Technische Universität München

Lehrstuhl für Fachdidaktik der Ernährungs- und Hauswirtschaft

Zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Education

Sprachkompetenzen in der Altenpflegeausbildung –

Analyse der sprachlichen Anforderungen, Sprachstandserhebung mit dem Diagnoseinstrument VERA-8 und Konsequenzen für den Unterricht an beruflichen Schulen

---

Linguistic competences in geriatric nursing apprenticeship –

Analysis of language requirements,
language proficiency assessment with the diagnostic instrument VERA-8
and consequences for education at vocational schools.

Betreuung: Susanne Miesera

Von

Corinna Alt

corinnaalt@web.de

Matrikelnummer: 03620861

Ort, Abgabetermin: München 04.08.2015

Abstract

Hintergrund: Viele Auszubildende im Bereich der Altenpflege haben aufgrund mangelnder Sprach- und Deutschkompetenzen Schwierigkeiten dem Unterricht an den Berufsfachschulen zu folgen.

Vorgehensweise: Durch Recherche entsprechender Literatur und Analyse der relevanten Lehrpläne wurden die sprachlichen Anforderungen, welche an Auszubildende zur Altenpflegefachkraft gestellt werden, näher spezifiziert. Ein Test diente der Erfassung des tatsächlichen Sprachstands der Schüler zu Beginn der Ausbildung. Auf Grundlage der Testergebnisse wurden Schlussfolgerungen gezogen und Anregungen für Lehrkräfte im Bezug auf Unterrichtsgestaltung und integrierte Sprachförderung formuliert.

Methode: Mit dem Diagnoseinstrument VERA-8 wurde eine Sprachstandserhebung für die Kompetenzbereiche verstehendes Zuhören und Lesen in drei Klassen, am Beginn der Ausbildung zur Altenpflegefachkraft, durchgeführt (N = 97). Zur Erfassung weiterer sprachrelevanter Informationen wie Nationalität, Muttersprache, Alltagssprache, Aufenthaltsdauer in Deutschland und eine Selbsteinschätzung des derzeitigen Sprachniveaus; wurde ein zusätzliches Datenblatt von den Testteilnehmern ausgefüllt.

Ergebnisse: Aufgrund der Testergebnisse sind 90% der Auszubildenden im Kompetenzbereich Hören und 71% im Kompetenzbereich Lesen als förderbedürftig einzustufen.

Geltungsbereich: Durch den Einbezug einer weiter gefassten aktuellen Datenlage (Berufsbildungsbericht und PISA-Studie) wird deutlich, dass dieser Befund der sprachlichen Situation auch in anderen Schul- und Ausbildungsgängen in ähnlicher Weise zu erwarten ist. Weshalb sich die Schlussfolgerungen auf berufliche Schulen im Allgemeinen übertragen lassen.

Eidesstattliche Erklärung:

Hiermit versichere ich eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne die Benutzung andrer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen entnommen sind, wurden als solche kenntlich gemacht.

München, 04.08.2015

_____

Corinna Alt

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis V
Tabellenverzeichnis VI
Abkürzungsverzeichnis VII
Gendervermerk VIII
1. Einleitung 1
Teil I 2
2. Gesellschaftliche und berufliche Bedeutung der Sprachkompetenz 2
2.1 Das Anforderungsniveau steigt 2
2.2 Ausgewählte Ergebnisse aus dem Berufsbildungsbericht 2015 6
2.3 Sprachkompetenz und Erfolg im berufsbildenden System 9
2.4 Ausgewählte Ergebnisse aus der PISA-Studie 2009 14
2.5 Entwicklungen in der beruflichen Bildung 16
3. Formale Vorgaben für die Altenpflegeausbildung 18
3.1 Aufbau des Lehrplans für den Deutschunterricht 18
3.2 Lehrplan Altenpflege: Analyse auf sprachliche Aktivitäten 21
4. Pflege und Sprache 24
4.1 Einfluss auf den zu Pflegenden 24
4.2 Einfluss auf den Pflegenden 27
4.3 Einfluss auf die Berufsgruppe 28
5. Aktuelle Entwicklungen in der Pflege 30
5.1 Fachkräftemangel und Prognose 30
5.2 Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung 32
Teil II 34
6. Sprachstandsdiagnostik 34
6.1 Diagnoseinstrumente 34
6.2 Diagnoseinstrument VERA-8 40
6.3 Datenerhebung 42
7. Ergebnisse 43
7.1 Beschreibung der Stichprobe 43
7.2 Ergebnisse VERA-Testteil Hören 51
7.3 Ergebnisse VERA-Testteil Lesen 56

8. Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen 60
8.1 VERA-Ergebnisse Hören und Lesen 61
8.2 VERA-Ergebnisse und Muttersprache 62
8.3 VERA-Ergebnisse und Selbsteinschätzung 68
8.4 VERA-Ergebnisse und Geschlecht 73
8.5 Zusammenfassung der Ergebnisse 74
Teil III 75
9. Diskussion 75
9.1 Kritik am VERA-Test hinsichtlich der einzelnen Aufgaben 75
9.2 Kritik am VERA-Test hinsichtlich der Auswertung 76
10. Zentrale Schlussfolgerungen 78
10.1 Die Heterogenität der getesteten Schülerschaft ist enorm. 78
10.2 Ein Großteil der Schüler hat sprachlichen Förderbedarf. 84
10.3 Im Mündlichen sind die Schwierigkeiten größer als im Lesen. 86
10.4 Lerner mit DaZ sind nicht die Ausnahme, sondern die Regel. 89
10.5 Nicht nur Lerner mit DaZ haben Schwierigkeiten. 90
10.6 Selbsteinschätzung allein reicht nicht aus um Förderbedarf zu bestimmen. 93
10.7 Die Leistungen in den einzelnen Kompetenzbereichen differieren. 94
10.8 Selbsteinschätzung, Reflektieren und Bewerten sind anspruchsvoll. 95
10.9 Die Schwierigkeiten von Migranten sind nicht motivationsbedingt. 96
11. Fazit und Ausblick 98
12. Literaturverzeichnis 100
13. Anhang 110

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Entwicklung beruflicher Tätigkeiten nach Qualifikationsniveau in Deutschland...3
Abb. 2 Bevölkerungsvorausberechnung.....5
Abb. 3 Schulische Vorbildung der neuen Auszubildenden 2014 7
Abb. 4 Definition Sprachkompetenz.....9
Abb. 5 Sprachen im Unterricht und Abstraktionsniveau.....11
Abb. 6 Merkmale von Fachsprache. 12
Abb. 7 Berufliche Handlungskompetenz 17
Abb. 8 Vertikaler Aufbau des Deutschlehrplans.....19
Abb. 9 Sprechen als Pflegehandlung.....25
Abb. 10 Verhältnis von offenen Stellen und Arbeitslosen in der Altenpflege.....30
Abb. 11 Entwicklung des Fachkräftemangels in der Pflege.....31
Abb. 12 Geschlechterverteilung der Testteilnehmer.....43
Abb. 13 Altersstruktur der Testteilnehmer.....44
Abb. 14 Nationalitäten der Testteilnehmer.....46
Abb. 15 Aufenthaltsdauer der Testteilnehmer in Deutschland.....46
Abb. 16 Muttersprachen und Alltagssprachen der Testteilnehmer.....49
Abb. 17 Selbsteinschätzung des Sprachstandes.....50
Abb. 18 Nutzung von Platz für Notizen.....52
Abb. 19 Ergebnisse im Testteil Hören. 54
Abb. 20 Korrigierte Ergebnisse im Testteil Hören. 56
Abb. 21 Ergebnisse im Testteil Lesen. 59
Abb. 22 Korrigierte Ergebnisse im Testteil Lesen. 59
Abb. 23 Zusammenhang zwischen den Kompetenzbereichen Hören und Lesen. 61
Abb. 24 Ergebnissen im Testteil Hören in Bezug zur Muttersprache. 64
Abb. 25 Ergebnissen im Testteil Lesen in Bezug zur Muttersprache. 67
Abb. 26 Zusammenhang zwischen Ergebnissen im Hören und Selbsteinschätzung. ..69
Abb. 27 Art der Fehleinschätzung in Bezug auf den Testteil „Hören“**.** 70
Abb. 28 Zusammenhang zwischen Geschlecht und Selbsteinschätzung.....70
Abb. 29 Zusammenhang zwischen Ergebnissen im Lesen und Selbsteinschätzung ...72
Abb. 30 Art der Fehleinschätzung in Bezug auf den Testteil „Lesen“. 72
Abb. 31 Ergebnisse im Testteil Hören in Bezug zum Geschlecht.....73
Abb. 32 Dimensionen von Heterogenität.....79
Abb. 33 Möglichkeiten der Differenzierung im Unterricht.....80
Abb. 34 Arten von gestuften Lernhilfen. 83
Abb. 35 Unterrichtsmethoden die Sprechen fordern. 87
Abb. 36 Unterrichtsbeispiel aus dem Pflegebereich nach dem Scaffolding-Ansatz 93

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Problemtypen am Ausbildunsmarkt....8
Tab. 2 Horizontale Gliederung des Deutschlehrplans. 19
Tab. 3 Differenzierungsmöglichkeit innerhalb des Deutschlehrplans 20
Tab. 4 Lehrplananalyse auf sprachliche Aktivitäten. 22
Tab. 5 Diagnoseinstrumente zur Sprachstandserhebung. 35
Tab. 6 VERA-Niveaustufen, Bildungsstandards, Deutschlehrplan und GER. 42
Tab. 7 Die einzelnen Aufgaben im Testteil Hören. 52
Tab. 8 Aufgliederung der als falsch gewerteten Aufgaben. 54
Tab. 9 Die einzelnen Aufgaben im Testteil Lesen. 57
Tab. 10 Kreuztabelle Hören und Muttersprache. 63
Tab. 11 Kreuztabelle Lesen und Muttersprache. 66
Tab. 12 Zuordnung von VERA-Niveaustufen zur Selbsteinschätzung. 69
Tab. 13 Beispiele für Methodenwerkzeuge. 88
Tab. 14 Zusammenfassung der Schlussfolgerungen und Konsequenzen. 97

Abkürzungsverzeichnis

BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DaF	Deutsch als Fremdsprache
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
ISB	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
KMK	Kultusministerkonferenz
KB	Kompetenzbereich
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PISA	Programme for International Student Assessment
SOL	selbst organisiertes Lernen
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
VERA	Vergleichsarbeiten

Gendervermerk

Mit Rücksicht auf die Lesbarkeit wurde zum großen Teil auf Formulierungen, welche explizit beide Geschlechter benennen, verzichtet. So wird von Lernenden, Schülern, Lehrkräften, Lehrpersonen, Bewohnern, Patienten Fachkräften, oder ähnlichen Bezeichnung gesprochen. Die männliche Form schließt selbstverständlich auch immer die weibliche Form mit ein.

1. Einleitung

„Deine Sprache zeigt, was du heute bist, und sie bestimmt, was du morgen sein wirst.“

Raymond Hull britisch-kanadischer Schriftsteller

(http://www.zitate.eu/de/zitat/11496/raymond-hull [Stand: 28.07.15])

Während die sprachlichen Anforderungen in Ausbildung und Beruf stetig steigen, häufen sich die Stimmen, die einem beträchtlichen Anteil der Jugendlichen in Deutschland derart schlecht ausgebildete sprachliche Fähigkeiten attestieren, dass sie schlicht nicht ausbildungsfähig sind (Grundmann, 2008). Ohne einen qualifizierenden Berufsabschluss haben diese jungen Menschen jedoch kaum eine Chance auf dem Arbeitsmarkt. Somit entscheiden sprachliche Kompetenzen letztendlich über Lebenschancen. Sie stellen eine Schlüsselkomponente für persönliche Entwicklung, gesellschaftliche Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben dar (Becker-Mrotzek, 2006).

Mit der PISA-Studie ist vor allem die Bedeutung der Lesekompetenz weiter ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Zahlreiche 15-Jährige schneiden hier, trotz 10-jährigem Schulbesuch mit Lesekompetenzen auf dem Niveau der Grundschule ab (OECD, 2010). Aufgrund von Fachkräftemangel münden aber auch Jugendliche mit unzureichender Sprachkompetenz* oder/und mangelnden Deutschkenntnissen in die vollqualifizierenden Berufsausbildungen ein (Aba & Kaminski, 2005).

Im Bereich der Altenpflege haben viele der Auszubildenden Migrationshintergrund**. Einige davon befinden sich bei Ausbildungsbeginn erst seit wenigen Wochen oder Monaten in Deutschland und weisen kaum die nötigen Deutschkompetenzen für eine alltagssprachliche Unterhaltung auf. Trotzdem müssen im Unterricht an den Berufsfachschulen anspruchsvolle fachliche Inhalte vermittelt werden. Diese sind nicht nur für das Bestehen der Abschlussprüfung unerlässlich, sondern stellen auch die Voraussetzung für eine professionelle Versorgung der pflegebedürftigen alten Menschen dar. Nicht selten sind Schüler und (angehende) Lehrkräfte mit dieser Situation überfordert.

* Definition Sprachkompetenz siehe Seite 9 und 10

** Definition Migrationshintergrund siehe Seite 8

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Anregungen für einen sinnvollen Umgang mit Sprache und sprachlichen Schwierigkeiten im (Fach-)Unterricht an Berufsfachschulen für Altenpflege zu erarbeiten.

Zu diesem Zweck werden im ersten Teil der Arbeit die sprachlichen Anforderungen in Beruf, Gesellschaft, und beruflicher Bildung allgemein, sowie der Altenpflegeausbildung und Pflege im Speziellen genauer analysiert (SOLL-Perspektive). Im zweiten Teil wird die Sprachstandserhebung mit dem VERA-8 Test in drei Klassen zu Beginn der Altenpflegeausbildung und deren Ergebnisse dargestellt (IST-Perspektive). Der dritte Teil bildet die Synthese aus den beiden vorherigen Teilen. In ihm werden Schlussfolgerungen aus der Sprachstandserhebung gezogen und darauf aufbauend Konsequenzen und Empfehlungen für den Unterricht formuliert (Weg von der IST- zur SOLL-Perspektive).

Teil I

2. Gesellschaftliche und berufliche Bedeutung der Sprachkompetenz

2.1 Das Anforderungsniveau steigt

In den 1980er Jahren vollzog sich ein grundlegender Wandel innerhalb der Arbeitswelt. Durch die steigende Automatisierung von Produktionsprozessen und die zunehmende Verwendung von Mikroelektronik, Informations- und Kommunikationstechnik, in fast allen Arbeits- und Lebensbereichen, veränderten sich die Anforderungen an die Arbeitskräfte (Riedl, 2011). Die Arbeit mit Computern und ähnlichen Geräten spielt heute in nahezu jedem Beruf eine wichtige Rolle. Organisation, Dokumentation und Kommunikation sind an Stelle von handwerklichen Tätigkeiten stärker in den Vordergrund gerückt. Höher qualifizierte Tätigkeiten (z.B. Führungsaufgaben, Forschung und Entwicklung) machen bereits über 40 % der Berufstätigkeit aus – Tendenz steigend (BMBF, 2009) (vgl. Abb. 1). Korrekte Ausführung von Anweisungen reicht nur noch in wenigen Assistenzberufen aus. In vielen Betrieben wird erwartet, dass die Mitarbeiter fähig sind, ihre Arbeitsprozesse selbstständig und in Zusammenarbeit mit anderen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren.

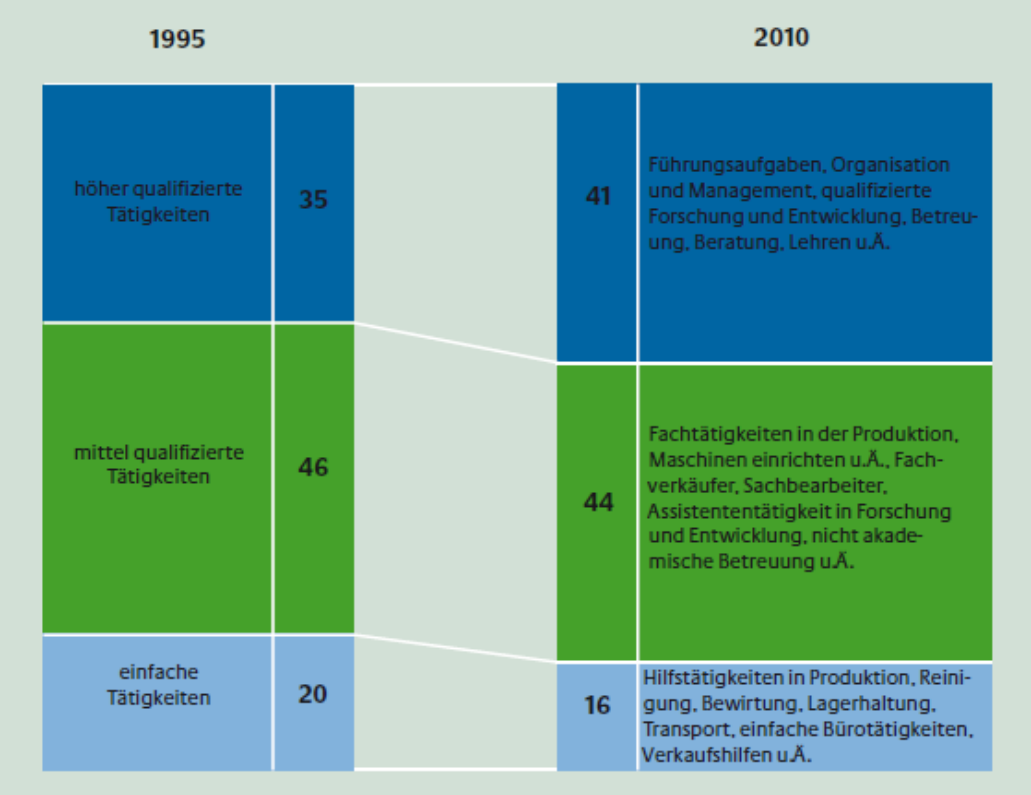

Abb. 1 Entwicklung beruflicher Tätigkeiten nach Qualifikationsniveau in Deutschland (BMBF, 2009, S.17).

Im Zuge der Globalisierung sind viele Unternehmen zusätzlich einem starken Druck ausgesetzt, auf Veränderungen schnell und flexibel zu reagieren. Innovatives Denken, Problemlösefähigkeit und Teamfähigkeit sind deshalb Fähigkeiten, welche von den meisten Arbeitgebern gefordert werden. Kommunikation spielt hierbei eine entscheidende Rolle.

Da Deutschland nicht über nennenswerte Mengen an Bodenschätzen verfügt, sind Humankapital und ein hoher Ausbildungsstand der Beschäftigten eine der wichtigsten Einflussfaktoren für wirtschaftliches Wachstum (Grundmann, 2008). Durch die technischen Errungenschaften und beschleunigten Prozesse in der Wirtschaft, haben Qualifikationen geringer und mittlerer Reichweite, welche berufsspezifisch und auf eine bestimmte Tätigkeit ausgerichtet sind, eine immer kürzere Halbwertszeit (Riedl, 2011). Auch die Wissenschaft generiert ständig neue Erkenntnisse, wodurch Informationen und Fachwissen schnell nicht mehr aktuell sind. Im Hinblick auf lebenslanges Lernen hat die berufliche Bildung heute einen zusätzlichen Bildungsauftrag.

Sie hat die Aufgabe Qualifikationen mit hoher Reichweite (berufsübergreifend) anzubahnen und zu entwickeln. Zu den sogenannten Schlüsselqualifikationen zählen beispielsweise Lernstrategien, um sich Wissen selbstständig aneignen zu können. Sinnerfassendes Lesen und Fachsprache sind hier relevante sprachliche Bezüge. Auch Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und kritisches Denken sind unter den Schlüsselqualifikationen genannt (Riedl, 2011). Sprachkompetenz stellt hierbei eine wesentliche Komponente dar.

Zudem nehmen die Dienstleistungsberufe einen immer größer werdenden Teil des Beschäftigungssektors ein. Vor allem der Bereich der sekundären Dienstleistungen (z.B. Lehre, Betreuung, Management, Forschung und Entwicklung) wächst. In den Jahren von 1995 bis 2010 ist in diesem Wirtschaftssektor eine Steigerung von 23% auf 35% zu verzeichnen (BMBF, 2009). Kundengespräche, adressatengerechtes Aufbereiten und Präsentieren von Informationen, sowie Beraten und Betreuen sind ohne Zweifel Tätigkeiten, die hohe sprachliche Anforderungen beinhalten.

Doch nicht nur die Arbeitswelt, sondern auch die Gesellschaft als solche, hat sich verändert. In der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft ist der Zugang zu Informationen kein Problem mehr. Im Zeitalter des Internets, mobilen Endgeräten und Wikipedia sind Fluten von Informationen jederzeit schnell und einfach verfügbar. Diese jedoch kritisch hinterfragen und bewerten zu können, setzt gut entwickelte sprachliche Fähigkeiten voraus.

Der Bedarf der Wirtschaft an hochqualifizierten Arbeitskräften ist hoch. Durch den demografischen Wandel stehen aber immer weniger potentielle Auszubildende zur Verfügung. Der Anteil der erwerbstätigen Personen an der Gesamtbevölkerung wird in Deutschland erwartungsgemäß in den nächsten Jahrzehnten stark abnehmen. Die frei werdenden Arbeitsplätze können aber aufgrund niedriger Geburtenraten nicht nachbesetzt werden. Prognosen zufolge wird im Jahr 2060 jeder dritte Mensch 65 Jahre oder älter sein und damit nach derzeitigem Renteneintrittsalter nicht mehr am Erwerbsleben teilnehmen (vgl. Abb. 2). Gleichzeitig wird die Altersgruppe der 17-25-Jährigen, welche die Ausbildungsplatznachfrage im Wesentlichen bestimmen, bis 2035 um knapp 1,5 Millionen (20%) sinken (BMBF, 2009).

Eine längere Teilnahme am Erwerbsleben als bisher ist zukünftig unumgänglich, wodurch lebenslanges Lernen, Fort- und Weiterbildung zusätzlich an Bedeutung gewinnen. Auch der Anteil der älteren und hochbetagten Bevölkerung steigt. 2060 werden 13 % der Bevölkerung 80 Jahre und älter sein. Das sind weit mehr als doppelt so viele alte Menschen, wie noch im Jahr 2013 (vgl. Abb. 2). Auswirkungen auf Sozial-, Gesundheits- und Pflegesysteme, sowie entsprechende Berufe sind abzusehen (vgl. Kapitel 5.1).

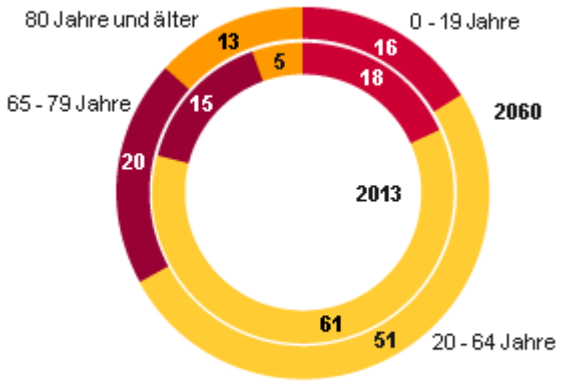

Abb. 2 Bevölkerungsvorausberechnung für das Jahr 2060

(Statistisches Bundesamt, 2015) [Stand: 8.7.2015].

Bereits heute herrscht in einigen Regionen und Branchen ein akuter Fachkräftemangel, der sich voraussichtlich in den nächsten Jahren, wenn die geburtenstarken Jahrgänge der 1950/60er Jahre in Rente gehen, verstärken wird. Langfristig wird vor allem der demografische Wandel den Mangel an Nachwuchskräften drastisch verschärfen.

Um einen Überblick über die aktuelle Ausbildungsmarktsituation zu erhalten bietet der Berufsbildungsbericht, welcher jährlich vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegeben wird, eine umfassende und detaillierte Betrachtung.

2.2 Ausgewählte Ergebnisse aus dem Berufsbildungsbericht 2015

Die Gruppe der Schulabgänger, die potentiell eine Berufsausbildung beginnen können, wird also kleiner. Bundesweit wurden im Jahr 2014 522.232 neue Ausbildungsverträge geschlossen. Was einem Rückgang von 1,4% im Vergleich zum Vorjahr entspricht. Der deutlichste und wohl wichtigste Trend des Berufsbildungsberichts 2015 ist der **Anstieg der unbesetzten Ausbildungsstellen,** welche bei der Agentur für Arbeit gemeldet werden. Seit 2009 steigt diese Zahl kontinuierlich und erreicht 2014 mit 37.101 unbesetzten Ausbildungsplätzen einen neuen Höchststand. Dies entspricht einer Steigerung von 215%. Obwohl die Zahl der angebotenen Ausbildungsstellen in den letzten drei Jahren gesunken ist, bleiben immer mehr davon unbesetzt. Dies ist bereits ein eindeutiger Hinweis auf den sich entwickelnden Mangel an Nachwuchsfachkräften. Laut einer Befragung des Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) konnten 40% der Betriebe ihre angebotenen Ausbildungsstellen nicht oder nur teilweise besetzen (Mohr, 2014). Bestimmte Regionen und Wirtschaftszweige (z.B. Gastronomie und Lebensmittelhandwerk) sind besonders stark betroffen.

Auf der Seite der Ausbildungsplatznachfrage sind 2014 20.872 unversorgte Bewerber gemeldet. Als unversorgt gelten jene Jugendliche, die weder eine Berufsausbildung noch eine Alternative (z.B. schulische Bildung, Studium, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme, Praktikum, Einstiegsqualifizierung etc.) begonnen haben. Viele der Bewerber mit Alternative finden sich im sogenannten **Übergangsbereich** wieder. Zu diesem Bereich zählen unterschiedliche berufsschulische Bildungsgänge, welche nicht zu einem qualifizierenden Berufsabschluss führen. Sie vermitteln berufliche Grundkenntnisse, um nicht ausbildungsreife Jugendliche auf eine Berufsausbildung vorzubereiten, bieten die Möglichkeit allgemeinbildende Abschlüsse nachzuholen und stellen eine Übergangsmaßnahme für Jugendliche dar, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben. Im Übergangssystem finden sich vor allem junge Menschen mit vergleichsweise niedrigem (50% Hauptschulabschluss) oder keinem Schulabschluss (21%). Hier spiegeln sich die steigenden Anforderungen an potentielle Auszubildende wieder, denen nicht mehr alle jungen Menschen gerecht werden (vgl. Abb. 3).

Schulische Vorbildung der Auszubildenden mit 2014 neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag

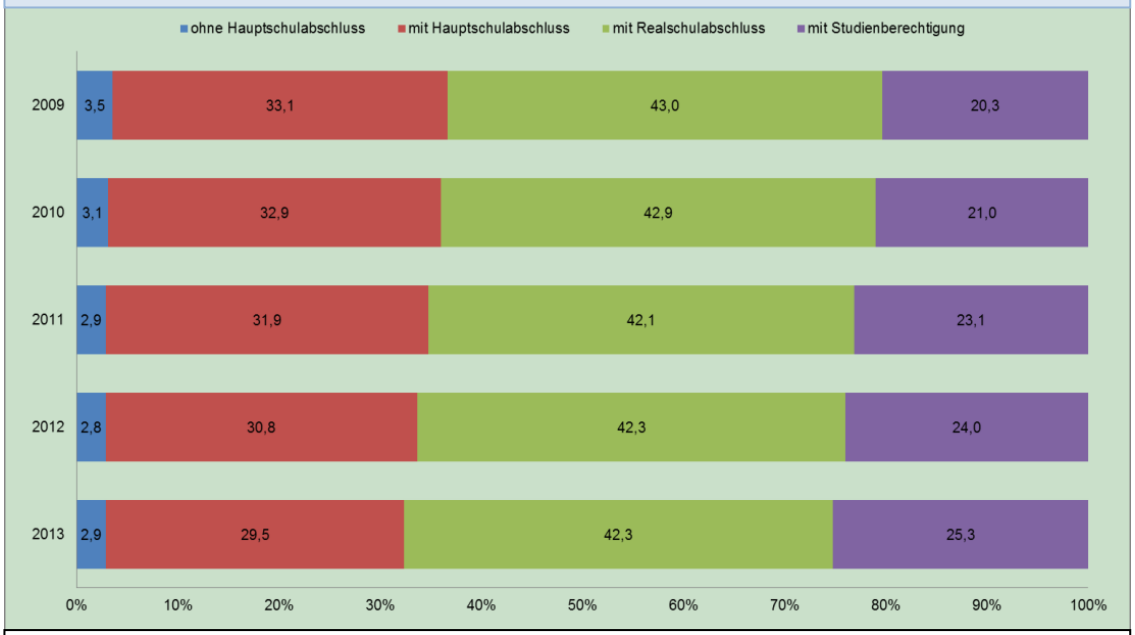

Abb. 3 Schulische Vorbildung der neuen Auszubildenden 2014 (BMBF, 2015, S.33).

Jeder fünfte Hauptschüler bleibt ohne Abschluss. Von denen, die einen Hauptschulabschluss schaffen, findet trotzdem nur jeder Zweite einen Ausbildungsplatz (Biedebach, 2006). Migranten* sind besonders stark betroffen. Unter ihnen schließen 42% mit einem Hauptschulabschluss ab, während nur 25% der Schüler mit deutscher eine Hauptschule besuchen. Beim Abitur sind die Verteilungen umgekehrt. Die Schüler mit deutscher Muttersprache** sind wieder mit 25% vertreten, während Migranten ihre Schullaufbahn nur zu neun Prozent mit dem Abitur abschließen (Biedebach, 2006). Jugendliche mit keinem oder niedrigem Schulabschluss tun sich beim Übergang in die Berufsausbildung extrem schwer (vgl. Abb. 3).

2006 mündeten 79% der Schüler ohne Abschluss und jeder Zweite mit Hauptschulabschluss in eine Maßnahme des Übergangssystems ein. So befanden sich 2006 fast ebenso viele junge Menschen im Übergangsbereich (503.401), wie im Dualen System (551.434) (BMBF, 2009). Seither sinken die Zahlen im Übergangsbereich kontinuierlich, was aber zum Teil auf den demografischen Wandel zurückzuführen ist (Stand 2014: 256.110).

* Die Begriffe Migranten, Personen mit Zuwanderungsgeschichte und Migrationshintergrund (Def. S. 8) werden innerhalb dieser Arbeit gleichbedeutend verwendet.

** Muttersprache bzw. Erstsprache
= ungesteuerter (ohne gezielten Unterreicht) Spracherwerb in den ersten Lebensjahren (Boysen, 2012)

Diese Zahlen sind besonders kritisch zu sehen, da nur ca. der Hälfte der Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss im Anschluss an eine oder mehrere Maßnahmen des Übergangssektors, tatsächlich der Übergang in eine qualifizierende Berufsausbildung gelingt. Wenn zusätzlich Migrationshintergrund* besteht, verringert sich der Anteil derer, die sich nach zwei Jahren in einer Berufsausbildung befinden, auf ein Drittel. Wobei an dieser Stelle anzumerken ist, dass es sich hierbei um eine quantitative Betrachtung handelt. Im Übergangsbereich werden aber auch soziale und personale Kompetenzen, sowie allgemeinbildende Inhalte vermittelt. Diese führen eventuell nicht direkt zu einer qualifizierenden Berufsausbildung und sind nur schwer zu quantifizieren. Sie sind aber mindestens ebenso wichtig. (Schelten, 2009)

Aber auch nach dem erfolgreichen Abschluss eines Ausbildungsvertrags gibt es noch Hindernisse. Seit 2009 steigt der Anteil der vorzeitig gelösten Verträge kontinuierlich. 2013 liegt die Vertragslösungsquote bei 25%. (BMBF, 2015)

Zusammenfassung:

Auf dem Ausbildungsmarkt gibt es ein zunehmendes Passungsproblem.

Tab. 1 Problemtypen am Ausbildungsmarkt.

		Zahl der erfolglos suchenden Bewerber	
		niedrig	**hoch**
Zahl der unbesetzten Lehrstellen	**niedrig**	Kein Problem	Versorgungsproblem
	hoch	Besetzungsproblem	**Passungsproblem**

(Matthes et al., 2014 S.1)

Die Anforderungen in Ausbildung und Berufsleben steigen. Gleichzeitig sind immer weniger junge Menschen in der Lage, diese gestiegenen Anforderungen zu erfüllen. Ein nicht unerheblicher Teil der Schulabgänger schafft den Übergang in das Berufsleben nur mit großen Schwierigkeiten oder überhaupt nicht. Abgesehen von den weitreichenden individuellen Folgen für jeden einzelnen erfolglosen Jugendlichen, kann es sich die deutsche Gesellschaft angesichts des prognostizierten Fachkräftemangels nicht leisten, junge Menschen ohne adäquate Ausbildung und Arbeit zu lassen.

* Migrationshintergrund:

Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund zählen alle, die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugezogen sind, alle in Deutschland geborenen Ausländer/-innen und alle in Deutschland mit deutscher Staatsangehörigkeit Geborene mit zumindest einem zugezogenen oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil. (Statistisches Bundesamt, 2014a)

2.3 Sprachkompetenz und Erfolg im berufsbildenden System

Über 50% der Schulabgänger allgemeinbildender Schulen finden entweder keinen Ausbildungsplatz, brechen die Ausbildung vorzeitig ab oder scheitern in der Abschlussprüfung (Grundmann, 2008). Als Grund wird mangelnde Sprachkompetenz insbesondere in den Bereichen Lesen und Schreiben angeführt (Anslinger & Quante-Brandt, 2010; Göttemann, 2008; Grundmann, 2008; Hoeckel & Schwartz, 2010; Quante-Brandt, Anslinger, & Grabow, 2008). Sprache stellt in jedem Kontext den Schlüssel zum Wissenserwerb dar. Sie wird benötigt um, Texten Informationen zu entnehmen oder Sachverhalte darstellen und kommunizieren zu können. Eine ausreichend entwickelte Sprachkompetenz ist letztendlich Voraussetzung für Lernen und den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung (Drommler et al., 2006; Göttemann, 2008; Klieme et al., 2010).

Im Folgenden soll das theoretische Konstrukt der Sprachkompetenz näher erläutert werden. In der Lernpsychologie werden vier Dimensionen der Sprachkompetenz unterschieden (vgl. Abb. 4).

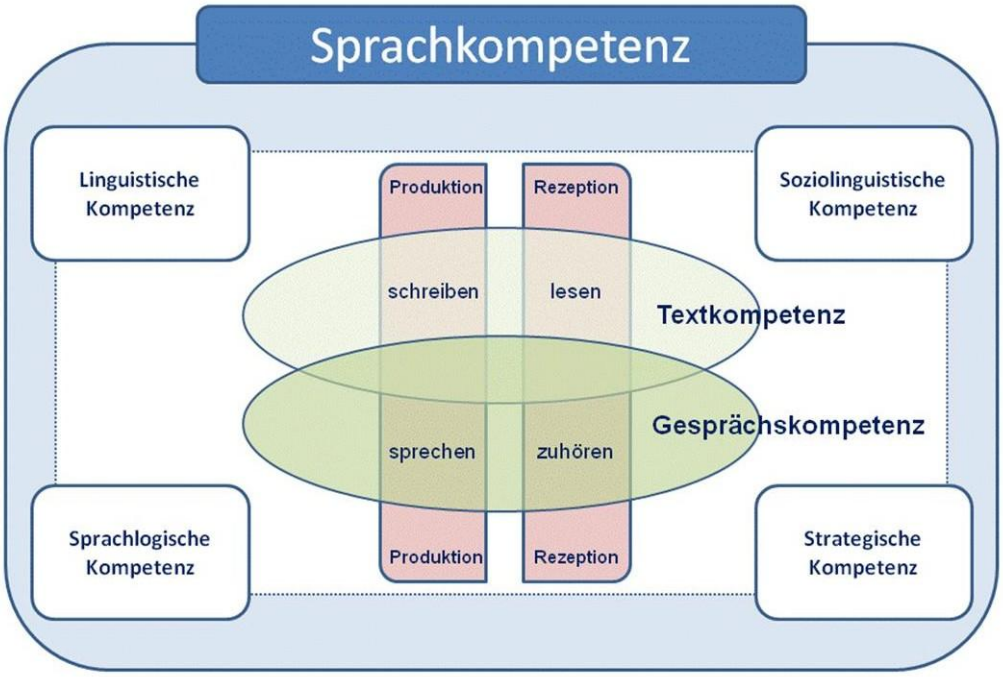

Abb. 4 Definition Sprachkompetenz (Bocksrocker, 2011, S.5).

1. Linguistische Kompetenz oder sprachliche Kompetenz

Sie kann in drei weitere Bereiche unterteilt werden. Einen rezeptiven Anteil (Hören und Lesen), welcher für das Verstehen von Sprache notwendig ist, einen produktiven Anteil (Sprechen und Schreiben) und einen kognitiven Anteil, welcher Grammatik und Wortschatz umfasst.

2. Soziolinguistische Kompetenz

Die soziolinguistische Kompetenz befähigt einen Menschen, in unterschiedlichen Situationen, mit verschiedenen Personen angemessen umzugehen und unterschiedliche Sprachregister situations- und adressatengerecht anzuwenden. Hierzu gehören sprachliche Normen, wie beispielsweise Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Dialekte und sprachliche Variationen je nach gesellschaftlicher Gruppe, Alter (z.B. Jugendsprache) und Berufszugehörigkeit. Vereinfacht ausgedrückt spricht ein soziolinguistisch kompetenter Schüler mit Fremden oder Respektspersonen anders, als mit einem befreundeten Mitschüler. Dieser Teilbereich der Sprachkompetenz wird oft nicht als solcher erkannt und mit schlechten Manieren verwechselt. Vor allem Migranten, welche einen anderen kulturellen Hintergrund mitbringen, haben damit unter Umständen Schwierigkeiten, die allein durch das Lernen von Vokabeln und Grammatikregeln nicht zu beheben sind. Hier fehlt oft das Bewusstsein für die Thematik auf beiden Seiten und geeignete Hilfestellung zum Erlernen dieser Teilkompetenz.

3. Sprachlogische Kompetenz

Sie wird benötigt, um komplexe Sachverhalte z.B. Diskussionen oder anspruchsvolle Texte zu verstehen und um selbst komplexe Zusammenhänge strukturiert und nachvollziehbar kommunizieren zu können.

4. Strategische Kompetenz

Die strategische Kompetenz dient dazu, Probleme innerhalb sprachlicher Situationen zu erkennen und zu lösen. Beispielsweise die Erkenntnis einen Text nicht zu verstehen oder eine Aussage falsch interpretiert zu haben und entsprechende Lösungsstrategien (z.B. Wörterbuch/Begriffsklärung, Markierungen, Austausch mit anderen…) einzuleiten.

(Bocksrocker, 2011; Göttemann, 2008; Käferlein, 2013)

Viele Schüler haben schon enorme Schwierigkeiten alltägliche sprachliche Anforderungen zu bewältigen (vgl. PISA Kapitel 1.4). Die zunehmende Mediatisierung der Lebenswelt der Jugendlichen trägt ihr übriges zu dieser Entwicklung bei (Grundmann, 2008; ISB, 2012). Sinnerfassendes Lesen und korrekte Ausdrucksweise sind nicht unbedingt Werte, welche über Blogs, soziale Netzwerke und YouTube vermittelt werden. Im Unterrichtsgeschehen wird aber vorwiegend Bildungssprache verwendet, welche sich auf einem höheren sprachlichen Niveau befindet als die Alltagssprache oder die von den Jugendlichen eventuell präferierte Jugendsprache (vgl. Abb. 5).

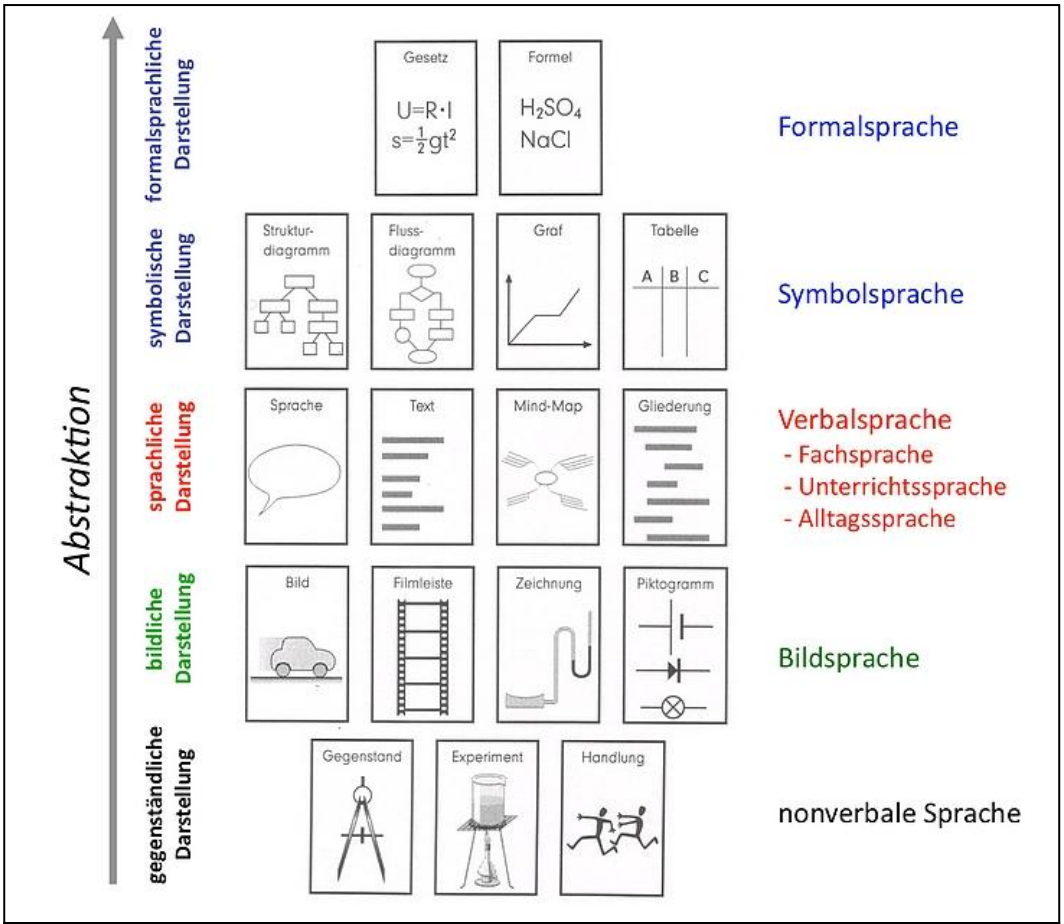

Abb. 5 Sprachen im Unterricht und Abstraktionsniveau (Leisen, 2013, S. 36).

Bildungssprache trägt auch in mündlicher Form die Merkmale der Schriftsprache und unterscheidet sich in Morphologie und Syntax vom allgemeinen Sprachgebrauch, weshalb sie Schülern oftmals Probleme bereitet (Leisen, 2013). Im beruflichen Kontext kommt zusätzlich, die für den Fachbereich und Beruf spezifische, Fachsprache hinzu.

Die Fachbegriffe und fachspezifische Semantik einer Fachsprache müssen wie eine Fremdsprache neu erlernt werden, weshalb diese die anspruchsvollste der Verbalsprachen darstellt (vgl. Abb. 5). Durch den technischen Fortschritt und immer neue wissenschaftliche Erkenntnisse steigt die Komplexität der Sachverhalte, welche von den Auszubildenden erschlossen werden müssen. Damit einhergehend nimmt auch der Schwierigkeitsgrad von Fachtexten zu. Die Bewältigung dieser Textsorte setzt höhere Lese- und Rezeptionsfähigkeiten voraus, als die Schüler von den meisten Texten in allgemeinbildenden Schulen und Alltag gewohnt sind (Grundmann, 2008; Kimmelmann, 2013). Fachbegriffe, hohe Informationsdichte, erweiterte Nominalphrasen, verkürzte Nebensätze, Komposita und Nominalisierungen sind nur einige Beispiele für den hohen sprachlichen Anspruch von Fachtexten (BMBF, 2014a; KMK, 2004; Ohm, Kuhn, & Funk, 2007) (vgl. Abb. 6).

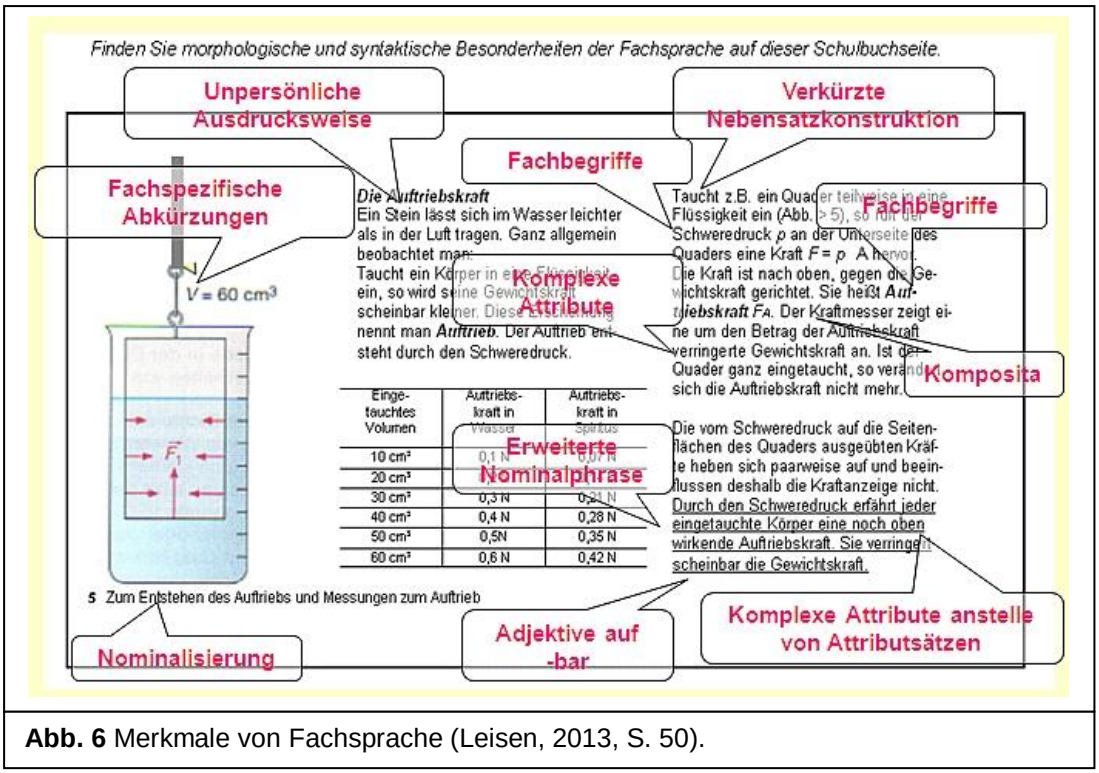

Abb. 6 Merkmale von Fachsprache (Leisen, 2013, S. 50).

Hinzu kommt ein als Empraxie bezeichnetes Phänomen (Grundmann, 2008). Es beschreibt den in Fachtexten typischen Bezug auf Tabellen, Grafiken, Zeichnungen usw. Das bedeutet, der geschriebene Teil des Textes muss zusätzlich noch mit anderen Darstellungsformen verknüpft werden, um den Inhalt komplett erfassen zu können. Dies fällt nicht nur Schülern mit schwach ausgeprägter Lesekompetenz schwer.

Der Aufbau von Fachwissen ist stark mit der Kompetenzentwicklung in der Fachsprache verbunden (Leisen, 2013). Ohne Sprache können keine (fachlichen) Inhalte transportiert werden. Somit ist sie der Filter, der sich zwischen dem Schüler (der Lehrkraft) und den Unterrichtsinhalten befindet. Überforderung mit dem Lernstoff, welcher zum Abbruch der Berufsausbildung führen kann, ist häufig mit mangelnder Lesekompetenz und insbesondere methodischen Defiziten in diesem Kompetenzbereich verbunden. Efing stellt sogar die Hypothese auf, dass für das Scheitern in Abschlussprüfungen häufiger (fach-)sprachliche Probleme verantwortlich sind als fehlendes Wissen (Efing, 2006a). Die Lesekompetenz spielt dabei eine besonders wichtige Rolle (Efing, 2006a; Klieme et al., 2010; Nickolaus, Geissel, & Gschwendtner, 2008; Ohm, Kuhn, & Funk, 2007).

Neben den stark herabgesetzten Chancen im Berufsleben, aufgrund von mangelnden Sprachkompetenzen und den damit verbundenen weitreichenden Konsequenzen für die individuelle Entwicklung und Lebensgestaltung, stellt Lesefähigkeit ein universelles Kulturwerkzeug dar und ist zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben kaum verzichtbar (BMBF, 2010).

Eine der umfassendsten Erhebungen im Bereich Lesekompetenz ist die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment). Es werden bundesweit und international 15-Jährige am Ende ihrer Pflichtschulzeit getestet. Da diese Zielgruppe, je nach Schullaufbahn, mit hoher Wahrscheinlichkeit in den darauffolgenden Jahren die Adressaten der beruflichen Bildung (Übergangssystem, qualifizierende Erstausbildung, Fort- und Weiterbildung) darstellt, sind ihre Ergebnisse in diesem Kontext besonders interessant.

Die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) testet mit der PISA-Studie die Leistungen der Jugendlichen der 34 OECD-Länder und 30 Partner-Länder (BMBF, 2014b). Im Turnus von drei Jahren werden von den Jugendlichen abwechselnd Tests mit einem Schwerpunkt auf Lesekompetenz, mathematischer oder naturwissenschaftlicher Kompetenz bearbeitet. Die beiden anderen Bereiche werden jeweils weniger ausführlich betrachtet. 2000 fand die erste, 2009 die bisher letzte Testung mit dem Schwerpunkt Lesekompetenz statt.

2.4 Ausgewählte Ergebnisse aus der PISA-Studie 2009

Die Lesekompetenz der deutschen 15-jährigen liegt insgesamt mit 497 Punkten in etwa im OECE-Durchschnitt (493 Punkte). Von den Tabellenführern Shanghai (China) mit 556 Punkten, Korea mit 539 Punkten und Finnland mit 536 Punkten ist sie aber noch weit entfernt.

Mit der PISA-Studie werden folgende Kompetenzen getestet:

- Informationen suchen und extrahieren
- textbezogenes Kombinieren und Interpretieren
- Reflektieren und Bewerten

Deutsche Schüler haben vor allem Schwierigkeiten bei dem Aspekt Reflektieren und Bewerten. Da diese Teilkompetenz die komplexeste und damit anspruchsvollste ist, trifft dies zwar auf alle OECD-Staaten zu, die Differenz zu den anderen Aspekten (Extrahieren, Kombinieren und Interpretieren) ist in Deutschland jedoch relativ groß.

Besorgniserregend ist vor allem der Anteil der Jugendlichen, deren Lesekompetenz sich unter Niveau 2 befindet. Sie werden als schwache Leser bezeichnet und sind bestenfalls in der Lage, sehr einfache Leseaufgaben mit Hilfestellung zu meistern. Hier fehlen unter anderem geeignete Lern-und Lesestrategien zur erfolgreichen Textbearbeitung. Dieses Kompetenzniveau ist für die erfolgreiche Bewältigung vieler Alltagssituationen, sowie eine effektive und produktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben nicht ausreichend. An das Lesen und Verstehen von komplexen Fachtexten, wie es in nahezu allen qualifizierenden Berufsausbildungen gefordert wird, ist kaum zu denken. Bei diesen Jugendlichen sind große Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung zu erwarten. In Deutschland beträgt der Anteil **schwacher Leser 18,5%**. Bei den Mädchen sind es 13%, unter den Jungen 24%. Was bedeutet, dass fast jeder fünfte Jugendliche und sogar ein Viertel der Jungen in diese Risikogruppe fällt. Im Bereich der Hauptschule ist es sogar knapp die Hälfte aller Schüler. Die Mädchen schneiden im Durchschnitt mit 40 Punkten mehr ab als die Jungen, was in etwa einem Schuljahr Vorsprung entspricht.

Eine der wichtigsten Erkenntnisse für Deutschland ist der überdurchschnittlich starke Zusammenhang von Lesekompetenz (Bildungserfolg) und sozio-ökonomischem Hintergrund. Im OECD-Durchschnitt beträgt die, durch den sozio-ökonomischen Hintergrund bedingte, Varianz in den Leseleistungen 14%. Dies entspricht 38 Punkten und einem Leistungsrückstand von einem Schuljahr. In Deutschland sind es 18%. In den Staaten, welche die besten Leistungen erbringen, ist dieser Zusammenhang weniger stark ausgeprägt.

Zehn Prozent der schwachen Leser in Deutschland haben Migrationshintergrund. Diese Schüler sind auch bei den hohen Leseleistungen weniger oft vertreten. Im OECD-Durchschnitt erreichen Schüler, die (oder deren Eltern) im Ausland geboren sind, durchschnittlich 52 Punkte weniger als solche ohne Migrationshintergrund. Auch unter Berücksichtigung des sozio-ökonomischen Hintergrunds bleibt dieser Unterschied erhalten. Entgegen der Hypothese, hohe Zuwandererzahlen würden die Durchschnittsleistungen eines Landes allgemein verschlechtern, fand sich aber kein Zusammenhang zwischen der Größe des Anteils an Schülern mit Migrationshintergrund und den Ergebnissen eines Landes. Das heißt, in einigen Ländern gelingt es durchaus, diese Gruppe so zu fördern, dass sich die Leistungsunterschiede weniger bemerkbar machen.

Zusammenfassung:

Risikofaktoren für niedrige Leseleistungen sind also, männliches Geschlecht, niedriger sozio-ökonomischer Status, Migrationshintergrund und Besuch der Hauptschule.

(Klieme et al., 2010; OECD, 2010)

Seit der ersten PISA-Studie, bis hin zur letzten Erhebung, sind die Leseleistungen der deutschen Schüler von 484 Punkten im Jahr 2000 auf 508 Punkte 2012 gestiegen (OECD, 2014). Dies ist vor allem auf eine Verbesserung der Schüler mit den schwachen und schwächsten Leseleistungen zurückzuführen. Die oberen Leistungsbereiche blieben dabei weitestgehend unverändert. Dies zeigt, dass Schülerleistungen nicht definitiv sind und durchaus durch entsprechende Reformen und Maßnahmen beeinflusst werden können.

2.5 Entwicklungen in der beruflichen Bildung

Die Entwicklungen in Arbeitswelt und Gesellschaft, sowie die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien, haben zu weitreichenden Veränderungen in der berufliche Bildung geführt. Seit 1980 vollzieht sich die sogenannte „kompetenzorientierte Wende“ (Riedl, 2011). Vorher lag der Fokus in den berufsbildenden Schulen vorwiegend auf der Vermittlung von Fachinhalten und Fachwissen. Heute sind das Anbahnen und Entwickeln umfassender **Kompetenzen** Ziel des Unterrichts.

Kompetenzen sind nach Weinert „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2001, S. 27f.).“

Dieser Perspektivenwechsel ist eine Reaktion auf die Ergebnisse von Studien wie PISA und TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), wonach deutsche Schüler Defizite aufweisen, wenn es um die Bewältigung von anforderungsbezogenen Aufgaben geht (BMBF, 2014a). Kurzfristig für die nächste Klausur gelerntes Detailwissen ist hier oft wenig hilfreich. Auch methodisch fehlt es z.B. an Lesestrategien, um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Zusätzlich wird von den Betrieben mangelnde Eigeninitiative, Methoden- und Sozialkompetenz ihrer (potentiellen) Auszubildenden beklagt (Riedl, 2011). Das Resultat ist ein verändertes Bildungsverständnis. Neben fachlich-inhaltlichem Lernen, wird heute zusätzlich methodisch-strategisches und sozial-kommunikatives Lernen stärker im Unterricht berücksichtigt.

Dies schlägt sich auch in den formalen Vorgaben für die Berufliche Bildung nieder. Auf Bundesebene sind das die Bildungsstandards der KMK (Kultusministerkonferenz). Sie geben die Zielperspektive in Form von Kompetenzbeschreibungen vor, die von den Schülern bis zu einem gewissen Ausbildungszeitpunkt erreicht werden soll. Damit verändert sich der Blickwinkel. Man geht nicht mehr von zu vermittelnden Themen und Inhalten aus (input-Orientierung), sondern konzentriert sich auf den Ertrag von Bildungsprozessen im Sinne einer "outcome-Orientierung". (KMK, 2009)

Dabei ist zu bedenken, dass sich Kompetenzen nur indirekt messen lassen. Sie stellen eine Disposition dar und sind an sich nicht beobachtbar. Erst in einer spezifischen Situation, mit konkreten Anforderungen, kann sich die Kompetenz in beobachtbarem und diagnostizierbarem Verhalten (= Performanz) niederschlagen. Da nur die Performanz messbar ist, muss von ihr auf die zugrundeliegende Kompetenz geschlossen werden. (Riedl, 2011)

Die Umsetzung und Konkretisierung der Bildungsstandards erfolgt durch die Lehrpläne der einzelnen Länder. Seit 1996 sind die Lehrpläne im beruflichen Bereich nicht mehr nach Fächern, sondern nach **Lernfeldern** strukturiert. Ausgangspunkt des Unterrichts ist nun nicht mehr die zugrundeliegende Fachsystematik bestimmter wissenschaftlicher Bezugsdisziplinen, sondern berufliche Aufgaben- und Problemstellungen. Das Wissen der verschiedenen Bezugsdisziplinen wird dabei zwar nicht vollständig gelehrt, aber je nach Nutzen, für die Bewältigung der beruflichen Problemstellung, herangezogen. Dadurch erhalten die theoretischen Inhalte einen direkten Praxisbezug. Übergeordnetes Ziel ist dabei die Entwicklung und Förderung umfassender **Handlungskompetenz**.

Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.
(KMK, 2011, S.15)

Abb. 7 Berufliche Handlungskompetenz

http://www.prueferportal.org/images/content/pix_pruefungen_recht/handlungskompetenz.jpg
[Stand: 7.7.2015]

In diesem Modell ist die kommunikative Kompetenz explizit genannt (vgl. Abb. 7). Die Bedeutung der Sprachkompetenz für die Entwicklung der Lern- und Fachkompetenz wurde bereits erörtert (vgl. Kapitel 1.3). Sprache ist für die Verständigung untereinander unerlässlich und somit einer der wichtigsten Bestandteile der sozialen Kompetenz. Die Bildung und Akzeptanz von Normen und Werten erfolgt ebenfalls in Auseinandersetzung mit anderen. Hiermit spielt Sprache auch bei der Entwicklung der Selbstkompetenz eine Rolle.

Fazit:

Die von den Bildungsstandards und Lehrplänen geforderte, berufliche Handlungskompetenz lässt sich ohne sprachliche Kompetenzen auf einem entsprechend hohen Niveau nicht erreichen (Bocksrocker, 2011; Göttemann, 2008; Kimmelmann, 2013; Quante-Brandt, Anslinger, & Grabow, 2008).

3. Formale Vorgaben für die Altenpflegeausbildung

Um die sprachlichen Anforderungen von Auszubildenden in der Altenpflege zu skizzieren, wird zunächst der Lehrplan für den Deutschunterricht und anschließend die Lehrplanrichtlinie für den Berufsschulunterricht in der Altenpflege betrachtet.

3.1 Aufbau des Lehrplans für den Deutschunterricht

Der Lehrplan im Unterrichtsfach Deutsch für Berufsschule und Berufsfachschule in Bayern ist kompetenzorientiert formuliert. Da diese Schulen den mittleren Bildungsabschluss verleihen können, orientiert sich ihr Lehrplan an den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Bildungsabschluss. (ISB, 2009 a) Der Lehrplan weist eine horizontale und vertikale Gliederung auf. Horizontal sind, entsprechend der Bildungsstandards, vier Kompetenzbereiche (KB) ausgewiesen (vgl. Tab. 2).

Tab. 2 Horizontale Gliederung des Deutschlehrplans.

KB 1	KB 2	KB 3	KB 4
Sprechen und Zuhören	**Schreiben**	**Lesen – mit Texten und Medien umgehen**	**Sprache und Sprachgebrauch untersuchen**
zu anderen, mit anderen, vor anderen sprechen, verstehend zuhören	reflektierend, kommunikativ und gestalterisch schreiben	Lesen, Texte und Medien verstehen und nutzen, Kenntnisse über Literatur	Sprache zur Verständigung gebrauchen, fachliche Kenntnisse, über Verwendung von Sprache nachdenken und sie als System verstehen

(ISB, 2009a, S.2)

Aufgrund der hohen Heterogenität* der Adressaten in den Berufsschulen bzw. Berufsfachschulen und der Vielzahl an Ausbildungsberufen, für die der Lehrplan gilt, wurde eine Differenzierung des Anspruchsniveaus in drei Stufen vorgenommen. Sie stellt die vertikale Gliederung des Lehrplans dar (vgl. Abb. 8).

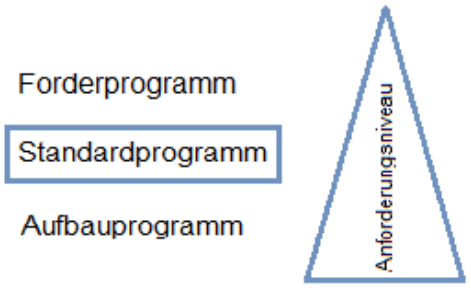

Abb. 8 Vertikaler Aufbau des Deutschlehrplans.
eigene Darstellung inhaltliche Anlehnung an (ISB, 2009a)

Das Standardprogramm bildet dabei das Kompetenzniveau gemäß den Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss und gilt als Maßstab. Ist dieses Anforderungsniveau für einzelne Schüler oder die ganze Klasse zu hoch, kann die Lehrkraft auf das Förderprogramm zurückgreifen. In diesem Fall ist eine möglichst rasche Hinführung an das Niveau des Standardprogramms das Ziel. Im Verlauf der Ausbildung oder bei besonders leistungsstarken Schülern/Klassen bietet das Aufbauprogramm weiterführende Fördermöglichkeiten mit höherem Anforderungsniveau.

Wie eine solche Differenzierung konkret aussieht, wird exemplarisch für die Teilkompetenz „zu und mit anderen sprechen“ des Kompetenzbereichs 1 Sprechen und Zuhören, aufgezeigt (vgl. Tab. 9).

*Definition Sprachkompetenz siehe Seite 78 und 79

Tab. 3 Differenzierungsmöglichkeit innerhalb des Deutschlehrplans.

zu und mit anderen sprechen		
Förderprogramm	**Standardprogramm**	**Aufbauprogramm**
höfliche Umgangsformen wertschätzen und selbst praktizieren (z.B. angemessene Wortwahl, Grußformeln, Blickkontakt…)	Gesprächsregeln anwenden (z.B. aufmerksam zuhören, aussprechen lassen, andere Meinungen und Gesprächspartner respektieren) Einfache Gespräche führen, bei Meinungsverschiedenheiten ausgleichen (z.B. Verständnis für Meinungen zeigen)	Einfache Gespräche leiten Wirkung von Körpersprache einschätzen Körperhaltung und Sprechtempo bewusst einsetzen
in einfachen Argumentationen und Gesprächen formal richtigen Satzbau verwenden	unterschiedliche Formen mündlicher Darstellung anwenden (z. B. Erzählen, Berichten, Informieren, Beschreiben) Besonderheiten beruflicher Kommunikation erkennen (z.B. Fachwortschatz, wertschätzender Umgangston, Sachlichkeit) einfache berufliche Gespräche führen nachvollziehbar nach einer Sachstruktur mündlich argumentieren Feedbackregeln kennen und anwenden (z. B. mündliche Zusammenfassung, an den Vorredner anknüpfen, Ich-Botschaften) Lautstärke, Betonung, Sprechtempo variieren	auf Sachargumente angemessen und argumentativ reagieren
Legende: Linguistische Kompetenz Soziolinguistische Kompetenz Sprachlogische Kompetenz Strategische Kompetenz		

eigene Darstellung inhaltliche Anlehnung an (ISB, 2009a) und Kapitel 1.3

Bereits in diesem kleinen Ausschnitt wird deutlich, dass sich der Unterricht nicht auf die Förderung der Linguistischen Kompetenz beschränkt, sondern auch die anderen Dimensionen der Sprachkompetenz Berücksichtigung finden (vgl. Kapitel 1.3).

3.2 Lehrplan Altenpflege: Analyse auf sprachliche Aktivitäten

Um eine sinnvolle Diskussion über die Sprachkompetenzen von Auszubildenden in der Altenpflege führen zu können, ist es notwendig, sich die sprachlichen Anforderungen, welche an diese Berufsgruppe im schulischen und praktischen Kontext gestellt werden, anzusehen. Für den schulischen Teil der Ausbildung ist vor allem die „Lehrplanrichtlinien für die Berufsfachschule für Altenpflege“, maßgeblich. Durch eine Lehrplananalyse wurden sprachliche Anforderungen der Altenpflegeausbildung identifiziert und in Tabelle 3 zusammengefasst. In der dritten Spalte werden Bezüge zum Deutschlehrplan und den Kompetenzbereichen der Bildungsstandards im Fach Deutsch hergestellt (vgl. Kapitel 2.1).

Bereits in den Leitgedanken für den Unterricht finden sich erste Hinweise auf sprachliche Aktivitäten (vgl. ISB, 2009b):

„Aneignung von bildungsrelevantem Wissen“ (Lesen)
„Sorgfältiger Umgang mit der deutschen Sprache in Wort und Schrift“
(Sprechen, Schreiben, sowie Sprache und Sprachgebrauch untersuchen)

Am offensichtlichsten sind die sprachlichen Aktivitäten in dem Fach Deutsch und Kommunikation, welches sich mit insgesamt 120 Stunden über alle drei Ausbildungsjahre erstreckt. Hier wird vor allem der Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören angesprochen. Die Aneignung von theoretischem Wissen z.B. Pflegetheorien oder rechtliche Grundlagen erfolgt im Unterricht meist über Lesen und/oder Zuhören. Diese beiden Kompetenzen werden nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch in der Praxis benötigt. Beispielsweise bei der Ausführung von ärztlichen Anordnungen. Missverständnisse, aufgrund mangelnder Sprach-/ und Deutschkompetenzen, können hier gesundheitsschädigende und im Extremfall sogar lebensbedrohliche Folgen für Pflegekräfte und/oder Bewohner haben.

Schreiben ist im Lehrplan beispielsweise durch die Pflegedokumentation vertreten. Der vierte Kompetenzbereich Sprachgebrauch untersuchen spielt unter anderem beim Anleiten, beraten und Gespräche führen oder mit Krisen und schwierigen sozialen Situationen umgehen eine Rolle. Hier werden extrem hohe Ansprüche an die Kommunikationsfähigkeit der Auszubildenden gestellt.

Die sichere Beherrschung des Kompetenzbereichs Sprechen und Zuhören bildet den Grundstein für die Beratung verschiedener Personengruppen, im Rahmen der Gesundheitsförderung und Prävention. Gleiches gilt für das Lernfeld „Unterstützung alter Menschen bei der Lebensgestaltung“. Das Wort Unterstützung impliziert eine möglichst große Selbstbestimmung des alten Menschen. Sobald Pflegemaßnahmen nicht diktatorisch vorgegeben werden, bedarf es einer Verständigung über Ressourcen, Bedürfnisse und Wünsche des Bewohners, sowie dem Aufzeigen von möglichen Maßnahmen, Interventionen und deren Sinnhaftigkeit durch die Pflegekraft. Aus dieser Sichtweise heraus ist Kommunikation (verbal und nonverbal) jeder pflegerischen Handlung inhärent.

Tab. 4 Lehrplananalyse auf sprachliche Aktivitäten.

Lernfeldinhalte	Sprachliche Aktivitäten	KB	Umfang
Lernfeld **1. Aufgaben und Konzepte der Altenpflege:**			
Fach: Grundlagen der Pflege			
1.1 Theoretische Grundlagen in das altenpflegerische Handeln einbeziehen (1. Jahr)	Biographiearbeit Konzepte, Modelle und Theorien der Pflege (1. und 2. Jahr) Pflegerelevante Grundlagen der Ethik	Sprechen und Zuhören, Lesen (Zuhören) Lesen (Zuhören)	10 h Insg. 15 h 5 h
(2. Jahr)	Gesundheitsförderung und Prävention	Sprechen	10 h
(3. Jahr)	Pflegeforschung und Umsetzung von Forschungsergebnissen	Lesen	10 h
1.2 Pflege alter Menschen planen, durchführen, dokumentieren und evaluieren (1. 2. und 3. Jahr)	Pflegedokumentation	Schreiben	Insg. 20 h
Fach: Altenpflege und Altenkrankenpflege (Theorie)			
1.5 Bei der medizinischen Diagnostik und Therapie mitwirken (1. Jahr)	Zusammenarbeit mit Ärztinnen und Ärzten	Sprechen und Zuhören	10 h
(2. Jahr)	Durchführung ärztlicher Verordnungen	Zuhören, Lesen	60 h
(3. Jahr)	Interdisziplinäre Zusammenarbeit, Mitwirkung im therapeutischen Team	Sprechen und Zuhören	8 h

Fach: Deutsch und Kommunikation			
1.4 Anleiten, beraten und Gespräche führen (1. 2. und 3. Jahr)	Kommunikation und Gesprächsführung, Beratung und Anleitung alter Menschen und von Angehörigen und Bezugspersonen	Sprechen und Zuhören, Sprachgebrauch untersuchen	Insg. 80 h
Lernfeld **2. Unterstützung alter Menschen bei der Lebensgestaltung:**			
Fach: Lebensgestaltung			
2.1 Lebenswelten und soziale Netzwerke alter Menschen bei altenpflegerischem Handeln berücksichtigen (1. Jahr)	Glaubens- und Lebensfragen Familienbeziehungen und soziale Netzwerke alter Menschen	(Sprechen) Zuhören	40 h 20 h
Lernfeld **4. Altenpflege als Beruf**			
Fach: Berufskunde			
4.1 Berufliches Selbstverständnis entwickeln (1. Jahr)	Geschichte und Berufsgesetze der Pflegeberufe Reflexion der beruflichen Rolle und des eigenen Handelns	Lesen (Zuhören) Sprachgebrauch untersuchen	10 h 6 h
(2. Jahr)	Teamarbeit und Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen	Sprechen und Zuhören	10 h
4.3 Mit Krisen und schwierigen sozialen Situationen umgehen (1. Jahr)	Berufstypische Konflikte und Befindlichkeiten Spannungen in der Pflegezbeziehung Gewalt in der Pflege	Sprechen und Zuhören Sprachgebrauch untersuchen	Insg. 30 h 10 h 10 h
4.4 Die eigene Gesundheit erhalten und fördern (2. und 3. Jahr)	Kollegiale Beratung und Supervision	Sprechen und Zuhören Sprachgebrauch untersuchen	Insg. 20 h

eigene Darstellung inhaltliche Anlehnung an (ISB, 2009b)

Die Inhalte der Tabelle erfüllen keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es wurden lediglich exemplarisch einige Lerninhalte aufgeführt, deren sprachliche Bezüge besonders offensichtlich sind. Den größten Anteil der Lerninhalte nimmt jedoch die Pflege alter Menschen mit verschiedenen Schwerpunkten ein (vgl. z.B. Lernfeld 1, Fach: Altenpflege und Altenkrankenpflege (Theorie) 2. und 3. Jahr). Weshalb die Beziehung von Pflege und Sprache einer eingehenden Betrachtung unterzogen wird.

4. Pflege und Sprache

Pflege ist ein kommunikativer Beruf und Sprache ein wesentlicher Bestandteil (Abt-Zegelin, 2005; Glaser & Höge, 2005; Olbrich, 2013). Wobei Gespräche nicht nur Begleitfunktion übernehmen, sondern z.B. im Falle der Beschäftigung, Aktivierung und Förderung, Aufklärung und Beratung oder Begleitung bei der Bewältigung von Krankheit und Tod; die eigentliche pflegerische Tätigkeit darstellen. *„Reden ist Pflegen*!“ (Wiesner-Mantz, 2011, S. 651)

Sprache hat dabei zwei wechselseitige Funktionen. Zum einen bildet sie die Wirklichkeit ab, indem Wahrnehmung und Handeln versprachlicht wird. Beispielsweise die Dokumentation eines Wundzustands oder die Beschreibung des psychischen Zustands eines Bewohners. Zum anderen erschafft und gestaltet sie aber auch Wirklichkeit. So hat die Bezeichnung „Schwester“ und das Nennen des Vornamens, wie es in der Pflege üblich ist, sowohl Einfluss auf die Beziehung zwischen Pflegefachkraft und Pflegeempfänger, als auch Außenwirkung für die Wahrnehmung des Berufsstandes in der Gesellschaft. Gleichwohl hat auch der Sprachgebrauch der Pflegekräfte Einfluss auf den Umgang mit den Patienten/Bewohnern. Ob eine Pflegekraft davon spricht einen Bewohner „schnell runter zu waschen“, ihm beim Waschen zu helfen, oder ihn bei der Körperpflege zu unterstützen, wird sich im Umgang mit dem Bewohner niederschlagen. Sprache hat auf verschiedene Aspekte der Pflege entscheidenden Einfluss. Im Folgenden wird die Perspektive der pflegebedürftigen Person, der Pflegekraft und die der Pflege als Berufsgruppe einzeln betrachtet.

4.1 Einfluss auf den zu Pflegenden
Sprache als professionelle pflegerische Handlung

Die Anlässe für sprachliches Handeln in der Pflege sind vielfältig. In vielen Fällen stellt es die eigentliche pflegerische Handlung dar und dient dem Erreichen bestimmter pflegerischer Ziele (vgl. Abb. 9)

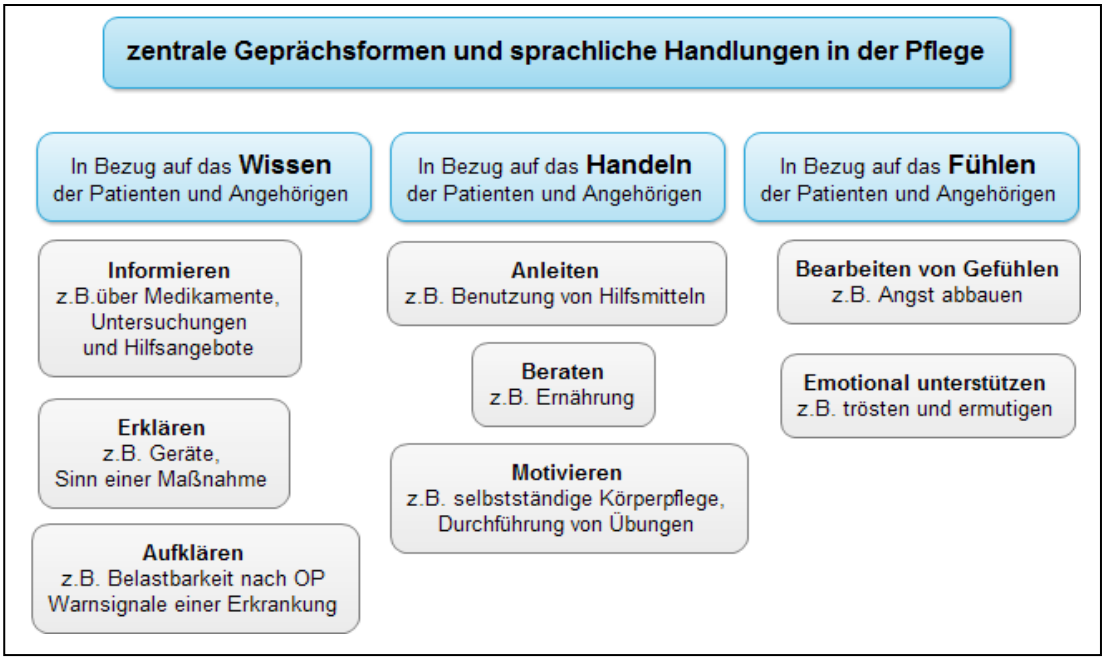

Abb. 9 Sprechen als Pflegehandlung
eigene Darstellung inhaltliche Anlehnung an (Brünner, 2005).

Gespräche haben in diesem Zusammenhang nicht nur unterhaltenden Charakter. Im Sinne subjektiver Krankheitstheorien ist das Erleben und Verarbeiten einer Krankheit oder Beeinträchtigung diagnostisch, sowie therapeutisch interessant und beeinflusst den Heilungsprozess erheblich (Abt-Zegelin, 2005). Therapie und Pflegemaßnahmen können so besser an die individuelle Situation des Patienten/Bewohners angepasst werden und die Gefahr an dessen Bedürfnissen „vorbeizupflegen“ wird reduziert.

Die Art und Weise, wie mit Patienten und Bewohnern gesprochen wird, beeinflusst deren Wohlbefinden und Lebensqualität, sowohl positiv als auch negativ (Wiesner-Mantz, 2011). Eine pflegerische Beziehung wird durch Gespräche aufgebaut, sowie Wertschätzung, Nähe und Verständnis darüber vermittelt. Sprache kann aber ebenso diskriminieren oder Unsicherheit, Passivität und Unmündigkeit auf der Empfängerseite auslösen. Im Extremfall sogar Macht demonstrieren oder Gewalt ausüben (Sitzmann, 2005). Die pflegebedürftigen Menschen sind mehr oder weniger von den Pflegenden abhängig. Sie befinden sich zum Teil in ungewohnten, belastenden, scham- und angstbesetzten Situationen. Unbedachte Wortwahl und Äußerungen können hier leicht ungewollt negative Emotionen hervorrufen (Wiesner-Mantz et al., 2013).

Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen werden Pflegkräfte häufig mit speziellen, besonders anspruchsvollen kommunikativen Situationen konfrontiert. Fast die Hälfte der Menschen in Altenpflegeheimen leidet unter Demenz und auch im Krankenhaus steigt die Anzahl der Patienten mit einer dementiellen Veränderung stetig (Langfeldt-Nagel, 2004) (Isfort et al., 2010). Je nach Schweregrad und Stadium führt diese progredient verlaufende Erkrankung schon sehr früh zu Störungen in der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion, sowie dem Sprachverständnis (Aphasie). Zu Beginn fallen Schwierigkeiten auf, Sachverhalte logisch darzustellen und bei Erzählungen den roten Faden nicht zu verlieren. Wortfindungsstörungen, Telegrammstil, Wort- und Satzwiederholungen, sowie Lautentstellungen kommen häufig im weiteren Verlauf hinzu. Das Endstadium der Erkrankung ist durch den kompletten Verlust der Sprache gekennzeichnet (Langfeldt-Nagel, 2004). Gespräche im Sinne der Biografiearbeit z.B. das Erfragen von Vorlieben oder Beobachten der Sprechweise, bevorzugter Wortwahl und Gesprächsthemen liefern den Pflegekräften wertvolle Anhaltspunkte für die individuelle Verständigung und Pflege dementer Bewohner.

Ähnliche Phänomene finden sich häufig bei Patienten nach einem Apoplex (Schlaganfall) (Pinto, 2014). Manchmal ist den Betroffenen nicht bewusst, dass sie Worte und Grammatik falsch verwenden. Das Gefühl nicht verstanden zu werden oder auch das Bewusstsein über das Unvermögen sich adäquat ausdrücken zu können, lösen oft Frustration, Depression und nicht selten Aggression gegenüber dem Gesprächspartner aus. Worauf die Pflegekraft wiederum (unter anderem sprachlich) angemessen reagieren muss.

Ein reflektierter Umgang mit der eigenen Sprache z.B. die Verwendung von eindeutigen Begriffen, kurze Sätze, direkte statt indirekte Formulierungen, nicht zu viel auf einmal und Zeit zum Verstehen und Reagieren geben; ist in der Kommunikation mit diesen Patienten/Bewohnern unerlässlich. Sehr bildhafte und übertriebene Ausdrucksweisen, sowie Ironie sollten vermieden werden, da sie von den Betroffenen oft nicht verstanden oder wörtlich genommen werden (Sachweh, 2005).

4.2 Einfluss auf den Pflegenden
Sprache als Prävention und Bewältigung psychischer Belastungen

Pflege ist sowohl körperlich als auch emotional sehr anstrengend. Der Umgang mit geistig und psychisch beeinträchtigten Personen oder die Begleitung schwerkranker und sterbender Menschen, sowie deren Angehörigen, zählen zu den psychischen Belastungen. Im Arbeitsalltag führen Zeitdruck, häufige Unterbrechungen der Arbeit z.B. durch Telefonanrufe, Schnittstellenprobleme z.B. mit Funktionsdiensten, unleserliche Handschrift bei Arztanordnungen oder mangelnde Informationsweitergabe; häufig zu Zeitverlusten und Frustration (Glaser & Höge, 2005). Zudem sind die Tätigkeiten einer Pflegekraft oft nicht klar von den Tätigkeitsbereichen anderer Berufsgruppen abgegrenzt und es erfolgt keine systematische und regelmäßige (positive) Rückmeldung durch Vorgesetzte. Weshalb viele Pflegende das Gefühl haben nie genug zu tun, was Schuldgefühle hervorruft und langfristig die Arbeitszufriedenheit beeinträchtigt (Langfeldt-Nagel, 2004). In einer bundesweiten Umfrage des Deutschen Instituts für angewandte Pflegeforschung gab jede vierte Pflegekraft an, aufgrund von Überforderung eine Reduzierung der Arbeitszeit anzustreben (Isfort et al., 2010).

Zusätzlich beinhaltet pflegerische Arbeit zum Teil tiefgreifende ethische Dilemmata und Widersprüche. Beispielsweise wenn ein (geistig beeinträchtigter) Patient, aus objektiver Sicht, notwendige Pflegemaßnahmen verweigert. Die Pflegekräfte sind dabei nicht nur sich selbst und dem Patienten gegenüber verpflichtet, sondern auch Kollegen, Angehörigen und aufgrund hierarchischer Gegebenheiten Ärzten, Vorgaben durch die Institution und letztendlich auch den Normen der Gesellschaft.

Sprechen kann helfen:

Techniken zur Gesprächsführung erleichtern den Umgang mit („schwierigen“) Patienten und Angehörigen, sodass beide Seiten zufriedener aus der Situation gehen können. Auch Teamarbeit und interdisziplinäre Zusammenarbeit ist nur durch Kommunikation und regelmäßigen (geplanten) Austausch zu erreichen (Wiesner-Mantz, 2011). Dies kommt nicht nur dem Patienten zugute, sondern kann auch Konflikten mit Kollegen und Angehörigen anderer Berufsgruppen vorbeugen.

Eine angemessene Feedback-Kultur unter Kollegen und durch Vorgesetze ist zudem eine Möglichkeit, das Betriebsklima zu verbessern und die Arbeit der Mitarbeiter zu würdigen. Ein achtsamer Umgang mit der eigenen Sprache kann Stress reduzieren und sich positiv auf das eigene Denken und Wohlbefinden auswirken (Wiesner-Mantz, Müller-Dannecker, & Kunert, 2013).

Widersprüche, Dilemmata und damit verbundene Gefühle zu versprachlichen, stellt oft schon einen ersten Schritt der Bewältigung dar. Bestehen Schwierigkeiten etwas in Worte zu fassen, sind das immer auch inhaltliche Schwierigkeiten (Bartholomeyczik, 2005). Vor diesem Hintergrund ist Sprechen für das bewusst machen von Gefühlen, deren Akzeptanz und Bewältigung, sehr hilfreich (Matolycz, 2009). (Professionell angeleitete) Gespräche und das Erkennen von Widersprüchen, die nicht in der eigenen Person liegen, mindern Schuldgefühle und üben eine entlastende Funktion aus. Offene Diskussionen, Supervisionen und Verantwortungsübernahme durch das gesamte Team, in Form von Ethikkommissionen, sind geeignet, den psychischen Druck auf die einzelne Pflegekraft zu verringern. Wobei es Aufgabe der Institution ist, die entsprechenden Rahmenbedingungen zu schaffen.

4.3 Einfluss auf die Berufsgruppe
Sprache als Mittel der Emanzipation und Professionalisierung

Natürlich ist die vorherige Ausführung nicht so zu verstehen, dass es in der Verantwortung der einzelnen Pflegekraft liegt, sämtliche ihrer Belastungen einfach „wegzureden". Personalmangel, Überstunden usw. (vgl. Isfort et al., 2014) müssen auf übergeordneter Ebene bearbeitet werden. Doch auch hier muss Überforderung nicht nur empfunden, sondern auch gegenüber Vorgesetzten und nach außen wirksam kommuniziert werden. Das traditionelle Rollenverständnis der „Schwester“, welche sich dem Arzt unterordnet, eigene Bedürfnisse hintenanstellt und sich aufopferungsvoll um das körperliche und psychische Wohl des Patienten kümmert, ist auch heute noch zu spüren. Um ihre Interessen berufspolitisch zu vertreten, müsste sich die Pflege emanzipieren und ihre wichtige gesellschaftliche Position (siehe: demografischer Wandel S. Abb. 2) nutzen.

Durch mangelnde Versprachlichung z.B. in der Pflegedokumentation bleibt pflegerische Arbeit oft unsichtbar. Handlungen wie Trösten, Handhalten oder Gespräche werden dort, im Gegensatz zu medizinischen Belangen, kaum dokumentiert (Abt-Zegelin, 2005). Trotz der bereits dargestellten Bedeutung von Gesprächen werden diese von den Pflegenden selbst meist nicht als Arbeit wahrgenommen, teilweise sogar möglichst kurz gehalten, um keine Zeit für die „eigentlichen“ Aufgaben zu verlieren (Walther, 2005). Sie finden oft nebenbei statt und sind offenbar nicht der Erwähnung wert.

Somit kann eigentlich auch nicht von Gesprächen als professionellem Pflegehandeln gesprochen werden, denn im Gegensatz zu intuitivem Handeln findet dieses bewusst und mit dem verfolgen pflegerischer Ziele statt. Auch empirische Untersuchungen zur Wirkung von sprachlichem Handeln in der Pflege (z.B. erfolgreiche Gesprächsstrategien, Effekte auf Wohlbefinden und Krankheitsbewältigung) sind kaum vorhanden (Brünner, 2005; Walther, 2005). Gelungene Kommunikation passiert mehr oder weniger zufällig und wird nicht als Verdienst der Pflegenden wahrgenommen. Im Gegensatz dazu werden Gespräche in anderen Bereichen z.B. der Psychotherapie oder Ernährungsberatung schon lange als Arbeit verstanden. Das Führen von proaktiven, bewussten und dokumentierten Gesprächen würde diesen Teil pflegerischer Arbeit verdeutlichen. Diese Situation gilt nicht nur für Gespräche, sondern für viele nicht medizinische Tätigkeiten im pflegerischen Bereich. Durch mangelnde Benennung und Beschreibung sind sie unsichtbar und entziehen sie sich der Diskussion, wissenschaftlichen Erforschung, Ergebnismessung und letztendlich ökonomischen Bewertung. Hier besteht auch von Seiten der Pflegewissenschaft Handlungsbedarf. Denn wie es die Pflegewissenschaftlerin Norma Lang treffend auf den Punkt brachte:

"If we cannot name it, we cannot control it, practice it, teach it, finance it, or put it into public policy" (Norma Lang zitiert in Bartholomeyczik, 2005 S. 23)

5. Aktuelle Entwicklungen in der Pflege

5.1 Fachkräftemangel und Prognose

Der demografische Wandel und die damit verbundenen allgemeinen Schwierigkeiten, Auszubildende für den Arbeitskräftebedarf von morgen zu gewinnen, wurden bereits in Kapitel 1 erläutert. Für die Pflegebranche hat die sich verändernde Altersstruktur doppelte Bedeutung. Durch die gestiegene Lebenserwartung gibt es immer mehr ältere Menschen. Mit hohem Alter gehen häufig chronische Erkrankungen (z.B. Demenz) und entsprechender Betreuungs- und Pflegebedarf einher (Merda et al., 2012). Betrachtet man die Arbeitsmarktsituation in der Altenpflege, übersteigt 2009 die Zahl der bei der Agentur für Arbeit gemeldeten offenen Stellen erstmals die der als arbeitslosgemeldeten Personen in diesem Bereich (Bundesagentur für Arbeit - Statistik, 2014). 2012 entfallen auf eine arbeitslose Altenpflegekraft bereits drei entsprechende offene Stellen. Tendenz stark steigend (vgl. Abb. 10).

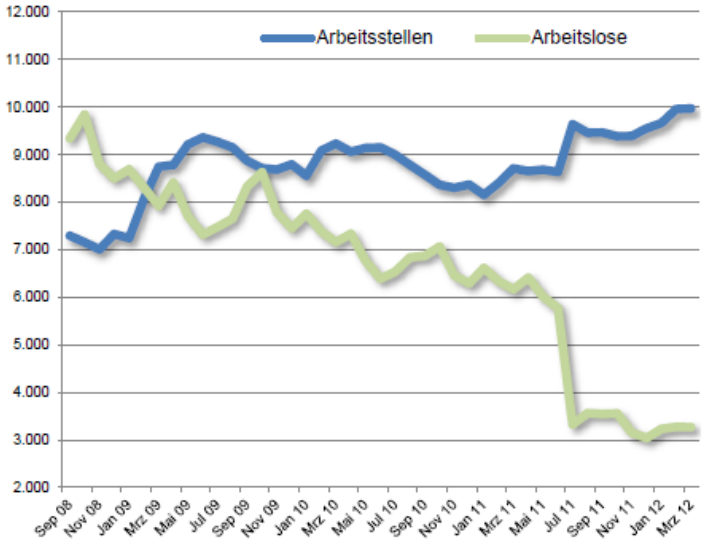

Abb. 10 Verhältnis offenen Stellen und Arbeitslosen in der Altenpflege (Merda et al., 2012, S. 7).

Die Vakanzzeit (Dauer bis eine gemeldete offene Stelle neu besetzt wird) dient als Wert für die Engpassanalyse und als Indikator für einen (drohenden) Fachkräftemangel. 2008 betrug die Vakanzzeit in der Altenpflege durchschnittlich 57 Tage. Seither steigt sie kontinuierlich und liegt 2013 bei 130 Tagen (Bundesagentur für Arbeit - Statistik, 2014). Das heißt offene Stellen bleiben mehr als doppelt so lange unbesetzt, als noch fünf Jahre zuvor.

Prognose:

In einem sind sich alle Prognosen einig: Der Fachkräftemangel wird sich in den kommenden Jahren und Jahrzehnten drastisch verschärfen (vgl. Abb. 11).

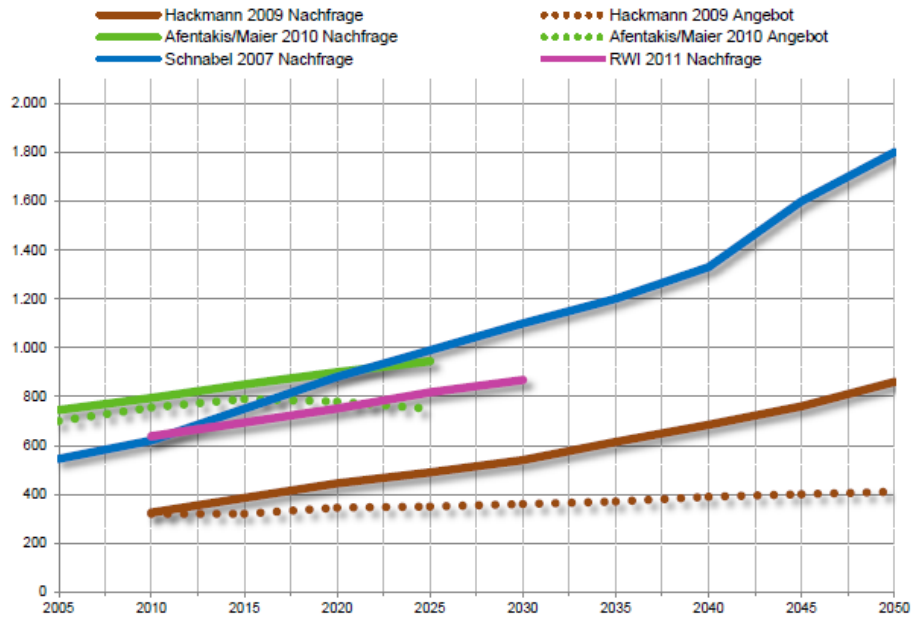

Abb. 11 Entwicklung des Fachkräftemangels in der Pflege (Merda et al., 2012, S. 11).

Je nach zugrundeliegender Prognose wird bis 2025 im Vergleich zum Jahr 2010 ein zusätzlicher Bedarf von 150.000 bis 370.000 Pflegekräften erwartet. Dies entspricht einem nötigen Zuwachs von mindestens 19% bis hin zu 60% (Merda et al., 2012). Die Schwankungen in den Angaben sind durch den Bezug auf unterschiedliche Berufsgruppen (Altenpflege/Krankenpflege) und Settings (stationär/ambulant) bedingt. Doch unabhängig davon, welche Datengrundlage verwendet wurde – es kann in jedem Fall von einem künftigen Pflegenotstand ausgegangen werden.

Um dem drohenden Pflegenotstand zu begegnen wurden bereits einige Maßnahmen getroffen. Beispielsweise der 2012 bundesweit beschlossene Ausbildungspackt „Ausbildungs- und Qualifizierungsoffensive Altenpflege“. Vereinbarte Ziele sind die Steigerung der Auszubildendenzahlen um jährlich zehn Prozent, Umschulungsförderung der Bundesagentur für Arbeit und Nachqualifizierung von AltenpflegehelferInnen. (Zöller, 2015)

Simulationen haben jedoch gezeigt, dass selbst eine realistische Ausschöpfung des gesamten inländischen Potentials nicht zur Deckung des künftigen Bedarfs an Pflegekräften ausreicht. Weshalb empfohlen wird, zusätzlich Kräfte aus dem Ausland zu rekrutieren. Das Potential europäischer Länder, den Bedarf an Fachkräften in Deutschland zu decken, wird langfristig als sehr begrenzt eingeschätzt. Die Löhne unterscheiden sich zu wenig, um eine Migration aus finanzieller Sicht attraktiv zu machen (z.B. Spanien und Griechenland). Die größten Unterschiede finden sich im Vergleich zu Südosteuropa (z.B. Rumänien und Bulgarien). Zudem wird in den meisten europäischen Ländern langfristig eine ähnliche demografische Entwicklung wie in Deutschland erwartet. Dann benötigen diese Länder ihre Pflegekräfte selbst. Aus diesen Gründen werden vermehrt Möglichkeiten, der Anwerbung außereuropäischer Fachkräfte beispielsweise aus Indien, Vietnam, den Philippinen, Korea und China in Erwägung gezogen. (Merda et al., 2012)

Auch hierzu gibt es bereits Pilotprojekte z.B. „Ausbildung von Arbeitskräften aus Vietnam zu Pflegefachkräften“. Mit diesen und ähnlichen Maßnahmen konnten die Auszubildendenzahlen im Schuljahr 2013/14 im Vergleich zu 2007/8 um 52% gesteigert werden (Zöller, 2015). Die gezielte Anwerbung von Pflegekräften aus dem Ausland wird jedoch kontrovers diskutiert. Häufig wird ein Absinken der Versorgungsqualität durch den übermäßigen Einsatz ausländischer Pflegekräfte befürchtet (Zegelin, 2013).

5.2 Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung

Pflege ist, wie bereits beschrieben, immer mit Kommunikation verbunden, was gute sprachliche Kompetenzen in der Sprache des jeweiligen Landes voraussetzt. Eine gute Vorbereitung und Begleitung der ausländischen Pflegekräfte, sowohl sprachlich, als auch im Hinblick auf kulturelle Unterschiede, ist deshalb unumgänglich. **Sprache ist der Schlüssel zur erfolgreichen Integration**.

Aber nicht nur im Umgang mit den ausländischen Pflegekräften spielt die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) eine Rolle. Jeder vierte unter 25-Jährige in Deutschland hat Migrationshintergrund. In den großen Städten sind es sogar bis zu 40% (BMBF, 2012).

Das heißt Zweitspracherwerb, Sprachförderung und kulturelle Heterogenität sind in Berufsschulen und Berufsfachschulen längst keine Randerscheinung mehr, sondern die Regel (vgl. Kapitel 7.1). Vor dem Hintergrund des drohenden Pflegenotstands und der unbefriedigenden Situation für Jugendliche mit Migrationshintergrund am Ausbildungsmarkt (vgl. Kapitel 2.2), wird vermehrt versucht diese Gruppe für die Berufe in der Altenpflege zu gewinnen. Die Bereitschaft eine solche Ausbildung zu beginnen scheint unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund vergleichsweise hoch zu sein. 24% der Befragten Hauptschüler können sich eine Ausbildung in der Altenpflege vorstellen. Unter den Jugendlichen der gleichen Gruppe ohne Migrationshintergrund waren es nur 16% (El-Cherkeh & Fischer, 2010). Dabei stellen fehlende allgemeine Schulabschlüsse und unzureichende sprachlichen Kompetenzen häufig Hindernisse für die Aufnahme einer Ausbildung dar (El-Cherkeh & Fischer, 2010). Hier sind entsprechende Fördermaßnahmen nötig.

Auf der anderen Seite der Pflegebeziehung ist ebenfalls Migrationshintergrund vorhanden. Seit den 1950er Jahren ist Deutschland ein Einwanderungsland (El-Cherkeh & Fischer, 2010). Insgesamt leben 16,5 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Dies entspricht einem Anteil von 20,5% (Statistisches Bundesamt, 2014a). Unter den Pflegebedürftigen weißen 8,2% Migrationshintergrund auf, Tendenz steigend (Kohls, 2012). Der Gesundheitszustand von Menschen mit Migrationshintergrund ist oft schlechter und der Zugang zum Gesundheitssystem aufgrund von sprachlichen und soziokulturellen Barrieren erschwert (Domenig, 2007). Aus diesem Blickwinkel heraus betrachtet, ist die steigende Anzahl von Pflegekräften mit ausländischen Wurzeln nicht nur eine Herausforderung, sondern auch eine Bereicherung, um pflegebedürftige Menschen individuell und ihren Bedürfnissen entsprechend versorgen zu können. Nicht nur im Bereich der verbalen Verständigung können mehrsprachige Pflegende einen wertvollen Beitrag leisten. Auch kulturelle Unterschiede z.B. großer Respekt und Achtung vor alten Menschen im asiatischen Raum oder die Ruhe von indischen Ordensschwestern im Umgang mit eingeschränkten Personen, geben Anlass den eigenen kulturellen Hintergrund kritisch zu hinterfragen (Herbst, 2010; Merda et al., 2012). Somit ergeben sich gerade für Jugendliche mit Migrationshintergrund Chancen, ihre sprachlichen und kulturellen Kenntnisse im beruflichen Kontext einzusetzen.

Teil II

6. Sprachstandsdiagnostik

6.1 Diagnoseinstrumente

Die Heterogenität der Schülerschaft in der beruflichen Bildung steigt (Klippert, 2010; Leisen, 2013; Scholz, 2012). Die Schüler bringen sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen z.B. kultureller Hintergrund, Alter, schulische Vorerfahrungen, Lernstrategien und Motivation mit (vgl. Kapitel 7.1). Auch im Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen unterscheiden sich die Schüler erheblich (vgl. Kapitel 2.4). Damit Fördermaßnahmen gezielt am Stand und Bedarf der Schüler ansetzen, ist Sprachstandsdiagnostik zwingende Voraussetzung (Biedebach, 2006; Hoeckel & Schwartz, 2010; Leisen, 2013).

Eine erneute Erhebung, zu einem späteren Zeitpunkt, liefert Hinweise auf die Kompetenzentwicklung der Schüler und kann als Evaluationsgrundlage für Fördermaßnahmen dienen. Die meisten Diagnoseinstrumente zur Sprachstandsfeststellung wurden für den Elementar- und Primarbereich entwickelt (Ehrlich et al., 2007). Für die berufliche Bildung gibt es bisher nur wenige geeignete Verfahren, die eine effiziente Erhebung in unterschiedlichen Kompetenzbereichen ermöglichen (ISB, 2012a). Der folgende Abschnitt liefert einen Überblick über die, in der beruflichen Bildung verwendeten Diagnoseinstrumente, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit gegeben ist. Die Auswahl erfolgte aufgrund von Bekanntheitsgrad, Verfügbarkeit und Eignung für den Einsatz in beruflichen Schulen.

Tab. 5 Diagnoseinstrumente zur Sprachstandserhebung.

Nr.	Modellversuch/ Projekt	Diagnoseinstrument	Kompetenzbereiche	Verfügbarkeit
1.	Deutschförderung in der Lehre	Selbsteinschätzungs-bogen	Lesen + Schreiben	Ja
2.	Lea. (Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften)	Lea.-Diagnostik	Sprachempfinden, Lesen + Schreiben	Ja
3.	VOLI (Vocational Literacy)	Baukasten Lesediagnose	Lesen	Ja
4.	Leseförderung in der Berufsbildung	Lesetest für Berufsschüler/innen LTB-3	Lesen	Kosten-pflichtig
5.	SPAS (Integrierte Sprachförde-rung in der Berufsvorbe-reitung und Berufsaus-bildung)	Texteasy 5.0	Hören, Sprechen, Lesen + Schreiben	Nein
6.	FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund)	Schreibtest Bumerang	Schreiben	Kosten-pflichtig
7.	VERLAS	Eingangstest	Lesen + Schreiben	Ja
8.	meslek evi	Checkliste zur Selbstkor-rektur + Analyseraster zur Fehlerarbeit	Schreiben	Ja
9.	Berufssprache Deutsch	VERA-8	Verstehend Zuhören, Lesen + Schreiben	Ja

In Anlehnung an (ISB, 2012)

Zu 1. – Deutschförderung in der Lehre

Bei dem Diagnoseinstrument von Nodari und Schiesser handelt es sich um einen **Selbsteinschätzungsbogen** auf Grundlage des GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen). Durch die Bearbeitung von Texten und einer anschließenden Selbsteinschätzung wird der Lernende mit ins Boot geholt, was für die Erwachsenenbildung angemessen ist und eventuell die Akzeptanz und Motivation im Bezug auf die anschließenden Fördermaßnahmen erhöht. Im Zuge einer Evaluation wurde festgestellt, dass die Schüler ihre Lesekompetenz im Allgemeinen ein bis zu Stufen überschätzen. Ein Vorteil des Verfahrens ist die **Anschlussfähigkeit für die Unterrichtsgestaltung**.

Für weitere Infos zu den Niveaustufen des GER siehe
http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/ [Stand: 28.07.2015]

Die Checklisten für die Selbsteinschätzung sind mit „Ich kann…"-Formulierungen als Unterrichtsziele und zu einer durchgängigen Vermittlung von Lesestrategien geeignet. Beispielsweise „Ich kann die Grundaussagen eines Textes in wenigen Sätzen zusammenfassen" kann dann auch als Aufgabenstellung im Unterricht eingefordert werden. Entsprechende Aufgaben, statt den üblichen „Fragen zum Text", fordern den Einsatz von Lesestrategien und fördern somit schrittweise die Entwicklung der Lesekompetenz.
(Nodari & Schiesser, 2003)

Zu 2. Lea. - Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften

Dieses Verbundprojekt der Universität Bremen besteht aus mehreren Teilprojekten. Die Lea.-Diagnostik richtet sich an **Erwachsene mit sehr niedrigem Kompetenzniveau bis hin zum vollständigen Analphabetismus**. Es stehen Aufgaben in sechs Alpha-Levels zur Verfügung, wobei der Alpha-Level sechs in etwa an das GER-Niveau A1 („Anfänger") anschließt. Im Bereich der elementaren Sprachverwendung und dem der sonderpädagogischen Diagnostik bietet das Lea.-Projekt eine Vielzahl an kompetenzorientierten, erwachsenengerechten und berufsbezogenen Aufgaben zur Kompetenzfeststellung.
(Universität Bremen, 2010a; Universität Bremen, 2010b)

Zu 3. VOLI (Vocational Literacy)

Im Rahmen des Modellversuchs „Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung" wurde ein Diagnoseinstrument zur Feststellung der Lesekompetenz entwickelt. Der Baukasten Lesediagnose enthält fünf Bausteine mit je einem standardsprachlichen oder fachsprachlichen (Biologie oder Arbeitsrecht) Text mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad. Die enthaltenen Tabellen und Grafiken lassen zusätzlich Rückschlüsse auf die Methodenkompetenzen der Schüler zu. Die dazugehörigen Aufgaben orientieren sich an den Stufen des GER und sind entsprechend ausgewiesen. Die Lehrkraft wählt gezielt Bausteine und Aufgaben für ihre Klasse aus. Eine Hilfestellung zur Testzusammenstellung, ein Lösungsmuster und **sehr differenzierte Tipps für die individuelle Förderung aufgrund der Testergebnisse**, sind neben den Bausteinen auf der Webseite der Hessischen Lehrkräfteakademie frei verfügbar.

Der Baukasten Lesediagnose ist eines der wenigen Diagnoseinstrumente, welches **speziell für den Einsatz in der Berufsschule und unter Berücksichtigung von fachsprachlichen Anforderungen konzipiert** wurde.
(Biedebach, 2006; Efing, 2006b)

Zu 4. Leseförderung in der Berufsbildung

Mit dem Lesetest LTB-3 ist eine Einstufung der **Lesekompetenz** in drei Kompetenzstufen möglich. Die Testung ist mit einer Dauer von 45 Minuten und einer angegebenen Korrekturzeit von 3 Minuten pro Schüler **effizient und gut in den Schulalltag integrierbar**. Der Test orientiert an den Bedürfnissen der Berufsschulen im dualen System und konzentriert sich auf entsprechende Textsorten (inkl. Tabellen und Diagramme) und Inhalte (Arbeitsschutz, Rauchverbot an Schulen, Internet-Aktivitäten, Alkoholkonsum). Mit Referenzwerten von über 500 BerufsschülerInnen gilt der Test als geeicht. Die Testaufgaben (Multiple-Choice) plus Auswertungsschablone können für 29,90 € bestellt werden. (Drommler et al., 2006; Fülling & Rexing, 2010)

Zu 5. SPAS
(Integrierte Sprachförderung in der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung)

Das Modellprojekt SPAS richtet sich insbesondere an Jugendliche mit **Migrationshintergrund**. Das innerhalb des Projektes entwickelte Diagnoseinstrument Texteasy 5.0 ist ein standardisierter Test zur Sprachstandserhebung in der deutschen Sprache (Aufgabenniveau GER A1-B2). Er ist vergleichsweise **zeitaufwändig** und besteht aus einem mündlichen Teil (Einzelgespräch - 10 Minuten pro Schüler) und einem schriftlichen Teil (Gruppentest - 62 Minuten + 10 Minuten Auswertung pro Schüler). Themen sind beispielsweise Bewerbungsschreiben oder Bewerbungsgespräche. (Baxmann, 2011)

Zu 6. FörMig
(Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund)

Die FörMig-Reihe der Universität Hamburg stellt eine umfangreiche Sammlung an Materialien zur Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit **Migrationshintergrund** dar.

Neben zwei Diagnoseinstrumenten für jüngere Kinder (Tulpenbeet und HAVAS 5) wurde auch ein **Schreibtest** für den Einsatz am Übergang von der Sekundarstufe I in den Beruf entwickelt (Bumerang). Die von den Professoren Reich und Roth entwickelte Schreibaufgabe besteht aus einem Bewerbungsschreiben für einen Praktikumsplatz an das fiktive Jugendmagazin *Fast Catch Bumerang* und einer Bauanleitung, welche als Schreibprobe für das Magazin erstellt werden soll. Fachsprachliche Fähigkeiten werden vor allem mit dem zweiten Teil getestet. Die neunteilige Bildreihe zum Bau eines Bumerangs soll von den Schülern so schriftlich wiedergegeben werden, dass ein fiktiver Leser auch ohne die Bilder in der Lage ist den Bumerang nachzubauen. Der Test steht in den Sprachen Deutsch, Russisch und Türkisch zur Verfügung. Die Durchführungszeit wird mit 45 Minuten angegeben. Die Korrektur mittels eines Auswertungsbogens (**Profilanalyse**) ist mit 30 Minuten pro Schüler relativ zeitintensiv, liefert aber differenzierte Aussagen zur Text- und Schreibkompetenz (Syntax, Wortschatz, Bildungssprache) des Schülers. Der Schreibtest plus Auswertungsbogen, sowie Schülerbeispiele sind im Band fünf der FörMig-Reihe für 24,90 € erhältlich. (Reich, Dirim, & Döll; Universität Hamburg, 2010)

Zu 7. VERLAS
(Verknüpfung von berufsfachlichem Lernen mit dem Erwerb von Sprachkompetenz und mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung)

Ausgehend von der Hypothese, dass mathematisch-naturwissenschaftliche und sprachliche Basiskompetenzen (vor allem Lesekompetenz) als Determinanten und Prädikatoren der fachlichen Kompetenzentwicklung in der Berufsausbildung gelten können, wurde im Rahmen des Modellprojektes VERLAS ein **Eingangstest** für diese **Basiskompetenzen** entwickelt. Es handelt sich um einen schriftlichen Test. Die Fragen im Bereich Deutsch prüfen Wortverständnis, Wortbildung, Groß- und Kleinschreibung, sowie Textverständnis. Die Testung fand jeweils zu Beginn des ersten Ausbildungsjahres, für Berufe im **Metall- und Elektrobereich** statt und orientierte sich an für diese Berufsgruppe relevanten Inhalten. Später erfolgte der Einsatz mit entsprechender Überarbeitung auch im Bereich **Augenoptik**. Der Test ist auf der Webseite des SBSZ (Schulzentrum Jena-Göschwitz) frei verfügbar. (Rempke, 2004)

Zu 8. meslek evi

Die Gruppe der Schüler mit **nicht deutscher Herkunftssprache** ist laut Kaminski sehr heterogen. Da der Unterricht aber meist nicht in Einzelunterricht stattfindet, aber trotzdem an den Schwierigkeiten und Bedürfnissen des Einzelnen ansetzen soll, ist die Arbeit mit Fehlern sinnvoll. Die **Fehleranalyse** ist kein einmaliges Verfahren, sondern wird als **durchgängige Sprachförderung und Lernkultur** implementiert. Von den Schülern geschriebene Texte bilden dabei die Grundlage der Analyse. Dieses Vorgehen bietet sich unter anderem deshalb an, weil sich Defizite z.B. Verstöße gegen soziolinguistische Normen, oft erst im Schriftlichen manifestieren. Schwierigkeitsgrad, Textsorte (Bildergeschichten, Erlebnisberichte oder Erörterungen) sowie Inhalt (berufsrelevante Themen) sind dabei an die Adressatengruppe anzupassen. Die Spezifika des Deutschen als Fremdsprache* (DaF) finden bei der Analyse besondere Berücksichtigung. Dies setzt entsprechende **Kenntnisse des Korrektors** im DaZ** – (Deutsch als Zweitsprache) und DaF-Bereich voraus. Auf Grundlage einer Checkliste und ggf. individuellen Fehlerschwerpunkten, welche aus vorherigen Fehleranalysen bekannt sind, bekommt der Schüler in einem ersten Schritt die Möglichkeit zur Selbstkorrektur. In einem zweiten Schritt erfolgt die Analyse durch die Lehrkraft. Auch hierfür steht ein sehr differenziertes Analyseraster zur Verfügung. Checkliste, Analyseraster, sowie weiter Materialien für die Lehrerfortbildung sind im Internet frei verfügbar. Die Arbeit mit Fehlern wirkt auf den ersten Blick demotivierend, andererseits kann sie auch motivationsförderlich sein, da nicht beliebige sprachlichen Phänomene eingeübt werden, sondern an individuellen Fehlerschwerpunkten angesetzt wird. Verständnis über die Fehlerursachen, sowie Regeln zu deren Vermeidung, lassen „richtige Sprache“ eventuell weniger beliebig und unerreichbar erscheinen. (Kaminski, 2005)

Zu 9. Berufssprache Deutsch

Siehe Kapitel 6.2.

* DaF: gesteuerter Spracherwerb mit gezieltem Unterricht, meist im Land der Erstsprache

** DaZ: Zweitsprache wird nach der Erstsprache (vgl. S. 7) im Land der Zielsprache (Deutschland) erworben (Ahrenholz & Oomen-Welke, 2014; Boysen, 2012)

6.2 Diagnoseinstrument VERA-8

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) hat zusammen mit der Wirtschaftspädagogischen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg das Projekt „Berufssprache Deutsch“ entwickelt. Dabei handelt es sich um ein neues Konzept zur integrativen Sprachförderung in der Berufsvorbereitung, Berufsschule und Berufsfachschule. Dieser Ansatz versteht - in Bezug auf Leisen - sprachliche Kompetenzen als grundlegenden Bestandteil fachlichen Lernens. Weshalb die Sprachförderung nicht nur im Fach Deutsch und speziellen Kursen, sondern auch in den Fachunterricht integriert erfolgen soll. Durch den konsequenten Bezug auf berufliche Inhalte und Handlungssituationen, welche sprachliche Anforderungen enthalten, wird den Schülern die Notwendigkeit verdeutlicht, diese Fähigkeiten auf- und auszubauen. Das Projekt „Berufssprache Deutsch“ enthält drei Elemente. Ein Einschätzungsverfahren zur Diagnostik des Sprachstandsniveaus und Ermittlung des Förderbedarfs, Empfehlungen und Methoden zur Gestaltung von sprachsensiblem Unterricht und Beispiele sprachförderlicher, binnendifferenzierter Unterrichtsmaterialien für einzelne Ausbildungsberufe. Dieses Einschätzungsverfahren wurde in der vorliegenden Arbeit verwendet.

Die Aufgaben stammen aus VERA-8, den **Ver**gleichs**A**rbeiten an Realschulen für die 8. Jahrgangsstufe, welche das IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) für den landesweiten Einsatz konzipiert (IQB, 2015). Es handelt sich um ein breit erprobtes und wissenschaftlich validiertes Diagnoseinstrument (Hausknecht & Eyrainer, 2010). Zudem bezieht sich der VERA-Test als einziges Verfahren auf die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz und lässt einen Vergleich der Ergebnisse mit den drei Anforderungsbereichen zu (vgl. Tab. 6). In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch sind vier Kompetenzbereiche formuliert: (vgl. Tab. 2). Entsprechend der ersten drei Kompetenzbereiche (Sprechen/Zuhören, Schreiben und Lesen) stehen VERA-Tests auf der Homepage des ISB zur Verfügung (ISB, 2012b). Die Bildungsstandards sind maßgeblich für die Entwicklung der Lehrpläne und somit auch für den Unterricht an den Schulen.

Die VERA-Tests sind zwar ursprünglich für den Einsatz an Realschulen konzipiert worden, eignen sich aber auch für den Bereich der beruflichen Bildung. Der VERA-8-Test orientiert sich an den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. Da durch den erfolgreichen Abschluss der Berufsschule der mittlere Bildungsabschluss verliehen werden kann (Bayrisches Staatsministerium, 2011), ist dieses Niveau für die Testung an den Berufs(-fach)schulen angemessen.

Das VERA-Einschätzungsverfahren besteht aus verschiedenen Aufgabentypen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau z.B. Multiple Choice, Zuordnungsaufgaben und offenen Fragen. Die Abstufung orientiert sich an den Bildungsstandards der KMK (KMK, 2004).

Anforderungsbereich I „Wiedergeben“

Anforderungsbereich II „Zusammenhänge herstellen“

Anforderungsbereich III „Reflektieren und Beurteilen“

In einem Auswertungsraster werden die Aufgaben je nach Schwierigkeitsgrad/Anforderungsbereich drei Niveaustufen zugeordnet (vgl. Anlage 2 und 3). Sind 2/3 der Teilaufgaben einer Niveaustufe richtig beantwortet, gilt diese als erreicht. Für die Testung eines Kompetenzbereichs stehen immer zwei Aufgaben zur Verfügung. Die Teilaufgaben beider Aufgaben bilden in der Auswertung eine Niveaustufe. Beispielsweise 1.1, 1.4, 2.2, 2.3, 2.4 und 2.5 entsprechen dem Anforderungsbereich „Wiedergeben“. Sind vier der Teilaufgaben richtig gelöst, ist die Niveaustufe 1 erreicht. Der Deutschlehrplan für die Berufs(fach)schule enthält ebenfalls eine dreigliedrige Abstufung und bietet die Möglichkeit den Unterricht in drei Stufen (Förderprogramm, Standardprogramm und Aufbauprogramm) zu differenzieren (vgl. Kapitel 3.1)

Im Kompetenzraster „Berufssprache Deutsch“ erfolgt auch eine Zuordnung der Ergebnisse zu den Kompetenzstufen des GER. Diese Zuordnung ist aber nicht wissenschaftlich getestet und stellt nur eine grobe Orientierung dar. (ISB, 2012a)

Der VERA-Test bietet also zahlreiche Bezüge zu den Vorgaben, welche für den Unterricht an den Berufs(fach)schulen maßgeblich sind (vgl. Tab. 6).

Tab. 6 VERA-Niveaustufen, Bildungsstandards, Deutschlehrplan und GER.

VERA-Niveaustufe	Bildungsstandards	Deutschlehrplan	GER
1	Anforderungsbereich I „Wiedergeben“	Förderprogramm	A1-B1
2	Anforderungsbereich II „Zusammenhänge herstellen“	Standardprogramm	B2
3	Anforderungsbereich III „Reflektieren und Beurteilen“	Aufbauprogramm	C1-C2

Eigene Darstellung in Anlehnung an das Kompetenzraster Berufssprache Deutsch (ISB, 2012a)

Die Testteile können nach Kompetenzbereichen, vermutetem Förderbedarf, ökonomischen Gesichtspunkten und berufsspezifisch flexibel eingesetzt werden. Zudem ist das Einschätzungsverfahren, sowie eine Anleitung zur Auswertung, frei verfügbar und bereits in ein Konzept zur Sprachförderung an Berufs(fach)schulen eingebettet. Dies macht den Einsatz des VERA-8-Einschätzungsverfahrens für den beruflichen Bereich gegenüber anderen Testverfahren besonders attraktiv.

6.3 Datenerhebung

Um so früh wie möglich intervenieren und fördern zu können, wird der Einsatz des Einschätzungsverfahrens zu Beginn einer Berufsausbildung empfohlen. Die folgende Erhebung des Sprachstandsniveaus fand in drei Klassen der Ausbildung zur/zum Altenpfleger(in) statt. Die Schule im Zentrum Münchens befindet sich in privater Trägerschaft. Die Ausbildungsdauer zur Pflegefachkraft beträgt drei Jahre. Zum Zeitpunkt der Testung (November 2014) befanden sich die Schüler seit ca. drei Monate in der Ausbildung. Die Schüler wurden im Vorfeld einige Tage vor der Erhebung über die Testdurchführung aufgeklärt.

Den Lehrkräften zufolge haben viele Schüler große Angst, die Ausbildung aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nicht zu bestehen. Aus diesem Grund wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass der VERA-Test nicht benotet wird und nicht für das Bestehen der Ausbildung relevant ist. Die Schüler wurden darüber informiert, dass die Daten mit entsprechender mündlichem Einverständnis ihrerseits in der Masterarbeit der Testleitung Verwendung finden und sie nach der Korrektur Einsicht in ihre Tests, sowie ein Feedback zu ihren Leistungen erhalten. Alle Schüler der drei Klassen haben sich zur Teilnahme bereiterklärt und der Datenverwendung zugestimmt.

Eine der drei Klassen kannte die Testleitung. Da sie im Vorfeld ca. 10 Unterrichtsstunden in dieser Klasse gehalten und eine abschließenden Leistungsüberprüfung (Klausur) durchgeführt hatte. In dieser Klasse fand die Testdurchführung um die Mittagszeit statt (Beginn: 12:15). Die Schüler der zweiten getesteten Klasse kannte die Testleitung nicht, wusste aber, dass diese im Folgenden bei ihnen unterrichten wird (ca. 10 Unterrichtsstunden + Klausur). Die Testdurchführung fand in der ersten Unterrichtsstunde (08:00) statt. Auch in der dritten Klasse fand die Testung um diese Zeit statt. Sie kannte die Testleitung nicht und gemeinsamer Unterricht war nicht geplant. Um die Zuordnung zu den Informationen der Schülerbögen zu ermöglichen, wurden die Schüler gebeten, Name und Klasse auf den Testbögen zu vermerken.

Zusätzlich zur eigentlichen Sprachstandserhebung wurde direkt vor der Testung ein Bogen zur Erfassung von sprachbezogenen Stammdaten von den Schülern ausgefüllt (vgl. Anlage 1). Alter, Geschlecht und Vorbildung wurden mit Einverständnis der Schulleitung den Schülerdatenbögen der Schule entnommen.

7. Ergebnisse

7.1 Beschreibung der Stichprobe

Aus den drei Klassen haben 97 Schüler an der Sprachstandserhebung teilgenommen. Das Geschlechterverhältnis ist mit 53 weiblichen und 44 männlichen Auszubildenden relativ ausgeglichen (vgl. Abb 12).

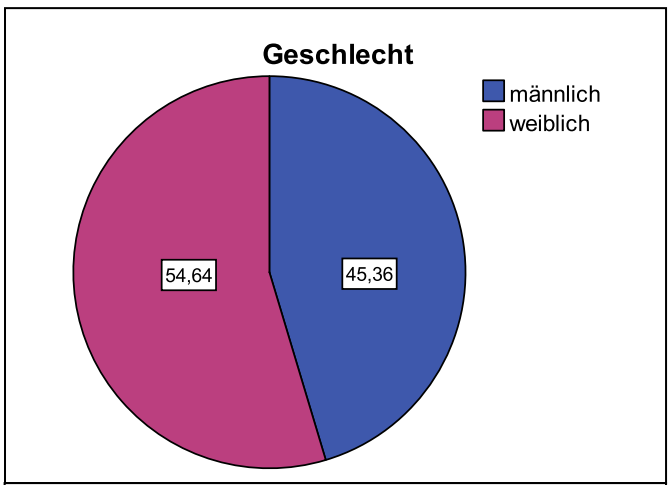

Abb. 12 Geschlechterverteilung der Testteilnehmer.

Die beiden jüngsten Schüler sind 18 Jahre, die älteste Schülerin 57 Jahre alt. Der Median liegt bei 24 Jahren und der Mittelwert bei 27 Jahren. Die Altersstruktur ist also keineswegs normalverteilt, womit die Probandengruppe hinsichtlich des Lebensalters als sehr heterogen eingestuft wird (vgl. Abb. 13). Mit dem Alter sind andere Variablen wie Lebensumstände, sozialer Hintergrund, Erfahrung, zeitlicher Abstand zu anderen Bildungsmaßnahmen, Reife, Motivation usw. verbunden.

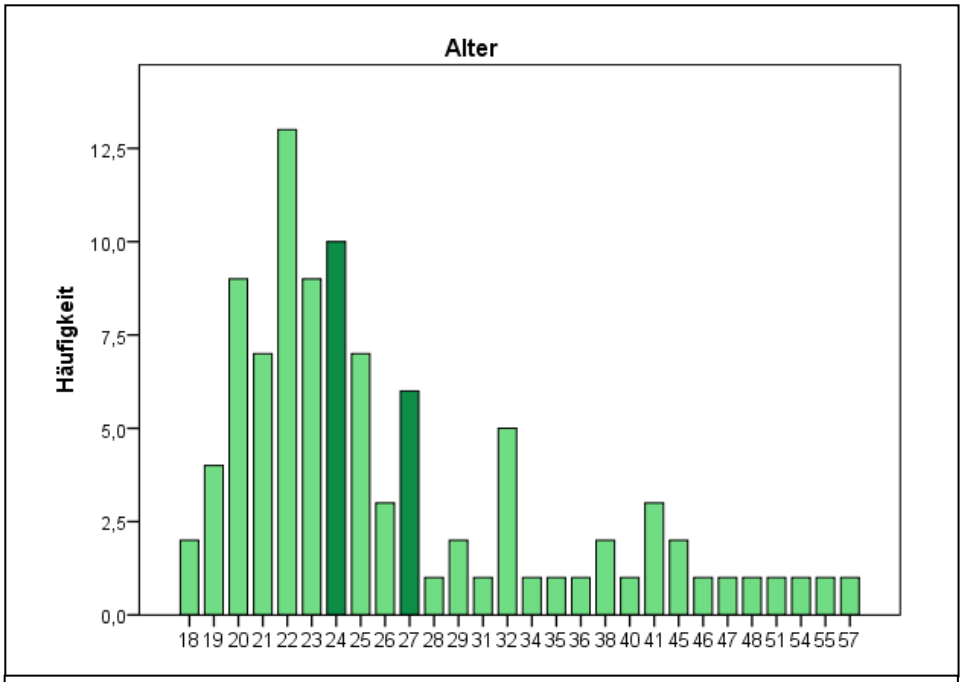

Abb. 13 Altersstruktur der Testteilnehmer.

Die schulische Vorbildung erscheint beim ersten Blick auf die Datenerfassungsbögen der Schule relativ homogen. Bei elf Schülern ist ein (qualifizierender) Hauptschulabschluss angegeben, elf haben das Abitur bestanden und bei der überwiegenden Mehrheit (77%) ist ein mittlerer Schulabschluss vermerkt. Bei genauerer Betrachtung der Lebensläufe wird jedoch schnell klar, dass die Vorbildung der Schüler alles andere als homogen ist. Die Schulabschlüsse wurden häufig nicht in Deutschland erlangt. Meist handelt es sich um eine Anerkennung ausländischer Bildungsnachweise auf dem Niveau eines mittleren Schulabschlusses, welcher als formale Voraussetzung der Altenpflegeausbildung gefordert wird (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend).

Die Mehrheit der Auszubildenden hat bereits in den unterschiedlichsten Bereichen eine Ausbildung (z.B. Hotel-/ und Tourismusgewerbe, Ernährung (Koch), Wirtschaft, Elektrotechnik…) oder ein Studium (Informatik, Jura, Soziologie und Philosophie, deutsche Literaturgeschichte…) im Ausland abgeschlossen. Optional kann die Zugangsberechtigung auch mit einem (qualifizierenden) Hauptschulabschluss und einer (Alten-)Pflegehelferausbildung erlangt werden. Dieser Weg wurde häufiger von den aus Deutschland stammenden Schülern eingeschlagen. Somit ergeben sich nicht nur starke Unterschiede in der schulischen Vorbildung, sondern auch im Bereich der beruflichen Erfahrung und Sozialisation, sowie der fachlichen Vorkenntnisse im Bezug auf die Pflegeausbildung. Aufgrund der hohen Diversität und mangelnden Vergleichbarkeit wurde auf die statistische Auswertung der schulischen und beruflichen Vorbildung verzichtet.

Mit dem Bogen „Stammdaten zur Sprachkompetenz“ (vgl. Anlage 1) wurden zusätzlich einige sprachrelevante Informationen, wie Nationalität, Muttersprache, Alltagssprache, Aufenthaltsdauer in Deutschland, absolvierte Deutschkurse und Einstufungstests gemäß des GER, sowie eine Selbsteinschätzung der Schüler zu ihrem derzeitigen Sprachniveau gesammelt.

Die Frage nach der Nationalität ergab, dass die Mehrheit der Schüler (63%) aus Bosnien und Herzegowina stammt (vgl. Abb. 14). Nur 13% der Schüler haben die deutsche Staatsangehörigkeit. Was nicht zwingend bedeutet, dass diese Gruppe keinen Migrationshintergrund hat (vgl. Definition Migrationshintergrund S. 8). Insgesamt wurden 14 verschiedene Nationalitäten angegeben. Ein großer Teil der Schüler stammt aus Südosteuropa bzw. von der Balkanhalbinsel. Es sind mit Kenia und Madagaskar aber auch Länder anderer Kontinente vertreten. Mit den Philippinen reicht das Gebiet der Herkunftsländer sogar bis in den pazifischen Ozean.

Die Frage 2 “Hatten Sie vorher eine andere Nationalität? – Wenn ja, welche?“ wurde mit einer Ausnahme von allen Probanden mit „Nein“ beantwortet und wird im Folgenden nicht weiter betrachtet.

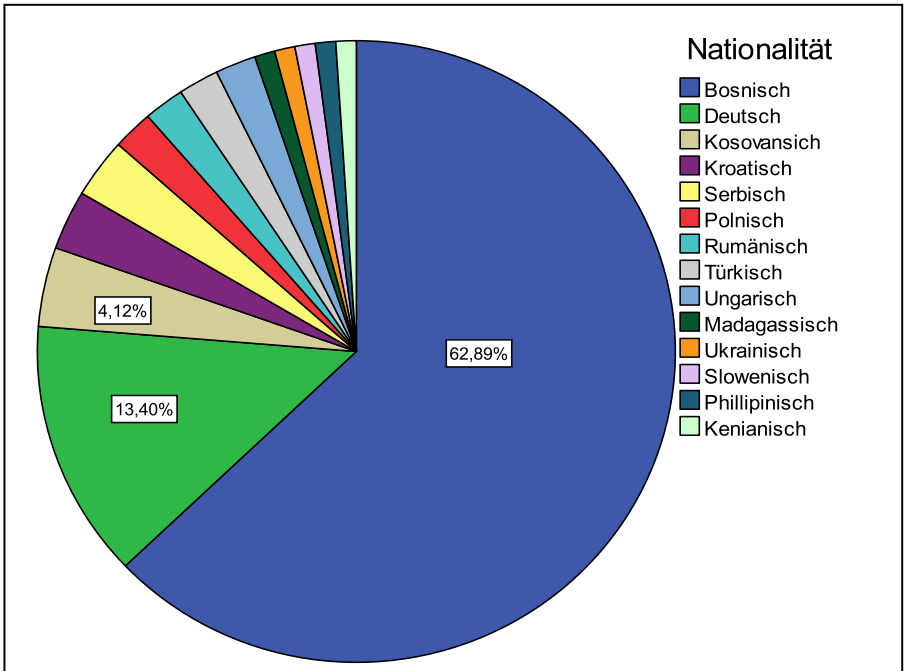

Abb. 14 Nationalitäten der Testteilnehmer.

Die Aufenthaltsdauer der Schüler, welche nicht in Deutschland geboren sind, wurde mit sehr unterschiedlichen Zahlen angegeben. Über 50% der Schüler haben angegeben, bisher drei oder vier Monate in Deutschland zu leben (vgl. Abb. 15). Dies deckt sich mit dem Ausbildungsbeginn im September 2014.

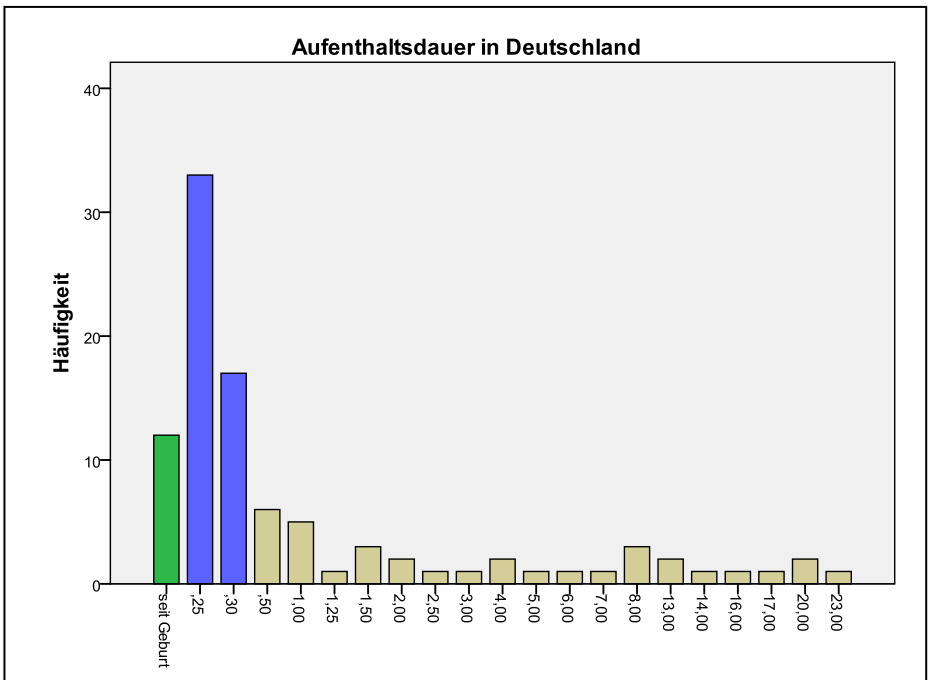

Abb. 15 Aufenthaltsdauer der Testteilnehmer in Deutschland.

In einer Klasse wurden vermehrt Fragen zur Beantwortung der Frage nach der Aufenthaltsdauer gestellt. Im folgenden Gespräch stellte sich heraus, dass einige der Schüler aus Bosnien und Herzegowina bereits einige Jahre in Deutschland gelebt hatten (1992-1999, 1995-1998, 1990-2000), zum Teil sogar in Deutschland geboren wurden, dann wieder nach Bosnien und Herzegowina zogen und nun für die Ausbildung wieder nach Deutschland gekommen sind. Um diesen Weg besser zu verstehen, bietet sich ein Exkurs in die jüngere Geschichte und heutige Situation von Bosnien und Herzegowina an.

Exkurs Bosnien und Herzegowina:

Geschichte:

Nach dem zweiten Weltkrieg vollzog sich in Deutschland ein rasantes Wirtschaftswachstum, das sogenannte deutsche Wirtschaftswunder. Um den plötzlich ansteigenden Bedarf an Arbeitskräften zu decken, wurden 1955-1973 gezielt Anwerbeverträge mit dem Ausland geschlossen. Zu Beginn mit Ländern aus dem Mittelmeerraum und 1968 auch mit dem ehemaligen Jugoslawien. Ursprünglich war der Aufenthalt der sogenannten „Gastarbeiter“ nach dem „Rotationsprinzip“ geplant, wonach auf eine temporäre Arbeitsphase die Rückkehr in das Heimatland erfolgen sollte. Aufgrund der wirtschaftlichen Rezession wurde 1973 ein Anwerbestopp erlassen. Nach dem Anwerbestopp war Familienzuzug die einzige zugelassene Form der Zuwanderung und die „Gastarbeiter“ holten vermehrt ihre Familienangehörige nach Deutschland. Wodurch die Zahl der Jugoslawen in Deutschland auch nach dem Anwerbestopp stetig stieg. (Butterwegge, 2005)

1992 eskalierte die Balkan-Krise auch in Jugoslawien und der Vielvölkerstaat zerfiel. Der Krieg zwischen 1992 und 1995 hatte 100.000 Tote zur Folge. Es kamen zusätzlich viele Flüchtlinge aus den Balkanstaaten in die Bundesrepublik. Mit dem Dayton-Friedensvertrag konnte 1995 ein Waffenstillstand zwischen den ethnischen und religiösen Konfliktparteien (Bosniaken – muslimisch, Kroaten – katholisch und Serben – orthodox) erreicht werden und aus Jugoslawien entstand der Staat Bosnien und Herzegowina. (Tagesschau, 2014)

Situation heute:

Die offizielle Arbeitslosenquote liegt 2013 bei über 40%. Bei Berücksichtigung des informellen Sektors ist diese zwar deutlich geringer, beträgt aber immer noch 28%. Die Jugendarbeitslosigkeit erreicht regional sogar Werte bis zu 60% (Auswärtiges Amt, 2015). Zum Vergleich: In Deutschland beträgt die Arbeitslosenquote desselben Jahres ca. 7% und die Jugendarbeitslosigkeit 3-4% (Statistisches Bundesamt, 2014b).

Deutsch wird an vielen bosnischen Schulen als zweite Fremdsprache mit ca. zwei Wochenstunden unterrichtet. Da einige der Schüler bereits Teile ihrer Kindheit in Deutschland verbracht haben, bietet es sich als Migrationsland an. Die Unterschiede zwischen den drei großen Bevölkerungsgruppen in Bosnien und Herzegowina sind auch heute noch zu spüren. Die offiziellen Landessprachen sind Bosnisch und Kroatisch mit lateinischem und Serbisch mit kyrillischem Alphabet. Ein Beispiel für die Segregation ist das Konzept „zwei Schulen unter einem Dach“, wonach in manchen Schulen kroatische und bosnische Schüler in unterschiedlicher Sprache, nach unterschiedlichen Lehrplänen und Zeiten in denselben Schulen unterrichtet werden. (Auswärtiges Amt, 2015)

Unter dieser Betrachtung werden weitere Faktoren deutlich, welche von den Lehrkräften berücksichtigt werden müssen. Eventuelle Kriegs- und Fluchterfahrungen der älteren Schüler, sowie mögliche Konflikte nicht nur zwischen deutschstämmigen und ausländischen Schülern, sondern auch der bosnischen Schüler untereinander, wenn sie unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen angehören, haben gegebenenfalls Einfluss auf Unterricht und Schulleben.

Um den sprachlichen Hintergrund der Teilnehmer näher zu beleuchten, wurde in dem Bogen zu den sprachbezogenen Daten außerdem nach der Muttersprache und der Alltagssprache (Welche Sprache sprechen Sie außerhalb von Schule und Arbeit hauptsächlich?) gefragt (vgl. Abb. 16). Für einen schnellen Überblick wurden hier ursprünglich nur zwei Kategorien gebildet „deutsch“ und „nicht deutsch“. Da aber der größte Anteil der Schüler bosnisch als Muttersprache angegeben hat, wurde dies als dritte Kategorie aufgenommen. Somit stellt „nicht deutsch“ die Gruppe dar, die nicht deutsch und nicht bosnisch als Mutter- oder Alltagssprache angegeben hat.

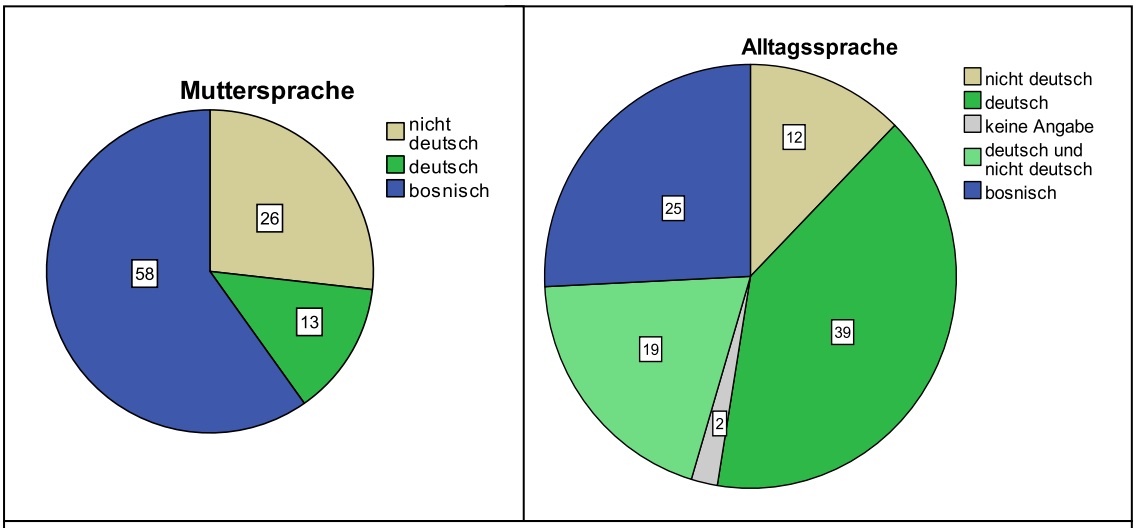

Abb. 16 Muttersprachen und Alltagssprachen der Testteilnehmer.

Die Zahlen in den Diagrammen symbolisieren die Häufigkeit, mit der eine bestimmte Antwort gegeben wurde. Da die Probandenzahl aber fast 100 beträgt, sind diese mit Prozentangaben vergleichbar. Bei der Alltagssprache haben viele Schüler mehrere Sprachen angegeben. Bis hin zu sechs verschiedene Sprachen, welche im Alltag verwendet werden. Manche haben die Verwendung noch weiter spezifiziert z.B. „bosnisch mit Familie, deutsch mit Freunden…“. Hier wird die Sprachvielfalt und sprachliche Kapazität einzelner Schüler deutlich. Sie stellt nicht nur eine Ressource für den Erwerb weiterer Sprachen dar, sondern ist auch im Hinblick auf interkulturell sensible Pflege eine besonders hoch geschätzte Kompetenz. Dieser Vielfalt wurde in der Kategorie „deutsch und nicht deutsch“ Rechnung getragen. Dabei wird nicht weiter unterschieden, um welche anderen Sprachen es sich handelt. Zwei Schüler haben zur Alltagssprache keine Angaben gemacht.

Es ist denkbar, dass einige Schüler bereits vor dem Umzug nach Deutschland Deutschkenntnisse durch Sprachkurse erworben und/oder Einstufungstests zum Sprachniveau nach dem GER absolviert haben. Um dies zu erfassen, wurden zusätzlich die Fragen gestellt, ob vor oder nach der Einwanderung ein Deutschkurs oder Einstufungstest absolviert, welches Sprachniveau dabei erreicht und wann die Prüfung abgelegt wurde. Da nur sehr wenige Schüler angeben, einen Kurs oder Test gemacht zu haben, wird hier auf die Auswertung nicht weiter eingegangen.

Die letzte Frage im Stammdatenblatt gilt einer Selbsteinschätzung der Schüler bezüglich des Sprachniveaus gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (vgl. Abb. 17). Formal sollte zu Beginn der Ausbildung mindestens das Niveau B1 gegeben sein und zum Ausbildungsende mindestens das Niveau B2 erreicht werden, da sowohl die Abschlussprüfungen, als auch die beruflichen Anforderungen diesem Schwierigkeitsgrad entsprechen (ISB, 2012a; Maier, 2014).

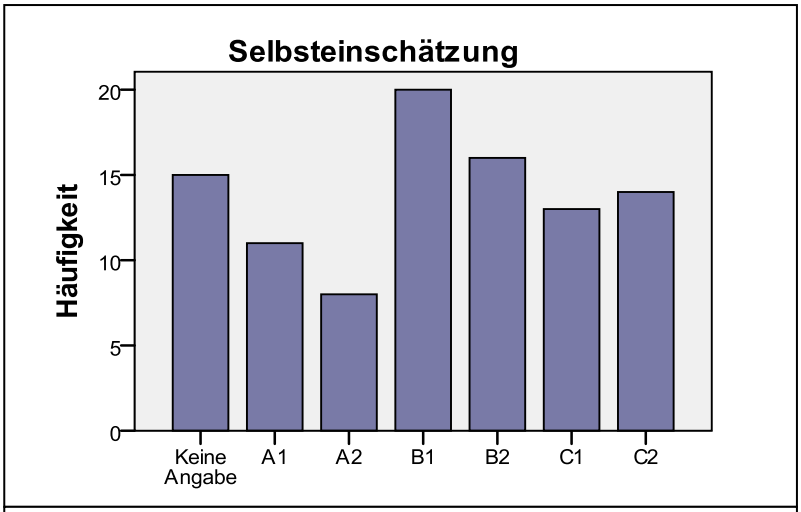

Abb. 17 Selbsteinschätzung des Sprachstandes durch die Testteilnehmer.

Bei einer näheren Betrachtung ist zu erkennen, dass 15 Probanden keine Angabe zur Selbsteinschätzung abgegeben haben. 13 davon haben Deutsch als Nationalität und Muttersprache angegeben und waren, durch den Zusatz „Nur für Immigranten (Einwanderer)“, nicht aufgefordert diesen Teil des Stammdatenblattes auszufüllen (vgl. Anlage 1). Unter der Frage zur Selbsteinschätzung befindet sich eine Legende: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) A1 = Anfänger, C2 = Annähernd muttersprachliche Kenntnisse). Trotzdem gibt es Hinweise, dass die Schüler zum Teil erhebliche Schwierigkeiten haben, sich selbst einzuschätzen. Beispielsweise hat sich eine Schülerin, welche bereits seit ihrem sechsten Lebensjahr in Deutschland lebt und deren mündliche Fähigkeiten auf dem Niveau der Muttersprache einzuschätzen sind, auf dem Niveau A1 eigestuft. Dies deckt sich mit den Erfahrungen aus der Praxis und den Gesprächen mit anderen Lehrkräften. Wonach die Auszubildenden oft große Probleme haben, ihr Handeln zu reflektieren und sich selbst zu bewerten.

Für weitere Infos zu den Niveaustufen des GER siehe
http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/ [Stand: 28.07.2015]

Auf Grundlage der Ausführungen in den Kapiteln 2.3, 3.2 und 4 wurden aus den zur Verfügung stehenden VERA-Testteilen (verstehendes Zuhören, Lesen und Schreiben) die beiden Kompetenzbereiche Hören und Lesen ausgewählt. Die Darstellung und Auswertung der Daten erfolgt mit dem Statistik-Programm SPSS bzw. PASW Version 18.

7.2 Ergebnisse VERA-Testteil Hören

Für den Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören stehen zwei Aufgaben zur Verfügung, deren Teilaufgaben gemeinsam in das Auswertungsraster einfließen (vgl. Anlage 2). Bei der Aufgabe „Der Ball“ handelt es sich um einen sechsminütigen Ausschnitt aus einem Hörbuch von Irène Némirovsky.

Die Novelle aus dem Jahr 1930 enthält viele Wörter und Redewendungen, welche heute nicht mehr gebräuchlich sind. Auch die behandelte Thematik - das Erleben eines 14-jährigen Mädchens, welches sich innerlich gegen seine strenge Erziehung auflehnt - enthält vermutlich wenige Bezüge zur Erlebniswelt und Interessenslage von Berufsschülern. Aus anderen Erhebungen geht hervor, dass die Schüler große Schwierigkeiten mit der Bearbeitung dieser Aufgabe haben (Kultusministerkonferenz). Aus diesen und ökonomischen Gründen, wurde auf den Einsatz dieser Aufgabe verzichtet.

Der Testteil Hören bestand nur aus der Aufgabe „Ad“. Die dreiminütige Hörprobe hat die Entstehung des @-Zeichens zum Inhalt und entspricht einem ansprechend gestalteten Sachbeitrag mit relativ einfachem Sprachniveau und wenig Fachvokabular. Für die Auswertung bleiben bei der alleinigen Verwendung der Aufgabe „Ad“ jeweils zwei Teilaufgaben pro Niveaustufe (vgl. Anhang 2). Nur wenn beide Teilaufgaben richtig gelöst sind, wurde die Niveaustufe als erreicht gewertet.

In der Hörprobe wird zu Beginn die Möglichkeit erwähnt, sich während des Beitrags auf der ersten Seite Notizen zu machen, welche nicht bewertet werden. Nach dem Beitrag erfolgt die Aufforderung sich nun die Aufgaben anzusehen und diese zu beantworten. Der zeitliche Rahmen beträgt sechs Minuten, was ebenfalls am Ende der Hörprobe angekündigt wird.

75 Prozent der Teilnehmer haben die Möglichkeit genutzt, sich auf der ersten Seite Notizen zu machen, obwohl dies nicht explizit gefordert war. Daraus könnte man eine hohe Motivation schlussfolgern, den Test gut zu bearbeiten, auch wenn er nicht benotet wird. Auch die Eindrücke während der Erhebung legen nahe, dass ein Großteil der Schüler sehr bemüht war, den Test bestmöglich zu bearbeiten.

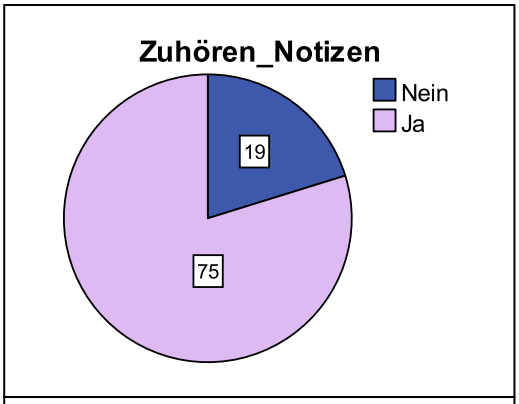

Abb. 18 Nutzung von Platz für Notizen.

Vereinzelt wurden auch Ergebnisse ausgetauscht und schwächeren von stärkeren Teilnehmern geholfen, was aufgrund der Größe der Klassen und den engen Raumverhältnissen kaum zu unterbinden war. Bei drei Tests war die Zusammenarbeit besonders offensichtlich, da die Antworten durchgehend die gleichen Formulierungen und sprachlichen Fehler enthalten. Diese drei Tests wurden im Folgenden aus der Auswertung ausgeschlossen. Dadurch ergibt sich eine neue Teilnehmeranzahlt (N = 94).

Tabelle sieben fasst zusammen, welche Aufgaben zu welchen Anteilen richtig gelöst wurden. Dabei ist deutlich zu erkennen, dass die Aufgaben der höheren Niveaustufen von weniger Schülern korrekt gelöst wurden. Der Schwierigkeitsgrad scheint also mit der Einstufung der Aufgaben übereinzustimmen.

Tab. 7 Die einzelnen Aufgaben im Testteil Hören.

	VERA-Niveaustufe (Schwierigkeitsgrad)	**Art der Aufgabe**	**Richtig gelöst**	**Als falsch gewertet**
Aufgabe 1	Niveaustufe 1	Multiple Choice	78%	22%
Aufgabe 2	Niveaustufe 2	Zuordnung	26%	74%
Aufgabe 3	Niveaustufe 2	Multiple Choice	46 %	54%
Aufgabe 4	Niveaustufe 1	Multiple Choice	76%	24%
Aufgabe 5	Niveaustufe 3	Offene Frage	20%	80%
Aufgabe 6	Niveaustufe 3	Offene Frage	7%	93%

Bei Aufgabe (Multiple Choice) 1, 3 und 4 sollte jeweils eine Antwortmöglichkeit ausgewählt werden. Einige Schüler haben hier mehrere Kästchen angekreuzt (vgl. Tab. 8). Bei Aufgabe 1 impliziert die Aufgabenstellung durch die Formulierung „Welche der vier Überschriften passt am besten…“, dass nur eine Auswahlmöglichkeit richtig ist. Hier kann eine Mehrfachauswahl eindeutig als falsch gewertet werden. Auch bei Aufgabe 3 und 4 ist, wenn man die Hörprobe beachtet, nur eine Antwort eindeutig richtig. Aufgabe 4 enthält zusätzlich in der Aufgabenstellung die Formulierung „… den Auftrag…“, was wiederum nur eine Antwort suggeriert.

Auch nicht bearbeitete Aufgaben wurden als falsch gewertet. Dies betrifft vor allem die beiden Aufgaben der dritten Niveaustufe (vgl. Tab. 8). Die Notwendigkeit, bei diesen beiden Aufgaben selbst Antworten zu formulieren, statt einfach Kreuzchen zu setzen, könnte bei mangelnder Motivation dazu führen, dass diese Aufgaben weniger oft bearbeitet werden. Da aber die vorherigen Aufgaben konsequent bearbeitet wurden und einige Schüler in den freien Zeilen ihr Bedauern ausgedrückt haben, die Aufgabe nicht lösen zu können, wird angenommen, dass mangelnde Motivation nur in wenigen Fällen der Grund für die fehlende Bearbeitung ist. Auch die Relevanz von nachlassender Konzentrationsfähigkeit nach drei Minuten Hörprobe und sechs Minuten Bearbeitungszeit wird bei dem Testteil Hören als gering eingestuft.

Bei einem Probedurchlauf in Form eines Selbsttests durch die Testleitung fiel auf, dass bei der letzten Teilaufgabe (1.6), welche dem Anforderungsniveau III „Reflektieren und Beurteilen“ zuzuordnen ist, Probleme auftreten. Eine Spielszene soll bewertet werden. Es ist aber nicht klar, im Hinblick auf welchen Aspekt die Bewertung stattfinden soll. Der Test wurde daraufhin vier Masterstudenten des Lehramts für berufliche Schulen vorgelegt. Die vier Probanden haben alle Deutsch als Muttersprache, einen ersten akademischen Abschluss (Bachelor) und zwei sogar Deutsch als Unterrichtsfach. Die Aufgabe 1.6 wurde von keinem der Studierenden korrekt (gemäß dem Lösungsschema) beantwortet. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse wurde den Schülern eine Hilfestellung angeboten.

Gegen Ende der Bearbeitungszeit wurde von der Testleitung Folgendes an die Tafel geschrieben: „realistisch? und Funktion?“ und mündlich hinzugefügt, dass dies ein Hinweis für die Bearbeitung von Aufgabe 1.6 darstellt. Auf Nachfrage wurde zusätzlich mündlich folgende Erläuterung ergänzt: „Was haben sich die Macher des Podcasts wohl dabei gedacht, die Szene so zu gestalten, wie sie es getan haben?“ Trotz dieser Hilfestellung wurde diese Aufgabe nur von sieben Teilnehmern richtig gelöst.

Tab. 8 Aufgliederung der als falsch gewerteten Aufgaben.

	Als Falsch gewertet	**Davon tatsächlich falsch gelöst**	**Davon Mehrfach-auswahlen**	**Davon nicht bearbeitet**
Aufgabe 1	22%	12%	8%	2%
Aufgabe 2	74%	74%	-	0%
Aufgabe 3	54%	48%	4%	2%
Aufgabe 4	24%	11%	13%	0%
Aufgabe 5	80%	43%	-	37%
Aufgabe 6	93%	53%	-	40%

Wie bereits beschrieben, bilden immer zwei Teilaufgaben eine Niveaustufe. Nur wenn beide Aufgaben einer Niveaustufe richtig gelöst sind, gilt diese als erreicht. Nach Anwendung dieses Auswertungsrasters ergibt sich für die Niveaustufen folgende Verteilung (vgl. Abb. 19).

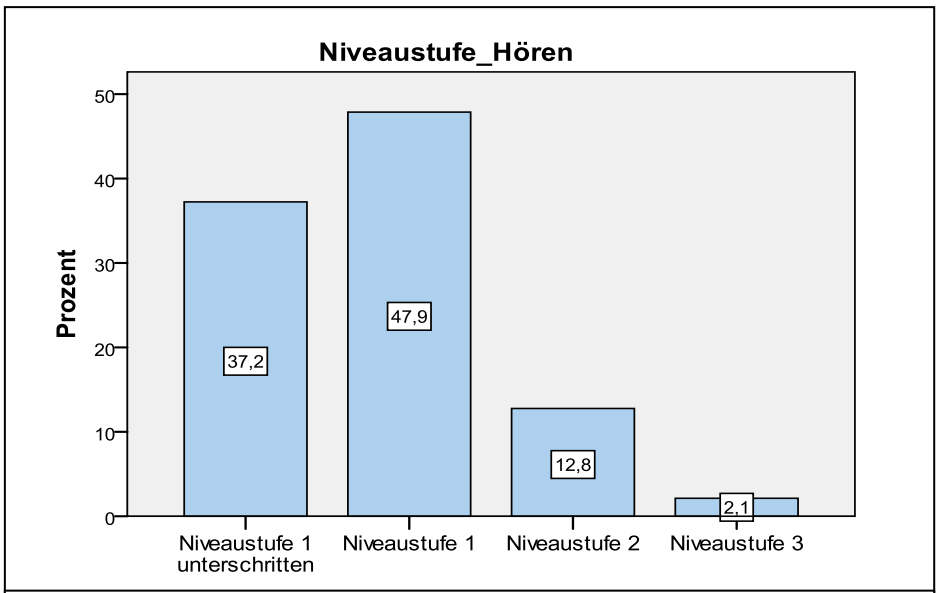

Abb. 19 Ergebnisse im Testteil Hören.

Niveaustufe 1 entspricht dem von der KMK definierten Mindeststandard, Niveaustufe 2 dem Regelstandard und Niveaustufe 3 dem Maximalstandard (ISB, 2012a) (KMK 2004). Demnach erreichen 37% der Teilnehmer den von der KMK formulierten Mindeststandard nicht. 48% erreichen diesen Mindeststandard, gelten aber immer noch als förderbedürftig, 13% sind dem Regelstandard zuzuordnen und nur 2% überschreiten diesen. Da es sich um ein ordinalskaliertes Merkmal handelt, ist die Berechnung eines Mittelwertes mathematisch zwar nicht korrekt, soll hier aber nur einen Eindruck vermitteln, in welchem Rahmen sich das Gesamtergebnis der Testung bewegt. Der Mittelwert liegt bei 0,80 zwischen „Niveaustufe 1 unterschritten“ und „Niveaustufe 1“.

Sind die entsprechenden Teilaufgaben richtig gelöst, gilt die Niveaustufe als erreicht, unabhängig von den darunterliegenden Niveaustufen und Teilaufgaben. Bei gegebener Stringenz müsste also Jemand, der die Niveaustufe 3 hat, auch die Teilaufgaben der Niveaustufen 1 und 2 zu zwei Dritteln richtig beantwortet haben. Dies war jedoch nicht immer der Fall, weshalb den Fällen der Niveaustufen 2 und 3 eine weitere Variable „Stringenz“ zugeordnet wurde. Diese beschreibt, ob bei Erreichen einer höheren Niveaustufe auch die darunterliegenden Stufen erreicht worden sind. 14 Teilnehmer wurden den Niveaustufen 2 oder 3 zugeordnet. Nur 9 davon haben auch die darunterliegenden Niveaustufen erreicht. Nimmt man die fünf Fälle, die diese Stringenz nicht aufweisen, aus der Auswertung heraus, ergibt sich die in Abb. 20 dargestellte Verteilung. Die Stichprobengröße beträgt bei diesem Vorgehen N = 89. Der neue Mittelwert liegt bei 0,71, womit sich der Durchschnitt der Schülerleistungen unter dem von der KMK definierten Mindeststandard bewegt. Somit sind 90% der Testteilnehmer im Kompetenzbereich verstehendes Zuhören als förderbedürftig einzustufen.

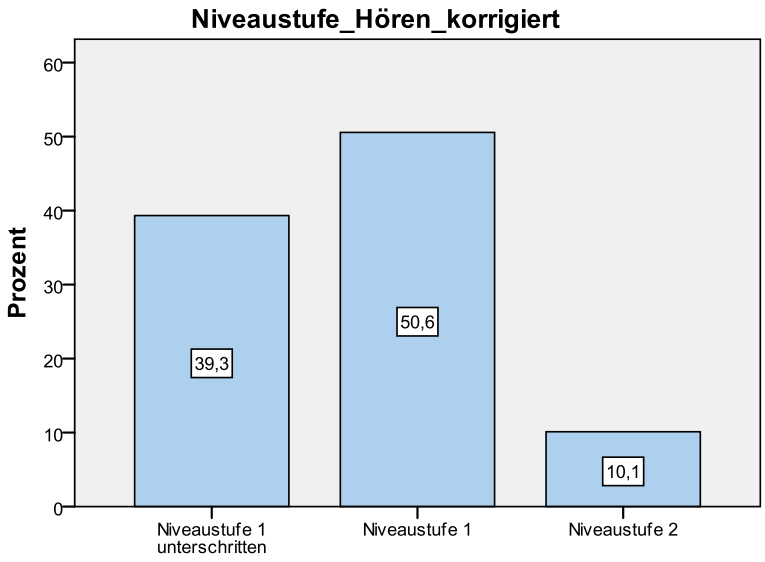

Abb. 20 Korrigierte Ergebnisse im Testteil Hören.

7.3 Ergebnisse VERA-Testteil Lesen

Für den Kompetenzbereich Lesen stehen auf der Seite des ISB vier Aufgaben zur Auswahl. Je zwei werden gemeinsam in einem Auswertungsraster zusammengefasst. Die Aufgaben „Download-Fieber“ und „Freizeit“ wurden bereits in einer anderen Arbeit für den Bereich der Berufsschule getestet und evaluiert (Käferlein, 2013). Um auch für die beiden anderen Aufgaben - „Weltbevölkerung“ und „Fotografie“- eine Rückmeldung zu generieren, wurden diese für die Erhebung ausgewählt. Bei der Aufgabe drei „Weltbevölkerung“ handelt es sich nicht um einen klassischen Text, sondern um ein Diagramm, welches die geschätzte Entwicklung der Bevölkerungszahlen zwischen 2010 und 2050 darstellt. Sie setzt sich aus sechs Teilaufgaben zusammen. Es werden hierbei beispielsweise auch Überlegungen zu Quellenangaben gefordert, was im Zeitalter des Internets und im Hinblick auf die Bewertung der Qualität von Informationen wünschenswerte Bildungsprozesse anstoßen könnte.

Die Grundlage der vierten Aufgabe „Fotografie“ ist ein Sachtext mit dem Umfang einer halben DIN-A4-Seite. Er skizziert die Erfindung der Fotografie und ihre Auswirkungen auf die Malerei des 19. Jahrhunderts.

Die Satzkonstruktionen sind teilweise relativ komplex und es werden Wörter und Redewendungen verwendet, von denen angenommen wird, dass sie im alltäglichen Sprachgebrauch der Schüler selten Verwendung finden z.B. Stadtansichten (Komposita), Lichteinwirkung, Erkenntnisse, beschichtet, Verfahren, sich etwas zu Nutze machen, Bewegungsabläufe, offenkundig, flüchtiger Moment… (vgl. Anhang Nr. 3). Dieses Niveau entspricht aber dem Anspruch der meisten Texte in Schul- und Fachbüchern und ist deshalb für angehende Fachkräfte angemessen (vgl. Kapitel 2.3). Auf Basis des beschriebenen Textes werden sieben Teilaufgaben gestellt. Es müssen jeweils drei bzw. vier Teilaufgaben korrekt bearbeitet werden, um die jeweilige Niveaustufe zu erreichen.

Der Testteil „Hören“ wurde gesammelt abgegeben und beide Aufgaben des Teils „Lesen“ direkt im Anschluss ohne Unterbrechung ausgeteilt und bearbeitet. Die Zeitvorgabe lag zu Beginn bei 30 Minuten, wobei einzelne Schüler den Test länger bearbeiten wollten und dafür zusätzlich 5 -10 Minuten erhalten haben. Da der Anteil der nicht bearbeiteten Aufgaben sehr gering ist, wurde bei dem Teil Lesen nicht weiter in „falsch“ und „nicht bearbeitet“ unterteilt.

Tab. 9 Die einzelnen Aufgaben im Testteil Lesen.

	VERA-Niveaustufe (Schwierigkeitsgrad)	**Art der Aufgabe**	**Richtig**	**falsch**
Aufgabe 3.1	Niveaustufe 3	Offene Frage	72%	28%
Aufgabe 3.2	Niveaustufe 1	Offene Frage	61%	39%
Aufgabe 3.3	Niveaustufe 2	Offene Frage	70%	30%
Aufgabe 3.4	Niveaustufe 2	Offene Frage	70%	30%
Aufgabe 3.5	Niveaustufe 2	Zuordnung	21%	79%
Aufgabe 3.6	Niveaustufe 3	Tabelle ergänzen	28%	72%
Aufgabe 4.1	Niveaustufe 3	Offene Frage	51%	49%
Aufgabe 4.2	Niveaustufe 3	Offene Frage	54%	46%
Aufgabe 4.3	Niveaustufe 3	Offene Frage	63%	37%
Aufgabe 4.4	Niveaustufe 1	Offene Frage	77%	23%
Aufgabe 4.5	Niveaustufe 2	Offene Frage	56%	44%
Aufgabe 4.6	Niveaustufe 1	Zuordnung	70%	30%
Aufgabe 4.7	Niveaustufe 1	Zuordnung	37%	63%

Die Teilaufgaben der ersten Niveaustufe wurden zu ca. 60 – 75% richtig gelöst. Mit Ausnahme der Teilaufgabe 4.7. Diese wurde, obwohl sie der Niveaustufe 1 zugeordnet ist, nur zu 37% erfolgreich bearbeitet. Eine Vermutung ist, dass die Schüler Schwierigkeiten mit der Art der Aufgabenstellung hatten. Es sollen Textstellen (Zeilen) genannt werden, in denen zwei Arten beschrieben werden, wie die Maler die Erfindung der Fotografie benutzt haben. Laut Auswertungsschablone sollen hier Textbereiche genannt werden, die höchstens zwei Zeilen umfassen. Einige Schüler haben größere Bereiche angegeben, was als falsch gewertet wurde. Auch die Frage nach der Bedeutung des Wortes „Zeile“ wurde während der Testdurchführung gestellt und von der Testleitung umschrieben.

Zwei Teilaufgaben der Niveaustufe 2 wurden zu großen Anteilen (70%) richtig beantwortet, die anderen beiden scheinen anspruchsvoller zu sein (21% und 56% richtig). Die Teilaufgaben der Niveaustufe 3 wurden sehr unterschiedlich oft richtig und falsch beantwortet. Beispielsweise Aufgabe 3.1 wurde zu 72% richtig beantwortet. Es sollte genannt werden, was in dem Diagramm dargestellt ist (Antwort laut Auswertungsschablone sinngemäß: Entwicklung der Bevölkerungszahlen zwischen 2010 und 2050). Niveaustufe 3 entspricht eigentlich dem Anforderungsbereich III „Reflektieren und Beurteilen“, wobei meist eine Transferleistung gefordert wird. Sehr viele Schüler haben sich aber die Tatsache zu Nutze gemacht, dass in dem Diagramm die Überschrift „Die Menschheit wächst“ zu sehen ist und diese einfach (mit kleineren oder größeren Abwandlungen) als Antwort übernommen. Bei diesem Vorgehen verändert sich das Anforderungsniveau der Aufgabe zu „Wiedergeben“ (Anforderungsbereich I). In den Ergebnissen des Teils Lesen ist das Muster der Niveaustufen nur unzureichend wiederzuerkennen (vgl. Tab. 9). Dies legt die Vermutung nahe, dass die Zuordnung der Teilaufgaben zu den VERA-8-Niveaustufen nicht immer dem tatsächlichen Schwierigkeitsgrad, inhaltlich sowie durch die Art der Aufgabenstellung bedingt, entspricht.

Die Ergebnisse des Lesetests verteilen sich bei einer ersten Betrachtung relativ gleichmäßig auf alle vier Niveaustufen (vgl. Abb. 21). Jedoch hat der Anteil der Schüler, die den Mindeststandard (Niveaustufe 1) nicht erreicht, den größten Anteil. Der Mittelwert beträgt 1,36. 43 Schüler (44%) können den Niveaustufen 2 und 3 zugeordnet werden.

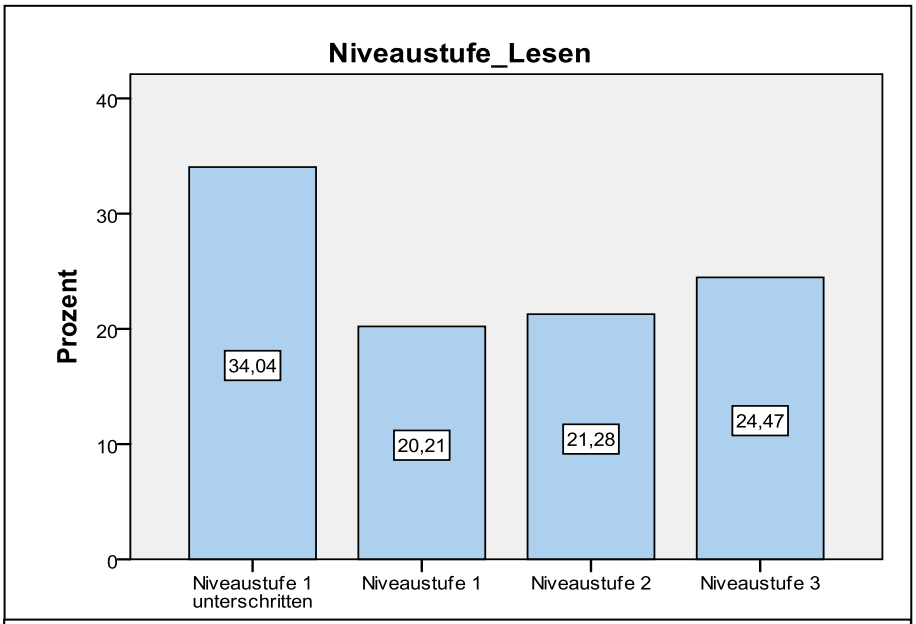

Abb. 21 Ergebnisse im Testteil Lesen.

Legt man auch hier die Voraussetzung fest, dass die darunterliegenden Niveaustufen erfolgreich gemeistert sein müssen, werden die Niveaustufen 2 und 3 nur noch an die Hälfte dieser Teilnehmer (21) vergeben. Werden die Fälle, welche keine Stringenz aufweisen, aus der Auswertung ausgeschlossen, ergibt sich die in Abb. 22 dargestellte Verteilung. Die Stichprobengröße beträgt dann N = 72 und der Mittelwert sinkt knapp unter den Mindeststandard der KMK (0,99). Somit werden 71% der Schüler im Kompetenzbereich Lesen als förderbedürftig eingestuft.

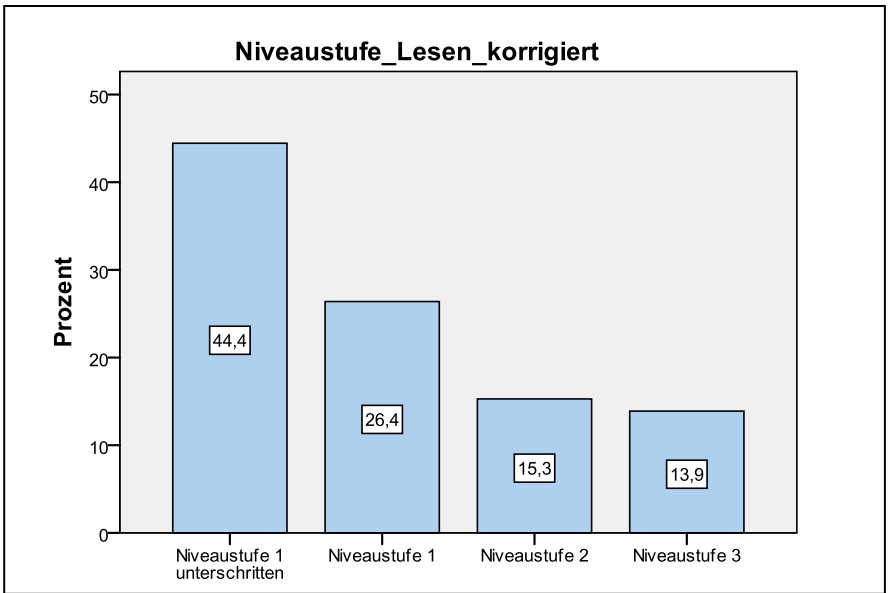

Abb. 22 Korrigierte Ergebnisse im Testteil Lesen.

8. Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen

Im weiteren Verlauf werden ausgewählte Stammdaten (Muttersprache, Selbsteinschätzung und Geschlecht) mit den erbrachten Leistungen in den beiden Testteilen „Hören“ und „Lesen“ in Bezug gesetzt. Hierfür werden ausschließlich die korrigierten Ergebnisse verwendet, wobei Fälle, welche das Kriterium der Stringenz nicht aufweisen, ausgeschlossen sind. Da teilweise nur zwei Teilaufgaben richtig beantwortet werden müssen, um eine Niveaustufe zu erreichen, besteht eine gewisse Wahrscheinlichkeit, diese zufällig richtig zu lösen (z.B. Multiple Choice – Aufgaben). Es wird angenommen, dass Schüler, welche tatsächlich über ausgeprägte Deutschkompetenzen verfügen, auch die unteren Niveaustufen des Tests gut bewältigen. Bei Verwendung der korrigierten Ergebnisse sinkt die Stichprobengröße für den Testteil „Hören“ auf N = 89 und für den Teil „Lesen“ auf N = 72. Bei der Berechnung der Korrelation, müssen Daten in beiden Variablen vorhanden sein, um sie in Bezug zu setzen. Andernfalls werden die Fälle paarweise ausgeschlossen. Somit sinkt beispielsweise die Stichprobengröße für den Vergleich der Ergebnisse in den beiden Kompetenzbereichen auf N = 67.

Bei den betrachteten Merkmalen handelt es sich ausschließlich um kategoriale Daten. Die Merkmale Geschlecht und Muttersprache enthalten keine natürliche Rangordnung und sind nominalskaliert. Die Ausprägungen der Selbsteinschätzung und die Ergebnisse der VERA-Testung lassen sich in einer solchen Rangfolge anordnen (A1-C2 und Niveaustufe 1 unterschritten – Niveaustufe 3). Da aber keine Aussage über die Abstände zwischen den Rangplätzen möglich ist, handelt es sich um ordinalskalierte Daten. Für die statistische Auswertung nominalskalierter Daten sind die Kreuztabelle und der Chi-Quadrat-Test sinnvoll. Mit Hilfe der Kreuztabelle ist ein erster Überblick über die Verteilung der Häufigkeiten unterschiedlicher Wertekombinationen in der Stichprobe möglich. Ob ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den einzelnen Gruppen, z.B. männliche und weibliche Probanden, besteht und somit Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit möglich sind, lässt sich mit dem Chi-Quadrat-Test überprüfen.

Werden zwei ordinalskalierte Variablen miteinander verglichen, z.B. die VERA-Ergebnisse der beiden Testteile oder die VERA-Ergebnisse und die Selbsteinschätzung, bietet sich die grafische Darstellung in einem Streudiagramm und die Berechnung eines Korrelationskoeffizenten (Kendall-Tau-b oder Spearman) an, um Korrelationen und mögliche Zusammenhänge zwischen den Variablen statistisch auszuwerten.

Das Signifikanzniveau liegt für alle Tests üblicherweise bei $\alpha = 0{,}05$.
(Bühl, 2009)

8.1 VERA-Ergebnisse Hören und Lesen

Es soll nun untersucht werden, ob eine Korrelation zwischen den Ergebnissen des einen Testteils, mit denen des anderen besteht. Also ob Probanden, die hohe Leistungen im Hörentest erbringen auch im Lesen leistungsstark sind und umgekehrt. In Abb. 23 sind die Ergebnisse beider Testteile grafisch dargestellt.

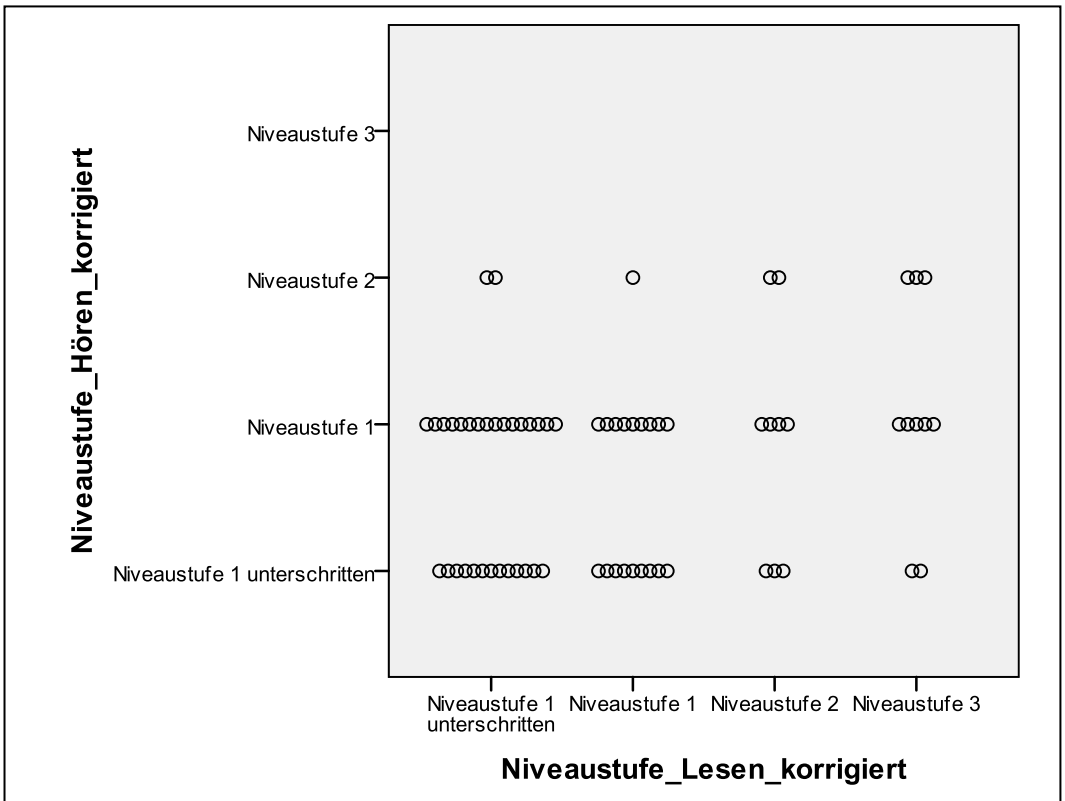

Abb. 23 Zusammenhang zwischen den Kompetenzbereichen Hören und Lesen.

Der Korrelationskoeffizent gibt Auskunft darüber, ob ein statistischer Zusammenhang zwischen zwei Variablen besteht. Er kann Werte zwischen - 1 (perfekter negativer Zusammenhang) und 1 (perfekter positiver Zusammenhang) annehmen. Da es sich bei den VERA-Ergebnissen um ordinalskalierte Daten handelt, kommen der Wert nach *Kendalls Tau-b* oder *Spearman* in Frage (Bühl, 2009). Im Folgenden wird der Korrelationskoeffizient nach *Kendalls-Tau-b* betrachtet. Es ergibt sich ein Wert von 0,16. Das Ergebnis liegt relativ nahe bei Null und entspricht nur einem leichten positiven Zusammenhang. Das heißt Schüler mit guten Leistungen in einem Testbereich haben tendenziell auch eher gute Leistungen in dem anderen Testbereich und umgekehrt. Die Korrelation ist aber nicht so stark, wie man vielleicht erwarten würde. Viele Schüler die im Lesen die Niveaustufe 1 nicht erreicht haben, haben diese Hürde im Hörentest überschritten (vgl. Abb. 23). Im Gegensatz dazu gibt es Schüler, die im Lesen sehr hohe Niveaustufen belegen, im Teil Hören jedoch das Niveau „Niveaustufe 1 unterschritten“ bekommen haben.

Da die Berechnung des Korrelationskoeffizienten aber als nicht signifikant ausgewiesen ist ($\alpha = 0{,}13$) können auf Grundlage dieser Testung keine gesicherten Aussagen für die Grundgesamtheit getroffen werden.

8.2 VERA-Ergebnisse und Muttersprache

Die Merkmale Nationalität, Muttersprache und Alltagssprache beschreiben ähnliche Sachverhalte. Sie erfassen die Herkunft der Probanden und den damit zusammenhängenden sprachlichen Hintergrund. Das Merkmal Nationalität ist innerhalb dieser Testung mit 14 verschiedenen Ausprägungen sehr divers (vgl. Kapitel 7.1), weshalb sich für eine statistische Auswertung sehr kleine Gruppen ergeben würden und die Ergebnisse wenig Aussagekraft hätten. Auch die Ausprägungen des Merkmals Alltagssprache sind oft nur unscharf voneinander abzugrenzen, da häufig mehrere Sprachen genannt wurden.

Die Muttersprache lässt sich relativ eindeutig erfassen und wurde in drei Kategorien (nicht deutsch, deutsch und bosnisch) unterteilt (vgl. Kapitel 7.1). Die Ergebnisse ihrer Auswertung stehen stellvertretend für die anderen beiden Merkmale.

Hören:

Der Anteil der Schüler, welche im Testteil „Hören“ die Niveaustufe 1 und somit den von der KMK definierten Mindeststandard nicht erreicht haben, ist in der Gruppe „Muttersprache nicht deutsch“ mit 59 % besonders groß (vgl. Tab. 10). Die Probanden mit bosnisch als Muttersprache finden sich besonders häufig bei Niveaustufe 1 (60%). Schüler mit deutscher Muttersprache erfüllen meist den Mindeststandard (83 %) und verteilen sich dabei gleichmäßig auf die Niveaustufen 1 und 2. Wobei zu bedenken ist, dass diese Gruppe mit zwölf Probanden relativ klein ist. Die Niveaustufe 3 wurde bei den korrigierten Ergebnissen von keinem Teilnehmer erreicht.

Tab. 10 Kreuztabelle Hören und Muttersprache.

			Muttersprache			
			nicht deutsch	deutsch	bosnisch	Gesamt
Niveaustufe Hören korrigiert	Niveaustufe 1 unterschritten	Anzahl	13	2	20	35
		Erwartete Anzahl	8,7	4,7	21,6	35,0
		% innerhalb von Muttersprache	59,1%	16,7%	36,4%	39,3%
	Niveaustufe 1	Anzahl	7	5	33	45
		Erwartete Anzahl	11,1	6,1	27,8	45,0
		% innerhalb von Muttersprache	31,8%	41,7%	60,0%	50,6%
	Niveaustufe 2	Anzahl	2	5	2	9
		Erwartete Anzahl	2,2	1,2	5,6	9,0
		% innerhalb von Muttersprache	9,1%	41,7%	3,6%	10,1%
Gesamt		Anzahl	22	12	55	89
		Erwartete Anzahl	22,0	12,0	55,0	89,0
		% innerhalb von Muttersprache	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

In Abb. 24 sind diese Ergebnisse graphisch dargestellt. Der Anteil der Gruppe „Muttersprache nicht deutsch“ wird mit zunehmender Niveaustufe immer kleiner. Die erbrachte Leistung dieser Gruppe ist, verglichen mit denen der beiden anderen Gruppen, niedriger (Mittelwert 0,50).

Die Schüler mit bosnischer Muttersprache stellen die größte Gruppe dar und bewegen sich als Gruppe mit ihrer Leistung zwischen Niveaustufe 1 unterschritten und Niveaustufe 1 (Mittelwert 0,67). Die Gruppe der Schüler mit deutscher Muttersprache zeigt deutlich höhere Niveaustufen als die beiden anderen Gruppen (Mittelwert 1,25). Wobei auch hier die Niveaustufe 3 überhaupt nicht erreicht wird.

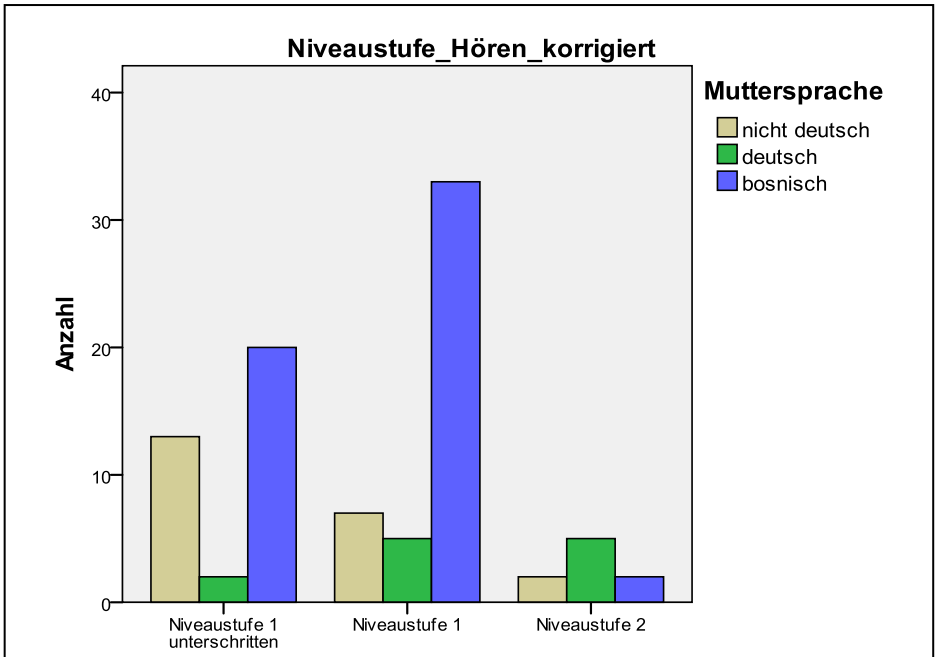

Abb. 24 Ergebnissen im Testteil Hören in Bezug zur Muttersprache.

Aussagen über die Grundgesamtheit:

Mit dem Chi-Quadrat-Test wird überprüft, ob die Tendenzen der Testung auch für die Grundgesamtheit annehmbar ist bzw. mit welcher Wahrscheinlichkeit es sich um ein Zufallsergebnis handelt. Das Ergebnis ist mit einem Wert von p = 0,00 hoch signifikant (vgl. Anlage 4). Die getestete Nullhypothese - „Es besteht kein Zusammenhang zwischen den Variablen Muttersprache und Leistungen im VERA-Hören-Test“ – kann also als falsch zurückgewiesen werden. Der Chi-Quadrat-Test ist vor allem für die Auswertung von nominalskalierten Merkmalen geeignet. Er untersucht nur, ob es einen Unterschied zwischen mindestens zwei der drei Gruppen (nicht deutsche, bosnische und deutsche Muttersprache) gibt. Dabei wird nicht berücksichtigt in welche Richtung dieser Unterschied geht.

Das bedeutet für die vorliegende Stichprobe, wenn eine Gruppe einmal weniger (bei den niedrigeren Niveaustufen) und einmal mehr (bei den höheren Niveaustufen) vertreten ist, als bei Gleichverteilung erwartet, wird der Unterschied insgesamt als kleiner angegeben, obwohl beides die gleiche Aussage stützt (höhere Leistungen). Um dies zu berücksichtigen wurde zusätzlich der Kruskal-Wallis-Test durchgeführt.

Für die Ausprägungen der Testvariable Leistung im VERA-Hören-Test wurden die Ränge 0 (für Niveaustufe 1 unterschritten) bis 2 (Niveaustufe 2) vergeben. Als Gruppenvariable wurde die Muttersprache verwendet. Das Ergebnis des Tests ist mit $p = 0{,}01$ ebenfalls hochsignifikant. Es werden mittlere Ränge für die einzelnen Gruppen ermittelt, anhand derer abgelesen wird, wie sich die Unterschiede zwischen den Gruppen darstellen. Für die Gruppe „nicht deutsch“ ergibt sich als mittlerer Rang 36,82, für die Gruppe „bosnisch“ 44,44 und für die Gruppe „deutsch“ 62,58. Somit lautet die Aussage: „Schüler mit bosnischer Muttersprache erbringen höhere Leistungen im VERA-Hören-Test als solche mit einer anderen nicht deutschen Muttersprache. Die höchsten Leistungen werden von Schülern mit deutscher Muttersprache erreicht. Wobei der Abstand zwischen den Gruppen „nicht deutsch“ und „bosnisch“ geringer ist als der beider Gruppen zur Gruppe mit deutscher Muttersprache“.

Lesen:

Nach dem gleichen Verfahren werden nun die korrigierten Ergebnisse des Lesetests in Zusammenhang mit der Muttersprache näher betrachtet. Wieder befinden sich die Schüler mit nicht deutscher Muttersprache am häufigsten bei Niveaustufe 1 unterschritten (40%). Auch die Probanden der Gruppe „bosnisch“ ist dort am stärksten vertreten (59%). Die Schüler mit deutscher Muttersprache finden sich am häufigsten bei Niveaustufe 1 (vgl. Tab. 11).

Tab. 11 Kreuztabelle Lesen und Muttersprache.

			Muttersprache			
			nicht deutsch	deutsch	bosnisch	Gesamt
Niveaustufe Lesen korrigiert	Niveaustufe 1 unterschritten	Anzahl	8	1	23	32
		Erwartete Anzahl	8,9	5,8	17,3	32,0
		% innerhalb von Muttersprache	40,0%	7,7%	59,0%	44,4%
	Niveaustufe 1	Anzahl	6	6	7	19
		Erwartete Anzahl	5,3	3,4	10,3	19,0
		% innerhalb von Muttersprache	30,0%	46,2%	17,9%	26,4%
	Niveaustufe 2	Anzahl	3	4	4	11
		Erwartete Anzahl	3,1	2,0	6,0	11,0
		% innerhalb von Muttersprache	15,0%	30,8%	10,3%	15,3%
	Niveaustufe 3	Anzahl	3	2	5	10
		Erwartete Anzahl	2,8	1,8	5,4	10,0
		% innerhalb von Muttersprache	15,0%	15,4%	12,8%	13,9%
Gesamt		Anzahl	20	13	39	72
		Erwartete Anzahl	20,0	13,0	39,0	72,0
		% innerhalb von Muttersprache	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

In Abb. 25 sind die Ergebnisse graphisch dargestellt. Die Gruppe „nicht deutsch“ ist wieder mit zunehmender Niveaustufe seltener vertreten, wobei sie sich relativ gleichmäßig auf alle Niveaustufen verteilt (Mittelwert 1,1). Die Gruppe mit bosnischer Muttersprache weist eine relativ große Streuung auf. Zwar befinden sich sehr viele ihrer Mitglieder bei „Niveaustufe 1 unterschritten“, aber auch einige bei den jeweils höheren Niveaustufen (Mittelwert 0,77). Bei den Schülern mit deutscher Muttersprache befindet sich nur ein Teilnehmer bei „Niveaustufe 1 unterschritten“. Die Besetzung der Niveaustufen 1 bis 3 sinkt mit zunehmender Niveaustufe gleichmäßig ab (vgl. Abb. 25).

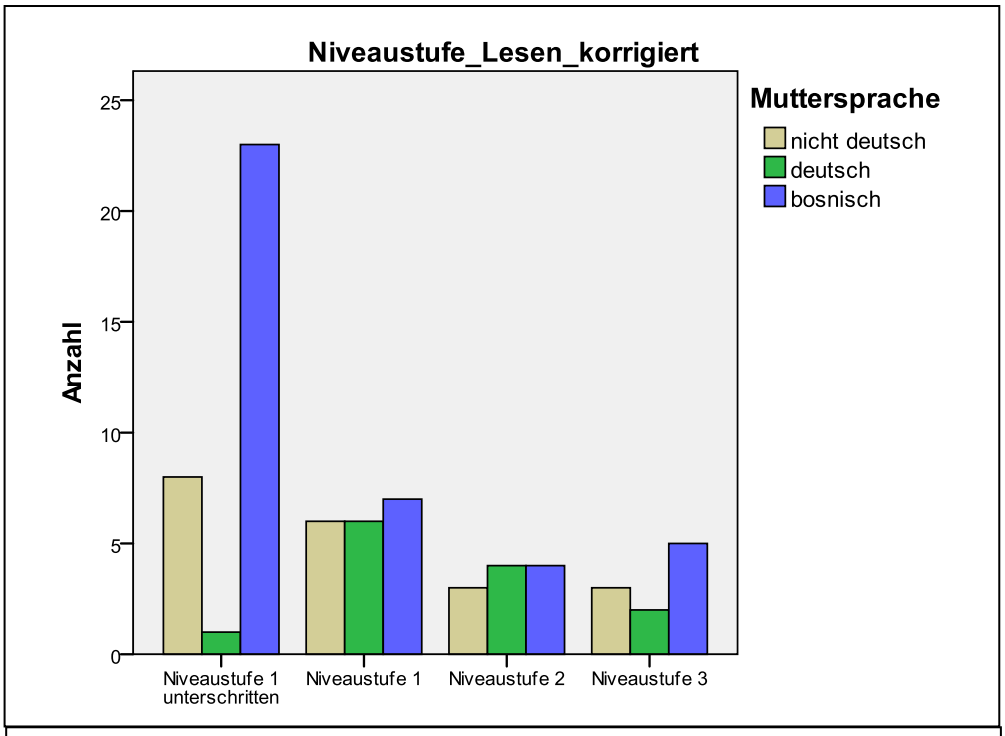

Abb. 25 Ergebnissen im Testteil Lesen in Bezug zur Muttersprache.

Aussagen über die Grundgesamtheit:

Der Chi-Quadrat-Test liefert mit p = 0,068 ein Ergebnis, welches knapp die Signifikanzgrenze überschreitet, weshalb aufgrund dieses Tests keine statistisch gesicherte Aussage getroffen werden kann. Hierbei ist anzumerken, dass der Chi-Quadrat-Test besonders gut funktioniert, wenn die erwartete Häufigkeit in den einzelnen Feldern über fünf beträgt. Gerade bei den Niveaustufen 2 und 3 ist die erwartete Anzahl meist unter fünf, wodurch die Zuverlässigkeit des Chi-Quadrat-Tests abnimmt. (Bühl, 2009) Das Ergebnis des Kruskal-Wallis-Tests ist mit p = 0,027 signifikant. Die Mittleren Ränge stellen sich folgendermaßen dar: bosnisch 31,77, nicht deutsch 37,88 und deutsch 48,58. Im Vergleich zum Testteil „Hören“ tauschen die Gruppen „bosnisch“ und „nicht deutsch“ ihre Rangplätze, wobei der Abstand zwischen den beiden Gruppen wieder relativ gering ist. Die Schüler mit deutscher Muttersprache erbringen auch im Testteil „Lesen“ insgesamt die höchsten Leistungen.

8.3 VERA-Ergebnisse und Selbsteinschätzung

Im Folgenden wird die Selbsteinschätzung der Schüler, in Bezug auf ihr derzeitiges Sprachniveau gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, mit den tatsächlich erbrachten Leistungen in den VERA-Testteilen verglichen. Wenn sich die Schüler gut selbst einschätzen können, sollten Teilnehmer, welche ihr Sprachniveau hoch eingeschätzt haben, auch hohe Leistungen in den VERA-Tests erbringen und solche, die ihr Sprachniveau niedrig eingeschätzt haben, niedrigen VERA-Niveaustufen zugeordnet sein. Wie bereits in Kapitel 7.1 beschrieben, haben 15 Schüler keine Angaben zur Selbsteinschätzung gemacht, wovon 13 deutsche Nationalität und Muttersprache angegeben haben. Diese 13 werden für die Auswertung mit einer Selbsteischätzung auf C2-Niveau, welches mit sprachlichen Fähigkeiten auf annähernd Muttersprachlerniveau beschrieben ist, angenommen (vgl. S. 50). Dabei handelt es sich nicht um eine tatsächliche Selbsteinschätzung der Schüler, sondern um eine schlüssige Zuordnung. Für die korrigierten Ergebnisse des Testteils Hören liegt die Stichprobengröße bei N = 89, für den Teil Lesen bei N = 72. Abzüglich der zwei Enthaltungen zur Selbsteinschätzung ergeben sich neue Stichprobengrößen für die Korrelation beider Variablen.

Im Konzept „Berufssprache Deutsch“ des ISB ist das unterschreiten der Niveaustufe 1 nicht definiert. Die Niveaustufe 1 des VERA-Tests ist dort einem sehr großen Bereich des GER (A1 bis einschließlich B1) zugeordnet (vgl. Tab. 6). Da sich die VERA-Ergebnisse der vorliegenden Testung zu sehr großen Teilen im Bereich „Niveaustufe 1 unterschritten“ und „Niveaustufe 1“ bewegen, fallen fast alle Teilnehmer in diesen Bereich. Somit ist die Zuordnung wenig aussagekräftig und das Raster zu grob für eine differenzierte Betrachtung.
Für die Aufnahme einer Berufsausbildung in Deutschland wird als Voraussetzung mindestens ein Sprachvermögen der deutschen Sprache auf B1-Niveau gefordert und auch der Mindeststandard der KMK bewegt sich bei Niveaustufe 1 (ISB, 2012a). Der Mindeststand und die Eingangsvoraussetzungen für eine Berufsausbildung werden in ihren Anforderungen in etwa auf gleicher Höhe eingeschätzt. Wer die Mindestanforderungen nicht erfüllt (Niveaustufe 1 unterschreitet) kann also auch bei der Zuordnung der GER unter B1-Niveau eingeschätzt werden.

Aufgrund dieser Überlegungen werden für die folgende Auswertung die Selbsteinschätzungen auf den Niveaus A1 und A2 der VERA-Leistung „Niveaustufe 1 unterschritten“ zugeordnet (vgl. Tab. 12).

Tab. 12 Zuordnung von VERA-Niveaustufen zur Selbsteinschätzung.

VERA-Niveaustufe	Selbsteinschätzung
Niveaustufe 1 unterschritten	A1 und A2
Niveaustufe 1	B1
Niveaustufe 2	B2
Niveaustufe 3	C1 und C2

Hören:

Das Diagramm in Abb. 26 liefert einen ersten Eindruck der Selbsteinschätzung in Bezug zur tatsächlich erbrachten Leistung im Testteil „Hören“. Bei den grün markierten Fällen stimmen Selbsteinschätzung und tatsächliche Leistung überein. Eine gedachte Linie entlang der korrekten Selbsteinschätzungen verläuft von links unten nach rechts oben. Die Fälle links dieser gedachten Linie haben ihren Sprachstand unterschätzt, die rechts davon überschätzt.

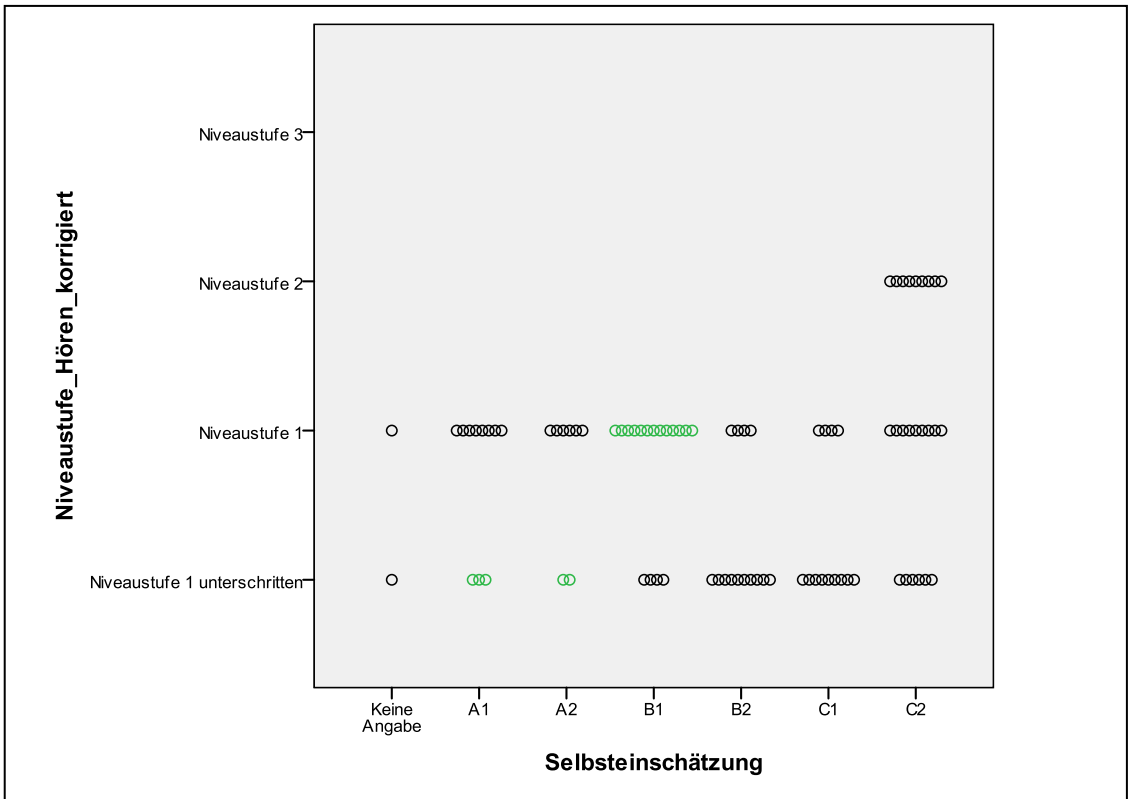

Abb. 26 Zusammenhang zwischen Ergebnissen im Hören und Selbsteinschätzung.

Nur 21% der Schüler haben ihren Leistungsstand korrekt eingeschätzt (vgl. Abb. 27). 17% haben sich unterschätzt. Beim Großteil der Fehleinschätzungen handelt es sich jedoch um Überschätzung. Zum Teil ist die Differenz zwischen Selbsteinschätzung und den Testergebnissen enorm. 16 Schüler haben sich auf Niveau C1 oder C2 eingeschätzt und im Test die Niveaustufe 1 nicht erreicht. Unterschiede zwischen den Geschlechtern bezüglich Über- oder Unterschätzung konnten nicht festgestellt werden (vgl. Abb. 28).

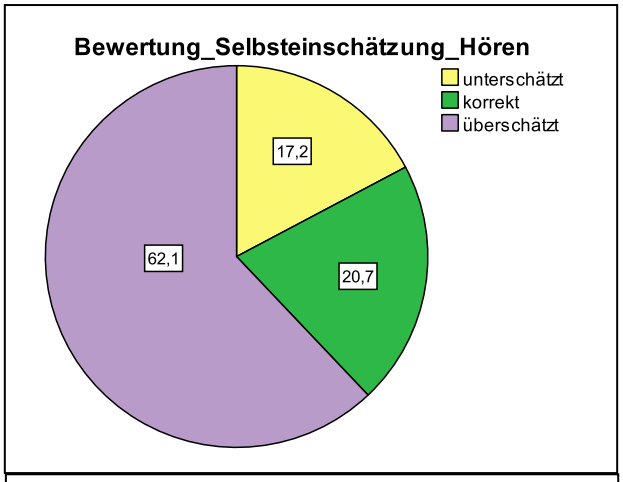

Abb. 27 Art der Fehleinschätzung in Bezug auf den Testteil „Hören“.

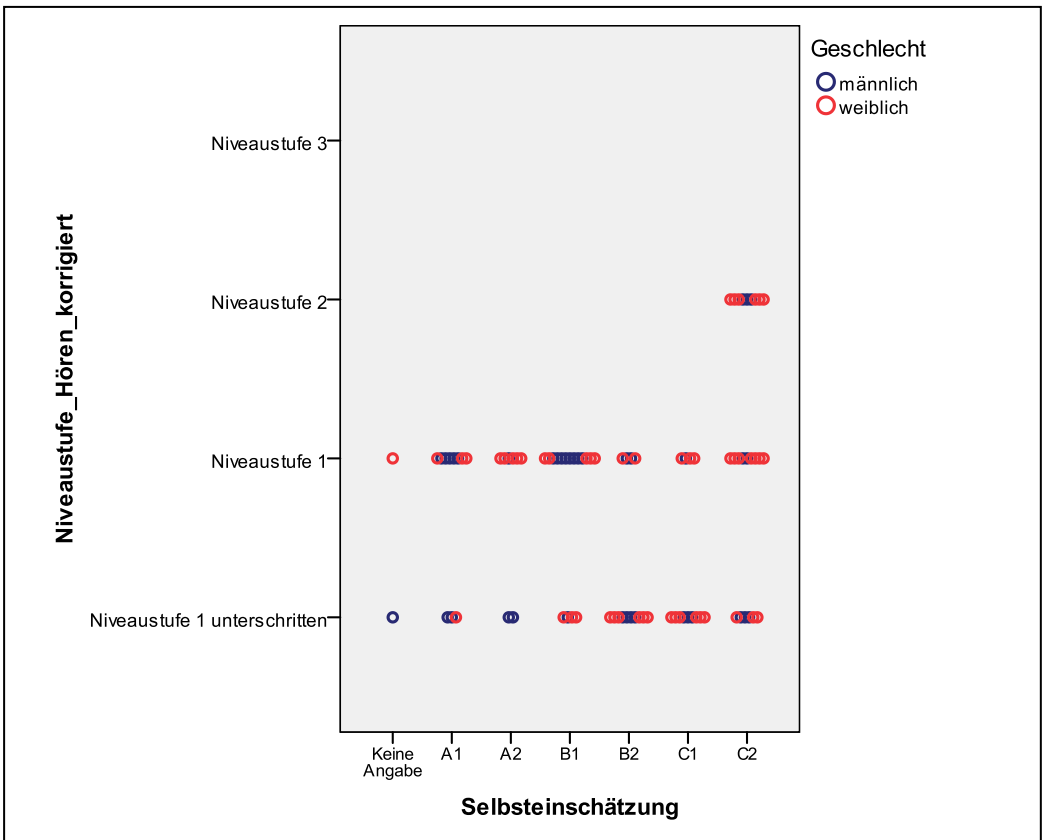

Abb. 28 Zusammenhang zwischen Geschlecht und Selbsteinschätzung.

Die Einteilung in korrekte Selbsteinschätzungen und Fehleinschätzungen lässt keine gesicherten Aussagen über die Stärke eines möglichen Zusammenhangs zwischen den beiden Variablen Selbsteinschätzung und korrigierte Ergebnisse im VERA-Hörentest zu. Die Verteilung in Abb. 28 lässt zwar einen positiven Zusammenhang vermuten, was aber einer statistischen Überprüfung bedarf. Hierfür wurde der Korrelationskoeffizient nach *Kendall-Tau-b* berechnet. Für die betrachteten Variablen ergibt sich ein Wert von 0,07. Dieser Wert liegt sehr nahe bei 0, was bedeutet, es findet sich kein Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Schüler und den tatsächlichen Ergebnissen im Hörentest. Das Ergebnis ist jedoch nicht signifikant, weshalb aufgrund dieses Tests keine Aussage über die Grundgesamtheit möglich ist.

Bei den Schülern mit deutscher Muttersprache und Nationalität handelt es sich, wie bereits erwähnt, nicht um eine Selbsteinschätzung im eigentlichen Sinn, sondern um eine Zuteilung. Schließt man diese 13 Probanden aus, ergibt sich sogar ein negativer Korrelationskoeffizient von – 0,13. Ein negativer Wert bedeutet, dass sich Schüler mit guten Leistungen selbst schlechter einschätzen und sich solche mit niedrigeren Leistungen überschätzen. Es besteht aber nur ein leichter negativer Zusammenhang, die Stichprobe ist entsprechend kleiner und das Ergebnis nicht signifikant. Dennoch bleibt festzuhalten, dass sich die Auszubildenden scheinbar nicht ihren Leistungen entsprechend einschätzen können. Überschätzung der eigenen Kompetenzen ist dabei häufiger als Unterschätzung. Dies könnte die Einsicht der Notwendigkeit, an den eigenen Deutschkompetenzen arbeiten zu müssen und die Bereitschaft für die Teilnahme an Fördermaßnahmen, in erheblichem Maße beeinflussen.

Lesen:

Im Testteil „Lesen“ wurden allgemein höhere Ergebnisse erziehlt als im Testteil „Hören“. Weshalb sich hier die Selbsteinschätzungen besser mit den tatsächlichen Leistungen decken (vgl. Abb 29). Der Anteil der korrekten Selbsteinschätzungen liegt bei 31 %. Überschätzt haben sich genau die Hälfte der Teilnehmer und die Unterschätzungen sind in etwa auf dem gleichen Wert wie beim Hören (19 %) (vgl. Abb. 30).

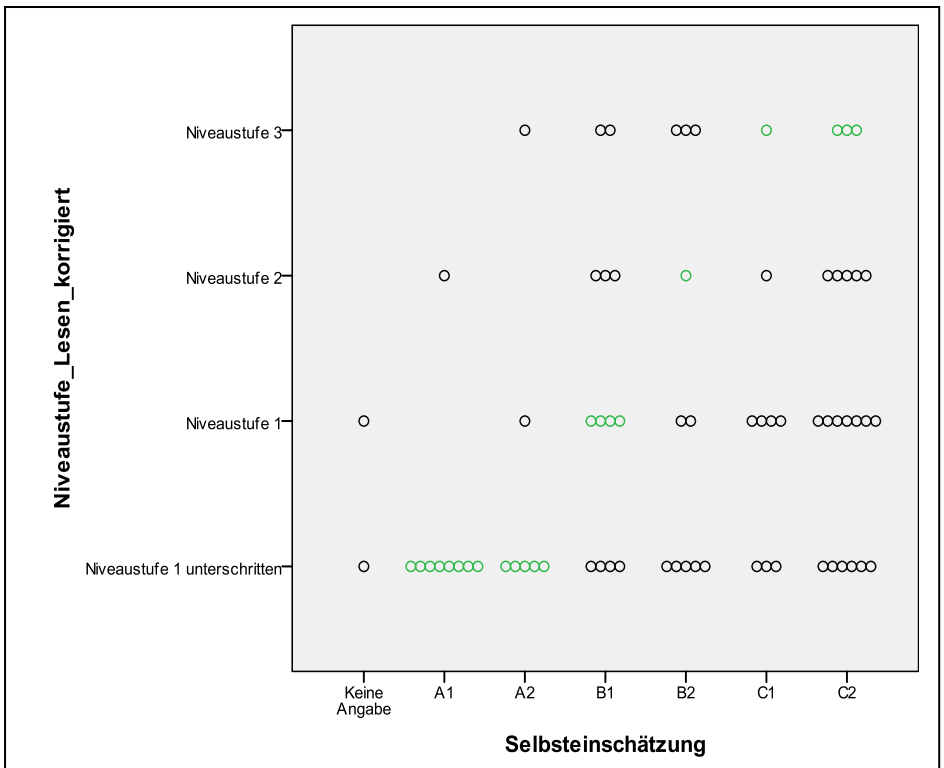

Abb. 29 Zusammenhang zwischen Ergebnissen im Lesen und Selbsteinschätzung.

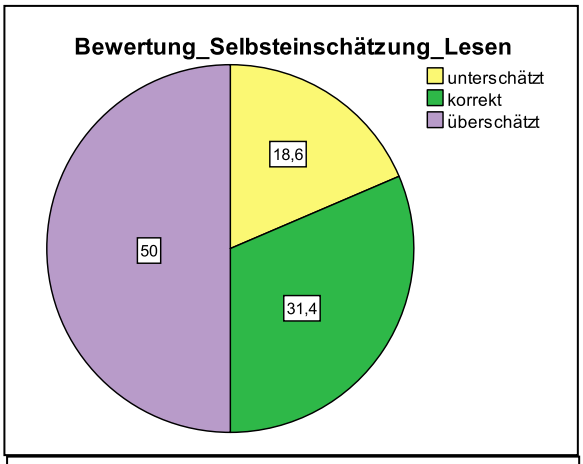

Abb. 30 Art der Fehleinschätzung in Bezug auf den Testteil „Lesen“.

Möglicherweise werden Deutschkompetenzen und Deutschkompetenztests bei der Selbsteinschätzung mehr mit Lesen assoziiert als mit Hören. Auch Leistungserhebungen und die damit verbundene Rückmeldung an die Schüler orientieren sich im schulischen Kontext öfter an Lesen und Schreiben als an Hörverständnis und Sprechen. Gerade im Bereich Schreiben ist eine differenzierte Rückmeldung häufiger gegeben, während mündliche Beiträge stärker inhaltlich als sprachlich bewertet werden.

Dies könnte eine realistischere Selbsteinschätzung im Kompetenzbereich „Lesen“ erklären. Wobei zu bedenken ist, dass sich der Anteil der Fehleinschätzungen immer noch auf 81% beläuft.

Für die Ergebnisse im Leseteil und die Selbsteinschätzung beträgt der Korrelationskoeffizent nach *Kendall-Tau-b* 0,23. Dies entspricht einem leicht positiven Zusammenhang zwischen den beiden Variablen. Das Testergebnis ist mit $\alpha = 0{,}02$ signifikant. Auch beim Vergleich der Selbsteinschätzung mit den Ergebnissen des Leseteils wurden keine Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Probanden im Bezug auf Über- oder Unterschätzung festgestellt. Werden die 13 Schüler mit deutscher Muttersprache und Nationalität ausgeschlossen, beträgt der Korrelationskoeffizient 0,18, wobei das Ergebnis nicht signifikant ist.

8.4 VERA-Ergebnisse und Geschlecht

Abbildung 31 zeigt bereits deutlich, dass der Anteil der Testeilnehmerinnen insgesamt höher ist als die der männlichen Teilnehmer. Im Bezug auf die Leistungen im Teil „Hören“ besteht jedoch kein wesentlicher Unterschied zwischen den Leistungen von männlichen und weiblichen Probanden. Was das Balkendiagramm bereits zeigt, wurde statistisch durch einen Chi-Quadrat-Test überprüft. Das Ergebnis ist mit $\alpha = 0{,}80$ nicht signifikant. Auch für den Teil „Lesen“ zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern ($\alpha = 0{,}62$).

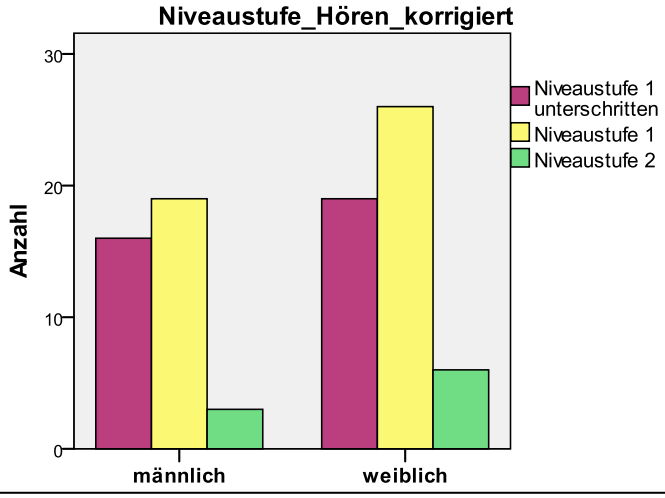

Abb. 31 Ergebnisse im Testteil Hören in Bezug zum Geschlecht.

8.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Kompetenzbereich „verstehendes Zuhören“ wurden 90% der Testteilnehmer als förderbedürftig eingestuft. Im Kompetenzbereich „Lesen“ sind es 71%.

Zwischen den Ergebnissen der VERA-8-Testteile „Hören“ und „Lesen“ besteht kein signifikanter Zusammenhang. Auch das Geschlecht hat keinen nachweisbaren Einfluss auf die erbrachten Leistungen in den einzelnen Testteilen oder die Tendenz, die eigenen sprachlichen Kompetenzen zu über- oder unterschätzen. Im Allgemeinen neigen beide Geschlechter dazu, ihre Sprachkompetenz zu überschätzen. Ein signifikanter, leichter positiver Zusammenhang besteht für die Variablen Selbsteinschätzung und Ergebnisse des Lesetests. Eindeutig ist der Zusammenhang zwischen den beiden Variablen Muttersprache und den VERA-8-Testergebnissen. Hier besteht in beiden Testteilen ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen.

Teil III

9. Diskussion

Zunächst einmal kann diskutierte werden, ob überhaupt getestet werden soll. Manche Lehrkräfte sind der Meinung, sie könnten die Sprachkompetenz ihrer Schüler, auch ohne gesonderte Tests, durch den Unterricht und reguläre Klassenarbeiten, zutreffend einschätzen. Wiederum andere vertreten die Ansicht, es reiche differenzierte Materialien zur Verfügung zu stellen und die Schüler könnten ihr Leistungsniveau selbst einschätzen und entsprechende Aufgaben eigenständig auswählen. Auf beide Thesen wird, auf Grundlage der Testergebnisse, im Teil Schlussfolgerungen näher eingegangen (vgl. 10.6 und 10.7). Auch wenn manche Autoren vor einer Überbewertung des Testens seit PISA warnen (Efing, 2006a; Grundmann, 2008), sind sich die meisten einig, dass gezielte Diagnostik einer sinnvollen Förderung vorausgehen muss (Biedebach, 2006; Hoeckel & Schwartz, 2010; Höfner & Steffens, 2012; Michalak, 2012; ISB, 2012a; Leisen, 2013).

Mit welchem Instrument dies geschehen soll, lässt sich ebenfalls diskutieren. Die Vorteile des VERA-Tests, welche zur Entscheidung, den Test im Rahmen dieser Arbeit zu verwenden, beigetragen haben, wurden im Kapitel 6.1 bereits erläutert. Nach der Durchführung ist nun eine kritische Betrachtung des Diagnoseinstruments möglich.

9.1 Kritik am VERA-Test hinsichtlich der einzelnen Aufgaben

- Bei den multiple Choice Aufgaben (1, 3 und 4) im Testteil „Hören“ haben einige Schüler mehrere Kästchen angekreuzt. Hier würde ein Hinweis, dass nur eine Antwort richtig ist, für mehr Klarheit sorgen (vgl. S. 53).
- Bei der Aufgabe 2 im Teil „Hören“ müssen insgesamt sechs Kreuzchen richtig gesetzt werden, damit die Aufgabe als richtig gewertet werden kann. Dies ist nur 26% der Schüler gelungen, wobei viele nur ein Kreuz falsch gesetzt hatten. Ist diese Aufgabe falsch bearbeitet, ist die Niveaustufe 2 nicht erreicht. Da eine Quote von 100% recht hoch erscheint, wäre eine Änderung der Auswertungsanleitung angebracht.

- Die Aufgabe 6 wurde selbst von Studierenden nicht korrekt bearbeitet (vgl. S. 53), weshalb diese als ungeeignet für den Einsatz an Berufs(fach)schulen zu bewerten ist. Aus der Aufgabenstellung ist nicht ersichtlich, dass auf der Metaebene über die Telefonszene reflektiert werden soll und im Hinblick auf welche Kriterien diese Bewertung durchzuführen ist. Hier besteht dringender Nachbesserungsbedarf in der Aufgabenstellung.
- Bei Aufgabe 3.1 im Testteil „Lesen“ ist es möglich die Diagrammüberschrift als Antwort zu übernehmen, wodurch das Anforderungsniveau sinkt (vgl. S. 58).
- Aufgabe 4.7 verlangt die Nennung eines Zeilenbereichs. Richtig sind nur Angaben, die zwei Zeilen umfassen. Manche Schüler haben größere Bereiche angegeben.

9.2 Kritik am VERA-Test hinsichtlich der Auswertung

Die Bewertung der Antworten war teilweise inhaltlich, aber vor allem aufgrund sprachlicher Probleme sehr schwierig. Auf der **Inhaltsebene** wurden einige Antworten genannt, die als richtig gelten können, aber in der Auswertungsanleitung nicht vorgesehen sind. Z.B. Frage 4.3 „Wo wurde die Fotografie zuerst so genutzt, dass man damit Geld verdienen konnte?“ wurde „Foto-Atelier“ geantwortet. Richtig nach Auswertungsanleitung wäre „Amerika“. Im Text steht, es war ein Foto-Atelier in Amerika. Oder bei Aufgabe 3.4 „Woher kennt man jetzt schon die Bevölkerungszahlen im Jahr 2050?“ wurden zum Teil Begriffe wie Geburtenrate und Mortalität genannt – richtig gewesen wäre: „Es handelt sich um Hochrechnungen/Prognosen.“ Antwort eines Schülers die als richtig gewertet wurde*: „Es werden immer wieder neue Kinder geboren und von diesen Kinder passiert vermutlich auch 2-3 Kinder und von diesen 2-3 Kinder wieder immer so weiter.“*

Sehr häufig wurde die Bewertung, aufgrund **sprachlicher Probleme,** zusätzlich erschwert. Bsp. richtige Antwort laut Auswertungsanleitung: „Asien steht aufgrund der höchsten Bevölkerungszahl ganz oben.“

Schülerantworten: *„weil die Asiaten am maisten wächsen.“ oder „Weill in Asien gipts viele junge leute und vermehrung steigt.“*
Korrekte und vollständige deutsche Sätze waren eher die Ausnahme.

Der **größte Kritikpunkt** besteht in der **Zusammenfassung von Teilaufgaben zu Niveaustufen**. Sehr viele Schüler hatten einige Teilaufgaben richtig gelöst, konnten aber trotzdem nur niedrigen Niveaustufen zugeordnet werden. Beispielsweise hat ein Schüler im Teil „Lesen“ sieben Aufgaben von 13 richtig gelöst (3.1, 3.2, 3.3, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5), erreicht aber bei keiner Niveaustufe die nötige Anzahl, damit diese als erfüllt gelten kann und muss somit Niveaustufe 1 unterschritten zugeordnet werden (vgl. Anhang Nr. 3). Ein anderer Schüler hat ebenfalls sieben Aufgaben korrekt bearbeitet (3.1, 3.3, 3.4, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7) und hat damit Niveaustufe 2 erreicht (Stringenz gegeben). Es ist also nicht unbedingt entscheidend, wie viele Aufgaben man richtig löst, sondern dass es die richtigen sind. Auch macht die Auswertungsanleitung keine Aussagen darüber, was geschehen soll, wenn ein Schüler hohe Niveaustufen erreicht, aber die darunterliegenden Teilaufgaben nicht ausreichend korrekt gelöst hat (= Stringenz nicht gegeben). So wäre es prinzipiell möglich, dass mit vier richtigen Teilaufgaben Niveaustufe 3 erreicht wird. Tatsächlich hätte ein Schüler mit ebenfalls sieben richtigen Teilaufgaben (3.1, 3.4, 3.6, 4.1, 4.3, 4.4, 4.6), ohne das Kriterium der Stringenz, Niveaustufe 3 erhalten.

Die folgende Diskussion, Schlussfolgerungen und Empfehlungen zu den Testergebnissen erfolgen unter anderem auf Grundlage der sogenannten Hattie-Studie („Visible Learning“). John Hattie hat aus ca. 800 Metaanalysen (insgesamt ca. 50.000 Studien) 138 Variablen und ihre durchschnittliche Effektstärke (d) auf die Schulleistung herausgearbeitet. Eine Effektstärke von d = 1 entspricht einer Steigerung der Schulleistung um eine Standardabweichung und dem Lernfortschritt, welcher typischerweise nach zwei bis drei Jahren Schulbildung erreicht wird. Effektstärken zwischen 0,2 und 0,4 gelten als klein, zwischen 0,4 und 0,6 als mittel und über 0,6 als groß. Da die Arbeit von Hattie eine der aktuellsten und umfangreichsten Betrachtungen auf dem Gebiet der empirischen Bildungsforschung darstellt, werden an geeigneter Stelle Effektstärken und Ergebnisse seiner Analysen eingestreut. (Hattie, 2013)

Sie dienen als Zusatzinformation und sollten ohne genaueres Studium der Originalarbeit nicht vorschnell interpretiert oder überbewertet werden.

Die beschriebene Kritik an der Zusammenfassung der Teilaufgaben zu Niveaustufen führte dazu, dass den Schülern nicht ihre erreichten Niveaustufen, sondern nur die korrigierten Tests mit der Bewertung der einzelnen Teilaufgaben rückgemeldet wurden. Schlechte Testergebnisse sind, vor allem wenn sie gehäuft auftreten, demotivierend (Motivation d = 0,48). Noch dazu, wenn andere Lernende mit ebenso viel richtig gelösten Teilaufgaben bessere Bewertungen erhalten. Langfristig finden solche Leistungsbewertungen auch Eingang in das Selbstkonzept der Schüler und beeinflussen deren Selbstwirksamkeit (Selbstkonzept d = 0,43). „Ich kann das nicht und sich anzustrengen lohnt sich nicht." Gerade in Bezug auf die Deutschkompetenzen hört man solche Äußerungen häufig in den Klassen. „Mein Deutsch ist nicht gut." Über alle Dimensionen und 138 Variablen hinweg findet Hattie die größte Effektstärke in Bezug auf die Selbsteischätzung des eigenen Leistungsniveaus durch die Lernenden bzw. die Erwartungen an das eigene Lernen (d = 1,44). Diese sind typischerweise durch vergangene Lernerfahrungen und Rückmeldungen geprägt. Zusätzlich haben auch die Erwartungen der Lehrer einen Einfluss (Lehrererwartung d = 0,43). Dies sollte man im Hinterkopf behalten, wenn Testergebnisse für die Eingruppierung und anschließende Förderung von Schülern und deren Motivation nützlich sein sollen.

10. Zentrale Schlussfolgerungen

10.1 Die Heterogenität der getesteten Schülerschaft ist enorm.

Zunächst eine kurze Begriffsklärung: Heterogenität im pädagogischen Kontext meint die Verschiedenheit der Schüler im Hinblick auf ein oder mehrere Merkmale (Scholz, 2012). Die Heterogenität stellt sich dabei in zwei Dimensionen dar. Die vertikale Heterogenität ist die unterschiedliche Höhe der Schülerleistungen und die horizontale Heterogenität die in Bezug auf Zugangswege, Lernstrategien usw. (vgl. Abb. 32).

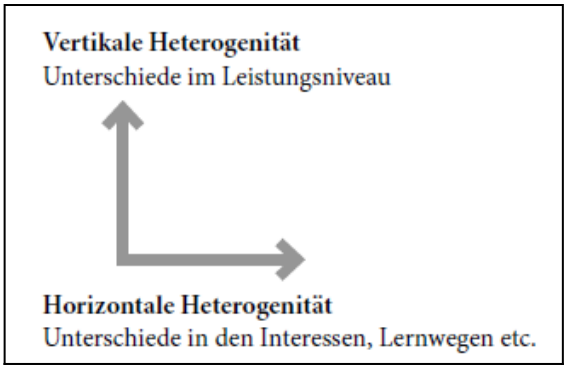

Abb. 32 Dimensionen von Heterogenität (Scholz, 2012, S.10).

Nach dieser Definition kann die **horizontale Heterogenität** der getesteten Schüler als extrem hoch eingestuft werden. Sie bringen sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen bezüglich Alter (18-57 Jahre), schulischer und beruflicher Vorbildung (teilweise Studium im Ausland), sowie in kultureller und sprachlicher Hinsicht (siehe Nationalität, Muttersprache, Alltagssprache und Aufenthaltsdauer in Deutschland) mit. Vermutlich bestehen, verbunden mit den Unterschieden in den abgefragten Merkmalen, auch weitere Unterschiede z.B. in Bezug auf Lebensumstände, persönliche Reife, Selbstkonzept und Lernmotivation etc.

Die **vertikale Heterogenität** ist dabei nicht ganz so groß. In beiden Testteilen bewegt sich der Großteil der Schüler auf Niveaustufe 1 oder darunter. Wobei im Testteil „Lesen“ auch von fast 30% die Niveaustufen 2 und 3 erreicht wurden.

Konsequenz: Differenzierung

In Deutschland ist **äußere Differenzierung** üblich. Die Trennung der Schüler nach Alter, Schulform und Leistungsfähigkeit (Förderschulen, Förderkurse) ist ein Versuch, möglichst homogene Lerngruppen zu schaffen. Betrachtet man die PISA-Ergebnisse, sind aber gerade integrative Schulsysteme oft besonders erfolgreich und der Zusammenhang von Leistung und sozioökonomischem Hintergrund geringer. Solche die schon sehr früh eine starke Segregation betreiben und entsprechende Erwartungen an die Schüler richten, weisen zumeist eine größere Varianz in den Schülerleistungen auf, ohne dass die Gesamtleistung besser ausfallen würde. Für Deutschland besteht zusätzlich ein besonders starker Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler.
(Klieme et al., 2010)

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse wird im Moment diskutiert, in wie weit äußere Differenzierung notwendig oder sinnvoll ist und ob homogene Lerngruppen, angesichts der steigenden Heterogenität, realisierbar bzw. überhaupt wünschenswert sind. Studien weisen darauf hin, dass ein gewisses Maß an Heterogenität durchaus Chancen für den Lernprozess auf verschiedenen Ebenen birgt (Drexl et al., 2013; Hörmann, 2012; Werning, 2010). In heterogenen Lerngruppen lernen die Schüler andere Denk-, Verhaltens und Herangehensweisen kennen, was beispielsweise der Methodenkompetenz zuträglich sein kann. Ein konstruktiver und kooperativer Umgang mit Unterschieden ist außerdem im Sinne einer sozialen Kompetenzentwicklung wünschenswert. Gerade Auszubildende in der Pflege müssen Toleranz gegenüber Andersartigkeit, körperlicher oder geistiger Art, mitbringen oder entwickeln, weshalb diese auch in der Berufsfachschule gelebt werden sollte.

Ausgehend von einer konstruktivistischen Auffassung, ist Lernen ein individueller Prozess, der sich sowieso nicht im Gleichschritt organisieren lässt (Hörmann, 2012). Orientiert sich der Unterricht an einem imaginären Durchschnitt, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass er für viele oder sogar alle Schüler mehr oder weniger ungeeignet ist. **Innere Differenzierung** ist somit das Mittel der Wahl um den individuellen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden. Die Möglichkeiten und Dimensionen in denen differenziert werden kann sind dabei sehr vielfältig und überlappen sich zum Teil. Im Folgenden werden vier Dimensionen zur Differenzierung, als Antwort auf die **horizontale Heterogenität**, unterschieden und mit einzelnen Beispielen illustriert.

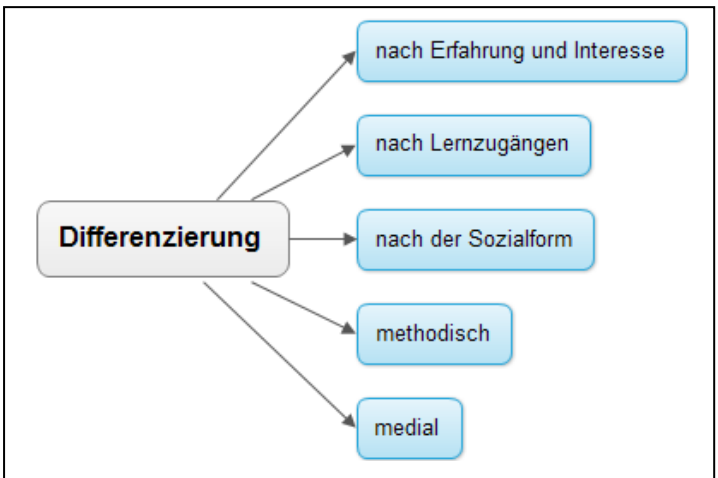

Abb. 33 Möglichkeiten der Differenzierung im Unterricht.

Differenzierung nach Erfahrung und Interesse:

Gerade in der beruflichen Bildung haben die Lernenden unterschiedliche Vorerfahrungen z.B. durch Praktika oder die Arbeit in unterschiedlichen Betrieben. Diese könnten z.B. in Form von Kurzreferaten oder Diskussionen in den Unterricht eingebracht werden. Arbeitsteilige Gruppenarbeiten bieten ebenfalls Möglichkeiten für den Einzelnen, sich seinen Vorlieben und Stärken entsprechend zu beteiligen. Wahlstationen in Lernzirkeln oder die selbstständige Einteilung zu einer Expertengruppe, innerhalb der Methode Gruppenpuzzle, aufgrund von thematischem Interesse, wären weitere Möglichkeiten. Gerade leistungsschwächere Schüler können eventuell mit Spezialwissen oder Fähigkeiten in einzelnen Bereichen Erfolgserlebnisse sammeln und Wertschätzung erfahren.

Differenzierung nach Lernzugängen:

Hier kommt der Vermittlung von Lern- und Lesestrategien (z.B. Strukturlegemethode, Mind-Map, 5-Schritt-Lesemethode etc.) besondere Bedeutung zu (vgl. Kapitel 2.4) (Höfner, 2012) (Lerntechniken d = 0,59 + Reorganisation des Lehrmaterials d = 0,85). Lernschwache Schüler scheitern häufig aufgrund mangelnder Strategien zur Organisation und Bewältigung des Lernstoffes (OECD, 2010; Klippert, 2007; Meyer, 2003). Weshalb das Vorstellen und Einüben verschiedener Lerntechniken extrem wichtig ist. Werden verschiedene Techniken beherrscht, ist eine selbstständige Auswahl, aus dem individuellen Methodenrepertoire, zur Bearbeitung einer Aufgabe der nächste Schritt zu mehr Schülerorientierung. (Metakognitive Strategien d = 0,69)

Differenzierung nach Sozialformen:

Für die Entwicklung von sozialen und bestimmten sprachlichen Kompetenzen sind Partner- und Gruppenarbeiten besser geeignet, als Einzelarbeit oder lehrerzentrierte Unterrichtsformen im Klassenverband. Tandemsysteme und heterogene Gruppenzusammensetzung können vor allem leistungsschwächeren Schülern oder solchen mit sprachlichen Defiziten Unterstützung bieten. Aber auch leistungsstärkere Schüler können im Sinne von Lernen durch Lehren profitieren (Meyer, 2005; Werning, 2012). (Peer-Tutoring d = 0,55)

Nach dem Unterrichtskonzept SOL (selbst organisiertes Lernen) wird ein systematischer Wechsel von kollektiven und individuellen Arbeitsphasen empfohlen („Sandwichprinzip“) (Ministerium für Kultus Jugend und Sport (2003).

Differenzierung nach Methoden:

Beispielsweise Freiarbeit, Lernen an Stationen/Lernzirkel oder Projektarbeit werden als differenzierende Unterrichtsformen genannt (Scholz, 2012). Innerhalb dieser Methoden kann relativ einfach nach Interessen, Tempo und Lernzugängen differenziert werden. Meyer plädiert allgemein für Methodenvielfalt, aus welcher, je nach Ziel und Inhalt des Unterrichts, ausgewählt werden kann. Kooperativen Unterrichtsformen (z.B. Gruppenpuzzle) attestiert er besonders gute Lernergebnisse (Meyer, 2005). (Kooperatives Lernen d = 0,41)

Differenzierung nach Medien:

In der Schule wird oft die kognitive Erschließung von Inhalten fokussiert z.B. durch Lesen. Es gibt aber unterschiedliche Lerntypen (visuell, auditiv usw.). Verschiedene Sinne anzusprechen z.B. durch den Einsatz von Videos, Hörproben etc. bringt Abwechslung in den Unterricht. Beispielsweise könnten Wahrnehmungen von Blinden oder Menschen auf Intensivstation, welche ohne visuelle Orientierungsmöglichkeit mit Absauggeräuschen konfrontiert sind, nachempfunden werden. Gerade im beruflichen Bereich bietet es sich an, authentischen Arbeitsmaterialien und Arbeitsmittel aus der Praxis, auch in den theoretischen Unterricht einzubeziehen. Im Pflegeunterricht eignen sich Demonstrationen der Lehrkraft oder möglicherweise sogar Selbsterfahrungen, um Inhalte lebendig zu machen und neben kognitiven auch psycho-motorische und affektive Lernziele zu erreichen. Für den anatomisch-physiologischen Unterricht sind Modelle sehr hilfreich. (Schewior-Popp, 2013)

Besonders lernschwache Schüler und solche mit sprachlichen Schwierigkeiten profitieren von visueller und medialer Unterstützung (Leisen, 2013).

Der **vertikalen Heterogenität** kann mit Aufgaben in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen (fachlich und/oder sprachlich) begegnet werden (gestufte Anforderungen). Sowohl Hattie als auch Leisen und in gewisser Weise auch der Lehrplan für das Fach Deutsch empfehlen eine Einteilung in drei Niveaustufen (Höfner, 2012; Leisen, 2013) (vgl. Kapitel 3.1). Beispielsweise könnten Texte mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad (Strukturiertheit, Komplexität der Satzkonstruktionen, Anzahl an Fachbegriffen, visuelle Unterstützung…) verwendet werden.

Eine besonders elegante und wenig diskriminierende Variante zur vertikalen Differenzierung ist die Arbeit mit **gestuften Lernhilfen**. Hier ist die Aufgabe für alle gleich, es stehen aber unterschiedliche Hilfsangebote zur Verfügung. Die Hilfe kann dabei **inhaltlicher** (sachbezogene Infos), **methodisch/lernstrategischer** und/oder **sprachlicher** Art sein. In der Pflegeausbildung kommen häufig Fallbeispiele zum Einsatz, welche viele Informationen und teilweise komplexe Zusammenhänge enthalten. Abb. 34 veranschaulicht die drei Arten der Hilfe anhand eines skizzierten Beispiels aus dem Gesundheits- und Pflegebereich.

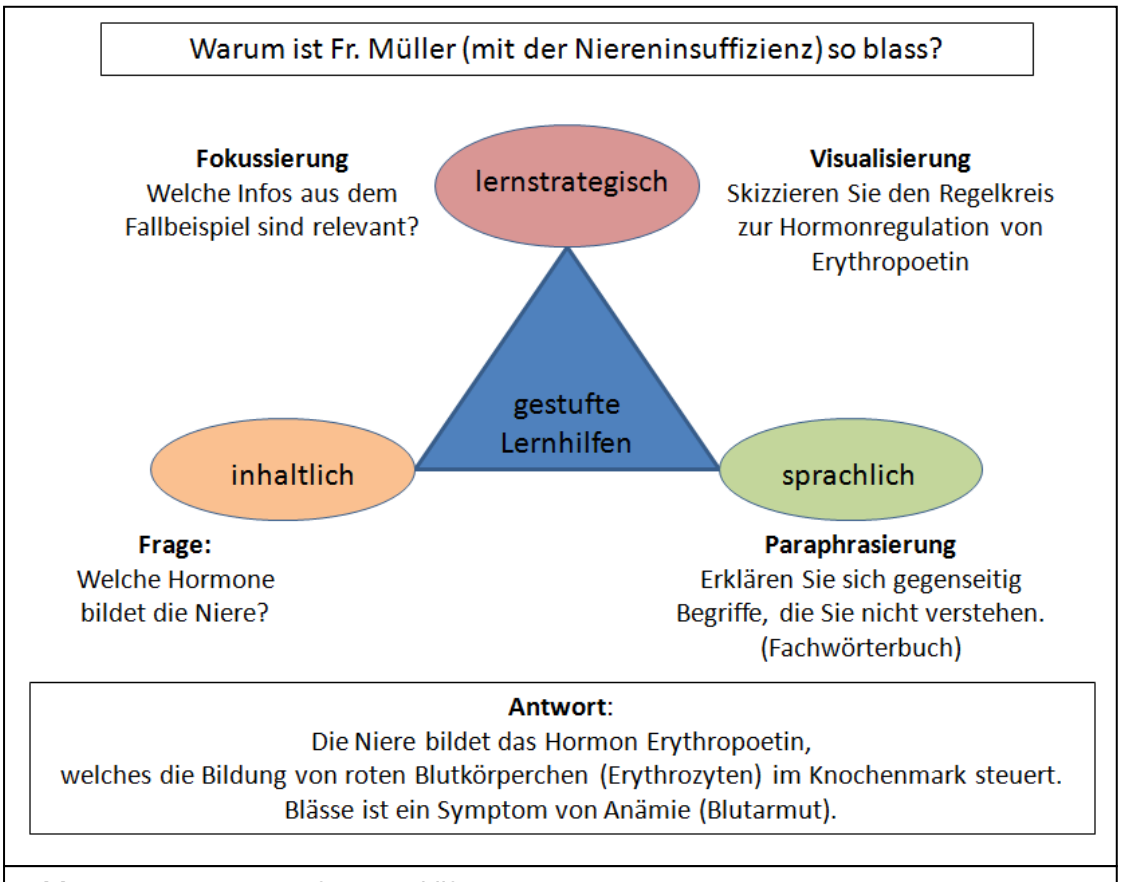

Abb. 34 Arten von gestuften Lernhilfen.

Die Hilfen sind dabei gestuft. Das heißt, sie reichen vom bloßen Denkanstoß bis zum fertigen Lösungsweg. Für das Beispiel Visualisierung „Skizzieren Sie den Regelkreis zur Hormonregulation von Erythropoetin“, könnte für leistungsstarke Schüler diese Aufforderung genügen (Hilfe 1). Hilfe 2 könnte ein Blatt mit Kästchen in einem Kreis sein, wobei bestimmte Teile schon ausgefüllt sind. Hilfe 3 könnte das gleiche Blatt sein, nur das alle Begriffe schon vorgegeben sind und nur noch zugeordnet werden müssen. Hilfe 4 könnte zusätzlich Bilder zur Visualisierung neben den Kästchen enthalten. Die Schüler entscheiden selbst, wie viel Hilfe sie benötigen, um die Aufgabe zu lösen. Dieses Vorgehen ist weniger diskriminierend, als die Zuteilung zu unterschiedlich schwierigen Aufgaben. Die Aufgaben müssen zudem eine gewisse Komplexität und Schwierigkeit besitzen, um anspruchsvolle kognitive Fähigkeiten und Problemlösen zu fördern (vgl. Kompetenzentwicklung und PISA-Ergebnisse). Im Pflegeunterricht dienen häufig Fallbeispiele als offene Aufgabenstellung. Ohne Hilfen und Strukturierung sind die meisten Auszubildenden jedoch nicht in der Lage diese zu bearbeiten.

Schüler beschäftigen sich selten länger als fünf Minuten mit einer Aufgabe. Erreichen Sie in dieser Zeit keine zufriedenstellende Lösung, brechen sie die Bearbeitung ab und nutzen die zur Verfügung stehende Zeit stattdessen häufig für unterrichtsfremde Aktivitäten. Gestufte Lernhilfen können dies verhindern, Erfolgserlebnisse schaffen und so Motivation und Kompetenzerleben positiv beeinflussen. Gleichzeitig sind sie geeignet, Quantität und Qualität (Verwendung von Fachbegriffen) der fachbezogenen Kommunikation signifikant zu steigern. (Franke-Braun et al., 2008)

10.2 Ein Großteil der Schüler hat sprachlichen Förderbedarf.

90% der getesteten Schüler bewegen sich im Kompetenzbereich „Hören“ auf Niveaustufe 1 oder darunter und gelten somit als förderbedürftig. Im Kompetenzbereich „Lesen“ sind es 71%. Das bedeutet, Sprache ist ein überaus wichtiges Thema, welches nicht nur den Deutschunterricht betrifft.

Zwei Stunden Deutschunterricht pro Woche (auch mit Förderkursen) wären zu wenig, um diese Schüler angemessen zu fördern. Zudem ist ein Fachunterricht, dem die überwiegende Mehrheit der Adressaten aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten nicht folgen kann, wenig sinnvoll. Nun könnte man fordern, dass Sprachförderung vor dem Beginn einer Ausbildung ansetzen muss oder im Deutschunterricht behandelt werden soll. Doch fachliche und sprachliche Kompetenzentwicklung sind stark miteinander verknüpft (vgl. Kapitel 2.3).

Sprachenlernen erfolgt nicht ohne Inhalt. Im beruflichen Kontext bieten sich berufliche und fachliche Inhalte an. Durch den konkreten Bezug wird das Sprachenlernen unterstützt (= fachbezogener Sprachunterricht). Von der anderen Seite betrachtet findet fachliches Lernen durch und mit der Fachsprache statt (Leisen, 2013). Dies ist auch für Lerner mit deutscher Muttersprache von Bedeutung. Inhalte zu kommunizieren und in Worte zu fassen fördert eine tiefere Verarbeitung des Lernstoffs und initiiert metareflexive Prozesse. Bei rezeptivem Verhalten (Zuhören und Lesen) werden 20-30% behalten. Werden Inhalte gedanklich strukturiert und sprachlich dargelegt, steigt die Erinnerungsrate auf 70% (Klippert, 2008).

Somit ist jeder Unterricht zugleich Sprachunterricht und sollte dementsprechend neben fachlichen, auch auf die Entwicklung von bildungs- und fachsprachlichen Fähigkeiten ausgerichtet sein (= sprachbezogener Fachunterricht). Mit dem Lernfeldkonzept wird fächerübergreifende Kompetenzentwicklung auch formal durch die Bildungsstandards und Lehrpläne gefordert (vgl. Kapitel 2.5).

Konsequenz: Sprachförderung muss fächerintegriert und übergreifend in allen Fächern erfolgen.

Für eine effektive, fächerübergreifende Förderung sind eine enge Vernetzung von Förder-, Deutsch- und Fachunterricht, sowie ein regelmäßiger Austausch zwischen den entsprechenden Lehrkräften, unumgänglich.

10.3 Im Mündlichen sind die Schwierigkeiten größer als im Lesen. (vgl. 10.2)

Im traditionellen Unterricht sprechen die Lehrkräfte viel. Studien veranschlagen deren Sprechanteile bei 70-80% (Höfner, 2012; Klipper, 2008). Somit bleibt für die Schüler ein Anteil von 20-30%. Auf den einzelnen Schüler bezogen, reduziert sich der Sprechanteil noch einmal erheblich, sodass sich Einige in einer Unterrichtsstunde kaum oder gar nicht unterrichtsbezogen äußern. Die Lehrkräfte ergreifen dabei nicht nur häufiger, sondern auch länger das Wort. Sie erläutern, geben Beispiele, wiederholen, fassen zusammen und reflektieren. Während Schüleräußerungen häufig nur aus kurzen Beiträgen, Stichwortnennungen oder einzelnen Begriffen bestehen (Klippert, 2008).

Konsequenz: Sollen die mündlichen Sprachkompetenzen der Lernenden gefördert werden, müssen diese auch zum Sprechen gebracht werden (Pabst-Weinschenk, 2012).

1. Gesprächsanteile der Schüler erhöhen

Es gibt eine Vielzahl an Methoden, die geeignet sind, die Sprechanteile der Schüler im Unterricht zu erhöhen (vgl. Abb. 35). Somit sammelt, erklärt, wiederholt und reflektiert nicht die Lehrkraft, sondern die Schüler sind aktiv. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, **je nach Inhalt und Zielen die passenden Methoden auszuwählen** (Meyer, 2005). Verschiedene Infektionsarten können beispielsweise gut im Gruppenpuzzle erarbeitet und ausgetauscht werden. Fragestellungen, z.B. ob die Mitversorgung von Patienten durch Angehörige und Freunde auf Station erwünscht ist oder nicht, lassen sich im Vergleich dazu eher durch Pro- und Kontradiskussionen oder Debatten bearbeiten. Sind Perspektivübernahme und Förderung von Empathie das Ziel, eignet sich z.B. das Rollenspiel als Methode. Einige Methoden lassen sich weniger eindeutig einer bestimmten Aktivität zuordnen. Beispielsweise die Methode Kugellager ist, je nach Inhalt, sehr vielfältig einsetzbar. Sie kann sowohl dem Austausch von Assoziationen zu Fotos, Bildern, Karikaturen, Begriffen, Zitaten und Thesen; als auch dem Erklären, Wiederholen, Diskutieren oder Reflektieren dienen.

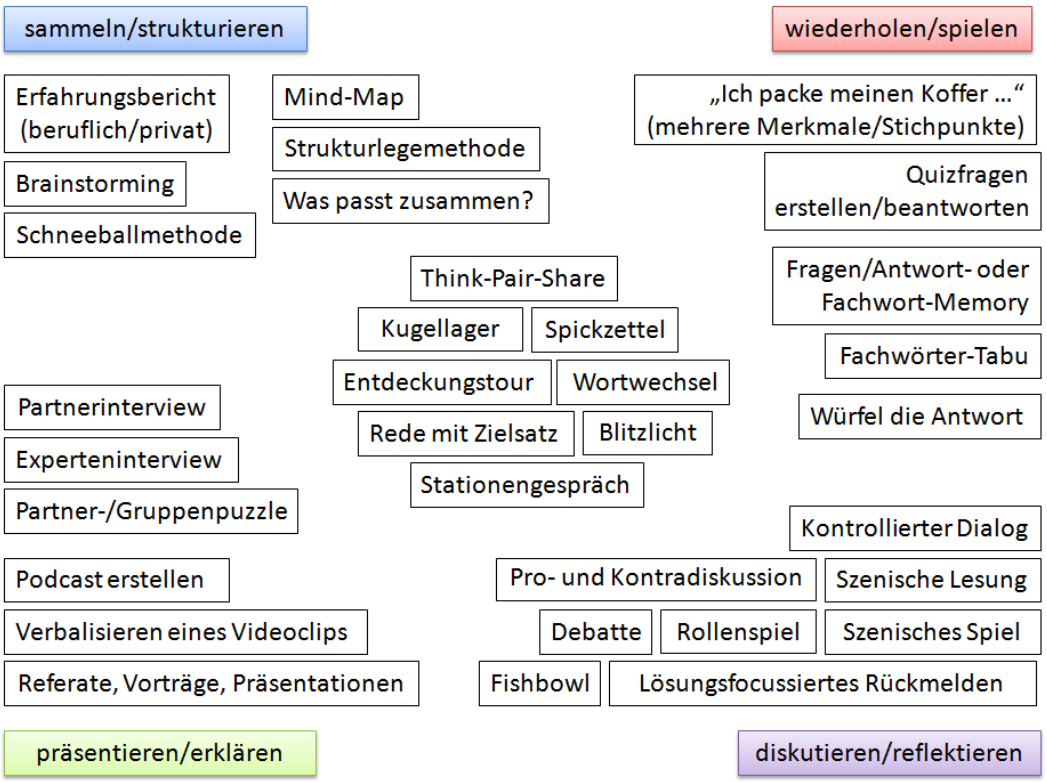

Abb. 35 Unterrichtsmethoden die Sprechen fordern.

Für nähere Erläuterung zu den Methoden siehe
ISB, 2013; Klippert, 2008 und Pabst-Weinschenk, 2012.

2. Qualität der Beiträge erhöhen/ Ein-Wort-Beiträge vermeiden:

Die Art der Fragestellung und Gesprächsführung durch die Lehrkraft haben entscheidenden Einfluss auf die Länge und Qualität der Schülerbeiträge.

- Offene/echte Fragen stellen (statt dem gängigen Interaktionsmuster „Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerkommentar“)
- Zusammenhänge erläutern lassen, Begründungen einfordern...
  (siehe auch Leistungsaufgabe vs. Lernaufgabe z.B. Leisen (2013)
- Strukturen einüben z.B. Rede mit Zielsatz, Aufbau von Argumenten: These, Begründung, Beispiel; Kontrollierter Dialog (man muss erst die Äußerung des Vorredners in eigenen Worten zusammenfassen, bevor man sich darauf beziehen darf) WWW-Feedback (siehe S. 94)
- Schülerbeiträge würdigen, inhaltlich reagieren und wieder aufgreifen

3. Unterscheidung von inhaltlichen und sprachlichen Schwierigkeiten

Bei undifferenzierter Betrachtung werden sprachliche Probleme oft mit fachlichen Mängeln vermischt. Da nahezu alle Leistungsüberprüfungen auch sprachliche Anforderungen beinhalten, können fachliche Kompetenzen bei mangelnder Sprachkompetenz oft nicht gezeigt werden. Bei gezielter Förderung muss berücksichtigt werden, in welchem Bereich Unterstützung notwendig ist (vgl. gestufte Lernhilfen: inhaltlich, lernstrategisch oder sprachlich). Das Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts nach Leisen enthält unter anderem 40 Methoden-Werkzeuge, um Schüler bei sprachlichen Aktivitäten zu unterstützen (Bsp. vgl. Tab. 13) (Leisen, 2013).

Tab. 13 Beispiele für Methodenwerkzeuge.

Form der Unterstützung	**Methoden-Werkzeug**	**Beschreibung**
inhaltlich	3 Sprechblasen	mit Hintergrundinfos als Merk- und Sprechhilfe
lernstrategisch	7 Bildsequenz 8 Filmleiste	Strukturierungshilfe zur Einhaltung von Reihenfolge und Vollständigkeit
sprachlich	5 Wortfeld 14 Satzmuster	Vorgabe von Fachbegriffen und Satzbruchstücken zur Unterstützung von freiem Sprechen und der Verwendung von Fachsprache

Die Schwierigkeiten der Testteilnehmer sind im mündlichen Bereich besonders groß. Gerade dieser Kompetenzbereich ist aber für die Altenpflege besonders relevant (vgl. 3.2 und 4). Aus diesem Grund konzentrieren sich die Empfehlungen vorwiegend auf Hören und Sprechen. Für die Förderung der Lesekompetenz wird an dieser Stelle auf folgende Autoren verwiesen.

Efing „Leseförderung: Baukasten Lesediagnose“ (Homepage hessische Lehrkräfteakademie)
Leisen „Handbuch Sprachförderung im Fach“
Ohm et al. „Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf“
Müller „Lesen in der Zweitsprache und die Förderung des Verstehens fachlicher Texte“

(vgl. Literaturverzeichnis)

10.4 Lerner mit DaZ sind nicht die Ausnahme, sondern die Regel.

87% der getesteten Schüler haben deutsch weder als Muttersprache, noch als Nationalität angegeben. Voraussichtlich wird der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung (vor allem im Bereich Pflege) in Zukunft noch weiter steigen (vgl. Kapitel 5).

Konsequenz: Kenntnisse der Lehrkräfte im DaZ-Bereich sind wünschenswert.

Tipps zur Förderung von Lernern mit (und ohne) Migrationshintergrund

1. Bei hohem fachlichen Schwierigkeitsgrad sprachliches Niveau reduzieren (oder entsprechende Hilfen anbieten) und umgekehrt (vgl Abb. 36).

2. Zeit geben, um erst Denken, dann sprechen zu können:
Vorentlastung z.B. durch Murmelgespräche, Zeit geben Notizen zu machen oder schriftliche Vorformulierung von mündlichen Beiträgen, „Think-Pair-Share“;

3. Sprechängste überwinden:

- Lerner zum Sprechen ermuntern und sprachliche Misserfolge vermeiden
- Sprachliche Korrektur vor Präsentationen anbieten
- Hilfe durch nonverbale Ausdrucksweisen zulassen z.B. Vormachen
- Stumme Impulse (z.B. Fingerdrehen für Satzumstellung)
- Bei freier Sprachproduktion nicht unterbrechen, ggf. Notizen machen und danach korrigieren

4. Gelingende (fachliche) Kommunikation vor sprachlicher Richtigkeit:
→ Reaktionen und Korrekturen in erster Linie semantisch und erst in zweiter Linie syntaktisch

Welche Fehler werden korrigiert?

Häufige, bedeutungsverfälschende und fachliche Fehler

Wie werden Fehler korrigiert?

Mündlich: Lehrer-Echo: Sachverhalt aufgreifen und sprachlich richtig wiedergeben, sprachliche Fehler nicht wiederholen
= bloßstellend und einprägsam
Schriftlich: unterschiedliche Farben für sprachliche und fachliche Fehler (Leisen, 2013)

5. Nicht nur auf sprachliche Fehler/Defizite konzentrieren:

Sprachförderung darf sich nicht diskriminierend auswirken, weshalb neben dem Förderbedarf auch Stärken, Ressourcen und vor allem Fortschritte Beachtung finden müssen. Die Herkunftskultur und –sprache sollte nicht abgelehnt, sondern als Zusatzqualifikation geachtet werden (vgl. Kapitel 5.2).

Somit muss es Ziel der Schule und jeder einzelne Lehrkraft sein, ein Klima zu schaffen, in dem jeder Schüler entsprechend seiner Stärken und Schwächen akzeptiert und gefördert wird, egal ob diese sprachlicher, fachlicher, methodischer oder sozialer Art sind. Ein solches Klima beugt Konflikte vor, fördert gegenseitige Toleranz und die Unterstützungsbereitschaft der Schüler untereinander. Um ein solches Klima herzustellen, können Teambildungsmaßnahmen zu Beginn der Ausbildung, erlebnispädagogische Ansätze und Tutor-Systeme hilfreich sein. (Klassenzusammenhalt d = 0,53) Auch das Verhalten der Lehrkraft hat einen entscheidenden Einfluss. (Klassenführung d = 0,52) (Lehrer-Schüler-Beziehung d = 0,72)

10.5 Nicht nur Lerner mit DaZ haben Schwierigkeiten.

In beiden Kompetenzbereichen bewegt sich über die Hälfte der Schüler mit deutscher Muttersprache auf Niveaustufe 1 oder darunter (Hören 58%, Lesen 54%) und gilt somit als förderbedürftig. Auch die PISA-Studie und andere Untersuchungen zeigen deutlich, dass sprachliche Defizite bei weitem nicht auf Schüler mit Migrationshintergrund beschränkt sind (Klieme et al., 2010; Aba & Kaminski, 2005; Pochert, 2003).

Selbst Lerner mit gut entwickelten Sprachkompetenzen sind spätestens dann betroffen, wenn das sprachliche und fachliche Niveau im Unterricht aufgrund mangelnder Unterstützung von sprach- und lernschwachen Mitschülern leidet. Schüler, die dem Unterricht nicht folgen können, beschäftigen sich häufig anderweitig und stören damit den Unterricht. Förderung soll aber keineswegs nur als Defizitausgleich bei schwächeren Schülern verstanden werden, sondern als Chance für jeden einzelnen Schüler, seine Kompetenzen individuell weiterzuentwickeln.

Auch Hattie fand über alle Schuljahrgänge hinweg positive Effekte von verschiedenen Maßnahmen zur Leseförderung und der Vermittlung von Lesestrategien auf die Lernleistung (d = 0,51). Vokabel- und Wortschatztraining zeigt sich dabei als besonders effektiv (d = 0,67) (Hattie, 2013). Somit profitieren auch Muttersprachler von Sprachförderung im Allgemeinen und bei der Vermittlung der Fachsprache im Besonderen.

Konsequenz: Integrierte Sprachförderung ist für alle Schüler sinnvoll.

Das Konzept des **sprachsensiblen Fachunterrichts** nach Leisen ist für die Förderung der Sprache im Fachunterricht konzipiert und sowohl für die Unterstützung lernschwacher Lernender, als auch solche mit Migrationshintergrund, besonders geeignet (Leisen, 2013).

Anregungen für sprachsensiblen Fachunterricht:

1. Bewusstsein für sprachliche Anforderungen im Fachunterricht

Der erste Schritt ist getan, wenn sich die Lehrkraft der hohen sprachlichen Anforderungen von Fachsprache und Fachtexten bewusst ist. Fachbegriffe müssen eingeführt und die Verwendung der Fachsprache trainiert werden (vgl. Methodenwerkzeuge Tab. 13). Bei der Formulierung von Aufgabenstellungen und der Auswahl von Texten für den Unterricht muss die Höhe der sprachlichen Komplexität an die Leistungsfähigkeit der Adressaten angepasst werden (vgl. Kapitel 2.3). Idealerweise sind sie anspruchsvoll aber nicht überfordernd.

2. Eigene Sprache bewusst einsetzen

Die Lehrkraft dient als sprachliches Vorbild. Die Kommunikation im Unterricht stellt häufig einen erheblichen Anteil der förderlichen (Zweit-)Sprachkontakte dar. Je nach privatem Umfeld sind die außerschulischen Lernmöglichkeiten für Deutsch bzw. Bildungssprache eher selten. (Boysen, 2012)

3. Handlungsorientierung auch in der Sprachvermittlung

Sprachliche Fähigkeiten werden im Kontext effektiver erworben (Kniffka, 2012). Weshalb deren Vermittlung nicht isoliert erfolgt, sondern zur erfolgreichen Bewältigung von (beruflichen) Anforderungen. Sowohl lernschwache Schüler, als auch Lerner mit Migrationshintergrund tun sich im Rahmen eines konkreten Kontextes leichter.

Zusätzlich stellt der Praxisbezug eine Möglichkeit dar, Schüler mit einer wenig erfolgreichen Schulkarriere und entsprechender Lernmüdigkeit, neu zu motivieren (Leisen, 2013). Lernsituationen und Arbeitsmaterialien sollten deshalb so authentisch wie möglich gestaltet sein, sich an beruflichen Anforderungen orientieren und eine konkrete berufliche Handlung implizieren. Wobei Zugang (z.B. Fallbeispiel), Anforderung (vgl. Kapitel Sprache als professionelles Pflegehandeln), Wege zu deren Bewältigung (z.B. Recherche) und das Handlungsprodukt (z.B. Beratungsgespräch) am Ende des Lernprozesses durchaus sprachlicher Natur sein können. Diese Form des Unterrichts entspricht auch der Kompetenz- und Handlungsorientierung, welche durch die Bildungsstandards und Lehrpläne gefordert wird (vgl. Kapitel 2.5). Die sprachlichen Anforderungen sollen also authentisch und anspruchsvoll sein, um Kompetenzentwicklung zu ermöglichen, aber gleichzeitig die Lernenden nicht überfordern. Dieses Dilemma lässt sich mit dem Ansatz des „Scaffolding“ nach Gibbons lösen.

4. Scaffolding und Cognitive Apprenticeship

Mit diesen Ansätzen werden Allgemeindidaktische Prinzipien (vom Einfachen zum Komplizierten, und Vorwissen aktivieren) auf die Sprachförderung im Fachunterricht übertragen. Ausgehend von den Fähigkeiten der Schüler werden Kompetenzen stufenweise aufgebaut. Dabei wird sowohl der fachliche, als auch der sprachliche Schwierigkeitsgrad systematisch variiert (vgl. Abb. 36).

Es bietet sich an, zu Beginn mit einem alltagssprachlichen Austausch (Erfahrungen, Assoziationen etc.) Vorwissen zu aktivieren, dann Fachbegriffe und Fachsprache schrittweise einzuführen, um am Ende deren korrekte Verwendung einzufordern. Auf allen Stufen können verschiedene Methoden (siehe Abb. 35) eingesetzt werden, um die Schüler zum Sprechen zu bringen. Authentische Arbeitsmaterialien und eine konkrete Kontexteinbettung erleichtern den Einstieg. Im Verlauf wird der Kontextbezug reduziert und weicht allgemeineren, abstrakteren Betrachtungsweisen. Visualisierung und Methodenwerkzeuge bieten Unterstützung auf dem Weg vom kontextgebundenen Sprachgebrauch zur Fachsprache. (Kniffka, 2012; Leisen, 2013)

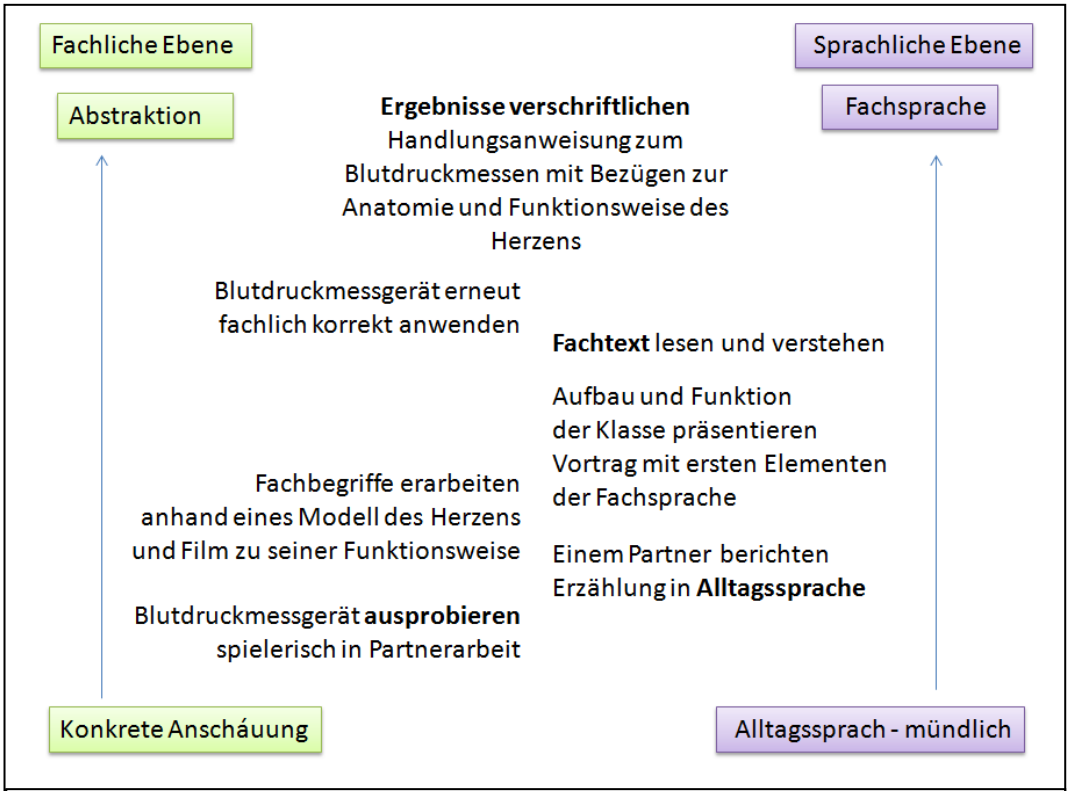

Abb. 36 Unterrichtsbeispiel aus dem Pflegebereich nach dem Scaffolding-Ansatz

Eigene Darstellung in Anlehnung an
(Kniffka in Michaliak & Kuchenreuther, 2012, S. 218).

10.6 Selbsteinschätzung allein reicht nicht aus um Förderbedarf zu bestimmen.

Die Selbsteinschätzung der Schüler und ihre tatsächlich erbrachte Leistung weichen zum Teil stark voneinander ab. Das bedeutet, Materialien in verschiedenen Schwierigkeitsstufen zur Verfügung zu stellen und die Schüler selbst auswählen zu lassen, ist nicht ausreichend. Eine gezielte Testung bietet nicht nur Hinweise für die Unterrichtsplanung, sondern schafft auch Transparenz. Im Hinblick darauf, dass sich bis zu 61% der Schüler überschätzen, bieten objektive Testergebnisse eine Grundlage für Zielvereinbarungsgespräche und erhöhen eventuell die Akzeptanz und Einsicht zur Notwendigkeit von Fördermaßnahmen.

Auch die Einschätzung, selbst von erfahrenen Lehrkräften, ist ohne gezielte Diagnostik fehleranfällig. Die Beurteilung von mündlichen Leistungen erfolgt meist nebenbei während des Unterrichts durch unsystematische Beobachtung.

Dabei ist die Lehrkraft sowohl auf sich selbst, den Verlauf des Unterrichts, als auch auf die Klasse als Gesamtes konzentriert (= teilnehmende Beobachtung). Bei dieser Art der Informationsgewinnung ist die Beeinflussung durch subjektive Einstellungen, Theorien und Sympathien besonders wahrscheinlich. Auch eine getrennte Beurteilung von fachlichen und sprachlichen Fähigkeiten erfolgt selten. Trotzdem soll die Testung die Lehrereinschätzung nicht ersetzen, sondern ergänzen. Zusammen mit Eindrücken aus dem Unterricht, Klassenarbeiten, Rücksprache mit anderen Lehrern oder Ausbildern, sowie aus Gesprächen mit dem Schüler selbst, ergibt sich ein umfassendes Bild der sprachlichen Kompetenzen.

Konsequenz: Diagnostik/Testung ist notwendig.

10.7 Die Leistungen in den einzelnen Kompetenzbereichen differieren.

Innerhalb der vorliegenden Testung besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Ergebnissen im Teil „Hören“ und denen des Leseteils. Das heißt, mündliche und schriftliche Kompetenzen, sowie Verstehen und Produktion von Sprache in den einzelnen Kompetenzbereichen, können durchaus unterschiedlich gut ausgeprägt sein. Gerade Lerner mit Migrationshintergrund weisen häufig sehr gute mündliche Kompetenzen im Bereich der kontextgebundenen Alltagssprache auf. Dies täuscht häufig über Probleme im Bereich der Bildungs- und Fachsprache und insbesondere im Lesen und Schreiben hinweg. Durch den Einsatz von Vermeidungs- und Kompensationsstrategien fallen die sogenannten „verdeckten Sprachschwierigkeiten“ noch weniger auf. Weshalb Lehrer die sprachlichen Kompetenzen dieser Schüler häufig überschätzen (Halo-Effekt) und keine gezielte Förderung erfolgt. Schlechte Lern- und Prüfungsergebnisse werden dann häufig fachlichen Defiziten, kognitiver Leistungsfähigkeit und mangelnder Motivation zugeschrieben. (Aba & Kaminski, 2005; Boysen, 2012; Kaminski, 2005)

Mit Hilfe einer differenzierten Sprachstandsdiagnostik werden pauschale (Fehl-) Einschätzungen vermieden und es können Defizite in den einzelnen Kompetenzbereichen gezielt angegangen werden.

Konsequenz: Testung nach Kompetenzbereichen notwendig.

10.8 Selbsteinschätzung, Reflektieren und Bewerten sind anspruchsvoll.

Nur 20-30% der Testteilnehmer sind in der Lage ihre sprachlichen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen. Wobei Überschätzung die Mehrheit der Fehleinschätzungen ausmacht. Dies wiederspricht der Hattie-Studie (vgl. S. 78). Möglicherweise war die Selbsteinschätzung über die GER-Stufen zu wenig angeleitet und zu abstrakt. Aber auch bei der aufwendigeren Selbsteinschätzung mit Hilfe des Selbsteinschätzungsbogens von Nodari und Schiesser neigten die Schüler zur Überschätzung.

Die Aufgaben der Niveaustufe 3, welche dem Anforderungsbereich III „Reflektieren und Bewerten“ zugeordnet sind, wurden selten erfolgreich bearbeitet und häufig überhaupt nicht beantwortet. Mit der PISA-Studie zeigen sich ebenfalls Schwierigkeiten innerhalb dieser Teilkompetenz (vgl. Kapitel 2.4). Dies ist nicht weiter verwunderlich, da Reflektieren und Bewerten am anspruchsvollsten ist und auf die anderen Anforderungsbereiche (z.B. Zusammenhänge herstellen) aufbaut. Doch gerade im Pflegebereich kann unreflektiertes Handeln z.B. der unbedachte Umgang mit der eigenen Sprache negative Auswirkungen auf Bewohner und Patienten haben (vgl. Kapitel 4). Vor allem Selbstüberschätzung kann zur Gefahr für den Auszubildenden selbst und die pflegebedürftigen Menschen werden.

Konsequenz: Reflektieren und Bewerten muss im Unterricht gefördert werden.

Dies lässt sich sehr gut mit Handlungsorientierung, sozialer Kompetenzentwicklung, Sprachförderung und dem Förderansatz allgemein verbinden. Der handlungsorientierte Unterricht sieht als fünften und sechsten Schritt Kontrollieren und Bewerten vor (Riedl, 2011). Dabei kann nicht nur das Lernprodukt Gegenstand der Reflektion sein, sondern auch der Lernprozess, Methodenwahl, Arbeitsverhalten, Kooperation und Kommunikation. Um angemessen reflektieren und bewerten zu können, ist es nötig vorher klare Ziele mit überprüfbaren Kriterien zu definieren. Auf sprachlicher Ebene könnten z.B. Kriterien für gute Vorträge und Referate oder Gesprächs- und Argumentationsverhalten festgelegt werden.

Beim Aufbau einer realistischen Selbsteinschätzung ist **Feedback** von zentraler Bedeutung (Höfner & Steffens, 2012) (Feedback d = 0,73). Geben Schüler Mitschülern Feedback, dient dies wiederum der sozialen Kompetenzentwicklung und Sprachförderung. Egal ob die Methode Lösungsfocussiertes Rückmelden, Kollegiale Beratung, Konstruktives Feedback oder WWW-Feedback (Wahrnehmung, Wirkung, Wunsch) heißt, wichtig ist die Trennung von Beobachtung, persönlichem Wirkungseindruck und Vorschlägen. Das Feedback muss sich dabei immer auf den Feedback-Gegenstand beziehen, nicht auf die Person. Zu Beginn und zum Ende kommt der Feedbackempfänger, im Sinne einer Selbsteinschätzung und was er aus dem Feedback mitnimmt, zu Wort. Entwicklungsaufgaben und Zielvereinbarungen, die sich der Feedbackempfänger selbst stellt, bilden den Abschluss und schaffen Verbindlichkeit und Selbststeuerung. Bei Vorträgen kann dem Referenten (beim nächsten Mal) die Möglichkeit gegeben werden, vorher Aspekte zu nennen, auf die verstärkt geachtet werden soll.

Szenisches Spiel, Rollenspiel und Methoden innerhalb derer diskutiert wird, sind geeignet Perspektivübernahme und Reflektion mit Sprachförderung zu verbinden (vgl. Abb. 36). Hier wäre der Einsatz von Video- und Audioaufnahmen als zusätzliche Feedback-Grundlage denkbar. Die soziolinguistische Kompetenz, welche Lernern mit Migrationshintergrund häufig Schwierigkeiten bereitet, kann hier spielerisch trainiert werden (vgl. 2.3). Ein Vergleich von unterschiedlichen Textsorten, Sprech- und Schreibstilen z.B. in formellen und informellen E-Mails; ist dafür eine gute Vorbereitung und schafft Bewusstsein für unterschiedliche Sprachregister (Boysen, 2012).

10.9 Die Schwierigkeiten von Migranten sind nicht motivationsbedingt (vgl. Ohm et al, 2007, S.137).

Diese Einschätzung von Ohm et al. wird durch subjektive Eindrücke bei der Testdurchführung (vgl. S. 52) und persönliche Erfahrungen im Unterricht bestätigt. Gerade Lerner mit Migrationshintergrund der 1. Generation, welche extra ihr Heimatland verlassen haben, um sich in Deutschland eine neue Zukunftsperspektive zu schaffen, wurden zum Teil als hochmotiviert erlebt.

Auch bei der Testkorrektur viel auf, dass Schüler, welche die Aufgaben der höheren Niveaustufen nicht bearbeitet hatten, häufig bereits bei den Aufgaben mit niedrigerem Schwierigkeitsgrad Probleme aufweisen. Weshalb die fehlende Bearbeitung nicht auf mangelnde Motivation, sondern mangelnde sprachliche Fähigkeiten zurückgeführt wird.

Konsequenz: Unterstützung bieten, auch auf Stärken/positive Entwicklungen achten, Motivation erhalten/fördern.

Sprechen hat immer auch soziale und affektive Komponenten. Weshalb Sprachförderung Spaß machen darf und soll. Spielerische Methoden, unkonventionelle Herangehensweisen und auch mal einen Text lesen, der kein Fachtext ist, sind deshalb ausdrücklich erlaubt.

Tab. 14 Zusammenfassung der Schlussfolgerungen und Konsequenzen.

	Schlussfolgerung	**Konsequenz**
1	**Die Heterogenität der getesteten Schülerschaft ist enorm.**	Differenzierung
2	**Ein Großteil der Schüler hat sprachlichen Förderbedarf.**	Sprachförderung muss fächerintegriert und übergreifend in allen Fächern erfolgen
3	**Im Mündlichen sind die Schwierigkeiten größer als im Kompetenzbereich Lesen.**	Sollen die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden gefördert werden, müssen diese auch zum Sprechen gebracht werden
4	**Lerner mit DaZ sind nicht die Ausnahme, sondern die Regel.**	Kenntnisse der Lehrkräfte im DaZ-Bereich sind wünschenswert
5	**Nicht nur Lerner mit DaZ haben Schwierigkeiten.**	Integrierte Sprachförderung ist für alle Schüler sinnvoll
6	**Selbsteinschätzung allein reicht nicht aus um Förderbedarf zu bestimmen.**	Diagnostik/Testung ist notwendig
7	**Die Leistungen in den Kompetenzbereichen differieren.**	Testung nach Kompetenzbereichen notwendig.
8	**Selbsteinschätzung, Reflektieren und Bewerten sind anspruchsvoll.**	Reflektieren und Bewerten muss im Unterricht gefördert werden.
9	**Die Schwierigkeiten von Migranten sind nicht motivationsbedingt.**	Unterstützung bieten, auch auf Stärken/positive Entwicklungen achten, Motivation erhalten/fördern.

11. Fazit und Ausblick

Die Ausführungen im ersten Teil der Arbeit stellen die Bedeutung der Sprachkompetenz für den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung im Allgemeinen und für Pflegeberufe im Speziellen deutlich heraus. Der theoretische Anspruch an die sprachlichen Fähigkeiten von Auszubildenden der Altenpflege ist extrem hoch. Dem gegenüber steht die Realität mit einer durch Migration geprägten, sehr heterogenen Schülerschaft mit dringendem Förderbedarf im Sprechen, Verstehen und Lesen der deutschen Sprache. Durch die Rekrutierung von Kräften aus dem Ausland wird die Thematik in naher Zukunft noch an Bedeutung gewinnen. Weshalb sich jede Lehrkraft, egal ob Deutsch- oder Fachlehrer, mit dem Thema Sprachförderung befassen sollte.

Der erste Teil der Arbeit begründet die Notwendigkeit der Sprachförderung aus der Perspektive der Anforderungen heraus. Der zweite Teil begründet die Notwendigkeit aus der Perspektive der Schüler heraus. Mit dem dritten Teil soll nicht nur gezeigt werden, dass Diagnostik und Sprachförderung nötig ist, sondern dass sich die Orientierung auf sprachliche Kompetenzen auch für den Fachunterricht lohnt. Sie bietet Ansätze für die begründete Auswahl, Konkretisierung und Vernetzung von Zielen, Inhalten und Methoden. Handlungszusammenhänge und die Entwicklung übergeordneter Kompetenzen, welche für die Auszubildenden von großer beruflicher und persönlicher Bedeutung sind, finden neben den fachlichen Inhalten, stärkere Berücksichtigung. (Berkemeier, 2006)

Wer das gängige Argument „Man habe keine Zeit für Sprachförderung, schließlich müsse man mit dem Stoff durchkommen“ im Hinterkopf hat, sollte sich fragen, was die Schüler wirklich lernen sollen und müssen, um im Berufsleben bestehen zu können. Vor allem wenn man bedenkt, dass ein Fünftel der Schüler nach 10 Jahren Stoffvermittlung die allgemeinbildenden Schulen verlässt, ohne ausreichend Lesen und Schreiben zu können (vgl. Kapitel 2.4). Die Chancen stehen gut, dass sich der Mehraufwand zu Beginn langfristig auszahlt. Weniger Passivität, Überforderung, Frustration und destruktives Verhalten führen zu mehr Erfolg und Zufriedenheit auf beiden Seiten (Klippert, 2008). Zudem wirken sich Methodenbeherrschung, sowie soziale und sprachliche Kompetenzen nicht zuletzt positiv auf den Unterricht aus.

Sprachförderung ist aber nicht nur Aufgabe der einzelnen Lehrkraft, sondern muss als Leitziel der gesamten Schule etabliert und gelebt werden. Die Lehrkräfte häufig nicht ausreichend, für kompetente Sprachstandsdiagnostik und entsprechende Förderung, ausgebildet. Viele Universitäten reagieren im Moment auf diesen Umstand und etablieren entsprechende Anteile in die Studiengänge der Lehrerbildung (z.B. Technische Universität München - neues Unterrichtsfach seit 2015 „Sprache und Kommunikation“). Die vielen staatlich geförderten Modellversuche und Projekte (vgl. Kapitel 6.1) zeigen ebenfalls, dass die Brisanz der Situation langsam wahrgenommen wird. Die Fokussierung auf Sprache lohnt sich. Nicht nur für die einzelne Lehrkraft oder den einzelnen Schüler, sondern langfristig auch für Wirtschaft und Gesellschaft (vgl. Kapitel 2).

„Es gibt nur eins, was auf Dauer teurer ist als Bildung, keine Bildung.“‘

John F. Kennedy

(http://zitate.net/bildung.html [Stand: 28.07.2015])

12. Literaturverzeichnis

Aba, H. & Kaminski, M. (2005). *Der Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Retrieved from http://www.meslek-evi.de/bilder/Stud1.pdf

Abt-Zegelin, A. (2005). Sprache und Pflege als Thema der Pflegewissenschaft. In A. Abt-Zegelin & M. W. Schnell (Eds.), *Pflegepraxis. Sprache und Pflege* (2nd ed., pp. 11–17). Bern: Huber.

Ahrenholz, B., & Oomen-Welke, I. (2014). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Vol. 9*. *Deutsch als Zweitsprache* (3., korr. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Anslinger, E., & Quante-Brandt, E. (2010). Grundbildung am Übergang Schule-Beruf und die Bedeutung der individuellen Kompetenzentwicklung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, (18). Retrieved from http://www.bwpat.de/ausgabe18/anslinger_quante-brandt_bwpat18.pdf

Bartholomeyczik, S. (2005). Nachdenken über Sprach - Professionalisierung in der Pflege? In A. Abt-Zegelin & M. W. Schnell (Eds.), *Pflegepraxis. Sprache und Pflege* (2nd ed., pp. 19–30). Bern: Huber.

Baxmann, U. (2011). *SPAS an Beruflichen Schulen – Integrierte Sprachförderung*. Retrieved from http://li.hamburg.de/contentblob/3850474/data/download-spas-an-beruflichen-schulen.pdf

Becker-Mrotzek, M. (2006). Sachtexte lesen (lernen). In C. Efing (Ed.), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven* (pp. 107–131). Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.

Berkemeier, A. (2006). Perspektiven sprachlicher Förderung durch die Orientierung auf Kernkompetenzen. In C. Efing (Ed.), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven* (pp. 171–185). Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.

Biedebach, W. (2006). Der Modellversuch "Vocational Literacy (VOLI) - Methodische und sprachliche Kompetenzen in der Beruflichen Bildung". Konzeption - Erfahrungen - bisherige Ergebnisse. In C. Efing (Ed.), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven.* Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.

Bocksrocker, N. (2011). *Sprachkompetenz als Basis der Handlungskompetenz – zur Notwendigkeit eines erweiterten Lernfeldkonzepts*. Retrieved from http://www.bwpat.de/content/uploads/media/bocksrocker_bwpat20_01.pdf

Boysen, J. (2012). Grundlagen zur mehrsprachigen Sozialisation. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Eds.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (pp. 27–56). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Brünner, G. (2005). Gespräche zwischen Pflegenden und PatientInnen aus linguistischer Sicht. In A. Abt-Zegelin & M. W. Schnell (Eds.), *Pflegepraxis. Sprache und Pflege* (2nd ed., pp. 61–66). Bern: Huber.

Bühl, A. (2009). *SPSS 18 (ehemals PASW): Einführung in die moderne Datenanalyse* (12., aktualisierte Aufl.). *Scientific tools*. München, Boston [u.a.]: Pearson Studium.

Bundesagentur für Arbeit - Statistik. (2014). *Engpassanalyse*. Retrieved from http://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistische-Analysen/Interaktive-Visualisierung/Engpassanalyse/Engpassanalyse-Nav.html

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2009). *Auswirkungen von demographischen Entwicklungen auf die berufliche Ausbildung.* Retrieved from http://www.bmbf.de/pub/auswirkungen_demografische_entwicklung_berufliche_ausbildung.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2010). *Förderung von Lesekompetenz_Expertise*. Retrieved from http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2012). *Integration durch Bildung*. Retrieved from http://www.bmbf.de/pub/integration_durch_bildung.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2014a). *Internationale Vergleichsstudien*. Retrieved from http://www.bmbf.de/de/899.php

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2014b). *PISA - Programme for International Student Assessment*. Retrieved from http://www.bmbf.de/de/899.php

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2015). *Berufsbildungsbericht 2015*. Retrieved from http://www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht.php

Butterwegge, C. (2005). *Von der "Gastarbeiter"-Anwerbung zum Zuwanderungsgesetz | bpb*. Retrieved from http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56377/migrationspolitik-in-der-brd

Domenig, D. (2007). *Pflegepraxis - Fachpflege*. *Transkulturelle Kompetenz: Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl). Bern: Huber.

Drexl, D., Evanschitzky, P., Evers, W., Fritz, M., Hille, K., Koslowski, C., … (2013). *Der Blick der Lernforschung auf die Argumente gegen die Gemeinschaftsschule – Eine Replik*. Retrieved from http://www.znl-ulm.de/Argumente_GMS.pdf

Drommler, R., Linnemann, M., Becker-Mrotzek, M., Haider, H., Stevens, T., & Wahlers, J. (2006). *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS): Lesetest für Berufsschüler/innen LTB-3 Handbuch*. Retrieved from http://www.koebes.uni-koeln.de/ManualLTB-3.pdf

Efing, C. (2006a). "Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen." - Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In C. Efing (Ed.), *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven* (pp. 33–68). Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.

Efing, C. (2006b). *Leseförderung: Baukasten Lesediagnose*. Retrieved from https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?rid=HKM_15/LSA_Internet/sub/786/786305f5-2876-3141-f012-f312b417c0cf,,22222222-2222-2222-2222-222222222222.htm

Ehrlich, K., Bredel, U., Garme, B., Komor, A., Krumm, H.-J., McNamara, T., … (2007). *Bildungsforschung Band 11: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Retrieved from https://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf

El-Cherkeh, T. & Fischer, M. (2010). *Berufsausbildung in der Altenpflege: Einstellungen und Potentiale bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund in Hamburg*. Retrieved from http://doku.iab.de/externe/2011/k110125r08.pdf

Fülling, C. & Rexing, V. (2010). *Förderung der Lesekompetenz von Berufsschülerinnen und Berufsschülern: Erfahrungen mit der Implementierung eines Diagnose- und Förderinstruments in dualen Bildungsgängen des Bau- und Ausbaugewerbes*. Retrieved from http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6274

Franke-Braun, G., Schmidt-Weigand, F., Stäudel, L., & Wodzinski, R. (2008). Aufgaben mit gestuften Lernhilfen – ein besonderes Aufgabenformat zur kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler und zur Intensivierung der sachbezogenen Kommunikation. In Kasseler Forschungsgruppe (Ed.), *Kasseler Forschungsgruppe Empirische Bildungsforschung Lehren - Lernen - Literacy: Vol. 2. Lernumgebungen auf dem Prüfstand.* Kassel: Kassel Univ. Press. Retrieved from http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-394-6.volltext.frei.pdf

Glaser, J. & Höge, T. (2005). *Probleme und Lösungen in der Pflege aus Sicht der Arbeits- und Gesundheitswissenschaften*. Retrieved from http://www.baua.de/cae/servlet/contentblob/680434/publicationFile/47124/Gd18.pdf

Göttemann, U. (2008). *Sprachkompetenz - Bedeutung und Realität in der Berufsausbildung*. Retrieved from http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/goettemann_ft17-ht2008_spezial4.pdf

Grundmann, H. (2008). *Zum Zusammenhang von Sprachfähigkeit und Ausbildungsfähigkeit der Schulabsolventen*. Retrieved from http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/grundmann_ft17-ht2008_spezial4.pdf

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning".* (Beywl, W., & Zierer, K., Eds.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hausknecht, H. & Eyrainer, J. (2010). *Ländergemeinsame Vergleichsarbeiten in Bayern VERA 8: Handreichung für die Umsetzung an bayrischen Schulen*. Retrieved from http://vergleichsarbeiten.isb-ga.de/userfiles/2010/Broschuere-VERA-8-in-Bayern-2010.pdf

Herbst, H. (2010). Dolmetscher schaffen Vertrauen. *Pflegezeitschrift*, *63*(12), 730–732.

Hoeckel, K. & Schwartz, M. (2010). *Lernen für die Arbeitswelt OECD-Studien zur Berufsbildung - Deutschland*. Retrieved from http://www.oecd.org/berlin/45924455.pdf

Höfner, D. & Steffens, U. (2012). *„Visible Learning for Teachers – Maximizing impact on learning": Zusammenfassung der praxisorientierten Konsequenzen aus der Forschungsbilanz von John Hattie „Visible Learning"*. Retrieved from http://www.visiblelearning.de/wp-content/uploads/2013/04/Hattie-2_Veroeff_Zsfa_2012_09_26.pdf

Hörmann, O. (2012). Heterogenitaet als Lernressourche jahrgangsgemischtes Lernen als Chance und Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*. Retrieved from http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Forschung_Entwicklung/KPZ-Elementar-Grundschul/Heterogenitaet_als_Lernressourche.pdf

Isfort, M., Klostermann, J., Gehlen, D., & Siegling, B. (2014). *Pflege-Thermometer 2014: Eine bundesweite Befragung von leitenden Pflegekräften zur Pflege und Patientenversorgung von Menschen mit Demenz im Krankenhaus*. Retrieved from http://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/projekte/Pflege-Thermometer_2014.pdf

Isfort, M., Weidner, F., Neuhaus, A., Kraus, S., Köster, V.-H., & Gehlen, D. (2010). *Pflege - Thermometer 2009: Eine bundesweite Befragung von Pflegekräften zur Situation der Pflege und Patientenversorgung im Krankenhaus*. Retrieved from http://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/material/dip_Pflege-Thermometer_2009.pdf

Käferlein, A. (2013). *Sprachstandserhebungsverfahren in der beruflichen Bildung. Exemplarischer Einsatz des Diagnoseinstruments VERA-8 in der Berufsschule".* Friedrich-Alexander-Universität, Erlangen-Nürnberg.

Kaminski, M. (2005). *Kompetenzanalyse/Fehlerarbeit als Grundlage für die lernerzentrierte Sprachförderung*. Retrieved from http://www.meslek-evi.de/bilder/Stud4.pdf

Kimmelmann, N. (2013). Sprachsensible Didaktik als diversitäts-gerechte Weiterentwicklung einer Didaktik beruflicher Bildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, (24). Retrieved from http://www.bwpat.de/ausgabe24/kimmelmann_bwpat24.pdf

Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., … (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.

Klippert, H. (2007). *Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht* (17., überarb. Auflage). *Übungsbausteine für den Unterricht: [1]*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Klippert, H. (2008). *Kommunikations-Training: Bausteine für den Unterricht*. *Pädagogik : Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz.

Klippert, H. (2010). *Heterogenität im Klassenzimmer: Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können*. *Pädagogikpraxis: [1]*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Kniffka, G. (2012). Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Eds.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (pp. 208–225). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Kohls, M. (2012). *Pflegebedürftigkeit und Nachfrage nach Pflegeleistungen von Migrantinnen und Migranten im demographischen Wandel*. Retrieved from http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Forschung/Forschungsberichte/fb12-pflegebeduerftigkeit-kurzfassung.pdf?__blob=publicationFile

Kultusministerkonferenz (KMK). (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf

Kultusministerkonferenz (KMK). (2009). *FOR.MAT Deutsch: Fortbildungskonzepte und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung*. Retrieved from http://www.kmk-format.de/Deutsch.html

Kultusministerkonferenz (KMK). (2011). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf

Langfeldt-Nagel, M. (2004). *Gesprächsführung in der Altenpflege*. *Reinhardts gerontologische Reihe: Bd. 32*. München, Basel: E. Reinhardt.

Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis: Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Stuttgart: Klett.

Maier, R. (2014). *Die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen und die Pflege*. Retrieved from http://deutschespflegeforum.de/fileadmin/redakteure/pdf/neu_20141210_DtPflegeForum-Maier_Anerkenung__2_.pdf

Matolycz, E. (2009). *Kommunikation in der Pflege* (1. Aufl.). Wien, New York: Springer.

Matthes, S., Ulrich, J., Krekel, E., Walden, G. (2014). *Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt: Analysen und Lösungsansätze: Wenn Angebot und Nachfrage immer seltener zusammenfinden*. Retrieved from http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_passungsprobleme-ausbildungsmarkt.pdf

Merda, M., Braeseke, G., Dreher, B., Bauer, T., Mennicken, R., Otten, S., … (2012). *Chancen zur Gewinnung von Fachkraeften in der Pflegewirtschaft*. Retrieved from http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/Publikationen/Studien/chancen-zur-gewinnung-von-fzachkraeften-in-der-pflegewirtschaft,property=pdf,bereich=bmwi2012,sprache=de,rwb=true.pdf

Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts: Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, (10), 36–43.

Meyer, H. (2005). *Was ist guter Unterricht?* (2.durchges. Aufl). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Michalak, M. (2012). Von der Sprachstandsdiagnose zur sprachlichen Förderung. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Eds.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (pp. 57–84). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2003). *SOL (Selbst organisiertes Lernen): Ein systematischer Ansatz für Unterricht*. Retrieved from http://lehrerfortbildung-bw.de/unterricht/sol/08_download/sol.pdf

Mohr, S. (2014). *Ergebnisse aus dem BIBB-Qualifizierungspanel 2013*. Retrieved from http://www.bibb.de/dokumente/pdf/qp_Betriebsbericht_2013_201400903.pdf

Nickolaus, R., Geissel, B., & Gschwendtner, T. (2008). Die Rolle der Basiskompetenzen Mathematik und Lesefähigkeit in der beruflichen Ausbildung und die Entwicklung mathematischer Fähigkeiten im ersten Ausbildungsjahr. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, (14). Retrieved from http://www.bwpat.de/ausgabe14/nickolaus_etal_bwpat14.shtml

Nodari, C. & Schiesser, D. (2003). *Das Projekt: Deutschförderung in der Lehre*. Retrieved from http://www.iik.ch/cms/wp-content/uploads/theorie/div/Deutschfoerd_Lehre.pdf

Ohm, U., Kuhn, C., & Funk, H. (2007). *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken - mit Fachsprache arbeiten*. *FörMig-Edition: Bd. 2*. Münster [u.a.]: Waxmann.

Olbrich, C. (2013). Pflege und Sprache: Idiolektik - ein Konzept für die Pflegeberufe. *PADUA*, *8*(4), 204–210. doi:10.1024/1861-6186/a000135

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). (2010). *PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung*. Retrieved from http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619755.pdf

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). (2014). *PISA 2012 Deutschland*. Retrieved from http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Deutschland.pdf

Pabst-Weinschenk, M. (2012). Sprechen und Zuhören in mehrsprachigen Klassen fördern. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Eds.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (pp. 85–117). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Pinto, M. (2014). *Neurologie* (4. Aufl.). *Basics*. München: Elsevier, Urban & Fischer.

Pochert, A. (2003). *Auswertungsergebnisse und Schlussfolgerungen der für das Schuljahr 2003/2004 durchgeführten Sprachstandserhebung Bärenstark*. Retrieved from https://www.berlin.de/imperia/md/content/bamitte/presse/auslaenderbeauftragter/sprachf_derung_b_renstark_schule.pdf?start&ts=1166792007&file=sprachf_derung_b_renstark_schule.pdf

Quante-Brandt, E., Anslinger, E., & Grabow, T. (2008). Erweiterung beruflicher Handlungskompetenzen durch förderdiagnostische Bestimmung von Lese- und Schreibkompetenzen benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*, (14). Retrieved from http://www.bwpat.de/ausgabe14/quante-brandt_etal_bwpat14.pdf

Reich, H., Dirim, I., & Döll, M. *FörMig-Bumerang – Möglichkeiten der Analyse und Ableitung von Förderempfehlungen*. Retrieved from http://docslide.de/documents/foermig-bumerang-moeglichkeiten-der-analyse-und-ableitung-von-foerderempfehlungen-prof-dr-hans-h-reich-prof-dr-inci-dirim-marion-doell-universitaet-hannover.html

Rempke, V. (2004). *Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch "VERLAS"*. Retrieved from http://www.sbsz-jena.de/content/VERLAS-Abschlussbericht_Endfassung.pdf

Riedl, A. (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung* (2nd ed.). *Pädagogik*. Stuttgart: Steiner, Franz.

Sachweh, S. (2005). Nutella oder Schokolade? Zur Kommunikation zwischen Pflegenden und Menschen mit Demenz. In A. Abt-Zegelin & M. W. Schnell (Eds.), *Pflegepraxis. Sprache und Pflege* (2nd ed., pp. 69–73). Bern: Huber.

Schelten, A. (2009). *Der Übergangssektor - ein großes strukturelles Problem*. Retrieved from http://scheltenpublikationen.userweb.mwn.de/pdf/bbschuebergangssektorschelten2009.pdf

Schewior-Popp, S. (2013). *Lernsituationen planen und gestalten: Handlungsorientierter Unterricht am Lernfeldkontext* (2. Aufl). Stuttgart: Thieme.

Scholz, I. (2012). *Das heterogene Klassenzimmer: Differenziert unterrichten* (1., neue Ausg). Göttingen, Niedersachs: Vandenhoeck & Ruprecht.

Sitzmann, F. (2005). Reden, wie einem der Schnabel gewachsen ist?: Plädoyer für eine Sprachkultur in Pflege, Medizin und Gesellschaft. In A. Abt-Zegelin & M. W. Schnell (Eds.), *Pflegepraxis. Sprache und Pflege* (2nd ed., pp. 93–102). Bern: Huber.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). (2009a). *Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule Unterrichtsfach: Deutsch*. Retrieved from http://www.isb.bayern.de/download/8640/bs_bfs_deutsch_mit_glossar-12-2009.pdf

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). (2009b). *Lehrplanrichtlinie für die Berufsfachschule Altenpflege*. Retrieved from http://www.isb.bayern.de/download/8519/lpr-bfs-altenpflege-2009.pdf

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). (2012a). *Berufssprache Deutsch: Teil 1 Konzept: Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung*. Retrieved from http://www.isb.bayern.de/download/13762/teil_1_konzept.pdf

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). (2012b). *Berufssprache Deutsch: Teil 2 Einschätzungsverfahren Auszüge aus VERA-8 RS*. Retrieved from https://www.isb.bayern.de/download/13763/teil_2_einschaetzungsverfahren_vera.pdf

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). (2013). *Berufssprache Deutsch: Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung Ergänzungslieferung 2013*. Retrieved from http://www.isb.bayern.de/download/14375/unterrichtsmaterialien_2013.pdf

Statistisches Bundesamt. (2014a). *Mikrozensus 2013: 16,5 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund*. Retrieved from https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2014/11/PD14_402_122pdf.pdf?__blob=publicationFile

Statistisches Bundesamt. (2014b). *Konjunkturindikatoren - Arbeitsmarkt*. Retrieved from https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/Konjunkturindikatoren/Arbeitsmarkt/arb210.html

Statistisches Bundesamt. (2015). *Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung: Variante 1 Kontinuität bei schwacher Zuwanderung*. Retrieved from https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/_Grafik/Vorausberechnung_BevoelkerungAlter.png;jsessionid=92664F7E1B2FFEFEC608CD58747F0DA4.cae3?__blob=normal

Walther, S. (2005). Sprechen als Pflegehandlung. In A. Abt-Zegelin & M. W. Schnell (Eds.), *Pflegepraxis. Sprache und Pflege* (2nd ed., pp. 51–55). Bern: Huber.

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

Werning, R. (2010). *Welche Chancen bieten heterogene Lerngruppen?* Retrieved from http://cms-vbe.my-server106.de/downloads/PDF%20Dokumente/DA1_Lerngruppen.pdf

Wiesner-Mantz, S. (2011). Mit Worten Welten bewegen: Die Macht der Sprache: Wie Pflegende mit kommunikativen Mitteln den Alltag auf Station positiv beeinflussen. *Pflegezeitschrift*, *64*(11), 650–651.

Wiesner-Mantz, S., Müller-Dannecker, E., & Kunert, K. (2013). Sprich, damit ich Dich sehe, Profi!: Förderung eines professionellen Sprachklimas in Gesundheits- und Pflegeeinrichtungen. *PADUA*, *8*(4), 233–239. doi:10.1024/1861-6186/a000139

Zegelin, A. (2013). Ausländische Pflegekräfte willkommen? *Die Schwester Der Pfleger*, *12/13*(52), 1166–1168.

Zöller, M. (2015). *(Vollzeit-)Schulische Ausbildungsgänge mit einem beruflichen Abschluss gemäß und außerhalb BBiG/HwO: Vertiefende Analysen der Entwicklungen in Deutschland*. Retrieved from http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7661

Internetquellen:

Auswärtiges Amt. (2015). *Länderinformationen: Bosnien und Herzegowina*. Retrieved from http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/Laender/Laenderinfos/01-Nodes_Uebersichtsseiten/BosnienUndHerzegowina_node.html [Stand: 19.07.2015]

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus & Wissenschaft und Kunst. (2011). *Der mittlere Schulabschluss über die Berufsschule*. Retrieved from http://www.km.bayern.de/eltern/abschluesse/mittlerer-schulabschluss/berufsschule.html [Stand: 17.07.2015]

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *Formale Voraussetzungen: Altenpflege*. Retrieved from http://www.altenpflegeausbildung.net/ausbildung/ausbildungsvoraussetzungen/formale-voraussetzungen.html [Stand: 19.07.2015]

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). (2015). *VERA – Ein Überblick*. Retrieved from https://www.iqb.hu-berlin.de/vera [Stand: 17.07.2015]

Tagesschau. (2014). *Proteste in Bosnien-Herzegowina: Ein Staat vor dem Scheitern | tagesschau.de*. Retrieved from http://www.tagesschau.de/ausland/bosnien144.html [Stand: 17.07.2015]

Universität Hamburg. (2010). *FörMig-Bumerang*. Retrieved from http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/bum/index.html [Stand: 17.07.2015]

Universität Bremen. (2010a) *lea. Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*. Retrieved from http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/die-lea-diagnostik/ [Stand: 05.06.2015]

Universität Bremen. (2010b) *lea. » Aufgaben Lesen*. Retrieved from http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/aufgaben-lesen/ [Stand: 05.06.2015]

13. Anhang

1. Datenblatt
2. VERA-Testteil Hören + Auswertungsschablone
3. VERA-Testteil Lesen + Auswertungsschablone
4. SPSS-Ausdrucke

Stammdaten zur Sprachkompetenz

Name: _____

Nationalität: _____

Hatten Sie vorher eine andere Nationalität? Wenn ja, welche? _____

Welche Sprache ist Ihre Muttersprache? _____

Welche Sprache sprechen Sie außerhalb von Schule und Arbeit hauptsächlich?

_____

Nur für Immigranten (Einwanderer):

Wie lange leben Sie schon in Deutschland? _____

Haben Sie bevor und/oder nachdem Sie nach Deutschland gekommen sind einen Deutsch-Sprachkurs absolviert und/oder einen Deutscheinstufungstest abgelegt?

Vor der Einwanderung:

Deutschkurs	ja	☐	nein	☐	erreichtes Sprachniveau*	_____
Einstufungstest	ja	☐	nein	☐	erreichtes Sprachniveau*	_____

Wann wurde die Prüfung abgelegt? _____

Nach der Einwanderung:

Deutschkurs	ja	☐	nein	☐	erreichtes Sprachniveau*	_____
Einstufungstest	ja	☐	nein	☐	erreichtes Sprachniveau*	_____

Wann wurde die Prüfung abgelegt? _____

Welches Sprachniveau* haben Sie im Moment (eigene Einschätzung)? _____

* Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (A1, A2, B1, B2, C1, C2)

A1 = „Anfänger“, C2 = „Annähernd muttersprachliche Kenntnisse“

SPSS-Ausdrucke:

Korrelation beider Testteile

Korrelationen

			Niveaustufe_ Lesen_ korrigiert	Niveaustufe_ Hören_ korrigiert
Kendall-Tau-b	Niveaustufe_Lesen_ korrigiert	Korrelationskoeffizient	1,000	,163
		Sig. (2-seitig)	.	,133
		N	72	69
	Niveaustufe_Hören_ korrigiert	Korrelationskoeffizient	,163	1,000
		Sig. (2-seitig)	,133	.
		N	69	89
Spearman-Rho	Niveaustufe_Lesen_ korrigiert	Korrelationskoeffizient	1,000	,184
		Sig. (2-seitig)	.	,130
		N	72	69
	Niveaustufe_Hören_ korrigiert	Korrelationskoeffizient	,184	1,000
		Sig. (2-seitig)	,130	.
		N	69	89

Korrigierte Ergebnisse Hören + Muttersprache

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	20,679[a]	4	,000
Likelihood-Quotient	16,540	4	,002
Zusammenhang linear-mit-linear	,008	1	,930
Anzahl der gültigen Fälle	89		

a. 3 Zellen (33,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5.
Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,21.

Kruskal-Wallis-Test

Ränge

Muttersprache			N	Mittlerer Rang
Niveaustufe_Hören_ korrigiert	dimension1	nicht deutsch	22	36,82
		deutsch	12	62,58
		bosnisch	55	44,44
		Gesamt	89	

Statistik für Test[a,b]

	Niveaustufe_ Hören_ korrigiert
Chi-Quadrat	9,630
df	2
Asymptotische Signifikanz	,008

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Muttersprache

Korrigierte Ergebnisse Lesen + Muttersprache

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	11,726[a]	6	,068
Likelihood-Quotient	13,043	6	,042
Zusammenhang linear-mit-linear	2,191	1	,139
Anzahl der gültigen Fälle	72		

a. 5 Zellen (41,7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,81.

Kruskal-Wallis-Test

Ränge

	Muttersprache	N	Mittlerer Rang
Niveaustufe_Lesen_korrigiert	nicht deutsch	20	37,88
	deutsch	13	48,58
	bosnisch	39	31,77
	Gesamt	72	

Statistik für Test[a,b]

	Niveaustufe_Lesen_korrigiert
Chi-Quadrat	7,218
df	2
Asymptotische Signifkanz	,027

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Muttersprache

Korrigierte Ergebnisse Hören + Selbsteinschätzung

Korrelationen

			Selbstein-schätzung	Niveaustufe_ Hören_ korrigiert
Kendall-Tau-b	Selbsteinschätzung	Korrelationskoeffizient	1,000	,070
		Sig. (2-seitig)	.	,446
		N	95	87
	Niveaustufe_Hören_ korrigiert	Korrelationskoeffizient	,070	1,000
		Sig. (2-seitig)	,446	.
		N	87	89
Spearman-Rho	Selbsteinschätzung	Korrelationskoeffizient	1,000	,102
		Sig. (2-seitig)	.	,347
		N	95	87
	Niveaustufe_Hören_ korrigiert	Korrelationskoeffizient	,102	1,000
		Sig. (2-seitig)	,347	.
		N	87	89

korrigierte Ergebnisse Lesen + Selbsteinschätzung

Korrelationen

			Selbstein-schätzung	Niveaustufe_ Lesen_korrigiert
Kendall-Tau-b	Selbsteinschätzung	Korrelationskoeffizient	1,000	,233*
		Sig. (2-seitig)	.	,019
		N	95	70
	Niveaustufe_ Lesen_korrigiert	Korrelationskoeffizient	,233*	1,000
		Sig. (2-seitig)	,019	.
		N	70	72
Spearman-Rho	Selbsteinschätzung	Korrelationskoeffizient	1,000	,284*
		Sig. (2-seitig)	.	,017
		N	95	70
	Niveaustufe_ Lesen_korrigiert	Korrelationskoeffizient	,284*	1,000
		Sig. (2-seitig)	,017	.
		N	70	72

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Korrelationen ohne die 13 Probanden mit deutscher Nationalität und Muttersprache

Korrelationen

			Niveaustufe_ Hören_korrigiert	Selbstein-schätzung
Kendall-Tau-b	Niveaustufe_ Hören_korrigiert	Korrelationskoeffizient	1,000	-,127
		Sig. (2-seitig)	.	,208
		N	89	75
	Selbsteinschätzung	Korrelationskoeffizient	-,127	1,000
		Sig. (2-seitig)	,208	.
		N	75	82
Spearman-Rho	Niveaustufe_ Hören_korrigiert	Korrelationskoeffizient	1,000	-,136
		Sig. (2-seitig)	.	,245
		N	89	75
	Selbsteinschätzung	Korrelationskoeffizient	-,136	1,000
		Sig. (2-seitig)	,245	.
		N	75	82

Korrelationen

			Selbsteinschät-zung	Niveaustufe_ Lesen_korrigiert
Kendall-Tau-b	Selbsteinschätzung	Korrelationskoeffizient	1,000	,180
		Sig. (2-seitig)	.	,102
		N	82	57
	Niveaustufe_ Lesen_korrigiert	Korrelationskoeffizient	,180	1,000
		Sig. (2-seitig)	,102	.
		N	57	72
Spearman-Rho	Selbsteinschätzung	Korrelationskoeffizient	1,000	,221
		Sig. (2-seitig)	.	,098
		N	82	57
	Niveaustufe_ Lesen_korrigiert	Korrelationskoeffizient	,221	1,000
		Sig. (2-seitig)	,098	.
		N	57	72