



Universität Zürich  
Institut für Bildungsevaluation

**Institut für Bildungsevaluation**

Assoziiertes Institut  
der Universität Zürich

# **Summative Evaluation Basisstufe Schweizer Schule Rom**

Schlussbericht zuhanden der Schulleitung

Nicole Bayer & Urs Moser

18. September 2009

Anschrift:  
Institut für Bildungsevaluation  
Assoziiertes Institut der Universität Zürich  
Wilfriedstrasse 15  
CH-8032 Zürich

Tel. 043 268 39 60  
Fax 043 268 39 67

E-Mail: [sekretariat@ibe.uzh.ch](mailto:sekretariat@ibe.uzh.ch)

# Inhalt

1	Einleitung .....	5
2	Zielsetzung und Fragestellungen.....	6
3	Stichprobe und Vergleichsstichprobe.....	7
	3.1 Stichprobe zu den beiden Testzeitpunkten .....	7
	3.2 Die Vergleichsstichprobe.....	8
4	Methode.....	10
	4.1 Test- und Befragungsinstrumente .....	10
	4.2 Testdurchführung, Korrektur, Datenerfassung und Datenplausibilisierung .....	13
	4.3 Methode der Auswertung und Darstellung der Ergebnisse.....	14
5	Lernfortschritt .....	16
	5.1 Phonologische Bewusstheit .....	16
	5.2 Buchstabenkenntnis und erstes Lesen .....	17
	5.3 Wortschatz.....	17
	5.4 Mündliches Erzählen .....	19
	5.5 Schreiben.....	21
	5.6 Mathematik .....	22
	5.7 Allgemeine kognitive Grundfähigkeit .....	23
	5.8 Sozial-emotionale Kompetenz.....	24
6	Wohlbefinden, Peer-Akzeptanz und körperliche Effizienz.....	25
	6.1 Wohlbefinden .....	25
	6.2 Peer-Akzeptanz.....	26
	6.3 Selbstkonzept.....	26
7	Beschreibung der sprachlichen und mathematischen Kompetenzen .....	28
	7.1 Grundlage der Beschreibung.....	28
	7.2 Phonologische Bewusstheit .....	28
	7.3 Buchstabenkenntnis und erstes Lesen .....	30

7.4	Wortschatz.....	32
7.5	Mathematik .....	34
8	Fazit .....	37
8.1	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse .....	37
8.2	Diskussion der Ergebnisse.....	38

# 1 Einleitung

Auf das Schuljahr 2007/2008 führte die Schweizer Schule Rom die Basisstufe ein. In der Basisstufe werden das 3. Kindergartenjahr und die 1. Klasse der Primarschule zusammengefasst. Zur Qualitätssicherung erteilte die Schweizer Schule Rom dem Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich den Auftrag, die neu eingeführte Basisstufe zu evaluieren. Da das Institut für Bildungsevaluation auch für die summative Evaluation des Basis- und Grundstufenprojekts der EDK-Ost verantwortlich ist, können dazu Synergien genutzt werden. Die Ergebnisse der Schweizer Schule Rom werden mit den Ergebnissen der in der Deutschschweiz wohnhaften Kinder, die entweder das herkömmliche Modell Kindergarten oder ebenfalls eines der neuen Modelle Grund- oder Basisstufe besuchen, verglichen.

Ein erster Kurzbericht über den Lern- und Entwicklungsstand der Kinder der Basisstufe der Schweizer Schule Rom erfolgte im Mai 2008. Mit dem nun vorliegenden Bericht wird die wissenschaftliche Begleitung des neu eingeführten Modells abgeschlossen. Der Bericht informiert über den Lern- und Entwicklungsstand sowie die Lernfortschritte der beteiligten Kinder. Diese Kinder sind im Sommer 2007 in die Basisstufe eingetreten und haben sie im Regelfall nach zweijährigem Besuch im Sommer 2009 abgeschlossen. Einzelne Kinder besuchen bereits die 2. Klasse der Primarschule – haben also die Basisstufe in einem Jahr absolviert, andere Kinder werden noch ein drittes Jahr in der Basisstufe bleiben. Dies entspricht der Idee der Basisstufe, denn unterrichtet wird in altersdurchmischten Klassen mit dem Ziel, den Entwicklungsstand und die Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen, wenn Entscheidungen über die Gestaltung des Lernprozesses und den Übertritt in die Primarschule gefällt werden<sup>1</sup>.

In Kapitel 2 werden noch einmal die Zielsetzung der summativen Evaluation und die konkreten Fragestellungen aufgeführt. Die Beschreibung der Stichprobe der Schweizer Schule Rom und der beiden Vergleichsstichproben sowie ihre Veränderungen über die zwei Jahre finden sich in Kapitel 3. Der Vollständigkeit halber werden in Kapitel 4 noch einmal die Test- und Befragungsinstrumente erklärt sowie Angaben zur Testdurchführung, Korrektur, Datenerfassung und Datenplausibilisierung festgehalten. Zudem sind die Skalierungs- und die Auswertungsmethoden beschrieben. Kapitel 5 enthält die Darstellung der Lernfortschritte der ausgewählten Kompetenzbereiche. Diese Ergebnisse werden zudem mit den Ergebnissen der Deutschschweizer Kindergartenkinder sowie denjenigen der Deutschschweizer Schülerinnen und Schüler der Grund- und Basisstufe verglichen. Dementsprechend sind in Kapitel 6 die Einschätzung des Wohlbefindens, der Peer-Akzeptanz und des Selbstkonzepts der körperlichen Effizienz dargestellt. In Kapitel 7 ist aufgezeigt, über welche sprachlichen und mathematischen Kompetenzen die Kinder zu Beginn und am Ende der Basisstufe verfügen. Der Bericht endet mit einem Fazit, bestehend aus Zusammenfassung und Diskussion der wichtigsten Ergebnisse in Kapitel 8.

---

<sup>1</sup> Broschüre «basisstufe Schweizer Schule Rom – livello base Scuola Svizzera di Roma»

## 2 Zielsetzung und Fragestellungen

Ziel der summativen Evaluation ist die Beschreibung des Lern- und Entwicklungsstandes der Schülerinnen und Schüler vom Eintritt in die Basisstufe bis zum Ende der Basisstufe nach zwei Jahren. Die Beschreibung des Lernfortschritts erfolgt anhand von zwei Erhebungen, bei denen jeweils die allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten sowie sprachliche, mathematische und sozial-emotionale Kompetenzen, aber auch das Wohlbefinden, die Peer-Akzeptanz und das Selbstkonzept der Kinder erfasst werden. Folgende Fragestellungen sollen dabei beantwortet werden:

- *Wie entwickelt sich der Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler der Basisstufe der Schweizer Schule Rom im Vergleich zu Kindern, die in der Deutschschweiz den Kindergarten, die vierjährige Basisstufe oder die dreijährige Grundstufe besuchen?*

Dank der zweimaligen Erhebung lässt sich aufzeigen, ob sich die Lernfortschritte der Kinder unterscheiden. Überprüft wird einerseits, zu welchem Zeitpunkt welche Kompetenzen vorhanden sind, und andererseits, wie stark die Lernfortschritte zwischen den Testzeitpunkten ansteigen.

- *Über welche Kompetenzen verfügen die Kinder am Anfang und am Ende der Basisstufe?*

Dank der differenzierten Erhebung der sprachlichen und mathematischen Kompetenzen ist es möglich, den Lern- und Entwicklungsstand konkret zu umschreiben und durch Aufgabenbeispiele zu illustrieren. Die Beschreibung zeigt, was die Kinder zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten wissen und können.

## 3 Stichprobe und Vergleichsstichprobe

### 3.1 Stichprobe zu den beiden Testzeitpunkten

Die Stichprobe umfasste bei der ersten Erhebung 47 Kinder. Dies entsprach sämtlichen Kindern der Schweizer Schule Rom, die dort eine der vier Basisstufenklassen im ersten Jahr (Schuljahr 2007/2008) besuchten. Die erste Erhebung fand im November 2007, also gut zwei Monate nach Eintritt in die erste Basisstufenklasse, statt. Zum zweiten Testzeitpunkt befanden sich noch 41 der ursprünglich 47 Kinder an der Schweizer Schule Rom. Sechs Kinder waren im Laufe der zwei Jahre aus der Schweizer Schule Rom ausgetreten. Tabelle 3.1 informiert über die Anzahl der beteiligten Schülerinnen und Schüler zu den beiden Testzeitpunkten aufgeteilt nach Klassen.

Tabelle 3.1: Stichprobe zu beiden Testzeitpunkten nach Klasse

Klasse	Anzahl beteiligte Schülerinnen und Schüler	
	Testzeitpunkt T1	Testzeitpunkt T2
Basisstufe A	12	10
Basisstufe B	14	11
Basisstufe C	8	7
Basisstufe D	13	13
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>41</b>

Zum zweiten Testzeitpunkt ist die Verteilung der Geschlechter innerhalb der Stichprobe ausgeglichen. 21 Mädchen und 20 Knaben sind an der zweiten Erhebung beteiligt. Das durchschnittliche Alter der Kinder liegt zum zweiten Testzeitpunkt bei rund 6 Jahren und 9 Monaten, wobei jeweils rund 25 Prozent der Kinder jünger als 6,5 Jahre beziehungsweise älter als 7 Jahre sind und rund 50 Prozent der Kinder ein Alter zwischen 6,5 und 7 Jahren ausweisen.

Obwohl es sich um eine Schweizer Schule handelt, spricht die Mehrheit der Kinder italienischer Muttersprache ( $n = 28$ ). Lediglich 12 Kinder haben Deutsch oder Schweizerdeutsch als Muttersprache, während ein Kind englischer Muttersprache ist. Dies macht sich vor allem bei der Erhebung im Bereich des Wortschatzes und des mündlichen Erzählens bemerkbar. Für einige Kinder italienischer Muttersprache konnten insbesondere zum ersten Testzeitpunkt noch keine Werte für die Bereiche Wortschatz Deutsch und mündliches Erzählen Deutsch ausgewiesen werden. Für einzelne Kinder trifft dies auch zum zweiten Testzeitpunkt noch zu. Ausserdem konnten bei Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, die Anleitungen zu den Testaufgaben auch auf Italienisch erfolgen.

Laut Auskunft der Schule können alle Kinder in Bezug auf die soziale Herkunft zur Gruppe «mit (eher) privilegiertem sozialem Hintergrund» gezählt werden, da einerseits gut ausgebildete deutschsprachige Eltern, die in Rom arbeiten, und andererseits bildungsinteressierte italienische Eltern ihre Kinder in diese Schule schicken.

Die Anzahl Schülerinnen und Schüler ist je nach Subtest etwas kleiner als in Tabelle 3.1 aufgeführt, weil nicht sämtliche Schülerinnen und Schüler vollständig an den beiden Erhebungen teilnehmen konnten oder teilweise noch über keine messbaren Kompetenzen in den entsprechen-

den Bereichen verfügten (insbesondere Wortschatz und mündliches Erzählen auf Deutsch, Buchstabenkenntnis und erstes Lesen). Tabelle 3.2 enthält die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, deren Daten für die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse zu den einzelnen Kompetenzbereichen genutzt werden konnten.

Tabelle 3.2: Stichprobe für den Schulformenvergleich zum Testzeitpunkt T2 nach Kompetenz

Subtest	Testzeitpunkt T1 (n = 47)	Testzeitpunkt T2 (n = 41)
phonologische Bewusstheit	47	41
Buchstabenkenntnis und erstes Lesen	43	41
Wortschatz total (italienisch oder deutsch)	47	41
Wortschatz Deutsch	36	40
mündliches Erzählen total (italienisch oder deutsch)	47	40
mündliches Erzählen Deutsch	30	33
Schreiben		40
Mathematik	47	41
allgemeine kognitive Grundfähigkeit	47	41
sozial-emotionale Kompetenzen	47	41
Wohlbefinden, Peer-Akzeptanz und Selbstkonzept	47	41

### 3.2 Die Vergleichsstichprobe

Die Vergleichsstichprobe umfasst diejenigen Kinder, die im Rahmen der summativen Evaluation der Grund- und Basisstufe im Auftrag der EDK-Ost in der Deutschschweiz die Eingangsstufe (Kindergarten/1. Primarklasse, dreijährige Grundstufe oder vierjährige Basisstufe) besuchen<sup>2</sup>. In diese Evaluation sind zwei Kohorten<sup>3</sup> einbezogen: Kinder, die im Schuljahr 2004/05 in das erste Jahr der Grundstufe oder Basisstufe beziehungsweise in das erste Kindergartenjahr eingetreten sind (Kohorte 1), und Kinder, die im Schuljahr 2005/06 in das erste Jahr der Grundstufe/Basisstufe beziehungsweise in das erste Kindergartenjahr eingetreten sind (Kohorte 2).

Für die Kohorte 1 wurden sämtliche Schulversuchsklassen der Kantone Aargau, Glarus, Nidwalden, St. Gallen und Thurgau sowie eine Stichprobe von zehn Klassen der Grundstufe des Kantons Zürich einbezogen. Die Kohorte 2 umfasst sämtliche Schulversuchsklassen der Kantone Bern, Fribourg und Luzern sowie eine Stichprobe von vierzehn Grundstufenklassen des Kantons Zürich. Als Kontrollgruppe wurden von den kantonalen Expertinnen und Experten für die Schulversuche Grundstufe/Basisstufe Kindergärten aus Gemeinden ausgewählt, die sich in Bezug auf die soziodemographischen Merkmale möglichst wenig von den Gemeinden der Schulversuchsklassen unterscheiden. Bei der Auswahl der Kindergärten wurden drei Kriterien berücksichtigt:

- die soziale Zusammensetzung des Einzugsgebiets der Klassen,
- der Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler der Klassen,

<sup>2</sup> vgl. dazu auch Moser, U., Bayer, N. & Berweger, S. *Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe*. Zwischenbericht zuhanden der EDK-Ost vom Februar 2008.

<sup>3</sup> Unter einer Kohorte wird eine Gruppe von Personen verstanden, die nach bestimmten Kriterien ausgewählt und deren Entwicklung und Veränderung in einem bestimmten Zeitablauf untersucht wird.



- demographische Merkmale der Gemeinden (Agglomeration, städtische oder ländliche Gebiete).

Insgesamt umfasst die Vergleichsstichprobe zum ersten Testzeitpunkt knapp 1000 Schülerinnen und Schüler, verteilt auf die drei Schulformen. Zum zweiten Testzeitpunkt sind es noch gut 950 Schülerinnen und Schüler.

Im ersten Kurzbericht, der die Ergebnisse des ersten Testzeitpunkts enthält, wurden die Kinder der Vergleichsstichprobe nicht nach Schulmodell unterschieden, da sie erst kurz vorher in dieses Modell eingetreten waren und noch keine Unterschiede in den Leistungsmittelwerten zwischen den Modellen bestanden. Für diesen aktuellen Bericht werden die Kinder der Vergleichsstichprobe für die meisten untersuchten Bereiche nach Schulmodell aufgeteilt:

- Deutschschweiz GS/BS: Schülerinnen und Schüler der Deutschschweiz, die eine Grund- oder Basisstufenklasse besuchen
- Deutschschweiz KG: Schülerinnen und Schüler der Deutschschweiz, die den herkömmlichen Kindergarten besuchen

Für die Vergleiche in den Bereichen Wortschatz und mündliches Erzählen werden die Kinder – wie im ersten Kurzbericht – nach Deutsch als Erst- oder Zweitsprache unterschieden. Für die Entwicklung im Bereich Wortschatz und mündliches Erzählen ist die Kenntnis der Erstsprache entscheidender als das besuchte Schulmodell<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Moser, U., Bayer, N. & Berweger, S. *Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe*. Zwischenbericht zuhanden der EDK-Ost vom Februar 2008.

## 4 Methode

### 4.1 Test- und Befragungsinstrumente

Um den Lernfortschritt der Kinder auf einer Kompetenzskala beschreiben zu können, wurde ein adaptives Testinstrument für Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren entwickelt und eingesetzt (LEst4–7, Lern- und Entwicklungsstand bei vier- bis siebenjährigen Kindern)<sup>5</sup>.

Adaptiv bedeutet, dass ein Subtest jeweils abgebrochen wird, sobald offensichtlich ist, dass ein Kind keine Chance mehr hat, die Aufgaben richtig zu lösen. Adaptiv bedeutet aber auch, dass der Einstieg in den Test bei der zweiten Erhebung entsprechend den Ergebnissen bei der ersten Erhebung angepasst wird. Kinder, die beispielsweise zum ersten Testzeitpunkt nahezu alle Aufgaben eines Subtests richtig lösen konnten, mussten diesen Subtest oder zumindest Teile davon beim zweiten Mal nicht mehr bearbeiten.

Mit den Testinstrumenten werden vier Kompetenzbereiche geprüft:

1. allgemeine kognitive Grundfähigkeiten
2. sprachliche Kompetenzen
3. mathematische Kompetenzen
4. sozial-emotionale Kompetenzen

Zugleich werden die Kinder über ihr Wohlbefinden in der Basisstufe sowie zu ihrer Selbsteinschätzung der Peer-Akzeptanz und ihres Selbstkonzepts der körperlichen Effizienz befragt.

#### *Test zur Erfassung der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeit*

Der Test zur Erfassung der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeit wurde auf den zweiten Testzeitpunkt hin erweitert. Neu umfasst er fünf Subtests. Beim Subtest *Ähnlichkeiten* müssen die Kinder zu einem vorgegebenen Objekt von fünf ähnlichen Objekten das identische auswählen. Beim Subtest *Matrizen* müssen die Kinder zu drei in einem Quadrat angeordneten Objekten ein viertes auswählen, sodass die Beziehung zwischen den vier Objekten des Quadrats zu einer logischen Reihe aufgrund zweier Kriterien führt (vertikale und horizontale Anordnung der Quadrate). Es stehen ebenfalls fünf Objekte zur Auswahl. Beim Subtest *Formen* müssen die Kinder erkennen, zu welcher Form ein Stempel führt. Zur Auswahl stehen vier Formen. Analog zur Erkennung zweidimensionaler Formen prüft der Subtest *Körper* das Erkennen von dreidimensionalen Körpern. Beim Subtest *Dosen* müssen die Kinder angeben, wie viele Dosen gebraucht werden, um sie entsprechend dem Bild aufeinander stapeln zu können.

#### *Sprachtest*

Als Einstieg in das Testsystem wurden zu Beginn des Sprachtests einige Aufgaben zum *Sinnverständnis* eingesetzt. Die Kinder mussten kurzen Textpassagen ab CD jenes Bild zuordnen, das jeweils sinngemäss am besten zum Text passt. Die Aufgaben zum Sinnverständnis wurden als

---

<sup>5</sup> Ein Teil der Testinstrumente ist von den Lehrmittelverlagen der Kantone St. Gallen und Zürich veröffentlicht worden [Moser, U. & Berweger, S. (2007). *wortgewandt & zahlenstark. Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen.*]

Eisbrecheraufgaben konzipiert, das heisst, sie sind sehr einfach zu lösen. Die Ergebnisse zum Sinnverständnis wurden nicht weiter ausgewertet.

Mit dem Sprachtest werden folgende fünf Kompetenzen geprüft:

1. phonologische Bewusstheit im engeren und weiteren Sinne
2. Buchstabenkenntnis und erstes Lesen
3. aktiver Wortschatz
4. mündliches Erzählen
5. Schreiben

Die Aufgaben zur *phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne* prüfen, ob die Kinder grössere Einheiten gesprochener Sprache wie beispielsweise Reime oder Silben erkennen und unterscheiden können. Es wurden drei Subtests mit insgesamt zwanzig Aufgaben eingesetzt. Beim Subtest *Reime hören* mussten die Kinder von drei vorgesprochenen Wörtern jene zwei wiederholen, die ähnlich tönen. Beim Subtest *Silben klatschen* mussten die Kinder ein vorgesprochenes Wort nach Silben unterteilt nachsprechen und zu jeder Silbe klatschen. Beim Subtest *Silben verbinden* mussten die Kinder ein in Silben unterteiltes, vorgesprochenes Wort als ganzes Wort nachsprechen.

Die Aufgaben zur *phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne* prüfen, ob die Kinder über Fähigkeiten im Umgang mit den kleinsten Einheiten gesprochener Sprache (Einzellaute) verfügen. Dazu müssen die Kinder beispielsweise den Anfangslaut eines Wortes isoliert vorsagen oder einzeln vorgesprochene Laute zu einem Wort zusammenfügen. Es werden sechs Subtests mit insgesamt 41 Aufgaben eingesetzt. Beim Subtest *Anlaute ergänzen* müssen die Kinder ein in den Anlaut und das Restwort unterteiltes vorgesprochenes Wort als ganzes Wort wiederholen. Beim Subtest *Laute verbinden* müssen die Kinder ein in Einzellauten vorgesprochenes Wort als ganzes Wort wiederholen. Der Subtest *Laute sprechen* beinhaltet die Umkehrung des vorhergehenden Tests. Hier müssen die Kinder ein gehörtes Wort in Einzelbuchstaben zerlegt vorsprechen. Beim Subtest *Anlaute hören* müssen die Kinder bei einem vorgesprochenen Wort den ersten Laut (Anlaut) erkennen und vorsagen, beim Subtest *Endlaute hören* den letzten Laut (Endlaut) erkennen und vorsprechen. Beim Subtest *Vokale ersetzen* müssen die Kinder bei Wörtern, die nur den Vokal **a** beinhalten beispielsweise **W**and sämtliche **a** durch den Vokal **i** ersetzen und das neu erhaltene Wort wieder vorsprechen beispielsweise **W**ind.

Zum ersten Testzeitpunkt im November 2007 wurden zwei Subtests im Bereich Buchstabenkenntnis und erstes Lesen eingesetzt. Zum einen wurde die *Kenntnis von Einzelbuchstaben* geprüft, zum andern das *Lesen von ein- und zweisilbigen Phantasiewörtern*. Beim zweiten Testzeitpunkt im Mai 2009 wurde zusätzlich das Lesen von längeren und komplexeren Wörtern sowie das Lesen einer kurzen Geschichte geprüft. Dabei interessiert nicht nur die Lesefertigkeit sondern auch das Verstehen des Gelesenen. So muss das Kind nach dem Lesen eines Wortes respektive eines Satzes aus vier Bildern das jeweils passende auswählen.

Die Aufgaben zum *Wortschatz* prüfen, über welchen Nomen-, Verben- und Adjektivwortschatz die Kinder aktiv verfügen. Aktiv bedeutet, dass die Kinder zu einem vorgegebenen Bild die präzise Bezeichnung aus dem Gedächtnis abrufen und wiedergeben können. Die Kinder mussten zum ersten Testzeitpunkt zwanzig Nomen, zwölf Verben und fünf Adjektive richtig benennen.

Im Test zum Teilbereich *Geschichten erzählen* wird geprüft, ob die Kinder eine vorgegebene Bildergeschichte genau erzählen können. Genau erzählen meint, dass die Kinder in ihrer Erzäh-

lung die Akteure, die Handlungen und die involvierten Objekte sowie allenfalls den Ort des Geschehens erwähnen.

Die Aufgaben zum *Schreiben* werden den Kindern zum zweiten Testzeitpunkt das erste Mal vorgelegt. Sie prüfen, ob die Kinder bereits einzelne Wörter oder Sätze schreiben können. Die Kinder müssen Wörter und Sätze zu Bildern schreiben. Die schriftlichen Beiträge werden mehrstufig bewertet. Bei den Wörtern werden vier qualitative Ausprägungen beurteilt (wortartiger Beitrag, im Ansatz phonetisch richtig, phonetisch richtig jedoch ohne Regelorientierung, regelorientiert d.h. orthographisch korrekt). Bei den Sätzen wurden fünf Ausprägungen unterschieden (Einwortsatz, Zweiwortsatz, unvollständiger oder syntaktisch nicht korrekter Satz, vollständiger Satz mit Hilfsverb «tut», syntaktisch korrekter, vollständiger Satz). Ausserdem wurde – wo möglich – auch das Einhalten von Wortabständen (dreistufig: alles zusammen – keine Wortabstände, ab und zu zwischen zwei Wörtern Zwischenräume (Ansatz zu Wortbegriff), setzt praktisch immer Wortzwischenräume) beurteilt.

### *Mathematiktest*

Mit dem Mathematiktest werden folgende fünf Kompetenzen geprüft:

1. Ordinalzahlaspekt
2. Kardinalzahlaspekt: Mengen bestimmen
3. Mengenvergleich
4. Zahlkenntnis: Zahlen benennen
5. Rechenzahlaspekt

Die Aufgaben zum *Ordinalzahlaspekt* prüfen, ob die Kinder das Prinzip der Ordination – jede Zahl hat einen eindeutig bestimmten Rangplatz in einer Zahlenreihe – verstehen und anwenden können. Dazu wurden zwei Subtests eingesetzt. Die Aufgaben zum *Ordinalzahlaspekt bildlich* (Rangreihen bilden mit Bildern) prüfen, ob die Kinder Zahlbegriffe verwenden können, um die Position eines Objekts in einer Reihe von Objekten zu bestimmen oder um die Lücke in einer Reihe mit Objekten mit jenem Objekt zu besetzen, das aufgrund seines Rangplatzes passt. Die Aufgaben zum *Ordinalzahlaspekt mit Zahlen* (Rangreihen bilden mit Zahlen) prüfen, ob die Kinder für eine vorgegebene Zahl deren Vorgänger- beziehungsweise Nachfolgezahl nennen können oder die Fähigkeit haben, Zahlenreihen fortzuführen oder Lücken in Zahlenreihen mit der passenden Zahl zu ergänzen.

Die Aufgaben zum *Kardinalzahlaspekt* prüfen, ob die Kinder das Prinzip der Kardination – die Grösse von Mengen wird durch Zählen ermittelt und die zuletzt genannte Zahl des Zählvorgangs gibt die Anzahl der Elemente einer Menge an – verstehen und anwenden können.

Die Aufgaben zum *Mengenvergleich* prüfen, ob die Kinder die Mächtigkeit zweier vorgegebener Mengen vergleichen und deren Grösse bestimmen können. Es wird die Fähigkeit geprüft, ob die Kinder einen Mengenvergleich entweder durch eine Eins-zu-Eins-Zuordnung der Objekte oder durch die Bestimmung der Mächtigkeit jeder Menge (zählen) vornehmen können.

Die Aufgaben zur *Zahlkenntnis* prüfen, ob die Kinder die arabischen Zahlsymbole korrekt benennen können. Zum ersten Testzeitpunkt werden sechzehn Zahlen eingesetzt, sechs davon sind mindestens zweistellig.

Beim *Rechenzahlaspekt* wird geprüft, ob die Kinder bereits Additions- und Subtraktionsaufgaben lösen können. Die Aufgaben zum *Rechenzahlaspekt bildlich* prüfen, ob die Kinder an-

schauliche Additions- und Subtraktionsaufgaben lösen können, bei denen sowohl die Ausgangs-, die Veränderungs- als auch die Ergebnisgrößen bildlich dargestellt sind. Die Aufgaben zum *Rechenzahlaspekt mit Zahlen* prüfen, ob die Kinder abstrakte, durch Zahlsymbole dargestellte Additions- und Subtraktionsaufgaben lösen können.

#### *Sozial-emotionale Kompetenzen*

Mit dem Test zur sozial-emotionalen Kompetenz werden zwei Aspekte erfasst: die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und das Emotionsverständnis. Der Test zur *kognitiven Perspektivenübernahme* prüft, ob die Kinder die Fähigkeit haben, angesichts einer Situation, zu der sie verschiedene Informationen haben, das Denken einer anderen Person zu erschliessen, die nicht über die gleichen Informationen verfügt und deshalb die Situation anders deutet (beispielsweise andere Motive oder Absichten wahrnimmt). Es geht darum, ob sich das Kind in die Perspektive einer Person hineinversetzen und die Situation mit dem Blick dieser Person wahrnehmen und deuten kann. Der Test zum *Emotionsverständnis* prüft, ob die Kinder vorgegebene Emotionsbegriffe (beispielsweise traurig) verstehen und dem Begriff den passenden Gesichtsausdruck zuordnen können.

#### *Peer-Akzeptanz, Selbstkonzept der körperlichen Effizienz und Wohlbefinden*

Im Gegensatz zu den Tests zur Erfassung des Lern- und Entwicklungsstandes werden die Peer-Akzeptanz, das Selbstkonzept der körperlichen Effizienz und das Wohlbefinden nicht mit Leistungsaufgaben (Aufgaben können richtig oder falsch gelöst werden), sondern mit Fragen zu Situationen erfasst, die Aufschluss über das Selbstbild und die Befindlichkeit der Kinder geben. Die Kinder können zu verschiedenen Aussagen Stellung nehmen, die sich auf Situationen aus ihrem Alltag beziehen. Die Situationen sind bildlich umgesetzt. Zur Stellungnahme stehen jeweils vier Ausprägungen zur Auswahl, beispielsweise «Ich gehe *sehr gerne, ziemlich gerne, nicht so gerne* oder *gar nicht gerne* in die Basisstufe». Den Antworten werden die Werte 40, 30, 20, 10 zugeteilt. Eine vollständige Zustimmung gibt vierzig Punkte, eine vollständige Ablehnung ergibt zehn Punkt.

Die Aussagen zur *Peer-Akzeptanz* geben Aufschluss darüber, wie gross die Kinder die Akzeptanz einschätzen, die ihnen die anderen Kinder der Basisstufe entgegen bringen. Bei der Erfassung des Selbstkonzepts sollen Fragen zur *körperlichen Effizienz* darüber Aufschluss geben, wie die Kinder ihre eigenen physischen Kompetenzen (Geschicklichkeit, Schnelligkeit und Stärke) wahrnehmen und beurteilen.

Die Fragen zum *Wohlbefinden* beziehen sich auf die spezifische Umgebung der Institution. Es wird untersucht, wie die Kinder ihre eigene Befindlichkeit in der Basisstufe wahrnehmen und beurteilen.

## **4.2 Testdurchführung, Korrektur, Datenerfassung und Datenplausibilisierung**

Die Tests wurden in der Regel von den Klassenlehrpersonen durchgeführt. Der Verzicht auf externe Testleiterinnen und Testleiter gefährdet zwar die Objektivität der Durchführung. Dem steht allerdings die Tatsache gegenüber, dass viele Kinder in unvertrauten Situationen beziehungsweise bei fremden Personen ihre eigentlichen Fähigkeiten in diesem Alter nicht zeigen können.

Die Durchführung basiert auf einer standardisierten Anleitung, die den vorzusprechenden Text sowie die Fragen enthält. Die Lehrpersonen mussten zudem vor jeder Erhebung eine Schu-

lungsveranstaltung besuchen, in der das Verfahren präsentiert und Fragen zur Durchführung beantwortet wurden.

Da es sich bei der Schweizer Schule Rom um eine zweisprachige Schule handelt, konnten die Anleitungen auch auf Italienisch erklärt werden. Das Gleiche gilt für die Antworten der italienischsprachigen Schülerinnen und Schüler. Mit Ausnahme der Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit und einzelner Subtests aus dem Bereich Buchstabenkenntnis und erstes Lesen waren Antworten auf Italienisch auch möglich und wurden – wenn immer möglich – in die Auswertung miteinbezogen.

Der grosse Teil der Aufgaben muss nicht korrigiert werden beziehungsweise wird gleich von den Klassenlehrpersonen bei der Testdurchführung korrigiert, indem die Lösungen zu den einzelnen Aufgaben – meist als richtig oder falsch – ins Testheft eingetragen werden. Beim Subtest *Schreiben* des Sprachtests wurden die Auswertungskriterien in Zusammenarbeit mit einer Sprachwissenschaftlerin festgelegt. Die Beurteilung der geschriebenen Wörter und Texte wurde von einer ehemaligen Lehrperson vorgenommen. Jedes Heft wurde zudem einzeln kontrolliert, um allfällige Fehler beim Ausfüllen – beispielsweise vergessene Subtests oder vergessene Einzelaufgaben – identifizieren zu können.

### 4.3 Methode der Auswertung und Darstellung der Ergebnisse

Die Rohdaten der Schülerinnen und Schüler in den Leistungstests wurden nach dem Rasch-Modell skaliert, ein Modell auf der Grundlage der Item Response Theory (IRT) beziehungsweise der probabilistischen Testtheorie<sup>6</sup>. Die Ergebnisse in den Leistungstests wurden in die standardisierte Normalverteilung transformiert, wobei der Mittelwert zum ersten Testzeitpunkt auf 500 Punkte und die Standardabweichung zum ersten Testzeitpunkt auf 100 Punkte festgelegt wurden (Abbildung 4.1). Diese Skala führt von Minusunendlich bis Plusunendlich. Allerdings erreicht der grösste Teil die Schülerinnen und Schüler zum ersten Testzeitpunkt einen Wert im Bereich von 200 bis 800 Punkten<sup>7</sup>. Beim zweiten Testzeitpunkt sind auch Werte über 800 Punkte möglich.

Anhand der Ergebnisse der Deutschschweizer Stichprobe (Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe der EDK-Ost)<sup>8</sup> zum ersten Testzeitpunkt – auch kurz nach Eintritt in die entsprechende Eingangsstufe – wurde der Mittelwert von 500 Punkten und die Standardabweichung von 100 Punkten festgelegt. Diese Ergebnisse bilden die Grundlage der Berechnungen für den Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler der Basisstufe der Schweizer Schule Rom. Das heisst, dass die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der Schweizer Schule Rom

---

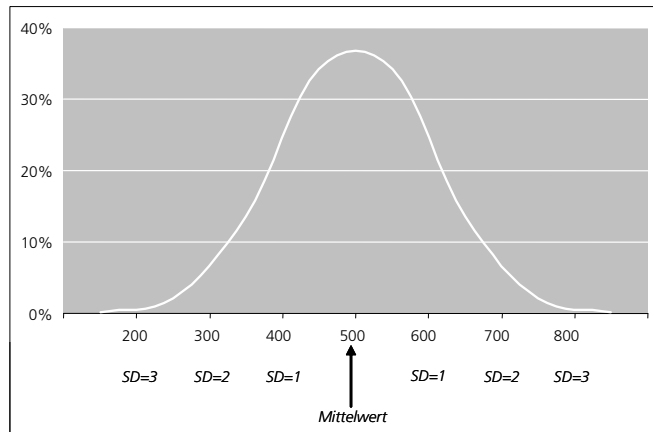
<sup>6</sup> Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion*. Bern: Hans Huber.

<sup>7</sup> Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer. [S. 44] *Standardabweichung* – Die Standardabweichung ist ein Mass für die Streuung der Einzelwerte um den Mittelwert. Entspricht die Verteilung der Einzelwerte einer Normalverteilung, dann besitzt die Standardabweichung die Eigenschaft, dass rund zwei Drittel (68 %) der Einzelwerte zwischen dem Mittelwert  $\pm$  eine Standardabweichung  $[M \pm SD]$  liegen. Wird der Bereich um je eine Standardabweichung erweitert – Mittelwert  $\pm$  zwei Standardabweichungen  $[M \pm 2 SD]$  –, dann befinden sich darin rund 95 Prozent der Einzelwerte.

<sup>8</sup> Moser, U., Bayer, N. & Berweger, S. *Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe*. Zwischenbericht zuhanden der EDK-Ost vom Februar 2008.

auf der Skala der Deutschschweiz abgebildet werden und dadurch einen direkten Vergleich zu-  
lassen.

Abbildung 4.1: Verteilung der Testergebnisse



Aufgrund der kleinen Stichprobe der Schweizer Schule Rom mit lediglich 47 Kindern zum ersten Testzeitpunkt beziehungsweise 41 Kindern zum zweiten Testzeitpunkt wird bei der Auswertung auf die Prüfung auf statistisch signifikante Unterschiede verzichtet. Die Auswertung der Daten erfolgt in erster Linie beschreibend.

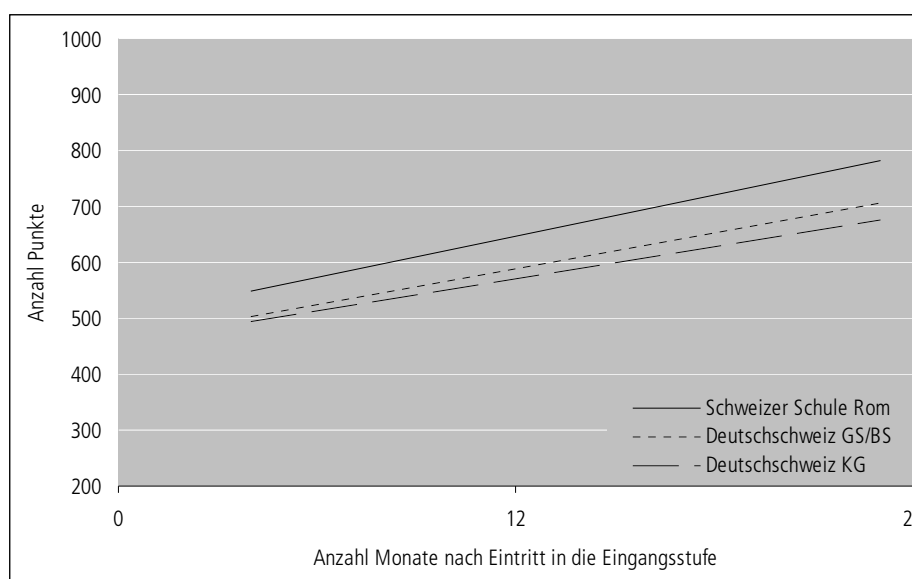
Für die Darstellung der Ergebnisse werden Abbildungen verwendet, in denen jeweils die Mittelwerte der Leistungen zu den beiden Zeitpunkten dargestellt und durch Geraden verbunden sind. Die Steigungen der Geraden zeigen den Lernfortschritt zwischen den einzelnen Testzeitpunkten. Der ausgezogene Graph zeigt jeweils die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler der Schweizer Schule Rom, der fein gestrichelte die Ergebnisse der Vergleichsstichprobe der Deutschschweiz Kindergarten, der lang gestrichelte die Ergebnisse der Vergleichsstichprobe der Deutschschweiz Grund- und Basisstufe.

## 5 Lernfortschritt

### 5.1 Phonologische Bewusstheit

Abbildung 5.1 zeigt die Lernfortschritte im Bereich phonologische Bewusstheit sowohl für die Schülerinnen und Schüler der Schweizer Schule Rom wie auch für die Deutschschweizer Schülerinnen und Schüler der Grund-/Basisstufe sowie des Kindergartens.

Abbildung 5.1: Lernfortschritte im Bereich phonologische Bewusstheit



Schweizer Schule Rom:	T1: M = 548, SD = 85	T2: M = 780, SD = 106	Anzahl = 41
Deutschschweiz GS/BS:	T1: M = 504, SD = 100	T2: M = 707, SD = 123	Anzahl = 523
Deutschschweiz KG:	T1: M = 494, SD = 85	T2: M = 676, SD = 117	Anzahl = 392

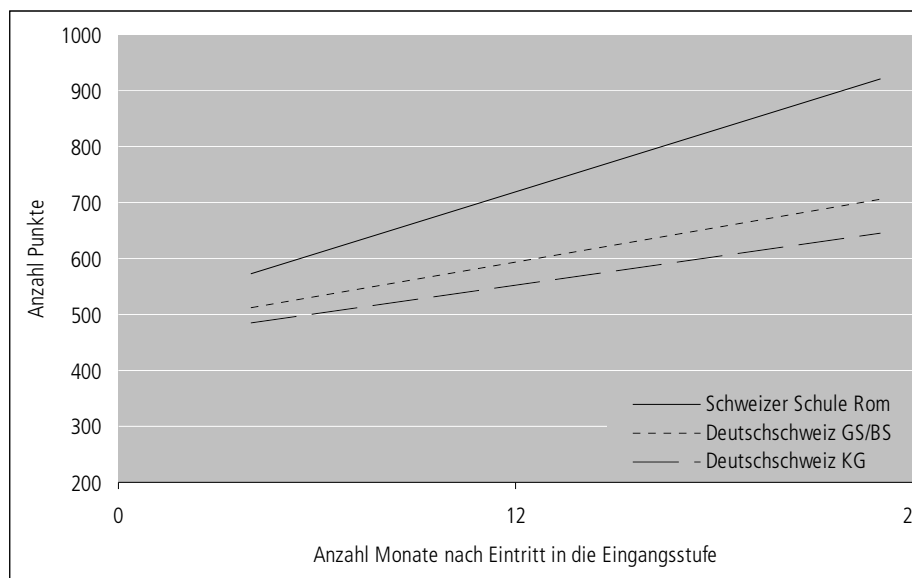
Der Vergleich der Geraden zeigt, dass sich die Ergebnisse der Kinder der Schweizer Schule Rom von den beiden Deutschschweizer Stichproben unterscheiden. Die Kinder der Schweizer Schule Rom verfügen bereits zum ersten Testzeitpunkt über deutlich bessere Fähigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit. Der Mittelwert der Schweizer Schule Rom liegt bei 548 Punkten und ist damit um 44 beziehungsweise 54 Punkte höher als die Mittelwerte der Deutschschweizer Stichproben. Zudem steigt die Gerade der Schweizer Schule Rom steiler an (233 Punkte) als die anderen beiden Geraden (GS/BS: 203 Punkte, KG: 182 Punkte). Dementsprechend vergrössern sich die Differenzen in den Kompetenzen bis zum zweiten Testzeitpunkt. Der Mittelwert der Schülerinnen und Schüler der Schweizer Schule Rom beträgt zum zweiten Testzeitpunkt 780 Punkte und liegt damit um 73 Punkte höher als der Mittelwert der Deutschschweizer Schülerinnen und Schüler der Grund- und Basisstufe sowie 104 Punkte höher als der Mittelwert der Deutschschweizer Kindergartenkinder.



## 5.2 Buchstabenkenntnis und erstes Lesen

Abbildung 5.2 zeigt die Lernfortschritte im Bereich Buchstabenkenntnis und erstes Lesen, aufgeteilt nach Kinder der Schweizer Schule Rom, Deutschschweizer Schülerinnen und Schüler der Grund- oder Basisstufe sowie nach Deutschschweizer Kindergartenkinder.

Abbildung 5.2: Lernfortschritte im Bereich Buchstabenkenntnis und erstes Lesen



Schweizer Schule Rom:	T1: M = 571, SD = 137	T2: M = 921, SD = 110	Anzahl = 41
Deutschschweiz GS/BS:	T1: M = 511, SD = 103	T2: M = 706, SD = 137	Anzahl = 516
Deutschschweiz KG:	T1: M = 483, SD = 93	T2: M = 645, SD = 137	Anzahl = 380

Der Verlauf der Geraden in Abbildung 5.2 zeigt, dass auch bei der Buchstabenkenntnis und erstem Lesen markante Unterschiede zwischen den Stichproben bestehen. Der Ausgangsmittelwert der Schweizer Schule Rom liegt bei 571 Punkten und ist damit deutlich höher als die Mittelwerte der Deutschschweizer Stichproben (GS/BS: 511 Punkte, KG: 483 Punkte). Die Gerade, die den Lernfortschritt der Kinder der Schweizer Schule Rom repräsentiert, steigt deutlich steiler an als die anderen beiden Geraden. Der Lernfortschritt der Kinder an der Schweizer Schule Rom beträgt im Durchschnitt 349 Punkte, während der Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler der Grund-/Basisstufe 195 Punkte, derjenige der Kindergartenkinder 161 Punkte beträgt. Zum zweiten Testzeitpunkt liegt der Mittelwert der Schweizer Schule Rom bei 921 Punkten, derjenige der Grund-/Basisstufe bei 706 Punkten und derjenige des Kindergartens bei 645 Punkten.

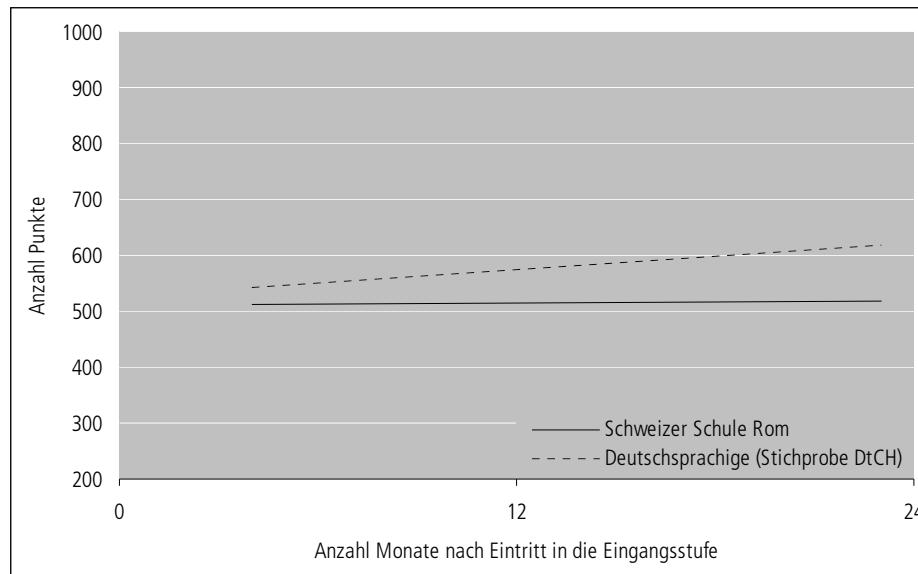
## 5.3 Wortschatz

Die Ergebnisse zum Wortschatz wurden auf zwei Arten ausgewertet. Diese werden in der Folge kurz beschrieben und anschliessend die dazugehörigen Ergebnisse dargestellt.

Abbildung 5.3 zeigt die Verteilungen der Ergebnisse im Wortschatz, wobei nicht unterschieden wird, ob die Kinder der Schweizer Schule Rom die Wörter auf Deutsch oder auf Italienisch genannt haben. Dies ist durchaus sinnvoll, da bei zweisprachigen Kindern nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie jeden Begriff in beiden Sprachen kennen. Es ist eher wahrscheinlich,

dass sie je nachdem, in welchem Umfeld sie das Wort kennen gelernt haben, es nur in einer der Sprachen aktiv wissen<sup>9</sup>. Da die Kinder der Schweizer Schule Rom die Aufgaben zum Wortschatz in ihrer Muttersprache lösen konnten, wurden hier als Vergleichsstichprobe nur diejenigen Kinder der Deutschschweizer Stichprobe ausgewählt, deren Muttersprache Deutsch ist, weil nur diese Schülerinnen und Schüler die Aufgaben zum Wortschatz in ihrer Muttersprache lösen konnten.

Abbildung 5.3: Lernfortschritte im Wortschatz total



Schweizer Schule Rom:	T1: M = 511, SD = 53	T2: M = 518, SD = 47	Anzahl = 41
Stichprobe Deutschschweiz			
nur deutschsprachige Kinder:	T1: M = 541, SD = 63	T2: M = 618, SD = 67	Anzahl = 708

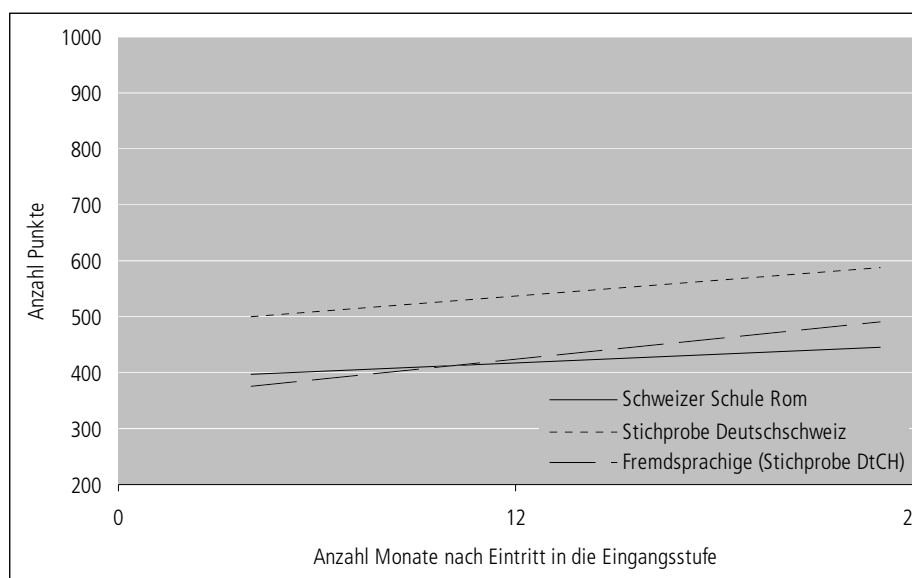
Der Vergleich der Ausgangsmittelwerte zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler der Basisstufe in Rom mit 511 Punkten im Durchschnitt 30 Punkte weniger erzielen als die deutschsprachigen Kinder der Deutschschweiz. Die Gerade, die den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler der Schweizer Schule Rom darstellt, verläuft nahezu horizontal. Im Gegensatz dazu steigt die Gerade, die die deutschsprachigen Kinder der Deutschschweiz repräsentiert, um 77 Punkte an. Die Mittelwerte unterscheiden sich daher zum zweiten Testzeitpunkt deutlich: 518 Punkte für die Schweizer Schule Rom, 618 Punkte – und damit 100 Punkte mehr – für die deutschsprachigen Kinder der Deutschschweiz.

Bei der zweiten Auswertung wurden nur die Antworten, die auf Deutsch gegeben wurden, berücksichtigt und mit der Deutschschweizer Stichprobe insgesamt sowie mit den fremdsprachigen Kindern dieser Stichprobe verglichen. In Abbildung 5.4 sind die Lernfortschritte der drei Stichproben dargestellt. Der Vergleich der Ausgangsmittelwerte ergibt für die Kinder der Schweizer Schule Rom einen deutlich tieferen Wert (397 Punkte) gegenüber den gleichaltrigen Kindern, die in der Deutschschweiz die Schule besuchen (500 Punkte). Der Mittelwert für die fremdsprachigen Kinder der Deutschschweizer Stichprobe beträgt 376 Punkte. Vergleicht man

<sup>9</sup> Tracy, R. (1996). Vom Ganzen und seinen Teilen: Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb. *Sprache & Kognition*, 15, S. 70–92.

diesen Mittelwert mit demjenigen der Schülerinnen und Schüler der Schweizer Schule Rom, so liegen diese beiden Ergebnisse um 21 Punkte auseinander.

Abbildung 5.4: Lernfortschritte im Wortschatz Deutsch



Schweizer Schule Rom:	T1: M = 397, SD = 118	T2: M = 445, SD = 89	Anzahl = 40
Stichprobe Deutschschweiz:	T1: M = 500, SD = 100	T2: M = 587, SD = 88	Anzahl = 939
Stichprobe Deutschschweiz nur fremdsprachige Kinder:	T1: M = 376, SD = 88	T2: M = 491, SD = 74	Anzahl = 231

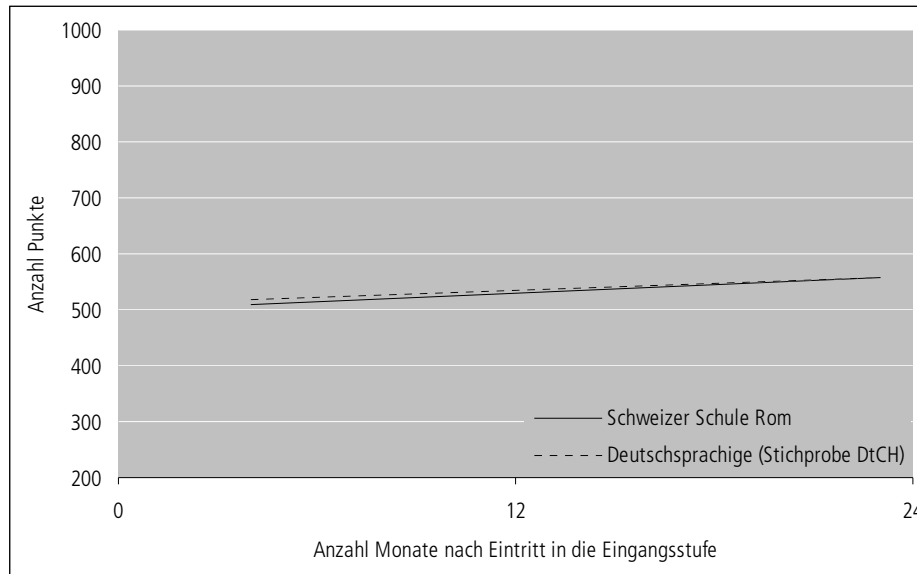
Der Vergleich der drei Geraden zeigt, dass zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den drei Gruppen bestehen. Die Schülerinnen und Schüler der Basisstufe Rom erzielen zum ersten wie zum zweiten Testzeitpunkt Ergebnisse, die deutlich unter den Leistungen der Deutschschweizer Stichprobe liegen. Zum ersten Testzeitpunkt erreichen sie rund 100 Punkte weniger, zum zweiten Testzeitpunkt rund 140 Punkte weniger. Die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler der Schweizer Schule Rom im Bereich des deutschen Wortschatzes sind im Durchschnitt eher vergleichbar mit den Kenntnissen der fremdsprachigen Kinder in der Deutschschweiz. Insgesamt steigt die Gerade der fremdsprachigen Kinder in der Deutschschweiz jedoch steiler an (115 Punkte) als diejenige der Kinder aus Rom (48 Punkte). Dies ist gleichbedeutend mit grösseren Lernfortschritten im Bereich des deutschen Wortschatzes der fremdsprachigen Kinder der Deutschschweiz gegenüber den Schülerinnen und Schülern der Basisstufe Rom. Zum zweiten Testzeitpunkt betragen die Mittelwerte für die Kinder der Schweizer Schule Rom 445 Punkte, für die Deutschschweizer Kinder insgesamt 587 Punkte und für die fremdsprachigen Kinder der Deutschschweiz 491 Punkte.

## 5.4 Mündliches Erzählen

Auf die gleiche Art wie beim Wortschatz wurden auch die Ergebnisse zum mündlichen Erzählen ausgewertet und verglichen. In Abbildung 5.5 sind die Lernfortschritte der deutschsprachigen Kinder der Grund-/Basisstufe sowie des Kindergartens zusammen mit denjenigen der Kinder der Schweizer Schule Rom (italienisch oder deutsch) dargestellt. Ein Blick auf die beiden Geraden zeigt, dass sich der Lern- und Entwicklungsstand sowie die Lernfortschritte nicht zwischen den

beiden Gruppen unterscheiden, sondern nahezu genau gleich verlaufen. Der Ausgangsmittelwert für die Schülerinnen und Schüler der Schweizer Schule Rom beträgt 510 Punkte, jener der deutschsprachigen Kinder der Deutschschweiz 518 Punkte. Bei beiden Gruppen steigt die Gerade leicht an. Zum zweiten Testzeitpunkt erzielten die Kinder der Schweizer Schule Rom 557 Punkte, die deutschsprachigen Kinder der Deutschschweiz 559 Punkte.

Abbildung 5.5: Lernfortschritte im mündlichen Erzählen total

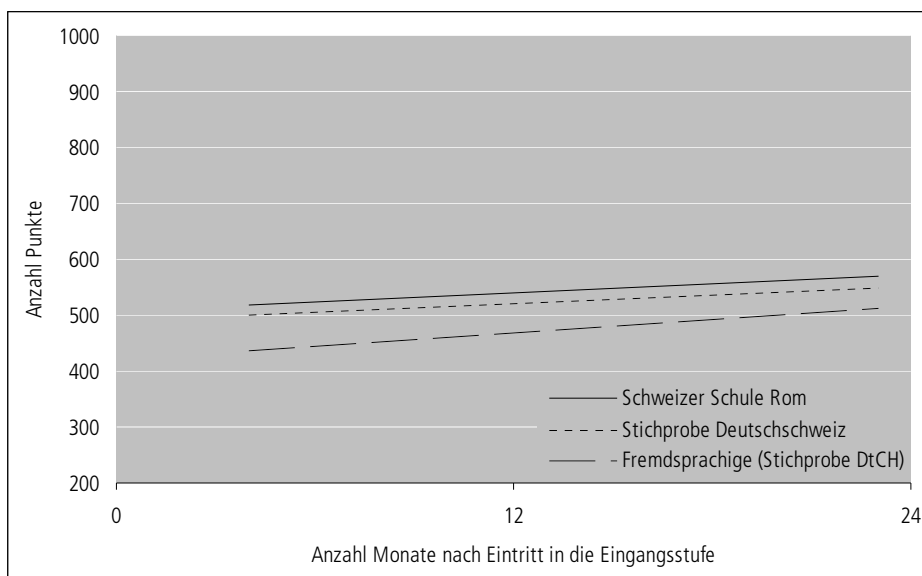


Schweizer Schule Rom: T1: M = 510, SD = 85 T2: M = 557, SD = 72 Anzahl = 40  
 Stichprobe Deutschschweiz  
 nur deutschsprachige Kinder: T1: M = 518, SD = 93 T2: M = 559, SD = 85 Anzahl = 500

In Abbildung 5.6. sind die Lernfortschritte des mündlichen Erzählens eingeschränkt auf Erzählungen in deutscher Sprache dargestellt. Die Stichprobe der Schweizer Schule Rom umfasst hier nur 33 Kinder. Die restlichen Kinder haben die Bildergeschichte nur auf Italienisch nacherzählt und wurden für diese Berechnung ausgeschlossen.

Die Gerade für die Schweizer Schule Rom und diejenige für die Deutschschweizer Stichprobe verlaufen nahezu parallel. Der Ausgangsmittelwert der Schülerinnen und Schüler der Basisstufe Rom liegt 18 Punkte höher, zum zweiten Testzeitpunkt besteht ein Unterschied von rund 23 Punkten. Vergleicht man die Ergebnisse der Kinder der Schweizer Schule Rom mit denjenigen der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler der Deutschschweiz, so zeigen sich deutlichere Unterschiede. Die fremdsprachigen Kinder erreichen tiefere Ergebnisse als die Kinder der Schweizer Schule Rom, wobei sie einen etwas stärkeren Lernanstieg zu verzeichnen haben. Allerdings gilt es zu berücksichtigen, dass einige Kinder der Schweizer Schule Rom diese Aufgabe nur auf Italienisch gelöst haben und diese Kinder somit nicht in diesen Ergebnissen enthalten sind.

Abbildung 5.6: Lernfortschritte im mündlichen Erzählen Deutsch

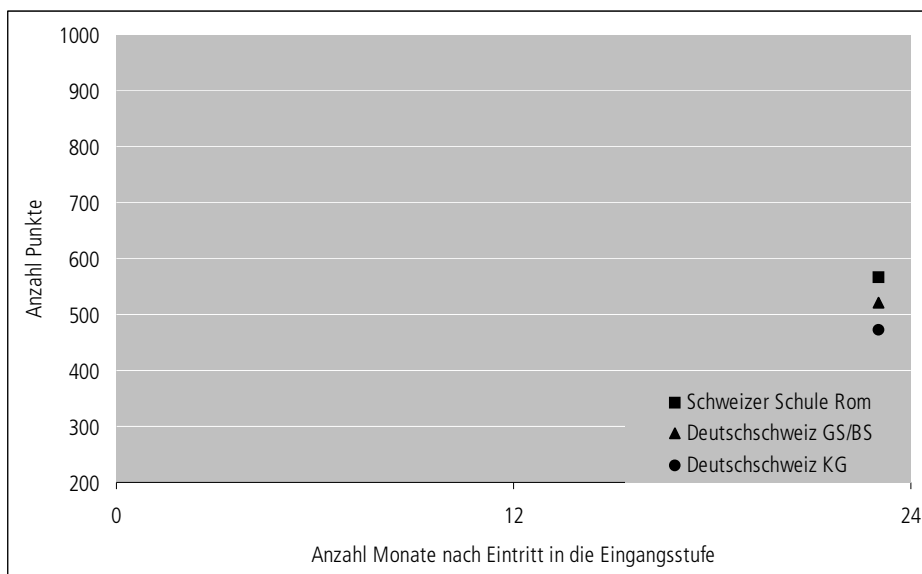


Schweizer Schule Rom:	T1: M = 518, SD = 93	T2: M = 570, SD = 60	Anzahl = 33
Stichprobe Deutschschweiz:	T1: M = 500, SD = 100	T2: M = 547, SD = 88	Anzahl = 921
Stichprobe Deutschschweiz nur fremdsprachige Kinder:	T1: M = 437, SD = 99	T2: M = 511, SD = 89	Anzahl = 221

## 5.5 Schreiben

Abbildung 5.7 zeigt den Lern- und Entwicklungsstand im Schreiben für die Schülerinnen und Schüler der Schweizer Schule Rom sowie die beiden Deutschschweizer Stichproben.

Abbildung 5.7: Lern- und Entwicklungsstand im Schreiben



Schweizer Schule Rom:	T2: M = 566, SD = 26	Anzahl = 40
Deutschschweiz GS/BS:	T2: M = 521, SD = 93	Anzahl = 381
Deutschschweiz KG:	T2: M = 472, SD = 102	Anzahl = 257

Da diese Kompetenz zum zweiten Testzeitpunkt zum ersten Mal erfasst wird, können keine Lernfortschritte ausgewiesen werden. Der Mittelwert für die Kinder der Schweizer Schule Rom liegt mit 566 Punkten am höchsten. Etwas tiefer liegt der Mittelwert der Deutschschweizer Schülerinnen und Schüler der Grund- oder Basisstufe (521 Punkte), am tiefsten ist der Mittelwert der Deutschschweizer Kindergartenkinder (472 Punkte).

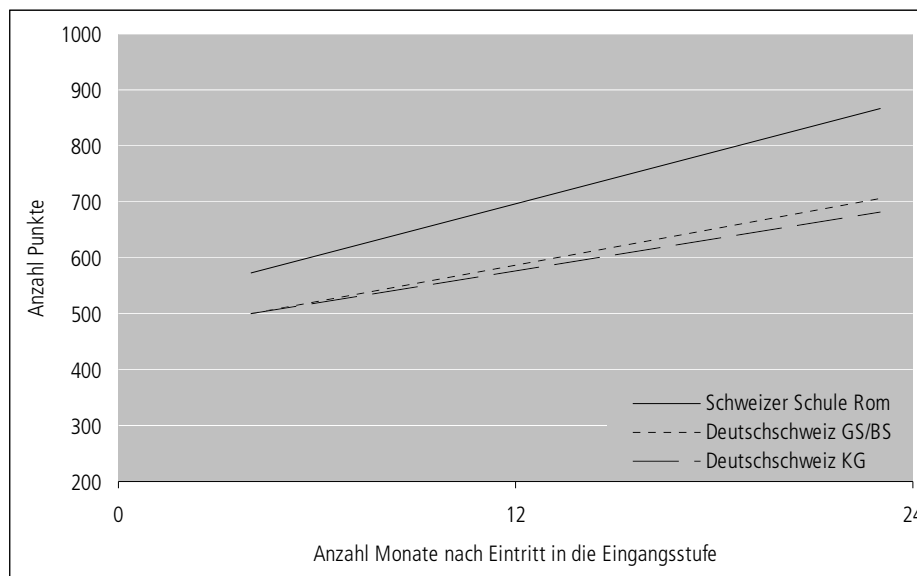
Da Kinder mit italienischer Muttersprache auf Italienisch alphabetisiert werden, sind es sich diese Kinder nicht gewohnt auf Deutsch zu schreiben. Zwischen 1 und 10 Kindern schrieben einzelne Wörter auf Italienisch, zwischen 3 und 6 Kinder schrieben Sätze auf Italienisch. Diese auf Italienisch verfassten Wörter und Sätze konnten nicht in die Auswertung miteinbezogen werden.

Betrachtet man nur die Ergebnisse derjenigen Kinder, die auf Deutsch alphabetisiert wurden, so ergibt sich sogar ein Mittelwert von 576 Punkten (Standardabweichung von 27 Punkten, Anzahl Kinder = 13).

## 5.6 Mathematik

Abbildung 5.8 zeigt die Lernfortschritte in der Mathematik für die Schülerinnen und Schüler der Schweizer Schule Rom sowie die beiden Deutschschweizer Stichproben. Der Ausgangsmittelwert der Schweizer Schule Rom liegt mit 571 Punkten wie im Bereich Buchstabenkenntnis und erstes Lesen um 71 Punkte höher als die Mittelwerte der Schülerinnen und Schüler der Grund-/Basisstufe und des Kindergartens.

Abbildung 5.8: Lernfortschritte in der Mathematik



Schweizer Schule Rom:	T1: M = 571, SD = 82	T2: M = 868, SD = 112	Anzahl = 41
Deutschschweiz GS/BS:	T1: M = 500, SD = 101	T2: M = 706, SD = 118	Anzahl = 527
Deutschschweiz KG:	T1: M = 500, SD = 99	T2: M = 683, SD = 103	Anzahl = 400

Gleich wie bei der phonologischen Bewusstheit und bei der Buchstabenkenntnis und erstem Lesen steigt die Gerade der Kinder aus Rom steiler an als die Geraden der Kinder der Deutschschweiz. Der Lernfortschritt beträgt für die Kinder der Schweizer Schule Rom 296 Punkte. Der Lernfortschritt für die Schülerinnen und Schüler der Deutschschweizer Grund-/Basisstufe erreicht

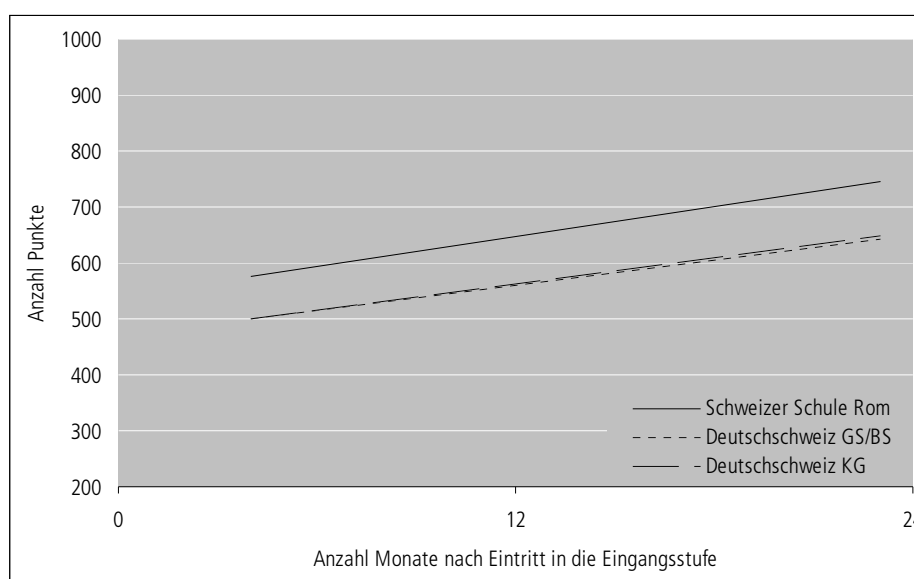
206 Punkte, derjenige der Deutschschweizer Kindergartenkinder 183 Punkte. Nach zwei Jahren in der Eingangsstufe erzielen die Kinder der Schweizer Schule Rom 868 Punkte, diejenigen der Grund-/Basisstufe 706 Punkte und jene des Kindergartens 683 Punkte.

## 5.7 Allgemeine kognitive Grundfähigkeit

Abbildung 5.9 zeigt die Lernfortschritte im logischen, schlussfolgernden Denken, das bei der Erfassung der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeit geprüft wird. Zum Vergleich ist auch wieder das Ergebnis der Deutschschweizer Grund- und Basisstufenschülerinnen und -schüler sowie der Kindergartenkinder dargestellt.

Wie bereits bei den sprachlichen Kompetenzen phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis und erstes Lesen sowie bei der Mathematik übertreffen die Schülerinnen und Schüler der Schweizer Schule Rom im Durchschnitt die Kinder beider Deutschschweizer Stichproben auch bei der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeit. Der Ausgangsmittelwert der Kinder der Schweizer Schule Rom beträgt 575 Punkte gegenüber rund 500 Punkten der Schülerinnen und Schüler, die in der Deutschschweiz die Schule besuchen.

Abbildung 5.9: Lernfortschritte im Bereich allgemeine kognitive Grundfähigkeit



Schweizer Schule Rom:	T1: M = 575, SD = 67	T2: M = 746, SD = 83	Anzahl = 41
Deutschschweiz GS/BS:	T1: M = 499, SD = 98	T2: M = 643, SD = 80	Anzahl = 529
Deutschschweiz KG:	T1: M = 501, SD = 103	T2: M = 647, SD = 83	Anzahl = 398

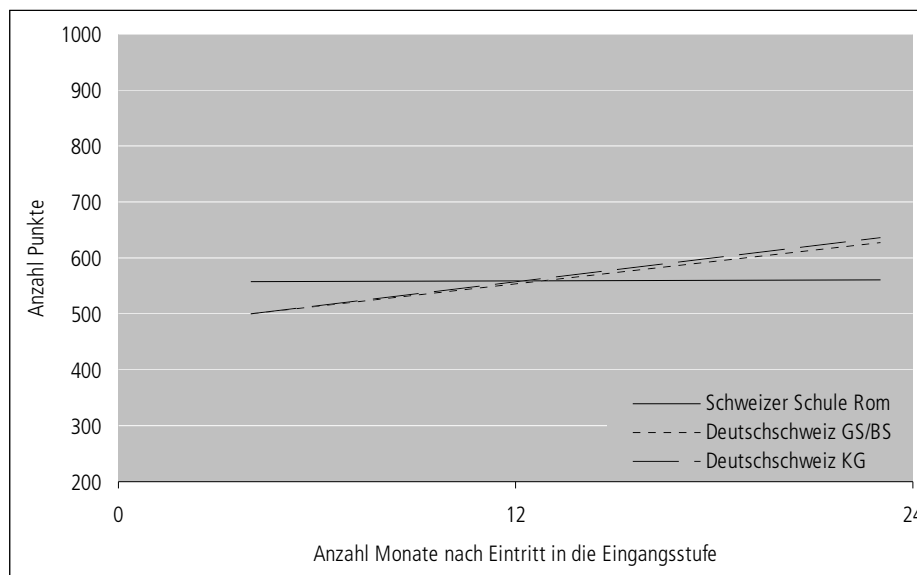
Die Geraden, die den Lernfortschritt darstellen, verlaufen sehr ähnlich. Insgesamt steigt die Gerade der Kinder der Schweizer Schule Rom jedoch etwas steiler an als die beiden anderen Geraden. Der Lernfortschritt der Kinder in Rom beträgt 171 Punkte. Derjenige der Deutschschweizer Kinder liegt bei rund 145 Punkten. Zum zweiten Testzeitpunkt erzielen die Kinder der Schweizer Schule Rom einen Mittelwert von 746 Punkten, diejenigen der Grund-/Basisstufe einen Mittelwert von 643 Punkten und jene des Kindergartens einen Mittelwert von 647 Punkten.

## 5.8 Sozial-emotionale Kompetenz

Abbildung 5.10 zeigt Lernfortschritte in der sozial-emotionalen Kompetenz (Perspektivenübernahme und Emotionsverständnis) inklusive dem Vergleich der Kinder der Schweizer Schule Rom mit den beiden Deutschschweizer Stichproben. Es besteht ein deutlicher Unterschied von 58 Punkten zwischen den beiden Stichproben in Bezug auf die sozial-emotionale Kompetenz zum ersten Testzeitpunkt.

Die Gerade, die den Lernfortschritt der Kinder der Schweizer Schule Rom darstellt, verläuft nahezu horizontal, während die Geraden, die die beiden Deutschschweizer Modelle der Eingangsstufe repräsentieren, ansteigen. Die Mittelwerte betragen zum zweiten Testzeitpunkt 561 Punkte für die Schweizer Schule Rom, 627 Punkte für die Grund-/Basisstufe sowie 635 Punkte für den Kindergarten.

Abbildung 5.10: Lernfortschritte in der sozial-emotionalen Kompetenz



Schweizer Schule Rom:	T1: M = 558, SD = 66	T2: M = 561, SD = 27	Anzahl = 41
Deutschschweiz GS/BS:	T1: M = 499, SD = 100	T2: M = 627, SD = 91	Anzahl = 522
Deutschschweiz KG:	T1: M = 501, SD = 100	T2: M = 635, SD = 90	Anzahl = 398



## 6 Wohlbefinden, Peer-Akzeptanz und körperliche Effizienz

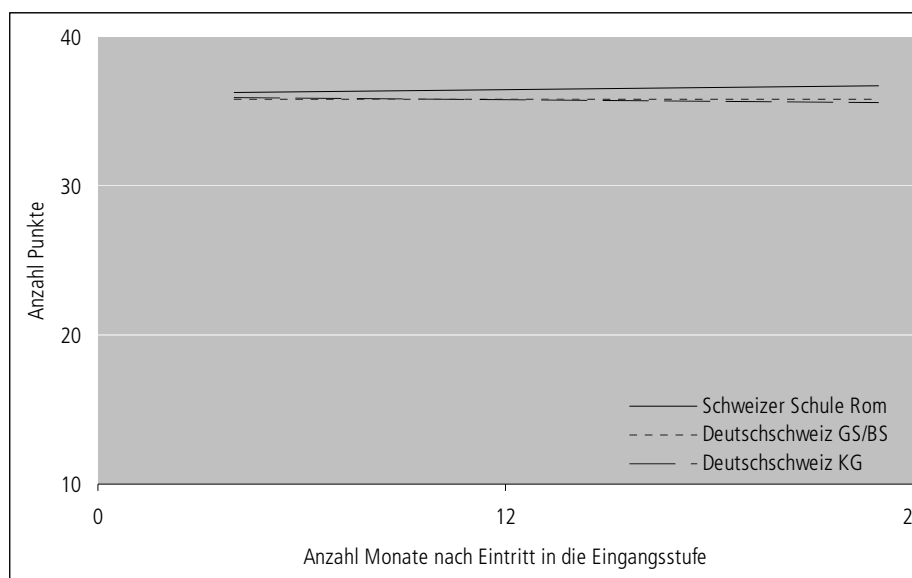
Im Gegensatz zu den Tests zur Erfassung des Lern- und Entwicklungsstandes werden das Wohlbefinden, die Peer-Akzeptanz und die Aspekte der körperlichen Effizienz nicht mit Leistungsaufgaben (Aufgaben, die richtig oder falsch gelöst werden können), sondern mit Fragen zu Situationen erfasst, die Aufschluss über das Selbstbild und die Befindlichkeit der Kinder geben. Die Kinder können zu verschiedenen Aussagen Stellung nehmen, die sich auf Situationen aus ihrem Alltag beziehen. Diese Situationen wurden bildlich umgesetzt.

Zur Stellungnahme stehen jeweils vier Ausprägungen zur Auswahl, beispielsweise «Ich gehe *sehr gerne*, *ziemlich gerne*, *nicht so gerne* oder *gar nicht gerne* in die Basisstufe». Den Antworten werden die Werte 40, 30, 20 und 10 zugeteilt. Eine vollständige Zustimmung gibt genau 40 Punkte, eine vollständige Ablehnung ergibt 10 Punkte. Die Darstellung der Selbsteinschätzungen erfolgt entsprechend auf der Skala von 10 bis 40.

### 6.1 Wohlbefinden

Die Fragen zum *Wohlbefinden* beziehen sich auf die spezifische Umgebung der Eingangsstufe. Es wird untersucht, wie die Kinder ihre eigene Befindlichkeit in der Basisstufe wahrnehmen und beurteilen. In Abbildung 6.1 sind die Veränderungen der Einschätzung des Wohlbefindens dargestellt.

Abbildung 6.1: Veränderung der Einschätzung des Wohlbefindens



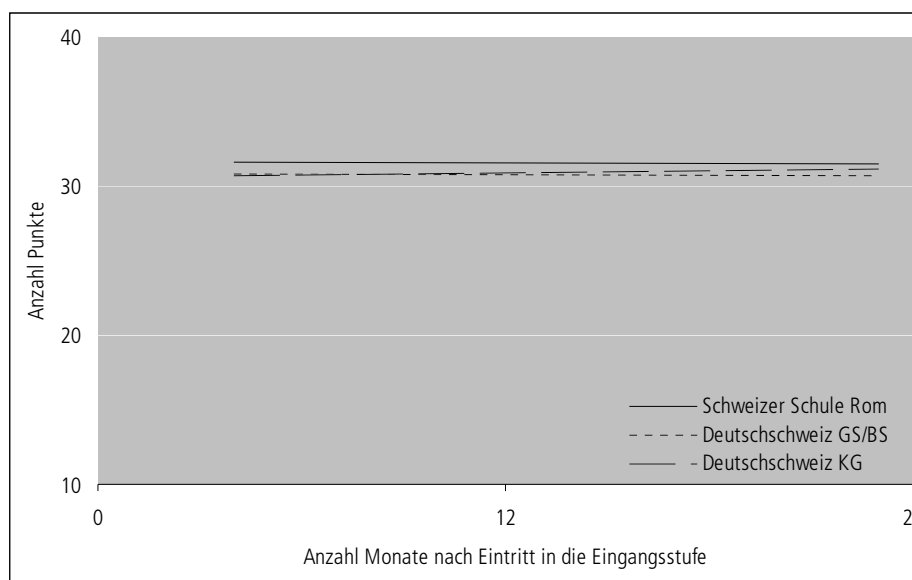
Schweizer Schule Rom:	T1: M = 36.24, SD = 3.27	T2: M = 36.73, SD = 3.79	Anzahl = 41
Deutschschweiz GS/BS:	T1: M = 35.84, SD = 4.69	T2: M = 35.74, SD = 4.33	Anzahl = 522
Deutschschweiz KG:	T1: M = 35.91, SD = 4.54	T2: M = 35.54, SD = 4.15	Anzahl = 398

Der Vergleich des Verlaufs der Geraden zeigt, dass sich die Kinder im Durchschnitt in allen Bildungsinstitutionen wohl oder sehr wohl fühlen. Diese Einschätzung bleibt über die beiden Jahre konstant, die Geraden verlaufen nahezu horizontal.

## 6.2 Peer-Akzeptanz

Die Ergebnisse zur *Peer-Akzeptanz* geben Aufschluss darüber, wie gross die Kinder die Akzeptanz einschätzen, die ihnen die anderen Kinder der Basisstufe entgegenbringen. In Abbildung 6.2 sind die Veränderungen der Einschätzung der Peer-Akzeptanz dargestellt.

Abbildung 6.2: Veränderung der Einschätzung der Peer-Akzeptanz



Schweizer Schule Rom:	T1: M = 31.60, SD = 6.92	T2: M = 31.44, SD = 5.81	Anzahl = 41
Deutschschweiz GS/BS:	T1: M = 30.75, SD = 5.73	T2: M = 30.72, SD = 5.62	Anzahl = 522
Deutschschweiz KG:	T1: M = 30.63, SD = 5.81	T2: M = 31.08, SD = 5.64	Anzahl = 398

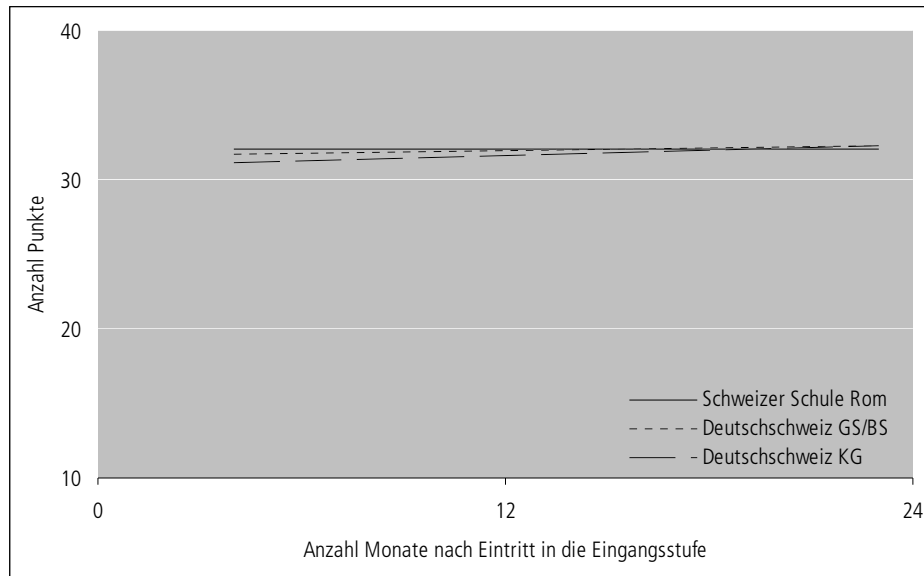
Der Vergleich der Mittelwerte zu den beiden Testzeitpunkten sowie der Geraden zeigt wiederum, dass sich die Einschätzungen der Peer-Akzeptanz zwischen den Stichproben nicht gross unterscheiden. Die Geraden weisen ausserdem darauf hin, dass die Einschätzung der Peer-Akzeptanz über die zwei Jahr nahezu unverändert bleibt.

## 6.3 Selbstkonzept

Um Angaben über das Selbstkonzept der Kinder zu erhalten, wurden den Schülerinnen und Schülern Fragen zur körperlichen Effizienz gestellt. Sie sollen Aufschluss darüber geben, wie die Kinder ihre eigenen physischen Kompetenzen (Geschicklichkeit, Schnelligkeit und Stärke) wahrnehmen und beurteilen.

In Abbildung 6.3 sind die Veränderungen der Einschätzung des Selbstkonzepts der körperlichen Effizienz dargestellt. Die Mittelwerte zu den zwei Testzeitpunkten und somit auch die Geraden liegen sehr nahe beieinander. Es sind auch wieder nahezu keine Veränderungen über die Zeit feststellbar. Insgesamt schätzen die Kinder sämtlicher Institutionen ihre körperliche Effizienz als ziemlich gut ein.

Abbildung 6.3: Veränderung der Einschätzung des Selbstkonzepts der körperlichen Effizienz



Schweizer Schule Rom:	T1: M = 32.09, SD = 5.47	T2: M = 32.01, SD = 5.28	Anzahl = 41
Deutschschweiz GS/BS:	T1: M = 31.72, SD = 6.19	T2: M = 32.24, SD = 5.15	Anzahl = 522
Deutschschweiz KG:	T1: M = 31.13, SD = 6.11	T2: M = 32.28, SD = 5.51	Anzahl = 398

## 7 Beschreibung der sprachlichen und mathematischen Kompetenzen

### 7.1 Grundlage der Beschreibung

Bisher wurden die Ergebnisse in Form von Mittelwerten und Lernfortschritten dargestellt. Dies ist für einen Vergleich mit anderen Stichproben sinnvoll. Daraus geht jedoch nicht hervor, über welche Kompetenzen die Kinder zu den einzelnen Testzeitpunkten genau verfügen.

Im Folgenden werden – wie beim ersten Kurzbericht – die Ergebnisse in Form von Kompetenzbeschreibungen dargestellt. Aus diesen Darstellungen geht hervor welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler über welche sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten zu den beiden Testzeitpunkten verfügt<sup>10</sup>. Die Kompetenzniveaus wurden anhand der Testaufgaben gebildet und beschrieben. Testaufgaben, die einem Kompetenzniveau entsprechen, sind jeweils ähnlich schwierig und stellen vergleichbare Anforderungen. Die Schülerinnen und Schüler wurden entsprechend ihrer Testergebnisse einem Kompetenzniveau zugewiesen. Das heisst, dass die Schülerinnen und Schüler jeweils den grossen Teil der Aufgaben dieses Niveaus richtig gelöst haben. Die Aufgaben des höheren Niveaus waren für die Schülerinnen und Schüler jedoch noch mehrheitlich zu schwierig. Die Kompetenzniveaus geben darüber Auskunft, wozu die Schülerinnen und Schüler mit hinreichender Sicherheit fähig sind.

### 7.2 Phonologische Bewusstheit

Für die Beschreibung der Kompetenzen im Bereich phonologische Bewusstheit lassen sich folgende sechs Niveaus unterscheiden:

*Niveau I* bedeutet, dass die phonologische Bewusstheit noch weitgehend fehlt und auf einfachste Synthesefähigkeiten auf der Ebene von Silben (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne) beschränkt ist. Es gelingt den Kindern auf Niveau I, einfache zwei- und dreisilbige Wörter der kindlichen Alltagswelt, die segmentiert vorgesprochen werden, zu integrieren und als ganzes Wort auszusprechen (Beispiele: Silben verbinden: En-te => Ente, Te-le-fo-n => Telefon).

*Niveau II* bedeutet, dass bereits Kompetenzen im Bereich der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne (Synthese- und Analysefähigkeiten) vorhanden sind. Kinder auf Niveau II können grössere lautsprachliche Einheiten wie Reime oder Silben erkennen und unterscheiden. Sie sind fähig, zweisilbige Wörter aus der kindlichen Erfahrungswelt klatschend in ihre Einzelsilben zu unterteilen (Beispiel zur Analyse: Palme => Pal-me). Zudem können sie in Silben segmentierte Wörter als ganzes Wort aussprechen (Beispiel zur Synthese: Trau-be => Traube). Die Kinder sind zudem fähig, den Anfangslaut kurzer, einfacher Wörter zu integrieren und das ganze

---

<sup>10</sup> Die Auswertungen basieren auf dem in der Zwischenzeit veröffentlichten Testinstrument «wortgewandt & zahlenstark». Das methodische Vorgehen sowie detaillierte Angaben zu den Kompetenzbeschreibungen sind im Handbuch zum Testinstrument «wortgewandt & zahlenstark» nachzulesen.

Moser, U. & Berweger, S. (2007). *wortgewandt & zahlenstark. Lern- und Entwicklungsstand bei 4- bis 6-Jährigen*. St. Gallen und Zürich: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen und Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Wort auszusprechen (Beispiel: I-glu => Iglu). Erste Synthesefähigkeiten von Einzellaute werden bei einfachen, einsilbigen Wörtern aus der kindlichen Alltagswelt sichtbar, sind jedoch noch kaum gefestigt (Beispiel: B-ä-r => Bär).

*Niveau III* bedeutet, dass die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bereits gut ausgebildet ist. Kinder auf Niveau III verfügen über gefestigte Synthese- und Analysefähigkeiten im Umgang mit grösseren lautsprachlichen Einheiten wie Reimen oder Silben. Das Segmentieren von Wörtern in Einzelsilben gelingt auch bei dreisilbigen Wörtern (Beispiel: Krokodil => Kro-kodil). Im Bereich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne zeigen sich verschiedene Synthese- und Analysefähigkeiten. So gelingt dem Kind das Lösen von Aufgaben, die das isolierte Aussprechen von einfachen Anfangslauten (Vokalen oder Dauerkonsonanten) verlangen (Beispiel: Finger => F). Die Integration von Anlauten gelingt zum Teil auch bei schwierigeren Lauten. Bei den Endlauten ist die Fähigkeit zur Analyse, das heisst zum isolierten Aussprechen des letzten Lautes eines Wortes, allerdings noch wenig gefestigt (Beispiel: Haus => s). Die Fähigkeit, die Einzellaute eines Wortes zusammenzuziehen und als ganzes Wort auszusprechen, zeigt sich bei kurzen einfachen Buchstabenfolgen (Beispiel: I-g-e-l => Igel).

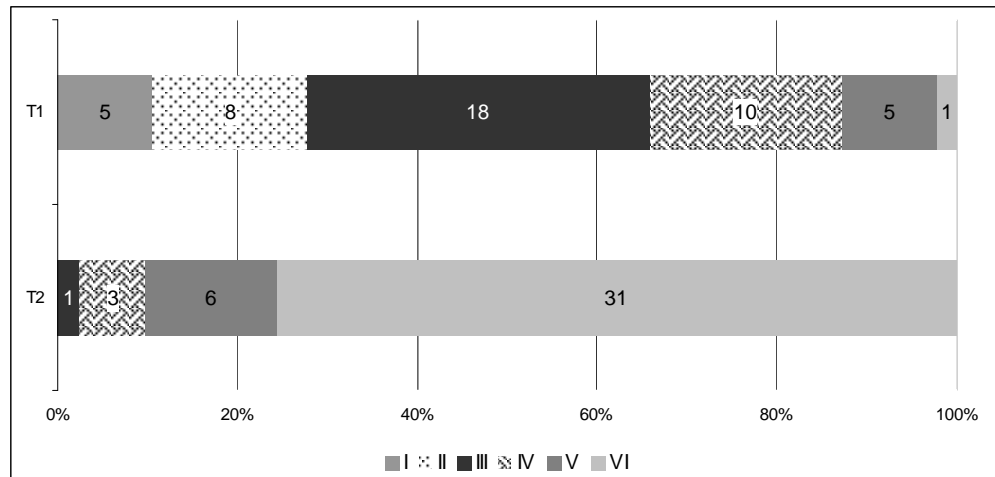
*Niveau IV* bedeutet, dass die Synthese- und Analysefähigkeiten im Umgang mit Reimen und Silben gut ausgeprägt sind und es dem Kind erlauben, auch längere zusammengesetzte Wörter (Komposita) in ihre einzelnen Silben zerlegt auszusprechen (Beispiel: Fliegenpilz => Flie-gen-pilz). Das Zusammenziehen von Einzellaute (Synthese) gelingt auch bei anspruchsvollen Wörtern mit Konsonantenhäufungen am Anfang (Beispiel: G-l-a-s => Glas). Dasselbe gilt für das Isolieren von Anfangslauten (Beispiel: Flöte => F nicht Fl). Das isolierte Aussprechen von Endlauten gelingt teilweise ebenfalls schon bei anspruchsvollen Wörtern, die mit Konsonantenhäufungen enden (Beispiel: Bank => k nicht nk). Erstmals treten im Bereich der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne Fähigkeiten der Phonemanalyse auf: Das Kind ist fähig, einfache einsilbige Wörter in ihre Einzellaute zu zerlegen beziehungsweise in Einzellaute zerlegt auszusprechen (Beispiel: Schaf => Sch-a-f).

*Niveau V* bedeutet, dass eine phonologische Bewusstheit mit ausgeprägter auditiver Sensibilität und Differenzierungsfähigkeit vorhanden ist. Dies kommt darin zum Ausdruck, dass ein Kind fähig ist, Anlaute zu isolieren und Wörter in Einzellaute zu segmentieren beziehungsweise Einzellaute zu integrieren, deren Laute bei der mündlichen Wiedergabe oft nur undeutlich differenziert werden und für eine korrekte Segmentation einer ganz präzisen Analyse bedürfen (Beispiele: Brille => B, Sand => d). Die sicher ausgebildete phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne erlaubt es dem Kind, selbst mehrsilbige Wörter, bei deren Manipulation eine erhöhte Konzentrations- und Speicherkapazität gefordert ist, klatschend in ihre Silben zu segmentieren (Beispiel: Regenbogen => Re-gen-bo-gen).

*Niveau VI* bedeutet, dass eine phonologische Bewusstheit mit ausgeprägter auditiver Sensibilität und Differenzierungsfähigkeit vorhanden ist. Die phonologische Bewusstheit wird im Vergleich mit den vorangehenden Niveaus zusätzlich um eine neue und anspruchsvollere Art der Phonemmanipulation – der Fähigkeit zum mündlichen Austausch eines Vokals innerhalb einer Phonemfolge – erweitert. Konkret gelingt es dem Kind, bei kurzen einsilbigen Phantasiewörtern die Folge der Phoneme so zu manipulieren, dass es den Vokal «a» durch den Vokal «i» ersetzt. Dies gelingt teilweise auch schon bei zweisilbigen Wörtern, bei denen ein zweifacher Austausch der entsprechenden Vokale verlangt wird (Beispiele: Hand => Hind, Lama => Limi).

Abbildung 7.1 zeigt, welchem Niveau die Kinder der Schweizer Schule Rom aufgrund ihrer Kompetenzen im Bereich phonologische Bewusstheit zum ersten und zweiten Testzeitpunkt zugeordnet werden.

Abbildung 7.1: Verteilung der Kinder auf die Niveaus zur phonologischen Bewusstheit (Anzahl)



Zum ersten Testzeitpunkt erreichen 18 Kinder Niveau III. 16 Kinder gehören sogar schon den höchsten drei Niveaus an, während 13 Kinder nicht über das Niveau I und II hinauskommen. Diese Kinder verfügen noch nicht über jene Kompetenzen in der phonologischen Bewusstheit, die einen erfolgreichen Leselernprozess erleichtern.

Zum zweiten Testzeitpunkt erreichen alle Kinder mindestens Niveau III. Dreiviertel der Kinder verfügen über Kompetenzen, die dem höchsten Niveau entsprechen. Weitere 6 Kinder gehören dem zweithöchsten Niveau – Niveau V – an.

### 7.3 Buchstabenkenntnis und erstes Lesen

Für die Beschreibung der Kompetenzen im Bereich Buchstabenkenntnis und erstes Lesen lassen sich folgende sechs Niveaus unterscheiden:

*Niveau I* bedeutet, dass die Kinder ein paar wenige Grossbuchstaben (Vokale und Dauerkonsonanten) kennen, die aufgrund klarer visueller Attribute erkannt und benannt werden können.

*Niveau II* bedeutet, dass die Kinder verschiedenste Grossbuchstaben kennen, ihnen sämtliche Vokale geläufig sind und die grosse Mehrheit der Konsonanten erkannt wird. Die Buchstabenkenntnisse basieren auf einer direkten Verbindung zwischen visuellen Attributen und Aussprache. Diese Kinder befinden sich am Anfang des Leselernprozesses (präalphabetische Phase). Ein bereits beachtlicher Teil der materiellen Ebene, welche die Elemente der Schrift – die Grapheme – umfasst, wird beherrscht. Die Kinder verfügen aber noch nicht über die für das Lesen von Wörtern erforderlichen Synthesefähigkeiten (Ebene der Operation).

*Niveau III* bedeutet, dass die Kinder fast alle Grossbuchstaben sowie die Mehrheit der Kleinbuchstaben kennen. Ab diesem Niveau nimmt das Kind die Buchstaben nicht mehr nur als visuelle, sondern auch als phonetische Hinweisreize wahr. Auf der Ebene der Operationen zeigen

sich erste Ansätze der Lautsynthese: Das Kind ist fähig, zwei einfache Buchstaben lesend zu verbinden, wobei dies allerdings noch «unzuverlässig» gelingt, da eine zuverlässige Lautsynthese gefestigte Kenntnisse der entsprechenden Einzelbuchstaben voraussetzt.

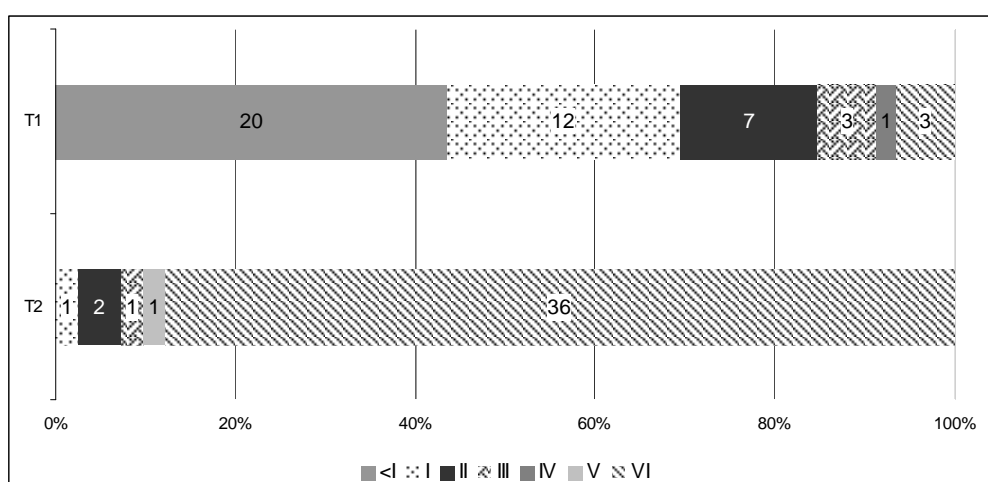
*Niveau IV* bedeutet, dass ein Kind die grosse Mehrheit der Kleinbuchstaben kennt. Es liest einsilbige und einfache zweisilbige Konsonant-Vokal-Folgen ohne Konsonantenhäufungen sowie einfache Wörter, die sich auf bekannte Alltagsobjekte beziehen.

*Niveau V* bedeutet, dass den Kindern auch die Umlaute bekannt sind. Sie lesen und verstehen Wörter aus dem Alltag (verstehendes Lesen). Der Umgang mit Phonemen, die aus mehreren Graphemen bestehen, sich lautlich jedoch nicht vom Zusammenlesen zweier Einzellaute unterscheiden («au»), gelingt ohne Probleme. Diese Kinder können Konsonanten-Vokal-Folgen mit Konsonantenhäufungen am Anfang (Blumen), in der Mitte (Zange) oder am Schluss (Fant) eines Wortes lesen. Sie sind fähig, erste kurze und einfache Sätze zu lesen und zu verstehen. Leseversuche werden jedoch noch häufig abgebrochen. Die Kinder haben die Graphem-Phonem-Korrespondenz erkannt und wenden auf der Ebene der Operation neben der Lautsynthese auch die Phonemsynthese an (alphabetische Phase).

*Niveau VI* bedeutet, dass ein Kind nahezu alle Buchstaben sowie Umlaute, Diphthonge und Lautkombinationen («ch», «pf», «st», «sp», «ie») kennt. Schwierige Wörter mit Diphthongen und Lautkombinationen werden ebenso erlesen wie Sätze, die zwei Aussagen kombinieren («Der Ball ist grün und hat gelbe Punkte.») und dabei Konsonantenhäufungen aufweisen oder schwierige Laute wie Diphthonge, Umlaute und Lautkombinationen enthalten.

Abbildung 7.2 zeigt, welchem Niveau die Kinder der Schweizer Schule Rom aufgrund ihrer Kompetenzen in Buchstabenkenntnis und erstem Lesen zu den beiden Testzeitpunkten zugeordnet werden.

Abbildung 7.2: Verteilung der Kinder auf die Niveaus zu Buchstabenkenntnis und erstem Lesen (Anzahl)



Beim ersten Testzeitpunkt können zwanzig Kinder noch keinem der Niveaus zugeordnet werden. Sie werden deshalb beim Niveau <I aufgeführt. 19 Kinder gehören Niveau I und II an, während bereits drei Kinder über Lesekompetenzen des Niveaus VI verfügen. Das heisst, dass

grosse Unterschiede zwischen den Kindern bestehen. Ein Teil der Kinder kennt kaum einzelne Buchstaben, während einige Kinder bereits über eine gewisse Lesekompetenz verfügen.

Während der rund 18 Monate zwischen dem ersten und dem zweiten Testzeitpunkt haben die meisten Kinder gut lesen gelernt. Die grosse Mehrheit der Kinder (36) gehört zum zweiten Testzeitpunkt Niveau VI an. Die restlichen fünf Kinder verteilen sich auf die Niveaus I bis V.

## 7.4 Wortschatz

Für die Beschreibung der Kompetenzen im Bereich Wortschatz lassen sich folgende fünf Niveaus unterscheiden:

*Niveau I* bedeutet, dass sich der Wortschatz der Kinder noch vorwiegend auf Begriffe für Objekte und Tätigkeiten aus typischen semantischen Feldern beschränkt, mit denen die Kinder in ihrer sozialen Umwelt tagtäglich direkt konfrontiert sind und die sich auf der Ebene von Basisobjektkategorien bewegen (Beispiele: Apfel, Vogel). Der Wortschatz ist noch wenig ausdifferenziert.

*Niveau II* bedeutet, dass die Kinder zur Benennung von Objekten aus dem kindlichen Erlebnissbereich korrekte Begriffe (Beispiele: Hammer, Krone, Papagei) verwenden. Für die Benennung von körperlichen Aktivitäten beziehungsweise Tätigkeiten, die an Bewegungen des Körpers gebunden sind (Lokomotion), verwenden sie semantisch ähnliche, aufgrund alltäglicher Erfahrungen jedoch einfacher zugängliche Begriffe oder umschreiben die Handlungen mit weniger präzisen Begriffen (Beispiel: «Ringelreihe machen» anstatt «tanzen», «etwas leise ins Ohr sagen» anstatt «flüstern»). Bereits korrekt bezeichnet werden einfache körperbetonte Aktivitäten, die für den Alltag von (Vor-)Schulkindern typisch sind und im Spiel direkt erlebt werden (Beispiele: sich verstecken, [Suppe] schöpfen, [Nuss] knacken).

*Niveau III* bedeutet, dass die Kinder zur Benennung von Objekten aus ihrer Erfahrungswelt einen differenzierten Wortschatz benutzen. Dabei können sie auch schon aktiv auf zusammengesetzte Basisobjektwörter sowie morphologisch einfache Basisobjektwörter aus der Erwachsenenwelt zugreifen (Beispiele: Taschenlampe, Zeitung, Traube, Insel). Bei morphologisch komplexen Begriffen wie zusammengesetzten Wörtern (Komposita) weichen die Kinder noch auf umschreibende Bezeichnungen aus (Beispiel: «Schachtel, um Feuer zu machen» anstatt «Zündholzschachtel»).

Handlungen werden korrekt bezeichnet, wenn sie aus dem Kinderalltag beziehungsweise dem Spiel stammen oder an Objekten vollzogen werden, für deren korrekte Bezeichnung der Kontext nicht von zentraler Bedeutung ist (Beispiel: tanzen, flüstern, [Kerze] anzünden). Zustände, die physisch manifest und am eigenen Körper erlebbar sind, werden korrekt benannt (Beispiel: dick). Körperlich erlebbare und aus eigener Erfahrung bekannte, jedoch visuell nicht eindeutig manifeste Zustände, auf die aufgrund der Beobachtung spezifischer Vorgänge geschlossen werden muss, werden anhand typischer Aktivitäten, die den Zustand begleiten, umschrieben (Beispiele: «gähnen» anstatt «müde», «Streifen haben» anstatt «gestreift», «klebt an den Händen» anstatt «klebrig»).

*Niveau IV* bedeutet, dass ein Kind zur Benennung von Objekten, Tätigkeiten und Eigenschaften einen differenzierten Wortschatz benutzen. Ihnen sind vermehrt auch Unter- und Oberbegriffe zugänglich, und die Verwendung schwieriger, zusammengesetzter Basisobjektwörter gelingt

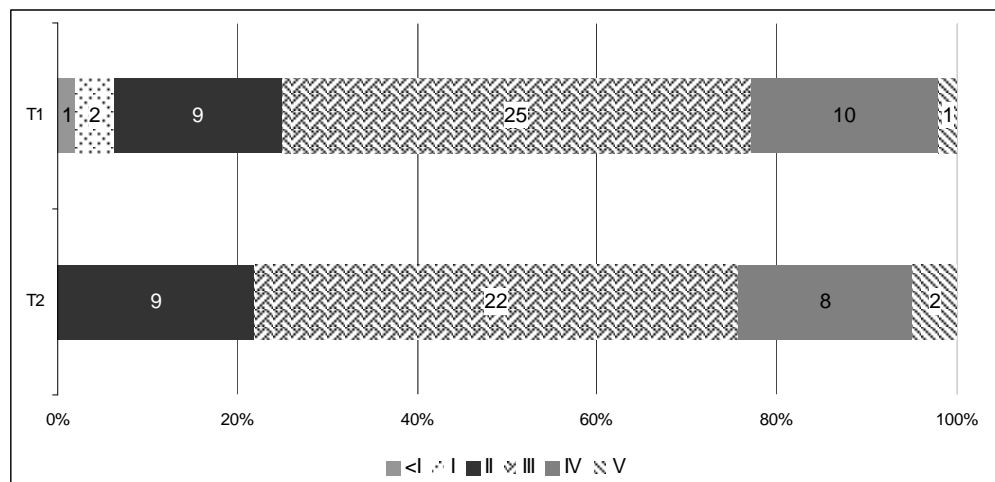


zunehmend (Beispiele: Möwe, Geschirr, Kleiderbügel, Seiltänzer). Auch morphologisch anspruchsvolle Begriffe zur Beschreibung von Handlungen an Objekten sowie schwierige, auf ausgewählte Kontexte beschränkte Tätigkeitsbegriffe, sind bekannt (Beispiele: [Schirm] aufspannen, [Briefmarke] aufkleben).

*Niveau V* bedeutet, dass die Kinder über einen differenzierten Wortschatz zur Benennung von mehr oder weniger geläufigen Objekten und Tätigkeiten ihrer Erfahrungswelt verfügen, der auch zusammengesetzte Basisobjektwörter sowie ausgewählte, einfache Oberbegriffe umfasst. Handlungen an Objekten, die durch spezifische und wenig generalisierbare Begriffe bezeichnet werden, können korrekt benannt werden (Beispiel: Früchte). Die Bezeichnung von Eigenschaften und Zuständen von Objekten gelingt, wenn sich diese auf visuell klar und deutlich manifeste, mehr oder weniger fixe Attribute beziehen oder über typische, mit einem bestimmten Zustand einhergehende Vorgänge erschlossen werden können (Beispiele: [Nuss] knacken, [Blatt] falten). Sehr spezifische Basisobjektwörter, die durch die Tätigkeit, die jemand in einem ganz bestimmten Kontext ausübt, bestimmt werden und sprachlich komplex sind, erfolgen entweder anhand einer Umschreibung durch Nominalphrasen oder durch kreative Wortschöpfungen (Beispiel: «Mann, der über Seil läuft/balanciert» oder «Balancier» anstatt «Seiltänzer»).

Abbildung 7.3 zeigt, welchem Niveau die Kinder der Schweizer Schule Rom aufgrund ihrer Kompetenzen im Bereich Wortschatz zum ersten und zum zweiten Testzeitpunkt zugeordnet werden. In Abbildung 7.3 wird nicht unterschieden, ob die Kinder die Wörter auf Deutsch oder auf Italienisch wissen.

Abbildung 7.3: Verteilung der Kinder auf die Niveaus zum Wortschatz (Italienisch oder Deutsch, Anzahl)



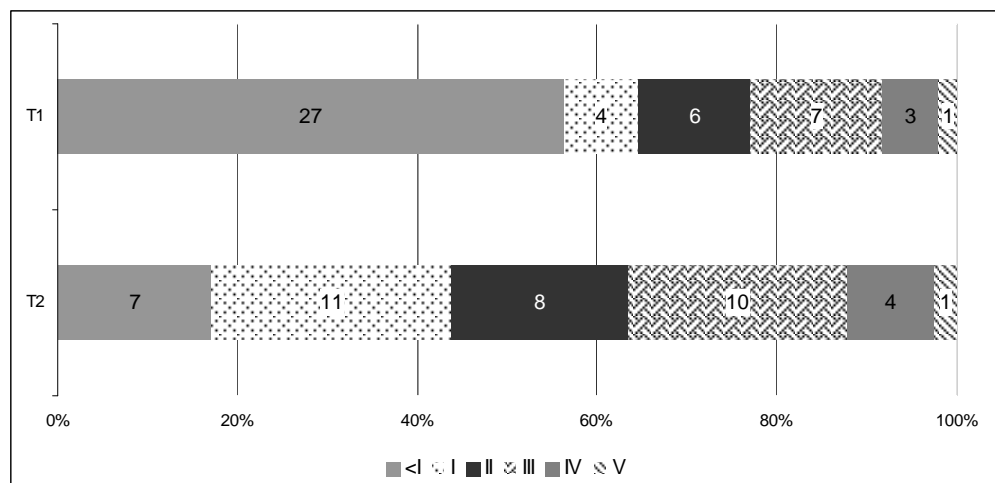
Unterscheidet man nicht, ob die Kinder die Aufgaben auf Italienisch oder auf Deutsch gelöst haben, dann verfügt gut die Hälfte der Kinder zum ersten Testzeitpunkt über Kompetenzen im Wortschatz, die dem Niveau III zugeordnet werden. Jeweils gut zehn Kinder besitzen einen kleineren beziehungsweise grösseren Wortschatz. Bei einem Kind können keine konkreten Angaben zu seinen Wortschatzkompetenzen gemacht werden, da es kaum messbare Fähigkeiten in diesem Bereich besitzt.

Zum zweiten Testzeitpunkt hin verändert sich die Verteilung nur unwesentlich. Allerdings erreichen alle Kinder mindestens Niveau II.

In Abbildung 7.4 sind die Kompetenzniveaus der Kinder der Schweizer Schule Rom im Bereich Wortschatz Deutsch zu den beiden Testzeitpunkten dargestellt. Hier interessieren nur Antworten, die auf Deutsch gegeben wurden.

Zum ersten Testzeitpunkt verfügen insbesondere Kinder italienischer Muttersprache noch über sehr geringe Kompetenzen im Bereich Wortschatz Deutsch. Daher gehört über die Hälfte der Kinder dem Kompetenzniveau <I an. Sie verfügen noch nicht über messbare Kompetenzen im Wortschatz Deutsch. Die restlichen Kinder verteilen sich auf die Niveaus I bis V. Vier Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache verfügen bereits über hohe bis sehr hohe Kompetenzen im Bereich Wortschatz Deutsch.

Abbildung 7.4: Verteilung der Kinder auf die Niveaus zum Wortschatz (deutsch, Anzahl)



Zum zweiten Testzeitpunkt erreichen immer noch 7 Kinder keine messbaren Kompetenzen im Wortschatz der deutschen Sprache. Der grosse Teil der Kinder verteilt sich auf die Niveaus I bis III. Auch zum zweiten Testzeitpunkt gehören nur einige wenige Kinder im Wortschatz Deutsch den beiden höchsten Niveaus IV und V an.

## 7.5 Mathematik

Für die Beschreibung der Kompetenzen im Bereich Mathematik lassen sich folgende sieben Niveaus unterscheiden:

*Niveau I* bedeutet, dass ein Kind kleinste Mengen bis zu 3 Elemente erfassen und 2 Mengen vergleichen kann, sofern die kleinere nicht mehr als 4 Elemente umfasst (Beispiele: «Kannst du mir zeigen, wie viele Elefanten es hat?», «Wo hat es mehr Elefanten?»). Die Bewältigung dieser Aufgabe setzt streng genommen noch keine mathematische Kompetenz voraus, sondern gelingt oftmals aufgrund rein visueller Fähigkeiten.

*Niveau II* bedeutet, dass ein Kind kleine Mengen bis zu 6 Elementen zählend bestimmen und 2 Mengen mit bis zu maximal 10 Elementen vergleichen kann. Es verfügt über passive, auf die ersten drei natürlichen Zahlen beschränkte Kenntnisse der arabischen Zahlensymbole (Beispiele:

«Wie viele Hasen hat es?», «Wie viele Störche hat es?», «Hat es für jeden Storch einen Hasen?»).

*Niveau III* bedeutet, dass ein Kind Mengen mit mehr als 10 Elementen zählend erfassen kann. Die Fertigkeiten im Zusammenhang mit der Bewältigung des Zehnerübergangs beim Bestimmen von Mengen sind jedoch noch wenig gefestigt und auf Mengen mit weniger als 15 Elementen beschränkt. Die Kenntnis der arabischen Zahlensymbole ist ab diesem Niveau aktiv vorhanden, wenn auch begrenzt auf den Zahlenbereich bis 10 sowie wenig gefestigt. Zudem treten erstmals Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem Ordinalzahlaspekt (Verwendung von Zahlen/Zahlbegriffen zur Bezeichnung der Position eines Objektes beziehungsweise einer bestimmten Stelle in einer Reihenfolge) sowie mit dem Rechenzahlaspekt auf. So gelingen Additionen und Subtraktionen, wenn sie anhand bildlicher Darstellungen vorgelegt werden und sich im Zahlenbereich bis 10 bewegen (Beispiel: Bilderrechnen  $8 - 4$ ).

*Niveau IV* bedeutet, dass die Kinder schon zuverlässig Mengen mit mehr als 10 Elementen bestimmen können. Sowohl die Fertigkeiten im Zusammenhang mit der Bewältigung des Zehnerübergangs als auch die aktive Kenntnis der Zahlensymbole im Zahlenbereich bis 10 sind gefestigt. Diese Kinder kennen Vorgänger- und Nachfolgerzahlen im Zahlenbereich bis 10, wenn diese vorgesprochen und gleichzeitig abstrakt (ohne jegliche bildliche Unterstützung) präsentiert werden. Das Lösen bildlich dargestellter Additions- und Subtraktionsaufgaben geht über den Zahlenbereich bis 10 hinaus und der Zehnerübergang wird bewältigt. Diesen Kindern gelingt auch das rein abstrakte Kopfrechnen, bei dem die Aufgabe vorgesprochen und anhand abstrakter Zahlensymbole präsentiert wird.

*Niveau V* bedeutet, dass die Kinder über sichere aktive Kenntnisse der arabischen Zahlensymbole im Zahlenbereich bis 20 verfügen und auch grössere Zahlen benennen können, sofern diese eine «einfache sprachliche Codierung» (z.B. 20 oder 33) aufweisen. Sie kennen Vorgänger- und Nachfolgerzahlen im Zahlenbereich bis 20, wenn diese vorgesprochen und gleichzeitig abstrakt beziehungsweise ohne jegliche bildliche Unterstützung präsentiert werden. Darüber hinaus sind sie fähig, unvollständige abstrakte Zahlenreihen im Zahlenbereich bis 20, bei denen die vorausgehende und die nachfolgende Zahl bekannt sind und die rein visuell präsentiert werden, zu ergänzen. Es gelingen ihnen auch einfache Additionen im Zahlenbereich bis 20 (ohne Zehnerübergang) sowie Subtraktionen im Zahlenbereich bis 10, die gleichzeitig mündlich und anhand abstrakter Zahlensymbole präsentiert werden.

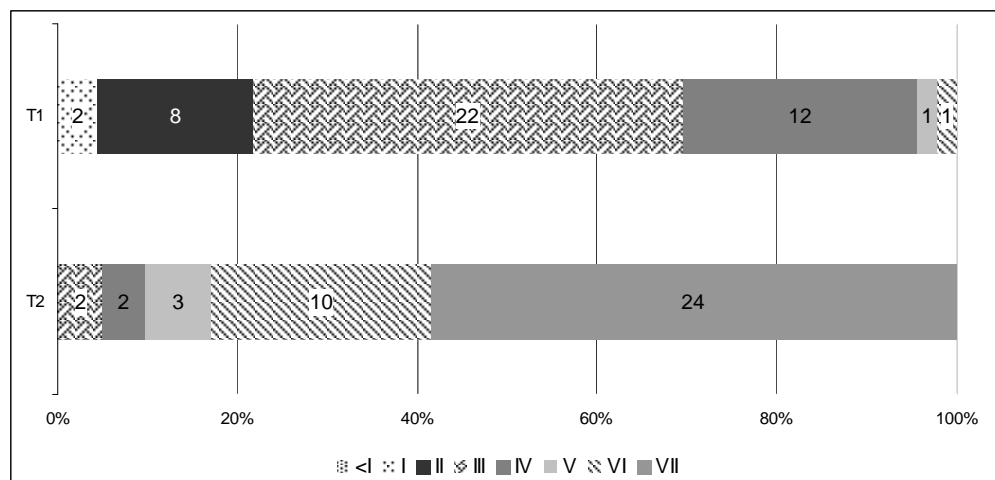
*Niveau VI* bedeutet, dass ein Kind auch «schwierige» Zahlensymbole im Zahlenbereich bis 100, die Anlass zu sprachlicher Verdrehung von Zehner und Einer geben können (beispielsweise 98) kennen. Das abstrakte Kopfrechnen ist grundsätzlich sowohl im Bereich der Addition als auch der Subtraktion mit Zehnerübergang möglich, beschränkt sich jedoch noch auf den Zahlenbereich bis 20. Das Lösen von Additionsaufgaben, bei denen statt nach der Summe nach dem zweiten Summanden gefragt wird (Ergänzungsaufgaben), ist im Zahlenbereich bis 10 möglich. Die Kinder sind zudem fähig, eine zweistellige Zahl und einen Zehner zu addieren oder zu subtrahieren. Einzelne Kinder sind bereits zum ersten Testzeitpunkt zu diesen Leistungen fähig.

*Niveau VII* bedeutet, dass die Kinder Ergänzungsaufgaben im Zahlenbereich über 20 inklusive Zehnerübergängen lösen. Die Addition und Subtraktion zweistelliger Zahlen im Zahlenbereich über 20 gelingt dann, wenn das Zusammen- oder Abzählen der Einer keinen zusätzlichen Zehnerübergang erfordert. Sie lösen Subtraktionen im Zahlenbereich über 20 und meistern den Zehnerübergang. Ihre Kenntnis der Zahlensymbole geht über den Zahlenbereich von 100 hinaus.

Diese Kinder sind zudem zu einer Integration des Ordinal- und des Rechenzahlaspekts fähig. Sie können abstrakte Zahlenreihen fortsetzen, die in 10er- oder 3er-Schritten voranschreiten (Beispiele: 13–23–33–43–?, 3–6–9–?).

Abbildung 7.5 zeigt, welchem Niveau die Kinder der Schweizer Schule Rom aufgrund ihrer Kompetenzen im Bereich Mathematik zum ersten und zum zweiten Testzeitpunkt zugeordnet werden.

Abbildung 7.5: Verteilung der Kinder auf die Niveaus zur Mathematik (Anzahl)



Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Niveaus zeigt, dass beim ersten Testzeitpunkt knapp die Hälfte der Kinder bereits Niveau III erreicht. Alle Kinder verfügen über messbare mathematische Kompetenzen, daher befindet sich kein Kind im Niveau <I. Die mathematischen Kompetenzen von zehn Kindern reichen für die Niveaus I und II. Ein Kind verfügt bereits über so gute mathematische Kompetenzen, dass es dem zweithöchsten Niveau angehört.

Zum zweiten Testzeitpunkt gehört mehr als die Hälfte der Kinder dem höchsten Niveau - Niveau VII – an. Weitere 10 Kinder verfügen über Kompetenzen, die Niveau VI entsprechen. Die restlichen 7 Kinder erreichen Kompetenzen, die mindestens Niveau III entsprechen.

## 8 Fazit

### 8.1 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Der vorliegende Schlussbericht informiert über den Lern- und Entwicklungsstand sowie über die Lernfortschritte der Kinder der Schweizer Schule Rom, die im Schuljahr 2007/2008 in das erste Jahr der neu eingeführten Basisstufe eingetreten sind. Ihre Ergebnisse werden mit den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler verglichen, die eine Grund- oder Basisstufe in der Deutschschweiz oder einen Kindergarten in der Deutschschweiz besuchen. Die Ergebnisse der Deutschschweizer Kinder entstammen der summativen Evaluation der Grund- und Basisstufe der EDK-Ost<sup>11</sup>.

Getestet wurden die kognitiven, sprachlichen, mathematischen und sozial-emotionalen Kompetenzen. Zudem wurden die Kinder befragt, wie sie ihr Wohlbefinden, die Akzeptanz durch die Mitschülerinnen und Mitschüler (Peer-Akzeptanz) sowie ihre körperliche Effizienz (Selbstkonzept) einschätzen. Die erste Erhebung fand rund zwei Monate nach Eintritt in die Basisstufe statt, die zweite Erhebung kurz vor dem Ende des zweiten Basisstufenjahres. Da viele Kinder italienischer Muttersprache sind, konnten die Aufgaben auch auf Italienisch erklärt und gelöst werden (beispielsweise Mathematik).

Die Schülerinnen und Schüler der Basisstufe der Schweizer Schule Rom verfügen zum ersten wie zum zweiten Testzeitpunkt über bedeutsam höhere Kompetenzen in der phonologischen Bewusstheit, im Bereich Buchstabenkenntnis und erstes Lesen, in der Mathematik sowie bei den allgemeinen kognitiven Grundfähigkeiten als die Kinder der beiden Deutschschweizer Vergleichsstichproben. Zum zweiten Testzeitpunkt sind insbesondere die Unterschiede im Bereich Buchstabenkenntnis und erstes Lesen sowie Mathematik sehr gross. Dies geht einher mit deutlich grösseren Lernfortschritten in diesen beiden Bereichen gegenüber den Schülerinnen und Schülern der Vergleichsstichproben. Ebenfalls ein bedeutsamer Unterschied besteht im Schreiben. Allerdings werden hier nur der Lern- und Entwicklungsstand zum zweiten Testzeitpunkt und keine Lernfortschritte ausgewiesen, da die Schreibkompetenzen der Kinder beim zweiten Testzeitpunkt das erste Mal erfasst wurden.

Gerade zu umgekehrten Ergebnissen führt der Vergleich im Wortschatz Deutsch. Die Kinder der Deutschschweizer Stichprobe verfügen im Durchschnitt über deutlich höhere Kompetenzen im Wortschatz als die Kinder der Schweizer Schule Rom. Der Wortschatz in Deutsch der Kinder der Schweizer Schule Rom entspricht eher demjenigen der fremdsprachigen Kinder der Deutschschweiz. Zudem verzeichnen die Schülerinnen und Schüler der Basisstufe Rom nur einen sehr geringen Lernfortschritt im Wortschatz Deutsch über die zwei Jahre. Im mündlichen Erzählen Deutsch bestehen nahezu keine Unterschiede zwischen den Kindern der Schweizer Schule Rom und allen Kindern der Deutschschweizer Stichprobe.

Bei den sozial-emotionalen Kompetenzen ergeben sich für die Schülerinnen und Schüler der Basisstufe Rom gegenüber den Schülerinnen und Schülern der beiden Vergleichsstichproben zum ersten Testzeitpunkt leicht höhere, zum zweiten Testzeitpunkt leicht tiefere Werte. Inse-

---

<sup>11</sup> Moser, U., Bayer, N. & Berweger, S. *Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe*. Zwischenbericht zuhanden der EDK-Ost vom Februar 2008.

samt ist bei den Kindern der Schweizer Schule Rom kein Lernfortschritt vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt sichtbar.

Kaum Unterschiede bestehen zwischen den drei Gruppen bei der Einschätzung des Wohlbefindens, der Peer-Akzeptanz und des Selbstkonzepts der körperlichen Effizienz. Das Wohlbefinden wird sehr hoch eingeschätzt. Die Peer-Akzeptanz und die körperliche Effizienz erzielen zwar etwas weniger hohe Werte, diese sind jedoch immer noch als hoch zu bezeichnen. Diese hohen bis sehr hohen Einschätzungen bleiben über beide Testzeitpunkte bestehen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler der Basisstufe in Rom die Leistungen der gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler der Deutschschweiz in fast allen Bereichen übertreffen. Dies gilt für den Vergleich mit den Kindern, die den Kindergarten besuchen, wie auch für die Kinder, die die neuen Modelle Grund- und Basisstufe besuchen. Allerdings gilt es zu beachten, dass diese Ergebnisse anhand einer sehr kleinen Stichprobe für die Basisstufe der Schweizer Schule Rom (47 Schülerinnen und Schüler zum ersten Testzeitpunkt, noch 41 Schülerinnen und Schüler zum zweiten Testzeitpunkt) zustande gekommen sind.

Die Beschreibung der Kompetenzen zeigt, über welche sprachlichen und mathematischen Fähigkeiten die Kinder kurz nach dem Eintritt in die Basisstufe und am Ende der zwei Jahre verfügen. Der Grossteil der Schülerinnen und Schüler der Schweizer Schule Rom erreicht am Ende der Basisstufe eine phonologische Bewusstheit mit ausgeprägter auditiver Sensibilität und Differenzierungsfähigkeit. Im Bereich Buchstabenkenntnis und erstes Lesen kennen nahezu alle Kinder alle Buchstaben sowie Umlaute, Diphthonge und Lautkombinationen und können auch schwierige Wörter sowie Sätze, in denen zwei Aussagen kombiniert werden, erlesen und verstehen. In der Mathematik sind den meisten Kindern die Zahlen bis 100 bekannt. Sie lösen Additions- und Subtraktionsaufgaben mit Zehnerübergang sowie Ergänzungsaufgaben teilweise auch schon über den Zahlenraum bis 20 hinaus. Lediglich einzelne Kinder verfügen noch nicht über solch weit entwickelte sprachliche und mathematische Kompetenzen.

Im Wortschatz Deutsch sieht es anders aus. Zum zweiten Testzeitpunkt verfügen immer noch 7 Kinder über keine messbaren Kompetenzen in diesem Bereich. Die meisten Kinder erreichen ein unteres bis mittleres Niveau, wenn es um den deutschen Wortschatz geht. Das heisst, sie können Objekte aus der kindlichen Erlebniswelt sowie einfach körperbetonte Aktivitäten, die für ihren Alltag typisch sind und direkt im Spiel erlebt werden, korrekt benennen. Bei komplexeren Begriffen oder Handlungen greifen sie jedoch oft auf Umschreibungen zurück. Lediglich einzelne Kinder verfügen bereits über einen gut ausdifferenzierten deutschen Wortschatz.

## **8.2 Diskussion der Ergebnisse**

Obwohl die Kinder der Basisstufe der Schweizer Schule Rom im gleichen Alter getestet wurden wie die Schülerinnen und Schüler der Deutschschweizer Vergleichsstichproben, erreichen die Kinder in den meisten Bereichen zum ersten wie zum zweiten Testzeitpunkt höhere Ergebnisse sowie grössere Lernfortschritte. Zum ersten Testzeitpunkt liessen sich diese stärkeren Leistungen einerseits durch die Zusammensetzung der Schule – die Kinder stammen aus Familien mit sozial privilegiertem Hintergrund und von Eltern mit hohen Bildungsansprüchen – und andererseits durch den frühen Eintritt der Kinder ins Bildungssystem erklären. Zum zweiten Testzeitpunkt kommt eine weitere – sozusagen schulisch begründete – Erklärung hinzu. Die Inhalte des zweiten Basisstufenjahres umfassen die Lernziele der ersten Klasse der Primarschule. Nach dem

zweiten Basisstufenjahr steht für die Kinder der Schweizer Schule Rom der Übertritt in die 2. Klasse der Primarschule an. Wie die Ergebnisse in den einzelnen Bereichen zeigen, sind die Schülerinnen und Schüler der Basisstufe Rom in fachlicher Hinsicht gut auf diesen Übertritt vorbereitet.

Dass jedoch nicht nur die Schule, sondern auch das Elternhaus für die Entwicklung der Kompetenzen der Kinder entscheidend ist, zeigen insbesondere die Ergebnisse zum Wortschatz. Trotz bilingualer Sprachförderung in der Basisstufe verfügen immer noch zahlreiche Kinder über einen unzureichenden Wortschatz in der deutschen Sprache. Während die anderen sprachlichen und mathematischen Kompetenzen durch systematisches Lernen in der Vorschuleinrichtung speziell gefördert werden können, sind beim Wortschatz keine derartigen Auswirkungen nachweisbar.

Je nach Ausrichtung und Zielsetzung der Schweizer Schule Rom würde es sich anbieten, die deutsche Sprachförderung insbesondere für die Kinder italienischer Muttersprache allenfalls didaktisch aufzubereiten und dadurch zu intensivieren. Zudem ist darauf zu achten, dass die Idee „eine Lehrperson – eine Sprache“ konsequent eingehalten wird. Eine Überforderung der Kinder sollte nicht zu befürchten sein, da es sich – wie diese Ergebnisse zeigen – in der Regel bei den Schülerinnen und Schülern der Schweizer Schule Rom um sehr lernstarke Kinder handelt.