



Berliner
Bündnis
für Pflege

HANDBUCH

Sprachsensible Ausbildung Pflegefachassistenz



Einleitung

Die neue Berliner Ausbildung Pflegefachassistenz eröffnet besonders denjenigen Lernenden eine Chance auf einen Berufsabschluss und auf eine erfüllte berufliche Tätigkeit, die (noch) nicht den Schritt in eine Ausbildung zur Pflegefachperson gehen konnten bzw. gewagt haben. Daher ist davon auszugehen, dass zum einen die Lernendengruppen äußerst heterogen sind und sich die Teilnehmenden stark in ihren Bildungs- und Berufsbiografien, Lernvoraussetzungen und Motivationen unterscheiden.

Zum anderen wird es eine nicht unerhebliche Anzahl Lernender deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache geben, die insgesamt einen erhöhten Förderbedarf aufweisen und insbesondere Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben und in der Verwendung der Bildungs- und Fachsprache haben. Beide Besonderheiten der Lernenden, die Heterogenität in der Gruppe und der erhöhte Förderbedarf der Lernenden in der Pflegefachassistenzausbildung, stellen eine enorme Herausforderung für Lehrpersonen sowohl im theoretischen Unterricht als auch in der Praxisanleitung dar. Die Sprachkompetenzen der Lernenden zu unterstützen, ist zentrales Thema aller an der Ausbildung beteiligten Akteure.

Das vorliegende Handbuch wird Lehrpersonen – ob in der Schule oder in der praktischen Einrichtung – bei der Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts unterstützen, um die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden verbessern zu können.

In einem sprachsensiblen Fachunterricht geht es um einen bewussten Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach. Fachliches und sprachliches Lernen werden dabei miteinander verknüpft.

Die große Herausforderung für Lehrpersonen ist es, Sprachförderung als verbindliches Element in den Fachunterricht bzw. in die Praxisanleitung zu integrieren. Angst vor Überlastung, aber auch Unsicherheiten darüber, wie ein integrierter Fachunterricht gestaltet werden kann, in dem sprachliches und fachliches Lernen gefördert werden, begleiten sicher noch einige von ihnen. Sind doch die Anforde-

rungen an Lehrpersonen in den letzten Jahren enorm gestiegen, genannt seien hier nur die Stichworte Inklusion, Individualisierung von Lehr-Lern-Strukturen oder auch individualisierte Lernberatung. Die Reaktion einer Lehrperson: „Was soll ich denn noch alles machen?“, kann man angesichts dessen gut nachvollziehen – verweist sie doch auf die Notwendigkeit, das Thema „Sprachsensibler Fachunterricht“ weiter zu erhellen und in die Praxis hineinzutragen und vor allem Bedenken und Vorurteile gegenüber sprachsensiblen Unterricht abzubauen.

Wenn wir im Folgenden von Sprachförderung reden, sind eben nicht die sogenannten additiven Sprachkurse gemeint, die außerhalb und zusätzlich zum Unterricht und zur Praxisanleitung angeboten werden. Es geht vielmehr um einen Fachunterricht, der fachbezogene und sprachliche Lernziele eng miteinander verzahnt.

Das vorliegende Handbuch zeigt (Lehr-)Konzepte für den Fachunterricht und für die Praxisanleitung sowie Wege der Sprachförderung auf und bietet verständlich aufbereitete Hintergrundinformationen zur Planung und Gestaltung des sprachsensiblen Unterrichts. Darüber hinaus werden ausgewählte Beispiele sprachdidaktischer Hilfen erläutert, die sich an den Fachinhalten der Pflegefachassistentenausbildung orientieren.

Die Gliederung des Handbuchs folgt nachfolgender Logik: Ausgehend von einer allgemeinen Beschreibung der Situation in der Pflege (Kapitel 1) über die Rolle der Sprache in der Pflegeausbildung (Kapitel 2) wird in Kapitel 3 die Ausgestaltung der sprachsensiblen Ausbildung in der Pflegefachassistentenausbildung diskutiert.

In Kapitel 4 wird auf die Förderung der sprachlichen Fertigkeiten Lesen, Sprechen und Schreiben eingegangen. Ebenso werden Möglichkeiten der Erschließung und Festigung des Fachwortschatzes und des Verstehens von Prüfungsfragen und Prüfungsaufgaben diskutiert. Abschließend werden die für einen sprachsensiblen Fachunterricht geeigneten digitalen Tools vorgestellt und Hinweise zu deren Einsatz vorgestellt.

An einigen wenigen Stellen sind Redundanzen in den Diskussionen beabsichtigt, da davon ausgegangen wird, dass dieses Handbuch nicht in „einem Stück“ von vorn bis hinten gelesen wird, sondern dass je nach Bedarf, Interesse und sicherlich auch zur Verfügung stehender Zeit einzelne Abschnitte nachgeschlagen werden.

Ich wünsche Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, dass Sie mit dem vorliegenden Handbuch möglichst viele Impulse für Ihre Unterrichtspraxis erhalten und zugleich das eine oder andere Lesenswerte entdecken.

Steffi Badel

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
Kapitel 1	
Das Handlungsfeld Pflege	8
1.1 Personalbedarfe in der Pflege	8
1.2 Sprachkompetenz – ein wesentlicher Bestandteil von Grundbildung	10
Kapitel 2	
Rolle der Sprache in der Ausbildung	16
2.1 Funktion von Sprache in der Ausbildung	16
2.2 Alltags-, Bildungs- und Fachsprache	17
2.3 Fachsprachliche Besonderheiten	20
2.4 Einfache und Leichte Sprache	23
2.5 Binnendifferenzierung	30
Kapitel 3	
Sprachsensible Ausbildung zur Pflegefachassistentin bzw. zum Pflegefachassistenten	33
3.1 Sprachförderung und Sprachbildung – Hintergründe für sprachensible Ausbildung	33
3.2 Scaffolding – Sprache im Fachunterricht bilden und fördern	34
3.3 Sprachsensibler Fachunterricht	38
3.4 Didaktische Grundlinien für die Ausbildung zur Pflegefachassistentin bzw. zum Pflegefachassistenten	40
3.5 Planung und Gestaltung einer sprachsensiblen Ausbildung	44
3.6 Aufgabengestaltung	47
3.7 Operatoren	51
3.8 Gestaltung von schriftlichen sprachsensiblen Lehr- und Lernmaterialien	54

Kapitel 4	
Förderung der sprachlichen Fertigkeiten	65
4.1 Leseverstehen üben	66
4.1.1 Das Lesen kontinuierlicher Texte üben	67
4.1.2 Das Lesen diskontinuierlicher Texte üben	74
4.2 Schreibstrategien üben	76
4.3 Pflegeberichte schreiben	84
4.4 Erschließen und Festigen des Fachwortschatzes	87
4.5 Prüfungsfragen und Prüfungsaufgaben verstehen	89
4.6 Sprachsensibler Fachunterricht mit digitalen Tools	91
Literaturverzeichnis	93
Anhang	103
Sammlung digitale Tools und didaktische Einsatzmöglichkeiten	103
Die Niveaustufen des GER	106
Produkte und Materialien zur Pflegehilfe aus unterschiedlichen Projekten	108

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundbildungsanforderungen an Pflegehilfskräfte im Bereich Kommunizieren	14
Abbildung 2: Grundbildungsanforderungen an Pflegehilfskräfte im Bereich Lesen und Schreiben	14
Abbildung 3: Grundbildungsanforderungen an Pflegehilfskräfte im Bereich Rechnen	15
Abbildung 4: Alltagssprache und Bildungssprache nach Leisen 2022	19
Abbildung 5: Modelle der Binnendifferenzierung	31
Abbildung 6: Klassifizierung von Lehr- und Lernmedien für den Pflegehilfebereich	55
Abbildung 7: Unterstützung der Lernenden bei Textrezeption	59

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anteile der deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18–64 Jahre) nach Alpha-Levels	11
Tabelle 2: Fachsprachliche Besonderheiten	23
Tabelle 3: Besonderheiten Leichter und Einfacher Sprache	26
Tabelle 4: Empfehlungen für Einfache Sprache	28
Tabelle 5: Optimale Unterrichtsplanung	36
Tabelle 6: Sprachprobleme von Lernenden im Fachunterricht	38
Tabelle 7: Didaktisch-methodische Hinweise für die Pflegeassistentenausbildung	43
Tabelle 8: Checkliste zur Formulierung von sprachsensiblen Fachaufgaben nach Radspieler	50
Tabelle 9: Liste der wichtigsten Operatoren	53
Tabelle 10: Operatoren nach Niveaustufen	53
Tabelle 11: Gestaltungsanforderungen an Arbeitsblätter	63
Tabelle 12: Zehn Lesestrategien zur Leseförderung im Fachunterricht nach Leisen	72
Tabelle 13: Beispiele für Lesestrategien und Leseübungen	73
Tabelle 14: Übungen zum Beschreiben und Erklären von Bildern, Grafiken und Diagrammen	76
Tabelle 15: Logische Verknüpfungen	79
Tabelle 16: Beispiele für Schreibstrategien und Schreibübungen	79
Tabelle 17: Beispiele für Redemittel	81
Tabelle 18: Übungen zur Pflegedokumentation	85
Tabelle 19: Strategien und Übungen zum Fachwortschatz	88
Tabelle 20: Tools und didaktische Einsatzmöglichkeiten	103

Das Handlungsfeld Pflege

1.1 Personalbedarfe in der Pflege

Die Einführung einer generalistischen Pflegeausbildung, die Anhebungen des Pflegemindestlohns, die gesetzlichen Pflegereformen und -gesetze wie bspw. die Pflegestärkungsgesetze I und II oder das am 1. Januar 2019 in Kraft getretene Pflegepersonal-Stärkungsgesetz – dies sind nur einige wenige Beispiele, wie derzeit von politischer Seite auf die angespannte Situation in der Pflege reagiert wird. Tagtäglich machen Schlagzeilen in verschiedenen Medien auf den dramatischen Pflegenotstand heute und in Zukunft aufmerksam, der sich insbesondere durch massiven Personalmangel und Finanzierungsprobleme immer weiter zu verschärfen droht.

Dabei ist der Personalbedarf bei den *Pflegehilfskräften* besonders hoch. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, dieser Gruppe besondere Aufmerksamkeit bei Ausbildung und Qualifizierung zu widmen. So ist laut Blum et al. (2019) bundesweit für 2030 ein Mehrbedarf an 186.800 Pflegekräften im Vergleich zu heute zu erwarten¹, andere Quellen gehen sogar von 300.000 zusätzlichen Pflegekräften aus. Für Berlin liegt der Mehrbedarf nach der Trendfortschreibung bei 9.400 Pflegekräften in Vollzeit und bei konstantem Personalschlüssel.²

Etwa 50 Prozent des Bedarfs entfallen auf Pflegehilfskräfte. Für die stationäre Langzeitpflege liegt der Mehrbedarf sogar bei 69 Prozent im Gegensatz zu 3,5 Prozent für Fachkräfte.³ Es fehlen nach der Rothgang-Studie bundesweit vor allem qualifizierte Assistenzkräfte mit 1- bis 2-jähriger Ausbildung. In diesem Zusammenhang wird auch vom Qualifikationsmix 40/30/30 gesprochen. Gemeint sind ca. 40 Prozent Fachkräfte, ca. 30 Prozent Assistenzkräfte mit 1- oder 2-jähriger Ausbildung und ca. 30 Prozent Hilfskräfte mit Pflegebasisqualifikation.

Es ist offensichtlich, dass der benötigte Zuwachs an Pflegekräften nicht ausschließlich über eine verstärkte Rekrutierung junger Menschen für eine nichttaka-

1 Vgl. Blum et al. 2019

2 Vgl. Blum et al. 2020

3 Vgl. Rothgang 2020

demische und akademische Ausbildung gesichert werden kann, sondern es einer intensiven Erschließung weiterer Qualifikationsreserven bedarf. Zu den Personengruppen, die besonders für eine Pflegefachassistentenausbildung gewonnen werden könnten, gehören sowohl nichterwerbstätige als auch bislang nichtqualifizierte Menschen aus dem In- und Ausland.

Ein Blick in die Pflegestatistik zeigt, dass über die Hälfte der aktuell Beschäftigten in stationären und ambulanten Pflegeeinrichtungen (55 Prozent) über keinen oder einen sonstigen (fachfremden) Berufsabschluss verfügt.⁴ Die meisten von ihnen helfen mit ihrer Fürsorge und Hingabe zu pflegenden Menschen, die im täglichen Leben Unterstützung benötigen und leisten unter schwierigen, physisch und psychisch belastenden Arbeitsbedingungen einen verantwortungs- und wertvollen Job.

Doch die Anforderungen in der Pflege steigen unaufhörlich und machen eine zunehmende Professionalisierung der Pflegehilfskräfte notwendig. Aus diesem Grund darf der Fokus nicht nur auf das quantitative Problem fehlender Pflegekräfte gelegt werden. Der medizinische Fortschritt lässt spürbare Veränderungen im Gesundheitswesen erwarten und führt zu immer neuen und komplexeren Möglichkeiten in Diagnostik, Therapie, Prävention, Rehabilitation und Pflege. Veränderungen im Arbeitsalltag der Pflegehilfskräfte führen durch den enormen Wandel, der sich im Pflegesektor vollzieht (z.B. steigender Einsatz von innovativer Technik, Digitalisierung, aber auch Herausforderungen durch Hochaltrigkeit und Multimorbidität der zu pflegenden Menschen) zu immer höheren Arbeitsanforderungen.⁵ Diese Entwicklungen stellen zugleich eine Herausforderung dar, denn sie dienen nur dann den zu pflegenden Menschen, wenn alle in der Pflege beschäftigten Berufsgruppen durch eine qualitativ fundierte Ausbildung und eine umfassende berufliche Handlungskompetenz Schritt halten können. Solide fachliche und schriftsprachliche Kompetenzen gelten als unabdingbar, um therapeutische und medizinisch-pflegerische Aufgaben wahrnehmen zu können.

Doch nicht alle Lernenden, vor allem in Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen der Pflegehilfe und Pflegefachassistentenz, verfügen über die notwendigen soliden Handlungskompetenzen. Es fehlen vor allem allgemeine Grundkompetenzen, um Pflegesituationen richtig einschätzen und adäquat handeln zu können. Spätestens durch die alle drei Jahre durchgeführten PISA-Studien wissen wir, dass in Deutschland ein nicht unerheblicher Anteil von Schülerinnen und Schülern (getestet wurden 15-Jährige) große Leistungsschwächen aufweist. Die beiden LEO-Studien von 2011 und 2018 bestätigen dies und weisen erhebliche Grundbildungsdefizite auch für Erwachsene – unabhängig von der Muttersprache – nach, insbesondere Schriftsprachschwierigkeiten (vgl. Abschnitt 1.2). Sprachkompetenzen als wesentliche Bestandteile von Grundbildung stellen jedoch essenzielle Bedingungen für gute Pflege dar.

4 Vgl. Statistisches Bundesamt 2018

5 Vgl. Seger/Gaertner 2020

1.2 Sprachkompetenz – ein wesentlicher Bestandteil von Grundbildung

Mit den Begriffen „Pflegehilfe“ und „Pflegefachassistenz“ verbinden viele Menschen einfache, auf Anweisung ausgeführte Tätigkeiten mit geringer Komplexität und einer fassbaren Aufgabenstellung. Der Arbeitsalltag zeichnet hingegen ein anderes Bild: Pflegehilfskräfte und Pflegefachassistenten unterstützen ausgebildete Pflegefachpersonen bei der körpernahen Pflege zu pflegender Menschen. Dazu zählen die Körperpflege, die Hilfe bei der Nahrungsaufnahme sowie die Förderung von Mobilität und Beweglichkeit. Sie sind zudem an der Freizeitgestaltung und Haushaltsführung beteiligt und dokumentieren die durchgeführten Maßnahmen. Die vermeintlich „einfachen Tätigkeiten“ zeigen sich als hochkomplex und haben mitunter weitreichende Folgen für die zu pflegenden Menschen.

Sprachdefizite führen zu Fehlern
in der Arbeit.

In diesem Zusammenhang müssen nicht allein die berufspraktischen Kenntnisse, die in alltäglichen Routinen gelernt werden, als herausfordernd angesehen werden. Oft sind es auch die sprachlichen Anforderungen, die (zukünftigen) Pflegefachassistentinnen und Pflegefachassistenten Probleme bereiten können. Hierzu zählen das mündliche und schriftliche Verbalisieren des berufspraktischen Handelns, bspw. Telefonnotizen zu erstellen, einen Brief von Angehörigen zu erfassen oder einen Arztauftrag sprachlich und inhaltlich zu verstehen. Besonders fordernd zeigt sich das Erstellen der Pflegedokumentation, die gekennzeichnet ist durch präzise Formulierungen, eine neutrale Sichtweise und insbesondere durch eine chronologisch korrekte Darstellung des Ablaufs des Geschehens. Darüber hinaus stellen oftmals sprachliche Anforderungen in der direkten Kommunikation mit unterschiedlichen Ansprechpersonen wie bspw. den zu pflegenden Menschen und deren Angehörigen und den Kolleginnen und Kollegen eine Hürde dar.

Während die meisten Pflegehilfskräfte über eine gute kommunikative alltags-sprachliche Kompetenz verfügen, fehlt es häufig an berufsbezogenen Sprachkenntnissen und Kenntnissen über Kommunikationsstrukturen, was zu Missverständnissen und Fehlern im Arbeitsablauf führen kann. Besonders dramatisch können sich dabei fehlende schriftsprachliche Kompetenzen auswirken, die im Bereich der Pflege bspw. zu Fehlern in der Dokumentation von Patientenakten und schlimmstenfalls zu Behandlungsfehlern führen können.

Obwohl branchenspezifische Untersuchungen zum Umfang geringer Literalität derzeit noch fehlen, kann davon ausgegangen werden, dass auch in der Pflegehilfe und Pflegefachassistenz Menschen tätig sind bzw. hierfür qualifiziert werden, die über geringe Grundbildungskompetenzen verfügen und somit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben haben. Diese Aussage basiert auf den Ergebnissen der beiden LEO-Studien:

(1) Im Jahr 2010 wurde die leo. – Level-One Studie⁶ durchgeführt, die erstmals die Anzahl von Erwachsenen mit geringen literalen Kompetenzen in Deutschland quantifiziert und 7,5 Millionen gering Literalisierte (im damaligen Sprachgebrauch: funktionale Analphabeten) identifizierte.

(2) Nicht zuletzt aufgrund vielfältiger bildungspolitischer Reaktionen auf diese Ergebnisse konnte die Zahl der erwachsenen Deutschen mit schriftsprachlichen Schwierigkeiten lt. aktueller Grundbildungsstudie „LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität“⁷ auf 6,2 Millionen reduziert werden.

Trotz der positiven Entwicklung der letzten Jahre verweisen die Ergebnisse aber dennoch auf gravierende schriftsprachliche Defizite in unserer Bevölkerung.

Literalität	Alpha-Level	Anteil der erwachsenen Bevölkerung	Anzahl (hochgerechnet)
Geringe Literalität	Alpha 1	0,6%	0,3 Mio.
	Alpha 2	3,4%	1,7 Mio.
	Alpha 3	8,1%	4,2 Mio.
	Alpha 1 bis 3	12,1%	6,2 Mio.
Fehlerhaftes Schreiben	Alpha 4	20,5%	10,6 Mio.
	über Alpha 4	67,5%	34,8 Mio.
Summe		100%	51,5 Mio.

Quelle: Grotlüschen et al. 2019

Differenziert nach mehreren Kompetenzstufen (Alpha-Levels, siehe Tabelle 1) zeigt die LEO-Studie, dass unter den deutschsprachigen Erwachsenen rund 6,2 Millionen gering Literalisierte leben. Das sind etwa 12 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung Deutschlands. Die überwiegende Zahl von ihnen ist erwerbstätig (62,3 Prozent) und geht zumeist Hilfs- und Assistenz Tätigkeiten nach.

Als gering Literalisierte können sie zwar zumeist einzelne Wörter und Sätze lesen oder schreiben, nicht jedoch kürzere Texte verstehend lesen. Sie bedürfen einer besonderen Förderung.⁸

Tabelle 1

Anteile der deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18–64 Jahre) nach Alpha-Levels

6,2 Mio. gering Literalisierte in Deutschland

⁶ Grotlüschen/Riekmann 2011

⁷ Grotlüschen et al. 2019

⁸ Ebenda

Das Konzept der Grundbildung

Infolge der beiden LEO-Studien erfährt derzeit das Thema Grundbildung erhöhte Aufmerksamkeit. Mit dem Begriff Grundbildung wird auf allgemeine Grundkompetenzen auf dem untersten Niveau verwiesen. Hierzu gehören neben Lesen und Schreiben auch Kompetenzen, die für eine kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe als notwendig erachtet werden:

- Lese- und Schreibfertigkeiten
- Mathematische Grundkenntnisse
- Selbstregulation des Wissenserwerbs („lebenslanges Lernen“)
- Politische Meinungsbildung und Interessenvertretung
- Kompetenz im Umgang mit modernen Informationstechnologien
- Soziale Kompetenz
- Fremdsprachliche Kompetenz
- Allgemeine Handlungsfähigkeit im Alltag und in der Gesellschaft (Mobilität, eigenständiger Kontakt zu Ämtern und Ärzten usw.)⁹

Bedeutung von Grundbildung für Lernprozesse

Grundbildung kann als eine unverzichtbare basale Kompetenz im Sinne der Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit beschrieben werden. Dabei geht es nicht allein um die „technische/formale Verwertbarkeit“ der erworbenen Kompetenzen und damit um die gesellschaftliche Nützlichkeit von Bildungsmaßnahmen. Grundbildung dient auch dem Individuum selbst. Sie befähigt einen Menschen dazu, „als aufgeklärter und mündiger Bürger gleichberechtigt am sozialen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben partizipieren zu können“.¹⁰ Das Ziel von Grundbildung sollte sein, hierdurch sowohl Potenziale für den Einzelnen als auch für die Gemeinschaft zu erschließen.¹¹

In Abgrenzung zu den Begrifflichkeiten Elementarbildung, Allgemeinbildung oder auch Berufsbildung bezieht sich die Grundbildung nicht auf eine Unterscheidung wesentlicher Aufgaben im Bildungsprozess, sondern auf eine sachliche und zeitliche Stufung von Bildungsaufgaben. Grundbildung stellt demnach den „Anfang der Allgemeinbildung“ bzw. die unterste Stufe im Bildungsprozess dar.¹² Die Aufgabe von Grundbildung liegt in der Vorbereitung auf spätere Bildungs- und Lernprozesse.¹³

Lesen und Schreiben können als wichtigste Bereiche von Grundbildung die individuelle Lernbiografie in erheblichem Maße steuern. Nur auf der Grundlage eines stabilen und ausbaufähigen Wissensfundaments können kontinuierlich neue Informationen im Unterricht aufgenommen, diese an vorhandene Wissensstrukturen angeknüpft und damit Kenntnisse und Fähigkeiten hinzugewonnen werden.

9 Vgl. PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. 2011

10 Vgl. Scholz 2004, S. 86

11 Vgl. ebd. S. 86 f.

12 Klafki 2005, S. 2 ff.

13 Vgl. Helmke 1997, S. 13 f.

Grundbildung geht über Sprache hinaus.

Grundbildung hat sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Nutzen.

Grundbildung ist Basis für weiteren Wissenserwerb.

Warum Grundbildung mit fachlicher Bildung verbinden?

Im beruflichen Kontext wird in Anlehnung an den aus dem angelsächsischen Raum stammenden Begriff Workplace Basic Education bzw. Workplace Literacy Education¹⁴ von „arbeitsplatzorientierter (auch arbeitsplatzbezogener) Grundbildung“ gesprochen. Diese bezieht sich auf die für die Tätigkeitsausübung relevanten Grundbildungsanforderungen und deren Erlernen am bzw. für den Arbeitsplatz.¹⁵ Besonders Menschen, die nicht den „Königsweg“ von der allgemeinen Schule über eine qualifizierte berufliche Ausbildung in den Arbeitsmarkt gegangen sind, sich in prekären Arbeitssituationen befinden oder auch über lange Zeit den Lernprozessen eher distanziert gegenüber standen, gewinnen durch Lernangebote im Prozess der Arbeit Chancen, sich (wieder) dem Lernen zuzuwenden und über die Aneignung notwendiger Grundbildungskompetenzen auch fachspezifische Kompetenzen für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit zu erwerben.

Die Ergebnisse zahlreicher empirischer Studien belegen, dass sprachliches und fachliches Lernen nicht voneinander zu trennen sind und dass eine bewusste gemeinsame Förderung den Aufbau fachlicher und auch sprachlicher Kompetenzen unterstützt.¹⁶ Folglich besteht die Herausforderung darin, die nötigen Grundbildungsinhalte nicht losgelöst von fachlichen Inhalten zu vermitteln. Das heißt, das Erlernen von Sprache und Fachinhalten durch einen sprachsensiblen Fachunterricht zu verbinden.

Grundbildungsanforderungen in der Pflegefachassistenz

Welche Inhalte zur Grundbildung zählen, ist nicht für alle Berufe bzw. Berufsfelder gleich. Grundbildung ist kontextabhängig und gestaltet sich in verschiedenen Branchen und Arbeitsfeldern unterschiedlich.¹⁷

Welche Grundbildungsanforderungen werden speziell an Pflegefachassistentinnen und Pflegefachassistenten gestellt? Dienstpläne lesen, Pflegedokumentationen schreiben, Trinkmengen bilanzieren oder auch Entscheidungen treffen zu können und das eigene Handeln zu reflektieren – das alles sind Tätigkeiten, die Grundbildungskennnisse voraussetzen. Doch mitunter haben Pflegehilfskräfte Schwierigkeiten, die erforderlichen Aufgaben fachgerecht auszuführen, da insbesondere die schriftsprachlichen Kompetenzen, die für die Bewältigung der komplexen und anspruchsvollen Aufgaben notwendig sind, nicht in dem Maße ausgeprägt sind.

Um ein Angebot zu schaffen, welches eine fachliche und sprachliche Qualifizierung integriert, bedarf es daher einer Auseinandersetzung mit den fachsprachlichen Anforderungen des Berufsfeldes sowie der Identifikation von sprachsensiblen Tätigkeiten und Situationen. Diese Grundbildungsanforderungen müssen von den Lehrpersonen zusätzlich mit den individuellen Lerngeschichten, Lerninteressen und -bedarfen ihrer erwachsenen Lernenden abgestimmt werden.

14 Vgl. Jurmo 2004

15 Klein/Schöpfer-Grabe 2011, S. 30

16 Vgl. Brown/Ryoo 2008; Bulgren/Lenz/Schumaker/Deshler et al. 2002

17 Vgl. Klein/Stanić 2009, S. 26

Arbeitsplatzorientierte Grundbildung im beruflichen Kontext

Grundbildungsanforderungen sind branchenabhängig.

Lehrpersonen müssen lernerspezifische und berufliche Anforderungen im Blick haben.

Einen Überblick zu Grundbildungsanforderungen an Pflegehilfskräfte beim Kommunizieren, Lesen, Schreiben und Rechnen und die damit verbundenen häufigsten Schwierigkeiten finden sich lt. einer Untersuchung von Badel/Niederhaus (2009)¹⁸ in den nachfolgenden Abbildungen 1 bis 3.

Abbildung 1
Grundbildungsanforderungen
an Pflegehilfskräfte im Bereich
Kommunizieren

Kommunizieren: Zuhören und Sprechen
Unterhaltungen mit den Pflegebedürftigen, Patient:innen und Angehörigen führen
Wünsche der zu pflegenden Menschen und deren Angehörigen erfragen
an Dienstbesprechungen teilnehmen
Arbeitsaufgaben mit Kolleg:innen und Vorgesetzten besprechen
mündliche Belehrungen
mit Vorgesetzten und Mitarbeiter:innen kommunizieren
an Fortbildungen teilnehmen
Auffälligkeiten und Beschwerden der Pflegebedürftigen, Patient:innen und Angehörigen an Vorgesetzte melden
Auskünfte an Angehörige und Besucher:innen erteilen
Größte Probleme bereiten: Übermittlung von Auffälligkeiten und Beschwerden an die Pflegedienstleitung, Erteilen von Auskünften an Angehörige, Besprechung mit Vorgesetzten, Verständnis mündlicher Belehrungen.

Abbildung 2
Grundbildungsanforderungen an
Pflegehilfskräfte im Bereich Lesen und
Schreiben

Lesen und Schreiben
Vor- und Zunamen lesen
Dienstpläne und schriftliche Dienstanweisungen lesen
Schilder und Beschriftungen lesen
Kürzel und Abkürzungen verstehen und benutzen
Pflegedokumentation lesen
den Pflegebedürftigen, Patient:innen vorlesen
schriftliche Belehrungen lesen
Tätigkeiten selbst dokumentieren
Hygienepläne lesen
Fortbildungsunterlagen lesen
Akten der Pflegebedürftigen und Patient:innen lesen
Leitbilder und Konzepte des Unternehmens lesen
Pflegeverlaufsberichte schreiben
Einkaufszettel für die Pflegebedürftigen und Patient:innen schreiben

¹⁸ Badel/Niederhaus 2009

Lesen und Schreiben
Aushänge am Schwarzen Brett lesen
Formulare lesen
unterschiedliche Handschriften lesen
Sturzprotokoll erstellen
Kontrollblätter ausfüllen und abzeichnen
Schwierigkeiten bereiten: Dokumentieren von Tätigkeiten, Schreiben von Pflegeverlaufsberichten

Rechnen
Trinkmengen bilanzieren
geleistete Arbeitsstunden berechnen
Mengen schätzen
Kalorienzufuhr bilanzieren
Einkäufe abrechnen
Größte Probleme bereiten: Berechnen der Kalorienzufuhr, Schätzen von Mengen, Bilanzieren von Trinkmengen.

Die hier beispielhaft aufgeführten Grundbildungsanforderungen machen deutlich, dass Beschäftigte in der Pflege komplexe Tätigkeiten ausführen müssen, die grundlegende Kompetenzen im sprachlichen, mathematischen und sozialen Bereich voraussetzen.

Gegenüber diesen grundlegenden Kompetenzen stellt das Erlernen der berufspraktischen Kenntnisse für die meisten der Pflegehilfskräfte ein geringeres Problem dar. Die geforderten Tätigkeiten können ausgeführt werden bzw. das Ausführen wird recht schnell durch Beobachten und Nachmachen erlernt. Aber die Fähigkeit, diese Tätigkeiten zu reflektieren und die Arbeitsabläufe zu verbalisieren, stellt eine sprachliche Anforderung dar, die insbesondere von Personen mit Grundbildungsbedarfen sukzessive entwickelt wird. Das Pflegepersonal auf Helfer- und Assistenzebene muss in die im Fach gebräuchlichen Kommunikationsformen eingeführt werden, um die Diskrepanz zwischen dem berufspraktischen Handeln und der Fähigkeit, dieses (mündlich und schriftlich) zu reflektieren und zu verbalisieren, ausgleichen zu können.¹⁹

Abbildung 3

Grundbildungsanforderungen an Pflegehilfskräfte im Bereich Rechnen

Größtes Problem für Geringqualifizierte: sprachliche Anforderungen.

¹⁹ Vgl. Brünner 1997, S. 38 f.

Rolle der Sprache in der Ausbildung

2.1 Funktion von Sprache in der Ausbildung

Sprache nimmt in der Ausbildung eine zentrale Rolle ein, da über sie Kompetenzen vermittelt werden. Damit stellt die Sprache ein wichtiges Medium für gelingenden Unterricht in Schule und Praxisanleitung dar. Sprachkompetenzen sind aber nicht nur für den Erwerb beruflicher Kompetenzen und für den unmittelbaren Ausbildungserfolg grundlegend, sondern auch für die gesellschaftliche Teilhabe eines jeden Menschen.

Die Sprache im Fachunterricht und in der Praxisanleitung nimmt verschiedene Funktionen ein:

Funktionen von Sprache im Fachunterricht	
Lernmedium	Grundlage für Kompetenzerwerb
Leistungsüberprüfung	Lern- und Reflexionsgegenstand
Kommunikationsmittel	

→ Grundlage für Kompetenzerwerb

Die Lernenden brauchen die Sprache als Werkzeug, um Inhalte erschließen zu können und diese für gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen zu nutzen. Die Sprache ist also auch ein Instrument, welches benutzt wird, um die Handlungsfähigkeit der Lernenden zu fördern.

→ Lern- und Reflexionsgegenstand

Die Lernenden sollen lernen, wie und wann man welche sprachliche Form verwendet und wie diese gezielt einzusetzen ist. In diesem Zusammenhang wird Sprache zu einem Reflexionsgegenstand, über den man nachdenken muss.

→ Lernmedium

Lernen erfolgt durch Sprache. Dabei funktioniert Lernen sowohl über Lesen, Zuhören, Sprechen als auch über Schreiben.

→ Kommunikationsmittel

Zusätzlich ermöglicht Sprache im Unterricht und bei der Praxisanleitung einen kommunikativen Austausch und ist damit ein Kommunikationsmittel mit und untereinander.

→ Leistungsüberprüfung

Sprache ermöglicht, Leistungsüberprüfungen vornehmen zu können.

2.2 Alltags-, Bildungs- und Fachsprache

Sprache umfasst mehr als nur gesprochene Sprache. Sprache kann uns in mündlicher oder schriftlicher Form als Alltagssprache, Bildungssprache oder Fachsprache begegnen. Hinzu kommt, dass Sprache nicht nur durch Worte, sondern auch durch Bilder, Symbole und nonverbal wiedergegeben werden kann. Das zeigt, dass es die eine Sprache in der Ausbildung nicht gibt.

In der Registertheorie²⁰ wird darauf verwiesen, dass sich der Sprachgebrauch in Abhängigkeit von situativen Merkmalen verändert. So unterscheiden wir Alltags-, Bildungs- und Fachsprache.

Ein kleines Beispiel soll diesen Unterschied verdeutlichen:

Die Auszubildende Maja arbeitet in einer Seniorenresidenz. Sie kann mit den Bewohnerinnen und Bewohnern in ihrem Berufsalltag sehr flüssig und gut sprechen, und es ist davon auszugehen, dass sie ihre pflegerischen Aufgaben korrekt durchführt. Wenn sie aber im Fachunterricht aufgefordert wird, ihre Tätigkeiten in einer spezifischen Pflegehandlung, z. B. bei der Haut- und Körperpflege, zu beschreiben, dann bemerken Lehrpersonen gravierende sprachliche Schwächen. Die Reihenfolge der Prozessschritte ist falsch, die Fachbegriffe werden falsch benutzt oder sind gar nicht bekannt, der Satzbau ist nicht korrekt und präzisierende Attribute fehlen.

Beispiel aus dem Ausbildungsalltag

Dies ist ein Beispiel, das Lehrpersonen tagtäglich begegnet. Wo liegt die Ursache dafür?

Die Ursache liegt im sogenannten Wechsel des Sprachregisters von der Alltagssprache in die Bildungssprache. Die Alltagssprache beherrschen die meisten Auszubildenden sicher, doch die Bildungssprache ist ihnen nicht vertraut und sie sind darin noch ungeübt. Die Kommunikationen im Alltag und im Bildungsbereich unterscheiden sich und folglich auch die Alltags- und die Bildungssprache.

Alltagssprache

Wir gebrauchen Sprache im Alltag, um andere zu verstehen und uns verständlich zu machen. Alltagssprache erfolgt meist in mündlicher und dialogischer Form, hat alltägliche Inhalte wie bspw. persönliche Interessen, Hobbys oder Freizeitthemen. Emotionen, subjektive Bewertungen und bildreiche Begriffe kennzeichnen die Alltagssprache. Die sprachliche Korrektheit steht dabei nicht so sehr im Vordergrund, Sätze können auch mal unvollständig oder grammatikalisch unkorrekt sein. Alltagssprache wird vor allem in persönlichen Gesprächen, unter Bekannten, Freundinnen und Freunden oder Familienmitgliedern verwendet.²¹

²⁰ Halliday et al. 1964, S. 87

²¹ Vgl. Wey 2022

Bildungssprache

In Ausbildungssituationen wird eine andere Sprache als in alltäglichen Situationen erwartet. Hier sind bildungsrelevante Sprachkompetenzen gefordert.²² Bildungssprache ist ein eigenes sprachliches Register kontextreduzierter Sprache.²³ Es ist das Medium, das beim Lernen in Schule und Ausbildung benutzt wird, so bspw. in Prüfungen, Unterrichts- und Anleitungsgesprächen, Lernaufgaben oder Fachbüchern.

Nur wenn diese bestimmte Sprachkompetenz angemessen vorhanden ist bzw. entwickelt wird, sind Lernende in der Lage, die Anforderungen in Ausbildung und Beruf erfolgreich zu bewältigen und darüber hinaus durch Bildungserfolg angemessen an der Gesellschaft teilzuhaben.

Das Beherrschen der Bildungssprache ist wichtig, damit die Schule erfolgreich absolviert werden kann. Lernen ist ein aktiver Prozess, der über sprachliche Handlungen vermittelt wird. Damit das Lernen erfolgen kann, muss die Sprache der Lernkontexte verstanden werden. Damit stellt Bildungssprache das Medium des Lernens dar.

Fachsprache

Die Fachsprache als eine spezielle Form der Bildungssprache wird in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten.²⁴ So existieren mehrere Fachsprachen nebeneinander, die ihren jeweils spezifischen Fachwortschatz haben.

Fachsprache dient primär der Bewältigung fachlicher Diskurse. Ohne sie ist das Verstehen von Fachtexten, fachbezogenen Grafiken oder Abbildungen, Vorträgen u. a. schwierig. Demotivation oder gar schulischer Misserfolg sind die Folgen.

Ob Auszubildende ihre Ausbildung erfolgreich absolvieren, ist weniger davon abhängig, ob die Lernenden über eine allgemeine Kommunikationsfähigkeit verfügen. Entscheidend scheint vielmehr, ob sie über die spezifischen Sprachmittel verfügen, die für die Kommunikation in Schule und Praxis relevant sind – also über die Bildungssprache.

Sprachsensibler Fachunterricht zielt auf Bildungssprache.

Sprachsensibler Fachunterricht trägt dazu bei, die Entwicklung von der Alltagssprache zur Bildungssprache zu unterstützen.

²² Vgl. Michalak et al. 2015, S. 50

²³ Vgl. Becker-Mrotzek/Roth 2017

²⁴ Vgl. Hoffmann 1987, S. 53

Die Unterscheidung dieser verschiedenen sprachlichen Anforderungen geht im Wesentlichen auf Cummins (1976) zurück. Er differenziert zwischen den sogenannten CALP-Fähigkeiten (Cognitive Academic Language Proficiency), welche die sprachlichen Fähigkeiten der Bildungssprache beschreiben und den grundlegenden BICS-Fähigkeiten (Basic Interpersonal Communicative Skills), welche die sprachlichen Fähigkeiten der Alltagskommunikation beschreiben. In Anlehnung an Cummins wird *BICS* im deutschen Sprachraum *als Alltagsprache* und *CALP als Bildungssprache* übersetzt.²⁵

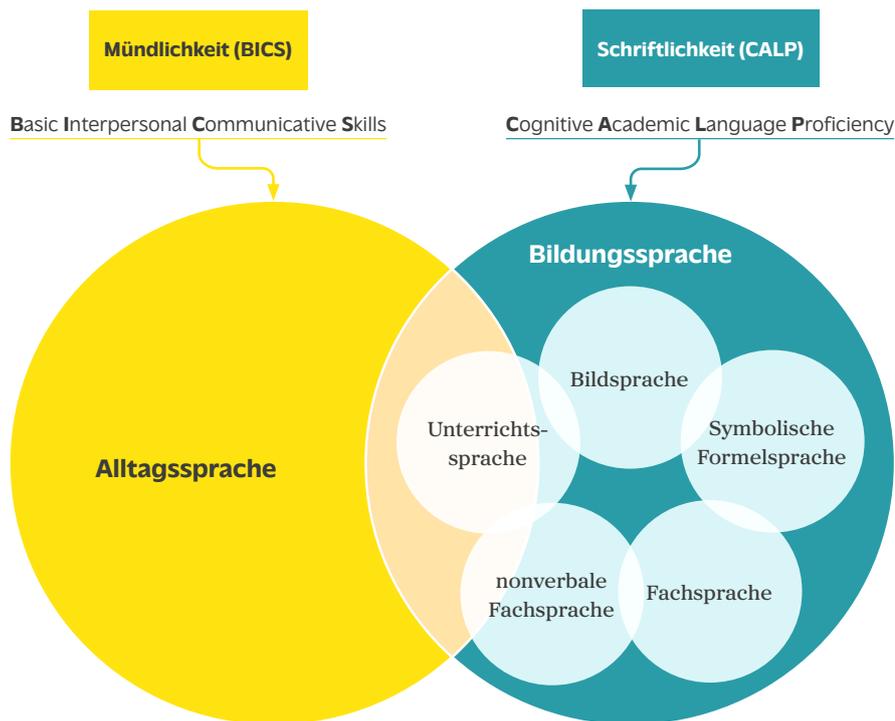


Abbildung 4

Alltagsprache und Bildungssprache
nach Leisen 2022

Die Auszubildenden der Pflegefachassistentenausbildung sollen im Laufe ihrer Ausbildung zum einen die *kognitiv-akademische Sprachfähigkeit (CALP)* erwerben, um sich fachliche Kompetenzen anzueignen und an fachlichen Diskursen teilnehmen zu können. Zum anderen sollen sie sich die *alltagssprachliche dialogische Sprachkompetenz (BICS)* aneignen, die als Sprache der Nähe für die alltäglichen Dialoge besonders in der Praxis gebraucht wird.²⁶

Beide Formen werden – in Abhängigkeit von situativen Merkmalen – von Pflegefachassistentinnen und Pflegefachassistenten bei ihren Tätigkeiten benötigt.

²⁵ Vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 110

²⁶ Vgl. Schmölzer-Eibinger et al. 2013, S. 16 ff.

2.3 Fachsprachliche Besonderheiten

Jedes Fach hat seine spezifische Kultur der mündlichen und schriftlichen Kommunikation entwickelt, also eine ihm eigene Sprachwelt, die durch spezifische Ausdrücke und Sprachverwendungen gekennzeichnet ist.²⁷ Hoffmann definiert Fachsprache als

„...die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung der dort tätigen Fachleute zu gewährleisten.“²⁸

Horizontale und vertikale Gliederung

Jedes Fach hat also seine eigene Fachsprache. So existiert bspw. die Fachsprache im Fach Chemie oder die Fachsprache im Fach Biologie, die sich von der Fachsprache Mathematik oder eben Pflege unterscheidet. Dies wird in der Fachsprachenforschung als *horizontale Gliederung* bezeichnet.

Neben der horizontalen Gliederung fachsprachlicher Kommunikation existiert eine *vertikale Gliederung*, die sich auf den Abstraktionsgrad und damit auf den Fachwortschatz bzw. auf den sprachlichen Stil auswirkt. So werden bspw. in Kommunikationssituationen mit einem Arzt oder einer Ärztin mehr fachsprachliche Termini verwendet und das Gespräch findet auf einer höheren Abstraktionsebene statt, als eine Kommunikationssituation mit Kolleginnen und Kollegen oder mit den zu pflegenden Menschen.

Dass Fachsprachen eine horizontale und vertikale Gliederung aufweisen, wird im sprachsensiblen Unterricht in der Ausbildung zur Pflegefachassistenz berücksichtigt, indem Unterricht und Praxisanleitung nicht nur fachspezifisch ausgerichtet sind, sondern darüber hinaus der jeweilige Spezialisierungsgrad der Fachsprachlichkeit in die Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung einfließt. So ist ein Arbeitsblatt aus dem Unterricht niedriger spezialisiert als bspw. ein Aufsatz in einer Fachzeitschrift.

²⁷ Vgl. Leisen 2022

²⁸ Hoffmann 1976

Merkmale der Fachsprache

Deutlichkeit Fachsprachen haben einen adäquaten Bezug zu den fachlichen Gegenständen sowie Abläufen des Faches. Zur sprachlichen Explizitheit trägt z. B. die Benutzung einer korrekten und häufigen Verwendung von Fachtermini bei, die sich vom Alltagswortschatz der Lernenden unterscheiden.

Verständlichkeit Fachsprachen sind durch Genauigkeit gekennzeichnet. Der sprachliche Ausdruck ist eindeutig, fehlerfrei und unmissverständlich an den jeweiligen fachwissenschaftlichen Sachverhalt oder Prozess gebunden. Texte sind folgerichtig aufgebaut.

Ökonomie Für die Verständigung unter Fachleuten werden die fachbezogenen oder spezifischen Sachverhalte in „ökonomisch vertretbarer Form“ dargestellt.²⁹ Texte sind durch minimalen sprachlichen Einsatz verfasst, deshalb sprachlich verdichtet mit einer hohen Anzahl an Fachwörtern.

Anonymität Fachsprache ist nicht aus der Sicht der textproduzierenden Personen verfasst, sondern bezieht sich unmittelbar auf den Fachgegenstand.

Merkmale der Fachsprache auf Wortebene

Verbalsubstantive:	das Schreiben
Komposita:	Infusionsspritzenpumpe
Substantivierungen:	der Zusammenschluss, das Eingreifen
Polyseme Wörter ³⁰ :	Galgen, Pfanne
Partizipialkonstruktionen:	wassersaugend
Präfixverben:	begehen, entgehen, vergehen
Passivumschreibungen:	lassen sich nicht vermeiden
Adjektivbildungen mit -bar, -sam, -lich:	heilbar, biegsam, pflanzlich
Abkürzungen:	COPD, BMI, Defi, EKG, OP

Merkmale der Fachsprache auf Satz- und Textebene

Fachtexte bereiten oft dem sprachlichen Ruf von juristischen Fachtexten alle Ehre. Beinahe jeder Absatz besteht aus einem überaus komplexen Satz. So entstehen lange und verschachtelte Sätze, die über viele Zeilen reichen. Typisch für Fachtexte ist ein ökonomischer Einsatz von möglichst wenigen Wörtern, die aber viele Informationen beinhalten (vgl. Abschnitt 2.2). Sätze werden in Fachtexten *verdichtet*. Im Durchschnitt hat jeder Satz 31 Wörter.³¹ Im Hamburger Verständlichkeitskonzept hat der optimale Satz 7 bis 13 Wörter.³² Umfangreiche Nebensatzergänzungen (Relativ- und/oder Adverbialsätze) sowie komplexe verteilte Prädikate (z. B. Lassen-Prädikate: lassen sich auffangen) erschweren das Textverständnis. Häufig finden sich Sätze ohne Verb. Logische Bilder, Diagramme und Tabellen stellen oft die Grundlage fachlich-inhaltlicher Zusammenhänge dar.

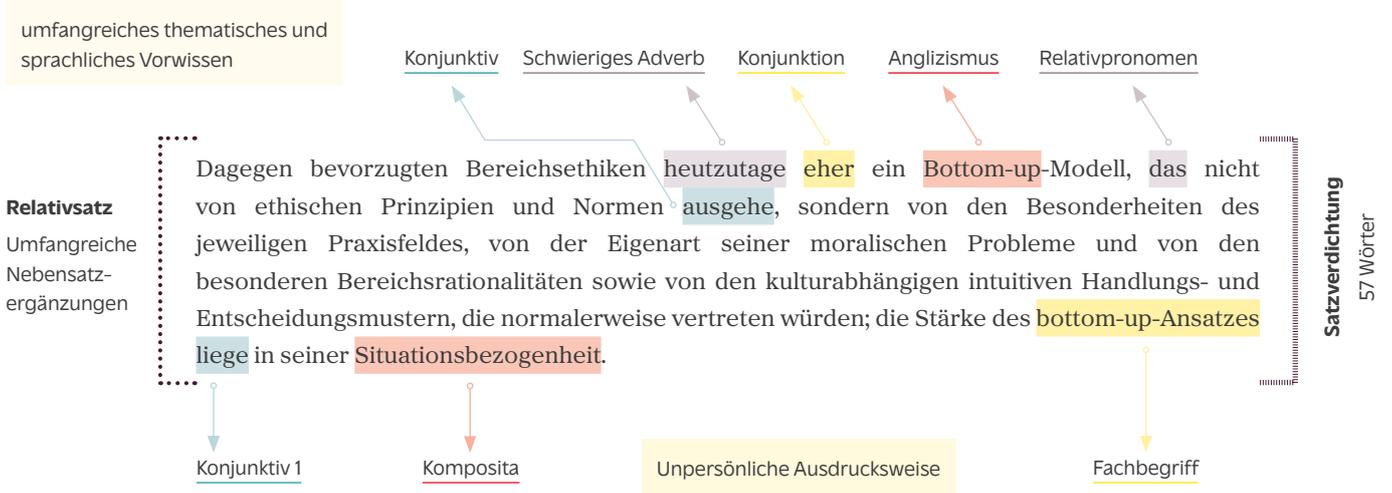
²⁹ Vgl. Fijas 1998

³⁰ Polysemie: ein Begriff hat wie beim „Teekesselraten“ verschiedene Bedeutungen

³¹ Vgl. Niederhaus 2011

³² Vgl. Langer, Schulz von Thun/Tausch 2006

Beispielhaft soll ein Satz aus einem Fachbuch der Pflegeausbildung die genannten Merkmale sichtbar machen:³³



33 Lay 2012

Folgende Tabelle 2 fasst die Besonderheiten der Fachsprache auf Wort-, Satz- und Textebene zusammen:

Wortebene	Satzebene	Textebene
Fachbegriffe	lange, verschachtelte Sätze	voraussetzungsreiches thematisches, kulturelles und sprachliches Vorwissen
Fremdwörter	viele Adverbialsätze (v. a. konditionale, finale, konsekutive und Relativsätze)	hoch kohärente Texte
Komposita	Passivgebrauch	häufig unzureichende Gliederung
Präfixverben	viele komplexe Attribute	z. T. keine oder schwer zugängliche grafische Ergänzungen
Nominalisierungen	viel Funktionsverbgefüge	...
Polysemie	unpersönliche Ausdrucksweisen	
fachspezifische Abkürzungen	...	
Proformen		
...		

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Leisen & Seyfarth (2006), Müller (2005)

Tabelle 2

Fachsprachliche Besonderheiten

2.4 Einfache und Leichte Sprache

„Nichts ist einfacher, als sich schwierig auszudrücken und nichts ist schwieriger, als sich einfach auszudrücken.“

Karl Heinrich Waggerl, Österreichischer Schriftsteller

Simone, Mitte 30, absolviert eine Ausbildung zur Pflegefachassistentin. Seit vielen Jahren hat sie sich vorwiegend um Familie und Haushalt gekümmert, nun möchte sie wieder arbeiten. Sie beherrscht die deutsche Sprache mündlich gut, kann sich die wichtigsten Informationen für ihren Alltag suchen und überfliegt auch täglich die Nachrichten auf ihrem Smartphone. Doch im Unterrichtsalltag merkt sie, dass sie große Schwierigkeiten hat, Fachtexte verstehend zu lesen.

Djamila ist Pflegedienstleiterin in einer Seniorenresidenz. In ihrer Gruppe arbeiten sowohl examinierte Pflegefachkräfte als auch Pflegehilfs- und Pflegefachassistentenkräfte. Erst ist es ihr nicht aufgefallen, dass die Pflegehelferin Maja immer ihre Kolleginnen bittet, die Pflegedokumentation zu übernehmen. Mal hat sie ihre Brille vergessen, hat Kopfschmerzen, gerade keine Zeit oder kann sich nicht konzentrieren. Auch merkt Djamila, dass Maja sich oft bei anderen vergewissert,



Beispiele aus Pflegeschule und Fachpraxis

wenn sie schriftlich vorliegende ärztliche Pflegeanweisungen befolgen soll. Doch als dies immer wieder vorkommt, erfährt Djamila, dass Maja nur unzureichend lesen und schreiben kann und jegliche Situationen meidet, in der sie das tun muss.

Simone bemerkt ihre Schwächen während ihrer Ausbildung. Sie musste in den letzten zwanzig Jahren keine Fachliteratur lesen. Die Anforderungen, die die Familie und ihre Umwelt an sie gestellt haben, verlangten dies nicht. Wie gut sie vorher auch mit schwierigeren Texten umgegangen ist, diese Kompetenz ist durch die lange Zeit der Nichtnutzung quasi zugeschüttet.

Und Maja kommt in ihrem Arbeitsalltag immer wieder in Situationen, in denen Scham, Angst und Vermeidungsstrategien regieren. Sie ist auf die Hilfe ihrer Kolleginnen und Kollegen angewiesen und lässt sich jedes Mal eine andere Begründung einfallen, warum sie schriftsprachliche Anforderungen meidet.

So unterschiedlich diese beiden Situationen sind, sie machen auf Probleme aufmerksam, die in der Ausbildung und auch im Pflegealltag keine Seltenheit darstellen. Sowohl in der ambulanten als auch in der stationären Pflege gibt es zahlreiche und sehr unterschiedliche Anforderungen, die kommunikative, insbesondere schriftsprachliche Kompetenzen der Pflegekräfte voraussetzen. Darauf sind die potenziellen Pflegefachassistentinnen und Pflegefachassistenten in ihrer Ausbildung vorzubereiten.

Die unterschiedlichen Kommunikationssituationen im Pflegealltag erfordern differenzierte Sprachniveaus und Sprechweisen. So unterscheidet sich die Sprache, in der Pflegepersonen mit zu pflegenden Menschen kommunizieren, wesentlich von der Sprache, in der Fachbücher geschrieben sind. Auch im Unterricht, in Gesprächen zwischen Kolleginnen und Kollegen auf Krankenhausstationen, im interdisziplinären Austausch oder in der Dokumentation werden unterschiedliche Variationen der Pflegefachsprache verwendet.³⁴

Obwohl das Erlernen der Pflegefachsprache(n) sowohl für das Bestehen von Prüfungen während der Ausbildung und natürlich später für den beruflichen Alltag zwingend erforderlich ist, scheitern viele Auszubildende bereits an den sprachlichen Anforderungen in ihrer Ausbildung. Denn nicht allein die Fachsprache steht als Hürde vor dem gewünschten Berufsziel, das Problem beginnt für Viele bereits bei der im Unterricht verwendeten Sprache, bspw. der Sprache in Arbeitsblättern, Prüfungen und nicht zuletzt in Lehrbüchern.

Diese hier verwendete Bildungssprache orientiert sich in der Regel stärker als die Alltagssprache an der formal korrekten Schriftsprache und der Sprache der Wissenschaft. Sie kann daher besonders für Menschen mit Schriftsprachschwierigkeiten schwer verständlich sein.³⁵ Um die im Unterricht mündlich und schriftlich vermittelten Informationen aber überhaupt aufnehmen, verarbeiten und reprodu-

34 Vgl. Marchwacka 2018, S. 180 f.

35 Vgl. Kimmelmann 2013, S. 5

zieren zu können, muss die Unterrichtssprache beherrscht werden.³⁶ Doch auch die Unterrichtssprache unterscheidet sich je nach Ausbildungsbranche und hat somit in der Pflege eine ihr eigene „Sprachwelt“ mit spezifischen Begriffen, Fachtermini und Sprachverwendungen.

In diese Kultur einzuführen und die Lernenden zum Umgang mit dieser Sprachwelt fit zu machen, ist eine zentrale Aufgabe des jeweiligen Fachunterrichts. Die Realisierung dieses Anspruchs ist mühevoll und eine permanente Aufgabe der Lehrpersonen über einen langen Zeitraum hinweg. Doch für viele Lehrpersonen liegt das primäre Interesse gewöhnlich in der Vermittlung von Fachinhalten. Die kommunikative Kompetenz ihrer Lernenden mit der gleichen Wichtigkeit im Blick zu haben, erscheint ungewohnt oder wird teilweise als Überforderung, zumindest als Herausforderung eingeschätzt. Insbesondere bei der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterial und bei der Erstellung von Prüfungsaufgaben für die Zielgruppe der gering Literalisierten ist es notwendig, die (Schrift-)Sprache so weit zu vereinfachen, dass sie für (fast) jeden verständlich ist, ohne dabei die Fachbegriffe oder den fachlichen Inhalt zu vernachlässigen oder gar zu verfälschen. Dies gilt im Übrigen auch für die Entwicklung von Arbeits- und Lernaufgaben durch die Praxisanleitenden am Lernort Praxis.

Je nach Lernvoraussetzung gibt es zwei Möglichkeiten, den Lernenden das Verstehen von Fachinhalten und den Zugang zu Informationen zu erleichtern: Die Verwendung von *Leichter* und *Einfacher Sprache*. Für die Entscheidung, ob Leichte oder Einfache Sprache Verwendung finden, kann die Orientierung an den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) hilfreich sein (Anhang 2). Die grundlegenden Level des GER sind A: Elementare Sprachverwendung, B: Selbstständige Sprachverwendung und C: Kompetente Sprachverwendung. Diese sind nochmals in insgesamt 6 Stufen des Sprachniveaus unterteilt (siehe Anhang).

Einfache Sprache – A2 bis B1
Leichte Sprache – A1 bis A2

Einfache Sprache wird im Unterricht bei Lernenden verwendet, die nicht gut lesen können und sich auf dem Kompetenzniveau nach dem GER A2 bis B1 befinden.

Leichte Sprache wird im Unterricht bei Lernenden mit kognitiven Einschränkungen verwendet, die sich auf dem Kompetenzniveau nach GER A1 bis A2 befinden.

Die Pflegefachassistentenausbildung zielt auf den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen, die sich an dem Niveau 3 des Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) orientieren. Um diese Professionalität erreichen zu können, müssen die Lernenden über ausreichende sprachliche Kompetenzen verfügen. Der DQR ist ein Instrument zur Einordnung der Qualifikationen des deutschen Bildungssystems. Er soll die Orientierung im deutschen Bildungssystem erleichtern und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa beitragen.

³⁶ Vgl. ebd. S. 2

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) unterscheidet sechs verschiedene Kompetenzstufen:³⁷

Kompetenzniveau	A		B		C	
Kompetenzbeschreibung	Elementare Sprachverwendung		Selbstständige Sprachverwendung		Kompetente Sprachverwendung	
Niveaustufe	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Referenzniveau	Einstieg	Grundlagen	Mittelstufe	Gute Mittelstufe	Fortgeschrittene Kenntnisse	Exzellente Kenntnisse

Für die Ausbildung zur Pflegefachassistentin bzw. zum Pflegefachassistent wird eine selbstständige Sprachverwendung vorausgesetzt. Die Lernenden sind mit anspruchsvollen und komplexen sprachlichen Herausforderungen bei ihren pflegerischen Tätigkeiten konfrontiert. Sie müssen Gespräche mit unterschiedlichen Personengruppen verfolgen und führen können, geschriebene Texte verstehend lesen können und auch aktiv selbst dokumentieren. Dies entspricht der Mittelstufe B1/B2.

Lernende, die auf diesem Level noch Schwierigkeiten aufweisen, bedürfen besonderer Sprachförderung während ihrer Ausbildung. Dies bedeutet für die Lehrpersonen zum einen, die Sprachbedürftigkeit überhaupt zu erkennen und diesem Problem mithilfe eines sprachsensiblen Fachunterrichts zu begegnen. Für die Lernenden bietet es sich an, in Unterricht und Praxisanleitung Einfache Sprache zu verwenden.

Bevor jedoch an dieser Stelle auf die Besonderheiten der Einfachen Sprache als Unterrichtssprache eingegangen wird, sollen die Begriffe „Einfache Sprache“ und „Leichte Sprache“ tabellarisch unterschieden werden:

Tabelle 3
Besonderheiten Leichter und Einfacher Sprache

Leichte Sprache	Einfache Sprache
für spezifische Zielgruppen (kognitive Einschränkungen)	allgemein für diejenigen, die Probleme im Lesen haben
festes Regelwerk	kein festes Regelwerk variabel entsprechend Zielgruppe
Kompetenzniveau nach GER: A1 bis A2	Kompetenzniveau nach GER: A2 bis B1
Minimum an Komplexität	reduzierte Komplexität
einfache, kurze Sätze	max. 15 Wörter pro Satz
keine Fremdwörter	wenig Fremdwörter, Erläuterung
Textübertragung und Prüfung durch Menschen aus Zielgruppe; professionelle Übersetzungsbüros erteilen Zertifikat	Prüfgruppen, Texte können selbst erstellt werden

³⁷ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung o. J.

Leichte Sprache wurde für Menschen mit Lernschwierigkeiten und anderen kognitiven Einschränkungen entwickelt. Sie ermöglicht dieser spezifischen Zielgruppe den Zugang zu wichtigen Informationen und hilft ihnen, in Würde an der Gesellschaft teilzuhaben, die eigenen Rechte zu vertreten und ein selbstbestimmtes Leben zu führen.³⁸ Eine Vielzahl an Regeln reduziert dabei die Komplexität der Sprache auf ein Minimum. Auch für andere Zielgruppen kann die Leichte Sprache hilfreich sein, etwa für Menschen, die nicht so gut lesen können, für Menschen mit Demenz oder für Menschen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.³⁹

Leichte Sprache für Menschen mit kognitiven Einschränkungen

Das Dilemma von Leichter Sprache ist jedoch: Um komplexe Sachverhalte darstellen zu können, wird der bearbeitete Text entweder länger als der Ausgangstext (z. B. durch zusätzliche Erklärungen von schwierigen Wörtern), oder er muss inhaltlich gekürzt werden.⁴⁰ Letzteres schränkt die Nutzbarkeit von Leichter Sprache im Rahmen der beruflichen Bildung ein. Hinzu kommt, dass einige Regeln der Leichten Sprache zwar das Lesen erleichtern, aber grammatikalisch nicht korrekt sind und damit falsche Lernimpulse setzen können, wie etwa das Trennen von zusammengesetzten Wörtern (Komposita) durch Bindestriche (z. B. „Schlag-Anfall“) oder dem sog. Mediopunkt als zusätzliches Satzzeichen (z. B. Rechts·anwalt). Heute ist es möglich, einen Text in Leichter Sprache professionell erstellen und prüfen zu lassen und für diesen Text ein entsprechendes Siegel zu erhalten.

Einfache Sprache liegt aufgrund ihrer reduzierten Komplexität zwischen Leichter Sprache und Regelsprache, sie ist komplexer als die Leichte Sprache. Informationen in Texten werden dabei auf Kernaussagen reduziert, ein Vorgang, der sich bei der Erstellung von Texten in Einfacher Sprache oft als schwierig erweist. Einfache Sprache richtet sich nicht nach einem festen Regelwerk. Das hat aber – vor allem hier mit Blick auf die Pflegefachassistentenausbildung – einen entscheidenden Vorteil: Das sprachliche Niveau von Texten kann an die jeweilige Zielgruppe angepasst werden, ohne inhaltliche Abstriche vornehmen zu müssen. Statt an Regeln kann man sich an Empfehlungen zur Einfachen Sprache orientieren, deren Anwendung unter anderem abhängig ist von den Lernvoraussetzungen der Lesenden, vom Typ und der Aufgabe des Textes sowie von den technischen Gestaltungsmöglichkeiten.

Einfache Sprache für Menschen mit Schriftsprachschwierigkeiten

38 Vgl. Wagner/Scharff 2014, 28

39 Vgl. BAMS 2014

40 Vgl. Seitz 2014

Tabelle 4
Empfehlungen für Einfache Sprache

Folgende Tabelle 4 fasst die Empfehlungen zur Verwendung der Einfachen Sprache zusammen:

Empfehlungen für Einfache Sprache auf...	
Wortebene	<ul style="list-style-type: none"> → allgemein bekannte Wörter benutzen, möglichst keine Fremdwörter → schwierige Wörter und Begriffe erklären → Sprichwörter, Metaphern und Ironie vermeiden → Negationen (z. B. „nicht“ oder „kein“) vermeiden → Synonyme vermeiden (bei einem Begriff bleiben) → nur gebräuchliche und notwendige Abkürzungen verwenden
Satzebene	<ul style="list-style-type: none"> → einfache Satzstruktur (Subjekt, Prädikat, Objekt) → max. 15 Wörter pro Satz → max. ein Nebensatz (keine Schachtelsätze) → max. eine Aussage pro Satz → möglichst aktiv statt passiv formulieren
Textebene	<ul style="list-style-type: none"> → Informationen sinnvoll ordnen (wichtige Informationen an den Anfang, vom Bekannten zum Neuen, Zwischenüberschriften einfügen) → Hervorhebungen sparsam verwenden → Worttrennungen am Zeilenende vermeiden

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach einfachesprachebonn.de, lernen-foerdern.de, multisprech.files.wordpress.com und netz-barrierefrei.de

Anhand des folgenden Beispiels eines Arbeitsblattes für die Ausbildung in der Pflegehilfe bzw. Pflegefachassistenz aus der INA-Pflege Toolbox⁴¹ werden die Besonderheiten der Einfachen Sprache deutlich:

Erklärungen zum Arbeitsblatt	<p>Textebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Nach Punkt – Umbruch in nächste Zeile → Häufige Absätze – Übersichtlichkeit → Hervorhebung nur durch Fettung → Aufzählungszeichen, keine Nummerierung → Kurze Sätze (max. 15 Wörter)
	<p>Wortebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Leicht verständlich, kurze Wörter → Fremdwörter erklären → Keine Worttrennungen → Serifenlose Schriftart (z. B. Arial)
	<p>Weitere Kriterien:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Zahlen als Ziffern → Keine Abkürzungen → Piktogramme → Bildung, Grafiken → Einheitliches Farbschema

41 Badel 2022

6. Aufgabe: „E“ steht für : Entscheidungen treffen.



Das fällt besonders schwer, denn nun müssen Sie entscheiden:

Was ist wichtig und was ist nicht wichtig?

Was muss ich direkt erledigen und was kann warten?

a) Lesen Sie die Erklärung zu der Eisenhower-Methode.

Eisenhower-Methode

Die Eisenhower-Methode geht auf den amerikanischen Präsidenten Dwight D. Eisenhower zurück.

Sie wird auch ABC-Analyse genannt.

Als Präsident hat man viele Aufgaben.

Präsident Eisenhower trennte seine Aufgaben in:

- wichtig oder unwichtig,
- eilig oder nicht eilig.

War eine Aufgabe **wichtig und eilig**, dann erledigte er sie sofort.

War eine Aufgabe **unwichtig oder musste nicht zwangsläufig von ihm erledigt werden, war aber eilig**, dann delegierte er sie.

Delegieren heißt: Man gibt eine Aufgabe an jemanden weiter.

Der muss sie dann erledigen.

Eine delegierte Aufgabe kann durchaus wichtig sein.

War eine Aufgabe **wichtig, aber nicht eilig**, dann plante er später Zeit für diese Aufgabe ein.

War eine Aufgabe **unwichtig und nicht eilig**, dann warf er sie in den Papierkorb.

2.5 Binnendifferenzierung

Wenn Lernende in einer Gruppe zusammentreffen, so unterscheiden sie sich in der Regel in verschiedenen Merkmalen voneinander, so z. B. bezüglich ihres Alters, ihres Geschlechts, ihrer Kulturen, ihrer Lernvoraussetzungen, ihrer motivational-affektiven und personalen Bedürfnisse. Diese Verschiedenheit der Lernenden hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale wird *Heterogenität* genannt.

Für Lehrpersonen ist es nicht immer leicht, mit der Vielfalt der Lernenden im Unterricht umzugehen. Mithilfe der *Differenzierung* besteht die Möglichkeit, ein Lernmilieu zu schaffen, das den verschiedenen Fähigkeiten und Interessen der Lernenden gerecht wird.⁴²

Zu unterscheiden ist dabei die *äußere Differenzierung* von der *inneren Differenzierung*.

Äußere Differenzierung

Zur äußeren Differenzierung zählen primär schulorganisatorische Maßnahmen wie Schulformen, Schulprofile, Leistungsklassen oder zusätzliche Förder- und Betreuungsangebote.

Binnendifferenzierung fall- und situationsbezogen

Die innere Differenzierung wird auch *Binnendifferenzierung* genannt. Hierzu zählen alle Maßnahmen, die in festen Lerngruppen für einen bestimmten Zeitraum gelten. Die Lehrperson versucht in einem binnendifferenzierten Unterricht, die individuellen Ausgangsbedingungen jedes Lernenden im Klassenverband zu berücksichtigen. So können bspw. Aufgaben mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus formuliert werden, unterschiedliche Lernhilfen zur Verfügung gestellt werden oder unterschiedlich viel Zeit zum Lösen der Aufgaben gegeben werden.⁴³ Durch dieses didaktisch-methodische Vorgehen werden individuelle Lernwege unterstützt. Binnendifferenzierung ist dementsprechend ein Unterrichtsprinzip, das fall- und situationsbezogen didaktisch und methodisch angepasst werden muss.⁴⁴

Binnendifferenzierung kann zwei unterschiedlichen Grundmodellen folgen:⁴⁵

1. **Im Zielorientierten Modell** werden Lehr- und Lernprozesse unterschiedlich gestaltet mit dem Ziel, dass möglichst viele Lernende einer Gruppe die gesetzten Ziele erreichen.
2. **Das Freigebende Modell** gibt das zeitgleiche Erreichen der gesetzten Ziele einer Klasse auf und lässt auch reduzierte, vorläufige Ziele zu.

42 Vgl. Bohl/Batzel/Richey 2012, S. 47

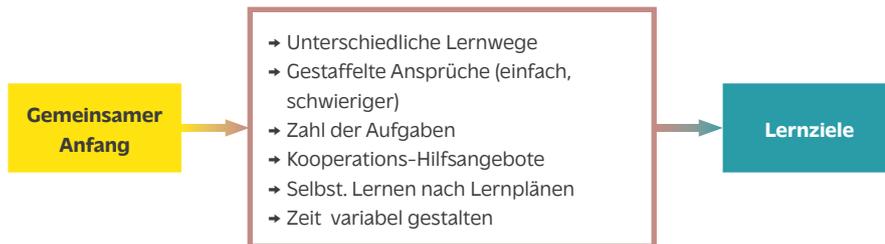
43 Vgl. Bönsch 2015

44 Vgl. Heymann 2010

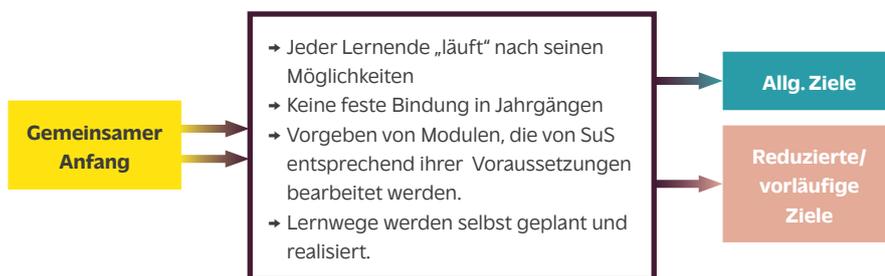
45 Vgl. Bönsch 2015

1. Zielorientiertes Modell

(möglichst viele Schüler einer Klasse die gesetzten Ziele erreichen lassen)

**2. Freigebendes Modell**

(Aufgeben der zeitgleichen Erreichung der gesetzten Ziele einer Klasse)



Quelle: Eigene Abbildung in Anlehnung an Bönsch 2015

Möglichkeiten der Differenzierung im Unterricht

Binnendifferenzierung kann im Unterricht durch

- differenzierte Arbeitsaufträge bzw. Aufgabenstellungen,
- verschiedene Bearbeitungsformen und
- differenzierte Begleitung bzw. Bewertung der Lernenden bzw. deren Leistung erfolgen.⁴⁶

Die Arbeitsaufträge können sich z.B. in der Auftragsart und den Anforderungsniveaus unterscheiden.⁴⁷ Verschiedene Anforderungsniveaus können mithilfe von Operatoren, d.h. Verben, die zu einer Handlung auffordern, gestaltet werden. Unterschieden werden grundlegende Operatoren (vgl. Abschnitt 3.7), die eher weniger anspruchsvolle Leistungen erfordern, wie bspw. „Nennen Sie“, von komplexeren Operatoren, die anspruchsvollere Handlungen initiieren sollen, wie bspw. „Analysieren Sie“ oder „Bewerten Sie“.⁴⁸ Unterschiedliche Anspruchsniveaus zeigen sich weiterhin in sprachlichen Formulierungen der Arbeitsaufträge (z.B.

⁴⁶ Vgl. von der Groeben 2008, S. 56 f.

⁴⁷ Vgl. ebd., S. 56 ff.

⁴⁸ Vgl. Obrist/Städli 2010, S. 100 f.

in der Verwendung von Fremdwörtern in der Auftragsformulierung) oder in den sprachlichen Anforderungen der definierten Ziele (z. B. Stichwörter, Text).

Eine differenzierte Bearbeitung von Aufgaben kann z. B. durch ein variables Angebot an Materialien oder Lernhilfen (z. B. Bereitstellen von Nachschlagewerken, Glossar, entlastete Texte, Arbeitsblätter mit unterschiedlicher Bearbeitungsstruktur), unterschiedliche Bearbeitungszeiten, verschiedene Sozialformen (z. B. Einzel- und Gruppenarbeit) und Vorgehensweisen (z. B. Zeichnen oder Schreiben) realisiert werden.⁴⁹ Helfende Hinweise für sprachschwache Lernende (z. B. „Beachten Sie dabei...“; „Nutzen Sie dafür...“; „Legen sie dafür eine Tabelle mit drei Spalten an.“) differenzieren die Bearbeitung von Aufgaben (vgl. Scaffolding Abschnitt 3.2).

Mithilfe einer stärkenorientierten individuellen Beratung, individuellen Feedbacks, Rückmeldungen zwischen den Lernenden und Formen der Selbst- und Fremdkontrolle (z. B. durch Wochenpläne, Lerntagebücher und Portfolios) kann die differenzierte Begleitung und Bewertung der Leistungen der Lernenden umgesetzt werden.⁵⁰

49 Vgl. von der Groeben 2008, S. 56 ff.

50 Vgl. von der Groeben 2008, S. 107

Sprachsensible Ausbildung zur Pflegefachassistentin bzw. zum Pflegefachassistenten

3.1 Sprachförderung und Sprachbildung – Hintergründe für sprachensible Ausbildung

Die in den letzten Jahren veröffentlichten Leistungsstudien, wie bspw. PISA, LAU oder LEO, verweisen nicht nur auf schlechte Lernleistungen, sondern insbesondere auch auf Defizite in den schriftsprachlichen Kompetenzen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Vielmehr geht es darum, diesen Menschen durch eine gezielte Förderung eine angemessene berufliche und gesellschaftliche Zukunft zu ermöglichen. Eine Antwort auf diese Herausforderung ist ein sprachsensibler Fachunterricht in Schule, Aus- und Weiterbildung.

Doch bevor das Besondere eines sprachsensiblen Unterrichts vorgestellt wird, sollen die Unterstützungsangebote *Sprachförderung* und *Sprachbildung* differenziert werden.

Sprachförderung

Die Sprachförderung zielt auf den Abbau von Schwierigkeiten bei der sprachlichen Entwicklung bzw. bei der Anwendung von Sprache. Im Einzelnen bedeutet dies, dass ausgehend von den Potenzialen einer Person beispielsweise der Wortschatz erweitert und/oder die Grammatik erlernt und verbessert werden, um die Sprachfertigkeiten zu erhöhen. Hierbei greift die Sprachförderung auf unterschiedliche Methoden und auch Spiele zurück.

Im Kindergarten dominieren beispielsweise die spielerische Heranführung und Erweiterung der Sprache über die Betrachtung von Bilderbüchern sowie der Durchführung von Singspielen, Erzählkreisen und kleineren Rollenspielen. Beim Eintritt in die Schule wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler über einen hinreichend großen Wortschatz verfügen und „regulär“ beschulbar sind. Ist dieser Wortschatz nicht im ausreichenden Maße vorhanden, muss er in Form von zusätzlichem Zeitaufwand und in Sprachfördermaßnahmen vermittelt werden (vgl. hierzu auch Scaffolding im Abschnitt 3.2). Neben dem Wortschatz wird bzw. muss oftmals auch die Grammatik aufgebaut und verbessert werden. Ähnlich wie im Kindergarten, nur dem Alter angepasst, werden hierbei wieder-

Hintergründe der aktuellen Sprachförderung

Seit mehreren Jahren werden durch unterschiedliche Studien die sprachlichen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler international gemessen und die Ergebnisse miteinander verglichen. Schon das Ergebnis der ersten PISA-Untersuchung der OECD-Länder im Jahr 2000 sorgte für ein nachhaltiges Schreckmoment bei deutschen Politikerinnen und Politikern, Lehrpersonen und Eltern. Der PISA-Schock war in aller Munde, nachdem festgestellt wurde, dass deutsche Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesekompetenz, aber auch in Mathematik und Naturwissenschaften unter dem OECD-Durchschnitt lagen. Die Bildungspolitik hat daraufhin mit unterschiedlichen Maßnahmen reagiert: Bspw. wurden nationale Bildungsstandards definiert, der Zugang zu frühkindlicher Bildung eingeführt, Vergleichsstudien durchgeführt oder Ganztagschulen verstärkt ausgebaut. Es scheint, dass diese Reformbemühungen zur Verbesserung der Bildungsqualität Früchte tragen.

holende Übungen, teils mit Eselsbrücken in Reimform, oder Spiele eingesetzt. Die Methoden der Sprachfördermaßnahmen mögen zwar je nach Individuum und Alter variieren, im Kern zielen sie jedoch darauf ab, ein sprachliches Defizit zu reduzieren. Die Sprachförderung ist dabei nicht nur auf die reine Sprache und das Sprechen beschränkt, sondern kann im Bedarfsfall auch auf die Wahrnehmung, Motorik und das Denken erweitert werden. Ist der eingangs festgestellte Nachteil über die Sprachförderung behoben, endet die Sprachförderung und die nächste „reguläre“ sprachliche Entwicklungsphase bzw. der nächste sprachliche Entwicklungsschritt kann eingeleitet werden.⁵¹

Sprachbildung

Von der Sprachförderung ist die Sprachbildung abzugrenzen. Während die Sprachförderung zeitlich begrenzt ist, findet die Sprachbildung kontinuierlich statt. Sie hat zwar auch die Sprachentwicklung im Blick, konzentriert sich allerdings auf den Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten, um mit unterschiedlichen Personen in verschiedenen Situationen angemessen und facettenreich in einer Sprache interagieren zu können.⁵²

Die Sprache wird demzufolge innerhalb der Sprachbildung vielschichtig entwickelt. Am deutlichsten wird dieser Gedanke mit Blick auf die Rahmenlehrpläne der Sekundarstufe I und II zur fachübergreifenden Kompetenzentwicklung der Länder Berlin und Brandenburg.⁵³ Bereits vor dem Übertritt ins Berufsleben sollen die Lernenden in allen Fächern Folgendes erlernen und festigen: das Hörverstehen, das Leseverstehen, das Schreiben und das Sprechen. Ausgehend von diesen vier Grundpfeilern der Sprache wird über die Interaktion mit anderen das Sprachbewusstsein und damit das Verständnis über den Inhalt geschaffen (hierzu mehr im Abschnitt 4.1).

3.2 Scaffolding – Sprache im Fachunterricht bilden und fördern

Scaffolding bzw. Scaffold bedeutet übersetzt Baugerüst. Was hat dieser Begriff mit sprachsensiblen Unterricht zu tun? Scaffolding ist kein konkretes Förderinstrument, sondern ein Konzept zum Umgang mit Sprache in der Interaktion mit Lernenden.⁵⁴ Es ist ein allgemeines Unterstützungssystem, welches das sprachliche Lernen parallel zum fachlichen Lernen unterstützt. Voraussetzung dafür ist eine wohlwollende Haltung von Lehrpersonen zu einer aufbauenden Sprachbildung. Grundlegend ist der Gedanke, dass sprachliche Anforderungen nicht vereinfacht werden, um curricular festgelegtes fachliches Lernen zu ermöglichen. Stattdessen wird den Lernenden eine vorübergehende Hilfe angeboten, um herausfordernde und verständnisorientierte Inhalte in der Bildungssprache zu verstehen

Kleines Beispiel

Wer kennt sie nicht, die sieben Siegel des Amtsdeutsch und das Unverständnis, dass dieses selbst bei Personen mit der Erstsprache Deutsch bei einem sage und schreibe 67 Buchstaben umfassenden Wort wie *Grundstücksverkehrsgenehmigungszuständigkeitsübertragungsverordnung* hervorruft. Nicht jede Disziplin produziert ähnliche Stilblüten, aber jede Disziplin hat ihr eigenes (Selbst-)Verständnis und ihre Eigenarten. Genau diese Eigenarten gilt es im sprachbildenden, genauer im sprachsensiblen, Unterricht aufzubrechen und den Auszubildenden näher zu bringen.

Scaffolding

Ein Konzept zum Umgang mit Sprache

51 Vgl. Günther/Trömer 2013; Wilkening 2013, 2015

52 Vgl. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (o. J)

53 Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (o. J.)

54 Vgl. Gibbons 2021

und zu formulieren. Scaffolding soll den Lernenden helfen, sprachliche Anforderungen im Unterricht zu bewältigen und auch Aufgaben zunehmend selbstständig zu bearbeiten. Dafür sollen schrittweise individuelle sprachliche Unterstützungsmaßnahmen im Unterricht eingesetzt werden.

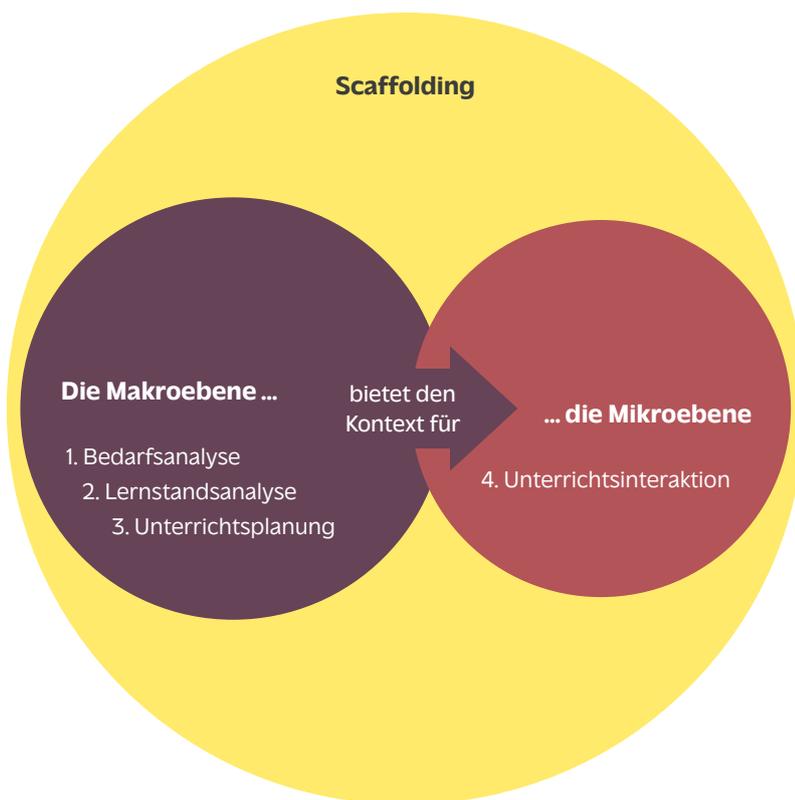
Wie wird Scaffolding umgesetzt?

Scaffolding setzt sich aus vier Bestandteilen zusammen.⁵⁵

- Bedarfsanalyse
- Lernstandsanalyse
- Unterrichtsplanung
- Unterrichtsinteraktion

Die ersten drei Teilbereiche bilden das Makro-Scaffolding, die letzte Komponente das Mikro-Scaffolding.

Anwendung von Scaffolding



Die Planungsebenen:
Makro- und Mikro-Scaffolding

⁵⁵ Vgl. Skerra 2018

Makro-Scaffolding

Bedarfsanalyse Bei der Bedarfsanalyse werden vor Beginn einer Unterrichtsreihe die sprachlichen Anforderungen der jeweiligen Unterrichtsthemen ermittelt. Grundlage dafür stellen Fachtexte in Lehrbüchern, Arbeitsblätter oder andere Arbeitsmaterialien dar. Es werden Schwierigkeiten identifiziert, die sich für die Lernenden aus diesen Texten entwickeln könnten, aber auch Möglichkeiten, wie man mit diesen umgehen kann, bspw. zum Umgang mit Fachtermini. Die Inhalte und die damit verbundenen sprachlichen Schwierigkeiten werden also vor Beginn der Unterrichtseinheit aufgearbeitet. Dadurch können mögliche sprachliche Übungen und Unterstützungsangebote für die jeweiligen Texte im Vorfeld entwickelt werden.

Lernstandserfassung Im zweiten Schritt wird der Sprachstand der Klasse analysiert und mit den sprachlichen Anforderungen verglichen. Lehrpersonen stellen sich folgende Fragen, um herauszufinden, welche Lernenden verstärkt gefördert werden sollen:

1. Welche fachlichen und sprachlichen Ressourcen bringen die Lernenden bereits mit?
2. Benötigen die Lernenden individuelle Unterstützung oder Hilfsangebote?
3. Wie können Lernende mit den sprachlichen Schwierigkeiten der Texte umgehen?
4. Sollte der Text in seiner sprachlichen Komplexität reduziert werden?

Unterrichtsplanung Die ersten beiden Schritte der Bedarfs- und Lernstandsanalyse bilden die Grundlage für die Unterrichtsplanung. Hierbei geht es um eine Verknüpfung fachlicher und sprachlicher Inhalte mit dem Ziel, die Inhalte von einem Alltagssprachlichen zu einem Bildungssprachlichen Gebrauch zu führen.

Die optimale Unterrichtsplanung setzt sich aus folgenden Punkten zusammen:

Tabelle 5
Optimale Unterrichtsplanung

Optimale Unterrichtsplanung	
Vorwissen	→ Wie können das Vorwissen und die Erfahrungen der Lernenden einbezogen werden? → Welchen aktuellen Sprachstand haben die Lernenden?
Material	→ Welche fachlichen und sprachlichen Materialien und zusätzlichen Hilfestellungen brauchen die Lernenden?
Arbeitsaufträge	→ In welcher Reihenfolge und mit welchem Schwierigkeitsgrad möchte ich Arbeitsaufträge stellen?
Lern- und Arbeitsformen	→ Welche Arbeitsformen (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) plane ich? → Wie lernen die Auszubildenden am besten, sprachlich miteinander zu interagieren und Informationen auszutauschen?

Optimale Unterrichtsplanung	
Darstellungsformen	<ul style="list-style-type: none"> → Welche unterschiedlichen Darstellungsformen möchte ich verwenden? → Wie passen die jeweiligen Darstellungsformen zu den sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden?
Texte	<ul style="list-style-type: none"> → Inwieweit muss ich die Texte aus den Schulbüchern sprachlich reduzieren und vereinfachen? → Welche Unterstützungsmöglichkeiten kann ich zu Fachtexten anbieten?
Sprachlicher Input	<ul style="list-style-type: none"> → Welche sprachlichen Inputs muss ich leisten, damit die Lernenden ihre sprachlichen Kompetenzen ausbauen können? → Wie kann ich die sprachlichen Kompetenzen durch individuelle Inhalte fördern?
Lernfortschritt	<ul style="list-style-type: none"> → Wie kann ich den sprachlichen Lernfortschritt meiner Lernenden sichtbar machen und danach bewerten?

Mikro-Scaffolding

Unterrichtsinteraktion Ein sprachsensibler Fachunterricht wird auch durch eine spezifische Interaktion von Lehrpersonen und Lernenden geprägt: Die Beteiligten sprechen bspw. *langsam und deutlich* im Klassenraum, um so auch Zweitsprachlernenden und Lernenden mit geringeren sprachlichen Fähigkeiten mehr Möglichkeiten zu geben, um die sprachlichen Äußerungen der Lehrperson zu verstehen. Zusätzlich sollte die Kommunikation durch *unterschiedliche Interaktionsmuster* gestaltet werden. Dafür ist es wichtig, dass nicht nur Fragen gestellt werden, die durch Ein-Wort-Antworten beantwortet werden können. Vielmehr sollten bspw. durch die Formulierung von offenen Fragen sprachlich und inhaltlich komplexere Unterrichtssituationen gefördert werden. Ziel ist, dass die Lernenden möglichst oft und in Zusammenhängen selbst sprechen, d. h., dass so oft wie möglich Sprechanlässe geschaffen werden sollten.

Darüber hinaus wird ein *respektvoller Umgang* praktiziert. Das heißt, dass auch das aktive Zuhören und das bewusste, an den Voraussetzungen der Lernenden orientierte Verwenden von Fachtermini seitens der Lehrpersonen zum sprachsensiblen Unterricht gehört.

Insgesamt verfolgt Scaffolding das Ziel, dass die Fachinhalte sprachsensibel vermittelt werden und die Sprachkompetenz der Lernenden auch im Fachunterricht berücksichtigt und gefördert wird.⁵⁶

⁵⁶ Vgl. Kniffka 2010

3.3 Sprachsensibler Fachunterricht

Sprachkompetenz ist entscheidender Faktor für Bildungserwerb und Bildungserfolg.

Die Rolle der Sprache im Fachunterricht sowie Maßnahmen zur sprachlichen Förderung sind bis vor kurzem in vielen beruflichen Bildungsgängen unterschätzt und damit vernachlässigt worden. Doch spätestens mit der großen Anzahl geflüchteter sowie neu zugewanderter Menschen ist der sprachliche Aspekt in den Vordergrund gerückt. Erfahrungsberichte von Lehrpersonen der Pflegeschulen und Praxisanleitenden der Pflegeeinrichtungen, aber auch die Ergebnisse empirischer Leistungsstudien (z. B. PISA) verweisen auf die dringende Notwendigkeit, die sprachlichen Kompetenzen von Lernenden zu fördern, unabhängig davon, ob sie Migrationserfahrungen mitbringen oder nicht.

Sprache ist die Grundvoraussetzung für das Verstehen und Kommunizieren im Fach und damit (auch) Schlüssel für einen gelingenden Fachunterricht.

Die häufigsten Sprachprobleme der Lernenden sind die folgenden:⁵⁷

Tabelle 6
Sprachprobleme von Lernenden im Fachunterricht

Sprachprobleme der Lernenden im Fachunterricht	Problemkategorie
<ul style="list-style-type: none"> → Fehlende Fachbegriffe → Begrenzter Wortschatz → Vermischung ganzer Sätze „Einwort-Antworten“ 	Probleme im Zusammenhang mit dem Wortschatz
<ul style="list-style-type: none"> → Verwendung einfacher Satzstrukturen → Stockendes und holpriges Lesen und Sprechen → Unstrukturierte und unpräzise Äußerungen → Nicht-Einhalten der Regeln der deutschen Sprache → Nicht-Verstehen von Fachtexten 	Probleme im Zusammenhang mit Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Leisen 2022

Jede Lehrperson – ob in den Pflegeschulen oder in der Praxisanleitung – wird mit diesen sprachlichen Problemen ihrer Auszubildenden konfrontiert. Dieser Herausforderung kann durch einen sprachsensiblen Fachunterricht begegnet werden.

Was bedeutet eigentlich „Sprachsensibler Fachunterricht“?

Unterricht ist allgemein dann erfolgreich, wenn sich die Lernenden in einer vertrauensvollen Beziehung Kompetenzen aneignen können. Doch neben dem Inhalts- und Beziehungsaspekt des Unterrichts spielt die Sprache eine zentrale Rolle in der Ausbildung. Lehrpersonen müssen eine Sprache verwenden, mit der sie die Lernenden erreichen. Im Unterrichtsgespräch, bei der Auswahl der Texte, bei der Aufgabenformulierung oder in Lernerfolgskontrollen und Prüfungen sollen Lehrende sich auf das Sprachniveau der Lernenden einstellen und ihnen die notwendige Unterstützung für sprachliche Entwicklungsmöglichkeiten geben.

Sprachsensibler Fachunterricht ist der bewusste Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach.

⁵⁷ Vgl. Leisen 2022

Sprachbildung im Unterricht oder in der Praxisanleitung erfolgt nicht beiläufig, sondern gezielt. Lehrpersonen greifen geeignete Situationen auf und gestalten auf dieser Grundlage sprachliche Kontexte.

Sprachbildung ist Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern.

Oftmals wird Sprachförderung eher mit additiven Sprachförderangeboten, also Angeboten zusätzlich zur Ausbildung, in Verbindung gesetzt und es wird kaum berücksichtigt, dass „die deutsche Sprache in *jedem Fachunterricht* das *entscheidende Lernmedium* [ist]“.⁵⁸

Lernende eignen sich berufsfachliche Zusammenhänge mittels Sprache an. Sie benötigen fundierte sprachliche Kenntnisse im Umgang mit dem spezifischen sprachlichen Register der Fachsprache, um sich Fachinhalte angemessen anzueignen und schulische sowie berufliche Erfolge zu erzielen.

Da sich sprachliche Kompetenzen parallel mit dem Erwerb der Fachinhalte entwickeln, können Fach- und Sprachlernen nicht voneinander getrennt werden.

Verknüpfung von Fachlernen mit Sprachlernen

Fachlernen ist untrennbar mit Sprachlernen im Fach verknüpft.

Sprachsensibler Fachunterricht fördert die sprachlichen Kompetenzen Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören anhand des fachlichen Kontexts.⁵⁹ Zur Förderung sprachlicher Kompetenzen werden im Zuge des sprachsensiblen Fachunterrichts zu bearbeitende Aufgaben in *authentisch* fachliche Kommunikationssituationen eingebettet, die mittels Sprache zu bewältigen sind.

Die Verbindung von Fachlernen und Sprachlernen betrifft aber heute nicht nur lernschwächere Auszubildende. Es gehört zu den Aufgaben von Bildungsinstitutionen, die sprachlichen Kompetenzen *für alle Lernenden* alltagsintegriert, aber nicht beiläufig, sondern *gezielt* zu fördern. Da mit dem Begriff „Förderung“ aber heute oft nur additive Maßnahmen assoziiert werden, die auf eine bestimmte Adressatengruppe (z. B. DaZ-Lernende) ausgerichtet sind, wird der Begriff Sprachförderung nach und nach durch den Begriff Sprachbildung abgelöst. Wir sprechen von durchgängiger Sprachbildung im Sinne der zeitgemäßen Förderung und sprechen *alle* Lernenden in allen Lebens- und Sprachbereichen an. Die durchgängige Sprachbildung setzt somit einen adäquaten Umgang mit Heterogenität der Lernenden voraus (vgl. Abschnitt 2.5).

Durchgängige Sprachbildung für alle Lernenden

Damit sprachliche Hürden das fachliche Lernen nicht beeinträchtigen, werden den Lernenden im Fachunterricht *sprachliche Hilfen* (Scaffolding, siehe Abschnitt 3.2), die die Lernenden zu einer angemessenen Fachkommunikation lenken, bereitgestellt.⁶⁰ Insgesamt stellt der integrierte Erwerb sprachlicher und fachlicher Kompetenzen neue herausfordernde *Anforderungen an die Gestaltung* von Unterricht im beruflichen Kontext (vgl. Abschnitt 3.4).

58 Vgl. Michalak et al. 2015, S. 5

59 Vgl. Leisen 2022

60 Vgl. Michalak et al. 2015, S. 135 ff.

Lernende in
Pflegefachassistenzausbildung bringen
Erfahrungen mit.

3.4 Didaktische Grundlinien für die Ausbildung zur Pflegefachassistentin bzw. zum Pflegefachassistenten

Wer sind eigentlich die Lernenden, die sich in der Ausbildung zur Pflegefachassistentin befinden? Es sind primär diejenigen, die sich für die Pflegebranche entschieden haben, jedoch (vorerst) nicht für eine dreijährige Fachkraftausbildung. Sie absolvieren eine 18-monatige Ausbildung. Manche von ihnen werden vielleicht eine Ausbildung zur Pflegefachfrau bzw. zum Pflegefachmann anschließen. Doch unter den Lernenden befinden sich mit Sicherheit auch einige, für die schon die Pflegefachassistenzausbildung eine große Herausforderung darstellt. Es ist daher davon ausgehen, dass die Lernendengruppen sehr heterogen sind (vgl. Abschnitt 2.5). Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass jeder Auszubildende eine Menge Erfahrungen aus vorangegangenen Bildungsgängen und teilweise auch aus praktischen Tätigkeiten in unterschiedlichen Pflegesettings mitbringt.

Die Lernenden in der Pflegefachassistenzausbildung lernen also nicht von Grund auf neu. Sie sind von ihrer Lebenswelt geprägt, sie haben Erfahrungen gesammelt, verfügen bereits über verschiedene Kenntnisse und sind auch unterschiedlich für ihre Ausbildung motiviert. Um möglichst alle Lernenden zu erreichen und effizientes Lernen zu ermöglichen, ist es notwendig, sich mit den didaktischen Implikationen zu beschäftigen, die bei der Ausbildung von Pflegefachassistentinnen und Pflegefachassistenten Berücksichtigung finden. Im Ergebnis werden insbesondere diejenigen didaktischen Prinzipien sichtbar, die der Ausbildung beruflicher Bildungsgänge und speziell der Konzeption von Lehr- und Lernmaterial in der Pflegefachassistenzausbildung zugrunde zu legen sind:

- (1) Orientierungen an den Auszubildenden,
- (2) ihren Erfahrungen und Lebenswelten sowie
- (3) am konkreten Verwendungshorizont.⁶¹

Ausgangs- und Mittelpunkt sind die
Teilnehmenden.

Die *Orientierung an den Auszubildenden* gilt vielfach als das grundsätzlichste didaktische Prinzip für Theorie und Praxis in der beruflichen Bildung, insbesondere in Bildungsgängen, in denen sich Lernende mit beruflichen Erfahrungen befinden.

Hierin verdichtet sich ein zentraler Anspruch: Nicht der Lerngegenstand an sich, sondern seine Bedeutung für die Auszubildenden bestimmen die didaktischen Unterrichtsplanungen. Was wie erreicht werden soll, wird somit maßgeblich von den Teilnehmenden selbst beeinflusst; ihre Erwartungen, Bedürfnisse, Identitäten sind Ausgangspunkt für alle wichtigen Entscheidungen bezogen auf Lernprozesse.⁶²

Was bedeutet Orientierung an den Auszubildenden in der Ausbildung Pflegefachassistenten? Da wir – wie oben beschrieben – davon ausgehen, dass in aller Regel Lernende mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lebens- und Berufserfahrungen zusammenkommen, wird die Orientierung an den Auszubildenden

61 Vgl. Arnold 2010, S. 65

62 Vgl. z. B. Dittmann 1986

zumindest eine Herausforderung bleiben.⁶³ Ganz konkret kann das dann z. B. bedeuten, dass ein sprachsensibler Unterricht mit den entsprechenden Lehr- und Lernmaterialien niemals auf jeden einzelnen Lernenden der Gruppe zugeschnitten werden kann, Adaptionen mithin zum unterrichtlichen Normalfall werden müssten. Entsprechend wichtig ist eine Diagnose der Lernbedarfe zu Qualifizierungsbeginn (vgl. auch Abschnitt 3.2). Methodisch kann der Individualität über möglichst individuell bestimmbare Lernprozesse Rechnung getragen werden. Ideal sind Unterrichtsmethoden, in denen die Lernenden sich in ihrer Vielfalt einbringen können und Lern- bzw. Arbeitswege offen bleiben (z. B. kooperative Methoden). Erkennt man darüber hinaus die Fähigkeit zum selbstständigen Weiterlernen als eines der vielleicht maßgeblichsten Ziele der Pflegefachassistenz- ausbildung an, dann sind darüber hinaus Möglichkeiten zur Reflexion des eigenen Lernens unumgänglich. Dabei wird sich die Arbeit am Selbstkonzept der Teilnehmenden, das es positiv zu beeinflussen gilt, als besonders wichtig herausstellen.⁶⁴ Wesentliche Grundlage hierfür ist, sie als erwachsene Lernende ernst zu nehmen und ein dialogisches, respektvolles und auch vertrauensvolles Lernklima zu etablieren.

Die Begriffe *Erfahrungsorientierung und Lebensweltbezug* verweisen darauf, dass die Auszubildenden vielfältige Vorerfahrungen mitbringen (in Bezug auf Lernen, die Arbeitswelt, die Familie usw.), die sich auf Lernhaltungen und -interessen auswirken. Bei der Erfahrungsorientierung geht es dabei um zwei Varianten: Zum einen soll durch die Verbindung des Lernens mit dem Leben an bisherige Erfahrungen angeknüpft werden, zum anderen sollen aber auch neue Erfahrungen geschaffen werden. Dem Konzept der Erfahrungsorientierung liegt der Gedanke zugrunde, dass Lernen intensiver ist, wenn wir die Lernprozesse mit konkreten Erfahrungen aus der Lebenswelt der Lernenden verbinden, etwa aus konkreten Alltags- oder Arbeitssituationen. Hieran ließe sich auch die Bedeutung *handlungsorientierten Lernens* anschließen, werden doch beim Handeln in konkreten, individuell relevanten Situationen einerseits Erfahrungen eingebracht und andererseits durch das Handeln neu hinzugewonnen.⁶⁵

Inhalte haben insbesondere dann die Chance, sich dauerhaft zu verankern, wenn sie das Vorwissen der Lernenden, ihre Erfahrungen, Interessen und Lebenswelt aufgreifen und dabei einen gewissen Neuigkeitswert dergestalt haben, dass sie interessant, spannend, andersartig, angenehm usw. sind.

Für die Konzeption eines sprachsensiblen Unterrichts einschließlich der geplanten Lehr- und Lernmaterialien bedeutet das z. B., Aufgabenformate zur Reaktivierung des Vorwissens an den Anfang neuer thematischer Einheiten zu stellen, erfahrungsbezogene thematische Einstiege auch in Pflege-themen zu finden bzw. in der Erarbeitung Bezüge hierzu herzustellen. Besonders gut gelingt dies mit authentischen Handlungssituationen.

Erfahrungen als Voraussetzung und Grundlage von Lernen

Alltagspraktische, verwertbare, situationsbezogene Qualifikationen als Ausgangspunkt von Lernprozessen

63 Vgl. hierzu auch Tietgens 1997

64 Vgl. z. B. Nickel 2009, S. 26 ff.

65 Vgl. Arnold/Müller 2010

Im Zentrum des *Prinzips der Verwendungsorientierung* steht die Frage nach dem Beitrag der Inhalte für die Bewältigung von zukünftigen Situationen.⁶⁶ Für Lernende der Pflegefachassistentenausbildung sind diese zukünftigen Situationen sowohl in ihren praktischen Tätigkeiten in den unterschiedlichen Pflegesettings zu verorten, in denen sie während und nach ihrer Ausbildung tätig sind. Gleichwohl wird ein Einstieg in die sich möglicherweise anschließende Ausbildung zur Pflegefachfrau bzw. zum Pflegefachmann vorbereitet und unmittelbares Anschlusslernen kann erfolgen. Die Fokussierung auf alltagspraktische, beruflich verwertbare, situationsbezogene Qualifikationen macht diesen Zugang bei Teilnehmenden Auszubildenden und Verantwortlichen von Bildungsangeboten beliebt und zweifelsfrei auch wirksam.⁶⁷ Doch sollte in diesem Zusammenhang auch auf die Gefahr verwiesen werden, dass eine ausschließliche Fokussierung auf die unmittelbare Verwertbarkeit des Gelernten im Berufsalltag oft zu kurz greift. Angesichts der ständig steigenden allgemeinen und berufsfachlichen Anforderungen in der Pflege dürfen das „Lernen lernen“, Aspekte der Allgemeinbildung und die Förderung einer beruflichen Handlungskompetenz nicht zu kurz kommen.

Tabelle 6 gibt abschließend einen Überblick, wie sich Auszubildenden-, Erfahrungs- und Verwendungsorientierung in der Pflegefachassistentenausbildung konkretisieren können, die dann gruppen- bzw. situationsspezifisch ausgestaltet werden müssen.

66 Vgl. grundlegend Robinsohn 1972; zusammenfassend z. B. Siebert 2012

67 Vgl. Siebert 2012, S. 99

Didaktisch-methodische Hinweise für die Pflegefachassistentenausbildung	
Hohe Individualisierung des Lernens aufgrund heterogener Lernbiografien	<ul style="list-style-type: none"> → individuelle Lerngeschichten berücksichtigen → positive Erinnerungen an Lernsituationen nutzen bzw. negative vermeiden → intensive, individuell zu bestimmende Wiederholungs- und Übungszeiten → häufige Methoden- oder Lehrpersonenwechsel bei Lernschwächeren vermeiden → ansonsten Abwechslungsreichtum bei Methoden → häufig Notwendigkeit expliziter Anleitung aufgrund mangelnder Selbststeuerungskompetenz, grundsätzlich aber Lernautonomie fördern
Selbstbild stärken	<ul style="list-style-type: none"> → Aufklären, dass Schriftsprachschwierigkeiten keine soziale Behinderung darstellen und daran gearbeitet werden kann → stärkenorientierter Umgang mit Schriftsprachproblemen → persönlichen Nutzen des Schriftspracherwerbs betonen → negative Selbstattributionen abbauen → Misserfolgserlebnisse vermeiden und Fortschritte erfahren lassen → verantwortungsvolle, herausfordernde Aufgaben stellen
Aufbau und Erhalt einer geschützten und vertrauensvollen Lernatmosphäre und -umgebung	<ul style="list-style-type: none"> → hohe Fluktuation vermeiden → hohe Bedeutung von Vertrauen, Kontinuität → soziale und kommunikative Fähigkeiten fördern, Konfliktfähigkeit stärken → sozialpädagogische Betreuung auch außerhalb des konkreten Kurses ermöglichen → ritualisierter, persönlicher Austausch über aktuelles Befinden zu Kursbeginn → Raum für informellen Austausch, gesellige Situationen (feste Pausenzeiten, gemeinsame Veranstaltungen usw.)
Lebenswelt- und Verwendungsnähe	<ul style="list-style-type: none"> → Themen (aus Berufsalltag, Familie usw.) und soziale Praktiken (etwa konkrete Behörden-Korrespondenzen) aus der Lebenswelt der Teilnehmenden zugrunde legen → formelles durch informelles Lernen ergänzen, z. B. Exkursionen, Besichtigung von Einrichtungen als motivationsfördernde, zusätzliche Lernräume → Alltagssituationen simulieren (z. B. über Rollenspiele) → Alltagsmedium Computer bzw. Smartphone einbinden

Tabelle 7

Didaktisch-methodische Hinweise für die Pflegefachassistentenausbildung

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an: Klaus/Lohr/Vogel 2011; Maué/Fickler-Stang 2011; Pachner/John 2011

3.5 Planung und Gestaltung einer sprachsensiblen Ausbildung

Lernende, die aufgrund unzureichender sprachlicher Kompetenzen Schwierigkeiten haben, dem Unterricht bzw. der Praxisanleitung zu folgen und Aufgabenstellungen sowie Lehr- und Lernmaterialien zu verstehen, können sich nur bedingt am Unterrichtsgeschehen beteiligen und dem Fachunterricht an der Pflegeschule nur eingeschränkt folgen. Um sprachschwache Lernende gleichsam am Fachunterricht zu beteiligen, wird von Lehrpersonen ein Umdenken verlangt hin zu einer sprachensible(re)n Gestaltung von Unterricht.⁶⁸

Wie kann eine sprachensible Ausbildung geplant und durchgeführt werden? Die vorrangige Aufgabe eines jeden Fachunterrichts bzw. jeder Praxisanleitung ist die Vermittlung fachlicher Inhalte sowie die Unterstützung der Lernenden bei ihrem Erkenntnisgewinnprozess. Sprache stellt dabei den Schlüssel zum Lernerfolg dar. Um die Denk- und Arbeitsweisen des Fachs zu verstehen und darüber hinaus an fachlichen Diskursen teilnehmen zu können, ist eine bewusste Anwendung sprachlicher Mittel und eine Betrachtung sprachlicher Strukturen im Fachunterricht notwendig.⁶⁹ Sprachliche Anforderungen sind somit gleichwertig wie fachliche Anforderungen in die Planung von Unterricht einzubinden, wobei die Vorgaben des jeweiligen Sachfaches im Fokus der Planungen stehen.

Zu Beginn einer Unterrichtseinheit bzw. eines Moduls sollten den Lernenden sprachliche und fachliche Anforderungen transparent gemacht werden.⁷⁰ Hierzu wird die Verwendung des *Advance Organizer* empfohlen⁷¹, durch den die sprachlichen Anteile an den fachunterrichtlichen Zielsetzungen und Kompetenzerwartungen explizit formuliert und damit transparent gemacht werden können.

Ein Advance Organizer ist eine Strukturierungshilfe für eine gesamte Unterrichtsreihe. Er setzt einzelne Themen zueinander in Beziehung und zeigt Querverbindungen auf. Im Endeffekt ist er ein *Lerngerüst*, das die Unterrichtsreihe visualisiert. Dabei werden Farben, Bilder, Wörter, Symbole, kurze Texte und Formen eingesetzt, um die Unterrichtsreihe optisch ansprechend zu gestalten. Er kann als Plakat oder Präsentationsfolie sichtbar aufgehängt werden. Ein Advance Organizer kann von der Lehrperson vorgegeben werden oder gemeinsam mit den Lernenden entwickelt werden. Auch wenn Zweiteres zeitaufwändiger erscheint, ist es eine ideale Aktivierung für die folgenden Unterrichtssequenzen. Im Idealfall wird er am Ende der Unterrichtsreihe zur (eigenständigen) Reflexion der Lerninhalte genutzt werden.

Zentrales Ziel der Planung einer sprachsensiblen Ausbildung in der Pflegefachassistenz ist, die *sprachlichen Aktivitäten* eines jeden Lernenden zu erhöhen.

Transparenz und Strukturierung durch
Advance Organizer

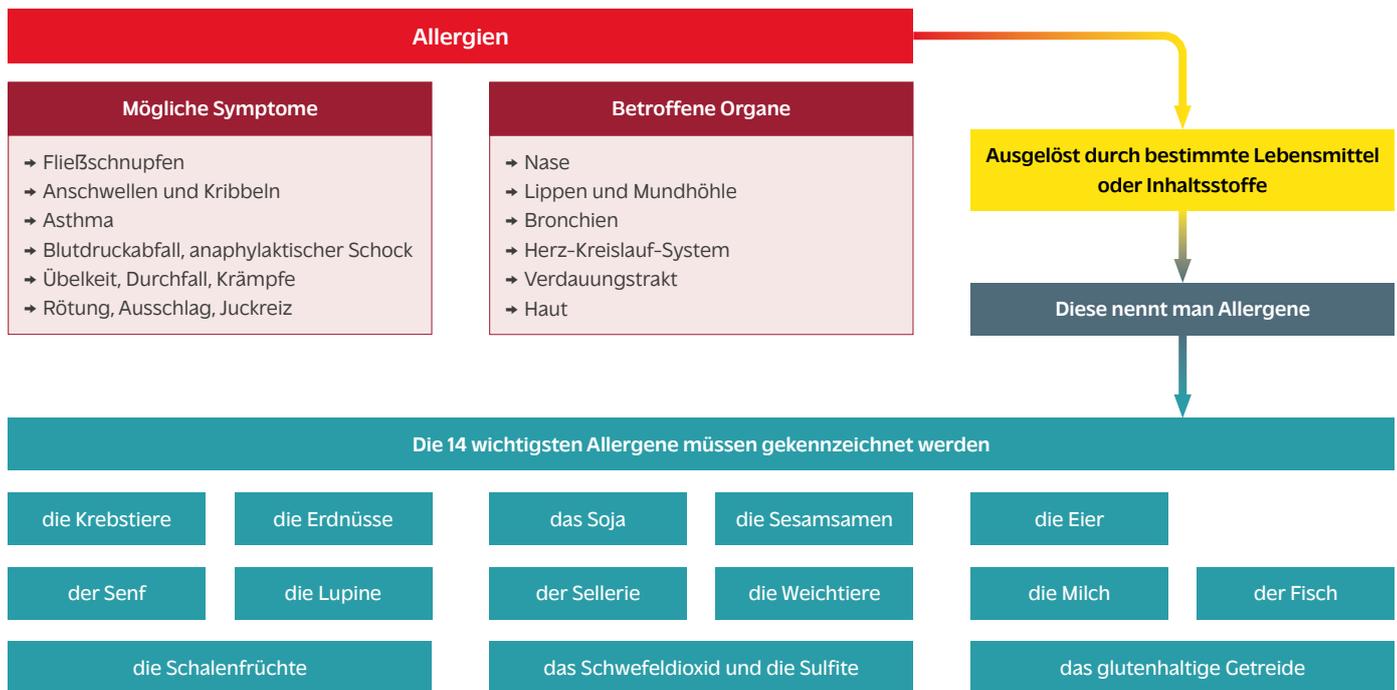
Ziel: sprachliche Aktivitäten erhöhen

68 Vgl. Kimmelman 2012, S. 18

69 Vgl. Michalak et al. 2015, S. 132

70 Vgl. Michalak et al. 2015, S. 137

71 Thürmann/Vollmer 2013, S. 214



Ein fertiges, allgemein gültiges „Rezept“ für die Planung und Durchführung eines sprachsensiblen Fachunterrichts bietet die aktuelle Literatur nicht. Gleichwohl lassen sich grundlegende Bestandteile einer sprachsensiblen Didaktik ableiten, die für die Pflegefachassistentenausbildung als relevant und praktikabel angesehen werden:

Ein erster Schritt auf dem Weg der Planung einer sprachsensiblen Ausbildung ist, mögliche *Stolpersteine zu erkennen*.⁷² Dazu wird der Sprachbedarf aus fachlicher Sicht bestimmt. Dies kann beispielsweise wie folgt geschehen: Das vorgegebene Unterrichtsmaterial, etwa eine Unterrichtsreihe aus einem Fachbuch, wird auf seine sprachlichen Anforderungen (auf Wort-, Satz- und Textebene) hin untersucht. Lehrpersonen werden dabei sensibilisiert für besonders anspruchsvolle Fachbegriffe oder Textpassagen, die sie dann konkret in ihren Unterricht bzw. ihre Praxisbegleitung einbauen können.

Weiterhin maßgeblich für die Planung einer sprachsensiblen Ausbildung ist die *Sprachstandsanalyse der Lernenden*. Hierbei ist zu prüfen, über welche sprachlichen Voraussetzungen die Lernenden verfügen, welche sprachlichen Schwierigkeiten eventuell auftreten und wie diese überwunden werden können. Das (Schrift-)Sprachvermögen der Lernenden kann beispielsweise aufgrund mündlicher Redebeiträge, schriftlicher Beiträge in Klausuren, Gesprächsführungen oder auch der Dokumentationen beruflicher Tätigkeiten erfasst werden. Oft ist jedoch eine einzelne Lehrperson überfordert, individuelle Sprachstandsanalysen zu bewältigen. Hierzu empfiehlt sich, Synergieeffekte mit anderen Lehrpersonen auszuschöpfen, so dass durch den Erfahrungsaustausch der Mehraufwand der einzelnen Lehrperson reduziert werden kann.

⁷² Vgl. Leisen 2015, S. 18

Dabei geht es nicht darum, für jeden einzelnen Lernenden eine detaillierte Analyse des Sprachstandes durchzuführen. Vielmehr sollte die Lehrperson bei der Sprachstandsanalyse die folgenden Fragen beantworten:

- Welche Fachbegriffe und fachsprachlichen Redewendungen benötigen die Lernenden zum Verstehen des Kontexts?
- Sind die Lernenden mit diesen Begrifflichkeiten vertraut?
- Welche Methoden eignen sich zur Einführung von fachsprachlichen Begrifflichkeiten?

Die Erkenntnisse aus beiden Analysen werden gleichsam in die Unterrichtsplanung einbezogen. Die Lehrperson entwickelt durch den Vergleich von sprachlichen Anforderungen in der Ausbildung und vorhandenen Sprachständen der Lernenden eine Sensibilität für die sprachlichen Phänomene im Fach und für das Sprachvermögen der Lernenden.

Für eine sprachensible Ausbildung in der Pflegefachassistenz empfiehlt es sich, ein *kleinschrittiges Vorgehen* für den Unterricht und die Praxisanleitung zu planen. Ausgehend von den konkreten Sprachvoraussetzungen der Lernenden werden weitere sprachliche Lernschritte geplant. Ziel ist dabei, dass eine sprachensible Ausbildung den Übergang von der Alltagssprache zum Fachdiskurs unterstützt, somit also eine Progression sprachlicher Kompetenzen stattfindet.

Bei der Planung einer sprachsensiblen Ausbildung in der Pflegefachassistenz ist darauf zu achten, dass *sprachvolle Lernsituationen* geschaffen werden. Diese zeichnen sich durch eine Ausgewogenheit sprachlicher Teilkompetenzen aus. Darüber hinaus implizieren sprachvolle Lernsituationen eine *Erhöhung des Sprechanteils der Lernenden* während der Ausbildung sowie den Einsatz lernendenaktiver Methoden und Aufgabenstellungen.⁷³

Um der Heterogenität der Auszubildenden an Pflegeschulen gerecht zu werden, sollten bei der Planung von sprachsensibler Ausbildung Maßnahmen der *Binnendifferenzierung* Berücksichtigung finden, so dass vielfältige Lernformen, abgestufte Aufgabenstellungen sowie verschiedene Darstellungsformen zum Einsatz kommen (vgl. auch Abschnitt 2.5).

Für das Gelingen einer erfolgreichen Verzahnung von Fach- und Sprachlernen ist eine bewusste Auswahl von methodischen und medialen Zugängen anzustreben, die abgestuft für die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden dazu beiträgt, dass Lernende besser dem Unterricht folgen können.⁷⁴

Die Gestaltung der Aufgaben sowie der Lehr- und Lernmaterialien und die Methodenauswahl sind entscheidende Faktoren, welche zur Erhöhung der sprachlichen Aktivität der Lernenden beitragen und werden daher im Folgenden näher beleuchtet.

73 Vgl. Kimmelman 2013, S. 9

74 Vgl. Kimmelman 2012, S. 18

3.6 Aufgabengestaltung

Aufgaben strukturieren zu einem großen Teil Unterricht und Praxisanleitung. Sie aktivieren die Lernenden und unterstützen das selbstständige Lernen und die Kooperation untereinander. Durch Aufgaben werden Lernprozesse initiiert, gesteuert und begleitet.

Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrkraft bei der Aufgabengestaltung die konzipierten Arbeitsanweisungen eindeutig und treffend beschreibt und zugleich die Lernenden sprachlich und fachlich angemessen unterstützt.⁷⁵ Aufgaben im sprachsensiblen Fachunterricht sollten nach folgenden Kriterien gestaltet sein:

Herausforderung der Lehrperson bei der Aufgabengestaltung für eine sprachensible Ausbildung liegt darin, sowohl *fachliche als auch sprachliche Kompetenzen zu fördern*, damit sich ein Kompetenzzuwachs sowie Lernerfolge auch bei sprachschwachen Lernenden nachhaltig einstellen können.⁷⁶

Die Entwicklung von *Sprachkompetenzen* sollte schon *in der Aufgabenformulierung* angelegt sein und nicht als Nebeneffekt erhofft werden.

Lernende sollten durch die Aufgabengestaltung zu kognitiven Aktivitäten herausgefordert, aber nicht überfordert werden. Bei der Konzeptionierung von Aufgaben gilt das Prinzip der *kalkulierten Überforderung*.⁷⁷

Hierbei liegen die sprachlichen und kognitiven Anforderungen der Aufgabenstellung geringfügig über dem individuellen Leistungsvermögen des Lernenden. Es wird ein Lernanreiz geschaffen, der die Lernenden dazu ermutigt, ihr affektives und kognitives System auszubauen.

Die Aufgaben sollten

- sich an authentischen Sprach- und Handlungssituationen orientieren,
- die Komplexität pflegerischen Handelns berücksichtigen,
- *selbstorganisierte* Aneignungs- und Reflexionsprozessen initiieren,
- die dem pflegerischen Handeln inhärenten Widersprüche reflektieren und
- durch *gestufte Aufgabenstellungen* Lernprozesse lenken.

Grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Bearbeitung von Aufgaben ist die exakte Verwendung von *Operatoren* (vgl. Abschnitt 3.7).

⁷⁵ Vgl. Michalak et al. 2015, S. 121

⁷⁶ Vgl. Leisen 2013, S. 83

⁷⁷ Vgl. Leisen 2013, S. 74

Aufgaben aktivieren Lernende.

Lernaufgaben verbinden schulische und praktische Ausbildung.

Welche Aufgabentypen gibt es?

Je nach didaktischer Absicht der Lehrperson lassen sich verschiedene Aufgabenarten und Aufgabentypen unterscheiden. Zuvorderst unterscheiden wir Lernaufgaben, Übungsaufgaben und Prüfungsaufgaben.

Kompetenzorientierte Lernaufgaben Lernaufgaben sind Aufgaben für Lernsituationen. Lehrpersonen können durch das Bereitstellen von Lernaufgaben immer nur ein Angebot machen, Lernen müssen die Auszubildenden selbst. Und dies geschieht höchst individuell, jede und jeder Lernende unter den eigenen Bedingungen und mit unterschiedlicher Geschwindigkeit. Lernaufgaben bieten hier die erforderlichen Lernbedingungen, indem sie die *Verbindung von schulischer und praktischer Ausbildung* herstellen.

Wie kann die hier angesprochene Verbindung von schulischer und praktischer Ausbildung Lernprozesse der Auszubildenden beeinflussen?

Durch Lernaufgaben werden die Auszubildenden aufgefordert, das in der Pflegeschule Gelernte in der Praxis anzuwenden. Dabei machen sie die Erfahrung, dass dies funktioniert oder eben auch nicht. Wichtig dabei ist jedoch, insbesondere für Lehrende, die auftretenden Widersprüche bewusst zu machen und konstruktiv aufzulösen, damit die Auszubildenden erleben, dass Wissen hilft, praktische Herausforderungen zu bewältigen.⁷⁸

Andererseits lernen die Auszubildenden aber auch, Probleme der beruflichen Praxis als Ausgangspunkt des Lernens zu sehen. Wenn etwa Unsicherheiten beim Ausführen einer praktischen Tätigkeit in der Pflegeeinrichtung auftreten oder Defizite wahrgenommen und diese bewusst reflektiert werden, kann diese Situation Anlass sein, um sich Informationen einzuholen. Besonders nachhaltig wirkt dieses Lernen, wenn die fehlenden Informationen nicht einfach von Praxisanleitenden präsentiert werden, sondern die Auszubildenden unterstützt werden, sich durch eigenes Denken, Rückgriff auf vorhandenes Wissen oder gezielte Informationssuche selbst die notwendigen Informationen anzueignen.

Dabei ist die Aufgabe der Lehrenden, durch eine Abfolge *gestufter Aufgabenstellungen* mit klarer Anleitung individuelle Lernwege zu ermöglichen.

Lernaufgaben bieten die Möglichkeit, sich ausgehend von einer Lernsituation möglichst *eigenständig neue Inhalte* auf teilweise individuellen Bearbeitungsweisen zu erschließen. Hierbei kann sich das Lerntempo zwischen den Auszubildenden unterscheiden. Lehrpersonen kommt in diesen Lernsettings vor allem die Rolle der Lernbegleitung zu.

Gute Lernaufgaben sollten die Teilkompetenzen wie Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz fördern, eine Offenheit hinsichtlich der Problemstellung, Lösungswege und Ergebnisse gewähren und einen Alltags- und Arbeitsprozessbezug beinhalten.

Lernaufgaben basieren auf authentischen Handlungssituationen.

⁷⁸ Vgl. DAFZ o. J.

Was zeichnet eine gute Lernaufgabe in der Pflegefachassistentenausbildung aus?

- Orientierung an realen Arbeitsvollzügen
- Förderung der beruflichen Handlungskompetenz (mit den Teilkompetenzen wie Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz)
- Betonung der Selbststeuerung
- Berücksichtigung von Kooperation
- Verknüpfung von Erfahrungswissen mit theoretischem Wissen
- Reflexivität
- Offenheit hinsichtlich der Problemstellung, Lösungswege und Ergebnisse

Die Orientierung der Lernaufgaben an *realen Arbeitsvollzügen* stellt gerade in beruflichen Ausbildungsgängen, so auch in der Pflegefachassistentenausbildung, eine enorme Chance dar. Die Lernenden gehen motivierter an die Bearbeitung der Lernaufgaben heran, da sie ihr bisher erworbenes Wissen und die Erfahrungen aus der eigenen Tätigkeit anwenden können. Darüber hinaus unterstützt auch das Wissen über die Verwertbarkeit des Gelernten das Bearbeiten der Aufgaben.

Übungsaufgaben Neben Lernaufgaben spielen in der sprachsensiblen Ausbildung auch Übungsaufgaben eine große Rolle. Übungsaufgaben zielen auf die Festigung, den Erhalt bzw. die Erweiterung erworbener Kompetenzen, fördern also die Nachhaltigkeit des Lernens. Übungsaufgaben dienen dem Aufbau von Routinen. Werden Handlungen und vor allem Handlungsketten, wie sie im Pflegeprozess angelegt sind, mehrfach durchlaufen und geübt, führt dies zu Handlungssicherheit, Belastungsabbau und zur Erweiterung der Handlungsspielräume. Die Aufmerksamkeit kann dann zunehmend auf andere kontextbezogene Phänomene gelenkt werden und die Auszubildenden entwickeln einen „Rundumblick“.⁷⁹ Handlungsroutinen stellen eine Form der Professionalisierung im Beruf dar. Jedoch darf in diesem Zusammenhang auf die Gefahr verwiesen werden, dass sich bei routinierten Handlungen leicht Fehler unreflektiert verfestigen können. Deshalb sollten bewusste Reflexionsprozesse angestoßen werden, um einer unkritischen Verfestigung von Routinen und „blinden Flecken“ entgegenzuwirken.

Übungsaufgaben festigen Kompetenzen.

Prüfungsaufgaben Anders als Lern- und Übungsaufgaben dienen Prüfungsaufgaben zur Wissens- und Kompetenzevaluierung der Lernenden. Durch Prüfungsaufgaben werden Lernstände festgestellt bzw. der erreichte Lernstand nachgewiesen. Sie haben primär die Funktion der Diagnostik und Kontrolle.

Prüfungsaufgaben stellen Lernergebnisse fest.

Wo liegen *Hindernisse* im Verstehen der unterschiedlichen Prüfungsaufgaben?

Eine Ursache dafür liegt in den *zu langen Aufgabentexten*, die insbesondere leseschwache Lernende davon abhalten, die Aufgabe zu verstehen und richtig zu bearbeiten. Aufgrund mangelnder sprachlicher Kompetenzen können die Auszubildenden ihre fachlichen Fähigkeiten nur eingeschränkt entfalten. Zudem benötigen sie mehr Zeit zum Verstehen und Erschließen des Aufgabentextes. Damit

⁷⁹ Fichtmüller/Walter 2007, S. 363

Aufgaben die Fachkompetenz der Lernenden im Unterricht fördern und in Prüfungssituationen valide testen, ist eine *sprachsensible Formulierung der Aufgabe* sowie der Aufgabentexte anzustreben.

Ob eine Aufgabe auf Wort-, Satz- und Textebene sprachsensibel formuliert ist, lässt sich anhand der folgenden Checkliste prüfen:

Tabelle 8
Checkliste zur Formulierung von sprachsensiblen Fachaufgaben nach Radspieler

Checkliste zur Formulierung von Aufgaben	Check
Formulierungen auf der Wortebene	<input type="checkbox"/>
Vermeidung uneindeutiger und abstrakter Wörter	<input type="checkbox"/>
Verwendung durchgehend gleicher Wörter für gleiche Sachverhalte	<input type="checkbox"/>
Ersetzen von nicht-fachspezifischen Substantivierungen (z. B. Verstehbarkeit durch Verb verstehen)	<input type="checkbox"/>
Vermeidung von Pronomen (besser: Wiederholung des Wortes)	<input type="checkbox"/>
Verwendung von Ziffern für Mengenangabe	<input type="checkbox"/>
Formulierungen auf der Satzebene	<input type="checkbox"/>
Verwendung kurzer Sätze	<input type="checkbox"/>
Verfassen der Sätze in der Subjekt-Prädikat-Objekt-Struktur	<input type="checkbox"/>
Vermeidung von Passivformen	<input type="checkbox"/>
Nur eine Anweisung pro Satz bzw. nur eine Frage pro Satz stellen	<input type="checkbox"/>
Gliederung mehrerer Anweisungen bzw. Fragen	<input type="checkbox"/>
Vermeidung von unnötig eingebetteten Nebensätzen und Attributivergänzungen	<input type="checkbox"/>
Vermeidung von indirekten Verneinungen (z. B. ausnahmslos)	<input type="checkbox"/>
Formulierungen auf der Textebene	<input type="checkbox"/>
Beachtung der sachlogischen Reihenfolge innerhalb des Textes	<input type="checkbox"/>
Übersichtliche Gliederung des Aufgabentextes	<input type="checkbox"/>
Beachtung der Passung von Skizzen, Grafiken und Tabellen zur Aufgabenstellung	<input type="checkbox"/>
Gezieltes und systematisches Hervorheben von Wichtigem	<input type="checkbox"/>
Vorstellung der Aufgabe mit einer Überschrift	<input type="checkbox"/>
Verwendung möglichst gleicher syntaktischer Strukturen bei Multiple Choice Aufgaben	<input type="checkbox"/>
Verwendung nur einer Zeitform	<input type="checkbox"/>
Vorstrukturierung der Lösung bei offenen Aufgaben durch z. B. Ergebnistabellen	<input type="checkbox"/>

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Radspieler 2012

Textentlastung nicht auf Kosten der Fachlichkeit

Die Formulierung sprachsensibler Fachaufgaben verlangt von der Lehrkraft eine erhöhte Selbstreflexion, eine permanente Konzentration auf Sprache und eventuell auch Rücksprachen mit Kolleginnen und Kollegen. Auch wenn im Unterricht

und in der Praxisanleitung Begriffe und Texte vereinfacht werden, wir sprechen dabei von Textentlastung, dürfen keinesfalls fachspezifische Wörter oder Konstruktionen, die für das Fachlernen wichtig sind, bei der Formulierung vermieden oder gar gelöscht werden. Vielmehr wird das Ziel verfolgt, schwierige sprachliche Strukturen aufzulösen, um ein besseres Verständnis der Aufgabe zu ermöglichen. Erfahrungsgemäß gelingt dies am besten im Team. Einmal entwickelte Materialien können so gemeinsam genutzt und weiterentwickelt werden.

Oft stellt für die Lernenden die reine Lösungsfindung von Aufgaben nicht die Hürde dar. Vielmehr macht ihnen die *Aufgabenstellung* und damit verbunden die *Entschlüsselung* des Aufgabentextes Schwierigkeiten. Um Aufgaben selbstständig bearbeiten und somit den Arbeitsauftrag erfüllen zu können, müssen die Auszubildenden die Schlüsselwörter der Aufgabenstellung, die sogenannten *Operatoren*, verstehen (vgl. Abschnitt 3.7).

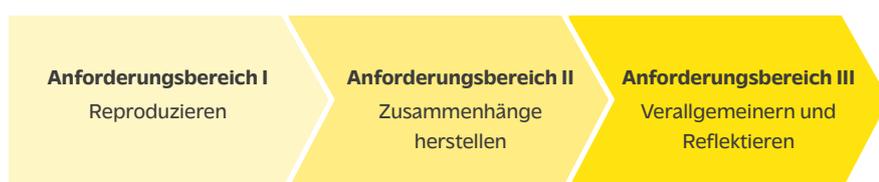
3.7 Operatoren

Oftmals liegt es nicht an den kognitiven Leistungen, dass Auszubildende bestimmte Aufgaben oder Arbeitsaufträge nicht lösen können, sondern sie können die Aufgabentexte nicht entschlüsseln. Um Aufgaben selbstständig bearbeiten und somit den Arbeitsauftrag erfüllen zu können, müssen die Lernenden die Schlüsselwörter der Aufgabenstellung, die sogenannten *Operatoren*, kennen und verstehen.

Operatoren sind handlungsinizierende Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Bearbeiten von Aufgaben erwartet werden.⁸⁰

Operatoren werden meist im Imperativ formuliert und haben damit einen Aufforderungscharakter. Sie fungieren als Signal, in dem sie Auskunft geben, was bei der jeweiligen Aufgabe überhaupt zu tun ist. Es soll eine Frage beantwortet werden oder ein Arbeitsauftrag erfüllt werden. Operatoren werden im gesamten Unterrichtsverlauf verwendet, sie steuern gewissermaßen die Abfolge des Geschehens. Besonders aber spielen sie in Klausuren, Prüfungen und Leistungskontrollen eine entscheidende Rolle.

Operatoren können je nach Schweregrad in *drei Anforderungsbereiche* eingeteilt werden:



⁸⁰ Vgl. lehrerfortbildung-bw 2004

Grundlage für die drei Anforderungsbereiche stellen die Anforderungsbereiche der KMK-Versionen für die einzelnen Fächer dar (Reproduktion, Organisation, Transfer, Problemlösung/Beurteilen).⁸¹

Der Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben und Beschreiben von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet. Primär werden diejenigen Inhalte reproduziert, die im Unterricht schon gelernt wurden.

Der Anforderungsbereich II umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte. Ebenso werden gelernte Inhalte und Methoden auf andere Sachverhalte angewendet.

Der Anforderungsbereich III umfasst den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen und gewonnen Erkenntnissen. Ziel ist, Sachverhalte zu begründen, zu beurteilen oder Schlussfolgerungen zu ziehen.

Wie die drei Anforderungsbereiche *gewichtet* werden, ist abhängig von der konkreten Unterrichtssituation. Dominieren in der Einführungs- und Motivationsphase des Unterrichts Fragen und Arbeitsaufträge aus den Anforderungsbereichen I und II, kann der Schwierigkeitsgrad in der Phase Wiederholung/Festigung erhöht werden.

Für Prüfungssituationen verteilen sich die Anforderungsbereiche wie folgt:

- 30 Prozent der Fragen im Anforderungsbereich I
- 40 Prozent im Anforderungsbereich II
- 30 Prozent im Anforderungsbereich III

⁸¹ Vgl. KMK-Operatorenkatalog für das Fach Deutsch 2022

Eine Auflistung der genutzten Operatoren befindet sich auf dem Bildungsserver Berlin Brandenburg/Basiscurriculum Sprachbildung und sind in nachfolgender Tabelle aufgeführt:

Operator	Handlung
Nennen, Angeben	Informationen aufzählen, zusammentragen, wiedergeben
Beschreiben	Sachverhalte, Objekte oder Verfahren mit eigenen Worten darstellen
Vergleichen	Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln und darstellen
Erklären	Sachverhalte verständlich und nachvollziehbar machen und in Zusammenhängen darstellen
Erläutern	Sachverhalte darstellen und unter Verwendung zusätzlicher Informationen veranschaulichen
Begründen	Sachverhalte, Entscheidungen bzw. Thesen durch nachvollziehbare Argumente stützen und sachlich (beispielhaft) belegen
Analysieren, Untersuchen	Unter einer Fragestellung wesentliche Bestandteile, Ursachen oder Eigenschaften herausarbeiten bzw. nachweisen
Diskutieren, Erörtern	Sich argumentativ mit verschiedenen Positionen auseinandersetzen und ggf. zu einer begründeten Schlussfolgerung gelangen
Beurteilen	Zu Sachverhalten eine selbstständige Einschätzung formulieren und begründen

Quelle: Bildungsserver Berlin-Brandenburg

Tabelle 9

Liste der wichtigsten Operatoren

Beispiele für Operatoren nach Niveaustufen sind die folgenden:

Reproduktion	Reorganisation	Transfer		Problemlösung/Beurteilung	
Wissen	Verstehen	Anwendung	Analyse	Synthese	Bewertung
Anführen	Abgrenzen	Anwenden	Analysieren	Begründen	Beurteilen
Angeben	Erklären	Durchführen	Auswerten	Beweisen	Diskutieren
Benennen	Interpretieren	Prüfen	Beziehungen	Entwickeln	Einschätzen
Definieren (bekannt)	Definieren (neu)	Skizzieren	Gliedern	Folgern	Entscheiden
Erinnern	Schlüsse ziehen	(Über-)Prüfen	(Über-)Prüfen	Konzipieren	Stellung nehmen
Wiedergeben	Vergleichen	Zusammenstellen	Zusammenhänge aufdecken	Prognostizieren	Werten

Quelle: Bildungsserver Berlin-Brandenburg

Tabelle 10

Operatoren nach Niveaustufen

3.8 Gestaltung von schriftlichen sprachsensiblen Lehr- und Lernmaterialien

Zur erfolgreichen Umsetzung eines sprachsensiblen Fachunterrichts gehört neben der Unterrichtsvorbereitung und einer sorgsam formulierten Aufgabenstellung auch die Gestaltung der sprachsensiblen Lehr- und Lernmaterialien. Kein Unterricht ist ohne Lernmaterial denkbar, kein sprachsensibler Unterricht ohne sprachensible Lehr- und Lernmaterialien. Die Qualität von Lehr- und Lernmaterialien beeinflusst zu einem nicht unerheblichen Teil den Erfolg von Bildungsprozessen.⁸² Geeignete Materialien für den eigenen Unterricht zu erstellen, zählt zu den Aufgaben einer jeden Lehrperson, kann aber auch im Team erfolgen. Für Lehrpersonen in der Pflegefachassistentenausbildung ist es eine besondere Herausforderung, da eine Reihe von Lernenden spezifische Förderung im schriftsprachlichen Bereich benötigen und der Unterricht bzw. die Praxisanleitung sprachsensibel gestaltet werden sollte. Das hat zur Folge, dass auch sprachensible Lehr- und Lernmaterialien benötigt werden, die sowohl fachliche als auch sprachliche Anforderungen berücksichtigen.

Was aber macht die Qualität dieser sprachsensiblen Lehr- und Lernmaterialien aus? Wie lässt sich ein gutes Material von einem schlechten unterscheiden? Was kennzeichnet Lehr- und Lernmaterialien für sprachsensiblen Fachunterricht in der Pflegefachassistentenausbildung? Diese Fragen sollen im Folgenden diskutiert werden.

Wir haben bisher fast selbstverständlich Lehr- und Lernmaterialien in einem Begriff verwendet und nicht die Doppelfunktion von Medien als Lehr- und/oder Lernmittel unterschieden. Lehrmittel auf ein Medium zu reduzieren, das der Lehrkraft zur Vermittlung von Lerninhalten dient, verbietet sich aus kognitiv-konstruktivistischer Perspektive. Heute wird wesentlich stärker das selbstständige, aktive Er- und Bearbeiten von Lerngegenständen betont, in dem Medien als Lernmittel vor allem strukturierende und unterstützende Funktion haben.⁸³ Und nicht selten sind Medien in der beruflichen Bildung dann im Übrigen auch noch selbst als Artefakt Lerngegenstand (das Pflegebett, Pflegeutensilien, Pflegedokumente usw.).

82 Vgl. Helmke 2009, S. 73

83 Vgl. Bonz 2006

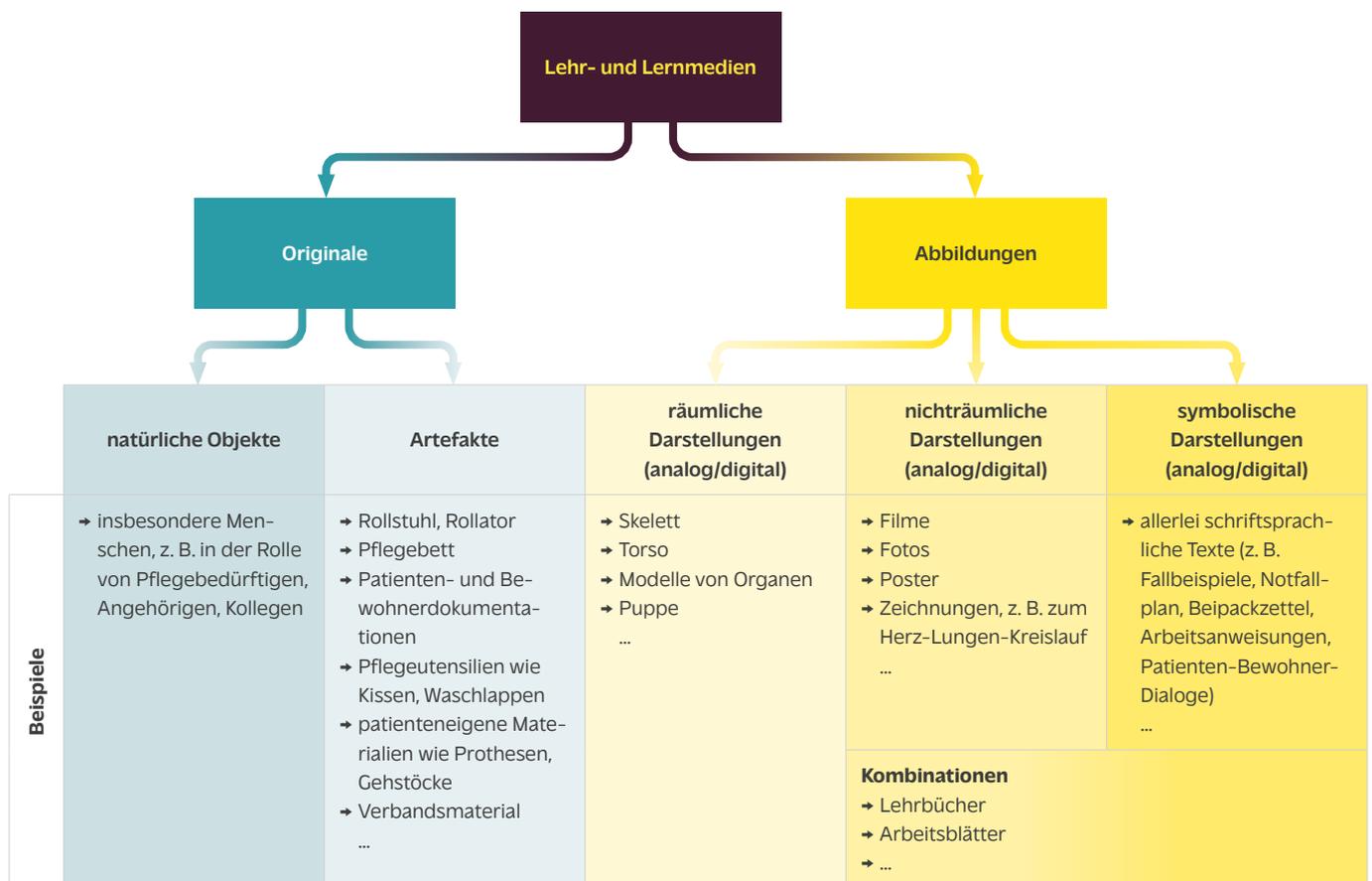
Zusammenfassen ließe sich die Unterscheidung in Lehr- und Lernmittel kurz wie folgt:

„Lehrmittel unterstützen die Lehrtätigkeit. Sie entfalten ihre Funktion in der Regel, in der Hand‘ von Lehrenden. Lernmittel dienen der direkten Anregung von Lernen und unterstützen Lernprozesse. Sie entfalten ihre Funktion, in der Hand‘ von Lernenden.“⁸⁴

Damit wird deutlich: Medien, wie eben auch das Arbeitsblatt, sind nicht per se Lehr- oder Lernmittel. Vielmehr bestimmt sich ihre Funktion eben genau aus der konkreten pädagogischen Situation heraus.⁸⁵

Es stellt sich die Frage: Welche Medien gibt es denn eigentlich? Einen groben Überblick über möglichen Lehr- und Lernmedien speziell in der Pflegefachassistentenausbildung bietet die folgende Abbildung 6.

Abbildung 6
Klassifizierung von Lehr- und Lernmedien für den Pflegehilfebereich



Quelle: Martial von 2005, S. 25

84 Bonz 2006, S. 62, i. O. herv.

85 Vgl. Weidenmann 1997, S. 409

Nicht nur für die Pflegefachassistenz, aber besonders hier, lässt sich urteilen, dass die unmittelbare Wirklichkeitserfahrung lernwirksamer ist als etwa die Vermittlung über symbolische Medien. Dennoch ist die Planung des Medieneinsatzes im institutionellen Rahmen immer eine Folge der Lernvoraussetzungen, Unterrichtsabsichten, Themen und Methoden.⁸⁶ Effizienz beweist sich nur vor dem Hintergrund der pädagogischen Gesamtkonzeption.⁸⁷

Dies gilt auch für das Medium Arbeitsblatt. Allemal ist das Arbeitsblatt geeignet, ganz unterschiedliche Funktionen im Lehr- und Lernprozess zu übernehmen. Ohne an bestimmte Lernumgebungsvoraussetzungen geknüpft zu sein, lässt sich ein Arbeitsblatt entsprechend der Lernziele und Lernvoraussetzungen immer wieder neu zusammenstellen und flexibel in den verschiedenen Phasen des Lehr- und Lernprozesses einsetzen.

„Als Sammelbezeichnung und Oberbegriff dient der Terminus Arbeitsblatt zur Benennung eines Lerninstruments, das in erster Linie die eigenaktive Auseinandersetzung des [Lernenden] im Sinne eines gezielten selbstständigen Denkens mit einem mehr oder weniger kleinen Ausschnitt eines bestimmten Unterrichtsthemas ermöglichen soll.“⁸⁸

In der Folge sind Arbeitsblätter geradezu ideal auch für eine binnendifferenzierte Gestaltung von Lernangeboten – etwa über die Bereitstellung unterschiedlicher Arbeitsaufträge oder zusätzlicher Hilfen.

Wer ein Arbeitsblatt konzipiert, muss

- überlegt entscheiden, welche didaktischen Funktionen im Vordergrund stehen sollen (z. B. Motivation, Diagnose, Erarbeitung, Archivierung, Kontrolle),
- bestimmen, wann in Abhängigkeit von den didaktischen Funktionen das Arbeitsblatt eingesetzt werden soll (didaktischer Ort, z. B. in der Eröffnungs-, Erarbeitungs- und Sicherungsphase),
- den Arbeitsauftrag begründet ausrichten und schließlich
- das Arbeitsblatt professionell gestalten.⁸⁹

Diese vier Planungsstufen gelten nicht anders auch für die Konzeption von Arbeitsblättern in der Pflegefachassistentenausbildung. Nachfolgend werden konkret die Anforderungen an die Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien betrachtet.

Gestaltungskriterien von Arbeitsblättern

Es ist inzwischen sehr gut untersucht, was Arbeitsblätter gut und verständlich macht. Die meisten Lehrpersonen haben Arbeitsblätter schon häufig in ihrem Unterricht eingesetzt und eigneten sich Routinen bei der Erstellung an. Dennoch ist bei der Gestaltung auf viele Kleinigkeiten zu achten, damit die Materialien wirk-

86 Vgl. Heimann/Otto/Schulz 1979

87 Vgl. Bonz 2006, S. 159

88 Wellenhofer 1997, S. 310

89 Vgl. Wellenhofer 1997, S. 311 ff.

lich lerngruppen- und lesegerecht in einem sprachsensiblen Fachunterricht sind. Als wesentlich gelten insbesondere die folgenden Gestaltungsprinzipien:⁹⁰

- Leserlichkeit
- Verständlichkeit
- Anregung
- Funktionalität
- Konsistenz

Die ersten drei Dimensionen verweisen eher auf das verstehende Lesen (Buchstaben- bzw. Worterkennung, Verstehen von Sätzen, Textebene). Bevor jedoch Arbeitsmaterialien konkret gestaltet werden, müssen grundsätzliche didaktische Überlegungen vorangestellt werden: Was beabsichtige ich eigentlich mit meinem Material (Funktionalität)? Zum anderen – und das ist insbesondere für Lernende mit Schriftsprachschwierigkeiten elementar – sollten Gestaltungsmaßnahmen verlässlich sein (Konsistenz).

Leserlichkeit

Wie können Lehrpersonen ihre Lernenden beim Lesen von Wörtern, insbesondere in Form von Texten unterstützen? Und vor allem: Wie können sie das Texterfassen erleichtern und das Arbeiten fördern?

Eine Antwort auf diese Fragen betrifft die Struktur und Lesbarkeit von Arbeitsblättern. Oft entscheidet der erste Eindruck eines Blattes, die visuelle Gestaltung, ob es gelesen wird oder nicht. Im Fokus stehen zum einen *das Schriftbild* (mikrotypografische Gestaltung) und zum anderen *das Layout der Seite*, ihre Strukturierung und Anordnung (makrotypografische Gestaltung).

Die meisten Menschen lesen Texte am liebsten in einer Schriftgröße, die sie in einem normalen Leseabstand von 50 bis 60 Zentimetern erfassen können.⁹¹ Sauberes, unzerknittertes Papier und ein klarer Aufbau erleichtern das Lesen. Lange Texte und volle Blätter ohne Struktur und Gliederung schrecken hingegen ab. Eine Kopfzeile, in der Angaben zur Pflegeschule, zum Fach oder Lerneinheit vermerkt sind, sorgt für Orientierung. Wird in der Einrichtung ein Corporate Design verwendet, das in Form eines Logos genutzt wird, schätzen das Lernende positiv. Grundsätzlich sollte eingeschätzt werden, ob die Auszubildenden um den Gebrauch von didaktisch-typografischen Mitteln wie Hervorhebungen durch Kursiv- oder Fettschrift wissen. Um sicher zu gehen, sollten diese explizit besprochen und geübt werden.⁹²

⁹⁰ Vgl. Ballstaedt 1994, 2007; Leisen 2013, 2015, Wilbers 2014

⁹¹ Vgl. Küpper/Moog (o. J.)

⁹² Vgl. Feldmeier 2009, S. 76

Verständlichkeit

Die Dimension der Verständlichkeit sollte zwar insgesamt die Gestaltung des Unterrichts bzw. der Praxisanleitung prägen, hat jedoch bei der Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien besondere Relevanz. Im Kern betrifft dieses Kriterium nämlich die sprachliche Gestaltung. Was Texte verständlich macht, ist sehr gut untersucht. Nach dem Hamburger Verständlichkeitskonzept etwa sind dies die Faktoren:

- sprachliche Einfachheit (Wortwahl, Satzbau usw.)
- Gliederung/Ordnung (Überschriften, Abschnitte, roter Faden usw.)
- Kürze bzw. Prägnanz (Beschränkung aufs Wesentliche, angemessene Informationsdichte usw.)
- Anregung (direkte Rede, Beispiele, Humor, Spannung)⁹³

Allerdings ist gerade die *sprachliche Einfach- bzw. Angemessenheit* in Unterrichts- und Praxisanleitungsprozessen überaus schwierig zu bestimmen. Was ist sprachlich angemessen, wenn im Zweifelsfall Lernende mit und ohne Sprachförderbedarf in einem Kurs lernen? Und wie kann dem Dualismus zwischen einer adäquaten einfachen Sprache einerseits und den hohen pflegesprachlichen und auch komplexen inhaltlichen Anforderungen andererseits angemessen begegnet werden? Das sprachliche Anforderungsniveau dürfte in der Folge eine enorme Herausforderung bei der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterial bleiben. Entsprechend der individuellen Voraussetzungen und unter der Maßgabe lernförderlicher Schwierigkeitsgrade ist für Lernende mit Schriftsprachschwierigkeiten eine Orientierung an den Alpha-Levels vor allem 4 bis 5 wahrscheinlich (vgl. Abschnitt 1.2).

Ein besonderer Fokus sollte auf die Auswahl und Aufbereitung von Sach- und Fachtexten gelegt werden. Gute Texte beinhalten keine überflüssigen Informationen. Zu umfangreiche Texte bergen die Gefahr, dass der rote Faden verloren wird. Sind Texte jedoch zu pragmatisch, fehlen verständnisfördernde Erklärungen. Texte sollten grundsätzlich so eingesetzt werden, dass sie knapp oberhalb des Sprachstands der Lernenden liegen.⁹⁴

Im Zuge eines sprachsensiblen Fachunterrichts ist es Aufgabe der Lehrperson, die Texte hinsichtlich fachsprachlicher Strukturen auf Wort-, Satz- und Textebene zu analysieren, um eventuelle Missverständnisse der Lernenden bei der Textrezeption zu vermeiden.

⁹³ Vgl. Langer/Schulz von Thun/Tausch 2006

⁹⁴ Vgl. Leisen 2015

Zur Unterstützung der Lernenden bei der Textrezeption bieten sich den Lehrpersonen zwei Möglichkeiten:

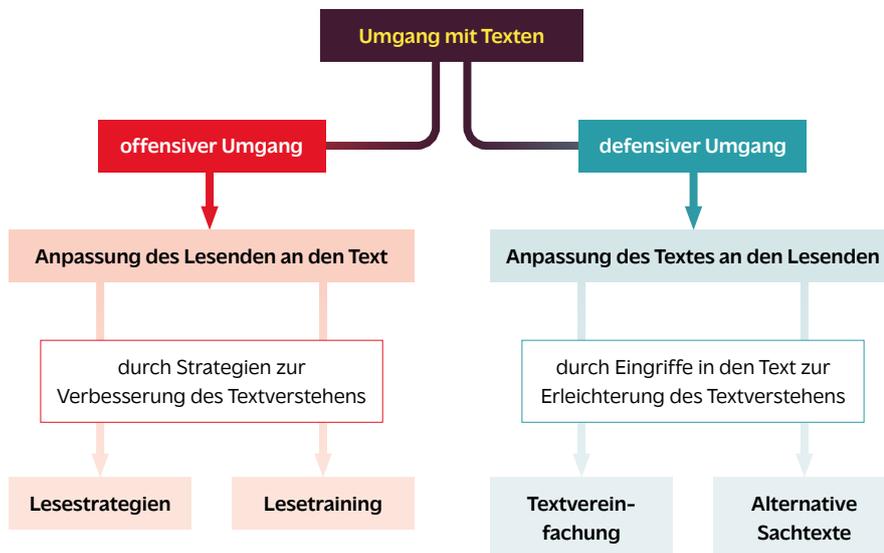


Abbildung 7
Unterstützung der Lernenden bei Textrezeption

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Studienseminar Koblenz (2021)

Eine Möglichkeit der Unterstützung der Lernenden bei der Textrezeption ist die *Anpassung des Textes an die Lernenden*. Hier wird der Text sprachlich entlastet und vereinfacht, damit er den sprachlichen und fachlichen Kompetenzen der jeweiligen Lernendengruppe entspricht.⁹⁵ Bei der Textaufbereitung im Sinne der Textentlastung empfiehlt sich folgendes Vorgehen:

- kurze Hauptsätze bilden
- Verben möglichst im Aktiv statt im unpersönlichen Passiv verwenden
- wenige Komposita benutzen
- auf Genitiv- und Partizipialkonstruktionen verzichten
- Fach- und Fremdwörter erklären

Dennoch kann ein Text nicht beliebig vereinfacht werden, da eine Textvereinfachung häufig zu einer Ungenauigkeit der beschriebenen Inhalte führt.

Wichtig allemal ist, dass eine Sprachvereinfachung nicht isoliert und nicht durchgängig eingesetzt wird⁹⁶ und mit zunehmender Schriftsprachkompetenz vorgenommene Textentlastungen abgebaut werden.⁹⁷ Sprachunterstützende Maßnahmen sollten zugunsten einer Progression beim Lernen im Laufe der Ausbildung reduziert werden.

⁹⁵ Vgl. Michalak et al. 2015, S. 94

⁹⁶ Vgl. Leisen 2015, S. 18

⁹⁷ Vgl. Leisen 2015, S. 18

Weiterhin besteht die Variante der *Heranführung der Lernenden an anspruchsvolle Texte*. Hierbei wird der Text nicht vereinfacht, sondern die Lernenden hinsichtlich ihrer Textverstehenskompetenz geschult, indem ihnen sprachliche Hilfen zur Verfügung gestellt und Strategien zur Erschließung von Texten vermittelt werden (vgl. Abschnitt 4.1). Die Lernenden sollen somit befähigt werden, eigenständig sprachliche Hürden beim Lesen von Fachliteratur zu überwinden.

Beide Möglichkeiten zur Textaufbereitung haben ihre Anwendungsberechtigung. Der Einsatz eines vereinfachten Textes kann beispielsweise zu Beginn eines Themas sinnvoll sein, um bei allen Lernenden eine Grundvorstellung aufzubauen. Auch unter Beachtung der Heterogenität der Auszubildenden bietet die Vereinfachung von Texten den Lernenden Anknüpfungspunkte, z. B. durch das zusätzliche Bereitstellen von sprachlich vereinfachten Paralleltexten für leseschwache Lernende.

Im Vordergrund eines sprachsensiblen Fachunterrichts sollte dennoch die Heranführung der Lernenden an fachlich und sprachlich komplexe Texte sowie die Förderung der eigenständigen Erschließung dieser stehen, um die Lernenden auf ihre berufliche Laufbahn adäquat vorzubereiten.⁹⁸

Für die Grundbildungsarbeit mit Lernenden auf niedrigem Alpha-Level (vgl. Abschnitt 1.2) können die europäischen Regeln zur *Leichten Sprache* hilfreich sein, die vor dem Hintergrund der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen entwickelt wurden.⁹⁹ Hierin finden sich Hinweise zur Textentlastung auf Zeichen-, Wort-, Satz- und Textebene sowie für die Gestaltung von Bildern (vgl. Abschnitt 2.4).

Stimulanz

Mit der Stimulanz wird die Notwendigkeit eines motivierenden und animierenden Charakters der Lernmaterialien beschrieben.¹⁰⁰ Hierunter sind sowohl *intratextuelle Aspekte* zu fassen, wie sie bereits im Hamburger Verständlichkeitskonzept zum Ausdruck kommen:

- persönliche Anrede
- interessante und abwechslungsreiche Inhalte
- anschauliche Sprache

Ebenso steuert auch der *ästhetische Gesamteindruck* des Materials die Leseneigung. Dazu gehören gleichermaßen die Verwendung ansprechenden, adäquaten Bildmaterials und ordentliche Kopien.

Ein *Wechsel von bildlichen, symbolischen und mathematischen Darstellungsformen* kann die Motivation der Lernenden im sprachsensiblen Fachunterricht, aber auch

98 Vgl. Michalak et al. 2015, S. 95 f

99 Vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (o. J.)

100 Vgl. Ballstaedt 1994, 2007

hinsichtlich der Bearbeitung der Lehr- und Lernmaterialien steigern¹⁰¹, so dass als Ergänzung zum Text bei der Gestaltung der Lehr- und Lernmaterialien häufig auf Visualisierungen zurückgegriffen wird. Bilder können die Aufmerksamkeit auf sich ziehen und emotionale und ästhetische Erlebnisse vermitteln. Zudem unterstützen realistische Bilder den Lernenden beim Verständnis, da diese die Realität modellhaft wiedergeben. Auch Diagramme erweisen sich für die übersichtliche Darstellung von Sachverhalten und Zusammenhängen zwischen Variablen als vorteilhaft.

Vor dem Hintergrund der Binnendifferenzierung ist die Verwendung unterschiedlicher Darstellungsformen zu unterstützen, da somit unterschiedliche Lerntypen angesprochen werden.

Schließlich sollten gute Arbeitsmaterialien den Lernenden die Möglichkeit geben, *sich einen Sachverhalt selbst zu erarbeiten*, das erarbeitete Wissen weiterzudenken und dieses in einen größeren Zusammenhang zu vernetzen.¹⁰² Durch ihre Unvollständigkeit sollen die Materialien zur Bearbeitung und Lösung des Problems anregen.

Im Zuge eines sprachsensiblen Fachunterrichts ist bei der Gestaltung der Materialien zu berücksichtigen, dass die *sprachlichen Anforderungen geringfügig über dem tatsächlichen Sprachvermögen* der Lernenden liegen, wobei die Lernenden für eine erfolgreiche Bewältigung der Materialien zusätzlich durch sprachliche Hilfen unterstützt werden. Zudem sollte das Lehr- und Lernmaterial den Lernenden in fachlich authentische Sprachsituationen versetzen und zu Anschlusskommunikationen anregen.¹⁰³ Hierbei können geeignete sprachförderliche Methoden unterstützen.

Visualisierungen sind nun keineswegs nur ästhetisch wünschenswertes Beiwerk, zumal nur dekorative Darstellungen ohnehin keinen Lerneffekt haben.¹⁰⁴ Vielmehr spielen diese gerade bei Lernenden mit Sprachdefiziten eine wesentliche Rolle als Kommunikationsanlass, *als Sprachlernhilfe* aber auch als eigene zu erlernende Technik.¹⁰⁵ Denn während Fotos und Bilder noch vergleichsweise leicht zugänglich sind, sind diskontinuierliche Texte wie Grafiken, Schemata, Diagramme usw. wesentlich schwieriger zu decodieren.¹⁰⁶

Die wesentliche Stimulanz in der Pflegefachassistentenausbildung, die insgesamt Inhalt und Form der Unterrichtsmaterialien prägt, ist der Handlungs- und Praxisbezug aufgrund der Dualität der Ausbildung.

Verwendung unterschiedlicher Darstellungsformen

Praxisbezug und authentische Situationen

101 Vgl. Wilbers 2014, S. 552

102 Vgl. Paradies/Linser 2013, S. 146

103 Vgl. Leisen 2013, S. 44

104 Vgl. Levin/Anglin/Carney 1987

105 Vgl. Feldmeier 2009, S. 76 ff.

106 Vgl. Feldmeier 2009, Weidenmann 2001

Funktionalität

Grundsätzlich sollte die Form von Arbeitsblättern Zielen und Inhalten nachfolgen und nicht umgekehrt. Ausgangspunkt der Arbeitsblattkonzeption ist die Frage nach der konkreten Funktion (z. B. Motivation, Erarbeitung, Sicherung). Im Dienst der Funktionalität steht maßgeblich der Arbeitsauftrag als didaktischer Kern des Lernmaterials. Strukturell betrachtet ist der Arbeitsauftrag (hier verstanden als konkrete Aufgabenstellung) Bestandteil der Arbeitseinheit eines Arbeitsblattes, zu der auch die Problemstellung (Abgrenzung des inhaltlichen Denkbereiches), die Informationsquelle (lerngegenständliche Ausgangsbasis, also Texte, Bilder, Grafiken usw.) und der Lösungsraum (z. B. gestaltet als Tabelle, freie Antwort, Lückenaufgabe) gehören.¹⁰⁷

In didaktischer Hinsicht unterstützt der Arbeitsauftrag die Produktion von unterrichtlichen Teilresultaten, indem er Denkprozesse beim Lernenden mobilisiert und steuert.¹⁰⁸ Wesentlich ist daher nicht nur die inhaltliche Angemessenheit, sondern insbesondere auch die sprachliche Gestaltung der Aufgabenstellung: Gute Arbeitsaufträge sind kurz, konkret, verständlich und altersgemäß formuliert; sie enthalten aussagekräftige Verb-Operatoren (z. B. „Beschreiben Sie...“, „Vervollständigen Sie...“, „Zeichnen Sie...“) und sind ggf. in sich gegliedert.¹⁰⁹

Methodisch stellt sich der Arbeitsauftrag wie die Arbeitseinheit insgesamt in den Dienst der zugrunde zulegenden erwachsenendidaktischen Prinzipien. Das heißt, bei der Konzipierung von Aufgaben ist die Rückbindung an die Teilnehmenden und ihre Erfahrungs- und Lebenswelt sowie an die konkrete Verwendung – bestenfalls in Form von Situationen oder Problemen – wesentlich.

Konsistenz

Hiermit wird auf den wichtigen Punkt der einheitlichen und durchgängigen Verwendung didaktischer Mittel und das Einhalten eines standardisierten Seitenlayouts verwiesen. Das heißt, einmal eingeführte Standards, ob nun in der Seitenaufmachung oder den Hervorhebungen, sollten im Hinblick auf Verlässlichkeit beibehalten werden.

Tabelle 10 fasst die wesentlichen praktischen Implikationen der einzelnen Gestaltungskriterien von Lehr- und Lernmaterialien noch einmal zusammen. Hierbei wurden drei Perspektiven auf die Gestaltung von Arbeitsblättern berücksichtigt:

- (1) die Erkenntnisse aus der Arbeitsblattgestaltung allgemein,
- (2) Ergebnisse zur sprachsensiblen Gestaltung und Verständlichkeit sowie
- (3) Aufschlüsse aus der Alphabetisierungs- und Grundbildungsforschung.

Insbesondere bezüglich der Verständlichkeit und Typografie sind weitere Differenzierungen notwendig, wie sie hier nur angedeutet werden können.

¹⁰⁷ Vgl. vier Montageteile nach Wellenhofer 1997, S. 313

¹⁰⁸ Vgl. Wellenhofer 1997, S. 313

¹⁰⁹ Vgl. z. B. Leisen 2013, S. 44

Gestaltungsaspekte von Lehr- und Lernmaterialien		
Leserlichkeit	Schriftart/-größe	<ul style="list-style-type: none"> → wenige, gezielt eingesetzte Schriftarten (z. B. Überschrift vs. Fließtext) → serifenlose Schrift für niedrigere Alpha-Level (z. B. Arial, Source Sans Pro) → keine dauerhaft fetten, mageren, kursiven Schriften oder Versalien → große Schrift (min. 12 Pt.) vor allem bei niedrigeren Alpha-Level → größerer Abstand zwischen Buchstaben und Wörtern
	Seitenaufteilung	<ul style="list-style-type: none"> → genügend Leerfläche für Notizen (insg. ca. 1/3 der Seite) → Abheften ermöglichen (A4: linker Rand 4 cm, rechter Rand 2,5 cm) → aussagekräftige Kopfzeile (z. B. Modul, Unterrichtseinheit, Thema usw.)
	Schriftsatz	<ul style="list-style-type: none"> → linksbündiger Flattersatz bei niedrigeren Alpha-Level → keine Worttrennungen bei niedrigeren Alpha-Level → häufige Absätze → Zeilenumbrüche nach Sinneinheiten bei niedrigeren Alpha-Level → größerer Zeilenabstand (1,5- bis 2-zeilig) → kurze, aber unterschiedlich lange Zeilen (ideal 40–45 Zeichen)
	Strukturierung/Gliederung	<ul style="list-style-type: none"> → deutliche und sinnvolle Seitengliederung durch Absätze, Einzüge, Überschriften, Anordnung verschiedener Teile in Blöcken usw. → Überschriften deutlich hervorheben → sparsames, einheitliches didaktisch-typografisches Visualisieren (Haupt- und Zwischenüberschriften, Hervorhebungen, Marginalien, Spiegelstriche, Nummerierungen, Kästen, Unterlegungen) → Piktogramme zur Orientierung verwenden → angemessener Platz für Bearbeitungen/Lösungen (z. B. Schreibzeilen vorgeben) → Arbeitsaufträge (Aufgabe) zur leichten Orientierung bestenfalls am Anfang des Arbeitsblattes
Verständlichkeit	Wortebene	<ul style="list-style-type: none"> → einfache Wortstruktur (Vermeiden von Komposita, substantivierten Infinitiven usw.) → geläufige, anschauliche Wörter → Fachbegriffe erklären → wenige Fremdwörter → altersgemäße und dem Sprachstand angemessene Sprache
	Sätzebene	<ul style="list-style-type: none"> → kurze Sätze variierender Länge in Abhängigkeit vom Alpha-Level (durchschnittlich 7 bis 8 Wörter) → einfache Satzstruktur (Vermeiden von komplexen Nebensatzkonstruktionen, Passiv, Einschüben usw.) → konkrete Sätze (Vermeiden von zu großer Informationsdichte, abstrakten Verallgemeinerungen)
	Textebene	<ul style="list-style-type: none"> → begrenzte Textlänge (untere Alpha-Level max. 2 Sätze), ggf. Zeilennummerierungen → angemessene Informationsdichte → explizite Bezüge durch Pronominalisierungen und Konjunktionen → erkennbare äußere Gliederung (Überschriften, Absätze, Hervorhebungen usw.) → innere Ordnung (sinnvolle Reihenfolge der Informationen, Kohärenz, Redundanz usw.)

Tabelle 11
Gestaltungsanforderungen an
Arbeitsblätter

Tabelle 11
Gestaltungsanforderungen an
Arbeitsblätter

Gestaltungsaspekte von Lehr- und Lernmaterialien		
Stimulanz	Sprache	<ul style="list-style-type: none"> → authentische, altersgerechte, anschauliche Sprache → dosierter Humor (Anekdoten usw.), persönliche Anrede/Stellungnahme (Ich-Zentrierung)
	Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> → Mischung bekannter und neuer Informationen → abwechslungsreiche Aufgabenstellungen → praxisrelevante, authentische, verwendungsorientierte Inhalte → Anschlusskommunikation ermöglichen → Widersprüche, Probleme, Fragen als Ausgangspunkt
	visuelle Reize	<ul style="list-style-type: none"> → Illustrationen, die das Texterschließen erleichtern → keine unnötigen optischen Reize → auf Kontraste achten (zwischen Papier und Schrift, Grauwerte vermeiden) → sorgfältig kopieren
Funktionalität	Funktionen	<ul style="list-style-type: none"> → didaktische Funktion als Ausgangspunkt der Arbeitsblattgestaltung (z. B. Motivation, Präsentation, Erarbeitung, Sicherung, Archivierung, Kontrolle, Bewertung)
	Arbeitsauftrag	<ul style="list-style-type: none"> → kurze, konkrete, verständliche und altersgemäße Formulierung → aussagekräftige Verb-Operatoren („Beschreiben Sie ...“, „Zeichnen Sie ...“, „Kreuzen Sie an ...“ usw.) → interne Gliederung nach Ziel/Problem – Verfahren/Methode – Ergebnis/Verwertung (z. B. „Notieren Sie eine geeignete Überschrift für den Text. Tauschen Sie sich hierzu mit Ihrem Nachbarn aus. Notieren Sie sich mindestens 3 Überschriften.“) → ggf. binnendifferenzierte Aufgabenstellung → Lösungsbeispiele
Konsistenz		<ul style="list-style-type: none"> → Standards des Seitenlayouts beibehalten (Dokumentenvorlagen anlegen) → durchgängige Verwendung der didaktisch-typografischen Visualisierungen → durchgängige Verwendung eingeführter Überschriften

Quelle: Zusammenstellung aus Badel/Niederhaus 2011; Ballstaedt 1994, 2007; Grotlüschen 2010; Ladenthin 2005; Langer/Schulz von Thun/Tausch 2006; Leisen 2010; Nickel 2000; Wellenhofer 1991

Förderung der sprachlichen Fertigkeiten

Sprachkompetenz entwickelt sich in der gesamten Schul- und Ausbildungszeit in erster Linie in den vier folgenden Fertigkeiten: verstehendes Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben.

Hören und Lesen gehören zu den rezeptiven Fertigkeiten, die Lernenden sind die Empfänger. Sprechen und Schreiben sind produzierende Fertigkeiten.

	rezeptiv	produktiv
Mündlich/akustisch	Hören	Sprechen
Schriftlich/grafisch	Lesen	Schreiben

Welche Fertigkeit ist davon die wichtigste? Wie so oft, gibt es hier keine klare Antwort – alle vier Fertigkeiten sind wichtig für die Bewältigung von Alltags- und auch Berufssituationen:

Auszubildende...

- stellen sich den zu pflegenden Menschen vor und fragen sie, wie es ihnen heute geht (*sprechen*)
- *hören* die Antwort auf ihre Frage
- *lesen* die Pflegeplanung
- *schreiben* Notizen und füllen die Pflegedokumentation aus.

Grundsätzlich gilt: Unterricht und Praxisanleitung sollten sich so nah wie möglich an den berufspraktischen Tätigkeiten der Pflegefachassistentinnen und Pflegefachassistenten orientieren. Welche Situationen begegnen den Auszubildenden in ihrem Pflegealltag? Welche Fertigkeiten brauchen sie, um diese Situationen bewältigen zu können? Im Zweifelsfall sollte der Fokus eher auf den mündlichen als auf den schriftlichen Kompetenzen liegen.

Idealerweise werden die vier Fertigkeiten nicht isoliert, sondern in Verbindung miteinander geübt. So können Lernende zum Beispiel ihre Pflegedokumentation



Die vier Fertigkeiten

Übungen aus alltags- und berufsrealistischen Kontexten

vorlesen und die anderen hören zu; anschließend lesen alle die Aufzeichnung, sprechen danach mit dem Nachbarn oder der Nachbarin darüber und schreiben die Pflegedokumentation dann weiter.

In einer standardisierten Befragung von Lehrpersonen der Pflegehilfe bei Berliner und Brandenburger Bildungsanbietern wurde im Rahmen des INA-Pflege-Projektes u. a. gefragt, zu welchen der vier Fertigkeiten Lehr- und Lernmaterial gewünscht wird, das vor allem bei Lernenden mit Schriftsprachschwierigkeiten verwendet werden kann.¹¹⁰ Am häufigsten genannt wurden Übungen zur Entwicklung von Lese- und Schreibstrategien, zur Bewältigung schwieriger Kommunikationssituationen, zum Fachwortschatz, Merksätze und Wiederholungs- und Entlastungsübungen. Welche konkreten Übungsformate sich dafür anbieten, wird auch mit Verweisen auf die konstruierten Aufgaben im zweiten Teil des Handbuchs im Folgenden näher vorgestellt.

4.1 Leseverstehen üben

Lesefertigkeiten verlangen vom Lesenden ein hohes Maß an kognitiver Leistung. Insbesondere gering Literalisierte stellt das Zusammensetzen einzelner Buchstaben zu Wörtern sowie die Entschlüsselung des Sinns vor eine große Herausforderung. Sind erst einmal Wort und Sinn jedes einzelnen Wortes erschlossen, muss dies für jeden einzelnen Satz und letztlich für den gesamten Text fortgesetzt werden. Das Textverständnis erschließt sich folglich über mehrere Etappen und setzt einen gewissen Wortschatz sowie Vorwissen voraus. Sind Vorwissen und Wortschatz nicht vorhanden, und hiervon muss vor allem beim fachsprachlichen Gebrauch von Wörtern und fachbezogenen Kontexten ausgegangen werden, muss beides gezielt aufgebaut und über Wiederholungen gefestigt werden.

Mehrfach teilten Lehrpersonen aus den Pflegeschulen und den Praxiseinrichtungen mit, dass ein Großteil der Lernenden im Lesen ungeübt ist.¹¹¹ Sie bestätigten aus ihren Unterrichtserfahrungen, dass

- die Lernenden mit längeren Texten und Übungen überfordert sind,
- das Lesetempo sehr langsam ist,
- die Lernenden nicht vorausschauend lesen können,
- Wort für Wort gelesen wird und Zusammenhänge kaum erkannt werden,
- eigenständige Schlussfolgerungen aus dem Textverständnis kaum bzw. nicht gezogen werden.

Deshalb muss den Lernenden bewusst gemacht werden, wie Leseprozesse verlaufen und welche Schritte, Techniken und Strategien zum Verstehen führen. Es werden Übungsangebote benötigt, die ausgewählte Teilbereiche und sprachlich-

¹¹⁰ Vgl. Stuckatz/Wagner 2014

¹¹¹ Vgl. Badel u. a. 2022a

geistige Operationen beim Leseverstehen üben sowie Übungen zu Erschließungsstrategien bei komplexen Texten.

Aus der Sprachdidaktik stammt die Unterscheidung von zwei Arten von Texten: Kontinuierliche und diskontinuierliche Texte.

Diese Unterscheidung gewann nochmals besondere Aufmerksamkeit seit der PISA-Studie 2000 zur Lesekompetenz. Es wird damit betont, dass die Lesekompetenz für beide Arten von Texten eine essenzielle Grundlage darstellt.

Kontinuierliche Texte sind „fortlaufend geschrieben [...] mit kontinuierlicher sprachlich realisierter Themenentfaltung“.

Diskontinuierliche Texte sind dagegen „Texte, die nicht fortlaufend geschrieben sind.“¹¹²

Die kontinuierlichen Texte zeichnen sich durch eine linear fortlaufende Textgestaltung aus, die einzelnen Sätze stehen in einem inhaltlichen Zusammenhang. Beispiele dafür finden sich in Lehrbüchern oder Zeitschriften als Beschreibungen, Erzählungen, Berichte u. a.

Zu den diskontinuierlichen Texten zählen bspw. Statistiken in Form von Tabellen, Diagrammen oder Listen, auch Strukturbilder, Sachbilder oder Illustrationen.

Obwohl für beide Textarten Lesekompetenzen ausgebildet werden müssen, hilft die Unterscheidung, die Besonderheiten der Lesekompetenz für die eine oder andere Textgruppe herauszuarbeiten.

4.1.1 Das Lesen kontinuierlicher Texte üben

Internationale Schulleistungsstudien haben aufgezeigt, dass Lernende vor allem Probleme beim Verstehen von Sachtexten und insbesondere beim Lösen der anspruchsvolleren Aufgabentypen haben. Daher ist der Umgang mit Sach- und Gebrauchstexten für das Handbuch von besonderem Interesse. Aber auch die sich verändernden Herausforderung der Arbeitswelt, die starke mediale Präsenz von Sachtexten im Internet sowie die Anforderung bei der Bewältigung des Alltags verweisen deutlich auf die Notwendigkeit einer gezielten Schulung der Kompetenzen im Umgang mit diesen Texten.

Kontinuierliche und
diskontinuierliche Texte

¹¹² Vgl. Helmke/Hosenfeld et al. 2005

Aus didaktischer Sicht werden *verschiedene Lesestile* unterschieden. Welcher Lesestil verwendet wird, ist abhängig von der Lesehaltung und dem Leseziel. Es handelt sich dabei um

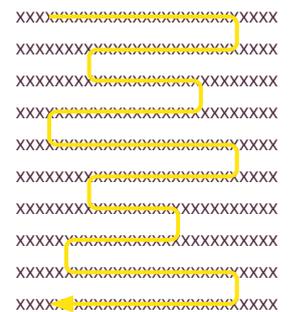
- **globales Leseverstehen:** kursorisch, sich einen Eindruck verschaffen
- **detailliertes Leseverstehen:** alles verstehen, auch Details
- **suchendes Leseverstehen:** selektiv, eine Information suchen¹¹³

Globales Leseverstehen: Sich einen Eindruck verschaffen

Globales Leseverstehen wird immer dann angewendet, wenn sich die Lernenden einen Eindruck von einem Text in Bezug auf Thema, Inhalt oder Kernaussage verschaffen möchten. Je nach Text und konkreter Aufgabenstellung müssen für diesen Lesestil sowohl die zentralen expliziten Textinformationen identifiziert und verstanden, als auch die wichtigsten Zusammenhänge erkannt werden. Die zur Verfügung gestellte Zeit, sich einen Eindruck von einem Text zu machen, sollte begrenzt werden und 10 Minuten nicht überschreiten.

Formulierungen zum globalen Leseverstehen sind bspw.:

- Lesen Sie den Text zügig durch, Sie müssen erstmal nicht alles verstehen.
- Lesen Sie den Text ohne Stift und Marker orientierend durch (Sie orientieren sich vorerst und brauchen noch nicht alles verstehen).
- Nennen Sie eine Information, die Sie vom Lesen behalten und verstanden haben oder die Sie überrascht hat.
- Überfliegen Sie den Text.



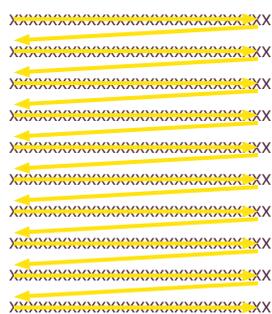
Detailliertes Leseverstehen: alles verstehen – auch Details

Den Lesestil „detailliertes Leseverstehen“ wendet man an, wenn man etwas ganz genau wissen möchte. Relevante Textdetails müssen in einem Text erkannt und verstanden werden. Das kann sich auf die Hauptaussagen einzelner Textpassagen, den detaillierten Handlungsverlauf einschließlich Ursachen und Folgen oder die im Text vorkommenden Personen und Objekte beziehen. Ziel des detaillierten Lesens können aber auch Handlungsziele von Personen, ihre Emotionen bzw. Stimmungen sowie ihre zum Ausdruck kommenden Meinungen und Haltungen sein. Teilweise müssten dabei implizit im Text gegebene Hinweise erkannt und Schlussfolgerungen gezogen werden.

¹¹³ Vgl. IQB 2014

Formulierungen zum detaillierten Leseverstehen sind bspw.:

- Ordnen Sie die unten stehenden Überschriften den einzelnen Absätzen zu.
- Markieren Sie im Text alle Informationen zu folgenden Themen:
 - XY (rot)
 - YY (grün)
 - XX (blau)
- Fragen, die nicht explizit im Text stehen.
- Was empfindet xy?
- Welche Meinung vertritt der Verfasser?



Suchendes Leseverstehen: eine Information suchen

Einen suchenden/selektiven Lesestil wählt man, wenn man einem Text lediglich einzelne, spezifische Informationen entnehmen möchte (z. B. Zeit- oder Mengenangaben von zu verabreichenden Trinkmengen, auszuführende Pflegehandlungen, Personennamen). Dafür ist es nicht notwendig, den gesamten Text global verstanden zu haben. Je nach Umfang der zu suchenden Informationen und ihrer Platzierung im Text kann das selektive Leseverstehen in detailliertes Leseverstehen übergehen.

Selektives Lesen

Formulierungen zum suchenden Leseverstehen sind bspw.:

- Bearbeiten Sie den folgenden Lückentext.
- Wann beginnt eine bestimmte Vorstellung?
(Fragen zu konkreten Informationen)
- Suchen Sie im Text.



Ein Leseanlass oder ein Leseauftrag muss klar formuliert sein, damit den Auszubildenden implizit oder explizit schon bei der Auftragsformulierung mitgeteilt wird, welche Lesart zu wählen ist. Nur so können Lernende nachhaltig entsprechende Kompetenz aufbauen und bei künftigen Aufgabenstellungen im alltäglichen Leben oder im Beruf eigenständig die zum Text passende Lesart auswählen.

Das bedeutet, dass schon während der Ausbildung die Lernenden in die verschiedenen Lesestile eingeführt werden müssen und die konkreten Ziele der Lesestile bei Texten verdeutlicht wird. Gerade zu Beginn der Ausbildung sollte der Lesestil im Leseauftrag explizit mit Schlagworten formuliert werden. Diese Formulierungen sind der Gruppe vorher bekanntzumachen. Im Verlauf der Ausbildung muss dies dann nicht mehr explizit erfolgen, die Auszubildenden haben gelernt, den Lesestil in der Aufgabenformulierung zu erkennen. Besonders bei der Formulierung von Leseaufträgen in Prüfungen ist darauf zu achten, dass der Lesestil von den Lernenden erkannt werden kann.

Phasen der Textarbeit und mögliche Aufgabenstellungen

Um einen Sachtext erfolgreich in den Fachunterricht zu integrieren, sollte die Lehrperson dies gestuft organisieren, also in aufeinander aufbauenden Schritten sowie in verschiedenen Phasen des Unterrichts.¹¹⁴ Die kognitiven Voraussetzungen der Lernenden in der Pflegefachassistentenausbildung verweisen auf eine kleinschrittige Vorgehensweise im sprachsensiblen Unterricht, die sich an das Drei-Phasen-Modell für das Leseverstehen der Didaktik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts anlehnt.¹¹⁵

Nach diesem Modell beginnt die Textarbeit mit der *Aktivierungsphase* bzw. der *Hinführungsphase*, die von der *Verstehensphase* und der *Transferphase* gefolgt wird.

Aktivierungsphase – vor dem Textlesen

Leserinnen und Leser sollten sich vor dem eigentlichen Lesen einem Text so nähern, dass sie möglicherweise fehlendes sprachliches Wissen so gut wie möglich durch Kontextwissen ausgleichen. Wird schon vor Beginn des Textlesens bereits vorhandenes Wissen aktiviert, so können die Lernenden dieses Wissen an den Text herantragen und für das verstehende Lesen nutzen. Neben der Aktivierung des Vorwissens können Formulierungen von Erwartungen zum Text die Hinführung zum konkreten Lesen unterstützen, bspw. Überlegungen bezüglich der Textsorte (Handelt es sich hier um einen Fachtext oder einen Erlebnisbericht?), Überlegungen bezüglich der Herkunft des Textes (Woher stammt der Text, aus einem Fachbuch, aus der Zeitung?) oder Hypothesenbildung (Worum könnte es in diesem Text gehen?).

Verstehensphase – während des Textlesens

Leseverstehen hängt selbstverständlich nicht nur von der Aktivierung vorhandenen Vorwissens ab, sondern vor allem auch von der Auseinandersetzung mit dem dargebotenen Textmaterial. Lesestrategien dienen während der konkreten Arbeit am Text dem Verstehen einzelner Wörter, Sätze und Absätze und unterstützen dabei, Kernaussagen zu erfassen. Meist muss insbesondere beim Detailverstehen die Arbeit am Lesetext besonders ausführlich sein, es werden ein oder mehrere Verstehensdurchgänge durchlaufen, die zu einem zunehmend tieferen Textverständnis führen. Die Verstehensphasen können bspw. durch folgende Übungen umgesetzt werden: Unterstreichen wichtiger Textinformationen, Zuordnen von Überschriften zu entsprechenden Abschnitten, Beantworten von Fragen zum Text oder Erschließen von Informationen aus dem Kontext mithilfe von Lückentexten.

Transferphase – nach dem Textlesen

Mit Blick auf das verstehende Lesen ist nicht nur relevant, dass vorhandenes Textmaterial verstanden wird, sondern insbesondere auch, dass nach dem Lesen die Inhalte weiterverarbeitet (reflektiert, genutzt, beurteilt) werden und dass die Lernenden auf den Text reagieren. Die Anschlussphasen können umgesetzt werden

¹¹⁴ Vgl. Leisen 2022

¹¹⁵ Vgl. Storch 2001, S. 155 ff.

bspw. durch Äußern der eigenen Meinung zum Text, Stellungen zum Text, Schlussfolgern oder Anwenden des Gelesenen auf andere Situationen.

Leseförderung durch Lesestrategien für Sachtexte

Gute Leser unterscheiden sich von schlechten Lesern einerseits durch die kognitive Grundfähigkeit (allgemeine Intelligenz), andererseits aber auch maßgeblich durch ihr Lernstrategiewissen und ihre Decodierfähigkeit.¹¹⁶ Entsprechend wichtig für die Entwicklung der Lesekompetenz ist das Erlernen und Üben spezieller Strategien.

„Eine Lesestrategie ist ein Handlungsplan, der dem Leser hilft, einen Text ‚richtig‘ und schnell zu verstehen.“ Lesestrategien unterscheiden sich in Hinblick auf ihren Umfang, ihr Anspruchsniveau und ihren Unterstützungsgrad; gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie Lernende dabei unterstützen wollen, sich Texte möglichst systematisch und selbstständig zu erschließen.¹¹⁷

Um den Synergieeffekt zu erreichen, einerseits Fachkompetenzen und andererseits Lesekompetenzen zu fördern, bieten sich eine *Vielzahl von Lesestrategien* an.

Im Folgenden werden zehn Strategien zur Texterschließung kurz vorgestellt und erläutert.¹¹⁸ Die Strategien sind – soweit möglich – nach dem Schwierigkeitsgrad geordnet. Mit steigendem Schwierigkeitsgrad der Strategie steigt auch der Anspruch an die Eigentätigkeit der Lernenden.

Welche Lesestrategie die passende für das Erreichen des Unterrichtsziels ist, ist abhängig von

- der Lesekompetenz der Zielgruppe,
- der didaktischen Absicht und
- dem Schwierigkeitsgrad des Textes.

Und nicht verschwiegen werden darf natürlich auch der unterschiedliche Zeitaufwand, den Lehrpersonen für die Vorbereitung der einzelnen Lesestrategien benötigen.

Definition Lesestrategie

116 Vgl. zusammenfassend Becker-Mrotzek/Kusch/Wehnert 2006, S. 39

117 Vgl. Leisen 2022, S. 112

118 Vgl. Staatliches Studienseminar Koblenz 2009; Leisen 2022

Tabelle 12
Zehn Lesestrategien zur Leseförderung
im Fachunterricht nach Leisen

Zehn Lesestrategien zur Leseförderung im Fachunterricht nach Leisen ¹¹⁹		
1	Fragen zum Text beantworten	Dem Text sind Fragen beigefügt, die die Lernenden anleiten, sich mit dem Text intensiver zu beschäftigen.
2	Fragen an den Text stellen	Lernende stellen selbst Fragen an den Text und beantworten diese (teilweise) auch selbst.
3	Den Text strukturieren	Der Text wird in Sinnabschnitte eingeteilt und Überschriften werden formuliert.
4	Den Text mit dem Bild lesen	Bei nichtkontinuierlichen Texten (Sachtexte mit Bildern, Tabellen, Grafiken u. a.) werden Text und Bild vergleichend gelesen.
5	Den Text farborientiert markieren	Um Ordnung und Übersicht zu erhalten, werden Begriffe verschiedener Kategorien in unterschiedlichen Farben markiert. Dadurch entsteht ein übersichtliches Beziehungsgefüge im Text.
6	Den Text in eine andere Darstellungsform übertragen	Lernende übersetzen den Text in eine andere Darstellungsform, z. B. Skizze, Bild, Tabelle, Strukturdiagramm, Prozessdiagramm, Mind-Map u. a.
7	Den Text expandieren	Der stark verdichtete Fachtext wird durch Beispiele, Erklärungen u. a. erweitert.
8	Verschiedene Texte zum Thema vergleichen	In unterschiedlichen Lehrbüchern finden sich unterschiedliche Texte zum gleichen Thema. Diese unterscheiden sich in Anspruchsniveau, Sprachniveau, Umfang, Gestaltung u. a. Diese Texte werden miteinander verglichen.
9	Schlüsselwörter suchen und den Text zusammenfassen	Schlüsselwörter werden im Text markiert oder in eine andere Form gebracht. Diese Strategie eignet sich aber kaum, wenn stark verdichtete Fachtexte mit einer großen Anzahl von Fachbegriffen vorliegen. Hier ist eine Zusammenfassung fast nicht möglich.
10	Das „Fünf-Phasen-Schema“ anwenden	Die fünf Phasen sind: 1. Orientiere dich im Text 2. Suche Verstehensinseln 3. Erschließe abschnittsweise 4. Suche den roten Faden 5. Reflektiere abschließend

In der folgenden Tabelle werden passende Leseübungen und Aufgaben vorgestellt, die sich an den oben vorgestellten Lesestrategien und dem Drei-Phasen-Modell für das Leseverstehen orientieren.

¹¹⁹ Vgl. Leisen 2022, S. 142

Lesestrategien und Leseübungen

Tabelle 13

Beispiele für Lesestrategien und Leseübungen

Aktivierungsphase	Vorwissen aktivieren
	<ul style="list-style-type: none"> → Brainstorming (Sammlung von Ideen und Assoziationen zu einem Begriff etc.) → Mind-Mapping (Darstellung von Zusammenhängen zu einem Thema als Gedankennetz) → Stichwörter zum Thema des Textes notieren
	Hypothesen aufstellen
	<ul style="list-style-type: none"> → Vermutungen zum Textinhalt äußern auf Basis Überschrift/Bild → Vermutungen zur Zielgruppe des Textes äußern → Vermutungen zur Herkunft und Art des Textes äußern
	Leseabsicht oder Leseerwartung bilden
	<ul style="list-style-type: none"> → Fragen an den Text stellen → Erwartungen an den Text notieren
Verstehensphase	Text strukturieren
	<ul style="list-style-type: none"> → Abschnitte sortieren (Text in Absätze zerschneiden und wieder zusammensetzen) → Text in Abschnitte gliedern → Abschnitten vorgegebene Überschriften zuordnen → zu den Abschnitten Überschriften formulieren → Wiederholungen im Text suchen und markieren → (Kern-)Aussagen des Textes herausfinden → wichtige Begriffe (Schlüsselwörter) im Text unterstreichen
	Fragen beantworten
	<ul style="list-style-type: none"> → Fragen zum Text beantworten → Multiple-Choice-Aufgaben zum Text, z. B. richtig vs. falsch
	Fragen stellen
	<ul style="list-style-type: none"> → wichtige Fragen formulieren, auf die der Text Antworten gibt
	Text veranschaulichen
	<ul style="list-style-type: none"> → den Text in eine andere Darstellungsform übertragen (z. B. Strukturdiagramm, Tabelle) → Tabellen/Strukturdiagramme ergänzen
	Text paraphrasieren
	<ul style="list-style-type: none"> → Textinhalt mit eigenen Worten wiedergeben
Weitere Leseverstehensübungen	
<ul style="list-style-type: none"> → Lückentext ausfüllen → Buchstabensalat (Buchstaben in falscher Reihenfolge zu einem Wort zusammensetzen) → Satz- oder Textpuzzle → Sätze vervollständigen → Satzteile zuordnen → Textteile korrigieren → Wortbedeutungen recherchieren oder aus dem Kontext erschließen → Abkürzungen zuordnen → (Fach-)Begriffe, Schlüsselwörter oder Textstellen abschreiben → Wortfragmente (teilweise überdeckte Wörter) lesen → Zeichnungen bzw. Bilder mit Begriffen aus dem Text beschriften 	

Diskontinuierliche Texte bereiten Lernenden besonders viel Schwierigkeiten.

Lesestrategien und Leseübungen	
Transferphase	Textinhalte wiederholen/zusammenfassen
	<ul style="list-style-type: none"> → Stichworte aus dem Gedächtnis notieren → Herausschreiben wesentlicher Textstellen → Stichwortliste erstellen → Zusammenfassung schreiben
	Textinhalt anwenden
	<ul style="list-style-type: none"> → Diskussion oder Dialog zum Textinhalt führen → das Gelesene zum Weiterlernen nutzen
	Anreichern des Textes
	<ul style="list-style-type: none"> → weitere Informationen zum Inhalt des Textes recherchieren → eigene Beispiele finden
Zum Inhalt des Textes Stellung nehmen	
<ul style="list-style-type: none"> → Text bewerten → äußern der eigenen Meinung zum Text → Pro-Kontra-Debatte 	
Praxistransfer	
<ul style="list-style-type: none"> → Informationen auf Fallbeispiele anwenden 	

4.1.2 Das Lesen diskontinuierlicher Texte üben

Verstehend lesen zu können, heißt nicht nur, Informationen aus Fließtexten entnehmen und behalten zu können, sondern auch die Informationsermittlung aus diskontinuierlichen Sach- und Gebrauchstexten. Dazu zählen neben unterschiedlichen Formen von Diagrammen auch Tabellen, Erklärgrafiken in Form von schematisierten Arbeitsanleitungen, Illustrationen, Gebrauchsanweisungen, Erste-Hilfe-Anleitungen oder topografische Grafiken in Form von Straßenkarten.

Uns begegnen tagtäglich so viele Situationen, in denen wir diskontinuierliche Texte lesen und verstehen müssen. Wir orientieren uns nach den Abfahrtszeiten in Fahrplänen, studieren Tabellen und Diagramme, lesen Gebrauchsanweisungen oder Pflegehinweise für Kleidung und amüsieren uns an einer Illustration.

Es gehört fast zur Selbstverständlichkeit, mit diskontinuierlichen Texten umzugehen und diese zu nutzen. Doch haben die letzten Schulleistungsstudien gezeigt, dass eine nicht unbedeutende Anzahl Lernender Probleme beim Umgang mit diskontinuierlichen Texten hatte.

Da so viel Berührungspunkte mit diskontinuierlichen Texten in beruflicher und nichtberuflicher Arbeit, aber auch in der Freizeit bestehen, sollen sich die Aufgaben und Übungen zu diskontinuierlichen Texten möglichst an authentischen Situationen orientieren. Dies können Herausforderungen sein, die der Alltag oder der Beruf an uns stellt. Für einen sprachsensiblen Fachunterricht sind vor allem diskontinuierliche Texte aus dem Pflegealltag, der Pflegewissenschaft oder aus den Pflegeerfahrungen sinnvoll.

Die Textfunktion diskontinuierlicher Texte besteht meistens darin, kurze, prägnante und anschauliche Informationen über komplexe Sachverhalte zu liefern. Besonders Grafiken und Diagramme bilden sehr gut (einfache) Abläufe, Zusammenhänge und Strukturen ab. Anders als bei kontinuierlichen Texten, bei denen Leserinnen und Leser dem Gedankengang fortlaufend nachgehen müssen, werden bei diskontinuierlichen Texten grafische und textuelle Elemente beim Lesen aufeinander bezogen. Augen und Gedankengänge wandern quasi ständig zwischen grafischen Elementen und Texten.

In Bezug auf die Lernwirksamkeit sind illustrierte Texte nicht illustrierten deutlich vorzuziehen – vorausgesetzt, die Visualisierungen haben einen didaktischen Zweck und stehen in Verbindung mit dem kontinuierlichen Text, sind also nicht nur reine Dekoration.¹²⁰ Zwar sind realistische Bilder, z. B. Fotos, leichter zu verstehen als schematische Darstellungen, die den Lernenden einen höheren Dekodierungsaufwand abverlangen. Deshalb sind realistische Bilder aber nicht zwangsweise lerneffektiver, denn gerade bei komplexeren Sachverhalten sind strukturierte Bilder, etwa Schemata, geeigneter als realistische Abbildungen.

Um sich intensiv mit einem Thema auseinanderzusetzen, welches in Grafiken, Schaubildern oder anderen Formen diskontinuierlicher Texte dargestellt ist, bietet sich analog zu den kontinuierlichen Texten ein *dreischnittiges Vorgehen* an:

1. Schritt: Zu Beginn der Lesehandlung ist eine intensive *Aktivierung des Vorwissens* zu diesem Thema notwendig. Dieses Vorwissen kann entweder durch gezielte Übungen aktualisiert werden oder auch durch andere Texte, eigene Recherchen oder auch eigene empirische Untersuchungen in Form von Beobachtungen bereitgestellt bzw. erarbeitet werden.

2. Schritt: Diskontinuierliche Texte sind anschließend *zu analysieren und zu erschließen*. Dabei sind folgende Fragen zu beantworten:

- Was sagt bspw. das Diagramm grundsätzlich aus?
- Welche Informationen sind auf den beiden Achsen zu finden?
- In welchem Verhältnis stehen die beiden Achsen zueinander?
- Werden Zeiträume in einer Achse dargestellt?
- Welche genauen Informationen beinhaltet das Diagramm?

3. Schritt: Um aber auch den Behaltenseffekt nach dem Lesen eines diskontinuierlichen Textes zu stabilisieren, sollten Möglichkeiten einer *Anschlusskommunikation* gegeben werden. Dies kann realisiert werden, indem die Lernenden sich gegenseitig zu den Arbeitsergebnissen austauschen. Auch Präsentationen ihrer Erkenntnisse in Form eines Vortrags oder anderen Darstellungsformen wie Mindmaps, Podcasts, Streitgesprächen u. a. sind hier sinnvoll.

Ein kontinuierlicher Aufbau der Lesekompetenz im Umgang mit diskontinuierlichen Texten ist Aufgabe aller Fächer.

¹²⁰ Vgl. Weidenmann 2001, S. 441

Illustrationen lernwirksamer als Fotos

Tabelle 14

Übungen zum Beschreiben und Erklären
von Bildern, Grafiken und Diagrammen

Übungen zum Beschreiben und Erklären von Bildern, Grafiken und Diagrammen	
Aktivieren/ Planen	<ul style="list-style-type: none"> → Unbekannten Wortschatz vorentlasten → Brainstorming zum Thema → Stichpunkte/Überschrift zum Inhalt notieren → Gliederung für die Beschreibung erstellen
Beschreiben/ Erklären	<ul style="list-style-type: none"> → Fragen zum Inhalt beantworten, z. B. als Multiple-Choice-Aufgabe → Beschreibung ausarbeiten
Transfer/ Überarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> → Stellung nehmen/beurteilen → Anreichern der Darstellung durch Beispiele oder weiterführende Informationen → Beschreibungen vergleichen → Beschreibung überarbeiten

4.2 Schreibstrategien üben

Das Schreiben ist in der Regel diejenige Fertigkeit, die den Lernenden am schwersten fällt.¹²¹ Es muss dabei nicht nur überlegt werden, was inhaltlich aufgeschrieben werden soll, sondern auch die Grammatik, Zeichensetzung und Rechtschreibung müssen beachtet werden.

Am schwersten fallen den Auszubildenden:

Was besonders schwer fällt

- die Anwendung des richtigen Kasus (v. a. in Verbindung mit Präpositionen)
- das Erkennen von Wortarten und infolgedessen die Rechtschreibung (v. a. in der Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung, Getrennt- und Zusammenschreibung)
- das Verfassen zusammenhängender Darstellungen
- die Verwendung eines breiten und fachgerechten Wortschatzes

Fehler fallen meist beim Sprechen „nicht so sehr ins Gewicht“, beim Schreiben sind sie jedoch nachweislich fixiert. Im Gegensatz zum Sprechen gibt es bei der geschriebenen Sprache immer eine Distanz zwischen der textproduzierenden Person und der adressierten Person des Schreibproduktes. Daher ist ein deutlich höheres Maß an Präzision im sprachlichen Ausdruck notwendig.

Wissenserwerb an
Schriftsprache gebunden

In Schule und Ausbildung wird das Schreiben in den meisten Fächern häufig nur als eine Art Nebenprodukt unterschiedlicher Übungen betrachtet und im Unterricht zwar immanent, jedoch nicht gezielt und akzentuiert entwickelt. Darin liegt ohne Zweifel ein Grund dafür, dass die Schreibkompetenz bei vielen Lernenden nur wenig ausgeprägt ist. Zudem führt der mediale Gebrauch von Spracherkennungsprogrammen, automatischer Schreibprogramme u.ä. bei gerade jungen Menschen sowohl zu einer Abwertung der Notwendigkeit, schreiben zu können, als auch zum Verlernen von Schreibkompetenzen. Dennoch ist gerade im fachtheoretischen Teil der Ausbildung der Prozess des Kompetenzerwerbs, der Kom-

¹²¹ Vgl. DaF für Flüchtlinge – Sprache ist Integration (o. J.)

petenzabsicherung und nicht zuletzt auch die Überprüfung geforderter Kompetenzen häufig an Schriftsprache gebunden.

Auch in der Pflegefachassistentenausbildung spielt das *zusammenhängende Schreiben* eine eher untergeordnete Rolle. Wenn in der Ausbildungspraxis geschrieben wird, dann tendenziell häufiger in Stichpunkten (z. B. das Beschreiben von Arbeitsabläufen, das Verfassen von Gesprächsnotizen, Führen des Pflegeberichts).

Lehrpersonen sollten sich bewusst sein, dass das Schreiben selbst ein komplexer Prozess ist, der aus *mehreren zu durchlaufenden Phasen* besteht.¹²² *Nach der Vorbereitung*, in der der Schreib Anlass definiert wird und Klarheit über den Adressaten und die Textsorte erlangt wird, wird der Schreibprozess in folgende drei Phasen zerlegt, um so zu einer Erleichterung des Schreibprozesses beizutragen.

Schreiben als komplexer Prozess

Textplanung	Formulieren/ Schreiben	Textüberarbeitung Textrevison
Abrufen von Vorwissen, Ideen sammeln, Strukturierung des Materials, Zergliederung der Schreibaufgabe in thematische und sprachliche Aspekte	Versprachlichung der Gedanken und des Materials	Überarbeitung von Gedanken bzw. Geschriebenem nicht nur am Ende des Schreibens, sondern schon während des Schreibprozesses, kann als Selbstkontrolle oder durch Partner*innen erfolgen.

Die *konsequente Dreiteilung des Schreibprozesses* erweist sich insbesondere für Lernende nichtdeutscher Herkunftssprache als hilfreiche Schreib- und Lernstütze.

Beim Schreiben werden diese Phasen nicht strikt nacheinander durchlaufen, sondern sie greifen interaktiv ineinander und sind wiederholbar.¹²³ Besonders die Überarbeitungsphase (Revisionsphase) ist für die Lernenden ungewohnt und bedarf deshalb wiederholter Übung und Bewusstmachung. Da die Lernenden während der Schreibhandlung weitgehend eigenständig arbeiten, müssen sie auch lernen, den Schreibprozess ganz bewusst selbst zu steuern.

Um komplexe Schreibhandlungen bewältigen zu können, sind sogenannte *Schreibstrategien* eine wichtige Unterstützung.

Schreibstrategien sind „erprobte und bewährte Verfahren der Bewältigung spezifischer Schreibansätze und potenzieller Schreibschwierigkeiten in spezifischen Schreibsituationen“¹²⁴

Definition Schreibstrategien

Sie gezielt zu trainieren, ist eine wichtige Grundlage für die Entwicklung der Schreibkompetenz von Lernenden.

122 Vgl. Hayes/Flower 1980
123 Vgl. Ludwig 1983
124 Ortner 2000, S. 351

Wie können Schreibprozesse der Lernenden durch einen sprachsensiblen Fachunterricht unterstützt werden? Eine Möglichkeit besteht in aufbauenden und strukturierenden Übungen.

Aufbauende und strukturierende Übungen

Aufbauende und strukturierende Übungen helfen, aus Wörtern Sätze und aus Sätzen Texte zu machen.

„Sie zeigen Wege, wie der Schreibprozess bei der Produktion von Texten so gesteuert werden kann, dass die Lernenden sprachliche Komplexität Schritt für Schritt aufbauen.“¹²⁵

Dabei spielt die eingangs erwähnte Wechselwirkung zwischen den Fertigkeiten insofern eine Rolle, als Übungen zum Aufbau und Strukturieren des Schreibens häufig mit Lesen und Sprechen sowie der Festigung lexikalischer oder grammatischer Kenntnisse verbunden sind.

In der Regel können die meisten Lernenden in der Ausbildung zur Pflegefachassistenz Stichpunkte und kurze Sätze ohne größere Probleme formulieren. Gerade bei schreibunsicheren Lernenden erfolgt die Förderung der Schreibkompetenz anfangs über das Schreiben kurzer und einfacher Sätze. Es gilt: Besser kurze Sätze, die richtig sind, als lange Sätze, die falsch sind.

Außerdem gelingt es Lernenden mit kurzen Sätzen besser, Gedanken und Gedankengänge zu strukturieren. Die Faustregel für schreibunsichere Lernende lautet: Verwende für jeden Gedanken möglichst nur einen Satz.

Die Arbeitsanforderungen an Pflegefachassistentinnen und Pflegefachassistenten machen es jedoch notwendig, dass Sätze umfangreicher formuliert werden, insbesondere wenn logische Verknüpfungen ausgedrückt werden. Um einen kohärenten Text zu schreiben, sollten Lernende im Verlaufe ihrer Ausbildung in der Lage sein, logische Verknüpfungen im Text mit Hilfe sprachlicher Mittel ausdrücken zu können. Darin liegt eine Lernschwierigkeit, da Schreibprodukte, wie sie in der Ausbildung gefordert werden, häufig nur aus Stichpunkten bestehen, die sich auf eine Nomen-Verb-Gruppe beschränken (z. B. „...Stimme ist heiser ...“; „...hustet stark...“). Satzverknüpfungen fehlen weitgehend. Deshalb ist das Bewusstmachen und Üben logischer Verknüpfungen von Sätzen durch *Konnektoren* ein Übungsschwerpunkt.

„Konnektoren verbinden Sätze miteinander und geben dabei die inhaltlichen Beziehungen zwischen den Aussagen an.“¹²⁶

¹²⁵ Kast 1999, S. 87

¹²⁶ Grammis o. J.

Konnektoren haben eine Funktion über die Satzgrenze hinaus und tragen so mit dazu bei, dass aus Sätzen ein Text entsteht. Zwei Sätze werden mit Konnektoren verbunden, wenn die Inhalte der Sätze zusammengehören. Typische Konnektoren sind: aber, denn, und, sondern, weil u. a.

Die folgende Tabelle führt häufig verwendete Signale für logische Verknüpfungen auf.

Bedeutung	Konnektoren	Präpositionen	Wendungen
Grund	weil, denn, da, deshalb deswegen	wegen	aus diesem Grunde
Bedingung	wenn ... dann	bei	
Folge	so dass, so ... dass, also		
Zweck/Ziel	um ... zu, damit		zu diesem Zweck
Gegensatz	aber, sondern		im Gegensatz zu
Zeit	während, vorher, zuerst, danach, dann usw.	vor, nach	

Tabelle 15
Logische Verknüpfungen

Besonders für Lernende, die nicht in ihrer Muttersprache schreiben und daher häufig Probleme mit dem Satzbau oder auch Fremdwörtern haben, benötigen Formulierungshilfen für die Satz- und Textproduktion.¹²⁷ Welche Schreibstrategie bzw. Schreibübung sich für welche der drei Phasen besonders in einem sprachsensiblen Unterricht eignet, zeigt die folgende Tabelle.

Schreibstrategien und Schreibübungen	
Planungsphase	Vorwissen aktivieren
	→ Brainstorming (Sammlung von Ideen/Assoziationen zu einem Begriff etc.)
	Reihenfolge/Struktur erarbeiten
	→ Textpuzzle lösen (Teile eines Textes in die passende Reihenfolge bringen) → Handlungsschritte sortieren → Flussdiagramme mit Stichworten versehen
	Bilder als Unterstützung nutzen
	→ Vorgänge mithilfe einer Bildsequenz beschreiben
	Schreibplan vorgeben
	→ W-Fragen beantworten (Wer? Was? Wann? Wo? Wie? Warum?)

Tabelle 16
Beispiele für Schreibstrategien und Schreibübungen

127 Vgl. Günther/Laxczkowiak/Niederhaus/Wittwer 2013

Tabelle 16
Beispiele für Schreibstrategien und
Schreibübungen

Schreibstrategien und Schreibübungen	
Formulierungsphase	Formulieren mit Hilfe von Darstellungen
	<ul style="list-style-type: none"> → Formulieren durch Vorgabe einer Bilderfolge, Tabelle, Skizze etc. → Sprech- und Denkblasen ausfüllen
	Texte mit vorgegebenen Wörtern formulieren
	<ul style="list-style-type: none"> → aus vorgegebenen Nomen/Verben einen zusammenhängenden Text formulieren → vorgegebene Wörter in die richtige Reihenfolge bringen → aus Stichworten einen zusammenhängenden Text formulieren → Sätze verknüpfen (Konnektoren wie aber, daher, weil sind vorgegeben)
	Texte komplettieren/ergänzen/ordnen
	<ul style="list-style-type: none"> → Textlücken füllen → Satzanfänge/Satzenden ergänzen → Texte mit Hilfe eines Textrahmens formulieren (Vorgabe von Einleitungs- und Schlusssatz) → Satzhälften verbinden → Textabschnitte ordnen und abschreiben
	Vorgegebene Texte nutzen
	<ul style="list-style-type: none"> → Mustertexte als Schreibvorlage nutzen → einen gegebenen Text an eine andere Situation anpassen
	Schreibhilfen nutzen
	<ul style="list-style-type: none"> → Textbaupläne und Gliederungshilfen → Übersichten zur inhaltlichen Strukturierung → Zusatzmaterial zur Klärung von Sachverhalten → Formulierungshilfen (z. B. Wortlisten)/Rechtschreibhilfen (z. B. Wörterbücher) → Gemeinsam mit einem Partner formulieren (auch für Planung und Überarbeitung)
Überarbeitungsphase	Fragen zum Text stellen
	<ul style="list-style-type: none"> → Text anhand einer Gliederung überprüfen und überarbeiten
	Text mit Hilfe einer Vorlage/eines Lösungsmusters überarbeiten
	<ul style="list-style-type: none"> → Fehler im Text anhand einer Schreibvorlage erkennen → Text anhand einer Stichwortliste überprüfen und überarbeiten
	Nach Fehlerkategorien korrigieren
	<ul style="list-style-type: none"> → Typische Fehler in einem Text korrigieren → Wortwiederholungen im Text erkennen

Beispielhaft sollen folgende Formulierings- und Schreibhilfen näher betrachtet werden:

- Redemittel
- Blockdiagramm
- Wortgeländer
- Skeletttext

Redemittel Die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden entscheiden, in welchem Umfang ihnen Redemittel für das Erstellen einer Schreibaufgabe zur Verfügung gestellt werden. Im Folgenden eine Auswahl:

Redeformeln zu Texteinleitungen/Textstrukturierungen
Der Text handelt von ...
In dem Text wird von ... berichtet.
In dem Text ist die Rede von ...
In dem Text geht es um das Thema „...“.
Der Text behandelt das Thema „...“.
Der Autor geht von folgenden Annahmen aus: ...
Der Autor geht von der Annahme aus, dass ...

Verben des Denkens, Meinens und Fühlens, die einen Objektsatz nach sich ziehen
Sie sagt, dass ...
Er meint, dass ...
Wir vertreten den Standpunkt, dass ...
Sie berichten, dass ...
Er erzählt, dass ...
Du behauptest, dass ...
Sie hält entgegen, dass ...
Er argumentiert, dass ...
Sie wendet ein, dass ...
Wir befürchten, dass ...
Sie kritisieren, dass ...
Wir bezweifeln, dass ...

Tabelle 17
Beispiele für Redemittel

Tabelle 17
Beispiele für Redemittel

Unpersönliche Formulierungen
Es zeigt sich, dass ...
Es ist nötig, dass ...
Es wundert, dass ...
Es ist wahrscheinlich, dass ...
Es wird festgestellt, dass ...
Man stellt fest, dass ...
Man kann sagen, dass ...
Formulierungen, die Kausalitäten ausdrücken
Diese Tatsache führt zu ...
A ist die Ursache von B.
A verursacht B.
A führt zu B.
A hat B zur Folge.
B entsteht durch A.
Bezugnahme auf andere Standpunkte
Unter ... versteht man, dass ...
(Die) ... ist der Ansicht, dass ...
(Die) ... meint, dass ...
(Die) ... argumentiert, dass ...
Formulierungen, die Schlussfolgerungen ausdrücken
Das ist die Folge von ...
Daraus folgt, dass ...
Folglich sind ...
Verben mit Inhaltssatz als präpositionalem Objekt
Das kommt davon, dass ...
Das liegt daran, dass ...
Das hängt davon ab, ob ...
Es kommt darauf an, dass ...
Daraus folgt, dass ...
A glaubt daran, dass ...

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Müller (2005)

Blockdiagramme haben die Form eines Satzbaukastens, der die Satzbildung steuert und erleichtert. Einzelne Satzglieder werden isoliert und Satzmuster können erkannt werden. Je nach Sprachvermögen können die einzelnen sprachlichen Unterstützungshilfen mehr oder weniger umfangreich ausfallen. Im Folgenden ist ein Beispiel für ein Blockdiagramm zur Formulierung von Kausalitäten aufgeführt:

Beispiel zum Thema „Stress“:¹²⁸

Ersetzen Sie **A** durch das Wort „**Stress**“ und **B** durch Wörter wie „**Kopfschmerzen**“, „**Schlaflosigkeit**“, „**eine ungesunde Lebensweise**“.

Wort	Verb	Wort	
A	verursacht	B	
A	führt zu	B	
A	erzeugt	B	
B	ergibt sich aus	A	
B	entsteht durch	A	
B	ist auf	A	zurückzuführen.

Beispiel Blockdiagramm

Ein Wortgeländer beinhaltet stichwortartige Darstellungen von Wörtern, Wortgruppen, Sätzen oder thematischen Zusammenhängen, die die Lernenden bei der Bearbeitung ihrer sprachlichen Aufgaben verwenden können. Wortgeländer helfen, Texte auf sprachlicher Ebene zu strukturieren.

Beispiel zum Thema „Blutdruck“:¹²⁹

Schreiben Sie einen Text über den Blutdruck. Schreiben Sie einen Satz mit den vorgegebenen Wörtern. Ihr Text soll vier Abschnitte haben.

Beispiel Wortgeländer

1. Abschnitt

- das Herz/pumpen/die Blutgefäße
- zwei Arten/Arterien und Venen
- Arterien/wegführen
- Venen/zurückführen

2. Abschnitt

- der Blutdruck/sagen/wie stark/das Herz/das Blut/der Körper/pumpen
- der Blutdruck/messen
- zwei Zahlen/bekommen
- zum Beispiel
- der erste Wert/der Druck/die Kammerkontraktur/der Körperkreislauf/
pressen

¹²⁸ Müller 2005

¹²⁹ Schön 2020

- der Wert/nennen/Systole
- der zweite Wert/der Druck im Blutgefäß/die Kammerentspannung
- der Wert/nennen/Diastole

3. Abschnitt

- die Herzfrequenz/die Anzahl/pro Minute
- die Herzfrequenz/der Puls/messen

4. Abschnitt

- bei manchen Menschen/der Blutdruck/niedrig fühlen/schlecht
- müde/schwindelig
- immer hoch/krank
- Krankheit/Bluthochdruck

Skelettext Beim Verfahren des „Skelettierens“ werden fachliche Zusammenhänge stichwortartig vorgestellt. Auf Grundlage des Skelettextes haben die Lernenden die Aufgabe, Sätze zu bilden und Fachinhalte adäquat wiederzugeben.

Beispiel zum Thema „Atmung“:

Beispiel Skelettext

Atemfrequenz Anzahl der Atemzüge. Einatmung und Ausatmung ein Atemzug. Normwerte Erwachsene zwischen 12 und 20 Atemzüge pro Minute. Unter 12 Brady-pnoe. Über 20 Tachypnoe.

Abweichungen von Normwerten physiologische oder pathologische Ursachen. Schlaf sinkt Atemfrequenz. Körperliche Anstrengung erhöhen.

4.3 Pflegeberichte schreiben

Eine besondere Herausforderung für Pflegefachassistentinnen und Pflegefachassistenten stellt das Schreiben von Pflegeberichten dar. Hier treten nicht nur die oben beschriebenen Schwierigkeiten beim Schreiben allgemein auf. Vielmehr haben viele Pflegekräfte Mühe, relevante Inhalte für den Pflegebericht zu bestimmen und zu formulieren. Um aber irgendetwas in den Pflegebericht zu schreiben, wird dann auf inhaltslose Floskeln und Selbstverständlichkeiten zurückgegriffen. Etwa:

- Keine besonderen Vorkommnisse/keine Besonderheiten
- Bewohner ist unauffällig
- Zustand wie gestern/Zustand wie immer
- Alles ok
- Ganzkörperwäsche nach Plan

Woher erhalten Pflegefachassistentinnen bzw. Pflegefachassistenten aber relevante Inhalte und wie können sie unterscheiden, welche Informationen in einen Pflegebericht gehören und welche nicht?

Eine erste Voraussetzung dafür ist die *fachkundige Beobachtung* der Pflegesituation. Im Gegensatz zur alltäglichen, meist unbewussten Wahrnehmung des Geschehens nehmen Pflegekräfte Informationen *aufmerksam und zielgerichtet* auf. Anschließend vergleichen sie diese Informationen mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen. Erst die Beobachtung ermöglicht es Pflegekräften, professionell (fachkundig) zu handeln. Durch die fachkundige Beobachtung erhalten die Pflegekräfte die Informationen, die im Pflegebericht dokumentiert werden.

Professionelle Beobachtung ist bewusst und zielgerichtet.

Neben der Beobachtung macht den Pflegekräften aber auch die *Reflexion* der durchgeführten Pflegehandlungen oft Schwierigkeiten. Sie müssen reflektieren, was wie mit welchem Ziel durchgeführt wurde.

Durch die Pflegedokumentation soll ein lückenloser Informationsfluss gewährleistet werden. Die Dokumentation informiert ausführlich über die Art und Weise des pflegerischen Handelns, so dass andere an der Pflege Beteiligte einen genauen Überblick über die Situation des zu pflegenden Menschen erhalten.

Was muss dokumentiert werden?

In einem Pflegebericht werden sowohl *objektive als auch subjektive Daten* dokumentiert.

Objektiv messbare Befunde sind bspw. Krankenhausentlassungsberichte, körperlicher und geistiger Zustand, Hautzustand, Vitalwerte oder ärztliche Diagnosen. Diese sog. „harten“ Daten können im Rahmen der Versorgung eines zu pflegenden Menschen konkret gemessen und/oder überprüft werden.

Dokumentation objektiver Daten ist einfacher als die von subjektiven Daten.

Subjektive Daten („weiche“ Daten) sind weitaus schwieriger zu beurteilen und zu dokumentieren. Hier geht es um subjektive Informationen des zu pflegenden Menschen oder dessen Bezugspersonen. Da diese Informationen nicht immer mit dem tatsächlichen Verhalten des zu pflegenden Menschen übereinstimmen, sind professionell Pflegenden immer auch aufgefordert, auf das nonverbale Verhalten eines Menschen zu achten und dieses einzubeziehen.

Übungen zum sicheren Schreiben eines Pflegeberichts sollten sich sowohl auf die Beobachtung der Pflegesituation als auch auf die Reflexion der eigens durchgeführten Pflegehandlungen beziehen:

Übungen zur Pflegedokumentation
Unterscheidung Alltagsbeobachtungen von fachkundiger Beobachtung
Beschreibung von Situationen im Gegensatz zu Wertungen und Behauptungen
neutrale Formulierungen
Unterscheidung Wesentliches von Banalitäten
Erarbeitung und Nutzung eines Glossars
Formulierungen mit geringer Aussagekraft konkretisieren

Tabelle 18
Übungen zur Pflegedokumentation

Um einen Pflegebericht sicher schreiben zu können, müssen Pflegefachassistentinnen und Pflegefachassistenten über einen sicheren Fachwortschatz und entsprechende Formulierungen verfügen. Hier bietet sich neben den o.g. Übungen ein *Glossar* an, in dem entsprechende Beispiel-Formulierungen zusammengetragen sind. Dies kann in der Gruppe erarbeitet werden, indem die Praxiserfahrungen der Lernenden mit einfließen. Durch das Zusammentragen, Entscheiden und Sortieren werden neue Fachbegriffe erlernt, die wiederum eine genauere Beobachtung in der Praxis ermöglichen.

An dieser Stelle kann auf eine Handreichung verwiesen werden, die im Rahmen des Projektes „Basis-KomPlus – Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken“ entstand.¹³⁰ Anhand von 11 Themen werden die wichtigsten Fachwörter und Beispiel-Formulierungen für einen Pflegebericht aufgelistet. Die Themen in der Handreichung sind:

Kommunizieren, sich bewegen, sich pflegen und kleiden, Haut und Wunden, essen und trinken, Ausscheidungen, ruhen und schlafen, sich beschäftigen, Beobachtungen beschreiben.

Am Beispiel „Vitalzeichen“ wird ein kleiner Einblick in diese Handreichung gegeben:

Der Blutdruck (K. = Kunde/Kundin)
sehen
K. schwitzt stark seit dem Morgen.
K. hat einen roten Kopf.
K. ist sehr blass.
fühlen
K. Herz klopft stark.
K. ist schwindelig / übel.
K. hat Kopfschmerzen / Ohrenschmerzen / Sehstörungen.
K. hat Schmerzen in der Brust / in den Arm ausstrahlend.
sonstiges
wurde am linken/rechten Arm/im Liegen/im Sitzen gemessen.
ist hoch/etwas erhöht/normal/relativ niedrig.
ist 165 zu 95 (RR165/95)
BD 140:80
Hinweis auf zu hohen/zu niedrigen Blutdruck
In Ruhe gemessen/nach Anstrengung gemessen

¹³⁰ Arbeit und Leben o. J.

4.4 Erschließen und Festigen des Fachwortschatzes

Die Notwendigkeit, sich den Fachwortschatz seines Berufsfeldes zu eigen zu machen, steht außer Frage. Jede Fachsprache hat sich eine mehr oder weniger eigenständige Terminologie geschaffen. Sie besitzt spezifische Merkmale auf der Wort-, Satz- und Textebene (vgl. dazu auch Abschnitt 2.3 in diesem Handbuch).

Fachwörter tragen die Hauptinformationen der fachlichen Kommunikation. Aus diesem Grund sind die Kenntnis von und der kompetente Umgang mit Fachbegriffen für erfolgreiches Lernen in der Ausbildung zu Pflegefachassistenz von großer Wichtigkeit. Es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass die Auszubildenden den Fachwortschatz während ihrer Ausbildung quasi „nebenbei“ erwerben. Vielmehr müssen neue Fachwörter erst gelernt werden. Erst wenn Fachwörter sicher abgerufen werden, können sich die Lernenden mit neuen Fachinhalten auseinandersetzen und ihr Wissen aufbauen und erweitern.

Dabei hängen die Verfügbarkeit des Fachwortschatzes und seine Übertragbarkeit auf andere oder ähnliche berufliche Situationen u. a. von der Tiefe seiner Verarbeitung ab, d. h. von der häufigen und vielgestaltigen Verwendung in unterschiedlichen Kontexten und Situationen sowie seiner Vernetzung im Gehirn.

Doch wie können sich Lernende, insbesondere solche mit Grundbildungsschwächen, schwierige und unbekannte Fachwörter systematisch aneignen?

Viel zu oft reduziert die Schulpraxis Wortschatzarbeit häufig immer noch auf das Auswendiglernen von Vokabeln.¹³¹ Damit werden aber wichtige Lernchancen vergeben, denn Wortschatzarbeit kann zugleich das Lernen von Fachinhalten unterstützen. Diese Synergieeffekte gilt es zu nutzen und auszubauen. Nur in der Anwendung und im Gebrauch – also nur im fachlichen Zusammenhang – kann ein bestimmter Wortschatz erworben werden. Die Herausforderung für Lehrpersonen liegt darin, für eine gelingende Wortschatzarbeit zugleich die erforderlichen fachlichen Zusammenhänge herzustellen. „Denn „Wörter einführen“ ist eine Sache; aus einem passiven Wortschatz einen aktiven zu machen, eine andere.“¹³²

Da der aktive Umgang mit neuen Wörtern das Behalten wesentlich fördert, ist ein möglichst *handlungsorientierter Zugang* ratsam.¹³³ Um die Bedeutung von Fachwörtern in das Langzeitgedächtnis zu überführen, sollten Übungen zum Fachwortschatz zudem häufig, vielfältig, motivierend und anwendungsbezogen gestaltet werden.¹³⁴

Fachwortschatz
Grundlage für Lernen

Wortschatzarbeit unterstützt das Lernen
neuer Fachinhalte.

131 Vgl. Leisen 2022, S. 184

132 Leisen 2022, S. 184

133 Vgl. Günther/Laxczkowiak/Niederhaus/Wittwer 2013, S. 4

134 Vgl. Badel/Mewes/Niederhaus 2007, S. 51

Tabelle 19
Strategien und Übungen zum
Fachwortschatz

Strategien und Übungen zum Fachwortschatz	
Einführung und Erschließung von Fachwörtern	Fachwörter finden/erkennen
	<ul style="list-style-type: none"> → Assoziogramm (Wortsammlung zu einem zentralen Begriff) → Mind-Mapping (Darstellung von Zusammenhängen zu einem Thema als Gedanken-netz) → Wortgitter → Benutzung eines Wörterbuches (plus Übungen zum Umgang mit dem Wörterbuch)
Einführung und Erschließung von Fachwörtern	Fachwörter auswählen/zuordnen/sortieren
	<ul style="list-style-type: none"> → Wortkette → Zuordnung Wort – Bild → Zuordnung Wort – Definition → Zuordnung Wort – Handlung → Zuordnung Wort – Abkürzung → Wörter einem oder mehreren bekannten Oberbegriffen zuordnen → Fachwort einem bekannten Antonym/Synonym zuordnen → Wörter in ein Strukturdiagramm einsortieren → Wörter in eine Tabelle einsortieren → Wörter nach einem bestimmten Kriterium sortieren → Oberbegriff aus bekannten Unterbegriffen erschließen
Festigung und Wiederholung von Fachwörtern	Fachwörter ergänzen
	<ul style="list-style-type: none"> → Lückentexte füllen → Lückendiktate erstellen/schreiben → Wortfelder (Menge bedeutungsverwandter Wörter) erstellen/ergänzen/benennen und begrenzen → Wörter- oder Satzpuzzle → Kreuzworträtsel lösen → Satzanfänge/Satzenden ergänzen → Entsprechungen finden (Augen: sehen – Ohren: ...)
	Fachwörter anwenden/erklären
	<ul style="list-style-type: none"> → Synonyme/Antonyme finden → Sätze/Texte lesen, in denen die Fachwörter vorkommen → Sätze/Texte mit den Fachwörtern bilden/schreiben → Fachwörter paraphrasieren → Fachwortschatzplakate erstellen → Wortlisten/Glossare erstellen → Fachwörter zeichnen
Festigung und Wiederholung von Fachwörtern	Sprachlernspiele
	<ul style="list-style-type: none"> → Domino (z. B. der Ablauf einer Handlungskette muss auf Karten passend aneinander gelegt werden) → Schnipp-Schnapp (Spiel in zwei Gruppen, die jeweils zu Wortkarten Sätze bilden müssen) → Dalli-Dalli (Aufzählung möglichst vieler Fachwörter eines Bereichs unter Zeitbegrenzung) → Pantomime (Abläufe pantomimisch darstellen und erraten lassen) → Montagsmaler (Abläufe, Gegenstände etc. zeichnerisch darstellen und erraten lassen) → Memory (Zuordnung Bild-Wort, Antonyme, Synonyme etc.) → Quartett (Vierergruppen von zusammengehörigen Begriffen, Abläufen etc. bilden) → Tabu (Fachwörter beschreiben ohne Tabu-Wörter zu benutzen)

4.5 Prüfungsfragen und Prüfungsaufgaben verstehen

In den bisherigen Abschnitten dieses Handbuchs wurden unterschiedliche lernendenorientierte Methoden vorgestellt, die dabei helfen, Texte besser zu lesen und zu verstehen, den Fachwortschatz zu lernen oder angeleitet das Schreiben zu lernen. Lernende werden dabei unterstützt, ihr umfangreiches Wissen zu sortieren, zu strukturieren und vor allem ins Langzeitgedächtnis zu überführen, um den jeweiligen beruflichen Herausforderungen kompetent begegnen zu können.

Doch reichen allein die besten Lernergebnisse nichts, wenn sie nicht in Form von Zertifikaten sichtbar gemacht und anerkannt werden. Erst Zertifikate weisen Lernerfolge aus, machen sie sichtbar und geben die Berechtigung, bestimmte berufliche Positionen einnehmen zu können bzw. zu dürfen. So reicht es nicht, bestimmte Lernleistungen zu erreichen, sondern es gilt, Prüfungen zu bestehen und Zeugnisse über die Lernleistungen zu erlangen.¹³⁵

Erfolgreich absolvierte Prüfungen und ihre Zertifizierung in Form von Zeugnissen stellen eine essenzielle Voraussetzung für den Einstieg in einen Beruf dar und besitzen daher eine Selektions- und Allokationsfunktion. Darüber hinaus ermöglichen sie berufliche Weiterbildungen und nicht zu unterschätzen: Prüfungen und ihre Zertifikate sind auch eine Bestätigung und Anerkennung der erbrachten Leistungen und haben damit eine nicht zu unterschätzende Motivationsfunktion.

Einer Prüfung, vor allem der Vorbereitung dieser und Ermöglichung einer erfolgreichen Absolvierung, muss dementsprechend gebührend Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Auch wenn sich Lernende lange und intensiv auf eine Prüfung vorbereiten, so bedeuten Prüfungen für sie immer einen Ausnahmezustand. Die Aufgaben, die in Prüfungssituationen gestellt werden, sind etwas Besonderes und stellen nicht zuletzt durch die große psychische Anspannung der zu prüfenden Person eine große Herausforderung dar.

In den letzten Jahrzehnten haben sich die Aufgabenstellungen von Prüfungen enorm gewandelt und Prüfungen scheinen für die zu prüfenden Personen unberechenbarer zu werden. Eine anspruchsvolle Prüfung priorisiert heute nicht das „Auswendiglernen“ und nicht die Reproduktion fachlicher Inhalte. Fragen und Aufträge höheren Anspruchsniveaus (vgl. Abschnitt 3.7) zielen darauf, gelernte Themen mit neuen Themen zu verbinden, Zusammenhänge auf andere Situationen zu transferieren und mit neuen Gedankengängen und auch mit Beispielen aus der Praxis zu verbinden.

Wo liegen die Schwierigkeiten, die die Lernenden bei Prüfungen haben?

Prüfungen sind für Lernende eine Ausnahmesituation.

¹³⁵ Vgl. Severing/Weiß 2011

Richtige Verwendung der Operatoren

Im Abschnitt 3.7 dieses Handbuchs wurden die unterschiedlichen Operatoren vorgestellt. Sie reichen von *nennen*, *angeben* (Anforderungsbereich I) über *erklären*, *ordnen* (Anforderungsbereich II) bis *begründen*, *beurteilen* (Anforderungsbereich III). Die Lernenden müssen wissen, dass *nennen* „nur“ ein Aufzählen bedeutet und dass *erläutern* und *erklären* schon eine wesentlich umfangreichere Antwort erwarten lassen.

Voraussetzung für eine erfolgreiche Prüfung ist somit, dass diese Operatoren von den Lernenden verstanden werden, damit die Prüfungsfragen adäquat bearbeitet werden können. Es muss erkennbar und nachvollziehbar sein, was von ihnen erwartet wird. Fragen, die ausschließlich auf das Reproduzieren von Wissen ausgelegt sind, und Fragen, die den reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen erfordern und eine selbstständige Einschätzung zu Sachverhalten verlangen, sind durch die Lernenden eindeutig zu unterscheiden.

Und das ist oft das Problem bei Lernenden: Es gibt Unsicherheiten im Gebrauch der Operatoren. Diesem Problem kann begegnet werden, indem die unterschiedlichen Operatoren erklärt, geübt und miteinander verglichen werden. Eine Liste mit den Operatoren, einschließlich einer Erklärung der geforderten Handlungen, die jeweils beabsichtigt sind, sollte den Lernenden zur Verfügung gestellt werden. Zudem sollte das Thema auch über einen längeren Zeitraum hinweg immer wieder bewusst angesprochen werden.

Das Verstehen der Operatoren durch die Lernenden ist jedoch die eine Seite. Die andere Seite ist, dass auch die Lehrpersonen bewusst mit ihnen umgehen und die Erwartungshaltung, damit verbunden die Punktzahl und Zensur, den jeweiligen Operatoren der entsprechenden Anforderungsniveaus angleichen.

Praxisnähe und Handlungsorientierung

In der beruflichen Bildung sehen Prüfungsordnungen vermehrt situationsbezogene Aufgaben vor. Dies wird sich auch in Prüfungen der Pflegefachassistenz niederschlagen. Nicht nur im praktischen Teil der Prüfung, in dem eine praktische Aufgabe durchzuführen und darzustellen ist, sondern auch im „theoretischen“ Teil gewinnt die praktische Anwendung erworbener beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten an Bedeutung. Es reicht nicht mehr, einen festen Kanon von Prüfungswissen auswendig zu lernen und zu reproduzieren. Wissen muss auf andere Situationen transferiert werden und praktische Erfahrungen mit theoretischen Wissensstrukturen verbunden werden. Damit steigen neben den fachlichen Herausforderungen aber auch die sprachlichen Anforderungen, denn diese Zusammenhänge übersteigen das, was Lernende geübt, mitgeschrieben und in ihren Prüfungsvorbereitungen verinnerlicht haben.

4.6 Sprachsensibler Fachunterricht mit digitalen Tools

Digitale Tools nehmen im Unterricht einen immer höheren Stellenwert ein. Gezielt eingesetzt, können sie auch im Bereich des sprachsensiblen Unterrichts ein weiteres hilfreiches Werkzeug bieten.

Verwendung von QR-Codes

Zu Beginn wird auf eine praktische sowie effiziente Möglichkeit verwiesen, die auch auf analogen Arbeitsblättern einfach umzusetzen ist: die Verwendung von QR-Codes. Dabei werden ausgewählte Webadressen hinterlegt, die durch einen QR-Code abgerufen werden. Hierfür ist es lediglich notwendig, dass die Lernenden ein mobiles Endgerät (Smartphone) zur Verfügung haben. QR-Codes lassen sich schnell erstellen und können von den Lernenden abgescannt werden. Für den sprachsensiblen Unterricht lassen sich via QR-Codes sprachliche Hilfestellungen bspw. durch Erklärung von Fachbegriffen, Beispieltexte, Erklärvideos etc. erstellen. Die Lernenden können die Hilfestellungen individuell und ohne großes Aufsehen nutzen. QR-Codes bieten durch die eigenständige Nutzungsmöglichkeit eine Entlastung für die Lehrkraft. Zusätzlich ermöglichen sie, verschiedenste Hilfestellungen anzubieten, ohne dass Arbeitsblätter durch eine Fülle an Hilfen sowie zusätzlichen Übungen unübersichtlich werden. Veraltete Inhalte und Webadressen lassen sich zudem unkompliziert aktualisieren, anpassen und austauschen.

Internetseiten, auf denen sich QR-Codes erstellen lassen, gibt es viele. Folgend drei mögliche Webseiten:

QRCode Monkey: www.qrcode-monkey.com

QR Code Generator: www.goqr.de

QR Code Generator: www.qrcode-generator.de

Damit Lernen in der Pflegefachassistentenausbildung nicht auf reproduzierbares „Trichterwissen“ reduziert wird, stehen Interaktionen, dialogische Prozesse und Feedbacks als Grundidee pädagogischer Bemühungen im Zentrum. So werden im Folgenden Tools vorgestellt, die selbstverständlich im sprachsensiblen Fachunterricht Verwendung finden, jedoch hier breiter gefasst sind und primär auf Interaktion und Kooperation der am Lernprozess Beteiligten zielen.

Nutzung von Online-Kollaborations Tools

Durch Online-Kollaborations-Tools werden Partner-, Gruppenarbeiten und das Kooperative Lernen unterstützt. Kollaborative Tools bieten die Möglichkeit, dass Lernende gleichzeitig an einem Dokument schreiben, eine Präsentation erstellen oder Grafiken und Tabellen erstellen können. Auch Lehrpersonen können sich hierbei mit integrieren. Zumeist ist es möglich, individuell vorgenommene Änderungen live nachzuvollziehen und zu sehen, wer welchen Eintrag vorgenommen

Digitale Tools für sprachsensiblen
Fachunterricht

hat. Gerade die Corona-Bedingungen haben uns gelehrt, dass Unterricht, der nicht mehr verlässlich die Präsenz aller Lernenden und Lehrpersonen voraussetzen kann, über neue Lehr-Lern-Formen den Rahmen für gemeinsames Arbeiten und gemeinsame Ergebnisse schaffen muss.

Online-Kollaborations-Tools

- **Etherpad** – <https://etherpad.org>
- **CryptPad** – <https://cryptpad.fr>
- **Oncoo** (online kooperieren) – <https://www.oncoo.de>
- **TaskCards** – <https://www.taskcards.de> (Alternative zu Padlet)
- **Kits-Tools** – <https://kits.blog/tools/> (Alternativen zu einigen Funktionen von Mentimeter)
- **Flinga** – <https://flinga.fi/>
- **Nextcloud** – <https://nextcloud.com/>

Assessment-Tools

- **BitteFeedback** – <https://bittefeedback.de/>
- **QuizAcademy** – <https://quizacademy.de/>

Ein spielerisches Herangehen an Lernen über die *Teilnahme an einem Quiz* bieten:

- **Kahoot.com** – <https://kahoot.it/>
- **Quizziz** – <https://quizziz.com/>
(Alternative zu kahoot, wobei die Fragen und Antworten nicht via Beamer angezeigt werden müssen, die SuS sehen sie direkt auf eigenem Gerät. Besonders geeignet bei Leseschwierigkeiten oder Verständnisproblemen der Lernenden)
- **Mentimeter** – <https://de.wikipedia.org/wiki/Mentimeter>
Kommentare schreiben, Umfragen durchführen, grafische Aufbereitung der Ergebnisse, Quiz durchführen, Schlagwortwolke erstellen

Einsatz von digitalen Tools für den Unterricht

Darüber hinaus findet sich im Anhang des vorliegenden Handbuchs eine detaillierte Übersicht mit einer Auswahl an *digitalen Tools und deren didaktischen Einsatzmöglichkeiten*, die sich besonders gut eignen, um sprachliche Förderungen und Unterstützungen in den Fachunterricht zu integrieren (siehe Anhang 1). Eine kurze Beschreibung zu den einzelnen Tools sowie Einsatzmöglichkeiten für einen sprachsensiblen Unterricht sollen einen ersten Eindruck zur Verwendung im Fachunterricht ermöglichen. Zudem bietet die Tabelle eine Übersicht für die einzelnen Sprachkompetenzen.

Literaturverzeichnis

Arbeit und Leben (o. J.). Pflegeberichte schreiben – einfach gemacht!. BasisKom-Plus Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken. Projekt der AlphaDekade.

Arnold, R. (2010). Didaktik – Methodik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.). Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–66.

Arnold, R./Müller, H.-J. (2010). Handlungsorientierte Didaktik. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.). Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Badel, S. (Hg.) (2022). INA-Pflege-Toolbox 1. Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe. <https://www.wbv.de/ina-pflege-toolbox.html>.

Badel, S. (2022a). Endbericht INA-Pflege 2. Humboldt-Universität zu Berlin. Lehrbereich Wirtschaftspädagogik. Berlin.

Badel, S. (Hg.) (2020). INA-Pflege Toolbox 2. Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe. <https://www.wbv.de/ina-pflege-toolbox.html>.

Badel, S./Mewes, A./Niederhaus, C. (2007). Sprachförderung in der beruflichen Bildung. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellversuch Modulare-Duale-Qualifizierungsmaßnahme (MDQM) (= Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin; 10, 1).

Badel, S./Niederhaus, C. (2011). AlphaZ Evaluation 01AB073103. Schlussbericht. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Badel, S./Niederhaus, C. (2009). Sind einfache Tätigkeiten wirklich einfach? Anforderungen an Grundbildung in ausgewählten Branchen. In: Klein, R. (Hg.). „Lesen und schreiben sollten sie schon können“. Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e. V., S. 148–166.

Ballstaedt, S.-P. (1994). Lerntexte und Teilnehmerunterlagen. Weinheim: Beltz.

Ballstaedt, S.-P. (2007). Unterrichtsmaterial lerneffektiv gestalten. In: Pädagogik 59, H. 11, S. 22–25.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (o. J.). Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

Becker-Mrotzek, M./Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster/New York: Waxmann.

BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (2020). Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. <https://www.bibb.de/dienstveroeffentlichungen/de/publication/show/16613> [zuletzt aufgerufen am 09.10.2022].

Bloom, B. S. (Hg.) (1976). Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim: Beltz.

Blum, K./Offermanns, M./Steffen, P. (2019). Situation und Entwicklung der Pflege bis 2030. Deutsches Krankenhausinstitut e. V. https://www.dki.de/sites/default/files/2019-10/DKI%202019%20-%20Pflege%202030%20-%20Bericht_final_0.pdf [zuletzt aufgerufen am 09.09.2022].

Blum, K./Offermanns, M./Steffen, P. (2020). Situation und Entwicklung der Pflege in Berlin bis 2030. Deutsches Krankenhausinstitut e. V. https://www.dki.de/sites/default/files/2020-06/2020_02%20Pflege%202030%20Berlin%20-%20Bericht%20final_0.pdf [zuletzt aufgerufen am 09.10.2022].

BMAS Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2014). Leichte Sprache – Ein Ratgeber. <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Broschueren/a752-leichte-sprache-ratgeber.html> [zuletzt aufgerufen am 09.09.2022].

Bönsch, M. (2015). Konzepte der Binnendifferenzierung. Flügelstift, H. 1, S. 16–19.

Bohl, T./Batzel, A./Richey, P. (2012). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: Bohl, T. et al. (Hg.): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 40–69.

Bonz, B. (2006). Methodik. Lern-Arrangements in der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider.

Brown, B. A./Ryoo, K. (2008). Teaching science as a language: A „content-first“ approach to science teaching. In: Journal of Research in Science Teaching 45, H. 5, S. 529–553.

Brüner, G. (1997). Fachsprache, berufliche Kommunikation und Professionalisierung der Pflege. In: Zegelin A. (Hg.): Sprache und Pflege. Berlin: Ullstein Mosby, S. 37–47.

Bundesinstitut für Berufsbildung (o. J.). Handlungsorientiert ausbilden: Modell der vollständigen Handlung.

https://www.foraus.de/de/themen/foraus_109495.php

[zuletzt aufgerufen am 18.09.2022].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. J.). Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.

https://www.dqr.de/dqr/de/home/home_node.html

[zuletzt aufgerufen am 18.09.2022].

DaF für Flüchtlinge (o. J.). DaF für Flüchtlinge – Sprache-ist-integration.

<https://sprache-ist-integration.de/die-vier-fertigkeiten/>

[zuletzt aufgerufen am 30.08.2022].

DAFZ für Pflegeberufe (o. J.). Lern- und Arbeitsaufgaben in der praktischen Ausbildung. <https://dafz.gesundbrunnen.org/service-fuer-praxisanleitende/lern-und-arbeitsaufgaben> [zuletzt aufgerufen am 18.10.2022].

Dittmann, R. (1986). Teilnehmerorientierung. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie, S. 540–544.

Erzieherin-ausbildung.de (o.J.). Sprachförderung im Kindergarten: Ziele, Methoden und Konzepte. <https://www.erzieherin-ausbildung.de/praxis/fachpraktische-hilfe-fachtexte/sprachfoerderung-im-kindergarten-ziele-methoden-und-konzepte> [zuletzt aufgerufen am 19.06.2022].

Feldmeier, A. (2009). Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt aufgerufen am 30.08.2022].

Fichtmüller, F./Walter, A. (2007). Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen: V&R unipress.

Fijas, L. (1998). Das Postulat der Ökonomie für den Fachsprachengebrauch. In: Hoffmann, L. (Hg.). Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Languages for special purposes. Berlin. New York: de Gruyter, S. -390–397.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER): <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/impressum.php> [zuletzt aufgerufen am 30.08.2022].

Gibbons, P. (2021). Scaffolding im Fachunterricht. BiSS Transfer. <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/scaffolding-scaffolding-im-fachunterricht-nach-gibbons/> [zuletzt aufgerufen am 30.08.2022].

Gogolin, I./Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hg.). Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grammis. Grammatisches Informationssystem (o. J.). Konnektoren als funktionale Klasse. online unter: <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/366> [zuletzt aufgerufen am 10.09.2022].

Groeben, A. von der (2008). Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Grotlüschen, A. (Hg.) (2010). Lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose. Münster u. a.: Waxmann.

Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011). Leo.-Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf [zuletzt aufgerufen am 19.08.2022].

Grotlüschen, A. et al. (2019). LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität. Pressebroschüre, Universität Hamburg. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo> [zuletzt aufgerufen am 20.08.2022].

Günther, H./Trömer, W. (2013). Lexikon Sprachliche Bildung. Berlin: Cornelsen.

Günther, K./Laxczkowiak, J./Niederhaus, C./Wittwer, F. (2013). Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen. Berlin: Cornelsen.

Halliday, M. A. K./McIntosh, A./Strevens, P. (1964). The linguistic sciences and language teaching. London: Longmans.

Heimann, P./Otto, G./Schulz, W. (1979). Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.

Heinz, A. et al. (1999). SOWI – Sozialkunde und Wirtschaftslehre für gewerbliche Berufsschulen. Köln: Stam, S. 40.

Helmke, A. (1997). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In: Weinert, F. E./ Helmke, A. (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, S. 203–216.

Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett, Kallmeyer.

Helmke, A., Hosenfeld, I. et al. (2005). VERA 2004 – Ergebnisberichte für die Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein.

Heymann, H. W. (2010). Binnendifferenzierung konkret. <http://www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/binnendifferenzierung-konkret.html> [03.01.14].

Hoffmann, L. (1987). Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Berlin: Akademie-Verlag.

IQB (Hg.) (2014). Vergleichsarbeiten, 8. Jahrgangsstufe (VERA-8). Englisch – Didaktische Handreichung, Modul B, S. 26–28 und S. 41–43.

Jurmo, P. (2004). Workplace Literacy Education. Definitions, Purposes, and Approaches. Connection Research and Practice. In: Focus on Basics; National Center for the Study of Adult Learning and Literacy., S. 22–26. www.ncsall.net/fileadmin/resources/fob/2004/fob_7b.pdf [zuletzt aufgerufen am 21.07.2022].

IQB (Hg.). Vergleichsarbeiten 2014, 8. Jahrgangsstufe (VERA-8), Englisch-Didaktische Handreichung, Modul B, S. 26–28.

Kast, B. (1999). Fertigkeit Schreiben. Berlin/München/Leipzig et al.: Langenscheidt (= Fernstudienangebot im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 12).

Kimmelman, N. (2012). Bedeutung integrierter Sprachförderung. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur & Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung ISB (Hg.): Berufssprache Deutsch. Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in Ausbildung. Teil 1. München.

Kimmelman, N. (2013). Sprachensible Didaktik als diversitätsgerechte Weiterentwicklung einer Didaktik beruflicher Bildung. In: bwp@Ausgabe 24. <https://www.bwpat.de/ausgabe/24/kimmelman> [zuletzt aufgerufen am 09.09.2022].

Klafki, W. (2005). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. www2.hu-berlin.de/ws/ebeneII/arch/klafki/klafki.pdf [zuletzt aufgerufen am 20.07.2022].

Klaus, A./Lohr, T. A./Vogel, C. (2011). Zusammenhänge zwischen Lernbiografie und Lernmotivation funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen. In: PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann, S. 143–160.

Klein, H. E./Schöpfer-Grabe, S. (Hg.) (2011). Arbeitsplatzbezogene Grundbildung. Leitfaden für Unternehmen. Köln.

Klein, R./Stanik, T. (2009). Grundbildung ist kontextgebunden. In: Klein, R. (Hg.): „Lesen und Schreiben sollten sie schon können“. Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e.V., S. 26–33.

KMK-Operatorenkatalog für das Fach Deutsch (2022). https://www.teachsam.de/arb/operatoren/Operatoren_D/kmk-operatoren/kmk-op-abi-deutsch/arb_op_kmk_abi_d_3.htm [zuletzt aufgerufen am 10.09.2022].

Kniffka, G. (2010). Scaffolding. Universität Duisburg Essen. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [zuletzt aufgerufen am 09.09.2022].

Küpper, M./Moog, P. R. (o. J.). Arbeitsblätter: Struktur und Lesbarkeit sind das A und O. In: nds Die Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft. <https://www.nds-zeitschrift.de/nds-8-2017/arbeitsblaetter-struktur-und-lesbarkeit-sind-das-a-und-o> [zuletzt aufgerufen am 09.09.2022].

Ladenthin, V. (2005). Das Arbeitsblatt. In: Martial, I. von/Ladenthin, V. (Hg.): Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 153–188.

Langer, U./Schulz von Thun, F./Tausch, R. (2006). Sich verständlich ausdrücken. München: Reinhardt.

Lay, R. (2012). Ethik in der Pflege – Ein Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung, Hannover: Schlütersche, S. 47 f.

lehrerfortbildung-bw (2004). Operatorenkatalog. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_gewi/gwg/gym/bp2004/fb1/modul1/geo/operator/

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

Leisen, J. (2015). Praxishandbuch Sprachbildung Mathematik. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart: Klett.

Leisen, J. (2022). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett.

Leisen, J./Müller, M. (2006). Was macht das Lesen von Fachtexten so schwer? Hilfen zur Beurteilung von Texten. In: Unterricht Physik 17, Nr. 95.

Levin, J. R./Anglin, G. J./Carney, R. N. (1987). On Empirically Validating Functions of Pictures in Prose. In: Houghton, Harvey A./Willows, D.M (Hg.): Instructional issues. Basis Research. New York: Springer, S. 51–85.

Ludwig, O. (1983). Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, S. (Hg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Schwann, S. 37-73.

Marchwacka, M. (2018). Gesundheitsverständnis und Gesundheitsbildung aus Sicht der Akteurinnen und Akteure im Lebensraum Schule. In: Gesundheitswesen 80, 08/09, S. 804–805.

Maué, E./Fickler-Stang, U. (2011). Angebote zur Alphabetisierung im Erwachsenenalter – Partizipation am lebenslangen Lernen oder Etablierung der notwendigen Voraussetzungen dafür? In: PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann, S. 77-96.

Martial, I. von (2005). Unterrichtsmedien. In: Martial, I. von/Ladenthin, V. (Hg.). Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 15-26.

Michalak, M. (2020). Aufgaben für die Förderung von Bildungssprache bei Seite-neinsteigerInnen. Empirische Zugänge. <http://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltex> [zuletzt aufgerufen am 09.09.2022].

Michalak, M./Lemke, V./Goeke, M. (2015). Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Müller, A. (2005). Schreiben in der Zweitsprache: und Schreibförderung im Bereich der beruflichen Bildung (DaZ in der beruflichen Bildung; Studienbrief 3). In: Meslek Evi (Hg.). Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung: fünf Studienbriefe zur Fortbildung von Lehrkräften. Berlin: Meslek Evi, Anlage 2. <http://www.meslek-evi.de/bilder/Stud3.pdf> [zuletzt aufgerufen am 19.06.2022].

Nickel, S. (2000). Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben. In: Döbert, M./Hubertus, P. (Hg.). Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Bundesverband Alphabetisierung. Stuttgart: Klett, S. 86-98.

Nickel, Sven (2009). Funktionaler Analphabetismus/Illiteralität: Begrifflichkeiten, Genese, Prävention und didaktische Ansätze. In: Verbundprojekt ProGrundbildung (Hg.). Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung. Studententexte Modul II. München, S. 15-76.

Niederhaus, C. (2011). Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern. Korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (o.J.). Sprachbildung und Sprachförderung – eine Einführung. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=273:sprachbildung-und-sprachforderung> [zuletzt aufgerufen am 19.06.2022].

Obrist, W./Städeli, C. (2010). Prüfen und Bewerten in Schule und Betrieb. Bern: Hep.

Oelke, U. (Hg.) (2016). In guten Händen. Pflegebasiswissen. Berlin: Cornelsen.

Ortner, H. (2000). Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer.

Pachner, A./John, A. (2011). Lebensweltorientierung – ein erwachsenenpädagogisches Prinzip für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit fruchtbar gemacht: Ausgewählte Ergebnisse zu lernförderlichen Aspekten aus einer Lern-tagebuchstudie mit Kursleiterinnen und Kursleitern. In: PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hg.). Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann, S. 223–244.

Paradies, I./Linsler, H. J. (2013). Praxisbuch: Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen.

PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (2011). Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. Daten und Fakten. Bonn. www.alphabund.de/_media/Daten_und_Fakten_Alphabetisierung_barrierefrei.pdf

Robinsohn, S. (1972). Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied: Luchterhand.

Rothgang, H. et al. (2020). Abschlussbericht im Projekt Entwicklung und Erprobung eines wissenschaftlich fundierten Verfahrens zur einheitlichen Bemessung des Personalbedarfs in Pflegeeinrichtungen nach qualitativen und quantitativen Maßstäben gemäß §113c SGB XI (PeBeM). <https://doi.org/10.26092/elib/294> [zuletzt aufgerufen am 22.05.2022].

Schmölzer-Eibinger, S. et al. (2013). Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen. Filibach: Klett Sprachen Verlag.

Schön, J. (2020). Förderung sprachsensiblen Unterrichts. Fortbildungsbegleitung zur Multiplikatorenschulung für Lehrkräfte im Bildungsgang 2BFAHM. Stuttgart: Gustav Fischer, S. 27.

Scholz, A. (2004). Ohne Grundbildung verpasst man viel im Leben!“. In: Genz, J. (Hg.). 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Barcelona, Stuttgart, Klett, S. 86–88.

Segger, W./Gartner, T. (2020). Multimorbidität: Eine besondere Herausforderung. In: Dtsch Arztebl 117 (44). <https://www.aerzteblatt.de/archiv/216462/Multimorbiditaet-Eine-besondere-Herausforderung> [zuletzt aufgerufen am 19.08.2022].

Seitz, S. (2014). Leichte Sprache? Keine einfache Sache. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/179339/leichte-sprache-keine-einfache-sache/> [zuletzt aufgerufen am 30.08.2022].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (o. J.). Rahmenlehrpläne der Sekundarstufen I und II. <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/> [zuletzt aufgerufen am 19.06.2022].

Severing, E./Weiß, R. (Hg.) (2011). Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. In: Berichte zur beruflichen Bildung. BIBB, Bonn. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4536/pdf/Severing_Pruefungen_und_Zertifikate_2011_D_A.pdf [zuletzt aufgerufen am 14.09.2022].

Siebert, H. (2012). Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg: Ziel.

Skerra, A. (2018). Scaffolding – Erfolgreich Sprache bilden und fördern im inklusiven Unterricht. In: Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), Nr. 06. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Skerra_2018_Scaffolding.pdf [zuletzt aufgerufen am 19.08.2022].

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2020). Pflegestatistik. Pflege im Rahmen der Pflegeversicherung. Deutschlandergebnisse. (Destatis). https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Pflege/Publikationen/Downloads-Pflege/pflege-deutschlandergebnisse-5224001199004.pdf;jsessionid=062201331408323FF41438D1BEF849E7.live721?__blob=publicationFile [zuletzt aufgerufen am 19.08.2022].

Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien Koblenz (2009). Sachtexte lesen. https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gy-ko/Inhaltsverzeichnis_Sachtexte.pdf [zuletzt aufgerufen am 19.08.2022].

Storch, G. (2001). Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink Verlag.

Stuckatz, D./Wagner, C. (2014). Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen – Empirische Studien zur Entwicklung von Lehr-Lern-Umgebungen und Arbeitsmaterialien. In: Seifried, J./Faßhauer, U./Seeber, S. (Hg.). Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014. Leverkusen: Budrich, S. 81–94.

Studienseminar Koblenz (2021). Materialien Methoden III: Textverstehen im Unterricht fördern. https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gy-ko/Pflichtmodule_21-22/15_Materialien_und_Methoden_III/03_Sachtexte_lesen_-_Skript.pdf [zuletzt aufgerufen am 30.08.2022].

Tietgens, H. (1997). Allgemeine Bildungsangebote. In: Weinert, Franz E./Mandl, Heinz (Hg.). Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 469–505.

Thürmann, E./Vollmer, H. J. (2013). Schulsprache und Sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In: Röhner, C./Hövelbrinks, B. (Hg.). Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Konzepte. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 212–233.

Wagner, S./Scharff, S. (2013). Über die Unterschiede zwischen Einfacher und Leichter Sprache. In: vds Landesmitteilungen Sachsen 2/2014.

Weidenmann, B. (1997). Medien in der Erwachsenenbildung. In: Weinert, Franz E./Mandl, Heinz (Hg.). Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 405–436.

Weidenmann, B. (2001). Lernen mit Medien. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.). Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, S. 415–465.

Wellenhofer, W. (1991). Grundlagen einer modernen Arbeitsblatt-Praxis. München: PimS.

Wellenhofer, W. (1997). Unterricht heute. Aufgaben – Möglichkeiten – Probleme. Ainring: Gruenstein.

Wey, S. (2022). Zur Bedeutung von Sprache im Fachunterricht. In: Wey, S. Zur Bedeutung von Sprache im Fachunterricht. Wiesbaden: Springer VS.

Wilbers, K. (2014). Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. Berlin: epubli.

Wilkening, N. (2013). 80 schnelle Spiele für die DaZ- und Sprachförderung: Für Plenum, Kleingruppe und Freiarbeit. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.

Wilkening, N. (2015). Die große DaZ-Spielesammlung: Ideen zur Sprachförderung für die Sekundarstufe I. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.

Anhang

Sammlung digitale Tools und didaktische Einsatzmöglichkeiten

Digitale Tools	Didaktische Einsatzmöglichkeiten Sprachförderung – Übungen, die sich mit dem Tool umsetzen lassen –	Sprachkompetenz				
		Lesen	Schreiben	Wortschatz	Grammatik	Hören
Oncoo www.oncoo.de Kostenfreies Tool zum kooperativen und interaktiven Lernen. Werkzeuge können von Lernenden individuell bearbeitet werden. Digitale Umsetzung von Unterrichtsmethoden.	Übungen Wortschatz: → Wortliste: Wörter/Fachbegriffe zuordnen → Wortfelder: Ungeordnete Fachbegriffe sortieren Übungen Strukturierung: → Kartenabfrage: Brainstorming und Strukturierung → Begriffsnetz: Verknüpfung von Begriffen Übungen Reflexion: → Feedbackgeben					
Book Creator www.bookcreator.com Tool, um (gemeinsam) multimediale Bücher zu erstellen. Einbettung von Texten, Bildern, Videos und Audios möglich. Das Tool verfügt über eine Vorlesefunktion. Kostenfreie Version als Webanwendung verfügbar. Hinweis Datenschutz: DSGVO-konform, Registrierung notwendig (Empfehlung Nutzung auf schulischen Endgeräten), personenbezogene Daten werden erhoben	Übungen Textverständnis/ Verfassen von Texten: → Bildergeschichte: Kombination aus Bild- und Textmaterial → Bildsequenz: Veranschaulichung von Abläufen und Zusammenhängen durch Bilder Übungen Wortschatz, (Satz-)Strukturen: → Sprechblasen (Comics): kurze & verständliche Äußerungen, spontane Äußerungen → Filmleiste: Veranschaulichung von zeitlichen Abläufen, chronologische Anordnung Übungen Leseverständnis: → Bildüberschriften formulieren → Schwierige Textpassagen vorlesen lassen					

Digitale Tools	Didaktische Einsatzmöglichkeiten Sprachförderung – Übungen, die sich mit dem Tool umsetzen lassen –	Sprachkompetenz				
		Lesen	Schreiben	Wortschatz	Grammatik	Hören
<p>Learning Apps www.learningapps.org Kostenfreies webbasiertes Tool, welches die Möglichkeit bietet, durch kleine interaktive Übungen (Apps) den Lern- und Lehrprozess zu unterstützen. Das Tool bietet eine Vielzahl an Vorlagen für Übungen wie Zuordnungsübungen, Quizzes, Multiple-Choice-Test, Lückentext, Paare zuordnen. Ideal, um sie als kleine Übungen in den Lernprozess einzubetten.</p> <p>Hinweis Datenschutz: DSGVO-konform, personenbezogene Daten werden erhoben</p>	<p>Übungen Schreiben/Satzstrukturen</p> <ul style="list-style-type: none"> → Wortgeländer (App: einfache Reihenfolge): Ungeordnete vorgegebene Wörter → Satzbaukasten (App: einfache Reihenfolge): Gerüst aus Satzelementen <p>Übungen Leseverständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> → App Lückentext: Textlücken ausfüllen → Fragen zum Text beantworten (App: Multiple-Choice-Quiz) <p>Übungen Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> → App Wortgitter: Spielerische Suche von Fachbegriffen → App Worträtsel: Üben von Fachbegriffen → App Kreuzworträtsel 	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>simpleshow www.mysimpleshow.com Webbasiertes Tool zur Erstellung von eigenen Lern- und Erklärvideos anhand eines Textes. Das Tool bietet eine Vielzahl an Vorlagen, um Ideen visuell und akustisch umzusetzen.</p> <p>Hinweis Datenschutz: DSGVO-konform, personenbezogene Daten werden erhoben, bei Aufnahme von Audiodateien Einwilligung der Lernenden einholen.</p>	<p>Übungen Verfassen von Texten</p> <ul style="list-style-type: none"> → Verfassen von Texten, die anschließend als Video erstellt werden → Bildergeschichte: Kombination aus Bild- und Textmaterial → Bildsequenz: Veranschaulichung von Abläufen und Zusammenhängen durch Bilder <p>Übungen Leseverständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Gelesenen Text in eine andere Darstellungsform übertragen → Ausgewählte Passagen erläutern <p>Hörverstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Sachverhalte können ergänzend auch auditiv erfasst werden 	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
<p>QuizAcademy www.quizacademy.de Digitales Tool zu Erstellung von Quizzes, Karteikarten und Umfragen. Karteikarten lassen sich mit Bildern, Links und Erklärungen ergänzen.</p> <p>Hinweis Datenschutz: Lerntool aus Deutschland. DSGVO-konform</p>	<p>Übungen Wortschatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Wiederholen von Fachbegriffen anhand von selbst-erstellten Karteikarten (auch offline abrufbar) <p>(Live)-Quizzes zur Grammatik & Wortschatz</p> <p>Umfrage: Feedback</p>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>LearningSnacks www.learningsnacks.de Kostenloses Tool, das kurze und interaktive Lerneinheiten im Messenger-Stil ermöglicht. Die Plattform bietet ein Pool an bestehenden Lerneinheiten an. Zusätzlich können Lehrkräfte und Lernende eigene Lerneinheiten erstellen.</p> <p>Hinweis Datenschutz: Personenbezogene Daten werden geschützt abgelegt, DSGVO-konform</p>	<p>Übungen Leseverstehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Fragen zum Text beantworten → Fragen an Text stellen und von Mitlernenden beantworten lassen <p>Übungen Grammatik:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Pool an Lerneinheiten zur Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung, Rechtschreibung, Kasus etc. <p>Übungen Wortschatz</p> <ul style="list-style-type: none"> → Fachbegriffe – Bilder zuordnen → Fehlersuche: Fehler im Bild korrigieren 	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Digitale Tools	Didaktische Einsatzmöglichkeiten Sprachförderung – Übungen, die sich mit dem Tool umsetzen lassen –	Sprachkompetenz				
		Lesen	Schreiben	Wortschatz	Grammatik	Hören
<p>ZUM-PAD www.zumpad.zum.de Online-Textverarbeitungsprogramm (Etherpad), das zum kollaborativen Arbeiten geeignet und für das Erstellen von Texten erdacht worden ist.</p> <p>Hinweis Datenschutz: DSGVO-konform, Personenbezogene Daten werden erhoben, Tipp: Verwendung von Synonymen bei Lernenden</p>	<p>Übungen Verfassen von Texten:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Gemeinsames Arbeiten an Texten → Fragesammlungen gemeinsam erarbeiten → Gemeinsam ein Konzept entwerfen → Ideen gemeinsam sammeln 	✗	☑	✗	✗	✗
<p>MindMap Tools Kostenlose webbasierte Tools, die das Erstellen von anschaulichen MindMaps anbieten.</p> <p>Flinga https://flinga.fi Bubbl www.bubbl.us TeamMapper https://maps.kits.blog</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Strukturierung von Wissen und Texten → Wissen sprachlich darstellen → Wissenserwerb sprachlich begleiten → Zusammenhänge verdeutlichen 	☑	☐	☑	✗	✗

Die Niveaustufen des GER

Das Sprachniveau gliedert sich entsprechend des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen in sechs Stufen von A1 (Anfänger) bis C2 (Experten).

Die grundlegenden Level sind:

A: Elementare Sprachverwendung

B: Selbstständige Sprachverwendung

C: Kompetente Sprachverwendung

Diese sind nochmals in insgesamt 6 Stufen des Sprachniveaus unterteilt:

A1 – Anfänger

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

A2 – Grundlegende Kenntnisse

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

B1 – Fortgeschrittene Sprachverwendung

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

B2 – Selbständige Sprachverwendung

Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

C1 – Fachkundige Sprachkenntnisse

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

C2 – Annähernd muttersprachliche Kenntnisse

Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

Produkte und Materialien zur Pflegehilfe aus unterschiedlichen Projekten

Projekt	Material	Inhalt	Link
INA-Pflege	INA-Pflege Toolbox 1, 2A+2B	Passgenaue Lehr- und Lernmaterialien für gering lateralisierte Erwachsene, für die Pflegehilfe	https://www.wbv.de/ina-pflege-toolbox.html
	INA-Pflege-Quiz	Programm für Lernende zur Selbstüberprüfung	https://www.wbv.de/ina-pflege-toolbox/ina-pflege-quiz.html
	INA-Pflege-Tool	digitales Hilfsmittel zur Erstellung Ihrer eigenen Arbeitsblätter	https://www.wbv.de/ina-pflege-toolbox/ina-pflege-tool.html
	Video-Tutorials zum INA-Pflege-Tool	Erklärvideos zum INA-Tool und INA-Quiz	https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/wipaed/international/abgeschlossene_projekte/ina-pflege/Produkte/ToolundQuiz
KOMPASS ²	Präsentation zu Basisbildung Altenpflege	Lehrwerk zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung in der Pflegehilfe	https://www.vhs-kompass.de/fileadmin/Redaktion/2020/U2_Praesentation_Basisbildung_Altenpflegehilfe.pdf
	Lehrbuch als E-Book/ Digitaler Foliensatz/ Arbeitsblätter/ Lernspiele	Unterrichtsplan, Musterprüfungen, Lernspiele entwickelt im Rahmen des KOMPASS2-Projekts für Pflege- und Grundbildungsdozent:innen	https://www.wbv.de/shop/Basisbildung-Altenpflegehilfe-neue-Wege-in-die-Pflege-6004637w
	Basisbildung Altenpflegehilfe – Kursbuch für Teilnehmende	Kursbuch für Teilnehmende ist in weitgehend einfacher, verständlicher Sprache geschrieben	https://www.wbv.de/basisbildung-altenpflegehilfe/kursbuch.html
ABAG2	Guten Morgen Herr Schabulke	Digitales Konzept, 16 LE orientieren sich methodisch an der Szenario-Technik	https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/alphabetisierung/guten_morgen_herr_schabulke.pdf
	„Guten Morgen Herr Schabulke“ Deutsch für den Pflegealltag – ein handlungsorientiertes Weiterbildungskonzept	Hörbeispiele	https://www.bildung.koeln.de/schabulke-hoerbeispiele
	Schabulke App. Schwierige Situationen in der Pflege richtig meistern	Verfügbar als App für iPhone und Android, inhaltlich gleich zur Printversion	https://www.grundbildung-wirkt.de/schabulke/
Rahmencurriculum-Transfer	DVV-Rahmencurriculum Schreiben und Lesen – Altenpflegehilfe (+ Aufgaben)	Beispielhafte Branchenbezüge: Pflegeberichte lesen und schreiben, Mobilisation, Transfer, Positionierung	https://www.grundbildung.de/lehmaterial/index.php
	Alpha-Kurzdiagnostik	Instrument zur Einschätzung der Lese- und Schreibkompetenzen auf den Alpha-Levels 1	https://www.grundbildung.de/lehmaterial/diagnostik.php
Basis-KomPlus	Pflegeberichte schreiben – einfach gemacht. Ringbuch für Dozent*innen in der Pflege / Pflegehilfe	Handreichung/Taschenbuch mit Formulierungen wichtiger Fachwörter für einen Pflegebericht 11 Themenkomplexe werden bearbeitet	Als Print- und Digitalversion erhältlich: https://www.basiskom.de/fileadmin/user_upload/pdf/bkn-ringbuch-qualifizierung-pflegeberichte-schreiben-einfach-gemacht.pdf

Projekt	Material	Inhalt	Link
BasisKomNet	Passgenaue Angebote zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung in Kooperation mit Unternehmen unterschiedlicher Branchen (u. a. Pflege)	Angebote sind auf den konkreten Arbeitsalltag und die Anforderungen unterschiedlicher Tätigkeiten zugeschnitten	https://www.basiskom.de/info-und-mediathek
eVideo Transfer 2	Grundbildung Hören! Der ABConnect Interview-Podcast.	Von aktuellen Entwicklungen im Bereich der Grundbildung, über die Wirksamkeit von Öffentlichkeitsarbeit bis zur digitalen Lehre. In diesem Podcast kommen Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis zu Wort.	https://www.lernen-mit-evideo.de/podcast-grundbildung-hoeren/
	Online-Workshops	Online-Workshops vermitteln Lessons Learned aus dem Projekt – kompakt und praxisnah.	https://www.lernen-mit-evideo.de/jetzt-lernen/pflege/
	Didaktischer Leitfaden	Digitales Lernprogramm zur Schulung von Grundbildungskompetenzen	https://www.lernen-mit-evideo.de/wp-content/uploads/2020/05/Didaktischer-Leitfaden-eVideo_202005.pdf
VHS Lern-portal	Branchenmodul Pflege	Module für Pflegehilfs- und Fachkräfte	https://www.vhs-lernportal.de/pflege
	Online-Kurs: Schreiben und Lesen in der Pflege	Online-Kurse auf A1/B1 Niveau für Lernende	Fachkraft Pflege: https://slb.vhs-lernportal.de/wws/9.php#/wws/fachkraft-pflege.php Hilfskraft Pflege: https://slb.vhs-lernportal.de/wws/9.php#/wws/hilfskraft-pflege.php
	Schreiben und Lesen in der Pflege	Unterrichtsmaterialien, passgenau zum vhs-Lernportal entwickelt, können Unterricht um weitere didaktische oder spielerische Elemente ergänzen als PDF-Download: z. B.: Factsheet Online-Kurs "Lesen und Schreiben in der Pflege" Themen und Lernziele – Schreiben und Lesen in der Pflege (Hilfskraft) Themen und Lernziele – Schreiben und Lesen in der Pflege (Fachkraft)	https://www.vhs-lernportal.de/wws/9.php#/wws/unterrichtsmaterial.php?sid=71155073170915632851734766635233248978136689962857118566443874387610Sc264e0f9

