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 anderer 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

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

8.1 VERA-Ergebnisse Hören und Lesen

8.2 VERA-Ergebnisse und Muttersprache

8.3 VERA-Ergebnisse und Selbsteinschätzung

8.4 VERA-Ergebnisse und Geschlecht

8.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Teil III

9. Diskussion

9.1 Kritik am VERA-Test hinsichtlich der einzelnen Aufgaben

9.2 Kritik am VERA-Test hinsichtlich der Auswertung

10. Zentrale Schlussfolgerungen

10.1 Die Heterogenität der getesteten Schülerschaft ist enorm

10.2 Ein Großteil der Schüler hat sprachlichen Förderbedarf

10.3 Im Mündlichen sind die Schwierigkeiten größer als im Lesen

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

10.5 Nicht nur Lerner mit DaZ haben Schwierigkeiten

10.6 Selbsteinschätzung allein reicht nicht aus um Förderbedarf zu bestimmen

10.7 Die Leistungen in den einzelnen Kompetenzbereichen differieren

10.8 Selbsteinschätzung, Reflektieren und Bewerten sind anspruchsvoll

10.9 Die Schwierigkeiten von Migranten sind nicht motivationsbedingt

11. Fazit und Ausblick

12. Literaturverzeichnis

13. Anhang
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 openen 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 fördern......................................................87
Abb. 36 Unterrichtsbeispiel aus dem Pflegebereich nach dem Scaffolding-Ansatz......93
Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Problemtypen am Ausbildungsmarkt
........................................................................................................... 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
<table>
<thead>
<tr>
<th>Abkürzung</th>
<th>Definition</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>BIBB</td>
<td>Bundesinstitut für Berufsbildung</td>
</tr>
<tr>
<td>DaZ</td>
<td>Deutsch als Zweitsprache</td>
</tr>
<tr>
<td>DaF</td>
<td>Deutsch als Fremdsprache</td>
</tr>
<tr>
<td>GER</td>
<td>Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen</td>
</tr>
<tr>
<td>IQB</td>
<td>Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen</td>
</tr>
<tr>
<td>ISB</td>
<td>Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung</td>
</tr>
<tr>
<td>KMK</td>
<td>Kultusministerkonferenz</td>
</tr>
<tr>
<td>KB</td>
<td>Kompetenzbereich</td>
</tr>
<tr>
<td>OECD</td>
<td>Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung</td>
</tr>
<tr>
<td>PISA</td>
<td>Programme for International Student Assessment</td>
</tr>
<tr>
<td>SOL</td>
<td>selbst organisierter Lernen</td>
</tr>
<tr>
<td>TIMSS</td>
<td>Trends in International Mathematics and Science Study</td>
</tr>
<tr>
<td>VERA</td>
<td>Vergleichsarbeiten</td>
</tr>
</tbody>
</table>


**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])


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.


**Teil I**

**2. Gesellschaftliche und berufliche Bedeutung der Sprachkompetenz**

**2.1 Das Anforderungsniveau steigt**

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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>1995</th>
<th>2010</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>höher qualifizierte Tätigkeiten</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>mittel qualifizierte Tätigkeiten</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>einfache Tätigkeiten</td>
<td>20</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

![Diagramm der Entwicklung beruflicher Tätigkeiten nach Qualifikationsniveau in Deutschland](image-url)


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

** Muttersprache bzw. Erstsprache = ungesteuerter (ohne gezielten Unterricht) 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)


**Zusammenfassung:**

Auf dem Ausbildungsmarkt gibt es ein zunehmendes Passungsproblem.

**Tab. 1** Problemtypen am Ausbildungsmarkt.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zahl der erfolglos suchenden Bewerber</th>
<th>niedrig</th>
<th>hoch</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Zahl der unbesetzten Lehrstellen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>niedrig</td>
<td>Kein Problem</td>
<td>Versorgungsproblem</td>
</tr>
<tr>
<td>hoch</td>
<td>Besetzungsproblem</td>
<td>Passungsproblem</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Matthes et al., 2014 S.1)


* 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


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

2. Soziolinguistische Kompetenz

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

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

**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.


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).


2.4 Ausgewählte Ergebnisse aus der PISA-Studie 2009


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.

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.


**Zusammenfassung:**

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

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

2.5 Entwicklungen in der beruflichen Bildung


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.).“


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)


*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)

**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.

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

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).

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

(ISB, 2009a, S.2)
Tab. 3  Differenzierungsmöglichkeit innerhalb des Deutschlehrplans.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Förderprogramm</th>
<th>Standardprogramm</th>
<th>Aufbauprogramm</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>höfliche Umgangsformen wertschätzen und selbst praktizieren (z.B. angemessene Wortwahl, Grußformeln, Blickkontakt…)</td>
<td>Gesprächsregeln anwenden (z.B. aufmerksam zuhören, aussprechen lassen, andere Meinungen und Gesprächspartner respektieren)</td>
<td>Einfache Gespräche leiten</td>
</tr>
<tr>
<td>zu und mit anderen sprechen</td>
<td>Einfache Gespräche führen, bei Meinungsverschiedenheiten ausgleichen (z.B. Verständnis für Meinungen zeigen)</td>
<td>Wirkung von Körpersprache einschätzen</td>
</tr>
<tr>
<td>in einfachen Argumentationen und Gesprächen formal richtigen Satzbau verwenden</td>
<td>unterschiedliche Formen mündlicher Darstellung anwenden (z. B. Erzählen, Berichten, Informieren, Beschreiben)</td>
<td>Körperhaltung und Sprechtempo bewusst einsetzen</td>
</tr>
<tr>
<td>Besonderheiten beruflicher Kommunikation erkennen (z.B. Fachwortschatz, wertschätzender Umgangston, Sachlichkeit)</td>
<td>einfache berufliche Gespräche führen</td>
<td>auf Sachargumente angemessen und argumentativ reagieren</td>
</tr>
<tr>
<td>einfach berufliche Gespräche führen</td>
<td>nachvollziehbar nach einer Sachstruktur mündlich argumentieren</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Feedbackregeln kennen und anwenden (z. B. mündliche Zusammenfassung, an den Vorredner anknüpfen, Ich-Botschaften)</td>
<td>Lautstärke, Betonung, Sprechtempo variieren</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Legende: Linguistische Kompetenz Sozio linguistische Kompetenz Sprachlogische Kompetenz Strategische Kompetenz</td>
<td>eigene Darstellung inhaltliche Anlehnung an (ISB, 2009a) und Kapitel 1.3</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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


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)


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.

**Tab. 4 Lehrplananalyse auf sprachliche Aktivitäten.**

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Lernfeld</th>
<th>Inhalte</th>
<th>Zeitanteil</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.4</td>
<td>Anleiten, beraten und Gespräche führen (1. 2. und 3. Jahr) Kommunikation und Gesprächsführung, Beratung und Anleitung alter Menschen und von Angehörigen und Bezugspersonen</td>
<td>80 h</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sprechen und Zuhören, Sprachgebrauch untersuchen</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

#### Lernfeld 2. Unterstützung alter Menschen bei der Lebensgestaltung:

| Fach: Lebensgestaltung | Lernfeld 2.1 Lebenwelten und soziale Netzwerke alter Menschen bei altenpflegerischem Handeln berücksichtigen (1. Jahr) Glaubens- und Lebensfragen Familienbeziehungen und soziale Netzwerke alter Menschen (Sprechen) Zuhören | 40 h |
|                        | (1. Jahr)                                                                                                                                  | 20 h       |

#### Lernfeld 4. Altenpflege als Beruf

| Fach: Berufskunde | Lernfeld 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 |
|                   | (2. Jahr) Teamarbeit und Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen Sprechen und Zuhören                                                                                                                         | 10 h       |

| Lernfeld 4.3 Mit Krisen und schwierigen sozialen Situationen umgehen (1. Jahr) Berufstypische Konflikte und Befindlichkeiten Spannungen in der Pflegebeziehung Gewalt in der Pflege Sprechen und Zuhören Sprachgebrauch untersuchen | Insg. 30 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 |

4. Pflege und Sprache


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)


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 auszudrücken zu können, lösen oft Frustration, Depression und nicht selten Aggression gegenüber dem Gesprächspartner aus. Worauf die Pflegekraft wiederum (unter anderem sprachlich) angemessen reagieren muss.

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 mangelflnde 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 hervorrufte 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).


Sprechen kann helfen:


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


"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


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).

![Diagramm der Entwicklung des Fachkräftemangels in der Pflege](image)

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.


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.**


Teil II

6. Sprachstandsdiagnostik

6.1 Diagnoseinstrumente


### Tab. 5 Diagnoseinstrumente zur Sprachstandserhebung.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nr.</th>
<th>Modellversuch/ Projekt</th>
<th>Diagnoseinstrument</th>
<th>Kompetenzbereiche</th>
<th>Verfügbarkeit</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1.</td>
<td>Deutschförderung in der Lehre</td>
<td>Selbsteinschätzungs-bogen</td>
<td>Lesen + Schreiben</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>2.</td>
<td>Lea. (Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften)</td>
<td>Lea.-Diagnostik</td>
<td>Sprachempfinden, Lesen + Schreiben</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>3.</td>
<td>VOLI (Vocational Literacy)</td>
<td>Baukasten Lesediagnose</td>
<td>Lesen</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>4.</td>
<td>Leseförderung in der Berufsbildung</td>
<td>Lesetest für Berufsschüler/innen LTB-3</td>
<td>Lesen</td>
<td>Kostenpflichtig</td>
</tr>
<tr>
<td>5.</td>
<td>SPAS (Integrierte Sprachförderung in der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung)</td>
<td>Texteasy 5.0</td>
<td>Hören, Sprechen, Lesen + Schreiben</td>
<td>Nein</td>
</tr>
<tr>
<td>6.</td>
<td>FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund)</td>
<td>Schreibtest Bumerang</td>
<td>Schreiben</td>
<td>Kostenpflichtig</td>
</tr>
<tr>
<td>7.</td>
<td>VERLAS</td>
<td>Eingangstest</td>
<td>Lesen + Schreiben</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>8.</td>
<td>meslek evi</td>
<td>Checkliste zur Selbstkorrektur + Analyseraster zur Fehlerarbeit</td>
<td>Schreiben</td>
<td>Ja</td>
</tr>
<tr>
<td>9.</td>
<td>Berufssprache Deutsch</td>
<td>VERA-8</td>
<td>Verstehend Zuhören, Lesen + Schreiben</td>
<td>Ja</td>
</tr>
</tbody>
</table>

In Anlehnung an (ISB, 2012)

### Zu 1. – Deutschförderung in der Lehre

Bei dem Diagnoseinstrument von Nodari und Schiesser handelt es sich um einen Selbsteinschätzungs-bogen 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.


Zu 2. Lea. - Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften

Dieses Verbundprojekt der Universität Bremen besteht aus mehreren Teilprojekten. Die Lea.-Dagnostik 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)

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


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


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.

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

Zu 8. meslek evi


Zu 9. Berufssprache Deutsch

Siehe Kapitel 6.2.

---

* DaF: gesteuerter Spracherwerb mit gezielmet 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


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 Auswertungs raster 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).

6.3 Datenerhebung
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.


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.

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).

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 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.

**Exkurs Bosnien und Herzegowina:**

**Geschichte:**


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).


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.


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.


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

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.


Der Testteil Hören bestand nur aus der Aufgabe „Ad“. Die dreiminütige Hörprobe hat die Entstehung des @-Zeichens zum Inhalt und entspricht einem anspprechend 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.

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 Teilnehmeranzahl (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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tab. 7 Die einzelnen Aufgaben im Testteil Hören.</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>VERA-Niveaustufe (Schwierigkeitsgrad)</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 1</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 2</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 3</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 4</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 5</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 6</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 Kästchen 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 Probendurchlauf 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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Aufgabe 1</th>
<th>Alles Falsch gewertet</th>
<th>Davon tatsächlich falsch gelöst</th>
<th>Davon Mehrfachauswählen</th>
<th>Davon nicht bearbeitet</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Aufgabe 2</td>
<td>22%</td>
<td>12%</td>
<td>8%</td>
<td>2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 3</td>
<td>74%</td>
<td>74%</td>
<td>-</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 4</td>
<td>54%</td>
<td>48%</td>
<td>13%</td>
<td>0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 5</td>
<td>80%</td>
<td>43%</td>
<td>-</td>
<td>37%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 6</td>
<td>93%</td>
<td>53%</td>
<td>-</td>
<td>40%</td>
</tr>
</tbody>
</table>


![Diagramm: Niveaustufe Hören](image)

**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 ordinalskauliertes 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“.


7.3 Ergebnisse VERA-Testteil Lesen
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.


Tab. 9 Die einzelnen Aufgaben im Testteil Lesen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Aufgabe 3.1</th>
<th>VERA-Niveaustufe (Schwierigkeitsgrad)</th>
<th>Art der Aufgabe</th>
<th>Richtig</th>
<th>falsch</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Aufgabe 3.2</td>
<td>Niveaustufe 1</td>
<td>Offene Frage</td>
<td>61%</td>
<td>39%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 3.3</td>
<td>Niveaustufe 2</td>
<td>Offene Frage</td>
<td>70%</td>
<td>30%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 3.4</td>
<td>Niveaustufe 2</td>
<td>Offene Frage</td>
<td>70%</td>
<td>30%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 3.5</td>
<td>Niveaustufe 2</td>
<td>Zuordnung</td>
<td>21%</td>
<td>79%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 3.6</td>
<td>Niveaustufe 3</td>
<td>Tabelle ergänzen</td>
<td>28%</td>
<td>72%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 4.1</td>
<td>Niveaustufe 3</td>
<td>Offene Frage</td>
<td>51%</td>
<td>49%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 4.2</td>
<td>Niveaustufe 3</td>
<td>Offene Frage</td>
<td>54%</td>
<td>46%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 4.3</td>
<td>Niveaustufe 3</td>
<td>Offene Frage</td>
<td>63%</td>
<td>37%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 4.4</td>
<td>Niveaustufe 1</td>
<td>Offene Frage</td>
<td>77%</td>
<td>23%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 4.5</td>
<td>Niveaustufe 2</td>
<td>Offene Frage</td>
<td>56%</td>
<td>44%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 4.6</td>
<td>Niveaustufe 1</td>
<td>Zuordnung</td>
<td>70%</td>
<td>30%</td>
</tr>
<tr>
<td>Aufgabe 4.7</td>
<td>Niveaustufe 1</td>
<td>Zuordnung</td>
<td>37%</td>
<td>63%</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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.
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. 21 Ergebnisse im Testteil Lesen.

Abb. 22 Korrigierte Ergebnisse im Testteil Lesen.
8. Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen


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 Korrelationskoeffizienten (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.*

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

### 8.2 VERA-Ergebnisse und Muttersprache


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.

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

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.

Aussagen über die Grundgesamtheit:

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.


**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).
<table>
<thead>
<tr>
<th>Niveaustufe Lesen korrigiert</th>
<th>Niveaustufe 1 unterschritten</th>
<th>Anzahl</th>
<th>nicht deutsch</th>
<th>deutsch</th>
<th>bosnisch</th>
<th>Gesamt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Erwartete Anzahl</td>
<td>8.9</td>
<td>5.8</td>
<td>17.3</td>
<td>32.0</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>% innerhalb von Muttersprache</td>
<td>40.0%</td>
<td>7.7%</td>
<td>59.0%</td>
<td>44.4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveaustufe 1</td>
<td>Anzahl</td>
<td>6</td>
<td>6</td>
<td>7</td>
<td>19</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Erwartete Anzahl</td>
<td>5.3</td>
<td>3.4</td>
<td>10.3</td>
<td>19.0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>% innerhalb von Muttersprache</td>
<td>30.0%</td>
<td>46.2%</td>
<td>17.9%</td>
<td>26.4%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Niveaustufe 2</td>
<td>Anzahl</td>
<td>3</td>
<td>4</td>
<td>4</td>
<td>11</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Erwartete Anzahl</td>
<td>3.1</td>
<td>2.0</td>
<td>6.0</td>
<td>11.0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>% innerhalb von Muttersprache</td>
<td>15.0%</td>
<td>30.8%</td>
<td>10.3%</td>
<td>15.3%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Niveaustufe 3</td>
<td>Anzahl</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>5</td>
<td>10</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Erwartete Anzahl</td>
<td>2.8</td>
<td>1.8</td>
<td>5.4</td>
<td>10.0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>% innerhalb von Muttersprache</td>
<td>15.0%</td>
<td>15.4%</td>
<td>12.8%</td>
<td>13.9%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>Anzahl</td>
<td>20</td>
<td>13</td>
<td>39</td>
<td>72</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Erwartete Anzahl</td>
<td>20.0</td>
<td>13.0</td>
<td>39.0</td>
<td>72.0</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>% innerhalb von Muttersprache</td>
<td>100.0%</td>
<td>100.0%</td>
<td>100.0%</td>
<td>100.0%</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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).
Aussagen über die Grundgesamtheit:


Abb. 25 Ergebnissen im Testteil Lesen in Bezug zur Muttersprache.
8.3 VERA-Ergebnisse und Selbsteinschätzung


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 Selbst-

**Tab. 12** Zuordnung von VERA-Niveaustufen zur Selbsteinschätzung.

<table>
<thead>
<tr>
<th>VERA-Niveaustufe</th>
<th>Selbsteinschätzung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Niveaustufe 1 unterschritten</td>
<td>A1 und A2</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveaustufe 1</td>
<td>B1</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveaustufe 2</td>
<td>B2</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveaustufe 3</td>
<td>C1 und C2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**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 über-

![Diagramm](image-url) 

**Abb. 26** Zusammenhang zwischen Ergebnissen im Hören und Selbsteinschätzung.

**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.


**Lesen:**

Im Testteil „Lesen“ wurden allgemein höhere Ergebnisse erzielt 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).
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.


8.4 VERA-Ergebnisse und Geschlecht

Abbildung 31 zeigt bereits deutlich, dass der Anteil der Testteilnehmerinnen 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 α = 0,80 nicht signifikant. Auch für den Teil „Lesen“ zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern (α = 0,62).

![Abb. 31 Ergebnisse im Testteil Hören in Bezug zum Geschlecht.](image-url)
8.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

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

Teil III

9. Diskussion


9.1 Kritik am VERA-Test hinsichtlich der einzelnen Aufgaben

- 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 Diagrammmüberschrift 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


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

76
Schülerantworten: „weil die Asiaten am maisten wachsen.“ 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 Teilauflagen zu Niveaustufen. Sehr viele Schüler hatten einige Teilauflagen 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 Teilauflagen nicht ausreichend korrekt gelöst hat (= Stringenz nicht gegeben). So wäre es prinziell möglich, dass mit vier richtigen Teilauflagen Niveaustufe 3 erreicht wird. Tatsächlich hätte ein Schüler mit ebenfalls sieben richtigen Teilauflagen (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 rücksprechend zurückgeliefert 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 ich anstrengung 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 Selbsteinschätzung 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 Schülerchaft ist enorm.

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 Möglichkeit der Differenzierung im Unterricht. |
Differenzierung nach Erfahrung und Interesse:


Differenzierung nach Lernzugängen:


Differenzierung nach Sozialformen:

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:**


**Differenzierung nach Medien:**


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

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.**

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, Qualität 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.


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)


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

1. Gesprächsanteile der Schüler erhöhen

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

Abb. 35 Unterrichtsmethoden die Sprechen fordern.
3. Unterscheidung von inhaltlichen und sprachlichen Schwierigkeiten


Tab. 13 Beispiele für Methodenwerkzeuge.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Form der Unterstützung</th>
<th>Methodenwerkzeug</th>
<th>Beschreibung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>inhaltlich</td>
<td>3 Sprechblasen</td>
<td>mit Hintergrundinfos als Merk- und Sprechhilfe</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>7 Bildsequenz</td>
<td>Strukturierungshilfe zur Einhaltung von Reihenfolge und Vollständigkeit</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>8 Filmleiste</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>lernstrategisch</td>
<td>5 Wortfeld</td>
<td>Vorgabe von Fachbegriffen und Satzbruchstücken zur Unterstützung von freiem Sprechen und der Verwendung von Fachsprache</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>14 Satzmuster</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>sprachlich</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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. Fingerrücken 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:


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**

2. **Eigene Sprache bewusst einsetzen**

3. **Handlungsorientierung auch in der Sprachvermittlung**

4. Scaffolding und Cognitive Apprenticeship


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)
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.

**Konsequenz:** Diagnostik/Testung ist notwendig.

**10.7 Die Leistungen in den einzelnen Kompetenzbereichen differieren.**


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.


**Konsequenz:** Reflektieren und Bewerten muss im Unterricht gefördert werden.


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.


**Tab. 14** Zusammenfassung der Schlussfolgerungen und Konsequenzen.

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


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.

„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


Internetquellen:


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:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Deutschkurs</th>
<th>ja</th>
<th>nein</th>
<th>erreichtetes Sprachniveau*</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Einstufungstest</td>
<td>ja</td>
<td>nein</td>
<td>erreichtes Sprachniveau*</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Wann wurde die Prüfung abgelegt? _______________________

Nach der Einwanderung:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Deutschkurs</th>
<th>ja</th>
<th>nein</th>
<th>erreichtes Sprachniveau*</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Einstufungstest</td>
<td>ja</td>
<td>nein</td>
<td>erreichtes Sprachniveau*</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Korrelationen</th>
<th>Niveaustufe_ Lesen_ korrigiert</th>
<th>Niveaustufe_ Hören_ korrigiert</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kendall-Tau-b</td>
<td>Korrelationskoeffizient 1,000</td>
<td>,163</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig) .3</td>
<td>,133</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N 72</td>
<td>69</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveaustufe_ Hören_ korrigiert</td>
<td>Korrelationskoeffizient ,163</td>
<td>1,000</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig) .3</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N 69</td>
<td>89</td>
</tr>
<tr>
<td>Spearman-Rho</td>
<td>Korrelationskoeffizient 1,000</td>
<td>,184</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig) .3</td>
<td>,130</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N 72</td>
<td>69</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveaustufe_ Hören_ korrigiert</td>
<td>Korrelationskoeffizient ,184</td>
<td>1,000</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig) .3</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N 69</td>
<td>89</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Korrigierte Ergebnisse Hören + Muttersprache

<table>
<thead>
<tr>
<th>Chi-Quadrat-Tests</th>
<th>Wert</th>
<th>df</th>
<th>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Chi-Quadrat nach Pearson</td>
<td>20,679²</td>
<td>4</td>
<td>,000</td>
</tr>
<tr>
<td>Likelihood-Quotient</td>
<td>16,540</td>
<td>4</td>
<td>,002</td>
</tr>
<tr>
<td>Zusammenhang linear-mit-linear</td>
<td>,008</td>
<td>1</td>
<td>,930</td>
</tr>
<tr>
<td>Anzahl der gültigen Fälle</td>
<td>89</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

Kruskal-Wallis-Test

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ränge</th>
<th>Muttersprache</th>
<th>N</th>
<th>Mittlerer Rang</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Niveaustufe_Hören_ korrigiert</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>nicht deutsch</td>
<td>22</td>
<td>36,82</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>deutsch</td>
<td>12</td>
<td>62,58</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>bosnisch</td>
<td>55</td>
<td>44,44</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Gesamt</td>
<td>89</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
**Korrigierte Ergebnisse Lesen + Muttersprache**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Muttersprache</th>
<th>N</th>
<th>Mittlerer Rang</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Niveaustufe_Lesen_korrigiert nicht deutsch</td>
<td>20</td>
<td>37,88</td>
</tr>
<tr>
<td>deutsch</td>
<td>13</td>
<td>48,58</td>
</tr>
<tr>
<td>bosnisch</td>
<td>39</td>
<td>31,77</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>72</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Ränge**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Muttersprache</th>
<th>N</th>
<th>Mittlerer Rang</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Niveaustufe_Lesen_korrigiert nicht deutsch</td>
<td>20</td>
<td>37,88</td>
</tr>
<tr>
<td>deutsch</td>
<td>13</td>
<td>48,58</td>
</tr>
<tr>
<td>bosnisch</td>
<td>39</td>
<td>31,77</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>72</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Statistik für Test**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Wert</th>
<th>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Chi-Quadrat nach Pearson</td>
<td>11,726&lt;sup&gt;a&lt;/sup&gt;</td>
</tr>
<tr>
<td>Likelihood-Quotient</td>
<td>13,043</td>
</tr>
<tr>
<td>Zusammenhang linear-mit-linear</td>
<td>2,191</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

**Kruskal-Wallis-Test**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Muttersprache</th>
<th>N</th>
<th>Mittlerer Rang</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Niveaustufe_Lesen_korrigiert nicht deutsch</td>
<td>20</td>
<td>37,88</td>
</tr>
<tr>
<td>deutsch</td>
<td>13</td>
<td>48,58</td>
</tr>
<tr>
<td>bosnisch</td>
<td>39</td>
<td>31,77</td>
</tr>
<tr>
<td>Gesamt</td>
<td>72</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Statistik für Test**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Wert</th>
<th>Asymptotische Signifikanz (2-seitig)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Chi-Quadrat</td>
<td>7,218</td>
</tr>
<tr>
<td>df</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

a. Kruskal-Wallis-Test
b. Gruppenvariable: Muttersprache
Korrigierte Ergebnisse Hören + Selbsteinschätzung

<table>
<thead>
<tr>
<th>Korrelationen</th>
<th>Selbsteinschätzung</th>
<th>Niveaustufe_Hören_korrigiert</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Kendall-Tau-b</strong></td>
<td>Korrelationskoeffizient</td>
<td>1,000</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>95</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Niveaustufe_Hören_korrigiert</strong></td>
<td>Korrelationskoeffizient</td>
<td>0,070</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig)</td>
<td>0,446</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>87</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Spearman-Rho</strong></td>
<td>Korrelationskoeffizient</td>
<td>1,000</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>95</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Niveaustufe_Hören_korrigiert</strong></td>
<td>Korrelationskoeffizient</td>
<td>0,102</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig)</td>
<td>0,347</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>87</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Korrigierte Ergebnisse Lesen + Selbsteinschätzung

<table>
<thead>
<tr>
<th>Korrelationen</th>
<th>Selbsteinschätzung</th>
<th>Niveaustufe_Lesen_korrigiert</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Kendall-Tau-b</strong></td>
<td>Korrelationskoeffizient</td>
<td>1,000</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>95</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Niveaustufe_Lesen_korrigiert</strong></td>
<td>Korrelationskoeffizient</td>
<td>0,233*</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig)</td>
<td>0,019</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>70</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Spearman-Rho</strong></td>
<td>Korrelationskoeffizient</td>
<td>1,000</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>95</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Niveaustufe_Lesen_korrigiert</strong></td>
<td>Korrelationskoeffizient</td>
<td>0,284*</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig)</td>
<td>0,017</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>70</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).
### Korrelationen ohne die 13 Probanden mit deutscher Nationalität und Muttersprache

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Niveaustufe_ Hören_korrigiert</th>
<th>Selbsteinschätzung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Kendall-Tau-b</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Niveaustufe_ Hören_korrigiert</td>
<td>Korrelationskoeffizient 1,000</td>
<td>-1,127</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig)</td>
<td>.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>89</td>
</tr>
<tr>
<td>Selbsteinschätzung</td>
<td>Korrelationskoeffizient -1,127</td>
<td>1,000</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig)</td>
<td>.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>75</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Spearman-Rho</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Niveaustufe_ Hören_korrigiert</td>
<td>Korrelationskoeffizient 1,000</td>
<td>-1,136</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig)</td>
<td>.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>89</td>
</tr>
<tr>
<td>Selbsteinschätzung</td>
<td>Korrelationskoeffizient -1,136</td>
<td>1,000</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig)</td>
<td>.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>75</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Selbsteinschätzung</th>
<th>Niveaustufe_ Lesen_korrigiert</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Kendall-Tau-b</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Selbsteinschätzung</td>
<td>Korrelationskoeffizient 1,000</td>
<td>.180</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig)</td>
<td>.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>82</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveaustufe_ Lesen_korrigiert</td>
<td>Korrelationskoeffizient .180</td>
<td>1,000</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig)</td>
<td>.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>57</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Spearman-Rho</strong></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Selbsteinschätzung</td>
<td>Korrelationskoeffizient 1,000</td>
<td>.221</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig)</td>
<td>.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>82</td>
</tr>
<tr>
<td>Niveaustufe_ Lesen_korrigiert</td>
<td>Korrelationskoeffizient .221</td>
<td>1,000</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Sig. (2-seitig)</td>
<td>.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>N</td>
<td>57</td>
</tr>
</tbody>
</table>