

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 19, Nummer 2 (Oktober 2014)

Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch in einem mehrsprachigen Schweizer Kontext: Zur Entwicklung von Basisstandards am Beispiel eines bilingualen Schulmodells (Romanisch-Deutsch)

Elisabeth Peyer & Thomas Studer

Universität Freiburg Schweiz / Université de Fribourg Suisse
Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachendidaktik
Deutsch als Fremdsprache
Rue de Rome 1, CH-1700 Fribourg
Tel.: +41 (0) 26 300 7961
E-Mail: Elisabeth.Peyer@unifr.ch
E-Mail: Thomas.Studer@unifr.ch

Abstract: Im Fokus dieses Artikels stehen Verfahren zur Erarbeitung von Basisstandards (Grundkompetenzen) für die Schreibkompetenz in Deutsch in einem mehrsprachigen Kontext. Gegenstand der Untersuchungen ist die bilinguale Schule der bündnerromanischen Minderheit der Schweiz. Basierend auf qualitativ validierten Kann-Beschreibungen wurden kommunikative Testaufgaben entwickelt und bei einer grossen Stichprobe (N = 325) eingesetzt; die entstandenen Lernertexte wurden mithilfe eines analytischen Ratings eingestuft. Nebst dem Verfahren des Standard-Settings werden an dieser Stelle auch Resultate der quantitativen Auswertung der Daten diskutiert. Beispielsweise zeigte sich im Rahmen von Multifacetten-Rasch-Analysen, dass die Bewertungskriterien ‚lexikalisches Spektrum‘, ‚grammatikalisches Spektrum‘ und ‚Kohärenz‘ besonders hoch korrelieren und somit tentativ als *eine* Schreibkompetenz-Dimension interpretiert werden können.

Using the example of the bilingual school for the Romansh-German minority group, this study describes procedures for establishing minimum standards for writing competence in German in a multilingual context. Based on qualitatively validated can-do descriptions communication test tasks were formulated and administered to a large sample (N=325). The resulting learner texts were subsequently classified with the help of an analytical rating scale. In addition to discussing the procedure used for the setting of standards the results of a quantitative evaluation of the data are presented. For instance, a multifaceted Rasch analysis showed that the rating criteria ‚lexical range‘, ‚grammatical range‘ and ‚coherence‘ correlated particularly highly and can thus be tentatively interpreted as a single dimension of writing competence.

Schlagwörter: Deutsch als Zweitsprache, bilinguale Schule, Schreibkompetenz, analytisches Rating, Standard-Setting, Basisstandards, kommunikative Schreibaufgaben

1. Einleitung

Im dreisprachigen Schweizer Kanton Graubünden wird regelmässig darüber diskutiert, ob die Deutschkompetenz der Abgängerinnen und Abgänger der romanischen (und italienischsprachigen) Schule ausreiche bzw. ob sie den Anforderungen der weiterführenden Schulen und des Arbeitsmarkts entspreche. Während auf der einen Seite insbesondere Vertreter der Wirtschaft nach besseren Kompetenzen in Deutsch (und Englisch) verlangen (vgl. Etter 2011), setzen sich auf der anderen Seite romanische Sprachvereinigungen für eine Stärkung des Romanisch-Unterrichts ein, etwa indem sie aktuelle Lehrwerke in Romanisch fordern.

Aber welche Sprachkompetenzen erreichen Schülerinnen und Schüler unter den Vorzeichen eines bilingualen, romanisch-deutschen Schulmodells und eines mehrsprachigen Umfelds tatsächlich? Und was sollen die Zielvorgaben sein, d.h. welche Kompetenzen sollen Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit in den Schulsprachen Romanisch und Deutsch erreichen? Diese Fragen stehen im Zentrum eines vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Projekts, das zum Ziel hat, auf empirischer Grundlage Empfehlungen für

Basisstandards (Grundkompetenzen) für die Schulsprachen der Bündnerromanen (Romanisch und Deutsch) zu erarbeiten.¹

In diesem Artikel soll anhand der Schreibkompetenz in Deutsch nachgezeichnet werden, wie im Projekt verfahren wurde, um zu Basisstandards für die Schulsprachen der Bündnerromanen zu kommen. Dazu werden zunächst der Kontext der Studie, die romanische Schule und deren mehrsprachiges Umfeld, beschrieben (Kap. 2). Anschließend wird aufgezeigt, wie qualitativ validierte Deskriptoren für Romanisch und Deutsch, darauf basierende kommunikative Testaufgaben sowie analytische Rating-Skalen entwickelt wurden (Kap. 4 - 6). Kapitel 7 und 8 beschreiben die quantitativen und qualitativen Zugänge, mithilfe derer Basisstandards für Deutsch und Romanisch konkretisiert wurden. Einige weiterführende Fragen werden in Kapitel 9 diskutiert.

2. Zum Kontext: Die romanische Schule, ihre Schulsprachen und das mehrsprachige Umfeld

Nebst Deutsch und Italienisch wird im dreisprachigen Kanton Graubünden von ca. 40.000 Personen regelmässig Romanisch gesprochen, für ca. 27.000 ist Romanisch die bestbeherrschte Sprache (Daten der Volkszählung 2000, vgl. Gross & Lia Rumantscha 2004). Romanisch als Schulsprache hat im romanischen Kerngebiet des Kantons Graubünden (Vorderrheintal, Teile des Schamsertals, Oberhalbstein, Albulatal, Oberengadin, Unterengadin und Münstertal) eine lange Tradition. Da für das Bündnerromanische lange eine gemeinsame Schriftsprache fehlte, fand die Alphabetisierung in den Schulen des romanischen Kerngebiets traditionellerweise im jeweiligen regionalen Schriftidiom statt. Seit einigen Jahren gibt es aber auch Gemeinden, die sich für die seit den 1980er Jahren erschaffene gemeinsame Schriftsprache Rumantsch Grischun als Alphabetisierungssprache entschieden haben. So wird an den romanischen Schulen zurzeit je nach Region in einem der fünf Idiome (Sursilvan, Sutsilvan, Surmiran, Vallader, Putér) oder in Rumantsch Grischun unterrichtet. Die Frage, wie sich die Alphabetisierung entweder in einem regionalen Idiom oder in Rumantsch Grischun auf die Entwicklung der schriftlichen und mündlichen Romanisch-Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den ersten Schuljahren auswirkt, wurde von Berthele & Lindt-Bangerter (2011) untersucht. Diese Frage ist sprachpolitisch sehr sensibel und ausdrücklich nicht Gegenstand dieses Artikels.

Nach Cathomas (2005: 251) entspricht die romanische² Schule einem „dual-reziproken Schulmodell“ und ermöglicht somit sowohl die Entwicklung der Romanisch- als auch der Deutschkompetenz. Auf der Primarstufe erfolgt der Unterricht ausschliesslich auf Romanisch; als Fächer kommen ab der 3. Klasse Deutsch und ab der 5. Klasse Englisch hinzu (s. Abb. 1):

	Kindergarten	Primarschule					Oberstufe		
	1./2. J.	1./2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	5. Kl.	6. Kl.	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.
Romanisch	US	US	US	US	US	US	US + UF: 3	US + UF: 3	US + UF: 4
Deutsch			UF:2	UF:4	UF: 5	UF: 4	US+ UF: 4	US + UF: 5	US + UF: 4
Englisch					UF: 2	UF: 2	UF: 4	UF: 3	UF: 3
Französisch/ Italienisch (Wahlfach) ³							UF: 3	UF: 3	UF: 3-5

Abb. 1: Überblick über die Sprachen an der ‚romanischen Schule‘ (US: Unterrichtssprache; UF: Unterrichtsfach mit Anzahl Lektionen)⁴

Auf der Oberstufe findet der Unterricht mehrheitlich auf Deutsch statt. Auf Romanisch sollen auf der Oberstufe „rund ein Drittel der Themen aus den Bereichen ‚Mensch und Umwelt‘ und ‚Musische Fächer‘“ (EKUD 2013b: 1) unterrichtet werden. Nach Cathomas ist der Wechsel der Unterrichtssprache zu Beginn der Oberstufe das Hauptkennzeichen des romanischen Schulmodells (2005: 161). Dieser Wechsel der Schulsprache spiegelt sich

Elisabeth Peyer & Thomas Studer (2014), Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch in einem mehrsprachigen Schweizer Kontext: Zur Entwicklung von Basisstandards am Beispiel eines bilingualen Schulmodells (Romanisch-Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 40-57. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Peyer_Studer.pdf.

ebenso in den zurzeit noch gültigen Lehrplänen wider. So gibt es für die Primarschule den Lehrplan „Tudestg: Deutsch als erste Fremdsprache an romanischsprachigen Schulen“ (EKUD 2010), der als Lernziele für die 6. Klasse ein Kompetenzniveau gemäss Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001) von B 2.1 für die rezeptiven Fertigkeiten (Hör- und Leseverstehen) und B 1.2 für die produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) vorsieht. Auf der Oberstufe hingegen gibt es zurzeit keinen Lehrplan für Deutsch, der spezifisch auf die Situation der romanischen Schule zugeschnitten wäre. Im Deutsch-Lehrplan für die Oberstufe, der grundsätzlich sowohl für die deutschsprachige Mehrheit als auch für die romanischsprachige Minderheit gilt, findet sich lediglich der Vermerk, dass die Ziele des Unterrichts für romanische Oberstufenschulen angepasst werden müssen, da dort Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet werde (vgl. EKUD 1999).

Ein weiteres Kennzeichen der romanischen Schule ist die relativ grosse sprachliche Heterogenität der Schülerschaft. In vielen Gemeinden mit romanischen Schulen spricht zwar noch eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler auch zuhause Romanisch, manche Gemeinden sind jedoch stark germanisiert, sodass die Schule eine wichtige Integrationsfunktion übernimmt. In touristischen Zentren gibt es auch eine grössere Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund, für die Romanisch Zweit- und Deutsch Drittsprache ist. Für viele Kinder aus romanischsprachigen Familien ist Deutsch zudem keine klassische Fremdsprache mehr, sondern trägt Züge einer Zweitsprache, da die Kinder mit Deutsch auch ausserhalb der Schule in Kontakt kommen (insbesondere durch deutschsprachige Medien, deutschsprachige Verwandte oder zugewanderte Deutschsprachige) und bereits über gewisse Kenntnisse in Deutsch – Schweizerdeutsch (Dialekte) ebenso wie Standarddeutsch (nicht nur, aber v.a. Schweizerhochdeutsch) – verfügen, bevor der Deutschunterricht in der Schule einsetzt (vgl. dazu bereits Kristol 1989: 819; zu den Begriffen Fremd- und Zweitsprache in Bezug auf Deutsch u.a. Riemer 2009; Rösch 2011). Für Kinder mit Migrationshintergrund sind die ausserschulischen Kontakte mit der deutschen Sprache hingegen viel seltener, sodass sich gerade bei der Deutschkompetenz innerhalb einer Klassenstufe eine grosse Spannweite zeigen kann. Die Heterogenität der romanischen Schule wurde beispielsweise auch in einer Studie der PH Graubünden zum Schreiben in der 5. Klasse ersichtlich. Die Auswertung von erzählenden Schülertexten zeigte für die Schreibkompetenz in Deutsch je nach Familiensprache bzw. bündnerromanischer Region ein unterschiedlich grosses durchschnittliches Wortschatzspektrum auf (vgl. Gross & Flepp 2012: 103).

Cathomas (2005) konnte mit einer grossangelegten Vergleichsstudie zeigen, dass die romanische Schule die Schülerinnen und Schüler erfolgreich zu einer mehr oder weniger ausgeglichenen Kompetenz in Romanisch und Deutsch führt. Zur Erfassung der Deutsch-Kenntnisse wurde der „Allgemeine Deutsche Sprachleistungstest“ (ADST), eine stark auf Sprachwissen ausgerichtete Testbatterie, eingesetzt. Die Romanisch-Kenntnisse wurden mit einer ins Romanische übersetzten und adaptierten Version dieses Instruments erfasst. Ein Hauptbefund der Studie von Cathomas war, dass sich die Deutschkompetenz der Schulabgängerinnen und -abgänger dieses bilingualen Schultyps nicht signifikant von derjenigen der Schülerinnen und Schüler der monolingualen deutschsprachigen Schule unterscheidet (2005: 230). Ebenfalls zeigte ein Vergleich mit Schulabgängerinnen und -abgängern von Schulen, in denen Romanisch lediglich Unterrichtsfach ist, dass die Romanischkompetenz der Schülerinnen und Schüler der romanischen Schule deutlich höher ist (2005: 220). Ferner konnte Cathomas nachweisen, dass die untersuchten romanischen Schulen zurzeit der Erhebung in den 1990er Jahren auch in der Lage waren, deutschsprachige Schülerinnen und Schüler zu integrieren und ihnen den Erwerb einer hohen Romanischkompetenz zu ermöglichen. So schnitten die Schülerinnen und Schüler aus deutschsprachigen Familien, die rund ein Fünftel seines Samples ausmachten, weder in der 6. noch in der 9. Klasse im Romanischtest signifikant schlechter ab als die Jugendlichen aus romanischsprachigen Familien.

Während die Studie von Cathomas also aufzeigen konnte, dass die romanische Schule ein erfolgreiches bilinguales Schulmodell sein kann, das auch zu einem positiven bilingualen sprachlichen Selbstkonzept führt, zeigte eine Studie rätromanischer Sprachbiographien von Coray (2009) hingegen, dass der Deutschunterricht vielen Bündnerromanen in eher schlechter Erinnerung bleibt. Gut zwei Drittel ihrer Befragten (22 von 31) hatten das Fach Deutsch und vor allem die deutsche Grammatik als schwierig in Erinnerung. Eine Minderheit (6 von 31) hatte den Deutschunterricht sogar in sehr schlechter Erinnerung und assoziierte ihn mit Schinderei und Angst. Wie Coray schreibt, fanden sich auch „erstaunlich viele Vertreter der jüngeren Generation“ unter den Befragten, die von grossen Mühen mit dem Deutscherwerb berichteten. Dabei schien jedoch weniger die Volksschule, sondern vor allem die zumeist völlig auf Deutsch funktionierende Berufsschule für schlechte Erinnerungen verantwortlich zu sein.

Elisabeth Peyer & Thomas Studer (2014), Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch in einem mehrsprachigen Schweizer Kontext: Zur Entwicklung von Basisstandards am Beispiel eines bilingualen Schulmodells (Romanisch-Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 40-57. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Peyer_Studer.pdf.

Gerade vor dem Hintergrund kontroverser Befunde wie den besprochenen, aber auch in Bezug auf kontextuell wenig spezifizierte Lehrpläne (s.o.), schien es angezeigt, eine genauere Verständigung über die Ziele, die beim Sprachenlernen in der romanischen Schule erreicht werden sollen, anzustreben. Dies mit der Idee, Erwartungen und auch Befürchtungen der verschiedenen Akteure, die sonst eher implizit bleiben, zu explizieren, transparent zu machen und die divergierenden Zielvorstellungen soweit möglich in einen Minimalkonsens zu überführen. Im folgenden Kapitel wird nun aufgezeigt, welche Projektschritte die Studie umfasste, um zur genaueren Verständigung über die Ziele des Sprachenlernens an der romanischen Schule beizutragen.

3. Unterwegs zu kommunikativen Tests – qualitativ validierte Deskriptoren als Basis

In einem ersten Schritt wurde eine Bedarfsanalyse durchgeführt (zur sog. *needs analysis* siehe u.a. Brown 2009; Gysen & Van Avermaet 2005; Long 2005), die als Basis für die Ausarbeitung der Sprachkompetenztests diente, mit denen die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Deutsch und Romanisch festgestellt werden sollten. Mithilfe der Bedarfsanalyse sollte ein klareres Bild von *der* Sprachkompetenz gewonnen werden, die für die Schulsprachen in der obligatorischen Schule anzustreben ist (vgl. Peyer 2013). Nebst der Analyse von Lehrplänen und Lehrmitteln wurden Interviews mit verschiedenen (bildungs- und sprachpolitischen) Akteuren geführt, um ihre Erwartungen an die Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler der romanischen Schule zu erfassen. Der Fokus lag dabei auf den erwünschten Sprachkompetenzen von Schulabgängerinnen und Schulabgängern für die Schulsprachen Romanisch und Deutsch sowie Englisch und eventuelle weitere involvierte Sprachen. In Übereinstimmung mit der Vorstudie „Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education“ (Vollmer 2006) des Europarats wurden in der Bedarfsanalyse die im Sprachunterricht zu erwerbenden Kompetenzen relativ breit gefasst, sodass nicht nur nach den klassischen Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Lese- und Hörverstehen gefragt wurde, sondern auch nach plurilingualen und interkulturellen Kompetenzen, (lern-)strategischen, literarischen und kreativen Kompetenzen sowie identitären Aspekten und Sprachbewusstheit.

Die Resultate der Dokumenten- und Bedarfsanalyse sowie bestehende Sammlungen von Kompetenzbeschreibungen, darunter diejenigen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER; Europarat 2001), des Referenzrahmens für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lörincz, Meissner, Nogueroles & Schröder-Sura 2012) sowie des Instrumentenkoffers *lingualevel* (Lenz & Studer 2007), haben anschliessend die Grundlage gebildet für die Skizzierung eines Sprachkompetenzmodells und die Ausarbeitung von Kann-Beschreibungen für die spezifische multilinguale Situation der romanischen Schule. Anlässlich eines Workshops wurden ca. 80 Kompetenzbeschreibungen für Romanisch und Deutsch mit einer Gruppe von erfahrenen Lehrpersonen der romanischen Schule diskutiert. Dabei standen insbesondere Fragen der Verständlichkeit, der Relevanz und Angemessenheit der Deskriptoren für eine bestimmte Schulstufe im Vordergrund. Das Ziel bestand darin, eine Auswahl an relevanten und verständlichen Kann-Beschreibungen für die Zielgruppen zu erhalten. Die auf diese Weise qualitativ validierten Deskriptoren bildeten anschliessend die Basis für das Erstellen der kommunikativen Sprachtests. Die erarbeiteten kommunikativen Aufgaben orientieren sich u.a. auch an den Aufgaben der HarMos-Konsortien Fremdsprachen und Schulsprache und durchliefen die üblichen Phasen wie Pilottest, Vortests sowie verschiedene Überarbeitungsschritte, bis sie schliesslich für die Haupttests zur Verfügung standen (zur GER-basierten Testentwicklung vgl. z. B. das Manual der ALTE 2011).

4. Schreibtest in Deutsch: Testaufgaben und Auswertung

Bei der Konstruktion der Schreibaufgaben in Deutsch wurde zum einen darauf geachtet, möglichst authentische Schreibansätze zu gestalten, also solche, denen Schülerinnen und Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit ausserhalb der Schule begegnen könnten (*real world tasks* in der Terminologie von Nunan 1989). Zum anderen sollten die Aufgaben verschiedene Diskursfunktionen abdecken, die in der Schule häufig vorkommen, darunter *berichten/erzählen*, *beschreiben/darstellen* und *argumentieren/Stellung nehmen* (vgl. Vollmer 2011). So umfasste die erste Aufgabe, bei der die Schülerinnen und Schüler einen Kommentar auf einer fiktiven Internetseite für Jugendliche zum Thema Hausaufgaben schreiben sollten, sowohl beschreibende als auch argumentative Elemente: Die Schülerinnen und Schüler sollten zunächst die Hausaufgaben-Situation in der eigenen Klasse beschreiben und anschliessend pro oder kontra Hausaufgaben Stellung nehmen sowie begründete Verbesserungsvorschläge anführen. Diese Schreibaufgabe wurde sowohl den Schülerinnen und Schülern der 6. Klassen als auch jenen der

Elisabeth Peyer & Thomas Studer (2014), Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch in einem mehrsprachigen Schweizer Kontext: Zur Entwicklung von Basisstandards am Beispiel eines bilingualen Schulmodells (Romanisch-Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 40-57. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Peyer_Studer.pdf.

Oberstufe gestellt, um einen Vergleich der Schreibleistungen der 6. und 8. Klassen zu ermöglichen. Als Basis für diesen Schreibanlass dienten zwei Kann-Beschreibungen, die im Rahmen der Workshops mit Lehrpersonen diskutiert wurden:

- a) Die Schülerinnen und Schüler können über Menschen und Dinge aus dem eigenen Erfahrungsreich berichten (Schule, Familie, Hobbys, Tagesablauf).
- b) Die Schülerinnen und Schüler können Vor- und Nachteile von Dingen aufschreiben, die sie persönlich betreffen (z.B. die Wohnsituation zu Hause oder Regeln, die in der Schule gelten). Sie können ihre Meinung auch mit einfachen Worten begründen.

Während die involvierten Lehrpersonen Kann-Beschreibung a) als angemessenes Lernziel für die 3. und 4. Primarschulklasse erachteten, wurde das in Kann-Beschreibung b) formulierte Ziel, Argumente für oder gegen etwas zu formulieren, als schwieriger und erst als angemessenes Lernziel für die 5. bzw. 6. Klassen eingestuft.

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

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

- c) Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Mitteilungen verständlich schreiben (z.B. SMS, E-Mail, Einladung, Glückwunschkarte, Wegbeschreibung zu einer Skizze).

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

- d) Die Schülerinnen und Schüler können Bewerbungen und den eigenen Lebenslauf verfassen.
- e) Die Schülerinnen und Schüler können der jeweiligen Kommunikationssituation angemessene Texte (z.B. bezüglich Adressatenorientierung) verschiedener Genres schreiben (z.B. Fazit, Interview, Zusammenfassung).

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

5. Testdurchführung und Probanden

Zwischen Januar und März 2013 wurden die Tests an insgesamt 22 Schulen des romanischsprachigen Gebiets Graubündens durchgeführt. Um die Testdurchführung möglichst konstant zu halten, wurden die teilnehmenden Klassen jeweils von einem Mitglied des Forschungsteams instruiert. Insgesamt dauerten die Tests vier Lektionen und wurden in der Regel an einem Morgen durchgeführt. Die Benutzung von Hilfsmitteln wie Wörterbücher war nicht erlaubt. Getestet wurden nebst dem Schreiben in Deutsch auch die Fertigkeiten Leseverstehen und Hörverstehen in Romanisch sowie Leseverstehen in Deutsch, vgl. Abb. 2:

Elisabeth Peyer & Thomas Studer (2014), Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch in einem mehrsprachigen Schweizer Kontext: Zur Entwicklung von Basisstandards am Beispiel eines bilingualen Schulmodells (Romanisch-Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 40-57. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Peyer_Studer.pdf.

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

Abb. 2: Abfolge der Tests in den untersuchten Klassen

Insgesamt nahmen 325 Schülerinnen und Schüler an den Tests teil. Davon besuchten 148 die 6. Klasse und 177 die 8. Klasse.⁵ Von den 177 8.-Klässlern besuchten 71 eine Schule mit geringerem Leistungsanspruch (Realschule) und 106 eine Schule mit mittlerem Leistungsanspruch (Sekundarschule). Aus praktischen bzw. zeitlichen Gründen führten wir die Tests insbesondere in grösseren Gemeinden durch, die auch über eine Schule mit Oberstufe verfügen. Schulen mit extrem kleinen Klassengrössen sind im Sample unterdurchschnittlich vertreten. Die Stichprobe kann deshalb nicht als repräsentativ gelten. Andererseits ist die Anzahl getesteter Schülerinnen und Schüler hoch und entspricht ca. 70-80 % aller Schülerinnen und Schüler der romanischen Schule auf den untersuchten Schulstufen, sodass die Resultate dennoch eine gewisse Aussagekraft haben. Das Alter der Schülerinnen und Schüler lag bei ca. 12 Jahren für die 6. Klasse und 14 Jahren für die 8. Klasse. Wie sich Abbildung 3 entnehmen lässt, ist Romanisch für 59,4 % der Schülerinnen und Schüler nach eigener Aussage die ausschliessliche Familiensprache. Weitere 21,2 % sprechen in der Familie Romanisch in Kombination mit einer anderen Sprache (zumeist Deutsch). Für 28,6 % der Schülerinnen und Schüler ist Deutsch eine Familiensprache; 12 % geben an, zu Hause nur Deutsch zu sprechen. 7,3% der Schülerinnen und Schüler haben weder Deutsch noch Romanisch als Familiensprache.

Familiensprache	Schülerinnen und Schüler	
	Total	Prozent
Romanisch	193	59,4
Romanisch/Deutsch	54	16,6
Deutsch	39	12,0
Portugiesisch	16	4,9
Romanisch/andere Sprache	15	4,6
Deutsch/andere Sprache	0	0
Italienisch	2	0,6
Andere Sprachen	6	1,8
Total	325	100

Abb. 3: Übersicht über die Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler

6. Auswertung der Schreibtests: Entwicklung von Rating-Skalen

Die entstandenen Lernertexte wurden einem analytischen Rating unterzogen. Holistische und analytische Rating-Skalen haben beide ihre Vor- und Nachteile (vgl. z.B. Turner 2013: 3). Barkaoui (2008) kommt bei einem Vergleich beider Skalentypen in der Anwendung auf Lernertexte auf universitärem Niveau zum Schluss, dass holistische Bewertungen eine höhere Inter-Rater-Reliabilität aufweisen, wohingegen analytische Bewertungen in Bezug auf die Intra-Rater-Reliabilität⁶ besser abschneiden (möglicherweise weil es bei den einzelnen Ratern

Elisabeth Peyer & Thomas Studer (2014), Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch in einem mehrsprachigen Schweizer Kontext: Zur Entwicklung von Basisstandards am Beispiel eines bilingualen Schulmodells (Romanisch-Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 40-57. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Peyer_Studer.pdf.

zu weniger Entscheidungskonflikten kommt als bei Abgabe eines holistischen Urteils). Die Wahl von analytischen Skalen in der vorliegenden Untersuchung ist hauptsächlich funktional begründet: Zwar geht es im Kontext der Entwicklung von Bildungsstandards bzw. von Grundkompetenzen schon um Leistungstests (*performance*), gleichzeitig sollen aber Stärken und Schwächen der Lernenden im Schreiben in einiger Differenziertheit erfasst werden, sodass informative Rückmeldungen möglich werden, die eine Perspektive für künftiges Lehren und Lernen eröffnen und die z.B. in Lehrerfortbildungen genutzt werden können. Mit dieser Ausrichtung hat der vorliegende Schreibtest auch eine diagnostische Funktion, und um diese zu realisieren, eignen sich analytische Skalen besser als holistische (vgl. Knoch 2009).

Um die Objektivität des angewandten Bewertungsverfahrens zu erhöhen, wurden die Texte von zwei Personen unabhängig voneinander beurteilt. Dazu wurde ein Kriterienraster entwickelt, das die folgenden Kriterien umfasste: ‚Aufgabenerfüllung‘, ‚grammatikalisches Spektrum‘, ‚lexikalisches Spektrum‘, ‚Kohärenz‘, ‚grammatikalische Korrektheit‘ und ‚orthographische Korrektheit‘. Während der Pilotierung dieser Kriterien zeigte sich, dass für die Bewertung der Schreibkompetenz der Zielgruppe vierstufige Kategorien angemessen sind, eine Differenzierung in mehr als vier Stufen jedoch vor allem wegen der Kürze der Lernertexte (ca. 80-180 Wörter) nur schwer möglich wäre und keinen Vorteil (z. B. punkto Sicherheit der Rater-Urteile) bringen würde. Als Beispiel wird in Abb. 4 die Skala für das lexikalische Spektrum ausgewiesen:

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

Abb. 4: Auszug aus dem Kriterienraster: Kriterium ‚lexikalisches Spektrum‘

Das Einstufen auf die verschiedenen Niveaus wurde von insgesamt vier Ratern (Mitgliedern des Forschungsteams) vorgenommen und mehrfach vor, aber auch während des Rating-Prozesses anhand von Referenz- und Trainingstexten geübt, um ein möglichst gemeinsames Verständnis der Kriterien und ihrer Abstufungen zu erreichen und um die Bewertungen immer wieder an die konkreten Schreibleistungen anzubinden. So wurde z.B. für die Einschätzung des lexikalischen Spektrums zunächst anhand der Referenztexte diskutiert und dann konkretisiert, was unter „weniger alltäglichen“ bzw. „aufgabenspezifischen“ Wörtern zu verstehen ist und zu einer Einstufung auf Stufe 3 führt. – Insgesamt kann das Verfahren zur Entwicklung der Rating-Skalen als empiriegestützt gelten (Lernertexte als Ausgangspunkt), es ist aber auch auf Lernziele bezogen, die sich bei der Dokumenten- und Bedarfsanalyse ergeben haben (s. oben, Kap. 3).

7. Resultate

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Auswertungsprozeduren und Resultate präsentiert, zunächst solche, die sich direkt auf die Rating-Kriterien beziehen (Kap. 7.1) und dann jene, die den Zusammenhang von soziodemographischen Merkmalen und (eingeschätzten) Schreibleistungen betreffen (Kap. 7.2)⁷.

7.1. Modellbildung

Ziel des quantitativen Auswertungsprozesses war es u.a., mithilfe von Multifacetten-Rasch-Analysen zu einem Modell zu kommen, das genaueren Aufschluss über das Verhältnis der einzelnen Bewertungskriterien zueinander gibt bzw. das die angesetzten Kriterien nach Möglichkeit agglomeriert. Dabei sollte das Modell berücksichtigen, dass die Daten durch vermutlich unterschiedlich strenge Rater erzeugt wurden (zu individuellen Differenzen beim Rating siehe auch das Konzept von Rating-Stilen bei Baker 2012).⁸ Weiter zeigten Versuche mit einer eindimensionalen Analyse, dass ein gut angepasstes Modell auch deshalb mehrdimensional sein muss, weil sich

Elisabeth Peyer & Thomas Studer (2014), Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch in einem mehrsprachigen Schweizer Kontext: Zur Entwicklung von Basisstandards am Beispiel eines bilingualen Schulmodells (Romanisch-Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 40-57. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Peyer_Studer.pdf.

die Schülerinnen und Schüler bezüglich der Bewertung bei den verschiedenen Kriterien stark unterscheiden. Als Ausgangspunkt der weiteren Berechnungen diene schliesslich ein 6-dimensionales Modell, in dem jedes Kriterium eine eigene Dimension darstellt und die Personenfähigkeit pro Dimension einmal ermittelt wird. Anhand der (latenten) Korrelationen der Dimensionen bei der Skalierung lässt sich dann abschätzen, welche Kriterien sich zu einer Dimension zusammenfassen lassen. Abb. 5 zeigt diese Korrelationen. Evident ist, dass die Kriterien ‚grammatisches Spektrum‘, ‚lexikalisches Spektrum‘ sowie ‚Kohärenz‘ besonders hoch korrelieren und somit als *eine* Dimension interpretiert werden können:

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

Abb. 5: Latente Korrelationen in einem 6-dimensionalen Modell

Tentativ lässt sich diese eine Dimension als ‚Breite und Verknüpfung des sprachlichen Repertoires‘ bezeichnen: Die Daten sprechen dafür, dass die Bewertungsgesichtspunkte ‚grammatisches‘ und ‚lexikalisches Spektrum‘ sowie ‚Kohärenz‘ von den Ratern gleichsinnig interpretiert werden. Daraus wiederum liesse sich die Hypothese ableiten, dass sprachliche Breite und Aspekte des Textzusammenhangs Teilkompetenzen der Lernenden beim Schreiben auf Deutsch sind, die sich parallel entwickeln. Ebenfalls deutet die – im Vergleich zu anderen Korrelationen – relativ geringe Korrelation der grammatischen und orthographischen Korrektheit (0.510) darauf hin, dass diese Teilaspekte der Schreibkompetenz in der Auswertung mit Recht unabhängig voneinander eingestuft wurden. Im Gegensatz dazu kann eine getrennte Bewertung von grammatischer und orthographischer Korrektheit im Unterrichtskontext noch wenig beobachtet werden.

Schliesslich ergab sich, dass ein 4-dimensionales Modell, bestehend aus der neuen Dimension ‚Breite und Verknüpfung des sprachlichen Repertoires‘ und den 3 ursprünglichen Dimensionen ‚Aufgabenerfüllung‘, ‚grammatische Korrektheit‘ sowie ‚orthographische Korrektheit‘, die Daten am relativ besten erklärt, vgl. Abb. 6.

VARIABLEN	UNWEIGHTED FIT					WEIGHTED FIT		
	ESTIMATE	ERROR [^]	MNSQ	CI	T	MSNQ	CI	T
D1 GrSpektrum	-0.996		1.39	(0.85, 1.15)	4.5	1.42	(0.84, 1.16)	4.7
D2 AufgErfüllung	-0.883		1.30	(0.85, 1.15)	3.5	1.22	(0.84, 1.16)	2.5
D1 LexSpektrum	-0.703		1.23	(0.85, 1.15)	2.8	1.25	(0.84, 1.16)	2.9
D3 GrKorrektheit	-1.352		1.28	(0.85, 1.15)	3.3	1.30	(0.84, 1.16)	3.2
D4 OrKorrektheit	-0.273		1.17	(0.85, 1.15)	2.1	1.18	(0.84, 1.16)	1.9
D1 Kohärenz	-1.032		1.35	(0.85, 1.15)	4.0	1.31	(0.84, 1.16)	3.6

Abb. 6: 4-dimensionales Modell

Zwar fällt beim finalen, 4-dimensionalen Modell offensichtlich kein Kriterium aus dem Rahmen (keine extremen Unterschiede zwischen den Mean-Squares (MNSQ)), aber es bleibt der Vorbehalt, dass die FIT-Werte der Dimensionen teilweise im oberen Grenzbereich liegen und mit Mean-Squares von z.B. 1.28 (ungewichtet) resp. 1.30 (gewichtet) für ‚grammatische Korrektheit‘ auf mehr Variation schliessen lassen als bei der Modellbildung erwartet wurde.

Ausgehend von diesem 4-dimensionalen Modell wurden weitere Grafiken erstellt, die noch genauer Auskunft geben einerseits über das Rater-Verhalten und andererseits über die Beziehungen zwischen der Punktevergabe bei den einzelnen Kriterien und der Verteilung der Lernerleistungen insgesamt, vgl. Abb. 7. Ähnliche Darstellungen, sog. Wright-Maps, diskutiert Knoch (2009) bezogen auf einen Vergleich von zwei Rating-Skalen.

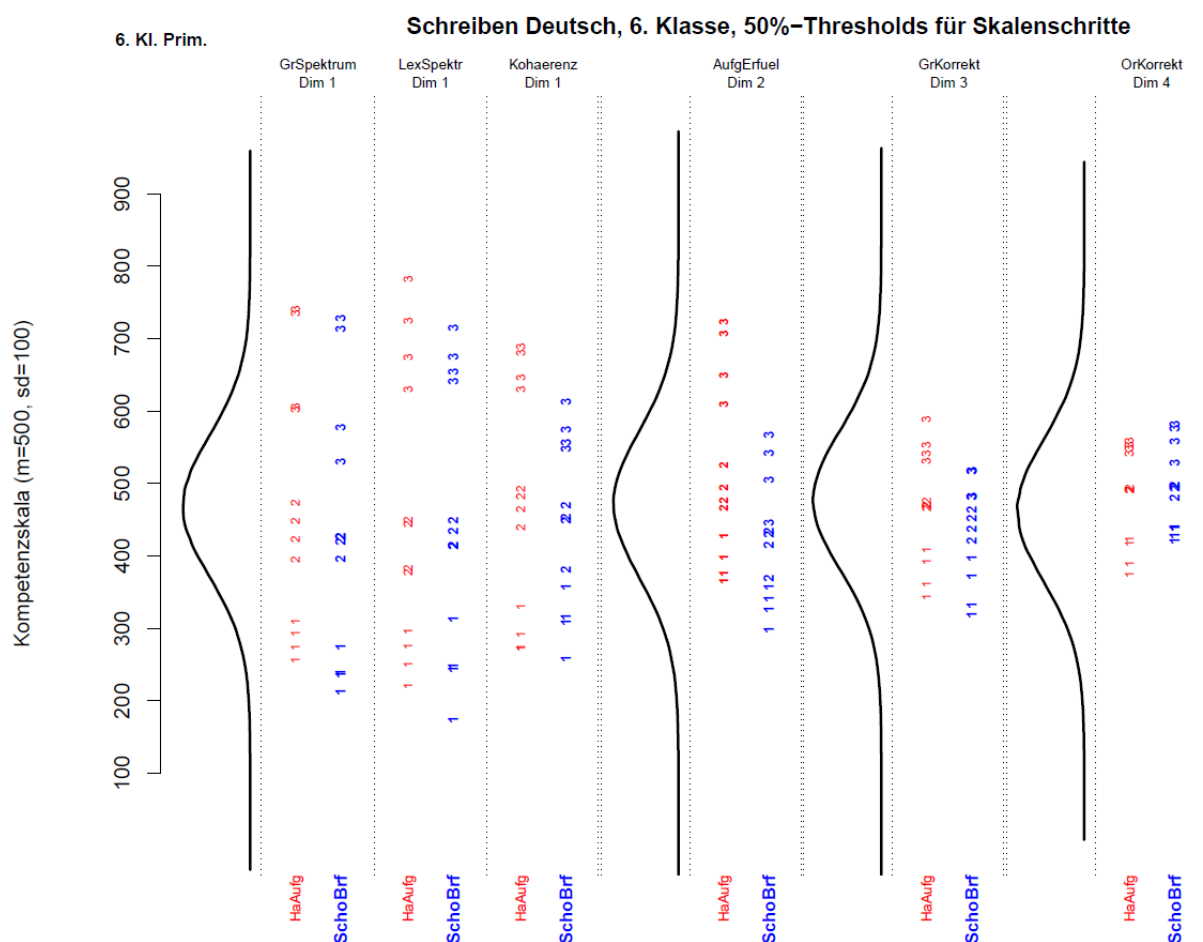


Abb. 7: Skalenschritte nach Aufgaben, Bewertungskriterien und Rater bezogen auf die Verteilung der Lernerleistungen beim Schreiben in der 6. Klasse

In Abb. 7 ist für die Stichprobe der 6. Klassen dargestellt, wie die Bewertungskriterien in der Anwendung durch die vier Experten auf die Lernertexte funktioniert haben (in den 6. Klassen sind Lernertexte zu den Aufgaben ‚Hausaufgabe‘ (rot/im S/W-Druck: hell) und ‚Schokolade-Mail‘ (blau/im S/W-Druck: dunkel) entstanden). Die roten und blauen Ziffern 1, 2 und 3 stellen für jedes Kriterium separat und jeden Rater einzeln die Skalenschritte der 4-stufigen Skalen dar, d.h. angezeigt wird die Grenze, ab der bei einem Rater die Wahrscheinlichkeit mehr als 50 % beträgt, dass er z.B. 2 oder 3 Punkte vergibt (50 %-Thresholds für Skalenschritte). Ausserdem wird für jede Bewertungsdimension die Verteilung der Lernerleistungen dargestellt, und zwar, der leichteren Kommunizierbarkeit wegen und analog etwa zu PISA, auf einer 500er Skala mit einer Standardabweichung von 100. Auf dieser Skala entsprechen 500 Punkte der mittleren Leistung aller getesteten Schülerinnen und Schüler (6. und 8. Klassen). Aus Abb. 7 geht beispielsweise deutlich hervor, dass zwischen den Ratern kein grosser Unterschied besteht, was die Vergabe von 2 Punkten betrifft, dass Strenge und Milde aber im unteren und oberen Punktebereich (Wahrscheinlichkeiten für die Vergabe von 1 und 3 Punkte) ins Spiel kommen, und zwar je nach Kriterium und Aufgabe in unterschiedlichem Ausmass. Und im Quervergleich der Kriterien zeigt sich, dass die einzelnen Skalenschritte z.B. bei der orthographischen Korrektheit allesamt einem mittleren Leistungsniveau entsprechen (sodass also diese Skala nur in einem mittleren Leistungsbereich differenziert), wohingegen z.B. beim lexikalischen Spektrum schon für geringere Leistungen 1 Punkt und im Gegensatz dazu 3 Punkte erst für sehr

starke Leistungen vergeben werden (was dieser Skala eine grössere Differenzierungskraft attestiert). Befunde wie diese können nicht nur zu einem besseren Verständnis des Funktionierens von Bewertungskriterien beitragen, sondern sie können auch für die Rater-Schulung genutzt werden und zu einem bewussteren Rater-Verhalten führen. Schliesslich – und darum geht es in diesem Artikel hauptsächlich – bietet es sich an, Grafiken wie Abb. 7 als Illustration für Standard-Setting-Konferenzen zu verwenden: Legt man eine horizontale Linie bei z.B. 400 Punkten, kann man nicht nur abschätzen, wie viele Schülerinnen und Schüler den Standard erreichen würden und wie viele nicht, sondern es lässt sich auch abschätzen, wie viele Punkte bei den einzelnen Kriterien erreicht werden müssen, um den Standard zu erfüllen. Anschaulich wird diese Schätzung dadurch, dass die Punktwerte mit qualitativen Beschreibungen verbunden sind.

7.2. Soziodemographische Merkmale und Schreibkompetenz in Deutsch

Mithilfe von multiplen Regressionsmodellen wurde der Einfluss verschiedener unabhängiger Variablen auf die Resultate der neuen Dimension 1 (‘Breite und Verknüpfung des sprachlichen Repertoires’, bestehend aus grammatikalischem Spektrum, Kohärenz, lexikalischem Spektrum) und der Dimension 3 (grammatikalische Korrektheit) untersucht. Als Basis der Analysen dienten die Variablen Geschlecht, Familiensprache und Schultyp, und zwar mit folgenden Ausprägungen: ‘Geschlecht = feminin’, ‘Familiensprache = Romanisch’ und ‘Schultyp = Primarschule’. Die bisherigen Resultate sind wenig überraschend und werden daher hier nur zusammenfassend berichtet: Wie zu erwarten war, erwiesen sich insbesondere die Prädiktoren ‘Familiensprache Deutsch’ sowie ‘Schultyp Sekundarschule’ als signifikant. Schülerinnen und Schüler der Sekundarschule bzw. jene, für die Deutsch die alleinige Familiensprache darstellt, schnitten also in beiden untersuchten Schreibdimensionen deutlich besser ab. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die zuhause Deutsch *und* Romanisch sprechen, erzielte beim Schreiben in Deutsch jedoch nicht signifikant bessere Resultate als Jugendliche mit einem Elternhaus, in dem nur Romanisch gesprochen wird.

Eine andere Familiensprache als Deutsch oder Romanisch erwies sich nur für die Dimension der grammatischen Korrektheit als signifikanter Prädiktor, für die neue Dimension 1 stellte sich jedoch die Interaktion von ‘Geschlecht = männlich’ und ‘andere Familiensprache’ als signifikant heraus: Das bedeutet also, dass Schüler, die zu Hause weder Deutsch noch Romanisch sprechen, in der Schreibentwicklung in Deutsch noch weniger weit sind.

8. Standard-Setting-Workshop zur Schreibkompetenz

Im Anschluss an erste statistische Auswertungen der Daten wurde ein Standard-Setting-Workshop durchgeführt, bei dem eine Gruppe von Fachleuten – bestehend aus erfahrenen Lehrpersonen sowie Hochschullehrenden der Pädagogischen Hochschule Graubündens – Basisstandards für die überprüften Fertigkeiten konkretisierte. Dabei sollten sowohl Basisstandards für die rezeptiven Fertigkeiten in Romanisch als auch für Schreiben in Deutsch für die Schnittstellen der romanischen Schulen, d.h. die 6. und 9. Klassen bestimmt werden. (Zur Methodik des Standard-Setting allgemein vgl. u.a. Cizek & Bunch 2007; Council of Europe 2009; Kaftandjieva 2010; Kenyon 2013; Zieky & Perie 2006. Das hier berichtete Verfahren versucht in erster Linie, dem spezifischen mehrsprachigen Kontext der Untersuchung Rechnung zu tragen und hat eher informellen Charakter.) Um eine möglichst grosse Akzeptanz des Standard-Settings zu erreichen, wurde bei der Organisation des Workshops vor allem darauf geachtet, erfahrene Lehrpersonen aus allen Regionen Romanischbündens zu gewinnen. Mit Ausnahme des Sutsilvans, des Schriftidioms mit einer Sprecherzahl von lediglich noch rund 1000 Sprechern (vgl. Gross & Lia Rumantscha 2004: 31), ist das für die andern fünf Alphabetisierungsvarietäten gelungen. Die Lehrpersonen unterrichteten mit wenigen Ausnahmen in Gemeinden, die noch eine (wenn auch z.T. knappe) romanischsprachige Mehrheit aufweisen.

Während des Workshops wurde in zwei Gruppen gearbeitet: 9 Lehrpersonen der Primarschulstufe konkretisierten Standards für die 6. Klasse und 12 Lehrpersonen der Oberstufe die Standards für das Ende der obligatorischen Schulzeit. Aus praktischen Gründen musste das Standard-Setting in relativ kurzer Zeit, d.h. an einem verlängerten, schulfreien Nachmittag durchgeführt werden, sodass der zeitliche Ablauf des Workshops sehr detailliert geplant werden musste.⁹

Elisabeth Peyer & Thomas Studer (2014), Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch in einem mehrsprachigen Schweizer Kontext: Zur Entwicklung von Basisstandards am Beispiel eines bilingualen Schulmodells (Romanisch-Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 40-57. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Peyer_Studer.pdf.

8.1. Ablauf des Standard-Settings für das Schreiben in Deutsch

Das Standard-Setting für die Fertigkeit Schreiben orientierte sich methodisch am Kapitel 5 des Manuals des Europarats (Council of Europe 2009). Nachdem die anwesenden Lehrpersonen bereits zu Beginn des Workshops mit dem Konzept der Basisstandards vertraut gemacht worden waren, wurden die Teilnehmenden für das Standard-Setting des Schreibens in Deutsch zunächst mit den Testaufgaben, den zugrunde liegenden Kann-Beschreibungen sowie den Auswertungskriterien familiarisiert. Die Spannweite der Lernertexte wurde ihnen anhand je eines Beispiels vom oberen bzw. unteren Ende des Spektrums aufgezeigt (vgl. Anhang). Anschließend fand das eigentliche Standard-Setting in zwei Runden statt. Die Teilnehmenden wurden dazu pro Aufgabe mit vier bis fünf Lernertexten konfrontiert, die alle aus der unteren Hälfte des Leistungsspektrums stammten. Das geringe Zeitbudget bedingte, dass die Expertinnen und Experten nur mit einer relativ kleinen Vorauswahl an Lernertexten konfrontiert werden konnten. Es wurden ihnen deshalb lediglich Texte vorgelegt, die von den Ratern zuvor in Bezug auf das Kriterium ‚Aufgabenerfüllung‘ als mindestens genügend beurteilt worden waren, da davon ausgegangen wurde, dass ohne eine genügende Aufgabenerfüllung ein Basisstandard nicht als erreicht gelten kann. In Bezug auf die Kriterien ‚lexikalisches Spektrum‘, ‚grammatikalische Korrektheit‘ und ‚orthographische Korrektheit‘ wiesen die Texte unterschiedliche Stärken und Schwächen auf. Die Teilnehmenden sollten sich zunächst individuell für jeden der Texte überlegen, ob dieser in Bezug auf eines (oder mehrere) der drei (ungewichteten resp. als gleichberechtigt erachteten) Kriterien den Basisstandard für das Ende der 6. bzw. 9. Klasse illustriert oder ob er unterhalb bzw. oberhalb des Basisstandards liegt.¹⁰ Die Texte sollten also nicht holistisch beurteilt werden, sondern in Bezug auf verschiedene Teilaspekte, um schliesslich pro Teilaspekt mindestens einen Text zu erhalten, der den Standard illustriert. Ihre Einschätzung der Texte sollten die Lehrpersonen in eine Tabelle eintragen, die nach jedem Text abgedruckt war. Das Dossier für das Standard-Setting des Schokolade-Mails, einer Aufgabe für die 6. Klasse, enthielt unter anderem den folgenden Text (interne Bezeichnung Text B), gefolgt von einer Tabelle, die hier bereits die gesammelten definitiven Ratings der neun Teilnehmenden enthält:

Text B:

Hallo ich heisse [Vorname], wohne im Graubünden, [Ort] und wollte fragen ob sie mir sachen für einen Vortrag geben. Ich mochte ein paar Zutaten haben, wie mann Schokolade machen kann und ein paar stücke Schokolade. Und können sie führ mich einen kleinen Video erstellen, nur von 2-3 minuten. Ich hätte ein paar Fotografien habe, von der Fabrick, von ausen und ein paar von innen. Ich bedanke mir im voraus, und ich hoffe ich kriege die Sachen und ein paar Zutaten.

[Vorname + Nachname]

[Ort]

[Strasse + Nr.]

Kriterium	Text illustriert meines Erachtens den Basisstandard für folgende Kriterien:		
	Ja	Nein, Text liegt unterhalb des Basisstandards	Nein, Text liegt über dem Basisstandard
Grammatikalische Korrektheit	2	7	0
Orthographische Korrektheit	2	7	0
Lexikalisches Spektrum	5	4	0

Abb. 8: Einschätzungen der neun Teilnehmenden des Standard-Setting-Workshops zu Text B (Schreibaufgabe Schokolade-Mail)

Im Anschluss an die individuelle Einschätzung wurden die Teilnehmenden gebeten, über ihre Einstufungen zu diskutieren und dabei für jedes Kriterium gesondert einen Text zu suchen, der dem Basisstandard entspricht. Es ging dabei nicht primär darum, einen Kompromiss zu finden, sondern um einen Austausch an Meinungen, bei dem sich die Teilnehmenden aber natürlich von den Voten der anderen Teilnehmenden beeinflussen lassen

Elisabeth Peyer & Thomas Studer (2014), Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch in einem mehrsprachigen Schweizer Kontext: Zur Entwicklung von Basisstandards am Beispiel eines bilingualen Schulmodells (Romanisch-Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 40-57. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Peyer_Studer.pdf.

konnten, um anschliessend an die Diskussion, in einer zweiten Runde, gegebenenfalls ihre Einschätzungen noch einmal zu überdenken und zu korrigieren.

Wie sich Abbildung 8 entnehmen lässt, wurde Text B schliesslich von einer Mehrheit der Teilnehmenden in Bezug auf die Korrektheit als unterhalb des Basisstandards für das Ende der 6. Klasse eingestuft. In der Diskussion wurde jedoch gerade anhand von Text B engagiert darüber debattiert, was denn nun in Bezug auf die grammatische Korrektheit am Ende der 6. Klasse verlangt werden könne:

- TN1: „Also, ia sung schon er pronta dad eir aint in consens, aber lu cugl A, per franc betg cugl B:
Also, ich bin schon auch bereit, einen Konsens einzugehen, aber dann für Text A, sicherlich nicht für B:
 ‚hätte Fotografien habe‘, ‚ich bedanke mir im Voraus‘, ia dung sagls sch’in dalla quarta screiva a me
 ‚hätte Fotografien habe‘, ‚ich bedanke mir im Voraus‘, ich mache Sprünge wenn mir jemand der Vierten
 ‚Ich bedanke mir‘.“
schreibt: ‚Ich bedanke mir‘.“
- TN2: „Però lura hast tü buns scholars.“
 „Aber dann hast du gute Schüler.“
- TN1: „Chels oss dalla quarta classa on schon gia en onn tudestg, chels co on gia treis onns tudestg,
 „Die jetzt der vierten Klasse haben schon ein Jahr Deutsch gehabt, diese hier haben drei Jahre Deutsch
 aber fegn dalla sesavla classa eir betg in solar real tgi stuess screiver ‘Ich bedanke mir’.“
*gehabt, aber Ende der sechsten Klasse sollte auch kein [zukünftiger] Realschüler mehr schreiben: ‚Ich
 bedanke mir‘.“*
- TN2: „Esters? Esters? Impussibel!“
 „Ausländer? Ausländer? Unmöglich!“
- [...]
- TN3: „Aber lu saveins era gir, sche in Portughes, cun pia in auter funs,
 „aber dann können wir auch sagen, wenn ein Portugiese, mit also einem anderen Hintergrund,
 vegn e scriva il text B, mintgin che capescha il text B, mintgin. Tonscha quei buc? En princip schon,
 kommt und Text B schreibt, jeder versteht Text B, jeder. Reicht das nicht? Im Prinzip schon,
 pil capir, per l’ureglia. Nus savein tgei ch’el vul, e nus savein dar ina risposta.“
für das Verständnis, für das Gehör. Wir wissen, was er will, und wir können eine Antwort geben.“

Zwei Teilnehmer, TN2 und TN3, scheinen also der Meinung zu sein, dass man gerade von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund am Ende der 6. Klasse noch keine annähernd muttersprachliche Korrektheit verlangen könne, jedoch ein einigermaßen verständliches Deutsch. TN1 hingegen ist ein Beispiel dafür, wie hoch manche die Ansprüche an die Korrektheit im Deutschen für die Schülerinnen und Schüler der romanischen Schule bereits Ende der sechsten Klasse legen, zu einem Zeitpunkt also, bei dem Deutsch in der romanischen Schule erst als Fach unterrichtet wird und noch nicht Unterrichtssprache ist. Eine naheliegende Erklärung für diese hohen Ansprüche ist, dass von den romanischsprachigen Jugendlichen – sobald sie in weiterführende Schulen kommen – eine praktisch muttersprachliche Deutschkompetenz eingefordert wird und gerade auch in Bezug auf die Korrektheit kaum Rücksicht auf ihre Zweisprachigkeit genommen wird. Was die Lehrpersonen während der Diskussion nicht wussten, war, dass Text B gar nicht von einem Schüler mit Migrationshintergrund geschrieben wurde, sondern von jemandem, der als Familiensprache Romanisch angegeben hatte. Die verschiedenen Ansichten in Bezug auf die erwartbare Korrektheit sind – will man Standards für die gesamte romanische Schule konkretisieren – wohl unvermeidlich. Sie spiegeln die Heterogenität der romanischen Schule wider und dürften wohl zumindest teilweise darin begründet liegen, dass die einzelnen Lehrpersonen in unterschiedlich stark germanisierten Gemeinden unterrichten bzw. in Gemeinden mit einem unterschiedlich hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

8.2. Beispieltext für den Basisstandard der 6. Klasse

Letztlich wählte eine Mehrheit der Teilnehmenden den folgenden Text (interne Bezeichnung Text D) für alle drei Kriterien als illustrativ für den Basisstandard am Ende der 6. Klasse¹¹:

Elisabeth Peyer & Thomas Studer (2014), Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch in einem mehrsprachigen Schweizer Kontext: Zur Entwicklung von Basisstandards am Beispiel eines bilingualen Schulmodells (Romanisch-Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 40-57. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Peyer_Studer.pdf.

Text D:

Hallo liebe Schokoladenfabrik Lindt.

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

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

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

Kriterium	Text illustriert meines Erachtens den Basisstandard für folgende Kriterien:		
	Ja	Nein, Text liegt unterhalb des Basisstandards	Nein, Text liegt über dem Basisstandard
Grammatikalische Korrektheit	9	1	0
Orthographische Korrektheit	8	2	0
Lexikalisches Spektrum	7	1	1

Abb. 9: Einschätzungen der neun¹² Teilnehmenden des Standard-Setting-Workshops zu Text D (Schreibaufgabe Schokolade-Mail)

Auch Text D ist von einer Schülerin geschrieben, die als Familiensprache Romanisch angegeben hatte. Wie Abbildung 10 zeigt, liegen die auf den Ratings basierenden Kompetenzwerte der beiden Schüler für 3 von 4 Bewertungsdimensionen recht nahe beieinander, obwohl Text D nach Meinung der Rater den Standard erfüllt und Text B nicht: Über beide Schreibenlässe (,Schokolade-Mail‘ und ,Hausaufgabe‘) betrachtet, liegen die Kompetenzwerte der Schülerin, die Text D geschrieben hat, nur gerade für die orthographische Korrektheit deutlich höher als die Kompetenzwerte des Schülers, der Text B geschrieben hat. Hat also die (eingeschätzte) orthographische Korrektheit einen starken Einfluss darauf, ob ein Text für die Teilnehmenden der Standard-Setting-Konferenz den Standard erfüllt oder nicht? Auch dies wäre zumindest eine weiter zu verfolgende Hypothese.

Werte auf der 500er Kompetenzskala	Dimension 1: ,Breite und Verknüpfung des sprachlichen Repertoires (Gramm. Spektrum & lex. Spektrum & Kohärenz)	Dimension 2: Aufgabenerfüllung	Dimension 3: Grammatische Korrektheit	Dimension 4: Orthographische Korrektheit
Text B	458	463	490	403
Text D	428	382	494	490

Abb. 10: Kompetenzwerte der Schüler B und D für *beide* Lernertexte (,Schokolade-Mail‘ und ,Hausaufgabe‘)

9. Diskussion und Ausblick

Am Schluss dieses Beitrags stehen – natürlich – wieder Fragen, teils bedingt durch den gegenwärtigen Arbeitsstand des Projekts, teils aber auch bedingt durch die Komplexität des Gegenstands ,Basisstandards für Schulsprachen in einem mehrsprachigen Kontext‘ und die mehr-methodische Anlage, mit der der Gegenstand untersucht wurde.

Zu den offenen Fragen gehört, ob und ggf. wie sich die Leistungen der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler auf bekannte Niveausysteme beziehen lassen. Wie eingangs erwähnt, gibt es für die romanischsprachigen

Elisabeth Peyer & Thomas Studer (2014), Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch in einem mehrsprachigen Schweizer Kontext: Zur Entwicklung von Basisstandards am Beispiel eines bilingualen Schulmodells (Romanisch-Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 40-57. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Peyer_Studer.pdf.

Primarschulen im Kanton Graubünden den Lehrplan „Tudestg: Deutsch als erste Fremdsprache an romanischsprachigen Schulen“ (EKUD 2010) und dort werden als Lernziele für die 6. Klasse Kompetenzniveaus gemäss GER angesetzt – mit gewissem Recht, denn Deutsch wird auf dieser Stufe ja in der Tat als Fach unterrichtet und ist nicht Schulsprache. Andererseits aber trägt der Deutscherwerb vieler Kinder aus romanischsprachigen Familien, wie gezeigt, Züge eines Zweitspracherwerbs, und da wird der Bezug zum GER brüchig, denn dabei handelt es sich um ein Niveausystem für Fremd- und nicht für Zweitsprachen. In diesem Zusammenhang verstehen sich die im Projekt entwickelten Lernzielbeschreibungen und Basisstandards für Schreibleistungen in Deutsch als Schritt hin zu einer Alternative, als Entwicklung von Empfehlungen für Standards und damit für Stufungen in den Schreibkompetenzen in einem spezifischen, mehrsprachigen Kontext, die sich auf Bedarfsanalysen, empiriebasierte Entwicklung von Rating-Skalen und Standard-Setting-Konferenzen stützen. Dass es gerade dann, wenn verschiedene Datenerhebungs- und Datenauswertungsmethoden eingesetzt werden, nicht einfacher wird, Standards zu setzen, hat das Beispiel zum mutmasslich hohen Gewicht der Orthographie bei Textbewertungen durch Lehrpersonen gezeigt. Allerdings sollen in diesem Projekt lediglich Empfehlungen für Standards gemacht werden. Und hier kann das Projekt mit Resultaten aufwarten: Aufgezeigt werden kann, welche Standards welche Konsequenzen haben – nach aussen in Form von Bestehensquoten (Anzahl Schülerinnen und Schüler, die unter den Erhebungsbedingungen des Projekts den Standard erreichen würden) und eigentlich mehr noch nach innen. Nach innen mittels Referenztexten, die die Lehrpersonen über spezifische Stärke-Schwächeprofile informieren, und denen durch den Bezug auf empiriegestützte Bewertungsskalen ein gewisses förderdiagnostisches Potenzial zugeschrieben werden kann.

Die Skalen selbst lassen sich auch als Resultate ansehen, und zwar als relativ stabile, denn sie wurden auf der Basis der erhobenen Schreibleistungen von Schülerinnen und Schülern der 6. und der 8. Klassen entwickelt. Damit sollte sowohl ausgeschlossen werden können, dass die Beschreibungen der Skalenpunkte Merkmale enthalten, die in der Realität nicht zusammen mit anderen Merkmalen des gleichen Skalenpunktes vorkommen, als auch, dass die Sequenzierung der Merkmale der Spracherwerbsreihenfolge widerspricht (zu diesen Vorbehalten, die gegenüber theoretisch entwickelten Skalen gemacht werden können, vgl. Turner 2013). Relativ stabil sind die Projektskalen freilich im Sinne eines wissenschaftlichen, kontextspezifischen Werkzeugs. Um sie auch für praktische Zwecke, z.B. für Bewertungen in Unterrichtszusammenhängen, nutzbar zu machen, müssten sie weiter auf Praktikabilität und Relevanz (etwa für Feedback) hin geprüft und ggf. weiter entwickelt werden. Wünschbar wäre weiter eine systematische linguistische Analyse der erhobenen Schreibdaten, und zwar eine, die unabhängig von den Rating-Ergebnissen durchgeführt würde, sodass die Resultate der Analyse in einem zweiten Schritt mit den Rating-Ergebnissen in einen engeren Zusammenhang gebracht werden könnten.

Literaturangaben

- Association of Language Testers in Europe (ALTE) (2011), *Manual for Language Test Development and Examining. For Use with the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.
- Baker, Beverly Anne (2012), Individual differences in rater decision-making style: An exploratory mixed-methods study. *Language Assessment Quarterly* 9: 3, 225-248. DOI:10.1080/15434303.2011.637262.
- Barkaoui, Khaled (2007), Participants, texts, and processes in second language writing assessment: A narrative review of the literature. *The Canadian Modern Language Review* 64: 1, 97-132.
- Barkaoui, Khaled (2008), *Effects of Scoring Method and Rater Experience on ESL Essay Rating Processes and Outcomes*. University of Toronto, Unpublished PhD thesis.
- Berthele, Raphael & Lindt-Bangerter, Bernhard (2011), *Evaluation des Projekts „Rumantsch Grischun in der Schule“*. Sprachstandserhebungen 3. und 4. Klassen in den Fertigkeiten Leseverstehen, Schreiben und Sprechen. Fribourg/Freiburg: Institut für Mehrsprachigkeit [Online unter http://www.institute-multilingualism.ch/assets/files/Mandate/111026%20RG_Evaluation_2011_de.pdf. 5.5.2014].
- Brown, James D. (2009), Foreign and second language needs analysis. In: Long, Michael H. & Doughty, Catherine J. (Hrsg.), *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Blackwell, 269-293.
- Candelier, Michel (coord.); Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lörcincz, Ildikó; Meissner, Franz-Joseph; Noguero, Artur & Schröder-Sura, Anna (2012), *FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and re-*

Elisabeth Peyer & Thomas Studer (2014), Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch in einem mehrsprachigen Schweizer Kontext: Zur Entwicklung von Basisstandards am Beispiel eines bilingualen Schulmodells (Romanisch-Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 40-57. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Peyer_Studer.pdf.

- sources*. Graz: European Centre for Modern Languages (ECML), Council of Europe [Online unter <http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/de-DE/Default.aspx>. 28.04.2014].
- Cathomas, Rico (2005), *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells*. Münster: Waxmann.
- Cizek, Gregory J. & Bunch, Michael B. (2007), *Standard Setting. A Guide to Establishing and Evaluating Performance Standards on Tests*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Coray, Renata (2009), *Rätoromanische Sprachbiographien: Sprache, Identität und Ideologie in Romanischbünden. Schlussbericht, NFP 56* [Online unter http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=resultate&pid=22. 28.04.2014].
- Council of Europe (2009), *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. Strasbourg [Online unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf. 25.04.2014].
- EKUD (1999), Lehrpläne Volksschul-Oberstufe des Kantons Graubündens. Deutsch [Online unter http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lehrplan_OS_03_Deutsch.pdf. 28.04.2014].
- EKUD (2010), *Lehrplan Primarstufe. Tudestg: Deutsch als erste Fremdsprache an romanischsprachigen Schulen* [Online unter http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lehrplan_Primar_097-102_Deutsch_f_Rom.pdf. 28.04.2014].
- EKUD (2013a), *Lektionentafeln für die Primarstufe der Volksschulen des Kantons Graubünden* [Online unter http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lehrplan_Primar_Lektionentafel_121_12013_de.pdf. 28.04.2014].
- EKUD (2013b), *Lektionentafeln für die Sekundarstufe I der Volksschulen des Kantons Graubünden* [Online unter http://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lehrplan_SekI_Lektionentafel_12112013_de.pdf. 28.04.2014].
- Etter, Barbla (2011), *Mit Händen und Füßen oder zwingende Sprachenvielfalt? Eine Untersuchung zur Sprachpraxis in den Betrieben Graubündens*. Masterarbeit. Universität Freiburg [Online unter <http://doc.rero.ch/record/28855?ln=fr>. 5.5.2014].
- Europarat (2001), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Gross, Manfred & Flepp, Leci (2012), *Mamma eu les cuelas chochas. Schreibkompetenzstudie Graubünden 5. Primarschulklassen. Una ricerca sulle competenze di scrittura nel Grigioni romanciofono e italofono*. (Col-lana Bd. 1). Glarus/Chur: Südostschweiz Buchverlag.
- Gross, Manfred & Lia Rumantscha (2004), *Romanisch Facts & Figures*. 2. überarbeitete und aktualisierte Ausgabe. Chur: Lia Rumantscha [Online unter http://www.liarumantscha.ch/data/media/pdf/facts_figures/facts_figures_deutsch.pdf. 25.04.2014].
- Gysen, Sara & Van Avermaet, Piet (2005), Issues in functional language performance assessment: The case of the Certificate Dutch as a Foreign Language. *Language Assessment Quarterly* 2: 1, 51-68.
- Kaftandjewa, Felianka (2010), *Methods for Setting Cut Scores in Criterion-Referenced Achievement Tests. A Comparative Analysis of Six Recent Methods with an Application to Tests of Reading in EFL*. Arnheim: EALTA Cito.
- Kenyon, Dorry (2013), Standard setting on language tests. In: Chapelle, Carol A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell, 1-5 [Online unter <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal1113/pdf>. 1.9.2014].
- Knoch, Ute (2009), Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing* 26: 2, 275-304.

- Konsortium HarmoS Schulsprache (2010), *Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell, Provisorische Fassung, Stand: 17 Januar 2010* [Online unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1_wissB_25_1_10_d.pdf. 28.04.2014].
- Kristol, Andres M. (1989), Bündnerromanisch: Soziolinguistik. *Lexikon der Romanistischen Linguistik* 3, 813-826.
- Lenz, Peter & Studer, Thomas (2007), *lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen*. Hrsg: Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ)/ Nordwestschweizerische Erziehungsdirektoren-Konferenz (NW-EDK)/ Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost). Bern: Schulverlag bmv [Ordner mit CDs, DVDs und Datenbankanbindung: <http://www.lingualevel.ch>].
- Long, Michael H. (Hrsg.) (2005), *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: CUP.
- Martin, Michael O., & Kelly, Dana L. (Hrsg.) (1998), *Third International Mathematics and Science Study Technical Report, Volume III: Implementation and Analysis – Final Year of Secondary School*. Chestnut Hill, MA: TIMSS International Study Center, Boston College [Online unter <http://timssandpirls.bc.edu/timss1995i/TIMSSPDF/TR3book.pdf>. 5.5.2014].
- Nunan, David (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: University Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009), *PISA 2006 Technical Report*. Paris: OECD Publishing [Online unter <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/42025182.pdf>. 5.5.2014].
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012), *PISA 2009 Technical Report*. Paris: OECD Publishing.
- Peyer, Elisabeth (2013), Welche Schwerpunkte sollen im Romanisch- und Deutschunterricht der romanischen Schule gesetzt werden? Ansichten von Akteuren des bündnerromanischen Schulsystems. *Bündner Monatsblatt* 3, 318-341.
- Riemer, Claudia (2009), DaF und DaZ: Gemeinsamkeiten und Unterschiede – lerntheoretisch betrachtet. In: Clalüna, Monika & Etterich, Barbara (Hrsg.), *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 20. und 21. Juni 2008 – Universität Bern*. Stallikon: Käser Druck, 25-39.
- Rösch, Heidi (2011), *Deutsch als Zweitsprache - Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Schneider, Günther; Lenz, Peter & Studer, Thomas (2009), *Fremdsprachen. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*. Konsortium HarmoS Fremdsprachen. Bern: EDK [Online unter http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L2_wissB_25_1_10_d.pdf. 28.04.2014].
- Turner, Carolyne (2013), Rating scales for language tests. In: Chapelle, Carol A., (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal1045
- Vollmer, Helmut Johannes (2006), *Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education Preliminary Study*. Strasbourg: Council of Europe/ Language Policy Division [Online unter http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Vollmer_Beacco_final_EN.doc#_Toc141856654. 28.04.2014].
- Vollmer, Helmut Johannes (2011), *Schulsprachliche Kompetenzen: Zentrale Diskursfunktionen* [Online unter <http://www.home.uni-osnabrueck.de/hvollmer/VollmerDF-Kurzdefinitionen.pdf>. 30.06.2014].
- Zieky, Michael & Perie, Marianne (2006), *A Primer on Setting Cut Scores on Tests of Educational Achievement*. Educational Testing Service (ETS) [Online unter https://www.ets.org/Media/Research/pdf/Cut_Scores_Primer.pdf. 28.04.2014].

Anhang

Aufgabenstellung für die Schülerinnen und Schüler der 6. Klassen:

Informationen über Schokolade anfordern¹³

Zeit: 15 min

Situation

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

Aufgabe

Schreibe ein höfliches Mail an die Schokoladenfabrik *Lindt*.

Schreibe etwas zu folgenden Punkten:

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

Durchführung

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

Beispiel eines Lernertexts vom oberen Ende des Spektrums

Liebe Lindtfabrikanten

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

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

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

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

Vielen Dank schon im Voraus!

[Vorname]

Beispiel eines Lernertexts vom unteren Ende des Spektrums

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

Danke, un Tschüss. 11-1-2012

[Vorname]

Elisabeth Peyer & Thomas Studer (2014), Schreibkompetenz in der Zielsprache Deutsch in einem mehrsprachigen Schweizer Kontext: Zur Entwicklung von Basisstandards am Beispiel eines bilingualen Schulmodells (Romanisch-Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 2, 40-57. Abrufbar unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Peyer_Studer.pdf.

Anmerkungen

- ¹ SNF-Projekt „Empfehlungen für Basisstandards für die Schulsprachen der Rätoromanen“ (Projektnummer: 135407; Laufzeit: Juli 2011 – Juni 2014; Gesuchsteller: Georges Darms, Thomas Studer; Projektleitung: Elisabeth Peyer; Projektmitarbeitende: Silvana Camenisch, Bernhard Lindt-Bangerter, Susanne Graber, Irina Lutz). Wir möchten uns an dieser Stelle besonders auch bei Peter Lenz (Projektleiter am Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit, Fribourg) für die statistische Beratung und Datenauswertung bedanken sowie bei allen Schulen und Akteuren der romanischen Schule, die sich am Projekt beteiligt und damit wesentlich zur Realisierbarkeit des Projekts beigetragen haben.
- ² In diesem Artikel wird der im Kanton Graubünden für diesen Schultyp übliche Begriff „romanische Schule“ bzw. „scola rumantscha“ verwendet, obwohl es sich bei diesem Schultyp zumindest auf der Oberstufe um ein bilinguales Romanisch-Deutsches Schulmodell handelt.
- ³ Die Schülerinnen und Schüler können auf der Oberstufe Französisch- oder Italienisch-Unterricht als Wahlfach belegen. Alle Oberstufen-Schulen des Kantons sind verpflichtet, die beiden Landessprachen als Wahlfach anzubieten (vgl. EKUD 2013b: 1).
- ⁴ Vgl. EKUD (2013a) sowie EKUD (2013b).
- ⁵ Da es für die Skalenbildung wichtig war, eine möglichst grosse Anzahl Schülerinnen und Schüler zu testen, wurden die Tests absichtlich in den 8. und nicht in den 9. Klassen durchgeführt. Die 8. Klasse wird auch noch von Schülerinnen und Schülern besucht, die anschliessend ans Gymnasium wechseln.
- ⁶ Unter Intra-Rater-Reliabilität wird das Ausmaß der Konsistenz der Einschätzungen ein und desselben Raters verstanden, unter Inter-Rater-Reliabilität das Maß der Übereinstimmung der Einschätzungen von mehreren Ratern.
- ⁷ Die Analysen und Interpretationen nehmen u.a. Bezug auf den “Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) technical report” (Martin & Kelly 1998), den “PISA 2009 technical report” (Organisation for Economic Co-operation and Development 2012) und den “PISA 2006 technical report” (Organisation for Economic Co-operation and Development 2009).
- ⁸ Die Multifacetten-Rasch-Analyse erlaubt auch Aussagen zur Konsistenz der einzelnen Rater. Die ungewichteten FIT-Werte bewegen sich für die vier Rater zwischen 0.85 und 0.98 und liegen alle innerhalb des Konfidenzintervalls um 1. Somit lassen sie keine Probleme im Bereich der Rater-Konsistenz vermuten.
- ⁹ Das Standard-Setting für das Leseverstehen in Deutsch wurde aus Zeitgründen im Anschluss an den Workshop mittels einer schriftlichen Befragung durchgeführt.
- ¹⁰ Auf die Einschätzung der Texte in Bezug auf die Kriterien ‚grammatikalisches Spektrum‘ und ‚Kohärenz‘ wurde aus Zeitgründen verzichtet. Dies schien vertretbar, weil sie gemeinsam mit dem ‚lexikalischen Spektrum‘ eine Schreibdimension bilden, s.o.
- ¹¹ Es wurde von unserer Seite nicht darauf hingewirkt, lediglich einen Text zu erhalten, der für alle drei Kriterien als repräsentativ für den Basisstandard erachtet wurde. Nebst Text D wurde auch noch ein weiterer Text (Text C) zumindest für das Kriterium ‚lexikalisches Spektrum‘ als repräsentativ für den Basisstandard betrachtet. Dass eine Mehrheit der Juroren Text D gleich für alle drei Kriterien repräsentativ fand, könnte evtl. dadurch zu erklären sein, dass die Lehrpersonen die Texte – trotz anderweitiger Aufgabenstellung – aus einer holistischen Perspektive eingeschätzt hatten.
- ¹² Ein Teilnehmer des Standard-Setting-Workshops kreuzte bei der Einschätzung der grammatikalischen und der orthographischen Korrektheit von Text D zwei Felder an, mit der Erklärung, dass sich für ihn die Leistung nicht klar einordnen lasse.
- ¹³ Bei dieser Aufgabe handelt es sich um eine adaptierte Schreibaufgabe des HarMoS-Konsortiums für Fremdsprachen (vgl. Schneider, Lenz & Studer 2009).