

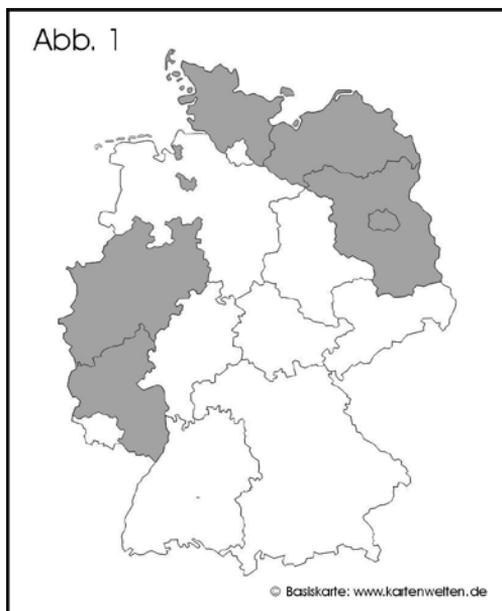
VERA 2005 an Hörgeschädigtenschulen¹



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

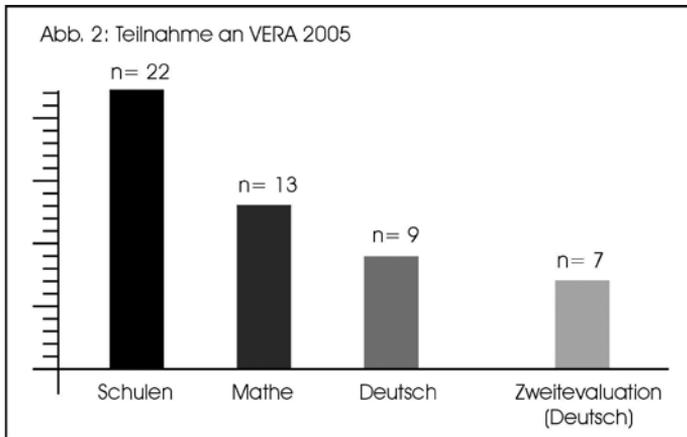
VERA an Hörgeschädigtenschulen

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-Deutscharbeiten 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:

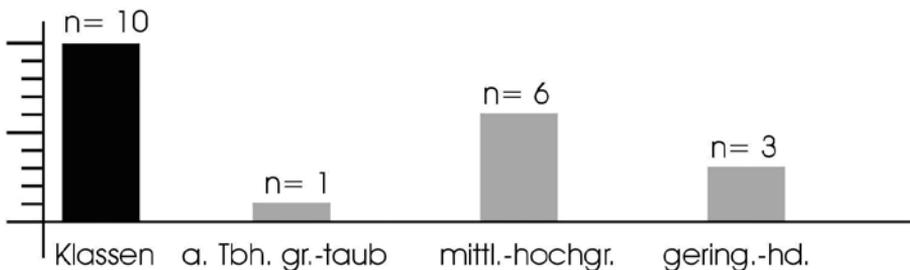
Es hat eine einzige Klasse mit überwiegend gehörlosen SchülerInnen teilgenommen. Hierbei handelt es sich um die Klasse des Bilingualen Schulversuchs. In diesem Zusammenhang ist auch die geringe Anzahl von gehörlosen SchülerInnen in den anderen nicht-bilingualen Klassen bezeichnend: Es sind sieben SchülerInnen 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 Unterstreichung 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

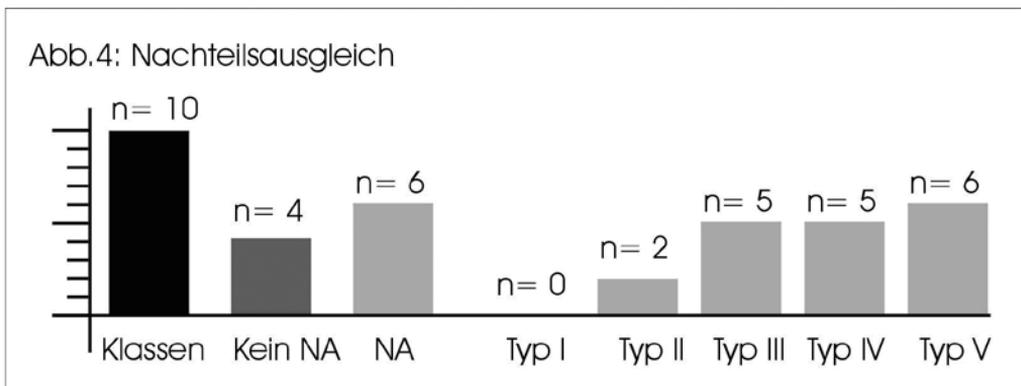
gewährt worden. Aus der Aufstellung in Abb. 4 wird ersichtlich, dass jedoch keine der Schulen einen Nachteilsausgleich des Typs I, also eine Änderung der Formulierungen in den bereitgestellten Vergleichsarbeiten, vorgenommen hat.

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.

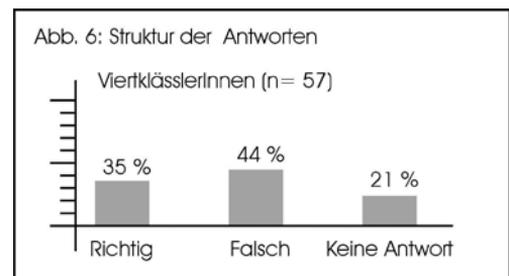
Mit diesem Nachteilsausgleich hat die Ernst-Adolf-Eschke-Schule die gesetzlichen Vorgaben weiter ausgelegt als andere Hörgeschädigtenschulen, die an VERA beteiligt gewesen sind. Im Gegensatz zu diesen anderen Schulen werden in der Ernst-Adolf-Eschke-Schule allerdings überwiegend an Taubheit grenzend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



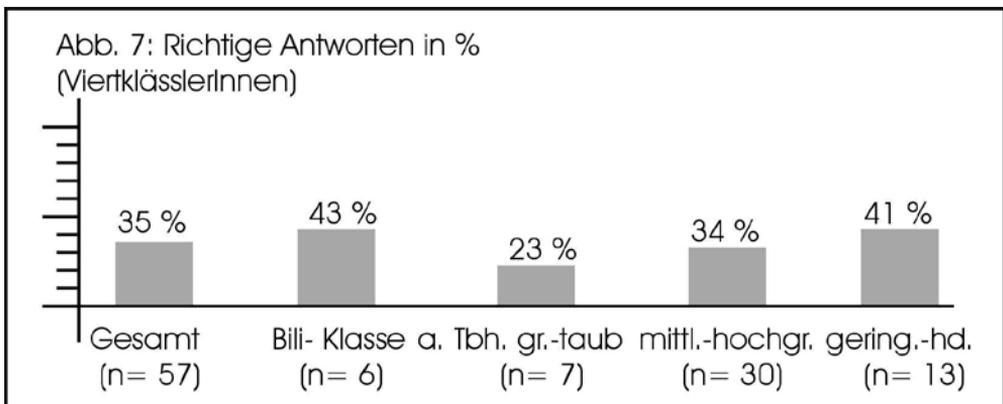
Klassen gibt es insgesamt 57 hörgeschädigte SchülerInnen.

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).

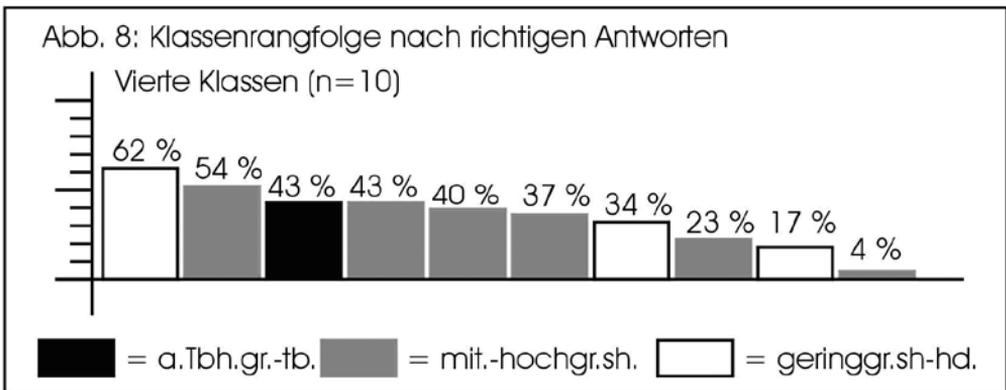
fassten Nachteilsausgleich an ihrer Schule zurückgeführt werden kann. Vielmehr bestätigen sich Ergebnisse weiterer Studien zur Schriftsprachkompetenz hörgeschädigter SchülerInnen (zusammengefasst in Hennies 2006b, 83f.), die einen erheblichen positiven Einfluss gebärdensprachlicher Fähigkeiten oder bilingualer 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 Hörgeschädigtenschulen 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 Hörgeschädigtenschulen. 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 Hörgeschädigtenschulen 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 Hintermaier (PH Heidelberg) |
| 10.15 Kleingruppen | Elternarbeit in der Frühförderung unter ressourcenorientierten Gesichtspunkten | Cornelia Tsigiotis (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].