



© Rupprecht S. Baur, Melanie Goggin und Jennifer Wrede-Jackes (Februar 2013)

### **Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ**

Zu den Ergebnissen der PISA-Studie gehört die Erkenntnis, dass im statistischen Durchschnitt betrachtet die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern (SuS) mit Migrationshintergrund nicht denen der gleichaltrigen monolingual deutschen SuS entsprechen. Das liegt natürlich nicht daran, dass diese SuS schlechtere kognitive Voraussetzungen mitbringen, sondern an fehlenden Kompetenzen in der deutschen Sprache. Die sprachlichen Schwächen wirken sich negativ auf den Wissenserwerb in den Fächern und somit auf die gesamte Schulleistung aus. Die Probleme beim Verstehen von Fachtexten und von Textaufgaben können nur verringert werden, wenn allgemeine und fachbezogene Sprachkompetenzen rechtzeitig gefördert werden. Sprachdiagnose und Sprachförderung sollten jedoch nicht auf die Gruppe der SuS mit Migrationshintergrund begrenzt werden. Es ist bekannt, dass auch bei monolingual deutschen SuS sprachliche Förderbedarfe bestehen und dass mehrsprachige Kinder nicht grundsätzlich sprachliche Auffälligkeiten im Bereich des Deutschen zeigen (vgl. hierzu auch EHLICH 2005). Aus diesen Gründen sollen den Lehrerinnen und Lehrern zuverlässige und ökonomische Test- und Diagnoseinstrumente an die Hand gegeben werden, die es ermöglichen, die allgemeine Sprachkompetenz zu überprüfen, Förderbedarfe im Deutschen als Muttersprache und als Zweitsprache rechtzeitig zu erkennen, um frühzeitig entsprechende Fördermaßnahmen einleiten zu können. Unter diesen Instrumenten hat sich in den letzten Jahren der C-Test, welcher ursprünglich als Instrument zur Feststellung des Sprachstandes von erwachsenen Fremdsprachenlernern entwickelt und eingesetzt wurde, auch im Anwendungsbereich DaZ als besonders geeignet erwiesen.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Vgl. BAUR/CHLOSTA/GOGGIN 2012, S. 14.

## Was sind C-Tests?

C-Tests sind schriftliche Tests. Sie setzen also die Lese- und Schreibfähigkeit der SuS voraus und bestehen in der Regel aus vier bis fünf kurzen, authentischen Texten, die in sich geschlossen sind und dem Weltwissen der Adressatengruppe entsprechen. Die Texte werden nach einem bestimmten Muster „beschädigt“ (vgl. BAUR/SPETTMANN 2008). Nach dem klassischen Tilgungsprinzip wird bei jedem zweiten Wort die zweite Hälfte gelöscht. Damit die SuS die Texte rekonstruieren können, müssen sie ihre allgemeine Sprachkompetenz beim Lesen aktivieren. Je größer das sprachliche Vermögen eines Probanden ist, desto besser wird der C-Test gelöst. Aufgrund der Ergebnisse lassen sich dann erste valide Aussagen über den Sprachentwicklungsstand und mögliche Förderbedarfe einzelner SuS treffen. Zahlreiche Untersuchungen haben gezeigt, dass C-Tests sehr reliabel sind und hohe Korrelationen mit weitaus aufwändigeren Testverfahren aufweisen.<sup>2</sup> Eine objektive Auswertung des Tests wird durch vorher festgelegte Lösungen und Lösungsvarianten sichergestellt. Für den Einsatz in der Schule empfiehlt sich der C-Test besonders wegen seiner einfachen Durchführung und seiner Testökonomie. Diese Ökonomie gilt sowohl im Hinblick auf die Erstellung als auch im Hinblick auf die Auswertung der Tests. Hierbei ist in erster Linie auch der geringe Durchführungsaufwand von 20-30 Minuten hervorzuheben und die Tatsache, dass die Ergebnisse der C-Tests den Lehrpersonen durch die Bereitstellung von Auswertungsprogrammen (z. B. bei dem Cornelsen C-Test<sup>3</sup>) ohne großen Korrekturaufwand zur Verfügung stehen oder bei selbst erstellten Tests von den Lehrkräften mit Hilfe einer Anleitung sehr leicht auch selbst ausgewertet werden können (vgl. hierzu auch BAUR/SPETTMANN 2007b, S. 97-102).

---

<sup>2</sup> Vgl. hierzu: [www.c-test.de](http://www.c-test.de) sowie GROTHJAHN 1995, ARRAS/ECKES/GROTHJAHN 2002, GROTHJAHN/KLEIN-BRALEY/RAATZ 2002, GROTHJAHN 2004 und ECKES/GROTHJAHN 2006 u.a.

<sup>3</sup> BAUR/CHLOSTA/GOGGIN 2011 & 2012.

## Die Entwicklung von C-Tests für die Klassenstufe fünf

Teilttests, die für eine bestimmte Klassenstufe entwickelt werden, sollten auf Schulbuchtexten beruhen, die der Klassenstufe der Adressatengruppe entsprechen und deren Inhalte nicht über das anzunehmende Weltwissen der SuS hinausgehen.

### Das Leben in der Steinzeit

Schon vor Tausenden von Jahren lebten Menschen auf der Erde. Sie benutzten Werkzeuge aus Stein. Diese Zeit heißt Steinzeit.

Die Steinzeitmenschen jagten oft kleine Tiere. Manchmal jagten sie riesige Mammuts. Die Menschen sammelten auch Früchte, Kräuter, Wurzeln und Pilze. Sie waren Jäger und Sammler. Um ein Mammut zu töten, mussten viele Männer gemeinsam jagen. Sie benutzten zum Jagen lange Speere aus Holz. An den Spitzen waren scharfe Feuersteine.

Die Menschen hatten Kleidung aus Fellen. Sie nähten die Felle aus Lederstreifen zusammen. Zum Nähen benutzten sie Nadeln aus Knochensplintern.

Die Steinzeitmenschen machten eine Entdeckung: Sie schlugen Feuersteine aneinander und machten Feuer. Nun konnten sie sich wärmen und das Fleisch braten.

Abb. 1: Beispiel für einen Schulbuchtext<sup>4</sup>, der als Grundlage für einen Teilttest für die Klasse fünf dienen soll.

Das klassische Tilgungsprinzip sieht vor, dass beginnend mit dem zweiten Satz bei jedem zweiten Wort die letzte Worthälfte getilgt wird, bis ein Text 20-25 Lücken (Items) enthält. Bei ungerader Buchstabenanzahl wird ein Buchstabe mehr getilgt. Eigennamen (z.B. Lisa), Abkürzungen (z.B. km) und Ziffern (z.B. 3) werden bei der Zählung übersprungen. Bei Komposita wird nur die Hälfte der letzten bedeutungstragenden Einheit getilgt (z. B. Steinze\_\_\_\_\_). Zusätzlich sollten die getilgten Wortteile durch eine durchgehende Linie (und nicht durch einen Strich pro fehlenden Buchstaben) gekennzeichnet werden, damit keine Rückschlüsse auf die Anzahl der einzusetzenden Buchstaben möglich sind.<sup>5</sup> Der abschließende Satz bleibt, wie auch der einleitende Satz, tilgungsfrei. Abschließend ist dem Text eine passende, auf den Textinhalt hinweisende Überschrift hinzuzufügen. Eine bereits vorhandene Überschrift kann unter Umständen übernommen oder angepasst werden.

Untersuchungen von BAUR & SPETTMANN in der Sekundarstufe I verschiedener Schulformen haben allerdings gezeigt, dass das klassische 2er-Tilgungsprinzip für die SuS häufig zu schwierig ist. Um eine Vereinfachung des Testformats zu erzielen, wurde eine 3er-Tilgung eingeführt, bei der die zweite Hälfte bei jedem dritten Wort getilgt wird. Erst durch die Einführung der 3er-Tilgung und der damit einhergehenden Kontexterweiterung erwiesen sich die Lückentexte für SuS der Klassenstufen vier bis sieben in den meisten Schulformen

<sup>4</sup> Nach BASTIAN/KRAUER 2007.

<sup>5</sup> Ein weiterer Grund ist, dass die Beachtung der inhaltlichen Seite des Textes sich verringern kann, wenn sich die Testpersonen von vornherein auf die Buchstabenanzahl konzentrieren. Das Ausfüllen der Lücke mit zulässigen Varianten wäre ebenfalls nicht möglich.

(Ausnahme: Gymnasium)<sup>6</sup> als geeignet. Ein Testset für diese Klassenstufen besteht deshalb aus vier Teiltests mit jeweils 20 Items.

### Das Leben in der Steinzeit

Schon vor Tausenden von Jahren lebten Menschen auf der Erde. Sie benutzten Werkzeuge \_\_\_\_\_ aus Stein. Die \_\_\_\_\_ Zeit heißt Steinzeit \_\_\_\_\_. Die Steinzeitmenschen jagt \_\_\_\_\_ oft kleine Tiere \_\_\_\_\_. Manchmal jagten sie \_\_\_\_\_ riesige Mammuts. Die \_\_\_\_\_ Menschen sammelten auch \_\_\_\_\_ Früchte, Kräuter, Wurzeln \_\_\_\_\_ und Pilze. Sie \_\_\_\_\_ waren Jäger und \_\_\_\_\_ Sammler. Um ein \_\_\_\_\_ Mammut zu töten \_\_\_\_\_, mussten viele Männer \_\_\_\_\_ gemeinsam jagen. Sie \_\_\_\_\_ benutzten zum Jagd \_\_\_\_\_ lange Speere aus \_\_\_\_\_ Holz. An den \_\_\_\_\_ Spitzen waren schon \_\_\_\_\_ Feuersteine. Die Menschen \_\_\_\_\_ hatten Kleidung aus Fellen. Sie nähten die Felle aus Lederstreifen zusammen. **Zum Nähen benutzten sie Nadeln aus Knochensplittern.** Die Steinzeitmenschen machten eine Entdeckung: Sie schlugen Feuersteine **aneinander und machten Feuer.** Nun konnten sie sich wärmen und das Fleisch braten.

Abb. 2: Beispiel für einen Schulbuchtext, der schematisch mit einer 3er-Tilgung versehen wurde.

Die zweite Abbildung zeigt den ausgewählten Text, der unter Einhaltung der Tilgungsregeln beginnend mit dem dritten Wort im zweiten Satz, schematisch mit einer 3er-Tilgung versehen wurde. Problematisch ist hier allerdings, dass die zwanzig Tilgungen bereits deutlich vor dem Ende des Texts erreicht werden. Um die Regel bezüglich eines in sich geschlossenen Texts und jeweils eines ungetilgten Satzes am Anfang und am Ende einhalten zu können, muss der Text so umstrukturiert werden, dass bei Beibehaltung der inhaltlichen Stimmigkeit eine geringere Textlänge erreicht wird. So haben wir beschlossen, die drei Sätze über die Kleidung herauszukürzen. Zudem sollte die mehrfache Tilgung des gleichen Wortes, in unserem Beispiel die dreifache Tilgung des Pronomens *sie* vermieden werden. Um dies zu bewirken, verzichteten wir in der Aufzählung von Pflanzen und Pflanzenbestandteilen auf das Wort *Früchte*, wodurch eine Verschiebung der nachfolgenden Tilgungen erreicht wurde (vgl. Abb. 3). Vor dem eigentlichen Einsatz in der Zielgruppe müssen die Teiltests an erwachsenen Muttersprachlern erprobt werden. Diese sollten den Test i. d. R. vollständig lösen können, da sonst angenommen werden kann, dass der Test für Personen mit einer noch nicht voll ausgebildeten sprachlichen Kompetenz zu schwierig ist. Hier ist eine Testgruppe von zehn Personen ausreichend. Falls die erwachsenen Muttersprachler bei einer Lücke ins Stocken geraten und die Lösung nicht auf Anhieb finden, ist der Teiltest an dieser Stelle zu adaptieren und erneut einigen erwachsenen Muttersprachlern vorzulegen.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Im Gymnasium lässt sich mit den schwierigeren C-Tests, die mit der 2er-Tilgung arbeiten, besser differenzieren.

<sup>7</sup> Vgl. BAUR/SPETTMANN 2007a.

### Das Leben in der Steinzeit

Schon vor Tausenden von Jahren lebten Menschen auf der Erde. Sie benutzten Werkze\_\_\_\_\_ aus Stein. Di\_\_\_\_\_ Zeit heißt Steinze\_\_\_\_\_. Die Steinzeitmenschen jag\_\_\_\_\_ oft kleine Ti\_\_\_\_\_. Manchmal jagten s\_\_\_\_\_ riesige Mammuts. D\_\_\_\_\_ Menschen sammelten au\_\_\_\_\_ Kräuter, Wurzeln u\_\_\_\_\_ Pilze. Sie wa\_\_\_\_\_ Jäger und Sam\_\_\_\_\_. Um ein Mam\_\_\_\_\_ zu töten, mus\_\_\_\_\_ viele Männer geme\_\_\_\_\_ jagen. Sie benu\_\_\_\_\_ zum Jagen la\_\_\_\_\_ Speere aus Ho\_\_\_\_\_. An den Spi\_\_\_\_\_ waren scharfe Feuerste\_\_\_\_\_.

Die Steinzeitmenschen mac\_\_\_\_\_ eine Entdeckung: Sie schlugen Feuersteine aneinander und machten Feuer. Nun konnten sie sich wärmen und das Fleisch braten.

Abb. 3: Beispiel für einen Teilttest nach der Umstrukturierung des Texts.

Wenn in dieser Phase keine weiteren Probleme auftauchen, kann der Teilttest an der Zielgruppe erprobt werden. Der Beispielttest wurde nach ersten Erprobungen inhaltlich weiter abgerundet, indem die Stelle zu den Jägern und Sammlern vorgezogen und die Mamut-Episode zusammengeführt wurde. Außerdem stellte sich heraus, dass die Items *Holz*, *Spitzen* und *Feuersteine* schlecht gelöst wurden. Aus diesem Grund war eine erneute Verschiebung der Tilgung nötig: So wurde das Adjektiv *lange* gelöscht und weiter hinten das Adverb *sehr* eingefügt. Abbildung 4 zeigt den finalen Teilttest mit der ebenfalls angepassten Überschrift *Steinzeitmenschen*.

### Steinzeitmenschen

Schon vor Tausenden von Jahren lebten Menschen auf der Erde. Sie benutzten Werkze\_\_\_\_\_ aus Stein. Di\_\_\_\_\_ Zeit heißt Steinze\_\_\_\_\_. Die Steinzeitmenschen jag\_\_\_\_\_ oft kleine Ti\_\_\_\_\_. Außerdem sammelten s\_\_\_\_\_ Kräuter, Wurzeln u\_\_\_\_\_ Pilze. Deshalb ne\_\_\_\_\_ man sie au\_\_\_\_\_ Jäger und Sam\_\_\_\_\_. Manchmal mussten vi\_\_\_\_\_ Männer gemeinsam ja\_\_\_\_\_, um ein ries\_\_\_\_\_ Mammut zu tö\_\_\_\_\_. Zum Jagen benu\_\_\_\_\_ sie Speere a\_\_\_\_\_ Holz. An d\_\_\_\_\_ Spitzen waren se\_\_\_\_\_ scharfe Steine befe\_\_\_\_\_. Die Steinzeitmenschen mac\_\_\_\_\_ eine große Entdeckung: Als sie die Steine aneinanderschlugen, entstand Feuer. Nun konnten sie sich wärmen und Fleisch braten.

Abb. 4: Beispiel für einen finalen Teilttest.

Zur Festlegung von sogenannten Referenznormwerten (vgl. BAUR/SPETTMANN 2009 u.a.) sollte die Erprobung der Teilttests an mindestens drei- bis fünfhundert monolingualen SuS der Zielgruppe erfolgen.<sup>8</sup> Sofern die Tests für den Gebrauch in den eigenen Schulen entwi-

<sup>8</sup> Erfahrungsgemäß verhalten sich die Referenzwerte ab dieser Probandenanzahl relativ stabil.

ckelt werden, ist es ausreichend, den Pretest in ein bis zwei Klassen durchzuführen.<sup>9</sup> Sofern sich bei der Erprobung an der Zielgruppe zeigt, dass Lücken auch von den als stark eingeschätzten SuS schlecht gelöst werden, sind adressatengerechte Adaptionen vorzunehmen. Es ist jedoch wichtig, darauf zu achten, dass der Test nicht zu sehr vereinfacht wird.<sup>10</sup> Einige Lücken dürfen durchaus schwerer zu lösen sein als andere. Nur so kann sichergestellt werden, dass der Test nach oben und nach unten hinreichend differenziert.

## Die Durchführung und Auswertung des C-Tests

In Zusammenarbeit mit dem Cornelsen Verlag wurde von BAUR, CHLOSTA & GOGGIN ein C-Testset für die Klassenstufe fünf entwickelt, welches im Paper-and-Pencil-Format als eine Unterrichtseinheit durchgeführt und anschließend von der Lehrperson computergestützt ausgewertet werden kann.<sup>11</sup>

Obschon die eigentliche Bearbeitungszeit für den Test nur zwanzig Minuten beträgt, sollte für die Durchführung eine ganze Schulstunde reserviert werden. Vor der Testdurchführung ist das Testformat einzuführen. Hierzu wird den SuS ein Teiltest<sup>12</sup> auf Folie präsentiert, der nicht Teil des aktuellen Testsets ist, um die Lücken gemeinsam zu lösen. Dabei ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass nicht das komplette Wort in die Lücke eingesetzt werden soll, sondern dass die Aufgabe darin besteht, nur die fehlenden Teile des Wortes zu ergänzen. Falls eine Lücke nicht gelöst werden kann, soll den SuS geraten werden, zur nächsten Lücke überzugehen. Damit sich die SuS nicht zu lange mit einem Text und den ggf. noch nicht gelösten Lücken beschäftigen, ist es empfehlenswert, ihnen auch Anweisungen zu geben, wann sie zu dem nächsten Text übergehen sollen (siehe unten). Durch die Erklärungen und die Vorübung zum Testformat werden faire und gleiche Bedingungen für alle SuS geschaffen.

Nachdem alle Fragen und Schwierigkeiten geklärt sind, werden die eigentlichen Testbögen (Deckblatt und vier Teiltests<sup>13</sup>) geheftet ausgeteilt.

Das Deckblatt dient zur Erfassung des Namens und des jeweiligen sprachlichen Hintergrunds. So können die Lehrkräfte erfahren, wer zu Hause eine andere und welche Sprache spricht, wie das Sprachverhalten in der Familie ist oder wie sich das

---

<sup>9</sup> Wir empfehlen die Erprobung in zwei oder mehr Parallelklassen.

<sup>10</sup> Bei den von uns durchgeführten Testläufen in den Schulen wurde immer wieder die Erfahrung gemacht, dass Lehrkräfte dazu neigen, die Tests vorerst als zu schwierig einzuschätzen und hinterher darüber erstaunt sind, wie gut sie entgegen ihrer Annahme funktionieren.

<sup>11</sup> Vgl. BAUR/CHLOSTA/GOGGIN 2011 & 2012.

<sup>12</sup> Für den Cornelsen C-Test: *Unser Schulfest*. Vgl. BAUR/CHLOSTA/GOGGIN 2012, S. 19.

<sup>13</sup> Teiltests im Cornelsen C-Testset: *Mäuse, Mitternacht, Die Post* und *Steinzeitmenschen*. Vgl. BAUR/CHLOSTA/GOGGIN 2012, S. 20-23.

Sprachverhalten im Laufe der Jahre verändert.<sup>14</sup> Es empfiehlt sich, das Deckblatt auf eine Folie zu kopieren, damit man es gemeinsam und Schritt für Schritt mit den SuS ausfüllen kann. So wird sichergestellt, dass keine Schülerdaten verloren gehen.

Nach der Bearbeitung des Deckblattes haben die SuS insgesamt 20 Minuten Zeit, das komplette Testset zu bearbeiten. Durch die Konzentration auf die Aufgabe geht den SuS in der Regel das Zeitgefühl verloren, weshalb sie jeweils nach fünf Minuten daran erinnert werden sollten, mit der Bearbeitung des nächsten Teilstests zu beginnen. SuS, die bereits früher mit der Bearbeitung des gesamten Testsets fertig sind, sollten dazu aufgefordert werden, die einzelnen Texte erneut durchzulesen und ihre Ergänzungen zu überprüfen. Des Weiteren sollte, wie auch bei Klassenarbeiten, darauf geachtet werden, dass die SuS nicht die Möglichkeit haben, voneinander abzuschreiben. Nach zwanzig Minuten wird die Arbeitsphase beendet und die Testbögen werden eingesammelt.

Hinsichtlich der Auswertung von C-Tests hat man die Möglichkeit, zwischen komplexen und einfachen Auswertungsmethoden zu wählen. Auf die Darstellung von komplexen, statistischen Methoden, die mit Unterstützung von Programmen, wie z. B. SPSS erfolgen, wird an dieser Stelle verzichtet. Für die Praxisanwendung in der eigenen Klasse ist eine weniger aufwändige Auswertungsmethode zu empfehlen. Bei dieser Methode werden zwei unterschiedliche Werte ermittelt, die zum einen Aufschluss über die allgemeine Sprachkompetenz der SuS und zum anderen Hinweise auf eventuelle Förderbedarfe geben.

Bei dem ersten Wert, der ermittelt wird, handelt es sich um den sogenannten Richtig/Falsch-Wert (R/F-Wert). Dieser ergibt sich aus der Menge der semantisch, orthografisch und grammatikalisch korrekt ergänzten Lücken. Die SuS erhalten für jedes vollständig richtig gelöste Item einen R/F-Punkt. Sollte die Lösung orthografische oder morphologische Fehler enthalten, gibt es keinen R/F-Punkt. Sofern es für eine Lücke mehrere korrekte Lösungsmöglichkeiten (Lösungsvarianten) gibt, so werden auch für fehlerfrei umgesetzte Varianten R/F-Punkte vergeben. Der R/F-Wert eines SuS resultiert schließlich aus der Addition der maximal 80 R/F-Punkte.

Der zweite Wert, der ermittelt wird, ist der sogenannte Worterkennungswert (WE-Wert), welcher sich aus der Menge der semantisch korrekt ergänzten Lücken ergibt. Pro Lücke kann ein WE-Punkt erzielt werden, wenn das zu ergänzende Wort erkannt wurde, auch wenn die Ergänzung orthografische oder morphologische Fehler enthält. Eine zusätzliche Festlegung besagt, dass grundsätzlich ein WE-Punkt vergeben wird, wenn ein Artikel erkannt wur-

---

<sup>14</sup> Vgl. BAUR/CHLOSTA/GOGGIN 2012, S. 8.



de, jedoch ein „falscher“ Artikel eingesetzt wurde (vgl. Abb. 7, Lücke 1). Für Präpositionen gilt diese Regel nicht, da es sich bei ihnen um bedeutungstragende Einheiten handelt. Für den WE-Wert, der aus der Addition der maximal 80 WE-Punkte eines SuS resultiert, ist entscheidend, dass das Wort und damit der Textsinn erkannt wurde.

**Schüler 1:**  
D ie Zeit heißt Steinze it. Die Steinzeitmenschen jag ten oft kleine Ti ere. Außerdem sammelten s ie Kräuter, Wurzeln u nd Pilze. Deshalb ne nnt man sie au ch Jäger und Sam mler.

**Schüler 2:**  
D er Zeit heißt Steinze iht. Die Steinzeitmenschen jag te oft kleine Ti ren. Außerdem sammelten s ie Kräuter, Wurzeln u nd Pilze. Deshalb ne nt man sie au ch Jäger und Sam ler.

**Schüler 3:**  
D icke Zeit heißt Steinze bra. Die Steinzeitmenschen jag urt oft kleine Ti sche. Außerdem sammelten s ie Kräuter, Wurzeln u nt Pilze. Deshalb ne ben man sie au f Jäger und Sam ung.

Abb. 6: Beispiele für mögliche Lückenergänzungen.

In der Abb. 7 wird veranschaulicht, wie sich R/F-Werte und WE-Werte zueinander verhalten.

| Schüler 1        |          |          | Schüler 2  |          |          | Schüler 3  |          |          |
|------------------|----------|----------|------------|----------|----------|------------|----------|----------|
| Lösung           | R/F      | WE       | Lösung     | R/F      | WE       | Lösung     | R/F      | WE       |
| Die              | 1        | 1        | Der        | 0        | 1        | Dicke      | 0        | 0        |
| Steinzeit        | 1        | 1        | Steinzeiht | 0        | 1        | Steinzebra | 0        | 0        |
| jagten           | 1        | 1        | jagte      | 0        | 1        | jagurt     | 0        | 0        |
| Tiere            | 1        | 1        | Tiren      | 0        | 1        | Tische     | 0        | 0        |
| sie              | 1        | 1        | sie        | 1        | 1        | sie        | 1        | 1        |
| und              | 1        | 1        | und        | 1        | 1        | unt        | 0        | 1        |
| nennt            | 1        | 1        | nent       | 0        | 1        | neben      | 0        | 0        |
| auch             | 1        | 1        | auh        | 0        | 1        | auf        | 0        | 0        |
| Sammler          | 1        | 1        | Samler     | 0        | 1        | Samsung    | 0        | 0        |
| <b>Ergebnis:</b> | <b>9</b> | <b>9</b> |            | <b>2</b> | <b>9</b> |            | <b>1</b> | <b>2</b> |

Abb. 7: Vereinfachtes Beispiel zur Testauswertung

C-Tests werden i. d. R. fast nur nach den R/F-Werten interpretiert. Unser Beispiel zeigt aber, wie wichtig die Informationen sind, welche die Lehrkräfte aus dem Vergleich von R/F-Werten und WE-Werten erhalten: Wenn man nur die R/F-Werte kennt, würden Schüler 2 und Schüler 3 von ihren Sprachkenntnissen her ähnlich bewertet, tatsächlich gibt es jedoch einen wesentlichen Unterschied: Schüler 3 mangelt es an jedem Textverständnis, d.h. er ist nicht dazu in der Lage, sich inhaltlich mit dem Text auseinanderzusetzen und dem Unterricht zu folgen (er erkennt nur die beiden Strukturwörter *sie* und *und*), während Schüler 2 lediglich Schwierigkeiten im produktiv-schriftsprachlichen Bereich hat und den Text vollständig



versteht. Auf der Grundlage des Vergleichs der RF-Werte und der WE-Werte erhalten die Lehrpersonen, wie man sieht, wertvolle Informationen für die unterrichtliche Praxis.

### **C-Test-Ergebnisse und Ergebnisinterpretation**

Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass die R/F- und WE-Werte nicht miteinander verrechnet werden. Die Differenz zwischen den beiden Werten lässt Aussagen über das Verhältnis zwischen den produktiven und den rezeptiven sprachlichen Fertigkeiten der SuS zu und gibt Hinweise auf mögliche Förderbedarfe.

Gibt es zwischen dem R/F- und WE-Wert keine bzw. eine geringe Differenz im oberen Punktbereich, so zeugt dies, wie bei Schüler 1, von einer guten allgemeinen Sprachkompetenz. In diesem Fall liegt kein Förderbedarf vor. Ein relativ niedriger Differenzwert im unteren Punktbereich hingegen, wie bei Schüler 3, lässt auf fehlendes Textverständnis schließen. Wenn der R/F- und WE-Wert jedoch relativ weit auseinander liegen, kann man davon ausgehen, dass, wie bei Schüler 2, das Textverständnis vorhanden ist, es jedoch Schwierigkeiten bei der formalsprachlich korrekten Umsetzung (Orthografie und Grammatik) gibt. Natürlich handelt es sich hier nur um eine vereinfachte Darstellung einer C-Testauswertung, die den Unterschied zwischen den beiden Ergebniswerten und möglichen Ergebnisinterpretationen verständlich machen soll. In der Praxis gestaltet sich gerade die Ergebnisinterpretation, die Hinweise auf mögliche Förderbedarfe geben soll, wesentlich komplexer.

Um diesen Prozess für Lehrerinnen und Lehrer möglichst ökonomisch zu gestalten, gelangt man mit dem Cornelsen C-Test in zwei Schritten zu den individuellen Auswertungen der Schülerergebnisse. Im ersten Schritt werden auf den Testbögen pro Teilttest die R/F- und WE-Werte ermittelt und anschließend die Gesamtpunktzahlen auf dem Deckblatt eingetragen. Im zweiten Schritt werden die Namen der SuS und die beiden jeweils ermittelten Punktzahlen in das elektronische Auswertungsformular, welches sich auf der CD-ROM befindet, eingetragen. Das Programm gibt umgehend die individuellen Förderkategorien an. Diese bestehen jeweils aus einer Ziffer-Buchstaben-Kombination, wobei sich die Ziffern auf den quantitativen (auch farblich markierten) und die Buchstaben auf den qualitativen Förderbedarf beziehen:

|                |   |
|----------------|---|
| 1 (dunkelgrün) | Das R/F-Ergebnis liegt über dem Referenzwert.<br>Es besteht kein Förderbedarf.                                |
| 2 (hellgrün)   | Das R/F-Ergebnis liegt knapp unter dem Referenzwert und ist noch akzeptabel.<br>Es besteht kein Förderbedarf. |
| 3 (gelb)       | Das R/F-Ergebnis liegt unter dem Referenzwert.<br>Es besteht ein möglicher Förderbedarf.                      |
| 4 (orange)     | Das R/F-Ergebnis liegt deutlich unter dem Referenzwert.<br>Es besteht ein (deutlicher) Förderbedarf.          |
| 5 (rot)        | Das R/F-Ergebnis liegt sehr weit unter dem Referenzwert.<br>Es besteht ein hoher Förderbedarf.                |

|   |  |
|---|--|
| A | Es besteht kein Förderbedarf.  |
| B | Es besteht kein Förderbedarf.<br>Die Leistungen lassen sich aber noch steigern.  |
| C | Der Förderbedarf liegt im formalsprachlichen Bereich<br>(Grammatik und/oder Rechtschreibung).                          |
| D | Der Förderbedarf liegt im Bereich des Lese- und Textverstehens<br>(Wortschatz, Lese- und Texterschließungsstrategien). |
| E | Der Förderbedarf liegt sowohl im Bereich des Lese- und Textverstehens<br>als auch im formalsprachlichen Bereich.       |

Abb. 8: Definition der Ziffer- und Buchstaben-Kategorien

Durch die Eingabe der Ergebniswerte in das Auswertungstool entsteht eine tabellarische Klassenauswertung, die nach verschiedenen Gesichtspunkten (Namen, R/F- oder WE-Werten sowie Förderkategorien) sortiert werden kann.<sup>15</sup>

Zur Veranschaulichung der Ergebnispräsentation dient ein Beispiel für ein Klassenranking einer fünften Hauptschulklasse sortiert nach Förderkategorien (vgl. Abb. 9). Anstelle der Schülernamen wurden zwecks Anonymisierung Schülernummern vergeben und als Zusatzinformation in Klammern die Sprachen notiert, die die SuS überwiegend jeweils mit Mutter und Vater zu Hause sprechen.

<sup>15</sup> Vgl. BAUR/CHLOSTA/GOGGIN 2012, S. 9-12.

| NAME                      | R/F | WE | Förderkategorie |   |
|---------------------------|-----|----|-----------------|---|
| 09 (deutsch/deutsch)      | 73  | 77 | ★ 1A            | 09 (deutsch/deutsch) hat keinen Förderbedarf.   |
| 16 (deutsch/deutsch)      | 64  | 70 | ★ 1A            | 16 (deutsch/deutsch) hat keinen Förderbedarf.   |
| 13 (türkisch/deutsch)     | 67  | 78 | ★ 1B            | 13 (türkisch/deutsch) hat keinen Förderbedarf, die formalsprachlichen Leistungen lassen sich aber durch Strategiehinweise steigern.     |
| 15 (italienisch/italien.) | 58  | 69 | ★ 1B            | 15 (italienisch/italien.) hat keinen Förderbedarf, die formalsprachlichen Leistungen lassen sich aber durch Strategiehinweise steigern. |
| 06 (deutsch/deutsch)      | 55  | 61 | ★ 2A            | 06 (deutsch/deutsch) hat keinen Förderbedarf.   |
| 12 (albanisch/albanisch)  | 55  | 68 | ★ 2B            | 12 (albanisch/albanisch) hat keinen Förderbedarf, die formalsprachlichen Leistungen lassen sich aber durch Strategiehinweise steigern.  |
| 03 (deutsch/deutsch)      | 48  | 57 | ★ 3C            | 03 (deutsch/deutsch) hat möglicherweise Förderbedarf im formalsprachlichen Bereich.   |
| 10 (albanisch/albanisch)  | 51  | 62 | ★ 3C            | 10 (albanisch/albanisch) hat möglicherweise Förderbedarf im formalsprachlichen Bereich.   |
| 14 (türkisch/türkisch)    | 49  | 58 | ★ 3C            | 14 (türkisch/türkisch) hat möglicherweise Förderbedarf im formalsprachlichen Bereich.   |
| 07 (italienisch/italien.) | 49  | 50 | ★ 3D            | 07 (italienisch/italien.) hat möglicherweise Förderbedarf im Bereich des Lese- und Textverstehens.                                      |
| 04 (serbisch/serbisch)    | 37  | 55 | ★ 4C            | 04 (serbisch/serbisch) hat deutlichen Förderbedarf im formalsprachlichen Bereich.   |
| 05 (deutsch/deutsch)      | 43  | 62 | ★ 4C            | 05 (deutsch/deutsch) hat deutlichen Förderbedarf im formalsprachlichen Bereich.   |
| 17 (türkisch/türkisch)    | 34  | 56 | ★ 4C            | 17 (türkisch/türkisch) hat deutlichen Förderbedarf im formalsprachlichen Bereich.   |
| 11 (twi/twi)              | 34  | 38 | ★ 4D            | 11 (twi/twi) hat deutlichen Förderbedarf im Bereich des Lese- und Textverstehens.   |
| 08 (arabisch/deutsch)     | 29  | 43 | ★ 4E            | 08 (arabisch/deutsch) hat deutlichen Förderbedarf im Bereich des Lese- und Textverstehens und im formalsprachlichen Bereich.            |
| 01 (deutsch/deutsch)      | 27  | 52 | ★ 5C            | 01 (deutsch/deutsch) hat hohen Förderbedarf im formalsprachlichen Bereich.  |
| 02 (kurdisch/kurdisch)    | 14  | 18 | ★ 5D            | 02 (kurdisch/kurdisch) hat hohen Förderbedarf im Bereich des Lese- und Textverstehens.  |
| 18 (deutsch/arabisch)     | 17  | 33 | ★ 5E            | 18 (deutsch/arabisch) hat hohen Förderbedarf im Bereich des Lese- und Textverstehens und im formalsprachlichen Bereich.                 |
| 19 (türkisch/türkisch)    | 23  | 38 | ★ 5E            | 19 (türkisch/türkisch) hat hohen Förderbedarf im Bereich des Lese- und Textverstehens und im formalsprachlichen Bereich.                |

Abb.9: Beispiel für ein anonymisiertes Klassenranking sortiert nach Förderkategorien.

Auf der Ebene der Ergebnisinterpretation lassen sich sowohl Aussagen über Fähigkeiten hinsichtlich des Textverständnisses (WE-Wert) als auch der allgemeinen Sprachfähigkeit und Sprachrichtigkeit (R/F-Wert) treffen. Dabei kommt es auch darauf an, in welchem Verhältnis die rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten zueinander stehen. Neben einem

Merkblatt zur Interpretation der Testergebnisse<sup>16</sup>, werden auch ausführliche Erklärungen und Förderhinweise zu den einzelnen Ziffer-Zahlen-Kombinationen gegeben.<sup>17</sup> Es folgt ein Interpretationsbeispiel für die Kombinationen 4D und 5D, also für die Schüler Nr. 11 und 02 der oben abgebildeten Beispielklasse:

„Bei diesen Schülerinnen und Schülern liegen die allgemeinsprachlichen R/F-Ergebnisse und die rein rezeptiven WE-Ergebnisse eng beieinander und fallen ähnlich schlecht aus. Solche Ergebnisse lassen darauf schließen, dass gravierende Schwierigkeiten hinsichtlich des Lese- und Textverständnisses vorliegen. Häufig handelt es sich bei Schüler/innen dieser Gruppe um sogenannte Seiteneinsteiger, also um Kinder mit Migrationshintergrund, die sich erst seit kurzer Zeit in Deutschland aufhalten. Die Deutschkenntnisse der Schüler/innen sind folglich noch nicht sehr weit entwickelt und es bestehen vor allem noch große Defizite hinsichtlich des Wortschatzes. Es wird aber auch sichtbar, dass bereits erworbene Wörter, die aus dem Textzusammenhang erschlossen werden können, formal korrekt umgesetzt werden. Der Spracherwerb ähnelt hier dem gesteuerten Fremdspracherwerb: Das, was ‚gelernt‘ wurde, wird auch formalsprachlich korrekt abgespeichert und abgerufen. Das bisher Gesagte soll allerdings nicht bedeuten, dass in der Gruppe D niemals monolingual deutschsprachige Schüler vorkommen. Allerdings wären ihre Leseschwächen und Probleme bei der Erschließung von Texten als erheblich gravierender anzusehen, da sie ja keine ‚Lerner‘ wie die Seiteneinsteiger sind, sondern in ihrer Entwicklung zurückliegen. Bei den Schülern der Gruppe D sollten Wortschatzarbeit und der Erwerb von Lese- und Texterschließungsstrategien im Vordergrund stehen.“<sup>18</sup>

Aussagen über Förderbedarfe lassen sich allerdings nur mit standardisierten C-Tests treffen, für die bereits ein Referenzwert ermittelt wurde. Der Referenzwert für den Cornelsen C-Test, der die Grundlage für das Auswertungstool bildet und an dem die Leistungen der SuS gemessen werden, wurde in den fünften Klassen von zwölf (sowohl ländlich als auch städtisch gelegenen) Hauptschulen in NRW erhoben. Weil Normwerte für die in einer Gesellschaft erwarteten muttersprachlichen Leistungen an monolingualen Sprachentwicklungen orientiert sind, wurde der Referenzwert ausschließlich aus der durchschnittlichen Lösungsquote der monolingual deutschsprachigen SuS ermittelt.<sup>19</sup> Die Definition des Referenzwerts erfolgte

<sup>16</sup> Vgl. BAUR/CHLOSTA/GOGGIN 2012, S. 17.

<sup>17</sup> Vgl. hierzu BAUR/CHLOSTA/GOGGIN 2012, S. 11-14.

<sup>18</sup> Vgl. BAUR/CHLOSTA/GOGGIN 2012, S. 13.

<sup>19</sup> Die Sprachhintergründe mehrsprachiger SuS variieren sehr stark und ihre sprachlichen Leistungen sind von verschiedenen Faktoren, wie der Aufenthaltsdauer in Deutschland, der Intensität des Kontakts zu der deutschen Sprache u.a.m. abhängig.

also nicht über die Gesamtheit aller Fünftklässler der Hauptschulen, sondern über die deutsch Monolingualen, auch um auszuschließen, dass der Referenzwert und damit die Anforderungen an die Kenntnisse der allgemeinen Sprach- und Lesekompetenz abgesenkt würden. Der Referenzwert, an dem sich nun gut ablesen lässt, in welchem Maße diese Kompetenzen bei Hauptschülern der Klassenstufe fünf entwickelt sein sollten, liegt für das Cornelsen C-Testset bei 70 Prozent für den R/F-Wert und bei 83 Prozent für den WE-Wert.<sup>20</sup>

Obschon das Cornelsen C-Testset für die Klassenstufe fünf der Hauptschule entwickelt wurde, kann der Test auch in anderen Schulformen eingesetzt werden. Neuere Untersuchungen von BAUR & GOGGIN haben gezeigt, dass das Testset vor allem auch in der Klassenstufe vier der Grundschule gut einsetzbar ist. Hier liegen die Referenzwerte mit 74 Prozent (R/F) und 85 Prozent (WE) sogar etwas über denen der Klassenstufe fünf der Hauptschule. Dieses auf den ersten Blick vielleicht überraschende Ergebnis erklärt sich dadurch, dass die sehr guten und die schwächeren SuS in der vierten Klasse noch zusammen sind und damit der Durchschnitt angehoben wird; an den Hauptschulen finden sich dann mehrheitlich die auch sprachlich schwächeren Schüler wieder.

### **Weitere Einsatzmöglichkeiten von C-Tests**

An dieser Stelle möchten wir betonen, dass der C-Test noch weitere und breitere Einsatzmöglichkeiten bietet, als hier dargestellt werden konnten. Der Schwerpunkt wurde bewusst auf die Vorstellung des Testformats und die Anwendung in der Schulpraxis gelegt. Selbsterstellte Testsets können Auskunft über die allgemeine Sprachfähigkeit der getesteten SuS geben und eignen sich auch für einen Vergleich zwischen Parallelklassen. Ein weiterer, bisher wenig beachteter Verwendungsbereich des C-Tests ist unserer Erfahrung nach der Einsatz nicht nur zur Ermittlung der Sprachkompetenz, sondern auch als Übungs- und Sprachförderinstrument. So kann entweder ein kompletter (durchaus auch selbsterstellter) Test oder ein Teiltest als Arbeitsmaterial verwendet werden. Die Suche nach den korrekten Ergänzungen in einem Test, z. B. als Gruppenarbeit in Kleingruppen, stellt für die Schüler eine Übungsform dar, die zur Mitarbeit motiviert. Die Rekonstruktion der „beschädigten“ Texte gelingt (wie auch beim Testverfahren) nur dann, wenn die SuS, nicht nur auf der Wortebene, sondern auch auf der Satz- und Textebene nach der Lösung suchen und so den Textsinn erschließen. Das Lösen von C-Tests sensibilisiert die SuS einerseits für den korrekten Sprachgebrauch und fördert die Aktivierung von Lösungs- und Lesestrategien (vgl. hierzu BAUR/SPETTMANN 2010).

---

<sup>20</sup> Vgl. BAUR/CHLOSTA/GOGGIN 2012, S. 15.

Abschließend möchten wir erwähnen, dass es neben den klassischen C-Tests auch sogenannte Teilfertigkeitstests (TF-Tests) gibt (vgl. BAUR/SPETTMANN 2007a & 2008):

„TF-Tests sind leicht auswertbare Lückentests, die wie der C-Test auf Texten aus Schulbüchern basieren und sich besonders für die individuelle Erstellung seitens der Lehrpersonen eignen. Auch diese Texte haben [je nach Bedarf 10 oder] 20 Lücken. Die Auswahl der zu tilgenden Wörter erfolgt im Gegensatz zum C-Test jedoch zielbereichsorientiert. Das heißt, dass je nach zu überprüfendem Teilfertigungsbereich z. B. Inhaltswörter zur Überprüfung des (Fach-) Wortschatzes oder auch Strukturwörter und Endungen zur Überprüfung grammatikalischer Teilbereiche getilgt werden.

Zur Messung der Fachwortschatzkompetenz der Schüler 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 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, wodurch die Texte ggf. etwas länger werden können, bevor 20 Lücken erreicht werden.“<sup>21</sup>

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

<sup>21</sup> Vgl. BAUR/SPETTMANN 2007a, S. 129-130.



„Den zweiten wichtigen Einsatzbereich für TF-Tests stellt die Ermittlung der grammatikalischen Fähigkeiten dar, wobei verschiedene morphologische Aspekte wie z. B. Präteritumsformen, morphologische Endungen in Nominal- und Präpositionalphrasen, Pronomina usw. berücksichtigt werden können. Die Teiltests sollten allerdings stets so konstruiert sein, dass sie nur ein einziges grammatikalisches Phänomen [...] behandeln. Zu diesem Zweck werden aus Schulbüchern Texte ausgewählt, die eine ausreichende Basis für die Ermittlung der Fähigkeiten bezüglich eines bestimmten grammatikalischen Aspektes bieten. Dies ist auch im Hinblick auf die Länge des Textes wichtig, da ein Teiltext höchstens aus 200 Wörtern bestehen sollte, um die Konzentrationsfähigkeit der Probanden nicht zu überfordern.“<sup>22</sup>

### 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 neben mei\_\_\_\_\_ Daumen. Weil ich vor Bienen Angst habe, war ich sehr erschrocken und habe die Fernbedienung weggeschleudert.

Abb. 12: Beispiel für einen TF-Tests mit 10 Lücken, der den Umgang mit der Morphologie in Nominalphrasen in der Klassenstufe 6 überprüft.

„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 [...] 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.

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 [von Lehrerinnen und Lehrern] auch leicht selbst erstellt werden und lassen sich gut an die jeweiligen Bedarfe und Themen anpassen [...].“<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Vgl. BAUR/SPETTMANN 2007a, S. 130-131.

<sup>23</sup> Vgl. BAUR/SPETTMANN 2008, S. 438-439.



## Literatur

- Arras, Ulrike / Eckes, Thomas / Grotjahn, Rüdiger (2002): C-Tests im Rahmen des „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF): Erste Forschungsergebnisse. In: Grotjahn (Hrsg.) (2002): Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bd. 4. Bochum: AKS-Verlag, S. 175-209.
- Bastian, Beate / Krauer, Kristina (2007): Das Leben in der Steinzeit. Aus: Klick 5. Sprechen, Lesen, Schreiben. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Baur, Rupprecht S. / Spettmann, Melanie (2007a): Kompetenzen testen – leicht gemacht. C-Tests für die Orientierungsstufe. In: Bainski / Krüger-Potratz (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: NDS, S. 123-131.
- Baur, Rupprecht S. / Spettmann, Melanie (2007b): Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 95-110.
- Baur, Rupprecht S. / Spettmann, Melanie (2008): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ahrenholz / Oomen-Welke (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, hg. v. Winfried Ulrich, Band VIII)*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, S. 430-441.
- Baur, Rupprecht S. / Spettmann, Melanie (2009): Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In: Roth / Reich / Lengyel (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Bd. 5. Waxmann, S. 115-127.
- Baur, Rupprecht S. / Spettmann, Melanie (2010): Lesefertigkeiten testen und fördern. In: Benholz / Kniffka / Winters-Ohle (Hrsg.): Bildungssprachliche Kompetenzen fördern in der Zweitsprache. Beiträge des Mercator-Symposiums „Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte“ im Rahmen des AILA-Weltkongresses 2008 in Essen. Münster: Waxmann, S. 95-114.
- Baur, Rupprecht / Chlosta, Christoph / Goggin, Melanie (2011): Der Cornelsen C-Test. In: Fördermaterialien Deutsch als Zweitsprache 5/6. Berlin: Cornelsen Verlag, S. 3-22.
- Baur, Rupprecht / Chlosta, Christoph / Goggin, Melanie (2012): Doppelklick 5. Der Cornelsen C-Test. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Eckes, Thomas / Grotjahn, Rüdiger (2006): A Closer Look at the Construct Validity of C-Tests. In: Language Testing 2006, Bd. 26 (3), S. 290-325.
- Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. 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, S. 11-75.

Grotjahn, Rüdiger (1995): Der C-Test: State of the Art. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 6 (2), S. 37-60.

Grotjahn, Rüdiger (2004): Der C-Test: Aktuelle Entwicklungen. In: Wolff / Ostermann / Chlosta (Hg.) (2003): Integration durch Sprache: Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 535-550.

Grotjahn, Rüdiger / Klein-Braley, Christine / Raatz, Ulrich (2002): C-Tests: An Overview. In: Coleman / Grotjahn / Raatz (Hg.) (2002): University Language Testing and the C-Test. Bochum: AKS-Verlag, S. 93-114.