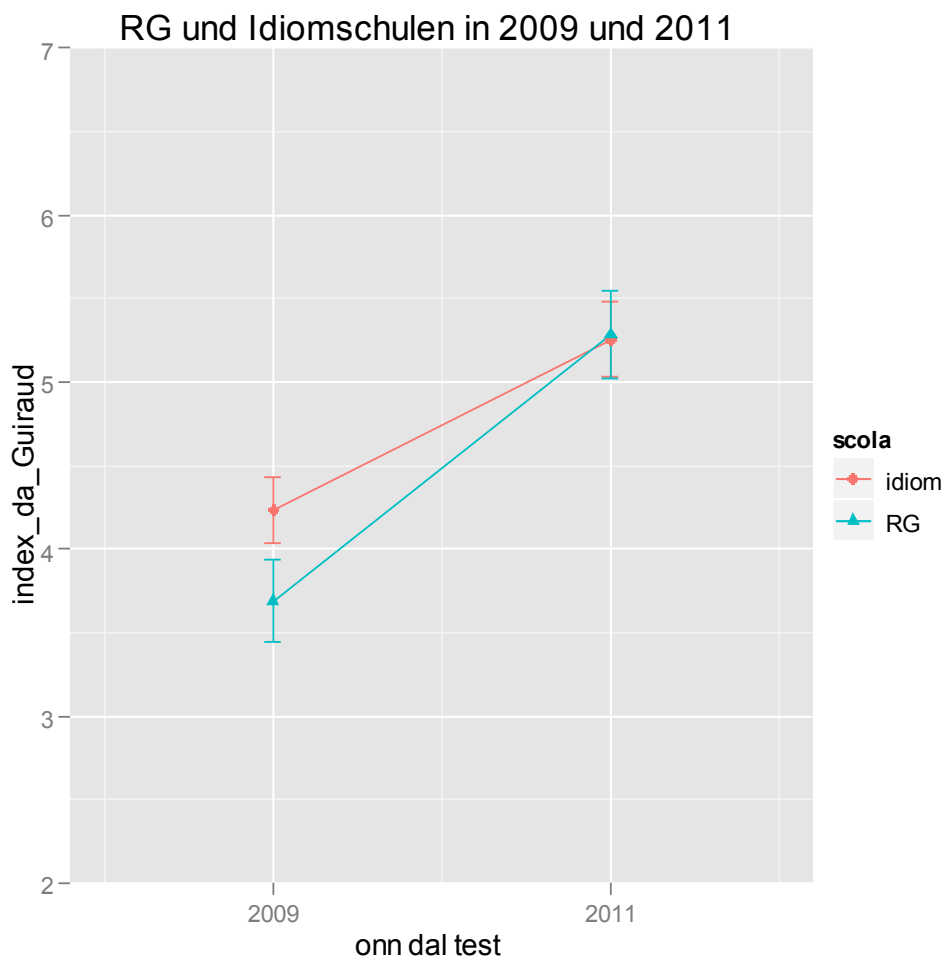


Abbildung 2: Lexikalische Breite (Guiraud-Index) nach Idiom- und RG-Schulen (3. Klassen 2009 und 4. Klassen 2011, Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle).

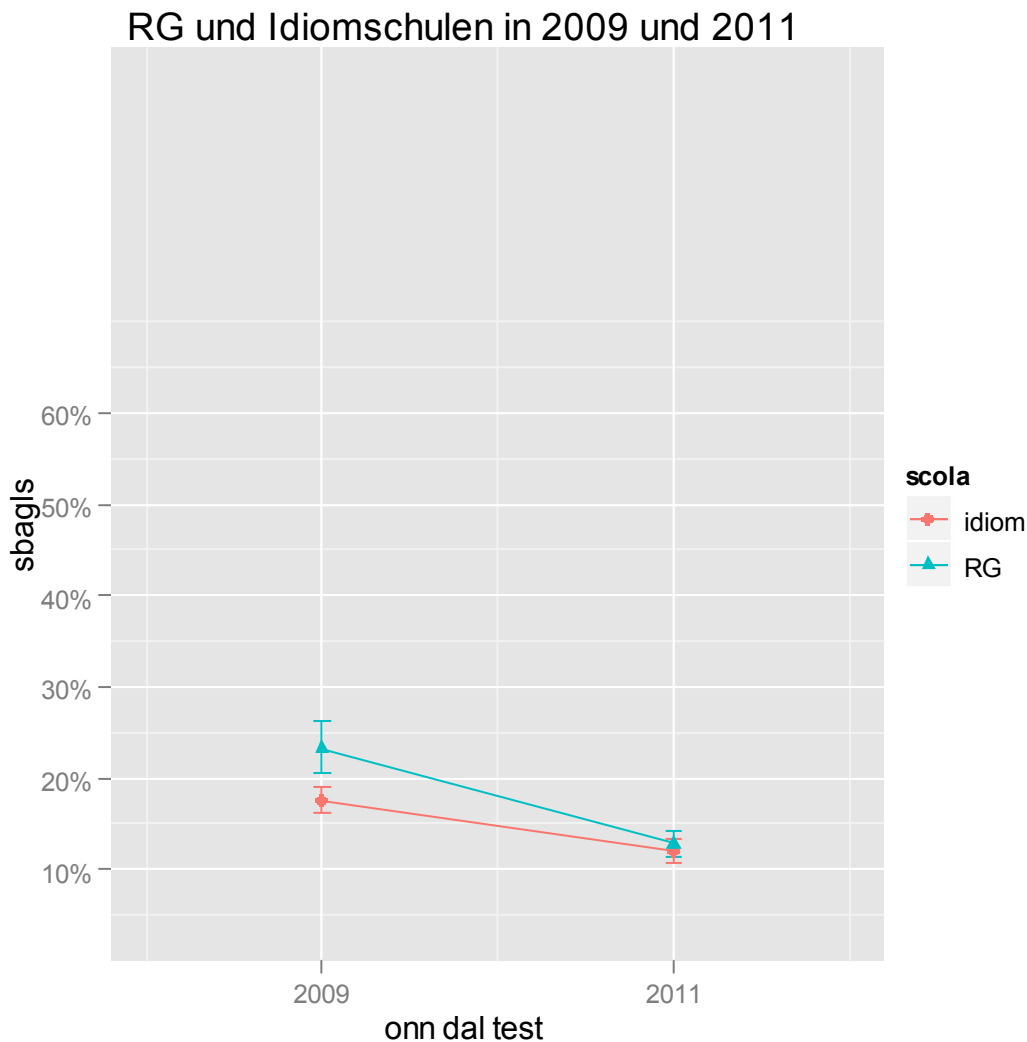
## 4 Ergebnisse der Sprachkompetenztests

Es zeigt sich, dass sich die beiden Klassentypen im Jahr 2009 stark (und hier statistisch zweifellos bedeutsam) unterscheiden, während sie sich im Jahr 2011 angenähert haben (2009: idiom Durchschnitt 4.23, RG Durchschnitt 3.69, two-sample  $t(152) = 3.26$ ,  $p < 0.01$ , \*\*; 2011: idiom Durchschnitt 5.25, RG Durchschnitt 5.28, two-sample  $t(150) = -0.39$ ,  $p = 0.85$ , n.s.).

Wir können festhalten, dass in beiden Klassentypen insgesamt dazugelernt wird, dass jedoch der Fortschritt in den RG-Klassen, die ja auf markant tieferem Niveau beginnen in 2009, grösser ist.

### 4.2.2.2 Fehler und Textlänge

Obwohl man in der Spracherwerbsforschung Lernervarietäten aus guten Gründen nur mit Vorbehalten bezüglich ihrer Fehlerhaftigkeit beurteilt, ist es gerade im schulischen Kontext nicht irrelevant, wie viele Verstösse gegen die orthographischen oder grammatischen Normen in Schülertexten zu finden sind. Abbildung 3 gibt deshalb wieder, wie viele Fehler (geteilt durch die Gesamttextlänge der beiden Texte, die pro Zeitpunkt geschrieben wurden, gemessen in Anzahl Wörter) in den Schülerproduktionen vorliegen. Die Kategorie ‚Fehler‘ ist dabei sehr strikt definiert: Es wurde alles ausser Satzzeichen und Trennungsfehlern als Fehler gezählt, also auch Orthographiefehler und nicht offiziell zugelassene Germanismen. Die Abbildung zeigt, dass sich Fehler in 10% bis 25% der Wörter finden.



**Abbildung 3: Fehlerquote nach Idiom- und RG-Schulen (3. Klassen 2009 und 4. Klassen 2011). 20% Fehlerquote bedeutet, dass ein Schüler in jedem 5. Wort einen Fehler macht (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle).**

Das Bild gleicht dem vorherigen, nur ist hier die y-Achse umgekehrt zu bewerten: Während in den RG-Klassen in 2009 deutlich mehr Fehler gemacht wurden (18% vs. 23%, two-sample

$t(149) = -3.65, p < 0.001, ***$ ), gleicht sich die Fehlerzahl 2011 an und ist nicht mehr von jener in den Idiomklassen unterscheidbar (12% vs. 13%, two-sample  $t(147) = -0.84, p = 0.40, n.s.$ ).

Die Textlänge (Abbildung 4) wird gemessen durch die Anzahl der Wörter (tokens), die die Kinder insgesamt in den beiden Texten schreiben. Der Parameter der Textlänge korreliert im Allgemeinen gut mit allgemeinen Bewertungen von Schülertexten. 2009 schrieben die RG-Schüler vergleichsweise kurze Texte, wie Abbildung 4 zeigt. Sie zeigt aber ebenfalls, dass sich im Vergleich zu den drei bisherigen Abbildungen in der zeitlichen Entwicklung ein neues Bild ergibt.

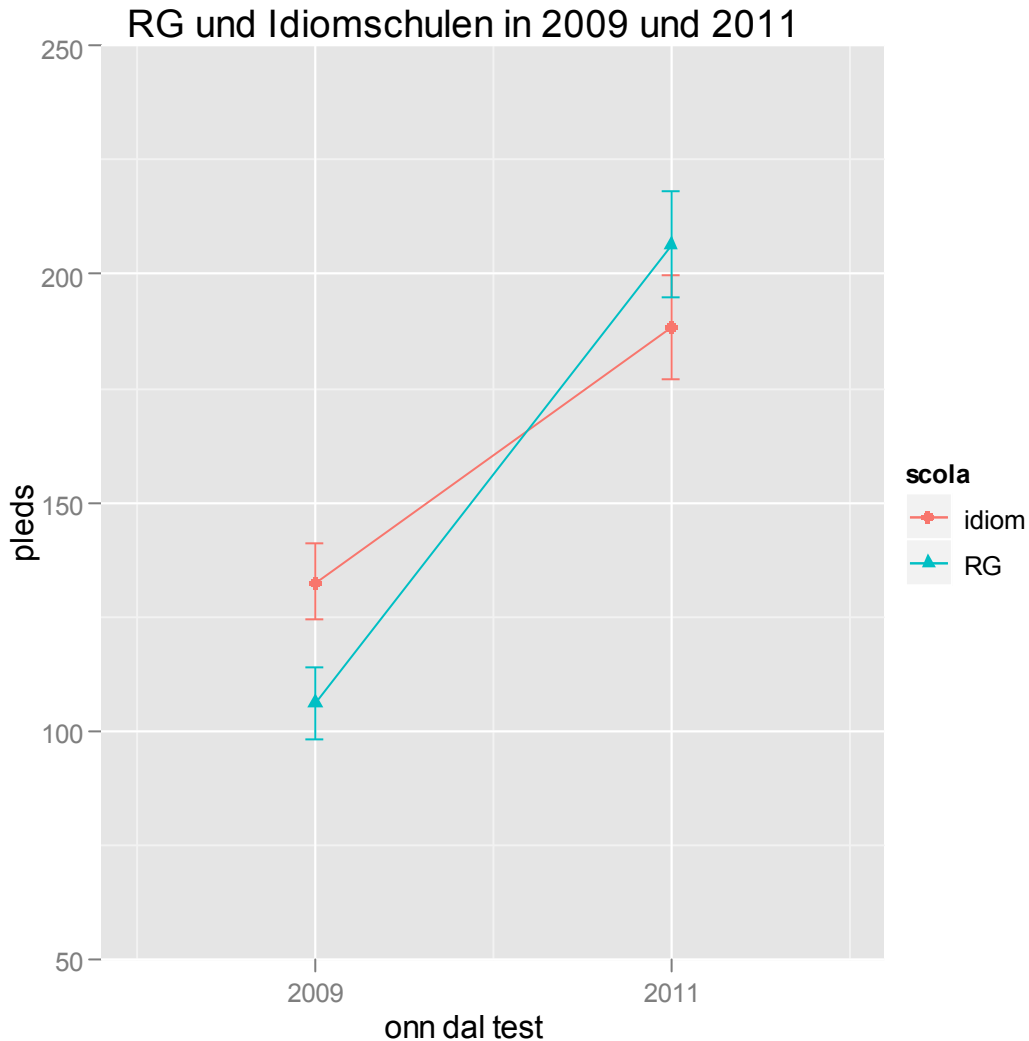


Abbildung 4: Anzahl Wörter (Textlänge) nach Idiom- und RG-Schulen (3. Klassen 2009 und 4. Klassen 2011, Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle).

Während die RG-Kinder im Jahr 2009 durchschnittlich kürzere Texte verfassten (durchschnittlich 132 vs. 106 Wörter in Idiom und RG respektive, two-sample  $t(149) = 4.14, p < 0.001, ***$ ), sind die Produktionen im Jahr 2011 signifikant länger (188 vs. 206 Wörter, two-sample  $t(147) = -2.13, p < 0.05, *$ ).

#### 4.2.3 Schreiben – Zusammenfassung und weitere Einflussfaktoren

Die Analysen der Resultate zeigen einerseits geringe Unterschiede zwischen RG- und Idiomklassen im Bezug auf die Gesamtbeurteilung der Schreibleistungen (vgl. Abbildung 1).

#### 4 Ergebnisse der Sprachkompetenztests

Die objektiven Masse der Textqualität (Länge, Fehler, Guiraud-Index) konvergieren alle insofern, als in den RG-Klassen im Jahr 2009 weniger gute Texte produziert wurden als in den Idiomklassen, während sich diese Unterschiede im Jahr 2011 einebnen.

Als Einflussfaktoren auf die Schreibkompetenzen sind auch die Vitalität des Romanischen in der Schulgemeinde und die Familiensprache mit zu bedenken. Wenn ein Kind zu Hause zumindest mit einem Elternteil Romanisch spricht, so lässt dies messbare Vorteile bezüglich der schulischen Schreibkompetenzen erwarten.

Abbildung 5 zeigt die Gesamtbeurteilung des Schreibens durch die Rater, gesondert nach dem familiensprachlichen Hintergrund. Als Kinder aus romanischen Familien (rom. fam.) gelten Kinder, die zumindest einen romanischsprachigen Elternteil haben. Hier gilt zu bedenken, dass diese Kategorisierung, die auf Sprachangaben in Schülerfragebögen beruht, wenig darüber aussagt, wie oft und intensiv und in welcher Qualität zu Hause tatsächlich romanisch gesprochen wird.

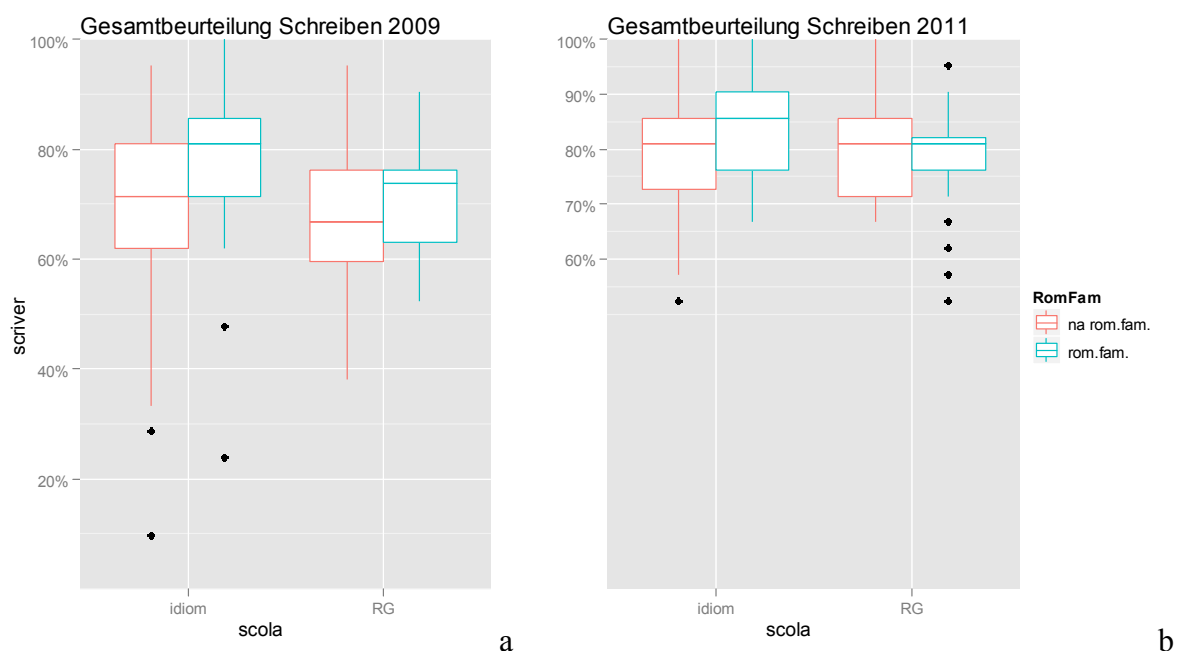


Abbildung 5 a und b: Schreibkompetenzen in Idiom- und RG-Schulen, aufgeteilt nach familiärem Hintergrund (Romanisch ist keine Familiensprache=na rom.fam.; Romanisch ist Familiensprache: rom.fam.).

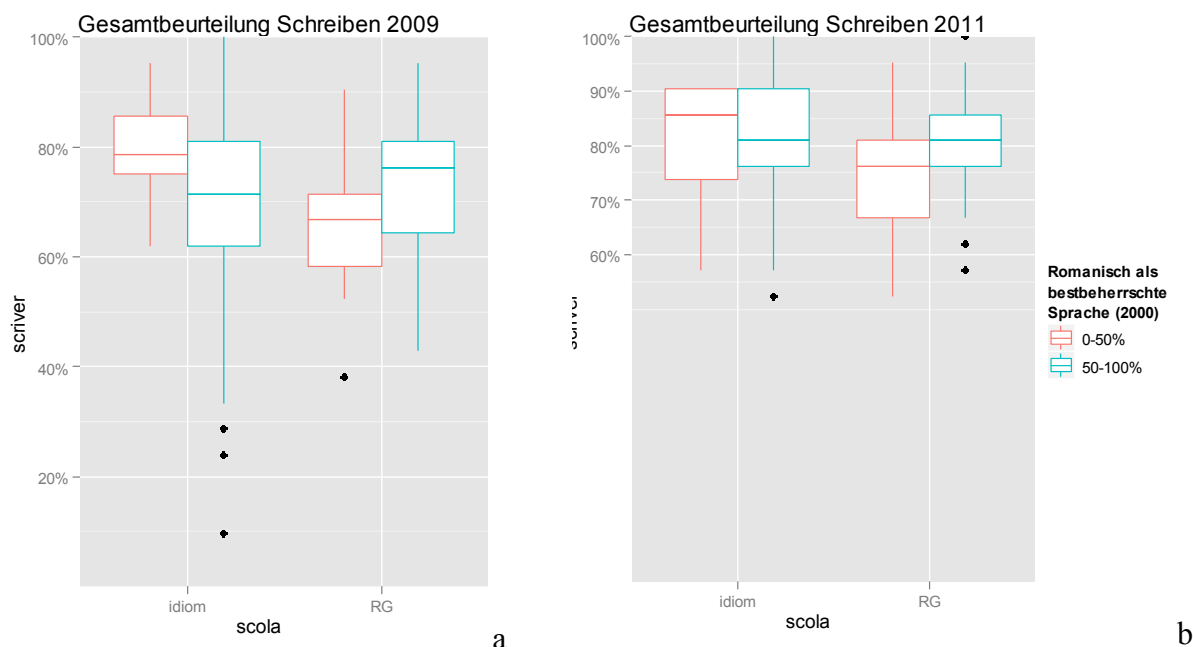
Die zentrale Tendenz (der Median, d.h. die mittlere horizontale Linie im Boxplot) deutet an, dass Romanisch als Familiensprache besonders in Idiomklassen zu Vorteilen führt. Zumindest in den 4. RG-Klassen des Jahres 2011 scheinen die Romanen nicht im Vorteil zu sein, und in allen RG-Messungen zeigt sich, dass die (jeweiligen) ‚Topleistungen‘ von Kindern aus nicht-romanischen Familien erbracht werden und nicht von Kindern aus romanischen Familien.

Eine weitere wichtige Variable, die zweifellos die schulische Leistung im Romanischen beeinflusst, ist die Vitalität des romanischen Idioms in der jeweiligen Schulgemeinde (vgl. Tabelle 2).

Die Schulgemeinden werden für die Darstellung in den Grafiken in zwei Gruppen geteilt: Gemeinden, in denen mehr als 50% der Bevölkerung im Jahr 2000 eine romanische Varietät als bestbeherrschte Sprache angeben und Gemeinden, in denen weniger als die Hälfte der Bevölkerung diese Angabe machen.<sup>5</sup> Für die statistischen Modelle wurde jedoch mit einer konti-

<sup>5</sup> Wir haben die Berechnungen auch auf der Basis der *überhaupt angegebenen Sprachen* im Zensus von 2000 durchgeführt. Auf eine Darstellung dieser Resultate wird hier aus Gründen der Lesbarkeit und Interpretierbarkeit

nuierlichen co-varianten Variable auf der Basis der Prozentwerte der bestbeherrschten Sprache gerechnet, da die Prozentwerte mehr Informationen enthalten als die arbiträre Aufteilung in zwei (oder drei) Gruppen. Abbildung 6 zeigt die Resultate der Gesamtbewertung der Schreibkompetenzen gesondert nach Gemeinden mit unter bzw. über 50% Rätoromanen.



**Abbildung 6 a und b: Schreibkompetenzen in Idiom- und RG-Schulen, separat für Gemeinden mit über und unter 50% Rätoromanen.**

Wenn es überhaupt Unterschiede gibt zwischen Gemeinden mit hohem und niedrigem Anteil an Rätoromanen, so wäre dies die Tendenz, dass in RG-Schulen die Schreibkompetenzen etwas besser ausgeprägt sind in Gemeinden mit über 50% Einwohnern, die Romanisch als bestbeherrschte Sprache angeben. Insgesamt jedoch suggerieren die Grafiken eher ähnliche Verteilungen der Daten in den Gemeinden mit hoher und in denen mit niedriger Vitalität des Romanischen. Auffällig ist in dieser Grafik, dass die Ausreisser nach unten (schwarze Punkte in den Abbildungen) vor allem in den Idiomklassen zu sehen sind. Dies ist auf zwei Schulen mit Idiom als Schulsprache zurückzuführen. Sie ziehen den Durchschnitt der Idiomklassen nach unten, doch es gibt keinen systematischen oder theoretischen Grund, diese Ausreisser aus der Analyse auszuschliessen. Über die Gründe für die schlechten Leistungen in bestimmten Idiomklassen kann hier nur spekuliert werden. Eine mögliche Erklärung wäre, dass in dieser Klasse besonders viele allophone Schülerinnen und Schüler sitzen.

Diese deskriptiven Befunde bezüglich des Zusammenhangs zwischen Schreibkompetenzen und Faktoren wie dem Romanischen als Familiensprache sowie der Vitalität des Romanischen werden abschliessend noch auf ihren inferenzstatistischen Stellenwert hin geprüft. Die abhängige Variable der Schreibkompetenzen wird mittels des linearen Modells<sup>6</sup> analysiert, wobei

jedoch verzichtet: Das Bild, das sich in den statistischen Modellen ergibt, ist identisch. Dies ist auf einen Korrelationskoeffizienten von über 0.99 zwischen den beiden Variablen aus der Volkszählung 2000 zurückzuführen.

<sup>6</sup> Benutzt wurde die `lm()`- und die `anova()`-Funktionen in R. Die Faktoren werden hier und in den beiden analogen Analysen zur Lesekompetenz und zur Mündlichkeit immer in derselben Reihenfolge ins Modell eingegeben: 1) Vitalität des Romanischen (Prozentwerte der Volkszählung 2000), 2) Familienhintergrund, 3) Klassentyp (RG/Idiom), 4) Interaktion Klassentyp x Familienhintergrund, 5) Interaktion Klassentyp x Vitalität. Die Quadratsummen des Typs I wurden errechnet (und nicht Typ III, der in vielen statistischen Programmen die Standard-einstellung ist), weil davon auszugehen ist, dass die verschiedenen Faktoren in einer hierarchischen Kausalrelation zueinander stehen (vgl. Applebaum & Cramer 1974): Die Vitalität des Romanischen in einer Gemeinde hat zweifellos einen Einfluss auf die Anzahl der Kinder mit romanischem Familienhintergrund. Diese beiden Faktoren sind solche, auf die wir als Untersuchende keinerlei Einfluss haben, und die sozusagen den Hintergrund für

die Effekte der Faktoren Klassentyp, Familienhintergrund sowie Vitalität des Romanischen überprüft werden (Haupteffekte sowie Interaktionen zwischen den Faktoren Klassentyp und Familienhintergrund sowie Klassentyp und Vitalität des Romanischen). Der Anteil an Varianz in den Daten, den der Faktor der Vitalität erklärt, wird also zuerst berechnet, sodann der Effekt des Familienhintergrundes (unter Berücksichtigung desjenigen der Vitalität), sodann der Effekt der hier besonders interessierenden Variable des Klassentyps (unter Berücksichtigung der beiden erstgenannten Effekte), etc. (siehe Fussnote 6 für technische Details). Damit können Aussagen über den Effekt des Klassentyps gemacht werden, die berücksichtigen, ob ein Kind beispielsweise in einer vitalen oder einer wenig vitalen Gegend die Schule besucht.

Diese Resultate werden in Tabelle 3 zusammengestellt.

Faktor	Schreiben 2009 (df=1,143)		Schreiben 2011 (df=1,143)	
	F	p	F	p
Vitalität des Romanischen (bestbeherrschte Sprache)	0.80	=.37,n.s.	3.85	=.052, •
Familienhintergrund	5.78	<.05,*	0.57	=.45,n.s.
Klassentyp (RG vs. Idiom)	4.46	<.05,*	3.35	=.07, •
Klassentyp x Familienhintergrund	0.80	=.37,n.s.	2.01	=.16,n.s.
Klassentyp x Vitalität des Romanischen	6.55	<.05,*	0.14	=.71,n.s.

**Tabelle 3: Analyse der Schreibkompetenzen in Abhängigkeit der drei Faktoren Vitalität des Romanischen, Familienhintergrund und Klassentyp**

Aus Tabelle 3 wird ersichtlich, dass vor allem im Jahr 2009 verschiedene Faktoren in nicht-zufälliger Weise mit den Schreibkompetenzen zusammenhängen: Kinder aus romanischsprachigen Familien und Kinder in Idiomklassen schreiben messbar besser. Unter Berücksichtigung des Einflusses der beiden Faktoren Vitalität des Romanischen und Familienhintergrund schreiben Kinder in RG-Klassen 2009 also messbar schlechtere Texte als Kinder in Idiomklassen. Im Jahr 2011 sind die Faktoren Vitalität und Klassentyp noch marginal signifikant (d.h. knapp über der 5%-Marke). Die Familie spielt im Jahr 2009 eine wichtigere Rolle als die Vitalität, und im Jahr 2011 ist es umgekehrt. Beide Faktoren hängen, wenn sie überhaupt signifikant sind, in der erwarteten Weise mit den Schreibkompetenzen zusammen, d.h. Vitalität in Gemeinde und Familie stützen die Romanischkompetenzen.

Das Modell zeigt hier also einen Unterschied, der ohne Berücksichtigung der Faktoren (vgl. Abbildung 1) nicht auf den ersten Blick deutlich wird. Allerdings verschwindet der Effekt des Klassentyps im Jahr 2011 fast ganz, wie auch in Abbildung 5 deutlich wird.

Ein sprachplanerisch nicht uninteressanter Befund ist die Interaktion zwischen Vitalität des Romanischen in der Gemeinde und dem Klassentyp (in 2009): Wie Abbildung 6 zeigt, gibt es in RG-Klassen eine Tendenz, dass in vitalen Gemeinden im Vergleich zu weniger vitalen Gemeinden eher besser geschrieben wird, während es in Idiomklassen entweder gar keinen solchen Zusammenhang gibt oder allenfalls gar umgekehrt zu sein scheint: In vitalen Gemeinden wird tendenziell sogar leicht schlechter geschrieben als in weniger vitalen Gemeinden. Dies gilt jedoch wie gesagt nur für das Jahr 2009, im Jahr 2011 ist diese Interaktion nicht

---

die spezifische Untersuchungsfrage bilden, nämlich die nach dem Einfluss von RG als Unterrichtssprache auf die Sprachkompetenzen. Der Klassentyp als Faktor wird deshalb erst als dritter Faktor ins Modell eingegeben, und die Typ I Quadratsummen für den Faktor des Klassentyps sind somit ‚bereinigt‘ für die Effekte der beiden ersten Faktoren. Dieses Verfahren erlaubt eine fokussierte Aussage über den Effekt von RG- oder Idiom-Unterricht auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

mehr nachzuweisen. Die Vitalität des Romanischen spielt also an beiden Messzeitpunkten eine Rolle, allerdings nur im Jahr 2011 als marginal signifikanter Haupteffekt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die leicht schlechteren Schreibleistungen in Klassen mit RG als Schulsprache im Jahr 2009 sich im Jahr 2011 praktisch nicht mehr von den Leistungen in den Idiomklassen unterscheiden. Dieser Befund auf der Basis des hier diskutierten Modells, das die Rater-Daten als Indikator für die Schreibfertigkeit heranzieht, wird bestätigt durch die oben diskutierten objektiven Masse für Textqualität, die im Jahr 2011 ebenfalls konvergieren. Im Falle eines Kriteriums (Textlänge) überholen die RG-Klassen gar die Idiomklassen.

### 4.3 Lesen

Das Leseverstehen wurde ebenfalls zu jedem Messzeitpunkt durch jeweils zwei verschiedene Aufgaben getestet. Die Aufgaben von 2009 wurden mit wenigen Modifikationen aus den Vorschlägen des HarmoS-Konsortiums ‚Schulsprache‘ übernommen. Für 2011 haben wir strukturäquivalente neue Leseaufgaben geschaffen. Die im Kapitel Schreiben gemachten Einschränkungen der direkten Vergleichbarkeit von strukturäquivalenten, aber eben doch unterschiedlichen Aufgaben gelten also auch hier. Am Lesetest haben die in Tabelle 1 aufgeführten Klassen teilgenommen.

#### 4.3.1 Lesen – global

Die Leseleistung insgesamt wird durch die Anteile der erreichten an den maximal erreichbaren Punkten (19, d.h. 10 für die erste plus 9 für die zweite Aufgabe, jeweils für jeden Messzeitpunkt) gemessen. Dies ergibt einen Prozentwert zwischen 0 und 100% für jeden Schüler und jede Schülerin.

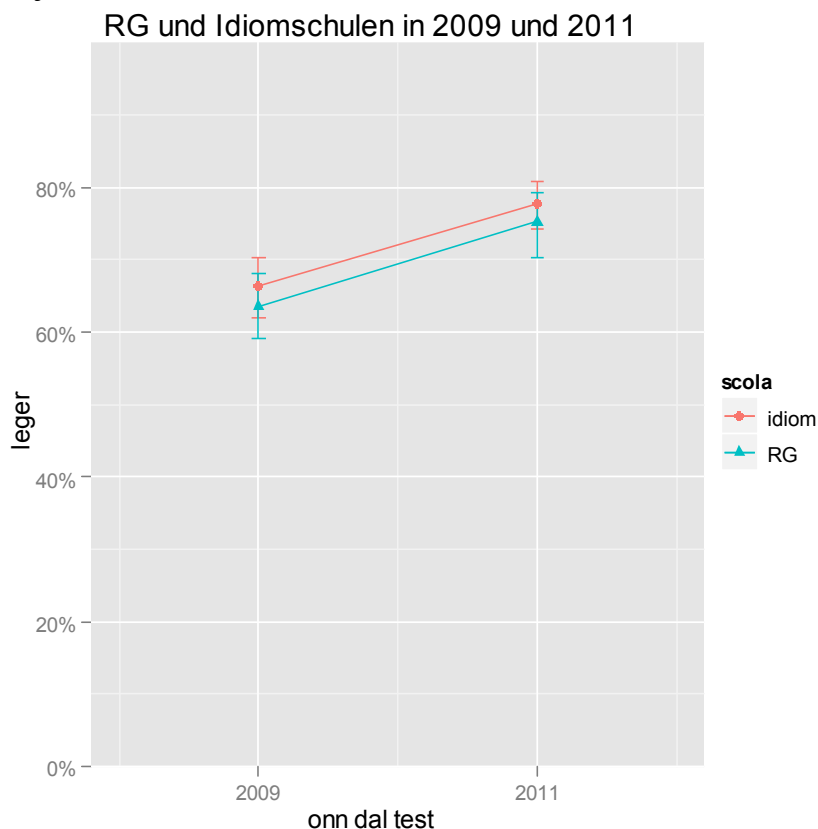


Abbildung 7: Lesekompetenzen nach Idiom- und RG-Schulen (3. Klassen 2009 und 4. Klassen 2011, Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle).

Abbildung 7 gibt die entsprechenden Resultate in der gewohnten Form wieder.

In beiden Messungen (2009 und 2011) sind die beiden Klassentypen zumindest deskriptiv unterscheidbar: RG-Klassen erreichen etwas tiefere Werte als Idiomklassen. Die Konfidenzintervalle in der Grafik deuten jedoch bereits an, dass diese Unterschiede nicht statistisch signifikant sind (vgl. die Analysen im nächsten Unterkapitel), die Unterschiede in der Leseleistung sind zu klein. Die beiden Messungen zeigen auch, dass in beiden Schultypen in vergleichbarem Ausmass dazugelernt wird. Wie eingangs erwähnt, sind die Tests in 2009 und in 2011 jedoch nur strukturidentisch, d.h. eben nicht absolut identisch, da unterschiedliche Lektüretexzte und unterschiedliche Frageitems verwendet werden mussten. Wieviel also genau dazugelernt wurde, kann mit den hier verwendeten Methoden nicht zweifelsfrei nachgewiesen werden, diese Frage stand aber auch nicht im Zentrum der Studie. Wir verzichten deshalb auch hier auf das inferenzstatistische Testen des Lernzuwachses, im Vordergrund steht immer der Vergleich zwischen RG- und Idiomschulklassen.

### 4.3.2 Weitere Einflussfaktoren

Auch beim Lesen stellt sich die Frage, inwiefern Kinder aus romanischsprachigen Familien einen Vorteil haben gegenüber allophonen Kindern. Abbildung 8 zeigt die Resultate der Lesetests, aufgeschlüsselt nach sprachlichem Familienhintergrund.

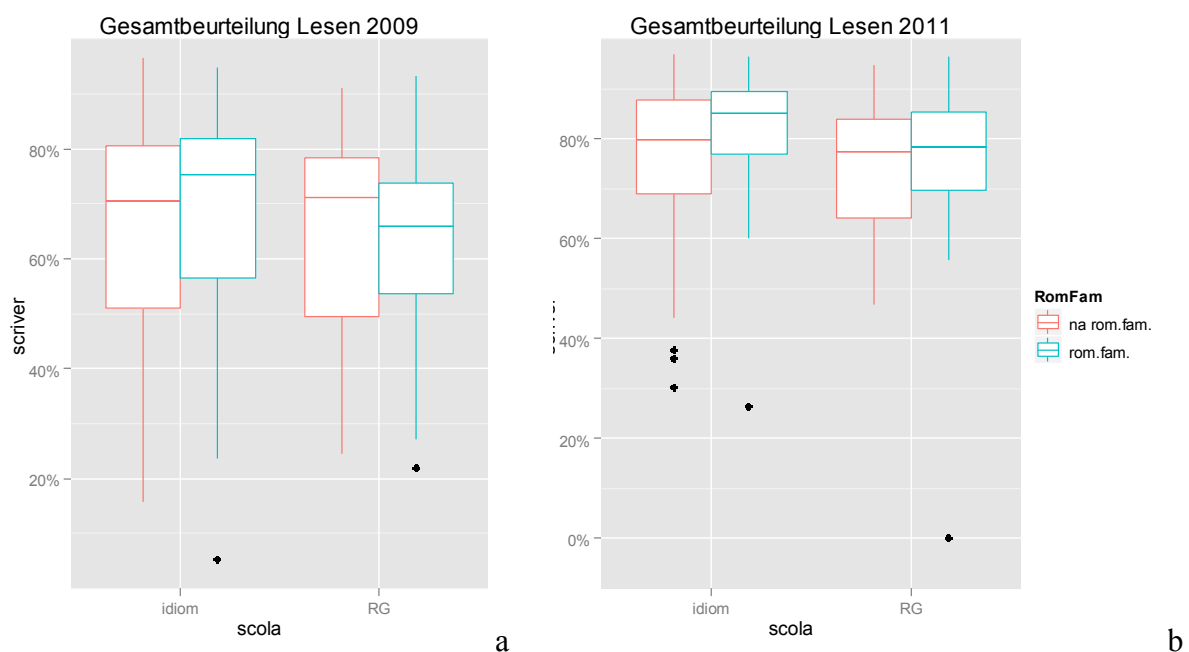


Abbildung 8 a und b: Lesekompetenzen in Idiom- und RG-Schulen, aufgeteilt nach familiärem Hintergrund (romanisch ist keine Familiensprache=na rom.fam; romanisch ist Familiensprache: rom.fam)

Abbildung 8 legt den wenig überraschenden Schluss nahe, dass das Romanische als Familiensprache ein Vorteil für das Lesen ist, und zwar für beide Klassentypen im Jahr 2011 und zumindest für die Idiomklassen im Jahr 2009. Gleichzeitig sind die Unterschiede jeweils so gering, dass sie auch zufällig sein könnten. Aus Abbildung 9 kann ausserdem abgelesen werden, inwiefern die Leseleistungen der zwei Klassentypen mit mehr oder weniger ausgeprägter Vitalität in den Schulgemeinden zusammenhängen und interagieren. Ähnlich wie bei der Familiensprache ist auch hier die zentrale Tendenz (der Median) in der Regel etwas höher in vitalen Regionen – mit Ausnahme der RG-Schulen in 2009, wo in vitaleren Gemeinden schlech-

ter gelesen wurde als in weniger vitalen. Auch hier jedoch muss man sich die Frage stellen, ob die Unterschiede auch bei Berücksichtigung aller betrachteten Faktoren relevant bleiben.

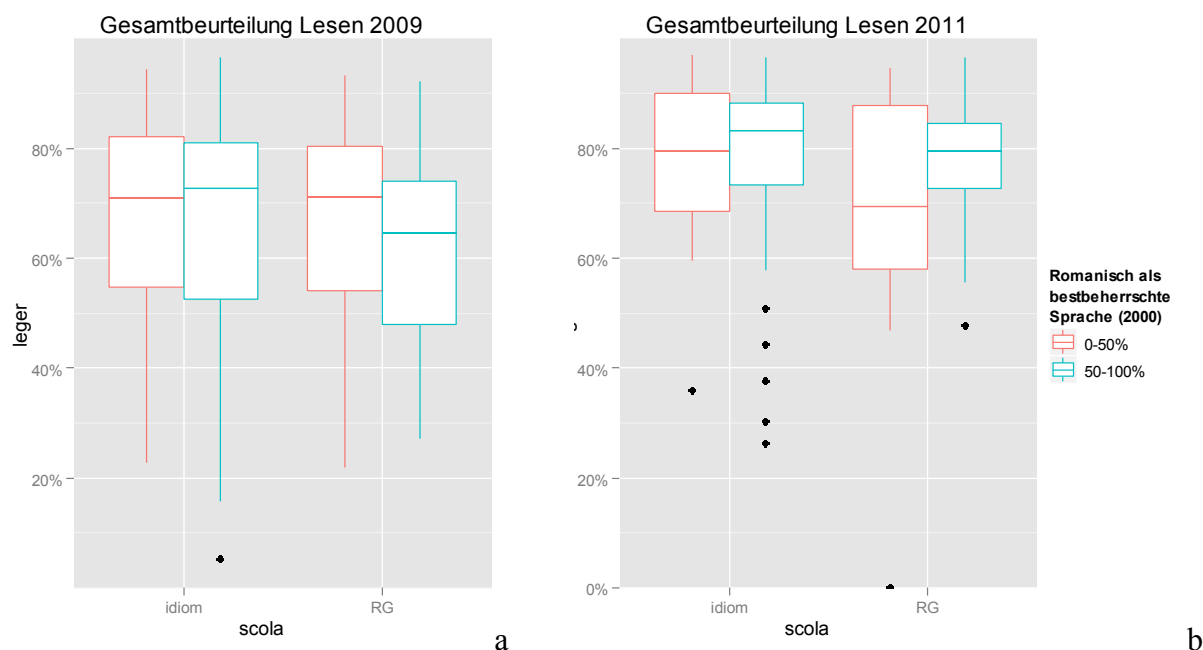


Abbildung 9 a und b: Lesekompetenzen in Idiom- und RG-Schulen, separat für Gemeinden mit über und unter 50% Rätoromanen.

Die deskriptiven Befunde bezüglich des Zusammenhangs zwischen Lesekompetenzen und Faktoren wie dem Romanischen als Familiensprache sowie der Vitalität des Romanischen werden abschliessend auf ihre statistische Relevanz hin geprüft. Die abhängige Variable der Lesekompetenzen wird mittels eines linearen Modells analysiert, wobei die Effekte der Faktoren Klassentyp, Familienhintergrund sowie Vitalität des Romanischen überprüft werden (Haupteffekte sowie Interaktionen zwischen den Faktoren Klassentyp und Familienhintergrund sowie Klassentyp und Vitalität des Romanischen; vgl. die Erklärungen zum Modell auf S. 24 sowie Fussnote 6 für technische Details). Diese Resultate werden in Tabelle 4 zusammengestellt.

Faktor	Lesen 2009 (df=1,152)		Lesen 2011 (df=1,139)	
	F	p	F	p
Vitalität des Romanischen (best-beherrschte Sprache)	0.53	=.47,n.s	3.15	=.08, •
Familienhintergrund	0.02	=.88,n.s.	0.60	=.44,n.s.
Klassentyp (RG vs. Idiom)	0.59	=.45,n.s.	2.33	=.13,n.s.
Klassentyp x Familienhintergrund	0.56	=.46,n.s.	0.19	=.66,n.s.
Klassentyp x Vitalität des Romanischen	2.00	=.16,n.s.	0.02	=.90,n.s.

Tabelle 4: Analyse der Lesekompetenzen in Abhängigkeit der drei Faktoren Vitalität des Romanischen, Familienhintergrund und Klassentyp

In den Abbildungen 7 bis 9 zum Lesen wurde bereits deutlich, dass es – wenn überhaupt – nur geringe Unterschiede gibt zwischen den RG- und den Idiomklassen im Bezug auf die Lesefertigkeit. Auffällig sind allenfalls die Ausreisser nach unten in Abbildung 9b, die auf eine

Idiomklasse zurückzuführen sind. Unter Einbezug der hier diskutierten zusätzlichen Faktoren (Vitalität und Familienhintergrund) kann der visuelle Eindruck nun bestätigt werden: Weder der Klassentyp noch irgendein anderer der betrachteten Faktoren ist ein klar signifikanter Prädiktor der Leseleistung. Einzig der Einfluss des Faktors Vitalität nähert sich im Jahr 2011 dem 5%-Signifikanzniveau. Es lassen sich auch keine Interaktionen zwischen den Faktoren nachweisen.

### 4.4 Mündlichkeit

Das Evaluieren der Mündlichkeit ist ein äusserst schwieriges Unterfangen, was dazu führt, dass die Mündlichkeit in der schulorientierten Lehr- und Lernforschung einen relativ marginalen Platz einnimmt. Gerade für eine Kleinsprache, deren vitalste Domäne in der Regel die nächstsprachliche, direkte Kommunikation ist, ist es jedoch entscheidend, die Mündlichkeit mit zu berücksichtigen, auch wenn es um schulische und damit oft literal geprägte Kompetenzen geht. Wie die Forschung zur Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Koch & Oesterreicher 1994) seit langem betont, gibt es sowohl im schriftlichen wie auch im mündlichen Medium konzeptionell orale und konzeptionell literale Textsorten.

Da das Evaluieren der Mündlichkeit mit grossem empirischem Aufwand verbunden ist, konnte sie in diesem Mandat nur an einem Zeitpunkt gemessen werden. Es wurden zwei Aufgaben gestellt, einmal eine eher schulnahe, konzeptionell literale Textsorte (vorbereitetes Kurzreferat zum Lieblingstier), und einmal eine kommunikativ etwas informellere Nacherzählung eines Filmausschnitts. Bei der Bewertung wurde das Schwergewicht auf die Produktion des Kindes gelegt. Zu einem geringeren Anteil floss aber auch die Frage ein, ob das Kind die mündlichen Äusserungen der testenden Person versteht (vgl. Kapitel 3.3).

Für jeden Test wurde separat der Punkteanteil an der Maximalpunktezahl errechnet (21 bzw. 18 Punkte, ausgedrückt jeweils in Prozenten).

Vor der Diskussion der Schülerleistungen sei hier noch einmal ausdrücklich auf die in 4.2.2 aufgezählten Faktoren hingewiesen (siehe unter ‚Zur Aussagekraft der Testergebnisse‘): Diese haben sicher die Sprechleistung der Probanden und deren Bewertung in mehr oder weniger grossem Masse mitbestimmt.

#### 4.4.1 Mündlich - global

Alle Klassen wurden im lokalen Idiom getestet, also auch diejenigen mit Schulsprache RG. Die Bewertung der Mündlichkeit insgesamt wird als Durchschnitt der beiden Tests ermittelt. Die Stichprobe für die Mündlichkeit ist kleiner als die für die Tests der anderen Fertigkeiten (Schreiben, Lesen; vgl. Tabelle 1). Die Resultate der beiden Aufgaben korrelieren miteinander ( $r=0.72$ ), was deutlich macht, dass sie unser Konstrukt der Mündlichkeit reliabel operationalisieren.

Die Streuung der roten und türkisfarbenen Punkte in Abbildung 10 zeigt noch einmal, dass die beiden Aufgaben grundsätzlich ähnliche Resultate generieren. Die Grafik zeigt aber vor allem deutlich, dass die mündliche Leistung, besonders bei den guten Resultaten, stark davon abhängt, ob ein Kind in eine RG- oder eine Idiomklasse geht. Es besteht bereits auf Basis der Grafik kein Zweifel, dass die Gruppenunterschiede bezüglich der zentralen Tendenz (=durchschnittliche Leistung der RG- bzw. Idiomklassen) nicht zufällig sein können (vgl. die statistische Modellierung im folgenden Unterkapitel).

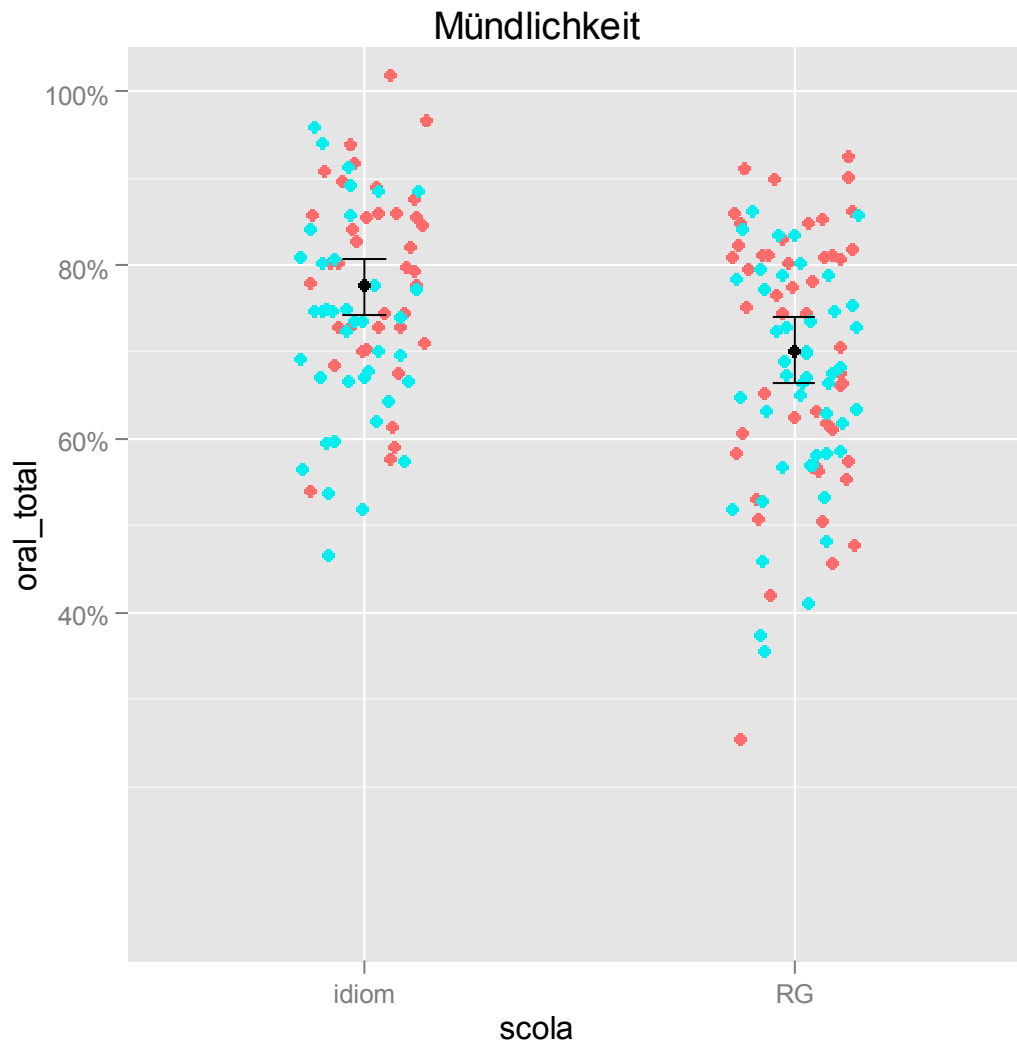


Abbildung 10: Mündliche Leistungen nach Idiom- und RG-Schulen. Rote Punkte stehen für Schülerleistungen im Test ‚Tier‘, türkisfarbene für den Test ‚Modern Times‘. Der Durchschnittswert und das Konfidenzintervall wurden aus beiden Tests gemeinsam ermittelt.

#### 4.4.2 Weitere Faktoren

Wie bereits für andere Variablen ist es auch bei der Mündlichkeit von Belang, weitere Einflussfaktoren anzusprechen. Der Umstand, dass die ursprünglich vor allem für schriftliche Gebrauchskontexte geschaffene Sprache RG in der (schulischen) Mündlichkeit zu relativ schlechten Resultaten führt, ist vielleicht wenig überraschend. Ausser der Sprachenwahl des Schulmodells ist aber sicherlich zu erwägen, dass besonders bei der Mündlichkeit der Gebrauch (oder Nichtgebrauch) des Romanischen als Familiensprache ein entscheidender Faktor ist. Deshalb haben wir die Schüler wiederum in zwei Gruppen eingeteilt, je nachdem ob das Romanische als Familiensprache präsent ist oder nicht.

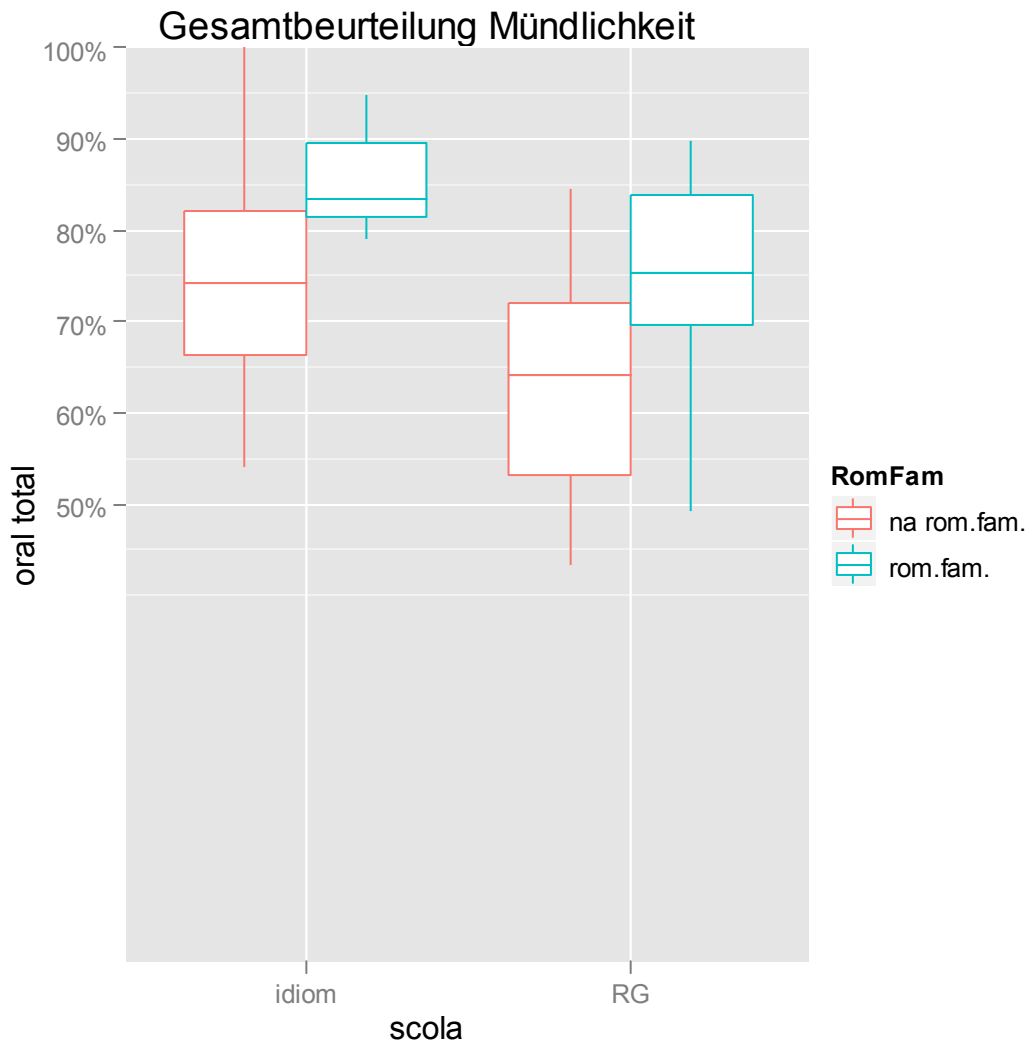


Abbildung 11: Mündliche Kompetenzen in Idiom- und RG-Schulen, aufgeteilt nach familiärem Hintergrund (romanisch ist keine Familiensprache=na rom.fam; romanisch ist Familiensprache: rom.fam)

Abbildung 11 macht deutlich, dass die Familiensprache auf jeden Fall entscheidend mit den mündlichen Kompetenzen der Kinder zusammenhängt. Und zwar ist dieser Zusammenhang sowohl in den Idiom- als auch in den RG-Schulen vorhanden. Es ist ausserdem ebenfalls hervorzuheben, dass die Mündlichkeit der romanischen Kinder in RG-Klassen ungefähr so gut bewertet wird wie die Mündlichkeit der Nicht-Romanen in den Idiomklassen. Ausserdem ist auffällig, dass einzelne Kinder aus nichtromanischen Familien in Idiomklassen Höchstwerte erzielen können, in einem Fall sogar 100%, was weder Romanen in Idiom- noch in RG-Klassen erreichen.

Um abzuschätzen, wie die ethnolinguistische Vitalität des Romanischen in der Schulgemeinde und die mündlichen Kompetenzen zusammenhängen, kann man die Resultate der Testbewertung wiederum weiter aufschlüsseln. Abbildung 12 zeigt, dass die Kinder in Idiomklassen in Gemeinden mit hoher Vitalität des Romanischen mit Abstand am besten sprechen können, in dieser Kategorie gibt es nur einen ‚Taucher‘ (mit Migrationshintergrund) unter 80%. Dieses Resultat ist sicherlich wenig überraschend. Zwischen den restlichen drei Gruppen gibt es deskriptiv nur marginale Unterschiede: Sowohl Idiomklassen in weniger vitalen Gemeinden als auch RG-Klassen in mehr oder weniger vitalen Gemeinden weisen eine zentrale Tendenz zwischen 70 und 75% auf.

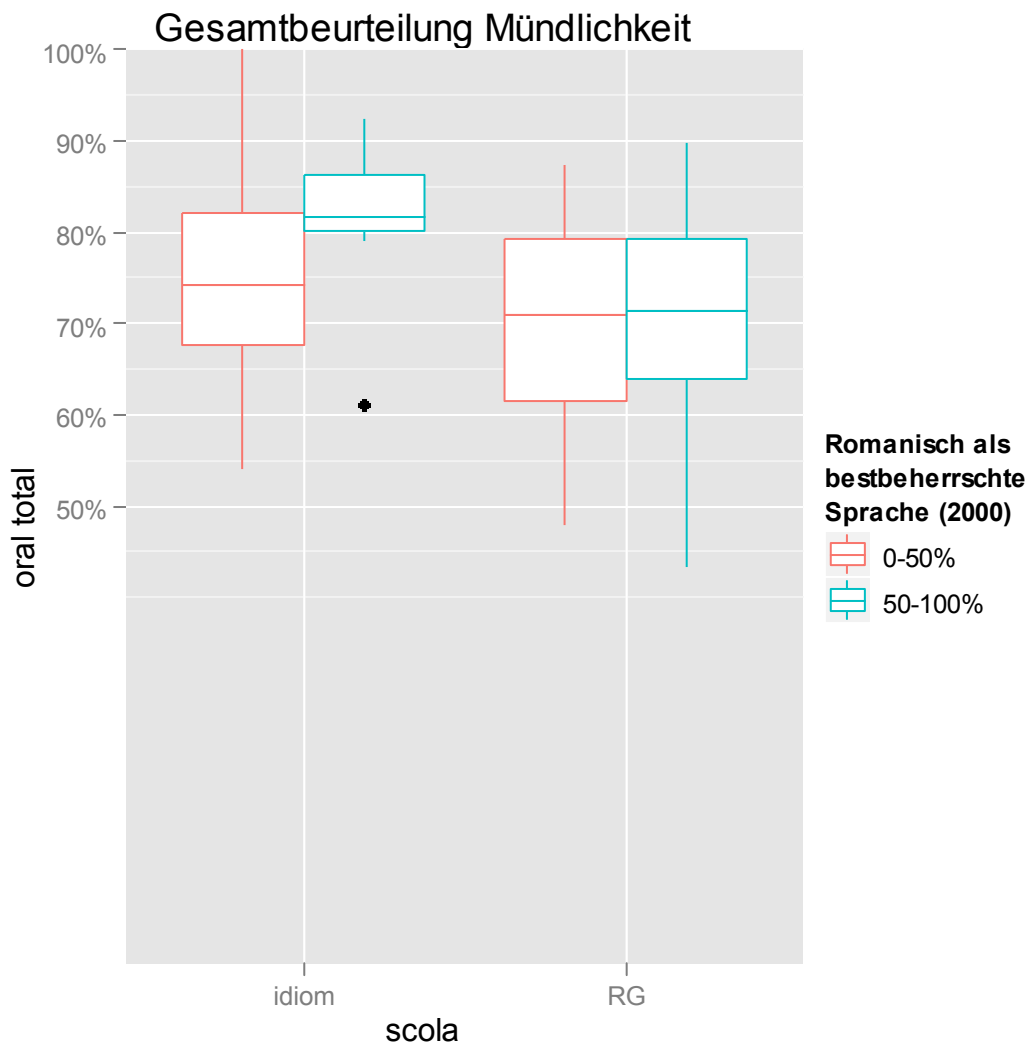


Abbildung 12: Mündliche Kompetenzen in Idiom- und RG-Schulen, separat für Gemeinden mit über und unter 50% Rätoromanen.

Um zu ergründen, wie stark die Faktoren Familie, Klassentyp und die ethnolinguistische Vitalität des Romanischen in der Schulgemeinde die Mündlichkompetenzen beeinflussen und wie diese Faktoren untereinander interagieren, kann wiederum eine Varianzanalyse ausgeführt werden mit den Faktoren Familie, Klassentyp und Vitalität des Romanischen (vgl. die Erklärungen zum Modell auf S. 24 sowie Fussnote 6 für technische Details).

Faktor	Mündlichkeit (df=1,78)	
	F	p
Vitalität des Romanischen (bestbeherrschte Sprache)	0.99	=.32,n.s.
Familienhintergrund	11.72	<.001,***
Klassentyp (RG vs. Idiom)	18.80	<.001,***
Klassentyp x Familienhintergrund	0.16	.69,n.s.
Klassentyp x Vitalität des Romanischen	0.11	.74,n.s.

Tabelle 5: Analyse der Mündlichkompetenzen in Abhängigkeit der drei Faktoren Vitalität des Romanischen, Familienhintergrund und Klassentyp

Das Modell zeigt, dass die beiden Faktoren Familienhintergrund und Klassentyp in statistisch signifikanter und damit nicht zufälliger Weise mit den Mündlichkompetenzen zusammenhän-

gen. Überraschend ist, dass die Vitalität des Romanischen in den jeweiligen Gemeinden für sich alleine kein Prädiktor der Mündlichkompetenzen ist.

Der Familienhintergrund jedoch wirkt sich erwartungsgemäss positiv auf Mündlichkompetenzen aus. Schüler in RG-Schulen dagegen zeigen deutlich schlechtere Mündlichkompetenzen als Schüler in Idiomklassen, und zwar auch dann, wenn man wie in Tabelle 5 dokumentiert im Modell die Vitalität des Romanischen in der Gemeinde und die Familiensprache berücksichtigt. Wie es sich in Abbildung 11 und Abbildung 12 andeutet, gibt es keine nennenswerte Interaktion zwischen den Faktoren. Dies bedeutet, dass es keinerlei Hinweise darauf gibt, dass sich die Wahl der Schulsprache unterschiedlich auswirkt, je nachdem ob in einer Gemeinde oder in einer Familie das Romanische präsent ist oder nicht. Man hätte aus sprachplanerischer Sicht vermuten oder wünschen können, dass RG als Schulsprache zwar in den vitalen Gemeinden nicht besonders gut ist für die Mündlichkompetenzen, in den ‚Wackelgemeinden‘ jedoch schon, da hier das Romanische (Idiom) ohnehin wenig vital und damit als mündliches Vorbild wenig präsent ist. Die hier dargelegten Analysen erlauben nicht, diese Theorie aufrecht zu erhalten, sie deuten im Gegenteil darauf hin, dass die mündlichen Idiomkompetenzen in RG-Klassen selbst bei Kindern aus romanischen Familien vergleichsweise schlecht sind.

### 4.5 Vergleich der 4. Klassen

Wir haben in den vorhergegangenen Analysen verschiedentlich auf den ebenso offenkundigen wie wichtigen Umstand hingewiesen, dass es neben den Einflussfaktoren RG- oder Idiomklasse sowie Familienhintergrund auch viele andere Grössen gibt, die den Lernerfolg und die sprachlichen Kompetenzen der Schulkinder mit beeinflussen. Zu diesen Faktoren gehören unter anderem auch die sprachdemographische Situation in der Schulgemeinde sowie ganz allgemein die lokale Schulkultur. Um die oben präsentierten Resultate zusätzlich abzusichern, haben wir deshalb im Jahr 2009 nicht nur die damals 3. Klassen in den RG-Schulen erhoben, sondern gleichzeitig auch die 4. Klassen, die zu diesem Zeitpunkt noch im Idiom unterrichtet wurden. Diese Daten der 4. Klassen (im Idiom unterrichtet) von 2009 flossen nicht in die oben präsentierten Auswertungen ein. Sie werden jedoch in diesem Kapitel mit den Daten der 4. RG-Klassen des Jahres 2011 verglichen. Dies erlaubt noch einmal, zu ermitteln, ob sich durch die Einführung von RG als Schulsprache nennenswerte Unterschiede bezüglich der Kompetenzen Lesen und Schreiben ergeben.

Die Variablen, die unten dargestellt werden, entsprechen denen, die in den vorhergegangenen Auswertungskapiteln beschrieben und mit den in Kapitel 3 beschriebenen Instrumenten erhoben wurden. Insgesamt fliessen die folgenden Schülerzahlen in diese Analysen ein:

Lieu da scola	Idiomschüler (4. Klasse 2009)	RG-Schüler (4. Klasse 2011)
Alvaschein/Tiefencastel	2	7
Falera	4	4
Laax	4	5
Lantsch/Brinzauls	6	5
Müstair	14	10
Riom/Cunter	8	5
Savognin	9	4
Stierva/Mon/Salouf	7	8
Tinizong	2	0
Trin	11	11

Tabelle 6: Anzahl Schülerinnen und Schüler in der Teilstichprobe zum Vergleich der 4. Klassen

Im Folgenden werden die beiden Klassentypen, also RG- und Idiomklassen, wiederum miteinander verglichen. Die verwendeten inferenzstatistischen Tests zum Gruppenvergleich sind einfache T-Tests (mit Holm-Bonferroni Korrektur, vgl. 4.1).

#### 4.5.1 Schreiben – global

Die globalen Resultate für das Schreiben fallen äusserst ähnlich aus in den Idiom- und RG-Klassen. Ein statistischer Gruppenvergleich erübrigt sich schon auf den ersten Blick.

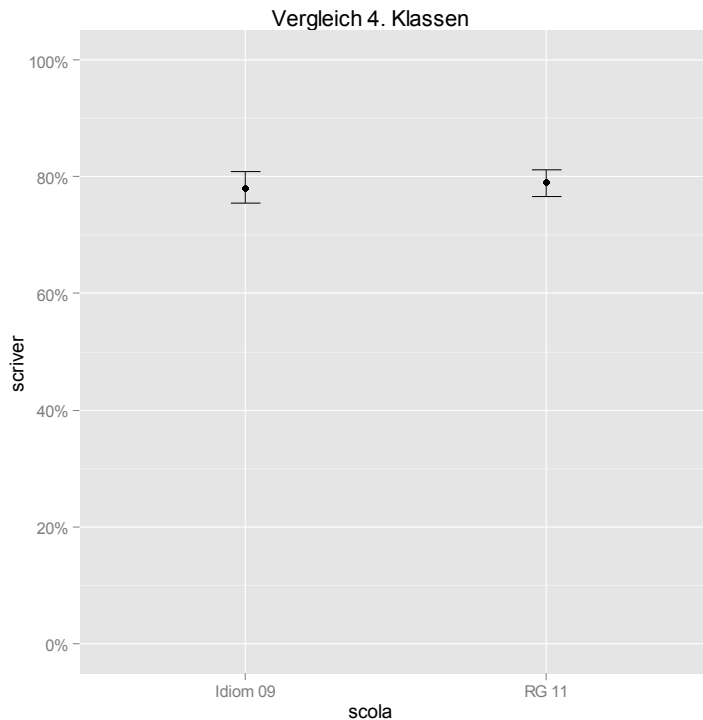


Abbildung 13: Schreibkompetenzen global in Idiom- und RG-Schulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle).

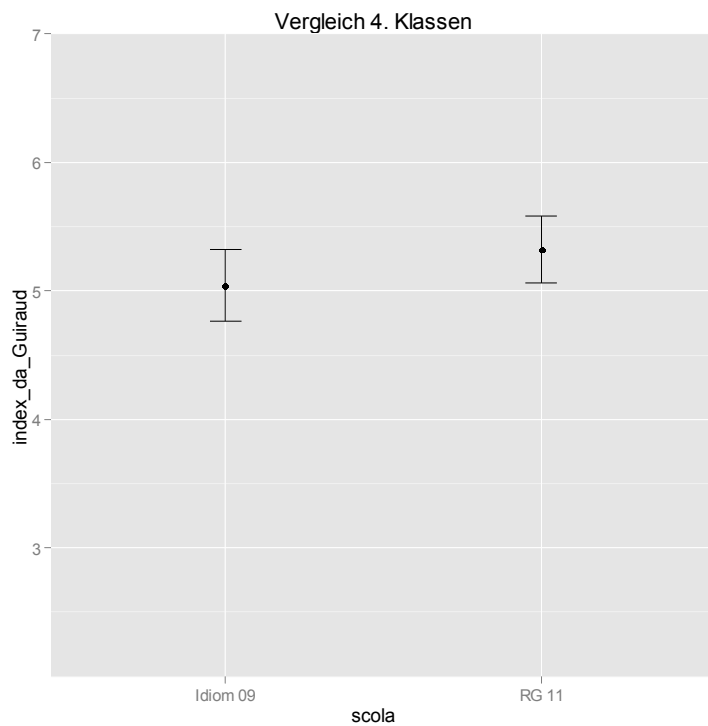
#### 4.5.2 Teilaspekte der Schriftlichkeit

Es folgen nun ohne längere Kommentare die übrigen oben bereits ausführlich diskutierten Variablen zu den Schreibkompetenzen: Guiraud-Index zur Messung der lexikalischen Breite, Fehleranteile, sowie Textlänge.

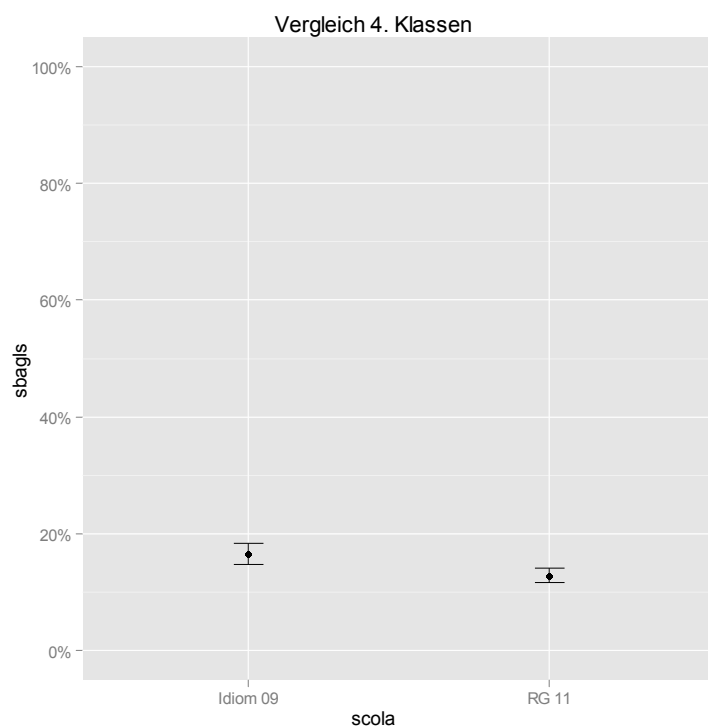
Der Guiraud-Index ist vergleichbar in den 4. Klassen. Es gibt keine statistischen Unterschiede zwischen den RG- und den Idiomklassen (two-sample  $t(121) = -1.33$ ,  $p = 0.184$ , n.s.).

Im Bereich der Fehlerquote scheinen die Klassentypen auf den ersten Blick wiederum vergleichbar. Genau besehen besteht jedoch ein ausreichend grosser Unterschied zwischen den Mittelwerten, dass die RG-Schülerinnen und –Schüler als signifikant besser eingestuft werden können (two-sample  $t(118) = 3.08$ ,  $p < 0.01$ , \*\*).

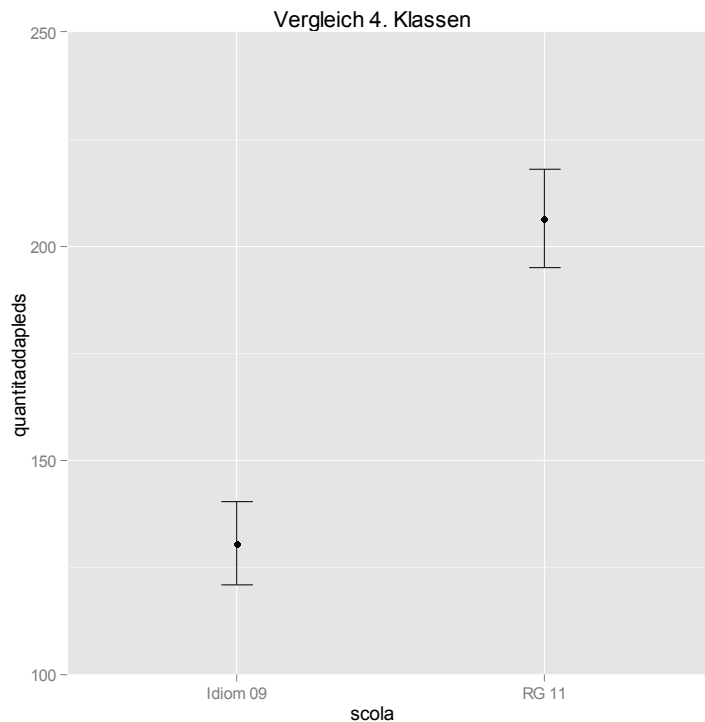
## 4 Ergebnisse der Sprachkompetenztests



**Abbildung 14: Lexikalische Breite (Guiraud-Index) in der 4. Klasse in Idiom- und RG-Schulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle).**



**Abbildung 15: Fehlerquote in der vierten Klasse in Idiom- und RG-Schulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle).**



**Abbildung 16: Textlänge in der vierten Klasse in Idiom- und RG-Schulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle).**

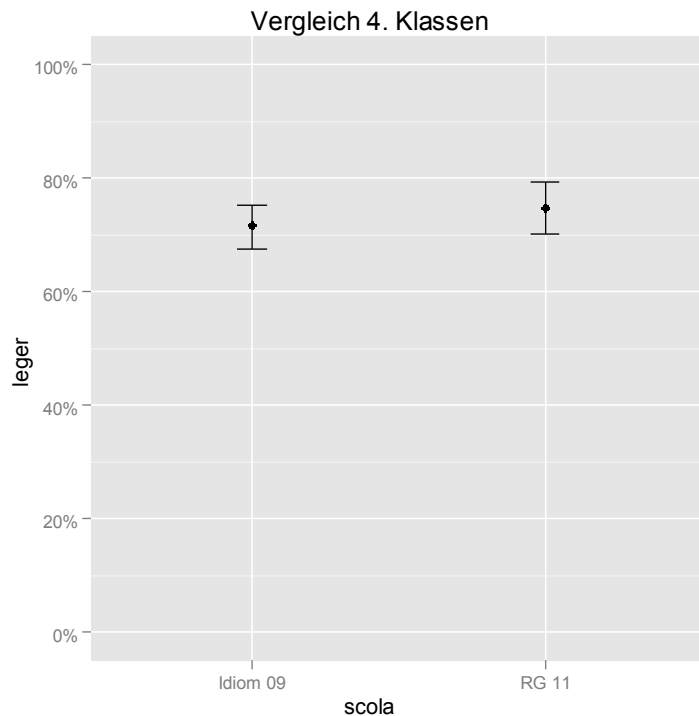
Die Textlänge schliesslich unterscheidet sich markant zwischen den beiden Klassentypen. RG-Schülerinnen und Schüler schreiben in der vierten Klasse deutlich längere Texte (siehe die Diskussion zu den Längsschnittdaten oben). Dieser Unterschied ist nicht nur insgesamt signifikant (two-sample  $t(118) = -9.67$ ,  $p < 0.001$ , \*\*\*), sondern er lässt sich auch separat jeweils für jede teilnehmende Schule nachweisen.

Es liegt auf der Hand, dass wir nicht wissen können, ob hier im RG-Unterricht aufgrund didaktischer Anweisungen in Lehrerhandreichungen oder Weiterbildungen ganz bewusst und stärker als in der ‚traditionellen‘ Schule auf eine elaboriertere und ausführlichere Schreibweise hingearbeitet wurde. Der Unterschied ist jedenfalls deutlich nachweisbar und bestätigt die Analyse der Längsschnittdaten, in denen ja die RG-Schulen die in 2011 getesteten vierten Klassen ebenfalls überholen (vgl. Abbildung 4).

#### 4.5.3 Lesen

Die Resultate für das Lesen in der 4. Klasse global fallen ähnlich aus wie die für das Schreiben. Es gibt keine nennenswerten Unterschiede zwischen den beiden Klassentypen (two-sample  $t(115) = -1.03$ ,  $p = 0.304$ , n.s.). Auch hier zeichnet sich ein ausgewogenes Bild in allen teilnehmenden Schulen ab.

## 4 Ergebnisse der Sprachkompetenztests



**Abbildung 17: Leseverstehen in der vierten Klasse in Idiom- und RG-Schulen (Mittelwerte und 95%-Konfidenzintervalle).**

### 4.6 Zusammenfassung der Testresultate

Wir haben diesem Bericht einige Grundfragen vorangestellt. Diese sollen nun in aller Kürze noch einmal aufgenommen werden, um so die Haupteckdaten aus unseren Untersuchungen zusammenfassend in der Gesamtschau betrachten zu können.

Wird in Klassen der Pionierschulen, die mit RG alphabetisiert worden sind, und den Vergleichsklassen, die noch das regionale Idiom als Schriftsprache haben, ein vergleichbarer Sprachstand erreicht?

Im Leseverstehen und Schreiben werden in der vierten Klasse vergleichbare Fertigkeiten erreicht. Grosse Unterschiede in Beherrschung dieser Fertigkeiten, wie sie noch 2009 deutlich zwischen Schülerinnen und Schülern aus RG- und Idiomklassen aufgetreten sind, sind 2011 nicht mehr feststellbar. Im Bezug auf das Kriterium des Wortschatzreichtums stehen die Schüler in den Pionierklassen ihren Altersgenossen aus den Idiomklassen nicht mehr nach. Im Bezug auf die durchschnittliche Länge der Aufsätze haben Schüler aus Pionierklassen die Schüler aus Idiomklassen sogar überholt. Dieser Befund wird auch durch den Vergleich der 4. Klassen (Idiom 2009 und RG in 2011) in den Pioniergemeinden gestützt.

Bei den Tests Sprechen hingegen erzielen Schülerinnen und Schüler aus Idiomklassen gesamthaft klar bessere Ergebnisse.

Inferenzstatistische Unterschiede sind nicht mit Kausalitäten zu verwechseln. Über die Gründe, die in den literalen Fertigkeiten zu einem markant besseren Abschneiden der RG-Klassen 2011 (im Verhältnis zu 2009) geführt haben, können wir hier nur Vermutungen anstellen. Dasselbe gilt für die Frage, warum im Mündlichen die Idiom- die RG-Klassen überflügeln. Mögliche Erklärungsansätze seien hier jedoch in Frageform zur Debatte gestellt:

Hat sich das neue Lehrmittel ausbezahlt, das einen starken Akzent auf die literalen Fertigkeiten legt?

Brauchten die RG-Schülerinnen und Schüler schlicht und einfach etwas länger Zeit, um mit dem ihnen anfangs noch unvertrauten neuen Standard zurechtzukommen (sowie mit diesem schriftlich kreativ umzugehen) als die Idiomschüler, die vom ersten Schultag an an ihren vorschulischen Sprachressourcen anknüpfen konnten?

Lässt der starke Fokus auf die schriftlichen Fertigkeiten zu wenig Raum für die Ausbildung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit?

Überfordert die parallele Förderung in zwei romanischen Varietäten (Idiom mündlich neben RG schriftlich) sprachlich unsichere und lernschwache Kinder?

Erbringen Schülerinnen und Schüler mit romanischer Familiensprache bessere Resultate als nicht-romanischsprachige Kinder? Spielt das Romanische als Familiensprache eine unterschiedliche Rolle im Falle von Schülerinnen und Schülern in RG-Klassen im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit Schulsprache Idiom?

Über alle Fertigkeiten hinweg gesehen erreichen Kinder aus romanischsprachigen Familien 2011 nur partiell bessere Resultate als allophone Kinder. Für die Fertigkeit Lesen lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen, in der Fertigkeit Schreiben sind vor allem die rätoromanischen Kinder im Jahr 2009 (und hier besonders die in den Idiomklassen) messbar besser. Topleistungen werden aber in beiden Fertigkeiten auch von nicht romanischsprachigen Kindern erbracht. Markant ist der Vorsprung der Romanischsprachigen in der Fertigkeit Sprechen sowohl in RG- wie auch in Idiomklassen. Allerdings erreichen die Kinder aus romanischen Familien in RG-Klassen durchschnittlich nur ungefähr das Niveau der Allophonen in Idiomklassen.

Welche Zusammenhänge lassen sich feststellen zwischen der Vitalität des Romanischen in den jeweiligen Schulgemeinden und den gemessenen sprachlichen Fertigkeiten?

Es besteht unter den Schülerinnen und Schülern zum Teil ein sehr grosses Leistungsgefälle, unabhängig davon, ob sie RG- oder Idiomklassen besuchen. Die Resultate zeigen, dass übers Ganze gesehen Schülerinnen und Schüler im Stammgebiet sowohl 2009 wie 2011 nur teilweise bessere Resultate erzielen als solche in Gemeinden mit geringerem Anteil an romanischsprachiger Bevölkerung. Eine Ausnahme scheinen Schülerinnen und Schüler in Klassen mit Schulsprache Idiom in Gemeinden mit einem hohen Anteil Romanischsprachiger in der Bevölkerung zu sein: Diese weisen in der Fertigkeit Sprechen tendenziell bessere Bewertungen auf als alle anderen Kategorien von Schülerinnen und Schülern (vgl. Abbildung 12). Ein ähnlicher Unterschied bezüglich des Einflusses der Vitalität des Romanischen im Dorf ist also für Klassen mit Alphabetisierungssprache RG nicht feststellbar.

## 5 Schlussbemerkungen und Ausblick

Die im vorliegenden Bericht präsentierten Daten und Analysen haben einen beschränkten Fokus auf schulsprachliche Kompetenzen. Viele unserer Entscheidungen bezüglich Aufgaben, Kriterien und Auswertungsszenarien hätte man mit guten Gründen auch anders treffen können. Wir haben nach bestem Wissen und Gewissen versucht, für den Kontext des Rätoromanischen angemessene Lösungen zu finden und diese im vorliegenden Bericht zu dokumentieren. Alle am sprachplanerischen Prozess rund um das Rätoromanische Beteiligten sollten sich die Limiten bezüglich der Aussagekraft dieses Berichtes vor Augen halten. Es wäre verwe- gen, alleine unter Bezugnahme auf eine einzelne empirische Arbeit weitreichende status- und korpusplanerische Massnahmen zu treffen.

Bei aller Zurückhaltung bezüglich der Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse sowie bezüglich der direkt daraus ableitbaren praktischen Konsequenzen und Empfehlungen gehen wir davon aus, dass die hier präsentierten Resultate zur Beantwortung der Frage beitragen, was in romanischen Primarschulen im Idiom und in RG im Bereich der schulsprachlichen Kompetenzen machbar ist.

Auf die übergeordneten sprachpolitischen Fragen zum Status des Romanischen allgemein und von Rumantsch Grischun im Besonderen können wir nur mit grossen Vorbehalten Stellung nehmen.

Gibt es Anhaltspunkte für eine positive oder negative Rolle von RG für die Erhaltung oder Verbesserung der Vitalität des Romanischen?

Die Frage kann auf der Basis unserer Daten und Analysen weder positiv noch negativ beantwortet werden. Die Auswertungen unserer Testergebnisse zeigen auf, dass die RG-Schulen nach 3½ Jahren Unterricht im Leseverstehen und Schreiben ähnlich gute Resultate generieren können wie Idiomklassen. Für die Fertigkeit Sprechen weisen die Kinder aus Idiom-Klassen bessere Resultate auf als solche aus RG-Klassen.

Drängen sich aufgrund der Resultate schon jetzt Anpassungen oder gar Änderungen im Konzept „rg en scola“ auf oder erfordert die Situation vorerst keinen unmittelbaren Handlungsbedarf, sondern einfach nur weiterhin eine aufmerksame Beobachtung?

Aufgrund des mässigen Abschneidens der Kinder aus Pionierklassen in den mündlichen Tests erscheint es uns wichtig, dass die starke Fokussierung des Unterrichts auf schriftlich-literale Fertigkeiten überdacht wird. Der Förderung des mündlichen Ausdrucks (sowohl konzeptionell mündlich also auch konzeptionell schriftlich, wie etwa in einem Referat) sollte ausreichend Aufmerksamkeit zukommen. Es bleibt in diesem Zusammenhang eine ungelöste Frage, ob und wie weit eine sprachliche Förderung in zwei romanischen Varietäten (lokale Varietät mündlich neben RG schriftlich, wie vom Grundkonzept vorgesehen) gelingen kann und mit welchem Zeit- und Ressourcenaufwand eine solche Förderung verbunden wäre.

Kinder aus romanischsprachigen Familien erzielen im Jahr 2011 auch in RG-Klassen eindeutig bessere Ergebnisse als im Jahr 2009. Gleichzeitig fällt jedoch auf, dass sich ihr muttersprachliches Potenzial vor allem in der Mündlichkeit weniger entfaltet als in Idiomklassen. Welche Massnahmen hier zu Verbesserungen führen könnten, verdiente ebenfalls vertiefte Reflexionen von Seiten der Didaktikerinnen und Didaktiker.

Keine unserer Untersuchungen im Rahmen des Evaluationsauftrages zeigt klar und eindeutig eine generelle Überlegenheit des einen oder anderen Schultypus auf. Die im Rahmen unseres Mandates gesammelten und ausgewerteten Daten weisen darauf hin, dass in den literalen Fer-

tigkeiten Schreiben und Lesen etwa gleich gute Ergebnisse erreicht werden können, während in der Mündlichkeit die Kinder in den RG-Klassen benachteiligt sind.

Die Entscheidung, ob in der Volksschule im angestammten Idiom oder in der neuen Standardsprache alphabetisiert werden sollte, muss auf der Basis von grundlegenden Überlegungen getroffen werden: Was soll mit dem Romanischunterricht ganz generell erreicht werden, d.h. welcher Stellenwert wird RG oder dem regionalen Idiom für Schulabgänger in Arbeit und im privaten Bereich schriftlich und mündlich zugedacht? Offen bleibt unseres Erachtens auch, ob es für die romanische Schule eine einheitliche Lösung (ob mit RG oder mit dem Idiom) braucht oder verschiedene, regional differenzierte Paradigmen, die z.B. auf die jeweilige lokale Vitalität des Romanischen Rücksicht nehmen.

Unsere Untersuchungen liefern zu all diesen wichtigen Fragen keine einfachen Antworten, sie sagen vorerst nur darüber etwas aus, was möglich scheint, nichts darüber, was sprachpolitisch sinnvoll und gewünscht ist.

Weitere mögliche Arbeiten, die den Prozess der Konsensfindung unter den Rätoromaninnen und -romanen, wie er momentan im Gang ist, begleiten könnten, haben wir bereits im Schlussbericht Phase 1 (Lindt & Berthele 2009) skizziert. Einige davon seien hier noch einmal angeführt:

- Klärung der Rollenteilung Idiom/Rumantsch Grischun
- Flankierende Massnahmen zur Förderung der gesprochenen Varietäten
- Weitere periodische Sprachstandmessungen
- Möglichkeiten/best practices im Bereich der Förderung der Fertigkeit Sprechen sowie Instrumente zur Bewertung der Lernfortschritte.

Es steht ausser Zweifel, dass die Lehrkräfte in ganz Romanischbünden aufgrund einer sprachlich und sozial heterogenen Schülerschaft vor grossen Herausforderungen stehen. Dieser Heterogenität konnten wir im Rahmen unseres Mandates nur in begrenztem Ausmass gerecht werden. Die Lehrpersonen, die wir im Rahmen unserer Feldarbeit angetroffen haben, beweisen in einem anspruchsvollen Umfeld viel kreativen Einsatz in ihrer Unterrichtspraxis. Dass insbesondere die Lehrkräfte in den Pioniergemeinden in den letzten Jahren trotz starker Anfechtung eine beachtenswerte Leistungssteigerung bei den ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schülern erreicht haben, verdient Anerkennung. Es ist zu hoffen, dass sich das politische Klima rund um die Frage ‚RG in der Schule: ja oder nein?‘ bald soweit entspannt, dass sich RG- und Idiomklassen wieder ungestört ihren anspruchsvollen pädagogischen Grundaufgaben widmen können.

## **6 Anhang**

Anhänge zur Bestimmung der Sprachvitalität und zu den Sprachstandserhebungen 3. und 4. Klassen in den Fertigkeiten Leseverstehen, Schreiben, Mündlichkeit.

## 6.1 Berechnung der Vitalität des Romanischen in den Schulgemeinden

Gemeinden und/oder Schulverband		Volkszählung 2000					
		% Rom. als best-beherrschte Sprache	% Rom. überhaupt angegeben	total Bevölkerung	bestbeherrschte Sprache (absolut)		überhaupt angegebene Sprache (absolut)
Trun		79.0	87.8	1322	1044	1161	Idiom
Mustér		75.3	86.3	2172	1636	1874	
Lumnezia dado/Suraua	Vignogn	88.8	93.9	179	159	168	
	Degen	73.7	87.9	247	182	217	
	Vella	83.9	92.3	441	370	407	
	Morissen	91.5	95.3	211	193	201	
	Cumbel	85.1	92.7	288	245	267	
	Camuns	78.3	88.3	60	47	53	
	Surcasti	86.7	90.7	75	65	68	
	Tersnaus	74.3	90.0	70	52	63	
	Uors-Peiden	66.7	77.8	90	60	70	
	Total (vgl. S. 42)	82.7	91.2	1661	1373	1514	
Scuol		49.4	70.3	2122	1048	1492	
Ardez/Zernez	Ardez	73.8	88.8	401	296	356	
	Guarda	62.5	78.5	144	90	113	
	Lavin	75.9	85.6	174	132	149	
	Susch	65.3	85.4	199	130	170	
	Zernez	61.1	80.2	959	586	769	
	Total (vgl. S. 42)	65.7	83.0	1877	1234	1557	
Samedan		16.7	42.2	3069	513	1295	
Silvaplana		10.6	34.1	913	97	311	
Val Müstair	Fuldera	74.8	92.2	115	86	106	RG
	Tschierv	77.3	91.6	154	119	141	
	Valchava	80.7	89.6	202	163	181	
	Lü	82.3	87.1	62	51	54	
	Müstair	72.9	85.6	745	543	638	
	Sta. Maria	69.7	81.7	327	228	267	
	Total (vgl. S. 42)	74.2	86.4	1605	1190	1387	
Stierva/Mon/Salouf	Stierva	66.4	80.5	128	85	103	
	Mon	52.3	67.4	86	45	58	
	Salouf	77.6	86.3	205	159	177	
	Total (vgl. S. 42)	69.0	80.6	419	289	338	
Falera		67.5	78.0	504	340	393	
Cunter/Riom-Parsonz	Cunter	51.0	64.1	198	101	127	
	Riom Parsonz	63.9	79.2	327	209	259	
	Total (vgl. S. 42)	59.0	73.5	525	310	386	
Savognin		53.1	70.1	882	468	618	
Tinizong		50.1	68.3	369	185	252	
Laax		40.1	56.1	1150	461	645	
Alvaschein / Tiefencastel	Alvaschein	40.3	61.0	154	62	94	
	Tiefencastel	37.8	58.3	230	87	134	
	Total (vgl. S. 42)	38.8	59.4	384	149	228	
Lantsch/Brinzauls	Lantsch	36.7	51.3	485	178	249	
	Brinzauls	31.6	52.1	117	37	61	
	Total (vgl. S. 42)	35.7	51.5	602	215	310	
Trin		19.8	41.3	1108	219	458	

Tabelle 7: Berechnung der Vitalität in den an der Untersuchung teilnehmenden Schulgemeinden.

Die ethnolinguistische Vitalität wurde auf der Basis der Volkszählungsdaten des Jahres 2000 ermittelt (vgl. Furer 2005; Lüdi & Werlen 2005). In Schulverbänden wurde der Anteil der Bevölkerung, der Romanisch als bestbeherrschte oder überhaupt verwendete Sprache angibt, auf der Basis der Summe der absoluten Zahlen aus allen teilnehmenden Gemeinden berechnet (Zeile „**Total**“), da man von Prozentwerten unterschiedlicher Grundgesamtheiten keine Mittelwerte errechnen sollte. Die beiden Variablen bestbeherrschte und überhaupt genannte Sprache korrelieren sehr hoch ( $r=0.992$ ), es spielt entsprechend für die statistischen Modelle keine Rolle, welche der beiden als kovariante Variable herangezogen wird. Wir haben uns für das Romanische als bestbeherrschte Sprache entschieden.

## 6.2 Testmaterial und Korrekturraster Leseverstehen und Schreiben 2009

### 6.2.1 Test Leseverstehen "Tibili"

#### **Tibili, il mattet che na vuleva betg ir a scola**

da Marie Léonard ed Andrée Prigent, Magnard Jeunesse (2001)

Tibili è in mattet da sis onns che ri davent da la damaun fin la saira. El ri schizunt durant la notg, sch'el na sa durmenta betg da la stancladad, perquai ch'el curra enturn e fa termagls l'entir di. El sa ferma strusch per mangiar insatge u per far las pitschnas tarscholas da sia sora Kable.

In di chala Tibili dentant da rir: sia mamma al di ch'el stoppia ir a scola.

Tibili NA vul BETG ir a scola.

El na vul betg vegnir serrà en ina stanza da scola. Tibili n'ha betg da basegn d'emprender da leger e da scriver.

Ma tge pon ins pomai far per betg stuair ir a scola?

El dumonda Pi-ja la lischerna: «Sas ti tge che jau stoss far: jau na vi betg ir a scola!»

«Ti stos mo ta zuppar en ina fora d'in chaschiel.»

Tibili pensa ch'el possia star là in'urella ... , dentant per adina?

El va tar l'utschè-mezmieur Kumi. Kumi al di: «Cura ch'il di arriva, che ti stos ir a scola, restas ti en letg e planschas che ti hajas fitg mal il venter.

Tibili pensa dentant ch'el na possia betg far per adina sco sch'el haja fitg mal il venter. Ultra da quai na di Tibili betg gugent manzegnass a sia mamma.

A la fin sa drizza el al filien Krop che sa adina tut.

Krop al di: «Qua datti mo ina pussaivladad: ti stos tschertgar la stgatla da savida.

Cura che ti l'avras, vegns ti a chattar quai che ti tschertgas.» Lura al explitga Korp nua ch'el possia chattar la stgatla da savida.

Tibili va al lieu che Korp al ha ditg e chatta là la famusa stgatla. El emprova da l'avrir, quai na reussescha dentant betg ad el.

Ses inimi Knüt-Knüt, la giaglina perlada, ri sur dad el: «Ti stos mo leger l'inscripziun sin la stgatla. Sin quella è tut explitgà.»

Trist lascha Tibili pender il chau e na di nagut pli. El na sa betg leger. El metta enavos la stgatla. El curra tar sia mamma e dumonda: «Cumenza la scola bainprest?»



Legia l'emprim exactamain il text e respunda lura a las suandantas dumondas!

### Dumonda 1

Da tge sort da text sa tracti? Fa ina crusch en il dretg lieu!

- ☐ Quest text è or dad in vocabulari.
- ☐ Quest text è ina brev.
- ☐ Quest text è in'istorgia.
- ☐ Quest text è in recept.

### Dumonda 2

Tgi di tge? Collia cun in stritg la persuna u l'animal e la frasa correspundenta!

a) Tibili

1) Ti planschas che ti hajas fitg mal il venter.

b) Kumi l'utschè-mezmieur

2) Cumenza la scola bainprest?

c) Krop il filien

3) Ti stos mo leger l'inscripziun sin la stgatla.

d) Knüt-Knüt, la giaglina perlada

### Dumonda 3

Tibili è tut agità e maschaida ils peds. Als metta puspè en la dretga successiun!

gugent	Tibili	fa termagls	sora	sia	cun
--------	--------	-------------	------	-----	-----

Frasa gista:

.....

### Dumonda 4

Pertge chala Tibili da rir a l'entschatta da l'istorgia?

- ☐ El è stanchel dal rir.
- ☐ El ha pers ses chaun.
- ☐ Sia mamma al di ch'el stoppia prest ir a scola.
- ☐ El na sa betg leger.

### Dumonda 5

Tgenin dals suandants texts curts resumescha il meglier l'istorgia?

- ☐ Tibili vul ir a scola per emprender da leger; el ha avunda d'esser ordadora e da far termagls cun sia sora.
- ☐ Tibili na vul betg ir a scola. El dumonda ses amis tge ch'el duaja far. A la fin s'accorscha el ch'igl è impurtant da savair leger.
- ☐ Tibili vul emprender da leger. El tschertga Krop il filien e Knüt Knüt la giagina perlada che instrueschan el.
- ☐ Tibili è fitg led, perquai ch'el dastga ir a scola ensemen cun sia sora.

### Dumonda 6

Tibili è stà lunsch davent cun ses patratgs. El ha scrit frusas senza laschar spazi tranter il pleds. Fa stritgs nua ch'ils pleds duain vegnir separads!

Exempel: jau|respund|a|la|dumonda

1. jauviirascolaperemprenderdaleger
2. tgestoninsfarpervegnirenscola
3. insnadastgabtgdirmanzegnasasiamamma

### Dumonda 7

Fa ina crusch en il dretg lieu! Tgeninas da las suandantas frusas èn gistas e tgeninas èn faussas?

	fauss	gist
Tibili na ri mai.		
Tibili è ina mattina da sis onns.		
La mamma da Tibili ha dus uffants.		
Tibili sto avrir la stgatta per pudair emprender da leger.		

### Dumonda 8

Pertge dumonda Tibili sia mamma a la fin da l'istorgia:  
«Cumenza la scola bainprest?»

- ☐ Perquai ch'el vul savair, cura ch'el stoppia sa zuppar.
- ☐ Perquai ch'el vul finalmain emprender da leger.
- ☐ Perquai ch'el vul preschentar ses amis, ils animals, a la scolasta.
- ☐ Perquai che sia mamma n'al ha betg anc ditg quai.

### Dumonda 9

Tibili ha scrit in text, el ha dentant emblidà peds. Scriva en il dretg lieu ils peds ch'èn en la chascha!

chala	sia	mattet	rir	pitschna	scola
-------	-----	--------	-----	----------	-------

Tibili è in ..... da sis onns che rì tut il temp.  
El na chala strusch da ....., cura ch'el mangia e cura ch'el fa termagls  
cun sia sora ..... In di ..... el da rir, perquai che .....  
mamma al ha ditg ch'el stoppia ir a .....

### Dumonda 10

Tibili rimna peds. L'entschatta dal pled duai adina tunar tuttina. En mintga lingia datti dentant in pled che tuna a l'entschatta auter che tschels. Stritga quest pled!

- a) asen, autur, adina, albiert
- b) schliar, siemiar schlargiar, schebain
- c) aur, auter, augsegner, atun

### 6.2.2 Test Leseverstehen "Rauna"

Ti chattas en in cudesch il suandant text.

#### Ina rauna movibla

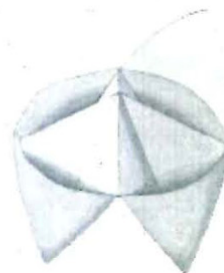
**Material:** 1 toc palpiri rectangular, verd e ferm da 20 X 20 cm  
2 gronds tatgaders alvs e 2 tatgaders mellens da grondezza mesauna  
1 palpiri cotschen  
colla ed ina forsch

**Proceder:**

1. Supplitgescha ina persuna creschida da faudar il palpiri verd tenor la furma inditgada!



2. Tschenta il palpiri faudà davant tai uschia che las quatter tastgas èn sisum.



3. Fauda ils chantuns anen ed als tatga!

4. Volva ussa l'entir e tatga ensemen las duas parts suren! Lura tatga ensemen las duas parts suten!



5. Tatga vidlonder ils tatgaders alvs e mellens per far ils egls!



6. Per finir taglia or dal palpiri cotschen ina gronda lieunga ovala e tatga quella en la bucca!

Legia l'emprim exactamain il text e respunda alura a las suandantas dumondas!

## Rauna

### Dumonda 1

Da tge sort da text sa tracti?

- ☐ Quest text è in'istorgia.
- ☐ Quest text è in recept.
- ☐ Quest text è in'instrucziun per zambregiar.
- ☐ Quest text è in raquint.

### Dumonda 2

Per tgi è quest text vegnì scrit?

- ☐ Quest text è vegnì scrit per ils babs.
- ☐ Quest text è vegnì scrit per las mammas.
- ☐ Quest text è vegnì scrit per ils uffants.
- ☐ Quest text è vegnì scrit per ils scolasts e las scolastas.

### Dumonda 3

Guarda il text!

Guarda exactamain ils suttitels «Material» e «Proceder»!

Remplazza ils dus suttitels cun dus auters da la suandanta glista:

- Quai ch'ins sto far
- Ingredienzas
- Tge ch'ins sto avair
- Utensils

Ins po remplazzar «Material» cun:

.....

Ins po remplazzar «Proceder» cun:

.....

### Dumonda 4

Per tge èn ils maletgs sin il fegl? Fa ina crusch en il dretg lieu!

- ☐ Ils maletgs duain simplamain far pli bel il fegl.
- ☐ Ils maletgs gidan da chapir meglier il text.
- ☐ Ils maletgs mussan nua che la rauna viva.
- ☐ Ils maletgs duain far rir ils uffants.

### Dumonda 5

Pertge hai dumbbers tar las alineas?

- ☐ Els inditgeschan il dumber dals tatgaders.
- ☐ Per ch'ins sappia quantas raunas ch'ins sto zambregiar.
- ☐ Els inditgeschan il temp ch'ins dovra per zambregiar.
- ☐ Els inditgeschan en tge successiun ch'ils differents pass da lavur ston vegnir fatgs.

### Dumonda 6

Nua chatt'ins las suandantas instrucziuns? Scriva il dumber dal pass correspondent sin la lingia punctada!

1. Per tge pass dovr'ins palpiri cotschen? Pass .....
2. Tar tge pass legian ins ch'ins na duaja betg zambregiar sulet? Pass .....
3. Per tge pass dovr'ins ina forsch? Pass .....

### Dumonda 7

Fa ina crusch tar ils pass, per ils quals ins na dovra BETG la colla:

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

### Dumonda 8

Scriva qua tge ch'ins dovra per zambregiar ils egls da la rauna:

.....

.....

### Dumonda 9

Tge furma ha la lieunga che ti stos tagliar ora?  
Colurescha la furma adattada!



### 6.2.3 Test Schreiben "Vacanzas"

#### **Vacanzas sper la mar u en las muntognas**

##### ***Introducziun en il pensum en scrit***

L'introducziun vegn fatga dal scolast u da la scolasta. Ella dura circa 5 minutas. La finamira è da preparar ils scolars e las scholaras per scriver in text argumentativ.

##### **1. Annunziar il pensum en scrit**

Il scolast u la scolasta communitescha als scolars ed a las scholaras ch'els vegnan a sa participar ad ina retschertga dad ina gasetta da scola. En il center stat la dumonda sch'ils scolars e las scholaras gajan en vacanzas pli gugent sper la mar u en las muntognas.

##### **2. Inspiraziun cun agid da dus maletgs**

Ils dus maletgs che mussan ina scena sper la mar ed ina scena en las muntognas duain gidar ils scolars e las scholaras da chattar ideas ed als inspirar da formular arguments. Il scolast e la scolasta reparta ils dus maletgs sin in feigl separà als scolars ed a las scholaras.

Plinavant fa il scolast u la scolasta in exempel:

«Tadlai bain. Sche jau passentass mias vacanzas il pli gugent sper la mar, sche schess jau per exempel: Jau vom gugent sper la mar, perquai che jau tschertg gugent conchiglias.»

Sco resumaziun scriva il scolast u la scolasta il suandant vi da la tavla:

Per la retschertga stoss jau:

- scriver mia opiniun
- scriver almain trais raschuns sco explicaziun per mia opiniun
- far attenziun da scriver frasis

##### **3. Realisaziun dal pensum en scrit**

- Ils scolars e las scholaras survegnan in feigl, sin il qual è explitgà il pensum. Il scolast u la scolasta legia avant il pensum.
- Avant ch'ils scolars e las scholaras cumenzan, scrivan els lur prenum sin il feigl.
- Ils scolars e las scholaras scrivan lur text dal tuttafatg sulets, pia senza sustegn dal scolast u da la scolasta e senza material d'agid.
- Lura cumenza il pensum en scrit. Il scolast u la scolasta controllescha ch'ils scolars u las scholaras na dovrian betg dapli che **20 minutas**.
- Sunter 20 minutas vegnan ils fegls rimnads.

### **Tia opiniun ans interessescha!**

Nossa revista fa ina retschertga cun uffants da 8 – 9 onns en Svizra e less gugent savair nua che ti fas vacanzas il pli gugent.

Guarda bain ils maletgs e ta lascha inspirar! Nua vuls ti passentar tias vacanzas da stad il pli gugent? Sper la mar u en las muntognas?

Scriva tes text e numna almain trais raschuns per tia tscherna!

Prenum: .....

Jau vom il pli gugent .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



#### 6.2.4 Korrekturraster zu Test Schreiben "Vacanzas"

##### RASTER D'EVALUAZIUN

##### *Vacanzas sper la mar u en las muntognas*

CRITERIS PER L'EVALUAZIUN	
<b>1) Quantitad da plets en il text</b>	
Exempels: ♦ El n'ha betg pudì avrir l'isch-chasa. = 9 plets. ♦ Nus discutain 3 uras dal (da + il) schabetg. = 7 plets.	
<b>2) Opiniun</b>	
▪ L'opinion en favur da vacanzas en las muntognas u sper la mar è preschenta.	1
▪ L'opiniun n'è betg preschenta.	0
<b>3) Quantitad dals arguments</b>	
▪ Dapli che trais arguments èn preschents.	4
▪ Trais arguments èn preschents.	3
▪ Dus arguments èn preschents.	2
▪ In argument è preschent.	1
▪ Betg in argument è preschent.	0
<b>4) Chapibilitad</b>	
▪ Il scolar u la scolara scriva a moda precisa e chapibla.	3
▪ Schegea ch'il scolar u la scolara dovra ina u l'autra formulaziun nunprecisa, è il text chapibel.	2
▪ <i>Varianta 1:</i> Il scolar u la scolara scriva a moda nunprecisa. Ina gronda part dal text n'è betg chapibla.	1
▪ <i>Varianta 2:</i> Il scolar u la scolara scriva mo ina u duas frisas ch'èn simplas, dentant chapiblas. (Per plaschair far ina remartga en la tabella dad excel, sch'il text correspunda a varianta 2.)	1
▪ Il scolar u la scolara scriva a moda daltutafatg nunprecisa. I n'è betg pussaivel da chapir il text.	0
<b>5) Varietad: structura da las frisas (sintagmatica)</b>	
▪ Il scolar u la scolara scriva frisas variadas, quai vul dir ch'el u ella dovra dus u dapli systems da furmar frisas.	2
▪ Il scolar u la scolara scriva frisas simplas e repetitivas. El u ella dovra sulettamain in sistem da furmar frisas.	1
▪ Il scolar u la scolara scriva sulettamain ina frasa.	0
<b>6) Quantitad da sbagls</b>	
Per plaschair marcar sin il feigl dal scolar u da la scolara ils sbagls ed inditgar la quantitad da sbagls en la tabella dad excel. Medems sbagls quintan mo sco in sbagl.	
<b>7) Interferenzas</b>	
▪ E il text dal scolar u da la scolara influenzà da l'idiom (mo per «pioniers»), dal tudestg standard/tudestg svizzer, d'autras linguas?	
Tge interferenzas (plets, frisas) vegnan avant en il text ? Las scriva per plaschair mintgamai sin il feigl cun il text dal scolar u da la scolara.	

### 6.2.5 Test Schreiben "Poppa da detta"

#### **Scrifer in'instrucziun per zambregiar ina poppa da detta**

La preparaziun e la realisaziun dal pensum «Scrifer in'instrucziun per zambregiar ina poppa da detta» vegnan fatgas dal scolast u da la scolasta.

#### **Preparaziun (20 – 30 min.) e realisaziun (20 min.) dal pensum a scrit**

La preparaziun dal pensum en scrit vegn mintgamai fatga cun la mesadad da la classa. Il scolast u la scolasta mussa als scholars ed a las scholaras ils singuls pass per far ina poppa da detta. Il scolast u la scolasta commentescha a tge ch'ins sto surtut far atenziun tar ils singuls pass.

I va per instruir a l'entschatta ils uffants co far in'atgna poppa da detta. Lura pon els far lur atgna poppa da detta e silsunter scrivan els in'instrucziun per far ina tala poppa. Igl è fitg impurtant ch'il scrifer vegnia sustegnì da l'observaziun, da l'imitaziun e da l'agen far. Ils uffants vesan uschia pass per pass l'andament da l'acziun ed els vegnan fatgs attents a puncts impurtants. Plinavant rimnan els uschia ils plets per augmentar il stgazi da plets absolutamain necessari. Cun guardar e far sez han ils scholars e las scholaras la pussaivladad da dumandar suenter e da sclerir malsegirtads.

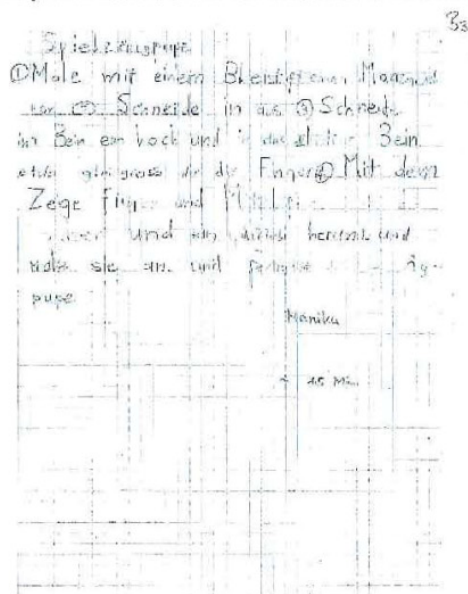
Sunter il mussar survegnan ils scholars e las scholaras la pussaivladad da far lur atgna poppa da detta, da colurar ella e da far termagls cun ella, fin che tuts pon cumenzar a scrifer il medem mument. Il material necessari è pinà als plazs da lavur.

**Impurtant:** Communitgar als scholars ed a las scholaras che lur instrucziuns en scrit vegnian surdadas ad in'autra classa per empruvar.

**Exempels per illustrar:** poppas da detta, instrucziun da scholars e da scholaras da la 2. classa

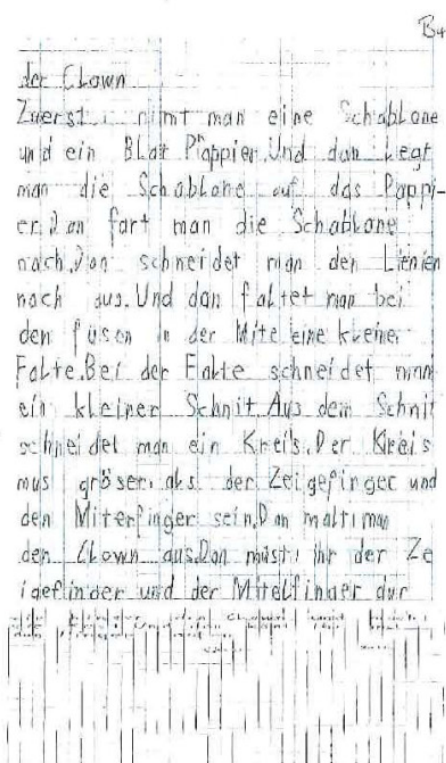


Exempels: creaziuns da scolars e scolaras da la 2. primara (schaner 06)



Spielzäugpupe

1) Male mit einem Bleistift einen Manzgoel  
 For 2) Schneide in aus 3) Schneide  
 In 1 Bein ein loch und in das andere Bein  
 etwa glei gross wie die Finger 4) Mit dem  
 Zeige finger und Mittel finger in die  
 Löcher und ein gümeli herum. Und  
 Male sie an. Und fertig ist die spielzä-  
 puppe



Der Clown

Zuerst nimmt man eine Schablone  
 und ein Blatt Pappier. Und dann legt  
 man die Schablone auf das Pappi-  
 er. Dann fahrt man die Schablone  
 nach. Dann schneidet man den Lienen  
 nach aus. Und dann faltet man bei  
 den füssen in der Mite eine kleine  
 Falte. Bei der Falte schneide man  
 ein kleiner Schnitt. Aus dem Schnitt  
 schneidet man ein Kreis. Der Kreis  
 mus grösser als der Zeigefinger und  
 den Miterfinger sein. Dann malt man  
 den Clown aus. Dann müst ihr der Ze  
 igefinger und der Mitelfinger dur  
 ein Loch. Dann nemt ihr ein Gumiband  
 und hept eure Hand und hept  
 sie hinter den Clown und macht  
 sie fest. Und dann könt ihr mit  
 den Finger laufen.

Instrucziuns per zambregiar ina poppa da detta da Monika ed Enzo: originals e  
 transcripziuns

### Proceder en ina survista

- (1) Mussar: il scolast u la scolasta fa ils singuls pass.
- (2) Commentar: il scolast u la scolasta renda attent a puncts impurtants.
- (3) Guardar: ils scholars e las scholaras (mintgamai la mesadad da la classa) guardan e dumondan suenter.
- (4) Segirar: il scolast u la scolasta recapitulescha ils singuls pass, resp. als lascha recapitular dals scholars e da las scholaras. L'elavuraziun dal stgazi da plets tematic stat en il focus.
- (5) Ils scholars e las scholaras survegnan il material per far la poppa da detta.
- (6) Ils scholars e las scholaras fan lur poppa da detta independentamain e vegnan sustegnids dal scolast u da la scolasta en cas da basegn.
- (7) Cura ch'ils scholars e las scholaras èn a fin, colureschan els la poppa da detta e fan termagls cun ella fin che tuts han finì.
- (8) Tut ils scholars e tut las scholaras cumenzan il medem mument a scriver lur instrucziun. Els scrivan lur instrucziun dal tuttafatg sulets, pia senza sustegn dals conscolars e da las conscolaras u dal scolast e da la scolasta.
- (9) Ils texts vegnan rimnads suenter 20 minutas.

### Instrucziun

Igl è cler ch'il scolast u la scolasta po anticipar la suandanta instrucziun. Ella vegn tuttina inditgada pass per pas, per che las instrucziuns ed ils pass d'acziun sajan uschè identics sco pussaivel per tut ils scholars e per tut las scholaras. Quai è fitg impurtant per l'analisa dals texts che s'extenda sin differentas classas.

- (1) pr schentar la poppa da detta finida (ch'è vegnida fatga dal scolast u da la scolasta)
- (2) tschentar la schablona (senza foras per ils dets) sin palpieri alv d'in pais medi (120-160 grams)
- (3) ir suenter las conturas cun in rispli
- (4) tagliar ora
- (5) tagliar foras per la detta giudim en las chommas
  - dissegner avant (rudels)
  - faudar levamain las parts da las chommas: far ina fauda entamez il rudè
  - furar en cun la forsch tar la fauda entamez il rudè e tagliar ora ina fora
  - stritgar glisch la part da las chommas
- (6) colurar
- (7) chatschar il det mussader ed il det grond en las foras
- (8) fermar la poppa da detta cun in bindel elastic vi dal dies dal maun
- (9) far termagls (fin che tuts han finì)

**Ils scholars e las scholaras scrivan lur instrucziun sulets.**  
**Temp a disposiziun: 20 minutas**

(Infurmaziun per il scolast u la scolasta: **betg** perscriber in titel!  
 – ils scholars e las scholaras scrivan sin in fegl separà.)

## 6.2.6 Korrekturraster Test Schreiben "Poppa da detta"

### RASTER D'EVALUAZIUN

#### *Scriver in'instrucziun per zambregiar ina poppa da detta*

CRITERIS PER L'EVALUAZIUN	
<b>1) Quantitad da plets en il text</b>	
Exempels: ♦ El n'ha betg pudì avrir l'isch-chasa. = 9 plets. ♦ Nus discutain 3 uras dal (da + il) schabetg. = 7 plets.	
<b>2) Cumplettadad</b>	
▪ L'instrucziun per zambregiar ina poppa da detta è cumpletta. 7-8 pass da lavur èn avant maun.	3
▪ L'instrucziun per zambregiar ina poppa da detta è per gronda part cumpletta. 5-6 pass da lavur èn avant maun.	2
▪ L'instrucziun per zambregiar ina poppa da detta n'è betg cumpletta. Differentas parts ch'èn necessaris per zambregiar la poppa mancan. 1-4 pass da lavur èn avant maun.	1
▪ Betg in pass da lavur è avant maun.	0
Ils differents pass per zambregiar ina poppa da detta:	
1) prender in feagl	
2) lavurar cun la schablona (tschentar la schabolona sin il feagl, ir suenter las conturas)	
3) tagliar ora la furma (da la poppa)	
4) tagliar ora las foras per la detta	
5) colurar la poppa	
6) chatschar ils dets en las foras	
7) fermar la poppa cun in bindel elastic vi dal maun	
8) far termagls cun la poppa	
Naturalmain èsi pussaivel ch'il scolar u la scolara ha descrit ils pass a moda differenta u pli detagliada. Impurtant èsi che l'element principal (sco per exempel: feagl, schablona) saja integrà.	
<b>3) Chapibilitad</b>	
▪ Il scolar u la scolara scriva a moda precisa e chapibla. Igl è pussaivel da suandar ils differents pas da produenziun senza difficultad.	3
▪ Schegea ch'il scolar u la scolara dovra ina u l'autra infurmaziun nunprecisa, è il text chapibel.	2
▪ <i>Varianta 1:</i> Il scolar u la scolara scriva a moda nunprecisa. Intgins pass n'èn betg chapibels. Igl è dentant pussaivel da suandar ina part dals pass da produenziun.	1
▪ <i>Varianta 2:</i> Il scolar u la scolara scriva mo ina u duas frusas ch'èn simplas, dentant chapiblas. (Per plaschair far ina remartga en la tabella dad excel, sch'il text correspunda a varianta 2.)	1
▪ Il scolar u la scolara scriva a moda daltuttatfatg nunprecisa. I n'è betg pussaivel da suandar ils pass da produenziun.	0

<b>4) Varietad: stgazi da plets</b>	
▪ Il scolar u la scolara dovra in stgazi da plets varià, differenzià e detaglià.	3
▪ Il scolar u la scolara dovra in stgazi da plets adattà, funcziunal e da basa.	2
▪ Il scolar u la scolara dovra in stgazi da plets fitg simpel e repetitiv.	1
▪ Il scolar u la scolara scriva sulettamain singuls plets.	0
<b>5) Varietad: structura da las frsas (sintagmatica)</b>	
▪ Il scolar u la scolara scriva frsas variadas. Quai vul dir ch'el u ella dovra dus u dapli systems da furmar frsas.	2
▪ Il scolar u la scolara scriva frsas simplas e repetitivas. El u ella dovra sulettamain in sistem da furmar frsas.	1
▪ Il scolar u la scolara scriva sulettamain ina frasa.	0
<b>6) Quantitad da sbagls</b>	
Per plaschair marcar sin il feigl dal scolar u da la scolara ils sbagls ed inditgar la quantitad da sbagls en la tabella dad excel. Medems sbagls quintan mo sco in sbagl.	
<b>7) Interferenzas</b>	
▪ E il text dal scolar u da la scolara influenzà da l'idiom (mo per «pioniers»), dal tudestg standard/tudestg svizzer, d'autras linguas?	
Tge interferenzas (plets e frsas) vegnan avant en il text ? Las scriva per plaschair mintgamai sin il feigl cun il text dal scolar u da la scolara.	

## 6.3 Testmaterial und Korrekturraster Leseverstehen und Schreiben 2011

### 6.3.1 Test Leseverstehen “Robin”

#### **La segunda emna da scola per Robin a Marolas**

da Susan Rupp, translata da Rico Valär

La classa da signur Valentin è en general ina classa agreabla, svegliada ed interessada. Ma gia la segunda emna che Robin passenta a Marolas perda il scolast Valentin la pazienza cun ils scholars da la 5avla classa.

Noelia, ina siemiadra ch'è adina insanua auter cun ses patratgs, ha emblidà per la segunda giada quest'emna da far ses pensums. Sco sche quai n'importass nagut contempla ella sias unglas blauas glischantas e guarda lura or da fanestra, entant che signur Valentin emprova da la persvader da l'importanza dals pensums. Dario fa sias grimassas e discorra lura cun ses vischin, entant che Silvana tenda in elastic tranter polesch e det mussader e guarda sin il chau da Dario. La balla da palpiri tutga il chau davos da Dario. «Ti coga, mo spetga enfin la pausa! Lura survegns ti enavos tut dublamain!»

Robin sesa vi da ses pult, il chau pusà en ils mauns e guarda gia tut l'avantmezdi pitgiv or da fanestra. Curdin tambura gnervusamain cun ils dets e cun las palmas-maun sin las coissas. El n'è mai bun da star quiet, ma quests ultims dis èsi daventà adina mender. I para bunamain ch'i vegnia a naiver.

Ed Andri sa stenta d'auzar en l'aria Noelia cun sia sutga davos il dies dal scolast. Quai n'al gartegia betg, uschia che Noelia e sia sutga cupitgan per terra. Era sch'els san precis tge ch'il sguard sever da signur Valentin significa, cumenzan tuts ensemen a sfrignir.

Robin giavischa ch'el fiss lunsch davent e guarda dascus e plain desideri sin ses iPod en la tastga da scola. Quant gugent ch'el fiss a Turitg tar ses amis e na betg qua en quest vitg uschè dalunsch davent.

I succeda quai ch'era inevitabel: «Tut la 5avla classa ha da vegnir a scola per chasti la mesemna suentermezdi!» L'expressiun da la fatscha da signur Valentin na lascha dubitar nagin, quai na vegn betg ina spassegiada!

Legia l'emprim exactamain il text e respunda a las suandantas dumondas! Ta tegna exact vi dal cuntegn dal text !

### Dumonda 1

Da tge sort da text sa tracti? Fa ina crusch en il dretg lieu!

- ☐ Quest text è or dad in vocabulari.
- ☐ Quest text è in'istorgia.
- ☐ Quest text è ina brev.
- ☐ Quest text è in text informativ.

### Dumonda 2

Tge frasa va a prà cun tge persuna? Collia cun in stritg la persuna e la frasa correspundenta!

a) Robin

El n'è betg bun da star quiet.

b) Noelia

El giavischa ch'el fiss lunsch davent.

c) Curdin

Ella ha emblidà per la segunda giada quest'emna da far ils pensums.

d) Silvana

### Dumonda 3

Robin è trist e pensiv. El maschaida ils plects. Als metta puspè en la dretga successiun!

vuless pli il Turitg enavos gugent a Robin turnar

Frasa gista:

.....

#### Dumonda 4

Pertgè vul Robin turnar enavos a Turitg?

- ☐ El ha emblidà insatgè a Turitg.
- ☐ Ses geniturs vivan a Turitg.
- ☐ El lascha encrescher per ses amis.
- ☐ El na vul betg ir a scola.

#### Dumonda 5

Tgenin dals suandants texts curts resumescha il meglier la situaziun da Robin?

- ☐ Robin è in mat da la 5avla classa. El è gugent a Marolas.
- ☐ Robin è la segunda emna en la classa da signur Valentin ed el na sa senta betg bain a Marolas.
- ☐ Ils scolars n'acceptan betg Robin.
- ☐ Robin e ses amis da Turitg fan ina visita a Marolas en la classa da signur Valentin.

#### Dumonda 6

Robin è stà lunsch davent cun ses patratgs. El ha scrit frasis senza laschar spazi tranter ils peds. Fa stritgs nua ch'ils peds duain vegnir separads!

Exempel: Robin/ è/ en/ la/ classa/ da/ signur/ Valentin.

1. RobintadlasspligugentmusicacunsesiPod.
2. Elnapobetgsalegrardalsnovsconscolars.
3. LaballadapalpiritutgailchaudavosdaDario.

#### Dumonda 7

Fa ina crusch en il dretg lieu! Tgeninas da las suandantas frasis èn gistas e tgeninas èn faussas?

	fauss	gist
Robin è trist.		
Dario guarda pitgiv or da fanestra.		
La classa da signur Valentin sto vegnir la sonda suentermezdi a scola.		
Las unglas da Noelia èn cotschnas.		

### Dumonda 8

Pertge perda signur Valentin la pazienza cun sia classa?

- ☐ Perquai ch'el ha mal il venter e na sa senta betg bain.
- ☐ Perquai ch'ils scolars na taidlan betg tiers e fan era betg ils pensums
- ☐ Perquai ch'ils scolars n'han betg savì las dumondas da l'exercizi.
- ☐ Perquai ch'el è in zic gnervus da la visita da Robin.

### Dumonda 9

Robin ha scrit in text, el ha dentant emblidà peds. Scriva en il dretg lieu ils peds ch'èn en la chascha!

taidlan	classa	Valentin	desideri	chau	geniturs
---------	--------	----------	----------	------	----------

Robin è in mat da la 5avla ..... El è vegnì cun ses ..... a Marolas. Ses scolast ha num signur ..... Robin ha pusà ses ..... en ils mauns ed el guarda savens plain ..... sin ses iPod. Ses conscolars na .....betg tge che signur Valentin less dir ad els.

### Dumonda 10

Robin rimna peds. L'entschatta dal pled duai adina tunar tuttina. En mintga lingia datti dentant in pled che tuna a l'entschatta auter che tschels. Stritga quest pled!

adina, ala, aspectatur, auter

sbagliar, sgarar, siemiar, schef

airi, avrir, aissa, aiver

### 6.3.2 Test Leseverstehen "Splerins da pasta"

Ti chattas en in cudesch il suandant text.

#### **SPLERINS DA PASTA**

Dumonda tia mamma u tes bab per las ingredienzas ed il material che ti dovras per far ils splerins da pasta.

##### **Ingredienzas**

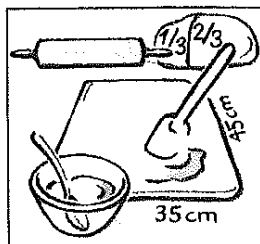
- 1 pasta da levon
- 1 emplenida
- 1 ov (per stritgar sin ils splerins)
- ivettas per ils egls

##### **Material**

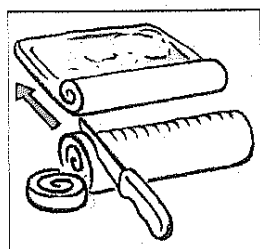
- 1 cuntè
- 1 penel
- 1 zulla
- 1 lastra
- 1 palpiri da pergiamina
- 1 sientamauns

##### **Proceder:**

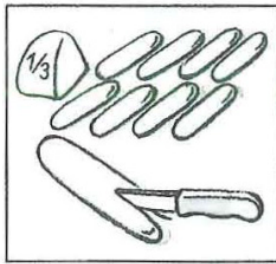
1. Zulla ora dus terzs da la pasta sin la maisa e reparta l'emplenida sin la pasta!



2. Rolla la pasta cun l'emplenida en direcziun da la frizza e taglia lura 8 rudellas.



3. Furma or dal rest da la pasta ils corps dals splerins e taglia en las antennas.



4. Metta ensemen ils splerins (duas rudellas, corp cun antennas, ivettas per ils eglis) e tschenta ils quatter splerins sin ina lastra rectangulara.



5. Cuvra ils splerins cun in sientamauns da cuschina, lascha levar la pasta durant 10-15 minutas!  
Prestgauda il furnel sin 200 grads!

6. Sbatta l'ov en ina cuppa e stritga lura quel sin las figuras!  
Metta la lastra cun ils splerins sin la segunda auzada da sutensi dal furnel!  
Lascha coier las figuras 15-20 minutas sin 200 grads.

**Legia l'emprim exactamain il text e respunda alura a las suandantas dumondas!**

**Dumonda 1**

Da tge sort da text sa tracti?

- ☐ Quest text è in'istorgia.
- ☐ Quest text è in recept.
- ☐ Quest text è in'instrucziun per zambregiar.
- ☐ Quest text è in raquint.

**Dumonda 2**

Per tgi è quest text vegnì scrit?

- ☐ Quest text è vegnì scrit per ils scolasts e per las scolastas.
- ☐ Quest text è vegnì scrit per ils uffants.
- ☐ Quest text è vegnì scrit per ils babs.
- ☐ Quest text è vegnì scrit per las mammas.

**Dumonda 3**

Guarda exactamain ils suttitels ‚Material‘ e ‚Proceder‘!

Remplazza ils dus suttitels cun dus auters da la suandanta glista:

Quai ch'ins sto zambregiar

Quai ch'ins sto far

Victualias ch'ins dovra

Utensils ch'ins dovra

Ins po remplazzar ‚Ingredienzas‘ cun:

.....

Ins po remplazzar ‚Proceder‘ cun:

.....

#### **Dumonda 4**

Per tge èn ils maletgs sin il fegl? Fa ina crusch en il dretg lieu?

- ☐ Ils maletgs duain far rir ils uffants.
- ☐ Ils maletgs duain simplamain far pli bel il fegl.
- ☐ Ils maletgs gidan da chapir meglier il text.
- ☐ Ils maletgs mussan las differentas ingredienzas.

#### **Dumonda 5**

Per tge hai dumbers tar las alineas?

- ☐ Per ch'ins sappia quants splerins da pasta ch'ins sto preparar.
- ☐ Els inditgeschan il temp ch'ins dovra per preparar ils splerins da pasta.
- ☐ Els inditgeschan il dumber dals splerins.
- ☐ Els inditgeschan en tge successiun ch'ils different pass da lavur ston vegnir fatgs.

#### **Dumonda 6**

Nua chatt'ins las suandantas instrucziuns? Scriva il dumber dal pass correspondent sin la lingia punctada!

1. Tar tge pass è la furma dal splerin cumpletta?

Pass .....

2. Tar tge pass dovr'ins in penel?

Pass .....

3. Tar tge pass vegn il furnel en funcziun?

Pass .....

### Dumonda 7

Fa ina crusch tar ils pass, per ils quals ins na dovra BETG il cuntè:

1

2

3

4

5

6

### Dumonda 8

Scriva qua tge ch'ins sto far cun l'ov!

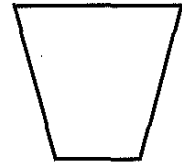
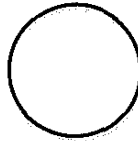
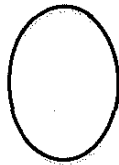
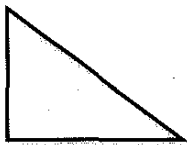
.....

.....

### Dumonda 9

Tge furma ha la lastra?

Colurescha la furma ch'è vegnida descritta!



### 6.3.3 Test Schreiben "En ina citad u sin la champagna"

## Viver en la citad u sin la champagna

### Introducziun en il pensum en scrit

L'introducziun vegn fatga dal scolast u da la scolasta. Ella dura circa 5 minutas. La finamira è da preparar ils scolars e las scholaras per scriver in text argumentativ.

#### 1. Annunziar il pensum en scrit

Il scolast u la scolasta communitescha als scolars ed a las scholaras ch'els vegnan a sa participar ad in'emissiun dal Radio Rumantsch. En il center stat la dumonda, sch'ils scolars e las scholaras vivessan pli gugent en ina citad u sin la champagna.

#### 2. Inspiraziun cun agid da dus maletgs

Ils dus maletgs che mussan ina scena en ina citad ed ina scena sin la champagna duain gidar ils scolars e las scholaras da chattar ideas ed als inspirar. Il scolast u la scolasta reparta ils dus maletgs sin in feagl separà als scolars ed a las scholaras.

#### 3. Realisaziun dal pensum en scrit

- ◆ Il scolars e las scholaras survegnan il feagl, sin il qual è explitgà il pensum. Il scolast u la scolasta legia avant il pensum u lascha leger avant il pensum dad in scolar u dad ina scolara. Il scolast u la scolasta na fa betg commentaris davart l'incarica.
- ◆ Avant ch'ils scolars e las scholaras cumenzan, scrivan els lur prenum sin il feagl.
- ◆ Ils scolars e las scholaras scrivan lur text dal tuttafatg sulets, pia senza sustegn dal scolast u da la scolasta e senza material d'agid.
- ◆ Lura cumenza il pensum en scrit. Il scolast u la scolasta controllescha ch'ils scolars u las scholaras na dovrian betg dapli che 20 minutas.
- ◆ Suenter 20 minutas vegnan ils fepls rimnads.

## En ina citad u sin la champagna?

Il Radio Rumantsch vul far in'emissiun cun scholars da la quarta primara e less gugent savair, nua che ti vivessas pli gugent.

Guarda bain ils maletgs e ta lascha inspirar! Nua vivessas ti pli gugent? En ina citad u sin la champagna?

Scriva tes text e numna almain trais raschuns per tia tscherna!

Prenum: .....

Jau vivess pli gugent .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

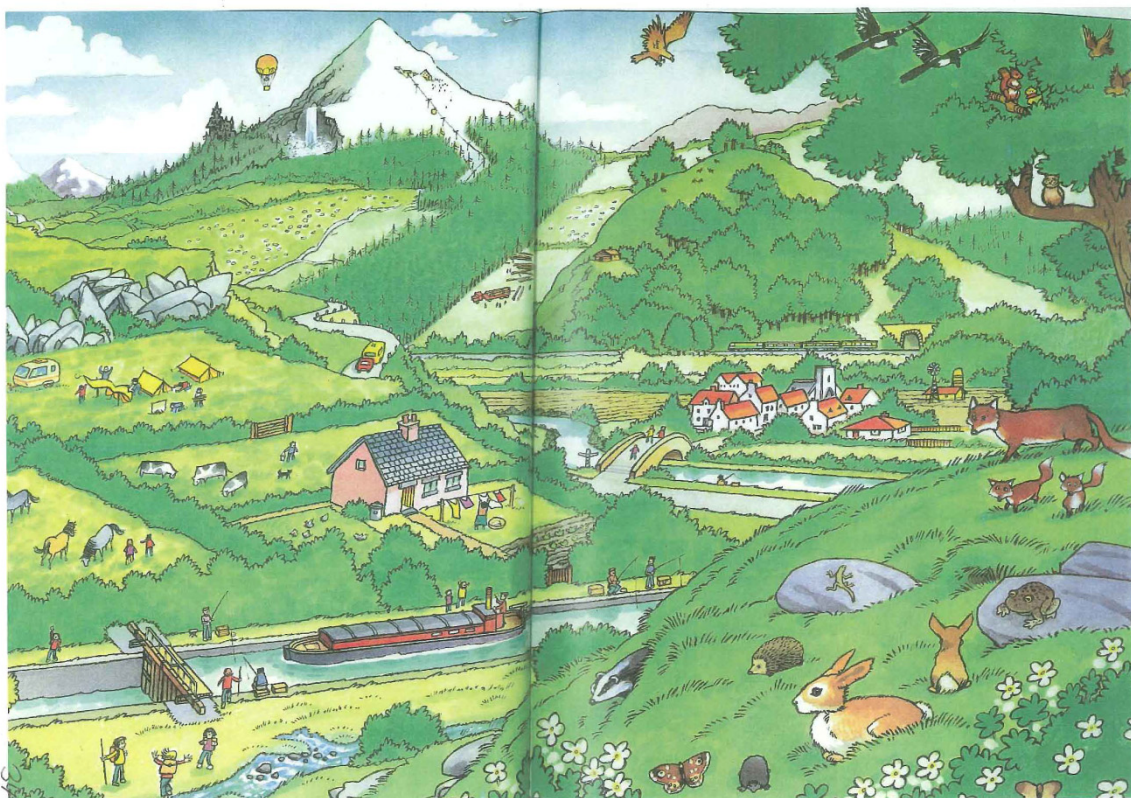
.....

.....

.....

.....

.....



#### 6.3.4 Test Schreiben "Spiertin"

##### **Scriver in'instrucziun per zambregiar ina marionetta da spiartin**

La preparaziun e la realisaziun dal pensum «Scriver in'instrucziun per zambregiar ina marionetta da spiartin» vegnan fatgas dal scolast u da la scolasta.

Preparaziun (ca. 20 – 30 min.) e realisaziun (20 min.) dal pensum a scrit.

La preparaziun dal pensum en scrit vegn mintgamai fatga cun la mesadad da la classa. Il scolast u la scolasta mussa als scolars ed a las scolaras ils singuls pass per fa ina marionetta da spiartin. Il scolast u la scolasta commentescha a tge ch'ins sto surtut far atenziun tar ils singuls pass.

I va per instruir a l'entschatta ils uffants co far in'atgna marionetta da spiartin. Lura pon els far lur atgna marionetta e silsunter scrivan els in'instrucziun per far ina tala marionetta. Igl è fitg impurtant ch'il scriver vegnia sustegnì da l'observaziun, da l'imitaziun e da l'agen far. Ils uffants vesan uschia pass per pass l'andament da l'acziun ed els vegnan fatgs attents a puncts impurtants. Plinavant rimnan els uschia ils plets per augmentar il stgazi da plets absolutamain necessari. Cun guardar e far sez han ils scolars e las scolaras la pussaivladad da dumandar suenter e da sclerir malsegirtads.

Suenter il mussar survegnan ils scolars e las scolaras la pussaivladad da far lur atgna marionetta da spiartin e da far termagls cun ella, fin che tuts pon cumenzar a scriver il medem mument. Il material necessari è pinà als plazs da lavur.

**Impurtant:** Communitgar als scolars ed a las scolaras che lur instrucziuns en scrit vegnian surdadas ad in'autra classa per empruvar.

**Exempel per illustrar:** marionetta da spiartin, instrucziun da scolars e scolaras da la 4. classa.



### Proceder en ina survista

- (1) Mussar: il scolast u la scolasta fa ils singuls pass.
- (2) Commentar: Il scolast u la scolasta renda attent a puncts impurtants.
- (3) Guardar: Ils scholars e las scholaras (mintgamai la mesadad da la classa) guardan e dumondan suenter.
- (4) Segirar: il scolast u la scolasta recapitulescha ils singuls pass, resp. als lascha recapitular dals scholars e da las scholaras. L'elavuraziun dal stgazi da plets tematic stat en il focus.
- (5) Ils scholars e las scholaras survegnan il material per far la marionetta da spiartin.
- (6) Ils scholars e las scholaras fan lur marionetta independentamain e vegnan sustegnids dal scolast u da la scolasta en cas da basegn.
- (7) Cur ch'ils scholars e las scholaras èn a fin, fan els termagls cun la marionetta fin che tuts han finì.
- (8) Tut ils scholars e tut las scholaras cumenzan il medem mument a scriver lur instrucziun. Els scrivan lur instrucziun dal tuttafatg sulets, pia senza sustegn dals conscolars e da las conscolaras u dal scolast e da la scolasta.
- (9) Ils texts vegnan rimnads suenter 20 minutas.

### Instrucziun

Igl è cler ch'il scolast u la scolasta po anticipar la suandanta instrucziun. Ella vegn tuttina inditgada pass per pass, per che las instrucziuns ed ils pass d'acziun sajan uschè identics sco pussaivel per tut ils scholars e per tut las scholaras. Quai è fitg impurtant per l'analisa dals texts che s'extenda sin differentas classas.

- (1) preschentar la marionetta "spiartin" finida (ch'è vegnida fatga dal scolast u da la scolasta)
- (2) prender in toc palpieri (e furmar ina culla per il chau dal spiartin)
- (3) metter sur la culla da palpieri in toc stoffa
- (4) liar ensemen il toc stoffa sut il chau e laschar pender il rest da la stoffa
- (5) tagliar ora dal tatgader nair ils eglis, il nas e la bucca per la fatscha dal spiartin ed als tatgar vi dal chau
- (6) francar sisum amez il chau cun ina guglia in toc fil alv ed al furar tras il palpieri da turta per far il chapè
- (7) francar quest toc fil cun in nuf amez il bastunet
- (8) prender dus tocs fil alv per la bratscha, francar in toc cun in nuf a dretga, l'auter toc cun in nuf a sanestra enturn in piz da la stoffa
- (9) francar quels dus tocs fil a dretga ed a sanestra vi dad il bastunet
- (10) giugar cun la marionetta enfin che tuts han finì

**Ils scholars e las scholaras scrivan lur instrucziun sulets.**

**Temp a disposiziun: 20 minutas**

(Infurmaziun per il scolast u la scolasta: **betg** perscriber in titel!

- ils scholars e las scholaras scrivan sin in feigl separà.)

### 6.3.5 Korrekturraster Test Schreiben "Spiertin"

#### RASTER D'EVALUAZIUN

#### *Scriver in'instrucziun per zambregiar ina marionetta da spiartin*

CRITERIS PER L'EVALUAZIUN	
<b>1) Quantitad da plets en il text</b>	
<b>Exempels:</b> El n'ha betg pudì avrir l'isch-chasa. = 9 plets Nus discutain 3 uras dal (da + il) schabetg. = 7 plets	
<b>2) Cumplettadad</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'instrucziun per zambregiar ina marionetta da spiartin è cumpletta. 7-9 pass da lavur èn avant maun.</li> </ul>	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'instrucziun per zambregiar ina marionetta da spiartin è per gronda part cumpletta. 5-6 pass da lavur èn avant maun.</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'instrucziun per zambregiar ina marionetta da spiartin n'è betg cumpletta. Differentas parts ch'èn necessarias per zambregiar la marionetta mancan. 1-4 pass da lavur èn avant maun.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Betg in pass da lavur è avant maun.</li> </ul>	0
Ils differents pass per zambregiar ina marionetta da spiartin: <ol style="list-style-type: none"> <li>1) prender in <b>toc palpiri</b></li> <li>2) furmar <b>ina rucla per il chau</b> dal spiartin</li> <li>3) metter in <b>toc taila</b> sin il <b>chau</b> (rucla da palpiri) e liar tala sut il chau (laschar pender il rest da la taila sut il chau)</li> <li>4) tagliar ora dal <b>tatgader nair las parts dal chau e tatgar</b> talas vi dal chau (tagliar ora dal tatgader nair ils eglis, il nas e la bucca per la fatscha dal spiartin e tatgar quels vi dal chau)</li> <li>5) furmar il <b>chapè dal spiartin</b> (fermar cun ina guglia in fil alv sisum il chau e furar tal tras il palpiri da turta).</li> <li>6) fermar il <b>toc fil vi dal fist</b></li> <li>7) furmar la <b>bratscha cun fils</b> (prender dus tocs fil per furmar la bratscha, fermar in toc fil a dretga, tschel a sanestra enturn il piz da la taila)</li> <li>8) fermar ils <b>fils vi dal fist</b></li> <li>9) <b>far termagls</b> cun la marionetta</li> </ol>	
Natiralmain èsi pussaivel ch'il scolar u la scolara ha descrit ils pass a moda differenta u pli detagliada. Impurtant èsi che l'element principal (sco per exempel: toc palpiri, toc taila) saja integrà.	
<b>3) Chapibilitad</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Il scolar u la scolara scriva a moda precisa e chapibla. Igl è pussaivel da suandar ils differents pas da producziun senza difficultad.</li> </ul>	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schegea ch'il scolar e la scolara drova ina u l'autra infurmaziun nunprecisa, è il text chapibel.</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Varianta 1 :</b> Il scolar u la scolara scriva a moda cunprecisa. Intgins pass n'èn betg chapibels. Igl è dentant pussavel da suandar ina part dals pass da producziun.</li> </ul>	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Varianta 2 :</b> Il scolar u la scolara scriva mo ina u duas frastas ch'èn simplas, dentant chapiblas. (Per plaschai far ina remartga en la tabella dad excel, sch'il text</li> </ul>	1

corrispunda a varianta 2).	
▪ Il scolar u la scolara scriva a moda daltuttatfatg nunprecisa. I n'è betg pussaivel da suandar ils pass da producziun.	0
<b>4) Varietad: stgazi da plets</b>	
▪ Il scolar u la scolara dovra in stgazi da plets varià, differenzà e detaglià.	3
▪ Il scolar u la scolara dovra in stgazi da plets adattà, funcziunal e da basa.	2
▪ Il scolar e la scolara dovra in stgazi da plets fitg simpel e repetitiv.	1
▪ Il scolar u la scolara scriva sulettamain singuls plets.	0
<b>5) Varietad: structura da las frisas (sintagmatica)</b>	
▪ Il scolar u la scolara scriva frisas fitg variadas. Quai vul dir ch'el u ella dovra dus u dapli systems da furmar frisas.	3
▪ Il scolar u la scolara scriva frisas simplas e repetitivas. El u ella dovra sulettamain in sistem da furmar frisas.	2
▪ Il scolar u la scolara scriva sulettamain ina frisa.	1
	0
<b>6) Quantitad da sbagls</b>	
Per plaschair marcar sin il feigl dal scolar u da la scolara ils sbagls ed inditgar la quantitad da sbagls en la tabella dad excel. Medems sbagls quintan mo sco in sbagli.	
<b>7) Interferenzas</b>	
▪ E il text dal scolar u da la scolara influenzà da l'idiom (mo per «pioniers»), dal tudestg standard/tudestg svizzer, d'autras linguas?	
Tge interferenzas (plets, frisas) vegnan avant en il text ? Las scriva per plaschair mintgamai sin il feigl cun il text dal scolar.	

## **6.4 Testmaterial und Korrekturraster Sprechen 2010**

(alle Texte sind von Irina Lutz verfasst)

### **6.4.1 Allgemeine Informationen für den Moderator oder die Moderatorin**

#### **Allgemeine Informationen für den Moderator oder die Moderatorin**

- ◆ Mintga scolar discorra ses rumantsch. Furmas regionalas e localas vegnan consideradas sco varietads correctas.
- ◆ Il moderatur dat tut las instrucziuns a bucca e discorra mintgamai la varianta regionala (locala). El discorra en in tempo normal e dovra ina lingua dal mintgadi. Sche necessari, repeta el las infurmaziuns. Igl è impurtant da dosar las infurmaziuns e d'adina puspè far pausas e dumandar sch'els las hajan chapì.
- ◆ Il moderatur animescha il scolar da discurrer libramain e da raquintar uschè bler sco pussaivel.
- ◆ Il moderatur lascha discurrer il scolar u la scolara ed al/la n'interrumpa u curregia betg sch'el fa sbagls grammaticals.
- ◆ Il moderatur è flexibel ed emprova da reagir sin il scolar a moda motivanta. Quai vul dir ch'il moderatur taidla a moda activa. El po intervegnir cun signals verbals sco «hm, gie, capeschel» ni frastas sco «Sche jeu hai capiu tei endretg, ti has detg che... » e demussa uschia interess e stima. Plinavant po el era motivar il scolar cun signals nonverbals, sco per exempel dar dal chau. Surtut tar il segund test èsi impurtant da prender si ses impuls ed encurascheschar il scolar e la scolara da discurrer.
- ◆ Cunquai che scolasts han la tendenza da discurrer svelt, èsi impurtant d'esser conscient da quest fatg. Igl è necessari da discurrer plaun ed a moda clera.

## 6.4.2 Beschreibung des Tests 1: „Animal“

**Beschreibung des Tests 1: Preschentaziun da tes animal preferì**

<b>Tip da discurs</b>	raquintar/argumentar
<b>Tema</b>	Enconuschent
<b>Furma</b>	scolar u scolara sulet
<b>Situaziun dal test</b>	<p>Il moderatur po cumenzar il discurs cun la dumonda «Enconuschas ti l'emissiun Minisguard da la televisiun rumantscha?» sche gea «Tge emissiuns has ti gia vis u da tge emissiun(s) ta regordas ti?».</p> <p>La Televisiun Rumantscha ha planisà in Minisguard cun scolars e scolaras che raquintan da lur animal preferì. Per quest motiv han els planisà da producir curts films en ils quals scolars e scolaras sa preschentan e raquintan da lur animal preferì.</p>
<b>Descripziun da l'incumbensa</b>	<p>Il scolar guarda ils maletgs dals animals.</p> <p>El sa decida per in animal ch'al u la plascha il meglier.</p> <p>L'animal na sto betg esser preschenta sin ina da las cartas.</p> <p>Il scolar po curtamain ponderar e lura cumenzar a raquintar.</p> <p>La preschentaziun duai cuzzar almain ina minuta.</p> <p>Il scolar discorra a moda libra.</p>
<b>Structura da la preschentaziun</b>	<p>La preschentaziun consista da las suandantas parts:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Entschatta:</b> Curta preschentaziun persunala: Co has ti num? Cons onns has ti? Nua stas ti? Hobis?</li> <li>● <b>Preschentaziun da l'animal preferì:</b> Co ha l'animal num? Co è quest animal? Tge maglia quest animal? Nua e co viva quest animal? Co viva quest animal? Tge pos ti far cun quest animal? Pertge has ti elegì quest animal?</li> </ul> <p>Il scolar u la scolara survegn agids visuals (guarda fegl 1 e 2).</p>
<b>Material</b>	Cartinas cun maletgs d'animals
<b>Remartgas</b>	Suenter ch'il scolar ha elegì ses animal preferì, èsi gidaivel da metter da la vart il rest da las cartinas. Il scolar po tschentar la carta cun ses animal preferì sin il fegl cun las dumondas.

### 6.4.3 Raster d'evaluaziun Test 1

Raster d'evaluaziun Test 1

		Indicaziun da puncts u crusch	Remartgas
<b>1. CHAPIENTSCHA GENERALA</b> (chapientscha receptiva)	Il scolar chapescha las infurmaziuns ed il discurs dal moderatur senza problems. El sa reagir a dumondas supplementaras dal moderatur.	3	
	Il scolar chapescha per gronda part las infurmaziuns ed il discurs dal moderatur. El sa reagir per gronda part a dumondas supplementaras dal moderatur. Il moderatur sto reducir ses tempo da discurren be en paucas situaziuns.	2	
	Il scolar chapescha mo cun bler agid supplementar las infurmaziuns ed il discurs dal moderatur. El ha bregia da reagir a dumondas supplementaras dal moderatur. Il moderatur sto reducir il tempo da discurren.	1	
	Il scolar na chapescha betg il discurs dal moderatur.	0	
<b>2. PRESCHEZZIUN, TENUTA E FLUENZA</b>	Il scolar discorra a moda fitg fluenta e segira.	3	
	Il scolar discorra a moda fluenta, mo paucas interrupziuns retegnan la fluenza da ses discurs.	2	

	Il scolar discorra a moda retegnida e cun interrupziuns.	1	
	Il scolar na di nagut.	0	
<b>4. SINTAXA ADEQUATA</b>	Il scolar exprima frasis adequatas areguard la situaziun ed infurmaziun communicativa.	3	
	Il scolar exprima per gronda part frasis adequatas areguard la situaziun ed infurmaziun communicativa. Sulettamain intginas frasis n'èn betg chapiblas, perquai che parts necessarias mancan.	2	
	Il scolar exprima savens frasis inadeguatas areguard la situaziun ed infurmaziun communicativa. Bleras frasis n'èn betg chapiblas, perquai che parts necessarias mancan.	1	
	Il scolar na discorra betg.		
<b>5. MODELS DA FRASAS</b>	Il scolar dovra trais u dapli models da frasis (frasa principala e frasa laterala).	3	
	Il scolar dovra almain dus differents models da frasa (frasa principala e frasa laterala).	2	
	Il model da frasa ch'il scolar dovra è stereotipic.	1	
	Il scolar na discorra betg.	0	
<b>6. STGAZI DA PLEDS</b> (spectrum dal rumantsch)	Il scolar dovra blers peds variants, differenziads ed elaborads.	3	

## 6 Anhang

	Il scolar dovra intgins plects variants, differenziads e elaborads.	2	
	Il scolar dovra plects fitg simpels e savens ils medems plects.	1	
	Il scolar na discurra nagut per rumantsch.	0	
<b>6. INTERFERENZAS CUN AUTRAS LINGUAS</b>	Il scolar dovra en ses discurs fitg paucs plects d'autras linguas.	3	
	Il scolar dovra en ses discurs intgins plects d'autras linguas.	2	
	Il scolar dovra en ses discurs blers plects d'autras linguas.	1	
	Il scolar na discurra nagut.	0	
<b>7. CORRECTADAD DA LA VARIANTA LOCALA</b> (morfematica e sintaxa)	La correctadad linguisitca: structura da las frastas (sintaxa) e furmazion da plects (morfematica), congruenzas (persuna e numerus/subject e predicat) e coesiun è cumplainamain avant maun.	3	
	La correctadad linguisitca: structura da las frastas (sintaxa) e furmazion da plects (morfematica), congruenzas (persuna e numerus/subject e predicat) e coesiun è per part avant maun.	2	

	La correctadad linguisitca: structura da las frastas (sintaxa) e furmazion da plects (morfematica), congruenzas (persuna e numerus/subject e predicat) e coesiun n'è betg sufficienta.	1	
	Il scolar na discurra nagut.	0	
<b>8. INTERFERENZAS CUN IL RG</b> (be per scolars cun rg sco lingua d'instrucziun)	Quant fitg è il discurre dal scolar influenzà dal rumantsch grischun?		
	<p> daltuttatg influenzà    fitg influenzà    influenzà    in zic influenzà    betg influenzà  <input type="checkbox"/>                    <input type="checkbox"/>                    <input type="checkbox"/>                    <input type="checkbox"/>                    <input type="checkbox"/> </p> <p>Tge interferenzas dal rumantsch grischun (plect, frastas) vegnan avant en il discurre?</p> <p>Exempels:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		

#### 6.4.4 Beschreibung des Tests 2: “Modern Times”

##### Beschreibung des Tests 2: Raquintaziun/repetiziun dal cuntegn dal film cun agens plets

<b>Furma</b>	Scolar u scolara e moderatur u moderatura
<b>Film</b>	«Modern Times» cun Charlie Chaplin
<b>Scena</b>	Part 4 (5.15 (Alone and hungry) fin 6.43)
<b>Resumaziun da la scena</b>	Ina dunna giuvna observa co ch'in pasterner arriva cun novas pastizarias per vender. Durant ch'il pasterner va en pastizaria engola la dunna in paun or da l'auto da furniziun. Ina autra dunna observa la situaziun. La dunna giuvna fugia cun il paun e siglia ensemen cun Charlie Chaplin. Lez di al policist ch'el haja engulà il paun e betg la dunna giuvna. Tschella dunna sclerescha dentant la situaziun, uschia che tuttina la dunna giuvna vegn prida a ferm.
<b>Descripziun da l'incumbensa</b>	<p>Il moderatur mussa al scolar il maletg da Charlie Chaplin ed al dumonda sch'el al enconuschia (u sch'el haja gia vis films cun el sco actur.)</p> <p>Il moderatur di ch'els vegnian a guardar ina scena or dad in film cun Charlie Chaplin.</p> <p>Il moderatur explitgescha ch'i sa tractia d'in film vegl en nair ed alv, nua che las personas na discurren betg e nua ch'ins audia sulettamain la musica dal film.</p> <p>Il moderatur dat l'incarica al scolar u a la scolara da guardar la scena attentamain, per ch'el u ella sappi lura raquintar il cuntegn. El agiunta ch'il scolar duaja s'imaginar ch'el u stoppia lura raquintar il cuntegn da la scena ad ina persuna (per exempel mamma u bab) che n'ha betg vis il film.</p> <p>Cura che la scena è finida lascha il moderatur a l'entschatta raquintar il scolar senza al u la interromper.</p> <p>Lura emprova el u da dar impuls al discurs dal scolar cun dumondas intenziunadas, uschia ch'il monolog daventa in dialog. Il moderatur tschenta almain ina dumonda da mintga bloc da dumondas, sche pussaivel.</p>

<b>Dumondas da descripziun da l'acziun</b> (per sustegnair la chapientscha)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tge vesa la dunna en la vitrina da la pastizaria?</li> <li>- Pertge siglia la dunna en Charlie Chaplin?</li> <li>- Tgi tgisa la dunna?</li> <li>- Tge di la dunna al pasterner cura che lez vul la arrestar?</li> </ul>
<b>Dumondas da descripziun (detagliadas) da las personas:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Co vesa Charlie Chaplin ora? Tge è tipic vi da Charlie Chaplin? Co sa mova C.C?</li> <li>- Co vesan las duas dunnas ora? Co èn ellas vestgidas? Tge espriman lur fatschas?</li> </ul>
<b>Dumondas d'interpretaziun:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pertge prenda Charlie Chaplin la culpa sin el?</li> <li>- Tge pensas ti da Charlie Chaplin sco persona?</li> <li>- Co avessas ti reagì en la situaziun da C.C?</li> <li>- Tge faschessas ti cun la dunna? Ston ins chastiar la dunna?</li> </ul>
<b>Dumondas supplementaras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ta plascha quest film? Pertge gea/pertge na?</li> <li>- Tge titel pudess ins dar a questa scena?</li> <li>- Tge pensas ti da la musica en quest film? Tge funcziun ha ella?</li> <li>- Enconuschas ti auters films, nua che las personas na discurran betg?</li> </ul>
<b>Material</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- laptop per mussar la scena dal film (dvd)</li> <li>- maletg da Charlie Chaplin</li> </ul>
<b>Remartgas</b>	Betg emblidar da tschentar si il tun durant guardar il film. Era sche las personas na discurran betg, sustegn la musica l'acziun dal film.

## 6.4.5 Raster d'evaluaziun Test 2

### 3.2. Raster d'evaluaziun

		Indicaziun da puncts	Remartgas
<b>1. CHAPIENTSCHA GENERALA</b> (chapientscha receptiva)	Il scolar chapescha las infurmaziuns ed il discurs dal moderatur senza problems. El sa reagir a dumondas supplementaras dal moderatur.	3	
	Il scolar chapescha per gronda part las infurmaziuns ed il discurs dal moderatur. El sa reagir per gronda part a dumondas supplementaras dal moderatur. Il moderatur sto reducir ses tempo da discurre be en paucas situaziuns.	2	
	Il scolar chapescha mo cun bler agid supplementar las infurmaziuns ed il discurs dal moderatur. El ha bregia da reagir a dumondas supplementaras dal moderatur. Il moderatur sto reducir il tempo da discurs.	1	
	Il scolar na chapescha betg il discurs dal moderatur.	0	
<b>2. PRESCHTAZIUN, TENUTA E FLUENZA</b>	Il scolar discorra a moda fitg fluenta e segira.	3	
	Il scolar discorra a moda fluenta, mo paucas interrupziuns retegnan la fluenza da ses discurs.	2	
	Il scolar discorra a moda retegnida e cun interrupziuns.	1	
	Il scolar na di nagut.	0	
<b>4. MODELS DA FRASAS</b> (quai vala surtut per la part nua ch'il scolar raquinta sulet e cun agens plets il cuntegn dal film)	Il scolar fa frastas cumpletas e dovra trais u dapli models da frastas (frasa principala/frasa laterala).	3	
	Il scolar u la scolara dovra per gronda part frastas cumpletas. El dovra almain dus models da frasa (frasa principala/frasa laterala).	2	
	Il scolar fa per gronda part frastas incumpletas e dovra be in model da frasa.	1	
	Il scolar na discorra betg en frastas cumpletas.	0	
<b>5. STGAZI DA PLEDS</b> (spectrum dal rumantsch)	Il scolar dovra blers plets variants, differenziads ed elaborads.	3	
	Il scolar dovra intgins plets variants, differenziads e elaborads.	2	
	Il scolar dovra plets fitg simpels e savens ils medems plets.	1	
	Il scolar na discorra nagut.	0	
<b>6. INTERFERENZAS CUN AUTRAS LINGUAS</b>	Il scolar dovra en ses discurs fitg paucs plets d'autras linguas.	3	
	Il scolar dovra en ses discurs intgins plets d'autras linguas.	2	

## 6 Anhang

	Il scolar dovra en ses discurs blers plets d'autras linguas.	1	
	Il scolar na discurra betg.	0	
<b>7. CORRECTADAD DA LA VARIANTA LOCALA</b> (morfematica e sintaxa)	La correctadad linguisitica: structura da las frasis (sintaxa) e furmaziun da plets (morfematica), congruenzas (persuna e numerus/subject e predicat) e coesiun è cumplainamain avant maun.	3	
	La correctadad linguisitica: structura da las frasis (sintaxa) e furmaziun da plets (morfematica), congruenzas (persuna e numerus/subject e predicat) e coesiun è per part avant maun.	2	
	La correctadad linguisitica: structura da las frasis (sintaxa) e furmaziun da plets (morfematica), congruenzas (persuna e numerus/subject e predicat) e coesiun n'è betg sufficienta.	1	
	Il scolar na discurra nagut per rumantsch.	0	
<b>8. INTERFERENZAS CUN RG</b> (be per scolas cun rg co lingua d'instrucziun)	Quant fitg è il discurre dal scolar influenzà dal rumantsch grischun?  daltuttatg influenzà      fitg influenzà      influenzà      in zic influenzà      betg influenzà		

## 7 Literatur

- Applebaum, Mark I. & Elliot M. Cramer  
1974. Some problems in the nonorthogonal analysis of variance. *Psychological Bulletin* 81, 335-43.
- Blaikie, N. W. H.  
2003. *Analysing Quantitative Data*. London: Sage.
- Chambers, J. M. & T. J. Hastie  
1992. *Statistical Models in S*. Pacific Grove: Wadsworth & Brooks/Cole.
- Daller, Helmut, Roeland van Hout & Jeanine Treffers-Daller  
2003. Lexical Richness in the Spontaneous Speech of Bilinguals [June 1, 2003]. *Applied Linguistics* 24, 197-222.
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. 2011. Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards. Bern: EDK/CDIP/CDPE/CDEP.
- Furer, Jean-Jacques. 2005. Die aktuelle Lage des Romanischen. ed. Office fédéral de la statistique. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Holm, Sture  
1979. A Simple Sequentially Rejective Multiple Test Procedure. *Scandinavian Journal of Statistics* 6, 65-70.
- Koch, Peter & Wulf Oesterreicher  
1994. Funktionale Aspekte der Schriftkultur. Schriftlichkeit und Sprache. In Hartmut Günther & Otto Ludwig (eds.), *Schrift und Schriftlichkeit: ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung = Writing and its use: an interdisciplinary handbook of international research / zusammen mit Jürgen Baurmann... [et al.]*, 587-604. Berlin, New York: de Gruyter.
- Lindt, Bernhard & Raphael Berthele  
2009. Evaluation des Projekts „Rumantsch Grischun in der Schule“. Schlussbericht Phase I. Umfrage in den Pioniergemeinden.
- Lüdi, Georges & Iwar Werlen  
2005. *Le paysage linguistique en Suisse*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Regierung des Kantons Graubünden. 2005. Grobkonzept «Rumantsch Grischun in der Schule». Chur: Regierung des Kantons Graubünden.
- Ziegler, M., et al.  
2010. Is It Really Robust? Reinvestigating the Robustness of ANOVA Against Violations of the Normal Distribution Assumption. *Methodology-European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences* 6, 147-51.