



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Das Verständnis alter Texte  
unter Berücksichtigung verschiedener Sprachstände  
im Deutschen“

verfasst von / submitted by

Stephanie Steindl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree  
of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium  
UF Deutsch  
UF Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim, M.A.



## Danksagung

Ich möchte so vielen Menschen gleichermaßen für die Unterstützung danken, die ich im Zuge meines Studiums erleben durfte.

Vielen Dank an Frau Univ.-Prof. Dr. Dirim, die mich trotz vieler Studierender so gut betreut hat und es mir mit ihrer Expertise ermöglicht hat, diese Diplomarbeit verwirklichen zu können.

Ein herzliches Danke an meine Familie. Allen voran meinen Eltern, Sonya und Michael, die mich sowohl persönlich, als auch finanziell immer und überall unterstützt haben und mir ermöglichen, meinen Weg gehen zu dürfen.

Meinen Großeltern Martin und Hilde, möchte ich danken, weil sie vor Stolz zu platzen drohen, bei allem was ich tue und mir immer mit Rat und Tat zur Seite stehen. Meine Geschwister Gabriela, Markus, Isabella, Celina und Julia, verdienen ebenso meinen größten Dank.

Ihr steht immer hinter mir, baut mich auf, stärkt mir den Rücken und durchlebt mit mir jede Lebenslage. Danke das ihr alle immer an mich glaubt und für mich da seid!

Ich danke auch meiner großen Liebe Maximilian, mein Anker, der mir immer den richtigen Weg weist, auch wenn er noch so steinig ist und seiner ganzen Familie, vor allem Markus und Edith, die mich immer unterstützen und motiviert haben weiter zu machen.

Meinen Freundinnen und Freunden soll ebenso ein großer Dank ausgesprochen werden. Besonders Kerstin, die mit mir seit Stunde eins durch die Irrgärten der Universität Wien gewandert ist und mit der ich am Ende den Ausgang erfolgreich gefunden habe. Ohne dich, wäre ich sicher oft falsch abgebogen.

Danke auch dir, Sarah, dass du stets ein offenes Ohr für mich hast und für deinen Glauben an mich, der immer unerschütterlich ist.

Zu guter Letzt widme ich diese Diplomarbeit dir, liebe Heidi, obwohl du das Ende meines Studiums nicht mehr erleben durftest und doch bist du immer an meiner Seite. Danke!



# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
2	Theorieteil .....	3
2.1	Forschungsstand.....	3
2.2	Textverständnisübung.....	8
2.2.1	Alte Texte.....	8
2.2.2	Kompetenzen im Literaturunterricht.....	9
2.2.3	Sprache und deren Bildung im Literaturunterricht.....	13
2.2.4	Lesekompetenz.....	15
3	Empirischer Teil .....	19
3.1	C-Test .....	19
3.1.1	Die Entwicklung des C-Tests .....	20
3.1.2	Der C-Tests und seine Gestaltung.....	21
3.1.3	Sprachstandserhebungen im Vergleich .....	24
3.2	Erstellung des Testverfahrens in der Schule.....	32
3.2.1	Testgruppenbeschreibung .....	32
3.2.2	Wahl des C-Tests .....	34
3.2.3	Wahl der literarischen Textausschnitte und Punktevergabe .....	44
3.2.4	Zusammenstellung der Testung.....	50
3.3	Auswertung der Testung .....	51
3.3.1	Bestimmung der C-Test Werte.....	51
3.3.2	Punktebestimmung der Textverständnisübung .....	52
3.3.3	Datengrundlage und Inhalt der Erhebung .....	53
3.4	Ergebnisse .....	56
3.4.1	Gesamtdarstellung der Ergebnisse.....	57
3.4.1	Gegenüberstellung der Ergebnisse in Hinblick auf die Hypothesen	59
4	Schlussfolgerungen und Ausblick .....	66
4.1	Überprüfung der Hypothesen.....	66
4.2	Fazit und Ausblick.....	68
5	Literaturverzeichnis .....	70
6	Abbildungsverzeichnis.....	74
7	Anhang.....	75

7.1	Testbogen C-Test.....	75
7.2	Testbögen Textverständnisübung .....	79
7.2.1	Johann Wolfgang von Goethe: „Iphigenie auf Tauris“ .....	79
7.2.2	Friedrich Schiller „Die Räuber“ .....	82
8	Abstract .....	86

# 1 Einleitung

Viele Schüler\_innen erwerben in der Volksschulzeit die Fähigkeit des Lesens und beginnen nach und nach diese in eine Kompetenz umzuwandeln. Dabei ist die Sprache das tragende Instrument, jedoch können nicht alle Schüler\_innen mit den gleichen Sprachvoraussetzungen ihren Bildungsweg beginnen, denn der Sprachstand ist nicht bei allen gleich. Laut der PISA-Studie 2015<sup>1</sup> gibt es daher immer noch ein Ungleichgewicht zwischen Schüler\_innen mit Deutsch als Erstsprache und Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache. Daher stellen sich die Fragen, wie man diesem Ungleichgewicht vorgreifen und es jedem\_r Schüler\_in ermöglichen kann, gemeinsam auf den gleichen Sprachstand zu kommen. In erster Linie sind es die durchgängige Sprachbildung und auch die durchgängige Sprachförderung, die an dieser Stelle helfen können. Es sollte bei den Schülern\_innen früh eine Sprachstandsanalyse durchgeführt werden, damit der aktuelle Sprachstand bestimmt und ein möglicher Förderbedarf erkannt werden kann. Denn nur wenn dieser festgestellt wird, kann Abhilfe geschaffen werden. Hier ist der C-Test zu erwähnen, der eine schnelle und leichte Möglichkeit darstellt, eine Sprachstandsanalyse ohne aufwändige Hilfsmittel selbst durchführen zu können.

Neben den Schultexten gesellen sich im Laufe der Schuljahre auch literarische Texte im Unterricht hinzu.

Im Besonderen sind es die alten literarischen Texte, die es den Schüler\_innen zusätzlich erschweren. Denn der Inhalt der Texte entspricht zum einen nicht der heutigen Lebenswelt der Schüler\_innen und andererseits ist es auch die geschriebene Sprache, die eine andere ist, als die den Schüler\_innen vertraut ist. So reicht dies von Althochdeutsche, Mittelhochdeutsch bis ins Neuhochdeutsche.

Dieses Textverständnis ist nicht nur für Schüler\_innen mit einer anderen Erstsprache schwierig, sondern auch für Schüler\_innen mit Deutsch als Erstsprache. Genau hier soll im Zuge dieser Diplomarbeit angesetzt werden und eine Testung mit einer Schulkasse durchgeführt werden. Diese Schulkasse besteht aus 21 Schüler\_innen im Alter zwischen 16 und 18 Jahren. In dieser Gruppe gibt es sowohl Deutsch als Erstsprachen Schüler\_innen, als auch Deutsch als Zweitsprachen Schüler\_innen.

---

<sup>1</sup> <https://www.bifie.at/pisa2015/> (letzter Zugriff 02.07.2018, 16:20 Uhr)

Es wurde eine Sprachstandsanalyse, in Form eines C-Tests und eine Textverständnisübung, mit Textausschnitten aus alten literarischen Texten, als Testung gewählt. Der C-Test der hierfür gewählt wurde, ist eine Vorlage von Baur und Spettmann für die Niveaustufen B2-C1 des GER, aus dem Jahre 2005. Diese haben die C-Tests wie sie es vorher schon gab, optimiert und anstatt der 2er Tilgung eine 3er Tilgung verwendet. Da die getestete Schulklasse eine unbekannte Gruppe war, wurde entschlossen, dass dieser C-Test der beste sei. Bevor die Testung durchgeführt wurde, war die Frage ausschlaggebend, was mit dieser Testung erreicht werden soll.

Daher geht die Frage mit dieser Testung einher, inwieweit der Sprachstand mit dem Textverständnis von alten literarischen Texten korreliert.

Ebenso kristallisierten sich im Zuge der Recherchearbeit für diese Diplomarbeit zwei Hypothesen heraus, die entweder bestätigt oder auf Grund der Ergebnisse verworfen werden. Um möglichst viele Daten aus dieser Gruppe sammeln zu können, war das Deckblatt des Testbogens ausschlaggebend und sollte unbedingt von allen getesteten Schüler\_innen ausgefüllt werden. Auf diesem Deckblatt wurden Daten wie das Alter, das Geschlecht, die Sprachkenntnisse und die Mono- bzw. die Bilingualität festgehalten und den Ergebnissen gegenübergestellt.

Im Nachfolgenden wird die Diplomarbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil geteilt. Zum Abschluss sollen noch ein Fazit und ein Ausblick gegeben werden.



## 2 Theorieteil

Im folgenden Kapitel soll auf den Theorieteil näher eingegangen werden. Dieser wird in zwei Unterkapitel unterteilt, die sich näher mit dem Forschungsstand und mit der Erläuterung zur Textverständnisübung auseinandersetzen.

### 2.1 Forschungsstand

Es existiert immer noch ein Ungleichgewicht in der Schule zwischen Schüler\_innen mit Deutsch als Erstsprache<sup>2</sup> und Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache<sup>3</sup>. Dies zeigen die neuesten Ergebnisse der PISA-Studie (PISA-Studie 2015).<sup>4</sup> In dieser wird angeführt, dass die schulischen Leistungen von Schüler\_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch im Gegensatz zu den monolingualen Schüler\_innen nicht deckungsgleich sind. In erster Linie ist es die Sprache, die hier ein Ungleichgewicht schafft und dies spiegelt sich wiederum in den schulischen Leistungen. Das Verständnis von Fachtexten und Textaufgaben ist zudem oft nicht gegeben. Es sollte daher an dieser Stelle angesetzt und rechtzeitig die Sprachkompetenzen, am besten durch die Lehrpersonen in allen Fächern, gefördert werden. Hier fasst die durchgängige Sprachbildung in allen Fächern.

Im Besonderen bei literarischen Texten haben nicht nur Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache Schwierigkeiten hinsichtlich des Textverständnisses, sondern auch Schüler\_innen mit Deutsch als Erstsprache. Konrad Ehlich schreibt hierzu, dass mehrsprachige Kinder nicht unbedingt sprachliche Auffälligkeiten im Deutschen aufweisen und dass eine Sprachförderung in der gesamten Klasse geschehen soll, unabhängig davon, welche Erstsprache die Schülerinnen und Schüler haben.<sup>5</sup>

In erster Linie muss der Sprachstand überprüft werden, um anschließend den Förderbedarf zu erkennen und für DaZ- und DaE-Schüler\_innen Fördermaßnahmen

---

<sup>2</sup> Im Nachfolgenden werden diese mit DaE abgekürzt.

<sup>3</sup> Im Nachfolgenden werden diese mit DaZ abgekürzt.

<sup>4</sup> Vgl. <https://www.bifie.at/pisa2015/> (letzter Zugriff 02.07.2018, 16:20 Uhr)

<sup>5</sup> Vgl. 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.) (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform Band 11, Bonn/ Berlin, S. 11-75.

erstellen zu können.<sup>6</sup> Es soll vor allem auf den C-Test verwiesen werden. Dieser war eigentlich ein Instrument zum Überprüfen des Sprachstandes von erwachsenen DaZ-Sprechern\_innen. Er erlangt jedoch generell immer mehr Aufmerksamkeit bei DaZ-Sprechern\_innen.<sup>7</sup>

Seit 1981 ist der C-Test der „scientific community“ bekannt. Er wurde in diesem Jahr von Prof. Dr. Ulrich Ratz und Dr. Christine Klein-Braley auf dem vierten internationalen Testsymposium der IUS an der University of Essex in England auf Deutsch und Englisch vorgestellt.<sup>8</sup> Daher ist der C-Test zur heutigen Zeit einer der Sprachtests, die am häufigsten erforscht sind. Das Besondere an diesem C-Test ist, dass er in vielen Bereichen einsetzbar ist. Es gibt ihn in verschiedenen Sprachen und Darstellungen. Das Verfahren wurde von Prof. Dr. Ulrich Raatz, Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn, Dr. Christine Klein-Braley und Prof. Dr. Jim Coleman entworfen.<sup>9</sup> Der C-Test wird jedoch immer weiterentwickelt. So schreibt Rüdiger Grotjahn 2010 ebenso, dass sich dieses Verfahren im Gebiet der sprachlichen Testungen einen Namen gemacht hat. Besonders die erfolgsträchtige Anwendung des C-Test-Schemas für viele verschiedene Sprachen zeigt von der weitgehenden Einsatzmöglichkeit dieses Prinzips. Ebenso fand der C-Test Anwendung in vielen Forschungsprojekten, wie zum Beispiel „Deutsch Englisch Schülerleistungen International – DESI“.<sup>10</sup> Des Weiteren wurden Studien zu fremdsprachlichen Kompetenzen mit dem C-Test-Prinzip durchgeführt.<sup>11</sup>

Nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der letzten PISA-Studie 2015 war klar ersichtlich, dass auf viele Bereiche mehr Konzentration gelegt werden soll, wie zum

---

<sup>6</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie/ Wrede-Jackes, Jennifer (2013): Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. pro DaZ: Universität Duisburg-Essen: Stiftung Mercator, S. 1-2.

<sup>7</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./Chlosta, Christoph/Goggin, Melanie (2012): Doppelklick 5. Der Cornelsen C-Test. Berlin: Cornelsen Verlag, S.14.

<sup>8</sup> Vgl. Raatz, Ulrich/ Wockenfuß, Verena (2010): Fast 30 Jahre C-Tests: Wie alles anfang. Ein sehr persönlicher Rückblick. In: Berndt, Annette/ Kleppin, Karin (Hrsg.) (2010): Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn. Frankfurt am Main: Peter Lang, S.3.

<sup>9</sup> Vgl. Raatz/ Wockenfuß 2010:3.

<sup>10</sup> Vgl. Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (2014): Der C-Test: Aktuelle Tendenzen/ The C-Test: Current Trends. Frankfurt am Main: Peter Lang, S.7.

<sup>11</sup> Vgl. Reichert, Monique/ Brunner, Martin/ Martin, Romain (2014): Do test takers with different language backgrounds take the same C-test? The effect of nativ language on the validity of C-tests. In Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (2014): Der C-Test: Aktuelle Tendenzen/ The C-Test: Current Trends. Frankfurt am Main: Peter Lang, S.109.

Beispiel auf den Sprachstand, die Sprachförderung in der Schule und die Sprachentwicklung. Lehrer\_innen müssen ebenso dahingehend geschult werden, wie die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler\_innen gemessen werden können.<sup>12</sup>

Der Sprachstand kann mit verschiedenen Methoden festgestellt werden, es fällt jedoch auf, dass viele dieser Methoden nur für Kindergarten- und Grundschulkindern konzipiert sind.<sup>13</sup> Möchte man jedoch die Lesekompetenz in der Sekundarstufe messen, so gibt es nicht viele Instrumente, um dies zu testen. Schnieders und Komor bieten unter anderem zwei Tests zum Messen der Rechtschreibkompetenz an. Diese heißen HSP 1-9 und AFRA.<sup>14</sup> Ebenso pflichtet Ahrenholz 2006 zu diesem Thema bei, dass es in der Tat wenig Veröffentlichungen zu Fördermöglichkeiten und Spracherwerb gibt.<sup>15</sup> Neben diesen beiden Komponenten ist es jedoch auch die Lesekompetenz, die besonders wichtig ist, da sie den Wissenserwerb in den verschiedenen Schulfächern ebenso sichert. Hier zeigen uns die Ergebnisse der PISA-Studie, dass Schüler\_innen aus bildungsfernen Schichten und Schüler\_innen mit Migrationshintergrund besonders schlecht abschneiden.<sup>16</sup> Daher ist es wichtig, zu erkennen, wo Förderbedarf besteht und wo man die Leseentwicklung ankurbeln muss. Der C-Test fällt hier besonders ins Auge, da er sich über Jahrzehnte entwickelt hat.<sup>17</sup> Ebenso entpuppte er sich als geeignet, weil man ihn hinsichtlich Sprache und Darstellung spezifisch auf die Adressat\_in zuschneiden kann<sup>18</sup>

Da die Lesekompetenz und das damit einhergehende Textverständnis wichtig sind, sollen in der nachfolgenden Diplomarbeit sowohl der Sprachstand mithilfe eines C-

---

<sup>12</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2017): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2017): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache in elf Bänden. Band 9: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 560.

<sup>13</sup> Vgl. Schnieders, Guido/ Komor, Anna (2005): Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn/ Berlin, S. 261-342.

<sup>14</sup> Vgl. Schnieders/ Komor 2005.

<sup>15</sup> Vgl. Ahrenholz, Bernt (2006): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i.B.: Filibach.

<sup>16</sup> Vgl. Stanat, Petra/ Schneider, Wolfgang (2004): Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.) (2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.243-273.

<sup>17</sup> Vgl. Grotjahn 1992, 1994, 1995, 1996, 2002, 2006; Coleman/Grotjahn/Raatz 2002; Baur/Spettmann 2010:430.

<sup>18</sup> Vgl. Baur/Meder 1994; Baur/Grotjahn/ Spettmann 2006; Baur/Spettmann 2007; Süßmilch 1985; Raatz/Klein-Braley 1992; Wockenfuß/ Raatz 2006.

Tests sowie das Textverständnis mit einer Textverständnisübung festgestellt werden. Hierbei soll die Frage geklärt werden, inwieweit der Sprachstand mit dem Textverständnis korreliert.

Es stellt sich die Frage, wie man Textverständnis definieren kann. Hier muss zwischen Sachtexten und literarischen Texten unterschieden werden, denn die Literaturdidaktik macht auf diesen Unterschied aufmerksam. So sind es die Sachtexte, die uns zu Informationszwecken zur Verfügung stehen, während literarische Texte uns zur ästhetischen Weiterbildung, Unterhaltung und zum Genuss bereitstehen.<sup>19</sup> Daher ist es auch wichtig, den Begriff des Verstehens genauer zu erläutern. Beim Lesen fügen wir immer die eigenen Gedanken zum Gelesenen hinzu. Wir assoziieren unser soziales Wissen mit dem Gelesenen und stellen Bezüge her, um möglicherweise Unmissverständliches verständlich zu machen.<sup>20</sup>

„Automatisch ergänzen wir, finden Gründe, suchen nach versteckten Motiven und unterstellten Absichten. Wir sehen einzelne Äußerungen und Handlungen nie isoliert, sondern immer in einem Zusammenhang von Gründen, Zielen, Absichten und Folgen und machen sie auf diese Weise sinnvoll und verständlich für uns.

Erkennen wir ein Motiv nicht, können Sinn und Zweck einer Handlung nicht ausmachen, so entsteht eine Lücke im Verstehen, und wir begeben uns auf die Suche, um diese Lücke zu schließen.“<sup>21</sup>

Bei dem Versuch, diese Lücke der Unwissenheit zu schließen, arbeiten wir mit einer Art Entschlüsselung. Das Gelesene wird mit dem sozialen Wissen der einzelnen Personen zusammengeführt und so ergibt sich der Text als ein verständliches Konstrukt.<sup>22</sup> Dies wird natürlich schwierig, wenn gewisse Themen und Stellen im Text nicht verstanden werden. In diesem Falle werden zwar die einzelnen Wörter und der Satz verstanden, aber dessen Aussage bleibt unklar. Diese Schwierigkeit gibt

---

<sup>19</sup> Vgl. Rosebrock, Cornelia (2007): Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In: Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Hrsg. v. Bertschi-Kaufmann, Andrea. Weinkauff/ Seelze: Kallmeyer, S. 50.

<sup>20</sup> Vgl. Dohrn, Antje (2007): Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht. Bausteine für einen integrativen Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 213

<sup>21</sup> Ehlers, Swantje (1992): Literarische Texte lesen lernen. München: Klett Ed. Deutsch, S.21.

<sup>22</sup> Vgl. Dohrn, Antje (2007): Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht. Bausteine für einen integrativen Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 213.

es meist bei literarischen Texten, da die Autoren oft die Zusammenhänge des Textes nicht offen darstellen, sondern diese verdeckt wirken.<sup>23</sup> Die Sinnzusammenhänge müssen dann von den Lesern\_innen selbst erforscht werden, um den Text zu verstehen. Dies ist sowohl für Deutsch als Muttersprache--Schüler\_innen als auch für Deutsch als Zweitsprache-Schüler\_innen sehr schwierig.

Eine große Herausforderung ist oft das Textverstehen von alten, literarischen Texten im Literaturunterricht. Schüler\_innen wagen sich an die verschiedenen Textstellen nach und nach heran und stürzen sich anfangs auf die Wörter, die sie kennen und denen sie logisch folgen können. Dadurch ergeben sich verschiedene Bausteine eines Textes und es lassen sich ihre verschiedenen Merkmale erkennen. Danach können die Schüler\_innen das Gelesene für sich selbst auslegen. Dieses Auslegen des Gelesenen ist subjektiv und lässt verschiedene Interpretationen zu. Es entstehen verschiedene, subjektive Darstellungen. Jedoch ergibt das Gelesene ein Gesamtbild, wenn zum einen die Textelemente erkannt sowie verstanden wurden und zum anderen am Ende noch der eigene Wissensbestand ergänzt wird, wobei hier der Bezug zur Wirklichkeit und zum Lebensumfeld der Schüler\_innen am wichtigsten ist.<sup>24</sup>

Um dies darzustellen, wurde eine Textverständnisübung mit einer Klasse einer Handelsschule in Wien durchgeführt. Dies soll im empirischen Teil der Diplomarbeit näher erläutert werden.

---

<sup>23</sup> Vgl. Dohrn, Antje (2007): Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht. Bausteine für einen integrativen Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 213.

<sup>24</sup> Vgl. Leubner, Martin/ Saupe, Anja/ Richter, Mathias (2016): Literaturdidaktik. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage, Berlin/ Boston: Walter de Gruyter, S. 35-38.

## 2.2 Textverständnisübung

Im nachfolgenden Kapitel wird näher auf die Textverständnisübung eingegangen. In erster Linie soll definiert werden, was man unter „alten Texten“ versteht. Ebenso wird auf die damit verbundenen Kompetenzen sowie auf die Sprache und deren Bildung im Literaturunterricht eingegangen werden. Zum Abschluss wird noch die Lesekompetenz einen Teil des Kapitels in Anspruch nehmen.

### 2.2.1 Alte Texte

Es stellt sich hier zuerst die Frage, was mit „alten Texten“ gemeint ist. Wenn man sie genau datieren müsste, so wären es literarische Texte aus der Zeit vor 1900. Diese literarischen Werke in den Literaturunterricht einzubinden wird immer schwieriger. In erster Linie hängt dies damit zusammen, dass solche Texte immer mehr an Gewicht in der Gesellschaft verlieren. Hierfür scheint es viele Gründe zu geben. Es soll an dieser Stelle jedoch besonders ein Blick auf die jugendlichen Schüler\_innen geworfen werden, da es besonders bei ihnen schwierig ist, das Interesse für diese alten Texte zu wecken. Sie wachsen in einer digitalisierten Zeit auf und man kann ihren Unmut sehen, den sie schwierigen Texten entgegenbringen, ohne sich überhaupt ihnen ganz zuzuwenden. Die neuen Forderungen an den Deutschunterricht, besonders in Hinblick auf den Literaturunterricht, weisen eher eine Tendenz in Richtung Unterordnung des globalen Wettbewerbs auf.<sup>25</sup> Jedoch sind es auch die Texte selbst, die Gründe dafür liefern, warum sie oft so schwierig für die Schüler\_innen sind. Die meisten alten Texte, die im Literaturunterricht verwendet werden, sind nicht für junge Menschen der heutigen Zeit geschrieben worden. Dies bedeutet, dass ihr Wissen, ihr Verstehen und ihre Interessen andere sind als die Themen, die in den Texten verarbeitet werden. Ebenso wird in einer anderen Ausdrucksform und auch einer anderen Auffassung vom Leben geschrieben. Dies müssen die Schüler\_innen erst verstehen, um später merken zu können, wie beeindruckend diese Texte sind. Die Literatur beschreibt nicht die Wirklichkeit, sondern sie entwirft ihre Wirklichkeit auf eine eigene ästhetische Art und Weise.<sup>26</sup> Diese geschaffene Wirklichkeit soll den Schüler\_innen helfen, ihr historisches Bewusstsein zu erweitern,

---

<sup>25</sup> Vgl. Leubner, Martin/ Saupe, Anja/ Richter, Matthias (2016): Literaturdidaktik. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage, Berlin/ Boston: Walter de Gruyter, S. 148-150.

<sup>26</sup> Vgl. Leubner, Martin/ Saupe, Anja/ Richter, Matthias (2016): Literaturdidaktik. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage, Berlin/ Boston: Walter de Gruyter, S. 150.

aber auch andere Fähigkeiten sollen mit Hilfe von alten Texten geschult werden.<sup>27</sup> Im nächsten Kapitel wird darauf eingegangen, welche Kompetenzen durch alte Texte erworben werden können.

### 2.2.2 Kompetenzen im Literaturunterricht

Um den Deutschunterricht effektiver und transparenter zu gestalten, wurden Bildungsstandards eingeführt, die sich auf Kompetenzen stützen. Hinter den verschiedenen Kompetenzen steht ein Kompetenzmodell. Ein Kompetenzmodell ist dafür verantwortlich, dass Ziele im Unterricht erreicht werden. Schon im Jahr 1990 taucht der Begriff Kompetenz auf. Damals wurde er im Zusammenhang mit der didaktischen Debatte verwendet.<sup>28</sup> Heutzutage hat man das Gefühl, dass man den Begriff Kompetenz häufig mit schwammigen und nicht klaren Erklärungen hört. Franz E. Weinert liefert zum Thema Kompetenz eine Definition, die gerne in Diskussionen zur Deutschdidaktik herangezogen wird:

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren, kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>29</sup>

So meint Franz E. Weinert damit, dass Kompetenzen dabei helfen können, Probleme und Herausforderungen zu lösen. Es werden also Fähigkeiten und Fertigkeiten gelernt, damit man Kompetenzen erwirbt und mit diesen dann gewisse Hürden im Unterricht überwinden kann. Hier schreibt Weinert noch weiter, dass auch die Erfahrung und das schon bestehende Wissen wichtig für den Kompetenzaufbau sind. Ebenso erklärt er, dass man zwischen unterschiedlichen Kompetenzen

---

<sup>27</sup> Vgl. Leubner, Martin/ Saupe, Anja/ Richter, Matthias (2016): Literaturdidaktik. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage, Berlin/ Boston: Walter de Gruyter, S. 150.

<sup>28</sup> Vgl. Leubner, Martin/ Saupe, Anja/ Richter, Matthias (2010): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag, S. 43.

<sup>29</sup> Weinert, Franz E.: (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/ Basel: Beltz, S. 27-28.

differenzieren muss, wenn es um die Erträge im schulischen Unterricht geht. So unterscheidet er zwischen drei verschiedenen Kompetenzen, wie der fachlichen Kompetenz, der fächerübergreifenden Kompetenz und der Handlungskompetenz.<sup>30</sup> Die fachliche Kompetenz nach Weinert beschreibt das Wissen, das man im Unterricht erwirbt. Die fächerübergreifende Kompetenz erlaubt es uns, problemlösend zu arbeiten. Hierunter fällt zum Beispiel die Behandlung einer Epoche im Geschichtsunterricht, während man parallel im Deutschunterricht ein Werk, das in diese Epoche fällt, ebenso bearbeitet. In diesem Fall können die Schüler\_innen die besprochene Epoche von verschiedenen Perspektiven aus wahrnehmen. Als letzte Kompetenz nennt Weinert die Handlungskompetenz. Das Ziel dieser ist es, dass man in verschiedenen Lebenssituationen die gelernten Fähigkeiten sowie Fertigkeiten anwendet und sie auch gewissenhaft nutzt.<sup>31</sup> Weinert weist darauf hin, dass eine gewisse Symbiose dieser drei Kompetenzbereiche die richtige Mischung ist. Es stellt sich als problematisch dar, wenn man den Fokus nur auf einen oder zwei der drei Kompetenzbereiche legt und die/den anderen völlig ignoriert, denn alle drei sind wichtig.

Was bedeutet dies für den Literaturunterricht? Welche Kompetenzen kann man für den Literaturunterricht festlegen? Zum einen rückt das Textverstehen in den Fokus. Eine Kompetenz bedeutet nach Weinert, dass man ein Problem lösen kann. Darunter versteht man, dass die Schüler\_innen die Fähigkeit besitzen, literarische Texte zu verstehen. Mithilfe dieser Kompetenz müssen sie ebenso in der Lage sein, Texte selbstständig für sie logisch zu erschließen. Somit transportiert sich das Textverstehen in den Fokus und bildet auch das Ziel des Literaturunterrichts. Neben der Textverstehenskompetenz gibt es noch weitere Intentionen, denen der Literaturunterricht folgt. Auch wenn die Lebenswelt der Jugendlichen eine andere ist als jene, die in den Werken vor 1900 beschrieben wird, so gehören genau diese Werke doch zur Weltkultur. Dies bedeutet, dass im Unterricht besonders auch auf die historische Komponente eingegangen werden sollte, die man mit alten Texten ebenso fördern kann, um das Interesse der Schüler\_innen anzukurbeln. Denn die Motivation zum Lesen und auch die damit einhergehende Freude am Lesen sollten ebenso im Mittelpunkt des Literaturunterrichts stehen. Dies ist zwar keine Kompetenz, jedoch

---

<sup>30</sup> Vgl. Ebenda, S. 28.

<sup>31</sup> Vgl. Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen Weinheim/Basel: Beltz, S 28.



sollte die Lesemotivation der Schüler\_innen gefördert werden. Um das historische Wissen für die Schüler\_innen noch interessanter zu machen, müssen die historischen Bilder in den Werken realistisch und auch anschaulich transportiert werden.<sup>32</sup> Die Lernenden können so in diese beschriebene Vergangenheit eintauchen und die Geschichte erleben. Das ist das zweite Ziel, das der Literaturunterricht verfolgen sollte. Hier steht das Wissen über die Literatur im Vordergrund. Dieses ergibt gemeinsam mit der Lesemotivation und der Textverstehenskompetenz ein in sich schlüssiges Bild.

Dies alles unterstützt das Textverständnis, denn so ist zum Beispiel das Wissen über die Literatur hilfreich beim Interpretieren von Texten, was natürlich auch gefördert werden kann, wenn man die historischen Zusammenhänge in den Werken versteht. Hier kommt nun wieder der fächerübergreifende Unterricht zum Einsatz, der auch schon oben im Kapitel erwähnt wurde. Das Ziel von fächerübergreifendem Unterricht ist es, dass die Schüler\_innen Zusammenhänge erkennen und verstehen können. So kann man zum Beispiel ein literarisches Werk im Deutschunterricht behandeln und die dazugehörige Epoche ebenso im Geschichtsunterricht bearbeiten. Die Literatur soll dabei eine Hilfestellung für die Schüler\_innen sein, um sich die Vergangenheit und die Geschehnisse besser vorstellen zu können.<sup>33</sup> Der fächerübergreifenden Unterricht kann den Schüler\_innen daher als Hilfsmittel fungieren, um verschiedene Perspektiven einnehmen zu können. Um einen fächerübergreifenden Unterricht zu gewährleisten, sollte man nicht nur versuchen, einzelne Kompetenzen zu vermitteln, sondern man sollte das Ziel verfolgen, komplette Kompetenzmodelle zu erschaffen. Diese Modelle stellen eine Art Anleitung dar, wie man zu den einzelnen Kompetenzen gelangt. Ziel dieses Weges ist, dass man das Wissen erreicht.<sup>34</sup>

Die Kompetenzen können jedoch nicht nur alleine stehen. Um sie genauer zu definieren, kann man sie in Teilkompetenzen unterteilen. Diese sollten wiederum in verschiedene Schwierigkeitsgrade eingeteilt werden, welche die Teilkompetenzen in verschiedene Dimensionen aufteilen, die das Wissen in verschiedene Kategorien einordnen. Es wird sozusagen die Art des Wissens für die unterteilten Kompetenzen

---

<sup>32</sup> Vgl. Leubner, Martin/ Saupe, Anja/ Richter, Matthias (2010): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag, S. 138.

<sup>33</sup> Vgl. Ebenda, S. 138.

<sup>34</sup> Vgl. Klieme, Eckhard (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit, S. 74.

genauer definiert. Um dies genauer beschreiben zu können, nimmt man sich Begriffe aus der Lernpsychologie zur Hilfe. Hier beschreiben Leubner, Saupe und Richter zuerst das Sachwissen, oder auch deklaratives Wissen, gefolgt vom sogenannten Anwendungswissen, dem Können, das auch als prozedurales Wissen bezeichnet wird. An dritter Stelle wird das Wissen genannt, das dazu dient, Arbeitsprozesse zu planen, zu überprüfen und anschließend auszuwerten. Dieses Wissen nennt man auch metakognitives Wissen.<sup>35</sup> Verwendet man diese Begriffe nun im Zusammenhang mit dem Verstehen von literarischen Texten im Literaturunterricht, so erwerben die Schüler\_innen Sachwissen, oder auch deklaratives Wissen, wenn sie im Bereich des Erkennens von Textelementen die Kategorie der Analyse der Perspektivierung kennen lernen. Einen Schritt weiter wird dies dann im Anwendungswissen, also im prozeduralen Wissen, angewendet, wenn das in der vorigen Kategorie Kennengelernte auf literarische Texte angewendet wird. Im Zuge der Anwendung, also im metakognitivem Wissen, wird den Schüler\_innen klar, dass all das oben angeführte, zu einem vertiefenden Textverständnis führt.<sup>36</sup>

Die Frage, die sich daraus ergibt, ist, ob man die Textverstehenskompetenz überhaupt in der Schule erlernen kann. Diese Frage kann man mit einem klaren Ja beantworten, aber natürlich ist jede\_r Schüler\_in unterschiedlich. So kann das Niveau der Textverstehenskompetenz nicht bei allen gleich sein. Dies ist nämlich abhängig vom Alter und den generellen Voraussetzungen für den Lernerfolg der Schüler\_innen. Andererseits kann im Unterricht gezielt gelernt werden, wie man Textelemente erkennt und in welchen Beziehungen sie stehen. Dies erfolgt meist systematisch, jedoch wird es bei der Deutung gewisser Textstellen und dem Herstellen des Bezugs zur Wirklichkeit eher schwierig, dies im Unterricht wirklich zu erlernen. Es kann den Schüler\_innen meist nur teilweise vermittelt werden, was auch damit zusammenhängt, dass man hier keinen festen Regeln folgt.<sup>37</sup> Daher liegt es oft bei den Schüler\_innen selbst, welches Wissen sie an welcher Textstelle anwenden können. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass der Literaturunterricht im Deutschunterricht für viele Schüler\_innen nicht immer einfach ist - manchen liegt die Deutung von literarischen Texten und manchen nicht. Um jedoch das Potenzial vieler Schüler\_innen zu fördern, damit sie die literarischen Texte für ihre Bildung nutzen

---

<sup>35</sup> Vgl. Leubner, Martin/ Saupe, Anja/ Richter, Matthias (2010): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag, S. 45.

<sup>36</sup> Vgl. Ebenda, S. 45.

<sup>37</sup> Vgl. Ebenda, S. 59.

können, muss man die Verstehenskompetenz systematisch trainieren, indem man verschiedene Konzepte dazu kreiert. Ebenso sollten damit verbundene Prüfungen und Bewertungen fair für alle Schüler\_innen ablaufen.<sup>38</sup> Damit ist gemeint, dass jede\_r Schüler\_in von der Förderung der Textverstehenskompetenz profitieren kann.

### **2.2.3 Sprache und deren Bildung im Literaturunterricht**

Wie in Kapitel 2.2.2. erwähnt, sind es die Text- und Leseerschließungskompetenzen, die im Literaturunterricht vermittelt werden sollen. Diese Kompetenzen machen es möglich, dass man Texte lesen, sie selbst erschließen und dabei auch noch verstehen kann.<sup>39</sup> Zieht man hier noch einmal die PISA Ergebnisse heran, so fällt auf, dass die Lehrpersonen oft nicht auf die Lesekompetenz besonders achten, wenn man über den Literaturunterricht der Oberstufe nachdenkt. So scheint eher das Hauptaugenmerk auf die Vermittlung der Lesekompetenz in der Volksschule zu liegen. In weiterführenden Schulen sieht man die Lesekompetenz als abgeschlossen an und man beginnt bereits mit dem Interpretieren von Texten. Die Texte, die dann interpretiert werden, sind noch dazu alte literarische Texte. Jedoch haben viele Schüler\_innen keine Ahnung von alten Texten. Dies erschwert die Situation noch zusätzlich. Daher sollte ebenso in der Sekundarstufe darauf geachtet werden, dass man auch leseschwächeren Schüler\_innen eine Art Curriculum des Lesens zur Verfügung stellt.<sup>40</sup>

Um die Texte verstehen zu können, müssen die Schüler\_innen die Texterschließungskompetenz erwerben. Diese befähigt sie, Handlungsstränge, Themen und Problemstellungen im Text zu erkennen, ebenso können sie somit Figuren, die Gestaltung des Textes und besondere sprachliche Formen erkennen.<sup>41</sup> Daraus ergeben sich wieder andere Ziele des Literaturunterrichts. Denn die Sprachkompetenz

---

<sup>38</sup> Vgl. Leubner, Martin/ Saupe, Anja/ Richter, Matthias (2010): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag, S. 60.

<sup>39</sup> Vgl. Hohm, Michael (2012): Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen. Wie die Grammatik beim Lesen hilft. Saarbrücken: AV Akademieverlag, S. 77.

<sup>40</sup> Vgl. Ebenda, S. 77.

<sup>41</sup> Vgl. Schubert-Felmy, Barbara (2003): Umgang mit Texten in der Sekundarstufe I. In: Kämper-Vanden Boogaart, Michael: (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, S. 100.

und deren Vermittlung, ebenso wie das Bewusstsein für Sprache und deren Förderung, stellen einen erfolgreichen Literaturunterricht dar. Wie kann man jedoch besonders das Sprachbewusstsein fördern? Hierzu schreibt Rainer Wimmer: „Sprachbewusstheit durch Reflexion über Sprache zu erreichen gehört zu dem Schwersten, was man in der Spracharbeit (...) anstreben kann (...).“<sup>42</sup> Dies sollte natürlich die Aufgabe des Deutschunterrichts und generell von allen Schulfächern sein.

Es können viele Bereiche des Deutschunterrichts hilfreich sein, um Sprachbewusstsein zu erlernen. Hier kann man zum Beispiel auf den Grammatikunterricht eingehen, denn wenn man die Sprache bewusst reflektiert, kann man so das Bewusstsein für Sprache fördern. Betrachtet man verschiedene Themenbereiche, die den Grammatikunterricht betreffen, so stellt man schnell fest, dass sie gut dabei helfen können, ein größeres Bewusstsein für die Sprache zu bekommen. Darunter fallen Themen wie die indirekte Rede, der Konjunktiv oder die Modalformen.<sup>43</sup> Der Grammatikunterricht kann den Schüler\_innen dabei helfen, die Sprache und das Geschriebene besser wahrzunehmen und auch zu verstehen.

Es gibt im Deutschunterricht jedoch natürlich nicht nur den Grammatikunterricht, sondern viele andere Teilbereiche, die dieses Unterrichtsfach bereichern. Abschließend kann man sagen, dass es drei Möglichkeiten gibt, um die Sprache zu bilden bzw. das Sprachbewusstsein zu fördern: Zum einen, wie schon oben erwähnt, ist hier die Reflexion über die Sprache anzuführen. Hier bietet sich der Grammatikunterricht am besten an. Es sollen die Gegebenheiten in einem Text untersucht und reflektiert werden. Daraus folgt, dass man die Sprache regelrecht untersuchen muss und zwar in allen Teilbereichen des Deutschunterrichts: Beim Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören sollte genau erforscht werden, wie die Sprache angewendet wird. Es soll so ein Bewusstsein für die Sprache entstehen. Ebenso wurde oben schon erwähnt, dass ein fächerübergreifendes Bewusstsein für Sprache das Ziel ist. Es sollen die herausgefundenen Auffälligkeiten von Sprache zum Thema gemacht werden und dem „Language-Awareness-Konzept“ folgen.<sup>44</sup> Dieses Konzept hatte seinen Ursprung bereits in den 1970er-Jahren in England und folgt dem Ziel, dass man immer neue Ansätze finden muss, um Sprache besser verstehen und

---

<sup>42</sup> Wimmer, Rainer (2002): Sprachreflexion -Spracharbeit. Anlässe und Gegenstände der Reflexion über Sprache. In: Der Deutschunterricht 3/02, S. 47

<sup>43</sup> Vgl. Lehmann 1995, Lottmann 1995, Mitschke 1995, Menzel 1995, Spinner 1995, Ulrich 1998 und 2001.

<sup>44</sup> Vgl. Hohm, Michael (2012): Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen. Wie die Grammatik beim Lesen hilft. Saarbrücken: AV Akademieverlag, S. 72.

gebrauchen zu können.<sup>45</sup> Hierunter fallen die Konzepte für die Didaktik von Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache, ebenso angeregt durch die Überlegungen für eine mehrsprachige Klasse, oder immer wieder auch die Kritik zu dem schulischen Grammatikunterricht, wie er auch heute noch in vielen Schulen vorherrscht.

„Sprache ist von Kindheit an die Haut unserer sozialen Existenz, nicht ein Kleidungsstück, das man täglich wechseln könnte, und erst recht kein Kostüm, mit dem wir uns beliebig verkleiden können. Deshalb fällt Distanz so schwer. Deshalb ist Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch harte Arbeit.“<sup>46</sup>

Dieses Zitat von Rainer Wimmer stellt klar, dass es eine Herausforderung ist, Sprache zu reflektieren und dass der Sprachgebrauch mit vielen Herausforderungen zu kämpfen hat. Es ist jedoch eine der Aufgaben des Deutschunterrichts, sich dieser Herausforderung anzunehmen und ein Bewusstsein für die Sprache zu schaffen und zwar in jedem Teilbereich des Deutschunterrichts sowie auch über das Fach hinaus.

#### **2.2.4 Lesekompetenz**

Im Kapitel 2.2.2 wurde der Begriff Kompetenz bereits näher definiert. Hier soll dennoch nochmals kurz darauf eingegangen werden.

Unter Kompetenz versteht man die Fähigkeit, etwas zu können. Der Begriff wurde wissenschaftlich von Robert White 1959 eingeführt und Noam Chomsky machte ihn 1965 zu einem Begriff der Linguistik.<sup>47</sup> Nach ihm gründen Kompetenzen auf Wissen. Jedoch kann man Wissen nur begrenzt aufnehmen, wohingegen Kompetenzen auf jede Situation übertragbar sind. Daraus folgt, dass Schüler\_innen ein Vertrauen aufbauen, auch neue sowie herausfordernde Situationen annehmen und diese bewältigen können. Nach Norbert Groeben sind Kompetenzen „ein individuelles Potenzial dessen, was eine Person unter idealen Umständen zu leisten im Stande

---

<sup>45</sup> Ebenda, S. 71.

<sup>46</sup> Wimmer, Rainer (2002): Sprachreflexion -Spracharbeit. Anlässe und Gegenstände der Reflexion über Sprache. In: Der Deutschunterricht 3/02, S.48.

<sup>47</sup> Vgl. Hohm, Michael (2012): Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen. Wie die Grammatik beim Lesen hilft. Saarbrücken: AV Akademieverlag, S. 92.

ist.<sup>48</sup> Laut Groeben sind dies sowohl generelle Fähigkeiten als auch Fähigkeiten, die von Situationen abhängig sind, sowie konkrete Fähigkeiten.

Was bedeutet nun Lesekompetenz? Hier unterscheiden Eggert und Garbe zwischen der Lesefertigkeit - darunter meinen sie die „Beherrschung des Schriftsystems (Alphabetentum)“<sup>49</sup> - und der Lesekompetenz, worunter sie die „Fähigkeit, größere Textmengen durch Strukturierung und abgestufte Verfahren (Lesestrategien) zu bewältigen“<sup>50</sup> verstehen. Angela Fritz beschreibt die Lesekompetenz als die „Fähigkeit, einem Text die wesentlichen Informationen zu entnehmen.“<sup>51</sup> Dies ist eine einfachere Darstellung des Begriffs. Mittlerweile betrachtet man die Lesekompetenz aber verstärkt von der funktionalen Seite. So beschreibt die International Association for the Evaluation of Education Achievement, kurz IEA, den Begriff der Lesekompetenz ein wenig anders. Für sie ist diese Kompetenz „die Fähigkeit, schriftliche Sprachformen zu verstehen und zu nutzen, die von der Gesellschaft gefordert und/oder von der jeweiligen Person als relevant eingeschätzt werden.“<sup>52</sup>

Anhand der verschiedenen Definitionen über die Lesekompetenz, kann man auch verschiedene Merkmale derselben festmachen. Hierbei zählt Bettina Hurrelmann (2002) drei verschiedene Charakteristika auf: Zum einem nennt sie die kognitiven Komponenten, die das Hauptaugenmerk darauflegen, dass Teilprozesse des Lesens auf verschiedenen Ebenen bewältigt werden.<sup>53</sup> Als zweiter Aspekt wird die motivationale Dimension angeführt, worunter die Motivation und die Lust zu lesen fallen. Als nächstes wird die emotionale Dimension genannt. Diese ist besonders mit der motivationalen Dimension verbunden. Hier stehen die Lust bzw. Unlust, einen Text zu lesen, im Vordergrund. Dies nimmt natürlich Einfluss auf die Stabilität

---

<sup>48</sup> Groeben, Norbert (2002): Zur konzeptionellen Struktur des Konstrukts Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/ München: Juventa, S. 13.

<sup>49</sup> Eggert, Hartmut/ Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart/ Weimar: Metzler, S. 9f.

<sup>50</sup> Eggert, Hartmut/ Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart/ Weimar: Metzler, S. 9f.

<sup>51</sup> Fritz, Angela (1988): Lesekompetenz. In: Publizistik 33. S.458.

<sup>52</sup> Baumert, Jürgen et. al. (Hrsg.) (2000): Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, S. 23.

<sup>53</sup> Vgl. Richter, Tobias/ Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimension, Funktion. Weinheim/ München: Juventa, S. 48.

des Lesens. Die letzte beschriebene Dimension ist die reflexive Dimension. In dieser reflektiert man das Gelesene und gleicht es mit dem Vorwissen ab. Anschließend kann man sich darüber unterhalten und austauschen.<sup>54</sup>

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass sich die Lesekompetenz aus den oben genannten Gegebenheiten zusammensetzt. Immer ausschlaggebend ist die Motivation, mit der man an einen Text herangeht. Natürlich ist auch noch zwischen den guten und schwächeren Leser\_innen zu unterscheiden und auf die Bewusstheit des strategischen und ans Ziel kommenden Lesens zu achten.

Der Unterricht sollte so gestaltet werden, dass die Schüler\_innen sowohl Können als auch Wissen erwerben. Natürlich kann nicht beides gleichermaßen vermittelt werden. Es gibt viele verschiedene Arten, wie man den Unterricht gestalten kann. Einerseits könnte er auf das Textverständnis ausgerichtet sein, das den Schüler\_innen das Verstehen ausgewählter Texte ermöglicht. Andererseits kann der Unterricht auf Wissen ausgerichtet sein. Hier würde das Epochen- oder das Gattungswissen gemeint sein.<sup>55</sup> Eine Mischung aus diesen zwei Extremen könnte einen erfolgreichen Unterricht ausmachen, in dem die Schüler\_innen sowohl die Texte verstehen, als auch das Wissen um den Text herum vermittelt bekommen. Besonders in den unteren Klassen der Oberstufe werden viele Unterrichtsstunden geplant, die weniger auf Wissen abzielen, sondern sich eher mit den Klassikern der Kinder- und Jugendliteratur auseinandersetzen. Die Themen, die die Schüler\_innen hier interessieren, sind oft prägend für diese Altersstufe, wie zum Beispiel die erste Liebe, Freundschaften oder die Veränderungen der eigenen Lebenswelt. Trotzdem lassen sich diese Einheiten mit dem Wissen um die Werke herum verbinden.<sup>56</sup> Diese Werke sollen natürlich auch die Lesemotivation der Schüler\_innen fördern. Für sie ist es selbstverständlich interessanter, sich mit Themen aus ihrer Lebenswelt zu befassen als mit alten literarischen Werken, mit denen sie sich weniger identifizieren können.

Es lassen sich unter den Schüler\_innen einzelner Klassen verschiedene Lesemotivationen, Kompetenzen und Erfahrungen bei der Lektüre von literarischen Texten finden. Ebenso sind nicht alle Schüler\_innen gleich oft mit alten literarischen Texten

---

<sup>54</sup> Vgl. Hohm, Michael (2012): Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen. Wie die Grammatik beim Lesen hilft. Saarbrücken: AV Akademie Verlag, S. 94-95.

<sup>55</sup> Vgl. Leubner, Martin/ Saupe, Anja/ Richter, Matthias (2010): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag, S. 70-71.

<sup>56</sup> Vgl. Leubner, Martin/ Saupe, Anja/ Richter, Matthias (2010): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag, S. 70-71.

in Berührung gekommen und haben demnach nicht die gleiche Erfahrung im Umgang mit solchen Werken. Hier sollte angesetzt und auf die verschiedenen Lernstufen der Schüler\_innen eingegangen werden. Man könnte Zusatzaufgaben für jene Schüler\_innen anbieten, die Aufgaben schneller bewältigen können als andere. Es sollte zudem daran gearbeitet werden, dass verschiedene Lern- und Leseprozesse bewerkstelligt werden. Damit einhergehend sollten die Schüler\_innen verschiedene Materialien mit differenzierten Aufgabenstellungen zur Verfügung gestellt bekommen. Die leistungsstärkeren Lernenden können sich intensiver mit der Materie beschäftigen den Gebieten nachgehen, die ihr Interesse am meisten wecken. Dieses Eingehen auf die individuellen Stärken und Schwächen der Schüler\_innen im Lern- und Leseprozess durch die Differenzierung der verschiedenen Aufgabenstellungen dient dazu, dass sowohl die leistungsstärkeren als auch die leistungsschwächeren Schüler\_innen im Unterricht aufgebaut werden können. Dadurch werden alle Niveaus der Leistung berücksichtigt und alle Lernenden können gleichermaßen unterstützt werden.<sup>57</sup>

Um jedoch überhaupt von den verschiedenen Leistungsstufen der Schüler\_innen reden zu können, sollten diese gemessen werden. Somit kann man die verschiedenen Kompetenzstände sowohl im Lern- und Leseprozess als auch hinsichtlich der verschiedenen Sprachstände der Schüler\_innen einer Schulklasse wahrnehmen. Besonders hilfreich ist es, wenn man den Sprachstand der Schüler\_innen misst, um festzustellen, wo ein gewisser Förderbedarf in der Sprache besteht.

Um den Sprachstand zu ermitteln, gibt es sehr viele verschiedene Methoden. Eine davon ist der C-Test. Im Anschluss an dieses Kapitel wird im empirischen Teil dieser Arbeit auf dieses Verfahren näher eingegangen. Es wurde eine Testung an einer Wiener Handelsschule durchgeführt, bei der Schüler\_innen an einem C-Test teilnahmen und eine Textverständnisübung, bestehend aus Ausschnitten aus zwei alten Texten, durchführten. Die Beschreibung der Tests, die Vorgehensweise und die Testergebnisse werden im nachfolgenden empirischen Teil der Arbeit dargestellt und erläutert.

---

<sup>57</sup> Dannecker, Wiebke (2012): Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 188-189.



## 3 Empirischer Teil

### 3.1 C-Test

Wenn man sich die Verfahren zur Messung des Sprachstandes ansieht, bemerkt man, dass viele Testverfahren für die Zielgruppe der Kindergarten- und Volksschulkinder entworfen sind. Bei diesen Tests wird ersichtlich, dass das Hauptaugenmerk auf dem orthografischen und mündlich-sprachlichen Können liegt. Weiters gibt es für die Sekundarstufe fast keine Messinstrumente, um die Lesekompetenz festzustellen.<sup>58</sup> Schnieders und Komer zählen hier den Allgemeinen Deutschen Sprachtest (ADST) und die Tests HSP 1-9 und AFRA auf.<sup>59</sup> Wenn man den Blick über die fünfte Schulklasse hinaus schweifen lässt, so sind keine weiteren Testverfahren auffindbar. (Vgl. Ahrenholz 2006 und Ahrenholz 2012)<sup>60</sup> Es gibt noch die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I“, jedoch sind diese nicht als Testung einzusetzen.<sup>61</sup> Genau hier setzt der C-Test an. Diese Sprachstandsanalyse bestimmt schnell und klar die Sprachkompetenz in einer Klasse, sowohl für Deutsch als Erst-, Zweit-, oder Fremdsprache und überzeugt durch seine rasche, einfache und zuverlässige Durchführung.<sup>62</sup>

Der C-Test wird schriftlich vollzogen und setzt die Fähigkeit des Lesens sowie des Schreibens voraus. Meistens setzt er sich aus vier bis fünf kleinen, in sich geschlossenen Texten zusammen, die nach einem Tilgungsprinzip bearbeitet werden. Dies bedeutet, dass die zweite Hälfte eines jeden zweiten Wortes gelöscht wird. Damit

---

<sup>58</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie (2017): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2017): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache in elf Bänden. Band 9: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 560.

<sup>59</sup> Vgl. Schnieders, Guido/ Komor, Anna (2005): Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn/ Berlin, S. 261-342.

<sup>60</sup> Vgl. Ahrenholz, Bernt (2012) (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i. B.: Fillibach. und Ahrenholz, Bernt/ Knapp, Werner (Hrsg.) (2012): Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

<sup>61</sup> Vgl. Baur/ Spettmann (2017): Sprachstandsmessungen und Sprachförderung mit dem C-Test. S.561.

<sup>62</sup> Vgl. Ebenda, S. 561.

die leeren Lücken der bearbeiteten Texte gefüllt werden können, wird die allgemeine Sprachkompetenz beim Lesen der Schüler\_innen gefordert. Dies bedeutet, dass je besser die Sprachkompetenz der Schüler\_innen ist, desto besser können sie die Lücken der Texte ausfüllen.

Der C-Test ermöglicht es, dass man frühzeitig den Förderbedarf der Schüler\_innen erkennen und schnell Fördermethoden entwickeln kann. Er hat eine langjährige Wandlung durchlebt, damit er die sprachliche Kompetenz der Schüler\_innen bestimmen kann.

### **3.1.1 Die Entwicklung des C-Tests**

Der C-Test zählt zu den Sprachtests, die am häufigsten erforscht sind. Dr. Christine Klein-Braley und Prof. Dr. Ulrich Raatz haben die ersten Versionen in englischer und deutscher Sprache am vierten Internationalen Testsymposium der IUS in England an der University of Essex präsentiert.<sup>63</sup> Der C-Test wird als Nachfolger des CLOZE-Tests gehandelt und bringt viel Begeisterung mit sich. Er überzeugt in erster Linie durch seine Anwendungsmöglichkeiten in verschiedenen Sprachen. Damit verbunden sind auch unterschiedlichste Fragestellungen. Heutzutage kann man viele verschiedene C-Tests im Internet herunterladen und sie rasch in unterschiedlichen Situationen einsetzen.<sup>64</sup>

Wenn man über den C-Test spricht, so verbindet man vier Namen besonders mit ihm: Prof. Dr. Ulrich Raatz, Prof. Dr. Jim Coleman, Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn und Dr. Christine Klein-Braley.<sup>65</sup> Diese vier Personen sind für die Entstehung, die Entwicklung und für die Verbreitung des C-Tests essentiell. Prof. Dr. Raatz und Dr. Klein-Braley gaben den Anstoß zur Überlegung dieses Verfahrens, da sie gewisse Nachteile im CLOZE-Test sahen. Dies war der Anfang des C-Tests im Jahr 1980.<sup>66</sup> Die Idee war, dass kürzere Texte mit Hilfe der Streichung des zweiten Teiles jedes zweiten Wortes verwendet werden. Der Test wäre somit komprimierter und schneller zu lösen. Nach verschiedenen Arten der C-Test-Vorstellung kam man zu dem heutigen Ergebnis. Die Testung wird stetig weiter verbessert und findet immer mehr

---

<sup>63</sup> Vgl. Raatz, Ulrich/ Wockenfuß, Verena (2010): Fast 30 Jahre C-Tests: Wie alles anfing. Ein sehr persönlicher Rückblick. In: Berndt, Annette/ Kleppin, Karin (Hrsg.) (2010): Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn. Frankfurt am Main: Peter Lang, S.3.

<sup>64</sup> Vgl. Raatz/ Wockenfuß (2010): Fast 30 Jahre C-Tests, S.3.

<sup>65</sup> Vgl. Ebenda, S.3.

<sup>66</sup> Vgl. Ebenda, S.5.

Anklang. Besonders die mögliche Verwendung in vielen verschiedenen Sprachen macht ihn attraktiv.

Meist wird der C-Test für allgemeinsprachliche Kompetenzen genutzt, jedoch ist es auch wichtig, die berufsspezifische Lesekompetenz zu betrachten. Durch die Ergebnisse der PISA Studie ist man zu dem Entschluss gekommen, dass ohne eine annehmbare Lesekompetenz der Wissenserwerb nicht erfolgreich sein kann. Wie oben schon erwähnt hat sich der C-Test in den letzten Jahrzehnten zu einem sehr flexiblen Testinstrument etabliert, um genau hier anzusetzen. Denn es wurde ein C-Test entwickelt, der bestehend aus verschiedenen Teiltexten sowohl die allgemeine als auch die berufsspezifische Lesekompetenz analysiert.<sup>67</sup> Hier zeigt dieses Testverfahren auch, dass es angepasst an verschiedene Adressaten mit verschiedenen Zielen und in verschiedenen Sprachen einsetzbar ist. Zum Beispiel können Fachtexte kombiniert mit allgemeinsprachlichen Texten getestet werden, sodass diese beiden Textbereiche gemeinsam überprüft werden können.

### **3.1.2 Der C-Tests und seine Gestaltung**

Unter der Gestaltung eines C-Tests ist die Abwicklung und die Auswertung dieser Sprachstandsanalyse gemeint. Im nachfolgenden Kapitel soll auf diese Punkte im Detail eingegangen werden.

---

<sup>67</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./ Mashkovskaya, Anna/ Spettmann, Melanie (2010): Der C-Test als Instrument zur Ermittlung allgemeinsprachlicher und fachsprachlicher Fähigkeiten im Berufskolleg. In: Berndt, Annette/ Kleppin, Karin (Hrsg.) (2010): Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 23.

### **3.1.2.1 Die Gestaltung eines C-Tests**

In erster Linie ist bei der Erstellung eines C-Tests die Auswahl der Texte am wichtigsten. Hierfür greift man auf lebensnahe Texte der Schüler\_innen zurück. Dies könnten zum Beispiel Texte aus dem Schulbuch sein. Als nächsten Schritt muss man die ausgewählten Texte nach dem Tilgungsprinzip bearbeiten. Das bedeutet, dass ab dem zweiten Satz der zweite Teil von jedem zweiten Wort gelöscht wird. Jeder Text hat also 20 Lücken. Für das Verständnis ist hier wichtig, dass der erste und der letzte Satz vollständig erhalten bleiben. Um Verwirrungen entgegenzuwirken, bleiben Zahlen, Abkürzungen, Ziffern und Eigennamen ebenso erhalten. Es entsteht daher meist ein C-Test bestehend aus vier Texten mit je 20 Lücken. Dies weicht ein wenig von der klassischen C-Test-Variante ab. Bei dieser wird an fünf Texten mit jeweils 25 Lücken gearbeitet. Die Testung, die im Zuge dieser Arbeit durchgeführt wurde, arbeitet jedoch mit vier Texten mit je 20 Lücken.<sup>68</sup>

### **3.1.2.2 Die Abwicklung eines C-Tests**

Es ist sehr wichtig, dass für die Durchführung eines C-Tests genügend Zeit eingeplant wird. Zu Beginn des Tests müssen die Schüler\_innen mit dem Testformat vertraut gemacht werden. Hierzu bietet sich ein Text zum Testen an, der ebenso die klassischen Lücken aufweist und zu Beginn gemeinsam ausgefüllt wird. Bei einem solchen Durchlauf ist genau darauf zu achten, dass wirklich nur jene Teile der Wörter, die fehlen, in die Zeile eingetragen werden und nicht das ganze Wort. Die Zeit ist ebenso ein wichtiger Faktor, der beachtet werden muss. Die Schüler\_innen sollen versuchen, so gut es geht voran zu kommen und sich nicht allzu lange mit einer nicht logisch wirkenden Lücke aufzuhalten. Diese sollte in solchen Fällen einfach übersprungen werden und wenn am Ende noch Zeit besteht, kann man sich um fehlende Lücken bemühen. Sobald die Testphase abgelaufen ist und alle Unklarheiten beseitigt sind, startet der eigentliche Testdurchlauf. Die Testbögen werden mit einem Deckblatt ausgeteilt. Auf diesem Deckblatt wird das Datum, die Schule,

---

<sup>68</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie (2017): Sprachstandsmessungen und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2017): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache in elf Bänden. Band 9: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 560.

die Klassenstufe, das Alter und das Geschlecht abgefragt. Ebenso wird eine Frage nach der Mehrsprachigkeit gestellt. Welche Sprachen sprechen die Schüler\_innen und wie lange sprechen sie schon deutsch. Diese Daten dienen dafür, dass am Ende die Ergebnisse der einzelnen Schüler\_innen in verschiedene Kategorien eingeteilt dargestellt werden können. Um die Ergebnisse anonym anführen zu können, bietet es sich an, dass man die Testbögen nummeriert.

Nach dem Ausfüllen der Deckblätter kann man mit den Texten starten. Für die Bearbeitung der Texte rechnet man insgesamt mit 20 Minuten. Dies bedeutet, dass die Schüler\_innen fünf Minuten Zeit pro Text haben. Da eine konzentrierte Atmosphäre herrschen wird, sollte man die Schüler\_innen nach fünf Minuten aufmerksam machen, dass sie zum nächsten Text übergehen sollten. Nach Ablauf dieser 20 Minuten ist die Testung vorbei und die Testbögen sollten eingesammelt werden. In der Regel ist der Test in dieser Zeit zu schaffen.<sup>69</sup>

### **3.1.2.3 Die Auswertung eines C-Tests**

Um dem Kapitel „3.3.1 Auswertung des C-Tests“ nicht schon zu viel vorwegzunehmen, wird hier nur grob auf die Auswertung des C-Tests sowie die zwei ermittelten Ergebniswerte eingegangen.

Es gibt zwei Werte, die bei der Auswertung des C-Tests ausgerechnet werden. Der Richtig/Falsch-Wert (RFW) ermittelt die grammatikalische, orthografische und semantische Richtigkeit der Menge, der in den Lücken eingesetzten Buchstaben. Er trifft eine Aussage über die allgemeine sprachliche Kompetenz der getesteten Schüler\_innen in den Bereichen Lesen und Schreiben. Die getesteten Personen bekommen für pro richtig ausgefülltem RFW einen Punkt.

Der zweite zu ermittelnde Wert ist der Worterkennungswert (WEW). Dieser wird nur durch die semantische Richtigkeit der eingesetzten Wortergänzungen ermittelt. Dies bedeutet, dass der\_die Schüler\_in einen Punkt bekommen, wenn das Wort zwar nicht richtig ergänzt, aber erkannt wurde. Der Worterkennungswert ermittelt also die rezeptiv-sprachliche Kompetenz der getesteten Schüler\_innen.

Es können pro Text jeweils 20 Punkte beim Richtig/ Falsch-Wert und jeweils 20 Punkte beim Worterkennungswert erzielt werden. Insgesamt ergeben sich also bei

---

<sup>69</sup> Vgl. Baur/ Goggin (2017): Sprachstandsmessungen und Sprachförderung mit dem C-Test. S.563-564.

einem C-Test maximal insgesamt 80 Punkte. Wie mit den ermittelten Punkten gearbeitet wird, soll im Kapitel „3.3.1 Auswertung des C-Tests“ genauer beschrieben werden. Ebenso wird an dieser Stelle auf die Darstellung der Ergebnisse näher eingegangen.<sup>70</sup>

### 3.1.3 Sprachstandserhebungen im Vergleich

Unter Sprachstandserhebungen versteht man Verfahren, die pädagogisch eingesetzt werden, um den Sprachstand von Schüler\_innen zu einem exakten Zeitpunkt ihres Bildungsweges zu ermitteln. Die Voraussetzung, um sich im Laufe des Bildungsweges weiterzubilden zu können, ist die Sprache, die den Grundpfeiler dafür darstellt und so der Sozialisation hilft. Den Verlauf des Sprachstandes darf man nicht als feststehend verstehen. Die Sprache ist ein nie stillstehender Fluss, der sich in sowie außerhalb der Schule entfaltet und im Lernen ebenso wie im Unterricht weiterentwickelt wird. Sie wird von Jahr zu Jahr im Schulalter ausgebaut.<sup>71</sup>

Die Aneignung der Sprache verläuft bei vielen Schüler\_innen unterschiedlich. Daher wird die pädagogische Bestimmung des Sprachstandes immer wichtiger. Es kann hier dahingehend unterschieden werden, worauf das Augenmerk gelegt werden soll. So kann der Fokus zum Beispiel auf der heilpädagogischen Heranbildung der Sprache bei einer Sprachentwicklungsstörung liegen.<sup>72</sup> Außerdem ist es auch möglich, dass das Interesse bildungspolitischer Art ist. Hier steht die Feststellung des Sprachförderbedarfes und dessen Optimierung im Fokus. Einen wichtigen Stellenwert nehmen hier mehrsprachige Schüler\_innen ein.<sup>73</sup>

In der Theorie hört sich dies alles schlüssig an, in der Realität gibt es jedoch in allen Bereichen Verbesserungsbedarf. In den damit einhergehenden wissenschaftlichen Disziplinen herrscht ebenso Spannung. So wird einerseits die Kooperation zwischen den Konstrukteuren der Tests und deren sprachlichen Experten beklagt.<sup>74</sup>

---

<sup>70</sup> Vgl. Ebenda, S. 564-565.

<sup>71</sup> Vgl. Reich, Hans H./ Jeuk, Stefan (2017): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2017): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 9. Ahrenholz, Bern/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren, S. 548.

<sup>72</sup> Vgl. Reich/ Jeuk (2017): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, S. 548.

<sup>73</sup> Vgl. Reich/ Jeuk (2017): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, S. 548.

<sup>74</sup> Vgl. Schöler, Hermann/ Grabowski, Joachim (2007): Sprachentwicklungsdiagnostik: Einsatz und Bedeutung von Tests. In: Knapp, Karlfried u. A. (Hrsg.) (2007): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen/ Basel: Francke, S. 546.

Dieser Eindruck wird ebenso in aktuellen Verfahren bestätigt, wie zum Beispiel bei Neugebauer und Becker-Mrotzek (2013).<sup>75</sup>

Es gibt verschiedene Verfahren der Sprachstandserhebung: Zum einen ist das Verfahren der Zuweisung zu nennen, zum anderen das Verfahren der Förderdiagnostik. Das Verfahren der Zuweisung kümmert sich um Entscheidungen des Förderbedarfes der Sprache von Jugendlichen sowie Kindern und damit einhergehend auch um die Einrichtung der Angebote für die Sprachförderung, wogegen sich das zweite Verfahren der Argumentation der didaktischen Förderangebote von Sprache widmet.<sup>76</sup>

Das Ziel der verschiedenen Verfahren ist es, dass man so genaue Resultate wie möglich ermittelt. Im Grunde zielen die Ergebnisse darauf ab, dass man schnell eine Entscheidung treffen kann, die dann vor den Eltern, dem Kind und dem Umfeld argumentierbar sein muss. Hier stößt man jedoch auch auf ein Problem, denn das Festlegen von Kriterien ist nicht einfach. Es existiert etwa keine sprachliche Voraussetzung für das Besuchen der Grundschule.<sup>77</sup> Um trotzdem gewisse Voraussetzungen zu bestimmen, treten willkürliche, subjektive Grenzen an diese Stelle.

Es gibt also gewisse Maßstäbe, an denen man sich orientiert. Das kann zum Beispiel das Alter der Kinder sein, was jedoch mit Vorsicht zu beurteilen ist. Denn es gibt eine große Spannweite zwischen den Entwicklungen der Kinder und dies wird zusätzlich von Bildungsangebot der Sprache beeinflusst. Ebenso sollte man die zweisprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen betrachten. Hier ist nicht das Alter die ausschlaggebende Konstante, sondern die Frage, wie lange und intensiv sie sich schon mit der Zweitsprache beschäftigen. Dies ist natürlich nicht unproblematisch, da die Kinder und Jugendlichen ein unterschiedliches Alter beim ersten Kontakt mit der Zweitsprache hatten. Daher liegt hier bei jedem Kind bzw. Jugendlichen eine andere Auffassungsgabe vor.<sup>78</sup> Außerdem sprechen diese unterschiedliche Erstsprachen, was sich ebenso different auswirken kann.<sup>79</sup>

Eine weitere Problematik, die zweisprachige Schüler\_innen betrifft, ist, dass die Erwartungshaltung oft viel zu groß und unrealistisch ist, denn sie werden meist an der

---

<sup>75</sup> Vgl. Neugebauer, Uwe/ Becker-Mrotzek, Michael (2013): Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

<sup>76</sup> Vgl. Reich/ Jeuk (2017): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, S. 548.

<sup>77</sup> Vgl. Dirim, Inci/ Döll, Marion (2010): Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch. In: Didaktik Deutsch (2010), S. 5-14, 29.

<sup>78</sup> Vgl. Reich/ Jeuk (2017): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, S. 551.

<sup>79</sup> Vgl. hierzu unter anderem Haberzettl, Stefanie (2012), Kaltenbacher, Erika (2015).

sprachlichen Norm der Schule gemessen. Diese ist aber auf einsprachige Schüler\_innen ausgerichtet.

Zusammenfassend lässt sich also für Deutsch als Zweitsprache-Schüler\_innen sagen, dass es zwei verschiedene Normen gibt: jene, die sie unter den gegebenen Umständen erreichen können und die sprachlich festgesetzte Norm der Schule. Um Deutsch als Zweitsprache-Schüler\_innen richtig zu fördern, ist es wichtig, dass man intern sprachrelevante Maßstäbe setzt. Es sollte darauf geachtet werden, wo die Schüler\_innen sprachlich stehen und wo noch Förderbedarf besteht. Dies könnte man mit einer Sprachstandsanalyse testen, wie zum Beispiel dem C-Test. Solch eine Analyse wäre auch wichtig, um mögliche Fördermethoden zu ermitteln und anschließend gemeinsam die Ziele festzusetzen, die man erreichen möchte. Nur wenn man den aktuellen Sprachstand der Schüler\_innen ermittelt, kann man ansetzen und handeln, um eine gerechte und gemeinsame Linie zu finden.<sup>80</sup>

### **3.1.3.1 Verschiedene Arten der Sprachstandsverfahren**

Bei der Ermittlung des Sprachstandes gibt es verschiedene Verfahren, die angewendet werden können. Hierunter fallen zum Beispiel Schätzungen. Bei einer Schätzung werden die Sprachkenntnisse nach dem subjektiven Eindruck eingeordnet und bewertet.<sup>81</sup> So eine Einschätzung ist jedoch nicht vollkommen richtig, da die Einordnung in die Skalenwerte aus einer persönlich getroffenen Entscheidung heraus stammt. Dies ist viel zu subjektiv. Daher müsste hier angesetzt und der Schätzung mehr Konkretheit und Differenziertheit gegeben werden. Ebenso sollte dies mit Fremd- und Selbsteinschätzung kombiniert werden. Dieses Verfahren der Schätzung wird besonders oft bei Beobachtungen der Sprache, zum Beispiel im Elementarbereich, oder im Prozess der Einschulung angewendet.<sup>82</sup>

Ein weiteres Verfahren, das eng mit dem Schätzungsverfahren zusammenhängt, ist jenes der Beobachtung. Dieses beschreibt oft das sprachliche Geschehen aus pädagogischer Sicht. Hier ist es im Unterschied zum Verfahren der Schätzung wichtiger, dass man beschreibt und nicht gleich wertet. Dies kann auch objektiv geschehen. Beobachtungen werden oft - wie auch die Schätzungen - im Elementarbereich

---

<sup>80</sup> Vgl. Ebenda, S. 551.

<sup>81</sup> Vgl. Knapp, Werner (2001): Diagnostische Leitfragen. In: Praxis Grundschule. Heft 3, S. 4-6.

<sup>82</sup> Vgl. Reich/ Jeuk (2017): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, S. 551-552.



eingesetzt. Dort dient dieses Verfahren der Entwicklungsbeobachtung. Dem Beobachtungsverfahren unterliegen mehrere Analysen, eine davon ist die Profilanalyse., im Zuge derer Videos oder Tonbandaufnahmen im Nachhinein analysiert werden. Daraufhin sollen Rückschlüsse auf die Förderung der Sprache gezogen werden.<sup>83</sup> Die Profilanalyse ist etwas zeitaufwendiger, jedoch erlaubt sie eine fundiertere Aussage über den Sprachstand der Schüler\_innen. Dieses Verfahren wurde zu Beginn eher für die Pädagogik der Sprachheilung entwickelt.<sup>84</sup> Gogolin/ Goll/ Reich 1989 und Reich/ Roth 2004 griffen die Profilanalyse noch einmal auf, um das Hauptaugenmerk auf die zweisprachigen Schüler\_innen und deren mündliche Sprache zu legen, unter Berücksichtigung ihrer Herkunftssprachen.<sup>85</sup>

Neben diesen Verfahren gibt es auch noch Tests, die objektiver gestaltet sind. Diese werden meist von theoretischen Fragen geleitet und sind oft ganz standardisiert oder halbstandardisiert. Meist werden Tests dort eingesetzt, wo Sprachleistungen vorgegeben sind, wie zum Beispiel im schulischen Bereich, um die ersten Aussagen über die Sprachstände der Bewerber\_innen zu treffen. An dieser Stelle ist besonders der C-Test zu nennen, der wie oben schon erwähnt in der Fremdsprachenerwerbsforschung entfaltet wurde. Da die C-Tests nicht normiert sind, sind sie in vielen verschiedenen Lerngruppen anwendbar, weil sich diese Art von Test an die bestimmten Wünsche der Gruppen anpassen lässt.<sup>86</sup> Es gibt natürlich auch Formen, die normiert wurden, wie beispielsweise jene, die Dürrstein/ Jeuk 2015 veröffentlichten.

Es lassen sich hier noch weitere Vorgehensweisen erwähnen, die im schulischen Bereich angewendet werden können. Zum einen gibt es Verfahren nur für einsprachige Schüler\_innen, zum anderen sind auch Verfahren für mehrsprachige Schüler\_innen vorhanden. Im Nachfolgenden soll ein wenig auf diese Verfahren eingegangen werden.

---

<sup>83</sup> Vgl. Reich/ Jeuk (2017): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, S. 552.

<sup>84</sup> Vgl. Clahsen, Harald (1986): Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin: Marhold.

<sup>85</sup> Vgl. Reich/ Jeuk (2017): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, S. 552.

<sup>86</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie (2017): Sprachstandsmessungen und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2017): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache in elf Bänden. Band 9: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 560-572.

Als Erstes ist der Allgemeine Deutsche Sprachtest, abgekürzt ADST, zu erwähnen. Dieser ist eng mit dem Namen Steinert 1987 und dessen Neunormierung 2011 verbunden,<sup>87</sup> Der ADST ist ein standardisierter Test, dessen Hauptaugenmerk auf Schüler\_innen zwischen der vierten und sechsten Jahrgangsstufe liegt. Das Besondere an diesem Testverfahren sind die verschiedenen Sprachebenen, auf die er sich bezieht. Hierunter fallen Satzbau, Text, Sprachlaute, Wortschatz, Betonungen sowie Wortformen in den verschiedenen Bereichen wie Sprechen, Lesen, Schreiben und Hören.<sup>88</sup> Das Spezielle hierbei ist, dass man die verschiedenen Bereiche auch detaillierter betrachten kann. Das Defizit an diesem Verfahren ist jedoch die Tatsache, dass die Mehrsprachigkeit vieler Schüler\_innen nicht beachtet wird, was in vielen anderen Verfahren ebenso der Fall ist. Hierunter fällt zum Beispiel das Heidelberger Auditives Screening, kurz HASE, von Schöler und Brunner aus dem Jahre 2008.<sup>89</sup> Dieser Test wird oft im Bereich der Einschulung eingesetzt und nimmt aber keine Rücksicht auf Schüler\_innen mit Mehrsprachigkeit. Ebenso lässt sich noch ein weiteres Verfahren nennen, das keine Rücksicht auf Mehrsprachigkeit nimmt, nämlich der Sprachstandserhebungstest, kurz SET 5-10.<sup>90</sup> Er ist unabhängig von den Vorgaben des Curriculums und konzentriert sich - wie die Kurzform schon verrät - auf Schüler\_innen in einem Alter von fünf bis zehn Jahren. In diesem Verfahren werden viele Bereiche überprüft, wie zum Beispiel der Bereich des Verständnisses der Sprache oder des Wortschatzes, der Grammatik, aber auch der Geschwindigkeit der Verarbeitung.<sup>91</sup> Die mehrsprachigen Schüler\_innen fallen zwar unter gewisse Normierungen ebenso hier rein, jedoch fußen diese nur auf dem Alter der Schüler\_innen und daher kann nur eine Abweichung der Norm, der einsprachigen Schüler\_innen, festgestellt werden. Dies sagt ebenso aus, dass die Entwicklung der Mehrsprachigkeit von Schüler\_innen nicht einbezogen wird. An dieser Stelle sollen jedoch auch Verfahren erwähnt werden, die auch auf mehrsprachige Schüler\_innen ausgelegt sind.

Zunächst ist das Bayern-Hessen-Screening zu nennen.<sup>92</sup> Dieses dient dazu, dass man einen Einblick in die Kenntnisse der deutschen Sprache der Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache bekommt. Dieser Einblick kann dann Auskunft darüber

---

<sup>87</sup> Vgl. Reich/ Jeuk (2017): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, S. 553.

<sup>88</sup> Vgl. Reich/ Jeuk (2017): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, S. 553.

<sup>89</sup> Vgl. Ebenda, S. 553.

<sup>90</sup> Vgl. Ebenda, S. 554.

<sup>91</sup> Vgl. Ebenda, S. 554.

<sup>92</sup> Vgl. Ebenda, S. 554.

geben, ob die Schüler\_innen noch Förderbedarf in der deutschen Sprache bekommen sollten, oder nicht. Die Lehrer\_innen sollen dies aufgrund der Ergebnisse der Schüler\_innen und ihrer Antworten bei einem Gespräch bei der Einschulung entscheiden. Ebenso sollten die Schulanfänger\_innen Bilder beschreiben und beim Spielen beobachtet werden. Dabei muss vor allem darauf geachtet werden, inwieweit sich die Kinder beim Spielen integrieren.<sup>93</sup>

Als nächstes Verfahren lässt sich die Profilanalyse anführen. Diese lässt jene Schüler\_innen erkennen, die größere Schwierigkeiten im L2-Förderbedarf aufweisen als die anderen, wenn sie in die Grundschule eintreten. Um dies herauszufinden, werden die Schüler\_innen sowohl in Gespräche mit der Lehrperson verwickelt als auch während des Unterrichts beobachtet. Dieses Verfahren wurde von Heilmann und Grießhaber 2012 kreiert.<sup>94</sup> Die Ergebnisse werden anschließend nach verschiedenen Kriterien bewertet, wie zum Beispiel in die Syntax des Verbes, oder aber auch in die textlinguistischen Kriterien unterteilt. Es wird daher nur die Summe dessen zugewiesen, was die Schüler\_innen erreichen, daher kann man nicht von einem Sprachprofil sprechen.<sup>95</sup>

Es gibt noch ein weiteres Verfahren, das als eines der ersten gilt, welches das Kontaktalter der Deutsch als Zweitsprache-Schüler\_innen miteinbezieht. Diese wird „Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache“, kurz LiSe-DaZ, genannt und wurde von Schulz und Tracy 2011 entwickelt.<sup>96</sup> Es wird für Schüler\_innen im Alter von drei bis sieben Jahren verwendet. Diese Sprachstandserhebung gliedert sich in sieben Untertests, die die Fähigkeiten der Schüler\_innen in den Bereichen der Morphologie, Syntax und Semantik sowohl rezeptiv als auch produktiv festhalten. Sie ist von der Forschung des Zweitsprachenerwerbs inspiriert und beinhaltet damit auch kriteriale Normen.<sup>97</sup> Es wird damit versucht, zu ermitteln, ob überhaupt Förderbedarf besteht und wenn ja, in welchem Bereich.

Ein weiteres Verfahren, das besonders die Überschreitung von der Primarstufe in die Sekundarstufe im Fokus hat, ist der sogenannte Werkzeugkoffer, den Junk-Deppenmeier und Jeuk 2015 vorgegeben haben. Dieser Werkzeugkoffer besteht aus einem C-Test, Beobachtungsbögen zur Biographie der Sprache, einer Überprüfung zum Hörverstehen, einem Lesetest und aus Verfahren, die das schriftliche und

---

<sup>93</sup> Vgl. Ebenda, S. 554.

<sup>94</sup> Vgl. Reich/ Jeuk (2017): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, S. 554.

<sup>95</sup> Vgl. Ebenda, S.554.

<sup>96</sup> Vgl. Ebenda, S. 554.

<sup>97</sup> Vgl. Ebenda, S. 554.

mündliche Erzählen überprüfen.<sup>98</sup> Das Besondere hierbei ist, dass die Lehrkraft nur jene Elemente auswählen kann, die für sie relevant und passend erscheinen.

Erwähnenswert hinsichtlich solcher Verfahren ist, dass immer wieder neue Versionen entwickelt und die alten überarbeitet werden.

Neben den einsprachigen deutschen Verfahren für zwei- oder mehrsprachige Schüler\_innen existieren auch zwei- oder mehrsprachige Verfahren für zwei- oder mehrsprachige Schüler\_innen. Auf ein paar soll nachfolgend eingegangen werden.

Es gibt zum Beispiel ein türkisch-deutsches Verfahren, den sogenannten „CITO-Test Zweisprachigkeit“.<sup>99</sup> Das Besondere an diesem Test ist, dass die rezeptiven Sprachfähigkeiten mit einem Computer abgefragt werden. Dies bedeutet, dass eine automatische Auswertung möglich ist. Mit diesem Verfahren werden unter anderem das Textverstehen, abbildbarer Wortschatz, Lautunterscheidungen und grundlegende Begriffe getestet.<sup>100</sup> Sinn und Zweck davon soll sein, dass man schon vor der Einschulung einen möglichen Förderbedarf ermitteln kann.

Ein weiteres Verfahren ist das sogenannte „HAVAS-5“. Die ausgeschriebene Bezeichnung lautet „Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger“ von Reich und Roth 2004. Es wurde vom Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung geprüft und in eine finale Testfassung gebracht, siehe Landesinstitut 2005. Das HAVAS-5 ist eine Profilanalyse für verschiedene Sprachen wie Deutsch, Polnisch, Türkisch, Italienisch, Russisch, Portugiesisch und Spanisch für Kinder im Alter zwischen fünf und sechs Jahren.<sup>101</sup> In diesem Verfahren müssen die Kinder sowohl in ihrer Erst- als auch in ihrer Zweitsprache eine Bildergeschichte mündlich nacherzählen. Das Ganze wird dann mit Hauptaugenmerk auf die generelle Bewältigung der Aufgabe, den Wortschatz und die grammatische Fertigkeit ausgewertet.<sup>102</sup> Anhand der Ergebnisse kann der Förderbedarf ermittelt und entschieden werden.

Ein weiteres Verfahren stellt das „Tulpenbeet“ (Reich/ Roth/ Gantefort 2008) dar. Bei diesem verfassen Schüler\_innen der vierten und fünften Klasse anhand eines Bildes Texte in verschiedenen Sprachen, die wiederum durch eine Profilanalyse

---

<sup>98</sup> Vgl. Ebenda, S. 555.

<sup>99</sup> Dieser ist abrufbar unter: [www.de.cito.com](http://www.de.cito.com). Unter dem Reiter Leistung und Produkte kann man den Cito Sprachtest finden.

<sup>100</sup> Vgl. Reich/ Jeuk (2017): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, S. 556.

<sup>101</sup> Vgl. Ebenda, S. 556.

<sup>102</sup> Vgl. Ebenda, S. 556.

laufen müssen.<sup>103</sup> Außerdem ist noch das Verfahren des „Bumerang“ von Reich/Roth und Döll aus dem Jahre 2009 zu nennen, welches für Jugendliche, die sich im Übergang von der Sekundarstufe in das jeweilige Berufsfeld befinden, konzipiert ist.<sup>104</sup>

Nach der vorangehenden Darstellung all der verschiedenen Verfahren lässt sich zusammenfassend sagen, dass einiges noch weiter ausgebaut werden sollte. Es zeigt sich, dass viel Angebot im Bereich der Grundschule und generell zur Einschulung existiert, jedoch wenige Materialien im Bereich der Primar- und noch viel weniger im Sekundarbereich zur Verfügung stehen. Es gibt zudem viele Zuweisungsverfahren, jedoch wenige Verfahren der Förderdiagnostik. Weiters liegt eine Schwachstelle in den Verfahren, die aufeinander aufbauen. Ebenso gehören die literalen Fähigkeiten und der Bereich des sprachlichen Handelns ausgebaut.<sup>105</sup>

Zusammenfassend bedeutet dies, dass die Verfahren zur Ermittlung des Sprachstandes sehr vielfältig, jedoch noch ausbaufähig sind.

Um sich ein eigenes Urteil über die verschiedenen Verfahren der Sprachstandsermittlung zu erlauben, wurden im Zuge dieser Diplomarbeit zwei Verfahren ausgewählt und an einer Handelsakademie im 22. Wiener Gemeindebezirk getestet. Es handelte sich dabei um einen C-Test, um den Sprachstand der Schüler\_innen zu ermitteln, und um eine Textverständnisübung zweier literarischer Texte, um Schlussfolgerungen vom Sprachstand auf das Textverstehen literarischer Texte ziehen zu können. Auf die schulischen Umstände der Klasse, die Auswahl der Texte und die Ergebnisse soll nun in den nächsten Kapiteln näher eingegangen werden.

---

<sup>103</sup> Vgl. Ebenda, S. 556.

<sup>104</sup> Vgl. Reich/ Jeuk (2017): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, S. 556. Zum Verfahren des „Bumerangs“ lassen sich Informationen unter folgender Internetseite abrufen: [www.diver.uni-hamburg.de](http://www.diver.uni-hamburg.de)

<sup>105</sup> Vgl. Reich/ Jeuk (2017): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig, S. 556-557.

## **3.2 Erstellung des Testverfahrens in der Schule**

Am 14.06.2018 wurde in der Business Academy Donaustadt im 22. Wiener Gemeindebezirk die Testung mit der Klasse 3BK durchgeführt. Für diese Testung wurde ein wenig mehr als eine ganze Unterrichtsstunde von 50 Minuten benötigt. Die Schulstunde setzte sich aus 20 Minuten C-Test und 20 Minuten Textverständnisübung zusammen. Frau Mag<sup>a</sup>. Barbara Höbenreich-Gruber stellte mir nicht nur eine einfache Unterrichtsstunde mit 50 Minuten zur Verfügung, sondern eine ganze Stunde mit 60 Minuten. Daher blieb vor der Testung Zeit für die Erklärung sowie das Austeilen der Testbögen und danach war noch genug Zeit, um die Testung kurz zu besprechen und die Schüler\_innen nach mündlichem Feedback zu fragen.

### **3.2.1 Testgruppenbeschreibung**

Die 3BK ist eine Klasse in der Handelsschule, die sich in der Business Academy Donaustadt befindet. Frau Mag<sup>a</sup>. Barbara Höbenreich-Gruber unterrichtet die Schüler\_innen der 3BK im Unterrichtsfach Deutsch und stellte sie für diese Testung zur Verfügung. Diese Schulklasse setzt sich aus 21 Schüler\_innen zusammen. Darunter fallen 17 weibliche Schülerinnen und vier männliche Schüler.

Das Besondere an der Business Academy Donaustadt ist der Zusammenschluss aus mehreren Schultypen mit verschiedenen Schwerpunkten, die sich an einem Standort vereinen. Hierunter fallen die Handelsschule und die Handelsakademie. Erstere dauert im Gegensatz zur Handelsakademie drei Jahre lang und endet mit einer Abschlussprüfung. Nach dieser Abschlussprüfung wird den Schüler\_innen am Gelände der Business Academy Donaustadt der HAK-Aufbaulehrgang angeboten. Dieser dauert weitere drei Jahre und endet mit der Reife- und Diplomprüfung. Ein anderer Weg wäre die Handelsakademie von der ersten Klasse an. Dieser Bildungsweg benötigt fünf Jahre und endet ebenso mit der Reife- und Diplomprüfung. Wiederum existieren verschiedene Schwerpunkte in der Handelsakademie. So kann man zwischen HAK-Management, HAK-Innovation, HAK-Experience und HAK-International wählen.<sup>106</sup> Dies wird weiters in betriebswirtschaftliche und

---

<sup>106</sup> Vgl. <https://www.bhakwien22.at/bhak/> (letzter Zugriff: 17.07.2019 um 16:30 Uhr)

sprachliche Schwerpunkte unterteilt. So kann man im betriebswirtschaftlichen Schwerpunkt sowohl IT, Kommunikationsmanagement und Marketing, Finanz- und Risikomanagement, Management, Controlling und Accounting, Management und Umwelt oder internationale Wirtschaft als Themenschwerpunkte auswählen. Als Alternative zu einem betriebswirtschaftlichen Schwerpunkt könnte eine dritte lebende Fremdsprache gewählt werden. Hierbei hat man die Auswahl zwischen Französisch, Italienisch und Tschechisch.<sup>107</sup> Diese Spezialisierung nehmen die Schüler\_innen ab der dritten Klasse HAK oder ab dem ersten Jahrgang des HAK-Aufbaulehrgangs vor. Hier soll die Förderung der Interessen der Schüler\_innen im Fokus stehen. Im Besonderen versucht die Business Academy Donaustadt, dass die Schüler\_innen die Chance bekommen, so praxisnah wie möglich zu arbeiten. Daher werden viele Vorträge, Workshops sowie Projekte organisiert.

Durch die verschiedenen Schwerpunkte und Schultypen wird viel an dieser Schule geboten und sie ist sehr gefragt. Ebenso erstrahlt das Gebäude der Handelsakademie in neuem und modernem Glanz mit verschiedenen Schwerpunkträumen, Lernzonen, eigenen Räumen für die Lehrer\_innen und Direktionsräumen, die nach Fächern eingeteilt sind. So gibt es etwa Deutsch-Direktionsräume sowie Geschichte-Direktionsräume. Dies macht den Eindruck einer sehr freundlichen, modernen und offenen Schule. Ebenso sind die Klassenzimmer technisch gut ausgestattet. Jeder Klassenraum ist mit einem Computer, einer Leinwand und einem Beamer versehen. Die 3BK ist eine dritte Klasse der fünfjährigen Handelsakademie. Für diese Testung wurde nach einer höheren Klasse gesucht, die sich auch schon mit Literatur im Deutschunterricht auseinandergesetzt hat. Daher bot sich eine dritte Klasse Oberstufe gut an. Durch einen Zufall wurde diese Schule ausgewählt und Frau Mag<sup>a</sup>. Barbara Höbenreich-Gruber stellte eine Schulstunde der 3BK zur Verfügung. Nach Absprache mit Frau Mag<sup>a</sup>. Barbara Höbenreich-Gruber wurden die Textausschnitte für die Textverständnisübung so ausgewählt, dass die Schüler\_innen diese noch nicht im Unterricht besprochen hatten. Die Lernenden wurden vorweg schon dazu angehalten, im Klassenraum pünktlich zu erscheinen und Platz zu nehmen. Es war ein produktives und freundliches Klima. Nach einer kurzen Vorstellung wurde die Testung nach dem Austeilen der Testbögen begonnen.

---

<sup>107</sup> Vgl. <https://www.bhakwien22.at/bhak/ausbildungsschwerpunkte/> (letzter Zugriff 17.07.2019 um 17:00 Uhr)

### 3.2.2 Wahl des C-Tests

Befasst man sich mit der Thematik des C-Tests und der dazugehörigen Literatur näher, so kommt man nicht um die Namen Prof. Rupprecht S. Baur und Melanie Spettmann, vormals Goggin, der Universität Duisburg-Essen herum. Baur und Spettmann führten viele Untersuchungen bezüglich der Optimierung des C-Tests durch und kamen zu dem Entschluss, dass der klassische C-Test, der nach dem 2er-Tilgungsprinzip funktioniert, häufig zu schwierig für die Getesteten ist, daher optimierten sie ihn auf eine 3er-Tilgung. Daraus folgt, dass die Tilgung bei jedem dritten Wort in der zweiten Hälfte erfolgt. Dies erweitert zum einen den Kontext und vereinfacht zum anderen die Lückentexte so weit, dass die vierten bis siebten Klassenstufen sich als ideal für diese Testung erwiesen.<sup>108</sup> Im Zuge des Comenius-Projekts erarbeitete die AG vier Testpakete für verschiedene Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, kurz GER, unter der Leitung von Prof. Rupprecht S. Baur an der Universität Duisburg-Essen am Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Daran war unter anderem auch Melanie Spettmann beteiligt. Diese Testpakete wurden zur Hilfestellung erstellt, damit Lehrende schnell und unkompliziert eine Sprachstandsdiagnose mit vorgefertigten Testpaketen, die für die verschiedensten Niveaustufen erstellt wurden, durchführen können. Hierunter fallen die Testung für Lerngruppen, um die Merkmale der Leistung zu messen, um Lerngruppen in Klassen unter der Sicht des GER zuzuordnen oder um in Lerngruppen die verschiedenen Sprachstände zu messen und diese ebenso in Gruppen zu unterteilen.<sup>109</sup> Es wurden insgesamt vier verschiedene Teiltests zusammengestellt. Diese sollen zwei Niveaustufen miteinbeziehen. Ein weiterer Teiltest wurde zusammengestellt, um die Niveaustufen A1-C1 zusammenfassen zu können. Dieser eignet sich besonders gut, wenn die zu testende Gruppe völlig unbekannt ist und ein Überblick über den Sprachstand erforderlich ist. Dieser Test kann somit für jede Gruppe mit verschiedenen Sprachständen eingesetzt werden, da er aus Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerken für Jugendliche sowie Kinder besteht. Daher ergeben sich die verschiedenen Niveaustufen in diesem C-Test.

---

<sup>108</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie/ Wrede-Jackes, Jennifer (2013): Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, Universität Duisburg-Essen: Stiftung Mercator, S. 3-4.

<sup>109</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2013): Tests für die Niveaustufen A1-C1 des GER im Rahmen des Comenius-Projekts. Informationen und Leitfaden. Duisburg-Essen: Universität Duisburg-Essen, Campus Essen. S. 1.



Wie oben im Kapitel 3.1 „C-Test“ schon erwähnt, bezieht ein C-Test sowohl das Verständnis zur Schreib- als auch zur Lesefähigkeit und ebenso das Textverständnis im Deutschen auf den getesteten Niveaus mit ein. Der gesamte Test setzt sich aus vier Texten zusammen, zu je fünf Minuten. Daher kann ein C-Test in einer Schulstunde geschafft werden.

Im Zuge dieser Arbeit wurde daher entschieden, dass sich der Test für die Niveaustufen B2-C1 von Baur und Spettmann (2005) am besten eignet, da die 3BK zwar eine völlig unbekannte Testgruppe ist, jedoch nach Rücksprache mit der Deutschlehrerin dieser Klasse klar war, dass die Schüler\_innen ihrer Meinung nach ungefähr auf diesem Sprachniveau sind. Im Nachfolgenden soll dieser Test eingefügt werden, damit über die verschiedenen Texte gesprochen werden kann. Dieser C-Test wurde aus dem von Baur und Spettmann entwickelten Testpaket von 2005 entnommen. Es ist ein Test für die Niveaustufen B2-C1 des GER und wurde im Rahmen des Comenius-Projekts entwickelt und stand unter der AG 4 unter der Leitung von Prof. Rupprecht S. Baur an der Universität Duisburg-Essen.

#### **Die beliebteste Frucht**

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten s\_\_\_\_\_ für ihre Wa\_\_\_\_\_ als Zahlungserha\_\_\_\_\_. Bevor die Ban\_\_\_\_\_ ihre heutige Popul\_\_\_\_\_ erlangte, wurde s\_\_\_\_\_ lange Zeit n\_\_\_\_\_ mit Vorsicht geno\_\_\_\_\_. Die heimischen Obstsorten\_\_\_\_\_ kamen aber ge\_\_\_\_\_ die Neugier a\_\_\_\_\_ Exotisches auf d\_\_\_\_\_ Dauer nicht a\_\_\_\_\_. Nachdem die Fru\_\_\_\_\_ allmählich bekannt gewo\_\_\_\_\_ war, witterten d\_\_\_\_\_ Händler ein gro\_\_\_\_\_ Geschäft und import\_\_\_\_\_ größere Mengen v\_\_\_\_\_ dem süßen Ob\_\_\_\_\_. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einführte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

110

---

<sup>110</sup> Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2005): Tests für die Niveaustufen B2-C1 des GER im Rahmen des Comenius-Projekts entwickelt von der AG 4 unter der Leitung von Prof. Rupprecht S. Baur DaZ und DaF. Universität Duisburg-Essen: Campus Essen.

## Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Wenn weiterhin ungebremses Treibhausgas freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis im Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

111

## Wie bilden sich Sommersprossen?

Der Name für diese kleinen rundlichen, gelbbraunen Hautflecken verrät bereits einiges über ihre Entstehung: Sie sprossen – das heißt, sie entwickeln sich – besonders im Sommerhalbjahr, wenn das Sonnenlicht auf unsere Haut stärker einwirkt. Das hängt mit dem Farbstoff *Melanin* zusammen, der in bestimmten Schichten der Haut als natürlicher Schutz eingelagert ist. Bei längerem Aufenthalt in der Sonne wird er verstärkt abgegeben, wir bekommen Sonnenbräune. Der Farbstoff kann sich dabei, besonders bei blonden und rothaarigen Menschen, zu kleineren Flecken in der Haut anhäufen. Und das sind dann die Sommersprossen.

112

---

<sup>111</sup> Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2005): Tests für die Niveaustufen B2-C1 des GER im Rahmen des Comenius-Projekts entwickelt von der AG 4 unter der Leitung von Prof. Rupprecht S. Baur DaZ und DaF. Universität Duisburg-Essen: Campus Essen.

<sup>112</sup> Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2005): Tests für die Niveaustufen B2-C1 des GER im Rahmen des Comenius-Projekts entwickelt von der AG 4 unter der Leitung von Prof. Rupprecht S. Baur DaZ und DaF. Universität Duisburg-Essen: Campus Essen.

## Milch von Gen-Kühen

Neuseeländische Forscher haben neun Gen-Kühe geschaffen. Diese Kühe sollen  
gestündere Milch geben. Als Folge der genetischen Veränderung  
enthalt sie eine größeren Menge des Proteins Kasein als  
die von normalen Tieren. Es handelt sich um den  
weltweit ersten Fall, in dem die Zusammensetzung von Kuhmilch  
aus Ernährungsgründen genetisch verändert worden sei, berichtet  
die Wissenschaftler in der Februarausgabe des Fachmagazins „*Nature  
Biotechnology*“. Die kaseinhaltige Milch soll nicht nur einen  
höheren Nährwert haben. Sie soll sich zudem leichter und vor allem schneller zu  
Käse verarbeiten lassen als normale Milch.

113

Diese vier Texte sind laut dem GER für die Niveaustufen B2-C1 gedacht. Die ersten beiden Texte - „Die beliebteste Frucht“ und „Klimaveränderungen und Naturkatastrophen“ - wurden ausgewählt, da sie aus Textgrundlagen für die Niveaustufe B2 bestehen. Die beiden letzten Texte - „Wie bilden sich Sommerspinnen?“ und „Milch von Gen-Kühen“ - sind für die Niveaustufe C1 und damit einhergehend für Schüler\_innen, die laut GER fachkundige Sprachkenntnisse besitzen, gedacht.<sup>114</sup> Die letzte Stufe des GER wäre daher nur mehr die Niveaustufe C2. Diese entspricht Sprachkenntnissen, die annähernd muttersprachlich sind. Da die getestete Gruppe, die Klasse 3BK, völlig unbekannt war, wurde dieses Testpaket ausgewählt, weil damit ein guter Überblick über den Sprachstand gegeben werden kann. Die Texte für die Testpakete wurden von Spettmann und Baur mit den Niveaustufenangaben des Profils Deutsch abgestimmt. Jedoch gibt es auch Abänderungen, die auf die verwendeten DaF-Lehrwerke zurückzuführen sind, weil diese bei Profile Deutsch nicht

---

<sup>113</sup> Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2005): Tests für die Niveaustufen B2-C1 des GER im Rahmen des Comenius-Projekts entwickelt von der AG 4 unter der Leitung von Prof. Rupprecht S. Baur DaZ und DaF. Universität Duisburg-Essen: Campus Essen.

<sup>114</sup> Vgl. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (letzter Zugriff 01.07.2019, um 11:00 Uhr)

beachtet wurden. Diese wurden aber ebenso nach den Niveaustufen des GER ausgebaut.<sup>115</sup> Die Auswertung der Tests gestaltete sich als eine sehr schnelle Angelegenheit, da zu den Testbögen ebenso die Lösungen zugänglich gemacht wurden. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass im Zuge dieser Diplomarbeit mit der Klasse 3BK der C-Test B2-C1 von Baur et. al. durchgeführt wurde. Es kann aufgrund der Lösungen zu einer Feststellung von Förderbedarf der Schüler\_innen kommen, jedoch kann ein C-Test nicht einzelne Schwierigkeiten in den verschiedenen Bereichen der Grammatik anzeigen. Die Auswertung gibt „lediglich“ Aufschluss über die Schreib- sowie die Lesekompetenz der Schüler\_innen.

### **3.2.2.1 Manipulation der Texte eines C-Tests**

Die Texte für einen C-Test sollten so ausgewählt werden, dass sie entsprechend der Interessen und dem Alter der Schüler\_innen mit ihrem Wissensstand und ihren lebensweltlichen Umständen einen Zusammenhang aufweisen. Bei dem originalen C-Test wird das klassische Tilgungsprinzip angewendet, welches bedeutet, dass ab dem zweiten Satz bei jedem zweiten Wort die zweite Hälfte gelöscht wird. Die Lücken, die dadurch entstehen, nennt man Items und normalerweise ergeben sich 20 bis 22 Items pro Text. Hier gibt es jedoch ein paar Ausnahmen wie zum Beispiel bei Eigennamen, Ziffern, Abkürzungen oder Zählungen, diese werden übersprungen. Sollte die Buchstabenanzahl ungerade sein, so wird dieser eine Buchstabe mehr zusätzlich gelöscht. Eine weitere Ausnahme bilden Komposita. Bei diesen wird nur bei dem letzten bedeutsamen Gefüge die Hälfte gelöscht. Ein Beispiel wäre hier „Steinze\_\_\_\_“.<sup>116</sup> Um das Einfügen der getilgten Buchstaben nicht leichter zu gestalten, sollen die Lücken mit einer einheitlichen Linie mit der gleichen Linienlänge gekennzeichnet werden, damit die getesteten Personen nicht durch die Lückenslänge auf die Anzahl der einzusetzenden Buchstaben rückschließen können. Aufgrund der Verständlichkeit bleiben sowohl der Einleitungs- als auch der Satzsatz voll erhalten. Ebenso werden die Texte mit den passenden Überschriften versehen. Damit der C-Test für manche Testgruppen noch einfacher gestaltet werden kann,

---

<sup>115</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2013): Tests für die Niveaustufen A1-C1 des GER im Rahmen des Comenius-Projekts. Informationen und Leitfaden. Duisburg-Essen: Universität Duisburg-Essen, Campus Essen. S. 3.

<sup>116</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie/ Wrede-Jackes, Jennifer (2013): Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, Universität Duisburg-Essen: Stiftung Mercator, S. 3.

setzten Spettmann und Baur bei der 2er-Tilgung an, überarbeiteten diese und ersetzten ihre Testung durch eine 3er-Tilgung, wie weiter oben im Kapitel schon erwähnt. Laut Baur und Spettmann trägt dies zum besseren Textverständnis der getesteten Personen in den Klassenstufen vier bis sieben bei. So ergeben sich bei einem Testpaket von Baur und Spettmann bei vier Texten je 20 Lücken, die zu füllen sind. Wenn man sich nach diesem Prinzip noch einmal den ersten Text der Testung für die Niveaustufen B2-C1 von Baur und Spettmann ansieht, so kann man erkennen, dass durch die 3er-Tilgung der Text schneller seine 20 Lücken aufweist, obwohl er noch nicht zu Ende ist.

### Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten s\_\_\_\_\_ für ihre Wa\_\_\_\_\_ als Zahlungserha\_\_\_\_\_. Bevor die Ban\_\_\_\_\_ ihre heutige Popul\_\_\_\_\_ erlangte, wurde s\_\_\_\_\_ lange Zeit n\_\_\_\_\_ mit Vorsicht geno\_\_\_\_\_. Die heimischen Obstsort\_\_\_\_\_ kamen aber ge\_\_\_\_\_ die Neugier a\_\_\_\_\_ Exotisches auf d\_\_\_\_\_ Dauer nicht a\_\_\_\_\_. Nachdem die Fru\_\_\_\_\_ allmählich bekannt gewo\_\_\_\_\_ war, witterten d\_\_\_\_\_ Händler ein gro\_\_\_\_\_ Geschäft und import\_\_\_\_\_ größere Mengen v\_\_\_\_\_ dem süßen Ob\_\_\_\_\_. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einführte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

117

Dies kann öfter vorkommen, da die 20 Lücken bei einer 3er-Tilgung schneller erreicht sind. Daher werden die nachfolgenden Sätze so zusammengefasst, dass es trotzdem die Verständlichkeit unterstützt. Entweder können die Sätze komprimiert zusammengefasst werden oder sie werden weggelassen und das Ende wird vorgezogen.

Hier sieht man, dass nach der 3er-Tilgung ab dem zweiten Satz jedes dritte Wort zur Hälfte getilgt wurde. Daraus kann man ableiten, dass die 20 Lücken in den Texten schneller erreicht werden als bei einer 2er-Tilgung. Um aber die Regel einhalten

---

<sup>117</sup> Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2005): Tests für die Niveaustufen B2-C1 des GER im Rahmen des Comenius-Projekts entwickelt von der AG 4 unter der Leitung von Prof. Rupprecht S. Baur DaZ und DaF. Universität Duisburg-Essen: Campus Essen.

zu können, dass der erste und der letzte Satz bestehen bleiben, muss der Text so gekürzt werden, dass er trotzdem noch stimmig und schlüssig ist. Ebenso sollte darauf geachtet werden, dass nicht mehrmals die gleichen Worte getilgt werden.<sup>118</sup> Bevor die Tests bei Deutsch-als-Zweitsprachler\_Innen eingesetzt werden können, sollten sie bei erwachsenen Deutsch-als-Erstsprachler\_innen getestet werden. Das soll zum sicheren Verständnis beitragen und zeigen, ob der Text stimmig ist. Sollte es bei den Deutsch-als-Erstsprache-Testpersonen Schwierigkeiten geben, so besteht der Bedarf, diesen Text ein weiteres Mal zu adaptieren und nochmals zu testen.<sup>119</sup> Sobald die Tests zur Zufriedenheit gelöst wurden, kann man diese nun den Deutsch als Zweitsprachler\_innen vorlegen. Trotzdem sollte ebenso darauf geachtet werden, dass die Texte nicht allzu einfach gestaltet werden, da es sich trotz alledem noch um eine Testung handelt und gewisse Differenzierungen ersichtlich sein sollten.

Im Grunde dauert die Testung nur 20 Minuten, jedoch sollte eine ganze Schulstunde von mindestens 50 Minuten für die Durchführung reserviert werden, denn zu den vier Texten mit je 20 Items kommt noch das Deckblatt und der Beispieltext zu Beginn der Einheit hinzu. Der Beispieltext dient zur Einführung der eigentlichen Testung und soll den Schüler\_innen das Prinzip des C-Tests erklären. Für die Testung im Zuge dieser Diplomarbeit wurde folgender Beispieltext am Beginn besprochen:

---

<sup>118</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie/ Wrede-Jackes, Jennifer (2013): Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, Universität Duisburg-Essen: Stiftung Mercator, S. 4.

<sup>119</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2007): Kompetenzen testen – leicht gemacht. C-Tests für die Orientierungsstufe. In: Bainski/ Krüger-Potratz (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: NDS, S. 123-131.

## Lolas Besuch bei den Großeltern

Lola sitzt im Zug. Weil die Re\_\_\_\_\_ zu  
Großvater u\_\_\_\_\_ Großmutter lang  
wer\_\_\_\_\_ wird, hat Lola zw\_\_\_\_\_ Äpfel  
und e\_\_\_\_\_ Buch eingepackt. D\_\_\_\_\_ Buch  
liest s\_\_\_\_\_ durch, die Äp\_\_\_\_\_ isst sie  
a\_\_\_\_\_, und dann i\_\_\_\_\_ die Reise  
z\_\_\_\_\_ Ende.

120

Dies wäre ein typischer Beispieltext, der gemeinsam besprochen werden kann. Er ist nicht sehr schwierig und schnell sowie einfach auszufüllen. Der Text wurde auf die Wand projiziert und gemeinsam befüllt. Die getestete 3BK konnte schnell mit der Lehrperson die Lücken ausfüllen und das dahinterliegende Prinzip verstehen.

---

<sup>120</sup> Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2005): Tests für die Niveaustufen B2-C1 des GER im Rahmen des Comenius-Projekts entwickelt von der AG 4 unter der Leitung von Prof. Rupprecht S. Baur DaZ und DaF. Universität Duisburg-Essen: Campus Essen.

## Lolas Besuch bei den Großeltern

Lola sitzt im Zug. Weil die Re<sup>ise</sup>\_\_\_\_\_ zu Großvater u<sup>nd</sup>\_\_\_\_\_ Großmutter lang wer<sup>den</sup>\_\_\_\_\_ wird, hat Lola zw<sup>ei</sup>\_\_\_\_\_ Äpfel und e<sup>in</sup>\_\_\_\_\_ Buch eingepackt. D<sup>as</sup>\_\_\_\_\_ Buch liest s<sup>ie</sup>\_\_\_\_\_ durch, die Äp<sup>fel</sup>\_\_\_\_\_ isst sie a<sup>uf</sup>\_\_\_\_\_, und dann <sup>ist</sup>\_\_\_\_\_ die Reise z<sup>u</sup>\_\_\_\_\_ Ende.

121

Die freien Felder sind mit den Schüler\_innen gemeinsam ergänzt worden, damit diese ein Gefühl für das Ausfüllen der Lücken bekommen. Ebenso sollte immer wieder darauf hingewiesen werden, dass nur die fehlenden Buchstaben eingesetzt werden müssen und nicht das ganze Wort. Daher sind die fehlenden Buchstaben in roter und fetter Schrift ergänzt. Nachdem die letzten Fragen geklärt waren, wurden anschließend die vorbereiteten und zusammengehefteten Fragebögen verteilt. Auf diesen Fragebögen ist am Beginn ein Deckblatt zu finden. Dieses diente einerseits dazu, dass die Schüler\_innen ihre Klasse, ihr Alter und ihr Geschlecht dort vermerkten, aber auch dafür, dass man mehr über ihren sprachlichen Hintergrund erfährt. All diese Daten waren für die Auswertung relevant, da näher auf einzelne Komponenten eingegangen werden kann. Auf die Auswertung und die daraus resultierenden Ergebnisse wird im Ergebniskapitel dieser Diplomarbeit näher eingegangen. Hinsichtlich des sprachlichen Hintergrunds wurde gefragt, welche Sprache die Schüler\_innen zuhause am häufigsten sprechen. Ebenso sollte herausgefunden werden, mit welchem ihrer Elternteile sie in welcher Sprache kommunizieren. Am Ende wird noch gefragt, wie lange sie schon Deutsch lernen. Der Name der Schüler\_innen wurde dann im Anschluss anonymisiert und jeder Testbogen mit einer

---

<sup>121</sup> Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2005): Tests für die Niveaustufen B2-C1 des GER im Rahmen des Comenius-Projekts entwickelt von der AG 4 unter der Leitung von Prof. Rupprecht S. Baur DaZ und DaF. Universität Duisburg-Essen: Campus Essen.



Nummer versehen, da im Anschluss noch die Textverständnisübung von den Schüler\_innen erarbeitet wurde.

Die Frage nach dem sprachlichen Hintergrund der Schüler\_innen ist für die Lehrpersonen eine sehr spannende, da man so herausfinden kann, wie sich das Sprachverhalten der einzelnen Schüler\_innen verändert hat oder verändern wird.<sup>122</sup> Im Anschluss wird offiziell mit der Testzeit begonnen, die 20 Minuten nicht überschreiten darf. Hier bietet es sich auch an, dass die Getesteten nach ungefähr zehn Minuten darauf hingewiesen werden, dass die Hälfte der Zeit schon zu Ende ist, damit sie sich nicht bei einzelnen Lücken zu sehr vertiefen. Nach den 20 Minuten werden die Testbögen wieder abgesammelt.

Bei der Auswertung des C-Testes gibt es verschiedene Methoden bzw. auch verschiedene statistische Programme, die die Testergebnisse verständlich darstellen können. Im Zuge dieser Diplomarbeit wurde mit Hilfe einer Kollegin die Auswertung der Testdaten mit dem statistischen Programm „R“ ausgeführt. Dies soll im Kapitel der Ergebnisse näher erklärt werden. Jedoch kann die Auswertung eines C-Tests auch einfach gestaltet werden, daher eignet sich dieser Test auch so gut. Das Statistikprogramm wurde nur verwendet, um die Daten übersichtlich und genau darstellen zu können. Im Grunde ergeben sich bei der Auswertung des C-Tests zwei Werte, die einen Aufschluss über die allgemeine Sprachkompetenz der Schüler\_innen zulassen und andererseits auch zeigen können, wo bei der Förderung angesetzt werden soll.

Zum einen ist das der Richtig/Falsch-Wert, dieser wird mit „R/F-Wert“ abgekürzt. Der Richtig/Falsch-Wert bestimmt die ausgefüllten Lücken bezüglich ihrer morphologischen, grammatikalischen und semantischen Richtigkeit.<sup>123</sup> Werden die ausgefüllten Lücken also nach diesen Kriterien richtig befüllt, bekommen die Schüler\_innen je einen R/F-Wert-Punkt pro Lücke. Insgesamt können die Schüler\_innen maximal 80 R/F-Punkte erreichen. Als zweiter Wert wird im C-Test der Worterkennungswert, abgekürzt WE-Wert, ermittelt. Dieser Wert steigt, wenn eine Lücke semantisch richtig ausgefüllt wurde, jedoch nicht grammatikalisch oder morphologisch richtig ist. Pro Lücke kann, wie beim R/F-Wert, je ein Punkt vergeben werden.

---

<sup>122</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie/ Wrede-Jackes, Jennifer (2013): Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, Universität Duisburg-Essen: Stiftung Mercator, S. 6-7.

<sup>123</sup> Vgl. Ebenda, S. 7.

Ebenso kann beim WE-Wert ein Punkt erreicht werden, wenn zum Beispiel ein Artikel erkannt, jedoch ein falscher eingesetzt wurde. Diese Regel gilt jedoch nicht für Präpositionen. Diese müssen richtig erkannt und eingesetzt werden. Zusammengefasst können für den WE-Wert ebenso insgesamt 80 Punkte erreicht werden. Im Grunde ist bei diesem Wert wichtig, dass der Sinn des Textes erfasst wurde.<sup>124</sup> Oft zählt die Aussage des R/F-Wertes mehr als die des WE-Wertes, jedoch sollte auch dieser genauer beachtet werden. So könnte ein Schüler zum Beispiel wenige R/F-Punkte erreichen, jedoch wurden die Wörter, die eingesetzt werden sollten, erkannt. Dies würde dann eine höhere Anzahl der WE-Punkte ergeben. Daher ist es immer wichtig, dass man die zwei Werte miteinander vergleicht, denn dies ergibt wichtige Aussagen über den Sprachstand und den Förderbedarf der Schüler\_innen.<sup>125</sup>

### **3.2.3 Wahl der literarischen Textausschnitte und Punktevergabe**

Im Zuge dieser Diplomarbeit wurde beschlossen, dass sowohl eine Sprachstandsanalyse in Form des C-Tests als auch eine Überprüfung des Textverständnisses durchgeführt werden soll. Die These dieser Arbeit geht davon aus, dass Schüler\_innen mit Deutsch als Erstsprache ebenso Schwierigkeiten bei der Textverständnisübung haben wie Schüler\_innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Damit diese These bestätigt werden kann, soll zunächst die Textverständnisübung und die Auswahl der literarischen Texte näher erklärt werden.

Die Textverständnisübung wurde so simpel wie möglich aufgebaut. Hierzu erfolgte die Verwendung von zwei Ausschnitten aus alten literarischen Werken, zu denen im Anschluss jeweils Verständnisfragen gestellt wurden. Nach Absprache mit Frau Mag<sup>a</sup>. Barbara Höbenreich-Gruber wurden literarische Texte ausgewählt, die die 3BK noch nicht im Unterricht besprochen hatten. Es fiel die Entscheidung auf Johann Wolfgang von Goethes „Iphigenie auf Tauris“ und Friedrich Schillers „Die Räuber“. Diese Entscheidung ist dahingehend begründet, dass nach alten literarischen Texten gesucht wurde und sich diese beiden Textausschnitte hervorragend dafür eignen.

---

<sup>124</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie/ Wrede-Jackes, Jennifer (2013): Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, Universität Duisburg-Essen: Stiftung Mercator, S. 7-8.

<sup>125</sup> Vgl. Ebenda, S. 8-9.

Johann Wolfgang von Goethe schrieb das Werk „Iphigenie auf Tauris“ in der Epoche der „Weimarer Klassik“ um das Jahr 1779 herum. Seine erste Fassung war in Prosa gehalten, die er dann im Jahre 1786 in ein Drama umformulierte.<sup>126</sup>

Ursprünglich sollte ein Ausschnitt von Goethes „Faust“ verwendet werden, jedoch war dieses Werk schon im Deutschunterricht von Frau Mag<sup>a</sup>. Barbara Höbenreich-Gruber in der 3BK besprochen worden. Daher wurde auf „Iphigenie auf Tauris“ zurückgegriffen, da dies noch nicht Teil des Unterrichts gewesen war. Die Schwierigkeit dieses Werkes war jedoch klar. Folgender Ausschnitt wurde aus Goethes „Iphigenie auf Tauris“ für die Textverständnisübung gewählt:

**Iphigenie:**

Heraus in eure Schatten, rege Wipfel  
Des alten, heil'gen, dichtbelaubten Haines,  
Wie in der Göttin stilles Heiligtum,  
Tret ich noch jetzt mit schauerndem Gefühl,  
Als wenn ich sie zum erstenmal beträte,  
Und es gewöhnt sich nicht mein Geist hierher.  
So manches Jahr bewahrt mich hier verborgen  
Ein hoher Wille, dem ich mich ergebe;  
Doch immer bin ich, wie im ersten, fremd.  
Denn ach! mich trennt das Meer von den Geliebten,  
Und an dem Ufer steh ich lange Tage,  
Das Land der Griechen mit der Seele suchend;  
Und gegen meine Seufzer bringt die Welle  
Nur dumpfe Töne brausend mir herüber.  
Weh dem, der fern von Eltern und Geschwistern  
Ein einsam Leben führt! Ihm zehrt der Gram  
Das nächste Glück vor seinen Lippen weg,  
Ihm schwärmen abwärts immer die Gedanken  
Nach seines Vaters Hallen, wo die Sonne  
Zuerst den Himmel vor ihm aufschloß, wo  
Sich Mitgeborne spielend fest und fester  
Mit sanften Banden aneinanderknüpften.  
Ich rechte mit den Göttern nicht; allein  
Der Frauen Zustand ist beklagenswert.  
Zu Haus und in dem Kriege herrscht der Mann,  
Und in der Fremde weiß er sich zu helfen.  
Ihn freuet der Besitz; ihn krönt der Sieg!  
Ein ehrenvoller Tod ist ihm bereitet.  
Wie eng-gebunden ist des Weibes Glück!  
Schon einem rauhen Gatten zu gehorchen  
Ist Pflicht und Trost; wie elend, wenn sie gar  
Ein feindlich Schicksal in die Ferne treibt!  
So hält mich Thoas hier, ein edler Mann,  
In ernsten, heil'gen Sklavenbanden fest.  
O wie beschämt gesteh ich, daß ich dir

---

<sup>126</sup> Vgl. <https://lyrik.antikoerperchen.de/iphigenie-auf-tauris-zusammenfassung-aufzuege-auftritte-szenen-goethe,text,537.html> (letzter Zugriff 20.07.2019, um 16:45 Uhr)

Mit stillem Widerwillen diene, Göttin,  
Dir, meiner Retterin! Mein Leben sollte  
Zu freiem Dienste dir gewidmet sein.  
Auch hab ich stets auf dich gehofft und hoffe  
Noch jetzt auf dich, Diana, die du mich,  
Des größten Königes verstoßne Tochter,  
In deinen heil'gen, sanften Arm genommen.  
Ja, Tochter Zeus', wenn du den hohen Mann,  
Den du, die Tochter fordernd, ängstigtest,  
Wenn du den göttergleichen Agamemnon,  
Der dir sein Liebstes zum Altare brachte,  
Von Trojas umgewandten Mauern rühmlich  
Nach seinem Vaterland zurückbegleitet,  
Die Gattin ihm, Elekten und den Sohn,  
Die schonen Schätze, wohl erhalten hast:  
So gib auch mich den Meinen endlich wieder,  
Und rette mich, die du vom Tod errettet,  
Auch von dem Leben hier, dem zweiten Tode!<sup>127</sup>

In diesem Textausschnitt wird eine Art Vorstellung zur Person von Iphigenie und ihrem Schicksal erzählt. Das zentrale Thema dieses Abschnittes ist die Sehnsucht nach ihrer Heimat, da sie auf der Insel Tauris als Priesterin der Göttin Diana, fernab ihrer Familie und ihrer Heimat, lebt. Die Schüler\_innen bekamen zu diesem Textausschnitt drei Fragen gestellt. Jedoch wurden nur die ersten zwei Fragen mit je fünf Punkten gewertet. Die dritte Frage diente nur zur Bewertung der Verständlichkeit des Textausschnittes und um herauszufinden, wie es den Schüler\_innen bei der Beantwortung ging. Sie mussten für die Textverständnisfragen herausfinden, was das zentrale Thema in diesem Absatz und der größte Wunsch Iphigenies ist. Da hier auch ein wenig interpretiert werden konnte, wurden beide Fragen mit je fünf zu erreichenden Punkten bewertet.

Ein Text alleine konnte kein umfassendes Bild der Textverständniskenntnisse der Schüler\_innen geben, daher war ein weiterer Textausschnitt Teil dieser Testung. Es handelte sich, wie oben schon erwähnt, dabei um Friedrich Schillers „Die Räuber“. Es zählt zu den Klassikern, die oft im Literaturunterricht als Beispiel für ein Werk aus der Strömung des Sturm und Drangs verwendet werden. Dies ist ein Werk, das verständlicher geschrieben ist als Goethes „Iphigenie auf Tauris“. Es erschien um die Zeit zwischen 1780 und 1781 und fällt daher in die Epoche der Aufklärung. Nach der ersten anonymen Veröffentlichung des Werkes wurde es 1782

---

<sup>127</sup> Goethe, Johann Wolfgang von: Iphigenie auf Tauris. Ein Schauspiel. Kämper, Max (Hrsg.) (2017) Stuttgart: Philipp Reclam jun., S. 5-6.

ein zweites Mal überarbeitet publiziert.<sup>128</sup> Nun soll der Ausschnitt eingefügt werden, der für die Testung in der 3BK verwendet wurde<sup>129</sup>:

Erster Akt.

Erste Scene.

*Franken.*

*Saal im Moorischen Schloß. Franz. Der alte Moor.*

**Franz.** Die Post ist angekommen – ein Brief von unserm Correspondenten in Leipzig –

**D. a. Moor** (*begierig*). Nachrichten von meinem Sohne Karl?

**Franz.** Hm! Hm! – So ist es. Aber ich fürchte – ich weiß nicht – ob ich – Eurer Gesundheit? – Ist Euch wirklich ganz wohl, mein Vater?

**D. a. Moor.** Wie dem Fisch im Wasser! Von meinem Sohne schreibt er? – Wie kommst du zu dieser Besorgniß? Du hast mich zweimal gefragt.

**Franz.** Wenn Ihr krank seid – nur die leiseste Ahnung habt, es zu werden, so laßt mich – ich will zu gelegenerer Zeit zu Euch reden. (*Halb zu sich.*) Diese Zeitung ist nicht für einen zerbrechlichen Körper.

**D. a. Moor.** Gott! Gott! was werd' ich hören?

[...]

**Franz** (*liest*). »Leipzig, vom 1sten Mai. – Verbände mich nicht eine unverbrüchliche Zusage, dir auch nicht das Geringste zu verhehlen, was ich von den Schicksalen deines Bruders auffangen kann, liebster Freund, nimmermehr würde meine unschuldige Feder an dir zur Tyrannin geworden sein. Ich kann aus hundert Briefen von dir abnehmen, wie Nachrichten dieser Art dein brüderliches Herz durchbohren müssen; mir ist's, als säh' ich dich schon um den Nichtswürdigen, den Abscheulichen« – – (*Der alte Moor verbirgt sein Gesicht.*) Seht, Vater! ich lese Euch nur das Glimpflichste – »den Abscheulichen in tausend Thränen ergossen;« – Ach, sie flossen – stürzten stromweis von dieser mitleidigen Wange – »mir ist's, als säh' ich schon deinen alten, frommen Vater todtenbleich« – Jesus Maria! Ihr seid's, eh' ihr noch das Mindeste wisset?

**D. a. Moor.** Weiter! Weiter!

**Franz.** – »todtenbleich in seinen Stuhl zurücktaumeln und dem Tage fluchen, an dem ihm zum erstenmal *Vaterentgegengestammelt* ward. Man hat mir nicht Alles entdecken mögen, und von dem Wenigen, das ich weiß, erfährst du nur Weniges. Dein Bruder scheint nun das Maß seiner Schande erfüllt zu haben; ich wenigstens kenne nichts über dem, was er wirklich erreicht hat, wenn nicht sein Genie das meinige hierin übersteigt. Gestern um Mitternacht hatte er den großen Entschluß, nach vierzigtausend Ducaten Schulden« – ein hübsches Taschengeld, Vater – »nachdem er zuvor die Tochter eines reichen Bankiers allhier entjungfert und ihren Galan, einen braven Jungen von Stand,

---

<sup>128</sup> Vgl. Poppe, Reiner/ Suppanz, Frank (2017): Friedrich Schiller: Die Räuber. Lektüerschlüssel XL für Schülerinnen und Schüler. Stuttgart: Philipp Reclam jun., S. 7.

<sup>129</sup> Vgl. Schiller, Friedrich: Die Räuber. Ein Schauspiel. Herausgegeben von Janse, Uwe (2014). Stuttgart: Philipp Reclam jun., S. 11-23.

im Duell auf den Tod verwundet, mit sieben Andern, die er mit in sein Luderleben gezogen, dem Arm der Justiz zu entlaufen.« – Vater! Um Gotteswillen! Vater, wie wird Euch?

**D. a. Moor.** Es ist genug. Laß ab, mein Sohn!

**Franz.** Ich schone Eurer – »Man hat ihm Steckbriefe nachgeschickt, die Beleidigten schreien laut um Genugthuung, ein Preis ist auf seinen Kopf gesetzt – der Name Moor« – Nein! meine armen Lippen sollen nimmermehr einen Vater ermorden! (*Zerreißt den Brief.*) Glaubt es nicht, Vater! glaubt ihm keine Silbe!<sup>130</sup>

[...]

**D. a. Moor.** So will ich ihm das auf der Stelle schreiben.

**Franz.** Halt! noch ein Wort, Vater! Eure Entrüstung, fürchte ich, möchte Euch zu harte Worte in die Feder werfen, die ihm das Herz zerspalten würden – und dann – glaubt Ihr nicht, daß er das schon für Verzeihung nehmen werde, wenn Ihr ihn noch eines eigenhändigen Schreibens werth haltet? Darum wird's besser sein, Ihr überlaßt das Schreiben mir.

[...]

**D. a. Moor.** Schreib ihm, daß die väterliche Brust – Ich sage dir, bring meinen Sohn nicht zur Verzweiflung! (*Geht traurig ab.*)

**Franz** (*mit Lachen ihm nachsehend*). Tröste dich, Alter! du wirst ihn nimmer an diese Brust drücken; der Weg dazu ist ihm verrammelt, wie der Himmel der Hölle – Er war aus deinen Armen gerissen, ehe du wußtest, daß du es wollen könntest – Da müßt' ich ein erbärmlicher Stümper sein, wenn ich's nicht einmal so weit gebracht hätte, einen Sohn vom Herzen des Vaters loszulösen, und wenn er mit ehernen Banden daran geklammert wäre – Ich hab' einen magischen Kreis von Flüchen um dich gezogen, den er nicht überspringen soll – Glück zu, Franz! weg ist das Schooßkind – der Wald ist heller. Ich muß diese Papiere vollends aufheben, wie leicht könnte Jemand meine Handschrift kennen? (*Er liest die zerrissenen Briefstücke zusammen.*) Und Gram wird auch den Alten bald fortschaffen, – und ihr muß ich diesen Karl aus dem Herzen reißen, wenn auch ihr halbes Leben dran hängen bleiben sollte.

Ich habe große Rechte, über die Natur ungehalten zu sein, und bei meiner Ehre, ich will sie geltend machen. – Warum bin ich nicht der Erste aus Mutterleib gekrochen? warum nicht der Einzige? Warum mußte sie mir diese Bürde von Häßlichkeit aufladen? gerade mir? Nicht anders, als ob sie bei meiner Geburt einen Rest gesetzt hätte. Warum gerade mir die Lappländersnase? gerade mir dieses Mohrenmaul? diese Hottentottenaugen? Wirklich, ich glaube, sie hat von allen Menschensorten das Scheußliche auf einen Haufen geworfen und mich daraus gebacken. Mord und Tod! Wer hat ihr die Vollmacht gegeben, jenem dieses zu verleihen und mir vorzuenthalten? Könnte ihr Jemand darum hofieren, eh er entstund? oder sie beleidigen, eh er selbst wurde? Warum ging sie so parteilich zu Werke?

<sup>131</sup>

[...]

## Zweite Scene.

---

<sup>130</sup> Schiller, Friedrich: Die Räuber. Ein Schauspiel. Herausgegeben von Janse, Uwe (2014). Stuttgart: Philipp Reclam jun., S. 11-13.

<sup>131</sup> Ebenda, S. 18.

*Schenke an den Grenzen von Sachsen.*

**Schwarz tritt auf.**

**Moor** (*fliegt ihm entgegen*). Bruder! Bruder! den Brief! den Brief!

[...]

**Schwarz** (*gibt ihm den Brief, den er hastig aufbricht*). Was ist dir? wirst du nicht wie die Wand?

**Moor.** Meines Bruders Hand!

[...]

(*Moor läßt den Brief fallen und rennt hinaus.*)

[...]

**Roller** (*nimmt den Brief von der Erde und liest*). »Unglücklicher Bruder!« der Anfang klingt lustig. »Nur kürzlich muß ich dir melden, daß deine Hoffnung vereitelt ist. – du sollst hingehen, läßt dir der Vater sagen, wohin dich deine Schandthaten führen. Auch, sagt, er, werdest du dir keine Hoffnung machen, jemals Gnade zu seinen Füßen zu erwimmern, wenn du nicht gewärtig sein wollest, im untersten Gewölb seiner Thürme mit Wasser und Brod so lang tractiert zu werden, bis deine Haare wachsen wie Adlersfedern, und deine Nägel wie Vogelklauen werden. Das sind seine eigenen Worte. Er befiehlt mir, den Brief zu schließen. Leb wohl auf ewig! Ich bedaure dich – *Franz von Moor.*«<sup>132</sup>

Im Vergleich zu dem Textausschnitt von Goethes „Iphigenie auf Tauris“ fällt diese Textstelle erheblich länger aus. Jedoch handelt es sich hier um eine Schlüssel-szene, die den Bruderkonflikt mit seinen Intrigen beginnen lässt. Daher wurde hier auf viel Kontext zurückgegriffen, um die Szene verständlicher zu machen. Sicherlich erschwert die altdeutsche Version dieses Abschnittes das Verständnis ein wenig. Das wurde jedoch gezielt so ausgewählt, um eine Differenzierung zu schaffen. Es wurden zu diesem Textausschnitt insgesamt vier Fragen gestellt, wovon drei mit Punkten bewertet wurden. Insgesamt konnte man also zehn Punkte erreichen. Die letzte Frage zielte, wie schon bei dem Textausschnitt von Goethes „Iphigenie auf Tauris“, auf die persönliche Meinung der Schüler\_innen ab. Es geht wieder darum, wie verständlich sie den Textausschnitt fanden und wie es ihnen bei der Beantwortung der Fragen erging. Zusammenfassend konnte man daher bei beiden Textaus-schnitten je zehn Punkte erreichen, woraus sich eine Gesamtpunktzahl von 20 Punkten für die gesamte Textverständnisübung ergab.

---

<sup>132</sup> Schiller, Friedrich: Die Räuber. Ein Schauspiel. Herausgegeben von Janse, Uwe (2014). Stuttgart: Philipp Reclam jun., S.21-23.

### 3.2.4 Zusammenstellung der Testung

Nach der Auswahl des C-Tests und der Zusammenstellung der Textausschnitte für die Textverständnisübung wurden die Tests zusammengefügt und die Zeit bemessen. Alle drei Teile der Testung, der C-Test und jeweils die zwei Ausschnitte mit den literarischen Texten, wurden jeweils mit einem Deckblatt versehen und zusammengeheftet. Frau Mag<sup>a</sup>. Barbara Höbenreich-Gruber stellte ihre gesamte Zeit für die Deutschstunden an diesem Tag zur Verfügung und dies ergab eine ausreichende Anzahl von 100 Minuten zwischen 13:35 Uhr und 15:15 Uhr. Es hätten daher die ganzen 100 Minuten ausgefüllt werden können. Die Unterrichtsstunde wurde pünktlich von der Lehrperson eingeleitet und für die Testung übergeben. Die Testbögen wurden währenddessen von hilfsbereiten Schüler\_innen ausgeteilt, somit hatte jede\_r Schüler\_in jeweils drei Bögen vor sich. Die Berechnung im Vorhinein ergab, dass für den C-Test inklusive Vor- und Nachbesprechung rund 35 Minuten und für die Textverständnisübung rund 20 Minuten inklusive beider Texte benötigt werden sollten. Dies ergab eine Gesamtzeit von 55 Minuten für die Testung. Frau Mag<sup>a</sup>. Barbara Höbenreich-Gruber war jedoch flexibel und hätte noch mehr Zeit zur Verfügung gestellt, wenn diese benötigt worden wäre.

Nachdem die Schüler\_innen der 3BK pünktlich, vollzählig, hilfsbereit und interessiert erschienen, konnte zeitnah begonnen und die Testung ohne Komplikationen nach Plan durchgeführt werden. Anschließend wurde noch ein wenig über das Verfahren geplaudert und ein paar Fragen zum Themengebietes dieser Diplomarbeit beantwortet.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Testung durchwegs reibungslos und schnell vollzogen wurde. An manchen Stellen, besonders bei der Sprachstandsanalyse in Form des C-Tests, wurde ersichtlich, dass die Schüler\_innen gut zurechtkamen und diesen schneller als gedacht beenden konnten. Dies wird auch in den Ergebnissen ersichtlich. Manche benötigten allerdings die ganzen geplanten 20 Minuten. Daher war die Zeitberechnung im Vorhinein durchaus realistisch. Die 3BK war eine sehr nette und offene Schulklasse, die sicher bereit wäre, sich noch einmal dieser Testung zu stellen.



### **3.3 Auswertung der Testung**

Im nachfolgenden Kapitel soll in erster Linie auf die Auswertung und die Bestimmung der Werte sowie die Punktevergabe des C-Tests und der Textverständnisübung eingegangen werden. Anschließend werden die Daten näher erklärt und auch grafisch dargestellt. Dies soll beim Verständnis der Ergebnisse helfen.

Im vorigen Kapitel wurde schon von dem Deckblatt und den Werten gesprochen, die damit erhoben werden konnten. Es wurde nach dem Alter, dem Geschlecht und den Sprachen, die die Schüler\_innen zuhause sprechen, gefragt. Ebenso sollten sie angeben, seit wie vielen Jahren sie schon Deutsch lernen. Aufgrund dieser Daten wurden die Schüler\_innen in Deutsch als Erstsprache-Lernende und Deutsch als Zweitsprache-Lernende eingeteilt, damit sich zwei Gruppen ergeben, die gegenübergestellt werden können. Der Einteilung in diese zwei Gruppen liegen auch die Hypothesen zu Grunde, die für diese Diplomarbeit formuliert wurden. Einerseits wurde die Hypothese aufgestellt, dass der allgemeine Sprachstand nur bedingt mit dem Textverständnis von alten literarischen Texten zusammenhängt. Andererseits wird davon ausgegangen, dass Schüler\_innen mit Deutsch als Erstsprache ebenso Schwierigkeiten bei dem Textverständnis von alten literarischen Texten haben wie Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache. Daher wird vermutet, dass sich Deutsch als Zweitsprache nicht unbedingt negativ auf das Verständnis von alten literarischen Texten auswirkt. Um diese Hypothesen zu bestätigen oder zu widerlegen wurde versucht, die Daten des Deckblattes einzeln und im Sprachhintergrund zu betrachten und mit den Ergebnissen der Testung in Zusammenhang zu setzen.

#### **3.3.1 Bestimmung der C-Test Werte**

Im Kapitel 3.2.2.1 „Manipulation der Texte eines C-Tests“ wurden der Richtig/Falsch-Wert und der Worterkennungswert näher erklärt, daher soll hier angesetzt werden, denn am wichtigsten ist, dass diese beiden Werte nicht miteinander addiert werden, sondern dass ihre Differenz ausschlaggebend ist. Je niedriger die Differenz im oberen Punktebereich des R/F-Wertes und des WE-Wertes ist, desto fortgeschrittener ist die Sprachkompetenz und es liegt kein Förderbedarf vor. Bewegt sich

der Differenzwert im unteren Punktebereich, so ist dies auf ein fehlendes Textverständnis zurückzuführen. Sollten der WE-Wert und der R/F-Wert jedoch weit auseinanderliegen und sich im oberen Punktebereich bewegen, so kann man zwar auf ein gutes Textverständnis schließen, jedoch bereitet hier die Umsetzung der Formalsprache Schwierigkeiten.<sup>133</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass pro Text im C-Test 20 Punkte für den WE-Wert und 20 Punkte für den R/F-Wert gesammelt werden können. Dies bedeutet daher, dass für den gesamten C-Test zweimal je 80 Punkte pro Wert erreicht werden können. Die Punkte des R/F-Werts und des WE-Werts müssen getrennt voneinander in eine Tabelle geschrieben und nicht miteinander addiert werden. Zusätzlich wird in einer weiteren Spalte der Differenzwert der beiden Werte ermittelt und notiert. Dieser Wert gibt dann Aufschluss über einen etwaigen Förderbedarf, da der Differenzwert die rezeptiven und produktiven Sprachfähigkeiten der Schüler\_innen wiedergibt.<sup>134</sup>

### 3.3.2 Punktebestimmung der Textverständnisübung

Dem C-Test, der Werte und dessen Zusammensetzung klar vorgegeben hat, steht die Textverständnisübung gegenüber, die subjektiv und nach bestem Wissen und Gewissen ausgewertet worden ist. So konnte man pro literarischen Text je zehn Punkte erreichen und für die Textverständnisübung, sowie ihre beiden Texten zusammen, insgesamt 20 Punkte. Zu dem Textausschnitt von Goethes „Iphigenie auf Tauris“ wurden zwei Fragen zu je fünf Punkten gestellt. Die erste Frage zielte darauf ab, dass das zentrale Thema des Textabschnittes erkannt und beschrieben werden soll. Die zweite Frage ging mehr in die Tiefe und fragte nach den Wünschen Iphigenies. Diese Frage ließ Raum für Interpretationen. Je mehr erkannt wurde, desto mehr Punkte wurden vergeben.

---

<sup>133</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie/ Wrede-Jackes, Jennifer (2013): Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, Universität Duisburg-Essen: Stiftung Mercator, S. 9.

<sup>134</sup> Vgl. Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2017): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2017): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache in elf Bänden. Band 9: Ahrenholz, Bernd/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 565.

Bei der Textvorlage von Friedrich Schillers „Die Räuber“ gab es mehrere Schwierigkeiten zu überwinden. Zum einen war die ausgewählte Textstelle länger und zum anderen wurden drei Textverständnisfragen gestellt. Diese Fragen waren aber nicht so weitläufig wie bei „Iphigenie auf Tauris“. So konnten dennoch insgesamt zehn Punkte erreicht werden. Bei den Fragen handelte es sich zunächst um eine einfache Beschreibung der gelesenen Szene sowie eine Verständnisfrage. Am Ende musste noch das zentrale Thema der Textstelle genannt werden.

Die Testung wurde vorab mit mehreren Studienkollegen\_innen besprochen und auch bei Schüler\_innen der Familie getestet. Die Resonanz war durchwegs positiv, jedoch wurde auch die Schwierigkeit der Textstellen und der Fragen erkannt.

### 3.3.3 Datengrundlage und Inhalt der Erhebung

Die getestete Gruppe besteht aus 21 Schüler\_innen. Davon sind 17 weiblich, dies macht einen Prozentsatz von 80,95 Prozent aus. Außerdem gibt es vier männliche Schüler in der Klasse, dies ergibt 19,05 Prozent. Da die Gruppe der männlichen Schüler leider sehr gering ist, sind die Ergebnisse natürlich nicht ganz aussagekräftig. Hier wäre es sicher besser, wenn man die Testung bei weiteren heterogenen Gruppen durchgeführt hätte, um einen besseren Bezug zwischen Testergebnis und Geschlecht herstellen zu können. Der Faktor Geschlecht wurde jedoch trotzdem berücksichtigt, um wenigstens eine kleine Aussage darüber tätigen zu können. Damit man sich die Verteilung des Geschlechtes in der Testgruppe besser vorstellen kann, soll diese grafisch dargestellt werden:

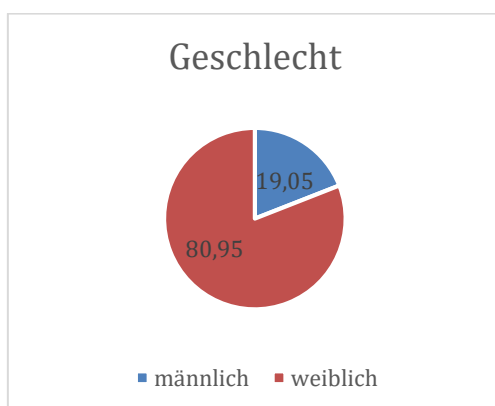


Abbildung 1 - Geschlecht

Ebenso wurde das Alter in der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt. In der 3BK waren zu diesem Zeitpunkt 14 Schüler\_innen 17 Jahre alt, das macht einen Prozentwert von 66,67 Prozent, was ungefähr zwei Dritteln der gesamten Klasse entspricht. Drei Schüler\_innen waren 16 oder 18 Jahre alt, dies ergibt jeweils 14,26 Prozent. Nur ein\_e Schüler\_in war im Alter von 19 Jahren, was einen Prozentanteil von 4,76 Prozent ergibt. Die Altersangaben ergeben im Ganzen gesehen folgendes Kreisdiagramm:

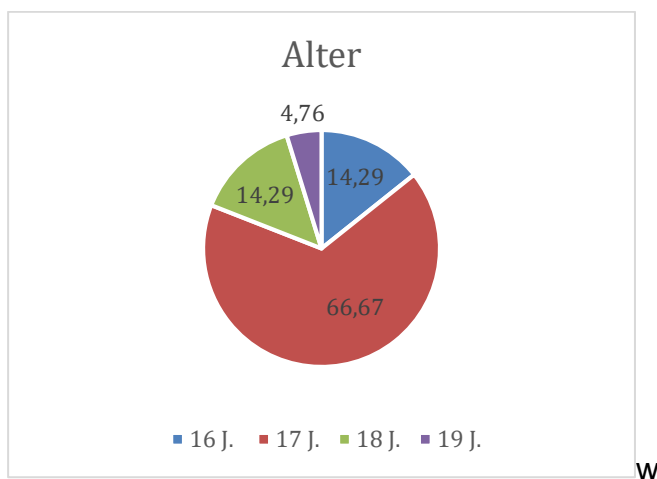


Abbildung 2 - Alter

Um, wie oben schon erwähnt, die Klasse in zwei Gruppen der DaE- und DaZ-Sprecher\_innen einzuteilen, wurde im Deckblatt danach gefragt, welche Sprache sie zuhause am meisten sprechen, welche Sprache sie sowohl mit ihrer Mutter als auch mit ihrem Vater sprechen und wie lange sie schon Deutsch lernen. Aufgrund dieser Informationen konnten sie den erwähnten Gruppen zugeordnet werden. Folgende Einteilung konnte daher vorgenommen werden:

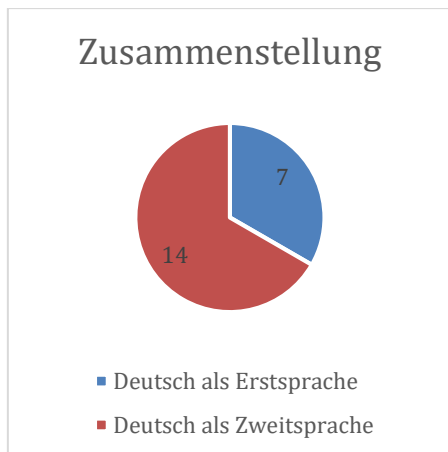


Abbildung 3 - Zusammenstellung DaE und DaZ in der 3BK

Die 3BK setzt sich demnach aus sieben Schüler\_innen mit Deutsch als Erstsprache und 14 Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache zusammen. Dies bedeutet, dass ungefähr ein Drittel der Schüler\_innen DaE-Sprecher\_innen sind und zwei Drittel aus DaZ-Sprecher\_innen bestehen. Die meisten Sprachen, die von den 14 Schüler\_innen gesprochen werden, sind Sprachen aus der Balkanregion wie etwa Slavisch oder auch Türkisch. Hier könnte man ansetzen, um die Vergleichbarkeit der Sprachherkunft und der Testergebnisse in Zusammenhang zu setzen, was jedoch den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde.

Durch die Frage, seit wann die Schüler\_innen Deutsch lernen, konnte hier noch einmal differenziert werden: Von den 14 Schüler\_innen lernen zwei schon seit der Geburt Deutsch, sieben Schüler\_innen sind mit Deutsch seit ihrem dritten Lebensjahr oder noch früher in Berührung gekommen. Neun Schüler\_innen lernen Deutsch schon seit ihrem Vorschulalter, dies entspricht ungefähr einem Alter ab sechs Jahren, und fünf Schüler\_innen lernen Deutsch seit ihrem Schulbeginn ab einem Alter von sieben Jahren. Nun wird ein weiteres Mal eine grafische Übersicht angeführt:

Deutsch als Zweitsprache _ ALTER DEUTSCH		
Alter	Schüler_innen	Prozent
0	2	14.29
1	1	7.14
2	1	7.14
3	3	21.43
4	2	14.29
6	1	7.14
7	2	14.29
9	2	14.29
Total	14	100

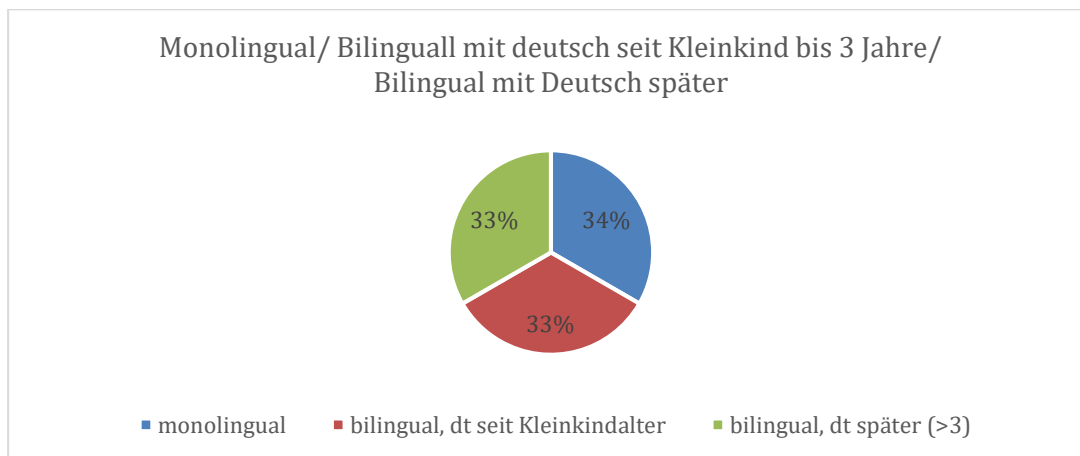


Abbildung 4 - Zeitspanne ab wann Deutsch gelernt wurde

Es wurden nun die Daten dargestellt, die durch das Deckblatt und die damit verbundenen Fragen herausgearbeitet werden konnten. Im nächsten Schritt wurde versucht, dass unter Berücksichtigung der Daten und der Ergebnisse die Hypothesen bestätigt oder widerlegt werden.

Im Folgenden werden die Ergebnisse von deskriptiven Analysen analysiert, um Indizien herauszuarbeiten, die für bzw. gegen die weiter oben theoretisch hergeleiteten Hypothesen sprechen.

### 3.4 Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen nun die Ergebnisse der Testung dargelegt und besprochen werden. Die Punkte der zu bewertenden Antworten der Textausschnitte wurden summiert, als eine Übung zusammengefasst und dienen als Aussage des Textverstehens der Schüler\_innen. Die Sprachstandsanalyse in Form des C-Tests wird als eigenständig betrachtet und nachfolgend der Textverständnisübung gegenübergestellt. Die Gegenüberstellung des Sprachstandes und des Textverstehens soll dann Aufschluss darüber geben, ob sich die Hypothesen bestätigen oder widerlegen lassen.

### 3.4.1 Gesamtdarstellung der Ergebnisse

Im Nachfolgenden sollen die gesamten Ergebnisse der Testgruppe des C-Tests sowie der Textverständnisübung dargestellt werden. Hierfür wurde ein Ranking erstellt, das das beste Ergebnis zu Beginn anzeigt und das schlechteste Ergebnis an letzter Stelle reiht.

#### 3.4.1.1 Gesamtauswertung des C-Tests

Bevor die Hypothesen besprochen und die Ergebnisse interpretiert werden können, soll nun im Nachfolgenden eine Tabelle der gesamten Auswertung des C-Tests eingefügt werden. Die Namen der Schüler\_innen wurden, wie oben schon erwähnt, anonymisiert und durch Zahlen ersetzt.

Zeile	Schüler_innen- Nummer	RFW in %	WEW in %	Differenzwert in %	ML/ BL	Geschlecht
1	12	91,3	92,5	1,3	BL	weiblich
2	17	87,5	98,8	11,3	ML	männlich
3	19	86,3	93,8	7,5	ML	männlich
4	5	82,5	91,3	8,8	ML	weiblich
5	2	82,5	90,0	7,5	BL	männlich
6	11	82,5	88,8	6,3	BL	weiblich
7	16	81,3	88,8	7,5	ML	weiblich
8	20	81,3	87,5	6,3	BL	weiblich
9	15	78,8	88,8	10,0	ML	weiblich
10	3	78,8	86,3	7,5	ML	weiblich
11	4	76,3	85,0	8,8	BL	männlich
12	10	76,3	83,8	7,5	BL	weiblich
13	18	73,8	83,8	10,0	ML	weiblich
14	6	73,8	77,5	3,8	BL	weiblich
15	14	72,5	80,0	7,5	BL	weiblich
16	7	72,5	78,8	6,3	BL	weiblich
17	1	71,3	81,3	10,0	BL	weiblich
18	13	71,3	77,5	6,3	BL	weiblich
19	9	70,0	78,8	8,8	BL	weiblich
20	21	67,5	80,0	12,5	BL	weiblich
21	8	65,0	71,3	6,3	BL	weiblich

Die Tabelle zeigt die Ergebnisse des C-Tests in Prozent und auf eine Dezimalstelle gerundet. Die Spalten sind mit Überschriften versehen. Zur näheren Erläuterung sind hier noch die Nummern der Schüler\_innen zu nennen. Wie oben schon erwähnt wurden zur Anonymisierung die Namen der Schüler\_innen durch Nummern ersetzt. Ebenso sei kurz erklärt, dass BL für Bilingual und ML für Monolingual angeführt ist. Das Geschlecht wurde als letzte Spalte eingefügt. Natürlich sind die ausgerechneten Werte in dieser Tabelle der spannendste Teil. Die Ergebnisse wurden gerankt, dies bedeutet, dass in Zeile 1 eine weibliche Schülerin, die bilingual ist, mit einem Differenzwert von 1,3 Prozent das beste Ergebnis im C-Test erzielt hat. Wohingehend die weibliche Schülerin in Zeile 21 mit einem Differenzwert von 6,3 Prozent und den niedrigsten Prozentwerten des R/F-Wertes und des WE-Wertes an letzter Stelle gelandet ist. Natürlich sind diese Werte noch spannender, wenn sie gegenübergestellt und im Verhältnis zum durchschnittlichen Wert gesetzt werden. Jedoch stellt diese Tabelle den ersten Eindruck nach der Auswertung des C-Testes dar.

### **3.4.1.2 Gesamtauswertung der Textverständnisübung**

Auch die erste Erkenntnis nach der Auswertung der Textverständnisübung soll nun hier eingefügt werden. Diese Auswertungstabelle ist ein wenig übersichtlicher, aber nicht weniger spannend:

<b>Zeile</b>	<b>Schüler_in- nen Nr.:</b>	<b>Punkte insg.</b>	<b>Punkte in %</b>	<b>ML/ BL</b>	<b>Ge- schlecht</b>
<b>1</b>	11	16	80,0	BL	weiblich
<b>2</b>	20	15,5	77,5	BL	weiblich
<b>3</b>	1	14	70,0	BL	weiblich
<b>4</b>	18	13,5	67,5	ML	weiblich
<b>5</b>	5	12,5	62,5	ML	weiblich
<b>6</b>	12	12	60,0	BL	weiblich
<b>7</b>	15	12	60,0	ML	weiblich
<b>8</b>	3	11	55,0	ML	weiblich
<b>9</b>	10	11	55,0	BL	weiblich
<b>10</b>	6	10	50,0	BL	weiblich
<b>11</b>	19	9	45,0	ML	männlich
<b>12</b>	21	9	45,0	BL	weiblich
<b>13</b>	17	8	40,0	ML	männlich



14	7	7	35,0	BL	weiblich
15	16	6	30,0	ML	weiblich
16	8	4	20,0	BL	weiblich
17	2	3	15,0	BL	männlich
18	13	3	15,0	BL	weiblich
19	14	3	15,0	BL	weiblich
20	4	1	5,0	BL	männlich
21	9	0	0,0	BL	weiblich

Die Spalten tragen dieselbe Beschriftung wie die Tabelle der Auswertung des C-Tests. Es ist hier zunächst der Gesamtwert der Punkte angeführt, der sich aus beiden alten literarischen Textausschnitten ergeben hat. Daneben werden die Punkte in Prozent und auf eine Dezimalstelle gerundet. Ebenso befindet sich in dieser Tabelle die Zeilennummer, die Nummer der\_s Schülers\_in und die Einteilung in Monolingual und Bilingual. Wieder sind diese Ergebnisse nach der höchsten Punktezahl ganz oben und der niedrigsten Punktezahl ganz unten geordnet. Hierbei fällt auf, dass nach Platz eins die Schülerin mit der Nummer 11 die meisten Punkte erzielt hat. Mit insgesamt 16 Punkten, das sind 80 Prozent, liegt sie weit über dem Ergebnis der letzten Schülerin mit 0 erzielten Punkten. Die Schülerin mit der Nummer 21, die im C-Test das beste Ergebnis erreichte, liegt bei dem Ranking der Textverständnisübung auf Platz 12 von insgesamt 21 Plätzen. Es ist auch ersichtlich, dass kein\_e Schüler\_in die gesamten 20 zu erreichenden Punkte erzielt hat. Was wird durch diese Ergebnisse nun ausgesagt und wie können sie in Hinsicht auf unsere Thesen gewertet werden?

### 3.4.1 Gegenüberstellung der Ergebnisse in Hinblick auf die Hypothesen

Erstens wurde die Hypothese aufgestellt, dass der allgemeine Sprachstand nur bedingt mit dem Textverständnis von alten literarischen Texten zusammenhängt. Dies soll bedeuten, dass man vom Sprachstand nicht auf die Fähigkeiten der Schüler\_innen in Hinblick auf ihr Textverständnis schließen kann.

Als zweite Hypothese wird davon ausgegangen, dass Schüler\_innen mit Deutsch als Erstsprache ebenso Schwierigkeiten bei dem Textverständnis von alten literarischen Texten haben, wie Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache. Um diese

Hypothesen zu überprüfen, sollen die Ergebnisse der Auswertung nun gegenübergestellt werden.

### 3.4.1.1 Ergebnisse zu Hypothese 1

Um die erste Hypothese zu bestätigen oder zu widerlegen werden nun die Ergebnisse im Ganzen und unter der Einteilung in die zwei Testgruppen dargestellt. Zuerst soll das gesamte Ergebnis des C-Tests angeführt werden:

	Fallzahl (n)	Minimum	Maximum	Durchschnittswert
GESAMT	21	68.1 %	93.1 %	81.1 %
Männlich	4	80.6 %	93.1 %	87.5 %
Weiblich	17	68.1 %	91.9 %	79.6 %
Monolingual	7	78.8 %	93.1 %	85.7 %
Bilingual	14	68.1 %	91.9 %	78.8 %

Tabelle 1: Darstellung Ergebnisse des C-Tests.<sup>135</sup>

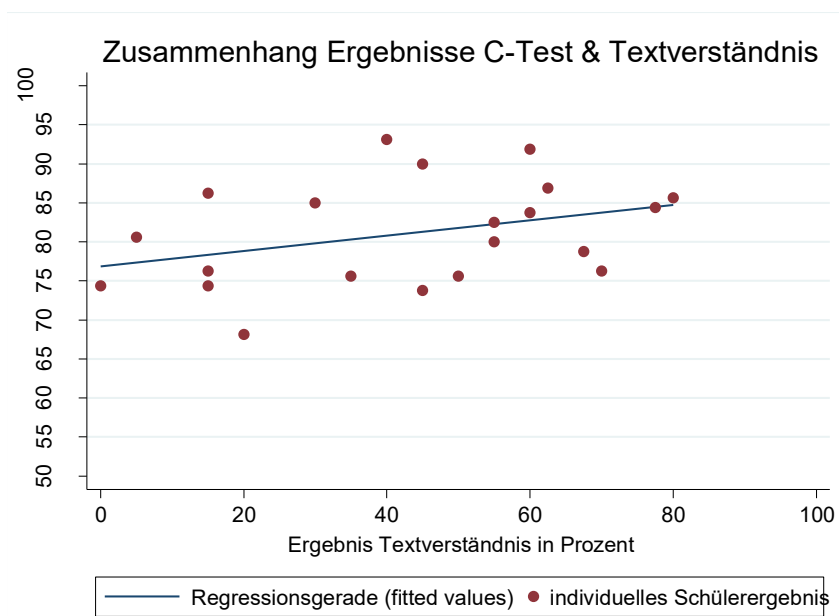
Der Durchschnittswert ist das sogenannte Arithmetische Mittel. Dieser Wert wird durch die Aufsummierung der Testergebnisse, geteilt durch die Fallzahl der jeweiligen Gruppen, ermittelt. Er liegt bei 81,1 Prozent. Es reicht die Spannweite von 68,1 Prozent bis hin zu 93,1 Prozent. Die männlichen Schüler erreichen mit 87,5 Prozent mehr Punkte insgesamt als die weiblichen Schülerinnen, die mit 79,6 Prozent darunter liegen. Jedoch sind die männlichen Schüler in der 3BK mit nur vier Personen relativ gering vertreten und liefern daher leider kein stichhaltiges Vergleichspotential. Obwohl Schülerin 21 im C-Test-Ranking an erster Stelle steht, ist dies in der Gegenüberstellung anders, da alle Werte in ihrer Gruppe zusammengerechnet wurden und in Bezug zueinander gesetzt werden. So erreichen die sieben monolingualen Schüler\_innen mit 85,7 Prozent mehr Punkte als die bilingualen Schüler\_innen mit 78,8 Prozent. Dieses Ergebnis sagt damit aus, dass die Deutsch als Erstsprache-Schüler\_innen in der Sprachstandsanalyse ein wenig besser abgeschnitten haben, als die Deutsch als Zweitsprachen-Sprecher\_innen. Auch hier ist die Gruppe mit 7 zu 14 leider nicht ganz ausgewogen. Umso spannender ist nun die Auswertung der Textverständnisübung. Diese wird ebenso in tabellarischer Form dargestellt:

<sup>135</sup> Eigene Darstellung und Berechnung. Alle Werte auf eine Dezimalstelle gerundet.

	Fallzahl (n)	Minimum	Maximum	Durchschnittswert
GESAMT	21	0 %	80 %	43 %
Männlich	4	5 %	45 %	26.3 %
Weiblich	17	0 %	80 %	46.9 %
Monolingual	7	30 %	67.5 %	51.4 %
Bilingual	14	0 %	80 %	38.8 %

Tabelle 2: Ergebnisse der Textverständnisübung<sup>136</sup>

Bei diesen Ergebnissen reicht die Spannweite von den Maximalwerten von 80 Prozent zum Minimalwert von 0 Prozent, woraus sich ein Durchschnittswert von 43 Prozent ergibt. Hier überzeugen die weiblichen Schülerinnen mit 46,9 Prozent mehr als die männlichen Schüler mit 26,3 Prozent. Jedoch muss dies ebenso mit Vorsicht betrachtet werden, da die Gruppe der Schüler durch ihre geringe Anzahl weniger aussagekräftig ist als jene der Schülerinnen. Ebenso überzeugen auch hier die monolingualen Schüler\_innen mit 51,4 Prozent im Gegensatz zu den bilingualen Schüler\_innen mit 38,8 Prozent. Diese meist knappen Ergebnisse sprechen für die Bestätigung der Hypothese 1, die besagt, dass der Sprachstand nur bedingt mit dem Textverständnis von alten literarischen Texten zusammenhängt. Jedoch sollte die nächstfolgende Grafik dieses Indiz noch erhärten:



<sup>136</sup> Eigene Darstellung und Berechnung. Alle Werte auf eine Dezimalstelle gerundet.

Bei dieser Grafik ist ersichtlich, wie die Ergebnisse des C-Tests und der Textverständnisübung zusammenhängen. Ein Punkt stellt das Ergebnis eines\_er Schülers\_in im C-Test auf der y-Achse und der Textverständnisübung auf der x-Achse dar. Hier kann man deutlich erkennen, dass es Unterschiede in den Ergebnissen der Schüler\_innen beim C-Test gibt, da zwischen dem Minimal- und dem Maximalwert bloß 25 Prozentpunkte liegen und bei der Textverständnisübung jedoch zwischen dem Minimal- und Maximalwert 80 Prozentpunkte Unterschied festzustellen sind. Die Regressionsgerade ist der geschätzte lineare Zusammenhang zwischen den beiden Variablen „C-Test“ und „Textverständnis“ und diese steigt nur schwach an. Dies bedeutet, dass ein höheres Ergebnis im C-Test nur zu einer geringfügigen Erhöhung des durchschnittlichen Ergebnisses im Textverständnis führt. Daher ergibt sich hierbei das zweite Indiz zur Bestätigung der Hypothese 1, da der Zusammenhang nicht proportional ist und die Punkte stark um die Gerade streuen. Ein höheres Ergebnis im C-Test führt daher nicht zwangsläufig zu einem höheren Ergebnis im Textverstehen und hängt daher nicht unbedingt vom allgemeinen Sprachstand ab. Vermutlich wird das Textverstehen durch andere Fähigkeiten stärker beeinflusst, wie zum Beispiel Kreativität. Dies könnte auch der Grund sein, warum die weiblichen Schülerinnen besser in der Textverständnisübung abgeschnitten haben als die männlichen Schüler\_innen. Jedoch darf dies nicht überinterpretiert werden, da es nur vier männliche Schüler in der Testgruppe gab und die weiblichen Schülerinnen klar in der Überzahl waren.

Bei der Berechnung wurde ebenso ersichtlich, dass die Korrelation bei dieser Grafik nicht signifikant ist, da die Irrtumswahrscheinlichkeit weniger als 10 Prozent ergeben hat. Obwohl der Datensatz, bestehend aus dieser Testgruppengröße, relativ klein ist, unterstützt es dennoch die These, dass zwar generell ein schwacher und positiver Zusammenhang zwischen C-Test und Textverständnis besteht, aber kein starker. Das bedeutet, dass das Textverständnis von anderen Fähigkeiten geprägt wird, wie schon erwähnt zum Beispiel durch Kreativität.

### **3.4.1.2 Ergebnisse zu Hypothese 2**

Wie oben ersichtlich kann es bei der Textverständnisübung zu unterschiedlichen, durchschnittlichen Ergebnissen in verschiedenen Gruppen kommen, welche nur schwach mit dem allgemeinen Sprachstand zusammenhängen. Angesichts dieser

Ergebnisse spielt der Sprachstand also eine geringe Rolle beim Textverständnis. Die zweite Hypothese, die im Zuge dieser Diplomarbeit aufgestellt wurde, ist, dass Deutsch als Erstsprache-Schüler\_innen gleichermaßen Probleme beim Textverstehen von alten literarischen Texten haben wie Deutsch als Zweitsprache-Schüler\_innen. Bei den durchschnittlichen Ergebnissen des C-Tests ist der Unterschied in den Gruppen der DaE- und der DaZ-Sprecher\_innen mit nur 6,9 Prozentpunkten gering. Der Unterschied des durchschnittlichen Ergebnisses im Textverständnis zwischen den DaE- und DaZ-Schüler\_innen fällt mit 12,6 Prozentpunkten größer aus. Die Ergebnisse streuen bei der Textverständnisübung insgesamt stärker, da es einen größeren Unterschied zwischen Minimum und Maximum gibt. Zusammenfassend lassen sich daraus keine Indizien für Unterschiede zwischen DaZ- und DaE-Schüler\_innen bei der Textverständnisübung ableiten. Daher empfiehlt es sich, dies noch ein weiteres Mal anhand der Tabelle 2 mit den Ergebnissen der Textverständnisübung näher zu betrachten.

	Fallzahl (n)	Minimum	Maximum	Durchschnittswert
GESAMT	21	0 %	80 %	43 %
Männlich	4	5 %	45 %	26.3 %
Weiblich	17	0 %	80 %	46.9 %
Monolingual	7	30 %	67.5 %	51.4 %
Bilingual	14	0 %	80 %	38.8 %

Tabelle 2: Ergebnisse der Textverständnisübung<sup>137</sup>

	Fallzahl (n)	Minimum	Maximum	Durchschnittswert
GESAMT	21	0 %	80 %	43 %
Monolingual	7	30 %	67.5 %	51.4 %
Bilingual	14	0 %	80 %	38.8 %
Monolingual	7	30 %	67.5 %	51.4 %
Bilingual (dt. <=3)	7	0 %	77.5 %	40.4 %
Bilingual (dt >3)	7	5 %	80 %	37.1 %
Monolingual	7	30 %	67.5 %	51.4 %
Bilingual (dt. < 6)	9	0 %	80 %	46.4 %
Bilingual (dt ab >= 6)	5	5 %	70 %	25 %

Tabelle 3: Detailliertere Ergebnisse der Textverständnisübung<sup>138</sup>

Hier ist ersichtlich, dass die monolingualen Schülerinnen überdurchschnittlich hoch mit über 43 Prozent abgeschnitten und die bilingualen Schüler\_innen mit unter 43 Prozent unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielt haben. Aber wenn man innerhalb der Gruppe der bilingualen Schüler\_innen zwischen Gruppen vor dem Kleinkindalter, oder nach Kleinkindalter differenziert, dann sind diejenigen, die Deutsch bereits im Kleinkindalter gelernt haben, mit 40,4 Prozent nur geringfügig schlechter als der Gesamtdurchschnitt.

Ebenso ergibt es ein spannendes Ergebnis, wenn man nach Deutsch erst ab der Einschulung differenziert, denn bilinguale Schüler\_innen, die bereits vor Schulbeginn Deutsch lernten, weisen zwar noch immer im Durchschnitt etwas schlechtere Testergebnisse auf als monolinguale Schüler\_innen, aber sie liegen dennoch über dem Gesamtdurchschnitt. Durchschnittlich schneiden jene Schüler\_innen ab, die frühestens erst seit der Einschulung Deutsch lernen.

Besonders auffällig ist jedoch, dass die sechs schlechtesten Ergebnisse sowie die drei besten Ergebnisse in der Textverständnisübung von bilingualen Schüler\_innen

<sup>137</sup> Eigene Darstellung und Berechnung. Alle Werte auf eine Dezimalstelle gerundet.

<sup>138</sup> Eigene Darstellung und Berechnung. Alle Werte auf eine Dezimalstelle gerundet.

erzielt wurden. Diese Schüler\_innen waren im Alter von ein bis neun Jahren, als sie begonnen haben, Deutsch zu lernen.

Daraus kann abgeleitet werden, dass im Hinblick auf die Hypothese 2, die besagt, dass Deutsch als Erstsprache-Schüler\_innen gleichermaßen Probleme beim Textverstehen von alten literarischen Texten haben, wie Deutsch als Zweitsprache Schüler\_innen und dass es per se keinen eindeutig negativen Effekt von Bilingualität auf das Textverständnis gibt. Ebenso hat auch der allgemeine Sprachstand keinen negativen Einfluss auf das Textverständnis.

Zusammenfassend legen die gesamten Ergebnisse nahe, dass es weniger die Bilingualität ist, die hier Einfluss nimmt, sondern vor allem der Zeitpunkt, ab wann Deutsch gelernt worden ist. Dies scheint insgesamt der entscheidende Faktor hinsichtlich der Ergebnisse zu sein, vor allem wenn erst nach der Einschulung die deutsche Sprache gelernt wurde.

## 4 Schlussfolgerungen und Ausblick

Im nachfolgenden Kapitel sollen nun alle Erkenntnisse zusammengetragen und interpretiert werden, um dann auf die Hypothesen eingehen zu können. Danach soll ein kleiner Ausblick gegeben werden, wie mit den Ergebnissen gearbeitet werden kann.

### 4.1 Überprüfung der Hypothesen

Wie zuvor oben schon erwähnt, wurde im Zuge dieser Diplomarbeit zwei Hypothesen aufgestellt, die hier noch einmal wiederholt werden sollen. Die erste Hypothese besagt, dass der allgemeine Sprachstand nur bedingt mit dem Textverständnis von alten literarischen Texten zusammenhängt. Dies soll bedeuten, dass vom Sprachstand der Schüler\_innen nicht auf ihre Fähigkeit in Hinblick auf das Textverständnis geschlossen werden kann. Diese Hypothese wurde durch das Herausfinden von zwei Indizien belegt und grafisch dargestellt. Zusammenfassend lässt sich hier sagen, dass bereits in der Einzeldarstellung der Ergebnisse auffällig war, dass die männlichen Schüler zwar ein höheres Ergebnis im C-Test, aber die weiblichen Schülerinnen ein höheres Ergebnis in der Textverständnisübung erzielen konnten. Jedoch sollte auch festgehalten werden, dass die männlichen Schüler mit einer Anzahl von vier Personen leider eine sehr kleine Gruppe vertreten, da die weibliche Testgruppe mit 17 Schülerinnen deutlich aussagekräftiger ist.

Mit der Regressionsgeraden konnte schließlich das zweite Indiz für eine Belegung der Hypothese 1 erzielt werden, da ein höheres Ergebnis im C-Test nur zu einer geringfügigen Erhöhung des durchschnittlichen Ergebnisses der Textverständnisübung führte. Daher kann zusammenfassend gesagt werden, dass das Textverständnis nicht unbedingt vom Sprachstand abhängig ist, womit die Hypothese 1 verifiziert ist. Es wurde ebenso herausgefunden, dass der Zusammenhang zwischen C-Test und Textverständnisübung nicht sehr stark ist und dass andere Fähigkeiten hier möglicherweise prägender sind.

Als zweite Hypothese wurde davon ausgegangen, dass Schüler\_innen mit Deutsch als Erstsprache ebenso Schwierigkeiten beim Textverständnis von alten literari-



schen Texten haben wie Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache. Diese Hypothese konnte ebenso belegt werden, denn wie oben schon erklärt, spielt der Sprachstand nur eine geringe Rolle beim Textverständnis. Dies äußert sich vor allem dadurch, dass die Unterschiede bei den Ergebnissen der Textverständnisübung eindeutig höher ausfielen als in der Sprachstandsanalyse in Form des C-Tests. Die Ergebnisse streuen bei der Textverständnisübung stärker. Das äußert sich durch den großen Unterschied zwischen den minimalen und maximalen Punkten, die von den Schüler\_innen der 3BK erzielt wurden. Als die Ergebnisse der Textverständnisübung genauer betrachtet wurden, fiel auf, dass die monolingualen Schüler\_innen überdurchschnittlich und die bilingualen Schüler\_innen unterdurchschnittlich abschnitten. Jedoch konnte die Gruppe der bilingualen Schüler\_innen noch einmal genauer betrachtet werden und die Jahre, in denen schon Deutsch gelernt worden war, rückten in den Fokus der Untersuchung. Denn wenn man an dieser Stelle ansetzt, ergibt sich doch noch einmal ein anderes Bild der Ergebnisse: Die bilingualen Schüler\_innen, die schon seit dem Kleinkindalter Deutsch lernen, liegen nämlich nur knapp unter dem Durchschnitt der erreichten Punkte der monolingualen Schüler\_innen. Ebenso schnitten die bilingualen Schüler\_innen, die vor Schulbeginn Deutsch gelernt haben, zwar im Durchschnitt immer noch schlechter ab als die monolingualen Schüler\_innen, jedoch liegen sie trotzdem über dem Durchschnitt. Die größte Auffälligkeit liegt darin, dass sowohl die sechs besten als auch die sechs schlechtesten Ergebnisse der Textverständnisübung von bilingualen Schüler\_innen erzielt wurden. Betrachtet man daher diese sechs besten Ergebnisse, ist dies ebenso eine Bestätigung der Hypothese 2. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass beide Hypothesen im Zuge der Auswertung der Testung verifiziert und schlüssig dargelegt werden konnten.

## 4.2 Fazit und Ausblick

Im Zuge dieser Diplomarbeit wurde eine Testung in einer Schulklasse in Wien durchgeführt und mit den daraus gewonnenen Ergebnissen versucht, die Hypothesen zu belegen, oder zu widerlegen. Dies ist auch gelungen. Das bearbeitete Thema dieser Diplomarbeit ist ein sehr spannendes und könnte durchaus noch mit dem ein oder anderen Kapitel erweitert werden. Außerdem war die Testgruppe doch ein wenig klein und die Testung hätte noch bei weiteren Klassen durchgeführt werden können. Dies würde auf jeden Fall mehr Klarheit und Eindeutigkeit in der Ergebnisdarstellung schaffen. Besonders die Anzahl der männlichen Schüler hätte doch etwas ausgeglichener, im Vergleich zu den weiblichen Schülerinnen, sein können, dann wären die Ergebnisse noch aufschlussreicher gewesen, oder hätten noch einmal ein ganz anderes Bild ergeben können. Oder die Ergebnisse hätten noch eindeutiger ausfallen können. Da es sich jedoch um eine Diplomarbeit handelt, sollte der Rahmen nicht gesprengt werden. Es stechen die Ergebnisse der männlichen Probanden hervor, jedoch sind diese mit Vorsicht zu beurteilen, da es sich hierbei auch um ein zufällig zustande gekommenes Phänomen der vier Testpersonen, handeln könnte. Hier wäre es natürlich noch spannend zu sehen, inwieweit weitere männliche Testpersonen im Gegensatz zu den weiblichen Testpersonen abschneiden würden. Daher müsste der große Unterschied zwischen Männern und Frauen im Textverständnis in zukünftigen Untersuchungen überprüft werden. Das wäre ein Punkt an dem angesetzt werden könnte, um diese Diplomarbeit noch zu erweitern.

Ein weiterer ausbaufähiger Punkt ist die Einteilung in monolinguale und bilinguale Schüler\_innen, da hier die Grenzen doch ein wenig verschwimmen. Denn es ist nicht klar, ab wann von Deutsch als Zweitsprache zu sprechen ist. Sollte daher die Testung ein weiteres Mal durchgeführt werden, so wäre es auch hier aufschlussreicher, wenn mehr Schüler\_innen getestet werden. Dies hätte jedoch den Rahmen dieser Arbeit gesprengt.

Die Ergebnisse der Sprachstandanalyse in Form des C-Tests wären ebenso weiterentwickelbar. Eine Sprachstandsanalyse dient einerseits zum Ermitteln des Sprachstandes und weiter zum kreieren der Fördermittel.

So wurde im Zuge dieser Arbeit zwar der Sprachstand ermittelt, jedoch wurde an dieser Stelle nicht über die weitere Vorgehensweise in der Förderung gesprochen, um diese Arbeit nicht ins Unermessliche auszuweiten. Obwohl das Kreieren der Fördermittel, aufgrund der Ergebnisse des Sprachstandes, sehr interessant wäre.

Abschließend ist noch zu sagen, dass diese Testung generell mit einer sehr kleinen Fallzahl arbeitete und daher nur vage Tendenzen offenbarte, die nicht überinterpretiert werden dürfen. Daher sollten die Hypothesen nicht vollständig verworfen werden, denn es wäre spannend, die Tests in weiteren Klassen durchzuführen, um zu sehen, ob die Resultate robust sind.

Am Ende soll noch festgehalten werden, dass eine Sprachstandsanalyse von jeder\_m Lehrer\_in am Beginn einer Klassenübernahme durchgeführt werden sollte. Besonders der C-Test überzeugt durch seine einfache Durchführung und schnelle Auswertung. Dieser ist somit ohne großen Aufwand in jeder Schulklasse umsetzbar. Aufgrund der erhobenen Daten kann man einen Förderplan erstellen, mit dem die Schüler\_innen die Chance erhalten, individuell, denselben Sprachstand erreichen zu können.

Es ist zudem für die Schüler\_innen selbst interessant zu erfahren, wo ihr Verbesserungsbedarf besteht und wie sie sich persönlich in ihrer Leistung steigern können. Damit einhergehend sollten die Schüler\_innen von den Lehrpersonen den Zugang zu Übungen bekommen, die individuell auf sie abgestimmt sind, um sich in ihrem Sprachstand verbessern zu können.

Durchgängige Sprachbildung sollte in jeder Schule gegeben sein, damit alle Schüler\_innen unabhängig von ihrer Erstsprache die gleichen Voraussetzungen erhalten können.

Nur so kann ein fairer und gemeinsamer Bildungsweg möglich sein.

## 5 Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2006): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i.B.: Fillibach Verlag.
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg in Breisgau: Fillibach Verlag.
- Baumert, Jürgen/ Klieme, Eckhard/ Neubrand, Michael/ Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Deutsches PISA Konsortium) (Hrsg.) (2000): Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2007): Kompetenzen testen – leicht gemacht. C-Tests für die Orientierungsstufe. In: Bainski/ Krüger-Potratz (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: NDS.
- Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2017): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2017): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache in elf Bänden. Band 9: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baur, Rupprecht/ Chlosta, Christoph/ Goggin, Melanie (2012): Doppelklick 5. Der Cornelsen C-Test. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie/ Wrede-Jackes, Jennifer (2013): Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, Universität Duisburg-Essen: Stiftung Mercator.
- Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2013): Tests für die Niveaustufen A1-C1 des GER im Rahmen des Comenius-Projekts. Informationen und Leitfaden. Duisburg-Essen: Universität Duisburg-Essen, Campus Essen.
- Berndt, Annette/ Kleppin, Karin (Hrsg.) (2010): Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Coleman, James A./ Grotjahn, Rüdiger/ Raatz, Ulrich (Hrsg.) (2002): University language testing and the C-test. Bochum: AKS-Verlag.

- Dannecker, Wiebke (2012): Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Dirim, Inci/ Döll, Marion (2010): Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch. In: Didaktik Deutsch (2010).
- Dohrn, Antje (2007): Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht. Bausteine für einen integrativen Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- 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.) (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsreform Band 11, Bonn/ Berlin, S.43.
- Ehlers, Swantje (1992): Literarische Texte lesen lernen. München: Klett Ed. Deutsch.
- Fritz, Angela (1988): Lesekompetenz. In: Publizistik 33.
- Goethe, Johann Wolfgang von: Iphigenie auf Tauris. Ein Schauspiel. Kämper, Max (Hrsg.) (2017) Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Groeben, Norbert (2002): Zur konzeptionellen Struktur des Konstrukts Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/ München: Juventa.
- Grotjahn, Rüdiger (2014): Der C-Test: Aktuelle Tendenzen. Einleitung und Übersicht über den Band. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (2014): Der C-Test: Aktuelle Tendenzen/ The C-Test: Current Trends. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg./ ed.) (2014): Der C-Test: Aktuelle Tendenzen/ The C-Test: Current Trends. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (1992): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen (Bd.1). Bochum: Brockmeyer.
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (1994): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen (Bd.2). Bochum: Brockmeyer.
- Grotjahn, Rüdiger (1995): Der C-Test: State of Art. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1995. Heft 6 (2), S. 37-60.

- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (1996): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen (Bd.3). Bochum: Brockmeyer.
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (2002): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen (Bd.4). Bochum: AKS.
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (2006): Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen. Frankfurt am Main: Lang.
- Haberzettl, Stefanie (2012): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. 3. Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Hohm, Michael (2012): Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen. Wie die Grammatik beim Lesen hilft. Saarbrücken: AV Akademieverlag.
- Kaltenbacher, Erika (2015): Einfluss der Erstsprache im frühen kindlichen Zweitsprachenerwerb. Erwerb des deutschen Genusssystems durch russische und türkische Kinder. In: Rösch, Heidi/ Webersik, Julia (Hrsg.) (2015): Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik. Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 55-72.
- Klieme, Eckhard (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Leubner, Martin/ Saupe, Antje/ Richter, Matthias (2016): Literaturdidaktik. 3. überarbeitete und ergänzte Auflage, Berlin/ Boston: Walter de Gruyter.
- Neugebauer, Uwe/ Becker-Mrotzek, Michael (2013): Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Poppe, Reiner/ Suppanz, Frank (2017): Friedrich Schiller: Die Räuber. Lektüreschlüssel XL für Schülerinnen und Schüler. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Ratz, Ulrich/ Wockenfuß, Verena (2010): Fast 30 Jahre C-Tests: Wie alles anfing. Ein sehr persönlicher Rückblick. In: Berndt, Annette/ Kleppin, Karin (Hrsg.) (2010): Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Reich, Hans H./ Jeuk, Stefan: Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2010): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band

9. Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren.
- Raatz, Ulrich/ Wockenfuß, Verena (2006): Über den Zusammenhang zwischen Testleistungen und Klassenstufe bei muttersprachlichen C-Tests. In: Grotjahn, Rüdiger: (Hrsg.) (2006): Der C-Test: Theorie Empirie, Anwendungen. Frankfurt am Main: Lang, S.211-242.
- Reichert, Monique/ Brunner, Martin/ Martin, Romain (2014): Do test takers with different language backgrounds take the same C-test? The effect of native language on the validity of C-tests. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (2014): Der C-Test: Aktuelle Tendenzen/ The C-Test: Current Trends. Frankfurt am Main: Lang.
- Richter, Tobias/ Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimension, Funktion. Weinheim/ München: Juventa.
- Rosebrock, Cornelia (2007): Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In: Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Hrsg. v. Bertschi-Kaufmann, Andrea. Weinkauff/ Seelze: Kallmeyer.
- Schnieders, Guido/ Komor, Anna (2005): Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2005): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn/ Berlin: S. 261-342.
- Schöler, Hermann/ Grabowski, Joachim (2007): Sprachentwicklungsdiagnostik: Einsatz und Bedeutung von Tests. In: Knapp, Karlfried u. A. (Hrsg.) (2007): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen/ Basel: Francke.
- Schubert-Felmy, Barbara (2003): Umgang mit Texten in der Sekundarstufe I. In: Kämper-Van den Boogaart, Michael: (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Stanat, Petra/ Schneider, Wolfgang (2004): Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: Schiefele, Ulrich/ Artelt, Cordula/ Schneider, Wolfgang/ Stanat, Petra (Hrsg.) (2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende

Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.243-273.

Süßmilch, Edgar (1985): C-Tests für ausländische Schüler: Sprachdiagnose im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. In: Klein-Braley, Christine/ Raatz, Ulrich (Hrsg.) (1985): Fremdsprachen und Hochschulen 13/14: Thematischer Teil: C-Tests in der Praxis. Bochum: AKS, S. 72-82.

Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2010): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 9. Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Weinert, Franz E.: (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/ Basel: Beltz.

Wimmer, Rainer (2002): Sprachreflexion -Spracharbeit. Anlässe und Gegenstände der Reflexion über Sprache. In: Der Deutschunterricht 3/02.

Wrobel, Dieter/ Brand, Tilman von/ Engels, Markus (Hrsg.) (2017): Gestaltungsraum Deutschunterricht. Literatur – Kultur – Sprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## 6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 - Geschlecht.....	53
Abbildung 2 - Alter .....	54
Abbildung 3 - Zusammenstellung DaE und DaZ in der 3BK.....	55
Abbildung 4 - Zeitspanne ab wann Deutsch gelernt wurde .....	56



## 7 Anhang

### 7.1 Testbogen C-Test

#### C-Test Deckblatt

<b>Datum:</b>  
<b>Schule:</b>  
<b>Klasse:</b>  
<b>Name:</b>  
<b>Alter:</b>  
<b>Geschlecht:</b>  <input type="radio"/> weiblich <input type="radio"/> männ-

**Welche Sprache sprichst du zu Hause meistens?**

**Welche Sprache sprichst du  
mit deiner Mutter:**

**mit deinem Vater:**

**Wie viele Jahre lernst du schon Deutsch?**

## C-Test Testbogen

In den nachfolgenden Texten sollt ihr die fehlenden Worthälften ergänzen.

Es sollen die Lücken wie folgt ausgefüllt werden:

**Beispiel:** (wird gemeinsam ausgefüllt)

### **Lolas Besuch bei den Großeltern**

Lola sitzt im Zug. Weil die Re\_\_\_\_\_ zu  
Großvater u\_\_\_\_\_ Großmutter lang  
wer\_\_\_\_\_ wird, hat Lola zw\_\_\_\_\_ Äpfel  
und e\_\_\_\_\_ Buch eingepackt. D\_\_\_\_\_ Buch  
liest s\_\_\_\_\_ durch, die Äp\_\_\_\_\_ isst sie  
a\_\_\_\_\_, und dann i\_\_\_\_\_ die Reise  
z\_\_\_\_\_ Ende.

Im Nachfolgenden Testbogen findet ihr 4 Texte die solche beschriebenen Lücken aufweisen.

Für jeden Text habt ihr 5 Minuten Zeit um die Lücken zu füllen.

Die Dauer des Testes beträgt **insgesamt 20 Minuten**.

### Die beliebteste Frucht

Die Banane – meist verzehrte Frucht der Deutschen – wanderte Ende des 19. Jahrhunderts nach Deutschland ein. Kolonialwarenhändler hatten sie für ihre Waren als Zahlungserhaltungsgegenstand. Bevor die Banane ihre heutige Popularität erlangte, wurde sie lange Zeit nur mit Vorsicht gegessen. Die heimischen Obstsorten kamen aber gerade die Neugier auf Exotisches auf Dauer nicht ab. Nachdem die Frucht allmählich bekannt geworden war, witterten die Händler ein großes Geschäft und importierten größere Mengen von dem süßen Obst. Als Bundeskanzler Adenauer ein zollfreies Kontingent an Bananen einfuhrte, nahm der Verzehr zu und die Banane gelangte im Vergleich zu den anderen Obstsorten an die Spitze. Und diese Stellung hat die Banane bis heute bewahrt.

Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2005): Tests für die Niveaustufen B2-C1 des GER im Rahmen des Comenius-Projekts entwickelt von der AG 4 unter der Leitung von Prof. Rupprecht S. Baur DaZ und DaF. Universität Duisburg-Essen: Campus Essen.

### Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Wenn weiterhin ungebremst Treibhausgas freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis im Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2005): Tests für die Niveaustufen B2-C1 des GER im Rahmen des Comenius-Projekts entwickelt von der AG 4 unter der Leitung von Prof. Rupprecht S. Baur DaZ und DaF. Universität Duisburg-Essen: Campus Essen.

## Wie bilden sich Sommersprossen?

Der Name für diese kleinen rundlichen, gelbbraunen Hautflecken verrät bereits einiges über ihre Entstehung: Sie sprossen – d\_\_\_\_\_ heißt, sie entwi\_\_\_\_\_ sich – besonders i\_\_\_\_\_ Sommerhalbjahr, wenn d\_\_\_\_\_ Sonnenlicht auf uns\_\_\_\_\_ Haut stärker einw\_\_\_\_\_. Das hängt m\_\_\_\_\_ dem Farbstoff *Melanin* zusa\_\_\_\_\_, der in besti\_\_\_\_\_ Schichten der Ha\_\_\_\_\_ als natürlicher Sch\_\_\_\_\_ eingelagert ist. B\_\_\_\_\_ längerem Aufenthalt i\_\_\_\_\_ der Sonne wi\_\_\_\_\_ er verstärkt ausgebi\_\_\_\_\_, wir bekommen Sonnenbrä\_\_\_\_\_. Der Farbstoff ka\_\_\_\_\_ sich dabei, beso\_\_\_\_\_ bei blonden u\_\_\_\_\_ rothaarigen Menschen, z\_\_\_\_\_ kleineren Flecken in der Haut anhäufen. Und das sind dann die Sommersprossen.

Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2005): Tests für die Niveaustufen B2-C1 des GER im Rahmen des Comenius-Projekts entwickelt von der AG 4 unter der Leitung von Prof. Rupprecht S. Baur DaZ und DaF. Universität Duisburg-Essen: Campus Essen.

## Milch von Gen-Kühen

Neuseeländische Forscher haben neun Gen-Kühe geschaffen. Diese Kühe sol\_\_\_\_\_ gestündere Milch ge\_\_\_\_\_. Als Folge d\_\_\_\_\_ genetischen Veränderung enth\_\_\_\_\_ sie eine grö\_\_\_\_\_ Menge des Prot\_\_\_\_\_ Kasein als d\_\_\_\_\_ von normalen Tie\_\_\_\_\_. Es handele si\_\_\_\_\_ um den weltwe\_\_\_\_\_ ersten Fall, i\_\_\_\_\_ dem die Zusammenset\_\_\_\_\_ von Kuhmilch a\_\_\_\_\_ Ernährungsgründen genetisch verbe\_\_\_\_\_ worden sei, beri\_\_\_\_\_ die Wissenschaftler i\_\_\_\_\_ der Februarausgabe d\_\_\_\_\_ Fachmagazins „*Nature Biotechnology*“. Die kaseinhalt\_\_\_\_\_ Milch soll ni\_\_\_\_\_ nur einen höh\_\_\_\_\_ Nährwert haben. Sie soll sich zudem leichter und vor allem schneller zu Käse verarbeiten lassen als normale Milch.

Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2005): Tests für die Niveaustufen B2-C1 des GER im Rahmen des Comenius-Projekts entwickelt von der AG 4 unter der Leitung von Prof. Rupprecht S. Baur DaZ und DaF. Universität Duisburg-Essen: Campus Essen.

## 7.2 Testbögen Textverständnisübung

### 7.2.1 Johann Wolfgang von Goethe: „Iphigenie auf Tauris“

#### Textverständnisübung

#### Johann Wolfgang von Goethe: Iphigenie auf Tauris

<b>Datum:</b>
<b>Schule:</b>
<b>Klasse:</b>
<b>Name:</b>
<b>Alter:</b>
<b>Geschlecht:</b> <input type="radio"/> weiblich <input type="radio"/> männ-

Erster Aufzug

Erster Auftritt

**Iphigenie:**

Heraus in eure Schatten, rege Wipfel  
Des alten, heil'gen, dichtbelaubten Haines,  
Wie in der Göttin stilles Heiligtum,  
Tret ich noch jetzt mit schauerndem Gefühl,  
Als wenn ich sie zum erstenmal beträte,  
Und es gewöhnt sich nicht mein Geist hierher.  
So manches Jahr bewahrt mich hier verborgen  
Ein hoher Wille, dem ich mich ergebe;  
Doch immer bin ich, wie im ersten, fremd.  
Denn ach! mich trennt das Meer von den Geliebten,  
Und an dem Ufer steh ich lange Tage,  
Das Land der Griechen mit der Seele suchend;  
Und gegen meine Seufzer bringt die Welle  
Nur dumpfe Töne brausend mir herüber.  
Weh dem, der fern von Eltern und Geschwistern  
Ein einsam Leben führt! Ihm zehrt der Gram  
Das nächste Glück vor seinen Lippen weg,  
Ihm schwärmen abwärts immer die Gedanken  
Nach seines Vaters Hallen, wo die Sonne  
Zuerst den Himmel vor ihm aufschloß, wo  
Sich Mitgeborne spielend fest und fester  
Mit sanften Banden aneinanderknüpften.  
Ich rechte mit den Göttern nicht; allein  
Der Frauen Zustand ist beklagenswert.  
Zu Haus und in dem Kriege herrscht der Mann,  
Und in der Fremde weiß er sich zu helfen.  
Ihn freuet der Besitz; ihn krönt der Sieg!  
Ein ehrenvoller Tod ist ihm bereitet.  
Wie eng-gebunden ist des Weibes Glück!  
Schon einem rauhen Gatten zu gehorchen  
Ist Pflicht und Trost; wie elend, wenn sie gar  
Ein feindlich Schicksal in die Ferne treibt!  
So hält mich Thoas hier, ein edler Mann,  
In ernsten, heil'gen Sklavenbanden fest.  
O wie beschämt gesteh ich, daß ich dir  
Mit stillem Widerwillen diene, Göttin,  
Dir, meiner Retterin! Mein Leben sollte  
Zu freiem Dienste dir gewidmet sein.  
Auch hab ich stets auf dich gehofft und hoffe  
Noch jetzt auf dich, Diana, die du mich,  
Des größten Königes verstoßne Tochter,  
In deinen heil'gen, sanften Arm genommen.  
Ja, Tochter Zeus', wenn du den hohen Mann,  
Den du, die Tochter fordernd, ängstigest,

Wenn du den göttergleichen Agamemnon,  
Der dir sein Liebstes zum Altare brachte,  
Von Trojas umgewandten Mauern rühmlich  
Nach seinem Vaterland zurückbegleitet,  
Die Gattin ihm, Elekten und den Sohn,  
Die schonen Schätze, wohl erhalten hast:  
So gib auch mich den Meinen endlich wieder,  
Und rette mich, die du vom Tod errettet,  
Auch von dem Leben hier, dem zweiten Tode!

**Fragen zum Text:**

**Beschreibe was im ersten Auftritt von Iphigenie passiert. Was ist das zentrale Thema?**

**Was ist ihr größter Wunsch?**

**Wie verständlich findest du diesen Textausschnitt? Wie ging es dir beim Beantworten der Fragen?**

## 7.2.2 Friedrich Schiller „Die Räuber“

### Textverständnisübung

#### Friedrich Schiller: Die Räuber

<b>Datum:</b>
<b>Schule:</b>
<b>Klasse:</b>
<b>Name:</b>
<b>Alter:</b>
<b>Geschlecht:</b> <input type="radio"/> weiblich <input type="radio"/> männ-



Friedrich Schiller: „Die Räuber“ – Kapitel 3

Erster Akt.

**Erste Scene.**

*Franken.*

*Saal im Moorischen Schloß. Franz. Der alte Moor.*

**Franz.** Die Post ist angekommen – ein Brief von unserm Correspondenten in Leipzig –

**D. a. Moor** (*begierig*). Nachrichten von meinem Sohne Karl?

**Franz.** Hm! Hm! – So ist es. Aber ich fürchte – ich weiß nicht – ob ich – Eurer Gesundheit? – Ist Euch wirklich ganz wohl, mein Vater?

**D. a. Moor.** Wie dem Fisch im Wasser! Von meinem Sohne schreibt er? – Wie kommst du zu dieser Besorgniß? Du hast mich zweimal gefragt.

**Franz.** Wenn Ihr krank seid – nur die leiseste Ahnung habt, es zu werden, so laßt mich – ich will zu gelegenerer Zeit zu Euch reden. (*Halb zu sich.*) Diese Zeitung ist nicht für einen zerbrechlichen Körper.

**D. a. Moor.** Gott! Gott! was werd' ich hören?

[...]

**Franz** (*liest*). »Leipzig, vom 1sten Mai. – Verbände mich nicht eine unverbrüchliche Zusage, dir auch nicht das Geringste zu verhehlen, was ich von den Schicksalen deines Bruders auffangen kann, liebster Freund, nimmermehr würde meine unschuldige Feder an dir zur Tyrannin geworden sein. Ich kann aus hundert Briefen von dir abnehmen, wie Nachrichten dieser Art dein brüderliches Herz durchbohren müssen; mir ist's, als säh' ich dich schon um den Nichtswürdigen, den Abscheulichen« – – (*Der alte Moor verbirgt sein Gesicht.*) Seht, Vater! ich lese Euch nur das Glimpflichste – »den Abscheulichen in tausend Thränen ergossen;« – Ach, sie flossen – stürzten stromweis von dieser mitleidigen Wange – »mir ist's, als säh' ich schon deinen alten, frommen Vater todtenbleich« – Jesus Maria! Ihr seid's, eh' ihr noch das Mindeste wisset?

**D. a. Moor.** Weiter! Weiter!

**Franz.** – »todtenbleich in seinen Stuhl zurücktaumeln und dem Tage fluchen, an dem ihm zum erstenmal *Vaterentgegengestammelt* ward. Man hat mir nicht Alles entdecken mögen, und von dem Wenigen, das ich weiß, erfährst du nur Weniges. Dein Bruder scheint nun das Maß seiner Schande erfüllt zu haben; ich wenigstens kenne nichts über dem, was er wirklich erreicht hat, wenn nicht sein Genie das meinige hierin übersteigt. Gestern um Mitternacht hatte er den großen Entschluß, nach vierzigtausend Ducaten Schulden« – ein hübsches Taschengeld, Vater – »nachdem er zuvor die Tochter eines reichen Bankiers allhier entjungfert und ihren Galan, einen braven Jungen von Stand, im Duell auf den Tod verwundet, mit sieben Andern, die er mit in sein Luderleben gezogen, dem Arm der Justiz zu entlaufen.« – Vater! Um Gotteswillen! Vater, wie wird Euch?

**D. a. Moor.** Es ist genug. Laß ab, mein Sohn!

**Franz.** Ich schone Eurer – »Man hat ihm Steckbriefe nachgeschickt, die Beleidigten schreien laut um Genugthuung, ein Preis ist auf seinen Kopf gesetzt – der Name Moor« – Nein! meine armen Lippen sollen nimmermehr einen Vater ermorden! (*Zerreißt den Brief.*) Glaubst es nicht, Vater! glaubt ihm keine Silbe!

[...]

**D. a. Moor.** So will ich ihm das auf der Stelle schreiben.

**Franz.** Halt! noch ein Wort, Vater! Eure Entrüstung, fürchte ich, möchte Euch zu harte Worte in die Feder werfen, die ihm das Herz zerspalten würden – und dann – glaubt Ihr nicht, daß er das schon für Verzeihung nehmen werde, wenn Ihr ihn noch eines eigenhändigen Schreibens werth haltet? Darum wird's besser sein, Ihr überlaßt das Schreiben mir.

[...]

**D. a. Moor.** Schreib ihm, daß die väterliche Brust – Ich sage dir, bring meinen Sohn nicht zur Verzweiflung! (*Geht traurig ab.*)

**Franz** (*mit Lachen ihm nachsehend*). Tröste dich, Alter! du wirst ihn nimmer an diese Brust drücken; der Weg dazu ist ihm verrammelt, wie der Himmel der Hölle – Er war aus deinen Armen gerissen, ehe du wußtest, daß du es wollen könntest – Da müßt' ich ein erbärmlicher Stümper sein, wenn ich's nicht einmal so weit gebracht hätte, einen Sohn vom Herzen des Vaters loszulösen, und wenn er mit ehernen Banden daran geklammert wäre – Ich hab' einen magischen Kreis von Flüchen um dich gezogen, den er nicht überspringen soll – Glück zu, Franz! weg ist das Schooßkind – der Wald ist heller. Ich muß diese Papiere vollends aufheben, wie leicht könnte Jemand meine Handschrift kennen? (*Er liest die zerrissenen Briefstücke zusammen.*) Und Gram wird auch den Alten bald fortschaffen, – und ihr muß ich diesen Karl aus dem Herzen reißen, wenn auch ihr halbes Leben dran hängen bleiben sollte.

Ich habe große Rechte, über die Natur ungehalten zu sein, und bei meiner Ehre, ich will sie geltend machen. – Warum bin ich nicht der Erste aus Mutterleib gekrochen? warum nicht der Einzige? Warum mußte sie mir diese Bürde von Häßlichkeit aufladen? gerade mir? Nicht anders, als ob sie bei meiner Geburt einen Rest gesetzt hätte. Warum gerade mir die Lappländersnase? gerade mir dieses Mohrenmaul? diese Hottentottenaugen? Wirklich, ich glaube, sie hat von allen Menschenorten das Scheußliche auf einen Haufen geworfen und mich daraus gebacken. Mord und Tod! Wer hat ihr die Vollmacht gegeben, jenem dieses zu verleihen und mir vorzuenthalten? Könnte ihr Jemand darum hofieren, eh er entstund? oder sie beleidigen, eh er selbst wurde? Warum ging sie so parteilich zu Werke?

## Zweite Scene.

*Schenke an den Grenzen von Sachsen.*

**Schwarz tritt auf.**

**Moor** (*fliegt ihm entgegen*). Bruder! Bruder! den Brief! den Brief!

[...]

**Schwarz** (*gibt ihm den Brief, den er hastig aufbricht*). Was ist dir? wirst du nicht wie die Wand?

**Moor.** Meines Bruders Hand!

[...]

(*Moor läßt den Brief fallen und rennt hinaus.*)

[...]

**Roller** (*nimmt den Brief von der Erde und liest*). »Unglücklicher Bruder!« der Anfang klingt lustig. »Nur kürzlich muß ich dir melden, daß deine Hoffnung vereitelt ist. – du sollst hingehen, läßt dir der Vater sagen, wohin dich deine Schandthaten führen. Auch, sagt, er, werdest du dir keine Hoffnung machen, jemals Gnade zu seinen Füßen zu erwimmern, wenn du nicht gewärtig sein wolltest, im untersten Gewölb seiner Thürme mit Wasser und Brod so lang tractiert zu werden, bis deine Haare wachsen wie Adlersfedern, und deine Nägel wie Vogelklauen werden. Das sind seine eigenen

Worte. Er befiehlt mir, den Brief zu schließen. Leb wohl auf ewig! Ich bedaure dich – *Franz von Moor.*«

**Fragen zum Text:**

**Was passiert in diesen zwei Szenen?**

**Wer hat die Briefe geschrieben?**

**Was will Franz mit seinem Handeln bezwecken und was ist das zentrale Thema dabei?**

**Wie verständlich findest du diese Textausschnitte? Wie ging es dir beim Beantworten der Fragen?**

## 8 Abstract

Die vorherrschende Ungleichheit zwischen Schüler\_innen mit Deutsch als Erstsprache und Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache ist im Schulsystem immer noch verankert. Zu diesem Ergebnis kommt die neueste PISA-Studie. Besonders im Textverstehen hinken bilinguale Schüler\_innen den monolingualen Schüler\_innen hinterher. Es ist in erster Linie die Sprache, die hier ein Ungleichgewicht schafft, was sich in den schulischen Leistungen widerspiegelt. Jedoch haben nicht nur Schüler\_innen mit Deutsch als Zweitsprache Probleme mit dem Textverständnis, sondern auch Deutsch als Erstsprache-Sprecher\_innen. Dies beginnt bei Textaufgaben sowie Fachtexten und endet mit literarischen Texten, die im Laufe der Sekundarstufe ebenso zu Verständnisproblemen führen können. Ebenso wird ein Augenmerk auf das Verständnis der alten literarischen Texte, die im Literaturunterricht verwendet werden, gelegt.

Hier soll angesetzt werden und im Zuge dieser Diplomarbeit ist eine Testung erfolgt, die zum einen aus einer Sprachstandsanalyse, in Form eines C-Tests und zum anderen aus einer Textverständnisübung besteht. Die Textverständnisübung besteht aus zwei Ausschnitten aus Johann von Goethes „Iphigenie auf Tauris“ und Friedrich Schillers „Die Räuber“.

Die Ergebnisse werden zeigen, inwiefern der Sprachstand mit dem Textverstehen korreliert. Der C-Test besteht aus vier kurzen Texten mit je 20 Lücken, die sowohl Lese- als auch Schreibfähigkeit der Schüler\_innen voraussetzt. Das klassische Tilgungsprinzip schreibt die 2er-Tilgung vor, jedoch wurde für die Diplomarbeit auf die 3er-Tilgung nach Baur und Spettmann zurückgegriffen. Je besser die sprachlichen Fähigkeiten der Getesteten sind, desto mehr Punkte können im C-Test erzielt werden. Durchgeführt wurde diese in einer dritten Klasse einer Handelsschule in Wien.