

Ausgabe 2007
15. Jahrgang

dfgs

forum

JAHRESSCHRIFT DES DEUTSCHEN FACHVERBANDES FÜR GEHÖRLOSEN- UND SCHWERHÖRIGENPÄDAGOGIK

***Bildungsstandards
Chancengleichheit oder Auslese***

13. Jahrestagung in Leipzig

Ausgabe 2007
15. Jahrgang

Impressum: ISSN 0946-4646

Herausgeber: Deutscher Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik.

V.i.S.d.P.: Reinhard Riemer

Redaktionsanschrift:

DFGS forum c/o Prof. K.B. Günther
Humboldt-Uni • Phil Fak IV • RehaWiss

Unter den Linden 6 • 10099 Berlin

Einzelverkaufspreis:

EURO 5,- zuzügl. Versandkosten

Druck: Druckerei Langenbruch
28865 Lilienthal

Eine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte und Fotos wird nicht übernommen. Den Abdruck bzw. das Kürzen von Leserbriefen behalten wir uns vor. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Verfasserin oder des Verfassers und nicht unbedingt die der Redaktion wieder. Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur bei vorheriger schriftlicher Zustimmung durch die Redaktion erfolgen.

Vorwort	4
<i>Manfred Wloka</i>	
forum tagungsberichte	
Offene Bildungsstandards - Chancen für Heterogenität statt Uniformierung in der Hörgeschädigtenbildung	6
<i>Sylvia Wolff</i>	
Der schiefe Turm bleibt stehen	
PISA zwischen Hysterie und heilsamem Schock	21
<i>Klaus-B. Günther</i>	
Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher	
Bildungsstandards und Bildungschancen	40
<i>Josef Rützel</i>	
VERA 2005 an Hörgeschädigtenschulen	46
<i>Johannes Hennies</i>	
Diskussionsforum zu Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten	64
<i>Nicole Reuß, Saskia Bohl</i>	
Erfahrungen und Rückmeldungen aus der Arbeitsassistenz für hörgeschädigte Mitarbeiterinnen in Hamburg	68
<i>Ines Helke</i>	
Individuelle Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten Menschen - Das Leipziger Modell	70
<i>Andrea Merseburger</i>	
„Lernen lernen“	92
<i>Klaus Schulz</i>	
Chancengleichheit durch Nachteileausgleich	
Textoptimierung bei schriftlichen Prüfungen	94
<i>Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte</i>	
forum tagungsbericht abstract	
Kompetenzfeststellungsverfahren im OTA Ausbildungszentrum	106
<i>Birgit Rose</i>	
forum verbandsinformationen	
Einladung zur Mitgliederversammlung	109
Prof. Dr. Emil Kammerer 65 Jahre	110
Protokoll der letzten Mitgliederversammlung	111
14. Jahrestagung in Weinheim	58

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

das Jahr 2007 ist schon wieder so weit fortgeschritten, dass wir an unserer diesjährige Tagung denken müssen. Die unterschiedlichen Ferienzeiten der einzelnen Bundesländer bringen es immer wieder mit sich, dass sich viele Vorbereitungen – auch die Fertigstellung des dfgs-forums – auf den Sommer zusammendrängen. Hinzu kommt, dass die Redaktion stets Schwierigkeiten hat mit dem Einsammeln der auf der letzten Tagung gehaltenen Vorträge und Referate – aktuell Leipzig 2006. Dies führt zu Verzögerungen bei der redaktionellen Arbeit und wirkt sich auch auf die Drucklegung der Zeitschrift aus. Wir hoffen jedoch, dass Ihnen das „dfgs-forum“ so rechtzeitig zugesandt werden kann, dass Sie gleichzeitig über eine Teilnahme an der diesjährigen Tagung nachdenken können. Obwohl das Thema der Leipziger Tagung **„Bildungsstandards – Chancengleichheit oder Auslese“** sich an den Wünschen unserer Mitglieder und Freunde des DFGS orientiert hat, fand es nicht das von uns erwartete Interesse hinsichtlich der Teilnehmerzahl. Der Vorstand fragte sich bei der Ursachenforschung, ob es am Tagungsort, am gewählten Tagungshaus oder an den Kosten gelegen haben könnte. Wenn die Kosten eine größere Rolle gespielt haben sollten, geben wir zu bedenken, dass wir seit Jahren ein „all inclusive“ Angebot an die Teilnehmer machen, was bedeutet, dass mit dem Tagungsbeitrag Unterkunft und Verpflegung, eventuelle geforderte Honorare und Reisekosten für die

Referenten, Raum- und Technikmiete sowie ein Teil der anfallenden Dolmetscherkosten abgegolten sind. Ungeachtet der Gründe für eine Zurückhaltung der an unseren Jahrestagungen interessierten Menschen glauben wir, dass unsere Preiskalkulation sich an der Finanzierbarkeit und Kostenentwicklung einer Tagung orientieren muss.

Unser Bemühen hinsichtlich der Tagungsorte geht auch dahin, in Gegenden zu tagen, die noch nie berücksichtigt wurden, auch wenn dies vielleicht längere Anreisen erfordert.

Darüber hinaus sind wir auch auf ideelle und inhaltliche örtliche Unterstützung angewiesen.

Deshalb hoffen wir, dass mit der Wahl des diesjährigen Tagungsortes **Weinheim** im dortigen **NH-Hotel** richtig liegen, zumal die Erreichbarkeit mit der Bahn, selbst aus dem hohen Norden nicht ungünstig ist. Im übrigen bietet die geografische Nähe von Heidelberg sicher für viele einen Anreiz, etwas länger zu verweilen. Dafür bieten Studenten eine Stadtführung durch Heidelberg an.

In erster Linie hoffen wir, dass mit dem Thema der Jahrestagung eine breite Schicht von interessierten Teilnehmern angesprochen wird. Auch dabei griffen wir auf Anregungen aus dem Kreis der Mitglieder des DFGS zurück, die in der Vergangenheit gemacht wurden: Die **14. Jahrestagung am 23./24 November 2007** des DFGS in Weinheim hat zum Thema **„Von Null bis Zwölf – Leben und Lernen in der Kindheit“!**

Hinter der Formulierung des Themas steht die Absicht, einmal nicht nur die ersten Lebensjahre – wie in den üblichen Früherziehungstagungen – hörgeschädigter Kinder zu beleuchten, sondern einen größeren Lebensabschnitt in der Entwicklung zu betrachten. Es sollen die verschiedenen Facetten angesprochen werden, die später große Bedeutung für das Jugendalter haben können.

Zeitgleich mit unserer Tagung tagt auch der „Bundesverband der Studierenden der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik“ (BSGS) in Heidelberg, so dass außer von unseren Referenten Frau Prof. Horsch und Herrn Prof. Hintermair auch von dieser Seite Informationen über aktuelle Inhalte der Ausbildung zu erhalten sind.

Erstmalig aufgegriffen haben wir den häufig nach der Leipziger Tagung geäußerten Wunsch, einen Präsentationsort von didaktischen Materialien einzurichten. Im Rahmen der von Sylvia Wolff moderierten „Ideenbörse“ können Lehr- und Lernmaterialien vorgestellt werden. Wir hoffen auf eine rege Beteiligung.

Und hier noch ein Aufruf in eigener Sache: Einige Mitglieder des amtierenden Vorstandes haben für den Fall ihrer Wiederwahl in der kommenden Mitgliederversammlung erklärt, nur noch ein Jahr mitarbeiten zu wollen. Jedes Mitglied des DFGS sollte sich deshalb ernsthaft fragen, ob eine Mitarbeit im Vorstand möglich ist.

Abschließend eine Bitte: Wegen der vertraglich eingegangenen Verpflichtungen gegenüber dem Hotel melden Sie sich

rechtzeitig an bei gleichzeitiger Überweisung des Tagungsbeitrages.

Für die 14. Jahrestagung wünschen wir uns wieder so aufgeschlossene und diskussionsfreudige Teilnehmerinnen und Teilnehmer, damit eine Atmosphäre der sachlichen Auseinandersetzung mit den gebotenen Inhalten entstehen kann.

Herzlich Willkommen in Weinheim!

Ihr

Manfred Wloka

Offene Bildungsstandards – Chancen für Heterogenität statt Uniformierung in der Hörgeschädigtenbildung



Sylvia Wolff

„Schule im Scheinwerferlicht – was Schulleistungstests an den Tag bringen und was wir damit anfangen“ lautete das Thema meines Vortrags auf der 13. DFGS-Ta-

gung in Leipzig. In der Zeit nach der Tagung hat es einige interessante Entwicklungen zu der Thematik gegeben, die ich u. a. auf der Bundesdirektorenkonferenz der Hörgeschädigtenschulen in Jesteburg vorgestellt habe und die ich nun auch in diesen Beitrag zu folgenden inhaltlichen Schwerpunkten einfließen lassen möchte:

- Den Flexiblen gehört die Zukunft – Ausblick in die Arbeitswelt von morgen
- Bildungsstandards als Garanten für Unterrichtsqualität? Eine Debatte hat Hochkonjunktur!
- Offene Bildungsstandards – Orientierung statt Reglementierung

Einleitung:

Ob in den Medien oder in persönlichen Gesprächen, immer wieder taucht die Frage auf, wie Bildung und Schule sich möglichst adäquat auf gesellschaftliche Veränderungen einstellen können. Eine Antwort darauf wäre gleichbedeutend mit der Aufgabe eine öffentliche Prognose für künftige gesellschaftliche Entwicklungen abgeben zu müssen. Doch warum gelingt es uns

nicht, im Gegensatz zu Voraussagen zur Klimaentwicklung oder zu den Rohstoffressourcen, wenigstens Tendenzen aufzuzeigen?

Die Antwort ist einfach und ernüchternd zugleich: Wir stoßen einfach an unsere Grenzen, wenn es darum geht, gesellschaftlichen Wandel zu einem bestimmten Zeitpunkt zu analysieren. Im Unterschied zu Wetteraufzeichnungen werden gesellschaftliche Veränderungen sehr individuell wahrgenommen. Schon das Bild vom ‚idealen Menschen in einer idealen Gesellschaft‘, durch Bildung produziert, wie es noch vor dreißig Jahren propagiert wurde, stimmt nicht mehr. Denn gesellschaftliche Prozesse verlaufen nicht linear, sondern höchst komplex und sind deshalb auch kaum voraussehbar, eben weil es keine klare Kausalität zwischen gesellschaftlichem Wandel und Bildungsentwicklung gibt. Dennoch versuchen professionelle Zukunftsforscher, gerade im Hinblick auf die Analyse von strukturellen Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft, Trends zu entdecken und Folgen zu beschreiben, um plausible Alternativen zu denken, ähnlich wie dies auch in der Klimafolgenforschung anzutreffen ist. Ein wichtiger Gegenstand der Zukunftsforschung ist die Analyse des Arbeitsmarktes und die daraus zu erwartenden Konsequenzen für die gesellschaftliche Entwicklung, resp. der Bildungsentwicklung. In der Schweiz gab es hierzu eine interessante Zusammenarbeit zwischen der Arbeitsgruppe „Bildungsplanung Zentralschweiz“ und dem bekannten Schweizer Zukunftsforscher Georges T. Roos. Einige seiner Voraus-

sagen für die Arbeitswelt von morgen sollen hier vorgestellt werden. Was den Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik angeht, hatte ich insbesondere die Anforderungen der so genannten Informationsgesellschaft im Blick (vgl. Wolff/Ahrbeck/Günther 2004). Interessante Hinweise fand ich hierzu bei Renate Metzger-Breitenfellner (2002), die sich mit den Innovationstheorien von Monique R. Siegel, international bekannte Innovationsberaterin, befasste.

Im zweiten Teil meines Beitrags möchte ich kurz auf die Entwicklung der Bildungsplanung in Deutschland eingehen, die sich vor allem in der Debatte um Bildungsstandards widerspiegelt. Die bereits vorgelegten KMK-Bildungsstandards haben bereits in mehrfacher Hinsicht Kritik geerntet. (Vgl. Klieme et al 2003) Die einzelnen Argumente habe ich kurz skizziert, um schließlich der Frage nach der Brauchbarkeit von Bildungsstandards für die Hörgeschädigtenschulen nachzugehen.

Abschließend geht es um den Ausblick für eine integrativ-kooperative Hörgeschädigtenpädagogik, erstens darum, welche Folgen Bildungsstandards als Regelstandards für die Bildungsabschlüsse haben könnten und zweitens um Alternativen, die schon jetzt von der Arbeitsgruppe *Orientierungsarbeiten* aufgezeigt werden und die für mich eine entscheidende Weichenstellung für die künftige Entwicklung von Bildungsforschung und -praxis darstellen.

Den Flexiblen gehört die Zukunft!

Der Zukunftsforscher Roos beschreibt den künftigen Arbeitsmarkt im Zusammenhang mit der sich immer weiter entwickelnden Informationsgesellschaft, die geprägt sei vom verschärften globalen Wettbewerb in allen wissensbasierten Tätigkeiten. Die Information an sich stelle hierbei den Basisrohstoff dar. Der Grund dafür sei der hohe Innovationsbedarf als Voraussetzung für eine nachhaltige Wertschöpfung. Im Zusammenhang mit der damit verbundenen Flexibilität der Arbeitszeit würden völlig neue Berufsgruppen entstehen, wie z. B. High Skill Worker, als Nachfolger von FacharbeiterInnen mit einer hohen technischen Kompetenz für die Überwachung von computergesteuerten Maschinen. Für den Informationstransfer gäbe es eine weitere spezielle Berufsgruppe, so genannte Symbol-Analysten, wie z. B. AnwältInnen, PädagogInnen, ProgrammierInnen, InformationsdesignerInnen. Hinzu kämen TeleworkerInnen, die keinen fixen Arbeitsplatz haben und Bildschirm-basierte Arbeiten ausführen würden. Es gäbe eine Reihe von Patchwork-Jobbern, Personen, die keine arbeitsorientierte Lebenseinstellung haben, weil sie vorübergehend über genug Einkommen verfügen. Besonders schlecht bezahlte Dienstleistungen würden von Ground-Workers verrichtet werden.

In allen Formen gäbe es viele „Neue Selbstständige“ (Opaschowski) oder „Intrapreneurs“ (Siegel), die nicht unbedingt selbstständig im juristischen Sinne seien, sondern sich ihr Arbeitsfeld selbst gestalten wür-

den. Insgesamt sei festzustellen, dass für die Sicherung eines profitablen Arbeitsplatzes ein künftiger Arbeitnehmer über zahlreiche Kompetenzen verfügen müsse, die Ross wie folgt benennt:

- Selbstkompetenz
- Kommunikationskompetenz
- Teamkompetenz
- Medienkompetenz
- Gestaltungskompetenz
- Sachkompetenz und
- Neugierde!¹

Auffallend ist, dass die Kommunikationskompetenz von ihm bereits an zweiter Stelle genannt wurde, nicht verwunderlich, wenn man es als eine Reminiszenz an die Informationsgesellschaft unseres Jahrtausends betrachtet. Interessant fand ich die Nennung von „Neugierde“. Doch was bedeutet die Ausbildung der einzelnen Kompetenzen für die Bildungspraxis an unseren Schulen?

Die Selbstkompetenz ist für die Zukunft von großer Bedeutung. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion wird immer wichtiger, d. h. sich periodisch immer wieder neu einzuschätzen, Positionen zu überdenken, Wertemaßstäbe neu zu setzen und seinen Wert auf dem Arbeitsmarkt zu überprüfen. Der Mensch von Morgen muss über sich reden können, sich darstellen können und mit Unsicherheiten umgehen lernen. Es heißt also wegkommen vom Defizitdenken, von dem, was (noch) nicht funktioniert. Besonders schwierig ist in sonderpädagogischen Förderbereichen die Gratwanderung zwischen

Beeinträchtigungen und Behinderungen, die faktisch nun mal da sind und die nur als Förderbedarf anerkannt werden, wenn man sie hervorhebt, und der Anforderung, diese nicht immer an den Anfang einer Feststellung zu setzen. Eine Antwort wäre die konsequent in namentlicher Reihenfolge vorgenommene Stärken-Schwächen-Analyse – wobei ich hier nicht die Elemente der Qualitätssicherung schulischer Bildung meine, sondern die Persönlichkeitsbildung, die bereits in der Grundschule beginnt. Kinder sollen schon früh lernen, sich selbst darzustellen, mitzuteilen, was sie schon können und was noch nicht, was sie an sich mögen und wer sie vielleicht sein wollen. Das übt die Selbstreflexion und ist schon der erste Schritt zu einer stabilen Identitätsentwicklung, während dann im Teamtraining die Empathie im Mittelpunkt steht. Diese ist wiederum Voraussetzung für die Fähigkeit mit anderen Menschen zusammen arbeiten zu können. Zugleich ist hier die Kommunikationskompetenz von größter Wichtigkeit, wobei wir beim nächsten Punkt wären. Künftig wird Englisch zur lingua franca der Wirtschaft. Weiterhin ausgebildet werden muss die Fähigkeit zur Nutzung von Informationstechnologien, die so genannte Media literacy. Dazu gehört auch die Fähigkeit in Netzwerken zu denken und zu arbeiten, insbesondere das Denken und Handeln outside the box, also außerhalb festgefahrener Denkbahnen und Routinen. Kreativität ist also der Schlüssel für die Wirtschaft der Zukunft,

¹ Vgl. Ross 2002, S. 5f.

weil die Wissensökonomie von der intellektuellen Kreativität und der schnellen Umsetzung von Innovationen lebt.² In Zukunft wird der kreativen Bildung eine Schlüsselrolle zukommen. Gemeint ist hier jedoch nicht der häufig in schulischem Feld missverstandene Ausgleich zu intellektuellen Anforderungen, sondern eine Bildung, die befähigt, selbst Lösungen und Wege in der Bearbeitung von Aufgaben und Herausforderungen zu suchen, weit über den Bereich des bildnerischen und musischen Schaffens hinaus.

Was bedeuten diese neuen Anforderungen für die Schulen?

1. Talentförderung auf der Basis von individuell entwickelten Portfolios statt Defizitorientierung
2. Entwicklung einer Kultur der Fehlerfreundlichkeit
3. Die Schule als ein offenes Lerncenter für alle Lebensphasen verstehen
4. flexible Lernzeiten und -orte
5. Lernkulturen fördern, die auf die kürzere Halbwertszeit von Wissen reagieren können.

Und welche Herausforderungen ergeben sich daraus für die PädagogInnen der Zukunft?

Lehrende werden künftig „Tele-LehrerIn, PrivatlehrerIn, Lern-Coach, LernbegleiterInnen auf Distanz“ sein.³ Für den Transfer von Wissen bildet das internetbasierte Lernen immer stärker die Grundlage. Lernen bleibt

nicht auf die schulische Lernzeit begrenzt, sondern wird am Bildschirm oder am Nachmittag, hier auch oft privat honoriert, weiter geführt.

Im Berufsbildungsbereich werden neue Ausbildungsmodelle benötigt, die auf die kürzere Halbwertszeit von Wissen reagieren, wie z. B. die Ausbildung in Berufsfeldern statt in Berufen. Das größte Problem stellt laut Roos für den Arbeitsmarkt die Gruppe der schlecht qualifizierten Männer dar, die schnell sozial zu „Treibholz“ würden, weil sie ihre Rolle nicht fänden würden und keine Anerkennung erhielten. Deshalb sei eine spezielle Männerförderung besonders wichtig.⁴

Bildungsstandards als Garanten für Unterrichtsqualität? Eine Debatte hat Hochkonjunktur!

Die Frage ist nun, ob die Vorbereitung auf den künftigen Arbeitsmarkt durch die Schaffung von Bildungsstandards besser gelingen kann oder ob es sich um ein Strohfeuer empirischer Bildungsforschung handelt. Die Diskussion über die Einführung von Bildungsstandards hält in Deutschland bereits mehrere Jahre an, auch wenn dies bislang recht unbemerkt von der breiten Öffentlichkeit passierte und eher von bildungspolitisch Interessierten und Pädagogen wahrgenommen wurde. Wesentlich bekannter ist hingegen einer der Auslöser für die Entwicklung von Bildungsstandards, nämlich die Debatte um PISA und Deutschlands Abschneiden bei

² siehe Ross 2002, S. 5.

³ Ebenda, S. 6.

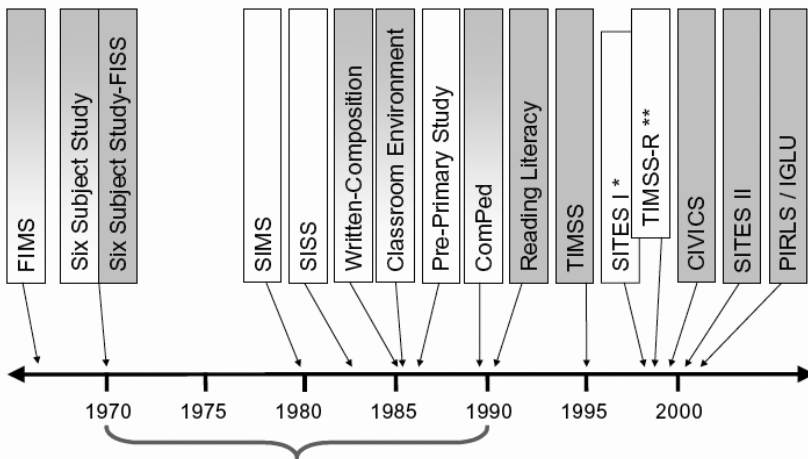
⁴ Ebenda.

internationalen Leistungstests.

Die Vorbereitungen für die Schaffung eines umfassenden Systems zur Qualitätssicherung gehen bereits auf die so genannten „Konstanzer Beschlüsse“ der KMK aus dem Jahre 1997 zurück. Diese sahen vor, Deutschlands Schulsystem im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen international vergleichen zu lassen. Im Unterschied zu anderen Staaten hatte Deutschland die syste-

matische empirische Forschung hinsichtlich der Unterrichtsqualität lange vernachlässigt, wie die nachfolgende Grafik verdeutlicht.

In Anlehnung an die Ergebnisse systematischer Rechenschaftslegung in skandinavischen und einigen angloamerikanischen Staaten beschloss die KMK 2003 die Entwicklung bundesweit geltender Standards für die Fächer Deutsch, Mathematik und die Erste Fremdsprache.⁵



20 Jahre ohne systematische empirische internationale Forschung

- * Deutschland nahm an dem ersten Modul der SITE-Studie nicht teil, da zur gleichen Zeit bereits das inhaltsgleiche Projekt „Schulen ans Netz“ etabliert war.
- ** Auf die Teilnahme an der TIMSS-R (TIMSS 1999) Studie verzichtete Deutschland zugunsten der Teilnahme an der PISA-Untersuchung.

Abb. 1: Deutsche Beteiligung an internationalen Vergleichsstudien der International Association for the Evaluation of Educational Research (IEA) bis 2001.

Aus: Schwippert 2005, S. 4.

⁵ In Schweden orientiert sich das „nationale Curriculum“ an inhaltsbezogenen Kompetenzen, die dann im Rahmen nationaler Schulleistungsuntersuchungen in Tests operationalisiert werden, wobei

Als erstes soll geklärt werden, was unter Bildungsstandards zu verstehen ist. Nach Klieme (2003), einem der Protagonisten der Bildungsstandardentwicklung, handelt es sich hierbei um ein staatliches Steuerungsmittel zur Bildungsreform mit folgender Zielstellung:

„Bildungsstandards (...) greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.“⁶

Für sich allein genommen wären Bildungsstandards lediglich eine neue Form curricularer Vorgaben, die zu den bereits ca. 3000 bundesweit gültigen noch dazu kämen. Wenn Bildungsstandards wirklich als ein Mittel zur Qualitätssicherung angesehen werden sollen, dann nur in Kopplung mit erstens der Diskussion von Zielen (Kom-

zwischen Mindeststandards und gehobenen Standards unterschieden wird. In Finnland gibt es eine nationale Standardsetzung bei gleichzeitiger Dezentralisierung curricularer Aufgaben. In den USA gibt es eine lange Tradition der Standardmessung und -überprüfung, jedoch mit einer Überbetonung des Messens und einer Reduktion der Curricula auf leicht messbare Inhalte. (Vgl. Blum et al, 2005, S. 269)

⁶ Klieme, E. et al. 2003, S. 19.

⁷ Siehe ebenda.

⁸ Siehe ebenda.

petenzmodellen), zweitens pädagogischen Initiativen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Professionalisierung und schließlich drittens, der Evaluation der Ergebnisse und einem motivierenden Monitoring.⁷

Bildungsstandards werden entweder als Regelstandards definiert, die mittlere Erwartungen an Schülerinnen und Schüler formulieren, als Mindeststandards, die angeben, welches Niveau mindestens von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden soll oder Exzellenzstandards, die ganz hervorragende Leistungen beschreiben. Mit Hilfe von operationalisierten Aufgabenbeispielen werden sie verdeutlicht und die Kompetenzen des einzelnen durch Tests erfasst.⁸



Quelle: Klieme, E. et al. (2003): *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*

Deutschland hat sich für die Einführung von abschlussbezogenen Regelstandards entschieden. Bildungsstandards sollen der Bewertung und Qualitätssicherung dienen, d.h. Mittel für eine kontinuierliche Überprüfung von Schülern sein, ob die angestrebten Kompetenzen auch wirklich erworben werden konnten. Daraus werden im Sinne eines Bildungsmonitorings, nicht eines Schulrankings, konkrete Rückschlüsse auf die Arbeit der einzelnen Schulen oder auf das Schulsystem erwartet. Besonders bedeutsam ist die Orientierungsfunktion von Bildungsstandards für Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler, wenn es darum geht, verbindliche Ergebnisse schulischer Bemühungen festzulegen, und sich somit neue Handlungsfelder zu erschließen, da starre Curricula und Lehrpläne zugunsten von grundlegenden Standards aufgebrochen werden könnten.

Die Debatte um die Einführung von Bildungsstandards entbrannte noch im selben Jahr. Zwischen welchen Polen sie sich bewegte, wurde in der Zeit sehr treffend von der GEW-Vorsitzenden Marianne Demmer beschrieben. Sie fragte, ob es sich hierbei um ein „Prestigeobjekt der KMK“ handelte, um damit „Handlungsfähigkeit zu demonstrieren und Schulstrukturfragen zu tabuisieren“ oder etwa um „Wundermittel zur Rettung des Schulwesens“ oder gar um „Teufelszeug, das SchülerInnen und LehrerInnen entmündigt und den Marktkräften internationaler Bildungskonzerne ausliefert“? Die GEW warnt noch im selben Jahr da-

vor, dass die alleinige Konzentration auf Bildungsstandards zu einem „verengten Bildungs- und Qualitätsbegriff“ führen kann und es deshalb darauf ankäme, nicht nur Outputmessungen vorzunehmen. Ebenso notwendig seien „Qualitätsstandards für die Inputmessung (Bildungsziele, Lernort, Lern- und Arbeitsbedingungen, Qualifikation und Versorgung mit pädagogischem Material sowie für den pädagogischen Prozess (Lehr-, Lern- und Förderkonzepte, Demokratisierungsstrategien, pädagogische Schul- und Qualitätsentwicklung)“.⁹ Aufgegriffen wurde dieser Vorschlag von dem Hamburger Bildungsforscher Schwippert, der dazu folgendes Modell entwickelte:

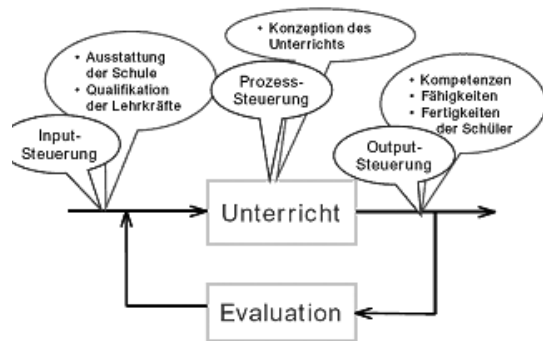


Abb. 2: Exemplarische Darstellung von Steuerungsmodellen am Beispiel von Unterricht.

Aus: Schwippert 2005, S. 6.

Die Qualitätsmessung soll ab 2008 auf vier Ebenen geschehen, erstens auf der Ebene der schulischen Evaluation, zweitens durch ein Bildungsmonitoring in den Ländern, drittens dem Ländervergleich und schließlich vier-

tens, der Bildungsberichterstattung. In der nachfolgenden Übersicht sind die einzelnen Bereiche dargestellt.¹⁰

Bildungsstandards	Schulleistungsuntersuchungen	Bildungsbericht/ Bildungsstatistik
Bildungsstandards der KMK	<u>National:</u> <ul style="list-style-type: none"> – LAU (Hamburg) – KESS 4/7 (Hamburg) – ULME (Hamburg) – VERA (7 Bundesländer) – MARKUS (Rheinland-Pfalz) – ELEMENT (Berlin) – QuaSum (Brandenburg) – Sprachtest „Bärenstark“ <u>International u. national:</u> PISA, PISA-E, IGLU, DESI, TIMSS	<u>National:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Statistisches Bundesamt – Bildungsstatistik KMK – Bildungsbericht Deutschland 2003/2006 <u>International:</u> <ul style="list-style-type: none"> – OECD „Bildung auf einen Blick“

Folgende Standards gelten bereits seit 2004 bundesweit:

- a) Primarbereich: Deutsch, Mathematik
- b) Hauptschulabschluss / Mittlerer Schulabschluss: Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Englisch / Französisch)
- c) Mittlerer Schulabschluss: Biologie, Chemie, Physik

9 Beschluss des Koordinierungsvorstandes der GEW vom 10. April 2003. In: Nationale Bildungsstandards – Wundermittel oder Teufelszeug. Funktionen, Hintergründe und Positionen der GEW, Darmstadt 2003, S. 22

10 Vgl. Gesamtstrategie KMK (2006), S. 4.

Weitere Bildungsstandards werden erst nach den entsprechenden Normierungsarbeiten und auf der Grundlage der Erfahrungen bei den Testverfahren erarbeitet.

Die Entwicklung von Bildungsstandards oblag der Kommission, die von Prof. Eckard Klieme am Institut für Internationale Pädagogische Forschung geleitet wurde, und der namhafte Erziehungswissenschaftler, wie z. B. Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth (HU Ber-

lin), angehörten. Mit der Überprüfung der Bildungsstandards wurde das eigens hierfür ins Leben gerufene Berliner Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)¹¹ von der KMK beauftragt. Für die kommenden Überprüfungen in den Schulen, die mit Hilfe von so genannten Ankeritems die Verknüpfung von nationalen mit internationalen Untersuchungen (PIRLS, PISA, TMSS) vorsieht, gilt folgender Zeitplan:

Tabelle 2: Überblick über die Erhebungen und Berichterstattungen im Zeitraum von 2006 bis 2019 (grau hinterlegt sind Jahre ohne Testung bzw. ohne Berichterstattung); Fünfjahresrhythmus in der Grundschule, Sechsjahresrhythmus in der Sekundarstufe I

Jahr	Testung				Berichterstattung			
	PIRLS	TIMSS	PISA	Ländervergleich	PIRLS	TIMSS	PISA	Ländervergleich
2006	✓		✓					
2007		✓			○		○	
2008					■	○	■	
2009			✓	✓ (D; E; F)				
2010							○	● (D; E; F)
2011	✓	✓		✓ (GS)				
2012			✓	✓ (M; NA)	○	○		● (GS)
2013							○	● (M; Na)
2014								
2015		✓	✓	✓ (D; E; F)				
2016	✓			✓ (GS)		○	○	● (D; E; F)
2017					○			● (GS)
2018			✓	✓ (M; NA)				
2019							○	● (M; Na)

Anmerkungen: ○: Internationaler Vergleich; ■: Ländervergleich (in PISA oder PIRLS); GS: Grundschulstandards Mathematik und Deutsch; D: Deutsch Sek I, E: Englisch Sek I; M: Mathe Sek I; F: Französisch Sek I; Na: Naturwissenschaften Sek I

Aus: Gesamtstrategie KMK 2006, S. 9.

¹¹ Weiterführende Informationen siehe auf www.iqb.hu-berlin.de

In Anlehnung (inhaltliche Orientierung) oder in Anknüpfung (inhaltliche Orientierung und empirische Verknüpfung durch sog. Ankeritems) an die Bildungsstandards werden bundesweit außerdem Vergleichsarbeiten geschrieben und zwar:

- Jahrgangsstufe 3 und 4 für Deutsch, Mathematik
- Jahrgangsstufe 8 und 9 für den Hauptschulabschluss in Deutsch, Mathematik, Ers-

te Fremdsprache (Englisch, Französisch)

- Jahrgangsstufe 9 und 10 für den Mittleren Schulabschluss in Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Englisch, Französisch), Biologie, Chemie, Physik¹²

Der nachfolgende Auszug aus dem Gesamtstrategiepapier der KMK zeigt für die Grundschule die Rhythmisierung des Ländervergleichs.

Tabelle 2. Rhythmisierung der Ländervergleiche in der Sekundarstufe I auf der Basis der Bildungsstandards (Sechsjahresrhythmus, Erhebungen an PISA gekoppelt)

Jahr	Studie/Bericht	Inhalt
2006	Datenerhebung PISA (I und E)	Durchführung der Normierung der Aufgaben für die Bildungsstandards in Mathematik für den Hauptschulabschluss- und den Mittleren Schulabschluss; 9. Jahrgangsstufe; Verankerung der nationalen Mathematikitems mit den internationalen Items
2007	Berichterstattung/ Pilotierung/ Normierung	Bericht PISA internationaler Vergleich; Durchführung der Pilotierung Deutsch, Englisch und Französisch in 8., 9. und 10. Jahrgangsstufen; Bericht zur Normierung in den 9. Jahrgangsstufen im Fach Mathematik; Durchführung der Nachnormierung im Fach Mathematik, Sek. I in 8. und 10. Jahrgangsstufen
2008	Normierung, Pilotierung und Berichterstattung	Bericht PISA-E Ländervergleich; Durchführung der Normierung in Deutsch, Englisch und Französisch; Pilotierung der Items zu den Bildungsstandards in den Naturwissenschaften
2009	Datenerhebung PISA, Ländervergleich, Normierung, Berichterstattung	Berichterstattung zur Normierung in Deutsch, Englisch und Französisch; Durchführung der Normierung der Aufgaben in den Naturwissenschaften; Datenerhebung PISA-I mit Verankerung der nationalen Lese- und Mathematikitems; Durchführung des Ländervergleichs in Deutsch, Englisch und Französisch auf Basis der Standards
2010	Berichterstattung	PISA internationaler Vergleich; Normierung der Standards in den Naturwissenschaften; Ländervergleich in Deutsch, Englisch und Französisch
2012	Datenerhebung	Durchführung von PISA, Verankerung nationaler und internationaler Items; Erhebung des Ländervergleichs in Mathematik und den Naturwissenschaften
2013	Berichterstattung	PISA-I, Ländervergleich in Mathematik und den Naturwissenschaften

¹² Gesamtstrategie KMK 2006, S. 10

2015	Datenerhebung	PISA; Verankerung nationaler und internationaler Items; Ländervergleich in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch
2016	Berichterstattung	PISA-I; Ländervergleich in den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch
2018	Datenerhebung	PISA; Verankerung nationaler und internationaler Items; Ländervergleich in Mathematik und den Naturwissenschaften
2019	Berichterstattung	PISA-I, Ländervergleich in Mathematik und den Naturwissenschaften

Aus: Gesamtstrategie KMK 2006, S. 16.

Insgesamt folgt bis zum Jahr 2019 eine enorme empirische Untersuchungswelle. Die Frage ist, ob und wie das von allen Beteiligten zu leisten ist und was am Ende dabei herauskommt.¹³ Kritische Stimmen gab es dazu im Inland wie auch im Ausland, wie z. B. vom Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, die folgende Eckpunkte anmahnte:

- die zu hohe Anzahl der Standards (z. B. Standards für den Hauptschulabschluss für das Fach Deutsch);
- mit der Formulierung von Regel- statt Mindeststandards, keine verbindliche Überprüfbarkeit;
- vage Formulierungen für die Überprüfbarkeit;
- bis auf die Fremdsprachen keine wissenschaftlich fundierten und fachdidaktisch akzeptierte Kompetenzmodelle als Basis;
- Missbrauch der Standards als Prüfungsstandards
- Beschränkung auf die so genannten har-

ten Fächer mit der Folge der Kompetenzverengung im Unterricht.¹⁴

Und wie geht der Bereich der Sonderpädagogik mit Bildungsstandards um? Können die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, egal ob an allgemeinbildenden Schulen oder an besonderen Förderzentren beschult, die Anforderungen überhaupt erfüllen? Ist damit nicht etwa auch das Erreichen von Schulabschlüssen gefährdet? Im Rahmen der diesjährigen Bundesdirektorenkonferenz war das Thema Bildungsstandards gleich durch mehrere ReferentInnen (siehe Beiträge in diesem Heft) vertreten, was wohl auch der Brisanz des Themas geschuldet ist. Die große Frage ist: Gibt es Alternativen zu Bildungsstandards als abschlussbezogene Regelstandards? Meine Antwort lautet: ja. Wäre es nicht möglich dem schweizerischen Modell der Orientierungsarbeiten zu folgen? Nachfolgend habe ich versucht, unser Modell der nationalen Bildungsstandards in ein Modell der offenen Bildungsstandards zu transferieren.

¹³ Es gibt in der Debatte bereits einige kritische Publikationen zu PISA und Bildungsstandards, von denen ich stellvertretend Jahnke/Meyerhöfer (2006) nennen möchte.

¹⁴ Vgl. www.fnhw.ch/forschung_entwicklung, S. 15f.

Offene Bildungsstandards – Orientierung statt Reglementierung

Doch bei der Entwicklung von Bildungsstandards sind die Sonderschulen bislang unberücksichtigt geblieben. Das gilt auch für deren offizielle Repräsentation in den nationalen und internationalen Schulleistungstests. Nur die Gruppe der lernbehinderten Schüler war stellenweise vorhanden. Deshalb besteht die Gefahr, dass in unserem Schulsystem durch Bildungsstandards, die als Regelstandards für Schulabschlüsse fehlinterpretiert werden könnten, eine noch stärkere Selektion der SonderschülerInnen stattfindet,

wie dies während der Bildungsstandardentwicklung auch in den 90er Jahren in den USA passiert ist. Offen ist auch, wie für den sonderpädagogischen Bereich die Qualitätssicherung erfolgen soll. Klar ist, dass dies durch interne und externe Evaluation geschehen muss, doch unklar ist, ob dies auf der Basis der Orientierung oder auf der Basis des Vergleichs erfolgen soll.

Eine der Möglichkeiten für die stärkere Anpassung empirischer Werkzeuge für die Messung von Kompetenzen wäre der Einsatz von offenen Standards, wie dies das folgende Beispiel aus der IT-Branche verdeutlicht:

IBM Deutschland GmbH

Offenes Ecosystem für Innovation („Open Computing“)

- **Offene Standards**
 - Vereinfachung des Datenaustauschs durch Integration unterschiedlicher Technologien
 - Interoperabilität fördern durch Nutzung publizierter offener Spezifikationen
- **Offene Architektur**
 - Zunehmende Kollaboration durch einfach erweiterbare Geschäftsprozesse, z.B. SOA
 - Innovation auf der Grundlage von gemeinsamen Hardware-Spezifikationen
- **Open Source**
 - Innovation fördern durch Nutzung von Entwicklungsarbeit der Open source Gemeinde

The diagram consists of four overlapping circles. The top circle is labeled 'Open Computing'. The bottom-left circle is 'Offene Standards', the bottom-right is 'Open source', and the top-center is 'Offene Architektur'. The central area where all four circles overlap is labeled 'Kollaborative Innovation'.

3
Dr. Jochen Friedrich
© 2006 IBM Corporation

Aus: Friedrich 2006, S. 3.

Die Prinzipien offener Standards benennt Bruce Perens (2006), amerikanischer IT-Entwickler und Begründer der Open-Source-Bewegung, folgendermaßen:

- Verständlichkeit
- Endnutzerorientiertheit
- Keine Selektion
- Keine Diskriminierung
- Transparenz von Entscheidungen
- Kompatibilität von Programmen¹⁵

Unter diesen Bedingungen ließe sich vielleicht auch die Kompetenzentwicklung in der Sonderschule mit entsprechenden Bildungsstandards erfassen. Meines Erachtens ist diese Innovation nur durch eine „Offene Bildungsarbeit“ zu realisieren, wie ich sie nachfolgend versucht habe zu skizzieren.

keitsgrade aufweisen und nach einem einheitlichen Raster ausgewertet werden.

Im März 2000 erfolgte die Bewilligung des Projektes „Regionale Ausarbeitung von Orientierungsarbeiten“ durch die Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ). Entsprechend diesen Konzepts wurden Orientierungsarbeiten in allen Fächern und für alle Stufen erarbeitet. Geplant sind gegenwärtig 30 Arbeiten. Bereits Ende 2001 sind die ersten Broschüren *Orientierungsarbeiten Deutsch* erschienen (je drei Broschüren für die 5. und die 6. Klasse).

Orientierungsarbeiten dienen als Hilfsmittel zur Umsetzung der Lehrpläne und Förderplanung und sind lernzielorientiert. Anders als bei Vergleichsarbeiten erfolgt die

■ Offene Standards	■ Nutzung publizierter offener Spezifikatoren (z. B. Orientierungsarbeiten)
■ Offene Architektur	■ Gemeinsame Hardware (z. B. Lernfelder für die Hörschädigtenschule)
■ Offene Ressourcen	■ Innovation fördern durch Nutzung der Entwicklungsarbeit von Evaluationsprodukten

Den Anforderungen offener Bildungsstandards kommt meiner Meinung nach das Modell „Orientierungsarbeiten“ in der Schweiz am nächsten. Hierbei geht es um die Sammlung von vielfältigen Aufgabenstellungen eines Faches auf einer Stufe, die sich auf Lernziele des Lehrplans stützen, dabei unterschiedliche Komplexitäts- und Schwierig-

Besprechung der Ziele und Kriterien der Aufgabenstellungen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht, wobei es vor allem um die Förderung von zielorientiertem Arbeiten und dem Üben in der Selbstevaluation geht. Hiermit wäre das Prinzip der Verständlichkeit und Nutzerorientiertheit erfüllt. Außerdem dienen die-

¹⁵ Perens 2006, S. 2

se Arbeiten eben nur der Orientierung und werden nicht für selektive Maßnahmen genutzt. Es erfolgt keine Diskriminierung von behinderten SchülerInnen, weil die Arbeiten der Förderplanung dienen und auf individuelle Stärken und Schwächen abgestimmt werden. Die sich in unserem Bereich gegründete Arbeitsgruppe „Orientierungsarbeiten“ hat bereits die ersten Aufgabensammlungen fertig gestellt und erprobt. Mit einer großen Transparenz zeigen sie allen am Lehr- und Lernprozess Beteiligten ob die pädagogische Herausforderung gelungen ist. Im Gegensatz zu starren Standards gelänge hier durch eine dauerhafte Evaluation eine den gesellschaftlichen und ökonomischen Anforderungen zeitnahe Reaktion durch eine offene

Bildungsarbeit! Auch zu prüfen wäre, inwieweit es eine Verknüpfung von Vergleichs- und Orientierungsarbeiten geben könnte. Die Schweiz macht es uns bereits durch ihre Programme „Klassenscockpit“ und „Orientierungsarbeiten“ vor.

Die Gehörlosenpädagogik ist historisch gesehen schon oft der Vorreiter für Innovationen in der allgemeinen Pädagogik gewesen. Mit der Einführung von Orientierungsarbeiten und einem finanziell wie personell abgedeckten Ressort „Bildungsplanung Hörgeschädigtenpädagogik“ wäre meines Erachtens auch hier die Möglichkeit gegeben – mit entsprechenden positiven Folgen für Bildungsforschung und -praxis.

6 von 20 Kriterien	Klassenscockpit	Orientierungsarbeiten (OA)
Testqualität	Geeicht, standardisiert, testtheoretisch fundiert	Intersubjektive, auf Erfahrung gestützte, an Erfolgskriterien gebundene Aufgabensammlung
Ziel der Beurteilung	Primär summativ, bilanzierend	Formativ, lernprozessunterstützend und/oder summativ, bilanzierend
Durchführungstermine	An bestimmte Monate gebunden, ganze Klasse zur gleichen Zeit	Keine festen Termine im Schuljahr, auch individuelle Termine für Schüler/innen möglich
Feedback für Lehrperson	Punktestatistik pro Aufgabe und Test sowie pro Schüler/in und Klasse mit einem Notenvorschlag versehen. Position der Klasse im Vergleich mit der Stichprobe. Weiterführende Analysen sind Sache der Lehrperson.	Die Broschüren enthalten alle auswertungs- und bewertungsrelevante Angaben für 3 Stufen der Lernzielerreichung. Ein Leistungsprofil ist ersichtlich und als förderdiagnostisches Element einsetzbar.
Einsatz zur Unterrichtsplanung	Keine Unterstützung auf dem Weg vom Resultat bis zur Unterrichtsplanung, ausser Angabe des Lernziels pro Aufgabe	Auf alle wesentlichen Bereiche des Lehrplans bezogen, Planungsinstrumente vorhanden. Individuelle Förderung ist zentral
Kosten	Eine Modulserie pro Fach (3 Tests/Jahr) Fr. 7.- pro Schüler/in/Jahr	Einmalig 1 Heft (Fr. 28.- bzw. Fr. 15 für BKZ-Kantone) pro Klasse/Schulhaus, zuzüglich Kopierkosten

Aus: mittendrin 1/03, S. 6

Dipl. Päd. Sylvia Wolff
Humboldt-Universität
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Literatur:

- *Beschluss des Koordinierungsvorstandes der GEW vom 10. April 2003. In: Nationale Bildungsstandards – Wundermittel oder Teufelszeug. Funktionen, Hintergründe und Positionen der GEW, Darmstadt 2003, S. 22*
- *Blum, Werner et al (2005): Zur Rolle von Bildungsstandards für die Qualitätsentwicklung im Mathematikunterricht. In: Zeitschrift für die Didaktik der Mathematik (ZDM) Vol 37 (4), S. 267-274.*
- *Friedrich, Jochen (2006): Optimale Standardisierungsstrukturen in der IKT-Standardisierung. Anforderungen der Industrie. In: <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/I/ikt-symposiumws-3-jochen-friedrich.property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf> [1.10.06]*
- *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006)*
- *Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Bildungsstandards in Deutschland. In: www.fnhw.ch/forschung_entwicklung [23.10.06], S. 8-17.*
- *Jahnke, Thomas/ Meyerhöfer, Wolfram (Hrsg./2006): PISA&Co. Kritik eines Programms. Berlin, Hildesheim u.a., Verlag Franzbecker. (siehe auch aktuell: <http://www.unipotsdam.de/porta/feb07/forschung/pisa.htm> [13.7.07]*
- *Klieme, E. et al. (2003): Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards auf <http://pisa.ipn.uni-kiel.de/pisa2006/bildungsstandards.html> [16.6.07]*
- *Metzger-Breitenfellner, Renate (2002): Den Flexiblen gehört die Zukunft. In: In mittendrin Bildungsplanung Zentralschweiz 1, S. 7-9.*
- *Perens, Bruce (2006): Open-Source Definition. In: <http://opensource.org/docs/definition.php> [1.10.06]*
- *Ross, Georges T. (2002): Die Arbeitswelt im Jahr 2020 und die Konsequenzen für die Bildung. In mittendrin Bildungsplanung Zentralschweiz 1, S. 3-6.*
- *Schwippert, Knut (2005): Vergleichende Lernstandsuntersuchungen, Bildungsstandards und die Steuerung von schulischen Prozesse. In: <http://www.bwpat.de/> [23.10.07]*
- *Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München u.a.: Luchterhand.*
- *Vögeli, Mantovani, Urs (2003): Beurteilungsqualität: Klassenscockpit oder Orientierungsarbeiten? In: Mittendrin Bildungsplanung Zentralschweiz 1, S. 6f.*
- *Wolff, Sylvia/Günther, Klaus-B./Ahrbeck, Bernd (2004): Hörgeschädigtenpädagogik im Umbruch. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 55: 11, S. 482-486.*
- *Weiterführende Links: Orientierungsarbeiten in der Schweiz; http://www.bildungsplanung-zentral.ch/content.php?menu=34&page_id=54 [15.2.07]*

Der schiefe Turm bleibt stehen – PISA zwischen Hysterie und heilsamem Schock

Klaus-B. Günther

1. Der PISA-Schock

Die Deutsche Stichprobe der PISA-Lesestudie 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001) umfasste über 5.000 15jährige SchülerInnen aus 220 Schulen aller Schularten, wobei es für die Sonderschulen nur eine kleine Teilstichprobe gab, die zudem nur Lernbehinderte erfasste.

Die Ergebnisse lösten in Deutschland einen regelrechten Schock aus, weil die Stichprobe aus dem „Land der Dichter und Denker“ bei 31 teilnehmenden Staaten mit Rangplatz 21 deutlich unter dem Durchschnitt am Ende des dritten Viertels lag (s. Abb. 1).

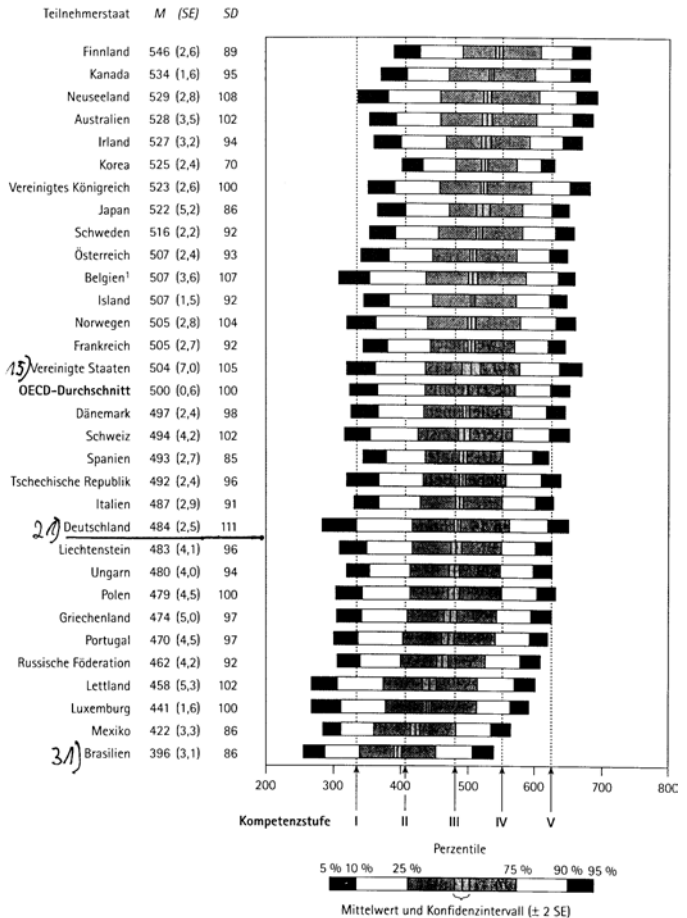


Abb. 1: Gesamtskala Lesekompetenz der SchülerInnen der teilnehmenden Länder (aus: Dt. PISA-Konsortium 2001, 106)

1.1 Gründe

Die Gründe für das relativ schwache Abschneiden sind schnell benannt: Der Anteil der deutschen SchülerInnen, die nicht die als Mindestlevel definierte Lesekompetenzstufe erreichen liegt mit knapp 25% im internationalen Vergleich sehr hoch (vgl. Abb. 2) – 10% erreichen, nicht einmal Kompetenzstufe 1 (s. Abb. 3) – und trägt wesentlich zu dem unterdurchschnittlichen Abschneiden der deutschen Stichprobe bei.

Zwar liegt auch der Anteil der deutschen SchülerInnen, die die höchste Lesekompetenzstufe 5 erreichen, knapp unter dem Durchschnitt (s. Abb. 3), doch kann man damit nicht die Schockreaktion erklären.

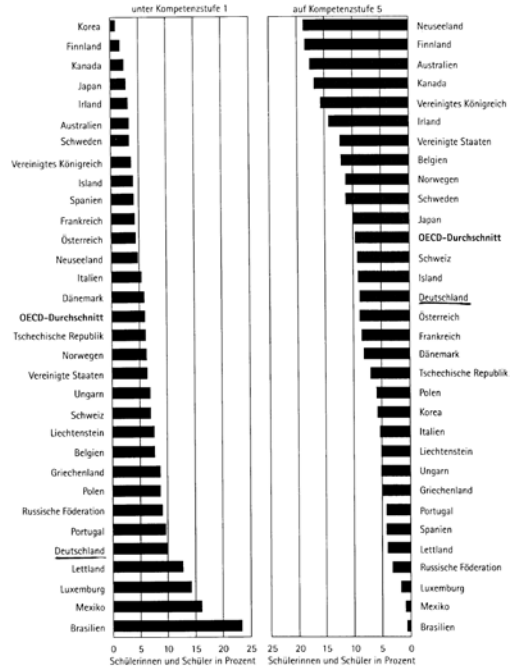


Abb. 3: Prozentanteile von SchülerInnen < Kompetenzstufe I / = Kompetenzstufe V (aus: Dt. PISA-Konsortium 2001, 102).

Besetzung der Gruppe schwacher Leser in Prozent der Alterskohorte				
Unter 10 Prozent	10 bis unter 15 Prozent	15 bis unter 20 Prozent	20 bis unter 25 Prozent	Über 25 Prozent
Finnland	Australien	Belgien	Deutschland	Brasilien
Irland	Frankreich	Dänemark	Griechenland	Lettland
Japan	Island	Italien	Liechtenstein	Luxemburg
Kanada	Neuseeland	Norwegen	Polen	Mexiko
Korea	Österreich	Schweiz	Ungarn	Portugal
	Schweden	Spanien		Russische Föderation
	Vereinigtes Königreich	Tschechische Republik		
		Vereinigte Staaten		

Abb. 2: PISA-Teilnahmestaaten nach Anteil der SchülerInnen, die nicht die Mindestlesekompetenzstufe erreichen (aus: Dt. PISA-Konsortium 2001, 398).

1.2 Risikogruppen

Der Anteil der leleschwachen SchülerInnen ist nicht gleichmäßig verteilt, sondern konzentriert sich auf die Haupt- und SonderschülerInnen – die deutsche PISA-Stichprobe enthält nur knapp 50 SchülerInnen an Lernbehindertenschulen – sowie diejenigen mit Migrationshintergrund mit Anteilen an funktionellen Analphabeten zwischen einem Drittel und der Hälfte (s. Abb. 4).

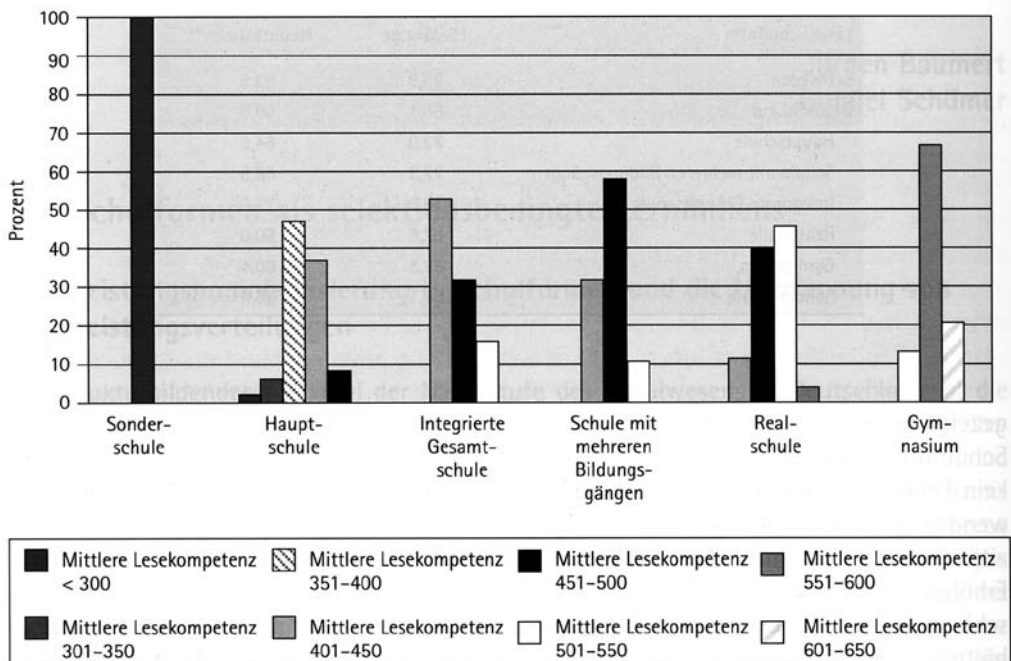


Abb. 4: Lesekompetenzniveau der deutschen SchülerInnen nach Schularten (aus: Dt. PISA-Konsortium 2001, 456).

2. Was und wie wird in der PISA-Lesestudie untersucht?

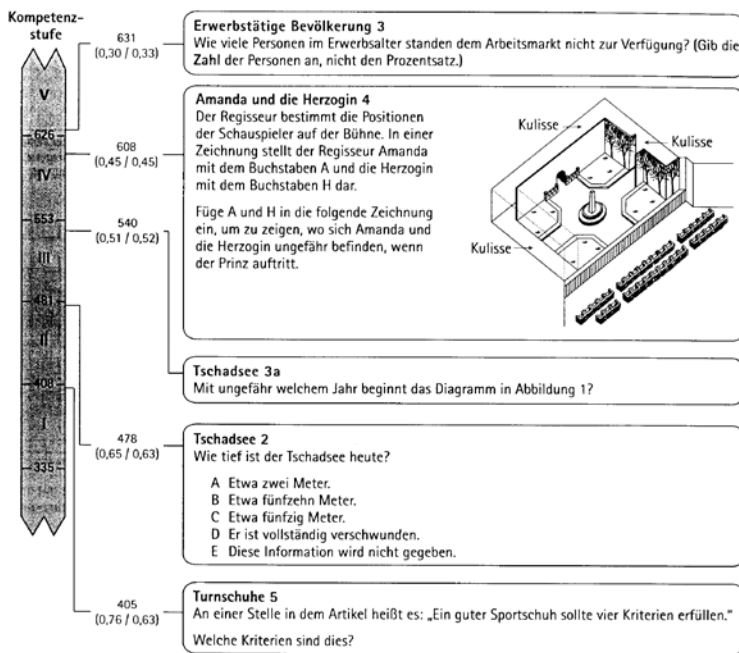
	Subskala „Informationen ermitteln“	Subskala „Textbezogenes Interpretieren“	Subskala „Reflektieren und Bewerten“
	<i>Aufgaben auf der jeweiligen Kompetenzstufe erfordern vom Leser ...</i>		
Stufe V	... verschiedene, tief eingebettete Informationen zu lokalisieren und geordnet wiederzugeben. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt, und der Leser muss entnehmen, welche Information im Text für die Aufgabe relevant ist.	... ein vollständiges und detailliertes Verstehen eines Textes, dessen Format und Thema unbekannt sind.	... die kritische Bewertung oder das Bilden von Hypothesen, unter Zuhilfenahme von speziellem Wissen. Typischerweise verlangen Aufgaben dieses Niveaus vom Leser den Umgang mit Konzepten, die der Erwartung widersprechen.
Stufe IV	... mehrere eingebettete Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise ist der Inhalt und die Form des Textes unbekannt.	... z.B. das Auslegen der Bedeutung von Sprachnuancen in Teilen des Textes, die unter Berücksichtigung des Textes als Ganzes interpretiert werden müssen. Andere Aufgaben erfordern das Verstehen und Anwenden von Kategorien in einem unbekanntem Kontext.	... z.B. die kritische Bewertung eines Textes oder das Formulieren von Hypothesen über Information im Text, unter Zuhilfenahme von formalem oder allgemeinem Wissen. Leser müssen ein akkurates Verstehen von langen und komplexen Texten unter Beweis stellen.
Stufe III	... Einzelinformationen herauszusuchen und dabei z.T. auch die Beziehungen dieser Einzelinformationen untereinander zu beachten, die mehrere Voraussetzungen erfüllen. Die Auswahl wird durch auffallende und konkurrierende Informationen erschwert.	... die in verschiedenen Teilen des Textes enthaltenen Aussagen zu berücksichtigen und zu integrieren, um eine Hauptidee zu erkennen, eine Beziehung zu verstehen oder die Bedeutung eines Wortes oder eines Satzes zu schlussfolgern. Beim Vergleichen, Kontrastieren oder Kategorisieren müssen viele Merkmale berücksichtigt werden. Oft ist die erforderliche Information nicht auffallend oder es gibt andere Textschikanen, wie z.B. Ideen, die das Gegenteil zu einer Annahme ausdrücken oder negativ formuliert sind.	... entweder Verbindungen, Vergleiche und Erklärungen, oder sie erfordern vom Leser, bestimmte Merkmale des Textes zu bewerten. Einige Aufgaben erfordern vom Leser ein genaues Verständnis des Textes im Verhältnis zu bekanntem Alltagswissen.
Stufe II	... eine oder mehrere Informationen zu lokalisieren, die beispielsweise aus dem Text geschlussfolgert werden müssen und die mehrere Voraussetzungen erfüllen müssen. Die Auswahl wird durch einige konkurrierende Informationen erschwert.	... z.B. das Erkennen eines wenig auffallend formulierten Hauptgedankens eines Textes. Andere Aufgaben erfordern das Verstehen von Beziehungen oder das Erfassen einer Bedeutung innerhalb eines Textteils auf der Basis von einfachen Schlussfolgerungen. Aufgaben auf diesem Niveau, die analoges Denken beinhalten, erfordern üblicherweise Vergleiche oder Kontraste, die auf nur einem Merkmal des Textes basieren.	... z.B. einen Vergleich von mehreren Verbindungen zwischen dem Text und über den Text hinausgehendem, Wissen. Bei anderen Aufgaben müssen Leser auf ihre persönlichen Erfahrungen und Einstellungen Bezug nehmen, um bestimmte Merkmale des Textes zu erklären. Die Aufgaben erfordern ein breites Textverständnis.
Stufe I	... eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen zu lokalisieren. Üblicherweise gibt es eine einzige Voraussetzung, die von der betreffenden Information erfüllt sein muss, und es gibt, wenn überhaupt, nur wenig konkurrierende Informationen im Text.	... das Erkennen des Hauptgedankens des Textes oder der Intention des Autors bei Texten über bekannte Themen. Der Hauptgedanke ist dabei entweder durch Wiederholung oder durch früheres Erscheinen im Text auffallend formuliert.	... z.B. eine einfache Verbindung zwischen Information aus dem Text und weit verbreitetem Alltagswissen herzustellen. Der Leser wird ausdrücklich angewiesen, relevante Faktoren in der Aufgabe und im Text zu beachten.

Abb. 5: Die Anforderungen der Subskalen und ihre Zuordnung zu den Kompetenzstufen. (aus: Dt. PISA-Konsortium 2001, 89),

Die thematisch angelegten Leseaufgaben gliedern sich in verschiedene Fragestellungen, die jeweils einer von drei Subskalen – Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren und Reflektieren und Bewerten (Abb. 5) – mit Kompetenzstufen von I (--) bis V (++) zugeordnet sind (Abb. 5.1-3).

An den Subskalen und ihrer Zuordnung zu den Kompetenzstufen lässt sich deutlich

erkennen, dass der PISA-Studie ein rein kognitives Lesekonzept zugrunde liegt. Grundlegende schriftsprachliche Kompetenzen werden fraglos vorausgesetzt und allein danach gefragt, wie der Leser verschiedene im Text enthaltene Informationen verstehen, verknüpfen, interpretieren und reflektieren kann.

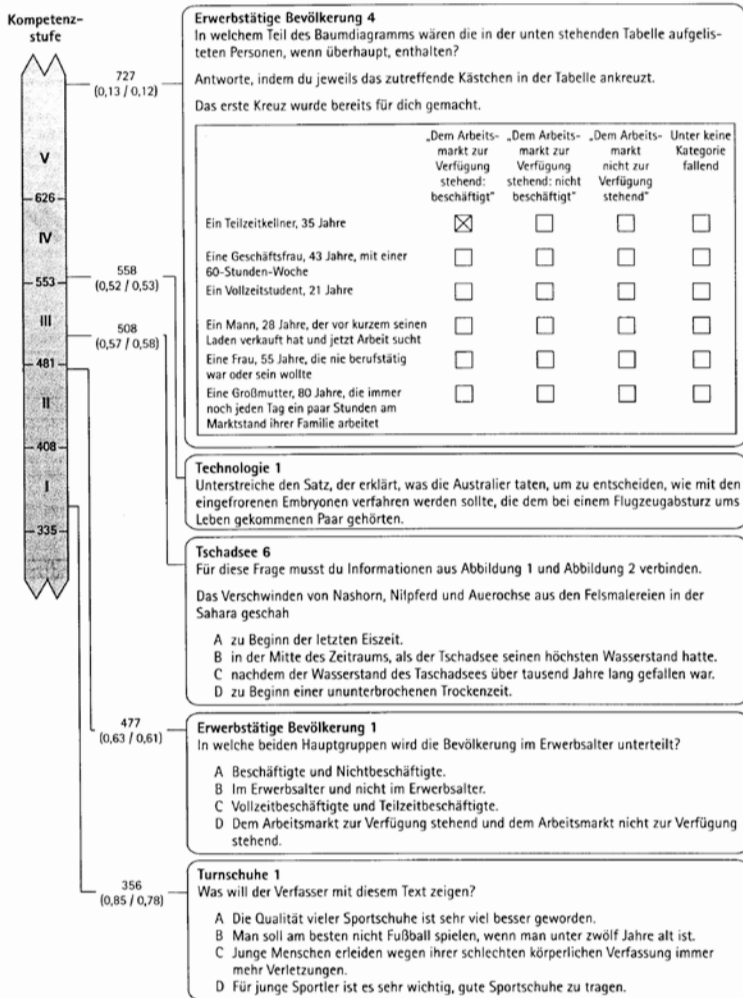


Die Werte an den Verbindungslinien zwischen den Beispielen und der Fähigkeitssäule geben das für eine 62-prozentige Lösungswahrscheinlichkeit erforderliche Fähigkeitsniveau und die Werte in Klammern die relativen internationalen (OECD-Durchschnitt) und deutschen Lösungshäufigkeiten an.

¹ Die Aufgabenstämme (Texte) zu den einzelnen Aufgaben befinden sich im Anhang B.

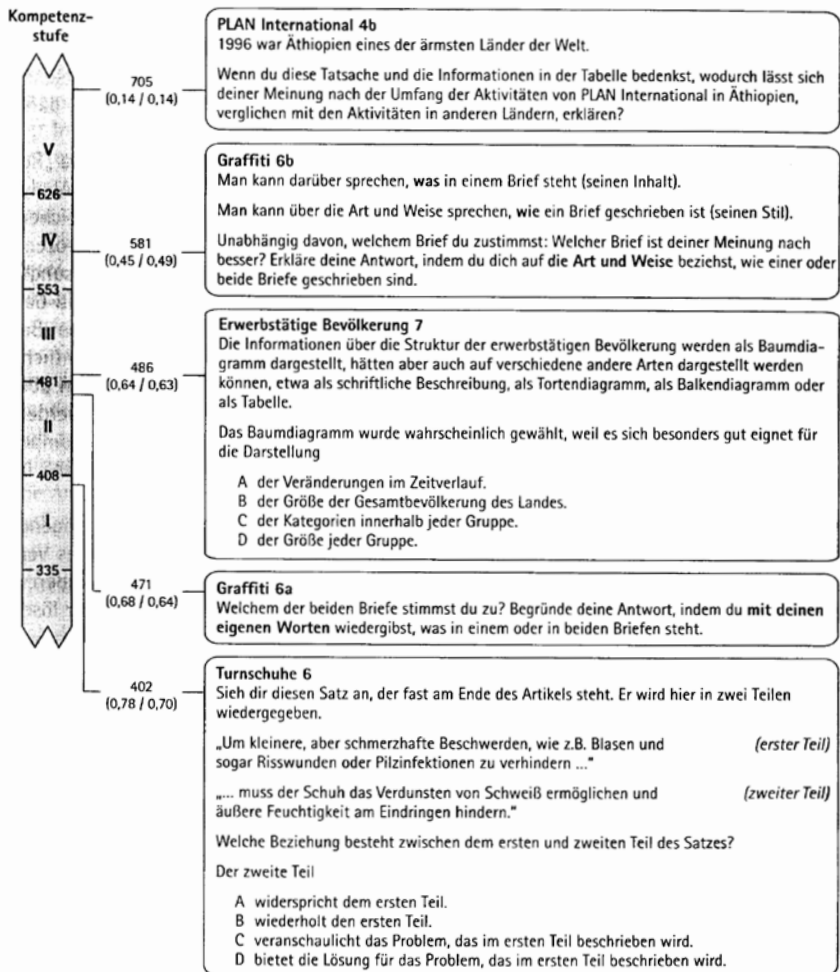
Abb. 5.1: Beispiele der Zuordnung zu den Kompetenzstufen für die Subskala Informationen ermitteln I (aus: Dt. PISA-Konsortium 2001, 91)³

I Die Aufgaben Tschadsee und Erwerbstätige Bevölkerung werden im anschließenden Abschnitt dargestellt



Die Werte an den Verbindungslinien zwischen den Beispielen und der Fähigkeitssäule geben das für eine 62-prozentige Lösungswahrscheinlichkeit erforderliche Fähigkeitsniveau und die Werte in Klammern die relativen internationalen (OECD-Durchschnitt) und deutschen Lösungshäufigkeiten an.

Abb. 5.2: Beispiele der Zuordnung zu den Kompetenzstufen für die Subskala Textbezogenes Interpretieren (aus: Dt. PISA-Konsortium 2001, 92).



Die Werte an den Verbindungslinien zwischen den Beispielen und der Fähigkeitssäule geben das für eine 62-prozentige Lösungswahrscheinlichkeit erforderliche Fähigkeitsniveau und die Werte in Klammern die relativen internationalen (OECD-Durchschnitt) und deutschen Lösungshäufigkeiten an.

¹ Die Aufgabenstämme (Texte) zu den einzelnen Aufgaben befinden sich im Anhang B.

Abb. 5.3: Beispiele der Zuordnung zu den Kompetenzstufen für die Subskala Reflektieren und Bewerten (aus: Dt. PISA-Konsortium 2001, 93).

2.1 Exemplarische Darstellung zweier PISA-Aufgaben

Um eine Vorstellung über die Art der Aufgaben der PISA-Lesestudie zu gewinnen, wurden exemplarisch zwei Aufgaben ausgewählt, nämlich Tschadsee als eher leichte und Erwerbstätige Bevölkerung als eher schwere Gesamtaufgabe.

2.1.1 Tschadsee (aus: MPI 2000a, 3ff)

Abbildung 1 zeigt die Schwankungen des Wasserstandes des Tschadsees in der Sahara in Nordafrika. Während der letzten Eiszeit, etwa 20.000 v. Chr. verschwand der Tschadsee vollständig. Um etwa 11.000 v. Chr. entstand er wieder neu. Heute hat er etwa den gleichen Wasserstand wie 1.000 n. Chr.

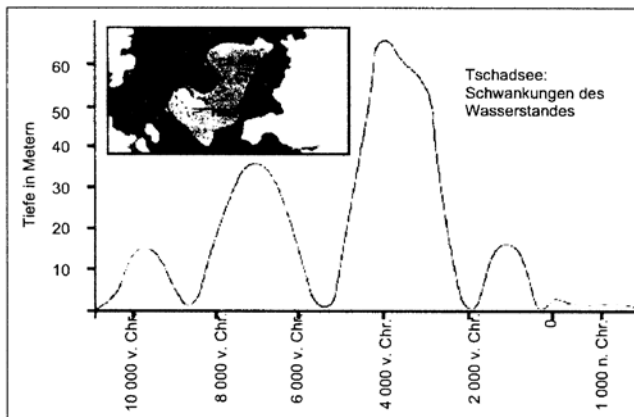
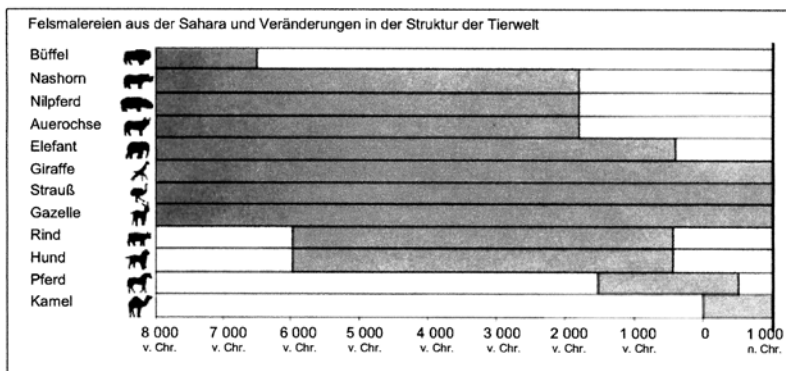


Abbildung 2 zeigt Felsmalereien (alte Zeichnungen oder Malereien, die an den Wänden von Höhlen gefunden wurden) aus der Sahara und Veränderungen in der Struktur der Tierwelt.



Frage 1: Wie tief ist der Tschadsee heute?

- A Etwa zwei Meter.
- B Etwa fünfzehn Meter.
- C Etwa fünfzig Meter.
- D Er ist vollständig verschwunden.
- E Diese Information wird nicht gegeben.

Frage 2: Mit ungefähr welchem Jahr beginnt das Diagramm in Abbildung 1?

Frage 3: Warum hat sich der Autor entschieden, das Diagramm an dieser Stelle beginnen zu lassen?

Frage 4: Abbildung 2 geht von der Annahme aus, dass

- A die Tiere in den Felsmalereien zu dem Zeitpunkt, als die Malereien entstanden, in diesen Gebiet vorkamen.
- B die Künstler, die die Tiere malten, hochbegabt waren.
- C die Künstler, die die Tiere malten, weite Strecken zurücklegen konnten.
- D es keinen Versuch gab, die Tiere zu zähmen, die in der Felsmalerei abgebildet wurden.

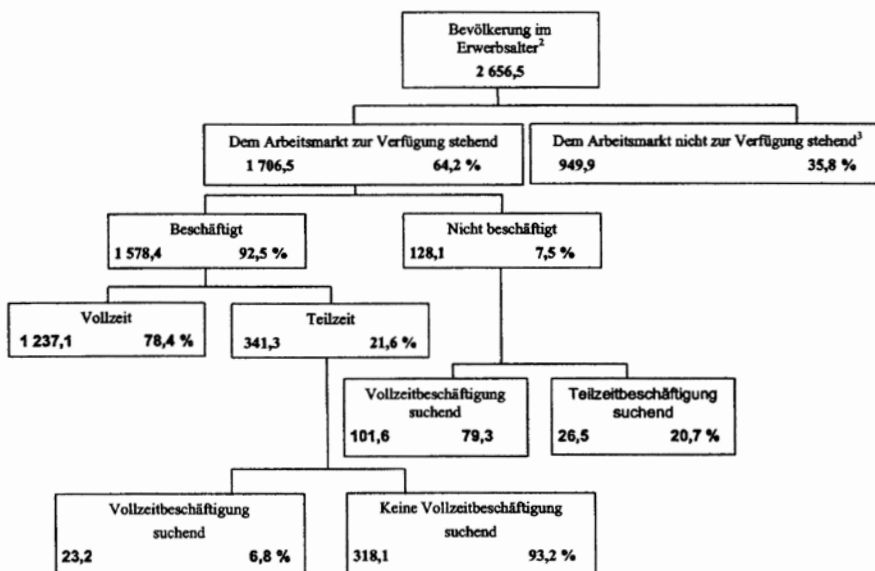
Frage 5: Für diese Frage musst du Informationen aus Abbildung 1 und Abbildung 2 verbinden.

Das Verschwinden von Nashorn, Nilpferd und Auerochse aus den Felsmalereien in der Sahara geschah

- A zu Beginn der letzten Eiszeit.
- B in der Mitte des Zeitraums als der Tschadsee seinen höchsten Wasserstand hatte.
- C nachdem der Wasserstand des Tschadsees über tausend Jahre gefallen war.
- D zu Beginn einer unterbrochenen Trockenzeit.

2.1.2 Erwerbstätige Bevölkerung (aus: MPI 2000a, 15ff)

**Die Struktur der erwerbstätigen Bevölkerung,
Stand: 31. März 1995 (in Tsd.)¹**



Anmerkungen

1. Anzahl der Personen in Tausend (Tsd.).
2. Die Bevölkerung im Erwerbsalter ist definiert als Menschen zwischen 15 und 65 Jahren.
3. „Dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehend“ bezieht sich auf Personen, die nicht aktiv Arbeit suchen und/oder für Arbeit nicht zur Verfügung stehen.

Frage 1: In welche beiden Hauptgruppen wird die Bevölkerung im Erwerbsalter unterteilt?

- A Beschäftigte und Nichtbeschäftigte.
- B Im Erwerbsalter und nicht im Erwerbsalter.
- C Vollbeschäftigte und Teilzeitbeschäftigte.
- D Dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehend und nicht zur Verfügung stehend.

Frage 2: s. u. 5

Frage 3: Wie viele Personen im Erwerbsalter standen dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung? (Gib die Zahl der Personen an, nicht den Prozentsatz.)

Frage 4: In welchem Teil des Baumdiagramms wären die unten aufgelisteten Personen, wenn überhaupt, enthalten?

Antworte, indem du jeweils das zutreffende Kästchen in der Tabelle ankreuzt.

Das erste Kreuz wurde bereits für dich gemacht.

	„Dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehend: beschäftigt“	„Dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehend: nicht beschäftigt“	„Dem Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehend“	Unter keine Kategorie fallend
Ein Teilzeitkellner, 35 Jahre	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Geschäftsfrau, 43 Jahre, mit einer 60-Stunden-Woche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Vollzeitstudent, 21 Jahre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ein Mann, 28 Jahre, der vor kurzem seinen Laden verkauft hat und jetzt Arbeit sucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Frau, 55 Jahre, die nie berufstätig war oder sein wollte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Großmutter, 80 Jahre, die immer noch jeden Tag ein paar Stunden am Marktstand ihrer Familie arbeitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Frage 5: Stelle dir vor, diese Informationen über die Struktur der erwerbstätigen Bevölkerung würden jedes Jahr in einem Baumdiagramm wie diesem veröffentlicht.

Unten sind die vier Bestandteile des Baumdiagramms aufgelistet. Gib an, ob du erwarten würdest, dass diese Bestandteile sich von Jahr zu Jahr ändern oder nicht, indem du „Veränderung“ oder „Keine Veränderung“ einkreist. Der erste Kreis wurde schon für dich gemacht.

Frage 6: s. u. 5

Frage 7: Die Informationen über die Struktur der erwerbstätigen Bevölkerung werden als Baumdiagramm dargestellt, hätten aber auch auf verschiedene andere Arten dargestellt werden können, etwa in einer schriftlichen Beschreibung, als Tortendiagramm, als Balkendiagramm oder als Tabelle.

Das Baumdiagramm wurde wahrscheinlich gewählt, weil es sich besonders gut eignet für die Darstellung

- A der Veränderungen im Zeitablauf.
- B der Größe der Gesamtbevölkerung des Landes.
- C der Kategorie innerhalb jeder Gruppe
- D der Größe jeder Gruppe

Bestandteile des Baumdiagramms	Antwort
Die Beschriftung in jedem Kästchen (z.B. „Dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehend“)	Veränderung / <u>Keine Veränderung</u>
Die Prozentsätze (z.B. „64,2 %“)	Veränderung / Keine Veränderung
Die Zahlen (z.B. „2 656,5“)	Veränderung / Keine Veränderung
Die Fußnoten unter dem Baumdiagramm	Veränderung / Keine Veränderung

3. PISA-orientierte Studie mit hörgeschädigten SchülerInnen

Im Rahmen der Begleitforschung zum Hamburger Bilingualen Schulversuch wurden 2002/2003 die beiden zuvor dargestellten Aufgaben Tschadsee und Erwerbstätige Bevölkerung für eine Kurzstudie adaptiert und durch eine einer Realschulabschlussprüfung für Mecklenburg-Vorpommern entnommenen Kurzgeschichte zur Überprüfung des in der PISA-Konzeption kaum berücksichtigten narrativen Verständnisses ergänzt. Diese PISA-Kurzuntersuchung wurde zunächst in der Hamburger Schulversuchsklasse eingesetzt (Günther/Hennies & Gnerlich 2003) und dann durch Hennies (2005) zu einer Vergleichsstudie mit Schwerhörigenklassen erweitert. In diesem Rahmen wird nur auf die Auswertung der beiden PISA-Aufgaben eingegangen, für die als Bezug die Prozentwerte der richtigen Antworten der Deut-

schen Stichprobe zur Verfügung standen (s. Abb. 6).

Betrachtet man die Ergebnisse in Tabelle 6, lässt sich folgendes feststellen:

1. Für beide Aufgaben zusammengenommen erreichen die bilingual geförderten gehörlosen SchülerInnen einen Anteil von 38% der max. möglichen Punktzahl und liegen damit nur 12% unter der 50%-Marke.

2. Gegenüber der – zugegebener Maßen nur durchschnittlich abschneidenden – Deutschen Stichprobe entspricht dies einem Anteil von 77%!

3. Im Vergleich mit der leistungsstarken Schwerhörigenklasse A erweist sich die Bilinguale Klasse insgesamt als deutlich überlegen. Lediglich bei der leichteren Tschadsee-Aufgabe schneiden die schwerhörigen A-KlassenschülerInnen um einen Prozent unwesentlich besser ab.

Klasse \ Aufgabe	<i>Tschadsee</i>		<i>Erwerbstätige Bevölkerung</i>		Beide Aufgaben	
	Punktzahl	Anteil	Punktzahl	Anteil	Punktzahl	Anteil
Maximale Punktzahl	2523	100%	2766	100%	5289	100%
Dt. PISA-Stichprobe	1400	55%	1200	43%	2600	50%
Bilinguale Klasse (HH)	998	40%	1050	37%	2013	38%
Schwerhörigen-Kl. A	1024	41%	697	25%	1721	33%
Schwerhörigen-Kl. B	238	9%	282	10%	520	9%
Anteil der Richtigantworten der bilingualen Klasse bezogen auf die Deutsche Stichprobe: <i>Tschadsee</i> : 71%, <i>Erwerbstätige Bevölkerung</i> 88%, Beide 77%.						
Tab. 6: PISA-Vergleichsstudie mit Hörgeschädigten (n. Hennies 2006, 88)						

4. Die Schwerhörigen-Klasse B weist mit knapp 10% richtiger Antworten Analphabetenniveau auf, d. h. die SchülerInnen sind zum Lösen der PISA-Aufgaben nicht in der Lage.

Auffällig ist, dass die bilingual-gehörlosen SchülerInnen anders als die Deutsche Stichprobe und die schwerhörigen A-KlassenschülerInnen, die mit 25% im Bereich unterhalb des Mindestkompetenzniveaus liegen, bei der als schwerer eingestuften Aufgabe zur erwerbstätigen Bevölkerung prozentual nur unwesentlich weniger richtige Antworten geben als bei der leichteren Tschadseeaufgabe. Dies soll nachfolgend noch weitergehend analysiert werden.

Tabelle 7 zeigt, dass die bilinguale Klasse sich bei der Bewältigung der PISA-Aufgabe in drei Kompetenzgruppen gliedert. Die

Spitzengruppe mit Florian, Katharina und Anna ist prinzipiell zum Lösung der Aufgaben auf allen Kompetenzstufen in der Lage, auch wenn sich bei den einzelnen Aufgabe zum Teil unterschiedliche Ergebnisse zeigen. Auf der anderen Seite zeigt aber auch die Gruppe der lernbehinderten SchülerInnen, dass sie partiell Fragen bis zur Kompetenzstufe III richtig beantworten können. Auffällig ist der annähernd Totalausfall von Anna – der stärksten Schülerin der Klasse – bei der Tschadsee-Aufgabe, in der sie lediglich die leichteste Frage 4 richtig beantwortet, die ihren tatsächlichen schriftsprachlichen Leistungsstand in keiner Weise widerspiegelt. Anzumerken ist auch, dass sowohl die mittlere als auch die schwache Leistungsgruppe mit der Tschadsee-Aufgabe insgesamt mehr Schwierigkeiten hat als mit der schwereren EB-Aufgabe.

Schwierigkeit \ Kompetenz	Informationen ermitteln			Textbezogenes Interpretieren				Reflektieren u. Bewerten		
	II	III	V	I	II	III	V	II	III	IV
Aufgabe	T1	T2	EB3	T4	EB1	T5	EB4	EB5	EB7	T3
Florian	++	-	++	++	++	++	-	++	++	++
Katharina	++	++	+	++	++	-	+	++	++	++
Anna	-	-	+	++	++	-	+	++	++	-
Leon	-	-	-	++	++	++	+	-	-	++
Kim	-	-	+	++	++	++	+	++	-	-
Thomas	-	-	+	++	-	++	+	++	-	-
Vanessa	++	-	+	++	-	-	-	-	++	-
Justus	-	-	+	-	-	-	-	++	++	-

Tabelle 7: Ergebnisse der bilingual geförderten gehörlosen SchülerInnen in ausgewählten PISA-Aufgaben, aufgeteilt nach Kompetenzbereichen und Schwierigkeitsstufen (nach Hennies/Günther & Gnerlich 2004).

T = Tschadsee-Aufgabe, EB = Aufgabe Erwerbstätige Bevölkerung

++ = richtige Antwort, + teilweise richtige Antwort, - = falsche Antwort

Als Resümee bleibt festzustellen, dass die Gruppe der leistungsstarken bilingual-gehörlosen SchülerInnen weitgehend auf dem Normalniveau abschneidet und selbst die schwächsten SchülerInnen noch einen Zugang zu den Aufgaben finden.

Dies leitet über zu der Frage, in welcher Weise die mit der PISA-Studie gemessenen Lesekompetenzen für den weiteren Lern- und Ausbildungsweg der SchülerInnen von Bedeutung sind.

4. Veränderungen in den Lesekompetenzanforderungen bei Berufsabschlussprüfungen – Beispiel Maler und Lackierer

Die folgenden Beispiele für vormalige und aktuelle Prüfungsaufgaben in der Bereich der Maler und Lackierer stammen aus Nordrhein-Westfalen und wurden uns freundlicher Weise von der Leiterin des Rheinisch-Westfälischen Berufskollegs für Hörgeschädigte Essen, OstDin Heide Kleinöder, zur Verfügung gestellt.

Die Maler/Lackierer wurden gewählt, weil sie traditionell eher als Berufe für schwächere gehörlose Jugendliche galten (vgl. Schulte/Strauß & Günther 1984).

Wir stellen im folgenden zunächst die ausgewählten Beispiele dar und kommentieren sie anschließend.

14. Jahrestagung des DFGS

LEBEN UND LERNEN

Von 0 bis 12

IN DER KINDHEIT

23./24. November 2007 nh-Hotel Weinheim

Info und Anmeldung:
 Sylvia Wolff - DFGS - Tagung - HU Berlin - Phil Fak IV - Rehabwiss. - Abteilung Gebärdensprachpädagogik
 Unter den Linden 6, 10099 Berlin
 Email: tagung@dfgs.org - Fax: 030/ 2093-4529 - www.dfgs.org

DEUTSCHER FACHVERBAND FÜR GEHÖRLOSEN UND SCHWERHÖRIGEN PÄDAGOGIK e.V.

D Verband für Erziehung, Bildung und Rehabilitation
 F Gehörloser, Schwerhöriger und Erblinder
 C Gehörloser, Schwerhöriger und Erblinder
 S

4.1 Beispiel Malerprüfungsaufgabe (vormalig)

Gesellenprüfung - Maler und Lackierer - Ausbildungsschwerpunkt Maler - Technologie 1 - Teil a)

a) Werkzeuge, Geräte, Maschinen und Anlagen

- 1** Welchen Vorteil haben Schleifteller mit Klettverschluss?
- a** Man kann die Schleifmittel umweltschonend anbringen.
 - b** Man spart Schleifmittel.
 - c** Man kann den Schleifbelag einfacher wechseln.
 - d** Man schleift gleichmäßiger.

2 Wozu hat das Schleifpapier Löcher?

- a Zum Kühlen der Schleifmaschine
- b Zum Staubabsaugen
- c Zum Ablagern des Schleifstaubs
- d Damit das Schleifpapier nicht verklebt



Grafik 365

3 Für welche Arbeit braucht man diese Topfbürste?

- a Anschleifen
- b Glätten
- c Polieren
- d Entrosten



Grafik 981

4 Wozu braucht man einen Auslaufbecher ?

- a Zum Umfüllen von Lackfarben
- b Zum Bestimmen der Viskosität
- c Zum Anrühren kleinster Farbmengen
- d Als Farbbehälter bei Arbeiten auf Leitern

4.1.1 Technische Mathematik, Fachbezogenes Rechnen, insbesondere Aufmaßrechnen (vormalig)

Eine Korrosionsschutzbeschichtung wurde mit einer Nassschichtdicke von 160 IJm aufgetragen.

Die Messung des Trockenfilms ergab 110 IJm.
Wieviel Prozent beträgt die Abnahme der Schichtdicke?
Ausrechnung:

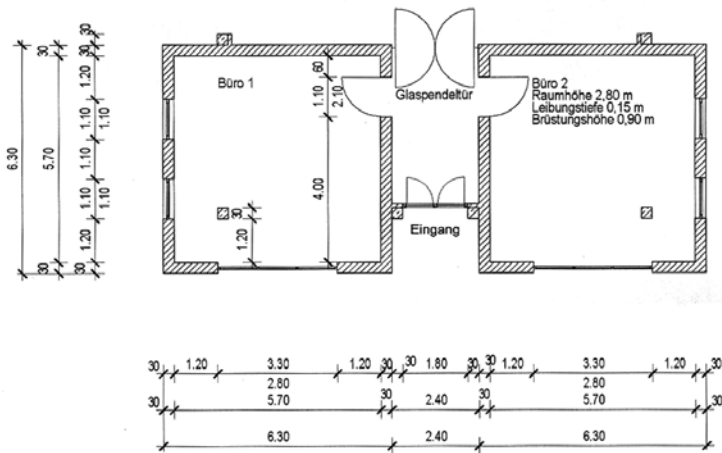
Umformulierung für gehörlose Auszubildende:

Ein Maler streicht eine Rostschutz-Beschichtung.
Nass-Schichtdicke: 160 Ym
Trockenfilmdicke: 110 Ym

Wieviel Prozent beträgt die Abnahme der Schichtdicke?
Ausrechnung Ergebnis:
Abnahme der Schichtdicke in Prozent

4.2 Malerprüfungsaufgabe (aktuell)

5. Die Wandflächen in Büro 1 werden mit Vliestapete (Eurorolle) beklebt. Die Tapete hat einen Rapport von 24 cm.



- Berechnen Sie die Anzahl der Tapetenbahnen, die Sie zum Tapezieren der Wandfläche benötigen. Die Bereiche über Tür und Fenstern werden für die Berechnung nicht berücksichtigt. Die erforderlichen Maßangaben entnehmen Sie dem Kundenauftrag (EG Grundriss)
- Ermitteln Sie die Anzahl der Rapporte für den Tapetenzuschnitt.
- Ermitteln Sie die notwendige Bahnenlänge.
- Ermitteln Sie die Anzahl der Bahnen pro Tapetenrolle.
- Ermitteln Sie die Anzahl der Rollen zur Durchführung der Tapezierarbeiten.

(erreichbare Punktzahl 10)

Ausrechnung:

Wenn man die beispielhaft ausgewählten vormaligen und aktuellen Prüfungsaufgaben vergleicht, so fallen die gravierenden Veränderungen in den Lesekompetenzanforderungen auf. Die aktuellen Prüfungsaufgaben haben das gleiche Format wie die

von uns ausgewählten PISA-Aufgaben. Bedenkt man, dass Maler und Lackierer als bislang für schwächere hörgeschädigte Jugendliche geeignete Ausbildungsberufe galten, dann zeigt sich die ganze Dramatik der veränderten Anforderungen.

Unabdingbare Voraussetzung ist eine möglichst frühe und sichere Ausbildung der schriftsprachlichen Basiskompetenz in relativer Unabhängigkeit von den lautsprachlichen Fähigkeiten. Ohne diese Basiskompetenz ist ein anwendungsbezogenes Lesen (und Schreiben) nicht möglich. Nach diesbezüglichen Studien zu urteilen, scheint der bilinguale Ansatz bessere Fördermöglichkeiten zu bieten als klassische monolinguale Methoden (vgl. Günther & Schäfke 2004; Hennies 2006). Doch es geht nicht um eine Fortsetzung der Methodendiskussion, sondern um neue Wege die schriftsprachlichen Basis- und Anwendungskompetenzen bei hörgeschädigten SchülerInnen frühzeitig aufzubauen und langfristig zu sichern.

*Prof. Dr. Klaus-B. Günther
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6
10099 Berlin
klaus-b.guenther@reha.hu-berlin.de*

Literatur:

Deutsches PISA-Konsortium (Hg. – 2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen; Leske & Budrich.

– Günther, K.-B. & Schäfke, I. in Zusammenarbeit mit R. Poppendieker/A. Staab/V. Thiel-Holtz & A. Wiechel (2004): *Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen – Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum.*

– Hennies, J. (2006): *Lesekompetenz und Schulleistungstests – Eine PISA-bezogene Lesestudie mit gehörlosen SchülerInnen des Hamburger Bilingualen Schulversuchs und schwerhörigen SchülerInnen zweier Vergleichsklassen. In: Das Zeichen 72, 82-95.*

– Hennies, J./Günther, K.-B. & Gnerlich, D. (2004): *Eine PISA-orientierte Lesestudie mit SchülerInnen des Hamburger bilingualen Schulversuchs. In: hörgeschädigte kinder 41, 37-42.*

– MPI Berlin (2000a): *PISA 2000: Beispielaufgaben aus dem Lesekompetenztest. In: www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Aufgabenbeispiele.pdf (gelesen: 2.1.2002).*

– MPI Berlin (2000b): *PISA 2000: Lösungen der Beispielaufgaben aus dem Lesekompetenztest. In: www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Aufgabenbeispiele.pdf (gelesen: 2.1.2002).*

Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher – Bildungsstandards und Bildungschancen



Josef Rützel

1. Schlaglichter auf die aktuelle Situation

- Seit Jahren gibt es einen erheblichen Anteil nicht versorgter Bewerber.
- Der Anteil der im Dualen System ausgebildeten sank in den letzten Jahre um fast 10%, von ca. 51% in 1995 auf knapp 42% in 2004.

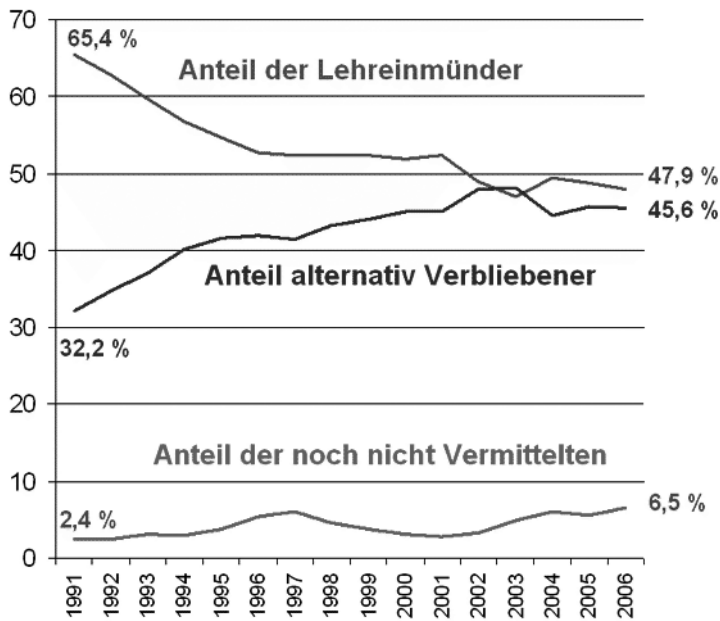
- Im Übergangssystem (BVY, BGJ, Maßnahmen der BA, Berufsfachschule etc.) stieg um 32% in 1995 auf ca. 40%
- Von den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss befinden sich nur knapp 16% in einer Dualen Ausbildung; weniger als 0,5% in einer Schulischen Ausbildung; 84% im Übergangssystem, von den Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung befinden sich fast 30% in einer schulischen Berufsausbildung.
- Ca. 5% der Menschen mit Behinderung erfahren die Ersteingliederung im Betrieb, knapp 16% in einem Berufsbildungswerk, 0,01% in einem Berufsförderungswerk und knapp 16% in einer Werkstatt für Behinderte.



Quelle: Bundesagentur für Arbeit; Ergebnisse zum 30. September

Bundesinstitut für Berufsbildung **BiBB** Forschen. Sprechen. Zukunft gestalten.

Verbleib der gemeldeten Ausbildungsstellenbewerber 1991 bis 2006 jeweils zum Ende des Geschäftsjahres am 30. September



Quelle: Bundesagentur für Arbeit, Berechnungen des BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung **BiBB** Forschen Beraten Zukunft gestalten

2. Berufsbildung

- Ganzheitliche Bildung
- Kompetenz- & Stärkenorientierung
- Verbindung von Diagnose & Förderung
- Soziale Unterstützungssysteme
- Antidiskriminierung
- Individuelle Voraussetzungen und Bedürfnisse abstimmen
- Optimierung der Durchlässigkeit durch zukunftsorientierte Berufsbilder
- Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung
- (regionale) Netzwerke zwischen Betrieben, Berufsschulen, Bildungsträgern & Jugendhilfe
- Koordination von Zuständigkeiten, Qualitätssicherungsinstanzen
 - Ganzheitliche Bildung
- Kompetenz- & Stärkenorientierung
- Verbindung von Diagnose & Förderung
- Soziale Unterstützungssysteme
- Antidiskriminierung
- Individuelle Voraussetzungen und Bedürfnisse abstimmen
- Optimierung der Durchlässigkeit durch zukunftsorientierte Berufsbilder
- Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung
- (regionale) Netzwerke zwischen Betrieben, Berufsschulen, Bildungsträgern & Jugendhilfe
- Koordination von Zuständigkeiten, Qualitätssicherungsinstanzen

3. Aktuelle Entwicklungen

Wandel von Arbeit und Beruf

- Zunahme sekundärer und personenbezogener Dienstleistungen
- Rückgang der Zahl der Ungelernten Tätigkeiten
- Neue Beschäftigungsverhältnisse / Aufweichen des Normalarbeitsverhältnisses
- Systemische Rationalisierung / neue Formen der Arbeit
- Erosion des Berufskonzepts

Strukturelle Ausbildungskrisen

- Quantitativ und qualitativ fehlendes Ausbildungsangebot
- verändertes Bildungs- und Berufswahlverfahren
- Missverhältnis zwischen Ausbildungsangebot und zukunftsorientiertem Bedarf

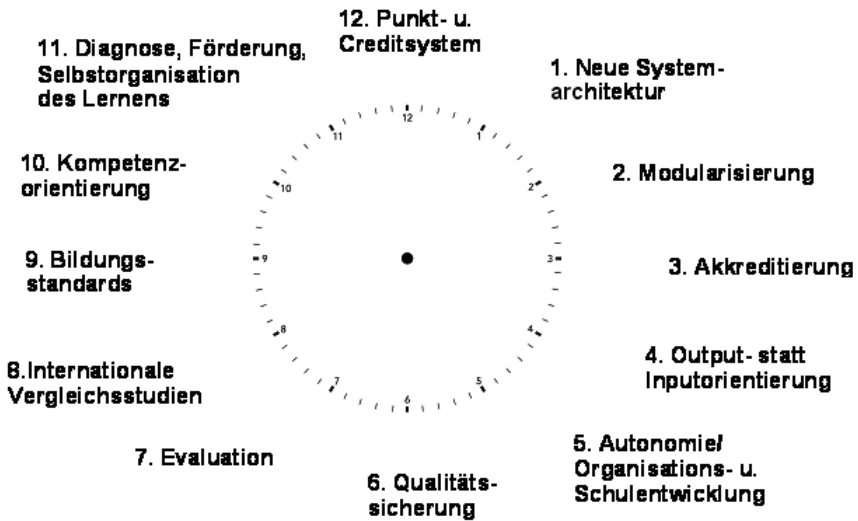
Wandel des (Berufs-) Bildungssystems

- Erosion des Dualen Systems
- Europäischer Qualifikationsrahmen
- Bildungsstandards
- Modularisierung
- Akkreditierung
- Credits
- Outputsteuerung
- Autonomie
- Externe Leistungsmessung & Evaluation

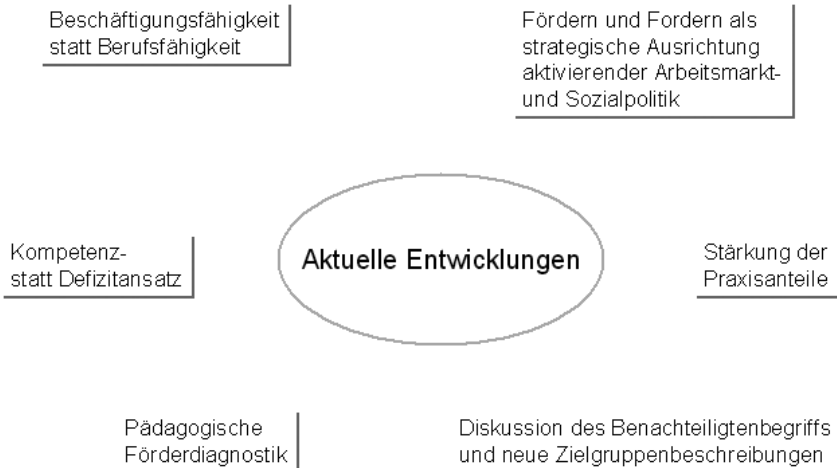
Individualisierung / Differenzierung

- Biografien / Lebenskonzepte
- Migration, Inter-/ Transkulturalität
- Bildungs- & Berufswege
- Lebenskonzepte, Werte (vom „Erkenne Dich selbst“ zum „Erfinde Dich selbst“)
- Lebenslanges Lernen

4. Aktuelle Entwicklungen im Bildungssystem



5.



6. Warum (Berufs-) Bildungsstandards

- Anknüpfen an internationale Entwicklung
- Effektivität und Effizienz
- Vergewisserung über gemeinsame Ziele
- Verbindliche Anforderungen und verbindliche Niveaus
- Vergleichbarkeit der Abschlüsse
- Freiräume für organisatorische, inhaltliche und individuelle Planung
- Verbesserte Diagnostik
- Sicherung von Bildungsgerechtigkeit

Definition der WHO: „Ein Standard ist ein an einem Kriterium ausgerichtetes Leistungsniveau (Sollwert). Die tatsächliche Leistung wird davon gemessen.“

- Bildungsstandards sind normative Vorgaben, für die Steuerung von Bildungssystemen, die allgemeine Bildungsziele aufgreifen und in Kompetenzen und in Form von Kompetenzen beschreiben.
- Festgelegt werden Kompetenzen nach Stufen- oder Kompetenzmodellen und auf Domänen (Fächer) bezogen.
- Die Kompetenzen beziehen sich auf variierende Anwendungssituationen und nicht auf das Curriculum.
- Sie sind so konkret zu beschreiben, dass sie in Aufgaben umgesetzt und
- mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.

7. Bildungsstandards, Systematische Aspekte – ungelöste Probleme

- Verständnis von Kompetenz
- Domäne in der Berufsbildung
- Bildung – Bildungsstandards – Curricula – Lerngestaltung
- Diagnose und Leistungsbeurteilung
- Entstehung und Legitimation von Standards
- Beteiligung: Selbst – und Fremdsteuerung

8. Risiken

Fördern und Fordern

- Verschiebung der Risiken auf die Adressaten
- Qualität alleine am Eingliederungserfolg zu messen führt zu Ausgrenzung
- Fördern ist mehr als Beschäftigungsfähigkeit, Profilierung und Bildungsgut-scheine

Integration und Ausgrenzung im

(Berufs-) Bildungssystem

- Umwege / Sackgassen
- Fehlende Anschlüsse
- Bildungsstandards als Selektion
- Dominanz der externen Kontrolle
- Dominanz des Messens

Integration und Ausgrenzung im (Berufs-) Bildungssystem

- Umwege / Sackgassen
- Fehlende Anschlüsse
- Bildungsstandards als Selektion
- Dominanz der externen Kontrolle
- Dominanz des Messens

9. Den Fahrstuhleffekt umkehren

- Ganzheitliche Bildung
- Kompetenz- & Stärkenorientierung
- Verbindung von Diagnose & Förderung
- Soziale Unterstützungssysteme
- Antidiskriminierung
- Individuelle Voraussetzungen und Bedürfnisse abstimmen
- Optimierung der Durchlässigkeit durch zukunftsorientierte Berufsbilder
- Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung
- (regionale) Netzwerke zwischen Betrieben, Berufsschulen, Bildungsträgern & Jugendhilfe
- Koordination von Zuständigkeiten, Qualitätssicherungsinstanzen



*Prof. Dr. Josef Rützel
Technische Universität Darmstadt
Institut f. Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Alexanderstraße 6
64283 Darmstadt*

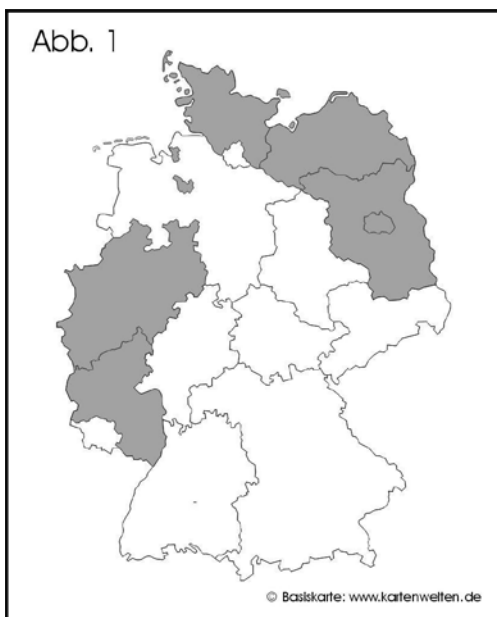
VERA 2005 an Hörgeschädigtenschulen¹



Johannes Hennies

Im Herbst 2005 sind die zentralen VERA²-Vergleichsarbeiten in den Fächern Mathematik und Deutsch in vierten Klassen von sieben deutschen Bundesländern geschrieben worden: Dieses Projekt ist der am weitesten entwickelte Versuch, die von der KMK³ aufgestellten Bildungsstandards über Bundesländergrenzen hinweg zu überprüfen. Es sind zugleich die ersten Vergleichsarbeiten, an denen eine nennenswerte Anzahl von Klassen an Hörgeschädigtenschulen in verschiedenen Bundesländern teilgenommen hat. Im folgenden Bericht werden die Ergebnisse einer Zweitevaluation der VERA-Deutscharbeiten an Hörgeschädigtenschulen dargestellt und aufgezeigt, wie an den beteiligten Schulen ein Nachteilsausgleich in der Prüfungssituation gestaltet worden ist.

VERA ist ein auf fünf Jahre angelegtes Pilotprojekt, das bis 2006 läuft und an der Universität Landau angesiedelt ist (Helmke & Hosenfeld 2003, 3f.). Im Rahmen dieses Projektes werden in den beteiligten Ländern



einheitliche Vergleichsarbeiten in Deutsch und Mathematik in der vierten Klasse von Regelschulen durchgeführt. Beteiligt an dem Projekt sind sieben Bundesländer (Abb. 1)⁴:

- Brandenburg
- Berlin
- Hansestadt Bremen
- Mecklenburg-Vorpommern
- Nordrhein-Westfalen
- Rheinland-Pfalz
- Schleswig-Holstein.

1 Der Text beruht auf dem internen Bericht, der den beteiligten Schulen zugesendet worden ist (Hennies 2006c) und der Aufbereitung der Daten für den Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch (Hennies i.D.).

2 Projekt Vergleichsarbeiten (VERA).

3 Kultusministerkonferenz der Länder.

4 Nach: <http://www.uni-landau.de/vera/land.htm> [ges. am 1.2.06]

Das Projekt ist damit der bisher umfassendste Versuch, über Bundesländergrenzen hinweg Vergleichsarbeiten zu installieren und zu evaluieren. Schulen für Hörgeschädigte in den genannten Bundesländern sind ebenfalls aufgefordert gewesen, sich an dem Test zu beteiligen.

Die folgende Zweitevaluation beschränkt sich auf die Auswertung der Deutscharbeiten, mit denen die Lesekompetenz der SchülerInnen getestet wird. Lesekompetenz wird dabei als eine zentrale Fähigkeit betrachtet, die bei Vergleichsarbeiten in anderen Fächern häufig vorausgesetzt wird. Daher erscheint eine Konzentration auf die Deutscharbeiten als ein sinnvoller erster Schritt in der Evaluation der Kompetenzen hörgeschädigter Kinder und ihres Umgangs mit den Anforderungen von Vergleichsarbeiten.

Einladung zur Mitgliederversammlung des DFGS

**am Freitag,
dem 23. November 2007
um 18.30 Uhr
im nh-Hotel Weinheim,
Breslauer Straße 52**

Tagesordnung

1. Feststellung der Beschlußfähigkeit
2. Protokoll der Mitgliederversammlung 2006
3. Bericht des Vorstandes
4. Kassenbericht
5. Bericht der Kassenprüfer
6. Entlastung des Vorstandes
7. Neuwahl des Vorstandes
8. Wahl der Kassenprüfer
9. Jahrestagung 2008
10. Verschiedenes

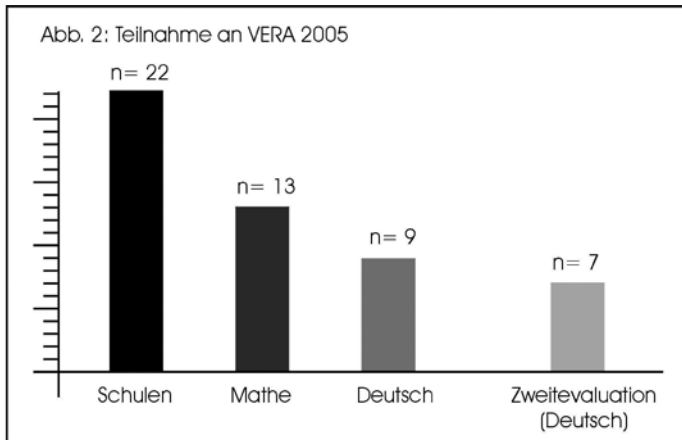
VERA an Hörgeschädigtenschulen

In dem an VERA beteiligten Gebiet befinden sich 22⁵ Schulen für Hörgeschädigte⁶, die kontaktiert und zu den Bedingungen der Teilnahme an den VERA-Arbeiten telefonisch befragt worden sind. Eine Reihe dieser Schulen hat Kopien der VERA-Deutscharbeiten oder deren Ergebnisse für eine Zweit-

Gründe für eine Nichtteilnahme an einem oder beiden Fächern sind verschieden: Eine Schule hat im Schuljahr 2005/06 keine vierte Klasse und zwei weitere Schulen sind nicht in den behördlichen Verteiler für die Vergleichsarbeiten aufgenommen worden. Die übrigen Schulen sind zumeist freiwillig aufgefordert gewesen, sich an den Arbeiten zu

beteiligen. Wenn sie sich gegen eine Teilnahme entschieden haben, ist dies zumeist aufgrund der Einschätzung geschehen, dass die Arbeit eine zu hohe Anforderung für die hörgeschädigten SchülerInnen darstelle.

Von den Deutscharbeiten haben sieben Schulen die Kopien der Originalarbeiten oder die Ergebnisse der einzelnen Aufgaben für eine Zweitevaluation zur Verfügung



evaluation zur Verfügung gestellt (Abb. 2):

Von den 22 Schulen haben 13 an den VERA Mathematikarbeiten und neun an den VERA Deutscharbeiten teilgenommen. Die

gung gestellt. Dies sind insgesamt die Daten von 57 SchülerInnen in zehn verschiedenen Klassenverbänden, deren Ergebnisse in Folge vorgestellt werden⁷.

5 Im ersten Bericht an die teilnehmenden Schulen (Hennies 2006c, 2) werden nur 21 Schulen berücksichtigt, hier können die Angaben einer weiteren Schule einbezogen werden. Diese Schule hat sich ebenfalls gegen eine Teilnahme an VERA entschieden.

6 Eine solche Zahl beruht auf der gewählten Definition des Begriffs „Schule für Hörgeschädigte“. Die hier zugrunde liegende Aufstellung folgt weitgehend dem Schulverzeichnis des BDH (2004). Darüber hinaus werden Regelschulen, die reguläre Klassen mit Hörgeschädigten bilden, mitgerechnet. Nicht einbezogen sind Schulen für mehrfachbehinderte Hörgeschädigte, Schulen für Sprachbehinderte, die schwerhörige SchülerInnen betreuen, und Hörgeschädigtenschulen, die keine Klassen mehr in der Primarstufe haben.

7 Üblicherweise stellen die Schulen die Daten aller teilnehmenden hörgeschädigten SchülerInnen zur Verfügung. Eine der Schulen hat von drei Klassen, die teilgenommen haben, nur die Ergebnisse einer Klasse übermittelt, weil deren Ergebnisse als einzige „auswertbar“ gewesen seien. Die anderen beiden Klassen dürften also nur sehr wenige Fragen beantwortet haben und würden sich wohl am unteren Ende der unten aufbereiteten Gesamtübersicht befinden.

Darüber hinaus hat die Schulleitung der Ernst-Adolf-Eschke-Schule, Förderzentrum für Gehörlose in Berlin, die VERA-Deutschenarbeiten für eine Evaluation der Lesekompetenz der Klassen 4 bis 9 genutzt, deren Ergebnisse von Hennies (2006a) aufbereitet worden sind.

Struktur der beteiligten vierten Klassen

Einige der Klassen besitzen für Hörgeschädigtenklassen untypische Besonderheiten: Bei zwei Gruppen handelt es sich um Integrationsklassen nach dem Modell der „Präventiven Integration“, nach dem hörende und hörgeschädigte SchülerInnen gemeinsam unterrichtet werden, die Klasse jedoch an einer Hörgeschädigtenschule angesiedelt ist. Diese beiden Klassen gehören zu verschiedenen Schulen. Für die vorliegende Zweitauswertung sind nur die Ergebnisse der hörgeschädigten SchülerInnen zur Verfügung gestellt worden. Eine andere vierte Klasse ist die Klasse des „Bilingualen Schulversuchs“ an der Berliner Ernst-Adolf-Eschke-Schule, in dem die Kinder unter gleichberechtigter Verwendung von Deutscher Laut-/Schriftsprache und Deutscher Gebärdensprache (DGS) unterrichtet werden. Gemeinsam für den Unterricht verantwortlich sind dabei eine gehörlose und eine hörende Lehrkraft, die einen

Teil der Stunden im Team unterrichten. Der Schulversuch wird wissenschaftlich untersucht⁸, weswegen die Klasse innerhalb des Berichts identifizierbar ist⁹. Aus den Ergebnissen der schulweiten Evaluation der Lesekompetenz an der Ernst-Adolf-Ecke-Schule liegen außerdem die Werte der nicht-bilingualen Parallelklasse vor, die unter identischen Testbedingungen entstanden sind. Die Ergebnisse dieser beiden Klassen sind deswegen uneingeschränkt vergleichbar (Hennies 2006a). Alle anderen Klassen werden in dem Bericht nicht ihrer Schule oder ihrem Bundesland zugeordnet.

Die Leistungen von hörgeschädigten SchülerInnen sind von verschiedenen Faktoren abhängig. Für die vorliegende Evaluation wurden die Faktoren Alter, Geschlecht, Hörstatus und sprachlicher Hintergrund in einem gesonderten Fragebogen erhoben. Für eine erste Darstellung der Ergebnisse werden die Klassen jeweils einer von drei Hörstatusgruppen zugeordnet:

- 1: gut-hörend (ggf. mit zentral-auditiver Verarbeitungsstörung) bis geringgradig schwerhörig
- 2: mittelgradig bis hochgradig schwerhörig
- 3: an Taubheit grenzend bis gehörlos

Der Hörstatus wird jeweils nach den Angaben der LehrerInnen eingeteilt, wobei als Grundlage ein Tonaudiogramm ohne Hör-

⁸ Die wissenschaftliche Begleitung steht unter Leitung von Prof. Dr. Klaus-B. Günther

(Humboldt-Universität z. Berlin) und wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

⁹ Weitere Informationen zum Schulversuch: Belz 2000, Arbeitsgruppe 2001, Ross et al. 2002, Geissler et al. 2003, Kiedrowski 2005 sowie die 1134. Sehen statt Hören-Sendung (BR, 25.5.2003) – Sendungstext unter <http://www.taubenschlag.de/SSH/1134.htm> [ges. am 1.1.05]. Ein Zwischenbericht über die Ergebnisse der ersten vier Schuljahre ist erstellt worden (Günther & Hennies i.D.) und soll nach einer Prüfung durch die beauftragende Senatsverwaltung im nächsten Jahr der Fachöffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden.

gerät oder Cochlea-Implantat (CI) und nicht die „Aufblähkurve“ dient. Die Zuordnung der Klassen wird dabei nach dem Mehrheitsprinzip vorgenommen: Eine Klasse ist im Zusammenhang der Hörstatusgruppe erfasst, die relativ gesehen die meisten Kinder der Klasse beschreibt. In den Klassen befinden sich selten Kinder aus nur einer der Kategorien.

Die Tabelle in Abb. 3 zeigt die Verteilung der 10 Klassen:

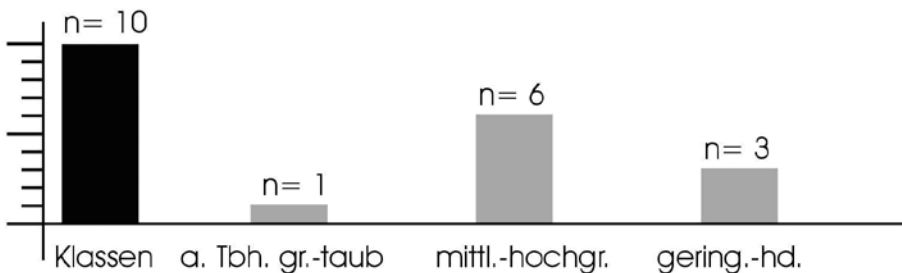
Es hat eine einzige Klasse mit überwiegend gehörlosen SchülerInnen teilgenommen. Hierbei handelt es sich um die Klasse des Bilingualen Schulversuchs. In diesem Zusammenhang ist auch die geringe Anzahl von gehörlosen SchülerInnen in den anderen nicht-bilingualen Klassen bezeichnend: Es sind sieben SchülerInnen in vier verschiedenen Hörgeschädigtenklassen, von denen sechs mit einem CI versorgt sind.

Die meisten Klassen haben zumeist mittel- bis hochgradig schwerhörige SchülerInnen: Es handelt sich um insgesamt sechs Klas-

sen. Immerhin drei Klassen haben überwiegend hörende und geringgradig schwerhörige SchülerInnen.

Insgesamt ist also bei der Teilnahme der Hörgeschädigtenschulen an den VERA-Arbeiten eine deutliche Zurückhaltung sichtbar: Zumeist beruht dies auf der Einschätzung, die Arbeiten würden die SchülerInnen insbesondere sprachlich überfordern. Dass eine vergleichsweise größere Offenheit gegenüber den VERA-Mathematikarbeiten besteht, ist wohl auch auf die Hoffnung zurückzuführen, ein Mangel an sprachlichen Kompetenzen wirke sich bei der Bearbeitung mathematischer und naturwissenschaftlicher Aufgaben nicht so gravierend aus. Zudem ist auffällig, dass außerhalb der Schulversuchsklasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs nicht-implantierte gehörlose SchülerInnen so gut wie gar nicht an diesen Vergleichsarbeiten beteiligt gewesen sind. Diese Gruppe von SchülerInnen wird vermutlich als besonders wenig für einen solchen Test vorbereitet angesehen.

Abb. 3: Überwiegender Hörstatus in den vierten Klassen



Die geringe Teilnahme an VERA lässt vermuten, dass Hörgeschädigtenschulen auf eine Einführung verbindlicher Vergleichsarbeiten zumindest in der Primarstufe nicht besonders gut vorbereitet sind und bei einer zu erwartenden verpflichtenden Teilnahme in Zukunft nur auf schmale Erfahrungen mit den Testmodellen und -abläufen zurückblicken können.

VERA-Deutscharbeiten

Die VERA-Deutscharbeiten 2005 bestehen aus vier Texten, zu denen insgesamt 19 Fragen beantwortet werden sollen (VERA 2005a). Die Verteilung der Fragen auf die vier Texte sieht folgendermaßen aus:

- Text 1 „Die Eisenbahn-Oma“¹⁰: 4 Fragen
- Text 2 „Fahrkarte“: 3 Fragen
- Text 3 „Kids-on-Tour“: 4 Fragen
- Text 4 „Rheinsberger Kinderland“: 8 Fragen

Die 19 Fragen bestehen aus folgenden Fragetypen (VERA 2005b):

- 4 Multiple-Choice-Fragen des Typs „eins aus X“
- 4 Multiple-Choice-Fragen des Typs „Y aus X“, also z.B. „zwei aus vier“
- 10 Offene Fragen
- 1 Unterstreichungen im Text

Wegen der hohen Anzahl an offenen Fragen und der geringen Anzahl an klassischen Multiple-Choice-Fragen, bei denen nur eine Antwort aus den vorgegebenen Möglichkeiten gewählt werden muss, kann durch wahlloses Ankreuzen keine nennenswerte Anzahl richtiger Lösungen gefunden werden.

Die Fragen evaluieren die Lesekompetenz der beteiligten SchülerInnen (Projekt VERA 2005c). Das der Arbeit zugrunde liegende Modell des Lesens orientiert sich an den großen internationalen Vergleichsuntersuchungen PISA¹¹ und IGLU¹²: Es handelt sich um ein primär kognitionspsychologisches Lesemodell, bei dem der Schwerpunkt auf dem Lesevorgang als Informationsentnahme liegt. Lesen wird innerhalb solcher Modelle als eines der „basale[n] Kulturwerkzeuge“ verstanden, wie Baumert et al. (2001, 20) für PISA ausführen, weshalb auch eine Reihe von nicht-linearen Textelementen zum Einsatz kommt, wie sie in alltäglichen Anforderungen eine Rolle spielen: So wird von VERA als Text 2 eine Fahrkarte der Eisenbahn eingesetzt und im Text 4 werden wichtige Informationen in Tabellenform gezeigt. Zwar sind solche Texte zumeist nicht Teil des klassischen Deutschunterrichts, dennoch lassen sich die von VERA getesteten Fähigkeiten in den Lehrplänen der beteiligten Bundesländer wiederfinden (Projekt VERA 2005d).

10 Bezeichnungen der Texte nach Projekt VERA (2005c, 7ff.).

11 „Program for International Students Assessments“.

12 „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“.

Die Arbeit ist so gestaltet, dass jede Frage einer Teilkompetenz und Schwierigkeitsstufe zugeordnet ist. VERA unterscheidet dabei drei Fähigkeitsniveaus (Projekt VERA 2005e), wobei Fähigkeiten der höheren Niveaus sich auf die Fähigkeiten der niedrigeren Niveaus stützen:

- Fähigkeitsniveau I: Gewinnen von Einzelinformationen
- Fähigkeitsniveau II: Verknüpfen mehrerer Informationen
- Fähigkeitsniveau III: Komplexere Schlussfolgerungen ziehen

Das Projekt VERA vertritt ein Lesekompetenzmodell, das zunehmend in Evaluationsverfahren eingesetzt und in Bildungsstandards verankert wird. Eine Auseinandersetzung mit dieser Konzeption ist für Hörgeschädigtenschulen auch deswegen von großer Bedeutung, weil diese Form der Leistungsevaluation in Zukunft immer stärker in schulische Abschlussarbeiten und Abschlussprüfungen beruflicher Ausbildungsgänge einfließen wird.

Nachteilsausgleich

Nachteilsausgleich bei Prüfungen soll den spezifischen Nachteil kompensieren, der sich aufgrund der Hörschädigung ergibt, wobei die Form von den jeweiligen Landesgesetzen vorgegeben wird. Die Einschätzung, wie weitreichend ein solcher Nachteilsausgleich gestaltet wird, obliegt im Einzelfall jedoch in der Regel den beteiligten PädagogInnen. Eine hörgeschädigtenspezifische Systematisierung zusammen mit einer Analyse der

Wirksamkeit der einzelnen Maßnahmen liegt nicht vor. Für die folgende Aufstellung werden die aktuell diskutierten Maßnahmen dergestalt systematisiert:

Typ I: Veränderung des Prüfungstextes oder der Prüfungsfragen:

- Textvereinfachung
- Textoptimierung
- Ersatz von Höraufgaben (z.B. beim listening comprehension in Englischtests)

Ein Nachteilsausgleich dieses Typs greift direkt in den Aufbau und die Struktur der Prüfungsaufgaben ein und verändert sie, indem z.B. Textabschnitte umformuliert werden oder indem für Teilaufgaben, die Hörgeschädigten unzugänglich sind, ein Ersatz angeboten wird: Letzteres betrifft insbesondere auditive Aufgaben.

Typ II: Veränderung der Prüfungsmaterialien:

- Vergrößerte Kopien von Aufgaben oder Aufgabenteilen

Hierbei wird die Erscheinungsform der Prüfungsmaterialien verändert, nicht jedoch in den Inhalt eingegriffen. Vergrößerte Kopien können nicht nur bei SchülerInnen mit einer Sehbehinderung individuell sinnvoll sein, sondern auch im Falle von unübersichtlichen Aufgaben als sinnvoller Nachteilsausgleich für eine ganze Testgruppe gelten.

Typ III: Ergänzungen zum Prüfungstext:

- Wortlisten zu im Text markierten Begriffen mit schriftlichen Erläuterungen,

Bildern und/oder Gebärdendarstellungen bzw. -fotos

- Einführende Erläuterungen in Laut- und/oder Gebärdensprache, ggf. mit unterstützendem Material

Ergänzungen zu den Prüfungsaufgaben lassen den Prüfungstext unverändert, ergänzen aber Informationen, die den SchülerInnen aufgrund ihres behinderungsspezifischen Nachteils fehlen: Dabei handelt es sich insbesondere um Lücken im Wortschatz und im Weltwissen.

Typ IV: Veränderung der Prüfungssituation:

- Zeitverlängerung

Eine Zeitverlängerung zu gewähren ist ein Nachteilsausgleich, der nicht nur hörgeschädigten SchülerInnen, sondern auch Prüflingen mit anderen Behinderungen eingeräumt wird. Weil er keine inhaltlichen und konzeptionellen Überlegungen seitens des Prüfungspersonals voraussetzt und leicht einheitlich geregelt werden kann, ist dieser Nachteilsausgleich sehr gebräuchlich. Er setzt jedoch nicht bei dem spezifischen Nachteil einer SchülerInnengruppe an, sondern kompensiert eine allgemeine Begleiterscheinung des jeweiligen Nachteils, die in einer vergleichsweise längeren Bearbeitungsdauer liegt.

Typ V: Unterstützung in der Prüfungssituation:

- Beantwortung individueller Nachfragen

Die Unterstützung in der Prüfungssituation kann aktiv von dem Prüfungspersonal ausgehen, etwa in Form von motivierenden Bemerkungen und Hinweisen, oder in einer Reaktion auf Fragen der SchülerInnen bestehen. Der Vorteil dieses Nachteilsausgleichs ist, dass auf einzelne SchülerInnen eingegangen werden kann. Zum Nachteil gereicht hingegen die Unmöglichkeit, dies für die ganze Klasse zu standardisieren, weshalb im Einzelfall darauf geachtet werden muss, dass den SchülerInnen kein unangemessener Vorteil durch eine Unterstützung erwächst.

Wie sich aus dieser Übersicht entnehmen lässt, gibt es eine Reihe von Ideen für einen Nachteilsausgleich, die einer sorgfältigen Reflexion des Prüfungspersonals bedürfen. Erschwert wird diese anspruchsvolle Aufgabe der PrüferInnen dadurch, dass zwischen der Bereitstellung des Prüfungsmaterials und der Prüfung häufig sehr wenig Zeit bleibt; unter Umständen muss ein Nachteilsausgleich innerhalb weniger Stunden oder einer Nacht entwickelt und installiert werden.

Bei den VERA-Deutscharbeiten 2005 wird in den beteiligten Schulen der Nachteilsausgleich sehr unterschiedlich gehandhabt. Dies liegt auch daran, dass der Hörstatus der Kinder in den beteiligten Klassen von gehörlos bis hörend (mit zentral-auditiver Verarbeitungsstörung) reicht und deshalb der zu kompensierende Nachteil voneinander abweicht.

Von den zehn beteiligten vierten Klassen ist in sechs Klassen ein Nachteilsausgleich

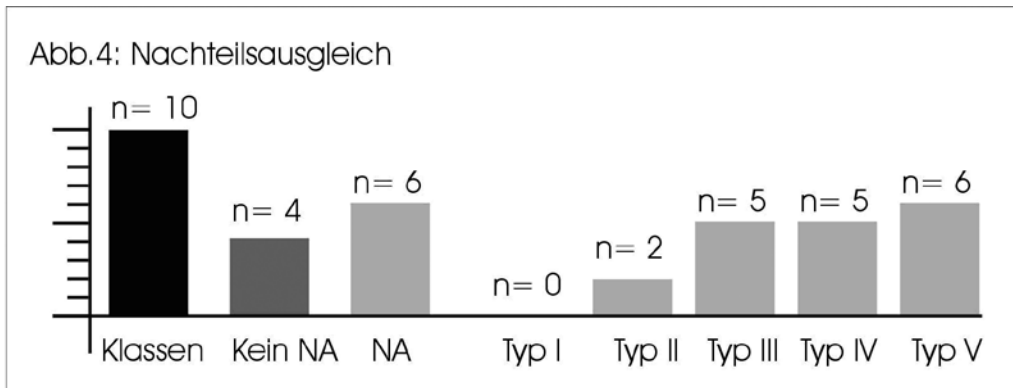
gewährt worden. Aus der Aufstellung in Abb. 4 wird ersichtlich, dass jedoch keine der Schulen einen Nachteilsausgleich des Typs I, also eine Änderung der Formulierungen in den bereitgestellten Vergleichsarbeiten, vorgenommen hat.

Der häufigste Nachteilsausgleich besteht aus Maßnahmen des Typs V: In allen sechs Klassen werden individuelle Nachfragen der SchülerInnen beantwortet.

Etwas weniger häufig ist mit fünf Klassen der Nachteilsausgleich des Typs IV, was in allen diesen Klassen eine Zeitverlängerung bedeutet. Bei dem gleichhäufigen Typ III finden sich eine ganze Reihe von Maßnahmen: Erläuterung einzelner Wörter (n=5) und einführende Zusammenfassung der Texte in Lautsprache, LBG¹³ oder DGS¹⁴ (n=4) sind dabei am weitesten verbreitet. Andere Maßnahmen des Typs III sind die Verwendung einer Landkarte bei der Einführung (n=2) und der Einsatz von Wortlisten

(n=2); sie werden an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule eingesetzt. Ebenso verhält es sich mit den Maßnahmen des Typs II: Vergrößerte Kopien einer Tabelle für die ganze Klasse und Din-A-3-Kopien aller Aufgabenblätter für sehbehinderte SchülerInnen (n=2). Die Schulleitung der Ernst-Adolf-Eschke-Schule hat diese Arbeit ausdrücklich als ein Versuchsfeld für die Evaluation nachteilsausgleichender Maßnahmen betrachtet, weshalb der Nachteilsausgleich an dieser Schule im nächsten Abschnitt gesondert vorgestellt wird.

Der Überblick zeigt, dass nur bei etwas mehr als der Hälfte der beteiligten Klassen an Hörgeschädigtenschulen nachteilsausgleichende Maßnahmen eingesetzt werden und hierbei eindeutig die Beantwortung von Nachfragen, die Zeitverlängerung und die Erläuterung einzelner Worte dominieren.



13 Lautsprachbegleitende Gebärden

14 Deutsche Gebärdensprache

Nachteilsausgleich an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule

In Berlin sind „Ausgleichsmaßnahmen“ in der SopädVO (2005) § 39 umfassend und detailliert geregelt. Welcher Nachteilsausgleich in einer Prüfungssituation angemessen ist, wird von Prüfungspersonal, Schulleitung und PädagogInnen in gemeinsamer Absprache entschieden (SopädVO 2005, § 40(2)). Die Schulleitung der Ernst-Adolf-Eschke-Schule betrachtet die VERA-Deutscharbeiten 2005 ausdrücklich als ein Versuchsfeld für nachteilsausgleichende Maßnahmen¹⁵, damit sich aus den Beobachtungen Hinweise auf ihren sinnvollen Einsatz ableiten lassen. Während der Nachteilsausgleich z.B. auf Zeugnissen nicht vermerkt werden darf (SopädVO 2005 § 38 (3)), wird er in der vorliegenden Evaluation bewusst kenntlich gemacht, um eine Diskussion über die Maßnahmen zu ermöglichen. Im Einzelnen ist folgender Ausgleich durchgeführt worden, dem in der Aufstellung jeweils in kursiv die korrespondierende Formulierung aus der SopädVO (2005) § 39 vorangestellt ist und der in die oben durchgeführte Klassifizierung eingeordnet wird:

Typ II: Veränderung der Prüfungsmaterialien:

- „*Vergrößerungskopien*“

Den SchülerInnen ist eine Tabelle des Textes 4 „Rheinsberger Kinderland“ als vergrößerte Kopie beigelegt worden. Diese Tabelle ist für die Lösung der Teilaufgaben 4.2 und

4.3 entscheidend. Sehbehinderte SchülerInnen haben zusätzlich die gesamte Arbeit als Vergrößerungskopie bekommen.

Typ III: Ergänzungen zum Prüfungstext:

- „*Unterstützung der Kommunikation durch den Einsatz (...) der Deutschen Gebärdensprache*“ & „*Vorlesen von Arbeitsaufträgen und Aufgaben*“

Den einzelnen Aufgabenteilen ist eine Einführung in Thematik und Aufgabenstellung in DGS vorausgegangen, bei der jedoch keine Antworten auf die Fragen vorgegeben worden sind.

- „*Visualisierung lautsprachlicher Inhalte*“

Im Zusammenhang mit Text 1 „Die Eisenbahn-Oma“ ist eine Deutschlandkarte gezeigt worden, auf der die im Text genannten Orte mit Papierschildern bezeichnet worden sind.

- „*Sicherung der sprachlichen Verständlichkeit*“

In den Fragetexten werden einzelne Worte mit handschriftlichen Ergänzungen erläutert; so werden in Aufgabe 2.2 das Wort „beginnt“ durch ein ergänztes handschriftliches „anfangen“ erklärt und in Aufgabe 4.4 die beiden Auswahlmöglichkeiten „erfüllbar“ und „nicht erfüllbar“ durch ein handschriftliches „möglich“ und „nicht möglich“ ergänzt. Insgesamt sind 15 Worte oder Phrasen auf diese Art mit einer eingefügten Erläuterung versehen worden. Zusätzlich zu diesen schriftlichen Einfügungen sind im Text einzelne Worte unterstrichen, die auf gesondert

¹⁵ Die Maßnahmen sind von Schulleiter Ulrich Möbius und den KlassenlehrerInnen der vierten Klassen, Aya Kremp und Claudius Falkenberg, entwickelt worden.

beigelegten Wortlisten erläutert werden. Auf diese Weise werden weitere 24 Begriffe erklärt. Dies geschieht mit einem erklärenden Satz, Gebärdensfotos oder einer Abbildung: So werden der Begriff „Elternteil“ durch „Vater oder Mutter“ erklärt oder die englische Überschrift des Textes „Kids on Tour“ mit einer Übersetzung ins Deutsche und den entsprechenden Gebärdensfotos verständlich gemacht. Eine andere Variante ist die Erläuterung eines Begriffs durch Bilder, wie z.B. des Begriffs „Mitarbeiter der Bahnhofsmision“ mittels eines Sachfotos und des Logos der Bahnhofsmision (Abb. 5).

Typ IV: Veränderung der Prüfungssituation:

- „Verlängerung der Bearbeitungszeit“

Allen SchülerInnen ist die doppelte Zeit für die Aufgaben zur Verfügung gestellt worden.

Typ V: Unterstützung in der Prüfungssituation:

- „Unterstützung bei der Bereitstellung und Handhabung von Arbeitsmaterialien“

Es hat die Möglichkeit zur individuellen Nachfrage seitens der SchülerInnen gegeben, bei der einzelne unbekannte Worte oder Arbeitsanweisungen erklärt worden sind.

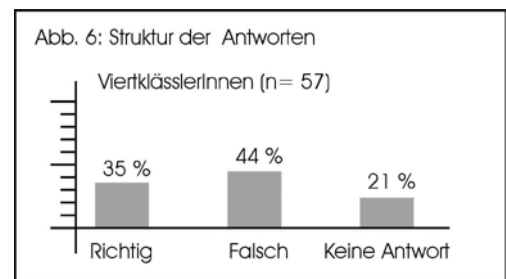
Mit diesem Nachteilsausgleich hat die Ernst-Adolf-Eschke-Schule die gesetzlichen Vorgaben weiter ausgelegt als andere Hörgeschädigtenschulen, die an VERA beteiligt gewesen sind. Im Gegensatz zu diesen anderen Schulen werden in der Ernst-Adolf-Eschke-Schule allerdings überwiegend an Taubheit grenzend schwerhörige und gehörlose ViertklässlerInnen getestet. Diese haben spe-

Neues Wort	Erklärung/ Bild	Gebärde
Kids on Tour (englisch)	„Kinder unterwegs“	
der Mitarbeiter der Bahnhofsmision		

zifische Schwierigkeiten in der Laut- und Schriftsprache, die einen solch weitgehenden Nachteilsausgleich sonderpädagogisch rechtfertigen.

Quantitative Ergebnisse

Die Aufstellung in Abb. 6 zeigt die durchschnittliche Antwortenverteilung der SchülerInnen. Es werden jeweils die Prozentwerte richtiger und falscher Antworten sowie nicht beantworteter Fragen im Gesamtmittel angegeben, wobei keine Gewichtung oder Zuordnung hinsichtlich der Fähigkeitsniveaus gemacht wird: In den zehn einbezogenen



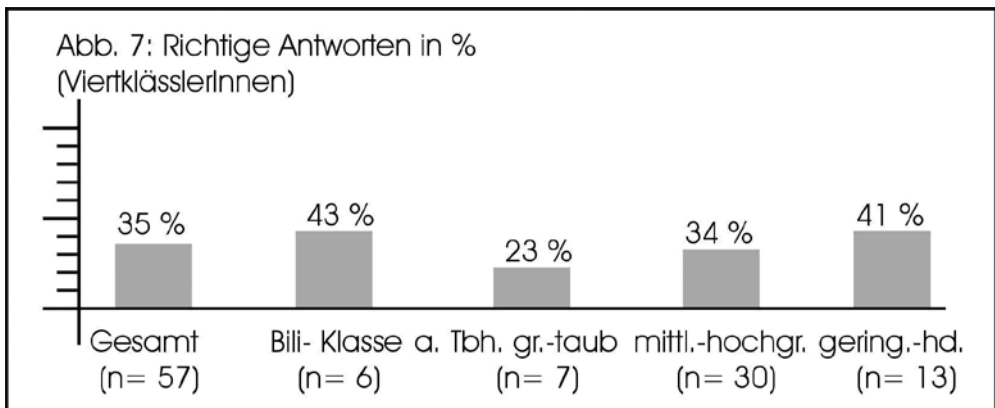
Klassen gibt es insgesamt 57 hörgeschädigte SchülerInnen.

Die Aufstellung zeigt, dass diese im Mittel 35 % richtige und 44 % falsche Antworten geben, während 21 % der Fragen nicht beantwortet werden.

In Abb. 7 werden die durchschnittlichen richtigen Ergebnisse der SchülerInnen nach ihrem Hörstatus geordnet und unabhängig von ihrer Klassenzugehörigkeit aufgeführt; einzig die Klasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs wird getrennt gerechnet.¹⁶ Es lässt sich deutlich der Anstieg der Kompetenzen in den Hörstatusgruppen erkennen: Von 23% richtigen Antworten der gehörlosen SchülerInnen, über 34% richtige Antworten der mittel- und hochgradig schwerhörigen SchülerInnen bis zu den 41% richtigen Antworten der geringgradig schwerhörigen und hörenden SchülerInnen: Nationale und internationale Studien zur Lese- und Schreib-

kompetenz schwerhöriger und gehörloser SchülerInnen (zusammengefasst in Hennies 2006b, 83f.) weisen den Einfluss des Hörvermögens auf schriftliche Kompetenzen einhellig nach.

Dem steht das gute Abschneiden der SchülerInnen der Klasse des Bilingualen Schulversuchs mit 43% richtigen Antworten gegenüber. Sie behauptet in der oben erwähnten schulweiten Evaluation der Lesekompetenz an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule, bei der die Klassen 4 bis 9 unter identischen Bedingungen evaluiert werden, den ersten Platz in der Klassenrangfolge (Hennies 2006a, 5). Ihre Parallelklasse, die in der schulweiten Evaluation den letzten Platz einnimmt, findet sich auch im Gesamtvergleich der hier berücksichtigten vierten Klassen am unteren Ende der Skala. Dies zeigt, dass das gute Ergebnis der Schulversuchsklasse nicht allein auf den weiter ge-



¹⁶ Für einen Schüler liegt keine Einordnung hinsichtlich des Hörstatus vor, deshalb ergeben die Zahlen der Untergruppen zusammen nur 56 SchülerInnen (gegenüber 57 SchülerInnen der Gesamtgruppe).

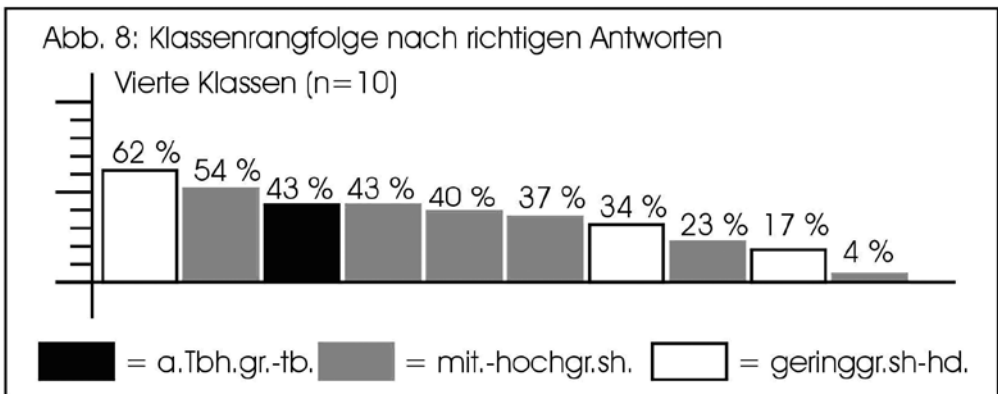
fassten Nachteilsausgleich an ihrer Schule zurückgeführt werden kann. Vielmehr bestätigen sich Ergebnisse weiterer Studien zur Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen (zusammengefasst in Hennies 2006b, 83f.), die einen erheblichen positiven Einfluss gebärdensprachlicher Fähigkeiten oder bilingualer Erziehungskonzepte nachweisen.

Die Aufstellung aller Klassen im Vergleich (Abb. 8) zeigt, dass sich hinter den Durchschnittszahlen sehr unterschiedliche Ergebnisse der einzelnen Klassen verbergen. Bei den beiden stärksten Gruppen handelt es sich um hörgeschädigte SchülerInnen in der Präventiven Integration: Diese SchülerInnen schneiden um einiges besser ab als SchülerInnen in anderen Klassenmodellen. Ein Grund hierfür ist sicherlich auch, dass eher SchülerInnen mit guten Voraussetzungen in eine Integrationsklasse aufgenommen werden: Eine der beiden Klassen setzt sich aus überwiegend geringgradig oder einseitig schwerhörigen Kindern zusammen, die

anderen aus fast ausschließlich mittelgradig schwerhörigen Kindern. Offensichtlich bietet ihnen der Unterricht mit hörenden SchülerInnen jedoch die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten in einer für Hörgeschädigtenschulen weit überdurchschnittlichen Form zu entwickeln.

Den dritten Platz teilen sich die Klasse des Bilingualen Schulversuchs und eine Klasse, die ebenfalls fast ausschließlich aus mittelgradig schwerhörigen Kindern besteht.

Die übrigen Schwerhörigenklassen, die in der Rangliste folgen, setzen sich zumeist aus mittel- bis hochgradig schwerhörigen SchülerInnen zusammen. Überraschend schwach ist das Abschneiden von zwei Klassen, in denen sich überwiegend hörende Kinder (z.T. mit einer zentral-auditiven Verarbeitungsstörung) befinden. Dies ist ein Hinweis darauf, dass solche SchülerInnen trotz eines nicht beeinträchtigten peripheren Hörvermögens spezifische Probleme beim Erwerb der Schriftsprache haben, die sich in einem solchen Evaluationsverfahren wie den



VERA-Deutscharbeiten niederschlagen. Da beide Klassen jedoch recht klein sind, bleibt in der Gesamtberechnung der oben aufgezeigte grundsätzliche Zusammenhang von Hörstatus und Lesekompetenz bestehen¹⁷.

Zusammenfassung

Die vorliegende Zweitevaluation der VERA-Deutscharbeiten an Hörgeschädigten-schulen zeigt auf, dass diese Schulen auf eine Teilnahme an regelmäßigen Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlussarbeiten nicht besonders gut vorbereitet sind: Weniger als die Hälfte der Hörgeschädigten-schulen in den an VERA beteiligten Bundesländern hat an den Deutscharbeiten teilgenommen. Eine Reihe von Schulen entscheidet sich gegen die Teilnahme, weil sie in den Arbeiten eine Überforderung für ihre SchülerInnen sehen. Bei den teilnehmenden Klassen wird insgesamt nur ein sehr zurückhaltender Nachteilsausgleich eingesetzt, der sich zumeist auf Zeitverlängerungen, das Erläutern einzelner Worte und die Beantwortung von Nachfragen beschränkt. Nur die Ernst-Adolf-Eschke-Schule in Berlin hat weitergehende Ideen zum Nachteilsausgleich entwickelt und erprobt.

Vermutlich befinden sich unter den Klassen, die an VERA teilnehmen, einerseits die leistungstärkeren Klassen in den beteiligten Bundesländern und andererseits Klassen

aus Schulen, die sich dem Verfahren offensiver öffnen als andere Hörgeschädigten-schulen. Man darf also davon ausgehen, dass die zehn hier untersuchten Klassen im Mittel mindestens genauso stark wie oder stärker als die Gesamtheit aller vierten Klassen an Hörgeschädigten-schulen in ihren Bundesländern sind. Demnach erweist sich die Lesekompetenz hörgeschädigter ViertklässlerInnen als sehr schwach. Von den vier stärksten Klassen setzen sich drei aus SchülerInnen mit guten audiologischen Voraussetzungen zusammen, zwei der Klassen sind in der Präventiven Integration. Die vierte Klasse ist die Klasse des Bilingualen Schulversuchs, die zugleich die einzige Klasse mit überwiegend an Taubheit grenzend schwerhörigen und gehörlosen SchülerInnen ist. Unterhalb dieser bilingualen Klasse finden sich zumeist Klassen mit hochgradig schwerhörigen Kindern und zwei Klassen mit zumeist hörenden SchülerInnen (z.T. mit einer zentral-auditiven Verarbeitungsstörung). Im Falle der hörenden SchülerInnen in diesen Klassen wird die Lesekompetenz offensichtlich von anderen Faktoren als einem schwachen Hörstatus negativ beeinflusst.

In der Gesamtübersicht bestätigen diese Ergebnisse jedoch bisherige Studien zur Schriftsprachkompetenz, die besagen, dass diese einerseits von den auditiven Voraussetzungen abhängt, andererseits jedoch unter

¹⁷ Eine der Klassen besteht nur aus zwei SchülerInnen, die im selben Zeitraum mit einem vergleichbaren Lesekompetenztest getestet worden sind und dort überdurchschnittlich abschneiden (aus dem Promotionsvorhaben des Autors). In einzelnen Fällen können bei den geringen Schülerzahlen natürlich auch Testumstände, die Tagesform oder fehlende Erfahrungen mit solchen Testverfahren die Ermittlung der wirklichen Lesekompetenzen beeinträchtigen.

14. Jahrestagung des DFGS

L E B E N U N D L E R N E N

Von 0 bis 12

I N D E R K I N D H E I T

23./24. November 2007 nh-Hotel Weinheim

Info und Anmeldung:
Sylvia Wolff - DFGS - Tagung - HU Berlin - Phil Fak IV - Rehawiss. - Abteilung Gebärdensprachpädagogik
Unter den Linden 6 10099 Berlin
Email: tagung@dfgs.org - Fax: 030/ 2093-4529 - www.dfgs.org

DEUTSCHER
FACHVERBAND
FÜR
GEHÖRLOSEN-
UND
SCHWERHÖRIGEN-
PÄDAGOGIK e.V.

D Verband für
Erziehung,
F Bildung und
Rehabilitation
G Gehörloser,
S Schwerhöriger
und Ertaubter

14. Jahrestagung des DFGS in Weinheim
Von Null bis Zwölf – Leben und Lernen in der Kindheit

Freitag, den 23. November 2007

Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
16.00 Plenum	Eröffnung Grußwort	Manfred Wioka Vertr. d. Kultusministeriums
16.30 Plenum	Frühe Dialoge – frühe Bildung	Prof. Dr. Ursula Horsch (PH Heidelberg)
17.30 Plenum	Baby Signs – was bedeuten sie für hörende, sprachentwicklungsgestörte und hörgeschädigte Kinder?	Prof. Dr. Mechthild Kiegelmann (TU Dresden)
18.15 Plenum	Kurzvorstellung der Kleingruppen	
18.30	Mitgliederversammlung des DFGS	
20.00	Geselliger Abend mit Büffet	

Samstag, den 24. November 2007

Zeit	Programmpunkt	Vortragende/r
09.00 Plenum	Was wir aus dem Wissen über kognitive Entwicklungsprozesse Hörgeschädigter für die pädagogische Arbeit (vielleicht) lernen können	Prof. Dr. Manfred Hintermair (PH Heidelberg)
10.15 Kleingruppen	Elternarbeit in der Frühförderung unter ressourcenorientierten Gesichtspunkten	Cornelia Tsigotis (David-Hirsch-Schule Aachen)
	Leben in die Bude – Erlebnispädagogik im Unterricht mit hörgeschädigten Schülern	Jule Hildmann (LMU München)
	HörenPlus – Beratungs- und Förderkonzept für Taubblinde und mehrfachbehinderte Hörgeschädigte	Torsten Burkhardt (Oberlinhaus Potsdam)
	Ideenbörse Lernen (siehe Anmeldebogen)	Sylvia Wolff (HU Berlin) und andere
12.15	Mittagspause	
13.30 Plenum	Hörschädigung = Sprachentwicklungsstörung?	Prof. Klaus-B. Günther (HU Berlin)
14.30 Kleingruppen	Frühe gebärdensprachliche Entwicklung eines hörenden und eines gehörlosen Kindes in der Familie	Thomas Opitz-Plotzki (Bremen)
	Die Kunst des Sehens – Entwicklung, Arbeitsweise und Probleme der visuellen Wahrnehmung	Christine Siebert (Bremen)
	Impulsreferat: Muttersprachlicher Unterricht und Deutschförderung mit hörgeschädigten türkischen SchülerInnen Diskussionsforum zur Interkulturalität	Frau Yilmaz (Pfalzinstitut für Hörgeschädigte Frankenthal) Jule Hildmann (LMU München)
	Die Mathe-Hexe Das Klötzcheneinmaleins QUOAI	Claudia Ammann (Benzin/Mecklenburg)
16.30 Plenum	Abschlussplenum	Reinhard Riemer (Bremen)
17.00	Ende der Tagung	

bilingualen Erwerbsbedingungen die scheinbar notwendige Verbindung von Hörstatus und Schriftsprachkompetenz entkoppelt werden kann (Hennies 2006b, 84).

Die Anforderungen, die durch Vergleichsarbeiten und zentrale Abschlussarbeiten in den kommenden Jahren an die Hörgeschädigtenschulen herangetragen werden, sind sehr groß: Die hier vorliegenden Ergebnisse lassen vermuten, dass die überwiegende Anzahl hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher unter herkömmlichen Erwerbsbedingungen nicht in der Lage sein werden, den staatlich vorgegebenen Standards zu genügen. Es müssen daher mehr Erfahrungen mit Nachteilsausgleich gesammelt und systematisiert sowie die Testgestaltung so optimiert werden, dass hörgeschädigte SchülerInnen ihre Kompetenzen vollständig entfalten können. Hörgeschädigtenspezifische schulübergreifende Evaluationen könnten dabei helfen, die SchülerInnen im Kontext ähnlicher Klassen einzuschätzen und zugleich eine Möglichkeit geben, mit den SchülerInnen solche Evaluationsverfahren zu üben, ohne dass sie die demotivierende Erfahrung des völligen Versagens erleben. Außerdem böte sich dabei die Möglichkeit, die Klassen zu identifizieren, die vergleichsweise gut abschneiden, und zu überprüfen, ob sich hier hörgeschädigtenpädagogische Konzepte finden lassen, die allen SchülerInnen nützen können. Die vorliegenden Ergebnisse verweisen bereits auf die erfolgreichen Modelle des bilingualen Unterrichts bei hochgradig hörgeschädigten Kindern und der Präventiven Integration

bei mittel- bis geringgradig schwerhörigen Kindern.

Johannes Hennies, M.A.

Doktorand an der Abteilung Gebärdensprachpädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin

Kontakt: www.johannes.hennies.org

Literatur:

– *Arbeitsgruppe Bilinguale Erziehung und Bildung in Berlin (2001): Konzept zur Bilingualen Erziehung gehörloser Schüler und Schülerinnen an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule für Gehörlose in Berlin. 2., überarbeitete Fassung*

Unter: <http://www.eaeschule.de/html/konzept.html#Einleitung> [ges. am 1.1.2005].

– *Baumert, Jürgen; Petra Stanat; & Anke Demmrich (2001): „PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie“. In: Jürgen Baumert; Eckhard Klieme; Michael Neubrand; Manfred Prenzel; Ulrich Schiefele; Wolfgang Schneider; Petra Stanat; Klaus-Jürgen Tillmann & Manfred Weiß (Hg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 15-68.*

– *Belz, Katja (2000): „Bilingualer Schulversuch in Berlin“. In: hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte 37:3,101.*

– *BDH - Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen (Hg./2004): Wer? Wo? Was? in der Hörgeschädigtenpädagogik. Heidelberg: Median.*

– *Geissler, Susanne; Aya Kremp; Susanne Schmidt & Olaf Tischmann (2003): „Workshop:*

Das 1. Schuljahr ist geschafft! Ein erster Erfahrungsbericht zum bilingualen Schulversuch in Berlin“. In: *dfgs forum* 11:1, 88-94.

– Günther, Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg./i.D.): *Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität.

– Helmke, Andreas & Ingmar Hosenfeld (2003): „Vergleichsarbeiten VERA: Eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen.“ In: *Schulverwaltung Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland* 1, 10 -13 & 2, 41-43; hier nach: http://www.uni-landau.de/vera/downloads/schulverwaltung_hrs.pdf [leicht gekürzte Fassung, ges. am 6.6.06].

– Hennies, Johannes (2006a): *Lesekompetenz an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule [Bericht an die Schulleitung, mit deren freundlicher Genehmigung veröffentlicht unter www.johannes.hennies.org/bilder/LesekompetenzEAE.pdf am 20.07.2006]*.

– Hennies, Johannes (2006b): „*Lesekompetenz und Schulleistungstests: Eine PISA-bezogene Lese studie mit gehörlosen SchülerInnen des Hamburger Bilingualen Schulversuchs und schwerhörigen SchülerInnen zweier Vergleichsklassen*“. In: *Das Zeichen* 20: 72, 82-95. [online verfügbar unter www.johannes.hennies.org/bilder/Hennies2006.pdf]

– Hennies, Johannes (2006c): *VERA 2005 an Hörgeschädigtenschulen. [Bericht an die beteiligten Schulen]*.

– Hennies, Johannes (i.D.): „*Schriftsprachliche Kompetenzentwicklung (2): Lesen*“. In: Günther,

Klaus-B. & Johannes Hennies (Hg.): *Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch*. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität, 193-214.

– Kiedrowski, Ellen von (2005): *Schreibkompetenz hochgradig hörgeschädigter Zweitklässler. Eine empirische Untersuchung im Rahmen des Berliner Bilingualen Schulversuchs*. Aachen: Shaker.

– Projekt VERA (Hg./2005a): *Zentralaufgaben Deutsch*. Unter: http://139.14.28.6/verapub/fileadmin/downloads/VERA_Deutsch_Aufgaben_2005.pdf [ges. am 20.5.07].

– Projekt VERA (Hg./2005b): *Korrekturanweisungen: Deutsch VERA 2005*. Unter: http://139.14.28.6/verapub/fileadmin/downloads/VERA_Deutsch_Korrekturanweisung_2005.pdf [ges. am 20.5.07].

– Projekt VERA (Hg./2005c): *Deutsch: Didaktische Erläuterungen: Lesen*. Unter: http://139.14.28.6/verapub/fileadmin/downloads/VERA_Deutsch_didaktische_Erlaeuterungen_2005.pdf [ges. am 20.5.07].

– Projekt VERA (Hg./2005d): *Deutsch: Lehrplanbezüge zu den zentral vorgegebenen Aufgaben: Lesen*. Unter: http://139.14.28.6/verapub/fileadmin/downloads/VERA_Deutsch_Lehrplanbezeuge_2005.pdf [ges. am 20.5.07].

Diskussionsforum zu Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten

*Nicole Reuß
Saskia Bohl*

Im Zuge der Diskussionen um nationale und internationale Bildungsstandards haben Vergleichsarbeiten (VA) Einzug in die deutsche Schullandschaft gehalten. Auch die Hörgeschädigtenschulen müssen sich zunehmend diesem Thema stellen.

VA findet man in

- der Primarstufe
- der Sek I
- als Abschlussarbeiten.

Derzeit werden an den Förderzentren für Hörgeschädigte VA mit unterschiedlichem Nachteilsausgleich geschrieben.

Während in der Sekundarstufe eine solche Arbeit durch einen Nachteilsausgleich zu bewältigen sein mag, sind bei VA in der Primarstufe gesonderte Aspekte zu berücksichtigen.

Bei hörgeschädigten (hg) Kindern treten Besonderheiten im Schriftspracherwerb (SSE) auf, die in den ersten vier Schuljahren eine direkte Vergleichbarkeit mit hörenden Altersgenossen ausschließt.

Die sprachlichen Erfahrungen und Kompetenzen mit denen hörgeschädigte SchulfängerInnen in die Schule kommen, sind zu meist sehr divergent.

Das Spektrum reicht von Kindern mit guten Kenntnissen in Deutscher Lautsprache oder der Deutschen Gebärdensprache (DGS), über eher LBG (Lautsprachbegleitendes Ge-

bärden) - orientierte Kinder bis hin zu so genannten „sprachlosen“ Kindern, die sich weder in Gebärdens- noch in Lautsprache ausreichend verständigen können. Hierbei spielen Elternhaus und das dort präferierte Kommunikationssystem sowie der Grad der Hörschädigung eine entscheidende Rolle (Poppendieker, S. 73ff).

Hinzu kommt ein in den letzten Jahren ansteigender Anteil an hörgeschädigten Kindern aus Elternhäusern mit anderen Herkunftssprachen. Die Lerngruppen in der Grundschule sind somit im Hinblick auf die sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten sehr heterogen (siehe auch Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch, 1999, S. 23ff.) Diese Heterogenität findet sich auch in der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder wieder, die nicht selten in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der kommunikativen Situation des einzelnen Kindes steht (Stoffverteilungsplan für die Grundschule Deutsch/Bilingual Hamburg, Abt. II).

In Bezug auf die Lernentwicklung sind bei Kindern mit unterschiedlichen Hörschädigungen folgende Determinanten zu berücksichtigen:

- a) Spracherwerb
- b) Schriftspracherwerb (SSE)
- c) Migrationshintergrund
- d) SeiteneinsteigerInnen
- e) Wohn- und Lebenssituation
- f) Schulbesuchsjahre (Alter und Entwicklungsstand)
- g) Zusätzliche Beeinträchtigungen/ Behinderungen

Aufgrund dieser Aspekte, die immer im Kontext der Hörschädigung betrachtet werden müssen, gestaltet sich der Schriftspracherwerb hörgeschädigter Kinder höchst unterschiedlich. Dies bezieht sich sowohl auf den zeitlichen Rahmen als auch auf den Ablauf des Lernprozesses. Deswegen verwundert es nicht, dass KollegInnen, die bereits reguläre VA geschrieben haben, von höchst frustrierenden Erfahrungen für LehrerInnen und SchülerInnen berichten.

Vor diesem Hintergrund wurden wir von Mitgliedern der Norddeutschen Direktorenkonferenz mit der Aufgabe betraut, eine Vergleichsarbeit für hörgeschädigte GrundschülerInnen zu entwickeln. So bildete sich die Arbeitsgruppe „Orientierungsarbeit“.

Wir sind:

- Ulrike Kleissl (Wilhelm von Türk Schule Potsdam)
- Saskia Bohl und Nicole Reuß (FÖZ für die Bereiche Schwerhörigen und Gehörlosenpädagogik Bremen)
- Verena Thiel-Holtz, Angelika Wiechel, Dr. Anja Wildemann (Schule für Hörgeschädigte Hamburg Abt. I und Abt. II)
- Johannes Hennies (HU Berlin).

Wir haben für den Bereich Lesekompetenz eine Orientierungsarbeit entwickelt, die

- sich in ihrer Struktur an dem kognitionspsychologischen Lesekompetenzmodell orientiert, welches VERA und IGLU zugrunde liegt,
- von den SchülerInnen leistbar ist,

- vom Leistungsniveau und der Motivationslage der SchülerInnen passend ist,
- spezielle Kompetenzen hg SchülerInnen einbezieht (Gebärdenkompetenz),
- pädagogisch-diagnostisch verwertbare Ergebnisse liefert,
- damit als prozessdiagnostisches Förderinstrument dient.

Damit knüpfen wir an die Hauptziele von VERA an, sowohl Bildungsstandards und umgesetzte Lehrplaninhalte abzuprüfen als auch als förderdiagnostisches Mittel zu dienen, um individuelle Leistungen und schließlich *„den Lern- und Förderbedarf der Kinder, ihre Stärken und Schwächen zu ermitteln“*.

Die OA-3 sollte zu Beginn der 3. Klasse durchgeführt werden.

Basierend auf dem kognitionspsychologischen Lesekompetenzmodell liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit auf Lesen als Informationsentnahme.

Die Aufgaben sind wie bei VERA in drei Kompetenzstufen gestaffelt:

- Fähigkeitsniveau I: Gewinnen von Einzelinformationen
- Fähigkeitsniveau II: Verknüpfen mehrerer Informationen
- Fähigkeitsniveau III: Komplexere Schlussfolgerungen ziehen

Unsere Wahl fiel auf einen Text *„Die Feuerwehr kommt“*, der im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Leseförderung für Kinder in der 2. Klasse entwickelt wurde (vgl. Crämer, Füssnich, Graf et al.2003).

Arbeitsergebnisse:

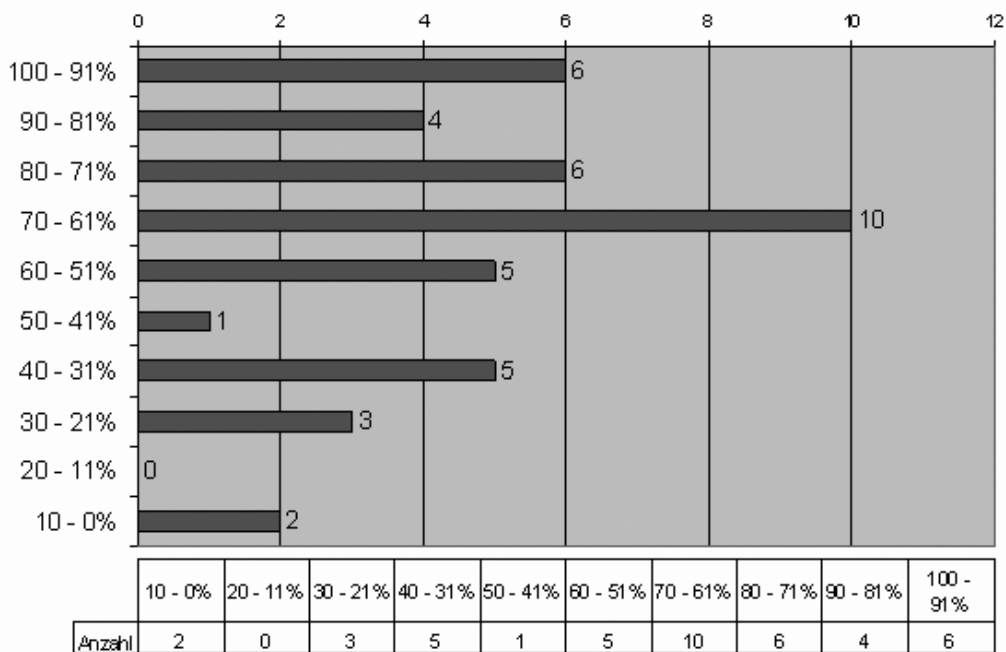
Am 21.09.2006 schrieben diese Arbeit 42 SchülerInnen

- der Förderschule für Hörgeschädigte Potsdam,
- des Förderzentrums für die Bereiche Schwerhörige und Gehörlose Bremen,
- der Schule für Hörgeschädigte in Hamburg (Abt. 1 und 2).

Unterschiedliche Ausgangsbedingungen und doch ähnliche Ergebnisse. Die SchülerInnen begegneten der Arbeit mit Mut. Sie konnten die Aufgaben und Kompetenzstufen

entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten bewältigen und so Auskunft über ihren aktuellen Lernstand erhalten.

**Verteilung der Gesamtergebnisse
42 Kinder**



Perspektiven und Hoffnungen:

Wir hoffen auf eine Teilnahme möglichst vieler Schulen an dieser Orientierungsarbeit und einer Rückmeldung an die Arbeitsgemeinschaft.

Die Orientierungsarbeit ist seit Mai 2007 überarbeitet und kann nun mit Handreichung zu Durchführung und Auswertungskriterien über unsere Mailadresse orientierungsarbeiten@gmx.de bestellt werden.

Wir wollen KEIN Schulranking ins Leben rufen, sondern streben mit den Ergebnissen einen schulübergreifenden Austausch an. Unser Ziel ist es, Handlungsräume für LehrerInnen zu eröffnen, die sich mit folgenden Fragen beschäftigen:

- Wo sind Förderbedarfe?
- Was muss ich in meinem Unterricht berücksichtigen?
- Wo steht welcher Schüler/welche Schülerin?

Wir plädieren dafür in Klasse 3 keine VA zu schreiben, sondern stattdessen eine Orientierungsarbeit als förderdiagnostisches Werkzeug einzusetzen und diese als zielgerichtete Vorbereitung auf kommende VA in der Sek.1 zu betrachten.

*Für die Arbeitsgruppe „Orientierungsarbeit“:
Nicole Reuß (Bremen)
Saskia Bohl (Bremen)*

Literatur:

– Crämer, Claudia (2000): *Lesen und Verstehen*. In: *Praxis Grundschule* Heft 4/2000, S. 4 - 18.

– Crämer, Claudia (2005): „Schwierig zu lesen? Ja, aber für jedes Kind anders. In: *Grundschule* 4, S. 44 - 49.

– *Stoffverteilungsplan für die Grundschule Deutsch/Bilingual Hamburg, Abt. II.*

– Günther, K.-B., Staab, A., Thiel-Holtz, V., Tollgref, S., Wudtke, H.: *Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Schülern. Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg, 1999.

– Günther, K.-B., Schäfke, I., Poppendieker, R., Staaab, A., Thiel-Holtz, V., Wiechel, A.: *Bilinguale Erziehung als*

– *Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburg, 2004.

– <http://vera-server.uni-landau.de>

– Poppendieker, Renate: *Freies Schreiben und Gebärden. Voraussetzungen und Bedingungen des Erwerbs von Schreibkompetenz durch gehörlose Kinder*. Hamburg, 1992.

Erfahrungen und Rückmeldungen aus der Arbeitsassistenz für hörgeschädigte Mitarbeiterinnen in Hamburg

Ines Helke

Das „Projekt Arbeit für Hörgeschädigte“ wurde im März 2003 ins Leben gerufen und hat sich bis heute positiv weiter entwickeln können. Das beweisen die inzwischen neu geschaffenen Arbeitsplätze in der Tätigkeit als Hauswirtschaftskraft in den einzelnen Wohnungen für Menschen mit Behinderung in unterschiedlichen Stadtteilen von der Einrichtung alsterdorf assistenz nord gGmbH in Hamburg. Wegweisendes Ziel war es, hörgeschädigten Arbeitssuchenden eine Chance auf dem ersten Arbeitsmarkt zu eröffnen. Es handelte sich dabei vorwiegend um Frauen, die nach ihrer Elternzeit keine Möglichkeit hatten, in ihren ursprünglichen Beruf wieder einzusteigen. Die Zusammenarbeit mit dem Integrationsamt Hamburg und dem Integrationsfachdienst Hamburg für Menschen mit Körper- und Sinnesbehinderung ist bis heute die unverzichtbare Grundlage.

Damit das Projekt gleich erfolgversprechend gestartet werden konnte, wurde als erster wichtiger Schritt eine hörgeschädigte Sozialpädagogin eingestellt. Das Aufgabengebiet umfasst die Gewährleistung angemessener kommunikativer Bedingungen zur Integration der Hörgeschädigten, die Sicherstellung einer gelungenen Kooperation und Kommunikation der Hörgeschädigten und der Hörenden im gemeinsamen Arbeitsfeld sowie die differenzierte Vermittlung der einzelnen Arbeitsaufgaben. In der Anfangsphase dieses Projektes war viel Aufklärung nötig, die sich vor allem an hörende Mitar-

beiterInnen richtete.

Nach intensiver Vorbereitung folgten die Bewerbungsgespräche, die mit einem Hospitationstag verbunden wurden, damit sich die Interessenten ein besseres Bild von der Tätigkeit als Hauswirtschaftskraft in Wohnungen für Menschen mit Behinderung machen konnten. Anschließend folgte ein zweiwöchiges Praktikum. Nach dem erfolgreichen Praktikum erhielten die ersten der arbeitssuchenden Frauen einen Zeitvertrag. Bis heute konnte das Unternehmen die Zeitverträge verlängern und sogar mit einigen Mitarbeiterinnen unbefristeten Verträge abschließen.

Die Fähigkeit der hörgeschädigten Mitarbeiterinnen visuell zu kommunizieren wird von den Menschen mit Behinderung im zwischenmenschlichen Kontakt positiv erlebt und angenommen. Für manchen eröffnet sich der Kommunikationshorizont, der ja sonst lautsprachlich gestaltet wird, auf gleicher Augenhöhe und fördert das Verstehen. Ganz nebenbei ergeben sich rundum Anregungen zu nonverbalen Aspekten des Dialogs.

Die Kooperation der hörgeschädigten Mitarbeiterinnen mit den lautsprachlichen Kollegen verlangt von letzteren Umdenken - für den ein oder anderen eine Herausforderung, die häufig zur Teilnahme an Gebärdensprachkursen motiviert.

Damit das Miteinander unter den hörgeschädigten Mitarbeiterinnen und hörenden KollegInnen auch für die weiteren Jahre optimal gelingt, nehmen jedes Jahr drei bis fünf Kollegen an dem Arbeitskollegense-

minar für hörgeschädigte und hörende Kollegen in Rendsburg teil. Dieses findet eine Woche lang im Rehabilitationszentrum für Hörgeschädigte statt.

Inzwischen hat sich die Einrichtung ein weiteres Ziel gestellt. Hörgeschädigte junge Erwachsene, die einer Ausbildung als Hauswirtschaftskraft nachgehen oder ein Schulpraktikum absolvieren müssen, bekommen die Chance, berufliche Erfahrungen in der Einrichtung zu sammeln.

Die hörgeschädigten Mitarbeiterinnen übernehmen bei den Schul- und Ausbildungspraktika eine wesentliche Rolle. Sie geben Erfahrungen weiter und vermitteln den Praktikanten in Deutscher Gebärdensprache wie notwendig die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit für deren Zukunft ist, mit welchen Anforderungen das Arbeitsleben auf sie wartet, und was es bedeutet, selbstständig und verantwortungsbewusst das eigene Leben in die Hand zu nehmen. Auf diesem Wege werden die Voraussetzungen und Anforderungen wie Kommunikation, Pünktlichkeit, Selbstständigkeit, Selbstsicherheit, Teamfähigkeit, Lesekompetenz, Umgang mit hörenden MitarbeiterInnen, Umgang mit kommunikativen Hilfen und die positive Einstellung zum Berufsleben vermittelt.

Oft kommen PraktikantInnen mit Unsicherheiten und wenig klaren Vorstellungen vom Berufsleben zu uns. Nach einem Praktikumsablauf merken sie, dass noch viele Fragen offen sind, die sie für sich selbst lösen müssen, wie z.B. die Berufswahl oder Situa-

tion bei einer Bewerbung.

Der Austausch zwischen den erfahrenen MitarbeiterInnen und den PraktikantInnen spielt somit eine wichtige Rolle. Die Azubis und SchülerInnen werden von der Arbeitsassistentin betreut und begleitet und erleben eine positive Erfahrung während des Praktikums. Hierfür ist eine optimale Zusammenarbeit mit den LehrerInnen aus der Schule für Hörgeschädigte in Hamburg und mit dem Theodor Schäfer Berufsbildungswerk Husum Voraussetzung um das Themenfeld „Berufsleben und Hörbehinderung“ für die Zukunft fortzusetzen.

Rückblickend teilen die hörgeschädigten Mitarbeiterinnen mit, dass durch den Einsatz der Arbeitsassistentin eine Ansprechpartnerin vor Ort ist, die bei Fragen klare Rückmeldung geben kann. Das verschafft Sicherheit am Arbeitsplatz und das Unternehmen kann sich auf die hörgeschädigten Mitarbeiterinnen verlassen. Am Ende ist die Entwicklung für alle als positiv anzusehen, wenn die Überzeugung siegt, dass hörgeschädigte Mitarbeiterinnen ein Gewinn für das Unternehmen sind.

Immer wieder stellen wir fest, dass der direkte Kontakt in der Arbeit mit hörgeschädigten Mitarbeiterinnen im Spektrum der gesamten Assistenzdienstleitung für Menschen mit Behinderung eine Bereicherung für uns darstellt.

*Dipl. Soz. Pädagogin Ines Helke
Alsterdorf assistent nord gGmbH
Hamburger Str. 152 - 22083 Hamburg*

Individuelle Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten Menschen- Das Leipziger Modell



Andrea Merseburger

1. Zwei Fragen zur Einführung

1.1. Weshalb wurde das Leipziger Modell entwickelt?

Modelle sind Nach- oder Abbildungen von Gegebenheiten, um wesentliche Aspekte davon zu verdeutlichen oder sich daran zu orientieren. Im vorliegenden Fall handelt es sich um eine **Abbildung der Beratungs- und Diagnostikarbeit am Berufsbildungswerk Leipzig**. Warum bedarf es einer solchen Abbildung und warum wird diese Abbildung öffentlich gemacht?

Ein wesentliches Merkmal professionellen Handelns ist, dass es theoretisch begründet und nachvollziehbar ist, dass Entscheidungen nach bestimmten, wohlüberlegten Kriterien getroffen werden und somit über das Handeln reflektiert und – wenn nötig – verändert werden können.

In der Arbeit mit Menschen erhält dies eine besondere Brisanz: durch das „pädagogische Handeln“ wird beabsichtigt und zielgerichtet in das Leben anderer Personen eingegriffen, weil man es als nützlich und hilfreich für denjenigen betrachtet. Es wird in einem hochsensiblen Feld agiert, wo es erst recht

unabdingbar ist, Handlungen auf ihre Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit für die beteiligten Personen zu hinterfragen. Aus diesem Grund erachten wir es als notwendig, unser Handeln im Rahmen des Leipziger Modells auf die „theoretischen Füße zu stellen“ und es damit nachvollziehbar und überprüfbar zu machen.

Ein weiterer Grund bewog uns, dieses Modell zu entwickeln.

Beratung und Diagnostik sind hochkomplizierte Prozesse, deren einzelne Elemente von einander abhängen und unablässig in einander greifen, bei denen einzelne Informationen weitreichende Auswirkungen auf den weiteren Verlauf haben und wo es unmöglich ist, jede einzelne mögliche Situation zu erfassen und mit Handlungsanweisungen zu versehen.

Ein **Modell** eröffnet die Möglichkeit:

- **anhand von Idealverläufen und Prinzipien grundsätzliche Abläufe zu verdeutlichen, an denen sich Handeln orientiert,**
- **einzelne Elemente, die sich in der Praxis kaum isolieren lassen, zunächst gesondert darzustellen, um sie dann wie der miteinander zu verknüpfen und zu integrieren.**

Neben der Intention, das Modell zur Diskussion zu stellen ist damit die Absicht verbunden, die Qualität der Arbeit am Berufsbildungswerk zu dokumentieren und gleichzeitig qualitative Ansprüche an die Be-

ratungs- und Diagnostikarbeit generell zu formulieren.

Damit wollen wir erreichen, dass alle, die mit der beruflichen Beratung und Eignungsfeststellung mit hörgeschädigten Menschen zu tun haben, dies mit besonderer Sorgfalt tun. Dieser besonderen Sorgfalt bedarf es, weil es um Bildungschancen geht, die man verwirkt, wenn man im Zuge der Beratung „Schubladen“ bedient.

Die **Qualitätsstandards**, die wir uns für unsere eigene Arbeit gesetzt haben, könnten somit auch für die Beratungs- und Diagnostikarbeit in anderen Institutionen gelten. Damit erfüllt das Leipziger Modell nicht nur eine Abbildfunktion, sondern soll auch als Beispiel zum Nachahmen dienen. Es soll als Handlungsmodell für alle diejenigen Praktiker verschiedenster Professionen verstanden werden, die in ihrer Arbeit in irgendeiner Form beratend und diagnostisch bei der beruflichen Orientierung und damit bei der Berufswegplanung tätig sind. Dabei muss es sich nicht ausschließlich um kommunikationsbeeinträchtigtes Klientel handeln. Das Modell ist auch gewinnbringend anwendbar bei anderen Personen.

1.2. Was ist das Besondere an diesem Modell und was kann es leisten?

Herausragendes Merkmal des Modells ist unserer Ansicht nach, dass es über das Thema Beratung hinausgehend unser Menschenbild beschreibt. Es wird ein Bogen gespannt, der nicht nur Auswirkungen der Beratungs- und Diagnostikarbeit, sondern daneben auch

die Art und Weise der flankierenden Tätigkeit umfasst. Als Besonderheit betrachten wir auch die Entstehungsgeschichte des Modells. Praktiker aus den unterschiedlichsten beratend und diagnostisch tätigen Professionen (z.B. Pädagogen, Psychologen, Logopäden) haben die theoretischen Kenntnisse aus ihrer jeweils individuellen und berufsspezifischen Ausbildung über einen langen Zeitraum hinweg in die Praxis übertragen und permanent verbessert. Mit dem Modell wurde diese Praxis wiederum in Theorie umgesetzt.

Die Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen macht eine weitere Besonderheit aus. Das Modell kann nicht von einer einzelnen Person umgesetzt werden kann. Beratung und Diagnostik wird durch ein multiprofessionelles Team getragen, dessen Mitglieder miteinander und mit dem Ratsuchenden kommunizieren. Dabei stehen die einzelnen Tätigkeitsbereiche nicht losgelöst nebeneinander, sondern beeinflussen sich, nehmen wechselseitigen Bezug und überschneiden sich.

Die in Deutschland übliche Organisation der beruflichen Beratung und die Umsetzung in den einzelnen Institutionen bringt es oft mit sich, dass ein Berater nicht nur die Rolle eines Helfers und Begleiters des Ratsuchenden bei der Suche nach einem Beruf, sondern gleichzeitig auch die Rolle eines wissenden Experten und eines „Entscheidungers“ über eine Förderung hat.

Der von uns gestaltete Beratungsprozess verbunden mit dem dahinter stehenden Men-

schenbild bietet die Möglichkeit, diese verschiedenen Rollen mit den sich vermeintlich teilweise ausschließenden Erwartungen und Vorgaben miteinander zu verbinden, und – das ist einer der wichtigste Punkt – dies dem Ratsuchenden auch transparent zu machen. Nicht zuletzt ist das Leipziger Modell die Umsetzung von Beratung, Diagnostik und Anforderungsanalyse unter konsequentem Bezug zu den Besonderheiten, die sich aus den speziellen Beeinträchtigungen ergeben. Dies bezieht sich nicht nur auf die Kommunikationssituation, sondern auch auf die speziellen Fragestellungen an die Diagnostik und die Anforderungsanalyse sowie auf das gesamte Spektrum der mit Beratung und Diagnostik zusammenhängenden Tätigkeiten (z.B. Fallbesprechungen, Dokumentationen und Berichte).

Berücksichtigung von Besonderheiten meint auf keinen Fall, dass die zu beratenden Klienten lediglich über ihre behinderungsbedingten Einschränkungen definiert werden (z.B. „der Stotterer“), sondern dass daneben vor allem die Fähigkeiten in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt werden. In diesem Sinne sprechen wir auch nicht, wie oft in der Medizin vorherrschend – einem Defizitmodell („es fehlt etwas“, „eine Funktion ist gestört“ / „Beruf ist nicht leidensgerecht“) . Wir sprechen bei der Beschreibung von Menschen von einem Fähigkeitsmodell. Gemeint ist damit, dass es insbesondere die Fähigkeiten statt der Defizite sind, die einen Menschen auszeichnen. In diesem Zusammenhang wäre die Antwort auf die Fra-

ge spannend, welche besonderen Fähigkeiten ein Mensch entwickelt hat, gerade weil er kommunikationsbeeinträchtigt ist.

2. Berufliche Beratung als Prozess

2.1. Elemente der beruflichen Beratung

Als Kernelemente unseres Modells verstehen wir die Elemente des Beratungsprozesses der Diagnostik und der Anforderungsanalyse.

Sie liefern die Informationen, die dem Beratungsgespräch und den flankierenden Maßnahmen zugrunde liegen und geben die notwendigen Antworten auf die Fragen, die im Verlauf des Beratungsprozesses zu klären sind, um eine berufliche Orientierung zu ermöglichen.

2.1.1. Was verstehen wir unter beruflicher Beratung ?

Der Prozess der beruflichen Orientierung umfasst i.d.R. einen sehr langen Lebensabschnitt. Von Bedeutung für berufliche Beratung ist, dass dieser Prozess zwar permanent, jedoch nicht kontinuierlich abläuft. In ihm gibt es Phasen, die von einer besonders intensiven beruflichen Orientierung gekennzeichnet sind. Das sind z.B.:

- das sich abzeichnende Ende der Schulzeit und der damit verbundene Übergang in eine berufliche Ausbildung
- die Planung einer Weiter-/ Höherqualifizierung in dem erlernten Beruf (z.B. Erwerb des Meisterbriefes, einer Zusatzqualifizierung, eines auf dem ursprünglichen Beruf aufbauenden Berufsabschlusses)

- eine berufliche Neuorientierung aus persönlichen, gesundheitlichen o.ä. Gründen
- Neuorientierung auf Grund veränderter gesellschaftlicher Bedingungen (der erlernte Beruf wird nicht mehr oder nur noch sehr eingegrenzt benötigt), Arbeitslosigkeit usw.

In diesen intensiven beruflichen Orientierungsphasen müssen vielfältige Informationen eingeholt, miteinander verknüpft und verarbeitet werden. Hierbei kann die Unterstützung durch professionelle berufliche Beratung hilfreich sein. Insbesondere dann, wenn durch Beeinträchtigungen (gesundheitliche Einschränkungen, Behinderung o.ä.)

Unter **beruflicher Beratung** verstehen wir einen **Kommunikationsprozess**, dessen Gegenstand die **berufliche Orientierung** ist und in dem **ein Ratsuchender mit Unterstützung eines Beraters durch die Feststellung von Leistungsvoraussetzungen (Diagnostik) und der Analyse von Arbeits- und Ausbildungsanforderungen (Anforderungsanalyse) berufliche Interessen entwickelt oder festigt, seine beruflichen Möglichkeiten abklärt, seine zukünftige berufliche Entwicklung und ggf. den hierfür notwendigen Unterstützungsbedarf plant**. Wir fassen den Begriff Beratung noch weiter und meinen nicht nur die Interaktion zwischen Ratsuchenden und Berater sondern beziehen weitere Personen (z.B. weitere Experten oder Bezugspersonen des Ratsuchenden) in den Beratungskontext mit ein.*

*aus *Individuelle Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten Menschen- Das Leipziger Modell*

die beruflichen Möglichkeiten eingeschränkt sind und besondere gesellschaftliche Rahmenbedingungen beachtet werden müssen.

Zwei Punkte sind uns in dieser Definition wichtig.

Als erstes wird der Ratsuchende als aktive Person charakterisiert. Es geht um seine berufliche Entwicklung, die er aktiv gestaltet, indem er, auf der Grundlage seines Wissens und seiner Erfahrungen, Entscheidungen über die einzuschlagende Richtung trifft. Der Ratsuchende trägt für seine Entwicklung – entsprechend seinen Möglichkeiten – die Verantwortung.

Dem **Berater** kommt dabei die Aufgabe zu, den Ratsuchenden zu **unterstützen**: mit Informationen, mit der Bereitstellung von Erfahrungsfeldern oder mit Interventionen, um den Prozess des Nachdenkens, des Wichtens und Bewertens von Informationen und Erfahrungen anzuregen. Ihm kommt die **keinesfalls** Aufgabe zu, **für den Ratsuchenden Entscheidungen zu treffen**.

Entsprechend unseres **Menschenbildes** gehen wir davon aus, dass der Ratsuchende prinzipiell über die selben grundlegenden Fähigkeiten verfügt wie der Berater und dass aus diesem Grund im Beratungsprozess beide als Partner, die miteinander kooperieren, betrachtet werden können (siehe Mutzeck 1999). Unterschiede ergeben sich vor allem aus den unterschiedlichen (Vor-) Kenntnissen: während sich das Wissen des Ratsuchenden vorwiegend auf sich und seine persönliche Lebenssituation (Wünsche, Interessen, Fähigkeiten) bezieht, verfügt der Be-

rater (hier: beruflicher Berater) über Wissen zu berufsbildungsrelevanten Dingen sowie über entsprechende Methodenkompetenz, den Beratungsprozess förderlich zu gestalten.

Wenn Diagnostik als ein die Beratung begleitender, unterstützender und beeinflussender sowie kooperativer Prozess verstanden wird, dann werden diagnostische Informationen vom Beginn an bis zum Abschluss der Beratung erhoben und wertend einbezogen.

2.1.2. Beratungsgespräch

Kooperation setzt im Beratungsprozess Kommunikation voraus. Man liest und hört von Barrierefreiheit in der Kommunikation, die eingefordert wird- es wurden Gesetze erlassen, die diese Barrierefreiheit sichern sollen. Die Begleitung zu bewältigen und sprachliche Barrieren zu überwinden erleben wir in unserer Arbeit als eine ständige Herausforderung. Ist jedoch die Kommunikation nicht gesichert oder wird dem Gesprächspartner zu wenig Zeit und Aufmerksamkeit entgegengebracht, kann die Behinderung zur echten Barriere werden. Die Beratungsgespräche, die Vermittlung von Inhalten, der gegenseitige Austausch von Informationen und die Einschätzung des Ratsuchenden sowie dessen Möglichkeit, aktiv im Prozess zu agieren, können stark beeinträchtigt, manchmal sogar verhindert werden. Von der bereits erwähnten kooperativen Beratung sind solche Gespräche weit entfernt. Im Prozess der Berufswahlentscheidung oder beruflichen Neuorientierung kann

das dramatische Folgen in Form von Fehlorientierung und Abbruch, Über – oder Unterforderung, Misserfolgserebnissen und psychosomatischen Beschwerden als Begleiterscheinung haben. Im Gespräch mit kommunikationsbeeinträchtigten Menschen hängt die Intensität des Austausches im wesentlichen davon ab, in wie weit sich der Beratende auf die „Sprache“ bzw. Kommunikationsform des Ratsuchenden einstellen kann. Bei gehörlosen Menschen bedarf es seitens des Beraters z.B. einer hohen Kommunikationskompetenz (LBG und/ oder DGS*) um die notwendige Beziehungsebene herzustellen. Deshalb ist die Kommunikationskompetenz für uns bei der Beratung und Diagnostik ein wesentlicher Qualitätsstandard.

Am Anfang – bereits beginnend mit dem Erstkontakt, wir nennen es das Erstgespräch – werden allgemeine Informationen über den Ratsuchenden und seine beruflichen Vorstellungen im Mittelpunkt stehen.

Schon die Art und Weise wie und durch wen der erste Kontakt zu Stande kommt, wie das Erstgespräch abläuft, wer dabei ist und wie sich der Ratsuchende einbringt, enthält wichtige Informationen. Bereits hier entstehen beim Berater erste Erwartungen, welche sozialen Kompetenzen vom Ratsuchenden in die berufliche Orientierung eingebracht werden. Diese Erwartungen können hilfreiche diagnostische Informationen sein, wenn diese bewusst reflektiert und zur Planung des weiteren Beratungsvorgehens genutzt werden. Bewusst reflektieren heißt in diesem Fall auch: sich darüber klar zu sein, dass es

sich lediglich um erste Eindrucksurteile handelt, die ggf. durch weitere Beobachtungen, Tests usw. bestätigt oder verworfen werden müssen. Z.B. kann es sein, dass der Ratsuchende einen Brief oder Bewerbungsunterlagen selbständig geschrieben hat, möglicherweise überwog aber auch die Unterstützung einer helfenden Person.

Wenn es sich um Schüler oder Schülerinnen handelt, die unsere Beratung in Anspruch nehmen, wird den Eltern i.d.R. angeboten, beim Erstgespräch dabei zu sein. Hin und wieder kommt es auch bei Erwachsenen auf Wunsch des Ratsuchenden vor, dass Eltern, Partner oder Betreuer an den Gesprächen teilnehmen, dies besonders dann, wenn es sich um gehörlose Menschen handelt. Dieses Verhalten wird als eine Besonderheit von gehörlosen Menschen beobachtet. Fragt man sie nach den eventuellen Ursachen, so machen sie deutlich, dass sie des öfteren die Erfahrung gemacht haben, dass sie ohne Unterstützung nicht zurecht bzw. zu ihrem Recht kommen. Diese „Unterstützung“ ist in der Beratungssituation nicht in jedem Fall hilfreich und verlangt Geschick und Durchsetzungsvermögen, um zu erreichen, dass diejenigen, um deren beruflichen Werdegang es geht, entsprechend im Mittelpunkt des Geschehens bleiben.

Im Laufe unserer Beratungspraxis mussten wir des öfteren feststellen, dass besonders bei jungen Menschen aber auch bei gehörlosen Erwachsenen eine Fremdbestimmung durch Berater, Eltern, Lehrer, Freunde oder auch Partner zum Tragen kommt. Indem sie

sich in der beruflichen Beratung als „Helfer“ anbieten, z.B. zur Unterstützung bei der Kommunikation oder der Beschaffung von Informationen, findet nicht so selten unbewusst eine Beeinflussung des Ratsuchenden statt. Im Tätig werden für den anderen fließt u.U. die eigene Motivation, eigene Interessen, bei Eltern auch berufliche Lebenssträume, die sie selbst nicht umsetzen konnten, ein. Aus wohlgemeinten Ratschlägen werden Handlungsanweisungen, aus stellvertretend geführten Absprachen heraus werden Ergebnisse präsentiert, die für den Ratsuchenden so stehen bleiben. Aus der Kenntnis der Entwicklung der eigenen Kinder wird des öfteren abgeleitet, dass man als Eltern besser weiß, was für das Kind gut ist oder was nicht. Auch Berater bei den Kostenträgern steuern oft aus ihrer Kenntnis z.B. von Gutachten, ihrem Wissen um Chancen auf dem Arbeitsmarkt u.v.a.m. bewusst oder unbewusst in bestimmte Richtungen, die aus ihrer Sicht gut für den Ratsuchenden zu sein scheinen.

Übersehen wird dabei, dass der Ratsuchende eine eigene Sicht auf die Dinge hat und durchaus in der Lage ist zu entscheiden, was der richtige Weg für ihn sein könnte. Das mindeste ist jedoch, dass der Ratsuchende in die Lage versetzt wird, das er das, was ihm als mögliche Lösung präsentiert wird, versteht und nachvollziehen kann, um sich am Ende damit identifizieren zu können.

Nicht zuletzt um dem entgegen zu wirken, unterliegt jedes Gespräch bei uns im Ablauf einem **Gesprächsleitfaden**. Dieser stellt si-

Arbeitsschritt	Inhaltliche Schwerpunkte
Anlass des Gespräches klären	Allgemeine Klärung: Weshalb ist der Ratsuchende gekommen ?
Was sind die derzeitigen Ziele die des Kostenträgers / was die eigenen?	Wie ist es zu dieser Zielstellung gekommen? Stimmen diese Ziele mit denen des Ratsuchenden überein?
Gemeinsame Zielfindung:	Einigung auf Zusammenarbeit, kann/ will der Ratsuchende das Angebot annehmen? Was wollen wir herausfinden?
Methoden und mögliches Vorgehen zur Erreichung des Zieles erklären (beispielhaft auf den Fall bezogen).	Gespräche, Tests, Diagnose- und Anforderungsbogen, Beratungsgespräche in verschiedenen Fachbereichen, Arbeitsproben, Kurzerprobungen, Grund- und betriebliche Erprobungen, Recherchen, Training...
Analysebogen erläutern und ergänzen	<ul style="list-style-type: none"> - Angaben zur Person - Erreichbarkeit klären: Email, SMS/ Handynummer, Fax - Angaben zu Art und Grad der Behinderung sowie gesundheitlichen Einschränkungen - Vollständiges Erfassen des Lebenslaufes und der bisherigen Bildungs- und Reha- Maßnahmen (auch Eignungsfeststellung), Ergänzung während des Gespräches
Wann wurde die Behinderung festgestellt/ ist sie aufgetreten, welche unmittelbaren Auswirkungen hatte dies auf die persönliche Entwicklung ?	<ul style="list-style-type: none"> - Auswirkung auf Entwicklung, Schulbesuch, berufl. Orientierung - wurde die Lebenssituation durch das Eintreten einer Behinderung maßgeblich beeinträchtigt - hat sich der Ratsuchende durch die Behinderung in seiner Entwicklung beeinträchtigt gefühlt, wie sieht er es heute
Auswirkungen aus Sicht des Rehabilitanden auf Kommunikations-fähigkeit und Kompetenz, z.B. <ul style="list-style-type: none"> - der Hörfähigkeit - Artikulation - Sprachperzeption und allgemeine akustische Wahrnehmung - Absehfhigkeit - ggf. Gebärdensprach-kompetenz 	Selbsteinschätzung der Fähigkeiten und Kompetenzen in berufl. relevanten Dimensionen sowie Fremdeinschätzung (Begleiter, Berater)
Beratungsrelevante Gesprächsinhalte	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lebenslauf, nochmals Aufgreifen der pers. Entwicklung und der derzeitigen Situation ✓ Bildungsweg, Schulabschluss (oder voraussichtlicher) und schulische Leistungen ✓ Angaben zum berufl. Werdegang (Praktika, BvM, BFS, Ausbildung, Qualifizierung, berufl. Tätigkeit etc.) für die berufl. Orientierung allgemein wesentliche Angaben aus ärztlichen, psychologischen und sonstigen Gutachten und Stellungnahmen ✓ Interessen und Neigungen allgemein und berufl. ✓ Selbsteinschtzungs-bogen
Interessentest	Motivation für den Test durch das Aufgreifen von Gesprächsinhalten und der Klärung des Ziels des Tests (entfällt bei feststehenden Interessen oder anderweitiger Fragestellung), Überleitung zum Psychologen

Bei Ratsuchenden, bei denen es um Eingliederung am Arbeitsplatz oder Ausbildungsplatzakquise geht: Beratung der aktuellen Situation der Teilhabe am Arbeitsleben	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Stand der Bemühungen um einen Arbeitsplatz/ Ausbildungsplatz ✓ Welche Unterstützung wurde/ wird derzeit gewährt (durch Kostenträger, Beratungsstellen, IFD)? ✓ Wie sehen die Bewerbungsunterlagen aus? ✓ Gibt es bereits Hinweise auf Vermittlungshemmnisse
Auswertung der bisher vorliegenden Daten und Fakten	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Eingrenzung der Wünsche und Möglichkeiten ✓ erneuter Abgleich der Ziele
Weiteres Vorgehen besprechen	Varianten: <ol style="list-style-type: none"> 1. Empfehlung einer Maßnahme nach dem Erstgespräch 2. Angebot des weiteren Abgleichens der vorhandenen Neigung mit den Anforderungen in dem Beruf/ den Berufen = Feststellung der Eignung (Diagnostik) und der Situation auf dem Arbeitsmarkt (Recherche)
Einverständnis- erklärung zur Datenerhebung	Erklärung zu ausgewählten Schweigepflichtentbindungen
Diagnostik – Termine	Verabredung weiterer Termine
Information	Wer wird wie und worüber informiert ?

cher, dass die Diagnostik nicht nur als Verfahren begriffen wird, welches mittels Tests o.ä. bearbeitet wird, sondern jede Beratung bereits diagnostische Elemente und Aussagen enthält.

Im Verlauf des Erstgespräches einschließlich des Interessentests hat der Berater bereits im Hinterkopf, was wichtig werden könnte. Bereits hier kann „grob und ganz allgemein eingeschätzt werden, wo beispielsweise der Schwerpunkt der Anforderungen liegt- eher im geistigen oder körperlichen Bereich und auf welchem Niveau sich ein möglicher Ausbildungsberuf ansiedeln sollte. Es wird eine erste allgemeine Hypothese zur beruflichen Richtung und dem Niveau aufgestellt. Hier muss der Berater besonders sensibel dafür sein, dass nicht eine Vorauswahl im Sinne der Fremdbestimmung oder des Vorenthaltens von Möglichkeiten geschieht. Dem Ratsuchenden muss an dieser Stelle klar werden, dass er selbst den Prozess ge-

staltet, nicht andere frei für ihn agieren, sondern jeder Schritt nur aufgrund seiner Aktivität umgesetzt wird und der Berater als Lotse oder auch Coach fungiert.

Dies spielte in folgendem Fallbeispiel eine große Rolle/ Beispiel Melanie:

Eine Arbeitsagentur schickte uns eine junge Frau zur Beratung, 22 Jahre alt, gehörlos und nach vielen gescheiterten Versuchen, über eine Berufsvorbereitung eine Ausbildung zu absolvieren, seit zwei Jahren arbeitslos.

Sie hatte keinerlei tragfähige berufliche Vorstellungen, wollte aber auch keinesfalls eine Ausbildung in einer Einrichtung absolvieren. Als Berufswünsche nannte sie u.a. Polizistin, Schauspielerin, Zimmermädchen und Sportlehrerin. Aus dem letzterem Wunsch kristallisierte sich dann die Fitnesstrainerin heraus. Um zu prüfen, ob sie diese Anforderungen erfüllen kann, wurde ein Besuch in einer entsprechenden Fachschule

in Hamburg organisiert, dem eine Hospitation folgte. Die Schulleitung hätte sie aufgenommen, doch die junge Frau bekam „kalte Füße“, sie traute sich diese Art der Ausbildung nicht zu. Sie absolvierte- anknüpfend an den Berufswunsch „Zimmermädchen“ eine betriebliche Ausbildung als Gebäudereinigerin. Sie wird im Rahmen unseres Maßnahmeangebotes der „Wohnortnahen Rehabilitation“ durch unsere Beratungsstelle in Berlin begleitet, bzw. wurde begleitet. Sie hat inzwischen ausgelernt und hat kürzlich als beste Absolventin im Kammerbezirk den ersten Platz im Bundesleistungsvergleich der Innung belegt. Sie konnte sich unter den Angeboten an Arbeitsstellen, das für sie passendste auswählen.

Doch zurück zum Beratungsprozess:

Mit zunehmender Konkretisierung eines Berufswunsches wird es in der Beratung notwendig, konkretere diagnostische Informationen einzubeziehen, genauer ganz bestimmte Kompetenzen (die z.B. nur an einem ganz konkreten Arbeitsplatz benötigt werden) zu hinterfragen. Z.B. kann es im weiteren Verlauf der Beratung wichtig werden, die Leistungsvoraussetzungen im motorischen und kognitiven Bereich abzuklären. Hier können Testbefunde und Arbeitsproben herangezogen werden. Auch medizinische Aspekte, z.B. die Überprüfung der Sehschärfe, sind möglicherweise von Bedeutung.

Dem Anspruch an Individualität im Beratungsprozess wird Rechnung getragen, indem die Auswahl diagnostischer Verfahren

individuell erfolgt. Nicht alles ist für alle gut und wichtig. Hierzu stehe uns ein Katalog von diagnostischen Verfahren zur Auswahl zur Verfügung. Die Vorauswahl erfolgt unter dem Gesichtspunkt, welche Fragen zu klären sein werden. Doch vorab ist zu klären, was wir unter Diagnostik verstehen.

2.1.2. Diagnostik

Im medizinischen Bereich wird der Begriff **Diagnostik** im Allgemeinen als:

„Sammelbezeichnung für Strategien und Verfahren, die zur ärztlichen Untersuchung bei einer Gesundheitsstörung bzw. Beratungsursache angewandt werden, insbesondere Befragung (Anamnese), körperliche, ggf. apparative und Laboruntersuchungen.“ definiert (s. Pschyrembel-medizinisches Wörterbuch, 2004, S 394).

Im pädagogischen und psychologischen Kontext erfährt der Begriff Diagnostik eine Erweiterung. Hier versteht man unter **Diagnostik auch das „Sammeln und Aufbereiten von Informationen mit dem Ziel, Entscheidungen und daraus resultierende Handlungen zu begründen, zu kontrollieren und zu optimieren. Solche Entscheidungen basieren auf einem komplexen Informationsverarbeitungsprozess.“** (Jäger, Reinhold S., Franz Pertermann, 1992, S. 11). Diese Auffassung betont im Gegensatz zu der ersten Definition den **Prozesscharakter der Diagnostik**. Für das Leipziger Modell ist dieses Herangehen handlungsleitend.

Ein wesentlicher Punkt des Leipziger Modells ist, dass eine **Diagnostik** nur in enger

Abstimmung und in Wechselwirkung zu den anderen Bestandteilen des Beratungsprozesses, insbesondere der **Anforderungsanalyse** stattfinden sollte. Dies betonen wir immer wieder ausdrücklich, weil ein solches Vorgehen in der Beratungsarbeit keinesfalls gängige Praxis ist. Die Beratung von Rehabilitanden und die gemeinsame Auswahl von Maßnahmen und Lernorten sowie die Aufstellung des individuellen Förderplanes, ist Aufgabe der Kostenträger. Insbesondere in der beruflichen Beratung wird häufig ein Prozessablauf favorisiert, in dem am Anfang eine ausführliche medizinische, psychologische, pädagogische usw. Diagnostik durchgeführt wird und auf der Grundlage der Befunde eine bestimmte berufliche Richtung gewiesen wird. Wir halten dieses Vorgehen zumindest in dem hochkomplexen Feld der beruflichen Beratung nicht für angemessen.

Hinzu kommt, dass sich die Berufswahlentscheidung hör- und sprachgeschädigter Menschen aufgrund gravierender Auswirkungen der Behinderung, in der Regel schwieriger gestaltet als bei nicht behinderten Menschen. Um die berufliche und gesellschaftliche Integration dauerhaft erfolgreich gestalten zu können, bedarf es diagnostischer Verfahren, welche z.B. speziell auf eine Sinnes- bzw. Kommunikationsbehinderung abgestimmt sind (Welche Verfahren das sind, finden Sie in unserer Publikation*).

Ein zweiter Punkt soll erläutert werden.

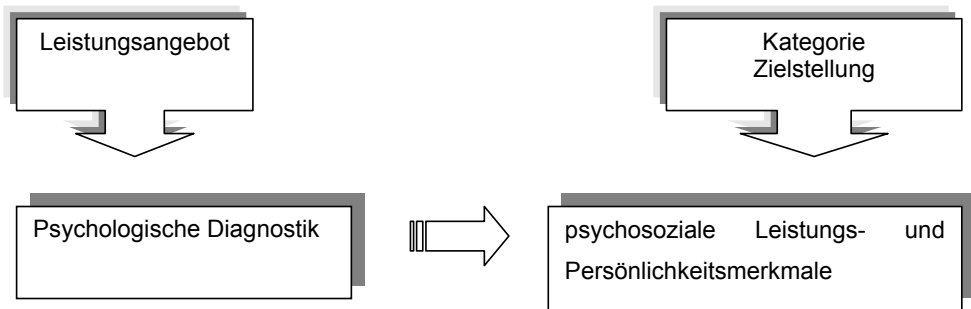
In der Definition sind bereits die Elemente Diagnostik und Anforderungsanalyse enthalten. Diese beiden Elemente sind für uns

wesentlich im Prozess der beruflichen Beratung, weil sie die Hauptinformationen über Förderziele und den Unterstützungsbedarf liefern. Die Bündelung und Bewertung der Informationen erfolgt in den jeweiligen Beratungsgesprächen zwischen Ratsuchendem und Berater. Als weitere Bestandteile des Beratungsprozesses betrachten wir flankierende Maßnahmen wie z.B. Fallbesprechungen im multiprofessionellen Team.

Zusammenfassend lässt sich der Begriff Diagnostik in unserem Beratungsansatz folgendermaßen beschreiben:

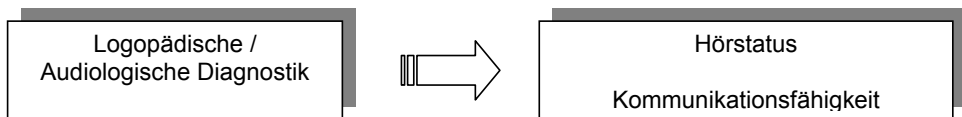
Diagnostik bezeichnet den **Prozess des Sammelns und Aufbereitens von Informationen über einen Ratsuchenden mit systematischen Verfahren**. Das Sammeln von Informationen beinhaltet Daten aus (systematischen) Beobachtungen, aus Befragungen (mündlich z.B. in einem Interview, in einem Gespräch oder auch durch Fragebögen), aus Arbeitsproben, standardisierten Testverfahren usw. Diese Daten sind jedoch in ihrer Rohform für den Beratungsprozess noch nicht ausreichend. Sie müssen bei der **Aufbereitung ausgewertet, zueinander in Beziehung gesetzt und interpretiert werden**.

Das Resultat sollte eine individuelle Empfehlung zur Berufswegplanung sein. Zum Erreichen dieser Ziele ist ein Leistungskatalog entstanden, der es, wie bereits oben erwähnt, erlaubt, individuell und ergebnisorientiert bestimmte Elemente auszuwählen.



Ziel:

- Empfehlung zu **beruflichem Anforderungsniveau** und Lernort sowie möglicher individueller Förderung unter diesen Bedingungen



(auch Gebärdensprachkompetenz ⇒ Gebärdendolmetscher oder Schriftsprachkompetenz ⇒Schriftdolmetscher)

Ziel:

- Empfehlung zu beruflichem Anforderungsniveau besonders hinsichtlich der Kommunikation und Lernort sowie möglicher individueller Förderung unter diesen Bedingungen einschließlich notwendiger Kommunikationsbedingungen und technischer Hilfen

Die Feststellung der Kommunikationsfähigkeit hat im Rahmen der Diagnostik eine herausragende Bedeutung. Wir alle wissen, dass diese von einer Vielzahl von Faktoren (Art und Grad der Schädigung, Zeitpunkt des Eintretens, Sozialisation u.s.w.) abhängt.

Kommunikationsfähigkeit ist

- im Anforderungsprofil vieler Berufe in unterschiedlichster Ausprägung als Voraussetzung genannt,
- in Abhängigkeit des Lernortes und der ggf. notwendigen begleitenden Hilfen zu werten,
- im Bezug auf Organisation von Arbeitsabläufen und die Sicherstellung der Information am Arbeitsplatz zu betrachten um nur einiges zu nennen.

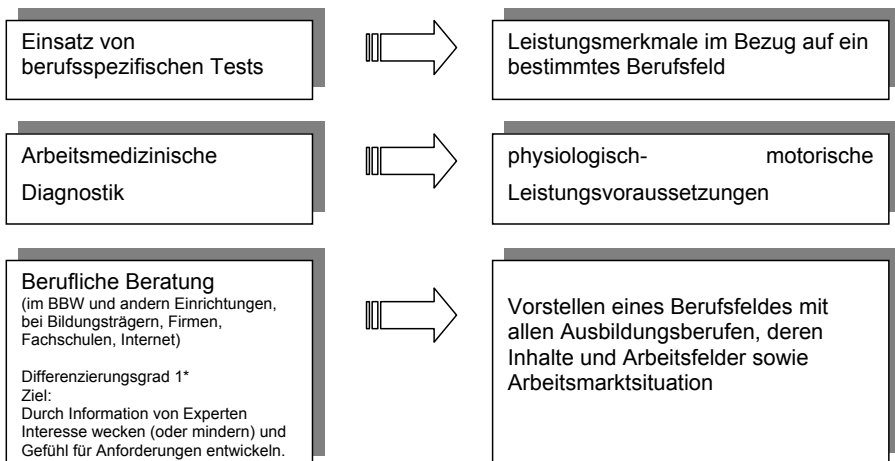
In einem Kündigungsschutzverfahren des IFD, welches wir fachlich begleitet haben, spielte die gestörte Kommunikationsfähigkeit auch die zentrale Rolle. Die uns bekannten Verfahren zur der Feststellung der beruflichen Eignung bei den Kostenträgern können diese Einschätzung aus unserer Sicht nicht leisten. Aber auch für die Beschreibung der notwendigen individuellen Förde-

rung ist das Stellen einer klaren Diagnose unabdingbar.

Bsp.: Wir begleiten gerade eine junge Frau, die u.a. aufgrund von Kommunikationsproblemen eine Ausbildung als Physiotherapeutin abgebrochen hat. Diese waren, wie sich herausstellte, jedoch nicht durch ihre Schwerhörigkeit bedingt, sondern durch eine sprachliche Beeinträchtigung durch Stottern und damit einher gehenden psychischen Problemen.

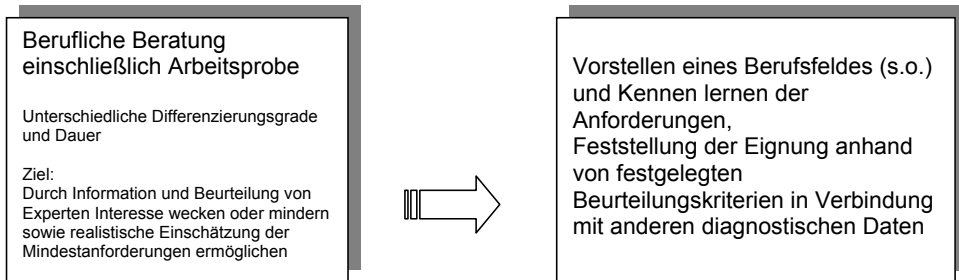
Um bestimmte, berufsbezogene Leistungsmerkmale und Voraussetzungen zu beschreiben sind hin und wieder auch standardisierte Testmaterialien hilfreich. Wir setzen dies hin und wieder z.B. für kaufmännisch-verwaltende Berufe ein.

Solch eine Beratung im Fachbereich Metalltechnik hat z.B. bei einem schwerhörigen Mann maßgeblich dazu beigetragen, dass er sich nicht weiter auf eine Umschulung ver-



steifte, sondern über eine Anpassungsqualifizierung bzw. eine Fortbildung wieder in seinen ehemals erlernten Beruf einsteigen wird, dies jedoch auf höherem Niveau.

wonnenen Informationen gewichtet werden. Einerseits wird es Befunde geben, die für bestimmte berufliche Vorstellungen zwingend erforderlich sind oder als Ausschlußkri-



- Bestätigung von Interessen oder Abkehr von bisherigen beruflichen Wünschen, Empfehlung zu beruflichem Anforderungsniveau bezogen auf ein ausgewähltes Berufsfeld bzw. vergleichbare Berufe und Lernort

Die Diagnostik ist nicht eine in sich abgeschlossener Teilaufgabe, sondern in das gesamte Beratungssetting eingebunden. Für jeden Diagnostiker sollte schon aus ethischen Gründen Prinzip sein, Daten über einen Ratsuchenden nur im Zusammenhang mit einem konkreten Diagnostikauftrag zu erheben. Dieser Auftrag ist mit dem Ratsuchenden vor der Diagnostik zu besprechen und ist so zu formulieren, dass allen Beteiligten klar ist, welche Daten wofür erhoben werden. Als selbstverständlich erachten wir auch, das zeitnah zur Erhebung mit dem Ratsuchenden die Befunde der Diagnostik ausgewertet werden und das so, dass sie auch verstanden werden können.

Weiterhin ist von Bedeutung, dass die ge-

terium stehen (z.B. wird der Beruf Tierpfleger nicht gelernt werden können, wenn bei dem Ratsuchenden eine Tierhaarallergie vorliegt, die auch mit einer Desensibilisierung nicht behandelt werden kann). Diese Befunde werden eine bereits erfolgte berufliche Orientierung grundlegend unterstützen bzw. ihr entgegenstehen und ermöglichen keinen Interpretationsspielraum. Andererseits werden Befunde erhoben, die einen bestimmten Entwicklungsstand eines Ratsuchenden widerspiegeln und vor dem Hintergrund möglicher Entwicklungsfortschritte interpretiert werden müssen. Vielleicht kann ein Ratsuchender, der z.B. zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht über die notwendige Genauigkeit bei der Arbeit an der Staffelei in

der Malerwerkstatt verfügt, diese durch Üben bei entsprechender Motivation noch verbessern. Solche Daten können dann nur im Zusammenhang mit anderen Befunden (Motivation, Anstrengungsbereitschaft, Ausprägung des Berufswunsches usw.) eingeordnet werden.

Zu beachten ist auch, dass die erhobenen Daten unterschiedlich genau sind.

Eine kurze Beobachtung liefert weniger genaue Daten als ein standardisiertes Testverfahren. Die Situation, in der die Daten erhoben werden, ist ebenfalls bei der Interpretation zu berücksichtigen. Wenn eine Arbeitsprobe zum Feinhandgeschick in einer lauten Werkstatt mit vielen Störreizen durchgeführt wird, erhält man eher Aussagen zur Konzentrationsfähigkeit als zu den feinmotorischen Fertigkeiten. Eine unbekannte, neue Anforderung wird sicher ganz anders bewältigt werden, als wenn die Aufgabe schon geübt werden konnte, am Vormittag werden die Ergebnisse im intellektuellen und konzentrativen Bereich besser ausfallen als unmittelbar nach dem Mittagessen usw. Bei der Bewertung aller so erhobenen Befunde ist zu beachten, dass Test- und Erprobungssituationen im gewissen Sinne immer Prüfungssituationen sind, auf die jeder Mensch entsprechend seinen Vorerfahrungen und seiner Persönlichkeit mehr oder weniger z.B. aufgeschlossen, angespannt oder ängstlich reagiert. Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass Testverfahren zwar i.d.R. standardisiert sind, die Ergebnisse aber nur dann auch entsprechend bewertet werden

dürfen, wenn die Testvorgaben hinsichtlich Instruktion, Durchführung und Auswertung auch wirklich eingehalten werden konnten. Weiterhin unterscheiden sich Testverfahren auch im Bezug auf ihrer Gütekriterien, ein Diagnostiker muss Informationen hinsichtlich ihrer Objektivität, Gültigkeit und Zuverlässigkeit prüfen. Dies gilt noch mehr für die Ergebnisse aus Arbeitsproben, die meist in halbstandardisierten oder gar nicht standardisierten Situationen erhoben werden. Im weiteren Verlauf der Beratung kann dies auch bedeuten, dass bestimmte Befunde noch einmal mit anderen Verfahren erneut erhoben werden müssen und im Kontext zu den Anforderungen im Beruf gesehen werden müssen.

Ein wesentlicher Bestandteil des Beratungsprozesses ist die Anforderungsanalyse.

2.1.3. Anforderungsanalyse

Unter **Anforderungsanalyse** verstehen wir die **Herausarbeitung** all jener Voraussetzungen, die eine Person mit bringen muss, um eine Tätigkeit erlernen oder ausüben zu können, und – darauf legen wir besonderen Wert – um sie in einem bestimmten **Umfeld erlernen oder ausüben zu können**.

Mit Voraussetzungen sind solche Fähigkeiten und Eigenschaften gemeint wie sprachliche Kompetenzen, Flexibilität hinsichtlich der Arbeitsaufgaben oder das Sehvermögen.

Was hat es mit dem Umfeld auf sich? Hier ist gemeint, dass es einen Unterschied macht, in welcher Umgebung Aufgaben bewältigt

werden sollen. Handelt es sich beispielsweise um eine sehr große Firma mit sehr vielen Mitarbeitern und komplizierten Arbeitsabläufen, so stellen sich die Anforderungen anders dar als in einer relativ kleinen Firma, wo die Arbeitsaufgaben eher überschaubar sind.

Ein anderes Beispiel begegnet uns in der täglichen Arbeit: Die Anforderungen, die eine Ausbildung z.B. hinsichtlich der sozialen Kompetenzen oder auch der Kommunikationskompetenz in einem bestimmten Beruf in einer Firma stellt, unterscheiden sich deutlich von den Anforderungen, die ein Berufsbildungswerk stellt. Es ist daher unumgänglich, die Anforderungsanalyse nicht nur auf die Tätigkeit zu beziehen, sondern die-

se immer unter Berücksichtigung des Umfeldes zu tun.

Neben den bereits benannten Psychologen, Logopäden und Arbeitsmedizinern, Ausbildern und Fachlehrern aus verschiedenen Fachbereichen und Bildungseinrichtungen sind es Integrationsberater, Lehrkräfte aus Fachschulen und deren Praxiseinrichtungen, Mitarbeiter aus Produktion und Verwaltung sowie Personalabteilungen aus Betrieben und Einrichtungen, die zu Rate gezogen werden. Auch Experten aus Kliniken oder technische Berater der Kostenträger sowie Schwerbehindertenvertreter aus Firmen wurden bisher einbezogen, wie z.B. in folgendem Fall.

Beispiel Frau B.

<p><i>Spätertaubte Frau (46), fest ansässig in einer Stadt in Thüringen, ehemals Handelsfachwirtin und in leitender Stellung, sollte und wollte eine Umschulung als Mediengestalterin beginnen und war zur Berufsfindung (3 Monate) angemeldet.</i></p>	<p><i>Ein gängiges Angebot seitens unserer Einrichtung in diesem Fall wäre eine Arbeitserprobung als Mediengestalterin (Dauer 4 Wochen) gewesen. Nach Aktenlage hätte sich voraussichtlich auch eine Eignung ergeben, so dass Sie im Anschluss auch eine zweijährige Umschulung hätte machen können. Sie hätte dann, 48jährig, als gut ausgebildete Mediengestalterin dem Arbeitsmarkt zur Verfügung gestanden. Der Kostenträger hatte auch vor, dies zu finanzieren. Durch eine betriebliche Erprobung bei Real (Metro) wurde festgestellt, dass eine Wiedereingliederung in frühere Tätigkeit durch Schaffung der behinderungsspezifischen Rahmenbedingungen ihren Wünschen und Fähigkeiten am ehesten entsprach und in der Umsetzung eine Teilhabe realistischer ist, als nach o.g. Umschulung. Es wurde mit Unterstützung des IFD eine Wiedereingliederung in ihre frühere berufliche Tätigkeit in einer anderen Firma vorbereitet.</i></p>
---	---

Die Experten, in diesem Fall der Filialleiter und seine Mitarbeiter, liefern wichtige Hinweise und Fakten für eine komplexe Anforderungsanalyse für konkrete berufliche Tätigkeiten unter speziellen Bedingungen an einem bestimmten Arbeitsplatz aber auch Hinweise zu allgemeinen Anforderungen und Gegebenheiten in einer bestimmten Branche ggf. einer bestimmten Region.

Das Erstellen dieser Analyse setzt voraus, dass dem Experten unter möglichst genauer Kenntnis der beruflich relevanten Voraussetzungen des Ratsuchenden die richtigen Fragen gestellt werden.

In der Literatur finden sich eine Fülle von Möglichkeiten, wie man eine Anforderungsanalyse erstellen kann. In einer Veröffentlichung zu „Standards der Personaldiagnostik“ (U.P.Kanning,2004, S.229ff) sind drei Methoden und deren Standards von Schuler(2001) beschrieben. Es sind dies:

- die intuitive
- die arbeitsplatzanalytische und die
- personenanalytische Anforderungsanalyse.

Die intuitive Methode stellt sich jedoch bei genauerer Betrachtung in ihrer Beschreibung als äußerst passend für unsere Zwecke heraus.

Sie ist als die einfachste Methode beschrieben, 'deren Qualität in der Anforderungsanalyse mit der Fachkompetenz derjenigen Personen steht und fällt, die diese Analyse durchführen'.

Standards

- der intuitiven Anforderungsanalyse
- Die Analyse wird durch ausgewiesene Experten für den jeweiligen Arbeitsplatz vorgenommen.
 - Es werden immer mehrere Experten befragt.
 - Die Befragung erfolgt zunächst in Einzelinterviews und nicht in Gruppen.
 - Die Ergebnisse der Interviews werden anschließend in einem Entscheidungsgremium zu einem Anforderungsprofil integriert.

entnommen aus: (U.P.Kanning,2004, S.229ff. S.230)

Eine weitere wesentliche Ergänzung erfährt die Anforderungsanalyse z.B. durch die Informationen aus dem BerufeNet (www.berufenet.de/ www.arbeitsagentur.de) sowie aus Informationsblättern und Veröffentlichungen z.B. der Berufsgenossenschaften sowie Handbüchern.

Fasst man zusammen, was sich an Ansprüchen in unserer Beratungsarbeit mit kommunikationsbeeinträchtigten Menschen an eine gleichermaßen umfassende wie praktikable und an den Möglichkeiten von Berater und Ratsuchenden orientierte Anforderungsanalyse heraus kristallisiert hat, so lässt sich folgendes sagen: Die Anforderungsanalyse ist immer integrierter, wesentlicher Bestandteil des gesamten Beratungsprozesses und wird in beständiger Wechselwirkung mit der Diagnostik betrieben. Sie läuft systematisch ab, wobei sich die Systematik zum einen auf das

Fortschreiten vom allgemeinen zum konkreten und zum anderen auf eine Systematik der verschiedenen Anforderungen bezieht. Bestandteil einer Anforderungsanalyse ist immer die Analyse des Arbeitsumfeldes, um unterschiedliche Arbeitsbedingungen berücksichtigen zu können. Von besonderer Bedeutung ist, dass es bei jeder speziellen Behinderungsart bzw. – form bestimmte Aspekte gibt, denen besondere Beachtung geschenkt werden muss. Gemeint ist damit, dass es Dinge gibt, die bei nicht behinderten Klienten vernachlässigt werden können, bei behinderten Menschen jedoch von entscheidender Bedeutung sind (z.B. Anforderungen an das Sprachverständnis). Hier wird deutlich, dass auch für eine Anforderungsanalyse Kenntnisse über Besonderheiten und Auswirkungen der einzelnen Behinderungen nötig sind.

2.1.4. Flankierende Maßnahmen

In den vorangegangenen Abschnitten haben wir die Kernelemente des Beratungsprozesses - Diagnostik und Anforderungsanalyse - sowie das Beratungsgespräch beschrieben. Damit sind aber noch nicht alle Bestandteile der Beratung dargestellt. Einen wesentlichen und auch zeitaufwändigen Anteil am Beratungsgeschehen können Aktivitäten einnehmen, die vom Berater oder vom Ratsuchenden quasi begleitend in den Beratungsprozess eingebracht werden.

Hierunter verstehen wir all jene Aktivitäten, die für den Beratungserfolg von Bedeutung sind, aber außerhalb des eigentlichen

Beratungsgespräches oder der Diagnostik bzw. der Anforderungsanalyse stattfinden.

Dies können auf Seiten des Beraters u.a. sein:

- Absprachen mit Dritten, die mittelbar am Beratungsgeschehen beteiligt sind, z.B. der Kostenträger der Beratung oder der angezielten Qualifizierung,
- Maßnahmen zur Verbesserung oder Erhaltung der beraterischen Kompetenz (z. B. Supervision, Kommunikationstraining),
- Kontakte zu Firmen, Ausbildungs- oder Qualifizierungseinrichtungen, um Möglichkeiten der beruflichen Entwicklung des Ratsuchenden abzuklären oder konkrete Vereinbarungen zu treffen,
- Organisation von begleitenden Hilfen, die für die Erreichung der beruflichen Perspektive notwendig erscheinen usw.,
- Fallbesprechungen im multiprofessionellen Team.

Da nach unserem Verständnis der Ratsuchende aktiver Mitgestalter des Beratungsprozesses ist, können auch von seiner Seite außerhalb der direkten Beratung und Diagnostik Aktivitäten in das Beratungsgeschehen einfließen:

- An erster Stelle sind hier all jene Dinge zu nennen, die mit dem Verarbeiten der neu gewonnenen Informationen zu tun haben. Das kann das berühmte Nachdenken im „Stillen Kämmerlein“ sein, aber auch die Diskussion mit Eltern, Partnern, Freunden oder anderen Bezugspersonen.
- Absprachen mit Dritten (Kostenträger,

Firmen, begleitende Hilfen anbietenden Stellen o.ä.) können selbstverständlich auch vom Ratsuchenden selbst und nicht nur vom Berater vorgenommen werden

- Möglicherweise kann der Ratsuchende zusätzliche Informationsquellen außerhalb des aufgesuchten Beratungsteams nutzen und die dort gewonnen Erkenntnisse in das Beratungsgeschehen einbringen usw.

Diese Auflistung von flankierenden Maßnahmen trägt Beispielcharakter und erhebt keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit. Welche solcher Maßnahmen im Beratungsverlauf notwendig und/oder sinnvoll sind, wird immer vom konkreten Einzelfall abhängen.

3. Wesentliche qualitative Aspekte im Beratungs- und Diagnostikprozess

Auf einen weiteren wesentlichen Aspekt der beraterischen und diagnostischen Arbeit möchten wir an dieser Stelle hinweisen. Diagnostische Informationen sind entscheidungs- und handlungsorientierend und haben somit eine besonders große Bedeutung für die weitere Entwicklung eines Ratsuchenden. Die Erhebung und Bewertung dieser Informationen muss deshalb besonders sorgfältig und verantwortungsvoll erfolgen.

Der Beratungsprozess ist ein sehr komplexer Prozess, der sich nicht auf das Erheben von Daten beschränkt. Für eine professionelle Arbeit wird umfangreiches Fachwissen benötigt.

Dies setzt voraus, dass die Diagnostiker für diese Aufgabe auch entsprechend ausgebildet oder geschult sind. Der Einsatz von standardisierten Testverfahren ist Personen vorbehalten, die Kenntnisse darüber haben, welche Modelle den Verfahren zugrunde liegen und die über statistische Auswertungsparameter Bescheid wissen. Beobachtung im diagnostischen Sinne setzt eine Schulung der Beobachter und das Wissen um Methoden und Beobachtungsfehler voraus. Neben diesen methodischen Standards ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal, dass der Diagnostiker für die von ihm zu beurteilenden Merkmale „Fachmann“ ist. Die Ergebnisse einer Arbeitsprobe z.B. im Zahntechniklabor kann nur ein entsprechender Fachmann –z.B. Zahntechnikermeister– beurteilen, genauso wie die Einschätzung z.B. der intellektuellen Leistungsvoraussetzungen einem Psychologen vorbehalten bleiben sollten.

Auch die Beratungsfachkraft wird diagnostisch relevante Informationen zusammentragen (z.B. beim Erstkontakt, in den Beratungsgesprächen usw.) und benötigt diagnostisches Fachwissen. Bei allen konkreteren Fragestellungen wird auf das Wissen von Fachkräften (z.B. Lehrmeister, Psychologen, Ärzten, Logopäden usw.) zurückgegriffen. Dies beschränkt sich nicht darauf, dass Befunde zugearbeitet werden. Diagnostikaufträge und –ergebnisse sind in dem bereits angesprochenen multiprofessionellen Team zu bearbeiten, in dem die gemeinsam beraten und ausgewertet und das weitere Vorgehen geplant wird.

4. Praktische Relevanz und Umsetzung des Leipziger Modells

Die Diagnostik, die Anforderungsanalyse und die begleitenden Beratungsgespräche bilden die Basis für

1. Eingliederungsempfehlung (einschließlich Empfehlung zum Lern- oder Arbeitsort)
2. Integrations- bzw. Förderplanung mit individueller Festlegung notwendigen Bedarfs hinsichtlich flankierender Maßnahmen und technischer sowie sonstiger Hilfen

An wichtigen Punkten zur Weichenstellung und am Ende des Beratungsprozesses wird ein Zwischen- oder Abschlussbericht erstellt. Dieser stellt den gesamten Prozess dar, beschreibt die Ergebnisse im Einzelnen und leitet das Gesamtergebnis und die Empfehlung ab. Es wird sicher gestellt, dass der Bericht mit dem Ratsuchenden so besprochen wird, dass dieser ihn inhaltlich versteht und sich in den Ergebnissen wieder findet.

Lässt sich für den Kostenträger aus dieser Empfehlung ableiten, dass weitere Unterstützung

zur Sicherung der Teilhabe notwendig wird, entscheidet dieser über die Inanspruchnahme der Leistungsangebote von Bildungseinrichtungen oder der Begleitung der Ausbildung bzw. der Arbeitstätigkeit durch Reha- Träger oder IFD.

Durch das BBW Leipzig wird im Rahmen des Leipziger Modells im Anschluss an die Beratung und Diagnostik angeboten, eine Ausbildung, Weiterbildung oder Qualifizierung vorzubereiten oder entsprechende Un-

terstützung bei der Suche nach einem geeigneten Arbeitsplatz zu geben.

Das Leistungsangebot umfasst:

- Erstellung eines Bewerberprofils
- Erstellung von Bewerbungsunterlagen/ Bewerbertraining
- Erarbeiten einer Vermittlungsstrategie
- Akquise von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen
- Vorbereitung einer Eingliederungsvereinbarung
- Begleitung und Beratung bei Praktika und Probebeschäftigung Beratung zur Anpassung der Lern- bzw. Arbeitsbedingungen an die in einer Firma
- Organisation begleitender Hilfen / nutzen von Netzwerken vor Ort
- Weiterbildungs- und Fortbildungsvermittlung



Die Vorbereitung einer Ausbildung kann erfolgen:

- im Betrieb,
- Überbetriebliche Ausbildung bei einem Bildungsträger,
- im Betrieb mit Unterstützung durch das Angebot der Wohnortnahen beruflichen Rehabilitation (WNR),
- betriebsnah durch das BBW (teilstationär),
- in einer Reha- Einrichtung (stationär).

Als Abschluss hier die Übersicht des gesamten Angebotes im Rahmen des Leipziger Modells, welches in Modulen angelegt ist. Dieses Leistungsspektrum steht den Kosten-

trägern zur Verfügung und kann für hör- und sprachbeeinträchtigte Menschen, die sich in der Berufswahlentscheidung oder in der beruflichen Neuorientierung (alle Altersgrup-

pen) befinden bzw. deren Arbeitsplatz/ deren Tätigkeit behinderungsbedingt angepasst werden muss.

 IBBW Leipzig	Diagnostik- und Beratungsangebot Maßnahme zur Feststellung der Eignung und Neigung- Leipziger Modell - Leistungsangebot -	
---	---	---

Modul 1 : Berufliche Basisberatung	1Tag
Beurteilung nach Aktenlage	
Berufliche Beratung einschließlich Interessentest	
Abschluss- bzw. Zwischenbericht	

Modul 2: Beratung und Feststellung der Kommunikationskompetenz	1 Tag
Beurteilung nach Aktenlage	
Anamnesegespräch	
Logopädische und audiologicalhe Diagnostik	
Abschlussbericht mit Aussagen zur konkreten Fragestellung	

Modul 3: Diagnostik und Arbeitsproben zur Feststellung der Neigung und Eignung	3 Tage
Beratungsgespräch mit Interessentest	
Ausgewählte Diagnostikangebote (psychologische, logopädisch- audiologicalhe, arbeitsmedizinische, Tests...)	
Arbeitsproben 1- 2 Berufsfelder	
Hospitation Berufsschule	
Recherche und Beratung	
Abschluss- bzw. Zwischenbericht	

Modul 4: Reha- Aessment	5 Tage
Beratungsgespräch mit Interessentest	
Ausgewählte Diagnostik (psychologische, logopädisch- audiologicalhe, arbeitsmedizinische, Tests...)	
Arbeitsproben 2-3 Berufsfelder	
Feststellung notwendiger technischer Hilfen	
Bewerberprofil	
Recherche und Beratung	
Eingliederungsempfehlung	
Abschlussbericht	

nur im Anschluss an Modul 4	
⇒ Modul 5: Vorbereitung betrieblicher Ausbildung	10 Tage

Recherche und Akquise von Firmen
Beratung von Firmen
Betriebliche Erprobung
Vorbereitung betrieblicher Ausbildung einschließlich indiv. Förderplanung und Erstellung Bewerbungsunterlagen
Abstimmung der Eingliederungsempfehlung mit dem Kostenträger
Abschlussbericht

Modul 6 Beratung – Diagnostik und Erprobung- Vermittlung Berufliche Beratung einschließlich der Feststellung arbeitsplatzrelevanter Kompetenzen mittels Diagnostik sowie Vorbereitung der Vermittlung <p style="text-align: right;">3 Monate</p>
Reha – AC Modul 4/ Profilerstellung Recherche und Akquise von Firmen Beratung von Firmen Betriebliche Erprobung Anforderungsanalyse von Arbeitsplätzen Vorbereitung betrieblicher Eingliederung einschließlich indiv. Förderung am Arbeitsplatz Erstellung Bewerbungsunterlagen/ Individuelles Bewerbertraining Abstimmung der Eingliederungsempfehlung mit dem Kostenträger Vorbereitung Vermittlung in Arbeit Abschlussbericht

Eine Vielzahl von Fallbeispiele belegen hinreichend, dass unser Verfahren zwar sehr intensiv und organisatorisch aufwendig ist, dafür aber eine individuelle, hör- und sprachgeschädigtenspezifische Leistungsdiagnostik und Beratung im Bezug auf das Förderziel und den Lernort sichert. Die Mehrzahl der Fälle beweist, dass die Empfehlungen für die Eingliederungsvorschläge entsprechend der Eignung, ausgerichtet an den Interessen und Neigungen, eine passgenauere und effizientere Gestaltung der Teilhabe zulassen und Kosten sparen.

Für den Reha- Berater bedeutet dies eine Bereicherung fachlicher Art, da er als Experte im allgemeinen Bereich der Berufsberatung in speziellen Fällen, im Sinne einer interdisziplinären Arbeit, Unterstützung

von Fachleuten auf dem Gebiet der Hör- und Sprachschädigung erhält. Das Angebot soll nicht Ersatz sondern Ergänzung sein, um den wachsenden Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht werden zu können und mehr behinderte Menschen als bisher erfolgreich in Beruf und Gesellschaft zu integrieren.

Die berufliche Rehabilitation erfährt eine deutlichere Ausrichtung an den Erfordernissen und Möglichkeiten des sich ständig wandelnden Arbeitsmarktes, was wiederum die Chancen auf Teilhabe verbessern dürfte. Zu erwarten ist auch, dass sich Maßnahmekarrieren und Ausbildungsabbrüche weiter zu reduzieren sein werden.

Des weiteren ist zu erwarten, dass durch die konsequente Umsetzung des Lernortkonzeptes (betriebliche Ausbildung) und die

damit einher gehende Erweiterung des Spektrums der Berufspalette und Maßnahmen eine bedeutend höhere Kundenzufriedenheit (Rehabilitanden, Eltern, Arbeitgeber) erzielt werden kann.

Wir hoffen sehr, dass die Kostenträger auch weiterhin regen Gebrauch davon machen.

Auskünfte dazu erteilt:

Andrea Merseburger

Bereichsleiterin

Diagnostik- und Beratungszentrum

Berufsbildungswerk Leipzig

für Hör- und Sprachgeschädigte gGmbH

Knautnaundorfer Str. 4

04249 Leipzig

Tel. 0341/4137-132

Fax 0341/4137-470

E-Mail merseburger.andrea@bbw-leipzig.de

www.bbw-leipzig.de

www.leipzigermodell.de

Literatur:

Individuelle Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten Menschen- Leipziger Modell, Hrsg. Berufsbildungswerk für Hör- und Sprachgeschädigte Leipzig gGmbH, Klinkhardt-Verlag, ISDN 3-7815-1396-3

„Lernen lernen“

Klaus Schulz

ZIEL: Mit den Teilnehmern sollen die aktuellen Erkenntnisse der Lernforschung erarbeitet werden.

Ausgehend von der Ansicht: *der Mensch ist ein informationsverarbeitendes Wesen*, wird anhand eines Textes „Portfolio“ die verbreitete Ansicht des Lernens dargestellt.

1. Motivation
2. Aufnahme
3. Verarbeitung
4. **gelernt (Gedächtnis)**

Durch die Hinterfragung, ob ich den Text vielleicht nur verstanden habe oder ob ich es schon **gelernt** habe, werden die Erkenntnisse des Lernens in der Pädagogik und aus der Gehirnforschung der letzten Jahre/Jahrzehnte exemplarisch vorgestellt.

Nach Prof. Wahl hängt der Lernerfolg am stärksten vom Vorwissen (Korrelation $r = 0,7$), gefolgt von der Intelligenz ($r = 0,5$) und der Motivation ($r = 0,2$) ab. Viele Lehrer bzw. Ausbilder werden jetzt einwenden, dass bei den Schülern sehr oft kein Vorwissen vorhanden ist.

Eine Implantierung von **Vorwissen** kann über einen guten Lehrervortrag, oder wie nachfolgend dargestellt, über eine Lernlandkarte bzw. einen Advance Organizer erfolgen. Dazu werden **Ankerbegriffe** entwickelt. Es kann auch eine Lernlandkarte mit den Teilnehmern erstellt werden.

Nachfolgend werden aktuelle Elemente des Lernens vorgestellt:

- a) Vorwissen
- b) Wiedergabe
- c) Anwendung
- d) **gelernt (Gedächtnis)**

Der nächste Schritt auf der Lernleiter wäre dann die **Wiedergabe**.

Auf der Jahrestagung wird dies über die Partnerarbeit aus SOL dargestellt:

Das vorliegende Blatt mit dem Artikel „Portfolio“ wird halbiert und in der Partnerarbeit arbeitsteilig gelesen, anschließend findet die gegenseitige Information und ein Austausch statt. Der Lehrer übernimmt die Klärung noch offener Punkte.

Für den Bereich **Anwendung** kann ich ein „Portfolio“ zusammenstellen. Als Beispiel wird der „Berufswahlpass“ vorgestellt.

Je nach Interesse werden die Exkurse I bis III im Überblick bzw. vertiefend behandelt.

Im **Exkurs I** werden Elemente von SOL behandelt:

- SOL-Dreieck
- Partnerarbeit
- Gruppenpuzzle mit der Stamm- und Expertengruppe

Ein exemplarischer Baustein wird über das Strukturlegen vorgestellt. Jeder Teilnehmer erhält 30 Begriffe, die in

- *weiß ich*
- *weiß ich nicht*

sortiert werden, um eine weitere Klärung

über einen gegenseitigen Austausch oder Nachfragen zu erreichen. Diese Begriffe werden jetzt auf dem Tisch in eine individuelle Struktur gelegt.

Im **Exkurs II** wird das „Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL)“ nach Prof. Wahl dargestellt.

Hier soll über das „Sandwichprinzip“ ein Szenario entwickelt werden, bei dem die Lernenden im hohen Maße aktiv und konstruktiv sind.

- Die Elemente sind neben
- der Aneignungsphase
 - die Vermittlungsphase und
 - die Verarbeitungsphase.

Die Methoden dazu sind – **Partnerpuzzle**
– **Gruppenpuzzle und Lerntempoduell.**

Im **Exkurs III** wird die Umsetzung von Handlungsfeldern über Lernfelder zu Lernsituationen dargestellt.

Daraus wird die Handlungskompetenzanalyse mit den Kompetenzen:

- Fachkompetenz
- Personalkompetenz
- Sozialkompetenz
- Methodenkompetenz.

Chancengleichheit durch Nachteilsausgleich – Textoptimierung bei schriftlichen Prüfungen

Susanne Wagner

Christa Schlenker-Schulte

1. Qualitätsstandards für Prüfungsaufgaben

Prüfungen müssen: ...

- „objektiv sein,
- verständlich und eindeutig sein,
- einseitige Schwerpunktbildung und Spitzfindigkeiten vermeiden,
- die berufliche Handlungskompetenz überprüfen
- zuverlässige Ergebnisse liefern
- tatsächlich das prüfen, was sie inhaltlich prüfen sollen,
- zwischen Leistungsstarken und Leistungsschwachen trennen
- und wirtschaftlich durchzuführen sein.“¹

So definiert der Deutsche Industrie- und Handelskammertag die Qualitätsstandards für schriftliche (Berufsabschluss-) Prüfungen (DIHK, 2007). Wer die spezifischen Schwierigkeiten der Schüler/innen und Auszubildenden mit Hörbehinderung im Bereich schriftlicher Prüfungen kennt, weiß um die Problematik (der Nichteinhaltung) der sprachlichen Standards. Prüfungsaufgaben sind oft nicht „verständlich und eindeutig“, sondern kompliziert formuliert und mit seltenen standardsprachlichen Wendungen durchsetzt. So müssen hörbehinderte Prüflinge² oft erst eine Deutsch-Hürde neh-

¹ Hervorhebungen durch die Autorinnen

² Die Problematik betrifft insbesondere Prüflinge mit geringer Schriftsprachkompetenz. Das sind viele hör- und sprachbehinderte, aber auch lernbehinderte und Prüflinge mit Migrationshintergrund.

men, bevor sie an die Beantwortung der eigentlichen Fachaufgaben gehen können. Vor die Fachprüfung ist gleichsam eine Deutschprüfung geschaltet. Das aber bedeutet, dass Prüfungsaufgaben nicht immer „tatsächlich das prüfen, was sie inhaltlich prüfen sollen“.

Durch Textoptimierung werden Prüfungsaufgaben von sprachlichen Hürden befreit, so dass der Weg zur Fachprüfung frei ist.

2. Aufgaben-Inhalte und Ihre Realisierungen

Es gibt verschiedene sprachliche Möglichkeiten, einen Aufgaben-Inhalt auszudrücken. Ein Beispiel:

Variante 1:

Zählen Sie fünf typografische Kriterien auf, die Sie bei der Erstellung einer Tabelle beachten müssen!

Variante 2:

Nennen Sie 5 typografische Kriterien, die Sie bei der Erstellung einer Tabelle beachten müssen!

Variante 3:

Erstellen einer Tabelle
Nennen Sie fünf typografische Kriterien, die Sie beachten müssen!

Variante 4:

Erstellen einer Tabelle
Welche typografischen Kriterien müssen Sie beachten? Nennen Sie 5 Kriterien!

Variante 5:

Erstellen einer Tabelle

Beachten Sie 5 typografische Kriterien!

Variante 6:

Erstellen einer Tabelle

Nennen Sie 5 zu beachtende typografische Kriterien!

Variante 7:

Erstellen einer Tabelle

Nennen Sie 5 notwendige typografische Kriterien!

7 mal der selbe Inhalt, 7 verschiedene sprachliche Realisierungen. Schnell erkennt

Original-Aufgabe:

Die Bilder zeigen die Herstellung verschiedener Blechprofile. Nennen Sie die dafür vorzugsweise einzusetzende Maschine und geben Sie die fachgerechte Bezeichnung der erforderlichen Werkzeugteile 1 und 2 an.

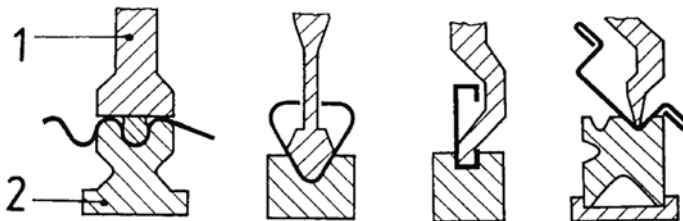


Abb. 1: Textoptimierung einer Metall-Aufgabe. Das Thema wird vorangestellt, Einleitung und eigentliche Aufgaben werden voneinander getrennt. Pro Frage / Aufgabe wird ein Satz formuliert. Der Fließtext wird durch Überschrift und Listen-Elemente strukturiert.

man, dass die verschiedenen Text-Versionen die Anforderungen in Bezug auf Erfassbarkeit und Eindeutigkeit von Prüfungsaufgaben unterschiedlich gut erfüllen, und die Erfahrung lehrt, dass die schlechter verstehbaren und mehrdeutigen Aufgaben-Varianten öfter verkehrt beantwortet werden bzw. es länger dauert, bis die Prüfungsteilnehmer/innen die richtige Antwort geben können.

Ein Beispiel aus dem Metall-Bereich (vgl. Abb. 1) demonstriert, wie durch die gezielte Optimierung von Text (und Layout) aus einer unübersichtlichen, schwer erfassbaren Aufgabe ein klar strukturierter, leicht verstehbarer Prüfungstext wird.

Textoptimierte Aufgabe:

Herstellung von Blechprofilen

- a) Mit welcher Maschine werden diese Profile hergestellt ?
- b) Wie heißt Werkzeugteil 1 ?
- c) Wie heißt Werkzeugteil 2 ?

Textoptimierung bedeutet, dass ein Text so optimiert wird, dass er:

- leicht zu erfassen und zu verstehen ist und
- nicht missverstanden werden kann.

3. Prinzipien der Textoptimierung

Textoptimierung von Prüfungsaufgaben folgt zwei grundlegenden Prinzipien:

1. Bestehende Aufgaben werden nur sprachlich, aber nie inhaltlich verändert.
2. Fachsprache bleibt erhalten, denn sie ist Teil der Fachkompetenz.

Standardsprachliche Barrieren in Prüfungsaufgaben finden sich auf der Wort-, Satz- und Textebene. Viele dieser Barrieren wurden sowohl theoretisch hergeleitet, als auch empirisch-praktisch und experimentell untersucht, so dass das Wissen um sprachliche Barrieren (nicht nur in Prüfungsaufgaben) inzwischen auf recht solider Basis steht. Die folgenden Absätze bieten nur einen kurzen Einblick in die Textoptimierung von Prüfungsaufgaben – ausführliche Erläuterungen finden sich u.a. in Wagner, Günther & Schlenker-Schulte (2006) und Wagner & Schlenker-Schulte (2005).

3.1 Wortebene

Prüfungstexte enthalten überdurchschnittlich viele **Mehrfach-Komposita** (z.B. Endlosformulardruckmaschine). Diese mögen im Berufsalltag mündlich häufig verwendet werden, man sieht das Wort jedoch selten geschrieben, und das Entziffern fällt daher

schwer. Bindestriche helfen bei der Erfassung des Wortes. Manche Prüfungs-Komposita werden aber auch in der mündlichen Sprache nur selten verwendet, und stellen Spontan-Bildungen innerhalb des Prüfungstextes dar (z.B. aluminiumummantelt). Diese Wörter sind nicht nur schwer zu erfassen – auch das Verstehen ist erschwert, denn man muss erst erlesen, welche Einzelteile das Kompositum hat und dann aus den einzelnen Bestandteilen die Gesamtbedeutung ermitteln. Dies ist umso aufwändiger, je mehr Teile ein Kompositum hat und je komplexer damit die Bedeutung des Kompositums wird. Für solche spontanen Neubildungen empfiehlt sich eine Umformung in eine Phrase oder einen Relativsatz:

aluminiumummantelt → *mit Aluminium ummantelt*.

Ein weiterer Ansatzpunkt auf der Wortebene sind **seltene Wörter** und **Wortkonstruktionen der Standardsprache, die nicht Teil der Fachsprache sind**. Seltene standard-sprachliche Fremdwörter sowie schwierige Konstruktionen (wie Funktionsverbgefüge, unfeste Verbkomposita und seltene Formulierungen) werden bei der Textoptimierung durch bedeutungsgleiche oder -ähnliche, möglichst häufig benutzte Wörter der Standardsprache ersetzt. So wird aus optimal bei der Textoptimierung sehr gut, aus zur Anwendung kommen das schlichtere anwenden oder nehmen, aus Legen Sie ... dar ! würde Nennen Sie ! und aus Welche Folge ergibt sich, wenn ... wird Was passiert, wenn Mehrdeutige Wörter werden durch eindeuti-

ge Synonyme ersetzt, um Missverständnisse zu vermeiden.

Durch die Textoptimierung auf Wortebene wird der Aufgabentext einerseits von den schwer erfassbaren, andererseits von potenziell unbekanntem sowie mehrdeutigen Wörtern und Konstruktionen befreit. Damit wird die Grundlage für das Verstehen des Aufgabentextes gelegt: Die einzelnen Wörter werden für die Prüfungsteilnehmer/innen verstehbar.

Im nächsten Schritt müssen nun die Barrieren erkannt und entfernt werden, die sich in den Verknüpfungen der einzelnen Wörter und Wendungen auf Satzebene befinden.

3.3 Satzebene

Prüfungsaufgaben sollen kurz sein. Dies führt zu z.T. extrem komprimierten Aufgabentexten. Es wird versucht, möglichst jedes Wort eines Satzes mit Bedeutung zu belegen. Sprachlich wird dies oft durch Reihen von Präpositional- und Nominalphrasen realisiert, die schnell zu schwer verstehbaren Texten führen.

Beispiel A: „Wann muss ein PKW-Fahrer mit Anhänger außerorts auf Straßen mit nur einem Fahrstreifen für jede Richtung vom Vorausfahrenden einen so großen Abstand halten, dass ein Überholer einscheren kann?“

Bei Metern Zuglänge“³

In dieser Prüfungsaufgabe folgen auf die Nominalphrase (ein PKW-Fahrer) fünf Prä-

positionalphrasen und eine weitere Nominalphrase. Dieses Ausmaß an Kompression überfordert auch viele der sehr sprachkompetenten Prüfungsteilnehmer/innen.

Eine der wichtigsten Regeln der Textoptimierung für die Satzebene lautet daher: Entzerren. Die langen Ketten von Nominal- bzw. Präpositionalphrasen werden aufgelöst, z.T. auf mehrere Sätze oder Teilsätze verteilt. Das Entzerren macht den Text länger - die Verstehenszeit wird trotzdem kürzer (vgl. Abschnitt 5).

Lange Sätze sind problematisch, weil das menschliche Arbeitsgedächtnis nur 5+/-2 Elemente gleichzeitig verarbeiten kann. Das aktive Verknüpfen von mehr als 5+/-2 Einheiten ist kognitiv aufwändiger, und die dafür nötigen geistigen Ressourcen fehlen dann bei der Bearbeitung der eigentlichen Prüfungsaufgabe. Optimierung der Satzlänge bedeutet somit das Teilen der Sätze in kürzere Einheiten. Müssen Teilsätze verknüpft werden, sollten die Verbindungen zwischen den Sätzen eindeutig sein (vgl. ausführlich in Schlenker-Schulte, 1991). Durch die Satzstrategien zur Textoptimierung verbessert sich oft auch die inhaltliche Strukturierung der Aufgabe – ein positiver Nebeneffekt.

Fragen und Aufforderungen sollten durch Standardformulierungen ausgedrückt und genauestens überprüft werden (vgl. Schulte 1993a). So ist die Frage, wann ein PKW-Fahrer einen bestimmten Abstand einhalten muss (vgl. Beispiel A), mehrdeutig, wenn

³ Beispiel aus dem amtlichen Führerscheinkatalog. Es zeigt, dass die Komprimierungen auch zu falschen Formulierungen führen können. Personen mit höherer Sprachkompetenz erfassen automatisch, dass kein „Fahrer mit Anhänger“ sondern der Fahrer eines „PKW mit Anhänger“ gemeint ist.

nicht sogar irreführend. Man könnte annehmen, es sei eine Zeitangabe gefragt. Erst im letzten Satz, der „Bei Metern Zuglänge“ lautet, wird dieses Missverständnis offenbar - und ein erneutes Lesen der Aufgabe erforderlich.

Die **Wortstellung** sollte überprüft werden. Günstig sind Formulierungen mit Subjekt-Prädikat-Objekt-Reihenfolge, denn dies ist die meist verwendete Satzglied-Reihenfolge im Deutschen.

Ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt für die Textoptimierung auf Satzebene sind Negationen, die in Prüfungstexten recht häufig verwendet werden (z.B. *nicht*, *kein*).

Beispiel B: „Welche für den Workflow notwendigen Informationen sind mit Hilfe des Softproof nicht zu gewinnen?“

(Beispiel aus Wagner & Schlenker-Schulte, 2005)

Problematisch sind Negationen aus verschiedenen Gründen. Sprachkompetente Prüfungsteilnehmer/innen überlesen sie leicht, weil sich ihr Leseprozess an den wichtigen Inhaltswörtern orientiert. Weniger sprachkompetente Prüfungsteilnehmer/innen scheitern hingegen eher daran, dass sie nicht genau wissen, worauf sich das NICHT exakt bezieht, vor allem wenn es in einiger Entfernung zu den sprachlichen Elementen steht, die es negieren soll. Doppelte Verneinungen sind eine Fehlerquelle, weil unklar ist, ob ein doppeltes Nein ein besonders starkes Nein ist oder wieder ein Ja wird. Durch Textoptimierung werden doppelte Verneinungen beseitigt. Die einfachen Verneinungen werden typografisch hervorgehoben (z.B. fett ge-

druckt), damit sie nicht überlesen werden, und die Negation selber wird so eingesetzt, dass eindeutig ist, auf welchen sprachlichen Ausdruck sie sich bezieht.

Passivstrukturen sind fachsprachlich sehr üblich und den Prüfungsteilnehmer/innen vertraut. Ein grundsätzliches Ersetzen wäre daher nicht angebracht. Eine Überprüfung auf unübliche oder standardsprachliche Passivisierungen lohnt dennoch.

Die Textoptimierung auf Satzebene kann nebenbei genutzt werden, um überflüssige Elemente aus dem Aufgabentext zu entfernen. Manche Informationen sind für die Aufgaben an sich irrelevant und erhöhen die Lese- und Verarbeitungszeit unnötig, wie im nächsten Beispiel:

Beispiel C: „Die Benutzung des Internets ist in der Druck- und Medienindustrie notwendig, um mittels geeigneter Übertragungswege oder Einrichtungen Datentransfer über regionale Entfernungen zu bewältigen. (...)“

(Beispiel aus Wagner & Schlenker-Schulte, 2005)

Textoptimiert lautet dieser einleitende Satz: „Das Internet wird in der Druck- und Medienindustrie zur Datenübertragung genutzt (...)“.

Das Zusammenwirken von Textoptimierungsoperationen auf Wort- und Satzebene sollte zu Aufgabentexten führen, deren Wörter und Wendungen leicht zu erfassen und in ihrer Verknüpfung auf Satzebene einfach zu durchschauen sind. Auf der Textebene kann man das Erfassen und Verarbeiten der Aufgabentexte noch weiter unterstützen.

3.3 Textebene

Auf der Textebene wird dafür gesorgt, dass der Text als Gesamtheit leicht zu überblicken und zu erfassen ist und Informationen gezielt entnommen werden können.

Themenvoranstellung ist ein dafür besonders geeignetes Textoptimierungsprinzip. Themenvoranstellung bedeutet, dass ein Aufgabentext mit einer kurzen, schlagwortartigen Überschrift versehen wird. Man liefert durch Themenvoranstellung eine Information, die sonst erst parallel zum Lesen des Textes aufgebaut werden muss – die Information über das Hauptthema der Aufgabe. Liegt das Hauptthema am Anfang vor, können alle folgenden aufgabenspezifischen Detailangaben besser verstanden werden. Dies wird in optimaler Weise unterstützt durch sachlogisch sinnvolle Informationsstrukturierung: Ursache vor Wirkung, gestern vor heute, Information vor Instruktion usw.

Grafiken oder Skizzen ergänzen den Aufgabentext und bieten nicht-sprachliche Ankerpunkte für das Verstehen. Bei Multiple-Choice-Antworten erleichtern gleich strukturierte und formulierte Antwort-Alternativen das Erfassen und die Vergleichsoperationen zwischen den Antwort-Alternativen.

Für lange Texte sind Gliederungssignale zur Strukturierung und Übersichtlichkeit wichtig: Absätze, Einrückungen usw. helfen, Informationen schnell wiederzufinden (vgl. Abb. 1).

Mit den verschiedenen Textoptimierungsstrategien lassen sich bereits bestehende

Aufgaben von ihren standardsprachlichen Barrieren befreien. Wer neue Aufgaben entwickelt und hierbei die Textoptimierungsprinzipien beachtet, erstellt von vornherein gut erfassbare Prüfungsaufgaben und macht eine spätere Textoptimierung überflüssig.

4. Textoptimierung im praktischen Einsatz

Die Erfahrung mit den spezifischen Schriftsprach-Problemen hörbehinderter Schüler/innen bzw. Auszubildender hat dazu geführt, dass in vielen Bildungseinrichtungen Prüfungsaufgaben optimiert werden. Aber nicht jeder Prüfungsausschuss akzeptiert diesen Nachteilsausgleich. Zwei Gegenargumente werden am häufigsten vorgetragen:

- Sprachlich vereinfachte Aufgaben seien inhaltlich einfacher.
- Es gäbe keinen Nachweis über die Wirksamkeit der Textoptimierung.

Wichtigstes Argument gegen den 1. Einwand ist, dass nach den Prinzipien der Textoptimierung der Aufgaben-Inhalt und die Fachsprache kompromisslos erhalten bleiben müssen. Prüfungsinhalte und Fachsprache sind Teil der zu prüfenden beruflichen Kompetenz und werden daher beim Optimieren nicht angetastet.

Allenfalls Lesehilfen, wie das Durchkopeln von langen zusammengesetzten Fachwörtern mit Bindestrichen (siehe Abschnitt 3) werden gegeben. Textoptimierung verändert vor allem die komplexe Standard-Sprache der Prüfungsaufgaben. Dies aber hat kei-

nen Einfluss auf die fachliche Schwierigkeit der Aufgaben, denn eine schwierige Aufgabe wird fachlich nicht leichter, wenn man sie in einfach zugänglicher Sprache formuliert. Genauso wenig wird eine leichte Aufgabe fachlich schwieriger, wenn man sie kompliziert formuliert – es wird nur schwerer, an den eigentlich Aufgaben-Inhalt zu kommen (vgl. Abschnitt 5).

Grundsätzlich gilt, dass sich eine sprachlich komplexe Original-Aufgabe am Ende des Textoptimierungsprozesses nur in standard-sprachlichen und Layout-Aspekten von ihrer textoptimierten Schwester unterscheiden soll (Textoptimierungs-Prinzip 1, vgl. auch Cremer, 1996)⁴. Wer also dem Argument folgt, dass komplexe Sprache per se kein Fachinhalt ist, muss Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Menschen mit Kommunikationsbehinderung grundsätzlich akzeptieren.

Auch Einwand 2 kann entkräftet werden. Einerseits spricht die jahr(zehnt)elange Erfahrung vieler Pädagoginnen und Pädagogen für sich. An vielen Bildungseinrichtungen wurde unabhängig voneinander festgestellt, dass das Umformulieren der Prüfungsaufgaben für Prüflinge mit Hör-Sprachbehinderung essentiell für den Prüfungserfolg ist. Daraus kann eine erste Evidenz für die Wirksamkeit der Textoptimierung abgeleitet werden.

Inzwischen ist aber auch der statistische Nachweis gelungen, dass Textoptimierung

zu besser zugänglichen Prüfungsaufgaben führt. In einer Studie konnte gezeigt werden, dass Textoptimierung den sprachlichen Nachteil von hörbehinderten Auszubildenden tatsächlich ausgleichen kann. Mehr noch: Es zeigte sich, dass auch nicht behinderte Prüflinge von Textoptimierung profitierten.

5. Textoptimierung unter der Lupe

Die Auswirkung der Textoptimierung auf den Prüfungserfolg kann man zuverlässig nur außerhalb von Prüfungssituationen untersuchen, weil jede Prüfungsaufgabe 2 Mal beantwortet werden muss. Man muss vergleichen, wie die einzelnen Versuchsteilnehmer/innen auf die Originalfragen antworten und diese Werte mit dem Antwortverhalten auf textoptimierte Aufgaben vergleichen.

Eine solche Untersuchung wurde im Rahmen des mit Bundesmitteln geförderten Projekts „Prüfungsmodifikation durch Textoptimierung“ durchgeführt (vgl. Schlenker-Schulte & Wagner, 2006; Wagner, Günther & Schlenker-Schulte, 2006; Wagner & Schlenker-Schulte, 2006).

71 Auszubildende mit Hörbehinderung des Rheinisch-Westfälischen Berufskollegs für Hörgeschädigte Essen (Alter: 18-25 Jahre, alle mit Haupt- oder Realschulabschluss) und 95 Auszubildende ohne Hörbehinderung des Münchner BBS Alois Senefelder (Alter: 18-25 Jahre, 71 Haupt- oder Realschulabschluss, 23 mit (Fach-)Abitur, 1 ohne Schulabschluss)

⁴ In bestimmten Fällen kann diese Regel – immer in Abstimmung mit den zuständigen Prüfungsausschüssen - durchbrochen werden. So werden für einige Berufsprüfungen die ungebundene Aufgaben in multiple-choice- Aufgaben umformuliert, um den Auszubildenden das Verfassen eigener Texte zu ersparen. Grund: Im Gegensatz zum passiven Lesen erfordert Schreiben aktiven Sprachgebrauch. Dies stellt für Menschen mit geringer Schriftsprach-Kompetenz eine besondere Herausforderung dar.

nahmen an der Studie teil. Alle Teilnehmer/innen erlernten IHK-Ausbildungsberufe und standen kurz vor der Abschlussprüfung. Für das Experiment wurden 40 Multiple-Choice-Prüfungsaufgaben (MC-Aufgaben) aus IHK-Abschlussprüfungen der Jahre 1998 und 2004 verwendet. Die Aufgaben stammten aus dem für alle Berufe relevanten Prüfungsbereich „Wirtschaft und Sozialkunde“. Jede MC-Aufgabe hatte fünf Antwortmöglichkeiten, von denen jeweils eine die richtige Antwort war (vgl. Abb. 2).

Die Prüfungsaufgaben in Originalformulie-

rung (ORG-Version) wurden nach den Kriterien zur Textoptimierung von Prüfungsaufgaben (Schulte, 1993 b; Cremer, 1996; Cremer & Strauß, 1997; Schlenker-Schulte 2002; 2004; Wagner & Kämpf de Salazar 2004; Wilde 2004; Wagner & Schlenker-Schulte 2005) umformuliert (TOP-Version).

Das Experiment fand in zwei Sitzungen statt. In jeder Sitzung beantworteten die Teilnehmer/innen die gleichen 40 Prüfungsaufgaben, je 20 in ORG-Formulierung und 20 in textoptimierter Form. Die Reihenfolge der ORG- und TOP-Formulierungen der ers-

<p><u>Original-Aufgabe</u></p> <p>Welcher Vorteil ergibt sich aus der Zugehörigkeit zu einer Gewerkschaft für den Arbeitnehmer?⁵</p> <p>A Antwort 1</p> <p>B Antwort 2</p> <p>C Antwort 3</p> <p>D Antwort 4</p> <p>E Antwort 5</p> <p><u>Textoptimierte Aufgabe</u></p> <p>Ein Arbeitnehmer ist Gewerkschafts-Mitglied.</p> <p>Welchen Vorteil hat der Arbeitnehmer ?</p> <p>(5 Antwortmöglichkeiten)</p>

Abb. 2: Die Original-Aufgabe ist mit 13 Wörtern schon recht lang und wird nicht für alle Prüflinge im ersten Durchlauf zu verstehen sein. Besonders problematisch sind die drei Präpositionalphrasen hintereinander und die Konstruktion „ergibt sich“, die mehrdeutig ist und in dieser Bedeutung in der Alltagssprache kaum verwendet wird. Die textoptimierte Version enthält zwei kürzere Sätze, in denen Situationsbeschreibung und Aufgabe bzw. Frage voneinander getrennt wurden. Beide Sätze haben eine normale deutsche Satzform, und es werden die häufigsten Verben verwendet: *ist* und *hat*.

⁵ Quelle: Abschlussprüfung Wirtschafts- und Sozialkunde für Metallberufe, 3-jährige Bauberufe, Bauzeichner/in, Gießereiberufe, Druck- und Medienberufe, Sommerprüfung 2004, Aufgabensatz 2

ten Sitzung wurde durch einen Zufallsgenerator bestimmt, um Strategieeffekte bei der Beantwortung auszuschließen. In der 2. Sitzung wurden die gleichen Aufgaben in der gleichen Reihenfolge wie in der 1. Sitzung präsentiert, aber jeweils in der anderen Formulierungsvariante. Um Lerneffekte weitgehend auszuschließen, lagen zwischen den beiden Sitzungen mindestens zwei Wochen.

5.1 So schnell wie Abiturient/inn/en

Alle Auszubildenden, hörbehinderte wie nicht hörbehinderte, profitierten zeitlich signifikant von der Textoptimierung der Prüfungsaufgaben. Sie fanden bei textoptimierten Prüfungsaufgaben schneller die korrekte Lösung als bei den nicht optimierten Originalaufgaben. Auszubildende mit Hörbehinderung waren bei textoptimierten Aufgaben durchschnittlich 5,26 Sekunden schneller, das entspricht einem Zeitgewinn von 20% bei TOP-Aufgaben im Vergleich zu den Originalaufgaben. Die 71 nach Schulausbildung vergleichbaren Auszubildenden ohne Hörschädigung lösten die TOP-Aufgaben ebenfalls signifikant schneller als die Originalaufgaben (Gewinn von ca. 4 Sekunden, 18%, vgl. Abb. 3).

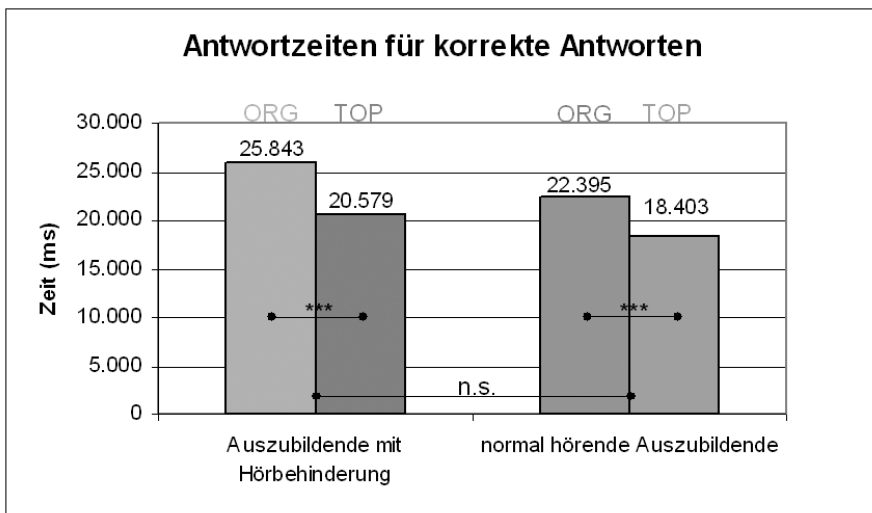


Abb. 3: Antwortzeiten für korrekte Antworten für je 71 Auszubildende mit bzw. ohne Hörbehinderung im Vergleich (nur Auszubildende mit Haupt- oder Realschulabschluss, vgl. Schlenker-Schulte & Wagner, 2006).

Ein Vergleich der Antwortzeiten von hörbehinderten Auszubildenden mit den Abiturient/innen ohne Hörbehinderung zeigt, dass Textoptimierung den zeitlichen Nachteil der Auszubildenden mit Hörbehinderung tatsächlich ausgleichen kann. Hörbehinderte Auszubildende brauchten für die richtigen Antworten bei den Original-Aufgaben knapp 5,6 Sekunden mehr Zeit als die (Fach)Abiturient/innen (25,843 Sekunden versus 20,286 Sekunden, Differenz: 5,557 Sekunden). Arbeiteten die hörbehinderten Auszubildenden mit textoptimierten Aufgaben, schrumpfte dieser Abstand auf 0,3 Sekunden (vgl. Abbildung 4).

5.2 Signifikant mehr richtige Antworten

Jede/r Auszubildende mit Hörbehinderung löste im Schnitt von 40 Aufgaben 1,4 Aufgaben mehr richtig, wenn die Aufgaben textoptimiert waren. Auszubildende ohne Hörbehinderung mit vergleichbarem Schulabschluss konnten sogar durchschnittlich 2 Aufgaben mehr korrekt beantworten. Die (Fach-)Abiturient/innen zeigten für die Anzahl der korrekten Antworten keinen vergleichbaren Effekt.

Dieses Ergebnis bestätigt zwei Annahmen.

1. Die sprachliche Form von Prüfungsaufgaben kann die fachlichen Leistungen der Prüflinge tatsächlich ganz direkt und signifikant beeinflussen.

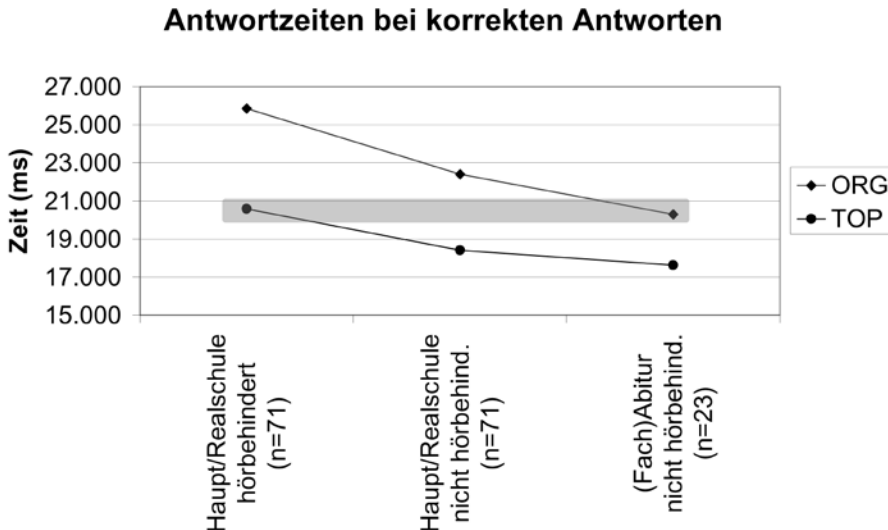


Abb. 4: Antwortzeiten für korrekte Antworten, aufgeschlüsselt nach Hörbehinderung und Schulabschluss. Hörbehinderter Auszubildende mit Haupt-/Realschulabschluss antworten mit textoptimierten Aufgaben ebenso schnell wie (Fach-)Abiturient/inn/en mit den Original-Aufgaben.

2. Mit textoptimierten Aufgaben werden die sprachlichen Einflüsse auf das Prüfungsergebnis minimiert oder sogar aufgehoben.

6. FAZIT

Prüfungsaufgaben sollten immer so realisiert sein, dass sprachliche Chancengleichheit zwischen den Prüflingen herrscht und Fach- nicht Deutsch-Kompetenz über den Prüfungserfolg entscheidet. Unsere Untersuchungen zeigen, dass dies durch textoptimierte Prüfungsaufgaben erreicht werden kann.

Textoptimierte Aufgaben bieten

- Wahrnehmungshilfen
- Erschließungshilfen und
- Verarbeitungshilfen

Textoptimierung ermöglicht so auch Prüflingen mit eingeschränkter deutscher Lautsprach-Kompetenz in der Prüfung das zu tun, was sie sollen: ihre Fachkompetenz nachweisen.

Dr. Susanne Wagner
Forschungsstelle zur Rehabilitation von
Menschen mit kommunikativer Behinderung
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
06099 Halle / Saale
Tel. 0345-55 27 773
Fax 0345-55 27 271
fst@paedagogik.uni-halle.de

Hinweis: Die Broschüre „Handreichung zur Textoptimierung von Prüfungsaufgaben“ (Wagner & Schlenker-Schulte, 2005) enthält eine detaillierte Erläuterung der Textoptimierungsstrategien mit Beispielen. Sie kann kostenlos über die Adresse der Autorin bezogen werden.

Literatur

– Cremer, Inge (1996): „Prüfungstexte verstehbar gestalten“, in: *Hörgeschädigtenpädagogik* 50(4), S. 197-213.

– Cremer, Inge & Strauß, Hans-Christoph (1997): „Fachsprachliche Strukturen im Kontext des Strukturwandels der Arbeitswelt“, in: *dfgs-forum* 5(1), S. 44-65.

– DIHK, Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2006): „Anforderungen an Prüfungen“,

<http://www.dihk.de/index.html?/inhalt/themen/ausundweiterbildung/ausbildung/pruefungen2.html>, 12.02.2007.

– Schlenker-Schulte, Christa (1991): *Konjunktionale Anschlüsse. Untersuchungsergebnisse zu Grundelementen kommunikativ-sprachlichen Handelns bei hörgeschädigten und hörenden Jugendlichen*. Villingen-Schwenningen.

– Schlenker-Schulte, Christa (2002): „Lesen und Verstehen – Barrierefreie Lehr- und Lernmaterialien. Texte für Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf“, in: Thilo Fitzner (Hg.): *Medienkompetenz für Lernschwächere. Eine Fachtagung*. Band 2. Stuttgart.

– Schlenker-Schulte, Christa (2004): „Prüfungsmodifikation durch Textoptimierung“, in: Christa Schlenker-Schulte (Hg.): *Barrierefreie*

Information und Kommunikation. Villingen-Schwenningen, S. 196-200. Schlenker-Schulte, Christa & Wagner, Susanne (2006): Prüfungsaufgaben im Spannungsfeld von Fachkompetenz und Sprachkompetenz. in: Efing, Christian & Nina Janich: Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn, S. 189-213.

– Schulte, Klaus (1993a): *Fragen – Fragen – Fragen. Fragen in Fachunterricht, Ausbildung, Prüfung. Villingen-Schwenningen.*

– Schulte, Klaus (1993b): „Sprachverstehen als Morphem-Verstehen. Skizze zur Eindeutigkeit von Sprachzeichen als Sprachlernhilfen“, in: *Hörgeschädigtenpädagogik* 47(3), S. 125-137.

– Wagner, Susanne (2006): „Prüfungsmodifikation durch Textoptimierung (PMT)“, in: *Christa Schlenker-Schulte (Hg.): Wissenschaft hilft Kommunikationsbarrieren überwinden. Dokumentation des FST-Forums zu 40 Jahren Rehabilitationsforschung der FST. Villingen-Schwenningen, S. 73-86.*

– Wagner, Susanne & Kämpf de Salazar, Christiane (2004): „Einfache Texte – Grundlage für barrierefreie Kommunikation“, in: *Christa Schlenker-Schulte (Hg.): Barrierefreie Information und Kommunikation. Villingen-Schwenningen, S. 206-215.*

– Wagner, Susanne & Schlenker-Schulte, Christa (2005): *Textoptimierung von Prüfungsaufgaben. Handreichung zur Erstellung leicht verständlicher Prüfungsaufgaben. Halle (Saale).*

– Wagner, Susanne & Schlenker-Schulte, Christa (2006): „Textoptimierte Prüfungsaufgaben – ein Weg zu Chancengleichheit bei schriftlichen Prüfungen“, in: *Berufsbildung in Wissen-*

schaft und Praxis – BWP 35, S. 43-46.

– Wagner, Susanne & Günther, Christian & Schlenker-Schulte, Christa (2006). *Zur Textoptimierung von Prüfungsaufgaben. in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, S. 402-423.*

– Wilde, Eugen (2004): „Berufsabschlussprüfungen ohne Sprachbarrieren – Nachteilsausgleich durch das Projekt TOP“, in: *Christa Schlenker-Schulte (Hg.): Barrierefreie Information und Kommunikation. Villingen-Schwenningen, S. 200-205.*

Kompetenzfeststellungsverfahren im OTA Ausbildungszentrum

Birgit Rose

Behinderte Jugendliche und junge Erwachsene sowie sozial benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene

- hörbehindert
- psychisch behindert
- körperbehindert
- lernbehindert
- ohne Schulabschluss
- mit verbesserungsfähigem Abschluss
- ohne Ausbildungsplatz
- arbeitslos

Individuelle Berufswegeplanung

- erkennen ihren eigenen Entwicklungsstand
- übernehmen Verantwortung für Ihr Lern- und Arbeitsverhalten und ihre Persönlichkeitsentwicklung
- erkennen ihre Stärken und Schwächen

Eingangssituation

- Mangel an Selbstvertrauen
- ungenügende Kompensation der behinderungsbedingten Nachteile
- Über-/ Unterschätzung
- Fixierung auf gewohnte Berufsfelder
- fehlende Kenntnisse alternativer Berufsfelder
- unpassender Ausbildungs- oder Arbeitsplatz
- geringe Frustrationstoleranz
- Schulmüdigkeit und -verweigerung
- unklare Motivationslage
- kulturell bedingtes bzw. geschlechtsspe-

zifisches Rollenverständnis

- ungünstiges soziales Umfeld
- nicht deutscher Herkunft

Methode

Gesprächsorientierte Verfahren

- Face to Face
- protokolliertes Gespräch anhand eines Interviewleitfadens

Handlungsorientierte Verfahren

- Systematische Verhaltensbeobachtung nach bestimmten, eindeutig definierten Verhaltensmerkmalen
- Simulationsprinzip
- kontrollierte Subjektivität
- protokollierte Verhaltensbeschreibung

Standardisierte Verfahren

- Einzelarbeit
- meist unter Zeitbegrenzung
- überwiegend Papier – Bleistift - Variante

Bedingungen

- in der Gruppe, bis 12 Teilnehmer
- in mehreren Beurteilungssituationen
- mit mehreren geschulten Beobachtern
- über einen längeren Zeitraum
- nach einem festgelegten Ablauf
- unterschiedliche Schwierigkeitsgrade
- Transparenz des Verfahrens
- Einbeziehung der Teilnehmer durch Selbsteinschätzung
- entsprechende räumliche und materiell-technische Absicherung

Potenzial

Hierzu gehören körperliche bzw. organische, psychische und emotionale Aspekte der Person sowie die intellektuelle und emotionale Leistungsfähigkeit.

Kriterien:

- Arbeitstempo
- Lerntyp

Methodenkompetenz

Ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Wege zu finden, Tätigkeiten und Aufgaben angemessen zu gestalten und zu lösen. Sie wird über die systematische Verhaltensbeobachtung erfasst.

Kriterien:

- Zielorientierung
- Planungsfähigkeit
- Problemlösefähigkeit

Kulturtechnische Kompetenz

Ist die Fähigkeit, Kulturtechniken zu erlernen und anzuwenden.

Kriterien:

- Umgang mit Sprache und Schrift
- Umgang mit Zahlen
- Umgang mit dem PC und anderen Medien

Fach- und Sachkompetenz

Fähigkeit und Bereitschaft, mit Sachverstand, Allgemeinwissen, fachlichen oder technischen Kenntnissen und Fertigkeiten gestaltend Aufgaben angemessen zu lösen und das Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten. Hierzu dienen berufsfeldspezifische Arbeitsaufgaben.

Kriterien:

- Sorgfalt
- Ordnung und Sauberkeit
- Selbsteinschätzung
- räumliches Vorstellungsvermögen
- Handgeschick
- Werkzeugeinsatz und Steuerung
- Wahrnehmung und Symmetrie
- Messgenauigkeit und Präzision

Sozialkompetenz

Fähigkeit, sich mit anderen auszutauschen, Beziehungen aufzubauen, zu gestalten und zu pflegen sowie Konfliktlösungsmuster zu entwickeln und anzuwenden. Sie wird über die systematische Verhaltensbeobachtung erfasst.

Kriterien:

- Konfliktfähigkeit
- Kritisierbarkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Teamfähigkeit

Personale Kompetenz

Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit der eigenen Person auseinander zu setzen, sich kennen zu lernen, anzunehmen und weiter zu entwickeln. Sie wird über die systematische Verhaltensbeobachtung erfasst.

Kriterien:

- Konzentration
- Ausdauer
- Lern- und Leistungsmotivation
- Anwesenheit
- persönliche Hygiene
- Selbsteinschätzung

Resultate

- Motivierung der Teilnehmer
- Realistisches Selbstbild
- Leistungsvermögen und Belastbarkeit
- Hilfsmittelbedarf
- Sinnvolle Berufsperspektive
- Eigenverantwortung für berufliche Zukunft

Zentrale Förderaufgaben

Aufarbeitung von Entwicklungsstörungen

- Zeitliche Dehnung der Lernprozesse,
- Trainingsperioden zur Entwicklung der Schlüsselqualifikationen
- Problemlösetechniken
- Einsicht hinsichtlich der Auswirkungen der Behinderung
- Elternarbeit: Kommunikation zwischen Eltern und Kind; Förderung der Selbstständigkeit

Berufsorientierung

- Internet
- Interne und externe Rechercheaufträge
- BIZ
- Gegenüberstellung: berufliche Anforderungen und eigene Fähigkeiten

Zielgenaue Vermittlung

- Arbeitsplatzsuche
- Anschlussförderung
- Arbeitsplatzeinarbeitung

Beseitigen von Defiziten in den Kulturtechniken

- Förderung von Lesen und Schreiben

- Wortschatzerweiterung
- DGS – Kompetenz
- Spielerische Lernformen

Förderung der Handlungsorganisation

- Zielantizipation und Wissensorganisation
- Einüben von Standardsituationen und Förderung von beweglicher, situationsunabhängiger Anwendung

Alltagsbewältigung

- mit und ohne Dolmetscher
- Umgang mit der Behinderung
- Kommunikative Schwierigkeiten
- Hör- und Sprecherziehung durch die Ambulanzlehrerin

Training sozialer Kompetenzen

- Kommunikations-, Team- und Kritikfähigkeit

Bewerbungstraining

- Kommunikation mit Hörenden
- Simulation von Gesprächssituationen

Kontakt:

Birgit Rose

OTA Ausbildungszentrum

Josef - Orlopp - Str. 45 – 49

10365 Berlin

Tel. 030/ 55 75 6- 142

Fax 030/ 55 75 6- 166

E-Mail B.Rose@ausbildung-ota.de

Internet www.ausbildung-ota.de

Einladung zur Mitgliederversammlung des DFGS

**am Freitag, dem 23. November 2007
um 18.30 Uhr
im nh-Hotel Weinheim,
Breslauer Straße 52**

Tagesordnung

1. Feststellung der Beschlußfähigkeit
2. Protokoll der Mitgliederversammlung 2006
3. Bericht des Vorstandes
4. Kassenbericht
5. Bericht der Kassenprüfer
6. Entlastung des Vorstandes
7. Neuwahl des Vorstandes
8. Wahl der Kassenprüfer
9. Jahrestagung 2008
10. Verschiedenes

Ehrung zum 65. Geburtstag



Emeritus Professor Dr. Emil Kammerer

Unser langjähriges Mitglied Prof. Kammerer arbeitete als Leiter des Bereiches Psychosomatik an der Klinik und Poliklinik -Allgemeine Pädiatrie der Universität Münster. Anlässlich seines 65. Geburtstages ehrte man ihn mit einem wissenschaftlichen Symposium, das von seinen Kollegen verschiedener Institute mit aktuellen Themen gestaltet wurde. Seine Verdienste waren aber nicht nur auf sein eigentliches Arbeitsgebiet beschränkt, sondern erweiterten sich auch auf den Bereich der Hörgeschädigten, was unter anderem in seiner Habilitationsschrift über „Kinderpsychiatrische Aspekte der schweren Hörschädigung“ zum Ausdruck kam. Seine Nähe zur Arbeit mit hörgeschädigten Kindern entwickelte sich durch seine Ehefrau, unsere Kollegin und ehemaliges Vorstandsmitglied des DFGS, Eva-Maria Kammerer. Für unsere Jahrestagungen konnten wir Prof. Kammerer auch als Referenten gewinnen, aber ebenso oft als aktiven Teilnehmer begrüßen. Der Vorstand des DFGS wünscht ihm herzlich einen gesunden Unruhestand und weiteres Interesse an der Arbeit des Fachverbandes

Protokoll der Mitgliederversammlung 2006

Datum: Fr., 24. Nov 2006

Ort: NH-Hotel Leipzig

Anwesend: Vorstand vollzählig, Mitglieder
(siehe Anwesenheitsliste)

Protokollführerin: jule hildmann.

TOP 1: Feststellung der Beschlussfähigkeit

Die Beschlussfähigkeit wird festgestellt.

TOP 2: Protokoll der Mitgliederversammlung 2005

Es muss ergänzt werden: Als Kassenprüfer wurden Karl Salber-Correia (Essen) und Jens Trinkhaus (Bremen) gewählt.

TOP 3: Bericht des Vorstands

Der Vorstand hat 2006 vier Mal getagt (Januar – Leipzig, März – Bremen, Juni – Seelow, Nov – Weinheim). Bei diesen Treffen wurde die Tagung 2006 und z.T. 2007 vorbereitet (Programm, Hotel, etc.). Außerdem wurde Organisatorisches zum FORUM und zu offiziellen Auftritten der Vorstandsmitglieder als Vertreter des DFSGS besprochen. Prof. Klaus-B. Günther hat an der Tagung der Evangelischen Gehörlosen-seelsorge auf Borkum teilgenommen und einen Vortrag über ‚Gehörlose zwischen CI und GLKultur‘ gehalten. Die Tagung war gut besucht und die Teilnehmer haben sich sehr aktiv eingebracht und rege diskutiert. Das Institut für Rehabilitationswissenschaften, Abteilung Gebärdensprache, hat im Frühsommer eine Tagung zur Bilingualen Erz veranstaltet. Der Erfolg war mit ca. 100

Teilnehmern überwältigend. Es wurden wissenschaftliche Studien und erprobte Praxismodelle vorgestellt: z.B. Saskia Bohl mit ‚2 Sprachen ein Lehrer‘. Ein besonderer Erfolg war das didaktische Forum: Dort wurden Medien und Materialien vorgestellt, die im bilingualen Unterricht entstanden sind. Diese Möglichkeit zum persönlichen Erfahrungs- und Ideenaustausch wurde von allen sehr begrüßt.

→ für diese DFSGS-Tagung war es zu kurzfristig, so eine ‚Erfahrungsbörse‘ zu organisieren, aber nächstes Jahr soll das stattfinden. Darum bitte jetzt schon vormerken und reichlich Material produzieren und mitbringen. ☺

Die Arbeitstagen zur Bilingualen Erziehung an der HU sollen in zweijährigem Rhythmus fortgeführt werden. Siehe dazu:

- www.2.hu-berlin.de/gebaerdensprachpaedagogik (dort ist didaktisches Material herunterladbar)
- DZ Juni-Heft
- Homepage von Karin Kestner

Prof. Günther berichtet, dass in Berlin seit diesem Wintersemester die Zwillings-Bachelor-Studiengänge ‚Deaf Studies‘ und ‚Gebärdensprach- und Audiopädagogik (GL- und SH-Päd)‘ mit jew. 15 Studierenden laufen.

Peter Bergmann berichtet, dass in Essen der Integrationsfachdienst mit dem Integrationsamt zusammengefügt werden soll. Man erhofft sich davon eine verbesserte Eingliederung Hörgeschädigter in die Berufswelt.

Der DFGS überlegt, dazu eine Studie durchzuführen.

Jule Hildmann hat Anfang November an der Tagung der DG teilgenommen. Infos darüber und Terminankündigungen anderer Vereine wurden per E-Mail an Mitglieder verschickt, soweit deren E-Mail-Adressen vorlagen.

Reinhard Riemer teilt mit, dass der DFGS im Internet nicht mehr über den Taubenschlag vertreten ist, sondern eine neue Domäne hat: www.dfgs.org

Dies war aus rechtlichen Gründen nötig und hat viel Zeit und Nerven gekostet, hat aber auch Vorteile: Jetzt ist alles in einer Hand, wir müssen nicht mehr nach Essen fahren, etc.

Zum Forum: Die Gesamtkosten für das Forum waren in letzter Zeit sehr hoch. Darum wurden die Aufträge neu vergeben, jetzt sind sie 1000.-€ günstiger. Leider gibt es noch kleine Fehler auf einigen Seiten, weil das Layout nicht problemlos übernommen wurde. Nächstes Jahr sollte das aber behoben sein.

Ein großes Dankeschön an Familie Klei-öder für die RIESEN Hilfe mit Entwurf für Plakate, Programme, etc!!

Wie wir bestürzt in Gesprächen erfahren haben, hat die Post einen Haufen Forum – Sendungen verschlampt. Wer also keines erhalten hat, darf sich – auf Vertrauensbasis – vom Vorstand eines holen.

Fragen von Sylvia Wolff bzgl. des Anmeldeverfahrens:

War das Anmeldeformular diesmal klarer? – Ja.

Gibt es Verbesserungsvorschläge? – Keine.

Zur Erklärung: Die Option ‚Zusatz auf Namensschild‘ entstand auf Wunsch der Teilnehmer. Hier bitte nur etwas eintragen, wenn es auf dem Namensschild erscheinen soll.

Wer die Möglichkeit hat, seine Anmeldung von einer Einrichtung aus zu faxen, möge dies bitte tun. Denn faxen geht schnell und zu jeder Tageszeit und ermöglicht oft einen reibungslosen Ablauf.

Bei Angabe der E-Mail-Adressen bitte deutlich schreiben (,_' ist nicht gleich ,-, ...)

TOP 4: Kassenbericht

Felizitas Ibach: Der Kassenbericht wurde bereits im Forum veröffentlicht. Darin gibt es eine Lücke zwischen Einnahmen und Ausgaben (ca. 2000.-€)! Ob das dies Mal besser ist, erfahren Sie nächstes Jahr. – Es ist sehr schwer alle Kosten im Voraus zu erahnen und auf die Tagungskosten umzulegen. Es könnte in diesem Jahr gut gehen, aber klar ist das noch nicht. Die Auslagen für den Vorstand sind ziemlich hoch im Vergleich zu anderen Posten. Der Grund sind die hohen Reisekosten, weil die Vorstandsmitglieder aus (fast) ganz Deutschland zusammen kommen müssen. Außerdem mussten wir die Hotels für die Tagungen testen. Wir versuchen aber sehr zu sparen (siehe z.B. Forum).

Falls 2006 etwas Geld übrig bleibt, würden wir gerne ein Bearbeitungsprogramm für Forum erwerben, denn die viele Zeit und

Nerven, die Reinhard in diesem Jahr dafür geopfert hat, sind absolut nicht gerechtfertigt!

Frage: Kann man das Forum nicht digitalisiert ins Internet stellen? – F. Ibach: Das ist technisch schwierig. Außerdem lesen viele lieber vom Papier in der Hand als vom Bildschirm. Und niemand druckt sich wirklich 120 Seiten aus. Außerdem ist das Druckbild auch viel besser von der Druckerei als vom PC.

Gibt es Fragen zum Kassenbericht? – Keine.

TOP 5: Bericht des Kassenprüfers

Karl Salber-Correia: Vor zwei Jahren gab es für ‚Aktivität des Vorstands‘ gar keinen Posten, weil kein Geld da war und Vorstandmitglieder solche Kosten selbst übernommen haben. Von daher brauchen sie sich nicht schämen, sie haben gut gewirtschaftet.

Der Kassenbericht wird als einwandfrei empfunden.

Eine Bitte: im nächsten Bericht die Kosten für die Tagung etwas aufschlüsseln, damit man einen besseren Ein- und Überblick bekommt. – Felizitas Ibach ist damit einverstanden.

Der Kassenprüfer stellt den Antrag auf Entlastung der Kassenführerin:

Dagegen: 0

Enthaltung: 2

Dafür: alle Übrigen

(siehe Anwesenheitsliste)

Karl Salber-Correia spricht sich dafür aus,

im Interesse der Seriosität nächstes Jahr den Kassenprüfer auszuwechseln, da er dieses Amt schon sehr lange innehat. Hanne Boyne hat sich informell schon dazu bereit erklärt.

Der erste Vorsitzende dankt den Kassenprüfern!

TOP 6: Neuwahl zur Erweiterung des Vorstands

Letztes Jahr wurde der Vorstand gewählt, aber ein Platz blieb frei.

Melanie Stumpfe-Sappert hat sich letztes Jahr nach der MGV zur Mitarbeit bereit erklärt. Sie hat dann 2006 inoffiziell mitgearbeitet und sich jetzt bereit erklärt zu kandidieren.

Zur Person: Melanie Stumpfe-Sappert ist Kollegin in Berlin an der Berufsschule, Bereich Versorgungstechnik. Wegen einer Komplikationsschwangerschaft ist sie heute nicht persönlich anwesend, hat sich aber schriftlich vorher zur Kandidatur in Abwesenheit bereit erklärt.

Abstimmung zur Aufnahme von Melanie Stumpfe-Sappert in den Vorstand:

Enthaltung: 4

Gegen: 0

Dafür: alle Übrigen

(siehe Anwesenheitsliste)

Der Vorstand drückt seine Freude über diese Wahl aus. ☺

TOP 6: Jahrestagung 2007

Ort: Weinheim (In Heidelberg waren keine Tagungsräumlichkeiten in der erforderlichen Größe und bezahlbarer Kategorie zu finden)

Termin: 23./24. Nov

Thema: Von 0 bis 12 – Leben und Lernen in der Kindheit

Profes. Horsch und Hintermair der PH Heidelberg haben schon ihre Bereitschaft zur Zusammenarbeit erklärt.

Ein weiterer Vorschlag: der Bundesverband der Studierenden der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik (BSGS e.V.) führt zum gleichen Termin in Heidelberg eine Tagung zum Thema ‚hörgeschädigte Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund‘ durch und hat Interesse bekundet, am Samstag mit uns (in Weinheim) zu tagen. Über Themen und Referenten müssten wir uns noch verständigen.

Wer Ideen für Referenten hat, kann diese gerne dem Vorstand melden.

Frau Dr. Wildemann und andere Anwesende betonen, dass das Thema ‚Migration‘ in der Hörgeschädigtenpädagogik von großer Bedeutung sei und bislang viel zu wenig Aufmerksamkeit erhalte.

Peter Bergmann bietet an, den Kontakt zum ‚Zentrum f. Türkeistudien‘ (Dr. Farun Sen) in Essen anzubahnen.

Es wird der Wunsch geäußert, nicht nur wissenschaftliche Beiträge, sondern mehr von Leuten aus der Praxis zu hören bzw. Raum für eigenen Erfahrungsaustausch zu erhalten.

Thomas Opitz-Plotzki bietet an über seine Erfahrungen bzw. die Entwicklung seiner Kinder zu berichten.

Karl Salber-Correia schlägt als Referentin Fr. Funck aus Frankenthal vor, die Mit-

begründerin der ‚AG Leben auf dem Trapez‘ ist.

Es werden Bedenken geäußert, dass die Tagung bei einer thematischen Eingrenzung auf die Kindheit für einige Sek 1- und Sek 2-Lehrer wenig interessant ist.

Weiterhin wird von einigen Anwesenden betont, dass die Vorträge in Zukunft nicht mehr so allgemein gehalten sein sollen, sondern gezielt auf Praxisprobleme in den Schulen abzielen sollen.

TOP 7: Verschiedenes

Es liegen keine Anträge zu diesem TOP vor, so dass der Vorstand lediglich darauf hinweist, dass die Tagungsteilnehmer lebhaften Gebrauch von den Stellwänden machen sollen, auf denen Rückmeldung und Kritik zu Tagung, Hotel, Vereinsarbeit, u.ä. gemacht werden können.

Dringend werden auch Vorschläge für eine Tagungsregion 2008 erbeten, damit der Vorstand rechtzeitig nach geeigneten Räumlichkeiten suchen kann. Ein Teilnehmer schlägt daraufhin Göttingen vor, das zentral in Deutschland liegt und ebenfalls ein NH-Hotel hat.

Manfred Wloka als erster Vorsitzender löst die Mitgliederversammlung auf.

Jule Hildmann.

KASSENBERICHT 01.01.06 - 31.12.2006

EINNAHMEN

Beiträge	5.751,50
Forum	226,05
Spende	2,00
Tagung: dieses Jahr	10.987,00
GESAMT EINNAHMEN	16.966,55

AUSGABEN

Auslagererstattung Vorstand	1.617,75
Bankgebühren	60,68
Beitrag DG	186,50
Forum Druck	1.762,60
Forum Versand	356,03
Homepage	108,00
Tagungskosten:	
dieses Jahr	11.555,54
Vorjahr	881,98
Tagungskosten gesamt	12.437,52
GESAMT AUSGABEN	16.529,08

GESAMT EINNAHMEN - AUSGABEN	437,47
Übertrag aus 2005	767,72
GESAMTSUMME	1.205,19
Kontostand am 31.12.2006	1.205,19

Bremen, den 09.02.2007

D F G S

Wollen Sie Mitglied im
**Deutschen Fachverband für
Gehörlosen- und Schwerhörigen-
pädagogik**
werden?

Dann lösen Sie die folgenden Seiten heraus und schicken die ausgefüllte und unterschriebene Beitrittserklärung an:

DFGS
c/o Prof. K.B. Günther
Humboldt-Uni - Phil Fak IV - RehaWiss
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Fax: 030/2093-4529
Email: info@dfgs.org

Wenn Sie zusätzlich die Einzugsermächtigung ausfüllen und unterschreiben, erleichtern Sie uns die Verwaltungsarbeit erheblich.

Alle weiteren Informationen rund um den DFGS finden Sie unter

www.dfgs.org

D F G S

Beitrittserklärung

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum

Deutschen Fachverband für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik (DFGS)

Name, Vorname

Straße

PLZ, Ort

Telefon/Fax

E-mail

Ich überweise den jährlichen Beitrag von

EURO 42,- (Standardbeitrag)

EURO 15,- (StudentInnen, Erwerbslose) Nachweis

liegt bei

Bankverbindung: Sparda-Bank Essen eG, Konto-Nr. 110 795 BLZ 360 605 91

Ort, Datum

Unterschrift



D F G S

Ermächtigung zum Einzug von Forderungen mittels Lastschriftverfahren

Hiermit ermächtige ich Sie widerruflich, die von mir zu entrichtenden Zahlungen bei Fälligkeit zu Lasten meines Kontos mittels Lastschrift einzuziehen. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des kontoführenden Kreditinstitutes keine Verpflichtung zu Einlösung. Teileinlösungen werden im Lastschriftverfahren nicht vorgenommen.

Name und genaue Anschrift des/der Zahlungspflichtigen _____

Kontonummer des/der Zahlungspflichtigen _____

Name des kontoführenden Kreditinstitutes _____

Bankleitzahl _____

Zahlungen wegen (Verpflichtungsgrund, evtl. Betragsbegrenzung) _____

Ort, Datum _____

Unterschrift _____