

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Ein romanischer Lernstanderfassungstest für die 3./4. Klasse im Bereich der Rechtschreibung



Eingereicht von: Nadia Caduff
Begleitung: Claudia Henrich
Datum der Abgabe: 01.12.2015

„Ein Test stellt ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale dar mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung“ (Lienert & Raatz, 1998, S. 1).

Dank

An dieser Stelle möchte ich allen Personen danken, die mir bei der Entstehung dieser Masterarbeit geholfen haben. Im Speziellen bedanke ich mich bei:

- Irina Lutz, für die Unterstützung bei der Entstehung des Probetests
- allen Lernenden, die den Probetest für mich gelöst haben
- den Schulleitern und den Klassenlehrpersonen der untersuchten Schulen für die Erlaubnis, den Test an ihren Schulen erproben zu dürfen
- Claudia Henrich für die Begleitung und Beratung
- Tarcisi Hendry für das Gegenlesen der Arbeit
- meinem Bruder für das Gestalten des Titelbildes
- meinem Freund für die Unterstützung am Computer

Abstract

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde ein romanischer Lernstanderfassungstest für eine 3./4. Klasse im Bereich der Rechtschreibung entwickelt. Es handelt sich dabei um einen überarbeiteten Test, der mit Lernenden einer 3./4. Klasse aus sechs verschiedenen romanischsprachigen Schulen durchgeführt wurde. Der Probetest wurde im ersten Quartal des Schuljahres 2015/2016 (Wochen 40-41) durchgeführt. Aufgrund der Analyse des Probetests wurden Testoptimierungsmöglichkeiten abgeleitet und der Test wurde einmal überarbeitet.

Der Probetest, sowie der überarbeitete Test, wurden in Anlehnung an die Hamburger Schreibprobe entwickelt. Dabei entstand, unter Berücksichtigung des romanischen Lehrplans und der romanischen Lehrmittel, und der Unterstützung der Sprachwissenschaftlerin und Romanisch Dozentin Irina Lutz, eine romanische Version der Hamburger Schreibprobe.

Testmaterial

Das Testmaterial befindet sich im Anhang dieser Masterarbeit und besteht aus den folgenden Inhalten:

Probetest:

- Testheft
- Auswertungsheft

Überarbeiteter Test:

- Testheft
- Handbuch inklusive Auswertungstabellen

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Ausgangslage	2
2.1.	Persönliche Ausgangslage	2
2.2.	Entwicklungsbedarf eines romanischen Lernstanderfassungstest	3
2.2.1.	Heilpädagogische Relevanz.....	3
2.3.	Erwarteter Nutzen	4
3.	Das Bündnerromanisch	5
3.1.	Beschreibung des Bündnerromanischen	5
3.2.	Geschichte des Bündnerromanisch	6
3.3.	Eigenheiten des Bündnerromanisch	7
3.4.	Unterschiede zwischen der rätoromanischen Sprache und der deutsche Sprache	8
3.4.1.	Unterschiede bei den Nomen	8
3.4.2.	Unterschiede bei den Adjektiven	9
3.4.3.	Unterschiede bei den Verben	9
4.	Romanisch in der Schule.....	10
4.1.	Lehrplan	10
4.1.1.	Lehrplan des Kantons Graubünden – Romanisch als Muttersprache	10
4.1.2.	Lehrplan 21	11
4.2.	Romanische Lehrmittel	14
5.	Rechtschreibung	16
5.1.	Definition Rechtschreibung	16
5.2.	Stellenwert der Rechtschreibung	17
5.3.	Die Entwicklung des Rechtschreibens	18
5.4.	Grundlagen der Rechtschreibung	19
5.4.1.	Modell zum Schreibprozess	20
5.5.	Prinzipien der Rechtschreibung	21
5.6.	Modelle für den Erwerb der Rechtschreibung	21
5.7.	Rechtschreibstrategien	23
5.7.1.	Die alphabetische Strategie	23
5.7.2.	Die orthographische Strategie	24
5.7.3.	Die morphematische Strategie	24
5.7.4.	Die wortübergreifende Strategie	25
6.	Hamburger Schreibprobe	26
6.1.	Beschreibung der Hamburger Schreibprobe	26

6.2.	Wechselbeziehungen zwischen den Rechtschreibstrategien	26
6.3.	Zur Erfassung der Rechtschreibstrategien	27
6.4.	Ziele	28
6.5.	Durchführung	28
6.6.	Auswertung	29
7.	Testentwicklung	32
7.1.	Objektivität	32
7.1.1.	Durchführungsobjektivität	32
7.1.1.1.	Der Probetest und die Durchführungsobjektivität	33
7.1.1.2.	Der Rechtschreibetest und die Durchführungsobjektivität	34
7.1.2.	Auswertungsobjektivität	34
7.1.2.1.	Der Probetest und die Auswertungsobjektivität	35
7.1.2.2.	Der Rechtschreibetest und die Auswertungsobjektivität	35
7.1.3.	Interpretationsobjektivität	36
7.1.3.1.	Der Probetest und die Interpretationsobjektivität	36
7.1.3.2.	Der Rechtschreibetest und die Interpretationsobjektivität	36
7.2.	Reliabilität	37
7.2.1.	Paralleltest-Reliabilität	37
7.2.2.	Retest-Reliabilität	38
7.2.3.	Innere Konsistenz	38
7.2.4.	Der Probetest und die Reliabilität	38
7.2.5.	Der Rechtschreibetest und die Reliabilität	39
7.3.	Validität	40
7.3.1.	Inhaltliche Validität	41
7.3.2.	Konstruktvalidität	41
7.3.3.	Kriterienbezogene Validität	41
7.3.4.	Der Probetest und die Validität	42
7.3.5.	Der Rechtschreibetest und die Validität	42
7.4.	Nebengütekriterien	43
7.4.1.	Normierung	43
7.4.1.1.	Der Rechtschreibetest und die Normierung	44
7.4.2.	Ökonomie	44
7.4.2.1.	Der Probetest und die Ökonomie	45
7.4.2.2.	Der Rechtschreibetest und die Ökonomie	45
7.4.3.	Vergleichbarkeit	46
7.4.3.1.	Der Rechtschreibetest und die Vergleichbarkeit	46

7.4.4.	Nützlichkeit	46
7.4.4.1.	Der Rechtschreibetest und die Nützlichkeit	47
7.5.	To do- Liste für den Rechtschreibetest	47
8.	Forschungsstrategie	52
9.	Projektplanung	52
9.1.	Entstehung des Probetests.....	53
9.1.1.	Wichtige orthographische Phänomene der romanischen Sprache	53
9.2.	Prinzipien und deren Richtlinien für die Zuordnung der Wortstellen.....	58
9.3.	Prinzipien und deren Richtlinien für die Zuordnung der Wortstellen.....	61
	in der romanischen Sprache	61
9.3.1.	Alphabetische Strategie	62
9.3.2.	Orthographische Strategie	62
9.3.3.	Morphematische Strategie	62
9.3.4.	Wortübergreifende Strategie	63
9.4.	Wortauswahl für den romanischen Probetest	63
9.5.	Satzauswahl für den Probetest.....	67
10.	Stichprobe	69
10.1.	Erhebung der Stichprobe.....	70
10.2.	Durchführung.....	72
11.	Präsentation und Diskussion der Ergebnisse des Probetests	72
11.1.	Auswertung der Wörter.....	72
11.2.	Vergleiche zwischen der 3. und 4. Klasse (15 Wörter).....	81
11.3.	Schlussfolgerung der Auswertung der Wörter.....	84
11.4.	Auswertung der Sätze	85
11.5.	Auswertung der einzelnen Wörter aus den vier Sätzen	89
11.6.	Schlussfolgerung der Auswertung der Sätze	90
12.	Der Rechtschreibtest.....	90
13.	Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die Praxis	92
14.	Ausblick.....	93
15.	Literaturverzeichnis	94
16.	Abbildungsverzeichnis.....	96
17.	Tabellenverzeichnis.....	98
18.	Bilderverzeichnis	100
19.	Anhang.....	102
A)	Elternbrief.....	102
B)	Probetest.....	103

C)	Auswertungstabellen Probetest	108
D)	Zusatzaufgaben.....	115
E)	Romanischer Lernstanderfassungstest im Bereich Orthographie	118
F)	Auswertungstabellen Romanischer Lernstanderfassungstest.....	122
G)	Handbuch.....	129
H)	Auswertung der Ergebnisse des Probetests	140

1. Einleitung

Bei der vorliegenden Masterarbeit handelt es sich um eine Entwicklungsarbeit, bei deren Verlauf ein Produkt für die heilpädagogische Praxis entwickelt, durchgeführt und ausgewertet wurde. Es handelt sich um einen Test, der die Rechtschreibkompetenzen der Lernenden erfasst und im 2. Quartal des laufenden Schuljahres eingesetzt werden kann. Nachfolgend werden die Beweggründe für einen romanischen Test, das Bündnerromanisch und theoretische Aspekte der Rechtschreibung beschrieben. Zudem werden Ziele und Inhalte der Hamburger Schreibprobe erläutert, sowie die Durchführung des Tests in der Praxis und dessen Analyse erklärt.

Warum gerade ein Rechtschreibetest? Heutzutage ist immer wieder zu hören, dass Lernende, die die Volksschule verlassen, grosse Mühe mit der Rechtschreibung haben. Oft wird ihnen nachgesagt, dass sie kaum einen richtigen Satz schreiben können. Im heutigen digitalen Zeitalter, in dem Handys und Computer allgegenwärtig sind, achtet man beim Schreiben kaum auf die Rechtschreibung. Wieso auch? Die Freunde verstehen ja, was ich mit meiner SMS sagen möchte, egal ob ich jetzt Nomen gross oder klein schreibe. Am Computer gibt es zum Glück das Korrekturverfahren, das einem hilft, die Wörter richtig zu schreiben. Wie der Verfasserin im Gespräch vom 12.09.2014 mit der Sprachwissenschaftlerin und Romanisch Dozentin Irina Lutz gesagt wurde, ist jedoch eine neue Welle im Anmarsch, bei der es plötzlich doch wichtig ist, gewisse Rechtschreibkompetenzen zu beherrschen. In den Schulen sind beispielsweise Diktate ein beliebtes Instrument um die Rechtschreibung zu üben. Auch die Verfasserin ist der Meinung, dass die Lernenden, die nach neun Jahren die Volksschule verlassen, in der Lage sein sollten, beispielsweise einen Brief oder eine Bewerbung zu schreiben, ohne dass sie dabei jedes zweite Wort falsch schreiben.

Warum ist es überhaupt wichtig, schreiben zu können? In unserer Kultur und in unserer Gesellschaft wird sich darauf verlassen, dass man in der Lage ist, die Schrift anzuwenden. Kann man mit schriftlichen Kommunikationssituationen umgehen, kann man an gesellschaftlichen Prozessen teilnehmen. Die Schrift ermöglicht einem eine Partizipation am Alltagsgeschehen (vgl. Merz- Grötsch, 2010, S. 9).

Der systematische Rechtschreibunterricht ist in den letzten Jahren ein wenig aus der Mode gekommen. Eine korrekte Rechtschreibung hatte weniger Bedeutung als beispielsweise das Lesen (vgl. Leemann Ambroz, 2006, S. 9). Die Schule hat sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert, auch in Bezug auf die Rechtschreibung. Früher mussten die Lernenden zum Beispiel Texte von der Wandtafel abschreiben. Heute wird dies nicht mehr so oft gemacht. Meistens erhalten die Lernenden Blätter, auf denen alles bereits geschrieben steht. Die Lernenden waren früher also gezwungen, beim Abschreiben vorgegebene Wortstrukturen richtig zu kopieren. Heute jedoch müssen sie das Geschriebene nur noch lesen, geschrieben wird meistens frei. Die Lernenden formen ihre eigenen Wortbilder. Diejenigen Sachen, die sie im Gedächtnis gespeichert haben, können sie richtig reproduzieren, den Rest nicht. Die Bedeutung der Rechtschreibung hat heutzutage im Lehrplan, im Vergleich zu anderen Zielen, eher eine geringe Bedeutung. Trotzdem sollte auch heute noch gelten: „Rechtschreibung ist nicht so wichtig, aber man muss sie können“ (Leemann Ambroz, 2006, S. 13).

Die Arbeit an der Masterarbeit war eine sehr spannende, aber auch sehr intensive Zeit. Die Themenfindung, die Literaturrecherche, die Testentwicklung und die Auswertung waren einerseits mit viel Aufwand und Rückschlägen verbunden, andererseits jedoch mit viel Freude und interessanten Erkenntnissen. Am Ende kann gesagt werden, dass die Verfasserin eine persönliche Weiterentwicklung erfahren hat.

2. Ausgangslage

In diesem Kapitel wird zuerst die persönliche Ausgangslage der Verfasserin erläutert. Danach wird der Frage nach dem Entwicklungsbedarf eines romanischen Lernstanderfassungstest nachgegangen. Auch wird dessen heilpädagogische Relevanz erläutert. Das Kapitel schliesst mit dem erwarteten Nutzen eines romanischen Lernstanderfassungstests ab.

2.1. Persönliche Ausgangslage

Das Romanische - eine Minderheitssprache - die Muttersprache der Verfasserin – die Alltagssprache der Verfasserin - die Unterrichtssprache der Verfasserin – die Herzenssprache der Verfasserin auf der einen Seite, auf der anderen Seite immer wieder eine Herausforderung, eine Barriere und in Bezug auf den Lehrerberuf verbunden mit einem grossen Mehraufwand.

Die Verfasserin dieser Arbeit hat während ihrer beruflichen Laufbahn bereits unzählige Übersetzungen gemacht. Sie hat Arbeitsblätter übersetzt oder neu gestaltet oder auch ganze Werkstätte übersetzt. Da die Verfasserin die romanische Sprache liebt, macht sie diese Übersetzungen gerne, doch manchmal wünschte sie sich, man könnte eine Schublade öffnen und das fertige Lehrmittel herausnehmen. Auch während des Studiums an der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich hat sich die Verfasserin mehrmals gewünscht, in der deutschen Sprache zu unterrichten. In der deutschen Sprache gibt es nämlich unzählige Lernstanderfassungstests und dies in allen möglichen Bereichen. Man findet Tests im Bereich Sprache und Mathematik, im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung und es gibt auch Tests, welche die Intelligenz prüfen. Doch in der romanischen Sprache?

In der unten stehenden Tabelle sind einige Tests aufgelistet, die bei der Recherche nach romanischen Tests gefunden wurden. Es handelt sich um standardisierte Tests.

Tabelle 1: Romanische standardisierte Tests

<p>Evaluation des Projekts „Rumantsch Grischun in der Schule“ Sprachstandserhebungen 3. und 4. Klasse in den Fertigkeiten Leseverstehen, Schreiben und Sprechen</p>	<p>Durchgeführt im Auftrag des Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartements des Kantons Graubünden Zwischen Herbst 2009 und Frühling 2011 von Raphael Berthle und Bernhard Lindt-Bangerter</p>
<p>Test general da cumpetenza linguistica (TGCL) In instrument per l'examinaziun dallas</p>	<p>Lavur da licenziat inoltrada alla facultad filosofica dall'Universitad da Friburg (CH) Werner Carigiet, 1994</p>

habilitads linguistics egl idiom Sursilvan	
Schreibkompetenzstudie Graubünden 5. Primarschulklassen	Manfred Gross, Leci Flepp, 2012
Tests im Zusammenhang mit der Einführung der zweisprachigen Schule in Samedan	Projekt der Universität Fribourg unter der Leitung von Jean-Luc Gurtner, Mitarbeiterin Jutta Schork, 2001-2007

Wie aus der Tabelle zu erkennen ist, existieren im Vergleich zur deutschen Sprache kaum standardisierte Tests. Sprachwissenschaftler, Lehrpersonen und Leute, die sich mit Tests befassen, haben bestätigt, dass nur wenige solcher Tests existieren. Die neueren Tests, die entwickelt wurden, sind in Rumantsch Grischun und daher können diese nicht an den Schulen in der Surselva angewendet werden, da die Unterrichtssprache Sursilvan und nicht Rumantsch Grischun ist. Ein weiteres Problem ist, dass viele Tests einfach vom Deutschen ins Romanische übersetzt wurden und für die Beurteilung die deutschen Normen gebraucht werden. Auch haben viele Lehrpersonen eigene Tests zusammengestellt, im Sinne einer Prüfung des Stoffes ihrer Klasse. Es ist daher sehr schwierig, alle vorhandenen Tests zu sammeln und genau herauszufinden, was überhaupt vorhanden ist, da jede Lehrperson in ihrem Kämmerlein etwas Eigenes zusammenstellt.

2.2. Entwicklungsbedarf eines romanischen Lernstanderfassungstest

Da die Verfasserin für die bisher geleisteten Leistungsnachweise und angeleitete Selbststudien an der Hochschule für Heilpädagogik immer wieder nach Tests gesucht hat, vor allem im Bereich des Schreibens, und wie bereits erwähnt nur wenig gefunden hat, ist in ihr schnell der Wunsch gereift, einen Lernstanderfassungstest zu entwickeln, welcher die Rechtschreibkompetenzen der Lernenden erfasst.

In der neu formierten Schulgemeinde, in der die Verfasserin beruflich tätig ist, treffen sich die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen regelmässig zu einem Austausch. Bei einem solchen Austausch hat die Verfasserin ihren Kolleginnen und ihren Kollegen von ihrem Vorhaben, einen romanischen Test zu entwickeln, berichtet. Da diese das Problem von den nicht vorhandenen romanischen Tests kennen und auch immer wieder eigene Tests gestalten, waren sie von der Idee sehr angetan und wären froh, wenn ein romanischer Test zu Stande kommen würde. So könnten alle denselben Test anwenden und die Ergebnisse miteinander vergleichen, was eine Eichung des Tests erfordert.

Es ist an der Zeit, dass auch Lehrpersonen sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen des romanischen Sprachgebiets auf standardisierte Tests zurückgreifen können, um das Lernen ihrer Lernenden differenzierter betrachten zu können und auch Vergleiche ziehen zu können. Es wäre daher sehr hilfreich, wenn vermehrt romanische Lernstanderfassungstests entstehen würden.

2.2.1. Heilpädagogische Relevanz

Lernstanderfassungstests sind für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wichtig, um Fortschritte oder auch Defizite in der Lernentwicklung zu bestimmen. Sie helfen den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen den Entwicklungsstand der Lernenden genauer zu erfassen und dienen dazu, geeignete Fördermassnahmen zu entwickeln.

Für Lienert und Raatz (1998, S. 6) hat ein Test folgende Aufgaben:

- „Kennzeichnung der Stellung des Einzelindividuums innerhalb einer Gruppe vergleichbarer Individuen hinsichtlich einer bestimmten Leistung oder eines bestimmten Persönlichkeitsmerkmal.“
- „Feststellung von Unterschieden hinsichtlich der Gradausprägung der Leistung oder des Persönlichkeitsmerkmals, zwischen verschiedenen Individuen, zwischen verschiedenen Gruppen.“
- „Entscheidung über Erfüllung oder Nichterfüllung einer Bedingung, über Vorhandensein oder Nichtvorhandensein eines geforderten Merkmals oder über den Grad einer Merkmalsausprägung (Auslese).“
- „Feststellung individueller Merkmalskombinationen (Persönlichkeits- oder Leistungsprofil).“
- „Feststellung von Merkmalsveränderungen innerhalb definierter Zeitspannen (Verlaufsprofil), bei Einzelindividuen, bei Gruppen, besonders Altersgruppen.“

Die Hamburger Schreibprobe wird als ein umfassendes diagnostisches Verfahren für das Erfassen der Rechtschreibkompetenzen beschrieben. Mit diesem Test werden verschiedene Aspekte der Rechtschreibung betrachtet (alphabetische, orthographische, morphematische, wortübergreifende Strategie, überflüssige orthographische Elemente und Oberzeichenfehler) (vgl. May, 2010, S. 7).

Es ist anzunehmen, dass auch eine romanische Version gut brauchbar ist, da die einzelnen Rechtschreibstrategien kompatibel mit der romanischen Sprache sind.

2.3. Erwarteter Nutzen

Mit dieser Masterarbeit erhofft sich die Verfasserin, dass ein Test entsteht, den die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, aber auch Lehrpersonen, in ihrem Alltag einsetzen können, um die Rechtschreibkompetenzen ihrer Lernenden zu erfassen. Zu erwähnen ist, dass der Test, der entstehen soll, (noch) nicht normiert wird. Für die Normierung des Testes möchte sich die Verfasserin mehr Zeit nehmen, da sie für diese weitere Fachpersonen zu Rate ziehen möchte, etwa Personen, die bereits Tests normiert haben oder auch weitere Heilpädagogen und Heilpädagoginnen. Eine andere Idee der Verfasserin wäre die, dass andere romanischsprachige Studierende die Arbeit fortsetzen würden. Diese könnten den Test in allen romanischsprachigen 3./4. Klassen der Surselva erproben, die Ergebnisse auswerten und Normtabellen erstellen. Eine zweite Aufgabe bestünde darin, die Gütekriterien des Tests zu überprüfen. Das heisst, es muss geschaut werden, ob der Test objektiv, valide und reliabel ist. Im *Kapitel 7.5* ist eine Liste vorzufinden, auf welcher genau beschrieben wird, welche die nächsten Schritte sind um den ganzen Prozess der Testentwicklung abzuschliessen.

Ziel der Masterarbeit ist daher ein Testheft zu entwickeln, das im zweiten Quartal des jeweiligen Schuljahres in einer 3./4. Klasse eingesetzt werden kann. Neben dem Testheft soll auch ein Handbuch entstehen, in welchem beschrieben wird, wie der Test durchgeführt und ausgewertet werden soll. Für die korrekte Auswertung werden Auswertungstabellen entwickelt, die im Handbuch zu finden sind. Das Handbuch wird in

der romanischen Sprache geschrieben, da es von romanischsprechenden Lehrpersonen gebraucht wird.

Die Verfasserin hat sich bewusst dazu entschieden, sich auf die 3./4. Klasse zu beschränken. Dies einerseits deswegen, weil die Verfasserin fünf Jahre eine 3./4. Klasse unterrichtet hat und somit viele Erfahrungen auf dieser Schulstufe sammeln konnte. Auch als angehende Heilpädagogin arbeitet die Verfasserin heute zum grössten Teil mit Lernenden aus der 3./4. Klasse.

3. Das Bündnerromanisch

Im folgenden Kapitel wird das Bündnerromanisch beschrieben. Es gibt zunächst einen Einblick in die Geschichte des Bündnerromanischen. Danach werden Eigenheiten dieser Minderheitssprache beschrieben. Das Kapitel endet mit den Unterschieden zwischen der rätoromanischen und der deutschen Sprache.

3.1. Beschreibung des Bündnerromanischen

Das Bündnerromanisch, oft auch nur Romanisch genannt, wird im Kanton Graubünden gesprochen. Zusammen mit dem Dolomitenladinischen und dem Friaulischen gehört das Bündnerromanisch zu den rätoromanischen Sprachen, einer Untergruppe der romanischen Sprache. Ob das Bündnerromanisch genetisch mit dem Dolomitenladinischen und dem Friaulischen näher verwandt ist als mit anderen romanischen Sprachen, ist bis heute nicht geklärt (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/B%C3%BCndnerromanisch>).

Im Kanton Graubünden ist nicht nur ein Bündnerromanisch zu hören, sondern es gibt fünf verschiedene Idiome, welche folgende sind:

- Sursilvan
- Sutsilvan
- Surmiran
- Putér
- Vallader

Diese fünf Idiome werden in unterschiedlichen Regionen des Kantons Graubünden gesprochen. In der Surselva, im Gebiet des Vorderrheintals und dessen Seitentäler, wird das Sursilvan gesprochen. Das Sutsilvan wird im Gebiet des Hinterrheins gesprochen, beispielsweise in Schams und das Surmiran ist im Oberhalbstein zu hören. Das Idiom Putér wird in den Dörfern des Oberengadins sowie in Bergün gesprochen. Das Vallader findet man im Unterengadin und im Münstertal vor. Neben den fünf Idiomen sind auch verschiedene Dialekte zu hören. Im Tujetschertal wird beispielsweise das Tujetschin gesprochen, geschrieben wird jedoch Sursilvan. Im Münstertal ist das Dialekt Jauer weit verbreitet. Neben den Idiomen und den verschiedenen Dialekten, gibt es auch noch das Rumantsch Grischun, eine in den 1970er und 1980er entwickelte gemeinsame Schriftsprache. Seit dem Jahr 2001 gilt das Rumantsch Grischun als offizielle Amtsschriftsprache (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/B%C3%BCndnerromanisch>).

Das Rumantsch Grischun hat im Kanton Graubünden nicht wirklich Fuss fassen können. Die Idee, Rumantsch Grischun als Alphabetschrift in den Schulen einzuführen, ist auf grosse Gegenwehr gestossen. Die meisten Schulen, die das Rumantsch Grischun als Schriftsprache eingeführt hatten, sind mittlerweile wieder zum eigenen Idiom zurückgekehrt.

3.2. Geschichte des Bündnerromanisch

Das Gebiet des Bündnerromanischen war früher von den Kelten bewohnt. Nur im Osten des Kantons Graubünden, im Unterengadin und im Münstertal, geht man davon aus, dass sich die Räter aufhielten. Genaue Angaben zur Sprache der Räter lassen sich nicht machen. Man geht jedoch davon aus, dass die Räter keine indogermanische Sprache sprachen.

Die beiden Völker, die Kelten und die Räter, wurden im 15. Jahrhundert vor Christus von den Römern unterworfen. Diese sprachen das Latein und haben somit diese Sprache im heutigen Kanton Graubünden gebracht. Man ist sich auch heute noch nicht sicher, wie schnell die Romanisierung erfolgte. Aufgrund von Erkenntnissen der Sprachforschung weiss man jedoch ziemlich sicher, dass die Sprachen, welche vor der Besiedlung der Römer gesprochen wurden, zum grössten Teil ausgestorben waren (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/B%C3%BCndnerromanisch>).

Später dann, ungefähr ab den 8./9. Jahrhundert, begann die Region mehr und mehr Deutsch zu sprechen. Das Deutsch wurde sogar zur Amtssprache. Das Romanisch hingegen wurde als Sprache der Bauern angesehen. Früher war das romanischsprachige Gebiet viel grösser als heute. Dies lässt sich dadurch erkennen, dass heute noch in deutschsprachigen Kantonen wie Glarus und St. Gallen rätoromanische Ortsnamen und Lehnwörter bestehen. Auch Gebiete rund um den Walensee, in Voralberg und im Westtirol waren im Hochmittelalter romanischsprachig (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/B%C3%BCndnerromanisch>).

Übersetzungen von lateinischen Predigten gelten als die ersten bekannten romanischsprachigen Dokumente. Im Laufe der Reformation entstanden dann die eigentlichen Schriftsprachen in den Idiomen. Der Grund dafür, dass es damals zu keiner einheitlichen Schriftsprache kam und auch dafür, dass die deutsche Sprache immer mehr Oberhand bekam, war der, dass ein romanisch geistig-politisches Zentrum fehlte. Die Stadt Chur, welche diese Funktion hätte inne nehmen können, war bereits ab den 15. Jahrhundert deutschsprachig.

Der Name Rätoromanisch entstand ungefähr in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Der Name stammt vom Namen der römischen Provinz Rätia ab (vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/B%C3%BCndnerromanisch>).

Bis zum heutigen Tag findet man keine befriedigende Gesamtdarstellung des Bündnerromanischen vor. Es gibt Bücher, die bereits mehr als 100 Jahre alt sind, die sich nur auf gewisse Aspekte des Bündnerromanischen beschränken. Das Buch „Saggi ladini“ von Ascoli beispielsweise bezieht sich nur auf die (historische) Phonetik. Das Buch von Theodor Gartner behandelt auch nicht alle Aspekte einer Sprache. Der Bereich der Syntax wird in diesem Buch nicht behandelt (vgl. Liver, 2010, S. 32).

Die Verfasserin hat kein Buch gefunden, in welchem beschrieben wird, wie die romanische Sprache aufgebaut ist. In der deutschen Sprache gibt es beispielsweise das Buch von Augst und Dehn, in welchem die Funktion der Rechtschreibung, Formen des Rechtschreiblernens, Grundregeln der deutschen Rechtschreibung wie auch die Konzeption des Rechtschreibunterrichts beschrieben wird. Ein ähnlich gegliedertes Buch, welches die romanische Rechtschreibung erläutert, gibt es nicht. Daher hat sich die Verfasserin entschieden, Eigenheiten dieser Minderheitssprache zu beschreiben sowie sich auf die Unterschiede zwischen der rätoromanischen und der deutschen Sprache zu konzentrieren.

3.3. Eigenheiten des Bünderromanisch

Eine Besonderheit der rätoromanischen Sprache sind die zusammengesetzten Buchstaben. Für einen einzigen Laut werden dabei zwei oder mehrere Buchstaben verwendet. Zu vergleichen ist diese Besonderheit mit dem *sch* oder *ch* in der deutschen Sprache. Auch für diese beiden Laute werden mehrere Buchstaben, also Grapheme, gebraucht.

Zu den zusammengesetzten Buchstaben des Sursilvans gehören folgende:

- tg
- tsch
- gn
- gi
- ge
- ci
- ce
- ghi
- ghe
- chi
- che

Diese zusammengesetzten Buchstaben werden alle im Verlauf der ersten Klasse erlernt. Für einige Lernende ist beispielsweise die Unterscheidung des *tg* und *tsch* sehr schwierig. Es gibt nämlich keine Regel, die besagt, wann welches Graphem geschrieben werden muss.

Eine weitere Besonderheit der rätoromanischen Sprache ist die Deklination. In der rätoromanischen Sprache existiert diese, wie sie im Lateinischen und im Deutschen besteht, nicht. Die vier Fälle werden im Rätoromanischen mit Hilfe der Präpositionen umschrieben (vgl. Spescha, 1989, S. 10). Die Präpositionen beschreiben den Zusammenhang zwischen den Nomen in den Sätzen. Es handelt sich dabei um die Präpositionen *da* und *a* (vgl. Spescha, 1989, S. 259-260).

3.4. Unterschiede zwischen der rätoromanischen Sprache und der deutsche Sprache

Wenn man sich mit verschiedenen Sprachen auseinandersetzt, merkt man schnell, dass zum Teil grosse Unterschiede bestehen, zum Teil jedoch auch grosse Ähnlichkeiten. Vor allem zwischen den romanischen Sprachen (Spanisch, Italienisch, Französisch, Portugiesisch, Rumänisch und auch Romanisch) sind viele Gemeinsamkeiten vorzufinden. Die romanischen Sprachen und die deutsche Sprache haben hingegen kaum Gemeinsamkeiten.

In den nächsten Unterkapiteln wird nun geschaut, welche Unterschiede zwischen dem Sursilvan und der deutschen Sprache vorzufinden sind. Sursilvan deshalb, weil der Test, der für diese Masterarbeit entwickelt wurde, in der Surselva durchgeführt wurde. In der Surselva wird das Sursilvan gesprochen.

3.4.1. Unterschiede bei den Nomen

Untersucht man die Nomen im Sursilvan und vergleicht diese dann mit der deutschen Sprache, kann man interessante Beobachtungen machen. Im Sursilvan sagt man beispielsweise *pirer*, *maler*, *tscherscher* oder auch *tschendr*. Es handelt sich dabei um ein Nomen mit einem Suffix (-er). In der deutschen Sprache heissen diese Wörter *Birnbaum*, *Apfelbaum*, *Kirschbaum* und *Aschenbecher*. Bei diesen Nomen handelt es sich um zusammengesetzte Nomen. Dasselbe gilt für die Nomen *la staziun* oder *la tscheina*. Im Sursilvan braucht man nur ein Wort für diese Nomen, in der deutschen Sprache handelt es sich wiederum um zusammengesetzte Nomen, nämlich der *Bahnhof* und *das Nachtessen* (vgl. Spescha, 1986, S. 7).

Ein weiterer Unterschied zwischen der rätoromanischen und der deutschen Sprache ist die Tatsache, dass rätoromanische Nomen im Gegensatz zu deutschen Nomen, klein geschrieben werden. Im Rätoromanischen werden Satzanfänge, Namen von Personen, Völkernamen, geographische Namen (Dörfer, Flüsse, Länder, Kantone, Berge usw.), Festtage und Marken (Audi, Fanta, Nivea usw.) gross geschrieben.

Nomen, die von der deutschen Sprache übernommen wurden, unterscheiden sich zum Teil in ihrer Schreibweise. Dies betrifft vor allem die Endkonsonanten. Die folgenden drei Beispiele zeigen den Unterschied:

program	Programm
appel	Appell
bal	Ball

Man sieht, dass im Sursilvan am Ende des Wortes keine Doppelkonsonanten geschrieben werden.

Ausserdem werden Wörter, die vom Deutschen übernommen wurden und in der deutschen Sprache mit einem z geschrieben werden, im Sursilvan mit einem c geschrieben (Dezember – december, Rezept – recept, Dezimeter – decimeter, Zitrone – citrona).

3.4.2. Unterschiede bei den Adjektiven

In der deutschen Sprache gibt es die Möglichkeit, Adjektive mit Hilfe von Suffixen (-sichtig oder -fest) zu bilden. In den romanischen Sprachen, auch im Sursilvan, ist diese Möglichkeit nicht gegeben. Im Sursilvan werden einfache Adjektive gebraucht, um auszudrücken, wie eine Sache oder eine Person ist. Dies zeigt sich am Beispiel von *merkwürdig*, im Sursilvan *curios* (vgl. Spescha, 1986, S. 7)

Die Steigerung der Adjektive im Sursilvan unterscheidet sich auch von der deutschen Steigerung der Adjektive. In der deutschen Sprache werden Adjektive folgendermassen gesteigert:

schön	schöner	am schönsten
gross	grösser	am grössten

Im Sursilvan werden für die Steigerung die Wörter *pli* oder *il/la pli* gebraucht. Dies sieht dann wie folgt aus:

bi	<i>pli</i> bi	<i>il pli</i> bi
gronda	<i>pli</i> gronda	<i>la pli</i> gronda

Weiterhin unterscheidet man im Sursilvan zwischen männlichen und weiblichen Adjektiven, was in der deutschen Sprache nicht gemacht wird.

Beispiel:

Il buob ei *trests*.

Der Junge ist *traurig*.

La buoba ei *tresta*.

Das Mädchen ist *traurig*.

Auch bei den Adverbien ist zu beobachten, dass Unterschiede zwischen dem Sursilvan und der deutschen Sprache bestehen. *Unaufhörlich schwatzen* oder *rettungslos* verloren, kann man nicht eins zu eins ins Romanische übersetzen. Im Sursilvan muss man das Wort *unaufhörlich* umschreiben, beispielsweise mit *paterlar senza fin e termin* (vgl. Spescha, 1986, S. 8).

3.4.3. Unterschiede bei den Verben

In der rätoromanischen Sprache werden Verben oft in Zusammenhang mit Adverbien gebraucht.

Beispiele:

stuschar anavon

vorwärts drücken

ir vinavon

weitergehen

far suenter

nachmachen, nachahmen

midar giu

abwechseln

dar ora

ausgeben (vgl. Spescha, 1986, S. 25)

Ein weiterer Unterschied findet man bei den reflexiven Verben vor. Während man in der deutschen Sprache unterschiedliche Reflexivpronomen braucht, braucht man im Sursilvan nur ein Reflexivpronomen.

Beispiele:

jeu selavel	ich wasche mich
ti selavas	du wäschst dich
el selava	er wäscht sich
nus selavein	wir waschen uns
vus selaveis	ihr wascht euch
ellas selavan	sie waschen sich

4. Romanisch in der Schule

Im folgenden Kapitel wird in einem ersten Schritt geschaut, was in den Lehrplänen in Bezug auf das Schreiben, die Orthographie und die Grammatik verlangt wird. Es wurden sowohl der Lehrplan des Kantons Graubünden als auch der Lehrplan 21 angeschaut. In einem zweiten Schritt werden Inhalte aus den romanischen Lehrmitteln analysiert.

4.1. Lehrplan

Es wurde im Lehrplan des Kantons Graubünden sowie im Lehrplan 21 geschaut, was in Bezug auf das Schreiben/Orthographie/Grammatik in der 3./4. Klasse von zentraler Bedeutung ist beziehungsweise welche Thematiken die Lernenden am Ende dieser Klassen im Bereich des Schreibens/Orthographie/Grammatik beherrschen sollten. Auch wurden dieselben Aspekte in der ersten und zweiten Klasse angeschaut, um genau zu wissen, was von Lernenden einer 3./4. Klasse erwartet werden kann.

4.1.1. Lehrplan des Kantons Graubünden – Romanisch als Muttersprache

Tabelle 2: Lehrplan Graubünden

	Schreiben	Orthographie	Grammatik
1. Klasse	Wörter, die im Unterricht gebraucht werden, schreiben. Einfache, kurze Sätze schriftlich formulieren.	Erste Wörter, die zum Grundwortschatz gehören, richtig schreiben können.	-
2. Klasse	Spontanes Schreiben. Angemessene Sätze, für das, was man sagen möchte, verwenden/schreiben.	Erweiterung der Wörter des Grundwortschatzes. Wörter, die im Unterricht gelernt werden, richtig schreiben können.	Nomen Verben Präsens, Perfekt

3. Klasse	Kurze Aufsätze und Berichte schreiben.	Wiederrum Erweiterung des Grundwortschatzes. Wörter die auf -etta, -ezza enden.	Nomen Verben Adjektive Adverbien Präsens, Perfekt, Imperfekt Präpositionen
4. Klasse	Dialoge schreiben	Arbeit mit dem Wörterbuch. Synonyme, Antonyme.	Übersicht über grammatikalisches System der Muttersprache, Verben (unregelmässige Verben) Konjunktiv Relativsätze Possessivpronomen „Gerundi“

4.1.2. Lehrplan 21

Tabelle 3: Lehrplan 21

Schreiben Grundfertigkeiten	Die Schülerinnen und Schüler können von Hand leserlich und fliessend schreiben. Sie können ihren produktiven Wortschatz aktivieren und erweitern. Die Schülerinnen und Schüler ...
1./2. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - können Kritzelbriefe verfassen. - können einzelne Buchstabenfolgen malen und den eigenen Namen schreiben. - können einzelne Laute heraushören und diese den richtigen Buchstaben zuordnen. - können alle Buchstaben unterscheiden und lautgetreu einzelne Wörter verschriften. - können das ganze Alphabet einer unverbundenen Schrift sowie die Ziffern mit optimalen Abläufen geläufig schreiben. - können alle Laute und Lautverbindungen heraushören und in lautgetreuer (nicht unbedingt orthografisch korrekter) Schreibung entsprechenden Buchstaben zuordnen. - können vertraute Wörter und Wendungen in alltäglichen, bekannten Schreibsituationen verwenden und ihren produktiven Wortschatz aktivieren (z.B. kurzer Brief, Briefformeln). - können in vielseitigen Schreibsituationen ihren produktiven Wortschatz aktivieren (z.B. Ablauf protokollieren, Fragen

	schriftlich beantworten).
3./4. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - können die Buchstabenabläufe in einer teilweise oder ganz verbundenen Schrift schreiben. - können schriftliche Produkte ansprechend und übersichtlich darstellen. - können Wörter und Wendungen angemessen in alltäglichen schriftlichen Schreibsituationen verwenden und ihren produktiven Wortschatz aktivieren (z.B. Mindmap, Bericht, Lernjournal, Erzählung).
Schreiben Schreibprodukte	Die Schülerinnen und Schüler können vielfältige Schreibprodukte verfassen und Struktur, Inhalt, Sprache und Form auf das Schreibziel ausrichten. Die Schülerinnen und Schüler...
1./2. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - können Erfahrungen sammeln mit vielfältigen altersgemässen Texten als Schreibmuster (z.B. Bilderbuch, Vorlesegeschichte, Brief, Notiz, Plakat). - können sich erste Vorstellungen von Geschichten aufbauen. - können Schrift als Träger von Bedeutung und als Instrument, um Gedanken festzuhalten, erfahren. - können sich durch vielfältige Schreibprodukte zum eigenen Schreiben animieren lassen. - können Wörter und Sätze in Alltagssituationen aufschreiben (z.B. Name, Notizzettel, kurzer Satz). - können unter Anleitung und nach Mustern einen persönlichen Brief mit Anrede und passender Grussformel schreiben. - können eine Geschichte schreiben (z.B. Erlebnis, erfundene Geschichte). - können unter Anleitung und nach Mustern schriftlich informieren oder erklären (z.B. Lernplakat, Beobachtungsprotokoll, Vorschlag). - können unter Anleitung Ideen als Zwischenprodukt festhalten (z.B. in einem Cluster, in einer Liste, als Skizze). - können nach Mustern bekannte Textformen schreiben (z.B. Elfchen, Brief, kurze Anleitung, Rätsel, Erklärung). - können aus einer gewählten Perspektive Geschichten schreiben (z.B. aus der Sicht einer Figur, innerer Monolog). - können passende Dialoge in Erzählungen einbauen. - können in vertrauten Kontexten mit vertrauten Inhalten schriftlich begründen.
3./4. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - können Inhalte und Ergebnisse strukturiert schriftlich darstellen (z.B. Bericht, Lernjournal, Protokoll). - können unter Anleitung die sprachliche Ausdrucksweise der Textform anpassen (z.B. Wortwahl, Satzbau,

	<p>Spannungsaufbau).</p> <ul style="list-style-type: none"> - können mithilfe einer Ideensammlung Entwürfe von verschiedenen Textformen herstellen. - können Texte verschiedener Genres verfassen, in denen die Leserperspektive erkennbar ist (z.B. Erzählung, Anleitung, Bericht). - können vielfältige Texte verfassen (z.B. poetische Formen, Zusammenfassung, Fazit, Interview, Geschäftsbrief, E-Mail, Lernjournal, Abschlussbericht, Projektarbeit). - können verschiedene Sachverhalte schriftlich und mithilfe elektronischer Präsentationsprogramme präsentieren (z.B. Plakat, Wandzeitung, Portfolio).
Schreibprozess formulieren	Die Schülerinnen und Schüler können ihre Ideen und Gedanken in eine sinnvolle und verständliche Abfolge bringen. Sie können in einen Schreibfluss kommen und ihre Formulierungen auf ihr Schreibziel ausrichten. Die Schülerinnen und Schüler...
1./2. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - können Schreibmuster für vielfältige Formulierungen aufbauen (z.B. durch Puppentheater, Bilderbuch, Geschichte: Wie Figuren miteinander sprechen, wie sie Freude ausdrücken). - können Bedeutungen von Wörtern, Begriffen und Wendungen über Geschichten kennen lernen und damit ihren Wortschatz erweitern. - können in eine Geschichte oder ein Thema eintauchen und ihre Gedanken und Ideen ansatzweise in eine verständliche Abfolge bringen. Die Schreibsituation wird dabei gemeinsam vorbereitet. - können ihre Gedanken und Ideen in eine verständliche Abfolge bringen und in passende Worte fassen. Die Schreibsituation und der Schreibprozess werden dabei zunehmend eigenständig gestaltet. - können ihre Formulierungen zunehmend dem Schreibziel anpassen (z.B. auf den Adressaten ausrichten).
3./4. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - können Wörter, Begriffe und Wendungen zum Thema aufbauen und angemessen verwenden. - können sich in einen Schreibfluss versetzen (z.B. automatisches Schreiben, Herumgehen und vor sich hin sprechen, gegenseitiges Erzählen, zur Vorbereitung auf Tonträger sprechen). - können ihre Gedanken und Ideen im Text in eine verständliche und sinnvolle Abfolge bringen.
Schreibprozess inhaltlich überarbeiten	Die Schülerinnen und Schüler können ihren Text in Bezug auf Schreibziel und Textsortenvorgaben inhaltlich überarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler...

1./2. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - können unter Anleitung inhaltliche Unklarheiten besprechen, wenn die Lehrperson darauf hinweist (z.B. einzelne Wörter, einzelne Sätze). - können in kooperativen Situationen punktuell positive Aspekte und Unstimmigkeiten im eigenen Text erkennen (z.B. Schreibkonferenz, Feedback).
3./4. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - können unter Anleitung die Leserperspektive ansatzweise einnehmen (z.B. mit Leitfragen, Denkmuster). - können in kooperativen Situationen einzelne vorher besprochene Punkte in ihren Texten mithilfe von Kriterien am Bildschirm oder auf Papier überarbeiten. - können unter Anleitung positive Aspekte erkennen sowie Unstimmigkeiten feststellen und Alternativen finden (z.B. Wörter, Wendungen, Aufbau, Reihenfolge).
Schreibprozess Sprachformal überarbeiten	Die Schülerinnen und Schüler können ihren Text in Bezug auf Rechtschreibung und Grammatik überarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler...
1./2. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - können unter Anleitung bei der formalen Überarbeitung punktuell erste Regeln beachten (z.B. lauttreue Schreibweise, Eigennamen gross, Satzanfang gross, Punkt am Satzende, Wortgrenzen). - können unter Anleitung ihre Sätze in Bezug auf den Satzbau überarbeiten.
3./4. Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - können beim gemeinsamen Überarbeiten auf folgende Regeln achten: c/z, „consonanza dubla“/Doppellaute. - können unter Anleitung in kooperativen Situationen Unkorrektheiten in Wörtern und Sätzen feststellen und sprachformal überarbeiten, wenn sie dabei Punkt für Punkt vorgehen. Sie beachten dabei folgende Regeln: Interpunktion, e/ed. - können die rechtschreibrelevanten Grammatikproben bewusst einsetzen. - können für Zweifelsfälle auf Aufforderung hin das Wörterbuch nutzen. - zeigen die Bereitschaft, ihren Text auf Fehler hin durchzulesen.

(<http://konsultation.lehrplan.ch/index.php?nav=110|112|4|1&code=a|1|2|4|1|1>)

4.2. Romanische Lehrmittel

Die Schulen, an denen der Test erprobt wurde, haben das Sursilvan als Unterrichtssprache. Aus diesem Grund wurden die obligatorischen Lehrmittel im Idiom Sursilvan analysiert. In einem ersten Schritt wurde das Lehrmittel „Access“ analysiert. Es wurde geschaut, welche orthographischen und grammatikalischen Schwerpunkte im dritten und vierten Schuljahr zentral sind. Diese Schwerpunkte sind unten tabellarisch dargestellt. Im Probetest und im überarbeiteten Test wurden diese Schwerpunkte

berücksichtigt. Da das Lehrmittel „Access“ zum jetzigen Zeitpunkt ausschliesslich orthographische und grammatikalische Aspekte behandelt, wurden für die Analyse auch die Lehrmittel „Lungatg 3“ und „Lungatg 4“ zur Seite gezogen. Diese beiden Lehrmittel wurden in Bezug auf „Schreibanlässe schaffen“ untersucht.

Tabelle 4: Inhalte der romanischen Lehrmittel

Access	Orthographie	Grammatik	Schreiben (Lungatg 3 e 4)
3. Klasse	Arbeit mit dem Wörterbuch e/ed da/dad/d' Silbentrennung tg-tsch Endung auf -ziun/ -zia/-zi Wörter, die mit „ze“, „zi“, „ce“ und „ci“ beginnen qu/cu Grossschreibung Interpunktion s vor Konsonanten „Consonant final“ (Endkonsonant) Wörter mit -au/-eu Wörter mit -ei/-ai	Artikel Nomen (Suffix, Einzahl/Mehrzahl) Adjektive (männliche/weibliche Form, Antonyme, Steigerung) Verben (Infinitiv, Konjugation, Imperativ)	Über die eigene Person schreiben, Fragen für ein Interview schreiben, Ein Gespräch fortsetzen, Über die eigene Gefühlslage schreiben, Einen Brief schreiben, Mein Lieblingsspielzeug, Eine Geschichte schreiben
4. Klasse	Wörter mit -aun il-igl-gl' la-l' Wörter mit „gl“ ai-ei Endungen -el/-an „Consonant final“ (Endkonsonant) Endung auf -r Endung auf -nd/-nt s vor Konsonanten ed/ad/dad/d' „Consonanza dubla“ (Doppelkonsonanten) ge-gi/ghe-ghi ce-ci/che-chi qu/cu Silbentrennung Gross-	Artikel Nomen (4 Fälle, männlich/weiblich, Einzahl/Mehrzahl, „Plural collectiv“, Suffix) Adjektiv (männlich/weiblich, Position im Satz, Steigerung) Verben (Synonyme, Konjugation im Präsens, Imperfekt/Präteritum, Perfekt) Pronomen Partikel (Co e sco) Germanismen Direkte Rede	Über die eigene Person schreiben/Klassenbaum erstellen, Eine Geschichte schreiben, Kettengeschichten schreiben, In der Klasse zu einem bestimmten Thema einen Text schreiben, Klassentagebuch schreiben, Experimente beschreiben, Briefe schreiben

	Kleinschreibung c-g/d-t/v-f tg-tsch Interpunktion		
--	--	--	--



Abbildung 1:
Access 3



Abbildung 2:
Lungatg 3



Abbildung 3:
Access 4



Abbildung 4:
Lungatg 4

5. Rechtschreibung

Im nächsten Kapitel wird zunächst der Begriff Rechtschreibung definiert und der Stellenwert der Rechtschreibung analysiert. Danach werden die Entwicklung und die Grundlagen der Rechtschreibung beschrieben. Zudem wird das Modell zum Schreibprozess erläutert und die Prinzipien der Rechtschreibung dargestellt. Auch werden Modelle für den Erwerb der Rechtschreibung beschrieben. Das Kapitel schliesst mit den verschiedenen Rechtschreibstrategien ab.

5.1. Definition Rechtschreibung

Der Begriff Rechtschreibung bezeichnet die Schreibweise der Wörter einer Sprache (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Orthographie>). Bussmann (1990, S. 628) versteht unter dem Begriff Rechtschreibung die „Lehre von der systematischen und einheitlichen Verschriftlichung von Sprache durch Buchstaben (=Grapheme) und Satzzeichen“. Die Rechtschreibung sagt uns also, wie man richtig zu schreiben hat.

Die Definition nach Augst und Dehn (2013) lautet folgenderweise:

„Rechtschreibung ist keine Lautschrift! Rechtschreibung heisst: Der Schreiber macht den Wortaufbau und den Satzaufbau- und damit die Bedeutung und Funktionsweise des Wortes- für den Leser sichtbar auf der Basis von Laut-Buchstaben-Zuordnungen oder gespeicherter Schreibschemata“ (S. 11).

Schreiben bedeutet, dass man grammatische Strukturen auf der Basis der Laut-Buchstaben-Beziehungen oder gespeicherter Schreibschemata grafisch sichtbar macht (vgl. Augst & Dehn, 2013, S. 12). Mit Schreibschemata sind kurz gesagt die gespeicherten Wörter gemeint, die der Lernende korrekt schreiben kann.

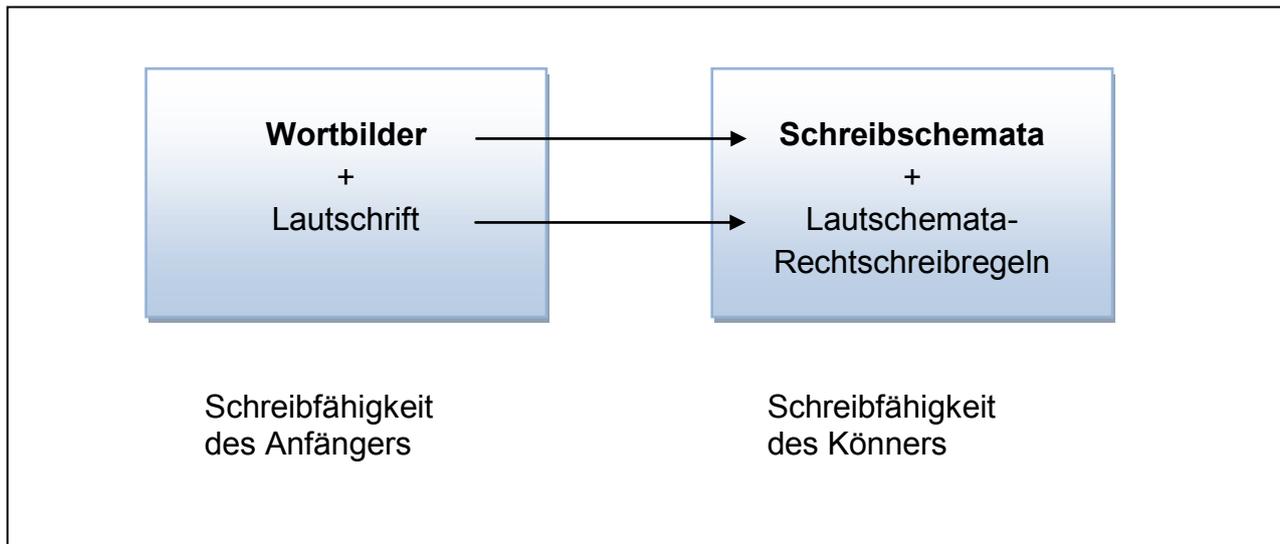


Abbildung 5: Fundament der Rechtschreibkompetenz (nach Augst & Dehn, 2013, S. 12)

Die Abbildung zeigt, dass aus den Wortbildern mit der Zeit Schreibschemata entstehen sollen. Zudem soll die Zuordnung der Buchstaben zu Lauten als Lautschrift zu den Rechtschreibregeln auf der Basis von Lautschemata ausgebaut werden (vgl. Augst & Dehn, 2013, S. 12). Dies bedeutet nichts anderes, als dass die Lernenden sich bewusst werden, dass nicht alle Wörter lautgetreu geschrieben werden, sondern dass auch Rechtschreiberegeln erlernt und berücksichtigt werden müssen.

Man findet also verschiedene Definitionen vom Begriff Rechtschreibung vor. Kurz gesagt bedeutet Rechtschreibung nichts anderes als die korrekte Schreibweise von Wörtern.

5.2. Stellenwert der Rechtschreibung

In ihrem Buch schreibt Valtin, dass die Rechtschreibung sowohl in der Schule als auch in der Öffentlichkeit stark überbewertet wird (vgl. Valtin, 2000, S. 7). Dass die Rechtschreibung bereits vor mehr als hundert Jahren angeklagt wurde, zeigt auch das Zitat von Kosog (1912, S. 3):

„Die deutsche Rechtschreibung ist ein wahres Schulkreuz: denn wenn man die Zeit, die dafür aufgewendet wird, den Ärger, den sie Eltern und Lehrern bereitet, die Tränen, die um ihretwillen vergossen werden, summieren könnte, man würde erschrecken über das Unheil, das dieser Unterrichtsgegenstand anrichtet.“

Auch heute noch zählt das Rechtschreiben, neben dem Lesen, zur Schlüsselkompetenz für die Teilhabe am kulturellen und beruflichen Leben. Die Rechtschreibung hat zwar mittlerweile nicht mehr so einen hohen Stellenwert wie früher. Trotzdem muss sie bis zu

einem hohen Grad erworben werden, da dies immer noch der gesellschaftlichen Norm entspricht (vgl. Scheerer-Neumann, 2015, S. 11).

Valtin schreibt weiter, dass die Öffentlichkeit die Rechtschreibung als Massstab nimmt, um den Bildungsgrad eines Menschen zu bestimmen. Wer nicht richtig schreiben kann, der hat geringere berufliche wie auch gesellschaftliche Aufstiegschancen. Zudem sind Menschen mit einer geringen Rechtschreibkompetenz meist vom Besuch weiterführenden Schulen ausgeschlossen. Und nicht zuletzt werden Menschen mit Rechtschreibschwierigkeiten als ungebildet angesehen (vgl. Valtin, 2000, S. 7).

Der Rechtschreibunterricht in der Grundschule soll nicht isoliert behandelt werden. Wichtig ist, dass dieser im Sprachunterricht integriert wird, das heisst mit anderen Bereichen der Sprache verschränkt wird. Man kann den Rechtschreibunterricht gut mit dem Leseunterricht kombinieren und auch grammatische Einheiten können die Sicherheit im richtigen Schreiben fördern. Werden diese verschiedenen Bereiche des Sprachunterrichts miteinander verknüpft, ist dies meist effektiver als eine systematische Erarbeitung von Rechtschreibregeln. Die Rechtschreibkompetenz macht nämlich nur einen kleinen Teil der Schreibkompetenz aus (vgl. Valtin, 2000, S. 8).

Die Rechtschreibkompetenzen der Lernenden sind heutzutage sehr unterschiedlich entwickelt. Beobachtungen der Verfasserin in den verschiedenen Primarklassen der Schule Rueun, bestätigen diese Aussage. Es gibt Lernende, welche sehr sicher im Bereich der Rechtschreibung sind und andere, welche die gelernten Rechtschreiberegeln nicht korrekt anwenden können.

5.3. Die Entwicklung des Rechtschreibens

Die Lernenden beginnen mit dem Schreiben nicht erst mit dem Eintritt in die Grundschule. Wie beim Lesen, können auch beim Schreiben bestimmte Vorstufen beobachtet werden. Die Schriftzeichen älterer Vorschulkinder unterscheiden sich von anderen graphischen Repräsentationen. Meistens sind sie kleiner als Zeichnungen und setzen sich aus einer Reihe von aneinander gereihten Strichen oder Symbolen zusammen. Diese Art von Schreiben dient jedoch noch nicht der Kommunikation. Die jungen Schreiber glauben, dass die geschriebene Form von Wörtern sich auf ihre Bedeutung beziehe. So lässt sich beispielsweise sagen, dass das Wort *Wal* mehr Buchstaben hat als das Wort *Maikäfer*, weil der Wal ein grösseres Tier als der Maikäfer ist (vgl. Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, 2003, S. 29-30).

Einige Kinder, die sich selbst bemühen, das Schreiben zu erlernen, entwickeln bereits vor dem Eintritt in die Grundschule ein gewisses Gefühl für das alphabetische Prinzip. Es wird angenommen, dass die Kinder zu Beginn eine Korrespondenz zwischen Wort und Schrift auf Silbenebene annehmen. Erst später dann akzeptieren sie eine Übereinstimmung auf der Ebene von Phonemen. Besonders auffällig ist die Rolle der Konsonanten. Meistens werden diese sehr dominant dargestellt (KTR anstatt Kater). Die Schreibweise weicht somit noch stark von der Rechtschreibkonvention ab. Solche Fehler lassen sich jedoch auch bei Kindern beobachten, die bereits mit dem Schreibunterricht begonnen haben (vgl. Klicpera et al., 2003, S. 30).

Mit dem Schreibunterricht beginnt sich das Verarbeitungssystem weiterzuentwickeln. Es können unterschiedliche Veränderungen in der Schreibweise der Kinder beobachtet werden. Die Kinder können nun Lautähnlichkeiten differenzierter wahrnehmen und sie können auch Lautunterschiede besser erkennen. Die Phonem-Graphem-Korrespondenz entwickelt sich auch weiter. Das heisst, die Kinder können nun den Lauten Buchstaben zuordnen. Somit lernen die Kinder mehr und mehr orthographische Regeln zu beherrschen. Ein weiterer Aspekt, der sich im Laufe des Unterrichts entwickelt, ist der, dass die Kinder Wörter immer öfters auch in Analogien zu bereits bekannten Wörtern schreiben. Das heisst, dass sich die Kinder beim Schreiben auf ihr Wissen um die Schreibweise ihnen bereits bekannten Wörtern beziehen um neue Wörter wiederzugeben (vgl. Klicpera et al., 2003, S. 31).

5.4. Grundlagen der Rechtschreibung

Die Rechtschreibung gehört zur schriftlichen Kommunikation sowie die Lautung zur mündlichen Kommunikation gehört. Wir ordnen unsere Gedanken beim Schreiben anders als beim Sprechen. Wenn wir einen Satz sprechen, machen wir dies anders, als wenn wir denselben Satz schreiben müssten. Wir machen beim Schreiben und Sprechen auf unterschiedlicher Weise Gebrauch von Grammatik und Wortschatz. Der Unterschied besteht darin, dass man beim Sprechen ein Gegenüber hat. Sprecher und Hörer sehen einander dabei an. Beim Schreiben ist dies anders. Der Schreiber schreibt alleine, der Leser liest das Geschriebene alleine. Schreiber und Leser befinden sich bei der schriftlichen Kommunikation in unterschiedlichen Situationen. Die schriftliche Kommunikation kann somit als zerdehnte Kommunikation betrachtet werden (vgl. Augst & Dehn, 2013, S. 15).

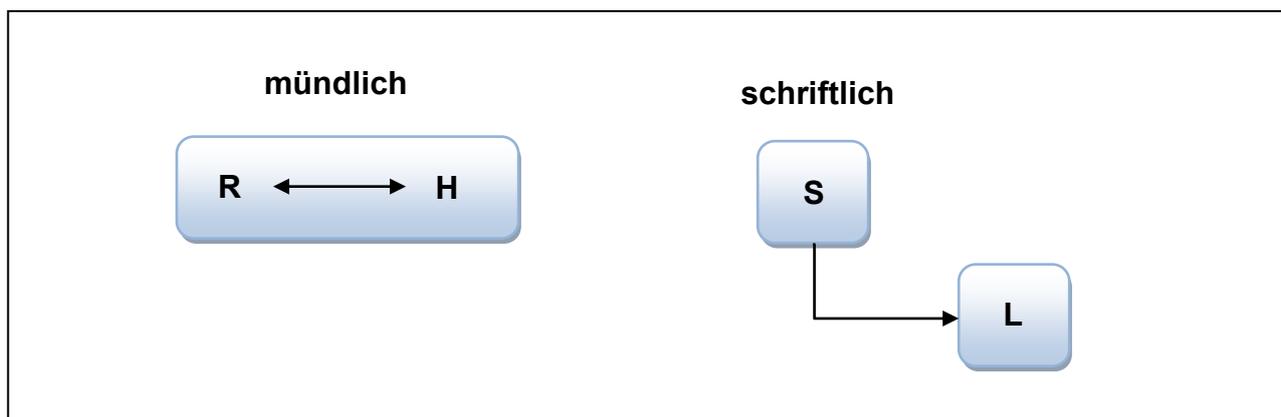


Abbildung 6: Zerdehnte Kommunikation (nach Augst & Dehn, 2013, S. 15)

Bei der schriftlichen Kommunikation fallen somit Gestik und Mimik weg, welche in der mündlichen Kommunikation eine wichtige Rolle spielen. Die Schreibung, welcher der Schreiber besondere Beachtung schenken muss, tritt an die Stelle der Lautung. Der Schreiber muss bei der schriftlichen Formulierung auch auf den Inhalt achten. Er kann nicht einfach das mündlich Formulierte in Buchstaben übersetzen. Hierbei spielt die Rechtschreibung eine wichtige Rolle, da der Leser mit ihrer Hilfe das Geschriebene besser verstehen kann. Der Schreiber muss beim schriftlichen Formulieren versuchen, sich in den Leser hineinzusetzen. Er muss versuchen zu erraten, was der Leser verstehen kann

und was nicht. Der Leser kann nämlich nicht direkt nachfragen, wenn etwas nicht verständlich ist. Ein weiterer Unterschied zwischen der mündlichen und der schriftlichen Kommunikation besteht darin, dass die Geschwindigkeit des Schreibens deutlich langsamer ist als die des Lesens. Während bei der mündlichen Kommunikation Sprechen und Hören synchron sind (ca. 125 Wörter pro Minute), ist beim Schreiben (von Hand) die Geschwindigkeit deutlich langsamer (ca. 10-20 Wörter pro Minute) als die Lesegeschwindigkeit (stummes Lesen ca. 500-1000 Wörter pro Minute). Unterschiedlich beim Sprechen und Schreiben ist auch die Tatsache, dass man beim Schreiben seinen Text mehrmals überarbeiten kann. Im Mündlichen ist dies nicht möglich. Die mündliche Kommunikation fällt dem Sprecher meistens leicht, die schriftliche Kommunikation bedeutet hingegen Arbeit für den Schreiber (vgl. Augst & Dehn, 2013, S. 17-18).

5.4.1. Modell zum Schreibprozess

Das Modell von Augst und Dehn fasst die Besonderheiten, die im vorherigen Kapitel erwähnt wurden, noch einmal zusammen.

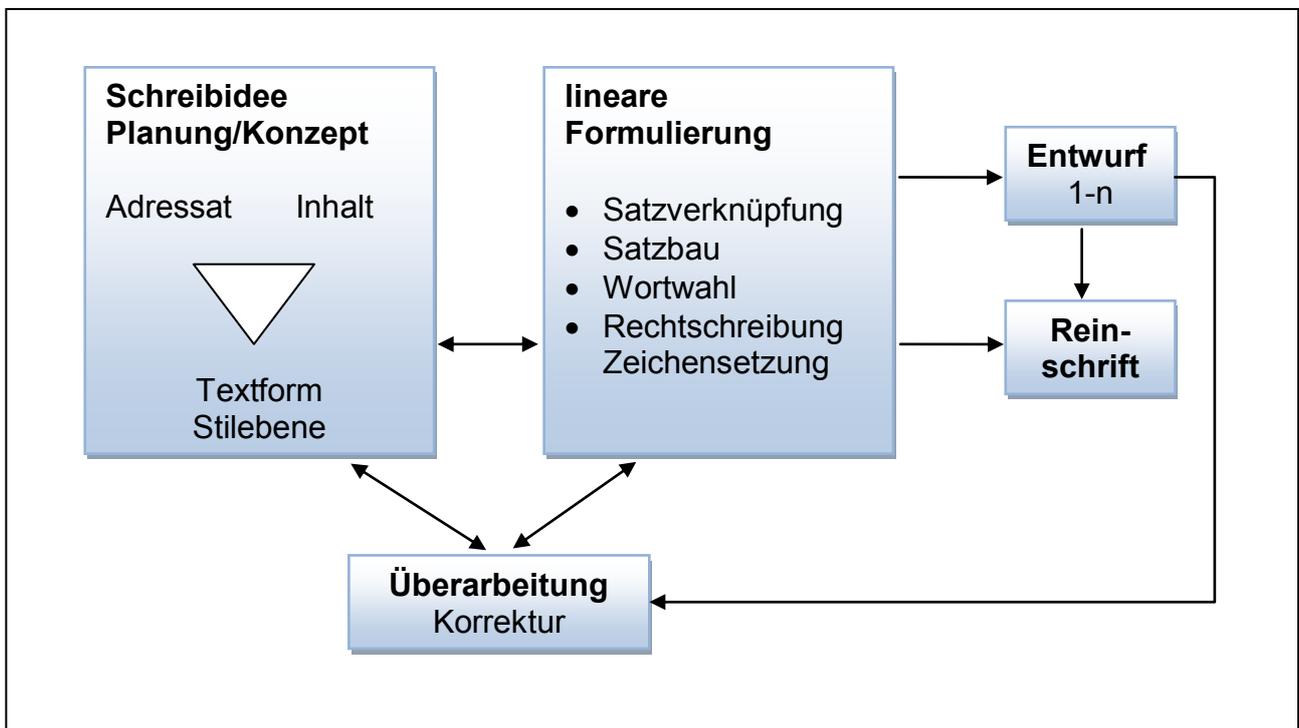


Abbildung 7: Modell zum Schreibprozess (nach Augst & Dehn, 2013, S. 18)

Das Modell zeigt, dass sich der Schreiber im Verlauf seiner Schreibarbeit mit der Rechtschreibung auseinandersetzen muss. Spätestens beim Überarbeiten eines Textes muss der Schreiber von Rechtschreibregeln Gebrauch machen oder Nachschlagewerke benutzen. Nicht nur Rechtschreiberegeln sind dabei wichtig, sondern auch die Zeichensetzung muss berücksichtigt werden. Mit dem Setzen von Satzzeichen (Kommata, Punkte...) soll dem Leser ermöglicht werden, einen Text leichter und schneller zu verstehen (vgl. Augst & Dehn, 2013, S. 18).

5.5. Prinzipien der Rechtschreibung

Die Rechtschreibung umfasst verschiedene Aufgaben. Für diese Aufgaben wird in der Literatur das Wort *Prinzip* gebraucht, was eigentlich nichts anderes als *Funktion* bedeutet. Die Hauptfunktionen der Rechtschreibung sind die Aufzeichnungs- und die Erfassungsfunktionen. Wie in der unten stehenden Abbildung zu sehen ist, gehört beispielsweise die Lautfunktion (Laut-Buchstaben-Zuordnung) zur Aufzeichnungsfunktion. Auch die intonatorische Funktion (Zeichensetzung) gehört zur Aufzeichnungsfunktion. Zur Erfassungsfunktion gehören unter anderen die grammatische Funktion (Kommasetzung oder im Romanischen die Bildung unregelmässiger Pluralformen) oder die Andersschreibung (Saite-Seite oder im Romanischen peun-paun) (vgl. Augst & Dehn, 2013, S. 40).

Aufgabe der Schrift	Funktion des Zeichens	Prinzip	Beispiel
I. Aufzeichnungsfunktion	Unterscheidungszeichen	Lautprinzip	Laut-Buchstaben-Zuordnung. Silbentrennung Fragezeichen
	1. Lautfunktion		
	2. Silbenfunktion 3. intonatorische Funktion		
II. Erfassungsfunktion	Gegenstandszeichen	Stammprinzip	Umlaut a - ä Saite- Seite
	4. Schemaschreibung 5. Andersschreibung		
	6. semantische Funktion	Auszeichnungsprinzip	der Schiefe Turm von Pisa
	Feldzeichen 7. grammatische Funktion	grammatisches Prinzip	Komma

Abbildung 8: Die Prinzipien der Rechtschreibung (nach Augst & Dehn, 2013, S. 41)

5.6. Modelle für den Erwerb der Rechtschreibung

Für den Erwerb der Schriftsprache findet man in der Literatur verschiedene Modelle. Alle Modelle gehen davon aus, dass der Schreiberwerb verschiedene Stufen durchläuft. Auch zeigen viele Modelle, dass der Erwerb des Schreibens eng mit dem Erwerb des Lesens zusammenhängt. Ein Modell, welches den Erwerb der Rechtschreibung erläutert, ist das *Zwei-Wege-Modell* des Schreibens, welches auf der nachfolgenden Seite zu sehen ist.

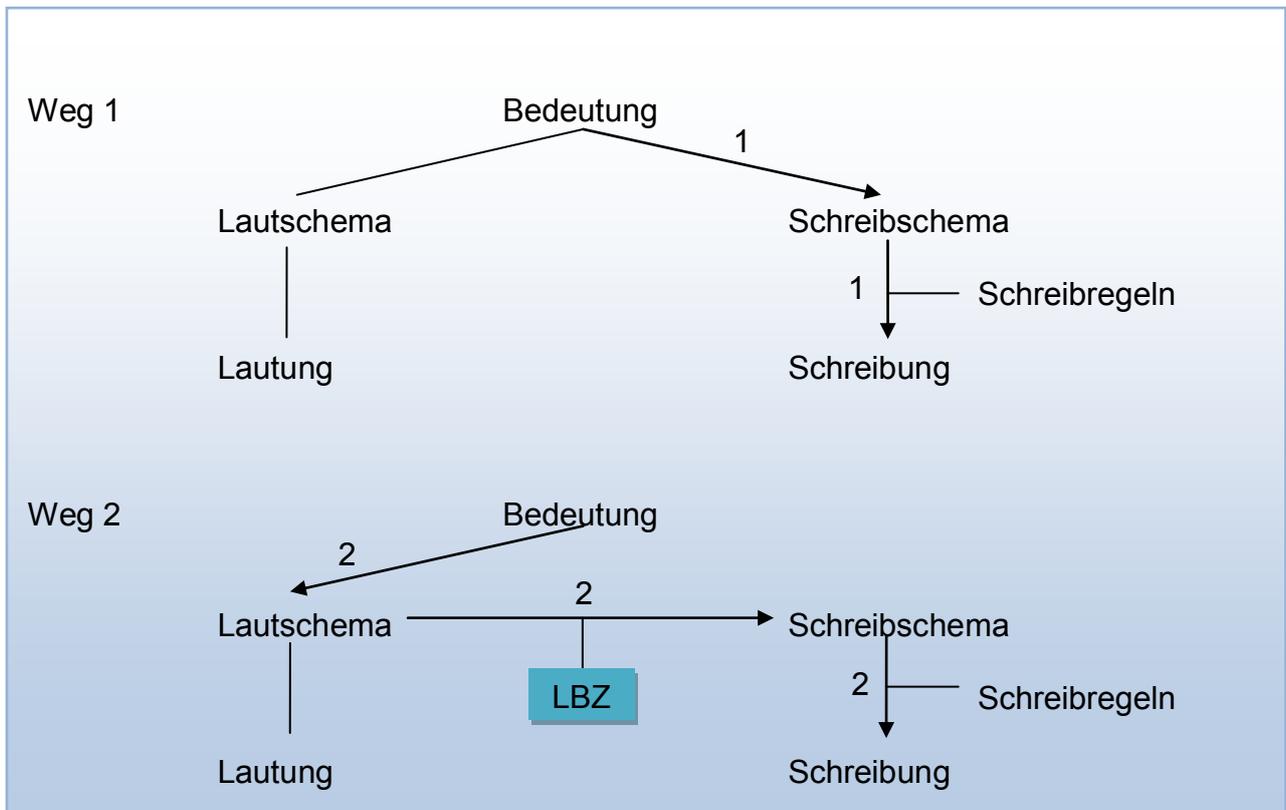


Abbildung 9: Zwei-Wege-Modell des Schreibens (und Lesens) (nach Augst & Dehn, 2013, S. 39)

Wie der Name des Modells bereits sagt, gibt es zwei Wege, die Rechtschreibung zu erlernen. Beim ersten Weg geht es um die Speicherung. Der Schreiber fragt vor dem Schreiben des Wortes in seinem Speicher nach, ob für das Wort ein Schreibschema gespeichert ist. Wenn ja, schreibt er dieses Schreibschema unter Berücksichtigung der Rechtschreiberegeln. So wird das Wort *spertadad* mit einem *d* am Ende geschrieben, weil der Schreiber gespeichert hat, dass in der romanischen Sprache weibliche Nomen mit einem *d* enden. Wenn jedoch kein Schreibschema vorliegt, muss der zweite Weg gegangen werden. Der Schreiber muss dann aus dem Lautschema ein Schreibschema erzeugen und dann das Wort, auch unter Berücksichtigung der Rechtschreiberegeln, aufschreiben (vgl. Augst & Dehn, 2013, S. 40).

Ein weiteres Modell, welches in der Literatur weit verbreitet ist, ist das Stufenmodell von Frith. Dieses Modell legt großen Wert auf das Zusammenspiel von Lesen und Schreiben. Frith unterscheidet in ihrem Modell zwischen einem logographischen, einem alphabetischen und einem orthographischen Stadium. Diese drei Stadien ähneln sehr den Stadien der Leseentwicklung. Sowohl beim Erwerb der Rechtschreibung als auch beim Leseerwerb, werden verschiedene Stufen durchlaufen (vgl. Klicpera et al., 2003, S. 32). Das Sechs-Stufenmodell von Frith (siehe *Abbildung 10*) zeigt, dass in der ersten Stufe das Lesen eine wichtigere Bedeutung als das Schreiben hat. Im logographemischen Stadium nimmt das Kind zunächst Geschriebenes wahr. Es erkennt beispielsweise das *M* im Wort *Migros* oder es erkennt einen Buchstaben im Vornamen der Mutter. Besitzt das Kind dann eine gewisse Sicherheit im logographemischen Stadium, kann es das Gesehene auch zu Papier bringen. Meistens können die Kinder zuerst ihren eigenen Namen schreiben. Im alphabetischen Stadium beginnen die Kinder einzelnen Lauten Buchstaben zuzuordnen.

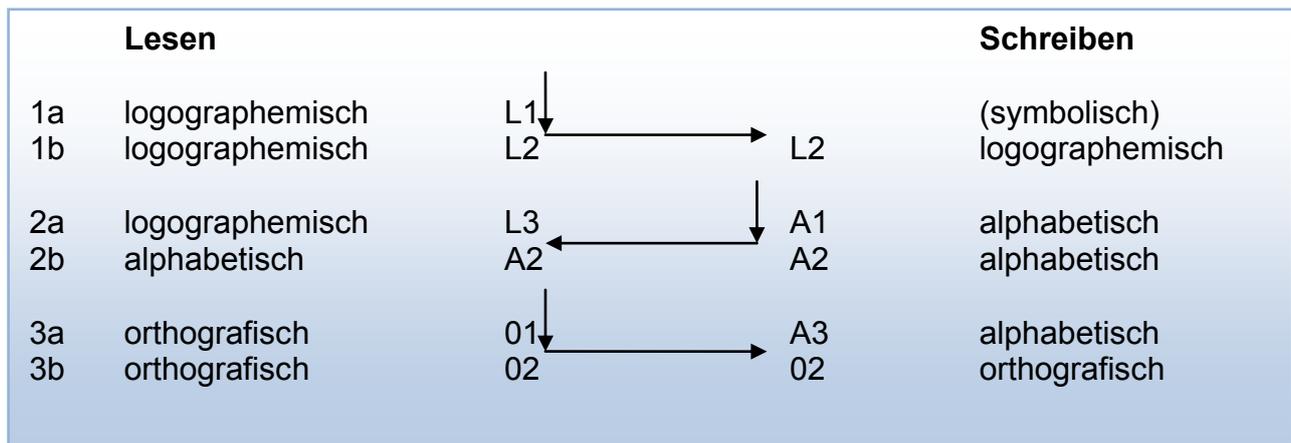


Abbildung 10: Das Sechs-Stufen-Modell von Frith (nach Augst & Dehn, 2013, S. 59)

5.7. Rechtschreibstrategien

Unterschiedliche Entwicklungsmodelle zeigen, dass Lernende in einer bestimmten Abfolge Strategien zur Schreibweise entdecken und verwenden. Zum einen ist das die alphabetische Strategie, welche die Laute mit Buchstaben in Verbindung bringt. Zum anderen ist es die orthografische Strategie, bei welcher rechtschriftliche Muster und Regularitäten verwendet werden. Ebenso wichtig sind die morphematische und die wortübergreifende Strategie. Bei der morphematischen Strategie werden grammatische Regularitäten beachtet und bei der wortübergreifenden Strategie geht es zum Beispiel um die Grossschreibung oder auch die Zeichensetzung (vgl. Bartnitzky, 2014, S. 118). Nachfolgend werden die vier Rechtschreibstrategien kurz beschrieben.

5.7.1. Die alphabetische Strategie

Die Lernenden können den gehörten Lauten einen Buchstaben oder Buchstabenverbindungen zuordnen. Zudem sind sie in der Lage lautgetreu zu schreiben. Die gesprochene Sprache wird „gegenständlich betrachtet und in voneinander unterscheidbare Laute gegliedert“ (Bartnitzky, 2000, S. 50).

Bei dieser Strategie erfahren die Lernenden, dass auch die Aussprache zum Schreiben gehört. Die phonologische Bewusstheit ist Voraussetzung für die alphabetische Strategie. Sie wird dabei von den Lernenden in verschiedenen Ausprägungen entwickelt:

- **Skelettschreibung:** Zu Beginn werden vor allem die Konsonanten verschriftet. Die Kinder empfinden zunächst die Konsonanten als besonders auffällig. Dies kann dadurch erklärt werden, weil diese im Mundraum sowie mit dem Mund auffällig geformt werden. Auch sind sie mit besonderen Geräuschen verbunden.
Beispiel: Schreibweisen wie MT (Mutter) oder HS (Haus)
- **Lautentsprechung:** Hier werden fast alle Phoneme verschriftet. Konsonantenhäufungen sowie lange Wörter werden unter Umständen noch verkürzt wiedergegeben.
Beispiel: Schreibweisen wie MUTA (Mutter) oder DOFEN (dürfen)
- **Lauttreue:** Hier ist die Strategie ganz entwickelt. Es kann auch sein, dass es zu übergauener Artikulation kommt (vgl. Bartnitzky, 2014, S. 119).

„Die (Selbst-) Instruktion für das alphabetische Schreiben könnte lauten: Achte auf die eigene Aussprache und schreibe für jeden Laut einen Buchstaben“ (May, 2010, S. 29).

5.7.2. Die orthographische Strategie

Bei dieser Strategie gilt es zwei Arten von orthographischen Elementen zu unterscheiden. Zum einen gibt es Elemente, welche die Lernenden sich einfach merken müssen, sogenannte Merkelemente. Zum anderen gibt es bestimmte Regeln, die die Lernenden beim Schreiben berücksichtigen müssen (Regelemente). Zu den Merkelementen gehören beispielsweise die Längezeichen. Sie beinhalten Wahrscheinlichkeitsbeziehungen. Das lange „i“ hat fast immer ein „ie“. Hingegen ist die Länge bei anderen Vokalen meist nicht gekennzeichnet. Zu den Regelementen gehören beispielsweise Auslautverhärtungen oder Umlautungen.

Es gilt zu berücksichtigen, dass die orthographischen Elemente zwar geregelt sind, für die Lernenden jedoch zuerst noch unzureichend und bruchstückhaft geregelt erscheinen. Die Regelemente werden erst allmählich realisiert (vgl. May, 2010, S.30).

„Die (Selbst-) Instruktion für das orthographische Schreiben könnte lauten: Merke dir die von der Lautung abweichenden Schreibung der Wortstelle und/oder nutze eine dir bekannte Vorschrift (Regel) für die Schreibung“ (vgl. May, 2010, S. 30).

5.7.3. Die morphematische Strategie

Die morphematische Strategie ist neben der alphabetischen Strategie die wichtigste Strategie um die Rechtschreibung zu erlernen. Die Lernenden bemerken, dass viele der ihnen bekannten Wörter miteinander verwandt sind, weil sie einen gemeinsamen Stamm haben (fahren – Fahrt, hausen – Häuser). Hier wird das morphematische Bedeutungswissen genutzt, indem die Bedeutung der Wörter und ihrer Teile gesucht wird, um auf diesem Wege die Schreibung aus dem Grundwort abzuleiten. Auch erkennen die Lernenden, dass Wörter aus Bausteinen zusammengesetzt sind (sitz-en, nach-sitz-en). Dies ist eine zweite Zugriffsweise der morphematischen Strategie, nämlich das morphologische Strukturwissen. Die Rechtschreibung wird hierbei über die Durchgliederung eines Wortes in seine Wortbestandteile erschlossen.

Beide Zugriffe sind von Bedeutung, was sich am folgenden Beispiel zeigt:

Verkäuferin -> morphematisches Bedeutungswissen
 Verkäuferin kommt von verkaufen -> deswegen äü

 -> morphologisches Strukturwissen

 Ver-käuf-er-in

 ver statt fer

 er statt err

 in statt en

An diesem Beispiel sieht man wie sehr die beiden Zugriffe ineinandergreifen.

May (2010, S. 32) meint: „Ohne das Erkennen des Stammes ist eine Bedeutungszuschreibung nicht möglich und ohne Kenntnis der Bedeutung ist es schwer möglich, den Stamm auch als solchen zu erkennen.“

„Die (Selbst-) Instruktion für das morphematische Schreiben könnte lauten: Gliedere die Wörter in ihre Bausteine, suche nach verwandten Wortstämmen und leite die Schreibung von diesen ab“ (vgl. May, 2010, S. 32)

5.7.4. Die wortübergreifende Strategie

Bei der wortübergreifenden Strategie beachten die Lernenden sprachwissenschaftliche Aspekte wie die Wortart (Gross- und Kleinschreibung), die Satzgrammatik (Satzzeichen), die Wortsemantik (Zusammen- Getrenntschreibung), die Verwendung des Satzes (direkte Rede) und die grammatische Kongruenz (Deklination) (vgl. May, 2010, S. 32-33).

An dieser Stelle endet das Kapitel rund um die Rechtschreibung. Es ist zu erwähnen, dass in Bezug auf die Rechtschreibung noch viele weitere interessante Aspekte hätten beschrieben werden können. Man findet eine Vielzahl von Literatur zu diesem Gebiet vor, sodass dieses Kapitel um einige Unterkapitel hätte erweitert werden können. Es wurden hier die Teilaspekte erwähnt, welche für die Entwicklung des Probetests von Bedeutung waren.

6. Hamburger Schreibprobe

In diesem Kapitel wird zuerst die Hamburger Schreibprobe (HSP) kurz beschrieben. Danach werden die Ziele der HSP erläutert, die Durchführung des Testes beschrieben und das Vorgehen bei der Auswertung erklärt.

6.1. Beschreibung der Hamburger Schreibprobe

Die Hamburger Schreibprobe ermöglicht die Rechtschreibkompetenzen der Lernenden zu erfassen. Es gibt sie für die erste bis neunte Klasse. Mit Hilfe der Hamburger Schreibprobe kann die Rechtschreibung aller Leistungsniveaus untersucht werden. Sie wurde so konzipiert, dass man insbesondere im unteren und untersten Leistungsbereich differenzieren kann. Mit ihr können jedoch auch starke Rechtschreiblernende ausreichend gefördert werden (vgl. May, 2010, S.10).

Ab der 5. Klasse gibt es zwei Testhefte. Eines der Testhefte deckt dabei den Basisbereich ab, das andere Testheft überprüft die erweiterten Kompetenzen.

Die Hamburger Schreibprobe für die 3. Klasse umfasst 15 Einzelwörter und vier Sätze. Die Bedeutung der Wörter und Sätze werden dabei mit Hilfe von Bildern veranschaulicht. Die Lernenden müssen die Wörter im Hinblick auf Artikulation, auf orthographische Besonderheiten und auf morphematische Bausteine durchgliedern und aufschreiben. Bei der Hamburger Schreibprobe werden sowohl die Anzahl richtig geschriebener Wörter und Graphemtreffer, als auch Rechtschreibstrategien erfasst. Zu den Rechtschreibstrategien gehören die alphabetische Strategie, die orthographische Strategie, die morphematische sowie die wortübergreifende Strategie, welche im *Kapitel 5.7* bereits beschrieben wurden. Zusätzlich zu den Rechtschreibstrategien helfen zwei weitere Werte, die Rechtschreibleistung der Lernenden zu bestimmen. Mit den *überflüssigen orthographischen Elementen* lässt sich erkennen, ob Unsicherheiten beim Anwenden orthographischer Strategien bestehen. Die *Oberzeichenfehler* zeigen wie sorgfältig die Lernenden schreiben und ob sie das Geschriebene kontrollieren (vgl. May, 2012, S 5).

Die Hamburger Schreibprobe kann in jeder Klasse eingesetzt werden, egal welches Lehrmittel verwendet wird.

6.2. Wechselbeziehungen zwischen den Rechtschreibstrategien

Die Lernenden erwerben die Rechtschreibstrategien nacheinander. Zu Beginn steht die alphabetische Strategie im Zentrum. Danach wird die orthographische Strategie erlernt und später dann die morphematische Strategie. Die morphematische Strategie lässt sich dabei in die orthographische Strategie integrieren. Somit zeigt sich, dass alle Rechtschreibstrategien miteinander zusammenhängen. Die Zeitspanne, in der die unterschiedlichen Strategien erlernt werden, ist unterschiedlich und hängt auch von der Art und Weise des Rechtschreibunterrichts ab (vgl. May, 2010, S. 33).

Zu erwähnen ist, dass ein Lernender die vorrangige Strategie gut beherrschen sollte, bevor er zur nächsten Strategie übergeht. Erst wenn der Lernende sich ausreichend mit der vorrangigen Strategie auseinandergesetzt hat und diese mehrmals angewendet hat, wird eine Grundlage für das Befassen mit neuen Teilaspekten der Rechtschreibung geschaffen. Wenn eine neue Strategie dazukommt, wird die vorrangige Strategie jedoch nicht ausser Acht gelassen, sondern wird weiterhin erweitert und automatisiert (vgl.

May, 2010, S. 35). „Die elementaren Strategien werden durch die weiterreichenden Strategien nicht einfach abgelöst, sondern aufgehoben, d.h. aufgenommen und weitergeführt und schliesslich organisch zu einer vielschichtigen und flexiblen Gesamtstrategie verbunden“ (May, 2010, S. 35).

Zu Beginn der Rechtschreibentwicklung verwenden die Lernenden die einzelnen Rechtschreibstrategien relativ unabhängig voneinander. Die Lernenden benutzen bei verschiedenen Schreibaufgaben unterschiedliche Strategien. Bei einer ungestörten Entwicklung können die Lernenden diejenige Strategie auswählen und anpassen, welche für die zu lösende Aufgabe am geeignetsten ist. Somit werden die einzelnen Strategien immer mehr zu einer Gesamtstrategie zusammengefügt (vgl. May, 2010, S. 35).

Das Erlernen der verschiedenen Rechtschreibstrategien ist kein linearer Prozess. Es kommt oft vor, dass beispielsweise orthographische und morphematische Elemente eingesetzt werden, obwohl schwierige Wortstellen nach der alphabetischen Strategie noch nicht richtig rekonstruiert wurden. Ein Beispiel dafür wäre das romanische Wort *mund* (Welt, Erde). Die Lernenden werden darauf hingewiesen, dass das Wort *mund* vom Wort *mundial* (weltumfassend) abstammt und somit mit einem *d* am Ende geschrieben wird. Nach der alphabetischen Strategie könnte man das Wort *mund* auch mit einem *t* am Ende schreiben (vgl. May, 2010, S. 35).

Es zeigt sich also, dass die verschiedenen Rechtschreibstrategien beim Schreiben ineinander greifen. May (2010) erklärt dies folgendermassen: „Elementare Strategien bereiten die Aneignung höherer Strategien vor, und die Anwendung weitführender Strategien ermöglicht auch, die bereits beherrschten Zugriffsweisen zu spezifizieren und zu optimieren“ (S. 36).

Es kann vorkommen, dass das Erlernen einer neuen Strategie, Fehler bei der bereits erlernten Strategie hervorruft. Bei einigen Worten können die Lernenden die orthographische Strategie korrekt anwenden, bei anderen Worten schreiben sie jedoch sehr lautgetreu (alphabetische Strategie). Dies zeigt sich vor allem bei schwachen Lernenden (vgl. May, 2010, S. 36).

6.3. Zur Erfassung der Rechtschreibstrategien

Mit der Hamburger Schreibprobe lassen sich Schreibergebnisse analysieren. Der ganze Prozess des Schreibens sowie die geistige Tätigkeit der Lernenden kann man nicht direkt analysieren, sondern es können nur Hypothesen dazu gebildet werden. Die Schreibung der Wörter in der Hamburger Schreibprobe kann auf unterschiedliche Weise zu Stande kommen. Es gibt Lernende, die sich die Wortstelle einfach gemerkt haben, andere Lernende nutzen beim Schreiben der Wortstelle eine Folge von Operationen. Man kann deswegen nicht direkt von einer bestimmten Strategie auf die zugrunde liegende Rechtschreibstrategie schliessen. Die Summe der verschiedenen anspruchsvollen Wortstellen ermöglicht aber eine Schlussfolgerung, in Hinblick auf die Fähigkeit der Lernenden eine bestimmte Strategie benutzen zu können oder nicht, zu ziehen (vgl. May, 2010, S. 41).

Für die verschiedenen Rechtschreibstrategien, also der alphabetischen, der orthographischen, der morphematischen und der wortübergreifenden Strategie, können verschiedene Leistungsniveaus bestimmt werden. Dies ist deshalb möglich, weil die Hamburger Schreibprobe die Phonem-Graphem-Korrespondenz auswertet und nicht nur

die korrekte Schreibung ganzer Wörter. Die Hamburger Schreibprobe ermöglicht also eine differenzierte Auswertung nach den relevanten Rechtschreibstrategien. Wichtig ist, dass die Wörter, die ausgewählt werden, dem altersgerechten Wortschatz der Lernenden entsprechen und zudem orthographische Schwierigkeiten aufweisen. Es sollten nicht zu einfache Wörter ausgewählt werden (vgl. May, 2010, S. 41).

6.4. Ziele

Das hauptsächliche Ziel der Hamburger Schreibprobe ist die Diagnose des Lernstandes zum Zweck der Förderung. Sie hilft sowohl das Rechtschreibkönnen als auch die grundlegenden Rechtschreibstrategien der Lernenden zu erfassen. Bei der Hamburger Schreibprobe stehen nicht Fehler im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern das Gekonnnte, also die richtig geschriebenen Wörter. Es werden auch Teillösungen gewertet (vgl. May, 2010, S.7).

Der Test ist so aufgebaut, dass man mit einem geringen Aufwand umfassende Informationen über den individuellen Entwicklungsstand der Lernenden erhält. Mit den Testergebnissen bekommt man eine sichere Grundlage für einen differenzierten Unterricht wie auch für eine gezielte Einzelförderung für Kinder, die Schwierigkeiten im Bereich der Rechtschreibung haben. Mit Hilfe der sogenannten Lupenstellen wird auf ökonomischer Weise der Grad der Herausbildung der verschiedenen Rechtschreibstrategien bestimmt. Mit deren Hilfe kann ein individuelles Profil der Rechtschreibstrategien gewonnen werden (vgl. May, 2012, S.4).

Für jede Rechtschreibstrategie gibt es sogenannte Lupenstellen. Als Lupenstelle wird eine bestimmte Auswahl von Wortstellen und Satzzeichen bezeichnet, mit der die Auswertung des Tests leichter fallen soll (vgl. May, 2010, S. 46). Die Lupenstellen dienen zudem dazu, zu erkennen, wie sicher ein Lernender die vier verschiedenen Rechtschreibstrategien beherrscht.

6.5. Durchführung

Man kann die Hamburger Schreibprobe mit der ganzen Klasse durchführen, um mit ihr die Leistungen der gesamten Klasse einzuschätzen oder man kann mit ihr auch individuelle Lernstände erfassen (vgl. May, 2012, S.4).

Der Test kann so durchgeführt werden, wie es einem pädagogisch sinnvoll erscheint. Man kann zum Beispiel zuerst mit den Lernenden die Bilder gemeinsam anschauen und sie Vermutungen zu den Bildern äussern lassen, bevor man dann die Wörter vorliest. Dieses Vorgehen kann den Lernenden das Behalten der Wörter erleichtern und auch eine Hilfe für das Verständnis der Bedeutung der Wörter sein (vgl. May, 2012, S. 7). Es ist wichtig, dass die Lernenden die Bedeutung der Wörter kennen. Dies ist eine wichtige Bedingung des Rechtschreibens. Die Lernenden können dadurch auch in ihrem individuellen Tempo schreiben, nachdem sie mit der Bedeutung der Wörter vertraut gemacht wurden. Damit kommt es nicht zu einem gleichschrittigen Schreiben, was oft für starke als auch für schwache Lernende eine Belastung sein kann. Für Lernende, die schneller mit dem Test fertig sind, sollte eine Zusatzaufgabe bereitgestellt werden, damit sie die noch schreibenden Lernenden nicht stören (vgl. May, 2010, S. 11).

Wichtig bei der Durchführung des Tests sind nach May (2012, S. 7) folgende Punkte:

1. Der Tester soll den Lernenden erklären, dass es sich beim Test um eine Art eines Diktates handelt.
2. Die Lernenden dürfen nachfragen.
3. Die Lernenden dürfen keine Hilfsmittel gebrauchen. Es soll verhindert werden, dass die Lernenden voneinander abschreiben können.
4. Die Wörter und Sätze sollten in der gewohnten Alltagssprache artikuliert werden. Die einzelnen Wörter sollen nicht silbenweise gesprochen werden.
5. Es dürfen keine Ableitungshilfen gegeben werden.
6. Satzzeichen müssen angesagt werden, damit die Lernenden wissen, wann ein neuer Satz beginnt.
7. Wenn ein Wort ausgelassen wird oder ein anderes Wort geschrieben wird, dann soll man dieses Wort, wenn möglich, nachschreiben lassen. Ansonsten muss bei der Auswertung versucht werden, die Werte, in die die fraglichen Wortstellen eingehen, unter Berücksichtigung des Lernstandes des betreffenden Lernenden, zu schätzen.

Die einzelnen Wörter werden den Lernenden vorgelesen, nicht diktiert. Die Sätze werden einzeln diktiert. Sie dürfen so oft diktiert werden wie erforderlich (vgl. May, 2012, S. 8).

6.6. Auswertung

Die Auswertung geschieht einerseits auf der Wortebenen, andererseits auch auf der Buchstabenebenen (Graphemebenen). Es wird die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter berücksichtigt und eben auch die Anzahl der richtigen Graphemtreffer. Auf dieser Weise kann man mit wenigen Wörtern die Rechtschreibleistung der Lernenden zuverlässig und ökonomisch erfassen. Nebenbei können auch bei orthographisch schwierigen Wörtern Näherungslösungen gewertet werden. Mit Hilfe der Lupenstellen können Vergleichswerte für die einzelnen Rechtschreibstrategien ermittelt werden (vgl. May, 2010, S. 11).

Mit der Hamburger Schreibprobe lassen sich folgende Werte bestimmen (May, 2012, S. 5).

1. Zur raschen Ermittlung grober Vergleichsergebnisse kann die Zahl richtig geschriebener Wörter herangezogen werden.
2. Die Zahl richtig geschriebener Grapheme (Graphemtreffer) dient der Einschätzung des erreichten Niveaus des Rechtschreibkönnens.
3. Die Werte für die Lupenstellen zeigen den Grad der Beherrschung der Rechtschreibstrategien.
4. Überflüssige orthographische Elemente deuten auf noch bestehende Unsicherheiten beim Anwenden orthographischer Strategien hin.
5. Oberzeichenfehler weisen auf den Grad der Sorgfalt und auf die Kontrolle beim Schreiben hin.

Mit diesen fünf Merkmalen der Rechtschreibfähigkeit ermöglicht die HSP eine qualitative Auswertung der Schreibergebnisse. Diese sind Voraussetzung für die gezielte Förderung (vgl. May, 2010, S. 13).

Die Auswertung kann direkt in den Testheften gemacht werden. Es kann sowohl die richtige als auch falsche Schreibweise eines Wortes eingetragen werden (siehe *Abbildung 11, 1. Wortbezogene Auswertung*), als auch die Anzahl richtig geschriebener Grapheme

(siehe Abbildung 11, 2. Auswertung nach Graphemtreffern), die pro Wort gezählt werden. Für die einzelnen Rechtschreibstrategien ist angegeben, welche Wortstellen, also Lupenstellen, bewertet werden. In der Auswertungstabelle lassen sich auch die überflüssigen orthographischen Elemente sowie die Oberzeichenfehler eintragen (siehe Abbildung 11, 3. Auswertung nach Rechtschreibstrategien). Unten auf der Seite kann das Zwischentotal eingetragen werden.

The image shows a handwritten evaluation sheet for a spelling test on 'Seite 1'. It is divided into three main columns:

- 1. Wortbezogene Auswertung:** A list of words with checkboxes. Checked items include 'Briefträger', 'Schmetterling', 'Fahrrad-schloss/ß', 'Fernseh-programm', 'Verkäuferin', 'Spinnennetz', and 'Gießkanne'. A box at the bottom left contains the number '2'.
- 2. Auswertung nach Graphemtreffern:** A table showing the number of grapheme hits for each word. For example, 'Handtuch' has 6 hits, 'Briefträger' has 10, 'Schmetterling' has 10, 'Fahrrad-schloss/ß' has 9, 'Fernseh-programm' has 17, 'Verkäuferin' has 9, 'Spinnennetz' has 6, and 'Gießkanne' has 6. A total of 67 grapheme hits is noted at the bottom.
- 3. Auswertung nach Rechtschreibstrategien:** A table with columns for different strategies (A, O, M, OO, OZ) and rows for each word. Circles indicate which strategy was used for each word. A total of 9 strategies are noted at the bottom.

On the right side, there are small illustrations of each word next to its handwritten spelling on a line. The words are: das Handtuch, der Briefträger, der Schmetterling, das Fahrradschloss, das Fernsehprogramm, die Verkäuferin, das Spinnennetz, and die Gießkanne.

Abbildung 11: HSP und deren Auswertung (Lehrerkommentar HSP 1-9, S. 5)

Am Ende wird dann das Gesamttotal notiert. Dieses besteht aus der Anzahl richtig geschriebener Wörter, aus der Anzahl aller richtigen Graphemtreffer und Lupenstellen, sowie aus der Anzahl Fehler bei den Kategorien überflüssige orthographische Elemente und Oberzeichenfehler. Mit der Tabelle, die sich jeweils im Heft „Hinweise zur Durchführung und Auswertung“ zu finden ist, können die Prozentränge und die T-Werte ermittelt werden.

„Der Prozentrang ist ein statistischer Wert, der die Position einer individuellen Leistung innerhalb der Bandbreite der Vergleichsgruppe kennzeichnet“ (May, 2012, S. 15). Er gibt also an, um wie viel besser oder schlechter ein Lernender abgeschnitten hat als ein bestimmtes Kind. Ein Prozentrang von 75 zeigt, dass 75 Lernenden eine gleich gute Leistung erbracht haben und 25 eine bessere Leistung (vgl. May, 2012, S.15).

„T-Werte stellen eine Umwandlung der Prozentränge in Standardwerte dar“ (May, 2012, S.16). Der Mittelwert liegt bei dieser Norm bei T=50, die Standardabweichung ist T=10. T Werte, die zwischen 40 und 60 liegen, befinden sich im Durchschnittsbereich von 68% (vgl. May, 2012, S.16).

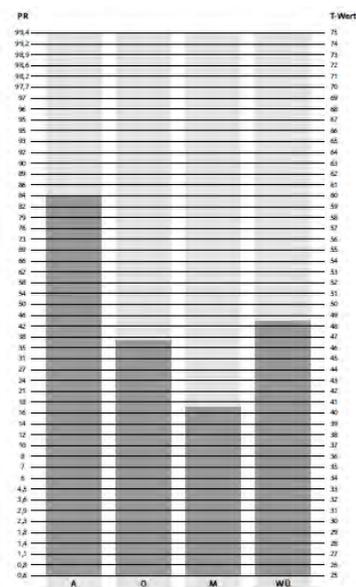
Gesamtwerte																																						
1. Summe der richtig geschrieb. Wörter Wörter: S. 1: 2 Wörter: S. 2: 5 Wörter: S. 3: 10 Wörter: S. 4: 9 Summe: 26 42 Prozentrang: 22 T-Wert: 42	2. Summe der Graphentreffer Wörter: S. 1: 67 Wörter: S. 2: 65 Wörter: S. 3: 69 Wörter: S. 4: 52 Summe: 253 277 Prozentrang: 23 T-Wert: 43	3. Summe der Lupenstellen <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>A</th> <th>O</th> <th>M</th> <th>WU</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Wörter: S. 1</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Wörter: S. 2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>4</td> <td>X</td> </tr> <tr> <td>Sätze: S. 3</td> <td>8</td> <td>5</td> <td>0</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Sätze: S. 4</td> <td>5</td> <td>3</td> <td>7</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>Summe</td> <td>25</td> <td>16</td> <td>9</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td></td> <td>25</td> <td>20</td> <td>15</td> <td>15</td> </tr> </tbody> </table> Prozentrang: 84 37 77 44 T-Wert: 60 47 40 48		A	O	M	WU	Wörter: S. 1	3	4	4	X	Wörter: S. 2	3	4	4	X	Sätze: S. 3	8	5	0	8	Sätze: S. 4	5	3	7	6	Summe	25	16	9	14		25	20	15	15	00: 1 Prozentrang: 60 T-Wert: 53 02: 4 Prozentrang: 4 T-Wert: 33
	A	O	M	WU																																		
Wörter: S. 1	3	4	4	X																																		
Wörter: S. 2	3	4	4	X																																		
Sätze: S. 3	8	5	0	8																																		
Sätze: S. 4	5	3	7	6																																		
Summe	25	16	9	14																																		
	25	20	15	15																																		

Abbildung 12: Summenwerte der HSP (Lehrerkommentar HSP 1-9, S. 7)

Die Abbildung 12 zeigt, dass der Lernende auf der ersten Seite einen Prozentrang von 22 hat. Dies bedeutet, dass 21% aller Lernenden, die den Test gemacht haben, schlechter waren und 78% besser.

Mit Hilfe der Resultate kann ein Strategieprofil erstellt werden. Mit diesem Profil gewinnt man einen Überblick über den Lernstand des Lernenden und man kann es auch mit einer Referenzgruppe vergleichen (vgl. May, 2012, S. 23).

Bei der Interpretation des Strategieprofils lassen sich drei Aussagen machen. Wenn die vier Rechtschreibstrategien gleich gut beherrscht werden, handelt es sich um ein *ausgeglichenes Strategieprofil*. Die T-Werte unterscheiden sich dabei um nicht mehr als 10 T-Werte. Wenn bei einem Lernenden die alphabetische Strategie im Vergleich zu den anderen Rechtschreibstrategien die Oberhand hat, dann handelt es sich um ein Profil mit *alphabetischer Dominanz*. Bei einem Profil der *orthographisch-morphematischen Dominanz* können die Lernenden beim Schreiben bereits Regeln anwenden, obwohl sie bei der Phonem-Graphem-Korrespondenz noch Fehler aufweisen (vgl. May, 2012, S. 25).



In der nebenstehenden Abbildung ist zu erkennen, dass der Lernende ein Profil mit einer alphabetischen Dominanz aufweist. Die anderen drei Rechtschreibstrategien sind dagegen weniger gut ausgebildet.

Abbildung 13: Strategieprofil (Lehrerkommentar HSP 1-9, S. 7)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Hamburger Schreibprobe ein gutes Instrument ist, um die Rechtschreibkompetenzen der Lernenden zu prüfen. Es handelt sich nicht um einen defizitorientierten Test, der die Schreibung der Wörter mit richtig oder falsch bewertet, sondern mit der Hamburger Schreibprobe lassen sich auch Teillösungen erfassen. So können auch Stärken der Lernenden erfasst werden und es ist zu sehen, was die Lernenden bereits können.

Im nächsten Kapitel geht es um die Gütekriterien eines Tests im Allgemeinen und auch im speziellen der Hamburger Schreibprobe und der romanischen Version davon.

7. Testentwicklung

Für die Entwicklung eines Tests sollten drei Gütekriterien gegeben sein, nämlich *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität*. Nachfolgend werden diese drei Gütekriterien beschrieben und es wird kurz aufgezeigt, inwiefern die Gütekriterien beim Probetest berücksichtigt wurden.

Bei der vorliegenden Masterarbeit wurden die drei Gütekriterien empirisch nicht untersucht. Es wurden jedoch Gedanken gemacht, wie in einem nächsten Schritt untersucht werden könnte, ob der Rechtschreibetest die Gütekriterien erfüllt oder nicht. Dazu ist beim jeweiligen Kriterium eine Liste zu finden, in welcher genau notiert ist, welches die nächsten Schritte sein müssten, um die Testgütekriterien empirisch zu überprüfen.

Ausserdem ist am Ende des Kapitels eine To do- Liste zu finden, auf welcher alle Schritte, die in Zukunft noch angegangen werden müssen, chronologisch aufgeführt sind.

„Unter Objektivität eines Tests verstehen wir den Grad, indem die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind. Ein Test wäre demnach vollkommen objektiv, wenn verschiedene Untersucher bei denselben Pbn¹ zu gleichen Ergebnissen gelangten“ (Lienert & Raatz, 1998, S. 7).

7.1. Objektivität

Ist ein Test demnach objektiv, so würden beispielsweise sowohl die Klassenlehrperson als auch die Heilpädagogin/der Heilpädagoge mit dem Test dieselben Ergebnisse erhalten. Das heisst, sie müssten beide den Test auf gleicher Weise auswerten.

Bei der Objektivität lassen sich verschiedene Aspekte unterscheiden, nämlich die *Durchführungsobjektivität*, die *Auswertungsobjektivität* und die *Interpretationsobjektivität*. Diese drei Kriterien werden in den Kapiteln 7.1.1. bis 7.1.3. näher beschrieben.

7.1.1. Durchführungsobjektivität

„Die sogenannte Durchführungsobjektivität betrifft den Grad der Unabhängigkeit der Testergebnisse von zufälligen oder systematischen Verhaltensvariationen des Untersuchers während der Testdurchführung, die ihrerseits zu Verhaltensvariationen des Pbn führen und dessen Ergebnis beeinflussen“ (Lienert & Raatz, 1998, S. 8).

Damit ist gemeint, dass sich das Verhalten oder die Einflüsse der Testleiter während der Durchführung nicht auf die Ergebnisse der Testpersonen auswirken dürfen.

¹ Pbn = Probanden

Soll die Durchführungsobjektivität möglichst hoch sein, so müsste der Testleiter die Aufgaben des Tests möglichst präzise formulieren und die Untersuchungssituation sollte so weit wie möglich standardisiert sein, damit die Interaktion zwischen dem Testleiter und dem Probanden möglichst gering ist (vgl. Lienert & Ratz, 1998, S. 8).

Von Durchführungsobjektivität spricht man dann, wenn das Testergebnis nicht davon abhängt, welcher Testleiter den Test mit einem Probanden macht. Dies ist der Fall, wenn klare Vorgaben gegeben sind, wie der Test durchzuführen ist. Aus diesem Grund spielt das Testmanual eine wichtige Rolle. Im Testmanual sollten Angaben zum Testmaterial und zur Durchführungsdauer gemacht werden. Ausserdem sollten klare Instruktionen gegeben werden, was im Test zu tun ist. Wichtig ist auch, dass beschrieben wird, wie man mit Fragen der Probanden umzugehen hat (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 9).

7.1.1.1. Der Probetest und die Durchführungsobjektivität

Da die Verfasserin den Probetest an allen Schulen selber durchgeführt hat und dabei immer auf gleicher Weise vorgegangen ist, kann gesagt werden, dass der Probetest das Kriterium der Durchführungsobjektivität erfüllt. Die Verfasserin hat mit allen Lernenden den Test zuerst besprochen und dann mit dem Diktieren der vier Sätze begonnen.

Dabei hat die Verfasserin die Sätze so oft vorgelesen wie nötig. In einigen Schulen mussten die Sätze öfters vorgelesen werden als in anderen Schulen. Dies hat jedoch keinen Einfluss

auf die Ergebnisse, denn es ist wichtig, dass alle Lernende alle Wörter notieren. Die Verfasserin hat die Sätze immer auf gleicher Weise diktiert. Zuerst hat sie immer den ganzen Satz diktiert und dann hat sie den Satz in einzelne Teile aufgeteilt. Diese wurden dann einzeln diktiert. Bei der Aussprache wurden keine Wörter betont und die Verfasserin hat auch keine Tipps gegeben. Nachdem alle Lernende die vier Sätze geschrieben hatten, hat die Verfasserin immer noch einmal alle vier Sätze vorgelesen, damit die Lernenden nochmals kontrollieren konnten, ob alle Wörter und Satzzeichen geschrieben wurden. Nach dem Diktat, wurden die 15 Wörter gemeinsam besprochen. Die Verfasserin hatte jedes Wort auf ein A4 Blatt kopiert. Die Bilder wurden in der gleichen Reihenfolge wie im Test auch, besprochen. Die Verfasserin hat jeweils ein Wort gezeigt und die Lernenden haben dann gesagt, um welches Wort es sich handeln könnte. Die Verfasserin hat dann jedes Bild an die Wandtafel gehängt. Am Ende hat die Verfasserin nochmals alle Wörter vorgelesen und dann konnten die Lernenden mit dem Schreiben beginnen. Auch beim Schreiben der Wörter konnten die Lernenden nachfragen, wenn sie nicht mehr wussten, welches Wort zu schreiben ist. In jeder Schule wurde mindestens viermal nachgefragt. Es wurde auch darauf geachtet, dass die Lernenden beim Lösen des Tests nicht abschreiben konnten (alleine an einem Pult oder einen Ordner zwischen zwei Lernenden stellen). Diese Argumente sprechen für die Durchführungsobjektivität des Tests.

7.1.1.2. Der Rechtschreibetest und die Durchführungsobjektivität

Damit die Durchführungsobjektivität gewährleistet ist, müssen folgende Punkte untersucht werden:

Tabelle 5: Durchführungsobjektivität

Was?	Wie?
Durchführungsobjektivität des Rechtschreibetests prüfen	Klare Angaben bzw. genaues Beschreiben der Durchführung des Tests im Handbuch. Das Handbuch zum Test ist dieser Masterarbeit beigelegt.
Verständnis und Klarheit des Handbuches, Abschnitt Durchführung, prüfen	Das Handbuch den romanischsprachigen Lehrpersonen der 3./4. Klasse aushändigen, sie das Handbuch lesen lassen und einen Fragebogen zum Verständnis und Klarheit des Handbuches ausfüllen lassen. Mit dem Fragebogen soll erforscht werden, inwieweit verstanden wurde, wie der Test durchzuführen ist.
Vorschlag Lienert & Raatz, 1998, S. 8-9	Eine Gruppe Lernender soll von zwei oder mehreren Testleiter getestet werden. Die aufgrund einer absolut objektiven Auswertung gewonnenen Ergebnisse müssen dann korreliert werden. Wenn die Ergebnisse hoch korrelieren, bedeutet dies, dass der Test auf gleicher oder ähnlicher Weise durchgeführt wurde.

7.1.2. Auswertungsobjektivität

„Die sogenannte Auswertungsobjektivität betrifft die numerische oder kategoriale Auswertung des registrierten Testverhaltens nach vorgegebenen Regeln“ (Lienert & Raatz, 1998, S. 8).

Bei Tests, die mit richtig oder falsch beantwortet werden können, ist die Auswertungsobjektivität in jedem Falle gegeben. Bei solchen Tests kann die Lösung nur richtig oder falsch sein, zumindest wenn der Proband lediglich diejenige Antwort von mehreren vorgegebenen Antworten ankreuzen muss.

Niedriger ist die Auswertungsobjektivität bei Tests mit freier Aufgaben- oder Fragebeantwortung. Bei solchen Tests muss der Auswerter entscheiden, ob eine Antwort richtig, zum Teil richtig oder falsch ist. Am niedrigsten ist die Auswertungsobjektivität bei Tests wie beispielsweise den Rorschach-Test. Hierbei handelt es sich um einen projektiven Test, bei welchem die kategoriale Zuordnung der Antworten durch verschiedene Auswerter nur unvollkommen übereinstimmt (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 8).

„Das Ausmass der Auswertungsobjektivität lässt sich messbar angeben im Grad der Übereinstimmung, die von verschiedenen Testauswertern bei der Auswertung einer bestimmten Testleistung erreicht wird“ (Mossbrugger & Kelava, 2012, S. 10).

7.1.2.1. Der Probetest und die Auswertungsobjektivität

Beim Probetest lässt sich nicht deutlich sagen, ob das Kriterium der Auswertungsobjektivität voll und ganz gegeben ist oder nicht. In den Auswertungstabellen ist zwar klar vorgegeben, wie die Wörter, Grapheme und die einzelnen Strategien bewertet werden sollen. Es wurde jedoch nicht untersucht, ob die Art und Weise der Auswertung für die Lehrpersonen verständlich ist oder nicht.

Da die Verfasserin jedoch alle Tests selber ausgewertet hat und die Auswertungstabellen selber entworfen hat, kann gesagt werden, dass die Auswertungsobjektivität beim Probetest vorhanden ist. Die Verfasserin kennt die Bedeutung der Begriffe *Grapheme*, *alphabetische*, *orthographische*, *morphematische* und *der wortübergreifenden Strategie*. Auch weiss die Verfasserin, welche Fehler zu den *überflüssigen orthographischen Elementen* und zu den *Oberzeichenfehlern* zu zählen sind. Es lässt sich jedoch nicht beweisen, ob das Kriterium der Auswertungsobjektivität gegeben ist oder nicht.

7.1.2.2. Der Rechtschreibetest und die Auswertungsobjektivität

Bis jetzt wurden keine konkreten Untersuchungen zur Auswertungsobjektivität unternommen. Um die Auswertungsobjektivität empirisch zu prüfen, sind folgende Punkte notwendig:

Tabelle 6: Auswertungsobjektivität

Was?	Wie?
Auswertungsobjektivität des Rechtschreibtests prüfen	Wie bei der Durchführungsobjektivität auch, kann mithilfe eines Fragebogens geklärt werden, inwieweit die Beschreibungen zur Auswertung im Handbuch verständlich sind.
Auswertungsbeispiele	Die Lehrpersonen einen kurzen Probetest, fünf Beispiele, auswerten lassen und diese dann mit den vorgegebenen Lösungen vergleichen lassen. Diese fünf Beispiele können beispielsweise am Ende des Fragebogens gelöst werden. Somit können die Lehrpersonen konkrete Angaben zur Auswertung des Testes machen.
Zwei Personen denselben Test auswerten lassen	Eine andere Möglichkeit um zu sehen, ob für die Lehrpersonen klar ist, wie der Test auszuwerten ist, wäre folgende: Den Probetest mit einer Klasse durchführen. Die Klassenlehrperson und die Heilpädagogin können dann beide alle Tests auswerten und dann ihre Ergebnisse miteinander vergleichen. Wenn zu grosse Unterschiede vorzufinden sind, ist dies ein Zeichen dafür, dass das Vorgehen bei der Auswertung im Handbuch zu ungenau ist. In diesem Fall müsste das Handbuch nochmals überarbeitet werden.
Begriffe klären	Wichtig bei der Auswertung ist, dass man sich mit den Begriffen <i>Grapheme</i> , <i>alphabetische</i> , <i>orthographische</i> , <i>morphematische</i> und <i>der wortübergreifenden Strategie</i> , sowie

	<p><i>überflüssige orthographische Elemente</i> und <i>Oberzeichenfehler</i> auskennt. Kann man aus den Fragebögen lesen, dass diese Begriffe den Lehrpersonen wenig genug bekannt sind, müssen diese im Handbuch genauer erklärt werden.</p>
--	--

7.1.3. Interpretationsobjektivität

„Die sogenannte Interpretationsobjektivität betrifft den Grad der Unabhängigkeit der Interpretation des Testergebnisses von der Person des interpretierenden Psychologen, der nicht mit dem Untersucher oder Auswerter identisch zu sein braucht“ (Lienert & Raatz, 1998, S. 8).

Damit ist gemeint, dass man gleiche Schlüsse aus gleichen Ergebnissen von unterschiedlichen Probanden ziehen kann. Dies ist bei normierten Leistungstests oder Fragebögen der Fall. Dort ist die Interpretationsobjektivität vollkommen, weil man die Ergebnisse vergleichen kann und eine Aussage treffen kann.

„Die Standardisierung eines Tests umfasst über die Durchführungs- und Auswertungsvorschriften hinausgehend klare Regeln für die Testinterpretation“ (Mossbrugger & Kelava, 2012, S. 10).

7.1.3.1. Der Probetest und die Interpretationsobjektivität

Beim Probetest ist das Kriterium der Interpretationsobjektivität nicht gegeben. Es gibt keine Normtabellen, da keine Eichstichproben durchgeführt wurden. Die Ergebnisse können somit nicht mithilfe von Normtabellen miteinander verglichen werden.

Die Ergebnisse jedes einzelnen Lernenden wurden zwar tabellarisch zusammengefasst (siehe *Anhang H*), man kann diese jedoch nicht einfach und schnell miteinander vergleichen. Es ist nur möglich die Leistungen jedes einzelnen Lernenden grob einzuschätzen (7 von 15 Wörtern richtig geschrieben -> Mittelmass, oder 5 Lernende haben bessere Ergebnisse erzielt, mehr als 7 Wörter richtig geschrieben, und 3 Lernenden haben schlechtere Ergebnisse erzielt, weniger als 3 Wörter richtig geschrieben).

7.1.3.2. Der Rechtschreibetest und die Interpretationsobjektivität

Ein weiterführendes Ziel dieser Masterarbeit ist der, nicht nur einen Test und ein Handbuch vorliegen zu haben, sondern es sollen auch Normtabellen erstellt werden. Wie dies geschehen soll, ist im *Kapitel 7.5* zu lesen.

An dieser Stelle wird nun ein Beispiel beschrieben, wie die Interpretationsobjektivität gewährleistet werden kann, wenn Normtabellen vorhanden sind.

Tabelle 7: Interpretationsobjektivität

Was?	Wie?
Interpretationsobjektivität des Rechtschreibtests untersuchen	Auch hier können am Ende des Fragebogens beispielsweise fünf Ergebnisse von den Lehrpersonen interpretiert werden. So kann man sehen, ob die Lehrpersonen gleiche Ergebnisse gleich interpretieren und werten. Mit Hilfe der Normtabellen

	sollte es möglich sein, Testresultate einheitlich zu interpretieren und die Leistungen der Lernenden bestimmten Bereichen zuzuweisen.
--	---

7.2. Reliabilität

„Unter Reliabilität oder Zuverlässigkeit eines Tests versteht man den Grad der Genauigkeit, mit dem er ein bestimmtes Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmal misst, gleichgültig, ob dieses Merkmal auch zu messen beansprucht (welche Frage ein Problem der Validität ist)“ (Lienert & Raatz, 1998, S. 9).

Ist die Reliabilität eines Tests hoch, so sollte der Testwert des Lernenden kaum schwanken. Der Lernende sollte bei einer Wiederholung des Tests, der unter gleichen Bedingungen durchgeführt würde, zu denselben Ergebnissen gelangen. Ein Test ist also reliabel oder zuverlässig, wenn er zuverlässig, exakt und genau gut misst (vgl. Bundschuh, 1999, S. 76).

Um die Reliabilität eines Tests zu messen, gebraucht man den Reliabilitätskoeffizienten. Dieser gibt an, „in welchem Masse unter gleichen Bedingungen gewonnene Messwerte über ein und denselben Pbn übereinstimmen, in welchem Masse also das Testergebnis reproduzierbar ist“ (Lienert & Raatz, 1998, S. 9).

Der Reliabilitätskoeffizient kann einen Wert zwischen 0 und 1 annehmen. Beträgt der Reliabilitätskoeffizient 1, bedeutet dies, dass keine Messfehler vorliegen. Misst der Reliabilitätskoeffizient einen Wert von 0, kann gesagt werden, dass sich das Testergebnis aus vielen Fehlern zusammensetzt. Bei einem guten Test sollte der Reliabilitätskoeffizient den Wert 0.7 nicht unterschreiten (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 11).

Auch bei der Reliabilität müssen verschiedene Aspekte berücksichtigt werden, nämlich die *Paralleltest-Reliabilität*, die *Retest-Reliabilität* und die *innere Konsistenz*. Diese drei Aspekte werden im nächsten Unterkapitel kurz erläutert.

7.2.1. Paralleltest-Reliabilität

Mit der Paralleltest-Reliabilität ist gemeint, dass man mit den Lernenden zwei miteinander streng vergleichbare Tests durchführt. Die Ergebnisse der beiden Tests werden dann korreliert (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 9). Diese Form der Reliabilität wird dadurch gewährleistet, indem man mit zwei verschiedenen Tests (Test 1 und Test 2) die gleichen Kriterien misst. Die beiden Tests werden an zwei verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt. Stimmen die Ergebnisse der beiden Tests überein, ist die Reliabilität gross. Der Reliabilitätskoeffizient sollte dabei 0.85 oder mehr betragen (vgl. Bundschuh, 1999, S. 80). Moosbrugger und Kelava schreiben, dass die Paralleltest-Reliabilität oft als Königsweg der Reliabilitätskontrolle bezeichnet wird (2012, S. 12).

7.2.2. Retest-Reliabilität

Diese Form der Reliabilität wird dadurch gewährleistet, indem man denselben Test mit denselben Lernenden zweimal durchführt. Die Tests werden dabei an unterschiedlichen Tagen durchgeführt. Auch hier werden die Ergebnisse der beiden Tests in Zusammenhang gebracht (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 9).

Das Problem der Retest-Reliabilität besteht im Durchführungszeitpunkt. Werden die beiden Tests zeitnahe durchgeführt, besteht die Gefahr, dass sich die Lernenden an die Ergebnisse des ersten Tests erinnern. Findet der zweite Test lange nach dem ersten Test statt, können sich die Bedingungen (Motivation oder Entwicklung) der Lernenden stark geändert haben. Der Reliabilitätskoeffizient soll bei dieser Methode über 0.9 liegen (vgl. Bundschuh, 1999, S. 80).

7.2.3. Innere Konsistenz

Bei der inneren Konsistenz gibt es zwei Vorgehensweisen. Zum einem ist das die *Testhalbierung*. Man lässt die Probanden den Test einmal lösen. Die Elemente, also die Aufgaben, die Fragen oder die Feststellungen des Tests, werden dann in zwei Hälften geteilt. Beide Hälften des Tests werden dann gesondert berechnet (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 10). Der Reliabilitätskoeffizient gibt dabei an, inwieweit die beiden Testhälften dieselben Persönlichkeitsmerkmale oder Verhaltensweisen erfassen (vgl. May, 2010, S. 110).

Die zweite Vorgehensweise ist die *Konsistenzanalyse*. Bei der Konsistenzanalyse wird jede Aufgabe des Tests für sich betrachtet. Der Test wird somit nicht halbiert, sondern man teilt diesen in so viele Teile, wie er Aufgaben hat. Diese Methode wird dann angewendet, wenn sich das zu messende Merkmal schnell verändert (vgl. Bundschuh, 1999, 81). Hier wird geschaut, inwieweit die Testaufgaben dasselbe messen. Ein Test ist zuverlässig, je mehr unabhängig voneinander zu lösende Einzelaufgaben ein Test enthält. Auch ist ein Test zuverlässig, je weniger Aufgaben extrem leicht beziehungsweise extrem schwer sind (vgl. May, 2010, S. 110).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein Test „bei zeitlich verschiedenen Messungen an gleichen wie an verschiedenen Personen dieselben Fähigkeiten oder Persönlichkeitsmerkmale messen sollte“ (Bundschuh, 1999, S. 81). Ein Test sollte somit unveränderlich beziehungsweise stabil sein. Ein Test sollte ausserdem ein Persönlichkeitsmerkmal genau und stabil messen. Das Problem dabei ist, dass nicht alle Persönlichkeitsmerkmale stabil sind. Der Reliabilitätskoeffizient sollte idealerweise einen Wert über 0.8 betragen (vgl. Bundschuh, 1999, S. 81).

7.2.4. Der Probetest und die Reliabilität

Bei der Hamburger Schreibprobe werden bekannterweise nicht nur die geschriebenen Wörter mit richtig oder falsch bewertet, sondern es werden auch die einzelnen Wortstellen ausgewertet. Die Wortstellen sind für sich betrachtet relativ einfach zu schreiben. Das gleiche gilt auch für die romanische Version (Probetest und überarbeiteter Test). Diese einfache Schreibung der Wortstellen könnte dann umgangen werden, wenn sehr schwierige Wörter geschrieben werden mussten. Dies würde jedoch der Idee der

Hamburger Schreibprobe widersprechen. Diese möchte nämlich Wörter aus dem Alltag testen, Wörter, deren Bedeutung den Lernenden bekannt ist. Durch die Auswertung der Graphemtreffer und der Lupenstellen ergeben sich viele Wortstellen, die als Einzelaufgaben betrachtet werden können. Bei der Hamburger Schreibprobe erreichen die Graphemtreffer hohe Zuverlässigkeitswerte (zwischen 0.92 und 0.99). Die Werte bei den einzelnen Strategien sind hingegen etwas niedriger. Die Werte der orthographischen Strategie sind höher als die Werte der alphabetischen und morphematischen Strategie. Die Werte für die Zuverlässigkeit der wortbezogenen Auswertung liegen zwischen 0.8 und 0.96 (vgl. May, 2010, S. 110-111).

Für die Hamburger Schreibprobe liegen also genaue Werte vor, die besagen inwiefern der Test zuverlässig ist oder nicht. Dies ist beim Probetest nicht der Fall. Es wurde kein Reliabilitätskoeffizient berechnet, mit welchem gesagt werden könnte, ob die Zuverlässigkeit des Tests gewährleistet ist oder nicht. Was gesagt werden kann, ist, dass auch beim romanischen Probetest verschiedene Wortstellen ausgewertet werden, welche als Einzelaufgaben betrachtet werden können. Ansonsten können in Bezug auf die Reliabilität des Tests keine weiteren Angaben gemacht werden, da der Test auch nur einmal in den Schulen erprobt wurde.

7.2.5. Der Rechtschreibetest und die Reliabilität

Um die Reliabilität des Rechtschreibetests zu überprüfen und zu gewährleisten, sind folgende Schritte vorgesehen:

Tabelle 8: Reliabilität

Was?	Wie?
Retest-Reliabilität	<p>In einem ersten Schritt soll mit der Retest-Methode untersucht werden, inwiefern der Rechtschreibetest reliabel ist. Dabei wird ein Testverfahren (Probetest) mit der gleichen Gruppe (Stichprobe) zweimal durchgeführt. Die Ergebnisse der beiden Tests werden dann miteinander verglichen. Die Reliabilität ist dann hoch, wenn die zwei Messungen, die zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt wurden, hoch miteinander korrelieren (vgl. Mossbrugger & Kelava, 2012, S: 122-123).</p> <p>Das Problem bei dieser Methode ist, dass zwischen den beiden Messungen, Veränderungen erfolgen können. Liegen die Tests zu nahe beieinander, kann es sein, dass die Lernenden sich an die Ergebnisse des ersten Tests erinnern. Liegen die beiden Tests zu weit auseinander, kann es sein, dass sich die Lernenden weiterentwickelt haben und grosse Fortschritte im Bereich der Rechtschreibung gemacht haben (vgl. Mossbrugger & Kelava, 2012, S. 123-124).</p> <p>Leider gibt es keine Regel für ein optimales Retest-Intervall. Was gesagt werden kann, ist folgendes: „Je instabiler aber das getestete Merkmal ist, desto kürzer sollten Retest-Intervalle gewählt werden. Je stabiler das</p>

	<p>Merkmal ist und je grösser das Risiko von Erinnerungs- und kurzzeitigen Übungseffekten erscheint, desto längere Intervalle bieten sich an“ (Mossbrugger & Kelava, 2012, S. 125).</p> <p>Die Verfasserin hat vor, den Probetest noch einmal mit allen 84 Lernenden zu machen. Danach kann sie die Ergebnisse miteinander vergleichen. Dies wird sie im Verlauf des nächsten halben Jahres machen, wenn möglich im Verlauf der nächsten 2-3 Monate. Es kann sein, dass die beiden Tests zu weit auseinander liegen und die Ergebnisse nur wenig miteinander korrelieren.</p>
Paralleltest-Reliabilität	<p>Zwei ähnliche Tests (Probetest A und überarbeiteter Test B) werden an den romanischsprachigen Schulen erprobt, die von der Verfasserin noch nicht besucht wurden. Für den Probetest müssen vier neue Sätze zum Diktieren bestimmt werden, da beide Tests dieselben Sätze beinhalten. Die vier Sätze des überarbeiteten Tests sollen nicht geändert werden. Beide Tests erfassen das gleiche Merkmal mit der gleichen Genauigkeit. Um die Paralleltest-Reliabilität zu bestimmen, werden die beiden parallelen Testformen beide an derselben Stichprobe durchgeführt. Danach wird die Korrelation zwischen den beiden Ergebnissen berechnet.</p> <p>Wenn die beiden Testformen hoch miteinander korrelieren, ist die Reliabilität hoch (vgl. Mossbrugger & Kelava, 2012, S. 126).</p>

7.3. Validität

„Die Validität oder Gültigkeit eines Tests gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem dieser Test dasjenige Persönlichkeitsmerkmal oder diejenige Verhaltensweise, das (die)er messen oder vorhersagen soll, tatsächlich misst oder vorhersagt“ (Lienert & Raatz, 1998, S. 10).

Bei der Validität geht es also um die Frage, ob der Test auch das misst, was er messen soll. Wenn man beispielsweise einen Test, der das logische Denken eines Lernenden erfassen soll, durchführt, kann es vorkommen, dass dieser den Test aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht lösen kann. Wenn der Lernende die zu lösenden Aufgaben nicht versteht, kann er den Test auch nicht lösen. In diesem Fall würde mit dem Test nicht das logische Denken erfasst werden. Die Validität des Tests wäre somit sehr gering (vgl. Bundschuh, 1999, S. 82).

Die Validität oder Gültigkeit wird als wichtigstes Gütekriterium bezeichnet. Zum einen wird eine theoretische Plausibilität verlangt, zum anderen eine Überprüfung derjenigen Annahmen, die in das Testkonzept eingehen. Es ist sehr aufwändig, die Gültigkeit eines

Tests zu überprüfen. Die Gültigkeit eines Tests ist auch daran zu erkennen, ob Expertenurteile mit bereits eingeführten Testverfahren übereinstimmen (vgl. May, 2010, S. 60).

Auch bei der Validität ist es wichtig, diese mit einem Koeffizienten zu berechnen. Man spricht von einem Korrelationskoeffizienten. Mit diesem misst man die Korrelation zwischen dem Testergebnis und einem Kriterium, das das zu messende Merkmal erfasst. Der Korrelationskoeffizient ist normalerweise niedriger als der Reliabilitätskoeffizient. Liegt der Korrelationskoeffizient über 0.60 ist die Gültigkeit des Tests bereits hoch. Werte zwischen 0.40 und 0.6 weisen auf eine mittlere Gültigkeit hin und Werte unter 0.4 gelten als tief (vgl. Bundschuh, 1999, S. 82-83).

Wie bei der Objektivität und der Reliabilität, lassen sich auch bei der Validität verschiedene Aspekte unterscheiden, welche nachfolgend beschrieben werden.

7.3.1. Inhaltliche Validität

Bei der inhaltlichen Validität stellt „der Test selbst das optimale Kriterium für das Persönlichkeitsmerkmal oder die Verhaltensweise dar“ (Lienert & Raatz, 1998, S. 10). Diese Form der Validität findet man beispielsweise bei Schulleistungstests oder bei lernzielorientierten Tests vor. Wenn zum Beispiel die Rechenfertigkeit geprüft werden soll, so muss im Voraus beurteilt werden, ob die Auswahl der Aufgaben auch tatsächlich repräsentativ für die Erfassung der Rechenfertigkeit sind. Die Aufgaben selber sind somit das wichtigste Kriterium für das messende Merkmal. Das Problem bei der inhaltlichen Validität besteht darin, ob diejenigen Personen, welche die Aufgaben prüfen, selber valide beziehungsweise zuverlässig sind? (vgl. Bundschuh, 199, S. 83/84).

7.3.2. Konstruktvalidität

Bei der Konstruktvalidität geht es im Kern darum, ob beziehungsweise wie gut ein Test mit der Theorie übereinstimmt. Bundschuh schreibt, dass es um einen Nachweis geht, dass die theoretischen Annahmen über das, was ein Test messen soll, gültig sind (vgl. Bundschuh, 1999, S. 85).

Ein Test, welcher beispielsweise den Ausprägungsgrad von Angst prüfen soll, hätte dann eine hohe Konstruktvalidität, wenn man nachweisen könnte, dass das vom Test erfasste Merkmal mit dem theoretischen Konstrukt Angst übereinstimmen würde (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 11).

Das Problem bei der Konstruktvalidität besteht darin, dass es für einen Laien oder einen Nichtfachmann schwierig ist, diese zu bestimmen (vgl. Bundschuh, 1999, S. 85).

7.3.3. Kriterienbezogene Validität

Im Gegensatz zur inhaltlichen Validität und zur Konstruktvalidität muss hier ein Aussenkriterium vorhanden sein. Dieses Aussenkriterium muss das zu erfassende Persönlichkeitsmerkmal auf direkter oder indirekter Weise widerspiegeln. Ein Aussenkriterium kann zum Beispiel ein Lehrer, ein Therapeut oder der Test selber sein. Wichtig ist, dass das Aussenkriterium selbst eine ausreichende Validität und Reliabilität aufweist. Es ist jedoch nicht einfach, das Aussenkriterium zu bestimmen. Zu überprüfen gilt, wie gut die Testergebnisse des Tests mit dem Aussenkriterium übereinstimmen. Oft

wird dies so gemacht, dass die Ergebnisse mit einem bereits gut validierten Test verglichen werden (vgl. Bundschuh, 1999, S. 84)

Die kriterienbezogene Validität wird von Lienert und Raatz (1998, S. 220) als wichtigster Aspekt der Validität bezeichnet.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein Test dann gültig ist, wenn er auch wirklich das misst, was gemessen werden soll. Ein Test kann nur dann eine hohe Validität erreichen, wenn auch die Reliabilität hoch ist. Das zu messende Merkmal muss genau und präzise beschrieben werden (vgl. Bundschuh, 1999, S. 86).

7.3.4. Der Probetest und die Validität

Die Validität der Hamburger Schreibprobe kann empirisch belegt werden. Es wurden mehrere wissenschaftliche Untersuchungen gemacht um die Validität der Hamburger Schreibprobe zu prüfen. Es wurden mehrere, voneinander unabhängige, Stichproben gemacht und es gibt ganze Forschungsprojekte, die sich mit der Validität der Hamburger Schreibprobe befassen (vgl. May, 2010, S. 60).

Solche Untersuchungen wurden beim Probetest natürlich nicht unternommen. Es liegen keine empirische Untersuchungen oder Berechnungen vor, die die Validität des Tests beweisen. Ein Merkmal der Validität ist der, dass ein Test als valide gilt, wenn er auch wirklich das misst, was gemessen werden soll. Beim Probetest, wie auch beim überarbeiteten Test, werden die orthographischen Kompetenzen der Lernenden getestet und nichts anderes. Weiterhin greift der Probetest die verschiedenen Strategien, die in der Theorie rund um die Rechtschreibentwicklung beschrieben werden, auf. Im Test werden die alphabetische, die orthographische, die morphematische und die wortübergreifende Strategie integriert. Der Test basiert also auf theoretische Konstrukte der Rechtschreibung und erfüllt somit das Kriterium der Konstruktvalidität. Es wurden jedoch keine Berechnungen in Bezug auf die Konstruktvalidität durchgeführt. Man müsste dafür den Probetest mit einem bereits ähnlichen existierenden Test vergleichen. Die kriterienbezogene Validität des Tests wurde beim Probetest nicht untersucht und wird auch beim überarbeiteten Test keine zentrale Rolle spielen, da die Ergebnisse des Tests mit einem Aussenkriterium schwierig zu vergleichen sind.

7.3.5. Der Rechtschreibetest und die Validität

In Bezug auf die Validität werden an dieser Stelle die Inhalts- und die Übereinstimmungsvalidität berücksichtigt.

Tabelle 9: Validität

Was?	Wie?
Inhaltsvalidität prüfen	Um festzustellen, ob ein Test inhaltlich valide ist, müssen in der Regel keine empirischen Untersuchungen unternommen werden. Um zu beweisen, ob ein Test valide ist, müssen die Iteminhalte genau betrachtet werden. Die Inhalte und das zu erfassende Merkmal müssen dabei durch theoretische Argumente gestützt werden und zusätzlich sollen Urteile von

	Experten eingeholt werden (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 149). Der Rechtschreibetest wird mit Irina Lutz und Gian Peder Gregori besprochen. Sie geben ihr Urteil als Experten ab.
Übereinstimmungsvalidität prüfen	Die Ergebnisse des Tests werden mit den Einschätzungen der Lehrpersonen, betreffend der Rechtschreibkompetenzen ihrer Lernenden, verglichen. Dies wird anhand eines Interviews gemacht. Die Lehrpersonen müssen dabei Fragen beantworten, die das Rechtschreibkönnen ihrer Lernenden erfragen.

7.4. Nebengütekriterien

Neben den drei Gütekriterien gibt es Nebengütekriterien, die auch berücksichtigt werden sollten. Zu den wichtigsten Nebengütekriterien zählen die *Normierung*, die *Ökonomie*, die *Vergleichbarkeit* und die *Nützlichkeit*. Diese vier Nebengütekriterien werden nachfolgend kurz beschrieben und in Zusammenhang mit dem Probetest gebracht.

7.4.1. Normierung

„Unter Normierung versteht man, dass über einen Test Angaben vorliegen sollen, die als Bezugssystem für die Einordnung des individuellen Testergebnisses dienen können“ (Lienert & Raatz, 1998, S. 11).

Die Normierung eines Tests ist sehr wichtig. Hat man nur die Ergebnisse eines einzelnen Tests, sind diese nicht unbedingt aussagekräftig. Man kann die Ergebnisse nur in Bezug auf vergleichbares Datenmaterial von anderen Lernenden interpretieren. Es sollten Normen vorhanden sein, die das individuelle Ergebnis eines Lernenden in ein grösseres Bezugssystem einordnen lassen. Bei der Ermittlung von Normen spricht man des Öfteren auch von Eichung. Mit diesem Begriff ist die Gewinnung von Normdaten gemeint. Ein Test, der die Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllt, jedoch nicht normiert ist, hat keine diagnostische Bedeutung (vgl. Bundschuh, 1999, S. 86-87). May (2010, S. 12) sagt auch, dass nicht normierte Tests keine oder nur eine geringe diagnostische Brauchbarkeit haben, aber als Forschungsinstrument geeignet sein können. Bei einer Eichung wird folgendermassen vorgegangen. Zuerst wird ein Test entwickelt und erprobt. Die Eichung findet üblicherweise am Ende statt. Eine möglichst grosse Gruppe (Stichprobe), zwischen 1400-1500 Personen, soll den Test lösen. Diese Gruppe soll diejenigen Personen widerspiegeln, für die der Test gedacht ist. Aus dieser Stichprobe wird dann eine Leistungsnorm ermittelt. Unter Leistungsnorm versteht man den Vergleichsmassstab, der auf rechnerischem Weg ermittelt wird. Die Ergebnisse beziehungsweise die Leistungen der Personen aus der Stichprobe unterscheiden sich, und so können dann schlussendlich verschiedene Normen festgelegt werden (vgl. Bundschuh, 1999, S. 88-89).

7.4.1.1. Der Rechtschreibetest und die Normierung

Der Probetest wurde nicht normiert und daher erfüllt er das Kriterium der Normierung nicht. Die Normierung war auch nicht Sinn und Zweck des Probetests. Der überarbeitete Test hat jedoch das Ziel, normiert zu werden, damit die Ergebnisse jedes einzelnen Lernenden mit den Ergebnissen einer grossen Gruppe verglichen werden können. Die Stichprobe wird dabei, im Vergleich zu Tests in der deutschen Sprache, eher klein sein, da es nicht so viele Lernende gibt, welche eine romanischsprachige 3./4. Klasse besuchen.

Der Rechtschreibetest wird im 1. Quartal des Schuljahres 2016/2017 in allen romanischsprachigen Schulen erprobt. Alle Ergebnisse werden dann mit dem Statistikprogramm SPSS berechnet.

Moosbrugger und Kelava (2012, S. 19) sagen zur Normierung folgendes:

Bei der Relativierung eines Testergebnisses an der Eichstichprobe ist es am anschaulichsten, wenn der Prozentsatz derjenigen Personen bestimmt wird, die im Test besser bzw. schlechter abschneiden als die Referenzleistung in der Eichstichprobe. Aus diesem Grund wird als Normwert auch der Prozentrang der Testwerte in der Eichstichprobe verwendet. Er kumuliert die in der Eichstichprobe erzielten prozentualen Häufigkeiten der Testwerte bis einschliesslich zu jenem Testwert, den die gerade interessierende Testperson erzielt.

Das Problem beim Vorhaben der Normierung des Testes ist die kleine Stichprobe. Es wird nicht möglich sein eine Stichprobe zu bekommen, die aus mehr als 1000 Probanden besteht. Lienert und Raatz schreiben jedoch, dass eine Stichprobe zwischen 200 und 500 ausreichen sollte (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 174).

7.4.2. Ökonomie

„Ein Test ist dann ökonomisch, wenn er:

- eine kurze Durchführungszeit beansprucht,

– wenig Material verbraucht

– einfach zu handhaben,

- als Gruppentest durchführbar,

- schnell und bequem auszuwerten ist“

(Lienert & Raatz, 1998, S. 12).

Wenn ein Test alle oben genannten Kriterien berücksichtigt, gilt er als sehr ökonomisch. Wenn nur wenige oder gar keine Kriterien berücksichtigt werden, gilt er als minder- oder gar unökonomisch (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 12).

Tests, die mit einer ganzen Gruppe durchgeführt werden, sind meistens ökonomisch, weil man eine ganze Gruppe gleichzeitig testet. Meistens werden solche Verfahren mit

Schablonen ausgewertet und das Testmaterial, welches gebraucht wird, ist einfach und relativ günstig (vgl. Bundschuh, 1999, S. 106).

7.4.2.1. Der Probetest und die Ökonomie

Der Probetest, welcher an den sechs romanischsprachigen Schulen durchgeführt wurde, ist in dem Sinne ökonomisch, indem er mit einer ganzen Gruppe durchgeführt wurde und für das Lösen des Tests wenig Material gebraucht wurde (Bleistift und Papier). Für die Bearbeitung des Tests wurden im Durchschnitt 24 Minuten benötigt. Die Verfasserin ist der Meinung, dass diese Zeitdauer für den Test angemessen ist. Auch für die Vorbereitung und Nachbearbeitung muss wenig Zeit aufgebraucht werden. Die Verfasserin hat die Tests in relativ kurzer Zeit ausgewertet. Um sicher zu gehen, dass der Zeitaufwand bei der Vorbereitung und Nachbereitung des Tests, als gering empfunden wird, müssten die Meinungen der Lehrpersonen eingeholt werden.

7.4.2.2. Der Rechtschreibetest und die Ökonomie

An dieser Stelle kann gesagt werden, dass auch der überarbeitete Test wenig Material verbrauchen wird. Die Lehrpersonen müssen lediglich das Testheft besorgen, welches aus vier Seiten besteht. Für das Lösen des Testes brauchen die Lernenden nur einen Bleistift und ein Radiergummi. Die Auswertungstabellen befinden sich im Handbuch, sodass nur zwei Dokumente nötig sind (Testheft und Handbuch).

Die Durchführungszeit wird auch beim überarbeiteten Test nicht mehr Zeit in Anspruch nehmen als 30 Minuten. Die Durchführung und Auswertung des Tests bedürfen einer vorgängigen Lektüre des Handbuches. Es können an dieser Stelle keine Angaben gemacht werden, wie viel Zeit diese Lektüre in Anspruch nimmt. Die Frage nach der Vorbereitungs- und Nachbearbeitungszeit kann mit einem Fragebogen beantwortet werden. Es ist vorgesehen, den Lehrpersonen einen Fragebogen zu zuschicken, der die Auswertungs-, Durchführungs- und Interpretationsobjektivität erfragt. In diesem Zusammenhang kann auch nach dem Zeitaufwand bei der Vorbereitung und der Nachbearbeitung gefragt werden. Auf diesem Wege kann man herausfinden, ob der Test aufwändig zum Vorbereiten und Auswerten ist.

Der Rechtschreibetest kann sowohl als Gruppentest als auch als Einzeltest durchgeführt werden. Von den fünf Merkmalen, die ein Test aufweisen muss, um als ökonomisch zu gelten, sind drei Merkmale bereits vorhanden, nämlich:

- er beansprucht eine kurze Durchführungszeit
- es wird wenig Material verbraucht
- er ist als Gruppentest durchführbar

Ob der Test einfach zu handhaben ist und schnell und bequem auswertbar ist, soll mit Hilfe eines Fragebogens geklärt werden.

7.4.3. Vergleichbarkeit

„Ein Test ist vergleichbar, wenn Parallelförmigkeiten vorhanden sind, die sich vor allem auch hinsichtlich der Validität weitgehend entsprechen (Korrelation zwischen beiden Testformen sollte höher als 0.85 liegen)“ (Bundschuh, 1999, S. 106).

Eine Parallelförmigkeit eines Tests ermöglicht einerseits einen Vergleich des Tests mit sich selbst und andererseits auch eine Reliabilitäts- und Validitätskontrolle. Die Reliabilitätskontrolle findet statt, „indem man einen bestimmten Pb mit beiden Testformen untersucht und die Ergebnisse vergleicht“ (Lienert & Raatz, 1998, S. 12).

Tests, die ähnlich oder sogar gleich sind, prüfen ein ähnliches oder gleiches Persönlichkeitsmerkmal. Wenn man die Korrelation von zwei ähnlichen Tests kennt, dann ist eine Validitätskontrolle möglich. Man kann dann den Lernenden mit den beiden Tests untersuchen und die Ergebnisse miteinander vergleichen (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 12).

Parallelförmigkeiten haben verschiedene Vorteile. Man kann zum Beispiel eine Klasse testen, ohne dass dabei abgeschrieben werden kann. Zum anderen wird die Zuverlässigkeit erhöht, indem man die Ergebnisse eines Lernenden mit beiden Testformen vergleicht (vgl. Bundschuh, 1999, S. 106).

7.4.3.1. Der Rechtschreibetest und die Vergleichbarkeit

Der Probetest wurde nicht mit anderen Tests verglichen. Es wurde somit keine Reliabilitätskontrolle anhand einer Parallelförmigkeit durchgeführt. Um die Validität des Tests überprüfen zu können, müsste ein Lernender sowohl mit dem Probetest als auch mit dem überarbeiteten Probetest getestet werden. Es müssten dieselben Merkmale geprüft werden. Die Ergebnisse müssten dann miteinander verglichen werden.

Die Verfasserin hat sich vorgenommen, anhand einer Paralleltest-Kontrolle zu überprüfen, ob der Rechtschreibetest reliabel und auch valide ist. Die Ergebnisse des Probetests und des überarbeiteten Tests können dann miteinander verglichen werden. Dabei muss geschaut werden, dass die Übereinstimmung grösser als 0.85 ist.

7.4.4. Nützlichkeit

„Ein Test ist dann nützlich, wenn er ein Persönlichkeitsmerkmal oder eine Verhaltensweise misst oder vorhersagt, für dessen Untersuchung ein praktisches Bedürfnis besteht“ (Lienert & Raatz, 1998, S. 13).

Ein Test ist daher nützlich, wenn das zu prüfende Merkmal nur mit diesem Test und nicht mit einem anderen Test untersucht werden kann (vgl. Lienert & Raatz, 1998, S. 13).

7.4.4.1. Der Rechtschreibetest und die Nützlichkeit

Der Rechtschreibetest ist nützlich, da es in der romanischen Sprache keinen anderen Test gibt, der die orthographischen Kompetenzen der Lernenden der 3./4. Klasse auf diese Art und Weise prüft. Die Bilder beziehungsweise die Wörter und Sätze, die zu schreiben sind, wurden von der Verfasserin gewählt. Die Verfasserin hat genau überlegt, mit welchem Wort welche orthographische Strategie getestet werden soll beziehungsweise welche Lupenstellen wichtig sind. Der Rechtschreibetest ist auch dahingehend nützlich, in dem er sehr differenzierte Aussagen über die Rechtschreibkompetenzen der Lernenden ermöglicht. Da man das geschriebene Wort nicht nur als richtig oder falsch betrachtet, sondern mit Hilfe der Lupenstellen auch untersucht, welche Strategie wieweit fortgeschritten ist, können dann auch geeignete Fördermassnahmen getroffen werden. Wenn man merkt, dass ein Lernender beispielsweise noch Mühe bei der alphabetischen Strategie aufweist, muss man an dieser Strategie arbeiten, bevor man mit orthographischen Regeln arbeitet.

7.5. To do- Liste für den Rechtschreibetest

Im folgenden Kapitel wird aufgelistet, was zukünftig noch geschehen muss, damit der Rechtschreibetest als diagnostisches Instrument gebraucht werden kann.

Tabelle 10: To do- Liste

Was?	Wie?	Warum?
1. Überarbeiteter Test mit Irina Lutz und Gian Peder Gregori besprechen (beide sind Romanisch Dozenten an der Pädagogischen Hochschule Graubünden)	Im Verlauf der nächsten vier Monate einen Termin vereinbaren und den Test mit ihnen besprechen. - Sind die Grapheme richtig gezählt? - Sind die Lupenstellen richtig definiert? - Sind die Wörter und Sätze sinnvoll gewählt?	Sichergehen, dass der Test korrekt und fehlerfrei ist. Expertenmeinung einholen ->Inhaltsvalidität prüfen.
2. Das Handbuch an Irina Lutz und Gian Peder Gregori weiterleiten und sie es lesen lassen. Danach die Verständlichkeit des Handbuches besprechen.	Per Mail, danach einen Termin vereinbaren und das Handbuch Seite für Seite durchgehen.	Zum einen sollen die beiden Experten ein Feedback in Bezug auf die Verständlichkeit und die Sprachlichkeit des Tests geben. Zum anderen soll auch der Inhalt in Bezug auf seine Korrektheit und Richtigkeit besprochen werden.

3. Handbuch an Lia Rumantscha schicken	Per Mail	Lektorat
4. Wenn das Handbuch von der Lia Rumantscha korrigiert wurde, werden alle romanischsprachigen Lehrpersonen der 3./4. Klasse aus der Surselva per Brief/Mail angefragt, ob sie den Rechtschreibetest anschauen und das Handbuch lesen würden.	Per Mail/Brief Brief, in welchem folgende Aspekte beschrieben sind: <ul style="list-style-type: none"> • Anlass und Sinn des Tests • Zeitdauer der Testdurchführung • Art und Weise der Durchführung • Art und Weise der Auswertung • Sinn und Zweck des Fragebogens 	Lehrpersonen sollen informiert werden, dass ein Rechtschreibetest entstehen soll, der auch normiert werden soll. Feedback der Lehrpersonen einholen.
5. Durchführung und Auswertung des Probetests an den Schulen, die noch nicht getestet wurden.	Die Verfasserin schickt den Lehrpersonen den Probetest und das Handbuch zu. Die Lehrpersonen sollen den Test eigenständig mit ihren Klassen durchführen und auswerten. Der Probetest wird deswegen gebraucht, weil der überarbeitete Test an dieser Stelle noch nicht eingesetzt werden soll.	Dies wird gemacht, um zu testen, ob die Lehrpersonen das Handbuch genau lesen und den Anweisungen folgen können.
6. Fragebogen zum Test, zur Testdurchführung und zur Testauswertung zusammenstellen.	Die Verfasserin stellt die Fragen zusammen. Sie befasst sich nochmals intensiv mit der Testtheorie.	Um Rückmeldungen der Lehrpersonen in Bezug auf die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität zu erhalten.
7. Fragebogen kontrollieren lassen	Lia Rumantscha zur Korrektur schicken, Fragebogen mit Irina Lutz besprechen.	Die Fragen sollen klar und deutlich formuliert sein, deswegen wird der Fragebogen mit Irina Lutz besprochen. Der Fragebogen soll auch auf Rechtschreibfehler überprüft werden. Dies ist Aufgabe der Lia Rumantscha.
8. Durchführungs- und Auswertungsobjektivität testen	Mit Hilfe des Fragebogens. Dieser wird an alle Lehrpersonen geschickt, die	Mit Hilfe des Fragebogens bekommt die Verfasserin einen Einblick, inwieweit das

	<p>den Probetest mit ihren Klassen gemacht haben. Sie sollen den Fragebogen nach der Durchführung, aber vor der Auswertung des Probetests, ausfüllen und an die Verfasserin zurückschicken.</p>	<p>Handbuch die Lehrpersonen bei der Durchführung unterstützt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wissen Sie, wie sie den Test mit ihren Klassen machen müssen? • Halten Sie sich an die Vorgaben des Tests? • Ist die Durchführung des Tests verständlich beschrieben? <p>Der Fragebogen soll kurz nach der Durchführung ausgefüllt werden. Die Auswertung der Tests soll jedoch noch nicht unternommen werden, da im Fragebogen auch Beispiele für die Auswertung zu sehen sind. Nachdem der Fragebogen an die Verfasserin zurückgeschickt wurde, kann die Auswertung des Tests vorgenommen werden.</p>
9. Auswertungsobjektivität prüfen	<p>Die Lehrpersonen werden aufgefordert, dass auch die Heilpädagogin/ der Heilpädagoge der 3./4. Klasse die Tests auswertet. Dazu muss auch sie/er zuerst das Handbuch lesen.</p>	<p>Wenn zwei Personen die Tests auswerten, könne die Ergebnisse miteinander verglichen werden. Ist die Auswertungsobjektivität hoch, so gelangen beide Lehrpersonen zu denselben Ergebnissen.</p>
10. Retest-Reliabilität	<p>Die Verfasserin fragt die Schulen und Klassen nochmals an, die bereits einmal von der Verfasserin besucht wurden, ob sie den Probetest nochmals mit ihren Klassen machen darf.</p>	<p>Da derselbe Test nochmals durchgeführt wird, kann gesagt werden, ob der Test reliabel ist oder nicht. Es kann jedoch sein, dass der Zeitpunkt für die zweite Durchführung zu weit auseinander liegt und die Lernenden sich stark weiterentwickelt haben. Die Ergebnisse würden dann zu</p>

		wenig miteinander korrelieren. Ist dies der Fall, wird die Verfasserin die Paralleltest-Methode anwenden.
11. Paralleltest-Reliabilität	Überarbeiteter Test an den bereits besuchten Schulen erproben.	Die Ergebnisse des Probetests und die Ergebnisse des überarbeiteten Tests können miteinander verglichen werden. Wenn diese im hohen Masse miteinander korrelieren, ist die Reliabilität gegeben beziehungsweise ist diese hoch. Für die Reliabilitätsanalyse wird die Statistiksoftware SPSS eingesetzt.
12. November 2016, Rechtschreibetest am „Di da romontsch“ vorstellen	Kurzes Referat Test zeigen und erklären, wie er entstanden ist.	Am „Di da romontsch“ besteht die Möglichkeit (fast) alle romanischsprachigen Lehrpersonen zu erreichen. Lehrpersonen der 3./4. Klasse werden informiert, dass der nächste Schritt der ganzen Arbeit die Normierung ist. Wichtig ist, dass alle 3./4. Klasse sich an der Normierung des Testes beteiligen -> grössere Stichprobe
13. Anfrage an Schulleiter, Lehrpersonen, Inspektorat und Eltern der 3./4. Klasse für die Erlaubnis, den Test mit den Klassen zu machen	Per Brief/Mail	Erlaubnis einholen, transparente Informationen an alle.
14. Rechtschreibetest an allen romanischsprachigen Schulen (3./4. Klasse) durchführen	Verfasserin oder eine andere Person besucht die Schulen und macht mit den Klassen den Test -> dadurch ist die Durchführungsobjektivität	Normierung des Tests

	gewährleistet	
15. Daten auswerten -> Normtabellen erstellen Hier ist es sinnvoll, Personen beizuziehen, die bereits Erfahrungen mit der Normierung von Tests gemacht haben	Experten oder erfahrene Personen beiziehen, die sich bei der Normierung auskennen. Verfasserin oder die Person, die den Test an den Schulen erprobt hat, hilft bei der Normierung mit.	Korrektheit der Auswertung
16. Handbuch überarbeiten	Aufgrund der Rückmeldungen der Lehrpersonen, muss das Handbuch eventuell noch überarbeitet werden. Dies wird entweder von der Verfasserin gemacht oder von der Person, die das Projekt übernimmt.	Das Handbuch ist ein wichtiges Instrument für die richtige Durchführung und die korrekte Auswertung. Deshalb muss es klar und deutlich geschrieben sein.
17. Wenn die Ergebnisse des Rechtschreibetests befriedigend sind und es möglich ist, Normtabellen zu erstellen, werden diese Tabellen dem Handbuch beigelegt.	Normtabellen ins Handbuch legen.	Es sollen nur zwei Dokumente entstehen, das Testheft und das Handbuch. Das Handbuch soll die Beschreibungen des Testes, die Auswertungstabellen und die Normtabellen beinhalten.
18. Vorlage für ein Strategieprofil gestalten	Computer	Das Strategieprofil soll einen Überblick über die gesamte Rechtschreibeleistung der Lernenden zeigen
19. Bilder zeichnen	Es muss eine Person gesucht werden, welche die Bilder (15 Wörter) des Tests zeichnet. Information an Schulleiter, vielleicht gibt es unter den Lehrpersonen jemand, der dies machen würde.	Dadurch wird verhindert, dass Urheberrechte verletzt werden.
20. Testheft und Handbuch drucken	Firma, die Bücher/Hefte druckt, für den Auftrag anfragen Oder Test und Handbuch online erhältlich (Informatiker	Die Meinung der Lehrpersonen ist wichtig. Wenn viele lieber über das Internet Zugang zum Test erhalten möchten, macht es keinen Sinn, die Exemplare

	anfragen) Frage an Lehrpersonen: Möchten Sie den Test in Papierform? Möchten Sie den Test online herunterladen?	drucken zu lassen.
21. Frage klären, kostenpflichtig oder nicht?	? Diese Frage wird dann geklärt, wenn der ganze Prozess zu Ende ist.	?

8. Forschungsstrategie

Bei dieser Masterarbeit handelt es sich um ein Entwicklungsprojekt. Bei einem Entwicklungsprojekt wird ein Produkt oder ein Verfahren für die Praxis entwickelt (vgl. Broschüre Wissenschaftliches Arbeiten, 2013, S. 23). Bei der vorliegenden Masterarbeit ist das Produkt der Rechtschreibetest für eine 3./4. Klasse.

Wichtig bei einem Entwicklungsprojekt ist ein nachgewiesener Entwicklungsbedarf. Wenn kein Bedarf besteht und das Produkt am Ende nicht gebraucht wird, macht es keinen Sinn dieses herzustellen. Wichtig ist auch zu überlegen, welches Ziel mit dem Produkt verfolgt werden soll (vgl. Broschüre Wissenschaftliches Arbeiten, 2013, S. 23). Beim Rechtschreibetest musste überlegt, wie, wann und warum dieser eingesetzt werden soll.

Bei Entwicklungsprojekten gibt es einen empirischen Teil, welcher entweder vor der Herstellung des Produktes den Bedarf oder die Anforderungen prüft, oder nach der Herstellung des Produkts diesen in der Praxis evaluiert (vgl. Broschüre Wissenschaftliches Arbeiten, 2013, S. 23). Der empirische Teil dieser Masterarbeit bestand darin, das Produkt, den Rechtschreibetest, in der Praxis zu testen und die Ergebnisse dann zu evaluieren.

Auch eine empirische Arbeit besteht aus einem Theorieteil. Bei dieser Masterarbeit wurde geschaut, dass diejenigen Themen, welche bedeutsam für den Test sind, im Theorieteil aufgegriffen werden. Da es sich um einen romanischen Rechtschreibetest handelt, war es in einem ersten Schritt wichtig, die wichtigsten Eckdaten dieser Sprache zu erläutern. Zudem musste erklärt werden, was unter dem Begriff Rechtschreibung zu verstehen ist und welche Aspekte beim Rechtschreiberwerb zentral sind. Da sich der Rechtschreibetest auf die Hamburger Schreibprobe basiert, musste diese beschrieben werden, damit verstanden wird, welche Ziele sie verfolgt.

9. Projektplanung

In diesem Kapitel wird beschrieben wie der Probetest entstanden ist. Zu Beginn werden die ersten Entstehungsschritte des Probetests erläutert und es werden wichtige orthographische Phänomene der romanischen Sprache aufgelistet. Das Kapitel schliesst mit der Auswahl und Begründung der Wörter und Sätze ab.

9.1. Entstehung des Probetests

Der Probetest ist einerseits aufgrund der genauen Analyse des Lehrplans entstanden, andererseits aufgrund einer Analyse der romanischen Lehrmittel. Es wurde im Lehrplan des Kantons Graubünden und im Lehrplan 21 geschaut, welche orthographischen Inhalte bis zur 4. Klasse beherrscht werden sollten. Zudem wurden orthographische Lerninhalte der Lehrmittel näher betrachtet und die wichtigsten Schwerpunkte herausgesucht. Dies ist in Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin der 3./4. Klasse aus Rueun, Maria Maissen, geschehen, der Lehrperson, mit der die Verfasserin am engsten zusammenarbeitet.

Neben den Analysen der romanischen Lehrpläne und Lehrmittel, wurde das Manual der Hamburger Schreibprobe gründlich gelesen und studiert um das Vorgehen sowie die wichtigsten Inhalte der Hamburger Schreibprobe zu verstehen. Dies war ein wichtiger Punkt für die Entstehung des romanischen Tests. Wenn das Konzept und die Idee der Hamburger Schreibprobe einem nicht bekannt sind, ist es kaum möglich, eine romanische Version der Hamburger Schreibprobe zu entwickeln. Bei der Hamburger Schreibprobe spielen beispielsweise Lupenstellen eine wichtige Rolle. Wenn man nicht weiss, was mit Lupenstellen gemeint ist, kann man auch keine romanischen Lupenstellen definieren. Auch müssen einem die verschiedenen Rechtschreibstrategien ein Begriff sein, da diese von zentraler Bedeutung sind. Zu Beginn wurde untersucht, ob die Strategien mit dem Romanischen kompatibel sind. Wenn sie dies nicht gewesen wären, wäre keine romanische Version möglich gewesen. Die verschiedenen Rechtschreibstrategien kann man alle auf die romanische Sprache übertragen, da die romanische Sprache auch eine Lautsprache ist.

Im folgenden Unterkapitel sind alle orthographischen Phänomene aufgelistet, die bis zur 4. Klasse beherrscht werden sollten.

9.1.1. Wichtige orthographische Phänomene der romanischen Sprache

In der romanischen Sprache findet man verschiedene orthographische Phänomene vor, die in der deutschen Sprache auf dieser Art und Weise nicht existieren. Eine Besonderheit der romanischen Sprache, welche bereits im *Kapitel 3.3* beschrieben wurde, sind die zusammengesetzten Buchstaben wie tg, tsch, gn oder gi/ge. Bei diesen Buchstaben stimmt die Phonem-Graphem-Korrespondenz nicht überein, das heisst die Buchstaben werden nicht gleich gesprochen wie sie geschrieben werden.

Nachfolgend sind die wichtigsten Phänomene aufgelistet:

- tg – tsch
- qu – cu
- s - sch
- v – f
- d – t
- c - g
- ge – ghe
- gi – ghi
- ce – che

- ci - chi
- gl – gli
- ci – zi
- ce – ze
- ai – ei
- aun – eun
- mp - mb
- consonanza dubla (Doppelkonsonanten)
- bustabs cumponi (Zusammengesetzte Buchstaben wie gn, tg, gi, ge)

Diese Phänomene wurden in irgendeiner Art und Weise im Probetest aufgegriffen. Das bedeutet, dass sie entweder in den 15 Wörtern auftauchen oder in den vier Sätzen, die geschrieben werden müssen. Beim Phänomen der tg/tsch Schreibweise wurde beispielsweise das Wort *capetscha* (Mütze) ausgewählt um zu testen, ob die Lernenden das Wort mit einem *tg* oder einem *tsch* schreiben. Die konkrete Auswahl der Wörter wird im *Kapitel 9.4* genau beschrieben.

Nachdem festgelegt war, welche orthographischen Phänomene getestet werden sollen, wurden anschliessend passende Wörter für die einzelnen Elemente gesucht. Es wurden nicht einfach beliebige Wörter ausgesucht, sondern die Auswahl wurde bewusst und in mehreren Gesprächen mit der Lehrperson der 3./4. Klasse aus Rueun, Maria Maissen, sowie mit der Sprachwissenschaftlerin und Romanisch Dozentin Irina Lutz getroffen.

May (2010, S. 15) sagt zur Auswahl der Wörter folgendes:

Die Schreibaufgaben der Hamburger Schreibprobe sollen lehrgangsübergreifend jenes Strukturwissen erfassen, das den Kern orthographischen Wissens und Könnens ausmacht. Die Wörter müssen deshalb solche Phänomene in genügender Anzahl enthalten, die die wichtigsten alphabetischen, orthographischen und morphematischen Zugriffe prüfen, durch die die Rechtschreibkompetenz am Ende der Grundschulzeit (und darüber hinaus) gekennzeichnet ist. Wegen der grossen Leistungstreuung in Jahrgangsklassen muss das Wortmaterial ein Spektrum unterschiedlicher Schwierigkeitsniveaus bieten, so dass die Schreibprobe genügend hohe Anforderungen an sichere und auch angemessene Anforderungen an noch unsichere Schreiber stellt.

Dies erscheint einem auf dem ersten Blick einfach. Man muss Wörter aussuchen, die nicht zu einfach, aber auch nicht zu schwierig sind und gleichzeitig sollten es Wörter sein, die den Lernenden nicht völlig fremd sind. Macht man sich jedoch dann auf die Suche nach geeigneten Wörtern, wird einem schnell bewusst, dass dies gar nicht so einfach ist. Deswegen ist es sinnvoll, dass die Auswahl nicht alleine getroffen wird, sondern in Gesprächen mit anderen erfahrenen Lehrpersonen geschieht.

Bei der Entstehung der Hamburger Schreibprobe wurden ebenfalls die Lehrpläne mitberücksichtigt. Es wurde geschaut, welche orthographischen Kenntnissen und Fertigkeiten die Lernenden beherrschen sollten. Die Lernende sollten in der Lage sein, Wörter, die ihnen bekannt sind und häufig gebraucht werden, orthographisch korrekt zu schreiben. Die Lernenden sollen ihre Artikulation verschriftlichen. Bei der Verschriftlichung sollen sie orthographische Besonderheiten berücksichtigen können. Dies bedeutet auch, dass sie Wörter nach ihren morphematischen Bausteinen durchgliedern können. Wenn Sätze oder in den höheren Klassenstufen Texte geschrieben werden müssen, spielen die

Beugung (Flexion) der Wörter und die Satzzeichen eine wichtige Rolle. Von Bedeutung sind zudem einfache Regeln für das Setzen von Kommas sowie das Verwenden von Redezeichen (vgl. May, 2010, S. 15).

In der untenstehenden Tabelle ist eine Übersicht der wichtigsten Rechtschreibphänomene der romanischen Sprache zu finden. Auch ist eine erste Auswahl von Wörtern zu sehen, die sich den einzelnen Rechtschreibphänomenen zuordnen lassen.

Tabelle 11: Orthographische Phänomene

Orthographische Phänomene	Beschreibung	Auswahl von Wörtern
tg – tsch	Unterscheidung der beiden zusammengesetzten Buchstaben, besondere zusammengesetzte Grapheme (mehrgliedrige Grapheme), Schwierigkeit der Phonem-Graphem-Korrespondenz. Für viele Lernende ist es schwierig diese beiden zusammengesetzten Buchstaben zu unterscheiden.	tgaper, letg, piertg, fretg, fumitgasa, tgamin, tgiet, tgierp, tgina, tgirunza, tgau, tgaun, carstgaun, siaranetga camutsch, tscharva, capetscha, tschaler, tratsch, surfatscha, tschadun, tschaguola, glatsch, tschanc, glatscher, tschun, tschetschapuorla, tschaghegna, tscheina, tscheglia, tscherscher, tschéss, tschitta, crutscha
qu – cu	Besondere Grapheme cu und qu Rechtschreibregel -> cu vor o und Konsonanten qu vor i, e und a -> Problem, es gibt einige Ausnahmen	cuorsa, cuort, cuost, cuolm, cuolpa, cunti, cunegl, curom, cudisch, cularin, curtin, cuppa, curva, currider, cucumera quader, quadrel, quac, quittanza, quitaun, quaterfegl, quen, quozient
s - sch	s/sch Schreibung am Wortanfang -> Rechtschreibregel s vor Konsonanten, sch vor Vokalen -> Problem, es gibt einige Ausnahmen	stiva, scola, solar, scolast, scarnuz, sribent, scorpiun, scua, scursalets, scazi, sdrema, squagl, spungia, spiegelhel, spida, sbaba schemia, schambun, schanugl, schablona, schumber, schulori, schumellin

v – f	<p>Endkonsonant v/f bei den Adjektiven, Phoneme v und f tönen gleich, Rechtschreibregel -> in die weibliche Form setzten</p> <p>Endkonsonanten v/f bei den Nomen, Regel -> weibliche Nomen enden auf v, männliche Nomen enden auf f, auch hier gibt es jedoch Ausnahmen</p>	<p>alv, lev, grev, viv, sulegliv, sportiv, attractiv, activ, niev, tschuf</p> <p>clav, seiv, neiv, nuv, luf</p>
d – t	<p>Endkonsonant d/t bei den Adjektiven, Phoneme d und t tönen gleich, Rechtschreibregel -> in die weibliche Form setzten</p> <p>Endkonsonant d/t bei den Nomen Rechtschreibregel -> weibliche Nomen enden mit einem d, männliche Nomen mit einem t, auch diese Regel hat Ausnahmen</p>	<p>ault, cauld, freid, verd, spert, svelt, grond</p> <p>stad, spertadad, novitad, carstgaunadad, stauncladad, gliעד, moviment, bastiment, dictat, resultat, frunt, camerat, attestat</p>
c - g	<p>Endkonsonant c/g bei den Nomen, Phoneme c und g am Wortende tönen gleich Phoneme/Grapheme c und g sind artikulatorisch schwer zu erschliessen</p>	<p>ruog, fiug, giug, suc, sac, lag, aug, tac</p>
ge – ghe	<p>Graphem ge -> tönt weich Graphem ghe -> tönt hart</p>	<p>leger, legher, gezza, gegia, gervosa, gep, gheisla, trianghel</p>
gi – ghi	<p>Graphem gi -> tönt weich Graphem ghi -> tönt hart</p>	<p>giomber, giacca, giavel, giavisch, gievgia, giugadur, ghirlanda, ghitarra</p>
ce – che	<p>Graphem ce -> tönt weich Graphem che -> tönt hart ce: Phonem (gesprochen) -> ze Graphem -> ce che: Phonem (gesprochen) -> ce, Grpahem -> che</p>	<p>cerchel, cello, cefra, cedel cella, cement, centimeter, centrum,</p> <p>chemia, chenguru</p>
ci - chi	<p>Graphem ci -> tönt weich Graphem chi -> tönt hart</p>	<p>ciclon, ciclus, cicoria, cigara, cigaretta, cign, cigogna,</p>

	<p>ci: Phonem (gesprochen) -> zi, Graphem -> ci</p> <p>chi: Phonem (gesprochen) -> ci, Graphem -> chi</p>	<p>cilender, circus, cistiarna, circulaziun</p> <p>chischner, chista, chirurg</p>
gl – gli	<p>Graphem gli -> tönt weich</p> <p>Graphem gl am Ende braucht kein i + gl vor a, o, e und u tönt hart</p>	<p>glina, glied, fargliuns, glisch, maglia, curnaglia, caglia, feglia, glimaia, butteglia</p> <p>sulegl, schanugl, uegl, cavegl, mugl, cavagl, orgla, ungla, gloria</p>
ci – zi	<p>Wörter, die auf –ziun, -zia und –zi enden, schreibt man mit einem z.</p>	<p>prezi, annunzia, polizist, scazi, electricist (Ausnahme)</p>
ce – ze	<p>Bei der Aussprache gibt es keine Unterscheidung bei ce und ze, Phoneme tönen gleich</p>	<p>cerchel, cello, cefra, cedel cella, cement, centimeter, centrum, zeiver, zenn, zensla, zepla, zetga, zebra, zeiver</p>
ai – ei	<p>Phonem-Graphem-Korrespondenz stimmt nicht, man schreibt die Wörter mit ei, obwohl in vielen Regionen des romanischsprachigen Gebiets ai gesprochen wird</p>	<p>zeiver, heighel, pei, peisa, tais, maionnesa, meil</p>
aun – eun	<p>In einigen Regionen der Surselva, werden Wörter, die mit –aun geschrieben werden, -eun gesprochen und von vielen Lernenden auch mit –eun geschrieben (alphabetische Strategie)</p>	<p>baun, paun, carstgaun, vischnaunca, saung, fontauna, Rueun, tauna, rauna, maun, launa, plaunca, graun, posauna, lieunga, pieun</p>
gn	<p>Zusammengesetzte Buchstaben, ein Phonem -> zwei Grapheme</p>	<p>gnarva, tugnar, tugn, cign, pugn, mogn, pigniel</p>
mb und mp	<p>Die Grapheme mb und mp sind schwer zu unterscheiden.</p>	<p>computer, combra, comba, dumbrar, diember</p>

9.2. Prinzipien und deren Richtlinien für die Zuordnung der Wortstellen

Die Hamburger Schreibprobe stützt sich auf zwei Prinzipien um die Zuordnung der einzelnen Wortstellen zu den Rechtschreibstrategien zu bestimmen. An diese beiden Prinzipien wurde sich auch bei der Entstehung der romanischen Version gehalten.

Folgend werden diese zwei Prinzipien erläutert.

- „Eine Wortstelle wird nur einer einzigen Rechtschreibstrategie zugeordnet“ (May, 2010, S. 42).

Es kommt vor, dass man einer Wortstelle verschiedene Strategien zuordnen könnte. Alle Wortstellen können nämlich nach der alphabetischen Strategie geschrieben werden. Sind aber auch andere Strategien für die Schreibung notwendig, so werden die Wortstellen nicht der alphabetischen Strategie zugeordnet, sondern einer anderen. Dies ist bei den Graphemen ähnlich. Alle Grapheme könnten theoretisch der morphematischen Strategie zugeteilt werden, da jedes Graphem ein Teil eines Morphems ist. Dies zeigt sich vor allem bei den Vorsilben (*Verkäuferin*) oder Endungen (*Lehrerin*). Artikulatorisch ist es schwierig zu unterscheiden, ob am Ende ein *i* oder ein *e* zu schreiben ist. Hier hilft das Morphem *-in* das Wort korrekt zu schreiben (vgl. May, 2010, S. 42).

- „Gleichartige Phänomene werden stets nur einer Strategie zugeordnet“ (May, 2010, S. 42).

Es gibt Wörter beziehungsweise Wortstellen, die verschiedenen Strategien zugeordnet werden könnten. Das Wort *Blätter* kann vom Wort *Blatt* abgeleitet werden. Man muss hierzu nur die Singularform nehmen und schon weiss man, ob das Wort *Blätter* mit einem *ä* oder einem *e* geschrieben wird. Somit wäre dieses Phänomen der orthographischen Strategie zuzuordnen. Das Wort *Verkäuferin* jedoch kann nicht anhand der Singularform abgeleitet werden. Bei diesem Wort muss zuerst der Wortstamm bestimmt werden und müsste daher der morphematischen Strategie zugeteilt werden. Wenn man nun nochmals das Wort *Blätter* anschaut (*Blätter* wegen *Blatt*), so lässt sich sagen, dass die Bildung der Grundform bereits eine Bezugnahme auf den Stamm bildet und somit auch der morphematischen Strategie zugeordnet werden kann. Bei der Hamburger Schreibprobe wurde daher entschieden, Umlautableitungen der morphematischen Strategie zuzuordnen (vgl. May, 2010, S. 42-43).

Mit diesem Beispiel ist zu erkennen, dass es nicht immer einfach ist, den Wortstellen die richtige Strategie zuzuordnen. Deshalb sind die Richtlinien für die Zuordnung der einzelnen Wortstellen zu den Rechtschreibstrategien sehr hilfreich. Diese Richtlinien werden nun erläutert:

- **Alphabetische Wortstellen**

„Der alphabetischen Strategie werden alle Wortstellen zugeordnet, deren Schreibung mit Hilfe der Artikulation grundsätzlich geklärt werden kann“ (May, 2010, S. 43)

Hierzu gehören beispielsweise Buchstabenkombinationen wie *ei* (Stein), *sch* (Rollschuhe) oder *pf* (schimpft) oder auch Kurzvokale (Regenwurm anstelle von Regenworm). Auch lassen sich der alphabetischen Strategie häufige Sprech-Schreibmuster zuordnen wie beispielsweise Blätter. Es können auch Wörter, die artikulatorisch schwierig zu erfassen sind, der alphabetischen Strategie zugeordnet werden. Schwierige Wörter können durch eine geschulte Sprechweise erschlossen werden und anhand bekannten Buchstaben und Buchstabenkombinationen richtig geschrieben werden (vgl May, 2010, S. 43).

- **Orthographische Strategie**

„Der orthographischen Strategie werden alle Wortstellen zugeordnet, die einerseits nicht allein mit Hilfe der alphabetischen Strategie darstellbar sind und die andererseits nicht zwingend die Beachtung morphematischer Regelungen erfordern“ (May, 2010, S. 43).

In der deutschen Sprache wären dies beispielsweise Längezeichen (*ie* oder *ich*), *qu* (weil man nach der alphabetischen Strategie auch *kw* schreiben könnte) oder *ck* und *tz* (Konsonantenverdoppelung) (vgl May, 2010, S. 43).

- **Morphematische Strategie**

„Der morphematischen Strategie werden alle Stellen zugeordnet, deren Schreibung die Beachtung morphosemantischer bzw. morphologischer Aspekte erfordern“ (May, 2010, S: 43).

Zur morphematischen Strategie gehören zum Beispiel die Schreibung von Vorsilben mit lautabweichender Schreibung (*ver*), das Schreiben gleicher Buchstaben, die lautsprachlich zusammenfallen (*Fahrrad*) oder wie bereits erwähnt die Umlautableitungen (*Blätter* von *Blatt*) (vgl. May, 2010, S. 43-44).

- **Wortübergreifende Strategie**

„Der wortübergreifenden Strategie werden neben Satzzeichen selbst auch jene Wortschreibungen zugeordnet, bei deren Klärung wortübergreifende Gesichtspunkte berücksichtigt werden müssen bzw. bei denen die Berücksichtigung der grammatischen Position die Entscheidung für eine bestimmte Schreibung wesentlich stützt“ (May, 2010, S. 45).

Zur wortübergreifenden Strategie gehören beispielsweise die Satzzeichen, die Gross- und Kleinschreibung, die Zusammen- oder Getrennschreibung und auch grammatische Endungen (*in/m hohem/n Bogen*) (vgl. May, 2010, S. 45). Bei der romanischen Version werden vor allem die Satzzeichen und die Zusammen- oder Getrennschreibung zur wortübergreifenden Strategie gezählt. Die Gross- und Kleinschreibung spielt in der romanischen Sprache eine weniger grosse Rolle, da romanische Nomen nicht gross geschrieben werden. Im Romanischen wird am Anfang eines Satzes gross geschrieben. Daneben werden noch Namen von Personen, geographische Namen, Marken und Namen von Festen gross geschrieben.

- **Überflüssige orthographische Elemente**

„Als überflüssige orthographische Elemente bezeichnen wir Buchstaben und Buchstabenkombinationen, die an anderer Stelle als orthographische Elemente korrekt verwendet werden und dort auch vorgeschrieben, an der betreffenden Stelle jedoch fehlplatziert sind“ (vgl. May, 2010, S. 55).

Zu den überflüssigen orthographischen Elementen gehören zum Beispiel überflüssige Längen- oder Kurzzeichen oder die Verwendung seltener Grapheme anstelle der üblichen für die Bezeichnung derselben Phoneme (Vahrrad). Nicht als überflüssige orthographische Elemente gelten:

- Lauthinzufügungen (Compiuter)
- Wortveränderungen, bei denen Regeln für Kompositumbildungen nicht beachtet werden (Fernsehprogramm)
- sinnverändernde Wortergänzungen (Strumpfhosen)
- ein gefordertes orthographisches Element wird durch ein falsches ersetzt (Leererin)(vgl. May, 2010, S. 55).

Bei der Hamburger Schreibprobe beziehen sich die überflüssigen orthographischen Elemente ausschliesslich auf zwei Punkte, nämlich:

- überflüssige Längen- und Kürzezeichen, einschliesslich unzulässige Wortstellen dieser Elemente
- überflüssige v- Schreibungen (vgl. May, 2010, S. 56).

Überflüssige orthographische Elemente sind meistens ein Zeichen dafür, dass die orthographische Strategie noch zu unsicher angewendet wird. Beim Übergang von der alphabetischen zur orthographischen Strategie kommen überflüssige orthographische Elemente relativ oft vor. Diese Unsicherheit kommt daher, dass die Lernenden orthographische und morphematische Prinzipien noch nicht sicher genug erfassen können. Am Anfang der Rechtschreibentwicklung sind solche Fehler noch kein Hinweis für eine Lernstörung. Fehlschreibungen in dieser Zeit sind als produktive Erprobungsversuche zu interpretieren. Werden zu einem späteren Zeitpunkt viele überflüssige orthographische Elemente gemacht, deutet dies auf eine unsystematische und unzureichende Anwendung orthographischer Prinzipien hin. Dies ist dann ein Anzeichen für eine Lernstörung. (vgl. May, 2010, S. 56).

Fehlschreibungen, die vorkommen können, sind folgende:

- Die Schreibung des Stammes ist nicht bekannt und der Lernende setzt für das lang gesprochene Vokal ein Längezeichen ein (Tohrwart).
- Ein orthographisches Element eines Wortes wird an einer anderen Stelle geschrieben, an welcher es fehlplatziert ist (Fehrnsehprogramm).
- Der Lernende beherrscht die Regel zur Konsonantenverdoppelung nicht oder hat eine zu einfache Vorstellung von dieser Regel (Bannkräuber).

- Der Lernende kann die morphematische Struktur eines Wortes nicht erfassen und er weiss auch nicht, dass Kürzezeichen meistens nur im Wortstamm geschrieben werden (Verkäuferrin).
- Der Lernende nimmt an, dass eine Analogie zu einem Wortstamm besteht (Verkäuverin).
- Der Lernende artikuliert das Wort falsch, d.h., anders, als es geschrieben wird (Spienenetz) (vgl. May, 2010, S. 56/57).

Neben diesen Fehlschreibungen gibt es noch andere Schreibungen, die ein wenig schwieriger zu beurteilen sind. Solche schwer zu beurteilenden Schreibungen können folgende sein:

- Konsonantenverdoppelungen an Wortstellen, an denen es nach dem orthographischen Grundprinzip keine Verdoppelung geben darf (knnackt).
- Unterscheiden zwischen der alphabetischen und morphematischen Strategie, zum Beispiel beim Wort Torward.
Hier kann eine Verwechslung der Phonem-Graphem-Korrespondenz vorliegen (alphabetische Strategie), oder der Lernende kann die Auslautverhärtung falsch angewendet haben (vgl. May, 2010, S. 57).

- **Fehler bei Oberzeichen**

Die meisten Lernenden können bereits ab dem zweiten Schuljahr Oberzeichen richtig setzen. Als Oberzeichen gelten beispielsweise die Punkte auf dem i oder auch die Umlautzeichen. Wenn trotzdem solche Fehler auftauchen, hat dies nicht mit einer mangelnder orthographischen Kompetenz zu tun. Meistens sind Fehler bei Oberzeichen ein Zeichen dafür, dass die Lernenden ihre Schreibprodukte nicht ausreichend kontrollieren oder auch eine ihnen bekannte Regel nicht beachten. Wenn Lernende bei den Oberzeichen viele Fehler machen, deutet dies auf eine geringe Sorgfalt beim Schreiben oder auf eine mangelnde Aufmerksamkeitskontrolle hin. Als Gründe dafür können eine geringe Motivation und eine ungenügende Werthaltung gelten oder es kann auch sein, dass eine Störung der kognitiven Prozesse vorliegt. Damit ist gemeint, dass die Lernenden bereits ihre ganze Aufmerksamkeit beim Beachten orthographischer Prinzipien in Anspruch genommen haben und sich dann nicht ausreichend auf die Kontrolle ihrer Schreibungen konzentrieren können (vgl. May, 2010, S. 59).

9.3. Prinzipien und deren Richtlinien für die Zuordnung der Wortstellen

in der romanischen Sprache

Auch in der romanischen Sprache gibt es Wortstellen, welche verschiedenen Strategien zugeordnet werden können. Damit die Zuteilung zu den verschiedenen Strategien leichter fällt, wird nun klar definiert, welche Wortstellen welchen Strategien zugeordnet werden.

9.3.1. Alphabetische Strategie

Dieser Strategie, bei der die Artikulation der Wörter bedeutend ist, werden folgende Wortstellen zugeordnet:

Tabelle 12: Alphabetische Strategie

Wortstelle	Beispiele
ei anstelle ai	<i>candeila, meil</i>
tsch und tg (ein Laut = eine Buchstabenkombination)	<i>tschetschapuorla, tgamin</i>
gn (ein Laut = eine Buchstabenkombination)	<i>gnarva, calcogn</i>
sch (ein Laut = eine Buchstabenkombination)	<i>schemia, schumber</i>
ge - ghe	<i>gentar, aunghel</i>
gi - ghi	<i>giomber, ghitarra</i>
ce - che	<i>centimeter, chenguru</i>
ci - chi	<i>circus, chista</i>
gl am Wortanfang	<i>Glaruna, glonda</i>
mp	<i>computer, comprar</i>
mb	<i>combra, comba</i>

9.3.2. Orthographische Strategie

Dieser Strategie werden Wortstellen zugeordnet, die nicht alleine mit Hilfe der alphabetischen Strategie bestimmt werden können. Auch gehören zu dieser Strategie Wortstellen, für die nicht unbedingt morphematische Regeln beachtet werden müssen (vgl. May, 2010, S. 44).

Zu dieser Strategie gehören folgende romanische Wortstellen:

Tabelle 13: Orthographische Strategie

Wortstelle	Beispiele
qu (weil alphabetisch auch cu schreibbar wäre)	<i>quater, quac</i>
x (weil auch andere Schreibweisen möglich wie cs, möglich auch ks -> jedoch eher unwahrscheinlich)	<i>xilofon, connex</i>
v und f als Endkonsonanten (Nomen)	<i>seiv, nuf</i>
d und t als Endkonsonanten (Nomen)	<i>stad, frunt</i>
c und g als Endkonsonant	<i>ruog, giug</i>
s + Konsonant	<i>stiva, posta</i>
c und z	<i>centimeter, zeiver</i>
Konsonantenverdoppelung	<i>bucca, truffel</i>
gl am Wortende	<i>fegl, nuegl</i>
gli	<i>gina, feglia</i>
aun anstelle eun	<i>carstgaun, paun</i>

9.3.3. Morphematische Strategie

Zur morphematischen Strategie gehören Wortstellen, bei welchen morphosemantische oder morphologische Aspekte beachtet werden müssen (vgl. May, 2010, S. 44). In der

romanischen Sprache werden folgende Wortstellen der morphematischen Strategie zugeordnet:

Tabelle 14: Morphematische Strategie

Worstelle	Beispiele
v und f als Endkonsonanten (Adjektive)	alv
d und t als Endkonsonanten (Adjektive)	spert, verd
Ableitungen	ha -> verb haver
Endungen bei den Verben	el dat, ella stat
Vorsilbe dis	dismetter, disavantag

9.3.4. Wortübergreifende Strategie

Bei der wortübergreifenden Strategie ist es am einfachsten festzulegen, welche Schreibungen dazugehören. In der untenstehenden Tabelle sind sie aufgelistet:

Tabelle 15: Wortübergreifende Strategie

Worstelle	Beispiele
Satzzeichen	. , ? ! „
Gross- und Kleinschreibung	Pieder, Nadal, Rueun
Zusammen- bzw. Getrennschreibung	quaterfegl, siaranetga

9.4. Wortauswahl für den romanischen Probetest

Im nun folgenden Kapitel geht es um die konkrete Auswahl der Wörter und deren Begründung. Es wird beschrieben, welches Wort aus welchem Grund ausgewählt wurde, wie die Graphemtreffer berechnet werden und welche Lupenstellen festgelegt wurden.

Wort 1: capetscha

Dieses Wort wurde ausgewählt um das orthographische Phänomen der *tg* oder *tsch* Schreibung zu prüfen. Das Wort capetscha ist den Lernenden bekannt und es wird im Alltag oft gebraucht.

Tabelle 16: Wort 1 capetscha

Wort	Grapheme	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie	Wortübergreifende Strategie
capetscha	c/a/p/e/tsch/a 6	tsch			

Wort 2: quaterfegl

Dieses Wort wurde ausgewählt, weil mit diesem Wort getestet werden soll, ob die *qu/cu* Regel verstanden wurde. Zudem handelt es sich um ein zusammengesetztes Wort *quater* + *fegl* und kann, als ganzes Wort, somit auch der wortübergreifenden Strategie zugeordnet werden. Untersucht werden kann auch das Graphem am Ende des Wortes. Man schreibt *gl* anstatt *i*.

Tabelle 17: Wort 2 quaterfegl

Wort	Grapheme	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie	Wortübergreifende Strategie
quaterfegl	qu/a/t/e/r/f/e/gl 8		qu gl		quaterfegl

Wort 3: sprezza

Dieses Wort untersucht die Schreibung des Doppelkonsonanten zz. Die Bedeutung des Wortes sollte den Lernenden bekannt sein. Auch wird bei diesem Wort die Regel s + Konsonant verlangt.

Tabelle 18: Wort 3 sprezza

Wort	Grapheme	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie	Wortübergreifende Strategie
sprezza	s/p/r/e/zz/a 6		zz sp		

Wort 4: ruog

Beim Wort *ruog* ist es schwierig herauszuhören, ob es am Ende mit einem g oder einem c geschrieben wird. Bei diesem Wort handelt es sich um ein Merkelement, das von den Lernenden gelernt und gespeichert werden muss. Es gibt keine Regel, die besagt, wann ein g oder ein c geschrieben werden muss.

Tabelle 19: Wort 4 ruog

Wort	Grapheme	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie	Wortübergreifende Strategie
ruog	r/u/o/g 4		g		

Wort 5: glimaia

Bei diesem Wort handelt es sich um ein schwieriges Wort, welches oft falsch geschrieben wird. Es sind Schreibweisen wie *imaia*, *glimaglia* oder auch *imaglia* vorzufinden. Daher ist es interessant dieses Wort etwas genauer zu untersuchen und zu schauen, in welchen Variationen das Wort geschrieben wird und worin die Schwierigkeit beim Schreiben des Wortes besteht.

Tabelle 20: Wort 5 glimaia

Wort	Grapheme	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie	Wortübergreifende Strategie
glimaia	gli/m/a/i/a 5		gli i		

Wort 6: rauna

Dieses Wort wird je nach Region anders gesprochen (*reuna*, *rauna*). In der Schule wird besprochen, dass man nur 3 Wörter mit *eu* schreibt, nämlich *pieun*, *lieunga* und *lieur*. Ansonsten gibt es keine Regel, die besagt, wann *aun* und wann *eun* geschrieben werden soll.

Tabelle 21: Wort 6 rauna

Wort	Grapheme	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie	Wortübergreifende Strategie
rauna	r/au/n/a 4		au		

Wort 7: stad

Wenn man das Wort lautgetreu schreiben würde, müsste am Ende des Wortes ein *t* geschrieben werden. Mit diesem Wort möchte untersucht werden, ob die Schüler wissen, dass weibliche Nomen mit einem *d* geschrieben werden.

Tabelle 22: Wort 7 stad

Wort	Grapheme	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie	Wortübergreifende Strategie
stad	s/t/a/d 4		d st		

Wort 8: luf

Bei diesem Wort handelt es sich um ein kurzes Wort, welches oft falsch geschrieben wird. Das Graphem am Ende des Wortes könnte ein *f* oder ein *v* sein, weil es *f* gesprochen wird. Männliche Nomen haben jedoch meistens ein *f* am Ende des Wortes und kein *v*.

Tabelle 23: Wort 8 luf

Wort	Grapheme	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie	Wortübergreifende Strategie
luf	l/u/f 3		f		

Wort 9: ghitarra

Dieses Wort untersucht die *ghi* Schreibung. Würde man das *h* nicht schreiben, müsste das Wort anders ausgesprochen werden. Das Wort *ghitarra* ist schwierig zu schreiben. Da man das Wort in der deutschen Sprache mit *rr* schreibt, übertragen viele Schüler diese Schreibweise auch ins Romanische.

Tabelle 24: Wort 9 ghitarra

Wort	Grapheme	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie	Wortübergreifende Strategie
ghitarra	ghi/t/a/r/a 5	ghi			

Wort 10: meil

Mit diesem Wort soll überprüft werden, ob die Lernenden wissen, dass Wörter mit *-ei* geschrieben werden, auch wenn sie, je nach Region, auf *-ai* oder *-oi* gesprochen werden. Das Wort *meil* ist ein bekanntes Wort, deren Bedeutung den Lernenden bekannt ist.

Tabelle 25: Wort 10 meil

Wort	Grapheme	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie	Wortübergreifende Strategie
meil	m/ei/l 3	ei			

Wort 11: comba

Für manche Lernende ist es schwierig zu unterscheiden, ob ein *mb* oder ein *nb* geschrieben werden muss. Für dieses orthographische Phänomen gibt es keine Regel. Wenn man jedoch die Wörter klar und deutlich spricht, sollte die korrekte Schreibung des Wortes möglich sein.

Tabelle 26: Wort 11 comba

Wort	Grapheme	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie	Wortübergreifende Strategie
comba	c/o/m/b/a 5	mb			

Wort 12: chista

Mit diesem Wort wird untersucht, ob die Lernenden bemerken und erkennen, dass das *h* nicht fehlen darf. Es gibt wenige romanische Nomen, die ein *chi* beinhalten. Die wenigen, die es gibt, sollten den Lernenden bekannt sein.

Tabelle 27: Wort 12 chista

Wort	Grapheme	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie	Wortübergreifende Strategie
chista	ch/i/s/t/a 5	chi	st		

Wort 13: electricist

Hierbei handelt es sich um ein schwieriges Wort. Einerseits wird *ci* geschrieben und nicht *zi*, andererseits am Ende ein *st* und kein *scht*. Das Wort *electricist* ist eine Ausnahme, da die meisten romanischen Wörter, die auf *-zist* enden, mit einem *z* und nicht mit einem *c* geschrieben werden.

Tabelle 28: Wort 13 electricist

Wort	Grapheme	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie	Wortübergreifende Strategie
electricist	e//e/c/t/r/r/i/ci/s/t 10		st ci		

Wort 14: zebra

Bei diesem Wort wird untersucht, ob die Lernenden wissen, dass am Anfang des Wortes *ze* geschrieben wird.

Tabelle 29: Wort 14 zebra

Wort	Grapheme	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie	Wortübergreifende Strategie
zebra	z/e/b/r/a 5		ze		

Wort 15: pigniel

Die Schwierigkeit bei diesem Wort besteht darin zu erkennen ob ein *gn* oder nur ein *n* geschrieben wird. Wenn das Wort jedoch deutlich gesprochen wird, sollte das Phonem *gn* herausgehört werden.

Tabelle 30: Wort 15 pigniel

Wort	Grapheme	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie	Wortübergreifende Strategie
heighel	p/i/gn/i/e/l 6	gn			

9.5. Satzauswahl für den Probetest

Bei den Sätzen handelt es sich nicht einfach um einzelne Sätze, sondern sie stehen zueinander in Beziehung. Das Thema der vier Sätze ist „Weihnachtsbasteln“, da der Test im 2. Quartal durchgeführt werden soll. Je nachdem kann das kurz vor Weihnachten sein. Es wurde geschaut, dass die Wörter der einzelnen Sätze verschiedene orthographische Phänomene beinhalten. Die Sätze sind folgende:

Ils scholars zambregian per la fierà da Nadal.

Els zambregian aungnels alvs, candeilas e cuppas.

Simon damonda: «Tgi ha priu miu pennel?»

Negin che dat risposta.

Es wurden verschiedene Satzzeichen in den Sätzen integriert. Auch die direkte Rede wurde miteinbezogen. Da in der romanischen Sprache die Nomen im Vergleich zu deutschen Sprache klein geschrieben werden, wurde ein Wort gewählt, der in der romanischen Sprache, neben dem Satzanfang, auch gross geschrieben wird. Es handelt sich um das Wort *Nadal*. Nadal ist das romanische Wort für Weihnachten. Feste werden in der romanischen Sprache nämlich auch gross geschrieben.

Nachfolgend ist die Auswertung für die einzelnen Wörter, die in den Sätzen vorkommen, zu sehen.

Wörter der Sätze 1-4

Tabelle 31: Wörter der Sätze 1-4

Wort	Grapheme	Alphabetische Strategie	Orthographische Strategie	Morphematische Strategie	Wortübergreifende Strategie
lls	l/l/s 3				lls
scolars	s/c/o/l/a/r/s 7		sc		
zambregian	z/a/m/b/r/e/gi/a/n 9	mb gi			
per	p/e/r 3				
la	l/a 2				
fiera	f/i/e/r/a 5		f		
da	d/a 2				
Nadal.	N/a/d/a/l 5				Nadal .
Els	E/l/s 3				Els
zambregian	z/a/m/b/r/e/gi/a/n 9	mb gi			
aunghels	au/n/ghe/l/s 5	ghe	au		

alvs	a/l/v/s 4			v	,
candeilas	c/a/n/d/ei//a/s 8	ei			
e	e 1				
cuppas.	c/u/pp/a/s 5		pp		.
Simon	S/i/m/o/n 5				Simon
damonda	d/a/m/o/n/d/a 7				:
Tgi	Tg/i 2	tg			”
ha	h/a 2			ha	
priu	p/r/i/u 4				
miu	m/i/u 3				
pennel	p/e/nn/e/l 5		nn		? ”
Negin	N/e/gi/n 4	gi			Negin
che	che 1	che			
dat	d/a/t 3			t	
risposta	r/i/s/p/o/s/t/a 8		sp st		.

10. Stichprobe

Dieses Kapitel beschreibt die Stichprobe, die für die Erprobung des Testes ausgewählt wurde. Es wird beschrieben, welche Schulen aus welchem Grund ausgewählt wurden und wie der Probetest an den Schulen durchgeführt wurde. Der Probetest wurde in sechs romanischsprachigen Schulen, in sechs leistungsheterogenen Klassen, erprobt.

10.1. Erhebung der Stichprobe

Nachdem der Probetest fertiggestellt war, musste die Stichprobe bestimmt werden. Zuerst wollte die Verfasserin eine Übersicht über die Anzahl der Lernenden erhalten, die eine romanischsprachige Schule in der Surselva besuchen. Dies betreffend hat sich die Verfasserin an den Schulinspektor des Kantons Graubünden (Bezirk Surselva), Alexi Nay, gewandt. Dieser hat der Verfasserin eine Liste mit der Anzahl aller Lernenden aus den romanischsprachigen Schulen in der Surselva ausgehändigt (siehe *Abbildung 14*). An dieser Stelle ist noch eine Bemerkung zur Schule Ilanz/Glion zu machen. Die Zahlen für die 3./4. Klasse beziehen sich auf die deutschsprachigen und romanischsprachigen Abteilungen. In Ilanz gibt es nämlich Parallelklassen. Eine Klasse wird in Deutsch unterrichtet, eine Klasse in Romanisch. Die Anzahl der Lernenden der romanischsprachigen Abteilung beträgt neun.

Insgesamt hätten 16 Schulen besucht und 211 Lernende getestet werden können. Die Verfasserin hat sich dann entschieden eine Schule aus der oberen Surselva auszuwählen (Tujetsch), zwei Schulen aus der mittleren Surselva (Rabius + Trun), die Schule, an der die Verfasserin angestellt ist (Rueun), die Schule Ilanz/Glion und als letztes noch eine Schule der unteren Surselva (Castrisch).

Zuerst wurde das Schulinspektorat des Bezirks Surselva über das Vorhaben informiert und gleichzeitig wurde auch die Erlaubnis eingeholt, den Probetest in den Schulen zu erproben. Auch wurden die Schulleiter der betreffenden Schulen informiert und um Erlaubnis gefragt. Das Inspektorat wie auch die Schulleiter waren alle sehr entgegenkommend und interessiert am Vorhaben. Danach wurden die einzelnen Klassenlehrer angefragt, ob der Test mit ihren Klassen gemacht werden dürfe. Auch die angefragten Lehrpersonen waren, mit einer Ausnahme, alle bereit, ihre Klassen für die Erprobung des Tests zur Verfügung zu stellen. Einzig die Klassenlehrperson aus der Schule Trun wollte, aufgrund ihrer bereits gemachten Unterrichtsplanungen, ihre Klassen den Test nicht lösen lassen. Aus diesem Grund hat sich die Verfasserin auf der Suche nach einer weiteren Klasse gemacht und mit der Schule Breil eine sechste Schule gefunden, die bereit war, den Probetest machen zu lassen.

	P3	P3	P4	P4
	K	M	K	M
118 Breil	5	3	4	9
139 Disentis/M	5	7	7	5
142 Duvin	0	1	0	0
164 Ilanz-Glion P	6	12	14	10
170 Laax Falera	6	4	4	3
193 Medel/Luc.	0	2	0	3
231 Ruschein/Ladir	2	1	0	2
234 Sagogn	4	1	6	3
257 Schluein	0	1	4	2
271 Sumvitg-Trun	7	7	7	12
297 Tujetsch	9	3	4	6
434 Lumbrein	2	1	2	1
413 Rueun e con.	3	2	1	3
422 Castrisch-Sevgein-Riein	4	1	2	6
423 Lumnezia dado	7	10	1	4
Obersaxen partiziun romontscha			2	1
Total	60	56	58	70

Abbildung 14: Schülerzahlen der 3./4. Klasse

Somit besteht die Stichprobe aus den folgenden Schulen:

- Ilanz/Glion	3. Klasse: 3 Lernende	4. Klasse: 6 Lernende
- Tujetsch	3. Klasse: 11 Lernende	4. Klasse: 9 Lernende
- Scola Sumvitg/Trun (nur Rabiun)	3. Klasse: 8 Lernende	4. Klasse: 8 Lernende
- Rueun	3. Klasse: 5 Lernende	4. Klasse: 4 Lernende
- Castrisch/Riein/Sevgein	3. Klasse: 4 Lernende	4. Klasse: 4 Lernende
- Breil	3. Klasse: 11 Lernende	4. Klasse: 11 Lernende

Dies ergibt somit eine Stichprobe von $N = 84$ *Probanden*. Bei der Auswahl der Stichprobe wurden die verschiedenen Sprachregionen mitberücksichtigt. In den ausgewählten Schulen ist die Aussprache nicht die gleiche. Die Lernenden aus Tujetsch sprechen beispielsweise das Tujetschin (Aussprache auf –ai), in Breil wird das Brigelser Dialekt gesprochen (Aussprache auf –oi) und auch die Rabiuser haben ihre eigene Aussprache. In Rueun, Castrisch und Ilanz/Glion ist die Aussprache fast identisch (Aussprache auf –ei). Diese Sprachvielfalt macht die Untersuchung noch etwas spannender, da wie eben erwähnt, verschiedene Dialekte gesprochen werden.

In diesem Zusammenhang ist noch zu erwähnen, dass auch die Eltern der Lernenden angefragt wurden, ob ihr Kind den Probetest lösen darf. Dies wurde in Form eines Briefes gemacht, der von der Klassenlehrperson verteilt und wieder eingesammelt wurde. Der Brief an die Eltern ist im *Anhang A*) zu finden. Insgesamt gab es sieben Lernende, die den Test nicht machen durften. Diese Lernenden sind bei den Angaben zur Stichprobe nicht mitgezählt.

Für die Verfasserin hat sich auch die Frage gestellt, ob die Ergebnisse der Lernenden mit einer Förderung (IFoL oder IFmL) oder von fremdsprachigen Kindern auch mitberücksichtigt werden sollen. Beim Gespräch vom 23.9.2015 mit Irina Lutz wurde diese Frage auch diskutiert. In den letzten Tests, die sie mitentwickelt hat und auch getestet hat, wurden die Ergebnisse der Lernenden mit einer speziellen Förderung nicht mitberücksichtigt. Die Verfasserin hat sich entschieden, die Ergebnisse der Lernenden mit einer Förderung und auch der fremdsprachigen Kinder anzuschauen und dann aufgrund der Ergebnisse zu entscheiden, ob es sinnvoll ist oder nicht, ihre Ergebnisse mitzuzählen. Am Ende kann gesagt werden, dass nur ein Test nicht mitberücksichtigt wurde, da dieser Lernende bei der Durchführung des Tests erst seit zwei Monaten in der Surselva lebte. Dieser Lernende ist in der Stichprobe bereits ausgeschlossen.

Die Verfasserin hat sich im Voraus auch darüber Gedanken gemacht, ob der Test für die 3. und 4. Klasse derselbe sein soll oder ob zwei verschiedene Varianten erstellt werden sollen. Da in beiden Schulstufen dieselben Inhalte immer wieder wiederholt werden, hat sich die Verfasserin entschieden, einen Test für beide Klassen zu gestalten. Sowohl in der 3. Klasse als auch in der 4. Klasse werden beispielsweise die qu/cu Regel oder die tg/tsch Problematik behandelt. Sollten die Ergebnisse des Probetests jedoch zeigen, dass signifikante Unterschiede zwischen den Ergebnissen der 3. Klasse und die der 4. Klasse bestehen, wird die Verfasserin zwei Tests gestalten.

10.2. Durchführung

Die Verfasserin hat den Probetest an allen sechs Schulen selber durchgeführt. Sie ist dabei immer gleich vorgegangen. Zu Beginn wurden die 4 Sätze diktiert. Wenn nötig, wurden die einzelnen Sätze mehrmals vorgelesen. Wie bei Diktaten üblich, mussten schnelle Schreiber auf die langsameren Schreiber warten. Dabei ist jedoch in keiner der sechs Schulen Unruhe entstanden. Die schnellen Schreiber haben geduldig gewartet bis alle Lernenden den Satz zu Ende geschrieben hatten. Als alle Lernenden die vier Sätze geschrieben hatten, wurden die 15 Wörter angeschaut. Die Verfasserin hatte diese auf A4 Blätter kopiert. Jedes einzelne Wort wurde gemeinsam angeschaut und dann an die Wandtafel gehängt. Die Verfasserin wollte sicher gehen, dass alle Lernenden die zu schreibenden Wörter kennen. Es ist nämlich sehr wichtig, dass die Lernenden die Wörter schreiben, welche die Verfasserin ausgewählt hat und nicht andere. Anstelle des Wortes *rauna* (Frosch) hätte beispielsweise auch das Wort *rustg* (Kröte) geschrieben werden können. Durch das gemeinsame Anschauen und Besprechen der Wörter, wollte die Verfasserin verhindern, dass andere Wörter geschrieben werden als die gewünschten. Nachdem alle 15 Wörter besprochen wurden, konnten die Lernenden sich selbständig ans Schreiben machen. Auch beim Schreiben der Wörter wurden die Lernenden aufgefordert nachzufragen, wenn sie nicht mehr wussten, welches Wort nun genau zu schreiben ist. Dieses Nachfragen wurde mehrmals gemacht. Diejenigen Lernenden, die schneller mit dem Test fertig waren, konnten eine Zusatzaufgabe in Form eines Rätsels lösen. Dieses ist im *Anhang D)* zu finden. Die Durchführung des ganzen Probetests hat zwischen 20 und 25 Minuten gedauert.

11. Präsentation und Diskussion der Ergebnisse des Probetests

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des Probetests dargestellt und erläutert. Zuerst werden die Ergebnisse der 15 Wörter analysiert, danach die Ergebnisse der vier Sätze.

11.1. Auswertung der Wörter

Zuerst wird an dieser Stelle geschaut, welche verschiedenen Schreibweisen der 15 Wörter vorzufinden sind. Aufgrund der Analysen der einzelnen Wörter wird dann entschieden, ob das Wort für den eigentlichen Test verwendet wird oder nicht.

Für jedes Wort wurde ein Diagramm erstellt. In jedem Diagramm sind die drei am häufigsten geschriebenen Variationen des Wortes zu sehen. Die anderen Schreibweisen wurden zu einem Balken zusammengefasst.

Bemerkung: Die genaue Auswertung der verschiedenen Schreibweisen ist im *Anhang H)* vorzufinden.

1. Wort: capetscha

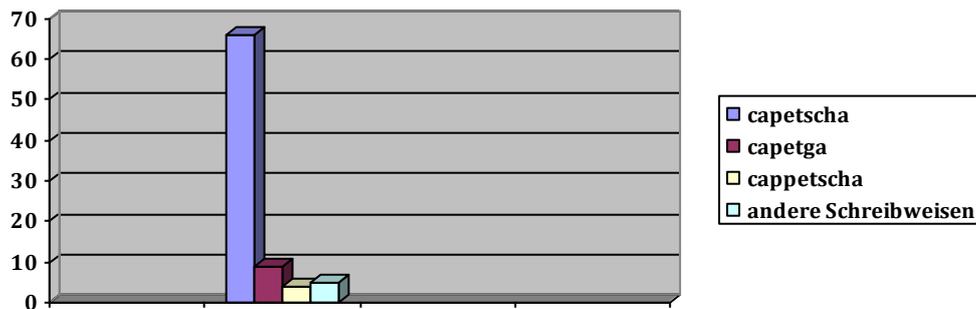


Abbildung 15: Auswertung capetscha

Wie aus der Grafik zu erkennen ist, haben von den 84 Lernenden 66 Lernende das Wort *capetscha* richtig geschrieben. Dies bedeutet, dass 78.5% aller Lernenden das Wort richtig geschrieben haben. Nur eine kleine Anzahl der Lernenden hat das Wort falsch geschrieben. Somit kann an dieser Stelle gesagt werden, dass das Wort *capetscha* für die meisten Lernenden keine Schwierigkeit darstellt. Dies bedeutet für die Verfasserin, dass sie sich für den überarbeiteten Test ein neues Wort aussuchen wird, welches das Phänomen der tg/tsch Schreibung testet.

2. Wort: quaterfegl

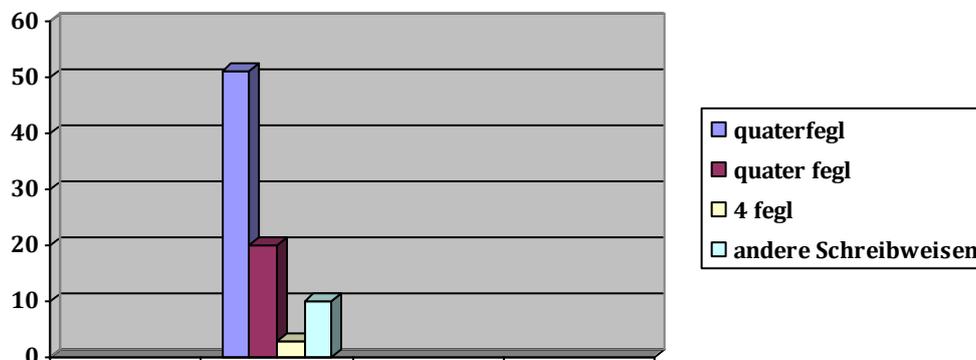
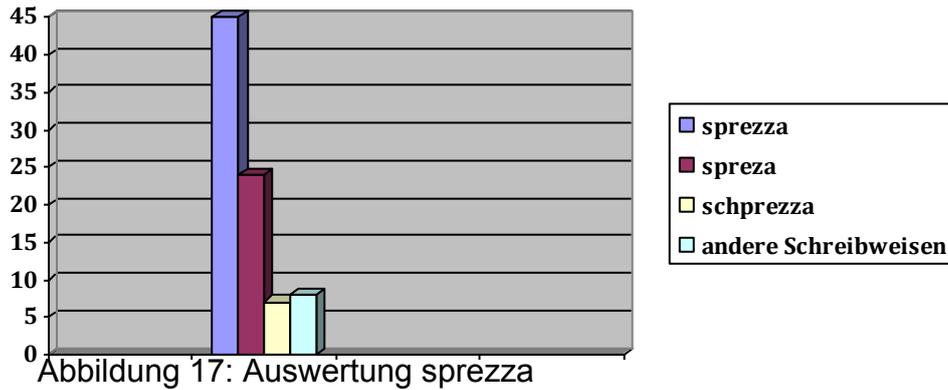


Abbildung 16: Auswertung quaterfegl

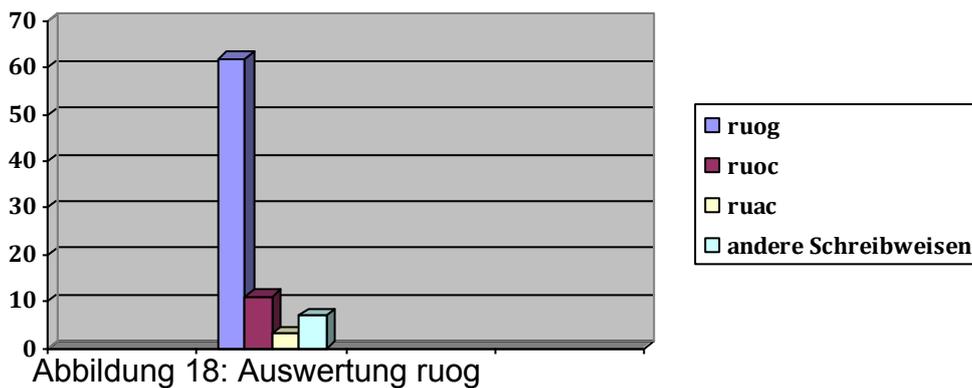
Das Wort *quaterfegl* wurde von 51 Lernenden richtig geschrieben. Dies entspricht einem Prozentanteil von 60.7%. Was bei diesem Wort auffällt ist die Tatsache, dass 20 weitere Lernende das Wort zwar richtig geschrieben haben, jedoch getrennt anstatt zusammen. Die anderen Schreibweisen sind an dieser Stelle kaum nennenswert. Es gibt 8 verschiedene Schreibweisen, die von acht Lernenden geschrieben wurden. Aufgrund der Analyse des Wortes *quaterfegl* ist für die Verfasserin klar, dass sie dieses Wort für den nächsten Test beibehalten möchte.

3. Wort: sprezza



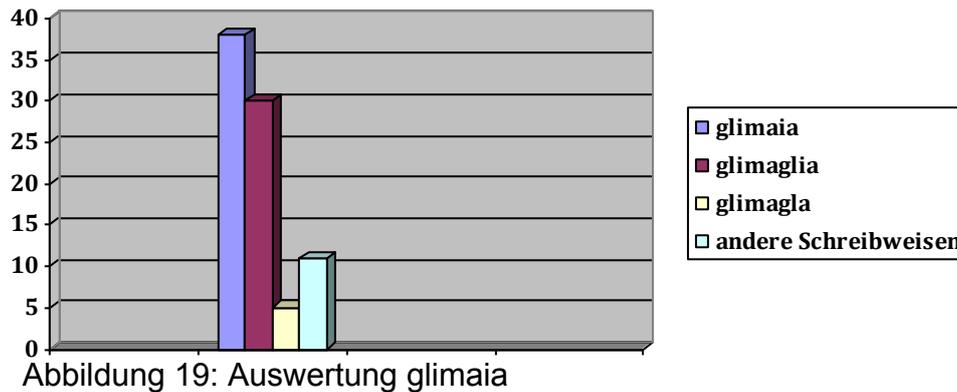
Das Wort *sprezza* wurde von 45 Lernenden richtig geschrieben. Dies bedeutet, dass 53.5% aller Lernenden das Wort richtig geschrieben haben. 24 Lernende haben gezeigt, dass sie die *S + Konsonanten Regel* beherrschen, jedoch nicht wissen, dass nach einem kurzen Vokal ein Doppelkonsonant folgt. Sieben Lernende haben anstelle eines *s* ein *sch* geschrieben. Sie haben dabei die alphabetische anstatt der orthographischen Strategie angewendet. Bei den restlichen Schreibweisen finden sich Schreibweisen wie *Spreza*, *schprezza* oder *sppreza* vor. Bei der letzten Schreibweise lässt sich erkennen, dass die Verdoppelung an der falschen Stelle stattgefunden hat. Da dieses Wort, in Vergleich zu den ersten beiden Wörtern, öfters falsch geschrieben wurde, hat sich die Verfasserin entschieden, auch dieses Wort für den überarbeiteten Test zu gebrauchen.

4. Wort: ruog



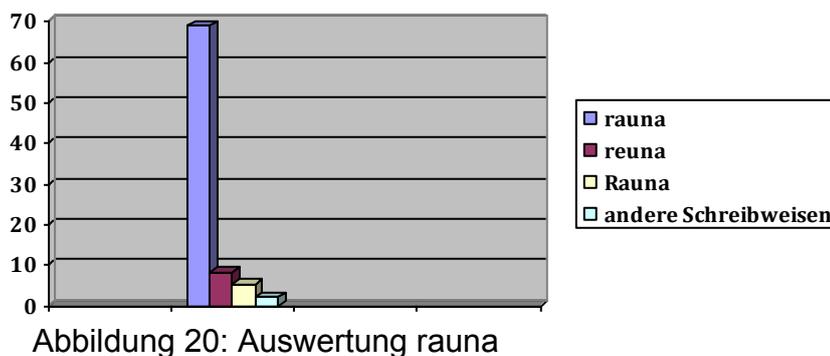
Das Wort *ruog* wurde von 62 der 84 Lernenden korrekt geschrieben. Dies entspricht einem Prozentanteil von 73.8%. Die Mehrheit der 84 Lernenden hat gewusst, dass beim Wort *ruog* am Ende das Graphem *g* und nicht *c* geschrieben werden muss. Nur 11 Lernende haben am Ende des Wortes ein *c* geschrieben, was der alphabetischen Strategie entsprechen würde. Die Schreibweise *ruac* wurde auch nach der alphabetischen Strategie geschrieben. Da der grösste Teil der Lernenden das Wort *ruog* richtig geschrieben hat, wird das Wort *ruog* im überarbeiteten Test durch ein anderes ersetzt.

5. Wort: glimaia



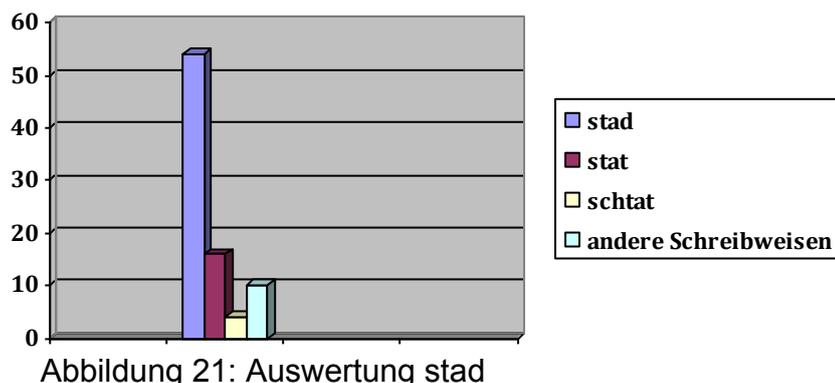
Bei diesem Wort sind 12 verschiedene Schreibweisen vorzufinden. 38 der 84 Lernenden haben das Wort *glimaia* richtig geschrieben. Dies entspricht einem Prozentanteil von nur 45.2%. Die am zweithäufigsten geschriebene Variante ist mit 35.7% die Schreibweise *glimaglia*. Fünf Lernende haben *glimagla* geschrieben. Bei dieser Variation müssten die Lernenden beim genauen Lesen bemerken, dass das *i* fehlt. Liest man das Wort nämlich so wie es geschrieben steht (ohne *i*), hat es wenig mit dem Wort *glimaia* gemeinsam. Da das Wort *glimaia* auf unterschiedlicher Weise geschrieben wurde, soll es im überarbeiteten Test bestehen bleiben.

6. Wort: rauna



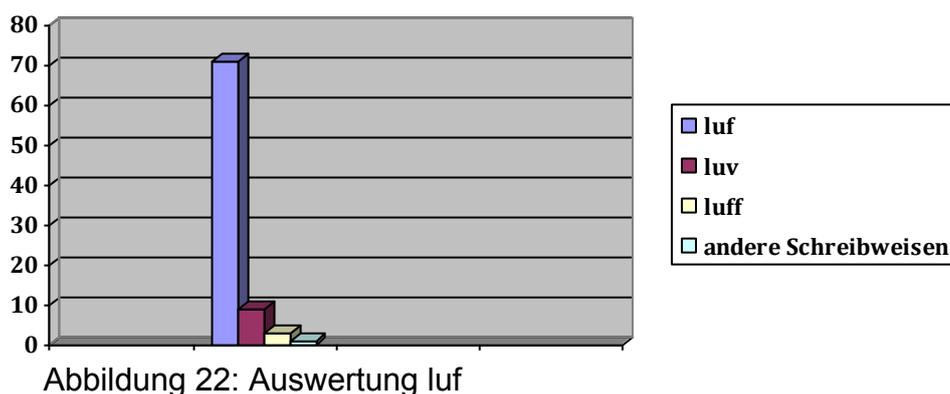
Dieses Wort wurde von 69 der 84 Lernenden korrekt geschrieben. Dies bedeutet, dass 82.1% aller Lernenden das Wort richtig zu Papier gebracht haben. Bei dem Wort *rauna* sind im Gegensatz zum Wort *glimaia* nur wenige verschiedene Schreibweisen zu sehen. Am zweithäufigsten wurde die Variante *reuna* geschrieben, nämlich von 9.5%. 5.9% haben die Variante *Rauna* geschrieben. Diese Lernenden sind sich betreffend der Gross- und Kleinschreibung der Nomen noch nicht sicher. Da die Mehrheit der Lernenden das Wort *rauna* korrekt geschrieben hat, wird für den überarbeiteten Test ein anderes Wort gesucht, welches die Problematik der *-aun* oder *-eun* Schreibung untersucht.

7. Wort: stad



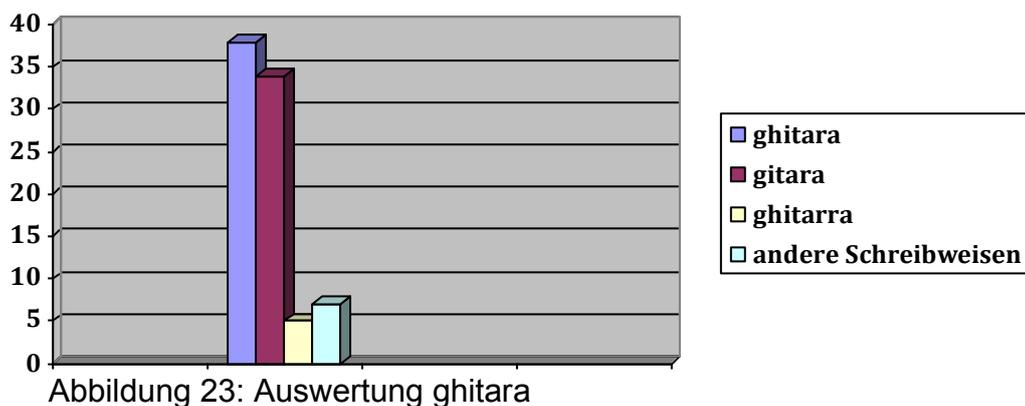
Das Wort *stad* wurde insgesamt von 54 Lernenden richtig geschrieben. Dies bedeutet, dass 64.3% aller Lernenden das Wort korrekt geschrieben haben. 19% der Lernenden haben *stat* geschrieben, also am Ende ein *t* anstelle eines *d*. Diese Lernenden haben vermutlich noch nicht verinnerlicht, dass weibliche Nomen am Ende mit einem *d* geschrieben werden. Vier Lernende beziehungsweise 4.7% haben *schtat* geschrieben. Schaut man sich das Wort genauer an, ist zu sagen, dass sowohl die *s + Konsonanten Regel* als auch die *d-Regel* am Ende des Wortes, nicht automatisiert wurde. Obwohl das Wort von der Mehrheit korrekt geschrieben wurde, hat sich die Verfasserin trotzdem dazu entschieden, dieses Wort beizubehalten, da es zwei verschiedene orthographische Phänomene beinhaltet.

8. Wort: luf



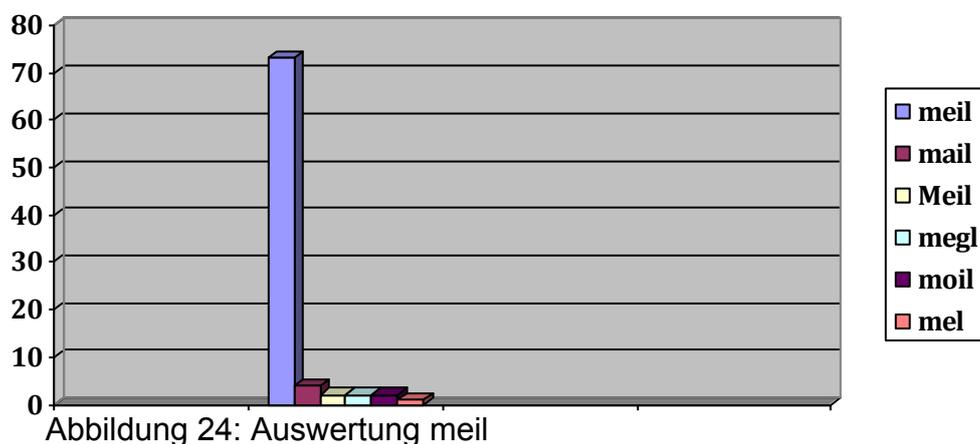
Mit Hilfe der Grafik ist deutlich zu sehen, dass das Wort *luf* von den meisten Lernenden richtig geschrieben wurde. Insgesamt haben 84.5% aller Lernenden das Wort korrekt niedergeschrieben. Die am zweithäufigsten geschriebene Variante wurde von neun Lernenden, also von 10.7%, geschrieben. Bei diesem Wort ist für die Verfasserin klar, dass sie für den überarbeiteten Test ein anderes Wort wählen muss, welches die *v/f Regel* am Ende des Wortes prüft.

9. Wort: ghitarra



Hier ist zu erkennen, dass die ersten beiden Balken fast gleich sind. Dies bedeutet, dass Variante 1 und Variante 2 fast gleich oft geschrieben wurden. In Zahlen ausgedrückt bedeutet das: *ghitarra* haben 45.2% der Lernenden geschrieben, *gitara* 40.4% aller Lernenden. Der Unterschied zwischen den beiden Varianten ist ein einziger Buchstabe, nämlich das *h*. Dieser Buchstabe ist jedoch wichtig, weil beim Fehlen des *h* man das Wort anders aussprechen würde. Die beiden Ergebnisse zeigen, dass eine gewisse Unsicherheit betreffend der *gi* oder *ghi* Schreibweise besteht. Die Variante *ghitarra* wurde von 5.95% der Lernenden geschrieben. Hier findet eine Verdoppelung statt, die nicht nötig wäre. Vermutlich lässt sich diese Schreibweise von der deutschen Schreibweise herleiten, bei der man das Wort Gitarre mit *rr* schreibt. Die Verfasserin wird dieses Wort für den überarbeiteten Test wiederverwenden, da sich gezeigt hat, dass das Wort anspruchsvoll zu schreiben ist.

10. Wort: meil



Die Grafik zeigt deutlich, dass das Wort *meil* zum grössten Teil korrekt geschrieben wurde. Insgesamt haben 73 der 84 Lernenden das Wort richtig geschrieben, was einem Prozentanteil von 86.9% entspricht. Die zweithäufigste Variante wurde von vier Lernenden geschrieben, also von 4.7%. Die Varianten *Meil*, *megl* und *moil* wurden jeweils von zwei Lernenden geschrieben, deshalb sind hier alle Varianten genannt. Für die Verfasserin ist hiermit klar, dass ein anderes Wort gesucht werden muss, welches die *-ei/-ai* Problematik testet.

11. Wort: comba

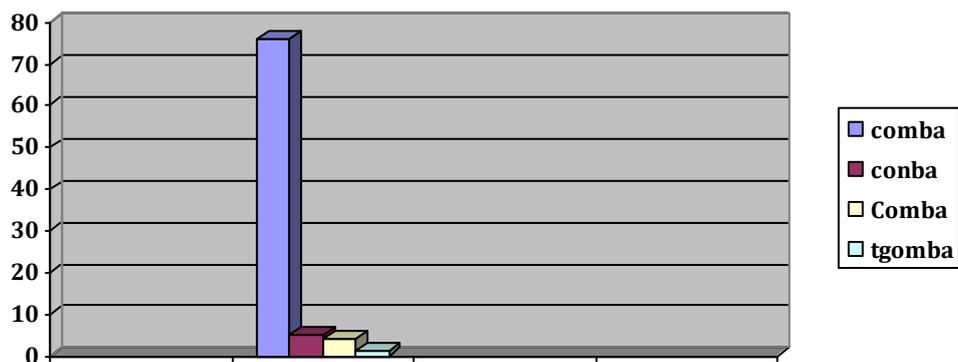


Abbildung 25: Auswertung comba

Auch hier lässt sich deutlich erkennen, dass das Wort *comba* von der Mehrheit richtig geschrieben wurde. 76 Lernende beziehungsweise 90.4% haben das Wort korrekt aufgeschrieben. Nur bei fünf Lernenden, 5.95%, zeigt sich das Problem der *mb* oder *nb* Schreibung. Zwei Lernende, 2.4%, haben das Wort gross geschrieben, was im Romanischen falsch ist. Die Verfasserin wird daher auch das Wort *comba* durch ein anderes ersetzen müssen.

12. Wort: chista

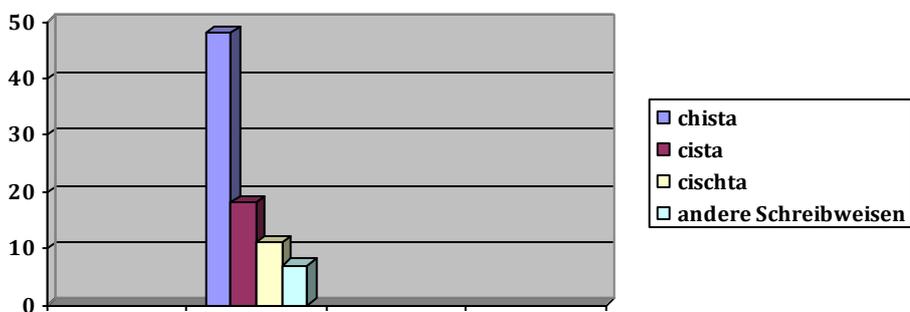


Abbildung 26: Auswertung chista

Das Wort *chista* wurde insgesamt von 48 Lernenden korrekt geschrieben, was einem Prozentanteil von 57.1% entspricht. Mehr als die Hälfte konnte somit erkennen, dass das *h* im Wort notwendig ist, ansonsten müsste man das Wort anders aussprechen. 18 Lernende beziehungsweise 21.4% haben das *h* nicht geschrieben. Diese 21.4% haben die *chi-Regel* noch nicht verinnerlicht. Bei 11 Lernenden, 13.1%, hat sich gezeigt, dass die *S + Konsonanten Regel*, welche mit diesem Wort auch getestet wird, nicht automatisiert wurde. Obwohl das Wort *chista* einem grossen Teil der Lernenden Schwierigkeiten bereitet hat, möchte die Verfasserin trotzdem ein anderes Wort wählen. Dies möchte sie aus dem Grund, weil es sich beim Wort *chista* um kein schönes romanisches Wort handelt. Das Wort *chista* kommt vom deutschen Wort *Kiste*. Die Verfasserin hat sich deshalb entschieden das Wort *uvierchel* zu testen. Dieses Wort soll anstelle der *chi-Regel*, die *che-Regel* testen. Beim Wort *ghitara* nämlich wird auch bereits ein ähnliches Phänomen untersucht, nämlich die *ghi-Regel*. Deswegen wird beim Test auf die Untersuchung der *chi-Regel* verzichtet. Die *che-Regel* ist identisch mit der *chi-Regel* und somit eine gute Alternative.

Wort 13: electricist

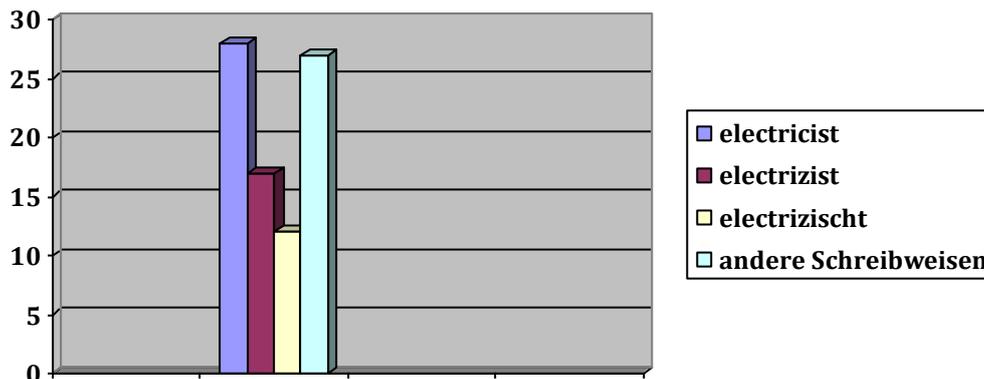


Abbildung 27: Auswertung electricist

Schaut man sich die Grafik an, lässt sich etwas Interessantes beobachten. Der erste Balken ist fast gleich lang wie der letzte Balken. Der erste Balken zeigt wie viele Lernende das Wort richtig geschrieben haben. Dies sind 28 Lernende, also 33.3%. Der letzte Balken zeigt die Anzahl der verschiedenen Schreibweisen des Wortes *electricist*. 27 Lernende, 32.1%, haben das Wort auf unterschiedlicher Weise geschrieben. Dies bedeutet, dass fast gleich viele verschiedene Varianten geschrieben wurden wie die korrekte Schreibweise. Daraus ist zu schliessen, dass es sich beim Wort *electricist* um ein anspruchsvolles Wort handelt. Die beiden mittleren Balken zeigen einerseits, dass 20.2% der Lernenden das Wort mit einem z anstatt mit ein c geschrieben haben und, dass 14.3% sowohl ein z als auch ein *sch* geschrieben haben.

Da es sich beim Wort *electricist* um eine Ausnahme handelt, hat sich die Verfasserin entschieden, ein anderes Wort zu wählen, welches regelkonform ist.

14. Wort: zebra

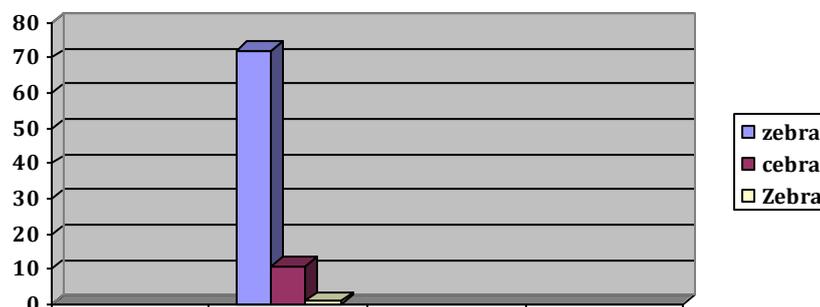


Abbildung 28: Auswertung zebra

Beim Wort *zebra* handelt es sich um das Wort, was den Lernenden die geringste Mühe bereitet hat. Es wurden nur drei verschiedene Varianten aufgeschrieben. 72 Lernende, also 85.7%, haben das Wort korrekt geschrieben. 11 Lernende, also 13.1%, haben anstelle eines z ein c verwendet. Ein einziger Lernender hat das Wort zwar richtig geschrieben, aber es gross anstatt klein geschrieben. Aufgrund der Ergebnisse ist klar, dass hier ein anderes Wort gewählt werden muss, da es zu leicht zu schreiben ist.

15. Wort: pigniel



Abbildung 29: Auswertung pigniel

Bei diesem Wort ist zu sagen, dass 68 der 84 Lernenden es richtig geschrieben haben. Dies entspricht einem Prozentanteil von 81%. Sechs Lernende, 7.1%, haben *pinie* geschrieben. Sie haben nicht gehört, dass das Wort mit einem *gn* geschrieben wird. Neben diesen zwei Varianten gibt es noch zehn unterschiedliche Varianten, welche jeweils jede von einem Lernenden geschrieben wurde. Da mehr als $\frac{3}{4}$ aller Lernenden das Wort korrekt geschrieben haben, wird die Verfasserin ein anderes Wort wählen, welches testet, ob das *gn* geschrieben wird oder nicht.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass von den 15 Wörtern, zehn Wörter neu gewählt werden. Im Handbuch der Hamburger Schreibprobe ist zu lesen: „Wenn 80 Prozent der Individuen eine Aufgabe richtig lösen, ist sie –statistisch betrachtet- ziemlich leicht, wird sie dagegen nur von 10 Prozent gelöst, ist sie in diesem Sinne schwierig“ (May, 2010, S. 106). Nach dieser Aussage hätten nicht alle zehn Wörter ausgewechselt werden müssen, sondern nur sechs. Dies wären folgende:

Tabelle 32: leichte Wörter 1

rauna	82.1%
luf	84.5%
meil	86.9%
comba	90.4%
zebra	85.7%
pigniel	81%

Diese sechs Wörter wurden alle von mehr als 80% der Lernenden korrekt geschrieben. Somit gelten sie als ziemlich leicht und werden durch andere Wörter ersetzt.

Bei den anderen vier Wörtern, welche die Verfasserin auswechseln wird, handelt es sich um folgende:

Tabelle 33: leichte Wörter 2

capetscha	78.5%
ruog	73.8%
chista	57.1%
electricist	33.3%

Die beiden Wörter *capetscha* und *ruog* liegen nicht weit unter den 80%. Vor allem das Wort *capetscha* liegt fast bei 80%. Die Verfasserin möchte anstelle dieses Wortes ein schwierigeres und anspruchsvolleres Wort gebrauchen. Auch um das Phänomen der *c/g-Schreibung* zu testen, möchte die Verfasserin ein anderes Wort wählen.

Wie bereits erwähnt handelt es sich beim Wort *chista* um ein deutsches Wort, welches im Romanischen übersetzt wurde. Deshalb verzichtet die Verfasserin auf dieses Wort. Auch das Wort *electricist* möchte die Verfasserin im überarbeiteten Test nicht gebrauchen, da es sich bei diesem Wort um eine Ausnahme handelt. Die Verfasserin möchte im Test keine Ausnahmen testen. Wörter, die auf *-zi* enden, werden zum grössten Teil mit einem *z* geschrieben. Aus diesem Grund möchte die Verfasserin hier ein Wort nehmen, das der Regel entspricht.

11.2. Vergleiche zwischen der 3. und 4. Klasse (15 Wörter)

Wie im *Kapitel 10.1* bereits erwähnt wurde, war sich die Verfasserin nicht sicher, ob der gleiche Test für die 3. Klasse und für die 4. Klasse geeignet sei. Die Verfasserin hat sich entschieden, zuerst denselben Test mit beiden Klassen zu machen und dann aufgrund der Ergebnisse zu entscheiden, ob für beide Klassen der gleiche Test angewendet werden kann oder ob zwei verschiedene Versionen entwickelt werden müssen.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der 3. und 4. Klasse einander gegenüber gestellt.

Schule Sedrun

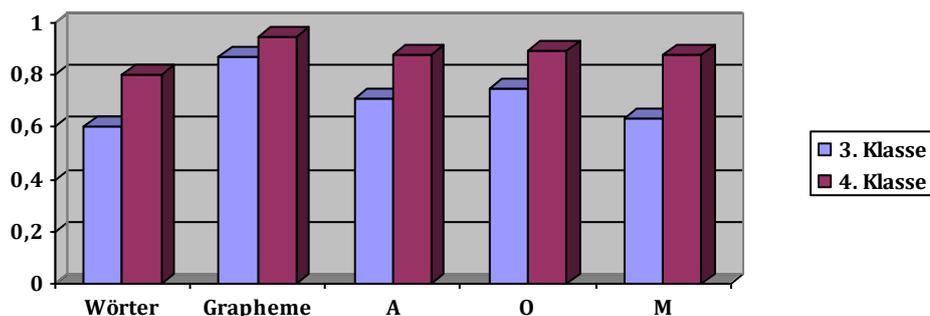


Abbildung 30: Unterschiede 3./4. Klasse Sedrun

Aus dieser Grafik lässt sich erkennen, dass die Lernenden der 4. Klasse in allen fünf Bereichen besser abgeschnitten haben als die Lernenden der 3. Klasse. Die Lernenden der 4. Klasse haben sowohl mehr Wörter als auch mehr Grapheme richtig geschrieben. Bei der Anzahl der korrekt geschriebenen Wörter ist der Unterschied am grössten. Auch die verschiedenen Strategien werden von den Lernenden der 4. Klasse besser verstanden und angewendet, als von denen der 3. Klasse.

Somit kann gesagt werden, dass die Lernenden der 4. Klasse aus Sedrun den Probetest besser gemeistert haben als diejenigen der 3. Klasse.

Schule Castrisch

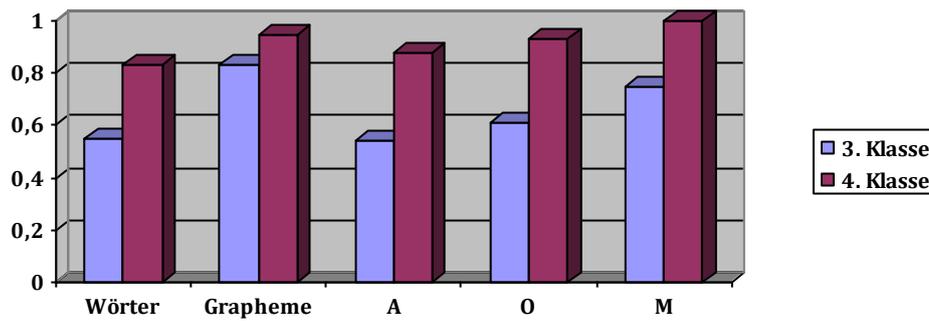


Abbildung 31: Unterschiede 3./4. Klasse Castrisch

Auch bei der Schule Castrisch haben die Lernenden der 4. Klasse besser abgeschnitten als die Schüler der 3. Klasse und dies in allen fünf Bereichen. Aus der Grafik ist zu erkennen, dass die Lernenden der 4. Klasse deutlich besser abgeschnitten haben als diejenigen der 3. Klasse. Die Unterschiede zwischen den beiden Klassen sind zum Teil sehr gross, vor allem im Bereich der alphabetischen Strategie.

Wie in der Schule Sedrun, haben auch die Lernenden der 4. Klasse in Castrisch den Probetest besser gelöst als die Lernenden der 3. Klasse.

Schule Rueun

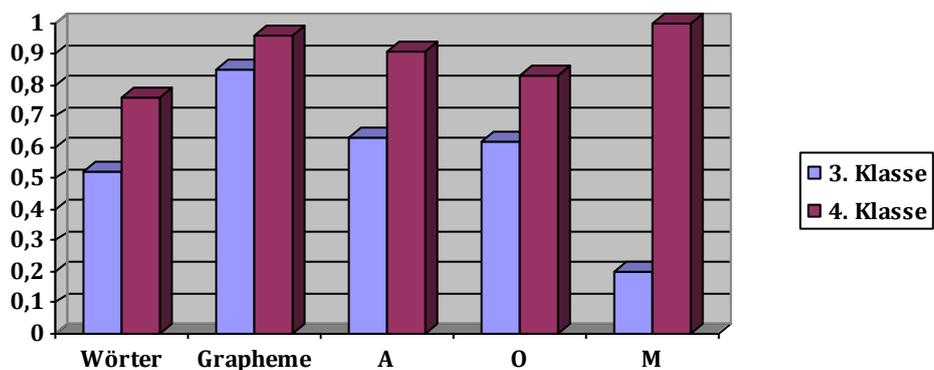


Abbildung 32: Unterschiede 3./4. Klasse Rueun

Wie bereits bei den ersten beiden Schulen, haben die Lernenden der 4. Klasse in Rueun beim Probetest besser abgeschnitten als diejenigen der 3. Klasse. Ähnlich wie bei der Schule Castrisch, sind die Unterschiede zwischen der 3. und 4. Klasse ziemlich markant und dies in fast allen Bereichen. Einzig bei der Anzahl der richtig geschriebenen Grapheme ist der Unterschied nicht so gross. Bei den restlichen vier Bereichen ist aus der Grafik klar zu erkennen, dass die Lernenden der 4. Klasse den Probetest besser gelöst haben.

Schule Ilanz/Glion

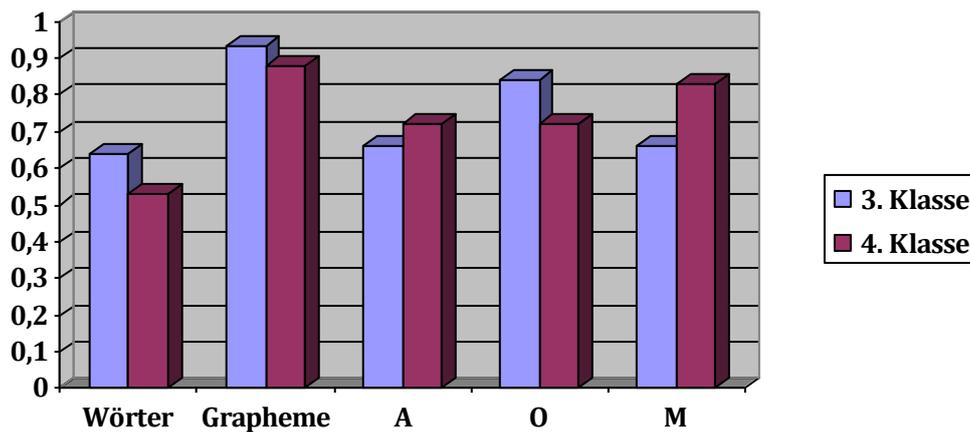


Abbildung 33: Unterschiede 3./4. Klasse Ilanz/Glion

Bei der Schule Ilanz/Glion verhalten sich die Ergebnisse der 3. und 4. Klasse anders als bei den vorangegangenen Schulen. Die Lernenden der 3. Klasse aus Ilanz/Glion haben bei drei der fünf Kategorien besser abgeschlossen als diejenigen der 4. Klasse. Die Unterschiede zwischen den Ergebnissen der 3. und der 4. Klasse sind jedoch nicht so gross wie beispielsweise bei der Schule Rueun. Trotzdem zeigen die Ergebnisse der Schule Ilanz/Glion, dass auch Lernende der 3. Klasse den Probetest gut lösen können.

Schule Rabius

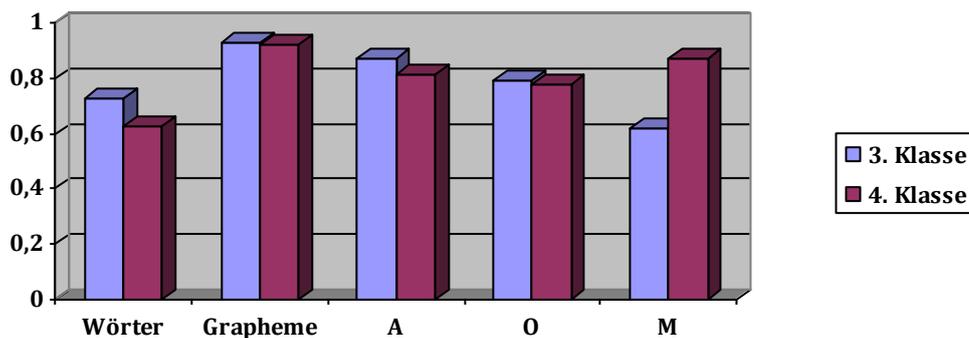


Abbildung 34: Unterschiede 3./4. Klasse Rabius

In der Schule Rabius haben die Lernenden der 3. Klasse in vier von fünf Bereichen bessere Ergebnisse erzielt. Nur bei der morphematischen Strategie waren die Lernenden der 4. Klasse besser als diejenigen der 3. Klasse. Aus der Grafik ist zu lesen, dass die Unterschiede zwischen den beiden Klassen in drei Bereichen (Grapheme, alphabetische und orthographische Strategie) sehr gering sind, zum Teil fast identisch (orthographische Strategie). Trotzdem zeigt sich auch hier, dass Lernende der 3. Klasse gut mit Lernenden der 4. Klasse mithalten können.

Schule Breil

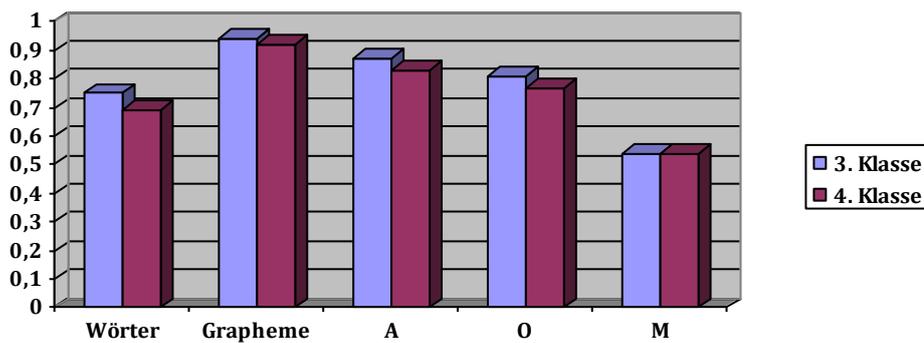


Abbildung 35: Unterschiede 3./4. Klasse Breil

Die Ergebnisse der Lernenden der 3. und 4. Klasse aus Breil zeigen, dass auch hier die Lernenden der 3. Klasse besser abgeschnitten haben als diejenigen der 4. Klasse, und dies in vier von fünf Bereichen. Im Bereich der morphematischen Strategie sind die Ergebnisse der beiden Klassen identisch. In den restlichen vier Bereichen sind die Unterschiede zwischen den beiden Klassen gering. Aufgrund der Analyse der Resultate der Lernenden der Schule Breil, kann auch hier gesagt werden, dass die Lernenden der 3. Klasse den Probetest besser gelöst haben als diejenigen der 4. Klasse.

11.3. Schlussfolgerung der Auswertung der Wörter

Die Auswertung und die Analyse der Ergebnisse aller Lernenden, lassen zwei Schlussfolgerungen zu.

1. Die 15 Wörter, die für den Probetest gebraucht wurden, können nicht alle für den neuen Test wiederverwendet werden. Sechs der 15 Wörter wurden nämlich von mehr als 80% aller Lernenden korrekt geschrieben, was bedeutet, dass diese sechs Wörter zu einfach zu schreiben sind. Vier der 15 Wörter liegen zwar unter den 80%, möchten von der Verfasserin jedoch aus verschiedenen Gründen trotzdem ausgewechselt werden (siehe *Kapitel 11.1*).
2. Die Auswertung und die Analyse der 15 Wörter zeigen, dass auch die Lernenden der 3. Klasse den Probetest gut lösen konnten. In drei von sechs Schulen konnten die Lernenden der 3. Klasse bessere oder gleich gute Ergebnisse erzielen wie die Lernenden der 4. Klasse. Dies zeigt, dass auch Lernende der 3. Klasse in der Lage sind dieselben Wörter, die für die 4. Klasse vorgesehen sind, zu schreiben. Somit muss im ersten Teil des Testes, welcher die Schreibweise der 15 Wörter untersucht, keine Differenzierung zwischen Wörter für die 3. Klasse und Wörter für die 4. Klasse gemacht werden.

Im nächsten Unterkapitel wird nun geschaut wie sich die Ergebnisse der vier Sätze deuten lassen.

11.4. Auswertung der Sätze

Dieses Kapitel bietet eine Übersicht über die Auswertung der Sätze der Lernenden aus den sechs verschiedenen Schulen. Im Gegensatz zur Auswertung der 15 Wörter, wird bei der Auswertung der Sätze nicht jedes einzelne Wort ausführlich analysiert und graphisch dargestellt, sondern man findet in diesem Kapitel eine einfache tabellarische Auswertung der einzelnen Wörter vor. Eine graphische Darstellung ist bei der Analyse des Totals aller Wörter, Grapheme und Strategien zu finden. Es wird nicht jeder einzelne Satz analysiert, sondern alle vier Sätze gemeinsam. Die genaue Auswertung der Sätze ist im *Anhang H*) zu finden.

Schule Sedrun

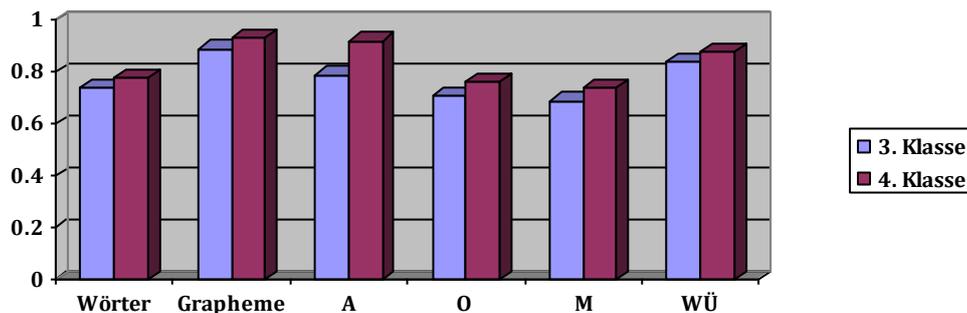


Abbildung 36: Unterschiede 3./4. Klasse Sedrun, Sätze

Die Ergebnisse der Auswertung der vier Sätze zeigt, dass die Lernenden der 4. Klasse bessere Ergebnisse erzielt haben und dies in allen sechs Bereichen. Die Unterschiede zwischen den beiden Klassen sind jedoch gering. Im Bereich der Wörter haben die Lernenden der 3. Klasse 74.4% aller Wörter korrekt geschrieben, diejenigen der 4. Klasse 78.6%. Bei den richtig geschriebenen Graphemen konnte die 3. Klasse 89.9% erzielen, die 4. Klasse hat 93.3% erreicht. In diesen beiden Bereichen liegen die Ergebnisse sehr nahe beieinander. Bei der alphabetischen Strategie konnten die Lernenden der 3. Klasse 79.7% erzielen, die Lernenden der 4. Klasse 92.6%. Hier sind die Unterschiede zwischen den beiden Klassen ein wenig grösser als bei den ersten beiden Bereichen. Im Bereich der orthographischen Strategie konnte die 3. Klasse 71.4% erreichen, die 4. Klasse 76.2%. Im Bereich der morphematischen Strategie konnte die 4. Klasse ebenfalls besser abschneiden als die 3. Klasse. Die 4. Klasse konnte 74% der morphematischen Lupenstellen korrekt schreiben, die 3. Klasse 69.7%. Bei der wortübergreifenden Strategie konnten die Lernenden der 3. Klasse 84.6% erzielen, diejenigen der 4. Klasse 88%.

Die Lernenden der 4. Klasse haben zum Teil sehr gute Ergebnisse erzielt. Vor allem bei den richtig geschriebenen Graphemen konnten sie eine sehr hohe Prozentzahl erreichen. Ansonsten sind die Unterschiede zwischen den beiden Klassen relativ gering.

Bei der 4. Klasse wurde noch ein überflüssiges orthographisches Element gezählt. Ein Lernender hat eine Verdoppelung geschrieben, wo diese nicht nötig gewesen wäre (zambregian).

Schule Castrisch

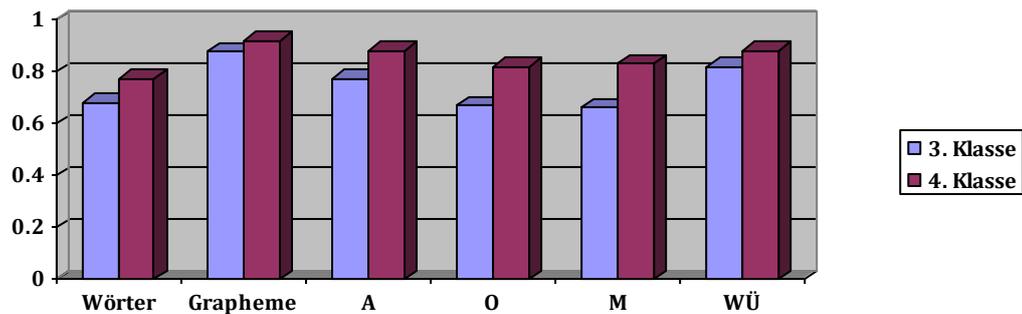


Abbildung 37: Unterschiede 3./4. Klasse Castrisch, Sätze

Die Lernenden der 4. Klasse haben, gleich wie bei den 15 Wörtern, bessere Ergebnisse erreichen können als diejenigen der 3. Klasse. Sie haben in allen sechs Bereichen besser abgeschlossen als die Lernenden der 3. Klasse. Auch hier lässt sich jedoch sagen, dass es sich um keine signifikanten Unterschiede handelt. Bei den Wörtern konnte die 3. Klasse 68.2% erzielen, die 4. Klasse 77.8%. Ein wenig kleiner ist der Unterschied bei den Graphemen. Dort konnte die 3. Klasse 87.5% erzielen, die 4. Klasse 92.8%. Ähnlich wie bei den Wörtern verhalten sich die Unterschiede bei der alphabetischen Strategie. Die 3. Klasse konnte 77.7% erreichen, die 4. Klasse 86.8%. Am grössten sind die Unterschiede im Bereich der orthographischen und der morphematischen Strategie. Die Lernenden der 3. Klasse konnten 67.8% der orthographischen Lupenstellen richtig schreiben, diejenigen der 4. Klasse 82.1%. Bei den morphematischen Lupenstellen konnte die 3. Klasse 66.6% richtig schreiben, die 4. Klasse 83.3%. Bei der wortübergreifenden Strategie sind die Unterschiede wieder etwas kleiner. Die 3. Klasse hat einen Wert von 82.7% erreicht, die 4. Klasse 88.4%. Ein Lernender hat zudem ein überflüssiges orthographisches Element verwendet, nämlich ein *p* anstellen eines *b* (zampregian anstatt zambregian).

Schule Rueun

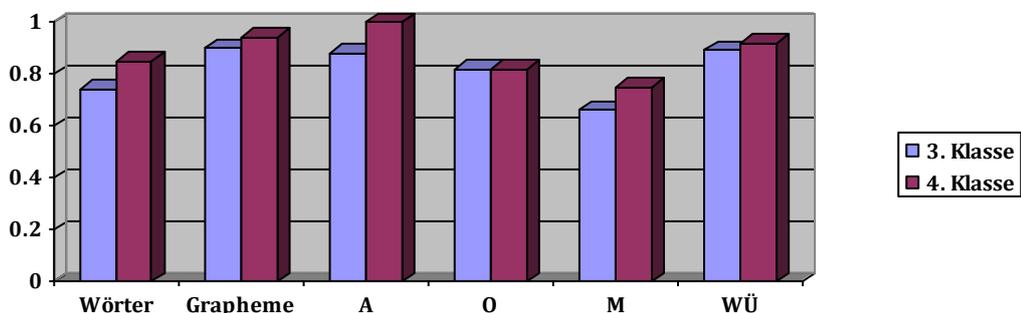


Abbildung 38: Unterschiede 3./4. Klasse Rueun, Sätze

Auch die Lernenden der 4. Klasse aus Rueun haben bessere Ergebnisse erzielt als diejenigen der 3. Klasse. Sie haben in fünf von sechs Bereichen besser abgeschnitten, nur bei der orthographischen Strategie konnten sowohl die Lernenden der 3. Klasse als auch die Lernenden der 4. Klasse gleich gute Ergebnisse erreichen. Die Unterschiede in den verschiedenen Bereichen sind zum Teil gering und zum Teil etwas grösser. Bei den Wörtern hat die 3. Klasse 74.6% erreicht, die 4. Klasse 85.5%. Im Bereich der Grapheme

hat die 3. Klasse 90.8% erzielt, die 4. Klasse 94.9%. Beide Ergebnisse zeigen, dass die beiden Klassen eine grosse Anzahl der Grapheme korrekt geschrieben haben. Bei der alphabetischen Strategie konnte die 4. Klasse alle Lupenstellen korrekt schreiben, die 3. Klasse hat in diesem Bereich 88.8% erreicht. Bei der morphematischen Strategie konnte die 3. Klasse 66.6% erreichen, die 4. Klasse 75%. Bei der wortübergreifenden Strategie konnten die Lernenden der 3. Klasse 89.2% erzielen, diejenigen der 4. Klasse 92.3%. Bei der 3. Klasse gab es ein Lernender, der ein überflüssiges orthographisches Element verwendet hat, nämlich ein *u* beim Wort *cuupas*.

Schule Ilanz/Glion

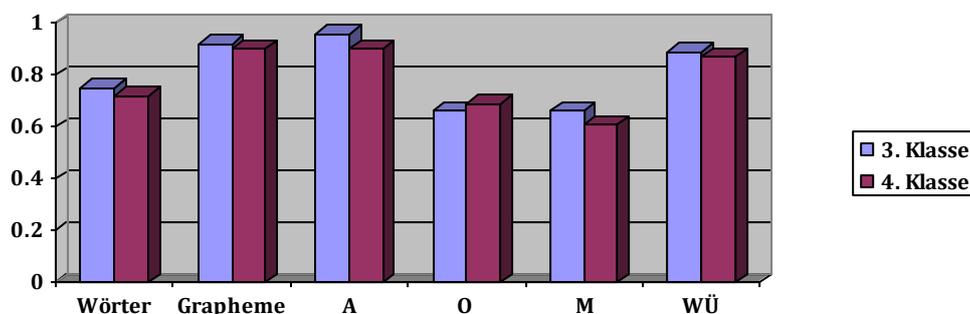


Abbildung 39: Unterschiede 3./4. Klasse Ilanz/Glion, Sätze

Bei der Auswertung der 15 Wörter hat sich gezeigt, dass die Lernenden der 3. Klasse besser abgeschnitten haben als diejenigen der 4. Klasse. Das gleiche Bild zeigt sich auch bei der Auswertung der vier Sätze. Auch hier haben die Lernenden, mit einer Ausnahme im Bereich der orthographischen Strategie, bessere Ergebnisse erzielt als diejenigen der 4. Klasse. Wie aus der Grafik zu lesen ist, sind die Unterschiede jedoch sehr gering. Bei den Wörtern hat die 3. Klasse 75.6% erzielt und die 4. Klasse 72.4%. Bei den Graphemen ist der Unterschied noch kleiner, nämlich 92.1% (3. Klasse) zu 90.1% (4. Klasse). Bei den alphabetischen Lupenstellen konnten die Lernenden der 3. Klasse 96.3% richtig schreiben, diejenigen der 4. Klasse 90.7%. Im Bereich der orthographischen Strategie konnten die Lernenden der 4. Klasse bessere Ergebnisse erzielen. Sie konnten 69% der orthographischen Lupenstellen korrekt schreiben, diejenigen der 3. Klasse konnten 66.6% richtig schreiben. Bei der morphematischen Strategie hat die 3. Klasse 66.6% erreicht, die 4. Klasse 61.1%. Im Bereich der wortübergreifenden Strategie konnten beide Klassen hohe Ergebnisse erzielen, nämlich 89.7% (3. Klasse) und 87.2% (4. Klasse). Eine Lernende der 3. Klasse hat ein überflüssiges orthographisches Element verwendet (*domonda* anstatt *damonda*). Ausserdem hat ein Lernender vergessen, den Punkt auf dem *i* zu schreiben, was als Oberzeichenfehler gezählt wird. Die Lernenden der 3. Klasse aus Ilanz/Glion haben mit ihren Ergebnissen gezeigt, dass die vier Sätze für Lernende einer 3. Klasse nicht anspruchsvoll sein müssen.

Schule Rabijs

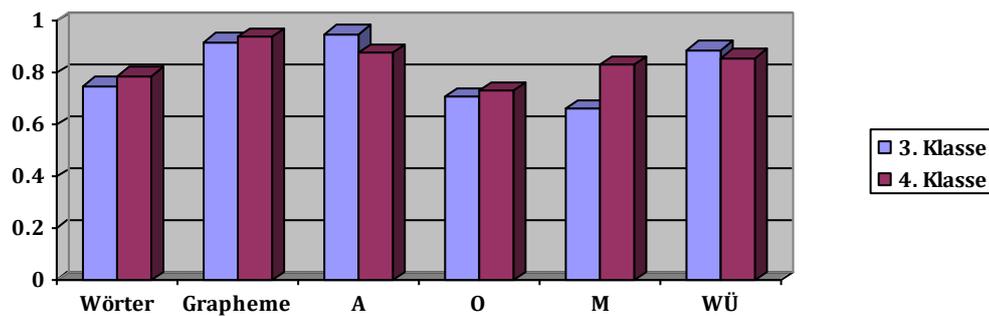


Abbildung 40: Unterschiede 3./4. Klasse Rabijs, Sätze

Bei der Auswertung der 15 Wörter, konnte erkannt werden, dass die Lernenden der 3. Klasse bessere Ergebnisse erzielt haben als diejenigen der 4. Klasse. Die Ergebnisse der Sätze zeigen ein anderes Bild. Hier konnten die Lernenden der 4. Klasse besser abschneiden und dies in vier von sechs Bereichen. In den Bereichen der alphabetischen Strategie und der wortübergreifenden Strategie war die 3. Klasse besser. Bei den alphabetischen Lupenstellen konnte die 3. Klasse 95.8% korrekt schreiben, die 4. Klasse 88.8%. Bei der wortübergreifenden Strategie konnten die Lernenden der 3. Klasse 89.4% erzielen, diejenigen der 4. Klasse 86.5%. Der Unterschied in diesem Bereich beträgt weniger als 3%. Bei den Wörtern haben die Lernenden der 3. Klasse 76% aller Wörter richtig geschrieben, diejenigen der 4. Klasse haben 79.8% aller Wörter richtig geschrieben. Bei der orthographischen Strategie ist der Unterschied zwischen den beiden Klassen sehr gering. Die 3. Klasse hat 71.4% der orthographischen Lupenstellen richtig geschrieben, die 4. Klasse 73.2%. Im Bereich der morphematischen Strategie ist der Unterschied etwas grösser. Die Lernenden der 3. Klasse konnten 66.6% aller morphematischen Lupenstellen richtig schreiben, die 4. Klasse 83.3%. In der 3. Klasse wurde ein überflüssiges orthographisches Element gezählt. Ein Lernender hat piennel anstatt pennel geschrieben.

Schule Breil

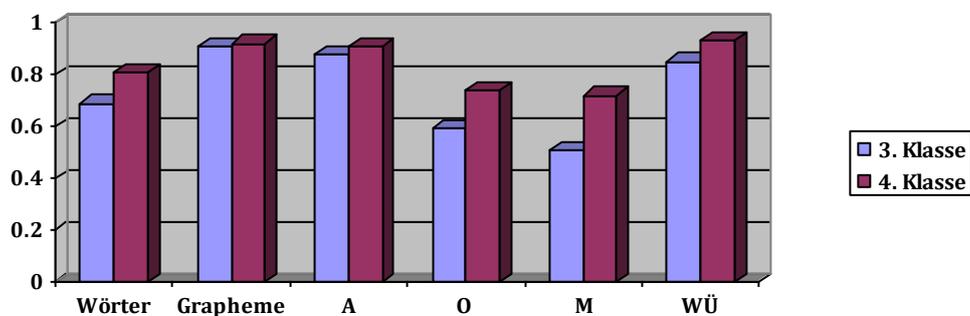


Abbildung 41: Unterschiede 3./4. Klasse Breil, Sätze

Die Grafik zeigt, dass die Lernenden der 4. Klasse in allen Bereichen besser abgeschnitten haben als diejenigen der 3. Klasse. Die Unterschiede zwischen den beiden Klassen sind zum Teil relativ gross. Bei der orthographischen Strategie beträgt der Unterschied 14.3%, bei der morphematischen Strategie sogar 21.2%. Bei allen

Auswertungen, die gemacht wurden, zeigen sich hier die grössten Unterschiede. Bei der Anzahl richtig geschriebener Wörter hat die 3. Klasse einen Prozentanteil von 69.9% erreicht, die 4. Klasse einen Prozentanteil von 81.4%. Bei der Auswertung der richtig geschriebenen Grapheme hat sich gezeigt, dass der Unterschied ziemlich gering ist. Die 3. Klasse hat 91% erzielt, die 4. Klasse 93%. Die Lernenden der 3. Klasse haben 88.8% der alphabetischen Lupenstellen korrekt geschrieben, diejenigen der 4. Klasse haben 91.9% der alphabetischen Lupenstellen korrekt geschrieben. Bei der wortübergreifenden Strategie konnte die 3. Klasse 85.3% erzielen, die 4. Klasse 93%. In der 3. Klasse gab es ein Lernender, der ein überflüssiges orthographisches Element geschrieben hat, nämlich *zambregian* anstatt *zambregian*. In der 4. Klasse sind zwei überflüssige orthographische Elemente zu notieren. Eine Lernende hat einmal ein überflüssiges *i* platziert (*lils* anstatt *lls*) und einmal eine falsche Verdoppelung geschrieben (*canddeilas* anstatt *candeilas*). Ausserdem konnten bei zwei Lernenden der 4. Klasse zwei Oberzeichenfehler erkannt werden. Ein Lernender hat vergessen einen Buchstaben zu schreiben (*risposta*, a vergessen) und eine Lernende hat das *s* im Wort *candeilas* vergessen zu schreiben.

11.5. Auswertung der einzelnen Wörter aus den vier Sätzen

In der nachfolgenden Tabelle ist zu sehen, wie viele Lernende die einzelnen Wörter der vier Sätze korrekt geschrieben haben.

1. Satz

Tabelle 34: Wörter Satz 1

lls	scolars	zambregian	per	la	fiera	da	Nadal.
78/84 92.8%	53/84 63.1%	54/84 64.3%	83/84 98.8%	84/84 100%	62/84 73.8%	83/84 98.8%	61/84 72.6%

2. Satz

Tabelle 35: Wörter Satz 2

Els	zambregian	aunghels	alvs,	candeilas	e	cuppas.
76/84 90.4%	53/84 63.1%	47/84 55.9%	50/84 59.5%	51/84 60.7%	82/84 97.6%	50/84 59.5%

3. Satz

Tabelle 36: Wörter Satz 3

Simon	damonda:	„Tgi	ha	priu	miu	pennel?“
79/84 94%	62/84 73.8%	58/84 69%	60/84 71.4%	69/84 82.1%	76/84 90.4%	48/84 57.1%

4. Satz

Tabelle 37: Wörter Satz 4

Negin	che	dat	risposta.
74/84 88.1%	60/84 71.4%	59/84 70.2%	50/84 59.5%

11.6. Schlussfolgerung der Auswertung der Sätze

Im Grossen und Ganzen kann gesagt werden, dass die Lernenden der 4. Klasse beim Schreiben der Sätze bessere Ergebnisse erzielt haben als diejenigen der 3. Klasse. Trotzdem haben auch diese gezeigt, dass sie in der Lage sind, die vier Sätze zu schreiben. Die 3. Klasse aus der Schule Ilanz/Glion hat bewiesen, dass auch Lernende der 3. Klasse dem Diktat gut folgen und gute Ergebnisse erreichen können. Deshalb wird auch beim Diktat kein Unterschied zwischen der 3. Klasse und der 4. Klasse gemacht, das heisst, dass beide Klassen die gleichen vier Sätze zu schreiben haben. Eine Hypothese der Verfasserin, wieso die Lernenden der 4. Klasse beim Diktat bessere Ergebnisse erreichen konnten, ist die, dass sie geübter beim Schreiben von Diktaten sind. Diese Hypothese wurde jedoch nicht weiter untersucht.

Beim Betrachten der einzelnen Wörter der Sätze ist zu erkennen, dass einige Wörter einfach zu schreiben sind und daher von vielen Lernenden richtig geschrieben wurden (siehe *Tabellen 34-37*). Zu den einfachen Wörtern gehören die Wörter *lIs*, *per*, *la*, *da*, *Els*, *e*, *Simon*, *miu* und *Negin*. Wie in Sätzen üblich, bestehen diese nicht nur aus einfachen Wörtern, sondern auch aus schwierigeren Wörtern. Schwer zu schreibende Wörter wurden bewusst ausgewählt um die verschiedenen orthographischen Phänomene zu testen. Es hat sich gezeigt, dass diese Wörter, beziehungsweise die Lupenstellen, den Lernenden Schwierigkeiten bereitet haben. Von den schwierigen Wörtern wurde kein einziges richtig geschrieben. Aus diesem Grund hat sich die Verfasserin entschieden für den überarbeiteten Test dieselben Sätze zu gebrauchen. Es hat sich nämlich herausgestellt, dass nur die einfachen Wörter mehrheitlich korrekt geschrieben wurden. Zu den einfachen Wörtern gehört einerseits das Wort *Simon*, andererseits Wörter, die nicht aus mehr als drei Graphemen bestehen. Die anderen Wörter weisen verschiedene Fehlschreibungen auf und sind deshalb gut für den Rechtschreibetest brauchbar.

12. Der Rechtschreibtest

In diesem Kapitel wird der überarbeitete Test kurz dargestellt. Es werden die einzelnen Wörter des Tests präsentiert. Die vier Sätze werden an dieser Stelle nicht erwähnt, da es sich um dieselben Sätze wie beim Probetest handelt. Deshalb wird darauf verzichtet, diese hier nochmals aufzuführen.

Tabelle 38: Wörter überarbeiteter Test

Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ
tschetschapuorla	tsch/e/tsch/a/p/u/o/r/l/a 10	tsch tsch			
quaterfegl	qu/a/t/e/r/f/e/gl 8		qu gl		quaterfegl
sprezza	s/p/r/e/zz/a 6		zz sc		
fiug	f/i/u/g 4	f	g		
glimaia	gli/m/a/i/a 5		gli i		
fontauna	f/o/n/t/au/n/a 7	f	au		
stad	s/t/a/d 4		d st		
clav	c/l/a/v 4		v		
ghitara	ghi/t/a/r/a 5	ghi			
cadeina	c/a/d/ei/n/a 6	ei			
umbrival	u/m/b/r/i/v/a/l 8	mb			
uvierchel	u/v/i/e/r/ch/e/l 8	che			
polizist	p/o/l/i/z/i/s/t 8		zi st		
bognera	b/o/gn/e/r/a 6	gn			
zeiver	z/ei/v/e/r 5	ei	z		

Von den 15 Wörtern des Probetests sind im überarbeiteten Test noch fünf übrig geblieben. Die anderen zehn wurden aus verschiedenen Gründen ausgetauscht (siehe *Kapitel 11.1*). Bei der Auswahl der neuen Wörter wurde versucht, dieselben orthographischen

Phänomene der romanischen Sprache zu testen, wie es die ursprünglich gewählten Wörter machen.

Wenn man die romanische Version der Hamburger Schreibprobe mit der deutschen Schreibprobe vergleicht, fällt auf, dass bei der romanischen Version bei den 15 Wörtern keine morphematischen Lupenstellen vorzufinden sind. Dies liegt daran, dass im Romanischen keine Umlautungen existieren. Auch sind bei den Nomen kaum Ableitungen vorhanden. Der Verfasserin ist kein Nomen bekannt, dessen Schreibweise von einem anderen Nomen abgeleitet werden kann. Ein weiterer Unterschied bei den Nomen ist der, dass bei diesen keine Vorsilben bestehen, wie beispielsweise im Deutschen beim Wort *Verkäuferin*. Dies sind also Gründe für die nicht vorhandenen morphematischen Lupenstellen.

Bei den Sätzen lassen sich hingegen morphematische Lupenstellen untersuchen, da die Sätze nicht nur aus Nomen bestehen. Adjektive oder Verben weisen morphematische Lupenstellen auf. Vor allem die Endungen der Verben gelten als gute morphematische Lupenstellen.

13. Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die Praxis

Die romanische Version der Hamburger Schreibprobe soll zukünftig den Lehrpersonen und Heilpädagoginnen/Heilpädagogen dazu dienen, die orthographischen Kompetenzen ihrer Lernenden besser einzuschätzen. Die Lehrpersonen können die ganze Klasse testen, um zu schauen, welche orthographischen Phänomene verstanden wurden und welche nicht. Sie können jedoch auch nur einzelne Lernende testen, um herauszufinden, wo genau die Schwierigkeiten bestehen. Mit Hilfe des Tests können die Schwierigkeiten differenzierter betrachtet werden und es können aus den Ergebnissen sinnvolle Fördermassnahmen abgeleitet werden. Die Fördermassnahmen sollen ein Verstehen der orthographischen Phänomene ermöglichen. Wenn die Lernenden verstehen, wieso ein Wort so und nicht anders geschrieben wird, ist die Chance höher, dass sie sich die korrekte Schreibweise eines Wortes merken können. Deshalb ist der morphematischen Strategie eine grosse Bedeutung zuzumessen. Den Lernenden ist nicht geholfen, wenn sie einfach nur Rechtschreiberegeln auswendig lernen, da es in der romanischen Sprache viele Ausnahmen gibt.

Wenn der Test normiert ist, bietet er die Möglichkeit, die Ergebnisse der Lernenden mit Leistungen anderer zu vergleichen. Mit Hilfe der Normtabellen lassen sich dann auch Strategieprofile (siehe *Abbildung 13*) erstellen. Diese geben Aufschluss über den individuellen Lernstand der Lernenden. Das Strategieprofil gibt eine Übersicht, welche Strategie in welchem Ausmass entwickelt ist. Es kann sein, dass die alphabetische Strategie überwiegt oder vielleicht sind alle Strategien gleich weit entwickelt. Wichtig ist, dass die Ergebnisse richtig interpretiert werden und, dass passende Fördermassnahmen getroffen werden.

Die Hamburger Schreibprobe basiert auf die Entwicklungstheorie, die besagt, dass die Lernenden die verschiedenen Rechtschreibstrategien nacheinander beziehungsweise aufeinander aufbauend erwerben. Deshalb sollte den Lehrpersonen die verschiedenen Strategien ein Begriff sein. Es ist wichtig, dass die Lehrpersonen ein gutes Fachwissen in

Bezug auf die Rechtschreibentwicklung aufweisen, damit sie ihre Lernenden gezielt fördern können.

14. Ausblick

Mit dieser Arbeit sollte ein erster Schritt in Richtung Entstehung eines romanischen Lernstanderfassungstest gemacht werden. Während der Arbeit am Test, ist die Verfasserin immer wieder von Heilpädagoginnen/Heilpädagogen und Lehrpersonen angesprochen worden, die gehört hatten, dass sie am Entwickeln eines romanischen Tests sei. Die Verfasserin hat dabei grosses Interesse erfahren und wurde immer wieder darin bestärkt, dass sie mit dieser Masterarbeit etwas Sinnvolles mache. Auch von Seite des Schulpsychologen hat die Verfasserin Interesse bekunden können. Die Schulpsychologen sind zurzeit auch daran, Tests in die romanische Sprache zu übersetzen und anzupassen. Auch eine Gruppe Studierender, die Heilpädagogik in Chur studiert, hat sich bei der Verfasserin über ihr Vorhaben informiert. Erfreulicherweise ist auch diese Gruppe daran, einen romanischen Lernstanderfassungstest zu entwickeln. Dieser soll das Lesen, Lesefluss- und Leseverständnis, prüfen. Es ist somit zu sehen, dass langsam etwas im romanischsprachigen Raum in Bezug auf die Testentwicklung geschieht. Anlässlich des jährlich stattfindenden „Di da romontsch“ (Tag des Roamanischen), an welchem sich alle romanischsprachigen Lehrpersonen versammeln, wurde die Verfasserin von den Organisatoren angefragt, ob sie nächstes Jahr bereit wäre, den Test allen Lehrpersonen vorzustellen. Die Verfasserin würde dies sehr gerne machen, vor allem auch deswegen, damit die Lehrpersonen wissen, dass verschiedene Personen dabei sind, gute Tests zu entwickeln, die einem helfen können, den Lernstand der Lernenden genauer zu erfassen.

Für die Verfasserin ist nun noch wichtig, dass die Punkte der To do- Liste abgearbeitet werden. Ob die Verfasserin die Punkte dieser Liste selber abarbeitet oder ob vielleicht weitere romanischsprachige Studierende die Arbeit weiterführen, kann an dieser Stelle noch nicht gesagt werden. Wichtig ist nur, dass die Arbeit an dieser Stelle nicht endet, sondern zu Ende geführt wird.

15. Literaturverzeichnis

- Augst, G. & Dehn, M. (2013). *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen.* (5. aktualisierte Auflage). Seelze: Klett.
- Bartnitzky, H. (2000). Kindgeleitet und normorientiert von Anfang an. Kurzer Überblick über den fachdidaktischen Stand. In R. Valtin (Hrsg.), *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen* (S. 50). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Bartnitzky, H. (2014). *Sprachunterricht heute* (17. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Bundschuh, K. (1999). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik.* (5. Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Bussmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft.* (3. aktualisierte und erweiterte Auflage). Stuttgart: Kröner.
- Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (2013). *Wissenschaftliches Arbeiten. Grundlagen und Rahmenvorgaben.* Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Kanton Graubünden, Lehrplan (2002). *Romontsch sco lungatg matern.* Kanton Graubünden.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). *Legasthenie.* München: Ernst Reinhardt.
- Kosog, O. (1912). *Unsere Rechtschreibung und die Notwendigkeit ihrer gründlichen Reform.* Leipzig: B.G. Teubner.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse.* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Leemann Ambroz, K. (2006). *Rechtschreibkompetenz. Aneignungsstrategien auf der Basis des morphematischen Prinzips.* (1. Auflage). Stuttgart: Haupt.
- Liver, R. (2010). *Rätoromanisch. Eine Einführung in das Bündnerromanische.* (2. Auflage). Tübingen: Narr.
- May, P. (2010). *HSP 1-9. Hamburger Schreibprobe 1-9. Diagnose orthografischer Kompetenz zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Manual/Handbuch.* (1. Auflage). Stuttgart: vpm.

- May, P. (2012). *HSP 3. Hamburger Schreib-Probe. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien. Hinweise zur Durchführung und Auswertung.* (1. Auflage). Stuttgart: vmp.
- Merz-Grötsch, J. (2010). *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge.* (1.Auflage). Seelze: Friedrich Verlag GmbH.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion.* (2. Auflage). Berlin: Springer.
- Scheerer-Neumann, G. (2015). *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung.* (1. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Spescha, A. (1986). *Differenzas da structura denter romontsch, tudestg e franzos. Separats ord las Annalas da la Societad retorumantscha Annada IC.* Mustér: Stampa Romontscha.
- Spescha, A. (1989). *Grammatica Sursilvana.* Cuera: Casa editura per mieds d'instrucziun.
- Valtin, R. (2000). *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen.* Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Internet

- Lehrplan 21. Zugriff am 08.10.2014 unter <http://konsultation.lehrplan.ch/index.php?nav=110|112|4|1&code=a|1|2|4|1|1>
- Wikipedia, Orthographie. Zugriff am 01.10.2014 unter <http://de.wikipedia.org/wiki/Orthographie>
- Wikipedia, Geschichte des Bündnerromanisch. Zugriff am 07.06.2015 unter <https://de.wikipedia.org/wiki/B%C3%BCndnerromanisch>
- Lehrerkommentar HSP 1-9. Zugriff am 10.10.2014 unter http://afs-weiterstadt.de/iWeb/AFS_-_Podcasts/BFZ_undMorpheme/Eintrage/2012/6/30_Literatur-Diagnostik-Medien_files/hamburger%20Schreibprobe_1.pdf

16. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Access 3	16
Abbildung 2: Lungatg 3.....	16
Abbildung 3: Access 4	16
Abbildung 4: Lungatg 4.....	16
Abbildung 5: Fundament der Rechtschreibkompetenz (nach Augst & Dehn, 2013, S. 12)	17
Abbildung 6: Zerdehnte Kommunikation (nach Augst & Dehn, 2013, S. 15)	19
Abbildung 7: Modell zum Schreibprozess (nach Augst & Dehn, 2013, S. 18)	20
Abbildung 8: Die Prinzipien der Rechtschreibung (nach Augst & Dehn, 2013, S. 41)	21
Abbildung 9: Zwei-Wege-Modell des Schreibens (und Lesens) (nach Augst & Dehn, 2013, S. 39)	22
Abbildung 10: Das Sechs-Stufen-Modell von Frith (nach Augst & Dehn, 2013, S. 59).....	23
Abbildung 11: HSP und deren Auswertung (Lehrerkommentar HSP 1-9, S. 5).....	30
Abbildung 12: Summenwerte der HSP (Lehrerkommentar HSP 1-9, S. 7)	31
Abbildung 13: Strategieprofil (Lehrerkommentar HSP 1-9, S. 7).....	31
Abbildung 14: Schülerzahlen der 3./4. Klasse	70
Abbildung 15: Auswertung capetscha.....	73
Abbildung 16: Auswertung quaterfegl	73
Abbildung 17: Auswertung sprezza	74
Abbildung 18: Auswertung ruog.....	74
Abbildung 19: Auswertung glimaia.....	75
Abbildung 20: Auswertung rauna.....	75
Abbildung 21: Auswertung stad	76
Abbildung 22: Auswertung luf.....	76
Abbildung 23: Auswertung ghitarra	77
Abbildung 24: Auswertung meil	77
Abbildung 25: Auswertung comba	78
Abbildung 26: Auswertung chista	78
Abbildung 27: Auswertung electricist.....	79
Abbildung 28: Auswertung zebra	79
Abbildung 29: Auswertung pigniel	80
Abbildung 30: Unterschiede 3./4. Klasse Sedrun.....	81
Abbildung 31: Unterschiede 3./4. Klasse Castrisch	82
Abbildung 32: Unterschiede 3./4. Klasse Rueun.....	82
Abbildung 33: Unterschiede 3./4. Klasse Ilanz/Glion	83
Abbildung 34: Unterschiede 3./4. Klasse Rabius	83

Abbildung 35: Unterschiede 3./4. Klasse Breil	84
Abbildung 36: Unterschiede 3./4. Klasse Sedrun, Sätze	85
Abbildung 37: Unterschiede 3./4. Klasse Castrisch, Sätze	86
Abbildung 38: Unterschiede 3./4. Klasse Rueun, Sätze	86
Abbildung 39: Unterschiede 3./4. Klasse Ilanz/Glion, Sätze	87
Abbildung 40: Unterschiede 3./4. Klasse Rabius, Sätze	88
Abbildung 41: Unterschiede 3./4. Klasse Breil, Sätze	88

17. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Romanische standardisierte Tests	2
Tabelle 2: Lehrplan Graubünden	10
Tabelle 3: Lehrplan 21	11
Tabelle 4: Inhalte der romanischen Lehrmittel	15
Tabelle 5: Durchführungsobjektivität.....	34
Tabelle 6: Auswertungsobjektivität	35
Tabelle 7: Interpretationsobjektivität	36
Tabelle 8: Reliabilität	39
Tabelle 9: Validität	42
Tabelle 10: To do- Liste	47
Tabelle 11: Orthographische Phänomene	55
Tabelle 12: Alphabetische Strategie	62
Tabelle 13: Orthographische Strategie	62
Tabelle 14: Morphematische Strategie	63
Tabelle 15: Wortübergreifende Strategie	63
Tabelle 16: Wort 1 capetscha	63
Tabelle 17: Wort 2 quaterfegl	64
Tabelle 18: Wort 3 sprezza	64
Tabelle 19: Wort 4 ruog	64
Tabelle 20: Wort 5 glimaia	64
Tabelle 21: Wort 6 rauna	65
Tabelle 22: Wort 7 stad	65
Tabelle 23: Wort 8 luf	65
Tabelle 24: Wort 9 ghitara	66
Tabelle 25: Wort 10 meil.....	66
Tabelle 26: Wort 11 comba.....	66
Tabelle 27: Wort 12 chista.....	66
Tabelle 28: Wort 13 electricist	67
Tabelle 29: Wort 14 zebra	67
Tabelle 30: Wort 15 pigniel.....	67
Tabelle 31: Wörter der Sätze 1-4.....	68
Tabelle 32: leichte Wörter 1.....	80
Tabelle 33: leichte Wörter 2.....	80
Tabelle 34: Wörter Satz 1	89
Tabelle 35: Wörter Satz 2.....	89

Tabelle 36: Wörter Satz 3	89
Tabelle 37: Wörter Satz 4	90
Tabelle 38: Wörter überarbeiteter Test	91

18. Bilderverzeichnis

CD- Rom: Claudia Ostermann. *Anlautbilder von A-Z.*



Mia fibla 3, Romanischlehrmittel der 1. Klasse



Internet



Bein. Zugriff am 12.08.2015 unter
<http://de.clipart.me/free-vector/leg>



Schreiben. Zugriff am 12.08.2105 unter
<http://www.bremer-schreibcoach.uni-bremen.de/cms/>



Kinder basteln. Zugriff am 12.08.2015 unter <http://www.bildagentur-illustrationen.de/motive/guenstige-grafik-mit-thema-basteln-im-kindergarten/>



Brunnen clipart. Zugriff am 14.10.2015 unter http://www.chch.net/wappen/figuren/bauwerke/brunnen_2_roehrig.htm

Fotografien (von der Verfasserin gemacht)



19. Anhang

A) Elternbrief

Preziai geniturs

Miu num ei Nadia Caduff ed jeu lavurel sco pedagoga curativa a Rueun. La stad vargada hai jeu terminau miu studi alla Scola aulta da pedagogia curativa a Turitg. Pil mument sun jeu vid finir mia lavur da master. Jeu hai concepiu in test ortografic per la 3./4. classa. Cun quel duei vegnir intercuretg las cumpetenzas ortograficas dils scolars.

Per survegnir resultats schebein il test ei adattaus per ina 3./4. classa ni buca, stoi jeu far il test cun scolars dalla 3./4. classa che visetan ina scola romontscha. Cun quei scriver less jeu dumandar Vus per lubientscha da far il test cun Vies affon. Ils resultats e las datas da Vies affon vegnan secapescha tractai anonimamein.

Per Vies sustegn engraziel gia ordavon!

Cordials salids

Nadia Caduff

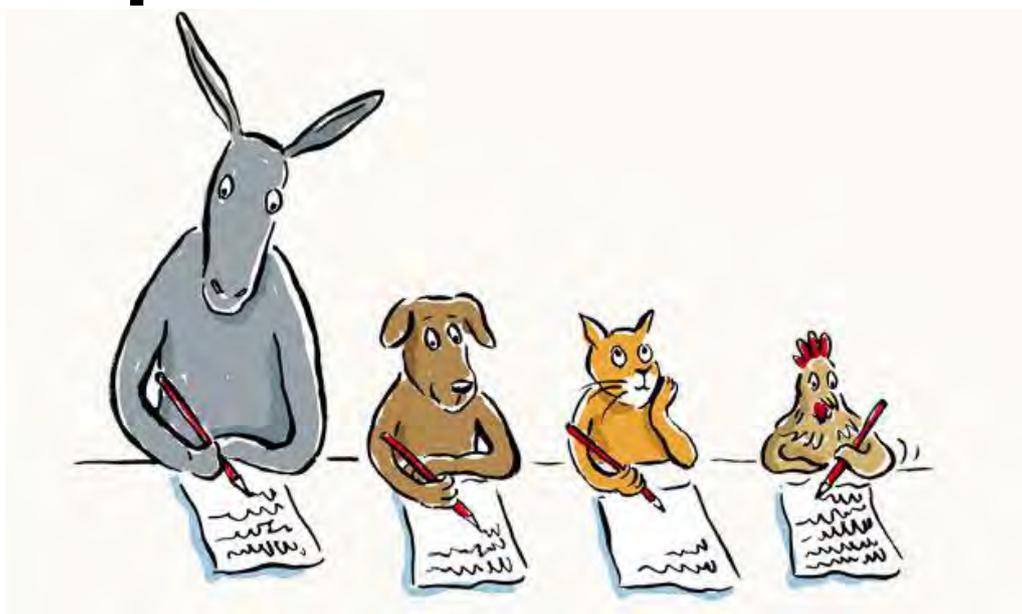
.....

Num e classa digl affon: _____

0 Jeu mon d'accord da schar far miu affon il test.

0 Jeu vi buca schar far miu affon il test.

Test ortografic per la 3./4. classa



Num: _____

Scola: _____

Classa: _____

Datum: _____

Di da naschientscha: _____

Tgei lungatg tschontschas

ti il meglier? _____



la



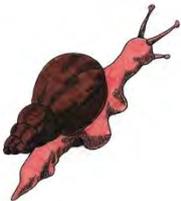
il



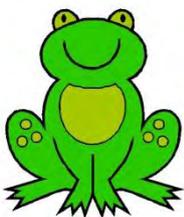
la



il



la



la



la _____



il _____



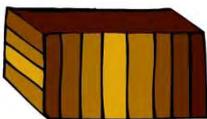
la _____



il _____



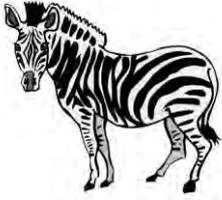
la _____



la _____



igl _____



la _____



il _____

C) Auswertungstabellen Probetest

1. evaluaziun dil plaid (pg.1)

Per plascher cruschar ils plaids ch'ei screts endretg. Alla fin quintar il total dils plaids screts endretg.

capetscha

quaterfegl

sprezza

ruog

glimaia

rauna

total plaids
6

2. evaluaziun dils grafems (pg.1)

Per plascher quintar ils grafems ch'ei screts endretg. Alla fin quintar il total dils grafems screts endretg.

capetscha
6
t s c h

quaterfegl
8
q u g l

sprezza
6
s p z z

ruog
4
g

glimaia
5
g l i i

rauna
4
a u

total grafems
33

3. evaluaziun tenor las strategias (pg.1)

A	O	M	PeC	EON	S
tsch					
	qu gl		quater- fegl		
	sp zz				
	g				
	gli i				
	au				
1	8		1		

1. evaluaziun dil plaid (pg.2)

Per plascher cruchar ils plaids ch'ei screts endretg. Alla fin quintar il total dils plaids screts endretg.

stad

luf

ghitarra

meil

comba

chista

total plaids
6

2. evaluaziun dils grafems (pg.2)

Per plascher quintar ils grafems ch'ei screts endretg. Alla fin quintar il total dils grafems screts endretg.

stad
4

luf
3

ghitarra
5

meil
3

comba
5

chista
5

total grafems
25

3. evaluaziun tenor las strategias (pg.2)

A	O	M	PeC	EON	S
	st d				
	f				
ghi					
ei					
mb					
chi	st				
4	4				

1. evaluaziun dil plaid (construcziun 1)

Per plascher cruchar ils plaid ch'ei screts endretg. Alla fin quintar il total dil plaid screts endretg.

lls

scolars

zambregian

per

la

fiera

da

Nadal.

total plaid

8

2. evaluaziun dil grafems (construcziun 1)

Per plascher quintar il grafems ch'ei screts endretg. Alla fin quintar il total dil grafems screts endretg.

lls
l

scolars
sc

zambregian
mb gi

per
p e r

la
l a

fiera
f

da
d a

Nadal
N

total grafems

36

3. evaluaziun tenor las strategias (construcziun 1)

A	O	M	PeC	EON	S
			lls		
	sc				
mb gi					
	f				
			Nadal		
2	2		3		

1. evaluaziun dil plaid (construcziun 4)

Per plascher cruchar ils plaid ch'ei screts endretg. Alla fin quintar il total dils plaid screts endretg.

Negin

che

dat

risposta.

total plaid
4

2. evaluaziun dils grafems (construcziun 4)

Per plascher quintar ils grafems ch'ei screts endretg. Alla fin quintar il total dils grafems screts endretg.

N e g i n
4 N g i

c h e
1 c h e

d a t
3 t

r i s p o s t a
8 s p s t

total grafems
16

3. evaluaziun tenor las strategias (construcziun 4)

A	O	M	PeC	EON	S
gi			Negin		
che					
		t			
	sp st		.		

2 2 1 2

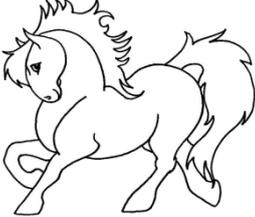
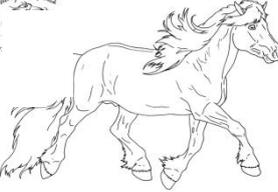
D) Zusatzaufgaben



Cuora cavagl, cuora

Pur Vinzens ha treis cavals.

Emplenescha la tabella e colurescha ils animals culla dretga color.

			
num			
color dil peil			
statura			

1.

Il Lipizzan ei alvs cu el ei carschius ora.

2. Il Haflinger ei fetg robusts.

3. Il cavagl brin-tgietschen ei sper il Pony.

4. Il cavagl stgir brin ei pigns.

5. Da vart seniastra ei il Pony.

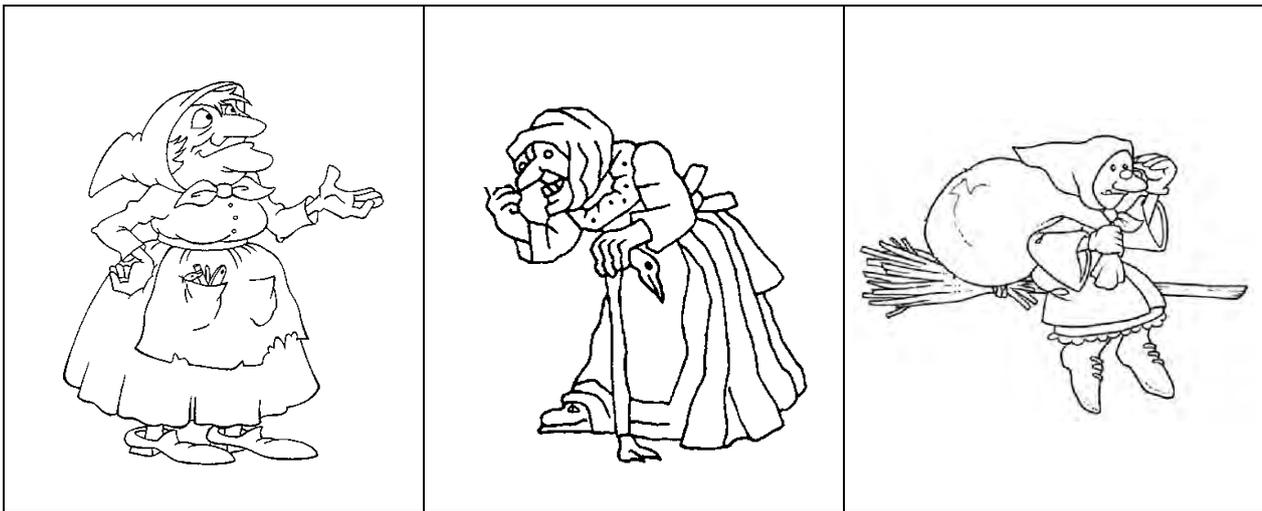
Tgei cavagl ha ina statura eleganta?

Abracadabra



Treis strias s'entaupan mintga dumengia tier in caffè e petta.

Malegia tier mintga stria il dretg animal. Colurescha ils scussals e malegia il dretg muster sil fazalet da tgau.



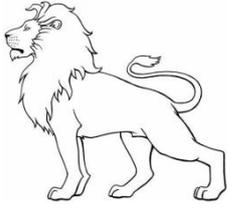
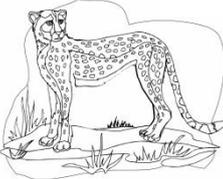
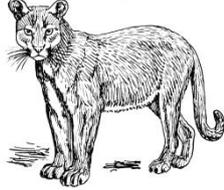
1. Il rattun s'auda alla stria cul scussal tgietschen.
2. La stria cul gat sesa sper la stria cul scussal blau.
3. L'emprema stria porta in scussal blau.
4. Igl animal da casa dalla stria cul fazalet da tgau cun pucts ei in tgaper.
5. La stria cul fazalet da tgau sdrimau porta negin scussal verd.

Tgei animal s'auda alla stria cul fazalet da tgau cun quaders?

Gats malsegirs



Scriva il dretg num sut mintga maletg. Eruescha era la grondezia e la caratteristica dils gats da rapina.

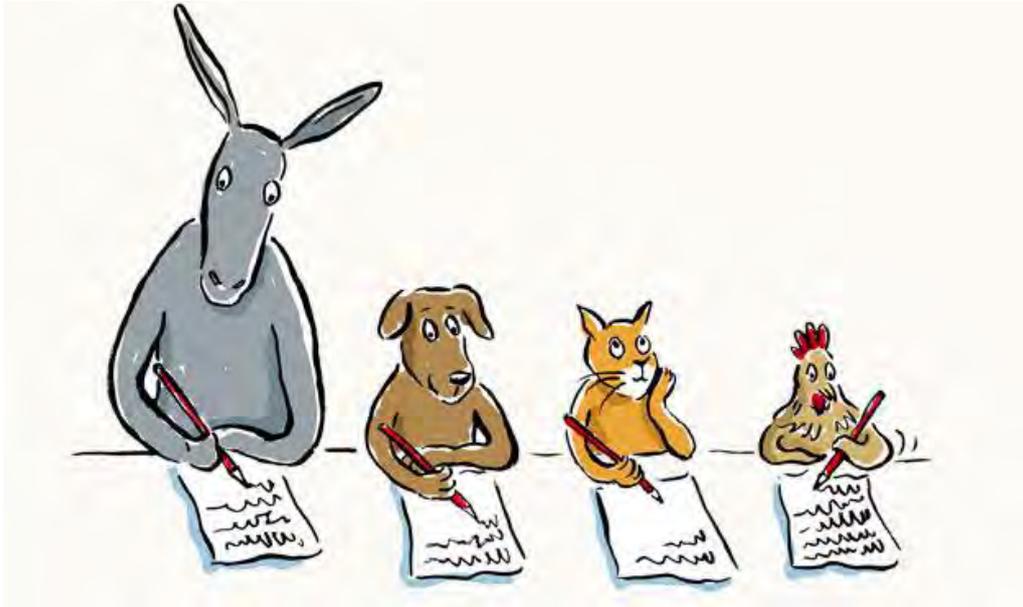
				
num				
lunghezia				
caratteristica				

1. Il gat che sa reiver bein ei sper il pli grond gat.
2. Il gepard sesa denter il gat che viva en ina gruppa ed il gat che sa reiver bein.
3. Il gat che sa vegnir tochen 1m 50 cm liungs ei il pli spert mamifer dil mund.
4. Sulettamein il liun sesenta bein da viver en ina gruppa.
5. Igl ei buca il puma che vegn 1m 80cm liungs.
6. Cu il tigher ei carschius ora, contonscha el ina lunghezia da 2m 80cm. El ei il pli grond gat da rapina dil mund.
7. Il tigher sesa da vart dretga.

Tgeinin animal vegn 1m e 60 liungs? _____

http://instrucziun.educa.ch/rm/search/worksheet_search/search?keys=logicals

Test ortografic per la 3./4. classa



Num: _____

Scola: _____

Classa: _____

Datum: _____



il



il



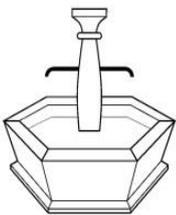
la



il



la



la



la



la



la



la



igl



igl



il



la



il

1. evaluaziun dil plaid (pagina 2)

Per plascher cruschar ils plaid ch'ei screts endretg. Alla fin quintar il total dils plaid screts

clav

ghitarra

cadeina

umbrival

uvierchel

polizist

bognera

zeiver

total plaid
8

2. evaluaziun dils grafems (pagina 2)

Per plascher quintar ils grafems ch'ei screts endretg. Alla fin quintar il total dils grafems screts endretg.

c l a v
4 v

g h i t a r a
5 g h i

c a d e i n a
6 e i

u m b r i v a l
8 m b

u v i e r c h e l
8 c h e

p o l i z i s t
8 z i s t

b o g n e r a
6 g n

z e i v e r
5 z e i

total grafems
50

3. evaluaziun tenor las strategias (pagina 2)

A	O	M	PeC	EON	S
	v				
ghi					
ei					
mb					
che					
	zi st				
gn					
ei	z				
<input type="text"/>					
6	4				

1. evaluaziun dil plaid (construcziun 1)

Per plascher cruschar ils plaid ch'ei screts endretg. Alla fin quintar il total dil plaid screts endretg.

ils

scolars

sepreparan

per

la

fiera

da

Nadal.

total plaid
8

2. evaluaziun dil grafems (construcziun 1)

Per plascher quintar ils grafems ch'ei screts endretg. Alla fin quintar il total dil grafems screts endretg.

ils
3

scolars
7

sepreparan
10

per
3

la
2

fiera
5

da
2

Nadal.
5

total grafems
37

3. evaluaziun tenor las strategias (construcziun 1)

A	O	M	PeC	EON	S
			ils		
	sc				
		an			
f					
			Nadal		
1	1	1	3		

1. evaluaziun dil plaid (construcziun 4)

Per plascher cruschar ils plaid ch'ei screts endretg. Alla fin quintar il total dils plaid screts endretg.

Negin

che

dat

risposta.

total plaid
4

2. evaluaziun dils grafems (construcziun 4)

Per plascher quintar ils grafems ch'ei screts endretg. Alla fin quintar il total dils grafems screts endretg.

N e g i n
4 N g i

c h e
1 c h e

d a t
3 t

r i s p o s t a
8 s p s t

total grafems
16

3. evaluaziun tenor las strategias (construcziun 4)

A	O	M	PeC	EON	S
gi			Negin		
che					
		t			
	sp st		.		

2	2	1	2		

Evaluaziun totala

Total dils plaids secrets endretg		Total dils grafems secrets endretg		Total dallas strategias				
				A	O	M	PeC	EON
plaids: pag. 1	<input type="text"/>	plaids: pag. 1	<input type="text"/>	plaids: pag. 1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
plaids: pag. 2	<input type="text"/>	plaids: pag. 2	<input type="text"/>	plaids: pag. 2	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
plaids: pag. 3	<input type="text"/>	plaids: pag. 3	<input type="text"/>	construcziun 1	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
plaids: pag. 4	<input type="text"/>	plaids: pag. 4	<input type="text"/>	construcziun 2	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	S <input type="text"/>
plaids: pag. 5	<input type="text"/>	plaids: pag. 5	<input type="text"/>	construcziun 3	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
plaids: pag. 6	<input type="text"/>	plaids: pag. 6	<input type="text"/>	construcziun 4	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
total	<input type="text" value="41"/>	total	<input type="text" value="210"/>	total	<input type="text" value="18"/>	<input type="text" value="20"/>	<input type="text" value="5"/>	<input type="text" value="14"/>

Test ortografic per la 3./4. classa



Manual

Indicaziuns davart la realisaziun e l'evaluaziun

Introducziun

Quei test interquera las cumpetenzas ortograficas da scolars e scolaras dalla 3. e 4. classa che vegnan instrui egl idiom Sursilvan.

Cun quei test eis ei pusseivel da survegnir cun pauca lavur in'investa davart las cumpetenzas ortograficas da Vos scolars e Vossas scolaras. L'evaluaziun dil test ei semplia e cuoza buca ditg.

L'evaluaziun dil test succeda suandontamein: Igl εμπrem vegn quintau ensemen ils plaid ch'ei screts endretg. Sco secund vegnan ils grafems ch'ei screts endretg dumbrai e quintai ensemen. Cun grafems ei la pli pintga unitad pusseivla da nies sistem da scartira manegiada. Il plaid cudisch exista ord 5 grafems (c/u/d/i/sch), il plaid oranscha ord 6 grafems (o/r/a/n/sch/a). Silsunter vegnan las differentas strategias ortograficas pridas sut la marella. A quellas appartegnan las suandontas strategias:

- A: strategia alfabetica: scriver tenor il sun
- O: strategia ortografica: scriver tenor reglas
- M: strategia morfematica: derivonza dils plaid, structura dils plaid
- PeC: strategia dil plaid e dalla construcziun: semantica, scriver grond e pign, segns d'interpuncziun

Las proximas paginas duein gidar Vus a capir l'idea davos il test. Ei vegn declarau a moda cuorta las singulas strategias ortograficas, sin tgei moda e maniera che Vus saveis far il test cun Vossa classa e co l'evaluaziun duei succeder.

Indicaziuns davart il test

Cu sai jeu far il test cun mia classa?

Igl ei pusseivel da far il test duront il secund quartal digl onn da scola, pia denter las vacanzas d'atun e las vacanzas da Nadal.

Il test cuntogn 15 plaids ch'interquoran differents problems ortografics dil Sursilvan. Igl ei pusseivel da far il test cun l'entira classa ni era mo cun singuls scolars/singulas scolaras. Ils scolars/las scolaras drovan per regla buca dapli che 30 minutas per far il test.

Tgei vegn intercuretg cun quei test?

Il test interquera las cumpetenzas ortograficas da scolars e scolaras dalla 3. e 4. classa. Ei vegn buca mo valetau ils plaids ch'ei screts endretg, mobein ei vegn era valetau ils grafems ch'ei screts endretg. Cun agid dallas singulas strategias ortograficas eis ei pusseivel d'intercurir pli exact nua che las difficultads da scriver schaijan.

1. En in empram pass vegn dumbrau ensemen ils plaids ch'ei screts endretg. Quei succeda cun far ina crusch el camp sper il plaid ch'ei screts endretg.
2. Suenter vegnan ils singuls grafems controllai e dumbrai ensemen. La summa dils grafems vegn mintgamai scretta el camp che sesanfla sper il plaid.
3. Sco tierz pass vegnan las strategias ortograficas evaluadas.
 - strategia alfabetica: quella interquera la schientscha fonologica
 - strategia ortografica: quella interquera con bein che reglas ortograficas vegnan duvradas
 - strategia morfematica: quella interquera per exempel schebein las finiziuns dils verbs vegnan screttas a moda correcta

- strategia dil plaid e dalla construcziun: quella interquera sch'ils segns d'interpuncziun vegnan piazzai el dretg liug, sche plaids vegnan screts grond ni pign, dapart ni ensemen

Sper quellas quater strategias vegn era mirau, sche elements ortografics vegnan piazzai el falliu liug ni sch'ei vegn aschuntau bustabs ch'ei buca necessaris (EON = elements ortografics nunnecessaris).

Exempels: consonanza dubla el falliu liug
 sprezza enstagl sprezza

 bustabs buca necessaris

 comp/uter enstagl da computer

A quella categoria appartegn era il suandont exempel:

 ruag enstagl ruog

Cheu vegn igl o remplazzaus entras in a, entras in falliu grafem.

Sco davosa categoria vegnan ils sbagls da distracziun nudai. A quella categoria appartegnan ils suandonts sbagls:

- emblidar il punct sin igl i
- sbagls da concentraziun (schar naven singuls bustabs)

Realisaziun

Ei dat differentas pusseivladas co far il test. Vus saveis far il test cun Vos scolars e Vossas scolaras sco ei para il meglier a Vus. Vus saveis per exempel sco emprem mussar als scolars ed allas scolaras tut ils maletgs e tractar cun els mintga singul da quels ni che vus legis directamein avon mintga maletg. Era decidis Vus schebein Vus entschevis igl emprem cun il dictat ni cun ils maletgs.

Impurtont ei mo che Vus risguardeies ils suandonts puncts:

1. Mintga scolar e mintga scolara survegn in carnet da test.

Mirei dad haver semtgau per mintga scolar/mintga scolara in pensum supplementar. Sch'enzatgi ei pli spert a fin cun il test, sa quel/quella sliagar il pensum supplementar. Quei pensum supplementar sa esser in legn, in logical ni ina lavur che sto aunc vegnir finida.

2. Menziunei ch'igl ei giavischau da dumandar sch'ins sa buca pli in plaid. Mintgin/mintgina duei scriver ils plaids sco el/ella manegia. Igl ei gia bien sche mo ina part dil plaid vegn scretta endretg.

3. Mintgin/mintgina duei scriver en siu tempo.

4. Mirei ch'ils scolars/las scolaras hagian buca la pusseivladad da mirar giu in da l'auter/ina da l'otra.

5. Plaids e construcziuns: Pronunziei ils plaids sco Vus pronunzies els el mintgadi. Igl ei buca lubiu d'accentuar parts dil plaid ed igl ei era buca lubiu da preleger ils plaids en silbas. Medemamein eis ei scumandau da porscher agid ni da dar tips.

6. Ils segns d'interpuncziun ston vegnir dictai.

7. Impurtont ei oravontut ch'ils scolars/las scolaras scrivien ils plaids giavischai e buca auters.

Sch'enzatgi emblida da scriver in plaid ni scriva in falliu plaid, astga quei buca vegnir quintau sco sbagli. Sche pusseivel controllei che Vos scolars/Vossas scolaras hagian scret tut ils plaids giavischai. Schiglioc schei aunc scriver quels che mauncan. Sche quei ei buca pli pusseivel, stueis Vus empruar da schazegiar co Vies scolar/Vossa scolara havess scret il plaid.

plaids pag. 1	plaids pag. 2	construcziuns
tschetschapuorla	clav	Il s scolars sepreparan per la fiera da Nadal.
quaterfegl	ghitara	Els zambregian aungnels alvs, candeilas e cuppas.
sprezza	cadeina	Simon damonda: «Tgi ha priu miu pennel?»
fiug	umbrival	Negin che dat risposta.
glimaia	uvierchel	
fontauna	polizist	
stad	bognera	
	zeiver	

Buca emblidar!

Il s singuls plaids vegnan legi avon, buca dictai! Aschia sa mintgin/mintgina scriver en siu agen tempo. Il s maletgs gidan da memorisar il plaid. Il s affons astgan dumandar sch'els san buca pli in plaid. Sco εμπrem legi avon il s siat plaids dall'emprema pagina, silsuenter il s otg plaids dalla secunda pagina.

Las construcziuns vegnan dictadas. Repeti las construcziuns tontas gadas sco necessari.

Tgi che ha finiu il test, astga sligiar il pensum supplementar.

Evaluaziun

1. evaluaziun dil plaid (pagina 1)	2. evaluaziun dils grafems (pagina 1)	3. evaluaziun tenor las strategias (pagina 1)					
Per plascher cruschar ils plaid ch'ei screts endretg. Alla fin quintar il total dils plaid screts	Per plascher quintar ils grafems ch'ei screts endretg. Alla fin quintar il total dils grafems screts endretg.	A	O	M	PeC	EON	S
<input type="checkbox"/> tschetschapuorla	<input type="checkbox"/> t s c h e t s c h a p u o r l a 10 t s c h t s c h	tsch					
<input type="checkbox"/> quaterfegl	<input type="checkbox"/> q u a t e r f e g l 8 q u g l		qu gl		quater- fegl		

Sco gia menziunau, succeda l'evaluaziun en plirs pass.

1. plaid screts endretg:

Cun mirar schebein igl entir plaid ei screts endretg, survegnis Vus gia in'emprema investa davart las cumpetenzas ortograficas da Vies scolar/Vossa scolara. Ei dat affons che scrivan dapli che 10 plaid endretg, ei dat denton era affons che scrivan la gronda part dils plaid falliu. Tier affons che scrivan biars plaid falliu, eis ei impurtont da mirar empau pli exact silla scripziun dil plaid. Per quei motiv vegnan era ils singuls grafems evaluai e quintai.

2. grafems screts endretg:

Cun controllar ils grafems, eis ei pusseivel da differenziar meglier ils problems ortografics dils affons.

Sch'in affon scriva per exempel il plaid *rischposchta* enstagl da *risposta*, san ins dir che quei affon ha aunc buca arcunau la regla s + consonant.

Sch'in affon scriva per exempel *tgarva* enstagl da *tscharva*, san ins dir che quei affon vegn aunc buca da differenziar ils suns tg e tsch.

3. strategias da scriver:

Ei dat differentas strategias da scriver. Savens audan ins ch'ils affons scrivien precis aschia sco els plaidien. Quei muossa ch'ils affons domineschan la strategia alfabetica (scriver sco quei ch'ins plaida), han denton aunc breigias culla strategia ortografica (reglas).

Il test interquera differents plaid cun differents problems ortografics. En las tabellas d'evaluaziun veseis Vus mintgamai tgei strategia ch'ei dumandada (mira exempel sin pagina precedententa).

Igl emprem plaid che duei vegnir screts, ei il plaid *tschetschapuorla*. Cun quei plaid vul ins mirar schebein ils affons vegnan da differenziar ils suns *tg* e *tsch*. Ils suns *tg* e *tsch* appartegnan alla strategia alfabetica. Sch'ins pronunzia numnadamein endretg ils dus suns, duess ins esser habels da scriver il dretg grafem.

Il secund plaid che vegn intercuretgs ei il plaid *quaterfegl*. Cheu vulan ins intercurir differentas caussas. Sco emprem vegn mirau sch'ils affons enconuschan la regla da *cu* e *qu*. Sco secund vegn mirau sch'ils affons scrivan alla fin in *gl* e buca in *i*. La regla da *cu* e *qu* sco era la regola da *gl* alla fin d'in plaid appartegnan alla strategia ortografica. Ina tiarza causa che vegn intercuretga cun quei plaid ei il scriver dapart ni ensemen. Il scriver dapart ni ensemen s'auda alla strategia dil plaid e dalla construcziun.

4. elements ortografics nunnecessaris:

Il diember dils sbagls ortografics nunnecessaris muossa, con segirs ni malsegirs Vies scolar/Vossa scolara ei quei che pertucca l'ortografia.

5. sbagls da distracziun:

Quels sbagls muossan con exact e concentrau Vies scolar/Vossa scolara controllescha ils plaid e las construcziuns screttas.

L'evaluaziun pass per pass

1. L'evaluaziun dil plaid

Cheu astgeis Vus mo quintar endretg il plaid sch'el ei screts diltuttafatg corrects.

Exempel:

Nadal endretg nadal falliu

Sch'il plaid ei screts endretg, fageis Vus ina crusch el camp che sesanfla spel plaid. Alla fin dalla pagina saveis Vus lu nudar il total dils plaids screts endretg.

2. L'evaluaziun dils grafems

Cheu eis ei impurtont che Vus controlleies mintga singul grafem, quei vul dir, Vus stueis era mirar ch'el seigi screts el dretg liug. Mo lu vegn el quintaus sco screts endretg.

Exempel:

f/o/n/t/au/n/a 7 grafems endretg

f/o/t/n/au/n/a 5 grafems endretg

f/o/n/t/eu/n/a 6 grafems endretg

Era cheu saveis Vus nudar el camp spel plaid il diember dils grafems ch'ein screts endretg. Alla fin dalla pagina saveis Vus puspei nudar il total dils grafems screts endretg.

3. L'evaluaziun dallas strategias

Tier mintga plaid eis ei nudau tgei aspect che duei vegnir intercuretgs el detagl.

Tiel plaid *tschetschapuorla* ei quei duas gadas il *tsch*, pia la strategia alfabetica. Sch'ils dus *tsch* ein vegni screts correct, saveis Vus far in rudi entuorn quels. Alla fin saveis Vus puspei nudar il total dallas singulas strategias.

4. L'evaluaziun dils elements ortografics nunnecessaris

Quels ein buca dai avon, quels stueis Vus sezs marcar.

Elements ortografics nunnecessaris ein ils suandonts:

- consonanza dubla el falliu liug (sppreza, taunna)
- bustabs ch'ei buca necessaris (computer, ruodi)

5. Sbagls da distracziun

Sbagls da distracziun ein ils suandonts:

- emblidar il punct sigl i
- buca scriver endretg ils bustabs, emblidar il streh tiel t ni f (stampau ni ligiau)

Ils sbagls da distracziun stueis Vus nudar ella tabella. Era cheu saveis nudar il total dils sbagls alla fin dalla pagina.

Tabellas d'evaluaziun

En tut dat ei 7 differentas tabellas d'evaluaziun.

1. tabella: plaids dalla pagina 1
2. tabella: plaids dalla pagina 2
3. tabella: construcziun 1
4. tabella: construcziun 2
5. tabella: construcziun 3
6. tabella: construcziun 4
7. tabella: total da tuttas tabellas

Ella davosa tabella saveis Vus nudar il total da tut ils plaids e tuttas construcziuns ch'ei vegnidas screttas. Cun quella tabella haveis Vus ina survesta da tut ils resultats.

Sche Vus haveis aunc damondas, saveis Vus bugen contactar mei sut la suandonta adressa da mail: nadiacaduff@bluewin.ch

Tabellas d'evaluaziun

1. Tabella d'evaluaziun plaids 1-7
2. Tabella d'evaluaziun plaids 8-15
3. Tabella d'evaluaziun construcziun 1
4. Tabella d'evaluaziun construcziun 2
5. Tabella d'evaluaziun construcziun 3
6. Tabella d'evaluaziun construcziun 4
7. Tabella d'evaluaziun totala

H) Auswertung der Ergebnisse des Probetests

1. Auswertung der Wörter

Schule Sedrun, 3. Klasse

Auswertung der Wörter

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	8/ 15	65/79	3/6	9/15	1/1			
2	3/15	55/79	1/6	5/15	1/1	Rauna		
3	8/15	69/79	5/6	11/15	0/1			
4	13/15	76/79	6/6	14/15	0/1			
5	9/15	72/79	4/6	11/15	1/1		r u	
6	11/15	64/79	4/6	13/15	1/1		p	
7	15/15	77/79	6/6	15/15	1/1			
8	10/15	73/79	4/6	12/15	1/1			
9	10/15	73/79	5/6	12/15	0/1		t	
10	5/15	60/79	4/6	9/15	0/1			
11	11/15	74/79	5/6	13/15	1/1			

Schule Sedrun, 4. Klasse

Auswertung der Wörter

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	12/15	76/79	5/6	15/15	0/1			
2	13/15	77/79	5/6	15/15	1/1		t	
3	13/15	78/79	6/6	15/15	1/1		t, ti	
4	14/15	77/79	5/6	15/15	1/1		t	
5	10/15	74/79	5/6	14/15	1/1		u, ti	
6	14/15	78/79	6/6	14/15	1/1			
7	13/15	76/79	6/6	13/15	1/1			
8	12/15	77/79	6/6	13/15	1/1		p	
9	7/15	64/79	4/6	7/15	1/1			

Schule Castrisch, 3. Klasse

Auswertung der Wörter

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	6/ 15	56/79	2/6	6/15	1/1		p	
2	6/15	64/79	3/6	9/15	0/1	Stad		
3	9/15	67/79	4/6	9/15	1/1			
4	12/15	76/79	4/6	13/15	1/1			

Schule Castrisch, 4. Klasse

Auswertung der Wörter

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	9/15	68/79	3/6	12/15	1/1		p	
2	15/15	79/79	6/6	15/15	1/1			
3	15/15	79/79	6/6	15/15	1/1			

4	14/15	77/79	6/6	14/15	1/1			
---	-------	-------	-----	-------	-----	--	--	--

Schule Rueun, 3. Klasse

Auswertung der Wörter

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	13/ 15	75/79	6/6	14/15	0/1			
2	7/15	70/79	4/6	10/15	0/1			
3	8/15	62/79	4/6	8/15	0/1			
4	3/15	61/79	1/6	5/15	0/1	Schtat Electrizischt		
5	8/15	71/79	4/6	10/15	1/1		s	

Schule Rueun, 4. Klasse

Auswertung der Wörter

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	11/15	76/79	6/6	12/15	1/1		r	
2	14/15	77/79	6/6	12/15	1/1			
3	6/15	72/79	4/6	11/15	1/1	Ruog Rauna Stad Gitara Meil		
4	15/15	79/79	6/6	15/15	1/1			

Schule Glion, 3. Klasse

Auswertung der Wörter

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	9/ 15	74/79	3/6	13/15	1/1			
2	7/15	70/79	4/6	10/15	0/1	Stat	r	
3	13/15	77/79	5/6	15/15	1/1			

Schule Glion, 4. Klasse

Auswertung der Wörter

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	9/15	69/79	3/6	13/15	0/1			
2	8/15	70/79	4/6	10/15	1/1			Punkt auf i
3	0/15	61/79	4/6	9/15	1/1	alle Nomen gross geschrieben		
4	15/15	79/79	6/6	15/15	1/1		f	
5	6/15	65/79	3/6	6/15	1/1			
6	10/15	76/79	6/6	12/15	1/1			

Schule Rabius, 3. Klasse

Auswertung der Wörter

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	12/ 15	76/79	6/6	12/15	1/1			
2	13/15	77/79	6/6	13/15	1/1		r	
3	11/15	73/79	4/6	12/15	1/1			
4	14/15	78/79	6/6	14/15	1/1			
5	6/15	65/79	4/6	9/15	0/1	Ruog Schtat Electrizischt	u	
6	13/15	77/79	6/6	15/15	0/1		f	
7	7/15	71/79	4/6	9/15	0/1		i	
8	11/15	74/79	6/6	11/15	1/1			

Schule Rabius, 4. Klasse

Auswertung der Wörter

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	10/15	73/79	6/6	12/15	1/1		p	
2	9/15	70/79	4/6	13/15	1/1			
3	5/15	71/79	3/6	7/15	1/1			
4	14/15	78/79	6/6	14/15	1/1			
5	10/15	74/79	5/6	14/15	1/1			
6	10/15	76/79	6/6	12/15	1/1	Schtat		
7	8/15	70/79	4/6	10/15	1/1			
8	9/15	71/79	5/6	12/15	0/1	Rauna		

Schule Breil, 3. Klasse

Auswertung der Wörter

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	14/ 15	78/79	6/6	14/15	1/1			
2	7/15	66/79	3/6	8/15	0/1		r	
3	8/15	69/79	4/6	10/15	1/1	Glimaia Chischta		
4	12/15	77/79	6/6	13/15	1/1			
5	11/15	74/79	5/6	10/15	0/1			
6	15/15	79/79	6/6	15/15	1/1			
7	13/15	77/79	6/6	15/15	0/1		t	
8	8/15	70/79	5/6	9/15	0/1	Stat, Sprezza		
9	11/15	76/79	6/6	10/15	0/1			
10	15/15	79/79	6/6	15/15	1/1			
11	10/15	74/79	5/6	15/15	1/1		f	

Schule Breil 4. Klasse

Auswertung der Wörter

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	3/15	61/79	3/6	8/15	0/1	Meil		
2	11/15	75/79	5/6	13/15	1/1			
3	7/15	68/79	4/6	10/15	0/1			
4	15/15	79/79	6/6	15/15	1/1			
5	12/15	75/79	6/6	14/15	0/1			
6	8/15	65/79	3/6	9/15	1/1	Ruoc	n	
7	13/15	76/79	6/6	12/15	0/1			
8	9/15	71/79	5/6	10/15	0/1	Rauna, Schprezza		
9	13/15	77/79	6/6	11/15	1/1			
10	11/15	74/79	6/6	12/15	1/1		r	
11	12/15	76/79	5/6	13/15	1/1			

2. Auswertung der Sätze

Schule Sedrun, 3. Klasse

Auswertung der Sätze

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	22/26	112/118	9/9	5/7	3/3	12/13		
2	9/26	67/118	3/9	2/7	1/3	9/13		
3	23/26	112/118	7/9	6/7	3/3	12/13		
4	17/26	107/118	9/9	6/7	2/3	12/13		
5	24/26	112/118	9/9	7/7	2/3	12/13		
6	22/26	113/118	8/9	6/7	3/3	12/13		
7	23/26	112/118	7/9	6/7	2/3	11/13		
8	16/26	108/118	7/9	4/7	2/3	9/13		
9	19/26	107/118	8/9	5/7	2/3	11/13		
10	23/26	112/118	7/9	6/7	2/3	11/13		
11	15/26	104/118	5/9	2/7	1/3	10/13		

Schule Sedrun, 4. Klasse

Auswertung der Sätze

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	22/26	112/118	9/9	5/7	3/3	12/13		
2	23/26	112/118	7/9	6/7	2/3	11/13		
3	20/26	110/118	8/9	5/7	2/3	10/13		
4	25/26	117/118	9/9	7/7	3/3	12/13		
5	19/26	107/118	8/9	5/7	2/3	11/13	m	
6	20/26	109/118	7/9	6/7	2/3	11/13		
7	17/26	107/118	9/9	6/7	2/3	12/13		
8	20/26	110/118	9/9	4/7	2/3	12/13		
9	18/26	107/118	9/9	4/7	2/3	12/13		

Schule Castrisch, 3. Klasse

Auswertung der Sätze

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	22/26	112/118	9/9	5/7	3/3	12/13	p	
2	11/26	86/118	4/9	3/7	1/3	9/13		
3	17/26	105/118	7/9	5/7	2/3	11/13		
4	21/26	110/118	8/9	6/7	2/3	11/13		

Schule Castrisch, 4. Klasse

Auswertung der Sätze

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	19/26	107/118	8/9	5/7	2/3	11/13		
2	17/26	105/118	7/9	5/7	2/3	11/13		
3	23/26	113/118	9/9	7/7	3/3	12/13		
4	22/26	113/118	8/9	6/7	3/3	12/13		

Schule Rueun, 3. Klasse

Auswertung der Sätze

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	9/26	88/118	6/9	4/7	1/3	10/13		
2	19/26	107/118	8/9	5/7	2/3	11/13	u	
3	23/26	113/118	9/9	7/7	2/3	12/13		
4	26/26	118/118	9/9	7/7	3/3	13/13		
5	20/26	110/118	8/9	6/7	2/3	12/13		

Schule Rueun, 4. Klasse

Auswertung der Wörter

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	18/26	107/118	9/9	4/7	1/3	12/13		
2	25/26	117/118	9/9	7/7	3/3	12/13		
3	22/ 26	112/118	9/9	5/7	3/3	12/13		
4	24/26	112/118	9/9	7/7	2/3	12/13		

Schule Glion, 3. Klasse

Auswertung der Wörter

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	22/ 26	112/118	9/9	5/7	3/3	12/13	o	
2	19/26	107/118	8/9	5/7	2/3	11/13		
3	18/26	107/118	9/9	4/7	1/3	12/13		

Schule Glion, 4. Klasse

Auswertung der Wörter

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	18/26	107/118	9/9	4/7	1/3	12/13		
2	19/26	107/118	8/9	5/7	2/3	11/13		
3	10/26	90/118	6/9	2/7	1/3	9/13		
4	20/26	110/118	8/9	6/7	2/3	12/13		
5	22/26	112/118	9/9	5/7	3/3	12/13		
6	24/26	112/118	9/9	7/7	2/3	12/13		Punkt auf i

Schule Rabius, 3. Klasse

Auswertung der Sätze

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	22/26	112/118	9/9	5/7	3/3	12/13		
2	18/26	107/118	9/9	4/7	1/3	12/13		
3	25/26	117/118	9/9	7/7	3/3	12/13		
4	19/26	108/118	9/9	4/7	1/3	12/13		
5	11/26	95/118	7/9	3/7	1/3	10/13	i	
6	17/26	108/118	8/9	5/7	2/3	11/13		
7	22/ 26	112/118	9/9	5/7	3/3	12/13		
8	24/26	112/118	9/9	7/7	2/3	12/13		

Schule Rabius, 4. Klasse

Auswertung der Sätze

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	16/26	108/118	7/9	4/7	2/3	9/13		
2	22/ 26	112/118	9/9	5/7	3/3	12/13		
3	23/26	112/118	7/9	6/7	3/3	12/13		
4	22/26	112/118	9/9	5/7	3/3	12/13		
5	23/26	112/118	7/9	6/6	3/3	12/13		
6	19/26	108/118	9/9	4/7	1/3	12/13		
7	25/26	117/118	9/9	7/7	3/3	12/13		
8	16/26	108/118	7/9	4/7	2/3	9/13		

Schule Breil, 3. Klasse

Auswertung der Sätze

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	14/26	104/118	7/9	5/7	1/3	8/13		
2	15/26	105/118	8/9	2/7	1/3	10/13		
3	19/26	108/118	9/9	4/7	1/3	13/13		
4	16/26	108/118	7/9	4/7	2/3	9/13		
5	18/26	107/118	9/9	4/7	0/3	12/13		
6	24/26	112/118	9/9	6/7	3/3	12/13		
7	22/26	112/118	9/9	5/7	3/3	12/13		
8	14/26	103/118	7/9	1/7	1/3	9/13		

9	21/26	112/118	8/9	7/7	2/3	13/13	m	
10	15/26	99/118	6/9	3/7	0/3	12/13		
11	22/ 26	112/118	9/9	5/7	3/3	12/13		

Schule Breil 4. Klasse

Auswertung der Wörter

Lern.	Wörter	Grapheme	A	O	M	WÜ	ÜO	OZ
1	22/ 26	112/118	9/9	5/7	3/3	12/13		s
2	24/26	112/118	9/9	7/7	2/3	12/13		
3	24/26	112/118	9/9	6/7	3/3	12/13		
4	18/26	107/118	9/9	4/7	1/3	12/13	i, d	
5	23/26	113/118	9/9	6/7	3/3	12/13		
6	24/26	113/118	9/9	6/7	3/3	12/13		
7	19/26	108/118	8/9	5/7	1/3	13/13		
8	20/26	106/118	7/9	5/7	2/3	12/13		rispost
9	19/26	104/118	7/9	4/7	2/3	12/13		
10	23/26	112/118	7/9	6/7	3/3	12/13		
11	17/26	108/118	8/9	3/7	1/3	12/13		

3. Auswertung der verschiedenen Schreibweisen der Wörter

capetscha

capetscha 66	capitga 2	capetga 9	cappetscha 4	capegia 1
-----------------	--------------	--------------	-----------------	--------------

cappetga 1	chapetscha 1
---------------	-----------------

quaterfegl

quaterfegl 51	quaterfegls 1	cuater fel 2	4 fegl 3	quater fegl 20
------------------	------------------	-----------------	-------------	-------------------

Quaterfegl 1	Quater fegi 1	Quatrfegli 1	quaterfei 1
-----------------	------------------	-----------------	----------------

quaterfeil 1	quatervegl 1	quater fei 1
-----------------	-----------------	-----------------

sprezza

sprezza 45	Spreza 2	spreza 24	schpreza 7	spzza 1
---------------	-------------	--------------	---------------	------------

sppreza 1	Schprezza 1	schprezza 3
--------------	----------------	----------------

ruog

ruog 62	Ruoc 1	ruac 4	ruoc 11	ruoch 1
------------	-----------	-----------	------------	------------

ruod 1	ruuoc 1	Ruog 3
-----------	------------	-----------

glimaia

glimaia 38	glimaglia 30	gimaia 2	limaia 1	Glimaia 1
---------------	-----------------	-------------	-------------	--------------

glimagia 1	glimeia 1	glimaglia 2	jmaia 1	Glimalia 1
---------------	--------------	----------------	------------	---------------

glimaglia 5	glimeia 1
----------------	--------------

rauna

rauna 69	Rauna 5	reuna 8	rauuna 1	reunna 1
-------------	------------	------------	-------------	-------------

stad

stad 54	Stad 2	Stat 2	schtat 4	stat 16
------------	-----------	-----------	-------------	------------

schtad 3	Schtat 3
-------------	-------------

luf

luf 71	luv 9	Luf 1	luff 3
-----------	----------	----------	-----------

ghitara

ghitara 38	Gitara 2	ghitarra 5	gitara 34	gitarra 1
---------------	-------------	---------------	--------------	--------------

guittara 1	ghittara 1	chitarra 1	gittara 1
---------------	---------------	---------------	--------------

meil

meil 73	Meil 2	mel 1	mail 4	megl 2
------------	-----------	----------	-----------	-----------

moil 2

comba

comba 76	Comba 2	conba 5	tgomba 1
-------------	------------	------------	-------------

chista

chista 48	Chista 1	cista 18	cischta 11	Cischta 1
--------------	-------------	-------------	---------------	--------------

kista 1	chischta 4
------------	---------------

electricist

electricist 28	Electrizist 1	electrizischt 12	electrizist 17	3legritschit 1
-------------------	------------------	---------------------	-------------------	-------------------

elecitrlist 2	elecrist 2	Electrizischt 2	elexitrist 1	eleccirist 1
------------------	---------------	--------------------	-----------------	-----------------

elekzist 1	lecrizischt 1	erezischt 1	electricischt 1	ahritist 1
---------------	------------------	----------------	--------------------	---------------

electricischt 3	elecrist 1	elektrizischt 1	elexitrist 1	electracist 1
--------------------	---------------	--------------------	-----------------	------------------

elecrist 1	electrist 3	electricist 1
---------------	----------------	------------------

zebra

zebra 72	Zebra 1	cebra 11
-------------	------------	-------------

pigniel

pigniel 68	piniel 6	pigigniel 1	Pigniel 1	pegnel 1
---------------	-------------	----------------	--------------	-------------

peniel 1	pigliel 1	pigiel 1	pingniel 1	pignil 1
-------------	--------------	-------------	---------------	-------------

pignel 1	pighniel 1
-------------	---------------