

RUPPRECHT S. BAUR / MELANIE SPETTMANN

E 6 Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test

In den vergangenen Jahren, vor allem in Folge der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse, ist in Deutschland das Bewusstsein dafür gestiegen, dass dem Sprachstand, der Sprachentwicklung und der Sprachförderung in der Schule mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Damit einher geht die Forderung, den LehrerInnen Instrumente an die Hand zu geben, die die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder messen und Förderbedarfe frühzeitig aufdecken. Und schließlich sollen die LehrerInnen selbst geeignete Fördermaßnahmen ergreifen können.

Betrachtet man die Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung von Schnieders und Komor (vgl. Schnieders/Komor 2005), stellt sich sehr deutlich heraus, dass die Mehrzahl der Tests für Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter konzipiert sind, wobei der Schwerpunkt im Erfassen der mündlich-sprachlichen und orthografischen Fähigkeiten liegt. Für die Überprüfung der Lesekompetenz in der Grundschule und in den Orientierungsklassen der Sekundarstufe gibt es kaum Messinstrumente. Als für die Klassenstufen fünf bis sieben geeignete Testverfahren werden von Schnieders/Komor neben dem Allgemeinen Deutschen Sprachtest (ADST), der Ende der siebziger Jahre entwickelt wurde, lediglich zwei Tests zur Überprüfung der Rechtschreibkompetenz (HSP 1-9 und AFRA) angeführt (vgl. Schnieders/Komor 2005). Auch in neuesten Publikationen zu Spracherwerb und Fördermöglichkeiten werden geeignete Testverfahren für diese Adressaten nicht erwähnt (vgl. Ahrenholz 2006).

Da die Lesekompetenz, wie die Analysen zur PISA-Studie gezeigt haben, Grundlage für den Wissenserwerb in allen Schulfächern ist und die Kinder aus bildungsfernen sozialen Schichten und mit Migrationshintergrund zu denen gehören, die in ihrer Leseleistung besonders schlechte Ergebnisse erzielen (vgl. Stanat/Schneider 2004), ist es ein Desiderat, zuverlässige und ökonomische Tests zu entwickeln, die es ermöglichen, den Förderbedarf frühzeitig zu erkennen und die Leseentwicklung zu verfolgen. Für den Einsatz in diesem Bereich hat sich der C-Test, welcher in den letzten Jahrzehnten gründlich erforscht und zur Bestimmung der allgemeinen sprachlichen Kompetenz eingesetzt wurde (vgl. Grotjahn 1992, 1994, 1995, 1996, 2002, 2006; Coleman/Grotjahn/Raatz 2002), in unseren Untersuchungen in adressatenspezifisch adaptierter Form als geeignet erwiesen (vgl. Baur/Meder 1994; Baur/Grotjahn/Spettmann 2006; Baur/Spettmann 2007a/b; aber z. B. auch Süßmilch 1985; Raatz/Klein-Braley 1992; Wockenfuß/Raatz 2006).

Warum C-Tests?

C-Tests sind schriftliche Tests. Sie setzen also die Lese- und Schreibfähigkeit der Probanden voraus und bestehen in der Regel aus vier bis fünf kurzen, authentischen Texten, die in sich geschlossen sind und dem vorauszusetzenden Wissen der Adressatengruppe entsprechen. Die Texte werden einem bestimmten Muster folgend „beschädigt“. Nach dem klassischen Tilgungsprinzip wird die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes (2er-Tilgung) gelöscht. Um die nach dem Prinzip der reduzierten Redundanz „manipulierten“ Texte zu rekonstruieren, müssen die SchülerInnen ihre allgemeine Sprachkompetenz beim Lesen aktivieren. Je größer das sprachliche Vermögen eines Probanden ist, desto besser wird der C-Test gelöst. Die Testergebnisse liefern damit valide Aussagen über die allgemeine, mit Lesen und Schreiben verbundene Sprachkompetenz der getesteten Schülerinnen und Schüler (zur Validität von C-Test vgl. auch Grotjahn/Klein-Braley/Raatz 2002; Eckes/Grotjahn 2006; Kontra/Kormos 2006 u. a.). Daraus lassen sich dann im Sinne eines Screenings erste Hinweise auf den Förderbedarf ableiten. Zahlreiche Untersuchungen haben gezeigt, dass C-Tests im Allgemeinen sehr reliabel sind (vgl. Grotjahn/Klein-Braley/Raatz 2002 u. a.) und mit weit aufwändigeren Sprachtests hoch korrelieren (Grotjahn 1995; Arras/Eckes/Grotjahn 2002 u. a.). Eine objektive Auswertung der C-Tests wird durch die Festlegung der Lösungen und der als korrekt zu bewertenden Lösungsvarianten ermöglicht. Für den Einsatz in der Schule empfiehlt sich der C-Test aber nicht nur aus Gründen der Objektivität, Reliabilität und Validität, sondern vor allem auch wegen seiner Testökonomie und Praktikabilität. Sowohl im Hinblick auf die Testentwicklung wie auf die Testdurchführung und Auswertung hat sich der C-Test als ein sehr ökonomisches Testinstrument erwiesen (vgl. Grotjahn/Klein-Braley/Raatz 2002; Baur/Grotjahn/Spettmann 2006, Baur/Spettmann 2007a). Besonders der geringe Durchführungsaufwand von ca. zwanzig Minuten und die Tatsache, dass die Tests nach Anleitung von den Lehrkräften selbst ausgewertet werden können, macht dieses Testformat für den Einsatz in Schulen besonders attraktiv.

Aufbau von C-Tests für die Sekundarstufe I

Der erste Schritt zur Erstellung eines C-Tests für die Klassenstufen fünf, sechs und sieben ist die Auswahl geeigneter Basistexte. Dabei müssen die Textgrundlagen dem anzunehmenden Weltwissen der Probanden entsprechen. Um diese Voraussetzung zu erfüllen, werden Schulbuchtexte ausgewählt, die aus Lehrwerken für die Klassenstufe unter der zu testenden Adressatengruppe stammen. C-Tests für die Klassenstufe sechs basieren somit auf Schulbuchtexten für die fünfte Klasse. Die „Manipulation“ der ausgewählten Texte stellt den zweiten Schritt

zur Testerstellung dar. Beginnend mit dem zweiten Wort im zweiten Satz, wird nach dem klassischen Tilgungsprinzip, wie bereits erwähnt, die zweite Hälfte von jedem zweiten Wort getilgt, bis ein Text zwanzig Items enthält. Bei ungerader Buchstabenanzahl wird ein Buchstabe mehr getilgt. Eigennamen, Abkürzungen und Ziffern werden bei der Zählung übersprungen. Der abschließende Satz bleibt, wie auch der einleitende, tilgungsfrei. C-Tests mit einer 2er-Tilgung, wie sie zur Überprüfung der allgemeinen Sprachkompetenzen in einer Fremdsprache meist bei erwachsenen Lernern eingesetzt werden, haben sich bei unseren Testdurchläufen in der Sekundarstufe I häufig als zu schwierig herausgestellt. Um eine Vereinfachung der Tests zu erzielen, wurde die 2er-Tilgung durch eine 3er-Tilgung (Tilgung der zweiten Hälfte von jedem dritten Wort) ersetzt. Erst durch die Einführung der 3er-Tilgung und der damit einhergehenden Kontexterweiterung erwiesen sich die Lückentexte für SchülerInnen der Klassen vier bis sieben als geeignet. In einem letzten Schritt wurden jeweils vier Teiltests mit je zwanzig Lücken zu einem C-Test zusammengestellt, da sich bei Testdurchläufen ebenfalls zeigte, dass derartige Testsets dem Konzentrationsvermögen der Probandengruppe wesentlich besser entsprechen, als fünf Teilstest mit jeweils 25 Tilgungen, wie es in den „klassischen“ C-Tests erfolgt.

Im Folgenden wird ein Beispiel für einen C-Test der Klassenstufe 5 vorgestellt.

Hobby

Viele Kinder gehen nachmittags in eine Gruppe, zu einem Verein oder einem Kurs. Claudia lernt seit ei_____ Jahr Gitarre. S_____ geht zur Musikscho____ und zu H_____ muss sie je_____ Tag eine St_____ üben. Danach t_____ ihr manchmal d_____ Finger weh. D_____ Gitarrenlehrer achtet se_____ auf die rich_____ Haltung. Außerdem mu_____ Claudia die ganzen No_____ gut können u_____ sehr geduldig se_____. Heute hat Claudia lan_____ geübt und kon_____ ein wirklich schwi_____ Stück am En_____ fehlerfrei spielen. I_____ Gitarrenlehrer hat sie dafür sehr gelobt. Claudia ist immer sehr stolz, wenn sie gelobt wird.

Abb. 1: Beispiel für einen Teilstest eines allgemeinsprachlichen C-Tests für die Klassenstufe fünf.

Durchführung eines C-Tests

Für die Durchführung eines C-Tests ist eine Doppelstunde zu reservieren. Vor der eigentlichen Durchführung in einer Klasse ist das Testformat einzuführen. Indem die Schüler mit den Lückentests vertraut gemacht werden, werden faire Bedingungen geschaffen. Am besten eignet sich die gemeinsame Besprechung eines Beispielteilstests, der nicht im einzusetzenden Testset vorhanden ist, am OHP. Dabei ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass nicht die ganzen Wörter, sondern nur die fehlenden Teile der Wörter auf den Strichen unter den Lücken einzutragen sind. Außerdem sollten sich die Schüler nicht zu lange an einer

Lücke „festbeißen“, die nicht auf Anhieb ausgefüllt werden kann, sondern direkt zur nächsten übergehen und den Text, wenn zeitlich noch möglich, erst bei einem zweiten Lesen noch einmal bearbeiten. Nachdem in der Einführungsphase alle Fragen und Schwierigkeiten der Schüler geklärt wurden, werden die Testbögen ausgeteilt. Auf einem Deckblatt werden die Daten der Kinder eingetragen. Dies sollte gemeinsam und Schritt für Schritt vorgenommen werden, da sonst Schülerdaten verloren gehen können. Falls die Angaben für weitere statistische Auswertungen genutzt werden sollen, werden die Daten anonymisiert. Daten, die in jedem Fall erhoben werden sollten, sind: Schüler(nummer), Stadt, Schule, Klasse, Alter, Geschlecht sowie Angaben zur Mehrsprachigkeit (Sprichst du in deiner Familie noch eine andere Sprache als Deutsch? Wenn ja, welche? Welche Sprache sprichst du meistens mit deiner Mutter? Welche Sprache sprichst du meistens mit deinem Vater?). Danach werden die Probanden dazu aufgefordert, die Texte innerhalb der nächsten zwanzig Minuten nacheinander zu bearbeiten. Durch die Konzentration auf die Aufgabe, geht den Schülern in der Regel das Zeitgefühl verloren, weshalb sie alle fünf Minuten daran erinnert werden sollten, zu der Bearbeitung des nächsten Teilstests (am besten nennt man die Überschrift des Teilstests, damit keine Missverständnisse entstehen) überzugehen. Nach zwanzig Minuten ist die Testphase beendet und die Bögen werden eingesammelt.

Die Auswertung eines C-Tests

Bei der Auswertung der C-Tests für die Sekundarstufe I sind zwei Ergebniswerte zu ermitteln. Der erste ist der so genannte Richtig/Falsch-Wert (RFW), welcher auf einer binären Auswertungsmethode beruht und aus der Menge der semantisch, orthografisch und grammatisch korrekt ergänzten Lücken ermittelt wird. Das heißt, wenn ein Wort erkannt und die Ergänzung formal korrekt umgesetzt wurde, gibt es einen Punkt.

Beispiel: gesucht ist das Wort *Gespräch* > *Gesp_____*
Eingetragen wurde > *Gesp_räch* (= 1 RF-Punkt)

Der Richtig/Falsch-Wert, den man nach der Addition der Punkte erhält, gibt (umgerechnet in Prozent) Auskunft über den Grad der allgemeinen sprachlichen Kompetenz eines Probanden im Lesen und Schreiben.

Der zweite zu ermittelnde Wert ist der so genannte Worterkennungswert (WEW), welcher aus der Menge der semantisch korrekt ergänzten Wörter ermittelt wird. Auch wenn die formalsprachliche Umsetzung nicht korrekt ist, das Wort aber erkannt wurde, gibt es einen Punkt.

Beispiel: gesucht ist das Wort *Gespräch* > *Gesp_____*
Eingetragen wurde > *Gesp_rech* oder *Gesp_räche* (= 1 WE-Punkt)

Der Worterkennungswert erfasst die rezeptive sprachliche Kompetenz eines Schülers.

Pro Teilstest können maximal zwanzig Punkte für Richtig/Falsch und zwanzig Punkte für die Worterkennung erreicht werden. Für einen Gesamttest ergeben sich damit maximal zweimal achtzig Punkte. Diese beiden Werte werden in einer Tabelle getrennt ausgewiesen, das heißt, die Richtig/Falsch- und die Worterkennungspunkte dürfen nicht addiert werden. In einer zusätzlichen Spalte wird aus den beiden Werten ein Differenzwert ermittelt. Er spiegelt das Verhältnis zwischen den produktiven und rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten eines Schülers wider und ermöglicht so Interpretationen hinsichtlich der individuellen Leistungen und ggf. des Förderbedarfs.

Auswertungsprinzipien und Interpretationen der Resultate werden im Folgenden an einem Beispiel erläutert.

Der erste Mensch auf dem Mond

Am 21. Juli 1969 betrat der erste Mensch den Mond. Es war der Amerikaner Neil Armstrong. Und die sagte damals: „Dies ist ein kleines Schritt für ein Menschen, aber ein großer Schritt für die Menschheit.“ An dem Mond gibt es keinen Regen und keinen Wint. Deshalb wird mann seine Schuhabdrücke no— in Tausenden vielen Jahren sehen können. Seit 1969 haben vier weitere Mondlandungen stattgefanden. Astronauten haben verschidenen Gesteine gesammelt. Sie sind sogar übber 30 km mit einem Mondauto gefahren. Deshalb gibt es nun auch Autospuren auf dem Mond.

Abb. 2: Beispiel für einen bearbeiteten Teilstest

Test	Item	Lücke	Lösung	R/FW	WEW	Differenz
Mond	der	1		1	1	0
Mond	der [dieser]	2	die	0	1	1
Mond	Dies [Dieses]	3		1	1	0
Mond	kleiner	4	kleines	0	1	1
Mond	einen	5	ein	0	1	1
Mond	ein	6		1	1	0
Mond	für	7		1	1	0
Mond	Auf	8	An	0	0	0
Mond	gibt	9	giebt	0	1	1
Mond	Regen	10		1	1	0
Mond	Wind [Winter]	11	Wint	0	1	1
Mond	man	12	mann	0	1	1
Mond	noch	13	no	0	0	0
Mond	von	14	vielen	0	0	0
Mond	können	15	könen	0	1	1
Mond	viele [vier]	16		1	1	0
Mond	stattgefunden	17	stattgefanden	0	1	1
Mond	verschiedene	18	verschidene	0	1	1
Mond	Sie	19		1	1	0
Mond	über	20	übber	0	1	1
			Ergebnis:	R/F:	WE:	Differenz:
			Punkte:	7	17	10
			Prozent:	35	85	50

Abb. 3: Beispiel für Auswertung des Teilstests in Abb. 2.

Betrachtet man die Auswertungstabelle, so wird in der Item-Spalte sichtbar, dass neben den durch den Originaltext vorgegebenen Lösungen an einigen Stellen auch weitere als korrekt zu bewertende Lösungsvarianten festgelegt wurden (vgl. Lücken 2, 3, 11 und 16). Fehlerhafte Lösungen sollten in der Lösungsspalte festgehalten werden, damit in Zweifelsfällen die Punktvergabe jederzeit überprüft werden kann. Es wurde festgelegt, dass bei der falschen Ergänzung eines Artikels ein Punkt für die Worterkennung vergeben wird (vgl. Lücken 2 und 5), für das Einsetzen einer falschen Präposition (Lücke 8) dagegen nicht. Solche Festlegungen sind notwendig, um die Objektivität der Auswertung zu gewährleisten.

Die Ergebnisdarstellung

Am Beispiel der nachstehenden Rankingtabelle (vgl. Abb. 4), erstellt aus den C-Testergebnissen einer Klasse 5 einer Gesamtschule, sollen im Folgenden mögliche Vergleichs-, Referenz- und Normwerte, sowie die Interpretationsmöglichkeiten

Durchschnittliche Lösungsquote der Monolingualen (ML), GS, 5d		74,0%	Durchschnittliche Lösungsquote aller Schüler der Klasse 5d	66,9%
Referenzwert ML, GS, 5 NRW:		76,7%		
Zeile	Schülernr.	RFW	WEW	Differenzwert
1	6	91,3	100,0	8,7
2	8	88,8	100,0	11,2
3	10	86,3	90,1	3,8
4	5	82,5	90,0	7,5
5	13	82,5	88,8	6,3
6	19	81,3	91,4	10,1
7	21	75,0	85,1	10,1
8	1	73,8	80,1	6,3
9	18	73,8	87,6	13,8
10	2	71,3	83,8	12,5
11	9	71,3	83,8	12,5
12	12	71,3	86,4	15,1
13	26	71,3	82,6	11,3
14	17	70,0	77,6	7,6
15	24	70,0	85,1	15,1
16	14	66,3	82,6	16,3
17	3	65,0	71,3	6,3
18	11	63,8	76,3	12,5
20	15	62,5	82,6	20,1
21	25	60,0	77,6	17,6
22	22	53,8	65,1	11,3
23	4	51,3	63,9	12,6
24	23	47,5	62,5	15,0
25	20	41,3	61,3	20,0
26	7	40,0	51,3	11,3
27	16	30,0	55,0	25,0

Das Ergebnis entspricht bzw. liegt **über** dem **Durchschnitt** der **ML, GS, Klasse 5** und über dem Klassendurchschnitt der **ML** (Zeilen 1-6)

Das Ergebnis liegt **über** dem **Klassendurchschnitt** der **ML** (Zeile 7)

Das Ergebnis liegt **unter** dem **Klassendurchschnitt** der **ML**, und unter dem **Durchschnitt** der **ML, GS, Klasse 5** (Zeilen 8-15)

Förderbedarf (Zeilen 16-21)

Hoher Förderbedarf (Zeilen 22-26)

Sehr hoher Förderbedarf (Zeile 27)

Abb. 4: Ergebnistabelle.

keiten hinsichtlich des Differenzwertes veranschaulicht werden. Vergleichs-, Referenz- und Normwerte sind hier lediglich auf der Ebene der Richtig/Falsch-Werte dargestellt.

Oben rechts im Tabellenkopf findet man die durchschnittliche Lösungsquote aller Schüler der Beispielklasse 5d (66,9%). Dieses Ergebnis kann als Vergleichswert z. B. zwischen Parallelklassen dienen. Links oben ist die durchschnittliche Lösungsquote aller deutsch monolingualen Schüler (ML) der Klasse 5d (74%) angegeben. Darunter im direkten Vergleich dazu die durchschnittliche Lösungsquote aller bislang getesteten, monolingualen Schüler, die eine Klasse 5 einer Gesamtschule in NRW besuchen (76,7%). Der letztgenannte Wert stellt den Normwert dar, mit dem die Leistungen der einzelnen Schüler verglichen werden können. Da je nach Standort und Zusammensetzung der Klassen aus monolingualen und mehrsprachigen Kindern mit individuellen sprachlichen Hintergründen auch die Gesamtklassenergebnisse u. U. stark variieren können, erscheint es sinnvoll, einen Referenznormwert an den Ergebnissen der monolingualen Schüler festzumachen (vgl. hierzu auch Baur/Grotjahn/Spettmann 2006). Wenn Institutionen es wollen, können auch andere Referenznormwerte ermittelt werden (z. B. Durchschnittswerte monolingualer Schüler an vergleichbaren Standorten, Durchschnittswerte von Klassen an vergleichbaren Standorten, Durchschnittswerte von mehrsprachigen Schülern usw.).

Einen für die Lehrperson wichtigen Teil der Tabelle bildet das an dem Richtig/Falsch-Wert ausgerichtete Klassenranking ab; darüber hinaus werden die Richtig/Falsch-, die Wörterkennungs- und die Differenzwerte jeder Testperson einzeln aufgeführt und Informationen darüber gegeben, ob ein Schüler mehrsprachig ist.

Interpretation der Differenzwerte

Wie bereits oben erwähnt, gibt der Differenzwert Auskunft über das Verhältnis zwischen der produktiven und rezeptiven sprachlichen Kompetenz eines Schülers und gibt Hinweise auf den jeweiligen Förderbedarf. Ein niedriger Differenzwert im oberen Bereich, wie ihn Schüler Nummer 10 aufweist, zeugt von einer guten allgemeinen Sprachkompetenz. Förderbedarf liegt in diesem Fall nicht vor. Ein relativ niedriger Differenzwert im unteren Bereich hingegen, wie bei Schüler Nummer 7, lässt auf fehlendes Textverständnis schließen. Der Großteil der zu 51% (WEW) rezeptiv erschlossenen Einheiten wurde formalsprachlich korrekt umgesetzt (RFW = 40%). Hieraus lässt sich ein Förderbedarf vorwiegend im rezeptiven Bereich (Textverständnis und Lesekompetenz) ableiten. Ein relativ hoher Differenzwert im oberen Bereich bildet eine gute rezeptive Sprachkompetenz ab. Schüler Nummer 18 z.B. (WEW = 87,6%, RFW = 73,8%) sollte dazu gebracht werden, die formale Seite der Sprache (Orthografie

und Grammatik) stärker zu beachten. Ein hoher Differenzwert im unteren Bereich, wie bei Schüler Nummer 16, zeugt von fehlendem Textverständnis (WEW = 55%). Hinzu kommt, dass ein Großteil der wenigen erschlossenen Einheiten auch formalsprachlich nicht korrekt umgesetzt wurde (RFW = 30%). In diesem Fall wäre eine grundlegende Sprachförderung im rezeptiven als auch im produktiven Bereich (Textverständnis, Lesekompetenz, Orthografie, Grammatik) notwendig. Da von einzelnen Lösungen in dem C-Test nicht auf spezifische Schwächen in einzelnen Fertigungsbereichen geschlossen werden kann, müssen weitere diagnostische Verfahren eingesetzt werden. Dazu können sogenannte Teiltfertigkeitstests dienen.

Teiltfertigkeitsorientierte Tests

Mit Teiltfertigkeits-Tests (TF-Tests) können, je nach Tilgungsart, die sprachlichen Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen gezielt überprüft werden.

So wird bei TF-Tests, die den Allgemeinwortschatz der Schüler testen sollen, im Gegensatz zu den allgemeinsprachlichen C-Tests, nicht die hintere, sondern die vordere Hälfte von jedem dritten Wort getilgt. Dadurch ist vor allem die lexikalisch-semantische Seite der Sprache von der Tilgung betroffen und morphologisch-grammatische Fähigkeiten treten zurück. Die Fachwortschatzkompetenz lässt sich gezielt überprüfen, indem in einem der Adressatengruppe entsprechenden Fachtext eine Tilgung der vorderen Hälfte der lexikalisch abzuprüfenden Wörter vorgenommen wird (vgl. Abb. 5). Bei grammatischen TF-Tests werden bewusst morphologische Indikatoren gelöscht. Überprüft werden können dabei z. B. Nominalphrasen, Präpositionalphrasen, Pronomina, Verbformen u. a. m. Jeder Teiltest sollte allerdings nur die Überprüfung eines Phänomens fokussieren.

Sprachförderung mit C-Tests

Am Beispiel der TF-Tests lässt sich leicht erkennen, dass Testformen gleichzeitig auch Übungsformen darstellen können. Wenn ein Kind bei einem allgemeinsprachlichen Test im Normalbereich liegt, aber in einzelnen Sachfächern schlechte Leistungen hat, könnte das z. B. ein Hinweis darauf sein, dass die fachsprachliche Kompetenz des Kindes gefördert werden muss. Der folgende Fachwortschatz-Test aus dem Fach Biologie zeigt, dass solche Tests in gleicher Weise zur Überprüfung der Fachkenntnisse wie auch zur Festigung der Fachbegriffe verwendet werden können.

Das Gebiss des Wolfes

Das Gebiss des Wolfes ist besonders gut zum Fleischfressen geeignet. Die dolchartigen kzähne dienen zum sthalten und Töten der te. Die meisten kenzähne sind itz und haben rfe Kanten. Zum leinern großer schstücke oder zum cken von chen sind die ißzähne im erkiefer und terkiefer bestens bildet. Mit den teren Bakkenzähnen kann der lf nzenkost zerquetschen. Mit den eidezähnen gelingt es den Tieren, auch das letzte Stückchen Fleisch von einem Knochen zu aben. Tiere, bei denen die Zähne so beschaffen sind, bezeichnet man auch als ubtiere. Das Fleischfressergebiss wird auch Raubtiergebiss genannt.

Abb. 5: Beispiel für einen Fachwortschatztest für die Klassenstufe sechs im Fach Biologie.

Fachwortschatz-Tests können z. B. auch dazu genutzt werden, in Themen einzuführen und neues Fachvokabular auf interessante Weise, in Form eines „Rätsels“ zu erwerben. TF-Tests können generell von LehrerInnen auch leicht selbst erstellt werden und lassen sich gut an die jeweiligen Bedarfe und Themen anpassen (zur Erstellung von C- und TF-Tests vgl. auch Baur/Spettmann 2007a).

In der Literatur wird seit langem darauf hingewiesen, dass das Lösen von C-Tests allgemeine Lesestrategien ausbildet und aktiviert. Aus diesem Grund eignen sich C-Tests zur Leseförderung. Ein Vorteil ist dabei, dass beim Lösen der C-Tests die Gedächtnisleistung keine Rolle spielt, da ja der Text selbst präsent bleibt, während andere Lesefähigkeitsübungen durch das Erfragen von Textinhalten und Details im Anschluss an das Lesen eines Textes mit der Gedächtnisleistung interferieren. Folgende wichtige Lese- und Texterschließungsstrategien werden durch die Bearbeitung von C-Tests trainiert: **lexikalische Strategien** – Durchsuchen des zur Verfügung stehenden Wortschatzes nach Wörtern, die in die Lücken passen könnten; **syntaktische Strategien** – Aktivierung und Anwendung des vorhandenen Wissens über Satzbau, Satzglieder, Wortformen und Wortstellung und das Verhältnis dieser zueinander; **morphologische Strategien** – Aktivierung und Anwendung des vorhandenen Wissens über Wortetymologie und über Flexionen; **textbezogene Strategien** – Nutzung von Information, die über die Satzgrenzen hinweg zu finden sind, sowie die Aktivierung des Wissens über Satzbindeglieder; **Anwendung von vorhandenem Hintergrundwissen**, welches sich durch die Textinhalte ableiten lässt; **selektives Lesen** – bewusstes Suchen nach Textelementen z. B. nach linguistischen Hinweisen, Schlüsselwörtern oder bestimmten Begriffen, die an einer Stelle im Text getilgt sind, an anderer aber nicht; **Selbstkontrolle** – Überprüfung des Textverständnisses und der produzierten Ergänzungen (Passt das Wort in den Text? Ist es richtig geschrieben? Habe ich die richtige grammatischen Endung verwendet?) durch erneutes Lesen (vgl. hierzu auch Kontra/Kormos 2006, 127–128).

Die Arbeit auf der Grundlage des C-Testformates sensibilisiert Schüler somit generell für einen korrekten Sprachgebrauch und entwickelt Lese- und Texter-

schließungsstrategien. C-Tests können deshalb für die Förderung in weit größerem Maße eingesetzt werden als es bisher üblich ist.

Schlussbemerkung

Die Zuverlässigkeit hinsichtlich der Testgütekriterien, die Testökonomie sowie die Nutzungsmöglichkeit für Screening und zu Diagnosezwecken sind gute Gründe, die für den Einsatz von C-Tests und TF-Tests sprechen. Dazu kommt, dass C-Tests sich auch als Fördermaterial eignen, indem sie Texterschließungs- und Lesestrategien aktivieren und trainieren. Zukünftige Ziele sind deshalb die Entwicklung von C-Tests für die Klassenstufen 4–7 aller Schultypen, die Erhebung von Referenzwerten, die Entwicklung weiterer TF-Tests und die genauere Untersuchung des Einsatzes von C-Tests zur Förderung der Lesekompetenz. Schließlich sollten Lehrpersonen in Fortbildungen nicht nur für den Einsatz, sondern auch hinsichtlich der selbständigen Erstellung von C-Tests für den eigenen Bedarf geschult werden (vgl. Baur/Spettmann 2007a).

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i. B.: Fillibach 2006
- Arras, Ulrike/Eckes, Thomas/Grotjahn, Rüdiger: C-Tests im Rahmen des „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF): Erste Forschungsergebnisse. In: Grotjahn 2002, 175–209
- Baur, Rupprecht S./Meder, Gregor: C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeiten im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Grotjahn 1994, 151–178
- Baur, Rupprecht S./Spettmann, Melanie: Kompetenzen testen – leicht gemacht C-Tests für die Orientierungsstufe. In: Bainski, Christiane (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Essen: NSD 2007a (erscheint)
- Baur, Rupprecht S./Spettmann, Melanie: Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach 2007, 95–110
- Baur, Rupprecht S./Grotjahn, Rüdiger/Spettmann, Melanie: Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Tübingen: Narr 2006, 389–406
- Coleman, James A./Grotjahn, Rüdiger/Raatz, Ulrich (Hrsg.): University Language Testing and the C-Test. Bochum: AKS 2002
- Eckes, Thomas/Grotjahn, Rüdiger: A Closer Look at the Construct Validity of C-Tests. In: Language Testing 2006, H. 26 (3), 290–325
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung (Bd. 1). Bochum: Brockmeyer 1992

- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung* (Bd. 2). Bochum: Brockmeyer 1994
- Grotjahn, Rüdiger: *Der C-Test: State of the Art*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1995, H. 6 (2), 37–60
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung* (Bd. 3). Bochum: Brockmeyer 1996
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung* (Bd. 4). Bochum: AKS 2002
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen*. Frankfurt am Main: Lang 2006
- Grotjahn, Rüdiger/Klein-Braley, Christine/Raatz, Ulrich: *C-Tests: an Overview*. In: Coleman/Grotjahn/Raatz 2002, 93–114
- Kontra, Edit H./Kormos, Judit: *Strategy use and the construct of C-tests*. In: Grotjahn 2006, 121–138
- Raatz, Ulrich/Klein-Braley, Christine: *CT-D4 Schulleistungstest Deutsch für 4. Klassen. Beiheft mit Anleitungen und Normentabellen*. Weinheim: Beltz 1992
- Schnieders, Guido/Komor, Anna: *Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung*. In: BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn/Berlin 2005, 261–342
- Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang: *Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe*. In: Schiefele, Ulrich/Arlett, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004, 243–273
- Süßmilch, Edgar: *C-Tests für ausländische Schüler: Sprachdiagnose im Unterricht Deutsch als Zweitsprache*. In: Klein-Braley, Christine/Raatz, Ulrich (Hrsg.): *Fremdsprachen und Hochschulen 13/14: Thematischer Teil: C-Tests in der Praxis*. Bochum: AKS 1985, 72–82
- Wockenfuß, Verena/Raatz, Ulrich: *Über den Zusammenhang zwischen Testleistung und Klassenstufe bei muttersprachlichen C-Tests*. In: Grotjahn 2006, 211–242