

Lesefertigkeiten testen und fördern

1. Einleitung

Wie sich in den PISA-Studien gezeigt hat, stellen Kinder mit Migrationshintergrund heute ca. 30% der Schülerpopulation. Des Weiteren hat sich herausgestellt, dass die sprachlichen Voraussetzungen dieser Kinder häufig nicht denen der gleichaltrigen deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler entsprechen. In der Regel wirken sich die sprachlichen Defizite auch negativ auf den Wissenserwerb in den anderen Schulfächern und damit auf die Schulleistung insgesamt aus: Im Verstehen von Fachtexten und beim Lösen von Aufgaben mit naturwissenschaftlichen Inhalten zeigten sich in den PISA-Studien deutliche Schwächen bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Die Folge nicht rechtzeitig erkannter und behobener sprachlicher Schwierigkeiten ist Schulversagen. Rechtzeitiges Fördern bedeutet dagegen, auch die intellektuellen Ressourcen der mehrsprachigen Kinder zum Nutzen der Gesellschaft zu erhalten (vgl. auch Baur & Spettmann 2006).

Aus diesen Gründen ist es erforderlich, zuverlässige und ökonomische Tests zu entwickeln, die es ermöglichen, den Förderbedarf im Deutschen als Zweitsprache (DaZ) frühzeitig zu erkennen und die Leseentwicklung zu verfolgen. Für den Einsatz in diesem Bereich hat sich in unseren Untersuchungen der C-Test als geeignet erwiesen. Dieser wurde in den letzten Jahrzehnten gründlich erforscht und vor allem zur Bestimmung einer allgemeinen sprachlichen Kompetenz eingesetzt (vgl. Grotjahn 1992, 1994, 1995, 1996, 2002, 2006; Coleman, Grotjahn & Raatz 2002). Für den Bereich DaZ wurden z. T. adressatenspezifisch adaptierte Formen entwickelt (vgl. Baur & Meder 1994; Baur, Grotjahn & Spettmann 2006; Baur & Spettmann 2007 a und b; aber z. B. auch Süßmilch 1985; Raatz & Klein-Braley 1992; Wockenfuß & Raatz 2006; vgl. auch Baur & Spettmann 2008).

Der C-Test ist vor allem als Instrument zur Feststellung des Sprachstandes erwachsener Fremdsprachen-Lerner bekannt geworden (vgl. Grotjahn 1992, 1994, 1996, 2002; Coleman, Grotjahn & Raatz 2002 sowie Grotjahn 2006) und wird hier zur globalen Bestimmung der Sprachkompetenz eingesetzt. Im Bereich DaZ sehen wir den C-Test dagegen in erster Linie als Instrument an, mit dem Lesekompetenz und Textverständnis überprüft werden können. Unser Ziel ist es in diesem Zusammenhang, den C-Test als Test- und auch als Förderinstrument für

das Lesen weiter zu entwickeln. Ein Schwerpunkt unserer Arbeit liegt dabei im Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe und im Beginn der Sekundarstufe. Denn hier ist es besonders wichtig zu erkennen, ob die Lesekompetenz ausreichend ausgebildet worden ist, um den Wissenserwerb in den Fächern auf der Basis von geschriebenen Texten zu ermöglichen oder ob Fördermaßnahmen zu ergreifen sind, um diese Fähigkeit auszubilden (vgl. auch Baur & Spettmann 2007b sowie Baur & Spettmann 2009).

Da die individuelle Sprachaneignung sowohl bei muttersprachlichen (im Sinne von deutsch monolingualen) als auch bei zwei- und mehrsprachigen Kindern zufrieden stellend sowie nicht zufrieden stellend verlaufen kann (vgl. Ehlich 2005, 15), werden die C-Tests im gesamten Klassenverband durchgeführt. So wird die von EHLICH kritisierte „bisherige Fixierung auf Migrantenkinder als „Problemgruppe““ (vgl. Ehlich 2005, 16) vermieden. Unsere Ergebnisse belegen, dass durchaus auch bei monolingual deutschen Kindern sprachliche Förderbedarfe bestehen und dass mehrsprachige Kinder nicht grundsätzlich sprachliche Auffälligkeiten im Bereich des Deutschen zeigen (vgl. auch Baur & Spettmann (2007b).

2. Vorstellung des Testformates

Der C-Test ist ein schriftlicher Test, der aus vier kurzen, in sich geschlossenen, nach einem bestimmten Muster manipulierten Texten besteht. Deshalb sollte er in der Regel erst nach Festigung einer grundlegenden Lese- und Schreibkompetenz, also etwa ab der Klassenstufe vier eingesetzt werden. Die Grundlagentexte stammen bei den von Baur und Spettmann in der Schule verwendeten C-Tests aus Schulbüchern der unter der Probandengruppe liegenden Klassenstufe. So besteht ein Test z. B. für die Klassenstufe sechs aus Schulbuchtexten für die Klassenstufe fünf. Dadurch wird sichergestellt, dass die Textinhalte dem Wissen der Adressatengruppe entsprechen. Abbildung 1 gibt ein Beispiel für einen C-Teilttest für die Klassenstufe sechs, in dem auch das Tilgungsschema sichtbar wird. In jedem der vier Teilttexte wird ab dem zweiten Satz die hintere Hälfte jedes dritten Wortes gelöscht. Wenn der Text zwanzig Lücken enthält, folgt ein abschließender, ungetilgter Satz. Dieser gibt zusammen mit der Überschrift und dem einleitenden, tilgungsfreien Satz in jedem der vier Texte den kontextuellen Rahmen vor, der es den Schülern erleichtern soll, die insgesamt achtzig Lücken eines C-Tests möglichst korrekt zu ergänzen. Auf die technische Seite der Entwicklung der Tests wird in diesem Beitrag nicht weiter eingegangen (zur Kon-

struktion von C-Tests für den Einsatz im schulischen Bereich vgl. auch Baur & Spettmann 2007a, S.114-118; Baur & Spettmann 2009).

Was machen wir am Wochenende?

Marina wohnt in Duisburg. Zweimal im Ja_____ bekommt sie Bes_____ von ihrem net_____ Cousin Kevin und sei_____ Mutter aus München. F_____ das nächste Wochenen_____ plant Marina mit ih_____ Eltern zusammen, w_____ man gemeinsam untern_____ könnte. Sie scha_____ sich die Freizeitangeb_____ der Stadt a_____. Marina überlegt, ob s_____ mit Kevin eine Bootsfa_____ auf dem Fl_____ oder einen Ausfl_____ in den Z_____, oder einen Bum_____ durch die Innenst_____ machen soll. Al_____ gefällt ihr. Sie kann sich einfach nicht entscheiden.

Abb. 1: Beispiel für einen allgemeinsprachlichen C-Test (Teilttest) für die Klassenstufe sechs

Um solche nach dem Prinzip der reduzierten Redundanz „manipulierten“ Texte zu rekonstruieren, müssen die Testpersonen beim Lesen ihre allgemeine Sprachkompetenz aktivieren, aber auch spezifische Lesestrategien einsetzen. Je größer die Lese- und Schreibkompetenz eines Probanden ist, desto besser wird der C-Test gelöst. Die Testergebnisse liefern valide Aussagen über den Grad der allgemeinen mit Lesen und Schreiben verbundenen Sprachfähigkeit der getesteten Schülerinnen und Schüler.¹ Durch die Festlegung der Lösungen und Lösungsvarianten wird eine objektive Auswertung ermöglicht. Der Test bringt somit im Vergleich zu vielen anderen schulischen Testverfahren (Klassenarbeiten, Diktate, Aufsätze usw.) wesentlich objektivere Ergebnisse hervor. Zudem wurde in anderen Untersuchungen gezeigt, dass der C-Test hohe Korrelationen mit weitaus aufwändigeren Testverfahren aufweist (vgl. Grotjahn 1995; Arras, Eckes & Grotjahn 2002; Grotjahn, Klein-Braley & Raatz 2002; Grotjahn 2004 sowie Eckes & Grotjahn 2006). Nicht zuletzt aus diesem Grund hat sich der C-Test als ein ökonomisches Testinstrument erwiesen, bei welchem hinsichtlich der Testerstellung, Testdurchführung und -auswertung der Aufwand und das Ergebnis in einem äußerst ökonomischen Verhältnis zueinander stehen. Besonders der geringe Durchführungsaufwand von ca. zwanzig Minuten und die Tatsache, dass nach entsprechender Instruktion die Tests von den Lehrkräften selbst ausgewertet werden

1 zur Validität von C-Tests vgl. Grotjahn, Klein-Braley & Raatz 2002; Eckes & Grotjahn 2006; Kontra & Kormos 2006 u.a.

können, macht dieses Testformat für den Einsatz in Schulen besonders attraktiv (vgl. auch Baur & Spettmann 2007b, 2008, 2009).

3. Durchführung des C-Tests

Im Folgenden wollen wir davon ausgehen, dass ein bereits normierter Test vorliegt, der in einer Klasse fünf eingesetzt werden soll. Damit die Durchführungsbedingungen für alle Schüler möglichst gleich sind, werden den Lehrkräften entsprechende Instruktionen zur Verfügung gestellt. Die erste grundlegende Regel besteht darin, dass den Schülern die Testbögen immer in gleicher Form zu reichen sind. Ein C-Testset DaZ für die Schulstufen vier bis sieben besteht aus insgesamt fünf DinA4-Seiten im Querformat. Die erste Seite stellt das Deckblatt dar. Auf dem Deckblatt werden die folgenden Daten der Testpersonen erhoben: Schüler bzw. Schülernummer (wenn weitere anonymisierte Auswertungen durchgeführt werden sollen), 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?). Auf den nächsten vier Seiten befinden sich die vier Teilttests in vorgegebener Reihenfolge. Die vollständigen Testsets sind den Schülern später in gehefteter Form vorzulegen.

Wie bereits erwähnt, soll der C-Test im gesamten Klassenverband durchgeführt werden, damit die Lehrperson alle Schüler in Relation zueinander beurteilen kann. Für die Durchführung des Tests ist eine Doppelstunde zu reservieren. Da die Schüler in der Regel nicht mit C-Tests vertraut sind, ist das unbekannte Testformat von der Lehrkraft einzuführen. Zu diesem Zweck wird ein auf Folie gedruckter Teilttest, der nicht in dem eigentlichen Testset für die Klassenstufe enthalten ist, am Tageslichtprojektor gemeinsam gelöst. Die Lehrperson erklärt, dass es bei der bevorstehenden Aufgabe darum geht, die fehlenden Teile der Wörter zu ergänzen und auf den Linien einzutragen. Die Schüler sollten auch darauf hingewiesen werden, dass sie sich nicht zu lange an einer einzelnen Lücke, die sie nicht füllen können, aufhalten, sondern nach Möglichkeit weiterlesen und zur nächsten Lücke übergehen sollten. Noch offene Lücken könnten, wenn zeitlich möglich, bei einem zweiten Lesen bearbeitet werden. Nachdem der Beispielttest gemeinsam gelöst und ggf. auftretende Fragen seitens der Schüler geklärt wurden, werden die Testbögen mit der Bitte noch nicht umzublättern an die Schüler verteilt. Damit keine Schülerdaten verloren gehen, sollte das Ausfüllen des Deckblattes ebenfalls gemeinsam und Schritt für Schritt vorgenommen werden. Da-

nach 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 Teiltests (am besten nennt man die Überschrift des jeweiligen Teiltests, damit keine Missverständnisse entstehen) überzugehen. Nach zwanzig Minuten ist die Testphase beendet und die Bögen werden eingesammelt (vgl. auch Baur & Spettmann 2008)

4. Auswertung des C-Tests

Die Tests werden in einem nächsten Schritt mit Hilfe einer Exceltabelle ausgewertet. Auf eine ausführliche Darstellung des Auswertungsverfahrens soll an dieser Stelle verzichtet werden (vgl. hierzu Baur & Spettmann 2007b, S. 77-82). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass pro Testperson zwei Ergebniswerte ermittelt werden. Der Richtig/Falsch-Wert (R/F-Wert), der durch die Menge der semantisch, orthografisch und grammatikalisch korrekt ergänzten Lücken ermittelt wird, gibt Auskunft über den Grad der allgemeinen sprachlichen Kompetenz. Das heißt, pro Lücke kann ein Punkt erzielt werden, wenn das Wort erkannt und die Ergänzung formalsprachlich korrekt umgesetzt wurde. Dem gegenüber steht der Worterkennungswert (WE-Wert), welcher den Grad der rezeptiven sprachlichen Kompetenz anzeigt und aus der Menge der semantisch korrekt ergänzten Lücken ermittelt wird. Das heißt, pro Lücke kann ein Punkt erzielt werden, wenn das Wort erkannt, jedoch in irgendeiner Weise formalsprachlich nicht korrekt ergänzt wurde, also orthografische oder grammatikalische Fehler aufweist. In einem C-Test mit insgesamt achtzig Lücken können folglich maximal achtzig R/F- und achtzig WE-Punkte erreicht werden. Die Differenz zwischen diesen beiden nebeneinander stehenden Werten, sichtbar gemacht durch den so genannten Differenzwert (Dif-Wert), spiegelt das Verhältnis zwischen den produktiven und rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten eines Schülers wider (vgl. auch Baur/Spettmann 2009).

5. Die Darstellung der Testergebnisse

Eingehender betrachtet werden sollen die Schülerergebnisse, die Ergebnisinterpretationen sowie die Fördermaßnahmen, die in den einzelnen Fällen zu ergreifen wären. Die Testergebnisse einer Klasse werden tabellarisch dargestellt (vgl.

Abb. 2). Auf der Ebene der individuellen Diagnose lassen die Ergebnisse erkennen, wo ein bestimmter Schüler innerhalb des Klassen-Rankings verortet ist, wie seine Fähigkeiten einerseits hinsichtlich des Textverständnisses (WE-Wert) und andererseits in Bezug auf die allgemeine Sprachfähigkeit und Sprachrichtigkeit (R/F-Wert) ausgebildet sind, also in welchem Verhältnis seine rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten zueinander stehen (Dif-Wert) und schließlich, ob möglicherweise Förderbedarfe vorliegen (vgl. Abb. 3). Letzteres ist nur mit standardisierten C-Tests möglich, für die ein Referenz-Norm-Wert ermittelt wurde. Die Referenz-Norm-Werte werden ausschließlich aus der durchschnittlichen Lösungsquote (R/F) der monolingual deutschen Schülergruppe ermittelt, da es unserer Meinung nach ein Fehler wäre, „die Norm für Lesefähigkeit nicht an die altersgemäß ausgebildete Lesekompetenz monolingualer SchülerInnen zu koppeln, weil dadurch in Abhängigkeit von dem Anteil mehrsprachiger Kinder in einzelnen Schulen oder Kommunen sehr unterschiedliche Referenzwerte gebildet werden könnten. Eine Abkoppelung von einer anhand der Entwicklung Monolingualer definierten Norm würde die Anforderungen an Kenntnisse und Leistungen der Schüler und damit das Anspruchsniveau im Leseverständnis (und wahrscheinlich auch in anderen Fertigungsbereichen) insgesamt absenken und im internationalen Kontext von PISA gesehen den Abstand zwischen den in Deutschland und in anderen Ländern erreichten Kompetenzen weiter vergrößern.“ (vgl. Baur, Grotjahn & Spettmann 2006, S. 394; Baur & Spettmann 2009).

Neben den Ergebnissen zeigt die Tabelle auch, ob es sich jeweils um einen monolingual deutschen (ML) oder bilingualen bzw. mehrsprachigen (BL) Schüler handelt. Auf der Ebene des Klassenergebnisses bildet die Tabelle die durchschnittliche Lösungsquote der monolingual deutschen Schüler der Klasse (R/F: 80,3 %) im Vergleich zum Referenz-Norm-Wert (R/F: 75,9 %) ab. Darüber hinaus wird ebenso die durchschnittliche Lösungsquote aller Schüler der Klasse (R/F: 68,4 %) daneben gestellt, was wiederum Vergleiche zwischen Parallelklassen ermöglicht (vgl. auch Baur/Spettmann 2009).

Referenzwert		75,9	Durchschnittliche Lösungsquote (R / F) aller Deutsch-Monolingualen (ML), aller Klassen 5 aller Gesamtschulen (GS)			
Durchschnittliche Lösungsquote der ML der Klasse 5a der Schule x in Prozent		R / F 80,3	R / F 68,4	Durchschnittliche Lösungsquote aller Schüler der Klasse 5a der Schule x in Prozent		
		WE 90,1	WE 80,8			
Schüler	F-GR	R/F-Wert in %	WE-Wert in %	Dif-Wert	ML / BL	R-GR
15	A	93,8	97,5	3,7	ML	1
8	A	87,5	93,8	6,3	ML	1
1	A	86,3	88,8	2,5	ML	1
19	A	85,0	92,5	7,5	ML	1
3	B	81,3	92,5	11,3	ML	1
18	A	80,0	88,8	8,8	BL	1
16	B	78,8	90,0	11,2	ML	1
21	B	78,8	96,3	17,5	ML	1
25	A	78,8	85,0	6,3	BL	1
6	A	76,3	83,8	7,5	BL	1
4	B	75,0	86,3	11,3	BL	2
10	A	72,5	81,3	8,8	BL	2
13	B	71,3	87,5	16,2	ML	2
24	B	71,3	82,5	11,3	BL	2
5	C	68,8	90,0	21,3	BL	3
11	C	63,8	80,0	16,2	BL	3
22	C	60,0	72,5	12,5	ML	4
2	C	57,5	78,8	21,3	BL	4
12	E	57,5	68,8	11,3	BL	4
7	E	50,0	63,8	13,8	BL	4
14	E	46,3	67,5	21,3	BL	4
17	D	42,5	45,0	2,5	BL	4
9	C	41,3	72,5	31,3	BL	4
23	E	37,5	53,8	16,3	BL	5

Abb. 2: Beispiel für die Darstellung von Referenzwert und Klassenergebnissen sowie der Rankingtabelle für die Klasse 5a einer Gesamtschule in NRW

Ranking-Gruppen (R-GR) 1 bis 5	
1	über dem Referenzwert (GS, Klasse 5)
2	unter dem Referenzwert – noch akzeptabel
3	möglicher Förderbedarf
4	Förderbedarf
5	hoher Förderbedarf

Förder-Gruppen (F-GR) A bis E	
A	kein Förderbedarf
B	kein unmittelbarer Förderbedarf
C	Förderbedarf im formalsprachlichen Bereich
D	Förderbedarf im Lese- und Textverstehen
E	Förderbedarf im Lese- und Textverstehen als auch im formalsprachlichen Bereich

Abb. 3: Ranking-Gruppen 1 bis 5 und Förder-Gruppen A bis E.

6. Interpretation

Wie die C-Test-Ergebnisse zu interpretieren sind, wird in der Ranking-Tabelle mittels der Spalten R-GR (Ranking-Gruppe) und F-GR (Fördergruppe) zum Ausdruck gebracht. Das Klassen-Ranking basiert auf den R/F-Werten der Schüler, welche durch die Zuordnung zu den Ranking-Gruppen 1 bis 5 im Verhältnis zu dem Referenznormwert (75,9 %) dargestellt werden (vgl. Abb. 3). Um vorläufig grob einschätzen zu können, in welchem sprachlichen Bereich ein Schüler Förderbedarf aufweist, müssen die R/F-, WE- und Differenzwerte der einzelnen Schüler in ihrem Verhältnis zueinander gesehen werden. Dabei lassen sich die Ergebnisse in fünf Gruppen einteilen (vgl. Abb. 3). In welche dieser Gruppen ein Schüler einzuordnen ist, zeigt die Spalte F-GR der Rankingtabelle (vgl. Abb. 2; vgl. auch Baur/Spettmann 2009).

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Schüler näher betrachtet werden, um beispielhaft zu erläutern, wie in unserem Beispiel die Zuordnung in die Gruppen 1 bis 5 sowie A bis E erfolgt und wie in der Praxis auf die Ergebnisse zu reagieren wäre.

Die Ergebnisse der Schüler R-GR 1 (Nr. 15, 8, 1, 19, 3, 18, 16, 21, 25, 6) liegen über dem Referenzwert von 75,9 Prozent. Die Ergebnisse der Schüler R-GR

2 (Nr. 4, 10, 13, 24) hingegen unterschreiten den Referenzwert. Da es immer gewisse Varianzen gibt, werden Ergebnisse, die bis zu fünf Prozent unter dem Referenzwert liegen (also 70,9 %), noch als eine klassenstufengerechte Leistung erachtet und als akzeptabel bewertet.² Bei der Mehrzahl der Schüler dieser beiden Gruppen (Nr. 15, 8, 1, 19, 18, 25, 6, 10) liegt der Differenzwert unter zehn (niedriger Dif-Wert in oberen Bereich), was davon zeugt, dass diese Schüler über eine ausgewogene allgemeine Sprach- und Lesekompetenz verfügen und erwartungsgemäß kein Förderbedarf vorliegt (F-GR A). Bei den übrigen Schülern der R-GR 1 und 2 (Nr. 3, 16, 21, 4, 13, 24) hingegen liegt der Differenzwert über zehn (hoher Dif-Wert im oberen Bereich), weshalb sie in die F-GR B einzusortieren sind. Bei diesen Schülern, die der Norm entsprechende R/F-Leistungen aufweisen, liegt tatsächlich kein unmittelbarer Förderbedarf vor. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass die rein rezeptive Texterschließungskompetenz deutlich über der „globalen“ R/F-Leistung liegt (vgl. WE-Werte). In F-GR B befinden sich folglich Schüler mit guten Lesefähigkeiten, deren Leistungen im schriftlichen Bereich aber durch Korrektur- und Strategiehinweise noch gesteigert werden könnten.

Schüler, die RF-Werte zwischen 60,9 und 70,8 Prozent erreichen und damit bis maximal 15 Prozent unter dem klassenstufengerechten Referenzwert von 75,9 Prozent liegen, werden in die R-GR 3 eingestuft (Nr. 5, 11). Bei ihnen liegt möglicherweise ein Förderbedarf vor, der sich durch die Einteilung in die F-GR näher definieren lässt. In den meisten Fällen, wie auch in unserem Beispiel, befinden sich in dieser Gruppe Schüler, deren Lese- und Texterschließungskompetenzen (vgl. WE-Werte) als gut zu bezeichnen sind und oft deutlich besser ausfallen als die gesamtsprachlichen Leistungen (vgl. RF-Werte). Die i.d.R. deutlich über zehn liegenden Differenzwerte (hoher Dif-Wert im unteren Bereich 70,9+), weisen darauf hin, dass ggf. Schwierigkeiten im formalsprachlichen Bereich, also der Rechtschreibung und/oder der Grammatik, vorliegen könnten, weshalb auch die Einordnung in F-GR C erfolgt. Bei den Schülern dieser F-GR gilt: Je höher der Differenzwert, umso höher die Wahrscheinlichkeit, dass eine ernst zu nehmende Schwäche besteht, die weiter diagnostiziert und durch eine entsprechende Förderung ausgeglichen werden sollte. In der R-GR 3 können sich theoretisch aber auch Schüler der F-GR D (niedriger Dif-Wert im unteren Bereich, s.u.) befinden. Die Praxis zeigt jedoch, dass der niedrige Differenzwert im unteren Bereich vor allem bei Ergebniswerten auftritt, die deutlich unter 60 Prozent liegen.

2 Dieser vom Referenz-Norm-Wert abweichende Lösungswert, den wir als „akzeptabel“ bezeichnen, stellt keine empirisch gewonnene Größe dar, sondern wird von uns gesetzt. Die Varianz kann auch höher angesetzt werden.

Erreichen Schüler einen RF-Wert zwischen 40,9 und 60,8 Prozent, so werden sie in die R-GR 4 eingeteilt. Bei dieser Gruppe liegt auf jeden Fall ein Förderbedarf vor und bei Schülern, die RF-Ergebnisse unter 40,9 Prozent erreichen (R-GR 5), ein hoher Förderbedarf. In diesen beiden R-GR können, je nach Verhältnis zwischen den rezeptiven und produktiven Fertigkeiten (RF- vs. WE-Wert), Einteilungen in die F-GR C (Nr. 22, 2, 9), D (Nr. 17) oder E (Nr. 12, 7, 14, 23) erfolgen.

In die F-GR D werden Schüler eingeteilt, deren Ergebniswerte, bei einem Differenzwert unter zehn, beide unter 70,9 Prozent liegen (niedriger Dif-Wert im unteren Bereich). Ein Beispiel hierfür ist Schüler Nr. 17, der mit 42,5 % einen sehr niedrigen R/F-Wert und einen fast ebenso niedrigen WE-Wert (45 %) aufweist (Dif-Wert: 2,5). Das Ergebnis lässt darauf schließen, dass bei dem Schüler gravierende Schwierigkeiten hinsichtlich des Lese- und Textverständnisses vorliegen. Häufig handelt es sich bei Kindern, die solche Ergebnisse erbringen, um so genannte *Seiteneinsteiger*, also Kinder mit Migrationshintergrund, die sich erst seit kurzer Zeit in Deutschland aufhalten. Die Deutschkenntnisse dieser Kinder sind folglich noch nicht weit entwickelt und es bestehen vor allem noch große Defizite hinsichtlich des Wortschatzes. Auf der anderen Seite wird jedoch bei Schüler Nr. 17 sichtbar, dass er bereits erworbene Wörter, die er aus dem Textzusammenhang erschließen konnte, formal korrekt umsetzt. Der Erwerb ähnelt hier dem gesteuerten L2-Erwerb: Das was „gelernt“ wurde, wird auch formalsprachlich korrekt abgespeichert. Das Gesagte soll allerdings nicht bedeuten, dass monolingual deutsche Kinder niemals in dieser Gruppe vorkommen. Allerdings wären ihre Leseschwächen und Probleme bei dem Erschließen von Texten als erheblich gravierender anzusehen, da sie ja keine „Lerner“ wie die Seiteneinsteiger sind, sondern in ihrer Entwicklung zurück liegen. Es ist deshalb darauf hinzuweisen, dass Differenzwerte nie ohne eine individuelle Betrachtung des einzelnen Schülers interpretiert werden können.

Liegt der R/F-Wert unter 60,9 Prozent, der WE-Wert unter 70,9 Prozent und der Differenzwert über zehn (hoher Dif-Wert im unteren Bereich WE 70,9 %), so liegt ein Förderbedarf sowohl im formalsprachlichen als auch im Lese-Text-Kompetenz-Bereich (F-GR: E) vor. Dies ist in unserer Beispielklasse bei den Schülern 12, 7, 14 und 23 der Fall. Schüler 14 weist einen besonders hohen Differenzwert (21,3) im unteren Bereich auf. Der Unterschied zu Schüler 11 (F-GR C) liegt jedoch darin, dass nicht nur der R/F-Wert mit 46,3 Prozent deutlich unter dem Normwert liegt, sondern auch der WE-Wert die Marke von 70,9 Prozent unterschreitet. Somit lässt sich vermuten, dass bei diesem Schüler neben dem Förderbedarf im formalsprachlichen Bereich, der Rechtschreibung und der der Grammatik, Probleme im Lese- und Textverstehen hinzukommen (vgl. auch Baur & Spettmann 2009).

7. Fördermaßnahmen

In der Praxis sollte mit den Schülern, bei denen Förderbedarfe vermutet oder festgestellt wurden, den F-GR entsprechend weiter verfahren werden.

Die Schüler der **F-GR B** (kein unmittelbarer Förderbedarf) sollten vom Lehrpersonal mündlich darauf aufmerksam gemacht werden, dass einige Rechtschreib- und Endungsfehler z. B. dadurch vermieden werden können, dass man das, was man schreibt, hinterher noch einmal sorgfältig durchliest und sich somit selbst überprüft. Dies bietet sich vor allem an, wenn in schulischen Alltagssituationen, der Hausaufgabenkontrolle oder beim Schreiben an der Tafel, derartige Fehler ins Auge fallen.

Wie bereits erwähnt, erhebt der C-Test die allgemeine Sprachfähigkeit, wobei der Grad des Textverständnisses sowie die orthografisch-morphologischen Fertigkeiten im Sinne eines Screenings erfasst werden. Eine Ableitung von näher bestimmten Schwierigkeitsbereichen der Schüler aus den einzelnen, im C-Test vorkommenden Fehlern sollte aber vermieden werden (vgl. Eckes 2006). Um präzisere diagnostische Schlussfolgerungen ziehen zu können, ist bei den Schülern der F-GR C, D und E nach dem Screening in einem zweiten Schritt der Einsatz von so genannten Teilfertigkeitstests (TF-Test) notwendig.

Bei TF-Tests handelt es sich um Abwandlungen des C-Tests, bei denen das klassische, oben beschriebene Tilgungsprinzip nicht angewendet wird. So lassen sich, je nach Tilgungsart, die sprachlichen Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen gezielt überprüfen (vgl. auch Baur & Spettmann 2009).

Bei Schülern der **F-GR C** sollte ein Testset bestehend aus verschiedenen TF-Tests eingesetzt werden, deren Ergebnisse erkennen lassen, ob sich die Schwierigkeiten der Schüler eher auf der orthografischen oder der grammatikalischen Ebene manifestieren. Um zwischen diesen beiden Bereichen differenzieren zu können, müssen die Tests so konstruiert sein, dass eine Vermischung von orthografischen und morphosyntaktischen Fehlern ausgeschlossen werden kann. Zu diesem Zweck empfiehlt sich eine Kombination aus zwei Allgemeinwortschatztests und zwei grammatikalischen TF-Tests.

Bei TF-Test zur Überprüfung der Allgemeinwortschatzkompetenz wird ein klassischer C-Teilttest zugrunde gelegt. Der Unterschied besteht allerdings darin, dass nicht die zweite, sondern die erste Worthälfte getilgt wird (vgl. Abb. 4). Dadurch ist vor allem die lexikalisch-semantische Seite der Sprache von der Tilgung betroffen und morphologisch-grammatische Aspekte treten in den Hintergrund.

Hobby

Viele Kinder gehen nachmittags in eine Gruppe, zu einem Verein oder einem Kurs. Claudia lernt seit _____em Jahr Gitarre. _____e geht zur _____ikschule und zu _____se muss sie _____den Tag eine _____nde üben. Danach _____n ihr manchmal _____e Finger weh. _____r Gitarrenlehrer achtet _____hr auf die _____tige Haltung. Sie _____ss außerdem die _____ten gut können _____d sehr geduldig _____in. Heute hat Claudia _____nge geübt und _____nnte ein wirklich _____riges Stück am _____de fehlerfrei spielen. _____hr Gitarrenlehrer hat sie dafür sehr gelobt. Claudia ist immer sehr stolz, wenn sie gelobt wird.

Abb. 4: Beispiel für einen TF-Test Allgemeinwortschatz (Teilttest) für die Klassenstufe fünf.

Nach diesem Tilgungsprinzip entwickelte Tests haben sich als generell schwieriger erwiesen als die äquivalenten mit einer klassischen 3er-Tilgung erstellten Tests (vgl. hierzu auch Köberl & Sigott 1994, Sigott & Köberl 1996). Das zeigt, dass der Rekonstruktionsprozess für die durch die Tilgung der Wortstämme stärker lexikalisch orientierten Tests von den SchülerInnen nicht nur einen höheren Grad an Wortschatzkenntnissen, sondern vermutlich auch einen höheren Grad der Aktivierung von Strategien zur Sinnkonstitution (z. B. Weiterlesen und Rückschlüsse ziehen) erfordert. Das hat zur Folge, dass die WE-Werte im Vergleich zu dem zuvor eingesetzten klassischen C-Test in den meisten Fällen schlechter ausfallen. Die Differenzierung zwischen eher rechtschreibbedingten oder grammatikalischen Problemen wird allerdings klar ermöglicht. Treten hier hohe Differenzwerte (deutlich höhere WE- als R/F-Werte) auf, so lassen diese grundsätzlich auf orthografische Schwächen schließen.

Bei der Konstruktion von TF-Tests, welche die grammatikalischen Fähigkeiten von Schülern überprüfen, wird die 3er-Tilgung vollständig aufgegeben. Es erfolgt eine bewusste Tilgung ausschließlich morphosyntaktischer Indikatoren. Dabei sollte jeder Teilttest grundsätzlich nur ein grammatikalisches Phänomen fokussieren, z. B. Pronomina, Verbformen oder Nominal-/Präpositionalphrasen (vgl. Abb. 5). Erreichen die Schüler in diesen Teilttest schlechte Ergebnisse, so basiert der hohe, beim Screening ermittelte Differenzwert auf Problemen mit der deutschen Grammatik.³

3 Zur Konstruktion von TF-Tests vgl. auch Baur, Grotjahn & Spettmann (2006) sowie Baur & Spettmann (2007a).

Die Fernbedienung

Ich bin komplett durcheinander. Ich habe bei mir i _____ mei _____ Zimmer ferngeschaut und wollte v _____ d _____ ers _____ Programm, vom Tennis, auf das Zweite schalten. Da ist plötzlich eine Biene u _____ mei _____ Kopf herumgeflogen. Das Biest hat sich a _____ d _____ Fernbedienung gesetzt, direkt n _____ mei _____ Daumen. Weil ich a _____ Bienengift allergisch reagiere, war ich sehr erschrocken und habe d _____ grau _____ Fernbedienung weggeschleudert. Sie ist g _____ d _____ weiß _____ Wand gesaut und zu Boden gefallen. Ich habe sie aufgenommen, weil ich wissen wollte, ob die Fernbedienung noch funktioniert und habe den blauen Knopf üb _____ d _____ rot _____ Lautstärkeregler gedrückt. Sie funktionierte noch.

Abb. 5: Beispiel für einen grammatikalischen TF-Test Nominal-/Präpositionalphrasen, Klasse sechs.

Der Einsatz einer solchen TF-Testkombination in der F-GR C kann nach der separaten Auswertung der beiden Allgemeinwortschatztests und der beiden Grammatiktests vier verschiedene Ergebnistypen hervorbringen.

Stellt sich heraus, dass die grammatikalischen Tests gut gelöst, bei den TF-Tests zum Allgemeinwortschatz jedoch hohe Differenzwerte erzielt werden, sind die sprachlichen Probleme überwiegend orthografisch begründet. Bei dieser Schülergruppe sollten im Förderunterricht Rechtschreibübungen im Vordergrund stehen. In der Praxis ließ sich beobachten, dass vor allem die Unterscheidung und schriftliche Umsetzung von Kurz- und Langvokalen Schwierigkeiten bereitet. Wenn sich bei mehreren Schülern Probleme mit bestimmten orthografischen Phänomenen zeigen, bietet es sich an, entsprechende Übungen einzusetzen und diese ggf. auch gemeinschaftlich zu entwickeln.

Bei Schülern, deren sprachlichen Probleme sich ausschließlich auf der grammatikalischen Ebene manifestieren, zeigte sich in der Praxis, dass der Umgang mit Artikeln, Präpositionen und morphologischen Endungen in Nominal-/Präpositionalphrasen sowie Pronomen die größten Schwierigkeiten bereiten. Für die Vermittlung des Gebrauchs von Präpositionen bzw. Präpositionalphrasen (vor allem bei den Wechselpräpositionen) hat sich z.B. erwiesen, dass schriftliche Übungen auf der Basis vorhergehender Bewegungsspiele besonders effektiv sind.

Da in der Forschung zum C-Test gezeigt werden konnte, dass die Lösungsstrategien in beträchtlichem Maße allgemeinen Lese- und Textverarbeitungsstrategien

en gleichen (vgl. Klein-Braley 1996, Grotjahn & Stemmer 2002, Hastings 2002, Sigott 2004, Kontra & Kormos 2006) und somit komplexe Strategien aktiviert werden, wobei auch die Worterkennung im Kontext sowie orthografische und morphologische Kenntnisse bei der Lösung der Tests eine Rolle spielen, liegt es nahe, C- und TF-Tests nicht nur zur Sprachstandsfeststellung, sondern auch als Förder- und Übungsmaterial einzusetzen. Eine Möglichkeit besteht darin, Schüler in Partnerarbeit Lückentests für Mitschüler entwickeln zu lassen. Je nach Förderbereich legt man den Schülern ausgewählte, geeignete Grundlagentext vor und stellt ihnen die Aufgabe, in einem ersten Schritt z.B. alle Wörter mit Langvokalen, alle Pronomen oder Präpositionen zu markieren. Wurde die Aufgabe gut gelöst, kann der Lückentext für die Mitschüler geschrieben werden. In der nächsten Phase erfolgt der Austausch der Tests. Nun muss jedes Schülerteam einen unbekannten, von einem anderen Team erstellten Teilttest lösen. Innerhalb der Teams können die Lücken zunächst diskutiert werden und die Schüler haben die Möglichkeit, die Satzstrukturen und die inhaltliche Seite der Sätze gemeinsam nachzuvollziehen. Am Ende einer solchen Übung sollte das gemeinsame Besprechen der Lösungen am Tageslichtprojektor erfolgen. Hierbei bietet es sich an, dass die Lehrperson nicht nur die korrekten Lösungen in die Lücken schreibt, sondern auch die morpho-syntaktischen Abhängigkeiten und die textlinguistischen Bezüge aufzeigt. So werden Lösungs- und Lesestrategien trainiert, Regelmäßigkeiten ins Bewusstsein der Schüler gehoben und eine Sensibilisierung für den korrekten Sprachgebrauch erzielt (vgl. auch Baur, Grotjahn & Spettmann 2006 sowie Baur & Spettmann 2009).

Neben den Schülern, deren sprachliche Schwierigkeiten in einem bestimmten Bereich dominieren, gibt es jedoch auch Schüler, die sowohl Probleme mit der Rechtschreibung als auch mit der Grammatik aufweisen. Dementsprechend muss bei dieser Gruppe auch die Förderung in beiden Bereichen erfolgen.

In Einzelfällen kommt es auch vor, dass die eingesetzten TF-Tests gleichermaßen gut gelöst werden (zumeist bei Differenzwerten unter 12,5 im C-Test Screening). Hier könnte man mutmaßen, dass die Fehler im C-Test auf Flüchtigkeiten beruhen. Wenn diese Schüler auch sonst keine Auffälligkeiten aufweisen, sollte man wie bei den Schülern der F-GR B agieren, um die Leistungen der Schüler durch Strategiehinweise zu steigern.

Bei Schülern, die der **F-GR D** zugeordnet wurden, sind mit TF-Tests die Fähigkeiten hinsichtlich des altersgemäßen Allgemein- und Fachwortschatzes zu überprüfen. Die Unterscheidung von Allgemein- und Fachwortschatz ist für die Einschätzung der Fähigkeiten der Schüler von großer Bedeutung: Wenn Lücken im Allgemeinwortschatz konstatiert werden, ist die allgemeine Sprachentwicklung zu hinterfragen, beziehen sich die Lücken auf den fachsprachlichen Bereich, wird

der Schulstoff nicht gelernt. Durch den Einsatz von TF-Tests zum Allgemeinwortschatz (s.o.) und zum Fachwortschatz als Übungsmaterial lässt sich beliebiges (Fach-)Vokabular spielerisch und kontextgebunden einführen und trainieren.

Zur Messung der Fachwortschatzkompetenz von Schülern halten wir es für zielführend, eine Stammtilgung, also die Tilgung der ersten Hälfte eines Wortes, zu verwenden, da auf diese Weise über den Fachwortschatz letztlich auch das Fachwissen und die Beherrschung des Stoffes festgestellt werden können. Die Textgrundlagen für die Teiltests bilden in diesem Fall Sachtexte aus den Fachlehrwerken wie Biologie-, Erdkundebüchern usw., die der jeweiligen Altersstufe angepasst sind. Bei der Tilgung von Inhaltswörtern gilt demnach auch, dass die Textinhalte bekannt (ggf. im Unterricht behandelt) sein müssen, damit die Inhaltswörter aus dem Text erschlossen werden können. Bei der ‚Manipulation‘ der Texte ist, wie bereits gesagt, eine Konzentration auf Fachwörter nötig, weshalb auch hier von der 3er-Tilgung abgewichen wird (Baur & Spettmann 2007a)

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 Backenzähnen 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. 6: Beispiel eines TF-Tests für die 6. Klasse aus dem Bereich der Biologie

8. Lesestrategien

Niedrige C-Testergebnisse in allgemeinsprachlichen Tests beruhen auf dem Unvermögen der Schüler, Textzusammenhänge zu verstehen (F-GR D und E), in diesen Fällen sind die allgemeinen Lesestrategien, welche zumeist unbewusst eingesetzt werden, zu erarbeiten und einzuüben. Die Förderung der Lesestrategien

kann sehr gut auf der Basis von C-Test-Übungen erfolgen.⁴ Ein Vorteil dabei ist, dass beim Lösen von C-Tests die Gedächtnisleistung keine Rolle spielt, da der Text selbst präsent bleibt, während andere Lesefertigkeitsübungen 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; *text-bezogene 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 grammatikalische Endung verwendet?) durch erneutes Lesen (vgl. hierzu auch Kontra & Kormos 2006, S. 127-128 sowie Baur & Spettmann 2008).

Durch den Einsatz des C-Tests als Förderinstrument werden Schüler an Lese- und Texterschließungsstrategien herangeführt, wobei verschiedene Formen des (auch gemeinsamen) Lösens von den Schülern durchaus als interessant und motivierend aufgenommen werden. Besonders bei der Diskussion von Lösungen im Klassenverband, wie auch schon oben beschrieben, setzen sich die Schüler mit Lösungsstrategien auseinander. Die Lehrpersonen sollten dabei auch selbst wissen, welche Strategien an welchen Textstellen eingesetzt werden müssen und auf diese aufmerksam machen, d. h. zur Förderung mit C-Tests müssen bei den Lehrenden auch textlinguistische Kenntnisse vertieft werden.

Die Tatsache, dass die C-Teilstests jeweils aus relativ kurzen Textsegmenten bestehen, erweist sich dabei als Vor- und Nachteil. Der Vorteil ist, dass das Gedächtnis entlastet wird und die herzustellende Textkohärenz überschaubar ist. Der Nachteil ist, dass Leseprozesse sich in der Realität auf längere Texte beziehen, dass also der C-Test diesbezüglich nicht auf komplexere Lesesituationen vorbe-

4 Für eine ausführlichere Darstellung der Lese- und Lösungsstrategien, die beim Lösen von C-Tests aktiviert und trainiert werden, vgl. Baur & Spettmann (2007b, S. 86-89).

reitet. Aus diesem Grunde müssen zukünftig zu Förderzwecken auch längere Teiltests entwickelt werden, um die Fördersituation der Realsituation anzupassen (vgl. auch Baur & Spettmann 2007b).

Bei Schülern der **F-GR E** zeigt das C-Test-Screening, dass die sprachlichen Probleme recht umfangreich, also auf der Ebene des Lese- und Textverstehens sowie im formalsprachlichen Bereich, auftreten. Diesen Kindern müssen dementsprechend die beschriebenen Fördermaßnahmen im vollen Umfang angeboten werden.

9. Weitere Einsatzmöglichkeiten der C- und TF-Tests

Wenn ein Kind bei einem C-Test im Normalbereich liegt, aber in einzelnen Sachfächern schlechte Leistungen erbringt, könnte das z. B. ein Hinweis darauf sein, dass ausschließlich die fachsprachliche Kompetenz des Kindes gefördert werden muss. Hierzu eignen sich besonders TF-Tests zum Fachwortschatz (s.o.), die sich gut an die jeweiligen Bedarfe und Themen im Unterricht anpassen lassen und auch sehr leicht von Lehrkräften selbst erstellt werden können.

Derartige Fachwortschatztests können ebenso bewusst dazu genutzt werden, in Themen einzuführen und neues Fachvokabular auf interessante Weise, in Form eines „Rätsels“ zu vermitteln, bereits behandeltes Fachwissen innerhalb einer Leereinheit zu überprüfen oder ausgewählte Fachbegriffe zu festigen (vgl. auch Baur & Spettmann 2008).

Neben den reinen Fachwortschatztests lassen sich zu diesen (Übungs-)Zwecken natürlich auch Hybridformen einsetzen, bei denen Basisfachtexte z.B. mit einer klassischen 3er-Stamtilgung versehen werden (vgl. Abb. 7).

Warum hechelt ein Hund?

Hunde können sich nicht durch Schwitzen kühlen. Sie besitzen _____ eine Schweißdrüsen. Deshalb _____ cheln Hunde nach _____ ellem Laufen. Der _____ em streicht über _____ re nasse Zunge, _____ e dann weit _____ s dem Maul _____ ngt. So verdunstet _____ chel, und das _____ hlt. Hunde haben _____ ne gleich bleibende _____ pertemperatur von 37°C. Hunde _____ nd gleichwarm. Im _____ nter sind Hunde _____ rch ihr dichtes _____ ll aus Unterwolle _____ d Deckhaaren gut _____ gen Auskühlung geschützt. _____ m Frühjahr wird _____ s durch Haarausfall wieder dünner. Habt ihr schon mal einen hechelnden oder haarenden Hund gesehen?

Abb. 7: Beispiel für eine Mischung aus Allgemein- und Fachwortschatztests, Biologie Klasse sechs

Somit stellen vor allem TF-Tests zum (Fach-)Wortschatz eine sehr gute Möglichkeit dar, auch im Fachunterricht sprachliche Aspekte zu behandeln, (Fach-)Sprachförderung zu betreiben und dadurch Sprach- und Fachunterricht miteinander zu verbinden.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass sich der C-Test in der Schule nicht nur zur Sprachdiagnose als ein zuverlässiges Testinstrument erwiesen hat, sondern dass er in vielfältiger Weise auch als Übungsinstrument genutzt werden kann, da durch die Bearbeitung der Lücken – anders als bei anderen Leseübungen – die „Fehler“ sofort sichtbar werden. Für die Zukunft sind deshalb weitere C-Testsets für die Klassenstufen vier bis sieben sowie die Klassenstufen neun bis zehn zu entwickeln und Normwerte für alle Schulformen zu ermitteln. Auch von Seiten der Berufsschulen/Berufskollegs wurde großes Interesse an der Entwicklung von allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen C-Tests angemeldet. Neben den „klassischen“ C-Tests müsste darüber hinaus ein Pool mit verschiedenen TF-Tests entwickelt und für die Praxis zur Verfügung gestellt werden, um die Fördermöglichkeiten anhand der C- und TF-Tests zu erweitern. Und schließlich sollten Fortbildungen für Lehrer angeboten werden, damit sie den selbstständigen Umgang mit diesem ökonomischen und praktischen Instrument erlernen können (vgl. auch Baur & Spettmann 2009).

Literatur

- Arras, U., Eckes, T. & Grotjahn, R. (2002): C-Tests im Rahmen des „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF): Erste Forschungsergebnisse. In R. Grotjahn (Hrsg.): *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 4*. Bochum, S. 175-209.
- Baur, R.S. & Meder, G. (1994). C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeiten im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 2*. Bochum, S. 151-178.
- Baur, R.S. & Spettmann, M. (2007a). Kompetenzen testen – leicht gemacht. C-Tests für die Orientierungsstufe. In C. Bainski & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Handbuch Sprachförderung*. Essen, S. 123-131.
- Baur, R.S. & Spettmann, M. (2007b). Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg i.Br., S. 95-110.

- Baur, R.S. & Spettmann, M. (2008). Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler, S. 430-441.
- Baur, R.S. & Spettmann, M. (2009). Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In H.-J. Roth, H.H. Reich, D. Lengyel, M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster, S. 65-127.
- Baur, R.S., Grotjahn, R. & Spettmann, M. (2006). Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Tübingen, S. 389-406.
- Coleman, J.A., Grotjahn, R. & Raatz, U. (Eds.) (2002). *University Language Testing and the C-Test*. Bochum.
- Eckes, T. (2006). Rasch-Modelle zur C-Test-Skalierung. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen*. Frankfurt am Main, S. 1-44.
- Eckes, T. Grotjahn, R. (2006). A Closer Look at the Construct Validity of C-Tests. *Language Testing*, 26(3), 290-325.
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In 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, S. 11-75.
- Grotjahn, R. (Hrsg.) (1992). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 1*. Bochum.
- Grotjahn, R. (Hrsg.) (1994). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 2*. Bochum.
- Grotjahn, R. (1995). Der C-Test: State of the Art. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 6(2), 37-60.
- Grotjahn, R. (Hrsg.) (1996). *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 3*. Bochum.
- Grotjahn, R. (Hrsg.) (2002). *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 4*. Bochum.
- Grotjahn, R. (2004). Der C-Test: Aktuelle Entwicklungen. In A. Wolff, T. Ostermann & C. Chlosta (Hrsg.), *Integration durch Sprache: Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003*. Regensburg, S. 535-550.
- Grotjahn, R. (Hrsg.) (2006). *Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen*. Frankfurt am Main.
- Grotjahn, R. (Stand: März 2009). Die C-Test Bibliografie. URL: <http://www.c-test.de/deutsch/index.php?lang=de&content=bibliografie§ion=c-test>

- Grotjahn, R. & Stemmer, B. (2002). C-Tests and Language Processing. In J.A. Coleman, R. Grotjahn & U. Raatz (Eds.). *University Language Testing and the C-Test*. Bochum, pp. 115–130.
- Grotjahn, R., Klein-Braley, C. & Raatz, U. (2002). C-Tests: An Overview. In J.A. Coleman, R. Grotjahn & U. Raatz (Eds.). *University Language Testing and the C-Test*. Bochum, pp. 93–114.
- Hastings, A.J. (2002). Error Analysis of an English C-Test: Evidence for Integrated Processing. In R. Grotjahn (Hrsg.): *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 4*. Bochum, S. 53–66.
- Klein-Braley, C. (1996). Towards a Theory of C-Test Processing. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 3*. Bochum, S. 23–94.
- Kontra, E.H. & Kormos, J. (2006). Strategy use and the construct of C-tests. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen*. Frankfurt am Main, S. 121–138.
- Köberl, J. & Sigott, G. (1994). Adjusting C-Test Difficulty in German. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 2*. Bochum, S. 179–192.
- Raatz, U. & Klein-Braley, C. (1992). *CT-D4 Schulleistungstest Deutsch für 4. Klassen. Beiheft mit Anleitungen und Normentabellen*. Weinheim.
- Sigott, G. (2004). *Towards Identifying the C-Test Construct*. Frankfurt am Main.
- Sigott, G. & Köberl, J. (1996). Deletion Patterns and C-Test Difficulty across Languages. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 3*. Bochum, S. 159–172.
- Süßmilch, E. (1985). C-Tests für ausländische Schüler: Sprachdiagnose im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. In C. Klein-Braley & U. Raatz (Hrsg.), *Fremdsprachen und Hochschulen 13/14: Thematischer Teil: C-Tests in der Praxis*. Bochum, S. 72–82.
- Wockenfuß, V. & Raatz, U. (2006). Über den Zusammenhang zwischen Testleistung und Klassenstufe bei muttersprachlichen C-Tests. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen*. Frankfurt am Main, S. 211–242.