

Teil 1

INA-Pflege-Toolbox

Handbuch zur Grundbildung in der Pflege



INA-Pflege-Toolbox
Unterrichtsmaterialien für die Pflegehilfe
mit einem Handbuch zur Grundbildung in der Pflege

Herausgeberin: Steffi Badel
unter Mitarbeit von Kirsten Althaus, Annika Löbsin, Patrick Müzlitz, Stefanie Richter,
Diana Stuckatz, Cornelia Wagner

Humboldt-Universität zu Berlin
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Wirtschaftspädagogik
Projekt INA-Pflege
Unter den Linden 6
10099 Berlin
www.ina-pflege.hu-berlin.de
Tel. (030) 2093-4122
Fax (030) 2093-4165

Satz und Layout: re-designer, Sascha Bauer, Rehfelde

Druck: Laserline, Berlin (Teil 2)
Humboldt-Universität zu Berlin (Teil 1)

Lektorat: Margret Kowalke-Paz (Teil 2)

Verlag: wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

BILDNACHWEIS:

Ordner: INA-Pflege (drittes von links, viertes von links), Kzenon/shutterstock (fünftes von links),
Lighthunter/shutterstock (erstes von links), Photographee.eu/shutterstock (zweites von links)
Teil 1 – Handbuch: Lighthunter/shutterstock (Seite 1 erstes von links, Seite 87), mamanamsai/
shutterstock (Seite 67), Photographee.eu/shutterstock (Seite 1 zweites von links), VGstockstudio/
shutterstock (Seite 60)

3. Auflage 2017: 350

DOI: 10.3278/6004916

Diese Publikation ist lizenziert unter Creative Commons Lizenzen. Alle Textelemente sind lizenziert unter der CC-BY-SA-Lizenz (Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Alle verwendeten Abbildungen tragen die CC-BY-ND-Lizenz (Namensnennung, keine Bearbeitung).

Einzelne Module stehen zum kostenfreien Download zur Verfügung unter: wbv.de/ina-pflege-toolbox

Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen W142200 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren und Autorinnen.



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung





Teil 1

INA-Pflege-Toolbox

Handbuch zur Grundbildung in der Pflege

Teil 1 – Handbuch

Inhalt

Vorworte

Meike Jäger, ver.di Landesbezirk Berlin-Brandenburg

Dr. Norbert Schmidt, BTB Bildungsgesellschaft GmbH

Projekt und Produkt

1. Die INA-Pflege-Toolbox.....	9
2. Das INA-Pflege-Projekt.....	15

Sensibilisieren und Weiterbilden

3. Das Berufsfeld Pflegehilfe.....	29
3.1 Zahlen, Daten, Fakten.....	31
3.2 Aus- und Weiterbildungsangebote in der Pflegehilfe.....	35
3.3 Tätigkeitsprofil und Anforderungen an die Grundbildung.....	41
3.4 Pflege und Sprache.....	45
4. Arbeitsplatzorientierte Grundbildung und funktionaler Analphabetismus.....	49
4.1 Begriffe, Zahlen, Ursachen und Merkmale.....	51
4.2 Verknüpfung von Fach- und Grundbildung.....	59
5. Lernen im Erwachsenenalter.....	63
5.1 Charakteristika des Lernens Erwachsener.....	65
5.2 Lernvoraussetzungen funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen.....	71
5.3 Lernberatung und Lerndiagnostik.....	76
6. Lehr- und Lernmaterialien für Erwachsene mit Grundbildungsbedarf.....	81
6.1 Didaktische Grundlinien.....	83
6.2 Binnendifferenzierung.....	89
6.3 Gestaltung von schriftlichen Lehr- und Lernmaterialien.....	93
6.4 Beispiele für Aufgaben- und Übungsformen.....	100
7. Curriculare Entscheidungen.....	109
7.1 Auf dem Weg zum Curriculum.....	111
7.2 Exemplarische Darstellung des Moduls „Kommunikation in der Pflege“.....	115

Lehren und Lernen

8. Lehr- und Lernmaterialien der INA-Pflege-Toolbox.....	119
8.1 Entstehung und Ziel.....	121
8.2 Zielgruppe.....	121
8.3 Struktur.....	123
8.4 Verwendung.....	126
8.5 Modulübersicht.....	129

Informieren und Vernetzen

9. Weiterführende Informationen: im Buch – im Web – vor Ort.....	133
9.1 Pflege.....	135
9.2 Alphabetisierung und Grundbildung.....	141
9.3 Lehr- und Lernmaterialien.....	144
10. Literaturverzeichnis.....	147
11. Autoren und Projektmitarbeitende.....	159
12. Kontaktdaten und Feedback.....	165

Teil 2 – Lehr- und Lernmaterialien

Inhalt

Module

- Kommunikation
- Wahrnehmung
- Beobachtung
- Pflegedokumentation
- Rechtliche Grundlagen
- Sterben und Tod
- Gewalt und Aggression

Vorwort

Die Gesellschaft in der Bundesrepublik steht vor großen Herausforderungen hinsichtlich ihrer demografischen Entwicklung. Besonders dramatisch wirkt sich diese in der Altenpflege-Branche aus. Bereits heute sind wir mit der Situation konfrontiert, dass Einrichtungen der ambulanten, teilstationären und stationären Altenpflege den Bedarf an voll ausgebildeten Altenpflegern und Altenpflegerinnen, zunehmend jedoch auch an Pflegehilfskräften, kaum decken können. Parallel dazu steigt insbesondere im ambulanten Bereich die Nachfrage nach weiteren Pflegedienstleistungen. Seit Jahren wird ein zunehmendes Beschäftigungswachstum in der Branche festgestellt; allein in Berlin sind ca. 56.000 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte in der Altenpflege tätig. Diese Zahl wird in den nächsten Jahren weiter steigen müssen.

Um den Bedarf an Pflegekräften auch in den kommenden Jahren decken zu können, sollte jedes verfügbare Potential ausgeschöpft werden. Dazu gehört auch, schon vorhandenes Personal kontinuierlich weiter zu entwickeln und den Beschäftigten somit die Möglichkeit zu bieten, von einer Qualifikationsstufe in die nächste zu wechseln. Dazu benötigt es durchlässige Qualifizierungswege und ein entsprechendes Bildungsangebot, das an dem jeweiligen Level der (zukünftigen) Pflegekraft ansetzt. Im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung müssen neue Wege gegangen werden.

Ein wichtiger Teil der Arbeit von Pflegekräften besteht aus Kommunikation – schriftlicher wie mündlicher. Sie müssen mit den zu Pflegenden sprechen und das Befinden erkunden; sie müssen diese Informationen verarbeiten und an Vorgesetzte sowie Kollegen und Kolleginnen weitergeben sowie ihre erbrachten Leistungen schriftlich dokumentieren. Um das (angehende) Pflegepersonal bezogen auf diesen Punkt zu stärken, sollte schon in der Ausbildung – aber auch in der Weiterbildung – besonders an diesen neuralgischen Kompetenzen gearbeitet werden.

Das Projekt INA-Pflege hat die schwierige Aufgabe übernommen, fachliche Themen für Lehrkräfte in der Pflege so aufzubereiten, dass die anforderungsreichen Ausbildungsinhalte grundbildungssensibel thematisiert werden. Die INA-Pflege-Toolbox mit Lehr- und Lernmaterialien liegt nun vor. Besonders gelungen erscheint mir, dass den Lehrkräften anhand sehr komplexer Themenfelder, wie dem Umgang mit Sterben und Tod, aber auch anhand eher als trocken empfundener Aufgabenfelder wie der Pflegedokumentation, anschaulich vermittelt wird, wie die Weiterentwicklung kommunikativer Fähigkeiten in eine Lehrinheit integriert und praktisch geübt werden kann.

Ich gehe davon aus, dass die umfangreichen Lehr- und Lernmaterialien genauso wie das Handbuch, u. a. mit Weiterbildungs- und Sensibilisierungsinformationen zum Berufsfeld Pflegehilfe, einen großen Anklang unter den Lehrkräften an Pflegefachschulen finden werden.

Meike Jäger

ver.di Landesbezirk Berlin-Brandenburg
Fachbereichsleiterin Gesundheit, soziale Dienste, Wohlfahrt und Kirchen

Vorwort

Wir vertrauen ihnen diejenigen an, die uns vor Jahren betreut, behütet, umsorgt und geachtet haben. Darauf müssen und wollen wir Lernende im Pflegebereich vorbereiten.

Nur immer schön brav im Unterricht sitzen oder sich im stillen Kämmerlein den Lehrbuchstoff reinziehen, bringt es dabei meist nicht! Fachlogik, Anschaulichkeit, Berufs- und Praxisnähe und Spaß beim Präsentieren sowie aktives Üben und selbstständige Problembearbeitung lassen sie den Stoff aneignen, um ihn letztlich zu beherrschen. Das gilt auch für das Lernen in der Pflege.

Die INA-Pflege-Toolbox wurde entwickelt für alle Personen, die in der Pflegequalifizierung aktiv sind. Die vorliegenden Lehr- und Lernmaterialien und das Handbuch zur Grundbildung in der Pflege bieten Gelegenheit und Anreiz, mit zielgruppenspezifischen, sofort nutzbaren Übungen zu arbeiten. Die entstandenen Aufgaben der verschiedenen Module und Bausteine sind mitunter verblüffend und witzig, jedoch immer funktional und mit einfachsten Mitteln einsetzbar.

Die INA-Pflege-Toolbox entstand in enger Kooperation von Wissenschaft und Berufspraxis. Die inhaltliche Expertise der Arbeitsmaterialien übernahmen Lehrkräfte, die in der Pflege, der Pflegehilfe, dem Pflegerecht und der Sprachförderung tätig sind. Hilfreiche Grundlage war dabei für sie auch ein vom Projekt bereitgestellter digitaler Leitfaden mit Formatvorlagen, Erläuterungen zur Struktur und Gestaltung der Arbeitsblätter, Anregungen zu Übungsformen sowie Informationen zu potenziellen Teilnehmenden und dem Projektanliegen. Die Arbeitsblätter wurden im Fortgang in einer zweijährigen gemeinsamen Arbeit mit dem interdisziplinären INA-Pflege-Projektteam (bestehend aus Pädagogen, Germanisten und Pflegefachleuten) und den Lehrkräften der Pflegepraxis diskutiert, evaluiert und überarbeitet.

Der Zugriff auf ein solch großes Team aus Lehrkräften, Projektmitarbeitenden sowie Experten und Expertinnen verschiedener Disziplinen erwies sich als äußerst fruchtbar. Gelesen an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung, Grundbildung und Alphabetisierung sowie Pflegepädagogik ist für die Konzeption pflegebezogener Grundbildungsmaterialien, wie die Projektarbeit gezeigt hat, interdisziplinäre Zusammenarbeit ratsam – geradezu erforderlich!

Somit ist eine Sammlung von berufsbezogenen Anregungen und Vorschlägen entstanden, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Sie kann und soll aber dazu beitragen, Menschen mit Grundbildungsbedarf für die anspruchsvolle Tätigkeit in der Pflegehilfe zu qualifizieren.

Dafür gebührt der Herausgeberin, den Autoren und den Erprobern mein persönlicher Dank. Ich wünsche allen, die mit der INA-Pflege-Toolbox arbeiten, viel Spaß und Erfolg.

Dr. Norbert Schmidt

Geschäftsführer BTB Bildungszentrum Berlin

1. Die INA-Pflege-Toolbox

1. Die INA-Pflege-Toolbox

Liebe Leserinnen und Leser,

kennen Sie Elif oder Klaus?

Elif, Ende 30, nimmt seit vier Monaten an einer Basisqualifizierung in der Pflege teil. Zuvor hat sie einen pflegeorientierten Grundbildungskurs besucht, um besser lesen und schreiben zu lernen. Um in der Pflegehilfe arbeiten zu können, muss sie das auch, denn die schriftsprachlichen Anforderungen der Pflege sind hoch. Ihre unzureichenden Grundbildungskennntnisse haben Elif bislang stark eingeschränkt – beruflich, aber auch in ihrem Familienleben. Durch die arbeitsorientierten Grundbildungskurse hat Elif ihrem Leben eine neue, für sie zufriedenstellendere Wendung geben können.

Klaus ist 47 Jahre und gelernter Tiefbauer. In diesem Beruf hat er aber nur kurz gearbeitet. Er wurde arbeitslos. Eine Reihe unterschiedlicher, meist nur kurzzeitiger Beschäftigungen schlossen sich an. Er arbeitete als Straßenbahnfahrer, Trockenbauer, als Hausmeister und auch in der Betreuung Demenzkranker. Um sein praktisch bereits vorhandenes Wissen in der Pflege auszubauen und einen qualifizierten Abschluss zu erwerben, beginnt er eine Grundqualifizierung für Pflegehelfer – inklusive Führerschein.

Elif und Klaus, das sind zwei Lebensverläufe, wie es sie vergleichbar vielfach in Deutschland gibt. Es sind Menschen, die eine sinnvolle Beschäftigung suchen – und diese für sich in der Pflege erkennen, hier aber aufgrund unzureichender Grundbildungskennntnisse und fehlender Zertifikate nicht ohne weiteres arbeiten können. Nur selten können diese Menschen überhaupt nicht lesen und schreiben. Sie können es oft nur nicht gut genug, um den hohen Anforderungen des Berufsfelds Pflege zu genügen. Sie benötigen spezielle Angebote, die auf ihre bestehenden Schriftsprachschwierigkeiten und seit der Schulzeit aufgebauten Lernwiderstände Rücksicht nehmen, und ihnen zugleich einen qualifizierten, bestenfalls breit anerkannten Pflegeabschluss ermöglichen. Solche Angebote gibt es bereits. Sie sind aber zumeist bildungsträgerindividuell gestaltet, mit je eigenen Zertifikaten und häufig auch großen Bedarfen an geeignetem Lehr- und Lern- sowie pädagogischem Schulungsmaterial für die Lehrkräfte.

Genau hierfür ist die INA-Pflege-Toolbox entwickelt worden: Sie will Verantwortliche in der Pflegehilfeausbildung dabei unterstützen, Menschen mit Grundbildungsschwächen für die anspruchsvolle Arbeit in der Pflege zu qualifizieren und einen Beitrag leisten zur Erarbeitung landesweiter Regelungen (Berlin) für eine niedrigschwellige Qualifizierung in der Pflege.

Erarbeitet wurde die INA-Pflege-Toolbox in einem interdisziplinären Team aus Pädagogen der Beruflichen Bildung, Germanisten sowie Pflegepraktikern und -dozenten.

Ziel
*Grundbildungs-
schwächen pflege-
orientiert abbauen
und auf eine einheit-
liche Pflegebasisquali-
fizierung hinwirken*

Die zwei Teile der INA-Pflege-Toolbox

Als Projektteam standen wir vor der Herausforderung, bei der Entwicklung der INA-Pflege-Toolbox zwischen zwei zentralen Projektzielen zu vermitteln: Zum einen galt es, Anregungen zu geben für die Erarbeitung eines einschlägigen Curriculums, das in Zukunft landesweite Regelungen für die Qualifizierung zum Pflegebasispass ermöglichen soll. Zum anderen kam es darauf an, den Bildungsträgern, die bereits Pflegebasiskurse anbieten, schnellstmögliche didaktisch-methodische Unterstützung zu geben. Aus diesen unterschiedlichen funktionalen Ansprüchen ergibt sich notwendigerweise eine Zweiteilung des Materials:

Teil I *Hintergrundinformationen für Lehrkräfte und Verantwortliche in der Pflegehilfeausbildung*

Teil I ist als Handbuch eher informativer und konzeptioneller Natur, indem es Lehrkräfte und Verantwortliche in der Pflegehilfe

1. sensibilisieren und weiterbilden will ...

- zum Berufsfeld Pflegehilfe,
- zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung,
- zum Lernen im Erwachsenenalter und
- zur Ausarbeitung eines Curriculums.

2. für den Umgang mit den Unterrichtsmaterialien schulen will.

3. in einem Praxisteil mit wissenswerten weiterführenden Informationen zu Literatur, Projekten und Ansprechpartnern zu den Themen Pflegehilfe und Grundbildung versorgt.

Teil II *Unterrichtsmaterial für Pflegehilfekurse*

Teil II hingegen liegt ein eher pragmatischer Zugang zu Grunde. Er umfasst Unterrichtsmaterial zu verschiedenen Themen der Pflegehilfe. Diese richten sich zuvorderst an dem aktuellen Bedarf von Lehrkräften der Pflegehilfe aus. Um diese Bedarfe der Bildungsanbieter zu ermitteln, wurden zu Beginn der Projektarbeit Lehrkräfte mithilfe einer standardisierten schriftlichen Befragung gebeten, Themenbereiche und Übungsformen zu nennen, für die sie sich Lehr- und Lernmaterial wünschen¹. Konkret entstanden sind schließlich Unterrichtsmaterialien einschließlich didaktisch-methodischer Hinweise zu sieben Themen der Pflegehilfe, die insbesondere Menschen mit Grundbildungsschwächen im Blick haben.

Bei allem Pragmatismus, der die Ausarbeitungen der Unterrichtsmaterialien kennzeichnet, darf aber davon ausgegangen werden, dass dies widerspruchsfrei zu dem im Teil I angebotenen Konzept einer modularisierten Ausbildungsstruktur geschah.

Herzlich bedanken wir uns an dieser Stelle beim Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des INA-Pflege-Projektes und bei den Mitarbeitenden des Projektträgers im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt für die Begleitung und die sehr angenehme Zusammenarbeit während der Projektlaufzeit.

Dem Deutschen Berufsverband für Pflegeberufe e. V. (DBfK), der Gewerkschaft ver.di und den Bildungsanbietern BTB Bildungszentrum GmbH und Helmuth Ziegner Berufsbildung gGmbH danken wir recht herzlich für die perspektivenreiche Kooperation, die nicht zuletzt unser gemeinsames Anliegen in der Öffentlichkeit noch sichtbarer hat werden lassen.

Gleichermaßen gilt unser herzlicher Dank auch allen, die mit ihren wertvollen Arbeiten und Erfahrungen zur Veröffentlichung der INA-Pflege-Toolbox beigetragen haben: die Autoren und Autorinnen aus der Berufspraxis und die Berater und Beraterinnen aus der Wissenschaft. Ein besonderer Dank geht auch an unsere studentischen Hilfskräfte, die uns unermüdlich unterstützt haben und ein unersetzlicher Teil des Projektteams waren.

Wir wünschen Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, dass Sie mit der INA-Pflege-Toolbox möglichst viele Anregungen für Ihre Unterrichtspraxis erhalten, die Arbeitsmaterialien mithin ausgiebigen und vielfältigen Einsatz finden; und Sie zugleich das ein oder andere Lesenswerte entdecken mögen.

Ihnen weiterhin viel Erfolg bei Ihrer, wie wir durch die Arbeit in INA-Pflege erleben durften, herausforderungsreichen wie wichtigen Arbeit in der Pflegehilfequalifizierung und der arbeitsplatzorientierten Grundbildung.

PD Dr. Steffi Badel, Projektleitung INA-Pflege
Kirsten Althaus, Annika Löbsin, Patrick Mützlitz, Stefanie Richter,
Diana Stuckatz und Dr. Cornelia Wagner

Berlin im Juni 2015

¹vgl. Stuckatz/Wagner 2014

2. Das INA-Pflege-Projekt

2. Das INA-Pflege-Projekt

Unter dem Projektnamen INA-Pflege entwickelte die Abteilung Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin – mit und für Bildungseinrichtungen – ein integriertes Angebot zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung im Pflegebereich.

Zur nachhaltigen Sicherung der Projektergebnisse wurde u. a. die hier vorliegende INA-Pflege-Toolbox mit Lehr- und Lernmaterialien, methodisch-didaktischen Hinweisen, Praxisbeispielen sowie Weiterbildungs- und Sensibilisierungsmaterialien erarbeitet. Bestandteil des Projektes sind überdies Fortbildungs- und Schulungsangebote für Akteure in Pflegeeinrichtungen, bei Bildungsdienstleistern und anderen Sozialpartnern. Theoretische Grundlage der Projektarbeit bilden insbesondere Erkenntnisse zum Lehren und Lernen Erwachsener mit Grundbildungsdefiziten, zur Pflegefachsprache sowie zur Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien. Eine notwendige Grundlage für die Erarbeitung der Toolbox stellten qualitative und quantitative Untersuchungen dar, bspw. zu Bedarfen an Lehr- und Lernmaterialien, zu Strukturen von Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe, biografische Untersuchungen der Teilnehmenden und zu den Ausbildungsdokumenten.

Die Arbeiten des Projektes entstanden in enger Kooperation mit dem Deutschen Berufsverband für Pflegeberufe e. V. (DBfK), der Gewerkschaft ver.di und den Bildungsdienstleistern BTB Bildungszentrum GmbH sowie Helmut Ziegner Berufsbildung gGmbH.

Mit dem Projekt wollen wir einen Beitrag dazu leisten, Personen, die gern in der Pflege arbeiten möchten, auf ihrem Weg hin zu einer Beschäftigung und/oder Ausbildung dahingehend zu unterstützen, den nötigen Grundbildungsanforderungen des Berufsfeldes im Lesen, Schreiben, Rechnen und Kommunizieren gerecht werden zu können. Darüber hinaus steht die Verankerung von arbeitsplatzorientierter Grundbildung für Geringqualifizierte als Querschnittsthema in der Pflegehilfe im Mittelpunkt.

INA-Pflege wurde unter dem Dach des alphabundes im Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) vom 1. September 2012 bis zum 30. September 2015 durchgeführt.

INA-Pflege
Integriertes Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung im Pflegebereich

Grundbildung als Querschnittsthema in der Pflegehilfe verankern

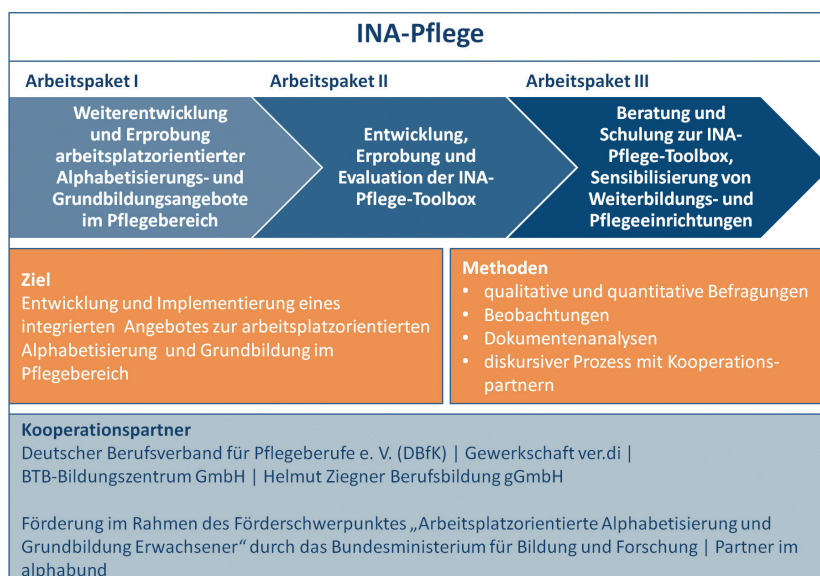


Abbildung 2-1
Das Projekt
INA-Pflege – Arbeitspakete, Ziel, Methoden und Kooperationspartner

Theorie – Empirie – Ergebnisse

Im Rahmen aller Arbeiten zu theoretischen Grundlagen und exemplarischer empirischer Untersuchungen (zur Übersicht siehe Tabelle 2-1) konzentrierte sich das INA-Pflege-Projekt stets auf drei Personengruppen:

- Erwachsene deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache mit geringen Grundbildungskennntnissen,
- Lehrkräfte im Bereich der Pflegebasisqualifizierung und der Pflegehilfesausbildung und
- Koordinatoren und Koordinatorinnen sowie Entscheidungsträger und Entscheidungsträgerinnen bei Bildungsanbietern, Pflegeeinrichtungen und Sozialpartnern.

Theoretische Grundlagen	
	Arbeitsplatzorientierte Grundbildung
	Grundlagen des Lehrens und Lernens Erwachsener in der pflegebezogenen Grundbildung
	Sprache und Pflege
	Curriculare Entscheidungen
	Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) und Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)
Empirische Untersuchungen	
	Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe (Strukturen, curriculare Gestaltung, Teilnehmende, Lehrkräfte und Materialien) – Qualitative Interviewstudie
	Die Teilnehmenden von Pflegebasisqualifizierungen – Qualitative Interviewstudie und biografische Portraits
	Umgang mit heterogenen Gruppen und Unterrichtsgestaltung – Qualitative Interviewstudie und teilnehmende Beobachtungen
	Die Rahmenlehrpläne der Altenpflegehilfe der Bundesländer – Dokumentenanalyse
	Lehr- und Lernmaterialien (LLM) für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen in der Pflegehilfe – Bedarfserhebung

Tabelle 2-1
Übersicht – Arbeiten
zu theoretischen
Grundlagen und
empirische
Untersuchungen im
Projekt INA-Pflege

Die nachhaltige Sicherung und der Transfer der Ergebnisse der theoretischen und empirischen Arbeiten erfolgt über die Erstellung und Verbreitung der hier vorliegenden INA-Pflege-Toolbox, deren Bestandteile ebenso Lehr- und Lern- sowie Sensibilisierungs- und Weiterbildungsmaterialien sind.

Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> • Pflegedidaktik • Pflegefachsprache • Tätigkeitsprofil • curriculare Ansätze 	empirische Befunde zu <ul style="list-style-type: none"> • Angebotsstrukturen • Bedarfen LLM • Teilnehmenden • Grundbildungsanforderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwachsenenbildung • arbeitsplatzorientierte Grundbildung • integrierte Sprachförderung
Zielgruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrkräfte, Kurskoordinatoren und Multiplikatoren im Bereich der Pflegehilfe sowie der Alphabetisierung und Grundbildung • Interessierte bei Sozialpartnern, Verbänden, Bibliotheken etc. 		
Verbreitung	<ul style="list-style-type: none"> • ab Sommer 2015 Angebot von Schulungen zur INA-Pflege-Toolbox 		

Tabelle 2-2
Grundlagen, Zielgruppe und Verbreitung der INA-Pflege-Toolbox

Bedarfserhebung und Rahmenlehrpläne

Im Folgenden erhalten Sie einen Einblick in den Aufbau und die Ergebnisse ausgewählter empirischer Untersuchungen des INA-Pflege-Projektes. Auf den Seiten 24 bis 27 finden Sie den Auszug einer ausführlichen Beschreibung der Untersuchungsergebnisse.

(1) Ausgangssituation

Im Bundesland Berlin liegt bisher kein standardisiertes Curriculum für Basis-Qualifizierungen der Pflegehilfe vor. Curricula und Materialien werden individuell erstellt. Grundlage sind Modellprojekte, Adaptionen von Rahmenlehrplänen und Erfahrungen aus der Berufspraxis. Um passgenaue LLM zu entwickeln, werden die zielgruppenspezifischen Bedarfe der Lehrkräfte eruiert. Curriculare Anschlussmöglichkeiten können durch die systematische Analyse von Rahmenlehrplänen gefunden werden.

(2) Forschungsfragen

- Zu welchen pflegespezifischen Themen, Übungsformen und Methoden wünschen sich Lehrkräfte LLM für die Qualifizierung von Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen?
- Was ist bei der Aufbereitung von Inhalten zu berücksichtigen?
- Welche Erfahrungen haben Lehrkräfte mit dem Einsatz von LLM?
- Welche Themen und methodisch-didaktischen Hinweise werden in den Curricula der Altenpflegehilfe-Ausbildung beschrieben?

(3) Methodisches Vorgehen und Stichprobe

1. Vorstudie: Schriftliche Befragung und Leitfadeninterview mit Lehrkräften der Pflegehilfe (n=3).
2. Hauptstudie: Standardisierte Befragung von Lehrkräften der Pflegehilfe bei Bildungsanbietern in Berlin und Brandenburg (n=49 zurückgesandte Fragebögen, Rücklaufquote 13,1 Prozent) (vgl. Tabelle 2-3).
3. Dokumentenanalyse: Vergleich der Rahmenlehrpläne der Altenpflegehilfe der Bundesländer (n=12).

Tabelle 2-3
Stichprobe
Hauptstudie

Bedarfsermittlung Stichprobe	Berlin	Brandenburg	gesamt
Bildungsinstitutionen	50	36	86
Versandte Fragebögen (FB)	227	146	373
Rücklauf FB (bis 31.10.13)	28	21	49
Rücklaufquote FB in %	12,3	14,4	13,1

(4) Ergebnisse im Überblick

Schriftliche und mündliche Befragung

- Qualifizierungen im Bereich der Pflegehilfe (Pflegebasispass) werden in Berlin und Brandenburg von freien Bildungsträgern und Fachschulen vorgehalten.
- Die beschäftigten Lehrkräfte (Berufsbezeichnung: Dozent/in für Pflege, Lehrkraft für Gesundheitsberufe, Leiter/in Altenpflegeschulen, examinierte Krankenschwester (Auswahl)) unterrichten entweder komplette Pflegebasiskurse oder sind in einzelnen Themengebieten (bspw. Anatomie, Grundpflege, Arbeitsschutz, Ernährung, Kommunikation, Hygiene, Dokumentation, Erste Hilfe) spezialisiert.
- Die Mehrzahl der Lehrkräfte ist seit drei und mehr Jahren im Bereich der Pflegehilfe-Qualifizierung tätig (vgl. Tabelle 2-4). Die Dauer der Berufserfahrung hat jedoch keinen signifikanten Einfluss auf den Bedarf an Lehr- und Lernmaterialien für Personen mit geringen Grundbildungskennnissen.

Tabelle 2-4
Berufserfahrung

Berufserfahrung Lehre Pflegehilfe	Gültige Prozente (n=46)
< 3 Jahre	8,7
3 bis 6 Jahre	47,8
> 6 Jahre	43,5

- Die Mehrzahl der Lehrkräfte, die in Pflegehilfe-Qualifizierungsangeboten tätig ist, hat einen fachlichen Berufsabschluss im Pflegebereich (bspw. examinierte Gesundheits- und Krankenpfleger/innen, Altenpfleger/innen, Heilpraktiker/innen, Diplom-(Medizin-)Pädagog/inn/en, Rettungssanitäter/innen, Physiotherapeut/in) (vgl. Tabelle 2-5). Diese Gruppe gibt in der Befragung an, für die pflegespezifischen Themen Ernährung sowie Sterben und Tod einen hohen Bedarf an Lehr- und Lernmaterialien für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen zu haben.

Berufsabschluss	Gültige Prozente (n=46)
Fachlicher Abschluss	63,0
Pädagogischer Abschluss	13,0
Fachlicher und pädagogischer Abschluss	19,6
Sonstiger Abschluss	4,3

Tabelle 2-5
Berufsabschluss

- Die Bedarfe an Lehr- und Lernmaterialien mit pflegespezifischen Themen für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen konzentrieren sich auf die Bereiche Kommunikation (mit verschiedenen Zielgruppen), den Umgang mit der Pflegedokumentation (Schreiben und Verstehen des Dokumentes), Aufgaben und Befugnisse von Pflegehelfenden sowie psychisch belastende Themen (Gewalt und Aggression, Sterben und Tod) (vgl. für alle Befunde Abbildung 2-2).
- Ein besonderer Bedarf besteht an Aufgaben- und Übungsformen mit pflegebezogenen Inhalten, die die unterschiedlichen (schriftsprachlichen) Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigen.
- Die Bedarfe an Aufgaben- und Übungsformen liegen in den Bereichen Schreiben, dem Verstehen von Fachbegriffen, Kommunizieren und Lesen (vgl. für alle Befunde Abbildung 2-3).
- Im Bundesland Berlin sind die Bedarfe der Lehrkräfte an Lehr- und Lernmaterialien zu den pflegespezifischen Themen Musik und Tanz, Selbstreflexion, Interkulturelle Herausforderungen sowie der Aufgabenform Merksätze signifikant höher gegenüber denen im Bundesland Brandenburg.
- Lehrkräfte, die sich Lehr- und Lernmaterialien zu pflegespezifischen Themen aus dem Bereich Kommunikation wünschen, haben gleichzeitig Bedarf an Aufgaben- und Übungsformen zur Bewältigung schwieriger Kommunikationssituationen und Rollenspielen (starke Korrelation).
- Lehrkräfte, die sich Lehr- und Lernmaterialien zu gesetzlichen Rahmenbedingungen wünschen, haben gleichzeitig Bedarf an Aufgaben- und Übungsformen zum Schreiben und Leseverständnis (starke Korrelation).
- Lehrkräfte, die sich Lehr- und Lernmaterialien mit Aufgaben- und Übungsformen zur Kommunikation wünschen, haben gleichzeitig Bedarf an den pflegespezifischen Themenkomplexen Stress und Gewalt, Selbstreflexion und psychisch belastende Themen (starke Korrelation).

- Gute Erfahrungen bei Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen haben die befragten Lehrkräfte bspw. mit spielerisch konzipierten Materialien (Rätsel, Lückentexte, Collagen), bei denen die Teilnehmenden selbst aktiv werden können. Auch Texte mit wenigen Fachwörtern und der Einsatz audiovisueller und haptischer Medien erweisen sich laut den befragten Lehrkräften als aufmerksamkeits- und lernfördernd.
- Schwierigkeiten haben Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen laut den Angaben der Lehrkräfte beim verstehenden Lesen von fachspezifischen Texten, undifferenzierten Arbeitsanweisungen, Dokumenten zum Selbstlernen und stark komprimierten Informationen.
- In der qualitativen Untersuchung betonen die Lehrkräfte zudem, dass Theorien und Modelle (bspw. das Vier-Ohren-Modell) bei den Teilnehmenden auf wenig Interesse stoßen. Ein Theorie-Praxis-Transfer findet in der Regel nicht statt, da die Aufbereitung der Inhalte in den bisher zur Verfügung stehenden Materialien für die Zielgruppe nicht angemessen, sondern „zu akademisch“ (AP1/5/I2/ Lehrkraft) sei.
- Bedarf besteht aus Sicht der Dozenten auch an didaktisch-methodischen Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung und zum Umgang mit der Zielgruppe (v. a. für neue Lehrkräfte).

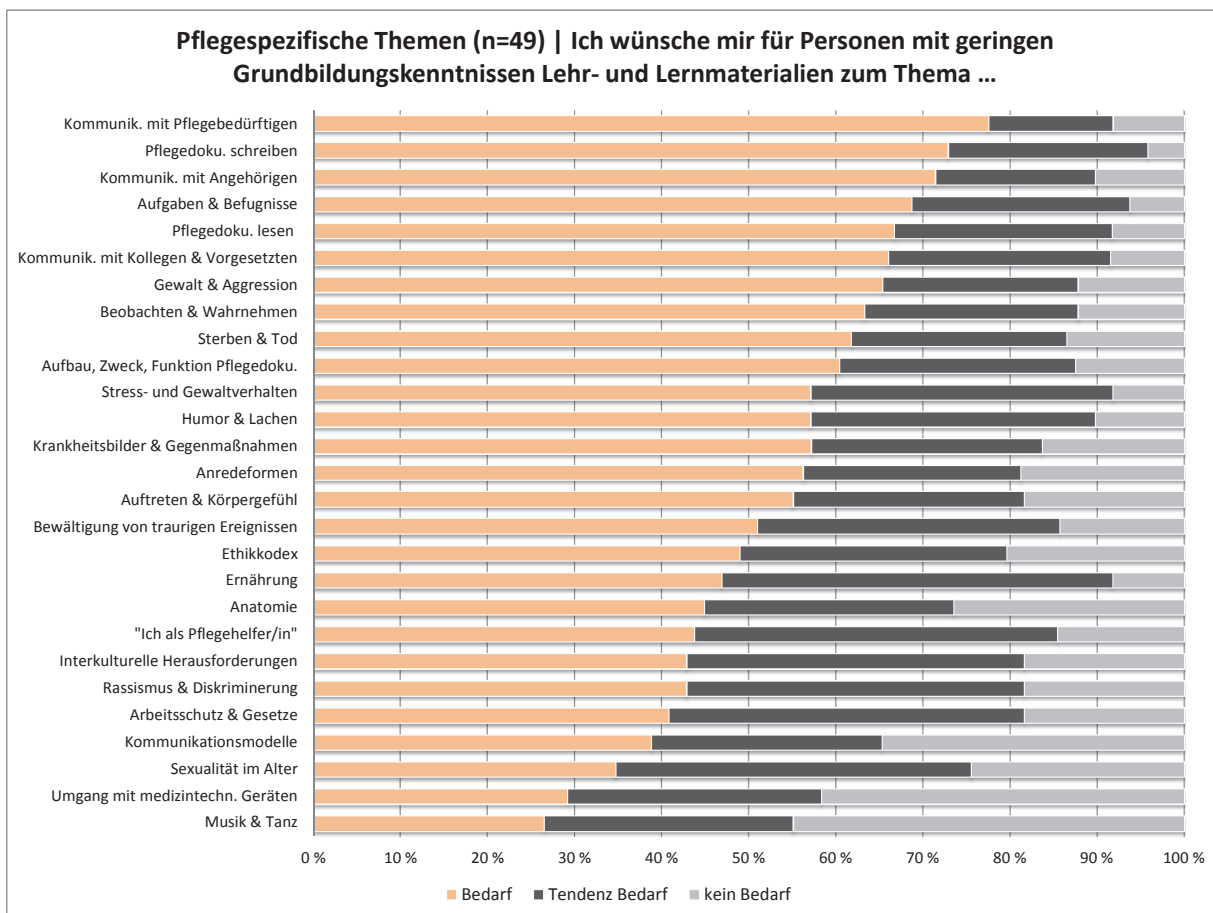
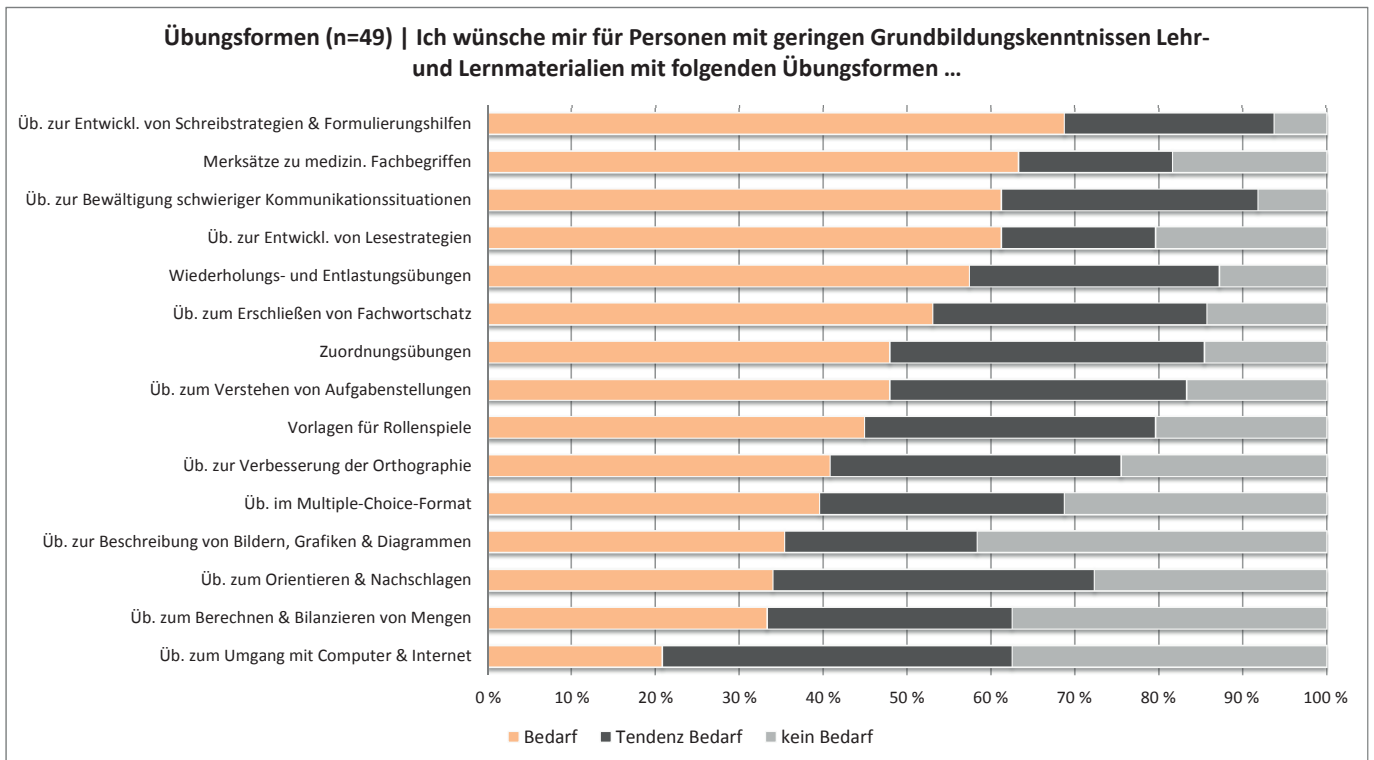


Abbildung 2-2

Pflegespezifische Themen (n=49) | Ich wünsche mir für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen Lehr- und Lern-materialien zum Thema ...

**Abbildung 2-3**

Übungsformen (n=49) | Ich wünsche mir für Personen mit geringen Grundbildungskennnissen Lehr- und Lernmaterialien mit folgenden Übungsformen ...

Dokumentenanalyse

- Die Lehrpläne der Altenpflegehilfeausbildung haben in Deutschland zum Teil unterschiedliche Bezeichnung: Rahmenlehrplan, Rahmenrichtlinien, Lehrplanrichtlinien, Lehrplan und Rahmenlehrplan, Lehrplan, Curriculum, schulischer Rahmenlehrplan.
- Die Seitenumfänge der Lehrpläne variieren zum Teil erheblich (3 bis 214 Seiten).
- Insgesamt orientieren sich die meisten Lehrpläne an der dreijährigen Altenpflegeausbildung und weisen zum Teil ähnliche Lernfelder auf.
- Themen, die in allen Lehrplänen der 12 untersuchten Bundesländer genannt werden, sind: Alltag/Wohnen im Alter, Alter, berufliches Selbstverständnis entwickeln, Gesundheit, Kommunikation und Gesprächsführung, Krankheit, Nahrungszubereitung/-aufnahme, Prophylaxen, rechtliche Grundlagen, Tagesgestaltung und selbstorganisierte Aktivitäten unterstützen, Wahrnehmung/Beobachtung.
- Die Angaben bzgl. des zeitlichen und sachlichen Umfangs der Inhalte variieren.

Die Ergebnisse der mündlichen und schriftlichen Befragungen sowie der Dokumentenanalyse sind in die Erarbeitung der Lehr- und Lernmaterialien für die INA-Pflege-Toolbox eingeflossen.

INA-Pflege-Bedarfserhebung

Auszug aus: Stuckatz, Diana/Wagner, Cornelia (2014):

Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen - Empirische Studien zur Entwicklung von Lehr-Lern-Umgebungen und Arbeitsmaterialien. In: Seifried, Jürgen/Faßhauer, Uwe/Seeber, Susan (Hg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014. Leverkusen: Budrich (= Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 88 ff.

2. Lehr-Lern-Materialien in der Pflegehilfe

„In Studie 2 stehen die zu entwickelnden Lehr-Lern-Materialien der INA-Pflege-Toolbox für Qualifizierungsangebote der Pflegehilfe im Fokus. Dazu gilt es, die spezifischen Bedarfe zu eruieren, welche die Lehrkräfte für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen sehen. Bisher liegen keine Ergebnisse vor, die trägerübergreifende Aussagen über die Bedarfslage ermöglichen (vgl. Stuckatz/Mützlitz 2013). Um diesbezüglich eine erste Exploration vorzunehmen, haben wir uns entschieden, unsere qualitativ-orientierte Forschungsarbeit an dieser Stelle durch quantitative Erhebungs- und Analysetechniken zu erweitern (vgl. dazu auch Mayring 2001).

Vorstudie: In einer Vorstudie erfolgte eine schriftliche und mündliche Befragung von drei Lehrkräften einer Bildungsinstitution. Im Ergebnis konnten zwanzig pflegespezifische Themen ermittelt werden, bei denen die Lehrkräfte der Meinung sind, dass keine adäquaten, binnendifferenzierenden Materialien vorliegen. Die Heterogenität der Teilnehmenden bedingt, dass die Lehrkräfte die Materialien für jeden Kurs neu „zusammenschnippeln“ (AP1/5/I2) und daher umfangreiche Materialsammlungen anlegen müssen („Messi-Syndrom“ (AP1/5/I2)). Dieser Prozess wird als äußerst arbeits- und zeitaufwändig beurteilt. Die ressourcenorientierte Erstellung von Kopiervorlagen geht zudem mitunter zu Lasten der Übersichtlichkeit. Computergestützte Erarbeitungen von Materialien sind von der Medienkompetenz der Lehrkraft abhängig.

Mit Blick auf die Kursinhalte verweisen die befragten Lehrkräfte darauf, dass Theorien und Modelle bei den Teilnehmenden auf wenig Interesse stoßen. Ein Theorie-Praxis-Transfer fände auch deshalb nicht statt, da die zur Verfügung stehenden Materialien für die Zielgruppe „zu akademisch“ (AP1/5/I2) seien.

Die Lehrenden geben mit Blick auf die genannten Herausforderungen des Unterrichtens in den Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe an, dass sie sich neben Lehr-Lern-Materialien auch didaktisch-methodische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung und zum Umgang mit Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen wünschen.

Hauptstudie: Auf Grundlage der Vorstudien-Ergebnisse wird mit der schriftlichen Befragung im Herbst 2013 die Bedarfslage der Lehrkräfte und Kursverantwortlichen in Berlin und Brandenburg erfasst.¹ Dies erfolgte mithilfe eines standardisierten, papiergebundenen Fragebogens, der in vier Themenkomplexe gegliedert ist: (1) Berufsbiografische Angaben und Unterrichtsschwerpunkte, (2) Pflegespezifische Themen, (3) Übungs- und Aufgabenformen sowie Methoden, (4) Erfahrungswissen.

Die Auswahl der Bundesländer ist folgendermaßen zu begründen: In Berlin, wo das INA-Pflege-Projekt ansässig ist, gibt es keine formalisierte Pflegehilfe-Ausbildung. Brandenburg bietet die Ausbildung zum/r Altenpflegehelfer/in sowie zum/r Gesundheits- und Krankenpflegehelfer/in an.

Zielgruppe der Befragung sind Lehrkräfte und Verantwortliche, die in Qualifizierungsangeboten der Pflegehilfe unterrichtend tätig sind. Die Angebote werden von Bildungsinstitutionen, wie freien Trägern oder Fachschulen vorgehalten. Zugang zu Angebots- und Kontaktdaten ist über die Weiterbildungsdatenbanken² der Länder möglich. Der Zugang zur gewünschten Stichprobe gestaltet sich schwierig, da keine Informationen verfügbar sind, wer bzw. wie viele Lehrkräfte bei den Institutionen beschäftigt sind. Vor diesem Hintergrund konnte der Fragebogen nicht persönlich an die Befragten adressiert werden. Ein Zugang ist hier über sogenannte „Türwächter (Gatekeeper)“ (Helfferich 2009: 175) erforderlich, der durch die Bereitstellung von Informationen vorbereitet werden muss.

Die Auswahl der Stichprobe erfolgt durch selektives Sampling anhand folgender Merkmalskombinationen: Qualifizierungsangebot im Bereich Pflegehilfe (Suchbegriffe: Pflegehilfe, Altenpflegehelfer/in, Gesundheits- und Krankenpflegehelfer/in, Pflegehelfer/in), Bildungsanbieter in Berlin oder Brandenburg, mindestens ein laufendes Angebot.

Die Anzahl der versendeten Fragebögen betrug zwei bis maximal fünf Stück pro Institution.³ In Berlin wurden an 50 Institutionen 227 Fragebögen gesendet, in Brandenburg an 36 Institutionen 146 Fragebögen. Zum aktuellen Zeitpunkt (31.10.13) wurden 49 Fragebögen zurückgesendet (28 Berlin; 21 Brandenburg), was einer Quote von 13,1 Prozent entspricht.⁴

Befunde: Die identifizierten Bedarfe für unterstützende Lehr-Lern-Materialien aus den Befragungen der Lehrkräfte stimmen in Teilen mit den von Badel/Niederhaus (2009; 2011) eruierten Themenfeldern mit hohen Grundbildungsanforderungen überein bzw. differenzieren diese weiter aus: Dazu gehören bspw. Kommunikation mit unterschiedlichen Zielgruppen (bspw. Anredeformen), Umgang mit der Pflegedokumentation (einschließlich Aufbau, Zweck und Funktion des Dokuments). Neu genannt werden in vorliegender Untersuchung sensible Themen (Sexualität im Alter) oder stark psychisch belastende Themen (Gewalt und Aggression, Stressverhalten, Krankheiten, Sterben und Tod) sowie die Reflexion des Berufsbildes und des eigenen Auftretens (alle Befunde vgl. Abbildung 1). Des Weiteren wünschen sich die Lehrkräfte, dass die Materialien Auskunft über Aufgaben und Befugnisse von Pflegehelfenden geben.

¹ Parallel zur Erhebung der schriftlichen Daten erfolgt eine Dokumentenanalyse zur curricularen Ausgestaltung der Altenpflegehilfe anhand der Rahmenlehrpläne von zwölf Bundesländern. Ziel ist es, die Ergebnisse beider Studien im weiteren Projektverlauf in Beziehung zu setzen.

² Siehe www.wdb-berlin.de (27.08.13) und www.wdb-brandenburg.de (27.08.13).

³ Aus der Anzahl der Kursangebote ist in der Regel nicht abzuleiten, wie viele Lehrkräfte beschäftigt sind. Wahlweise unterrichtet eine Lehrkraft das gesamte Angebot oder die Anzahl der Lehrkräfte wird themenspezifisch zusammengestellt. Die versendete Stückzahl beruht so auf der Anzahl der Angebote pro Institution plus zwei, jedoch maximal fünf.

⁴ Die geringe Rücklaufquote ist in Teilen auf die mangelnde Aktualität der Angebotseinträge der Weiterbildungsdatenbanken zurückzuführen bzw. darauf, dass Lehrkräfte bspw. zum aktuellen Zeitpunkt nicht zur Verfügung stehen (u. a. bei Honorartätigkeit oder Praktikumsphasen).

Hinsichtlich unterschiedlicher Übungsformen wird deutlich, dass eine mangelnde Vielfalt an fachbezogenen Angeboten vorliegt. Es fehlen bspw. Übungen zur Entwicklung von Schreib- und Lesestrategien sowie Übungen zur Bewältigung schwieriger Kommunikationssituationen und Übungen für Wiederholungs- und Entlastungsphasen – mit Inhalten der Pflegehilfe (alle Befunde vgl. Abbildung 2).

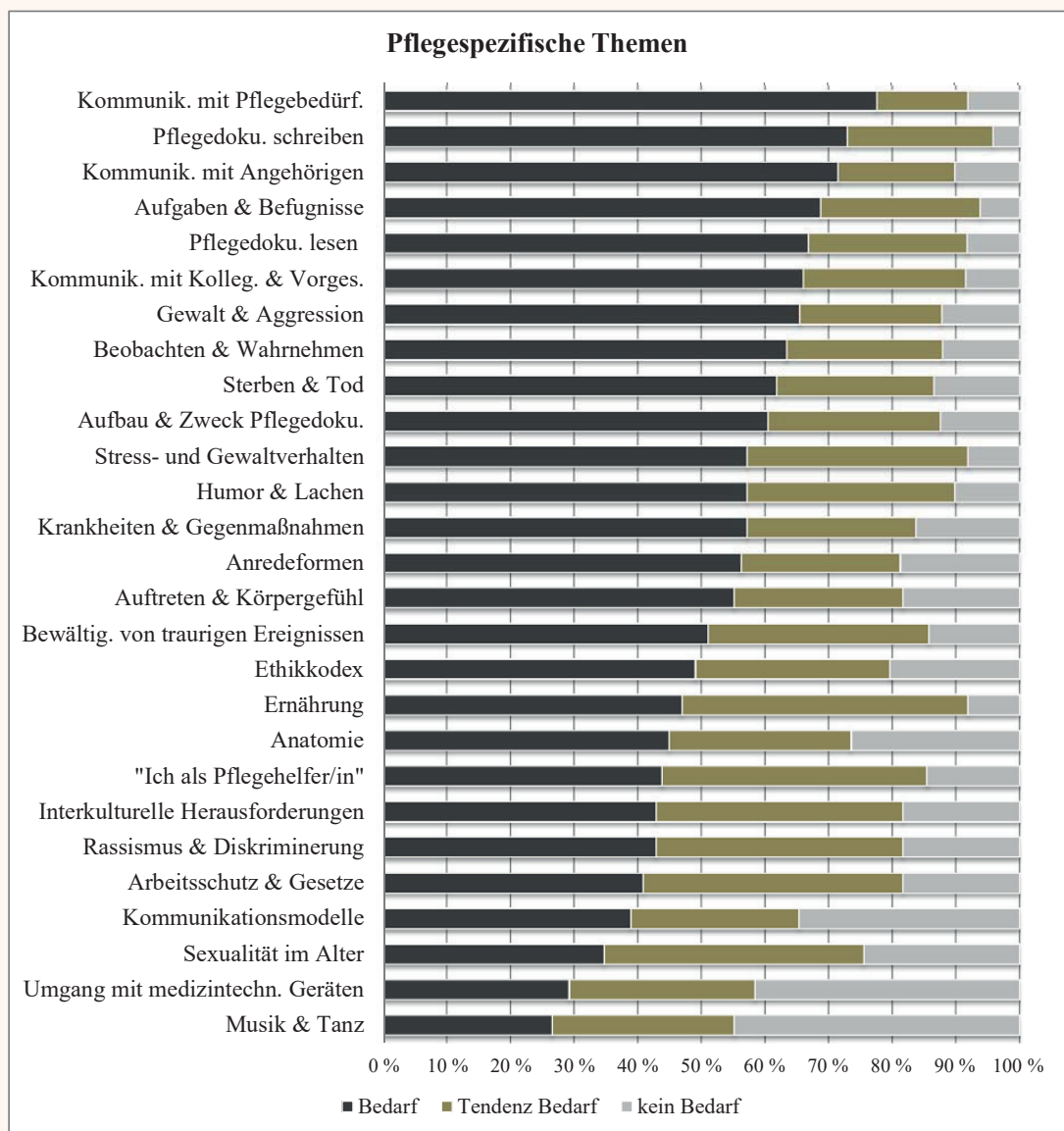


Abb. 1:
Ergebnisse
Befragung
Hauptstudie; n=49

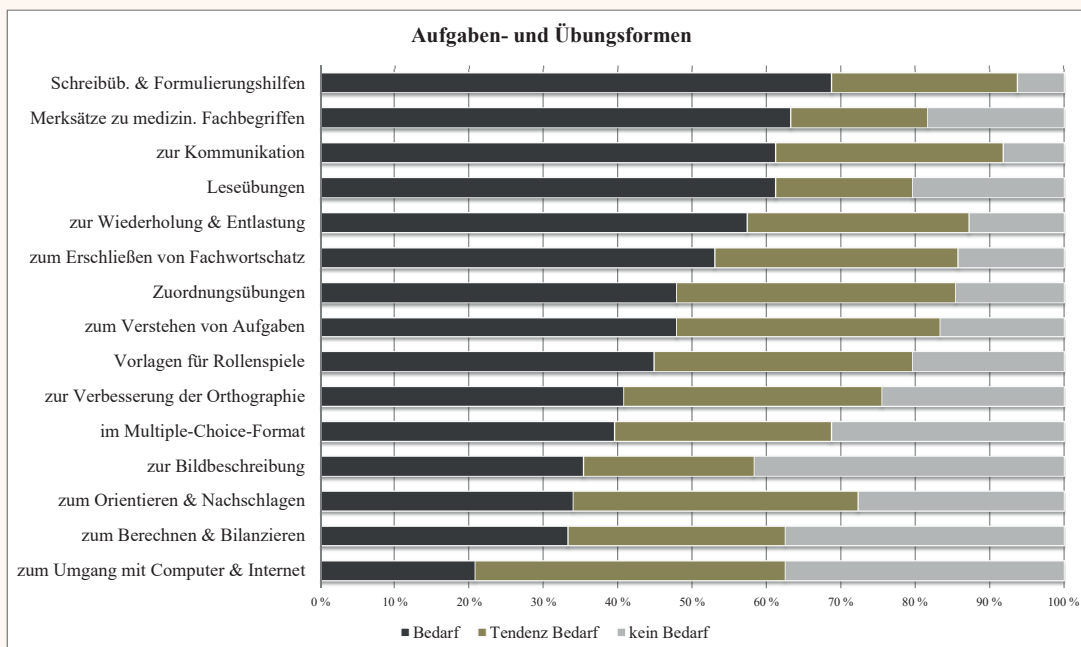


Abb. 2:
Ergebnisse Befragung
Hauptstudie; n=49;
Quelle:
eigene Darstellung

Gute Erfahrungen bei Kursteilnehmenden mit geringen Grundbildungskenntnissen haben die Befragten bspw. mit spielerisch konzipierten Materialien (Rätsel, Lückentexte, Collagen), bei denen die Teilnehmenden selbst aktiv werden können. Auch Texte mit wenigen Fachwörtern und der Einsatz audiovisueller und haptischer Medien erweisen sich laut den befragten Lehrkräften als aufmerksamkeits- und lernfördernd. Schwierigkeiten haben Teilnehmende mit geringen Grundbildungskenntnissen mit fachspezifischen Texten, undifferenzierten Arbeitsanweisungen, Dokumenten zum Selbstlernen und stark komprimierten Informationen.“

Im Auszug angegebene Quellen:

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.

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

Helferich, C. (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, P. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010162> (14-08-13).

Stuckatz, D./Mützlitz, P. (2013): Geringqualifiziert! Gefordert! Gefördert! Ergebnisse einer Recherche und Bestandsaufnahme: zur aktuellen Situation und zu Entwicklungstendenzen in der Pflege, zu Tätigkeiten von und Anforderungen an Geringqualifizierte(n) in der Pflege sowie zu Projekten der Alphabetisierung und Grundbildung in der Pflege. Anlage zum Sachbericht 2012. In: Badel, S./Stuckatz, D./Wagner, C./Mützlitz, P.: Integriertes Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung in der Pflegehilfe (INA-Pflege). Sachbericht 2012. FKZ 01AB12013. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

3. Das Berufsfeld Pflegehilfe

Sensibilisieren und Weiterbilden

3.1 Zahlen, Daten, Fakten

Für Deutschland lässt sich derzeit und für die nächsten Jahre eine Bevölkerungsentwicklung erkennen, die durch eine stetig steigende Lebenserwartung, verbunden mit einer ständig abnehmenden Zahl an Geburten, gekennzeichnet ist. Die Folgen dieser Entwicklungen in Form einer Abnahme der Bevölkerungszahl und der Alterung der Gesellschaft sind nicht zu übersehen.¹ Die hohe Lebenserwartung, aber auch soziostrukturelle Faktoren wie Singlehaushalte oder individualisierte Lebensformen führen für einen Großteil der Betroffenen zu einer steigenden Pflegebedürftigkeit. Gleichzeitig wird angenommen, dass die Möglichkeiten zur familiären Pflege, z. B. aufgrund einer zunehmenden Erwerbsbeteiligung von Frauen, abnehmen werden.²

Tabelle 3-1 veranschaulicht am Beispiel der Länder Berlin und Brandenburg die prognostizierte demografische Veränderung der nächsten Jahre. Es steigt sowohl die Anzahl als auch der Anteil der Menschen von 65 bis 80 Lebensjahren an der Gesamtbevölkerung in beiden Bundesländern. Gleiches gilt für Menschen mit mehr als 80 Lebensjahren.

	2011		2030	
	Anzahl	Anteil der Bevölkerung	Anzahl	Anteil der Bevölkerung
BERLIN³				
Menschen 65 bis unter 80	516.200	14,7 %	590.300	15,7 %
Menschen über 80	148.000	4,2 %	267.500	7,1 %
BRANDENBURG⁴				
Menschen 65 bis unter 80	431.400	17,3 %	596.800	26,5 %
Menschen über 80	127.800	5,1 %	274.400	12,2 %

Table 3-1
Anzahl und Anteile der Menschen über 65 Jahre in Berlin und Brandenburg in den Jahren 2011 und 2030

Insgesamt sind aktuell in Deutschland rund 2,5 Millionen Menschen pflegebedürftig. Bis zum Jahr 2050 wird sich diese Zahl nahezu verdoppeln.⁵

Anzahl der Pflegebedürftigen nimmt zu

Von den 2,5 Millionen Pflegebedürftigen werden 70 % zu Hause und 30 % in Heimen vollstationär versorgt. Die Mehrzahl derjenigen, die zu Hause gepflegt werden, wird durch Angehörige betreut. Bei nur ca. 576.000 Pflegebedürftigen erfolgt die Versorgung gemeinsam mit ambulanten Pflegediensten oder allein durch diese.⁶

Der Bedarf an qualifiziertem Personal in der Pflege wird jedoch voraussichtlich steigen. Das Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2011) spricht in diesem Zusammenhang von einem „doppelten Demografieproblem“, denn: „Zum einen wird die Nachfrage nach Pflege- und Gesundheitsdiensten in den kommenden Jahren dramatisch steigen. Zum anderen nimmt der Fachkräftemangel in diesem Bereich stetig zu.“

Steigender Bedarf an qualifiziertem Pflegepersonal

Wie sieht die Beschäftigungssituation in der Pflege aus?

Laut Pflegestatistik waren im Jahr 2011 in Deutschland insgesamt **951.893 Personen** in ambulanten Pflegediensten und Pflegeheimen beschäftigt.⁷ Davon sind rund 49 % (465.465 Personen) Fachkräfte, wie z. B. ausgebildete Altenpflegekräfte, Gesundheits- und Krankenpflegekräfte oder Gesundheits- und Kinderpflegekräfte, Ergotherapeuten und Ergotherapeutinnen, Heilerziehungs- oder Familienpflegende.⁸

51 % der Beschäftigten sind keine Fachkräfte

Die anderen 51 % (486.428 Personen) der Beschäftigten haben (noch) keinen oder einen anderen Berufsabschluss.⁹ Im Jahr 2011 waren

- 98.007 Personen ohne Berufsabschluss,
- 121.010 Personen mit einem sonstigen pflegerischen oder hauswirtschaftlichen Berufsabschluss,
- 224.927 Personen mit einem sonstigen (fachfremden) Berufsabschluss in der Pflege tätig und
- 42.484 Personen in einer Ausbildung oder im Praktikum.¹⁰

Bisher liegen keine repräsentativen Untersuchungen zum Anteil von Beschäftigten mit geringen Grundbildungskennnissen in der Pflegehilfe vor. Aufgrund des hohen Bedarfs an Pflegepersonal, der geringen Vergütung, der sozial geringen Wertschätzung und der irrtümlichen Annahme, dass die Tätigkeiten im Pflegebereich auch von Nicht- oder Geringqualifizierten geleistet werden können, erscheint es gerechtfertigt, von einem durchaus beachtlichen Anteil von Menschen mit geringen Grundbildungskennnissen auszugehen. Darauf weisen mehrere regionale Studien und Beobachtungen hin.¹¹

In Tabelle 3-2 wird das Personal des Pflegebereichs im Jahr 2011 in Deutschland nach Beschäftigungsverhältnis und nach Tätigkeitsbereich dargestellt: Eine deutliche Mehrheit von rund 64 % (609.906, Summe der drei Teilzeitbeschäftigungsverhältnisse für ambulante Pflegedienste und Pflegeheime) der Pflegebeschäftigten in Deutschland arbeitet in Teilzeit.¹² Die deutliche Mehrzahl der im Jahr 2011 in Deutschland beschäftigten Pflegekräfte ist mit ca. 88 % in ambulanten Pflegediensten bzw. 85 % in Pflegeheimen weiblich.¹³

Beschäftigungsverhältnis	ambulante Pflegedienste	Pflegeheime
Vollzeit	79.755	212.416
Teilzeit, davon		
über 50 % beschäftigt	100.514	241.000
50 % und weniger, aber nicht geringfügig beschäftigt	42.487	101.863
geringfügig beschäftigt	61.671	62.371
in Ausbildung, im Praktikum, FSJ	6.287	43.529
Gesamt	290.714	661.179

Tabelle 3-2
Personal nach Beschäftigungsverhältnis und nach Tätigkeitsbereich im Jahr 2011 in Deutschland¹⁴

Einblicke in die Geschichte der Pflege

- Der Begriff „gerokomeion“ (Altenpflege) wurde erstmals im 4. Jahrhundert erwähnt.
- Altenhilfe geht aus der Armenpflege hervor. Die Kirchen fühlten sich, durch die Bibel, moralisch verpflichtet für die Armen und Schwachen zu sorgen.
- Im Mittelalter entstanden sowohl kirchliche als auch bürgerliche Einrichtungen zur Armen- und Siechenpflege (sog. Hospitäler).
- Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts war keine Qualifikation zur Ausübung erwerbsmäßiger Pflege nötig.
- Durch die Weiterentwicklung der Medizin erfolgte eine Spezialisierung der Hospitäler. Armen- und Krankenhäuser wurden separiert. In Krankenhäusern wurden akut Kranke behandelt. Die Armenversorgung wurde Aufgabe der Gemeinde. Alte Menschen wurden zu Hause versorgt oder in Siechenhäuser verlegt; nur in dringenden medizinischen Fällen wurden sie im Krankenhaus behandelt.
- Dadurch kam es zu einer Aufteilung der Berufe Altenpflege und Krankenpflege. Die Krankenpflege wurde 1907 zum Ausbildungsberuf. Die Siechenhäuser wurden in Pflegeheime umbenannt und entwickelten sich zu Altenpflegeheimen. Die Altenpflege ging aus der Armenpflege hervor, wurde aber weiterhin von Personen ohne pflegerische Qualifikation, Ehrenamtlichen und Ordensschwestern ausgeübt.
- Ab 1950 gab es einen Mangel an Personal in der Altenpflege. Somit wurden nichtberufstätige Frauen mittleren Alters mit Interesse am Wiedereinstieg ins Berufsleben zu Altenpflegerinnen geschult. Eine Ausbildung gab es noch nicht. Vielmehr war man der Meinung, dass jede Hausfrau und Mutter in der Lage war, diese Arbeit auszuüben.
- Ab 1970 wurde in den einzelnen Bundesländern die Fachausbildung „Altenpflege“ aufgebaut. 1990 wurde eine bundesweit einheitliche Ausbildungszeit von drei Jahren beschlossen. 2003 wurde eine bundeseinheitliche Ausbildung eingeführt.

Zusammengestellt aus: Becker/Meifort 1998; Korečić 2012; Schönborn 2007; Stracke-Mertes 1996; Voges 2002

Literaturtipps

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

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2013): Pflegestatistik 2011. Pflege im Rahmen der Pflegeversicherung. Deutschlandergebnisse. Wiesbaden.

¹vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 16

²vgl. Statistisches Bundesamt 2010: 23

³Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt 2012: 19

⁴Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2012: 23

⁵vgl. Statistisches Bundesamt 2013

⁶vgl. ebd.: 5

⁷vgl. Statistisches Bundesamt 2013: 14 und 21

⁸ebd.

⁹ebd.

¹⁰ebd.

¹¹Badel/Niederhaus 2009; Scharrer/Schneider 2009; Döbert/Hubertus 2000

¹²vgl. Statistisches Bundesamt 2013: 24

¹³vgl. ebd.: 14 und 21

¹⁴vgl. ebd.: 24

3.2 Aus- und Weiterbildungsangebote in der Pflege

In den Gesundheits- und Pflegeberufen herrscht laut Bundesagentur für Arbeit ein Fachkräftemangel. Ein Fachkräftemangel liegt laut der Bundesagentur vor, wenn die durchschnittliche Vakanzzeit mindestens 40 % über dem Bundesdurchschnitt aller Berufe liegt und es weniger als 150 Arbeitslose je 100 gemeldete Stellen gibt.¹

Besonders betroffen ist die Berufsgruppe der Altenpflegefachkräfte, für die seit 2010 ein Engpass festgestellt werden kann.² Ein Problem, das sich in den nächsten Jahren aufgrund der Bevölkerungsentwicklung noch verschärfen könnte (siehe Kapitel 3.1).

Das Fehlen von Pflegekräften kann jedoch nicht allein durch dreijährig ausgebildete Pflegefachkräfte ausgeglichen werden, sondern wird derzeit vor allem durch die Beschäftigung un- und angelernter Pflegehilfskräfte kompensiert. Diese Beschäftigungsverhältnisse müssen zumeist als prekär angesehen werden; sie zeichnen sich durch niedrige Löhne, geringe soziale Anerkennung und diskontinuierliche Beschäftigungsdauern aus.³ Umfrageergebnisse verweisen zudem auf hohe Arbeitsbelastungen, häufige Überstunden und schlechte Arbeitsbedingungen, was zu einer geringen Attraktivität einer Beschäftigung im Pflegebereich führe.⁴ Ein Blick in die Pflegestatistik zeigt, dass 51 % der in der ambulanten oder stationären Pflege Beschäftigten über keinen oder einen sonstigen (fachfremden) Berufsabschluss verfügen.⁵

Weiterhin ist laut regionaler Studien davon auszugehen, dass ein beachtlicher Teil der Beschäftigten nur geringe Grundbildungskennntnisse hat.⁶ Um eine quantitativ und qualitativ anspruchsvolle Pflege zu sichern, sind sowohl Weiterbildungsangebote für schon im Pflegebereich Beschäftigte als auch Qualifizierungsangebote für Menschen, die für den Pflegebereich neu gewonnen werden, (weiter) zu entwickeln.

Der Bereich der Aus- und insbesondere der Weiterbildung ist für die Pflege in Deutschland in Gänze kaum zu erfassen. So ist ein Großteil der insgesamt über 200 landesrechtlich geordneten Weiterbildungen im Gesundheits- und Sozialwesen den Pflegeberufen zuzurechnen.⁷ Das Nebeneinander von verschiedensten auf der Ebene der Bundesländer geregelten und darüber hinaus zahlreichen trägerindividuell gestalteten Angeboten der Aus- und Weiterbildung im Pflegebereich erschwert eine verlässliche Orientierung erheblich. Entsprechend der unterschiedlichen Ausbildungsformen existieren verschiedene Berufsbezeichnungen im Pflegebereich. Diese reichen von Altenpfleger/in, Pflegeassistent/in, Altenpfleghelfer/in bis zu Pflege- und Betreuungskraft mit Pflegebasiskurs.

Professionalisierung versus Prekarisierung in der Pflege

Seit Ende der 1990er Jahre lassen sich im Bereich der Pflege zwei gegenläufige Entwicklungen beobachten:

Die Pflege emanzipiert sich zunehmend von der Medizin. Gemeinsam mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen führt dies zu einer Erweiterung des Tätigkeits- und Verantwortungsbereichs von Pflegekräften. Damit nehmen sowohl die Zahl der Beschäftigten mit pflegerelevanter Ausbildung als auch die der Pflegekräfte mit Hochschulabschluss zu. Diese Entwicklung wird als zunehmende **Professionalisierung** oder auch **Akademisierung** des Pflegeberufs angesehen.

Andererseits zeigt sich zeitgleich ein Zuwachs von un- und angelernten Arbeitskräften, der vor allem dem Mangel an Pflegepersonal geschuldet ist. Da Geringqualifizierte häufiger in atypischen Erwerbsformen beschäftigt werden, kann hier auch von einer **Prekarisierung** gesprochen werden (vgl. Neumann 2009; Oschmiansky 2013).

Die Berufe **Altenpfleger und Altenpflegerin** sowie **Gesundheits- und Krankenpfleger und Gesundheits- und Krankenpflegerin** werden seit 2003 bzw. 2004 durch **bundeseinheitliche Ausbildungsgesetze** und entsprechende Prüfungsverordnungen geregelt. Die in der Regel dreijährige Ausbildung mit staatlicher Abschlussprüfung erlaubt zur Führung der geschützten Berufsbezeichnung Altenpfleger/Altenpflegerin bzw. Gesundheits- und Krankenpfleger/Gesundheits- und Krankenpflegerin.

Die Pflegehilfe ist nicht einheitlich geregelt

Der Bereich **Pflegehilfe** ist in Deutschland hingegen **bundeslandspezifisch** geregelt. So existiert zum einen eine Vielzahl unterschiedlicher Berufsbezeichnungen für zum Teil ähnliche Berufe. Zum anderen unterscheidet sich die Dauer der Ausbildungen mit ähnlichen Bezeichnungen.

Einige Länder bieten als Alternative zur Altenpflegeausbildung eine zwei- bis dreijährige schulische Ausbildung an, etwa Gesundheits- und Pflegeassistent (Hamburg), Staatlich geprüfter Pflegeassistent/Staatlich geprüfte Pflegeassistentin (Niedersachsen) oder auch Fachkraft für Pflegeassistent (Schleswig-Holstein). Eine zwei- bis dreijährige Ausbildung in der Haus- und Familienpflege ist wiederum in den meisten Bundesländern möglich.

Berufsbezeichnung und Ausbildungsdauer unterscheiden sich erheblich

Eine einjährige Ausbildung zum/zur Altenpflegehelfer/in bzw. Gesundheits- und Krankenpflegehelfer/in wird bspw. in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg angeboten. Altenpflegehelfer/in unterstützen die Fachkräfte bei der Pflege und Betreuung kranker, pflegebedürftiger und bzw. oder behinderter alter Menschen. Es existiert jedoch kein begrifflicher Konsens über die Berufs- bzw. Tätigkeitsbezeichnung „Pflegehelfer/Pflegehelferin“.

Auch die Lerninhalte unterscheiden sich stark

Als Folge der Vielzahl von Regelungen unterscheiden sich die Curricula der Altenpflegehilfeausbildung sowohl begrifflich als auch in ihrer Ausgestaltung voneinander. Die Bezeichnungen lauten: Rahmenlehrplan, Rahmenrichtlinien, Lehrplanrichtlinien, Lehrplan, schulischer Rahmenlehrplan oder Curriculum. Auch der Umfang weicht stark voneinander ab und reicht von 3 bis 214 Seiten.

Gemeinsamkeiten sind jedoch eine Orientierung an der dreijährigen Altenpflegeausbildung und ähnliche Lernfelder. Themen, die in 12 Bundesländern genannt werden, sind: Alltag/Wohnen im Alter, Alter, Berufliches Selbstverständnis entwickeln, Gesundheit, Kommunikation und Gesprächsführung, Krankheit, Nahrungszubereitung/-aufnahme, Prophylaxen, rechtliche Grundlagen, Tagesgestaltung und selbstorganisierte Aktivitäten unterstützen, Wahrnehmung/Beobachtung (siehe auch Kapitel 2).

Weiterhin besteht u. a. in Berlin die Möglichkeit einen Pflegebasisschein/-pass bzw. eine Pflegebasisqualifikation zu erwerben. Dieser Bereich liegt in der Verantwortung einzelner Bildungsträger.

Empirische Untersuchung zu Qualifizierungsangeboten in der Pflegehilfe

Im Folgenden lesen Sie einen Auszug aus einer empirischen Untersuchung, die im Rahmen der INA-Pflege-Projektarbeit durchgeführt wurde. Die Studie untersucht die Qualifizierungsangebote zur Pflegehilfe in Berlin. Die Befunde werden im Projekt u. a. genutzt, um Lehr-Lern-Umgebungen und Arbeitsmaterialien für die hier vorliegende INA-Pflege-Toolbox zu entwickeln.

Auszug aus: Stuckatz, Diana/Wagner, Cornelia (2014): Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen - Empirische Studien zur Entwicklung von Lehr-Lern-Umgebungen und Arbeitsmaterialien. In: Seifried, Jürgen/Faßhauer, Uwe/Seeber, Susan (Hg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014. Leverkusen: Budrich (= Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 85 ff.

„Studie 1 untersucht fünf unterschiedliche Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe (mit Sprachförderung) in Berlin hinsichtlich ihrer charakteristischen Merkmale. Ziel ist es, durch den empirischen Zugang gezielt die Möglichkeiten der curricularen Verortung von Unterstützungsangeboten der Grundbildung zu eruieren.

Zur differenzierten Betrachtung der Strukturen und Praxiserfahrungen, wurden leitfadengestützte Interviews mit Koordinatoren (n=5), Teilnehmenden (n=6) und Lehrkräften (n=6) bei diesen Bildungsinstitutionen durchgeführt, transkribiert, computergestützt aufbereitet und mithilfe der Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Die Ergebnisse der empirischen Arbeit seien hier zusammenfassend skizziert.

Strukturen und curriculare Gestaltung: Für das Bundesland Berlin stellt der Pflegebasiskurs mit Sprachförderung (Abschluss Trägerzertifikat) eines der niedrigschwelligsten Qualifizierungsangebote dar.

In Bezug auf Aufbau, Umfang und Ablauf unterscheiden sich die untersuchten Angebote in Teilen überaus deutlich. Neben einem individuellen Verhältnis von fachlich-theoretischen unterrichts- und berufsspezifischen Praxisphasen (Praktika), bezieht sich dies insbesondere auf die Gesamtdauer. Die Angebote beginnen mit einem Orientierungs- bzw. Sprachkurs, an den sich der eigentliche Pflegebasiskurs anschließt. Praktika werden diesem vor- oder zwischengeschaltet. Der Gesamtumfang der Vollzeitangebote differiert zwischen 12 und 84¹ Wochen. Die Gruppengrößen umfassen 12 bis 20 Personen.

Der Unterricht erfolgt in der Regel wochenweise en bloc. Die Curricula werden von jedem Bildungsträger gestaltet, weshalb die Angebote inhaltlich stark variieren.² Folglich können sich die Lehrkräfte auf kein Standard-Curriculum stützen.

Die Sprachförderung ist in der Regel auf die Bedürfnisse von Personen nicht-deutscher Herkunftssprache ausgerichtet. Gleichzeitig berichten die Koordinatoren, dass auch Teilnehmende deutscher Herkunftssprache Sprachförderung benötigen, dies aber häufig negieren. Mitunter findet die Verbesserung ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen unter dem Vorwand statt, „die neue deutsche Rechtschreibung zu üben“ (AP1/1/I2³).

Als formale Teilnahmevoraussetzung werden mündliche Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1⁴ des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) gefordert. Mitunter reicht auch „ein gutes A2⁵, wenn die Person entsprechend motiviert ist“ (AP1/1/I4). Die Sprachkenntnisse von Personen mit nicht-deutscher Herkunftssprache werden im Erstgespräch durch den/die Koordinator/in beurteilt. In Einzelfällen erfolgt ein schriftlicher Test. Bei Personen deutscher Herkunftssprache wird keine Einstufung hinsichtlich der mündlichen und schriftlichen Kenntnisse vorgenommen.⁶ Ein Bildungsanbieter verlangt eine ärztliche Bescheinigung, dass die Person physisch und psychisch in der Lage ist, am Kurs teilzunehmen.

Alle Bildungsanbieter führen in den untersuchten Kursen eine theoretische und praktische Abschlussprüfung durch. Diese besteht in der Regel aus Multiple-Choice- sowie Anwendungsaufgaben im Pflegezimmer. Die Aufgaben werden dem sprachlichen Niveau der Gruppe angepasst und individuell (neu) erstellt.

Als Herausforderung für die Angebotsgestaltung seitens der Bildungsanbieter werden der hohe Verwaltungsaufwand sowie die begrenzten finanziellen Ressourcen gesehen. Gleichzeitig sind die Qualifizierungen „ein Geschäftsbereich“ (AP1/1/I5), der ein hohes persönliches Engagement der Koordinatoren und Lehrkräfte erfordert.

Die Teilnehmenden: Die Kurszusammensetzungen sind nach Angaben der befragten Koordinatoren höchst variabel. Die Altersspanne der Teilnehmenden in den Qualifizierungsangeboten liegt zwischen 17 und 62 Jahren. Ein Viertel der Teilnehmenden sind männlich⁷, drei Viertel sind weiblich.

Gemeinsam ist den Teilnehmenden, dass sie unterschiedliche berufliche Erfahrungen mitbringen. Es handelt sich um fachfremd Ausgebildete, Personen ohne Schul- und Ausbildungsabschluss sowie um Personen, die in ihren Heimatländern fachbezogene, hier (bisher) nicht anerkannte, Abschlüsse erworben haben.

In Bezug auf die Grundbildungskennntnisse werden die Teilnehmenden als äußerst heterogen eingeschätzt; z. T. nehmen die befragten Koordinatoren und Lehrkräfte erhebliche Entwicklungsbedarfe bei ihnen wahr, die ein erfolgreiches Erreichen der angestrebten Qualifikation gefährden – dies gilt für Teilnehmende mit deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache.

Deutlich wird in der Befragung der Teilnehmenden, dass der Grundsicherungsträger eine entscheidende Rolle im Zugang zum Berufsfeld spielt. Neben einer kooperierenden Funktion (über die Teilnahme wird gemeinsam entschieden bzw. sie wird auf Initiative des Teilnehmenden gestattet), wird im Einzelfall eine Form der Verpflichtung skizziert, um Sozialleistungen (weiter) zu erhalten. Auch die Koordinatoren berichten davon, dass sich das Interesse der Teilnehmenden am Berufsfeld Pflegehilfe von persönlicher Motivation bis auferlegter Pflicht bewegen kann.

Der Verbleib der Teilnehmenden nach Kursende ist nach Auskunft der Koordinatoren verschieden. Während einige eine Erwerbsarbeit aufnehmen, beginnen andere weitere Qualifizierungen oder „sie arbeiten schwarz oder sie versinken wieder in ihrer Lethargie“ (AP1/1/I2).

Die Lehrenden: Bisher liegen keine empirisch-fundierte berufsstatistischen Daten über Lehrende vor, die im Bundesland Berlin in Pflegehilfe-Qualifizierungen bei Bildungsträgern unterrichten. Erste Erkenntnisse aus der Projektarbeit zeigen, dass sie in der Regel als Honorarkräfte und mitunter bei mehreren Institutionen beschäftigt sind (vgl. Stuckatz 2012). Ein Zugang zu dieser Gruppe gestaltet sich forschungsperspektivisch äußerst schwierig, da sie nur über eine entsprechende Koordinationsstelle respektive die Geschäftsführung des Bildungsträgers kontaktiert werden kann.“

¹ Das Modul Pflegebasiskurs umfasst bei diesem Angebot sechs Wochen.

² Die Themen der Orientierungs- bzw. Sprachförderangebote sind (Auswahl): Allgemeinbildung und (Fach-)Sprache, Textverarbeitung, Mathematik, Lernen lernen, Praktikumsvorbereitung. Die Themen des Pflegebasiskurses sind (Auswahl): Grundpflegerische Maßnahmen, Anatomie und Physiologie, Biografie-Arbeit, Deutsch im Beruf, Erste-Hilfe, gesetzliche Grundlagen und Strukturen, Krankheitsbilder, kultursensible Pflege, Pflegedokumentation, Rollstuhltraining, Demenz.

³ Die Angabe verweist auf die Systematisierung der empirischen Daten: AP1 (Arbeitspaket 1 Grundlagen); 1 (Interviewteilnehmende Koordinatoren; 5: Lehrkraft); I1 (Interview 1).

⁴ Mündlichkeit allgemein B1: „Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus seinen/ihren Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinander gereiht werden“ (Goethe-Institut International u. a. 2002: 64).

⁵ Mündlichkeit allgemein A2: „Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen“ (ebd.: 64).

⁶ „Ein Test auf funktionalen Analphabetismus wäre zu Beginn des Kurses als Information vielleicht sinnvoll, aber den Teilnehmenden am Anfang zu zeigen, was sie nicht können, ist auch nicht gut und fördert nicht die Lernmotivation“ (AP1/1/I1).

⁷ In diesem Zusammenhang machen die befragten Koordinatoren deutlich, dass der Großteil der Teilnehmer sehr motiviert ist und dass männliche Pflegehelfer nicht zuletzt aufgrund ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit gern beschäftigt werden.

Im Auszug angegebene Quellen:

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz (= Beltz Pädagogik).

Stuckatz, D. (2012): Motivation und Pflicht - Engagement und Geschäft. Kursangebote für die Pflegehilfe mit Sprachförderung in Berlin – Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie. Anlage zum Sachbericht 2012. In: Badel, S./Stuckatz, D./Wagner, C./Mützlitz, P.: Integriertes Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung in der Pflegehilfe (INA-Pflege). Sachbericht 2012. FKZ 01AB12013. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Literaturtipps

Isfort, Michael/Weidner, Frank (2010): Pflege-Thermometer 2009. Eine bundesweite Befragung von Pflegekräften zur Situation der Pflege und Patientenversorgung im Krankenhaus. Herausgegeben vom: Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e. V. (dip). Köln. URL: http://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/material/dip_Pflege-Thermometer_2009.pdf [25.07.13].

Stuckatz, Diana/Badel, Steffi (2015): Arbeitsplatzorientierte Grundbildung für Geringqualifizierte in der Pflegehilfe - Analyse gegenwärtiger Kurskonzepte und Ableitung von Entwicklungsbedarf. In: BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung/Severing, Eckart/Baethge, Martin (Hg.): Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde - Konzepte - Forschungsbedarf. Bielefeld: Bertelsmann (= Berichte zur beruflichen Bildung), S. 117–132.

Stuckatz, Diana/Wagner, Cornelia (2014): Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe für Personen mit geringen Grundbildungskennnissen - Empirische Studien zur Entwicklung von Lehr-Lern-Umgebungen und Arbeitsmaterialien. In: Seifried, Jürgen/Faßhauer, Uwe/Seeber, Susan (Hg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014. Leverkusen: Budrich (= Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 81–94. Online verfügbar: [urn:nbn:de:0111-pedocs-97273](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97273) [02.04.15].

¹vgl. Bundesagentur für Arbeit 2014a: 14 ff.

²vgl. Bundesagentur für Arbeit 2014b

³vgl. Isfort/Weidner 2010

⁴vgl. ebd.

⁵vgl. Statistisches Bundesamt 2013

⁶vgl. dazu Badel/Niederhaus 2009; Scharrer/Schneider 2009; Döbert/Hubertus 2000

⁷vgl. BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung 2012

3.3 Tätigkeitsprofil und Anforderungen an die Grundbildung

Bei der bestehenden Vielzahl an unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungsangeboten für Assistenzberufe in der Pflege erscheint es sinnvoll, sich dem Bereich Pflegehilfe über das Tätigkeitsprofil zu nähern. Es gibt Auskunft darüber, welche Arbeiten im Rahmen eines Berufsfeldes von den Beschäftigten ausgeführt werden.¹ Damit es einer Person möglich ist, diese Aufgaben zu erledigen, muss sie auch bestimmte Anforderungen (notwendige und gewünschte Kompetenzen) erfüllen.²

Welche Aufgaben erfüllen Pflegehilfskräfte?

Pflegehilfskräfte arbeiten in Altenpflege- und Pflegeeinrichtungen, bei ambulanten sozialen Diensten oder Organisationen der freien Wohlfahrtspflege. Ihre Aufgabe ist es, alten und/oder pflegebedürftigen Menschen bei der Grundpflege (Körperpflege, Ernährung, Bewegung, Lagerung, Ankleiden usw.) zu assistieren oder diese je nach Bedürftigkeit vollständig allein durchzuführen. Außerdem gehören hauswirtschaftliche Arbeiten, die Gestaltung von Freizeitaktivitäten der zu pflegenden Menschen und die Unterstützung der Angehörigenarbeit zu den Tätigkeiten einer Pflegehilfskraft. Alle genannten Aktivitäten müssen dokumentiert werden.³ Tabelle 3-3 gibt einen Überblick über die Aufgaben und Tätigkeiten von Pflegehilfskräften:

Tabelle 3-3
Aufgaben und Tätigkeiten von Pflegehelfern und Pflegehelferinnen⁴

Aufgaben	Tätigkeiten
hygienische Maßnahmen übernehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Pflegeutensilien reinigen, desinfizieren und aufräumen • Betten abziehen und beziehen • bei Wäsche- und Blumenpflege helfen • für Sauberkeit in der näheren Umgebung der Patienten sowie in allen für die Pflege wichtigen Bereichen sorgen
Pflegemaßnahmen durchführen	<ul style="list-style-type: none"> • Patienten betten und lagern • bei Körperpflegemaßnahmen helfen oder solche durchführen, z. B. waschen, Bettpfanne reichen • Essen verteilen, bewegungseingeschränkten Patienten bei der Nahrungsaufnahme helfen • Patienten zu Untersuchungen und Behandlungsmaßnahmen begleiten oder befördern • Puls, Temperatur, Blutdruck, Atmung beobachten und kontrollieren • bei Patienten mit Migrationshintergrund auf spezielle Bedürfnisse und kulturelle Besonderheiten achten
an physikalischen Therapie- maßnahmen mitwirken	<ul style="list-style-type: none"> • Eisbeutel, Wärmflaschen, Umschläge verabreichen • Inhalationen und medizinische Bäder vorbereiten • Rotlichtbestrahlungen durchführen
bei der Kranken- behandlung mithelfen	<ul style="list-style-type: none"> • einfache ärztliche Anweisungen und Verordnungen ausführen, z. B. Salben einreiben, Augentropfen verabreichen oder Einläufe vorbereiten • vorbeugende Maßnahmen durchführen, z. B. Gliedmaßen in Funktionsstellung lagern, bei der Mobilisierung bettlägeriger Patienten helfen, etwa bei Bewegungsübungen oder Aufstehversuchen • beim Vorbereiten und Durchführen diagnostischer und therapeutischer Maßnahmen helfen • bei der Pflege Sterbender helfen, z. B. Maßnahmen zur Atem erleichterung durchführen, Mundschleimhäute feucht halten, bei der Versorgung Verstorbener mitwirken • bei der Pflege in besonderen Bereichen helfen, z. B. in der Chirurgie, der Wochenpflege, der Geriatrie, der Infektionsabteilung
bei Pflegedokumentation und -organisation assistieren	<ul style="list-style-type: none"> • bei Patientenbeobachtung und Berichterstattung helfen • bei Aufnahme, Verlegung und Entlassung von Patienten helfen
Nachtwachen unter Aufsicht von Gesundheits- und Krankenpflegern/-pflegerinnen durchführen	

Pflegehilfskräfte dürfen nicht alle Pfl egetätigkeiten ausführen

Bestimmte Tätigkeiten sind allein Fachkräften vorbehalten, wie z. B. die Pflegeplanung, die Beratung der Klienten oder Bewohner, die Überwachung der Durchführung freiheitsentziehender Maßnahmen und die fachliche Anleitung und Aufsicht von Hilfskräften.⁵

Welche Grundbildungsanforderungen werden an Pflegehilfskräfte gestellt?

Lese-, Schreib-, Kommunikations- und Rechenkompetenzen sind notwendig

Dienstpläne lesen, die Pflegedokumentation schreiben, den Bewohnern vorlesen und Trinkmengen bilanzieren – grundpflegerische und hauswirtschaftliche Tätigkeiten, Alltags- und Freizeitbetreuung sowie die Dokumentation aller Arbeiten – das alles sind Tätigkeiten, die in der Pflegehilfe Grundbildungskennntnisse verlangen (zum Begriff Grundbildung siehe u. a. Kapitel 4). Mitunter haben Pflegehilfende mit geringen Grundbildungskennntnissen Schwierigkeiten, die Aufgaben auszuführen, wie eine Studie von Badel/Niederhaus (Humboldt-Universität zu Berlin) zeigt.⁶

Einen Überblick zu den in dieser Studie erhobenen Grundbildungsanforderungen an Pflegehilfskräfte beim Kommunizieren, Lesen und Schreiben sowie Rechnen und die damit verbundenen häufigsten Schwierigkeiten finden Sie in den Tabellen 3-4 bis 3-6.

Kommunizieren: Zuhören und Sprechen

- Unterhaltungen mit den Bewohnerinnen und Bewohnern führen
- Wünsche der Bewohnerinnen und Bewohner erfragen
- an Dienstbesprechungen teilnehmen
- Arbeitsaufgaben mit Kollegen und Vorgesetzten besprechen
- mündliche Belehrungen
- mit Vorgesetzten und Mitarbeitern kommunizieren
- an Fortbildungen teilnehmen
- Auffälligkeiten und Beschwerden der Seniorinnen und Senioren an Vorgesetzte melden
- Auskünfte an Angehörige und Besucherinnen und Besucher erteilen

Die größten Probleme im Bereich der Kommunikation in der Pflegehilfe liegen in der Übermittlung von Auffälligkeiten und Beschwerden an die Pflegedienstleiterinnen und Pflegedienstleiter sowie dem Erteilen von Auskünften an Angehörige. Ein weiterer Problembereich ist die Kommunikation mit Vorgesetzten und das Verstehen mündlicher Belehrungen.

Tabelle 3-4
Grundbildungsanforderungen an Pflegehilfskräfte im Bereich Kommunizieren

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 Bewohnern vorlesen
- schriftliche Belehrungen lesen
- Tätigkeiten selbst dokumentieren
- Hygienepläne lesen
- Fortbildungsunterlagen lesen
- Bewohnerakten lesen
- Leitbilder und Konzepte des Unternehmens lesen
- Pflegeverlaufsberichte schreiben
- Einkaufszettel für die Bewohnerinnen und Bewohner schreiben
- Aushänge am schwarzen Brett lesen
- Formulare lesen
- unterschiedliche Handschriften lesen
- Sturzprotokoll erstellen
- Kontrollblätter ausfüllen und abzeichnen

Schwierigkeiten bereiten das Dokumentieren von Tätigkeiten und das Schreiben von Pflegeverlaufsberichten.

Table 3-5
Grundbildungsanforderungen an Pflegehilfskräfte im Bereich Lesen und Schreiben

Rechnen

- Trinkmengen bilanzieren
- geleistete Arbeitsstunden berechnen
- Mengen schätzen
- Kalorienzufuhr bilanzieren
- Einkäufe abrechnen

Als schwierig zeichnet sich im Pflegehilfebereich das Berechnen der Kalorienzufuhr, das Schätzen von Mengen sowie das Bilanzieren von Trinkmengen ab. Das Berechnen der geleisteten Arbeitsstunden und das Abrechnen von Einkäufen scheinen dagegen weniger schwer zu fallen.

Table 3-6
Grundbildungsanforderungen an Pflegehilfskräfte im Bereich Rechnen

Tätigkeiten am Computer sind laut der Studie von Badel/Niederhaus von Geringqualifizierten selten bis gelegentlich gefordert. Häufiger wird ein Umgang mit (medizin-)technischen Geräten wie elektrischen Liften und Massagematten verlangt.⁷

Tätigkeiten von Pflegehilfskräften sind komplex

Insgesamt wird deutlich, dass Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen im Pflegebereich komplexe Tätigkeiten ausführen müssen, die grundlegende Qualifikationen und Kompetenzen im sprachlichen, mathematischen und sozialen Bereich voraussetzen. Die Bezeichnung „Pflegehilfskraft“ ist missverständlich, da besonders die Beschäftigten im Pflegebereich nicht nur helfen, „sondern selbstständig grundpflegerische Leistungen unter fachlicher Aufsicht der Pflegefachkräfte erbringen“⁸ und komplexe Aufgaben im schriftlichen und mündlichen Bereich bewältigen müssen. „Eine fundierte Grundbildung erweist sich als ein zentrales Mittel zur individuellen und beruflichen Entfaltung.“⁹

größtes Problem für Geringqualifizierte: sprachliche Anforderungen

Es ist davon auszugehen, dass das Erlernen der berufspraktischen Kenntnisse weniger ein Problem darstellt. Die geforderten Tätigkeiten können ausgeführt werden bzw. das Ausführen wird recht schnell durch Beobachten und Nachmachen erlernt. Aber die Fähigkeit, diese Tätigkeiten zu verbalisieren bzw. den sprachlichen Anforderungen gerecht zu werden, muss von Personen mit Grundbildungsbedarf sukzessive entwickelt werden. Die Qualifizierung von Laien zu Fachkräften schließt mit ein, das Hilfspersonal in die im Fach gebräuchlichen Kommunikationsformen einzuführen¹⁰ und die Diskrepanz zwischen dem berufspraktischen Handeln und der Fähigkeit, dieses (mündlich und schriftlich) zu verbalisieren, auszugleichen.

Literaturtipps

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

¹ vgl. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit 2001: 11

² vgl. Kowalzik 2005: 31

³ Scharrer/Schneider 2009: 142

⁴ Für die Inhalte der Tabelle siehe die Website der Bundesagentur für Arbeit, URL (gekürzt): goo.gl/u7G4uu [10.04.15]. Die Bundesagentur schreibt die Aufgaben und Tätigkeiten den Gesundheits- und Krankenpfleger/innen zu. Den Altenpflegehelfer/innen werden vergleichbare Aufgabenbereiche zugeordnet (vgl. URL (gekürzt): goo.gl/EgMTvg [10.04.15]).

⁵ vgl. Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung – AltPflAPrV 2002 und beispielhaft Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg 2009

⁶ vgl. Badel/Niederhaus 2011

⁷ vgl. ebd.

⁸ Hierming/Jaehrling/Kalina/Vanselow et al. 2005: 177

⁹ Badel/Niederhaus 2009: 148

¹⁰ vgl. Brünner 1997: 38 f.

3.4 Pflege und Sprache

Die Pflege ist ein kommunikationsbetontes Arbeitsfeld. Nur wer die Sprache der Pflege erlernt, kann auch die Fachinhalte richtig verstehen. Die große Spannweite an kommunikativen Aufgaben, welche die pflegerische Versorgung von Menschen mit sich bringt, erfordert gleichermaßen sowohl mündliche als auch schriftliche Kompetenzen – und dies auf verschiedenen Ebenen.

Pflegekräfte müssen sowohl in der Lage sein, mit Pflegebedürftigen und Angehörigen in angemessener Weise zu sprechen, als auch mit Kollegen und Vorgesetzten. Auch im schriftlichen Bereich ist die Fähigkeit zur Kommunikation gefordert: Patientenakten und Speisepläne müssen gelesen, Pflegedokumentationen per Hand oder mit dem Computer ausgefüllt werden.

Der Fachwortschatz der Pflege ist dabei nicht, wie man annehmen könnte, ausschließlich durch die Medizin geprägt. Zwar existieren im Sprachgebrauch der Pflege rund 30 000 Fachbezeichnungen für Organe und deren Funktionen sowie 60 000 (größtenteils lateinische) Begriffe für Krankheiten, Diagnosen und Operationsmethoden, die so auch in der Medizin verwendet werden und es unerlässlich machen, sich in der Pflegeausbildung medizinisches Fachvokabular anzueignen. Jedoch gibt es in der Pflege gleichzeitig eine Reihe spezifischer Fachtermini, die so nur in der Pflege vorkommen.² Grundlage hierfür sind u. a. die Soziologie, die Psychologie, die Ethik und die Philosophie.

Wie groß ist der Fachwortschatz der Pflege?

Das Arbeitsbuch „Grundwortschatz für Pflegeberufe“ von Strack (2013) bietet einen Richtwert bzgl. des Umfangs der medizinisch-pflegerischen Fachbegriffe, der wichtigsten Abkürzungen und der geläufigen Zeichen und Symbole des Berufsfeldes. Es richtet sich primär an Auszubildende in der Pflege. Der Kanon umfasst rund 1900 Fachbegriffe, 185 Abkürzungen und zwölf Zeichen und Symbole.

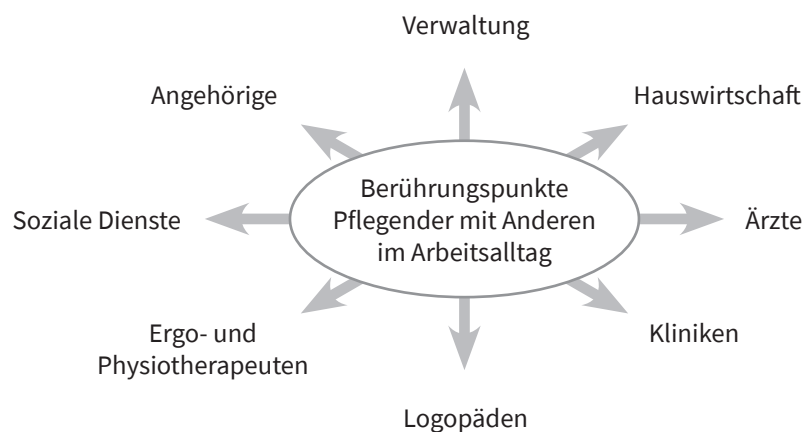
In der Sprache der Pflege werden verwendet:
Fachwörter der Pflege aus den Bereichen Medizin, Psychologie, Soziologie und Ethik. <i>Beispiele: Tachykardie, Osteoblasten, Dekubitusprophylaxe, Sinister, Somnolenz, ...</i>
Sogenannte Alltagsbegriffe bzw. Alltagssprachliche (Fach-)Wörter, die „ganz gewöhnlich klingen“, aber im Fach eine spezifische Bedeutung haben. <i>Beispiele: Abhängigkeit, Angst, Bedürfnis, Beobachtung, Defizit, drehen, mobilisieren, Phänomen, Problem, Ressource, selbständig, umlagern, ...</i>
Begriffe aus der sogenannten Baby-Sprache, die wie Verniedlichungen klingen. Sie haben eine starke kommunikative und soziale Funktion. <i>Beispiele: Pullern, Pipi machen, der große Onkel, etwas schön tun, Happi-Happi, (ja) fein, Bauchknäppchen, Tröpfelchen, Söckchen, Schlückchen, Schätzle, meine Süße, Mäuschen, Omi, Opi, ...</i>
Sogenannte Unworte und fragwürdige Begriffe, die im Gesundheits- und Pflegewesen gebräuchlich sind. „Manche Begriffe sind deutlich diskriminierend, bei anderen fällt die negative Bedeutung erst auf den zweiten Blick auf.“ ⁴ <i>Beispiele: Altenheimer, Bettgalgen, Durchbetten, Fertigmachen, Krankenhausvermeidungspflege, Patienten gut bewässern, Siffwännchen, untenrum waschen, ...</i>
Abkürzungen, die vor allem in der Schriftsprache zu finden sind, manchmal jedoch auch mündlich benutzt werden. <i>Beispiele: Vit., ZPD, Rh, stdl., MDT, QF, o. B., RR, ...</i>
Zeichen und Symbole, die ausschließlich im schriftlichen Gebrauch Verwendung finden. <i>Beispiele: Ø, ↑↑, ↓, †, ♂, ♀, ...</i>

Tabelle 3-7 Einblick in die Vielfalt der Sprache der Pflege⁵

Zum mündlichen Sprachgebrauch

Kommunikation mit unterschiedlichen Personengruppen Pflegekräfte kommunizieren in ihrer täglichen Arbeit mit Angehörigen unterschiedlicher Personengruppen. Dabei ist es zwingend erforderlich, sich verbal ausdrücken zu können und die verschiedenen Ebenen der Kommunikation zu kennen und zu beachten.

Abbildung 3-1
Kontaktpersonen bzw. -bereiche von Pflegekräften im Arbeitsalltag⁶



Charakteristika von „Baby-Talk“

„Baby-Talk“ hat als Sprachstil in der Altenpflege eine kommunikative und eine soziale Funktion. Hauptsächlich wird er von weiblichem Pflegepersonal gegenüber den am schwersten pflegebedürftigen Frauen angewandt.

Sprachlich charakteristisch sind für die Babysprache: eine langsame Sprechweise mit den Pflegebedürftigen, eine höhere (schrillere) Stimme, die Verwendung von einfachen und kurzen Sätzen, wortwörtliche Wiederholungen, die Verwendung von typischen Babysprachwörtern (z. B. Pipi machen), Verniedlichungen (z. B. Schlückchen), Kosenamen (z. B. meine Süße).

Obwohl der „Baby-Talk“ von vielen Pflegebedürftigen durchaus gemocht wird, da hierdurch Zuneigung und Fürsorglichkeit signalisiert werden, kann er auch einen negativen Effekt haben: Behandelt man Pflegebedürftige wie Kinder, werden sie mitunter unselbstständiger. Die Folge ist eine erhöhte Arbeitsbelastung des Pflegepersonals (vgl. Sachweh 1997 und 2012).

Sogenannte sprachliche Standardsituationen, die in der beruflichen Kommunikation immer wieder auftreten, sind in der Pflege bspw. das Melden von Auffälligkeiten und Beschwerden der Pflegebedürftigen an Vorgesetzte sowie das Erteilen von Auskünften an Angehörige und Besucher und Besucherinnen. Beide Kommunikationssituationen bereiten Geringqualifizierten laut einer Studie von Badel/Niederhaus (2009) Schwierigkeiten.⁷

Eine weitere Ebene umfasst die Kommunikation zwischen Pflegenden und Pflegebedürftigen. Besonders hierbei sind die verbale und die nonverbale Sprache elementar und stellen hohe Anforderungen an das beteiligte Personal.

„Immer geht es neben der Linderung der körperlichen Leiden auch um den Erhalt oder die Wiederherstellung des seelischen Wohlbefindens. [...] Dabei reicht die Spanne der notwendigen kommunikativen Tätigkeiten vom Informieren, Erklären, Beraten, Motivieren, Unterhalten, Erzählen, Singen und Scherzen bis zum Trösten.“⁸

Hinsichtlich der mündlichen Sprachverwendung im alltäglichen Umgang von Pflegekräften und Pflegebedürftigen spielen spezifische Sprachstile und Anredeformen eine wichtige Rolle. So sind z. B. der „Baby-Talk“ seitens des Pflegepersonals oder die Anrede von Pflegekräften mit Schwester/Pfleger und Vornamen durchaus

üblich. Wird diese Praxis jedoch abgelehnt oder gibt es Unsicherheiten in Bezug hierauf, können Probleme entstehen, welche die Pflegebeziehung beeinträchtigen (siehe hierzu die Infokästen „Baby-Talk“ und „Tipps zur richtigen Anrede“).

Tipps zur richtigen Anrede im Pflegealltag

Pflegebedürftige sollten von Pflegekräften unabhängig von ihrer körperlichen und geistigen Verfassung gesiezt und mit dem Namen angesprochen werden. Dieser Grundsatz ist jedoch nicht dogmatisch zu befolgen: Ausschlaggebend sollten die Wünsche und Bedürfnisse der Pflegebedürftigen sein. Mehr noch als Höflichkeit und Respektbezeugungen schätzen manche Pflegebedürftige nämlich die mit dem Du verbundene Vertrautheit, Geborgenheit und Familiärität. Auch Pflegekräfte haben das Recht, zu äußern, wie Sie gerne angesprochen werden möchten. Vor allem im Umgang mit nicht oder nur leicht verwirrten Pflegebedürftigen kann ein als unerwünscht oder übergriffig empfundenes Du durchaus zurückgewiesen werden (Sachweh 2012).

Zum schriftlichen Sprachgebrauch

Das Schriftstück, mit welchem Pflegekräfte am häufigsten konfrontiert werden, ist die Pflegedokumentation. Sie nimmt in der beruflichen Zusammenarbeit eine zentrale Rolle als Informationsmedium und „Wissensspeicher“⁹ ein.

Die Pflegedokumentation hat drei Funktionen. Sie dient

1. der Zusammenarbeit auf einer Station (Organisationseinheit),
2. dem Austausch des Wissens unter den Team-Mitgliedern,
3. der Koordination der verschiedenen Tätigkeiten.¹⁰

Laut der Studie von Badel/Niederhaus (2009) bereitet aber das Ausfüllen der Pflegedokumentation Geringqualifizierten die größten Schwierigkeiten.¹¹ Probleme entstehen z. B., wenn

- die logischen Sachzusammenhänge fehlen,
- der verkürzte Satzbau auf Kosten der Verstehbarkeit und Verwendbarkeit der Informationen geht,
- kein ausreichender Bericht über Diagnosen, Interventionen und deren Wirkungen erfolgt oder
- die Formulierungen nicht eindeutig voneinander unterschieden werden können, und nicht klar wird, ob es sich um einen Tätigkeitsbericht, eine Tätigkeitsaufforderung für Kolleginnen und Kollegen, eine Tätigkeitserinnerung für den Schreibenden oder eine Tätigkeitsankündigung, dass der Schreibende die Tätigkeit noch ausführen wird, handelt.¹²

Probleme entstehen oft beim Ausfüllen der Pflegedokumentation

Darüber hinaus macht das Lesen und Schreiben von Speiseplänen, Namensschildern, Arbeitsschutzbestimmungen, Biografie-Bögen, Beipackzetteln usw. das Spektrum der unterschiedlichen schriftsprachlichen Anforderungen aus.¹³

Vom Nachtwachenheft zum elektronischen Pflegedokumentationssystem

Die Pflegedokumentation, wie wir sie heute kennen, wurde erst vor etwa 30 Jahren in die Praxis eingeführt.¹⁴ Zuvor gab es Nachtwachenhefte und das Berichtswesen geschah vorrangig mündlich. Seit einem Grundsatzurteil des Bundesgerichtshofs (BGH) vom 18.03.1986 gilt: Maßnahmen, die nicht dokumentiert werden, werden als nicht durchgeführt gewertet.¹⁵ Mit einem weiteren Urteil des BGH vom 18.12.1990 wurde festgelegt, dass eine fach- und sachgerechte Dokumentation u. a. zur Sorgfaltpflicht¹⁶ des Pflegepersonals gehört. Folglich „[...] handelt derjenige unsorgfältig und somit fahrlässig, der mangelhaft oder gar nicht dokumentiert.“¹⁷

Die Anfertigung einer Pflegedokumentation hat viele **Vorteile**:

- Qualitäts- und Therapiesicherung wird durch den regelmäßigen Austausch mit allen am Pflegeprozess Beteiligten gewährleistet¹⁸

- Schriftlichkeit macht die Arbeit der Pflege sichtbar¹⁹
- der Informationsfluss wird lückenlos und systematisch aufbereitet²⁰
- Dokumentationsformulare erlangen nach ihrer Beschriftung Urkundenstatus, der bestimmten Grundsätzen unterliegt²¹
- macht die Pflege und ihre Auswirkungen auf den Patienten nachvollziehbar und ist daher notwendig für die Reflexion des eigenen Handelns, für die Gewährleistung von Kontinuität im Pflegeprozess und die Sicherung der Pflegequalität durch die Schaffung von Transparenz
- Veränderungen werden frühzeitig erkannt und es kann darauf entsprechend reagiert werden
- Erfolge werden sichtbar und können die Motivation fördern

Es sind jedoch auch **Nachteile** zu konstatieren, die vor allem damit zusammenhängen,

dass in Deutschland bisher überwiegend papierbasierte Pflegedokumentationssysteme eingesetzt werden. Diese sind mit einem hohen Schreibaufwand verbunden. Die handschriftlichen Eintragungen lassen sich häufig schlecht lesen. Die Inhalte sind zudem von teils schlechter Qualität und weisen Lücken auf.

Aus diesem Grund wurden **rechnergestützte Pflegedokumentationssysteme** entwickelt, bei denen jede berechtigte Person auf die gespeicherten Daten zugreifen kann und die wesentlich besser lesbar sind.²²

Literaturtipps

Henke, Friedhelm (2011): *Pflegiothek: Fachwörter in der Pflege für die Aus- und Weiterbildung*. Berlin: Cornelsen.

Krämer, Uwe/Schnabel, Marina (Hg.) (2003): *Pflegedokumentation leicht gemacht. Was Pflegenden wann und wie dokumentieren müssen*. Bern: Huber.

Strack, Richard (2013): *Grundwortschatz für Pflegeberufe*. Stuttgart: Kohlhammer (= Pflege kompakt).

¹ vgl. Henke 2011

² Oertle/Bürki 1997: 24 f.

³ ebd.: 29

⁴ Zegelin/Sitzmann 2006: 41

⁵ Beispiele aus: Zegelin/Sitzmann 2006; Sachweh 2012; Oertle/Bürki 1997; Henke 2011; Strack 2013

⁶ in Anlehnung an Sachweh 2012: 38

⁷ vgl. Badel/Niederhaus 2009; 2011

⁸ Sachweh 2012: 37 f.

⁹ Brünner/Oesterlen 2006: 48

¹⁰ vgl. ebd.: 48

¹¹ vgl. Badel/Niederhaus 2009

¹² vgl. Brünner/Oesterlen 2006

¹³ Badel/Niederhaus 2009

¹⁴ Abt-Zegelin 2005: 1

¹⁵ Krämer/Schnabel 2003: 15; Gericht: BGH 6. Zivilsenat
Entscheidungsdatum: 18.03.1986 Aktenzeichen: VI ZR 215/84
(Dokumentationsverschulden – Dekubitus)

¹⁶ § 276 Abs. 1 Satz 1 BGB (Bürgerliches Gesetzbuch)

¹⁷ Krämer/Schnabel 2003: 16

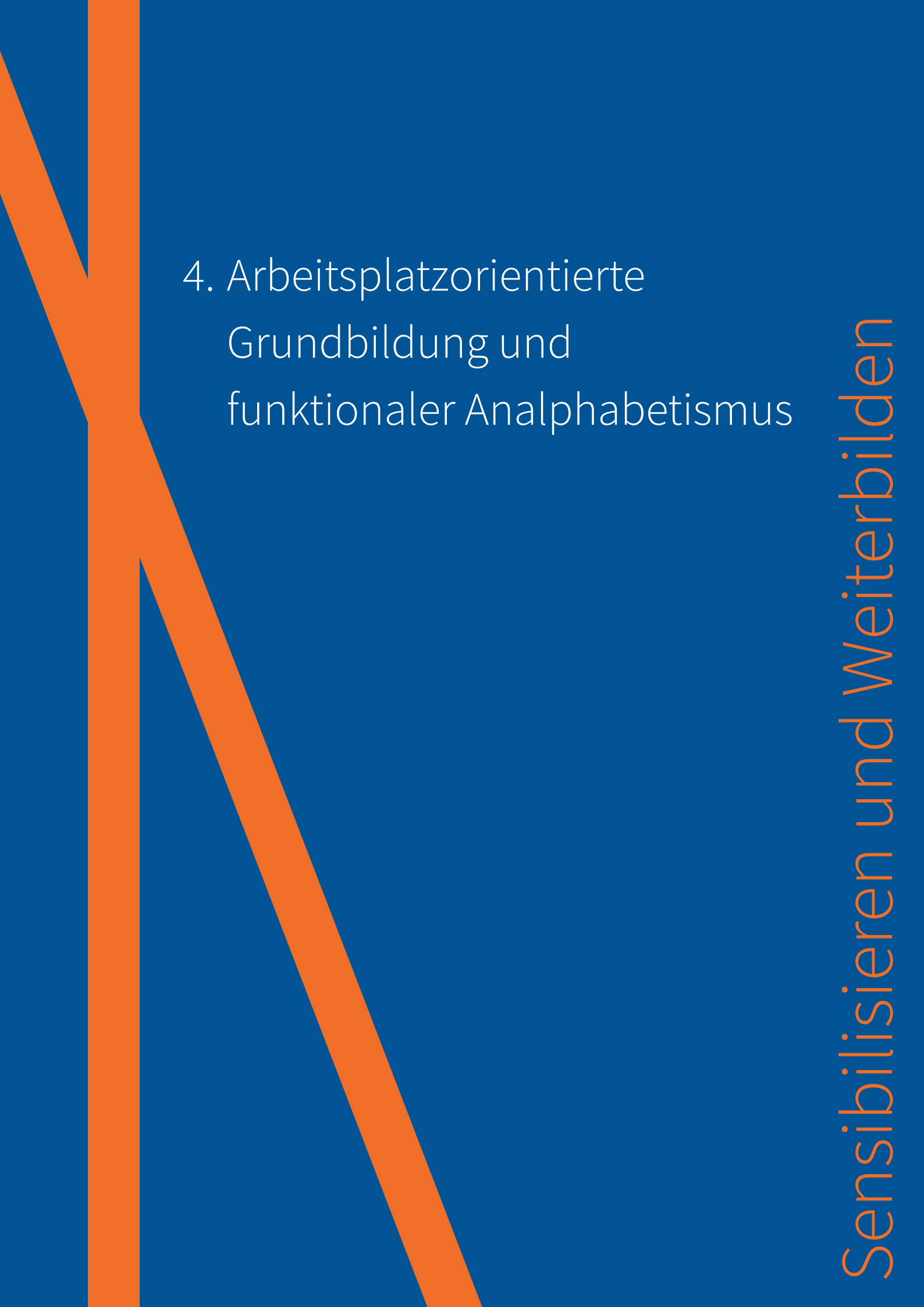
¹⁸ vgl. Roßbruch o. J.: 2

¹⁹ Oertle/Bürki 1997: 34

²⁰ vgl. Rösen 2011: 1

²¹ vgl. ebd.: 8

²² vgl. Ammenwerth/Eichstädter/Happek/Hoppe et al. 2002: 86

The background is a solid blue color. On the left side, there are several thick, orange geometric shapes. One is a vertical bar, another is a diagonal bar crossing it, and a third is a longer diagonal bar extending from the top left towards the bottom right. These shapes create a dynamic, abstract composition.

4. Arbeitsplatzorientierte Grundbildung und funktionaler Analphabetismus

4.1 Begriffe, Zahlen, Ursachen und Merkmale

Simone, Mitte 40, besucht derzeit einen Alphabetisierungs- und Grundbildungskurs. Dass sie als Erwachsene lesen und schreiben lernen will, hat private und berufliche Gründe: Einerseits möchte Simone ihre Töchter mehr unterstützen. Andererseits benötigt sie den Kurs, um einen sogenannten Pflegebasiskurs machen zu können, eine Weiterbildung, die für die Arbeit in der Pflegehilfe qualifiziert.

Elif ist Ende 30 und nimmt seit vier Monaten an einer solchen Pflegebasisqualifizierung teil. Wie Simone hat auch Elif zuvor einen Alphabetisierungs- und Grundbildungskurs besucht. Nur unzureichend lesen und schreiben zu können, hat ihr Leben lange Zeit negativ geprägt. Zunächst in der Schule, später etwa bei Behördengängen. Als Elif im vergangenen Jahr lesen und schreiben lernte, entstand der Wunsch, im ambulanten Pflegebereich zu arbeiten, auch, weil sie selbst pflegebedürftige Angehörige hat.

Simone und Elif haben einen langen, nahezu schriftlosen Weg hinter sich. Ihr Leben regierten Selbstzweifel, Scham, Angst und Vermeidungsstrategien. Mit den Anforderungen, die Familie, Berufswelt und Gesellschaft an sie stellten, wuchsen auch die potenziellen Benachteiligungserfahrungen. Simone und Elif sind sogenannte funktionale Analphabetinnen – und damit nicht allein.

Begriffsbestimmung

Mit den Begriffen Analphabetismus, Grundbildung und Lese-Rechtschreib-Schwäche werden unter anderem Formen des Nicht- oder unzureichenden Beherrschens von Schriftsprache beschrieben. Mag diese Begriffsvielfalt auf den ersten Blick überflüssig erscheinen, so unterscheiden sich die Begriffe im Detail jedoch stark voneinander.

In Bezug auf Analphabetismus werden meist drei Formen unterschieden:

Formen von Analphabetismus	
Primärer Analphabetismus	Primärer Analphabetismus liegt vor, wenn eine Person keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse erworben hat. Eine andere Bezeichnung ist „natürlicher Analphabetismus“. Davon sind vor allem Menschen in Gesellschaften mit einem wenig ausgebauten Schulsystem betroffen, die keine Gelegenheit zum (regelmäßigen) Schulbesuch hatten. ¹
Sekundärer Analphabetismus	Vom sekundären Analphabetismus spricht man, wenn nach mehr oder minder erfolgreichem Schulbesuch ein Prozess des Vergessens einsetzt, bei dem einmal erworbene Schriftkenntnisse im Verlauf des Lebens verloren gehen. Die Kinder haben während der Schulzeit lesen und schreiben gelernt, als Jugendliche oder Erwachsene haben sie dies wieder verlernt. ²
Funktionaler Analphabetismus	„Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Diese schriftsprachlichen Kompetenzen werden als notwendig erachtet, um gesellschaftliche Teilhabe und die Realisierung individueller Verwirklichungschancen zu eröffnen.“ ³

Table 4-1
Primärer, sekundärer und funktionaler Analphabetismus

Grundbildung geht über Alphabetisierung hinaus

Mit dem Begriff Grundbildung wird auf allgemeine Grundkompetenzen auf dem untersten Niveau verwiesen. Hierzu gehören neben Lese- und Schreibfertigkeiten auch Kompetenzen, die für eine kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe als notwendig erachtet werden. Diese weitergehenden Kompetenzen können sich auf die folgenden Bereiche beziehen:

- 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 usf.)⁴

Grundbildung für und am Arbeitsplatz

Im beruflichen Kontext wird in Anlehnung an den aus dem angelsächsischen Raum stammenden Begriff Workplace Basic Education⁵ bzw. Workplace Literacy Education von arbeitsplatzorientierter (auch arbeitsplatzbezogener) Grundbildung gesprochen. Diese bezieht sich auf die für die Tätigkeitsausübung relevanten Grundbildungsanforderungen und deren Erlernen am bzw. für den Arbeitsplatz.⁶ Folglich besteht die Herausforderung darin, die nötigen Grundbildungsinhalte nicht losgelöst vom fachlichen Inhalt zu vermitteln.

Kennzeichnend für die sogenannte Lese-Rechtschreib-Störung (LRS), auch Legasthenie genannt, ist eine Entwicklungsstörung der Lese- und Rechtschreibfähigkeit, die nicht durch eine verzögerte Entwicklung kognitiver Fähigkeiten oder Intelligenzminderung erklärt werden kann.

LRS und funktionaler Analphabetismus stimmen nicht überein

Eine LRS ist nicht immer ganz eindeutig vom funktionalen Analphabetismus abgrenzbar. Eine Person kann sowohl zur Gruppe der funktionalen Analphabeten zählen als auch von LRS betroffen sein. Es ist jedoch auch möglich, dass eine Person zu den funktionalen Analphabeten gezählt wird, ohne dabei von LRS betroffen zu sein.

Mithilfe des Begriffes funktionaler Analphabetismus wird ein gesellschaftliches oder soziales Phänomen beschrieben. Die Ursachen hierfür können sehr unterschiedlich sein, wobei zur Erklärung meist gesellschaftliche, familiäre oder individuelle lebensgeschichtliche Faktoren herangezogen werden. Die LRS stellt hingegen einen medizinischen Befund dar. Für die Entstehung von LRS wird in der Forschung meist ein multikausaler Zusammenhang angenommen:

„Neben Faktoren wie der Entwicklung von Vorläuferfertigkeiten und der allgemeinen Intelligenz werden auf individueller Ebene dazu vor allem neurobiologische Besonderheiten [...], genetische Dispositionen [...], sowie kognitive Funktionsdefizite wie Wahrnehmungsstörungen und Schwächen in der phonologischen Bewusstheit [...] diskutiert. Hinzu kommen auf sozialer Ebene vor allem die familiäre Lesesozialisation und das sprachliche Anregungsmilieu insgesamt sowie die Qualität des Unterrichts.“⁷

Überschneidungen sind so möglich, jedoch nicht notwendig.

Zahlen, Daten, Fakten

Im Frühjahr 2011 wurde mit den Ergebnissen der leo. – Level-One Studie erstmals die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland quantifiziert. Schätzungen gingen bis dahin von vier Millionen Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen aus.⁸ Differenziert nach mehreren Kompetenzstufen (Alpha-Levels, siehe Tabelle 4-2) zeigt die leo.-Studie, dass 7,5 Millionen Menschen zwischen 18 und 64 Jahren unzureichend lesen und schreiben können. Das entspricht etwa 14,5 % der erwerbsfähigen Bevölkerung Deutschlands. Als funktionale Analphabeten und Analphabetinnen können sie zwar zumeist einzelne Wörter und Sätze lesen oder schreiben, nicht jedoch kürzere Texte.⁹ Ungeachtet dessen sind mehr als die Hälfte von ihnen erwerbstätig (56,9 %). Jedoch arbeitet weit mehr als ein Drittel in un- und angelernten Tätigkeiten (37 %).¹⁰

7,5 Mio. funktionale Analphabeten in Deutschland

Literalität	Alpha-Level	Anteil der erwachsenen Bevölkerung
Funktionaler Analphabetismus	$\alpha 1$	0,6 %
	$\alpha 2$	3,9 %
	$\alpha 3$	10,0 %
Zwischen-summe		14,5 %
Fehlerhaftes Schreiben	$\alpha 4$	25,9 %
	$> \alpha 4$	59,7 %
Summe*		100,1 %

Alpha-Levels

Alpha-Level 1 ($\alpha 1$):
Wortebene wird beim Lesen und Schreiben nicht erreicht

Alpha-Level 2 ($\alpha 2$):
einzelne Wörter können gelesen und geschrieben werden, Satzebene wird nicht erreicht

Alpha-Level 3 ($\alpha 3$):
kurze Sätze können gelesen und geschrieben werden, Textebene wird nicht erreicht

Alpha-Level 4 ($\alpha 4$):
Schriftsprache auch bei gebräuchlichen Wörtern fehlerhaft

Tabelle 4-2

Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben in der Deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18 – 64 Jahre).¹¹

Die Ergebnisse der leo.-Studie werden gestützt durch die PIAAC-Erhebung der OECD, welche die Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich untersucht. Deutschen 16- bis 65-Jährigen wird hierin eine leicht unterdurchschnittliche Lesekompetenz bescheinigt. 18 Prozent der Menschen in Deutschland sind nach dieser Untersuchung maximal in der Lage, kurze Texte mit einfachem Vokabular zu lesen und ihnen in stark begrenztem Maße Informationen zu entnehmen (Stufe 1 oder niedriger).¹²

Ursachen

Wie kommt es, dass in einem Land, in dem eine zehnjährige Schulpflicht besteht, so viele Menschen von funktionalem Analphabetismus betroffen sind? Festzustellen ist, dass funktionaler Analphabetismus nicht auf eine einzige Ursache zurückgeführt werden kann, sondern dass viele Bedingungsfaktoren als hierfür verantwortlich angenommen werden können.¹³

Gesellschaftliche Faktoren

Funktionaler Analphabetismus trägt der Relation zwischen den schriftsprachlichen Kompetenzen des Einzelnen einerseits und den gesellschaftlichen Anforderungen andererseits Rechnung. Das heißt, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen einer Person vor fünfzig Jahren vielleicht noch als ausreichend bewertet wurden, so kann es sein, dass dieselben schriftsprachlichen Fähigkeiten dieser Person heutzutage, vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen, als unzureichend bewertet werden. Als Ursachen für solche veränderten Anforderungen werden häufig der Wegfall oder die Verdrängung von Arbeitsplätzen mit vermeintlich einfachen Tätigkeiten (z. B. Tätigkeiten in der Industrie oder im Baugewerbe, die nur einer kurzen „Anlernphase“ bedürfen), der Einzug und die Verbreitung von elektronischer Datenverarbeitung an immer mehr Arbeitsplätzen sowie hohe Arbeitslosigkeit genannt.¹⁴

Familiäre Faktoren

In biografischen Untersuchungen versuchten verschiedene Autoren herauszufinden, ob sich möglicherweise typische biografische Muster beschreiben lassen, die als ursächlich für funktionalen Analphabetismus interpretiert werden können.¹⁵

„Die intensive Beschäftigung mit Lebensgeschichten funktionaler Analphabeten aus Ost- und Westdeutschland hat gezeigt, daß schon in den ersten Lebensjahren eine Reihe von Gegebenheiten auszumachen sind, die sich ungünstig auf den Sozialisationsprozeß der Betroffenen auswirken. Nicht selten ist diese erste Lebensphase von Gewalt, Gleichgültigkeit und Vernachlässigung geprägt, was sich nachhaltig auf die Entwicklung und den späteren Lernprozeß auswirken kann.“¹⁶

Aber nicht nur problematische familiäre Kontexte können funktionalen Analphabetismus begünstigen. Auch bei intakten familiären Verhältnissen kann es zu ungünstigen Lernbedingungen kommen, so beispielsweise in Familien, in denen Bildung, Bücher, Lesen und Schreiben einen geringen Stellenwert haben und die Eltern in dieser Hinsicht keine förderlichen Vorbilder sind, bzw. ihre Kinder nicht zum Lesen und Schreiben ermuntern.¹⁷

Schulische Faktoren

Historisch betrachtet, obliegt der Schule die zentrale Funktion, die Bevölkerung zu alphabetisieren. So ging man bereits Anfang des 20. Jahrhunderts, nach Einführung einer allgemeinen Schulpflicht in weiten Teilen Deutschlands, davon aus, dass das „Analphabetentum“ in Deutschland beseitigt sei.¹⁸ Heute gilt in allen Bundesländern Deutschlands eine allgemeine Schulpflicht. Die allgemeine Schulpflicht ist jedoch lediglich eine Schulbesuchspflicht. Das bedeutet, die Schulpflicht ist auch dann erfüllt, wenn eine Person z. B. im Land Berlin nach zehn Schulbesuchsjahren die Schule ohne einen Schulabschluss verlässt.¹⁹ Dass es sich dabei nicht um Einzelfälle handelt, verdeutlicht die folgende Tabelle 4-3:

Schulabgänger	2008	2009	2010	2011	2012	2013
insgesamt	929.531	893.561	865.316	882.913	868.790	895.334
ohne Hauptschulabschluss	70.547	64.918	53.058	49.560	47.648	46.295
Anteil	7,59 %	7,27 %	6,13 %	5,61 %	5,48 %	5,17 %

Table 4-3
Schulabgänger
insgesamt und ohne
mindestens Haupt-
schulabschluss²⁰

Funktionaler Analphabetismus ist nicht an den Erwerb eines Schulabschlusses gebunden. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass der Anteil derjenigen, die die Schule ohne Schulabschluss verlassen haben, unter den funktionalen Analphabeten höher ist im Vergleich zu denjenigen mit Schulabschluss. So ergab eine Befragung im Rahmen des AlphaPanels, dass 80 % der befragten Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss verlassen haben.²¹

Individuelle Faktoren

Obwohl funktionaler Analphabetismus grundsätzlich kein individuelles Problem ist, sondern vorwiegend gesellschaftliche und strukturelle Gegebenheiten hierfür verantwortlich gemacht werden müssen, haben individuelle Faktoren dennoch Einfluss auf die Lese- und Schreibkompetenz. In diesem Zusammenhang relevante Faktoren sind die kognitive, sprachliche und metasprachliche Entwicklung eines Menschen, sein Selbstbild sowie seine heuristische Kompetenz.²² Hierbei können auch gesundheitliche Faktoren eine Rolle spielen, etwa das Vorliegen einer nicht behandelten Lese-Rechtschreibschwäche.²³

Merkmale

Wie lässt sich funktionaler Analphabetismus erkennen? Welche Merkmale könnten darauf hinweisen, dass ein Mensch nicht richtig lesen und schreiben kann?

Ob jemand von funktionalem Analphabetismus betroffen ist oder nicht, ist nicht immer ganz einfach festzustellen. Definiert man funktionalen Analphabetismus als eine Ausprägung schriftsprachlicher Kompetenz, die für die Bewältigung gesellschaftlicher Anforderungen unzureichend ist, dann entzieht sich funktionaler Analphabetismus einer direkten Beobachtung. Das heißt, funktionaler Analphabetismus ist in diesem Sinne kein direkt beobachtbares Merkmal einer Person, sondern nur mithilfe von abstrakten Konstrukten wie Lese- und Schreibkompetenzmodellen messbar. Für wissenschaftlich empirische Untersuchungen wurden entsprechende Kompetenzmodelle entwickelt und angewendet. Ein Beispiel hierfür ist die oben erwähnte leo. – Level-One Studie.

Für Menschen in alltäglichen pädagogischen oder betrieblichen Handlungssituationen sind solche Messinstrumente jedoch eher ungeeignet. Auf der Internetseite zur Kampagne „Lesen & Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt“ (www.mein-schlüssel-zur-welt.de) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sind Merkmale beschrieben, die einen Hinweis darauf geben können, dass eine Person möglicherweise funktionale Analphabetin/funktionaler Analphabet ist:

Vermeidungsstrategien im Umgang mit der Schriftsprache	Menschen, die funktionale Analphabeten oder Analphabetinnen sind, haben häufig im Laufe ihres Lebens eine Fülle von Strategien entwickelt, Situationen zu vermeiden, in denen sie schriftsprachlichen Anforderungen ausgesetzt sein könnten.
Delegation von Aufgaben	Wenn eine solche Situation nicht vermieden werden kann, werden Aufgaben mit schriftsprachlichen Anforderungen an andere Personen delegiert, zu denen funktionale Analphabetinnen und Analphabeten in einem Vertrauensverhältnis steht.
Hinwegtäuschung über Schwierigkeiten im Umgang mit der Schriftsprache	Funktionale Analphabetinnen und Analphabeten täuschen häufig über ihre Schwierigkeiten im Umgang mit der Schriftsprache hinweg, indem zum Beispiel auf eine vergessene Brille verwiesen wird oder eine Verletzung der Hand angeführt wird.
Nichtverstehen schriftlicher Informationen	Ein weiterer Hinweis auf funktionalen Analphabetismus könnte sein, dass Personen auf schriftlich erteilte Aufforderungen, Anweisungen oder Informationen nicht reagieren.
Sprachliche Ausdrucksfähigkeit	Funktionale Analphabeten sind häufig nicht in der Lage, sich mit komplexen Sätzen auszudrücken. Sie verständigen sich in der Regel mit einfachen, kurzen und zum Teil unvollständigen Sätzen.
Lese- und Schreibtechniken	Die jeweiligen Personen haben offensichtliche Schwierigkeiten beim Schreiben. So kann das Schriftbild von motorischen Schwierigkeiten beim Schreiben zeugen, d. h. die Schrift wirkt gemalt oder zittrig. Außerdem sind viele orthografische Fehler oder Fehler in der Groß- und Kleinschreibung sichtbar.

Tabelle 4-4
Merkmale von
funktionalem
Analphabetismus²⁴

Arbeitswelt

Arbeit, Beruf und Beschäftigung gehören zu den wichtigsten Institutionen im sozialen Gefüge unserer Gesellschaft. An der jeweiligen Beschäftigungssituation hängen nicht nur die Höhe des Einkommens, sondern auch soziale Teilhabe und sozialer Status. Nach den Ergebnissen der Befragung des AlphaPanels, in dessen Rahmen eine repräsentative Befragung von Teilnehmenden an Kursen der Volkshochschulen zum Schriftspracherwerb für deutsche Muttersprachlerinnen und Muttersprachler im Herbst-/Wintersemester 2009/2010 erfolgte²⁵, waren insgesamt 48 % der Befragten erwerbstätig, wobei 22 % voll erwerbstätig und 15 % in Teilzeit beschäftigt waren.²⁶ 29 % der Befragten gaben an, arbeitslos zu sein.²⁷ Angesichts eines angenommenen prekären Gesundheits- und Bildungshintergrundes des betreffenden Personenkreises vermag der Anteil der Erwerbstätigen zu überraschen, jedoch sei dies auch darauf zurückzuführen, dass überdurchschnittlich viele Arbeitsplätze im öffentlichen Dienst oder bei gemeinnützigen Organisationen angesiedelt sind.²⁸

Im Kontrast zur Vergleichsgruppe „Bevölkerung im unteren Bildungsbereich“, definiert als Personen ohne weiterführende Bildungsabschlüsse²⁹, sind die Befragten somit deutlich häufiger nicht erwerbstätig und beziehen häufiger Leistungen nach dem Zweiten Buch Sozialgesetzbuch (Tabelle 4-5).

Erwerbsstatus und Arbeitsplatzprofil		Kursteilnehmer in %	Vergleichsgruppe Bevölkerung in %
Summe: derzeit erwerbstätig		48	65
Summe: derzeit nicht erwerbstätig		51	35
darunter arbeitslos		29	12
Bezug von ALG 1		2	2
Bezug von ALG 2		21	8
ohne Leistungsbezug		6	2
Qualifikation: Tätigkeit erfordert abgeschlossene Berufsausbildung	Ja	19	61
	Nein	81	39

Tabelle 4-5
Erwerbsstatus und Arbeitsplatzprofil von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen und der Vergleichsgruppe Bevölkerung³⁰

Auch im Hinblick auf die Arbeitsplatzprofile der Beschäftigten konnten deutliche Unterschiede zur Vergleichsgruppe festgestellt werden. So gehen die Befragten vermehrt Tätigkeiten nach, die keine abgeschlossene Berufsausbildung erfordern (Tabelle 4-5). Des Weiteren sind die Beschäftigungsverhältnisse häufiger gering bezahlt, d. h. sie liegen im Niedrigeinkommensbereich von bis zu 400 Euro, ohne dass es sich dabei um sogenannte „1-Euro-Jobs“ oder „Mini-Jobs“ handelt.³¹

Aus einem Kursangebot der Volkshochschule ist ersichtlich, dass die Pflege(-hilfe) einen typischen Beschäftigungsbereich insbesondere für Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Sprach- und Grundbildungsbedarf darstellt.³² Obwohl der Bedarf an qualifizierten Hilfs- und Fachkräften in der Pflege auch in den nächsten Jahren steigen wird, gestaltet sich die Situation auf dem Arbeitsmarkt jedoch größtenteils so, dass die Themen Alphabetisierung und Grundbildung in Unternehmen bisher kaum wahrgenommen werden. Personalverantwortliche gehen in der Regel nicht davon aus, dass sie in ihrem Betrieb Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen beschäftigen. Strategien zur beruflichen Weiterbildung fokussieren folglich primär auf arbeitsplatzrelevante Qualifikationen, weniger auf Grundbildungskompetenzen.³³ Sie vernachlässigen zudem häufig die Zielgruppe der An- und Ungelernten bzw. Geringqualifizierten.³⁴

Pflegehilfe und funktionaler Analphabetismus

Literaturtipps

apfe - Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (FH) (2007): Menschen, die nicht lesen und schreiben können. Pass alpha - Pro Alphabetisierung. Wege in Sachsen. Handreichung für Fachkräfte in Bildung, Betreuung, Beratung. Dresden. URL: http://www.vhs-th.de/fileadmin/web/vhs_in_thueringen/Fachbereiche/alphabetisierung/Handreichung_fuer_Fachkraefte_in_Bildung__Beratung__Betreuung.pdf [25.03.15].

Döbert, Marion/Hubertus, Peter (Hg.) (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart: Klett. URL: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/IhrKreuz-gesamt.pdf [21.01.15].

Feldmeier, Alexis (2010): Von A bis Z: Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene. Stuttgart: Klett.

Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011): leo. - Level-One Studie. Presseheft. Hamburg. URL: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf [29.10.12].

¹ PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. 2011

² ebd.

³ Egloff/Grosche/Hubertus/Rüsseler 2011: 14 f.

⁴ PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. 2011

⁵ vgl. Jurmo 2004

⁶ Klein/Schöpfer-Grabe 2011: 30

⁷ Fickler-Stang 2011: 117 f.

⁸ vgl. Döbert/Hubertus 2000

⁹ vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011

¹⁰ vgl. Grotlüschen 2012; Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012

¹¹ Grotlüschen/Riekmann 2011

¹² vgl. Rammstedt 2013: 13

¹³ vgl. Hubertus/Nickel 2003: 720

¹⁴ vgl. Döbert/Hubertus 2000: 54

¹⁵ vgl. Döbert-Nauert 1985; Namgalies/Heling/Schwänke 1990; Egloff 1997

¹⁶ Egloff 1997: 174

¹⁷ Nöller 2007: 24

¹⁸ Eisenberg 1983: 36

¹⁹ vgl. § 42 Abs. 4 Schulgesetz für das Land Berlin, i. d. F. v. 26.01.2004, zuletzt geändert am 15.12.2010.

²⁰ Statistisches Bundesamt 2014: 278.

²¹ von Rosenblatt/Bilger 2011: 17

²² Nickel 2009: 12

²³ apfe 2007: 17

²⁴ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2013

²⁵ von Rosenblatt/Bilger 2011: 9

²⁶ ebd.: 37

²⁷ ebd.

²⁸ ebd.: 38

²⁹ ebd.: 12

³⁰ ebd.: 37 ff.

³¹ ebd.: 38 ff.

³² Döbert/Hubertus 2000: 67

³³ PT-DLR 2013

³⁴ vgl. Jäger/Kohl 2009

4.2 Verknüpfung von Fach und Grundbildung

Derzeit gewinnt das Konzept der Grundbildung nicht zuletzt im Prozess der Auswertung der letzten nationalen und internationalen Leistungsstudien an Aktualität. Zwar bescheinigt die letzte PISA-Studie¹ (2013) Schülern und Schülerinnen in Deutschland bessere Ergebnisse als in den zuvor durchgeführten Studien. Die Leistungen der 15-Jährigen liegen das erste Mal in allen Bereichen (Mathematik, Naturwissenschaften, Lesen) deutlich über dem OECD-Durchschnitt. Insbesondere konnten die Leistungen der leistungsschwachen Schüler und Schülerinnen verbessert werden. Dennoch kann fast jeder Fünfte (18 %) in Mathematik nur einfache Formeln und Schritte zur Lösung einer Aufgabe anwenden. Noch immer haben 14 % der Jugendlichen nur elementare Lesefähigkeiten, die sie nur einfache Texte oberflächlich verstehen lassen.

In Anbetracht der Ergebnisse des jüngsten OECD-Tests zu den Kompetenzen Erwachsener (PIAAC)², der einen starken Zusammenhang zwischen mathematischen Fähigkeiten einerseits und beruflichem Erfolg andererseits feststellt, muss trotz der positiven Entwicklung der letzten Jahre auch weiterhin der Förderung lernschwacher Schüler und Schülerinnen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Auch durch die im Jahr 2011 veröffentlichten Ergebnisse der leo. – Level-One Studie, in der erstmals die Anzahl von Erwachsenen mit geringen literalen Kompetenzen in Deutschland quantifiziert wurde, erfährt das Thema Grundbildung erhöhte Aufmerksamkeit.³

Bedeutung von Grundbildung für die Erwerbsarbeit

Grundbildung kann als eine unverzichtbare Voraussetzung für die 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 befähigt einen Menschen dazu „als aufgeklärter und mündiger Bürger gleichberechtigt am sozialen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben partizipieren zu können“.⁴ Das Ziel von Grundbildung sollte sein, hierdurch sowohl Potenziale für den Einzelnen als auch für die Gemeinschaft zu erschließen.⁵

Grundbildung hat sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Nutzen

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.⁶ Die Aufgabe von Grundbildung liegt in der Vorbereitung auf spätere Bildungs- und Lernprozesse.⁷ Sie gibt einen systematischen Ausgangspunkt vor, der sowohl als steigerungsfähig als auch steigerungsbedürftig angesehen werden muss.⁸ Auf der Grundlage eines stabilen und ausbaufähigen Wissensfundaments können kontinuierlich neue Kenntnisse und Fähigkeiten hinzugewonnen werden, die zur erfolgreichen Adaption an sich ändernden Rahmenbedingungen unabdingbar sind. Gerade für den Personenkreis der Geringqualifizierten ist aufgrund zunehmend wegfallender Einfacherarbeitsplätze und Umstrukturierungen weg von industriellen Problembranchen hin zu einem breiten Spektrum von Dienstleistungsunternehmen ein gewisses Maß an Grundbildung Voraussetzung, um sich durch Fort- und Weiterbildungen auf dem Arbeitsmarkt zu etablieren. Andernfalls besteht die Gefahr, dass diese Personengruppe mehr und mehr den Anschluss an die Qualifikationsentwicklung verliert, von Erwerbsarbeit ausgeschlossen wird und von Transferleistungen abhängt.⁹

Grundbildung ist Basis für weiteres Wissens- und Fähigkeitserwerb

Warum Grundbildung mit fachlicher Bildung verbinden?

Besonders Menschen, die sich in prekären Arbeitssituationen befinden und/oder über lange Zeit den Arbeits- und Lernprozessen eher distanziert gegenüber standen, erfahren durch Lernangebote im Prozess der Arbeit die Chance, sich als Erwachsene wieder dem Lernen zuzuwenden und über die Aneignung notwendiger Grundbildungskompetenzen auch fachspezifische Kompetenzen für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit zu erwerben.

*gemeinsames
Lernen von Sprache
und Fachinhalten
v. a. bei Erwach-
senen sinnvoll*

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.¹⁰ Dies gilt insbesondere dann, wenn sich Menschen im Erwachsenenalter dazu entschließen, versäumtes oder verlerntes Wissen auf dem Level der Grundbildung nachzuholen.

*Grundbildungs-
anforderungen sind
branchenabhängig*

Grundbildung ist kontextabhängig und gestaltet sich damit in verschiedenen Branchen und Arbeitsfeldern unterschiedlich.¹¹ Im Bereich der Pflegehilfe sind die Beherrschung der Kommunikationsfähigkeit, Empathie und das Reflektieren des eigenen Handelns grundlegende Voraussetzungen zur Ausübung der Tätigkeit. Darüber hinaus müssen Pflegehilfskräfte in der Lage sein, die alltäglichen Prozesse und die Besonderheiten, die sich in der Pflege ereignen, zu dokumentieren und Pflegeverlaufsberichte zu erstellen, was insbesondere Beobachtungs-, Lese- und Schreibkompetenzen erfordert. Ebenso müssen komplexere Texte oder Dokumente wie Dienstpläne und Dienstanweisungen gelesen und verstanden werden.

*Lehrkräfte müssen
lernerspezifische
und berufliche
Anforderungen im
Blick haben*

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 (siehe Kapitel 3.3 und 3.4). Diese Grundbildungsanforderungen müssen von den Lehrenden zusätzlich mit den individuellen Lerngeschichten, Lerninteressen und -bedarfen ihrer erwachsenen Lernenden abgestimmt werden (siehe auch Kapitel 5).



Literaturtipps

Badel, Steffi/Mewes, Antje/Niederhaus, Constanze (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).

Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus-Verl.

Niederhaus, Constanze (2008): Fachspezifische Sprachförderung im Rahmen einer beruflichen Ersatzmaßnahme. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, S. 1–12.
URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/niederhaus_ft17-ht2008_spezial4.pdf [09.04.15].

¹ vgl. OECD 2013

² vgl. Rammstedt 2013

³ vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011

⁴ Scholz 2004: 86

⁵ ebd.: 86 f.

⁶ Klafki 2005: 2 ff.

⁷ vgl. Helmke 1997: 13 f.

⁸ vgl. Tenorth 2004: 170

⁹ Badel 2014: 46

¹⁰ vgl. Brown/Ryoo 2008; Bulgren et al. 2002

¹¹ vgl. Klein/Stanik 2009: 26

5. Lernen im Erwachsenenalter

Sensibilisieren und Weiterbilden

5.1 Charakteristika des Lernens Erwachsener

Die Ausgangssituation

Wie lernen Erwachsene mit Grundbildungsschwächen? Welche Voraussetzungen bringen sie mit in den Unterricht? Und welcher Unterricht ist eigentlich der beste für die Qualifizierung in der Pflegehilfe? All das sind verständliche und wichtige Fragen von Lehrkräften. Abschließend und allgemeingültig zu beantworten sind sie nicht.

Erwachsene mit Grundbildungsbedarf für eine Tätigkeit in der Pflegehilfe zu qualifizieren, stellt hohe Ansprüche an ihre Lehrkräfte: Voraussetzung, um kompetent im Unterricht agieren zu können, ist nicht nur pflegespezifisches, sondern auch pädagogisches und grundbildungsbezogenes Fachwissen - zweifelsohne keine niedrigen Ansprüche.

Eine Didaktik für die Grundbildung im Bereich der Pflegehilfe, also eine verbindliche Antwort darauf, was mit welchen Methoden zu lernen ist, gibt es nicht. Völlig allein aber ist man als Lehrkraft bei der Konzipierung von Unterricht und Lehr- und Lernmaterialien dennoch nicht. Gelesen an der Schnittstelle von Grundbildung, Erwachsenenbildung und Pflegedidaktik, sind viele Erkenntnisse dieser Bereiche auch für die Grundbildung Erwachsener in der Pflegehilfe wichtig und hilfreich (vgl. zu den didaktischen Grundlinien Kapitel 6.1).

Die vielleicht trivialste und dennoch wichtigste Erkenntnis ist: **Jeder Lernende ist anders.** Die Bildungs- und Arbeitsbiografien erwachsener Lernender haben in aller Regel völlig unterschiedliche Verläufe genommen und sich zu ganz individuellen „komplexen Lerngeschichten“¹ verdichtet, mit je eigenen Lernstilen und -gewohnheiten, Lernwiderständen und -interessen, Lernstärken und -schwächen. Und so wird vergeblich suchen, wer eine allgemeingültige Theorie des Lehrens und Lernens im Erwachsenenalter oder eine verbindliche Lehre für den Umgang mit Grundbildungsschwächen finden will.

Wer in der Erwachsenenbildung erfolgreich sein will, muss zum einen zumindest eine Ahnung davon haben, auf welche möglichen Lebenserfahrungen und Lernvergangenheiten er im Kurs treffen kann² (vgl. auch Kapitel 4.1). Zum anderen lassen sich bei aller Individualität auch Lernfaktoren ausmachen, die durchaus von allgemeinerer Bedeutung für das Erwachsenenlernen bzw. speziell für die Gruppe Erwachsener mit Grundbildungsbedarf sind, die sich dann zu ganz verschiedenen Voraussetzungsprofilen zusammensetzen. Um diese „potenzielle[n] Differenzierungen“³ soll es nachfolgend in einigen Grundlinien gehen.

Lebensverläufe angehender Pflegehilfskräfte

Klaus

Ende 40 | gelernter Tiefbauer | mehrjährige Arbeitslosigkeit | verschiedene fachfremde Beschäftigungen | u. a. Betreuer in Wohngemeinschaft für Demenzkranke

Max

Mitte 20 | Realschulabschluss | zwei abgebrochene Ausbildungen in der Mediengestaltung | finanzielle Probleme | über Jobcenter Neuorientierung Richtung Pflege | gute Erfahrungen im Mobilitätsdienst | Pflegebasiskurs mit Führerscheinwerb

Simone

Mitte 40 | mehrjährige MAE-Kraft im Pflegeheim | Alphabetisierungskurs zur Vorbereitung auf Pflegebasis | große Versagensängste, niedriges Selbstwertgefühl | insb. Probleme mit Fachwortschatz und theoretischen Grundlagen

Marina

Ende 30 | schwierige Kindheit und Jugend | kein Schulabschluss, keine Ausbildung, abgebrochene Umschulung zur Bürokauffrau | früh Mutter und Ehefrau | praktische Erfahrung im Altenheim | Pflegebasiskurs

(vgl. Stuckatz 2014)

Lernfähigkeit

Unumstritten ist heute, dass auch Erwachsene lernfähig sind – allen persönlichen Erfahrungen vielleicht zum Trotz. Grundlage für diese optimistische Beurteilung der Lernfähigkeit ist eine pluralistische Vorstellung der Entwicklungspsychologie des Menschen, wie sie für die meisten Überlegungen zur Erwachsenenbildung kennzeichnend ist.⁴ Die individuelle Entwicklung wird demnach charakterisiert als

Was heißt eigentlich lernen?

„Alle relativ dauerhaften Veränderungen im Verhaltenspotenzial, die aus Erfahrungen resultieren [...]. Verhaltensänderungen sind lediglich Belege dafür, dass Lernen stattgefunden hat [...]. Lernen selbst ist ein unsichtbarer, internaler neurobiologischer Prozess.“

(Lefrançois 2006: 6 f.)

Lernen ist also ...

- **Neuerwerb/Veränderung von Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten**, das heißt man kann sich „anders verhalten, anders denken, anders wollen, anders handeln“ (Edelmann/Wittmann 2012: 206)
- **absichtsvoll und planvoll** (z. B. Schule) aber auch **permanent und unbewusst** (z. B. Alltag) **durch Erfahrung**
- **eine relativ überdauernde Veränderung** im Organismus

- lebenslanger Prozess,
- der multidirektional verläuft,
- höchst plastisch und
- eingebunden in einen Kontext ist.⁵

Was hat dies nun mit Lernen bzw. der Lernfähigkeit oder -leistung zu tun? Unser Leben ist geprägt von Entwicklungsprozessen, kumulativen Veränderungen (d. h. kontinuierliche, wie z. B. die Schullaufbahn), aber auch völlig neuen bezogen auf einzelne Altersphasen. Lernen trägt diese Entwicklung entscheidend mit. Das Lernverhalten oder die Lernfähigkeit Erwachsener gibt es allerdings nicht. Sie sind das Ergebnis von kontextuell geprägten, ganz individuellen Entwicklungsverläufen. Das biologische Alter ist dabei nur eine Komponente – und keinesfalls die wichtigste; von Bedeutung sind vielmehr insbesondere soziokulturelle sowie biografische Faktoren.⁶

Charakteristisch für die Lernfähigkeit über unseren Lebensverlauf ist die Dualität von Zuwachsen auf der einen und Abbau auf der anderen Seite: So verringert sich beispielsweise mit fortschreitendem Alter unsere Fähigkeit, neuartige kognitive Probleme zu lösen und uns in unbekanntem Situationen zurecht zu finden, die basalen In-

Multidirektionalität der Lernfähigkeit

formationsverarbeitungsprozesse verlangsamen sich (v. a. genetisch bedingte, sogenannte fluide Intelligenz). Andererseits lernen wir aber genauer und nachhaltiger und können so zunehmend kompetenter agieren (Zunahme der kristallinen Intelligenz als erfahrungs- und wissensgebundene Intelligenz).⁷

gebrauchsabhängige Formbarkeit des Gehirns

Der neurobiologische Prozess des Lernens selbst ist dabei unsichtbar.⁸ Wenn wir lernen, verändert sich die Stärke der Verbindungen zwischen unseren Nervenzellen, wobei die Nervenzellen Repräsentanten von Erfahrungen und Funktionen sind.⁹ Wie stark oder schwach die Verbindungen sind, hängt von deren gleichzeitigen Aktivierung ab. Und aktiviert werden sie immer dann, wenn das Gehirn Impulse zu verarbeiten hat, „also immer, wenn es wahrnimmt, denkt oder fühlt“¹⁰. Das ist beinahe ständig der Fall, wir sind uns darüber nur nicht im Klaren, weil der Großteil der Lernaktivitäten unbewusst abläuft.¹¹ Erfahrungs- bzw. gebrauchabhängig entstehen in unserem Gehirn so ganz individuelle Landkarten als Repräsentationen dessen, was wir erfahren haben. Häufiges wird dann durch mehr Nervenzellen repräsentiert als Seltenes und weniger genutzte Verbindungen verkümmern. Die Stärke der Vernetzung nimmt mit dem Alter zu.¹²

Das hat für die Unterrichtspraxis Vor- aber auch Nachteile: Einerseits erleichtert z. B. vorhandenes Wissen Lernprozesse erheblich. Auf der anderen Seite stabilisieren sich die kognitiven Strukturen

aber auch gebrauchtsabhängig immer mehr, weshalb sie nicht mehr gänzlich überschrieben werden können. Langfristig aufgebaute Einstellungen und Gewohnheiten „zu verlernen“, ist dementsprechend wesentlich mühevoller als etwas neu zu lernen.¹³

Erwachsenenlernen ist v. a. biografie- und erfahrungsorientiertes Anschlusslernen

Das Lernen Erwachsener ist folglich überwiegend biografie- und erfahrungsorientiertes Anschlusslernen¹⁴ auf Basis des bestehenden Nervennetzwerks. Das bedeutet dann auch: „Wissen kann nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden“.¹⁵ Und: Neues Wissen wird in der Regel nur erworben, wenn es

- anschlussfähig (an Vorwissen, Erfahrungen, Lebenswelt, Interessen usw.),
- bedeutungsvoll (sinnvoll, wichtig für Lernenden) und
- neuartig ist (interessant, spannend, angenehm usw.).¹⁶

Wenn sich auch allzu verallgemeinernde Aussagen verbieten, so lassen sich dennoch verschiedene Aspekte der Lern- und Gedächtnisleistung Erwachsener differenzieren, aus denen sich dann verschiedene Empfehlungen für die Unterrichtspraxis ableiten lassen (Tabelle 5-1).

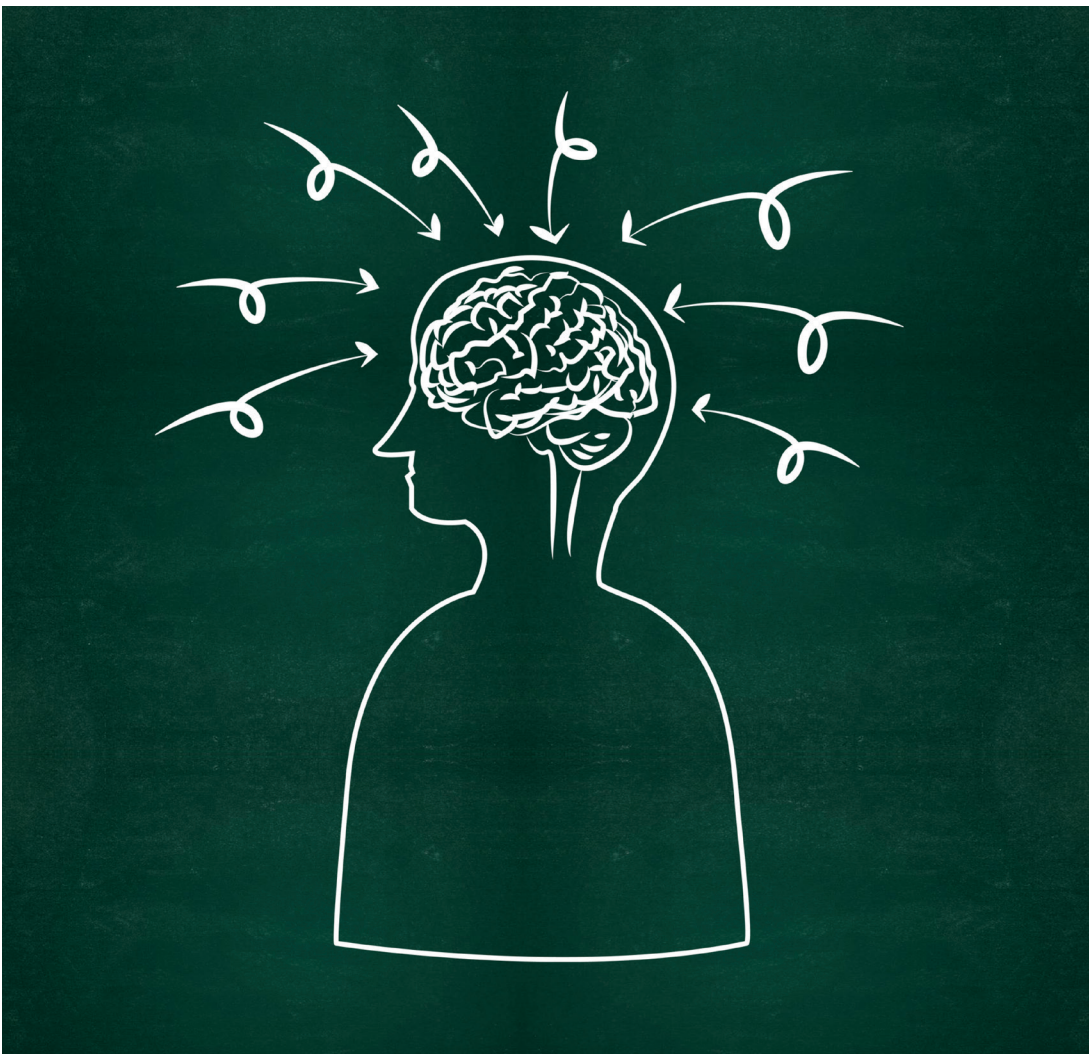


Tabelle 5-1
Aspekte der
Lern- und
Gedächtnis-
leistung
Erwachsener¹⁷
und Hinweise
für die
Unterrichts-
gestaltung

Lern- und Gedächtnisleistung Erwachsener	didaktisch-methodische Hinweise
<ul style="list-style-type: none"> • Geschwindigkeit von Lernprozessen (Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen) nimmt ab (etwa ab 25. Lebensjahr) 	<ul style="list-style-type: none"> • kleinschrittiges, langsames Lernen ermöglichen, Genauigkeit fokussieren • Lerntempo individuell bestimmen lassen
<ul style="list-style-type: none"> • Störanfälligkeit von Lernprozessen nimmt zu 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokussierung der Aufmerksamkeit auf eine Aufgabe (zu viele parallele Informationen vermeiden)
<ul style="list-style-type: none"> • Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nimmt mit dem Alter ab (kurzfristige Speicherung und Bearbeitung von Informationen; durchschnittlich kann das Arbeitsgedächtnis etwa sieben Informationseinheiten (plus/minus zwei) verarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • kurze, eindeutige Arbeitsaufträge bzw. Impulse geben • regelmäßige Sicherungsphasen für das Gelernte einplanen
<ul style="list-style-type: none"> • episodische Gedächtnisleistungen (persönliche Ereignisse und Erlebnisse) nehmen erst zu und mit zunehmendem Alter wieder ab • semantisches Gedächtnis (Weltwissen, objektives Faktenwissen) ist vergleichsweise altersstabil, jedoch Zunahme von Wortfindungsschwierigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen und Vorwissen der Lernenden für Lernprozesse mobilisieren • angemessenes Lern- und Arbeitstempo ermöglichen
<ul style="list-style-type: none"> • wenig vertraute Lern- und Leistungssituationen können zu Unsicherheit und Ängstlichkeit führen (v. a. bei Erwachsenen mit negativem leistungsbezogenen Selbstbild) 	<ul style="list-style-type: none"> • häufige Methoden- oder Dozentenwechsel bei Lernschwächeren vermeiden bzw. neue Methoden ausführlich einführen • Routinen etablieren
<ul style="list-style-type: none"> • Lern- und Gedächtnisleistungen können durch Trainings verbessert werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernstrategien einüben • intensive Übungs- und Wiederholungsphasen • praxisnahe Trainings
<ul style="list-style-type: none"> • Vertrautheit mit dem Lernmaterial und Strukturiertheit der Inhalte erleichtert die Verarbeitung des Gelernten 	<ul style="list-style-type: none"> • übersichtliche, strukturierte und verlässliche Gestaltung von Lernmaterialien
<ul style="list-style-type: none"> • Qualität der kognitiven Verarbeitungsprozesse ist abhängig vom individuellen Gesundheitszustand (z. B. intakte Sinnesorgane, Stresslevel) und kontinuierlicher Förderung der kognitiven Funktionen 	<ul style="list-style-type: none"> • herausfordernde Aufgabenstellungen • Über- und Unterforderung vermeiden • Anforderungsniveau bestenfalls individuell gestalten
<ul style="list-style-type: none"> • Lernleistungen Erwachsener sind bei als sinnvoll erachteten Inhalten besser als bei individuell als unbedeutend wahrgenommenen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernaufgaben verwendungsorientiert bzw. lebensweltbezogen sowie situationsorientiert gestalten • Lernziele transparent machen
<ul style="list-style-type: none"> • Lernleistung ist stark abhängig von der individuellen Motivation für den Lernstoff und dem eigenen Aktivitätsniveau im Hinblick auf dessen Erarbeitung 	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Bedeutsamkeit von Lerninhalten aufzeigen • handlungsorientierte Zugänge • Berücksichtigung der Teilnehmendeninteressen bei Inhalten
<ul style="list-style-type: none"> • Lernaktivitäten werden durch Emotionen moderiert, emotionsneutrale Inhalte werden weniger gut behalten 	<ul style="list-style-type: none"> • positive Erinnerungen an Lernsituationen nutzen, negative vermeiden • wertschätzende, vertrauensvolle Lernatmosphäre
<ul style="list-style-type: none"> • Lernleistung wird wesentlich von der Selbstwirksamkeitserwartung bestimmt, d. h. der persönlichen Überzeugung, aufgrund der eigenen Kompetenzen Aufgaben und Probleme bewältigen zu können 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden stärken, z. B. : <ul style="list-style-type: none"> • Fortschritte ermöglichen und loben, • Misserfolgserlebnisse vermeiden, • stärkenorientierter Umgang mit Fähigkeiten • herausfordernde, aber machbare Aufgaben stellen, • negative Selbstzuschreibungen abbauen

Lernorte

Dass Erwachsene einen Kurs besuchen, um zu lernen, ist alles andere als ungewöhnlich. Nach der jüngsten Adult Education Survey (AES) zur Bildungsbeteiligung der erwerbsfähigen Bevölkerung (18 bis 64 Jahre) im Jahr 2012 hat etwa die Hälfte (49 %) an einer institutionalisierten Weiterbildung teilgenommen, also an Kursen oder Lehrgängen in der Arbeits- und Freizeit, kurzzeitigen Bildungsveranstaltungen wie Vorträgen oder Seminaren, strukturierten Schulungen am Arbeitsplatz oder Privatunterricht. Die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland hat damit ihren bis jetzt höchsten Stand erreicht.¹⁸ Gut jeder zehnte (12 %), vor allem junge Erwachsene, lernte 2012 zudem in einem sogenannten regulären Bildungsgang (formale Bildung), der zu allgemeinen, beruflichen oder universitären Abschlüssen führt (z. B. auch nachgeholt Bildungsabschlüsse sowie Meister- oder Technikerabschlüsse).¹⁹

Längst nicht alles Lernen im Erwachsenenalter aber vollzieht sich als intentionaler, pädagogisch geplanter und begleiteter Prozess. Vielmehr gilt gerade für Erwachsene, dass sie eben nicht mehr vordergründig an pädagogisch-institutionalisierten Orten – der Schule, der Universität, der Weiterbildungseinrichtung – lernen. Stattdessen rücken die vielen verschiedenen, individuell bedeutsamen erwachsenentypischen Kontexte und Situationen rund um Arbeit, Familie und Freizeit ins Zentrum der Lernprozesse.²⁰

Die Bildungsbeteiligung Erwachsener

- wer sich weiterbildet, tut dies v. a. betrieblich, d. h. während der Arbeitszeit, in bezahlter Freistellung oder vom Arbeitgeber bezahlt (69 %; im Vergleich nicht berufsbezogen: 18 %, individuell berufsbezogen: 13 %); entsprechend ist Weiterbildung v. a. beruflich motiviert (81 %)
- die **Teilnahme an Weiterbildung hängt stark vom Erwerbsstatus und der beruflichen Position ab**: Erwerbstätige sind wesentlich häufiger an Weiterbildung beteiligt als Arbeitslose (56 % zu 29 %); Un- und Angelernte (37 %) werden wesentlich seltener in Weiterbildung einbezogen als Fach- (62 %) und Führungskräfte (77 %)
- **mit zunehmender schulischer sowie beruflicher Bildung steigt die Weiterbildungsbeteiligung**
- **Weiterbildungen sind überwiegend kurzzeitig** (Stunden bis mehrere Tage); die Hälfte der Weiterbildungsaktivitäten dauern max. 16 Stunden
- **55- bis 64-Jährige beteiligen sich am wenigsten an Weiterbildung**
- **Hauptmotive** zur Weiterbildungsbeteiligung sind berufliche Tätigkeiten besser ausführen zu können sowie Wissen/Tätigkeiten zu einem interessierenden Thema bzw. mit Alltagsbezug zu erwerben/erweitern, insbesondere **bei Menschen mit niedrigem/ohne Schulabschluss sowie Arbeitslosen bedeutsam sind die Arbeitsplatzsicherung bzw. verbesserte Arbeitsplatzperspektiven sowie die Teilnahmeverpflichtung**

Weiterbildungsbarrieren bei Arbeitslosen und Menschen mit niedrigem/ohne Schulabschluss

Menschen mit niedrigem oder ohne Schulabschluss ...

- geben wesentlich häufiger an, **keinen beruflichen oder privaten Bedarf an Weiterbildung** zu haben als Menschen mit höherem Schulabschluss.
- sind **skeptischer gegenüber dem schulähnlichen Lernen** als Menschen mit höherem Schulabschluss und **zweifeln stärker daran, den Anforderungen einer Weiterbildung gerecht werden zu können**.
- haben einen **größeren Bedarf nach persönlicher Beratung zu Weiterbildungsangeboten** als Menschen mit höherem Schulabschluss.
- **glauben häufiger, nicht die notwendigen Teilnahmevoraussetzungen zu erfüllen** als Menschen mit höherem Schulabschluss.
- **Bis auf die Bedarfseinschätzung gelten die Barrieren auch für Arbeitslose**. Zusätzlich nennen sie v. a. angebotsbezogene Barrieren (z. B. zu hohe Kosten, fehlende Angebote) sowie gesundheitliche Gründe wesentlich häufiger als Erwerbstätige.

(ausgewählte Ergebnisse der Adult Education Survey 2012, Bilger/Gnahn/Hartmann/Kuper 2013)

In der Adult Education Survey gab fast jeder Zweite an, informell durch Kollegen, Familienmitglieder, aber auch durch Bücher/Fachzeitschriften oder dem Computer bzw. Internet gelernt zu haben (48 %).

Gelernt wird vor allem das, was gebraucht wird. Vielleicht kennen Sie das Bild vom Eisberg, das auf Untersuchungen aus den 1970er und 1980er Jahren zurückgeht²¹: Die aus dem Wasser ragende Spitze repräsentiert hier die formale, institutionalisierte Erwachsenenbildung. Der weitaus größere Teil des Erwachsenenlernens aber vollzieht sich informell (nicht-institutionalisiert, ohne pädagogische Begleitung und Strukturierung in Bezug auf Zeit, Ziele usw.). Gelernt wird hier vor allem implizit über Erfahrungen, die meist unreflektiert in Bezug auf Verlauf und Ergebnisse der Lernprozesse bleiben. Wohl gerade deshalb wird die Erwachsenenendidaktik auch als „die Kunst, zwischen die Erfahrungen zu gehen“²² bezeichnet. Solchermaßen verstandene Lernprozesse sind dann auch nur begrenzt einer standardisierten Erhebung wie etwa der Adult Education Survey zugänglich.

Literaturtipps

Kullmann, Heide-Marie/Seidel, Eva (2005): Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter. Bielefeld: Bertelsmann.

Siebert, Horst (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann.

¹ Geißler 2001: 405

² Tietgens 1991: 216

³ Tietgens 1992: 49

⁴ vgl. für viele Prenzel/Mandl/Reinmann-Rothmeier 1997

⁵ Baltes 1990

⁶ Siebert 2012a: 26

⁷ vgl. für viele Spitzer 2003: 38 ff.

⁸ Lefrançois 2006: 6 f.

⁹ Spitzer 2005: 4 f.

¹⁰ Spitzer 2005: 4

¹¹ Korte 2007

¹² vgl. zusammenfassend z. B. Edlmann/Wittmann 2012; Spitzer 2005

¹³ Siebert 2012a: 27

¹⁴ Siebert 2012b: 60

¹⁵ Roth 2003: 20

¹⁶ Siebert 2012a: 67

¹⁷ Zusammenstellung nach Kruse/Rudinger 1997: 63 ff.; Kullmann/Seidel 2005: 41 ff.; Martin/Zimprich 2012; Siebert 2012a: 26 f.; Spitzer 2003)

¹⁸ Bilger/Gnahn/Hartmann/Kuper 2013: 29

¹⁹ Bilder/Gnahn/Hartmann/Kuper 2013: 252

²⁰ vgl. z. B. Gruber/Harteis 2008: 210 ff.

²¹ Tough 2002

²² Arnold 2007: 102

5.2 Lernvoraussetzungen funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen

Bildungsangebote für Erwachsene mit Grundbildungsbedarf fußen nicht auf grundsätzlich anderen lerntheoretischen Annahmen als jenen, wie sie für Erwachsene allgemein aufgezeigt wurden. Gleichwohl erhalten einige Aspekte besondere Relevanz, andere kommen neu hinzu.

Eben weil ein Gros der Grundbildung schriftsprachlich vermittelt wird, die Schriftsprachfähigkeiten aber eben genau defizitär sind, ist auch die Erarbeitung arbeitsbezogener Inhalte ungleich schwerer. In der Folge haben die meisten Menschen mit Lese- und Schreibschwierigkeiten vielfach auch Defizite in anderen Grundbildungsbereichen¹, wie etwa den mathematischen Kompetenzen, aber auch bezüglich basaler kognitiver (z. B. Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung, Schlussfolgerungs- und Problemlösungsprozesse, räumliches Denken)². Lese- und Schreibschwierigkeiten wirken sich überdies häufig auch auf die mündliche Kommunikation aus, etwa in Form einer undeutlichen Artikulation, grammatischen Problemen, einem eingeschränkten Wortschatz und der Missachtung von Gesprächsregeln.³

Alphabetisierung als Bestandteil, Voraussetzung und Folge von Grundbildung

Das wechselseitige Verhältnis von Alphabetisierung und Grundbildung komplettiert sich, wenn Alphabetisierung nicht nur als Bestandteil und Voraussetzung der Grundbildung angesehen wird, sondern auch als eine mögliche Folge. In Anlehnung an die Arbeiten Paulo Freires wird Bewusstseinsbildung – verstanden als kritische Entzifferung der Realität – zur methodischen Grundlage der Alphabetisierung. Hierhinter verbirgt sich in einfachster Auslegung zunächst einmal nichts anderes, als dass (empirisch ermitteltes) Alltagswissen und Alltagsprobleme zum Ausgangspunkt auch von Alphabetisierungsbemühungen gemacht werden.⁴

Keineswegs ist nun davon auszugehen, dass illiterate Erwachsene alle auf der gleichen sprachlichen Entwicklungsstufe sind; vielmehr sind die Fähigkeiten funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen in der Regel sehr unterschiedlich.⁵ Im Allgemeinen wird davon ausgegangen bzw. wird vielmehr die definitorische Abgrenzung so gesetzt, dass funktionale Analphabeten nicht über das durchschnittliche Leseniveau eines Viertklässlers hinauskommen (vgl. auch Kapitel 4.1).⁶

Wie genau die schriftsprachlichen Entwicklungsprozesse bei Erwachsenen verlaufen, ist nicht abschließend geklärt. In Analogie zur Schreibentwicklung bei Kindern wird gegenwärtig eine entwicklungsbezogene Stufen-Modellierung (logographische, alphabetische, orthografische Phase) angenommen (siehe Infokasten), in denen jeweils verschiedene Strategien dominieren.⁷ Funktionale Analphabeten und Analphabetinnen haben diese Entwicklung wahrscheinlich zeitlich verzögert und auch abweichend durchlaufen, so dass gleichzeitig Strategien verschiedener Phasen Anwendung finden.⁸

Als besonders relevant in Bezug auf auch komplexere Verstehensleistungen beim Lesen gilt die Le-

Schriftsprachentwicklung als Stufenmodell

Die Entwicklung orthografischer Kompetenz lässt sich als Abfolge verschiedener Phasen abbilden:

- In der **logographischen (voralphabetischen) Phase** zu Beginn des Schrifterwerbs werden insbesondere markante ganze Wörter geschrieben bzw. gemalt, ohne dass der Zusammenhang zwischen Lautstruktur und Wortschreibung erkannt wird (vorwiegend visueller Zugriff, d. h. Einprägung von Buchstabenformen und -folgen).
- Die **alphabetische Phase** ist durch eine zunehmende phonologische Bewusstheit (Lautbezug der Sprache) und die steigende Einsicht in die Graphem-Phonem-Korrespondenzen (Verhältnisse zw. Laut und Schrift) gekennzeichnet (Schreibung folgt v. a. der Aussprache).
- In der **orthografischen Phase** schließlich wird in den Schreibungen Rechtschreibwissen offenbar, indem Lernende zunehmend die nichtlautlichen Besonderheiten der Schriftsprache berücksichtigen (z. B. Morphemprinzip) (regelgeleitetes Schreiben).

(vgl. hierzu und zu Kritik z. B. Thomé 2006)

mangelnde Automatisierung der Wort- und Satzerkennung als Problem

seflüssigkeit⁹, d. h. das angemessen schnelle, automatisierte, fehlerfreie und sequenzgerecht intonierte Lesen¹⁰. Unzureichend ausgebildete basale Lesefertigkeiten, insbesondere die mangelnde Automatisierung der Wort- und Satzerkennung, werden als wesentlich für spätere Leseprobleme auch auf hierarchiehöheren Leseprozessebenen angenommen.¹¹ „Fehlende Leseflüssigkeit erzwingt [...] eine mentale Fokussierung auf das Dekodieren und be- oder verhindert dadurch die zeitgleiche inhaltliche Weiterverarbeitung des Gelesenen.“¹² Es ist anzunehmen, dass die unzureichenden basalen Lesefertigkeiten einhergehen mit niedrigen Lesemotivationen, so dass sich diese gegenseitig mit zunehmendem Alter verschärfen: „Die Heranwachsenden lesen nicht oder kaum, weil ihnen die lesetechnischen Voraussetzungen und die Motivation dazu fehlen, und sie verbessern ihre basalen Leseprozessleistungen nicht oder nur wenig, weil sie sich nicht im Lesen üben. Die schulisch und außerschulisch geforderten Texte werden zugleich [...] rasch anspruchsvoller, die Kluft zwischen den faktischen Lesefähigkeiten und den [...] Ansprüchen an die Lesekompetenz vertieft sich.“¹³

Lernvoraussetzungen in Abhängigkeit von den Ursachen für Grundbildungsschwächen

Grundbildungsdefizite haben viele Ursachen

Betrachtet man die Ursachen, die der Entwicklung und Verfestigung unzureichender Grundbildungskompetenzen im Allgemeinen zugrunde gelegt werden, lassen sich die Lernvoraussetzungen genauer spezifizieren (vgl. auch Kapitel 4.1):

- **Negativerfahrungen in Elternhaus und Schule** (Vernachlässigung, psychische Belastungssituationen im Elternhaus und in der Schule, unzureichende ökonomische Sicherheit, massive Strafen bei Schulversagen usw.),
- **Leistungsprobleme in der Schule**, Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb (keine individualisierten Angebote, Motivationsverlust, Lernen im Gleichschritt),
- **Geringes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten**, negatives Selbstbild (Misserfolgsangst, geringes Selbstwertgefühl, Resignation usw.),
- **Diskriminierungserfahrungen im Erwachsenenalter** aufgrund unzureichender Schriftsprachkompetenz (Erschwernisse bei alltäglichen Tätigkeiten, Benachteiligung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, gesellschaftliche Außenseiterstellung usw.)¹⁴

Neustart wird als Belastung und Bedrohung wahrgenommen

Gemeinsam ist vielen funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen ein über und durch die brüchige, lückenhafte Lernentwicklung verfestigtes negatives Selbstkonzept, das durch eine ausgeprägte Misserfolgsorientierung gekennzeichnet ist, was Angst und zahlreiche Vermeidungsstrategien (Delegation, Täuschung usw.) provoziert und den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenz wiederum erschwert.¹⁵ Wer an Grundbildungskursen teilnimmt, hat in aller Regel eine umfangreiche Leidensgeschichte mit zahlreichen negativen Lernerfahrungen hinter sich.¹⁶ Im regulären Bildungs- und Ausbildungssystem gescheitert, wird der Neustart im Grundbildungskurs vielfach als überaus belastend durch die Betroffenen wahrgenommen¹⁷.

In Abhängigkeit von den zentralen Ursachen lassen sich fünf Gruppen funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen unterscheiden:¹⁸

1. Erwachsene mit Lernrückständen infolge unzulänglicher pädagogisch-didaktischer Angebote während der Schulzeit;
2. Erwachsene, die als Kinder infolge schwieriger Lebensumstände bei der Aneignung literaler Kompetenzen behindert wurden;
3. Erwachsene, denen zwar grundsätzlich die Aneignung von literalen Kompetenzen möglich ist, die aber aufgrund psycho-organischer Beeinträchtigungen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hatten oder haben;
4. Erwachsene, denen bereits vorhandene literale Fertigkeiten infolge fehlender Praxis verloren gingen und schließlich
5. Erwachsene mit Migrationshintergrund, die während ihrer Schulzeit aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb hatten oder haben.

Bislang wurde insbesondere auf die vier ersten Gruppen abgestellt. Gleichwohl aber muss gerade der Tatsache, dass beinahe die Hälfte aller funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen in Deutschland **Deutsch nicht als Erstsprache** gelernt hat (42 %)¹⁹, besondere Bedeutung für die sprachliche Gestaltung von Materialien aber auch Lernsituationen allgemein attestiert werden. Die kaum oder gar nicht vorhandenen Deutschkenntnisse erwachsener Migranten, die zudem unter Umständen bislang keine (lateinische) Alphabetschrift erlernt haben, erschweren die Alphabetisierungsarbeit erheblich:

Alphabetisierung wird durch geringe Deutschkenntnisse erschwert

„Sie [die Alphabetisierungskurse] müssen gleichzeitig das Deutsche als die zu lernende Sprache ohne Rückgriff auf die Schrift und deren Schrift ohne Rückgriff auf Kenntnisse der zu schreibenden Laute vermitteln und dies vor allem an Personen, die wenig Erfahrung mit dem Lernen von Fremdsprachen haben“²⁰.

Und in der Regel sind die sprachlichen Erfahrungen bzw. Lernstände erwachsener Migranten dann auch noch überaus unterschiedlich.²¹

Lernvoraussetzungen in Bezug auf Lernbegründungen

Komplettieren lassen sich die Befunde zu den Lernvoraussetzungen durch Untersuchungen zu Lernbegründungen funktionaler Analphabeten und Analphabetinnen, also den subjektiven Gründen für das Erlernen der Schriftsprache. Ludwig/Müller unterscheiden auf Basis von Interviews mit Teilnehmenden von Alphabetisierungskursen insgesamt fünf Begründungstypen, wovon allein zwei auf Teilhabesicherung abstellen, häufig in Kombination mit externen Aufforderungen zum Besuch von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen (etwa durch die Bundesagentur für Arbeit).²² In der

Kursleitenden-Befragung von Wist wurde die Teilnahmemotivation sogar überwiegend mit äußeren Zwängen in Verbindung gebracht.²³ In einer repräsentativen Befragung Teilnehmender von Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen war der Druck durch Grundsicherungsträger hingegen nur für 13 % der Teilnehmenden ausschlaggebend; stattdessen gab jeder Zweite an, sich ganz allein für die Teilnahme entschieden zu haben, gleichwohl diese Entscheidung für mehr als die Hälfte der Befragten (52 %) durchaus schwer gewesen sei.²⁴

*soziale und berufliche
Teilhabeerfahrungen
lassen Lerninteressen
entstehen*

Grundsätzlich sehen Ludwig/Müller gesellschaftliche Exklusionsprozesse dafür verantwortlich, dass gegebenenfalls keine individuellen Lernbedürfnisse entstehen: „Wer keine Teilhabe erfährt, kann auch keine Handlungs- und Lernproblematiken im Zusammenhang mit Teilhabe entwickeln“.²⁵ Demgegenüber eröffneten etwa familiäre und andere soziale sowie berufliche Inklusionserfahrungen die Chance, Lerninteressen entstehen zu lassen.²⁶

Lernvoraussetzungen Lernender im Bereich der Pflegehilfe

*heterogene Lern-
voraussetzungen in
Pflegehilfe-
qualifizierungen*

Ein Blick auf exemplarische empirische Ergebnisse für den Bereich der Pflegehilfe unterstreicht die potenzielle Heterogenität der Lernenden deutlich.

Die Befragung von (zukünftigen) Lernenden in Pflegehilfequalifizierungen zu bisherigen Bildungs- und Berufsverläufen sowie Teilnahmemotivationen macht deutlich, dass die Lernvoraussetzungen in Bezug auf das Alter, bisherige berufliche Erfahrungen, Lernvergangenheiten, Grundbildungskompetenzen, Motiven und Zielen, die mit der Qualifizierung verbunden werden, höchst unterschiedlich sind.²⁷ Unter den acht Befragten sind etwa sowohl Menschen, die eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem anderen Berufsfeld haben, als auch Menschen, die weder über einen Berufs- noch Schulabschluss verfügen.²⁸ Andererseits bringen viele Befragte bereits Erfahrungen in der Pflege mit, etwa durch die Betreuung von Angehörigen oder im Rahmen von sogenannten „Ein-Euro-Jobs“ (Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwandsentschädigungen).

Als ausschlaggebend für die Teilnahme werden in der Untersuchung sowohl Inklusionserlebnisse durch eigene Erfahrungen in der Pflege oder die Wahrnehmung des Berufsfeldes als aussichtsreicher Arbeitsmarkt bestimmt als auch Teilhabesicherung, was vor allem durch Aufforderungen des Grundsicherungsträgers provoziert wird (Vermeiden negativer finanzieller Konsequenzen).²⁹

Zisenis kommt bei seiner Zielgruppenbeschreibung von an- und ungelernten Mitarbeitenden der Altenpflegehilfe, die aus Interviews mit betreuenden Personen resultieren (GiWA-Verbundprojekt), zu einem ähnlichen Ergebnis: Kennzeichnend seien einerseits formal fehlende Schul- und/oder Ausbildungsabschlüsse bzw. fachfremde Qualifikationen, die bereits lange zurücklägen.³⁰ Darüber hinaus würden Kommunikationsschwierigkeiten als wesentlichstes Problem beschrieben. In psychosozialer Hinsicht auffällig seien ausgeprägte Unsicherheiten und Ängste sowie ein geringes Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit (negatives Selbstbild, geringe Selbstwirksamkeit). Andererseits offenbaren die Fremdzuschreibungen in dieser Untersuchung aber auch eine nicht nur

vordergründig schwächenorientierte Sichtweise der Geringqualifizierten, wie sie etwa häufig aus Selbstbeschreibungen deutlich werden. So verwiesen die befragten Begleiter sehr wohl auch auf wahrgenommene Stärken bei den an- und ungelerten Mitarbeitenden der Altenpflegehilfe: z. B. eine besondere Offenheit bzw. Unvoreingenommenheit gegenüber Bewohnern oder eine auffallende Herzenswärme.³¹

Literaturtipps

Döbert, Marion/Hubertus, Peter (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. URL: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/IhrKreuz-gesamt.pdf [10.04.2015].

Egloff, Birte/Grosche, Michael/Hubertus, Peter/Rüsseler, Jascha (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: Eine Definition. In: PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11–31.

Nickel, Sven (2015): Alphabetisierung Erwachsener: Zielgruppe, Definition und geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungspraxis. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hg.): Basisqualifizierung ProGrundbildung. Modul 1: Zugänge zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Bonn, S. 1–45. URL: http://grundbildung.de/fileadmin/content/01Projekte/Basisqualifizierung_ProGrundbildung/Downloads/Modul_1_Teil_1__3.pdf [26.05.2015].

¹ Füssenich 1997: 58

² z. B. van der Meer/Pannekamp/Foth/Schaadt et al. 2011

³ Hubertus/Nickel 2006: 724

⁴ Schroeder 2012

⁵ Hubertus/Nickel 2006: 722 ff.

⁶ z. B. Egloff/Grosche/Hubertus/Rüsseler 2011

⁷ Nickel 2009: 20 f.

⁸ Hubertus/Nickel 2006: 724

⁹ z. B. Rosebrock/Rieckmann/Nix/Gold 2010

¹⁰ NICGD – National Institute of Child Health and Human Development 2000

¹¹ zusammenfassend Rosebrock/Rieckmann/Nix/Gold 2010

¹² ebd.: 34

¹³ ebd.: 35

¹⁴ Döbert/Hubertus 2000: 52; vgl. auch die Adaption von Egloff 2007

¹⁵ Nickel 2009: 16 f.

¹⁶ für viele Abraham/Linde 2010: 898

¹⁷ Döbert/Hubertus 2000: 84

¹⁸ Egloff/Grosche/Hubertus/Rüsseler 2011: 15

¹⁹ Grotlischen/Riekmann 2011

²⁰ Albert 2008: 24

²¹ ebd.

²² Ludwig/Müller 2012: 38 f.

²³ Wist 2009

²⁴ von Rosenblatt/Bilger 2011: 23

²⁵ Ludwig/Müller 2012: 36

²⁶ ebd.: 40

²⁷ Stuckatz 2014

²⁸ ebd.

²⁹ ebd.

³⁰ Zisenis 2009

³¹ ebd.

5.3 Lernberatung und Diagnostik

In Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen sind – wie in pädagogischen Lernumgebungen allgemein – die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden sowie deren individuelle Voraussetzungen bzw. Haltungen besonders wesentlich. Genau hier setzen die Bereiche Lernberatung und Diagnostik an. Sie unterstützen den Lernprozess, indem sie einerseits Maßnahmen und Instrumente, z. B. zur Erhebung des Lernstandes oder zum Umgang mit Lernschwierigkeiten bereithalten. Andererseits bringen sie grundsätzliche Haltungen zum Ausdruck, wie sie für gelingende Grundbildungsarbeit elementar sind, etwa, indem grundsätzlich der individuelle Lernende im Mittelpunkt der Förderung steht.

Lernberatung

Der Begriff Lernberatung hat seinen Ursprung wesentlich in den 1980er Jahren, als man gezielt nach geeigneten Arbeits- und Beratungsformen im Umgang mit Lernproblemen bei Erwachsenen suchte.¹ Unterdessen liegen zahlreiche Veröffentlichungen zum Thema vor, die auch unterschiedlichste Lernberatungskonzeptionen beinhalten.

*individuelle
Betrachtung von
Lernproblemen*

Bei aller Verschiedenheit haben die meisten Lernberatungsansätze gemeinsam, dass hierbei versucht wird, Lernprobleme oder Lernschwierigkeiten aus der Perspektive des Lernenden selbst zu betrachten. Im Fokus stehen dabei die Persönlichkeit, die individuelle Lern- und Lebensgeschichte sowie das soziale Umfeld der Lernenden.² Dadurch wird vor allem dem biografischen und situativen Aspekt des Lernens im Erwachsenenalter Rechnung getragen. Lernberatung ist dabei nicht exklusiv bezogen auf Menschen mit Lernschwierigkeiten, sondern vielmehr „eine didaktische Handlungsweise zur Unterstützung von Lernprozessen, in denen üblicherweise Schwierigkeiten auftreten“³ – und dies kann in jeglichen Unterrichtsprozessen sein.

*Konzepte
unterscheiden
sich in Bezug auf
die Form der
Beratung und
die Rolle des Beraters*

Unterschiede bei den Lernberatungskonzeptionen existieren hinsichtlich der Form bzw. der Vorgehensweise der Lernberatung. Die Vorschläge reichen hier von einer vom Kurs- bzw. Seminar-geschehen getrennten Beratung im Zweiergespräch zwischen Beratenden und Lernenden, über Gruppenberatung bis hin zur ‚Lernberatung als didaktisches Prinzip‘, bei der die individuellen Lernproblematiken der Lernenden zum Ausgangspunkt der Arbeit im Unterricht genommen werden.⁴

Auch in Bezug auf das Rollenverständnis des Lernberaters unterscheiden sich die Konzeptionen. Lernberatung kann als eine Grundform pädagogischen Handelns im Vermittlungsprozess verstanden werden, bei der der Lehrende auch als Beratender in Aktion tritt.⁵ Denkbar ist aber auch, dass eine dritte Person die Rolle des Lernberaters übernimmt mit der Folge, dass nicht nur der Lernende, sondern auch der Lehrende beraten wird.⁶

Die Beratung eines Lernenden kann anlassbezogen oder vorbereitend stattfinden. Mögliche Zeitpunkte sind bspw. die Eingangsberatung vor Beginn eines Kurses, die Beratung während des Kurses beim Auftreten von Problemen, die lernprozessbegleitende Einzelberatung oder die Abschlussberatung zum Kursende.

Lernberatung lässt sich aber auch als ganzheitliches Konzept der Unterrichtsgestaltung verstehen, in dem selbstorganisiertes Lernen fokussiert wird und Lehrende weitestgehend eine beratende und unterstützende Rolle einnehmen, was dann weit über das Prinzip des Beratungsgesprächs hinausgeht.⁷

Lernberatung als Bestandteil selbstorganisierten Lernens

Diagnostik

Der Begriff Diagnostik wird nicht selten mit Prüfungssituationen und darauffolgender Selektion verbunden; in der Folge verzichten Lehrkräfte in der Grundbildungsarbeit zuweilen auf den Einsatz diagnostischer Instrumente, um damit vermeintliche negative Folgen für das Selbstbewusstsein der Lernenden sowie das Verhältnis zu ihnen von vorn herein zu unterbinden.⁸ Verstanden als Förderdiagnostik kann diese individuelle Lernberatungs- und Lernprozesse aber wesentlich unterstützen, indem sie z. B. als Voraussetzung für Lernprozesse Sprachschwierigkeiten identifiziert, aber auch Lernerfolge sichtbar macht.⁹

Pädagogische Diagnostik will individuelles Lernen fördern

Grundsätzlich können alle Tätigkeiten, die darauf abzielen, Lernvoraussetzungen von Lernenden zu ermitteln, Lernprozesse zu analysieren und Lernergebnisse festzustellen, als pädagogische Diagnostik bezeichnet werden.¹⁰

Diagnostik ist, anders als vielleicht zu vermuten, in der Grundbildungs- und Alphabetisierungsarbeit keineswegs selbstverständlich. Eine Befragung von Dozenten und Dozentinnen in Alphabetisierungskursen an Volkshochschulen ergab, dass ein erheblicher Anteil (43,1 %, n=188) der befragten Volkshochschullehrenden gar keine Lernstandsdiagnostik durchführt.¹¹ Dabei geht die Nichtverwendung häufig mit einer allgemein ablehnenden Haltung gegenüber dem Thema Diagnostik einher, deren Nutzen und Umsetzbarkeit in Frage gestellt wird.¹² Aber auch Teilnehmende haben, auch aufgrund negativer Vorerfahrungen während der Schulzeit, oft Vorbehalte gegenüber diagnostischen Verfahren.¹³ Auch daher ist es so wichtig, die individuellen, von Scheiternserfahrungen gekennzeichneten Lernbiografien in Lernberatungskonzeptionen einzubeziehen.¹⁴

Vorbehalte gegenüber Diagnostik bei Lehrenden und Lernenden

Wie aber kann eine geeignete Diagnostik im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung aussehen, die diese besonderen Lernbiografien in Rechnung stellt?

Abschließend und allgemeingültig zu beantworten, ist diese Frage nicht. Die Wahl des geeigneten diagnostischen Instrumentes ist eng an ihren jeweiligen Zweck gebunden. Grundlegend bevorzugen sowohl Kursleitende als auch Teilnehmende von Alphabetisierungskursen eine Diagnostik, die der Förderung individueller Lernziele dient.¹⁵ Tabelle 5-2 fasst darüber hinaus weitere Bedingungen bzw. Empfehlungen für eine Diagnostik bei Erwachsenen im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich zusammen.

Tabelle 5-2
 Vorschlag für
 erwachsenen-
 gerechte Standards
 für die Diagnose
 in der Alphabeti-
 sierung und
 Grundbildung¹⁶

Dimension	Erläuterung
Ziel	Diagnostik soll der Förderung des individuellen Lernens dienen; Ergebnisse sollten zur Anpassung des Lernangebotes verwendet werden
Bezugsnorm	Verwendung einer individuellen Bezugsnorm in der Förderdiagnostik zur Abbildung lernerindividueller Fortschritte (Ergebnisvergleich mit früheren Leistungen des Lernenden)
Orientierung	Förderung der Selbsteinschätzung durch eine ressourcen- statt defizitorientierte Rückmeldung
Datenverbleib	Verwahrung der Ergebnisse durch die Lernenden selbst, Weiterleitung der Ergebnisse an Dritte nur unter bestimmten Bedingungen
situative Transparenz	Kursteilnehmende sollten rechtzeitig über Ziele, Ablauf, Beurteilungskriterien sowie Konsequenzen der Diagnostik informiert werden
inhaltliche Transparenz	Lernende sind über die inhaltlichen Anforderungen der Diagnostik vorab zu informieren
mittlere Aufgabenschwierigkeit	Diagnostik sollte sich an einer mittleren Aufgabenschwierigkeit orientieren, um die Teilnehmenden nicht zu unter- oder überfordern
qualifiziertes Personal	pädagogisches Personal sollte in Bezug auf die Durchführung von Förderdiagnostik geschult sein

Eine Vielzahl an diagnostischen Verfahren, die im Unterricht eingesetzt werden können, ist im Internet abrufbar. Tabelle 5-3 liefert einen Überblick über ausgewählte Methoden und Instrumente zur Diagnostik bei Erwachsenen mit Grundbildungsbedarf.

Diagnoseinstrumente	Beschreibung
lea.- Diagnostik	Die lea.-Diagnostik bietet eine erwachsenengerechte Förderdiagnostik für die Dimensionen Lesen, Schreiben, Sprachempfinden und mathematische Grundfähigkeiten. Diese Materialien können eingesetzt werden, um den individuellen Lernstand in unterschiedlichen Kontexten zu erfassen, dabei können die Ergebnisse für die Planung weiterer Fördermaßnahmen herangezogen werden. Der Arbeitsweltbezug wird durch Personen/Charaktere realisiert, welche in unterschiedlichen Arbeitsfeldern tätig sind (z. B. Küche, Pflege, Autowerkstatt, Warenlager, Reinigung). Die lea.-Diagnostik bildet zugleich die Basis für die leo.-Level-One Studie. URL: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/die-lea-diagnostik/
leo.-App	Die leo.-App basiert auf der lea.-Diagnostik und ist ein Selbsttest zur Messung der eigenen Lese- und Schreibkompetenz. Zu lösen sind wenige, unterschiedlich schwierige Lese- und Schreibaufgaben. Im Ergebnis erhalten die Nutzenden direkt ihren Alpha-Level im Vergleich zu den Alpha-Levels der deutschen Bevölkerung. URL: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/?p=496
otu.-lea	Otu.-lea ist eine Online-Testumgebung für funktionale Analphabetinnen und Analphabeten sowie Kursleitende zur Diagnose, Lernstandsfeststellung und Lernverlaufsdokumentation. Die Förderdiagnose findet in den Dimensionen Lesen, Schreiben, Sprachempfinden und mathematisches Grundwissen statt. Dem E-Assessment liegt ein Kompetenzmodell zugrunde, es ermöglicht eine individuelle Diagnose sowie die gezielte individuelle Ableitung von Fördermaßnahmen. Otu.-lea richtet sich in erster Linie an Deutsch-Muttersprachlerinnen und Muttersprachler. Jedoch ist eine Anwendung auch möglich, wenn Deutsch als Zweitsprache so beherrscht wird, dass ein „Misslingen“ nicht aufgrund des fehlenden Verständnisses bzw. der fehlenden Deutschkenntnisse verursacht wird. Das E-Assessment ist speziell für Personen mit tendenziell niedriger Computerkompetenz aufbereitet. URL: http://otulea.uni-bremen.de/
AlphaZ E-CheckUP	CheckUP ist ein Instrument zur groben Einschätzung des Leistungsstandes von Lernenden mit Grundbildungsdefiziten in den Kompetenzbereichen Lesen, Schreiben, Zuhören und mathematisches Verständnis. Es besteht aus rund 70 Aufgaben, nach deren Bearbeitung eine Empfehlung für einen Kurs zum Weiterlernen gegeben werden kann. CheckIN ist ein Verfahren zur Lernstandserhebung und Lernbegleitung, das im laufenden Kurs zur Anwendung kommt, um Lernfortschritte zu erfassen, zu dokumentieren und zu begleiten.
Orientierungs- rahmen Alphabetisierung und Grundbildung	Die Materialsammlung des Deutschen Volkshochschulverbandes kann in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit genutzt werden, um Lernende in der Erstberatung einzustufen, für Niveaubeschreibungen von Kursen, zur Konzepterstellung und Unterrichtsplanung, für Bilanzgespräche, zur Lernberatung, zur Erstellung von Gutachten sowie für die Einarbeitung und Fortbildung von Kursleitenden. Berücksichtigt werden die Dimensionen soziale und personale Schlüsselkompetenzen, Schriftsprachkompetenz, mathematische Grundkompetenzen, grundlegende Medienkompetenzen sowie grundlegende Sprachkompetenzen für Migrantinnen und Migrantinnen URL: http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Orientierungsrahmen_gesamt.pdf
OLA – Kompetenz- tagebuch	Mit dem OLA-Kompetenztagebuch wird der Lernende von Beginn an in allen Phasen seines Lernprozesses begleitet. Die dokumentierte Kompetenzentwicklung anhand von Selbst- und Fremdreiflexion dient der Motivation und Erhöhung des Selbstbewusstseins. Während des Grundbildungsprozesses sollen Lernfortschritte sichtbar gemacht werden und zum Weiterlernen motivieren. URL: http://www.ola-sachsen.de/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=33
Marburger Kompetenzrad	Mit dem Marburger Kompetenzrad können Lernfortschritte in der Alphabetisierung von Migrantinnen und Migrantinnen in der Fremdsprache Deutsch anhand von 12 Kompetenzbeschreibungen gemessen werden. Die Kompetenzbeschreibungen geben einen Hinweis darauf, welche verschiedenen Fertigkeiten Nicht-Muttersprachler im Alphabetisierungskurs erwerben müssen. URL: http://www.alphabund.de/_produkt Datenbank/Alphamar_Kompetenzen_Definitionen.pdf
Selbstein- schätzungsbögen	Die Selbsteinschätzungsbögen (SEB) dienen den Lernenden zur Reflexion des eigenen Lernstandes im Bereich Schreiben. Anhand von Aufgaben können Kursteilnehmende Lernstrategien erlernen und ihre Schreibkompetenz einschätzen. Durch den regelmäßigen Einsatz der SEB sollen die Lernenden darin unterstützt werden, eine reflektierte Haltung bezüglich ihres Lernstandes und Lernprozesses einzunehmen, um letztlich mehr Eigenverantwortung für ihren Lernprozess übernehmen zu können. URL: http://abc-projekt.de/seb/

Tabelle 5-3: Ausgewählte standardisierte Verfahren zur Erhebung der Lese- und Schreibkompetenz Erwachsener im Alphabetisierungs- und Grundbildungsbereich sowie Lernstandsbeschreibungen zur Selbst- und Fremdeinschätzung¹⁷

Lernberatung durch und als Diagnostik

Lernberatung und Förderdiagnostik ergänzen sich

Lernberatung und diagnostische Verfahren werden häufig als gegensätzlich angesehen. In den meisten Lernberatungsansätzen geht es darum, die lernende Person mit ihrer Persönlichkeit in den Blick zu nehmen; diagnostische Ansätze fokussieren demgegenüber vor allem die Sachstruktur eines Lerngegenstandes.¹⁸ Wird Diagnostik jedoch in Form einer Förderdiagnostik angewandt, kann sie bei Lernberatungsprozessen durchaus unterstützend wirken, da sie den Lernenden ihre eigenen Fortschritte sichtbar macht. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn mit Hilfe der Diagnostik „sprachsystematische Schwierigkeiten identifiziert, subjektiver Sinn und individuelle Ziele offengelegt werden können“¹⁹. Zwei Voraussetzungen sind hierfür allerdings grundlegend: Es muss ein vertrauensvolles Miteinander in der Gruppe herrschen und die Lernenden sollten realistische Erfolgchancen haben.²⁰

Literaturtipps

Ludwig, Joachim (Hg.) (2012): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik. Bielefeld: Bertelsmann.

Ludwig, Joachim (Hg.) (2012): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld: Bertelsmann.

¹ Fuchs-Brüninghoff 2000: 81 ff.

² ebd.: 85; Jaehn-Niesert 2012: 105; Ludwig 2012e: 153

³ Ludwig 2012a: 13

⁴ Ludwig 2012b: 162

⁵ ebd.: 163

⁶ Jaehn-Niesert 2012

⁷ Klein/Reutter 2011

⁸ Ludwig 2012a: 13 f.; Schügl/Nienkemper 2012: 19

⁹ Ludwig 2012a: 14

¹⁰ Ingenkamp/Lissmann 2005: 13

¹¹ Bonna/Nienkemper 2011: 143

¹² ebd.

¹³ Fellmer 2009

¹⁴ Jaehn-Niesert 2012

¹⁵ Bonna/Nienkemper 2011: 66


¹⁶ Nienkemper/Grotlüschen/Bonna 2011

¹⁷ <http://www.alphabund.de/1741.php> [20.04.2015]

¹⁸ Ludwig 2012b: 181

¹⁹ Ludwig 2012a: 14

²⁰ ebd.



6. Lehr- und Lernmaterialien für Erwachsene mit Grundbildungsbedarf

6.1 Didaktische Grundlinien

Lehr- und Lernmaterialien für erwachsene Lerner mit Grundbildungsbedarf im Bereich der Pflegehilfe entwickeln zu wollen, macht es notwendig, sich mit den didaktischen Implikationen der Erwachsenenbildung, der Alphabetisierung und Grundbildung sowie der Pflege zu beschäftigen. Im Ergebnis werden insbesondere verschiedene didaktische Prinzipien sichtbar, die der Konzeption von Lehr- und Lernmaterial zugrunde zu legen sind: die in der Erwachsenenbildung wesentlichen Orientierungen an den Teilnehmenden, ihren Erfahrungen und Lebenswelten sowie am konkreten Verwendungshorizont.¹

Die **Teilnehmerorientierung** gilt vielfach als das grundsätzlichsste Prinzip der Erwachsenenbildung, da sich hierin ihr zentraler Anspruch verdichtet: Was, wie erreicht werden soll, bestimmen in Erwachsenenbildungsprozessen maßgeblich die Teilnehmenden; ihre Erwartungen, Bedürfnisse, Identitäten sind Ausgangspunkt für alle wichtigen Entscheidungen bezogen auf Lernprozesse.² Grundbildung Erwachsener bedeutet aber, dass in aller Regel Lernende mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lebens- und Berufserfahrungen zusammenkommen, weshalb die Orientierung an den Teilnehmenden zumindest eine Herausforderung bleiben wird.³ Ganz konkret bedeutet das dann z. B., dass Lehr- und Lernmaterialien eine Gruppe niemals vollständig abbilden können, Adaptionen mithin zum unterrichtlichen Normalfall werden müssten. Entsprechend wichtig ist eine Diagnose der Lernbedarfe zu Qualifizierungsbeginn (vgl. auch Kapitel 5.3). Methodisch kann der Individualität über möglichst individuell bestimmbare Lernprozesse Rechnung getragen werden. Erkennt man darüber hinaus die Fähigkeit zum selbstständigen Weiterlernen als das vielleicht maßgeblichste Ziel von Erwachsenenbildungsbemühungen⁴ – auch und insbesondere der Grundbildung – an, dann sind darüber hinaus Möglichkeiten zur Reflexion des eigenen Lernens unumgänglich. Dabei wird sich Grundbildungsarbeit wesentlich als Arbeit am Selbstkonzept der Teilnehmenden herausstellen, das es positiv zu beeinflussen gilt.⁵ Wesentliche Grundlage hierfür ist, sie als erwachsene Lernende ernst zu nehmen, mithin ein dialogisches, respektvolles und auch vertrauensvolles Lernklima zu etablieren (vgl. auch Tabelle 6-1).

Ausgangs- und Mittelpunkt sind die Teilnehmenden

Befähigung zum selbstständigen Weiterlernen als Ziel

Die Begriffe **Erfahrungsorientierung und Lebensweltbezug** verweisen darauf, dass die Teilnehmenden vielfältige Vorerfahrungen mitbringen (in Bezug auf Lernen, die Arbeitswelt, die Familie usw.), die sich auf Lernhaltungen und -interessen auswirken. Erwachsene Lernende agieren dabei auf Basis verfestigter kognitiver Strukturen, die weit weniger anpassungsfähig sind als in jungen Jahren (vgl. Kapitel 5.1). Lernprozesse von Erwachsenen vollziehen sich daher im Wesentlichen als biografie- und erfahrungsorientiertes Anschlusslernen.⁶ Und „[d]ie Regel beim erfahrungsorientierten Lernen ist nicht die Auflösung von Erfahrung [...], sondern eher ihre verfestigende Selbstbestätigung“⁷. Vielversprechend ist im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik das erfahrungsgebundene Lernen „nah am Ort der Umsetzung und der bisherigen Erfahrungen zu platzieren“⁸, also etwa in konkreten Alltags- oder Arbeitssituationen. Hieran ließe sich auch die Bedeutung handlungsorientierten Lernens in der Erwachsenenbildung anschließen, werden doch beim Handeln in konkreten, individuell relevanten Situationen einerseits Erfahrungen eingebracht und andererseits durch das Handeln neu hinzugewonnen.⁹ Sinnvoll ist dabei, möglichst vollständige Handlungen dergestalt zu initiieren, dass die Schritte Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen und Kontrollieren durchlaufen werden müssen.

Erfahrungen als Voraussetzung und Grundlage von Lernen

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 (vgl. Kapitel 5.1). Für die Konzeption von Lehr- und Lernmaterial kann das z. B. bedeuten, Aufgabenformate zur Reaktivierung des Vorwissens an den Anfang neuer thematischer Einheiten zu stellen, erfahrungsbezogene thematische Einstiege auch in Pflgethemen zu finden bzw. in der Erarbeitung Bezüge hierzu herzustellen.

alltagspraktische, verwertbare, situationsbezogene Qualifikationen als Ausgangspunkt von Lernprozessen

Im Zentrum des Prinzips der **Verwendungsorientierung** steht die Frage nach dem Beitrag der Inhalte für die Bewältigung von zukünftigen bzw. als exemplarisch erachteten Situationen.¹⁰ Der grundsätzliche methodische Grundbildungszugriff über den Arbeitsbezug Pflege kann als unmittelbarer Ausdruck dieses Prinzips verstanden werden. Die Fokussierung auf alltagspraktische, verwertbare, situationsbezogene Qualifikationen macht diesen Zugang bei Teilnehmenden und Verantwortlichen von Bildungsangeboten beliebt und auch wirksam.¹¹ Die ausschließliche Fokussierung der Verwertbarkeit im Sinne abschließend definierter Qualifikationen und Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt birgt aber immer auch die Gefahr, angesichts des raschen berufsfachlichen Wissens- und Anforderungswandels den inhaltlichen und praktischen Anschluss zu verlieren und die Allgemeinbildung und Förderung einer Handlungskompetenz zu kurz kommen zu lassen.¹²

Tabelle 6-1 gibt abschließend Hinweise, wie sich Teilnehmer-, Erfahrungs- und Verwendungsorientierung in der Grundbildungsarbeit konkretisieren können, die dann gruppen- bzw. situationspezifisch ausgestaltet werden müssen.

Didaktisch-methodische Hinweise für die Grundbildungsarbeit	
hohe Individualisierung des Lernens aufgrund heterogener Lernbiografien	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Lerngeschichten berücksichtigen • positive Erinnerungen an Lernsituationen nutzen/negative vermeiden • intensive, individuell zu bestimmende Wiederholungs- und Übungszeiten • häufige Methoden- oder Dozentenwechsel 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 über Phänomen funktionaler Analphabetismus (keine „soziale Behinderung“) • stärkenorientierter Umgang mit Schriftsprachproblemen • persönlichen Nutzen des Schriftspracherwerbs betonen • negative Selbstattributionen abbauen • Misserfolgserlebnisse vermeiden/Fortschritte erfahren lassen • verantwortungsvolle, herausfordernde Aufgaben stellen
Aufbau/Erhalt einer geschützten und vertrauensvollen Lernatmosphäre und -umgebung	<ul style="list-style-type: none"> • Eindringen Fremder bzw. 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 (Familie, Beruf 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 einbinden

Tabelle 6-1
Didaktisch-methodische Hinweise für die Grundbildungsarbeit^{1,3}

Die Grundbildungsdidaktik?

Grundbildung verstanden als erlernbare basale kognitive, soziale und personale Fähigkeiten und Fertigkeiten¹⁴ ist zuvorderst eine Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen.¹⁵ Als Erwachsener nachzuholen, was in der Schule nicht gelungen ist, ist alles andere als leicht und bedarf spezifischer Herangehensweisen, die die besonderen Lernvoraussetzungen Erwachsener mit Grundbildungsbedarf berücksichtigen. Die allgemeine Didaktik der Alphabetisierung und Grundbildung gibt es jedenfalls nicht. Vielmehr bestehen grundsätzlich konkurrierende Auffassungen über den zu empfehlenden Lernweg, die in engem Zusammenhang mit den hauptsächlich unterstellten Ursachen der defizitären Entwicklung stehen. Grundsätzlich können vier verschiedenen Herangehensweisen konkret der Alphabetisierung unterschieden werden, die erwachsene Lernende jeweils in unterschiedlichen Perspektiven fokussieren (siehe Infokasten).

*kein didaktischer
Königsweg*

Es ist nun keinesfalls nötig oder gar sinnvoll, sich auf nur einen Zugang zu beschränken. Stattdessen lassen sich die Perspektiven sinnvoll kombinieren bzw. müssen zum Teil sogar verbunden werden, wenn Schriftsprachentwicklung im Erwachsenenalter erfolgreich vollzogen werden soll. Ein ähnliches Fazit zieht auch Kamper: „Erfahrung hat seit langem gezeigt, dass Alphabetisierung im Sinne einer relativ isoliert verstandenen Schriftsprachvermittlung [...] nicht hinreichend ist. Sie reicht nicht bzw. nur selten aus, Absolventen und Absolventinnen solcher Kurse Zugang zum Arbeitsmarkt oder auch nur zu Umschulungskursen etc. finden zu lassen. Sie reicht gleichsam nicht aus, um die Lernenden zu einem selbständigen Weiterlernen zu befähigen und zu motivieren.“¹⁶

*bitte keine „isolierte“
Schriftsprachvermittlung*

Die Entwicklung hin zu „arbeitsplatzorientierter Grundbildung“, wie sie auch im Rahmen des Projekts INA-Pflege verfolgt wird, trägt genau dieser Erfahrung Rechnung. Arbeitsplatzorientierte Grundbildung meint, dass Grundbildungsinhalte, etwa Lesen, Schreiben, Rechnen, Computerkenntnisse, Problemlösungsstrategien, die hätten in der Regelschulzeit erworben werden sollen, integriert in einen Berufskontext nachträglich erlernt werden (vgl. Kapitel 4.2).

Indem die zur Grundbildung erweiterte Alphabetisierung in einen für die Lernenden bedeutungsvollen Verwendungskontext ihrer Lebenswelt gestellt wird, etwa dem aussichtsreichen Berufsfeld Pflege, wird nachhaltiges Lernen ungleich wahrscheinlicher (Prinzipien der Verwendungsorientierung und Lebensweltorientierung).¹⁷

Eine ausgeprägte Verwendungsorientierung allein aber genügt gleichwohl nicht. Schon die Dynamik der Berufsanforderungen, die Unterschiedlichkeit spezifischer Berufssituationen, zunehmende Selbstverantwortung auch in sogenannten einfachen Tätigkeiten machen deutlich, dass es ohne die psychologisch-therapeutische Perspektive nicht geht. Klein und Reutter, die konkret die arbeitsbezogene Grundbildung im Fokus haben, erkennen in Modellversuchen zu beruflicher Reintegration den vergleichbaren Konsens, „dass Qualifizierungsangebote, die sich auf die Vermittlung fachlich-funktionaler Fertigkeiten und Fähigkeiten konzentrieren, erst dann

Lesen und Schreiben lernen

- **Skills-Perspektive:** Nachholen von Voraussetzungen (z. B. rhythmische Gliederungsfähigkeit), Ausbilden von Teilleistungen wie Graphem-Phonem-Regeln;
- **sprachstrukturelle Perspektive:** systematischer Erwerb des Systems Sprache (z. B. Kieler Leseaufbau, Hamburger ABC, Laut-Analytisches Rechtschreib-System);
- **schriftkulturell-entwicklungsorientierte Perspektive:** Lesen und Schreiben als sinnstiftende Handlungen in persönlich bedeutsamen Kontexten (i. V. m. Spracherfahrungsansatz, Verfassen von Eigentexten, Literalität als soziale Praxis);
- **psychologisch-therapeutische Perspektive:** Stärkung des Individuums/Selbstkonzepts (unterstützende Lernberatung, Orientierung an Lernmotiven, Stiftung emotionaler Sicherheit, Betonung stabiler Beziehungen).

(Nickel 2009: 26 ff.)

sinnvoll sind, wenn im Vorfeld Zeit zur Auseinandersetzung mit den bisherigen Scheiternserfahrungen vorhanden war und die Individuen das Mindestmaß an Selbstsicherheit und Zuversicht entwickelt hatten, das eine notwendige Voraussetzung für Lernen darstellt¹⁸.

Im Ergebnis muss dann allerdings zumindest auf die potenzielle Gefahr hingewiesen werden, arbeitsplatzbezogene Grundbildung in ihren Absichten zu überfrachten (Schriftsprachentwicklung, Weiterbildung, Allgemeinbildung usw.): „Wenn diese verschiedenen Erwartungen und Zielsetzungen in ein paar Kursstunden ‚integriert‘ werden, kann es passieren, dass dabei weder Alphabetisierung noch Grundbildung (noch berufliche Weiterbildung) herauskommen“¹⁹.

Ein Blick in die Pflegedidaktik

Welche Bezüge für die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterial zur arbeitsplatzbezogenen Alphabetisierung- und Grundbildung im Bereich Pflegehilfe kann schließlich die noch junge Disziplin der berufsfeldbezogenen Pflegedidaktik als Fachdidaktik liefern? Grundsätzlich muss die Aussagekraft für die Grundbildung in der Pflege zumindest insofern als begrenzt angenommen werden, als dass das Berufsfeld Pflege hier zuvorderst die drei bundesweit geregelten Ausbildungsberufe in der Altenpflege und der Gesundheits- und (Kinder-)Krankenpflege meint. Ähnlichkeiten, wenn nicht gar Gemeinsamkeiten in den berufsfeldspezifischen Anforderungen, z. B. der Pflegeprozess als „Kern des Expertenhandelns in der Pflege“²⁰ oder auch die Unterschiedlichkeit der Rollen und Kommunikationspartner von Pflegenden, lassen aber mindestens einen Blick auf die Pflegedidaktik²¹ wichtig und lohnend erscheinen.

Pflegehandeln als Beziehungsarbeit

Zentral in den meisten pflegedidaktischen Theorien und Modellen sind das Subjekt und seine Beziehung zur Umwelt. Lehr- und Lernprozesse nehmen bei den sich bildenden Lernenden und ihren Erfahrungen, Haltungen, Fähigkeiten (didaktische Prinzipien der Teilnehmer-, Erfahrungs- bzw. Lebensweltorientierung) sowie beim zu pflegenden Menschen und seiner Lebensbiografie ihren Ausgang. Die Interaktion zwischen Pflegekraft und Pflegebedürftigem wird vielerorts als der Kern pflegerischer Arbeit bestimmt, Pflegehandeln mithin im Schwerpunkt als Beziehungsarbeit verstanden.²²

Akzentuiert werden darüber hinaus vielfach ausdrücklich auch die spezifische Leibbezogenheit von Pflege einerseits und die gesellschaftliche bzw. systemische Gebundenheit andererseits. Ein einheitliches Pflegeverständnis besteht gleichwohl nicht. Im weitesten Sinne ließe sich Pflege festmachen als „professionelles Handeln mit doppelter Handlungslogik“²³, also die Verknüpfung von wissenschaftsbasiertem, situationstypischem Pflegeregelnwissen mit einem situationsspezifischen Verstehen des konkreten Falls. Ein Beispiel: Pflegenden müssen bezüglich der Vitalzeichen über das notwendige deklarative und prozedurale Wissen der Messung und Kategorisierung von Blutdruck verfügen – und selbstverständlich auch in der Lage sein, Blutdruck adäquat zu messen. Andererseits muss in der konkreten Pflegesituation erkannt werden, wenn ein erhöhter Blutdruck auf spezifische, vorübergehende Situationen zurückzuführen ist, also nicht notwendigerweise Handlungsbedarf entsteht. Das Regelwissen ist gleichsam die Grundlage für die richtige Auslegung des konkreten Falls. Genau dieser fortwährend notwendige Theorie-Praxis-Transfer ist eine zentrale Konstituente pflegerischer Tätigkeit und sollte sich bei der Konzeption von Lernprozessen allgemein und Lehr-



und Lernmaterialien im Besonderen in einer starken Situations-, Problem- und Handlungsorientierung ausdrücken. Dies gilt insbesondere, wenn man für niedrigschwellige Qualifizierungen in der Pflegehilfe eine nur kurze Praxiszeit annimmt.

*Theorie-Praxis-Transfer
als Herausforderung*

Die pflegerische Berufswirklichkeit ist – auch in Folge der relevanten Ausbildungsgesetze – für die Konzipierung von Curricula und insbesondere konkreter Lehr- und Lernsituationen Dreh- und Angelpunkt. Zuweilen wird gar ein konsequent fallbasiertes Lernen in der Pflegeausbildung gefordert.²⁴ Das methodische Spektrum könnte dann von der Bearbeitung von Routinefällen, über Problemfälle bis hin zu ethisch-moralischen Grenzfällen (Dilemmata) reichen.

Als besonders interessant auch für die Grundbildung in der Pflegehilfe erscheint in mikrodidaktischer Hinsicht auch das Lernen im szenischen Spiel zum Umgang mit sozial-interaktiven und kulturell-gesellschaftlichen Themen (Nähe und Distanz, Sterben und Tod, Angst und Aggression usw.).²⁵ Zentraler Bezugspunkt sind die Erfahrungen der Lernenden, ihre Gefühle und Emotionen, wie sie den Pflegeberuf wesentlich mitbestimmen. Ziel dieses Ansatzes ist, sich mit eigenen Gefühlen, Emotionen, Haltungen, Bedürfnissen auseinandersetzen und zu lernen, die der Pflegebedürftigen wahrzunehmen und darauf angemessen zu reagieren. Geeignete Übungsformen hierzu sind z. B. Rollenspiele, Wahrnehmungs- und Vorstellungsübungen, Standbilder, Körper- und Bewegungsübungen. Gefühle und Haltungen als Lerngegenstand und -mittel dürften sowohl aus der Perspektive der Grundbildungsarbeit als auch im Hinblick auf die Entwicklung eines professionellen Selbst kaum überzubewerten sein.

*Lernen im
szenischen Spiel*

Generell ist die Identitäts- und Persönlichkeitsbildung der Lernenden in vielen Ansätzen wesentlich.²⁶ Dies scheint nur folgerichtig, wenn man einerseits anerkennt, dass neben einer Vielzahl von typischen, routinierten Pflegehandlungen Pflegearbeit immer auch mit Unvorhergesehenem, Neuem, Fallspezifischen zu rechnen hat, und andererseits die Pflgetätigkeit wie beschrieben im Kern Interaktion mit Anderen ist.²⁷

*Identitäts- und
Persönlichkeits-
bildung als wichtiger
Lerngegenstand*

Literaturtipps

Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2011): Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. Berlin: Cornelsen.

Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hg.) (2015): Studientexte zur Basisqualifizierung Pro-Grundbildung. URL: <http://grundbildung.de/projekte/basisqualifizierung-progrundbildung/downloads.html> [27.05.15].

Olbrich, Christa (2009) (Hg.): Modelle der Pflegedidaktik. München: Elsevier.

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

¹ Arnold 2010: 65

² z. B. Dittmann 1986

³ vgl. hierzu auch Tietgens 1997

⁴ Tietgens 1992: 76

⁵ z. B. Nickel 2009: 26 ff.

⁶ Siebert 2012b: 60

⁷ Gieseke 2010: 77

⁸ ebd.

⁹ Arnold/Müller 2010

¹⁰ grundlegend Robinsohn 1972; zusammenfassend z. B. Siebert 2012b

¹¹ Siebert 2012b: 99

¹² Arnold 2010: 65; Siebert 2012b: 99

¹³ Klaus/Lohr/Vogel 2011; Maué/Fickler-Stang 2011; Pachner/John 2011

¹⁴ Klein/Schöpfer-Grabe/Klatta/Grimmer et al. 2011: 16

¹⁵ für viele Klein/Schöpfer-Grabe 2012

¹⁶ Kamper 2012: 24

¹⁷ vgl. hierzu auch Abraham/Alke/Biermann/Jäger et al. 2011

¹⁸ Klein/Reutter 2011: 20

¹⁹ Schroeder 2012: 7 f.

²⁰ Dieterich/Reiber 2014: 15

²¹ einen Überblick über bestehende pflegedidaktische Ansätze, Modelle und Theorien leisten z. B. Olbrich 2009 und Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009, 2010

²² insbesondere Ertl-Schmuck 2010

²³ Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2010: 224

²⁴ z. B. Dieterich/Reiber 2014

²⁵ Oelke/Scheller 2009, Dieterich/Reiber 2014

²⁶ insbesondere Darmann-Fink 2009, 2010

²⁷ ebd.

6.2 Binnendifferenzierung

Menschen, die in einem Unterrichtsraum aufeinandertreffen, unterscheiden sich in der Regel in verschiedenen Merkmalen voneinander, z. B. bezüglich ihres Alters, ihres Geschlechts, ihrer Nationalität, ihres Lerntyps und ihrer Vorerfahrungen. Diese Verschiedenheit der Lernenden bzgl. eines oder mehrerer Merkmale wird **Heterogenität** genannt.²

Lehrkräfte müssen mit heterogenen Gruppen umgehen

Für Lehrkräfte 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.³

„Unter Differenzierung wird einmal das variierende Vorgehen in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten verstanden, zum anderen die Einteilung bzw. Zugehörigkeit von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien.“⁴

Zu unterscheiden ist dabei die **äußere Differenzierung** (Schulsystem/Schulorganisation) von der inneren Differenzierung (Binnendifferenzierung im Unterricht).⁵ Bei der äußeren Differenzierung erfolgt die Unterscheidung durch organisatorische Maßnahmen, die zur Einteilung der Lernenden nach bestimmten Kriterien über eine längere Zeit in getrennten Räumlichkeiten oder Einrichtungen dienen. Die **innere Differenzierung**, auch genannt Binnendifferenzierung, ist durch die Gruppeneinteilung der Lernenden innerhalb einer Klasse/eines Kurses für einen kürzeren Zeitraum in derselben Räumlichkeit charakterisiert.⁶ Die gewählten Differenzierungskriterien, wie z. B. Lerngeschwindigkeit, Arbeitsmenge, Lernschwierigkeiten, Interessen und Arbeitsweisen, können je nach Unterrichtssituation variieren.⁷ Binnendifferenzierung ist dementsprechend ein Unterrichtsprinzip, das fall- und situationsbezogen didaktisch und methodisch angepasst werden muss.⁸

Die Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung sind vielfältig und situationsabhängig

Differenzierung im Unterricht

Binnendifferenzierung kann im Unterricht durch

- (1) differenzierte Arbeitsaufträge/Aufgabenstellungen,
- (2) verschiedene Bearbeitungsformen und
- (3) differenzierte Begleitung bzw. Bewertung der Lernenden bzw. deren Leistung erfolgen.⁹

Die **Arbeitsaufträge** können sich z. B. in der Auftragsart und den Anforderungsniveaus unterscheiden.¹⁰ Verschiedene Anforderungsniveaus können mithilfe von Operatoren, d. h. Verben, die zu einer Handlung auffordern, gestaltet werden. Unterschieden werden grundlegende Operatoren, die eher weniger anspruchsvolle Leistungen erfordern, wie bspw. „Nennen Sie“, von komplexeren Operatoren, die anspruchsvollere Handlungen initiieren sollen, wie bspw. „Analysieren Sie“.¹¹

Eine **differenzierte Bearbeitung** von Aufgaben kann z. B. durch ein variables Angebot an Materialien oder Lernhilfen, unterschiedliche Bearbeitungszeiten, verschiedene Sozialformen (z. B. Einzel- und Gruppenarbeit) und Vorgehensweisen (z. B. Zeichnen oder Schreiben) realisiert werden.¹² Auch durch die ungleiche Bereitstellung von Informationen, von Handlungsanweisungen für die Aufgabenbearbeitung, durch die Differenzierung von Komplexität und Umfang der zu bearbeitenden

Aufgaben sowie durch die Variation von Selbst- und Fremdsteuerung (Grad der erforderlichen Selbsttätigkeit der Lernenden) ist eine Regulation möglich.¹³ Schließlich gehören zur Binnendifferenzierung alle Formen des systematischen Scaffoldings durch die Lehrkraft: Gemeint sind hiermit die an dem individuellen Leistungs- und Entwicklungsstand der/des Lernenden angepassten Unterstützungsleistungen durch die Lehrkraft.¹⁴

Mithilfe einer stärkenorientierten individuellen Beratung, individueller Rückmeldungen, 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.¹⁵

Binnendifferenzierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit

Es gibt mehrere Beispiele für die Binnendifferenzierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Nachfolgend sollen einige davon skizziert werden.¹⁶

(1) Im Forschungsprojekt „Alphamar“, das von 2008 bis 2011 von Mitarbeitenden sowohl der Philipps-Universität Marburg als auch der VHS Frankfurt in Kooperation durchgeführt wurde, sind Methoden zur Alphabetisierung erwachsener Deutschlernender erarbeitet worden. Diese richten sich primär an Lehrende in Alphabetisierungskursen.¹⁷ Für einen binnendifferenzierten Umgang mit der Heterogenität der Lernenden werden folgende Möglichkeiten beispielhaft genannt:

- „Die TN [Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Anmerk. d. Verf.] bearbeiten unterschiedliche Aufgaben.
- Die TN erhalten die gleiche Aufgabe mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad.
- Die TN müssen mit derselben Aufgabe nicht alle gleich weit kommen.
- Einige TN erhalten eine längere Bearbeitungsdauer und/oder schnellere TN erhalten Zusatzaufgaben.
- Den TN werden durch den Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden verschiedene Lernzugänge angeboten.“¹⁸

Das „Alphamar-Konzept“ umfasst folgende drei Komponenten:

- Ein Methodenhandbuch, in dem die unterschiedlichen Alphabetisierungsmethoden beschrieben und methodische und didaktische Hinweise gegeben werden.
- Ein Kursbuch, das zahlreiche Übungen enthält. Eine integrierte CD ermöglicht u. a. Übungen zur Lauterkennung und -lokalisierung.
- Die Online-Plattform¹⁹, auf der Arbeitsblätter unterschiedlicher Niveaustufen und Vorlagen, die zur Entwicklung eigener Materialien dienen, bereitgestellt werden.²⁰

(2) Die fünf Regionalen Grundbildungszentren (RGZ) Niedersachsens entwickelten eine Lernsoftware, die zur Binnendifferenzierung eingesetzt werden kann. Die Lernsoftware „Berufsbezogenes Lern- und Grundbildungsangebot (BELUGA)“ kann kostenlos heruntergeladen werden und bietet Übungen zu den Bereichen Schreiben, Lesen, Rechnen, Gedächtnistraining, Konzentration, Internet und Textverarbeitung.²¹ Es werden neben den Inhalten zum allgemeinen Wortschatz auch arbeitsplatzorientierte Inhalte für die Bereiche der (Alten-)Pflege und der Maler und Lackierer zur Verfügung gestellt.²² Während die Lernenden für den allgemeinen Wortschatz zwischen sieben Schwierigkeitsstufen wählen können, haben sie bei den berufsbezogenen Lernbereichen jeweils fünf Schwierigkeitsstufen zur Auswahl. Im Bereich des Schreibens müssen die Lernenden zu einem Bild (z. B. das eines Apfels) das passende Wort (in diesem Beispiel Apfel) aufschreiben. Zusätzlich können sich die Lernenden das Wort auch anhören, wenn sie möchten.^{23 24}

(3) Eine weitere Lernsoftware wird unter www.ich-will-lernen.de vom Deutschen Volkshochschulverband zur Verfügung gestellt. Sie ermöglicht es, je nach Lerntempo und Schwierigkeiten zu arbeiten. Mithilfe des genannten Lernportals haben Lernende die Chance, sich u. a. im Lesen, Schreiben und Rechnen zu verbessern.²⁵

(4) Im Berliner Projekt „ABC - Arbeit und GrundBildung zur Chancenerhöhung“ der KOMBI Consult GmbH und seiner Kooperationspartner konnten Erfahrungen mit der Binnendifferenzierung sowohl in **E-Learning-Übungen** als auch in **Arbeitsblättern** und verschiedenen Sozialformen gesammelt werden.²⁶ 80 erwachsene Migranten und Migrantinnen, die eine große Heterogenität aufwiesen, wurden in einem einjährigen Blended-Learning-Kurs unterrichtet. Der Einsatz von differenzierten Arbeitsblättern und E-Learning-Übungen mit unterschiedlichem Umfang und Schwierigkeitsgraden stellte sich dabei als sinnvoll für den Umgang mit heterogenen Gruppen heraus. Als hilfreich wurde jedoch die Vorgehensweise empfunden, in den ersten Wochen gemeinsamen Unterricht ohne Binnendifferenzierung durchzuführen, um die Lernenden zunächst zusammenzuführen, Vertrauen zwischen ihnen und der Lehrkraft aufzubauen und eine gemeinsame Arbeitsbasis zu schaffen. Anschließend konnten die Lernenden sukzessive an individuelles Lernen herangeführt werden.²⁷

Dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge zufolge könne der Einsatz von Internet oder **Selbstlernsoftware** in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit positive Effekte auf die Motivation der Lernenden erzeugen und stelle daher eine sinnvolle Möglichkeit der Differenzierung dar.²⁸

Nachdem der Begriff der Binnendifferenzierung definiert, Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht vorgestellt und Beispiele für die Binnendifferenzierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit skizziert worden sind, soll abschließend hervorgehoben werden:

„Bei Binnendifferenzierung geht es nicht um ‚alles oder nichts‘. Jede Lehrerin und jeder Lehrer kann, wenn an der grundsätzlichen Notwendigkeit der Binnendifferenzierung kein Zweifel besteht, mit kleinen Schritten beginnen“.²⁹

Literaturtipps

Bönsch, Manfred (2004): Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien. München u. a.: Oldenbourg (= EGS-Texte).

Kress, Karin (2013): Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch. Donauwörth: Auer.

Paradies, Liane/Greving, Johannes/Wester, Franz (2010): Individualisieren im Unterricht. Erfolgreich Kompetenzen vermitteln. Berlin: Cornelsen Scriptor (= Scriptor Praxis).

¹ vgl. von Rosenblatt 2011

² vgl. Rebel 2011: 15

³ vgl. Bohl/Batzel/Richey 2012: 47

⁴ Bönsch 2004: 21

⁵ vgl. Bohl/Batzel/Richey 2012: 47

⁶ vgl. Schenz/Weigand 2007: 4

⁷ vgl. Bönsch 2004: 34

⁸ vgl. Heymann 2010; siehe auch Meyer 1994: 209

⁹ vgl. von der Groeben 2008: 56 f.

¹⁰ vgl. ebd.: 56 ff.

¹¹ vgl. Obrist/Städeli 2010: 100 f.

¹² vgl. von der Groeben 2008: 56 ff.

¹³ vgl. Dubs 2009: 482 und 345 f.

¹⁴ vgl. ebd.: 93

¹⁵ vgl. von der Groeben 2008: 107

¹⁶ vgl. Produktdatenbank alfabund,

URL: www.alfabund.de/1717.php [09.04.15]

¹⁷ vgl. Albert/Heyn/Rokitzki/Teepker 2012: 6

¹⁸ ebd.: 7

¹⁹ URL (gekürzt): goo.gl/LM8IHj [10.04.15]

²⁰ vgl. Albert/Heyn/Rokitzki/Teepker 2012: 6

²¹ vgl. Regionale Grundbildungszentren (RGZ) o. J.: 11

²² vgl. ebd.: 3

²³ vgl. ebd.: 20 ff.

²⁴ weitere Informationen unter

URL: <http://abc-projekt.de/software> [10.04.15].

²⁵ siehe auch Koppmann 2011: 189

²⁶ vgl. Freiling/Biloo Onana/Sonntag 2010: 27

²⁷ vgl. ebd.: 25 ff.

²⁸ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2009: 125

²⁹ Heymann 2010

6.3 Gestaltung von schriftlichen Lehr- und Lernmaterialien

Die Güte von Lehr- und Lernmaterialien ist eine wichtige Dimension der Qualität und Effektivität von Bildungsprozessen.¹ Geeignete Materialien für den eigenen Unterricht zu erstellen, ist in der Folge eine wesentliche Aufgabe von Lehrenden in der Erwachsenenbildung.² Was aber macht diese Qualität aus, das heißt, wie lässt sich ein gutes Material von einem schlechten unterscheiden? Ein „Geschmacksurteil“ verfehlt in jedem Falle die komplexe pädagogische Handlung einer Arbeitsblattgestaltung.³

Die Trennung in Lehr- und Lernmaterialien zunächst hat ihren Ursprung in der pädagogischen Doppelfunktion von Medien als Lehr- und Lernmittel: Statt Medien auf die bloße Vermittlung von Lerninhalten und Botschaften vom Lehrenden auf den Lernenden zu reduzieren – was sich auch allein in kognitiv-konstruktivistischer Perspektive verbietet – wird heute wesentlich stärker das selbstständige, aktive Er- und Bearbeiten von Lerngegenständen akzentuiert, in dem Medien als Lernmittel vor allem initiierende und unterstützende Funktion haben.⁴ Und nicht selten sind Medien in der Erwachsenenbildung dann im Übrigen auch noch selbst als Artefakt Lerngegenstand (das Krankenbett, Pflegeutensilien, Pflegedokumente usw.).

Lehr- vs. Lernmittel

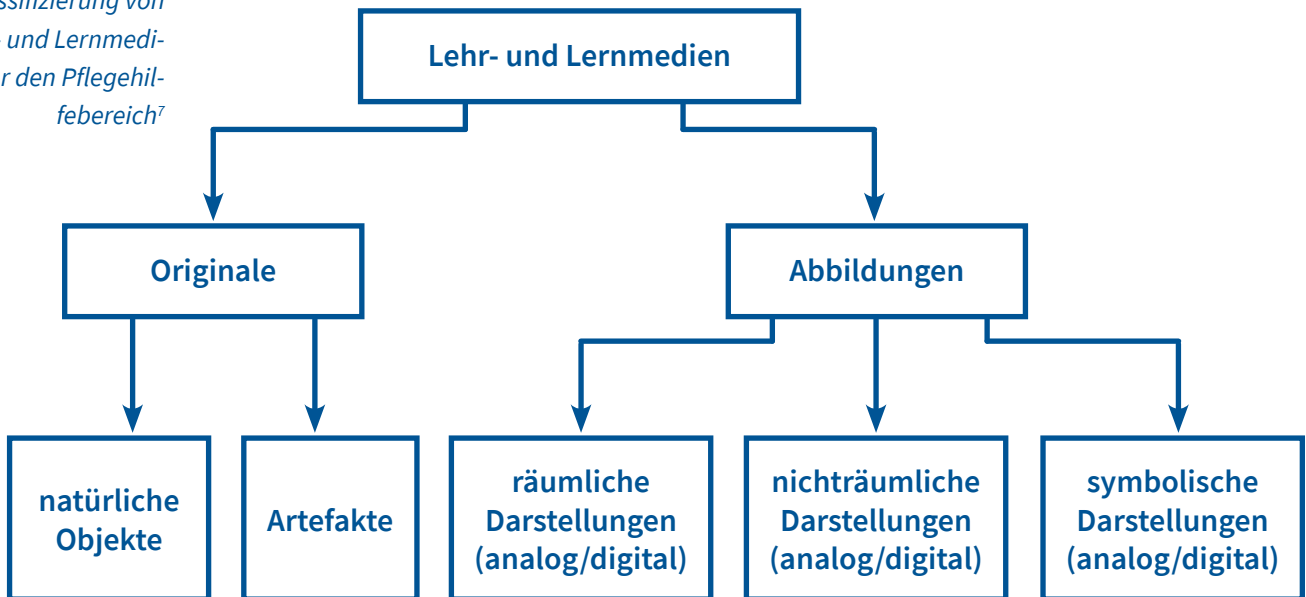
Zusammenfassen ließe sich die Unterscheidung in Lehr- und Lernmittel kurz wie folgt:

„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.“⁵

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.⁶

Es stellt sich die Frage: Welche Medien gibt es denn eigentlich? Je nach zugrunde gelegtem Kriterium (Sinnesmodalität, Erfahrungsform, Steuerungsform usw.) sind in den letzten Jahrzehnten ganz unterschiedliche Klassifikationen vorgelegt worden. Einen groben Überblick über mögliche Lehr- und Lernmedien speziell in der Pflegehilfequalifizierung bietet Abbildung 6-1.

Abbildung 6-1
Klassifizierung von Lehr- und Lernmedien für den Pflegehilfebereich⁷



BEISPIELE

- insbesondere Menschen, z. B. in der Rolle von Patienten, Angehörigen, Kollegen

- Rollstuhl, Rollator
- Krankenbett
- Patienten- und Bewohnerdokumentationen
- Pflegeutensilien wie Kissen, Waschlappen
- patienteneigene Materialien wie Prothesen, Gehstöcke
- Verbandsmaterial
- ...

- Skelett
- Torso
- Modelle von Organen
- Puppe
- ...

- Filme
- Fotos
- Poster
- Zeichnungen, z. B. zum Herz-Lungen-Kreislauf
- ...

- allerlei schriftsprachliche Texte (z. B. Fallbeispiele, Notfallplan, Beipackzettel, Arbeitsanweisungen, Patienten-Bewohner-Dialoge)
- ...

Kombinationen

- Lehrbücher
- Arbeitsblätter

Über die Effizienz einzelner Lehr- und Lernmedien lässt sich nicht abschließend urteilen. Zwar wird angenommen, dass unmittelbare Wirklichkeitserfahrung lernwirksamer ist als etwa die Vermittlung über symbolische Medien.⁸ Dennoch ist die Planung des Medieneinsatzes im institutionellen Rahmen immer eine Folge der Lernvoraussetzungen, Unterrichtsabsichten, Themen und Methoden.⁹ Effizienz beweist sich nur vor dem Hintergrund der pädagogischen Gesamtkonzeption.¹⁰

Nichts anderes gilt auch für das im INA-Pflege-Projekt zentrale Medium Arbeitsblatt. Allemaal ist das Arbeitsblatt geeignet, ganz unterschiedliche Funktionen im Lehr- und Lernprozess zu übernehmen (siehe Tabelle 6-2). 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 selbständigen Denkens mit einem mehr oder weniger kleinen Ausschnitt eines bestimmten Unterrichtsthemas ermöglichen soll.“¹¹ In der Folge sind Arbeitsblätter geradezu ideal auch für eine binnendifferenzierte Gestaltung von Lernangeboten – etwa über die Bereitstellung unterschiedlicher Arbeitsaufträge oder zusätzlicher Hilfen (vgl. auch Kapitel 4.3).

Arbeitsblätter als Träger der Binnendifferenzierung

Wer ein Arbeitsblatt konzipiert, muss

1. überlegt entscheiden, welche **didaktischen Funktionen** im Vordergrund stehen sollen (z. B. Motivation, Diagnose, Erarbeitung, Archivierung, Kontrolle),
2. bestimmen, wann in Abhängigkeit von den didaktischen Funktionen das Arbeitsblatt eingesetzt werden soll (**didaktischer Ort**, z. B. in der Eröffnungs-, Erarbeitungs- und Sicherungsphase),
3. den **Arbeitsauftrag** begründet ausrichten und schließlich
4. das **Arbeitsblatt professionell gestalten**.¹²

Die vier Aufgaben der Arbeitsblattkonzeption

Diese vier Planungsstufen gelten nicht anders auch für die Konzeption von Arbeitsblättern in der pflegebezogenen Grundbildung. Nachfolgend werden konkret die Anforderungen an die Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien genauer betrachtet - einerseits, weil das konkrete Arbeitsblatt gerade systematischer Ausdruck aller Planungsüberlegungen ist, also z. B. auch Inhalts- und Methodenfragen impliziert, andererseits, weil seine mikro- und makrotypografische Aufmachung und sprachliche Gestaltung gerade für die Grundbildungsarbeit so bedeutsam sind.

Gestaltungskriterien von Arbeitsblättern

Was Arbeitsblätter gut und verständlich macht, ist sehr gut untersucht. Als wesentlich gelten insbesondere die Gestaltungsprinzipien Leserlichkeit, Verständlichkeit, Anregung, Funktionalität und Konsistenz.¹³ Die ersten drei Dimensionen stellen dabei auf den kognitionstheoretisch modellierten Leseprozess ab (Buchstaben/Worterkennung, Verstehen von Sätzen, Textebene). Die gestalterischen Implikationen des konkreten Leseprozesses sind gewissermaßen eingebettet in grundsätzliche didaktische Überlegungen, die der Gestaltung voranschreiten: Was will ich eigentlich mit meinem Material (Funktionalität)? Zum anderen – und das ist insbesondere für Lernende mit Schriftsprachschwierigkeiten elementar – sollten Gestaltungsmaßnahmen verlässlich sein (Konsistenz).

1) Leserlichkeit

Diese Kategorie befasst sich insbesondere mit der visuellen Gestaltung der Lehr- und Lernmaterialien. Im Fokus stehen zum einen das Schriftbild (mikrotypografische Gestaltung) und zum anderen das Layout der Seite, ihre Strukturierung und Anordnung (makrotypografische Gestaltung). Grundsätzlich wichtig in der Grundbildungsarbeit ist, dass das Wissen um den Gebrauch von didaktisch-typografischen Mitteln wie Hervorhebungen durch Kursiv- oder Fettschrift nicht vorausgesetzt, sondern explizit besprochen und geübt werden muss.¹⁴

2) Verständlichkeit

Nicht nur bei der Entwicklung schriftlicher Unterlagen für Lernende mit Grundbildungsbedarf dürfte die Dimension der Verständlichkeit besondere Relevanz besitzen. 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/Prägnanz (Beschränkung aufs Wesentliche, angemessene Informationsdichte usw.) und Anregung (direkte Rede, Beispiele, Humor, Spannung).¹⁵

Gerade die sprachliche Einfach- bzw. Angemessenheit allerdings ist in der arbeitsbezogenen Grundbildung, wie sie hier fokussiert wird, überaus schwierig zu bestimmen. Was ist sprachlich angemessen, wenn im Zweifelsfall Lernende mit und ohne Alphabetisierungsbedarf in einem Kurs lernen? Und wie kann dem Dualismus zwischen einer adäquaten einfachen Sprache einerseits und den hohen pflegefachsprachlichen und auch komplexen inhaltlichen Anforderungen andererseits angemessen begegnet werden? Das sprachliche Anforderungsniveau dürfte in der Folge ein Grundproblem der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterial für die grundbildungsbezogene Pflegehilfequalifizierung bleiben. Entsprechend der individuellen Voraussetzungen und unter der Maßgabe lernförderlicher Schwierigkeitsgrade ist für funktionale Analphabeten eine Orientierung an den Alpha-Level vor allem 4 bis 5 wahrscheinlich, wie sie auch in den Lehr- und Lernmaterialien des INA-Pflege-Projektes berücksichtigt wurden (vgl. Kapitel 8.2). Wichtig allemal ist, dass mit zunehmender Schriftsprachkompetenz vorgenommene Textentlastungen abgebaut werden.¹⁶

Für die Grundbildungsarbeit auf niedrigen Alpha-Level ebenfalls ertragreich können die europäischen Regeln zur Leichten Sprache sein, die vor dem Hintergrund der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nation entwickelt wurden (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013; Inclusion Europe 2009).¹⁷ Hierin finden sich Hinweise zur Textentlastung auf Zeichen-, Wort-, Satz- und Textebene sowie für die Gestaltung von Bildern.

3) Stimulanz

Mit der Stimulanz wird die Notwendigkeit eines motivierenden und animierenden Charakters der Lernmaterialien beschrieben.¹⁸ Hierunter sind sowohl intratextuelle Aspekte zu fassen, wie sie bereits im Hamburger Verständlichkeitskonzept zum Ausdruck kommen (z. B. persönliche Anrede, interessante und abwechslungsreiche Inhalte, anschauliche Sprache) als auch der ästhetische Ge-

samteindruck des Materials. Dazu gehören gleichermaßen die Verwendung ansprechenden, adäquaten Bildmaterials und ordentliche Kopien.

Visualisierungen sind nun keineswegs nur ästhetisch wünschenswertes Beiwerk, zumal nur dekorative Darstellungen ohnehin keinen Lerneffekt haben.¹⁹ Vielmehr spielen diese gerade bei Lernenden mit Sprachdefiziten eine wesentliche Rolle als Kommunikationsanlass, als Sprachlernhilfe aber auch als eigene zu erlernende Technik.²⁰ Denn während Fotos und Bilder noch vergleichsweise leicht zugänglich sind, sind diskontinuierliche Texte wie Grafiken, Schemata, Diagramme usw. wesentlich schwieriger zu decodieren (vgl. auch Kapitel 6.3).²¹

4) 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.²²

In didaktischer Hinsicht unterstützt der Arbeitsauftrag die Produktion von unterrichtlichen Teilresultaten, indem er Denkprozesse beim Lernenden mobilisiert und steuert.²³ 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.²⁴

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

5) 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 6-2 fasst die wesentlichen praktischen Implikationen der einzelnen Kriterien mit besonderem Fokus auf die Grundbildungsarbeit 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 im Rahmen von Alphabetisierung natürlich entsprechend z. B. der Alpha-Level und des progressiven Lernens weitere Differenzierungen notwendig, wie sie hier nur angedeutet werden können.

Gestaltungsaspekte von Lehr- und Lernmaterialien in der Grundbildungsarbeit		
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
	Satzebene	<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.)

Gestaltungsaspekte von Lehr- und Lernmaterialien in der Grundbildungsarbeit		
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
	Funktionen	<ul style="list-style-type: none"> • didaktische Funktion als Ausgangspunkt der Arbeitsblattgestaltung (z. B. Motivation, Präsentation, Erarbeitung, Sicherung, Archivierung, Kontrolle, Bewertung)
Funktionalität	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 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

Table 6-2
Gestaltungsanforderungen an Arbeitsblätter²⁵

Literaturtipps

Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Bonn: Varus.

Ballstaedt, Steffen-Peter (1994): Lerntexte und Teilnehmerunterlagen. Weinheim: Beltz.

¹ Helmke 2009: 73

² Kraft 2010: 411

³ Ladenthin 2005: 187

⁴ für viele Bonz 2006

⁵ Bonz 2006: 162, i. O. herv.

⁶ Weidenmann 1997: 409

⁷ i. A. a. von Martial 2005: 25

⁸ z. B. Dale 1950

⁹ Heimann/Otto/Schulz 1979

¹⁰ Bonz 2006: 159

¹¹ Wellenhofer 1997: 310

¹² ebd.: 311 ff.

¹³ Ballstaedt 1994, 2007

¹⁴ Feldmeier 2009: 76

¹⁵ Langer/Schulz von Thun/Tausch 2006

¹⁶ Nickel 2000: 95 f.

¹⁷ Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013; Inclusion Europe 2009

¹⁸ Ballstaedt 1994, 2007

¹⁹ Levin/Anglin/Carney 1987

²⁰ Feldmeier 2009: 76 ff.

²¹ Feldmeier 2009, Weidenmann 2001

²² vier Montageteile nach Wellenhofer 1997: 313

²³ Wellenhofer 1997: 313

²⁴ z. B. Leisen 2010: 44

²⁵ Zusammenstellung aus Badel/Niederhaus 2011; Ballstaedt 1994, 2007;

Grotlischen 2010; Ladenthin 2005; Langer/Schulz von Thun/Tausch

2006; Leisen 2010; Nickel 2000; Wellenhofer 1991

6.4 Beispiele für Aufgaben- und Übungsformen

*gelingende
Grundbildungs-
arbeit – Vielfalt
an Aufgaben- und
Übungsformen*

Die Arbeit in heterogenen Lerngruppen mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen, wie sie für die pflegebezogene Grundbildung Erwachsener typisch ist, macht es notwendig, die Lernprozesse möglichst methoden- und aufgabenvielfältig zu gestalten (siehe auch Kapitel 6.2). Arbeitsplatzorientierte Sprachförderung nimmt sich selbst nur dann ernst, wenn sie Sprachlernen nicht nur mit einem Berufskontext verbindet, sondern auch die spezifischen (Sprach-)Lernvoraussetzungen einzelner Lernender mittels verschiedenster Übungs- und Aufgabenzugänge für die Entwicklung der Schriftsprachkompetenz berücksichtigt.

In einer standardisierten Befragung von Lehrkräften der Pflegehilfe bei Berliner und Brandenburger Bildungsanbietern wurde im Rahmen des INA-Pflege-Projektes u. a. ermittelt, zu welchen Übungsformen ein Bedarf an Lehr- und Lernmaterial für Personen mit geringen Grundbildungskenntnissen besteht (vgl. auch Kapitel 2).¹ Am häufigsten genannt wurden Übungen zur Entwicklung von Lese- und Schreibstrategien, zur Bewältigung schwieriger Kommunikationssituationen, zum Fachwortschatz, Merksätze und Wiederholungs- und Entlastungsübungen. An welche konkreten Übungsformate hierbei zu denken wäre, wird nachfolgend mit Rückgriff auch auf die konstruierten Aufgaben der INA-Pflege-Toolbox näher vorgestellt.

Lesestrategien üben

*erfolgreiches
Lesen: Aktivieren,
Verstehen,
Transferieren*

Gute Leser unterscheiden sich von schlechten Lesern einerseits nach der kognitiven Grundfähigkeit, andererseits aber auch maßgeblich durch ihr Lernstrategiewissen und ihre Decodierfähigkeit.² Entsprechend wichtig ist für die Entwicklung der Lesekompetenz das Erlernen und Üben spezieller Strategien. „Eine Lesestrategie ist ein Handlungsplan, der dem Leser hilft, einen Text ‚richtig‘ und schnell zu verstehen.“³ 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.⁴ In Abhängigkeit von den Phasen des Lesens bzw. dem Leseziel sind verschiedene Lesestrategien hilfreich:⁵

- (1) Vor dem eigentlichen Textlesen unterstützen z. B. die Aktivierung des Vorwissens oder die Formulierung von Erwartungen zum Text die Hinführung zum konkreten Lesen (Aktivierungsphase).
- (2) Lesestrategien dienen während der konkreten Arbeit am Text dem Verstehen einzelner Wörter, Sätze und Absätze und unterstützen dabei, Kernaussagen zu erfassen (Verstehensphase).
- (3) Nach dem Lesen helfen Lesestrategien beim Erkennen der Textstruktur und Themenentfaltung sowie der Reflexion und Bewertung des Textes (Transferphase).

Lesestrategien und Leseübungen	
Aktivierungsphase	
Vorwissen aktivieren	Beispielaufgaben aus den Arbeitsblättern
<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..... 	B/BS1/LE1/Aufgabe 1 G/BS1/LE1/Aufgabe 1
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 	W/BS3/LE1/Aufgabe 4a
Leseabsicht oder Leseerwartung bilden	
<ul style="list-style-type: none"> Fragen an den Text stellen..... Erwartungen an den Text notieren 	B/BS6/LE1/Aufgabe 1
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 	W/BS3/LE1/Aufgabe 4b
(Kern-)Aussagen des Textes herausfinden	
<ul style="list-style-type: none"> wichtige Begriffe (Schlüsselwörter) im Text unterstreichen..... 	B/BS6/LE3/Aufgabe 1
Fragen beantworten	
<ul style="list-style-type: none"> Fragen zum Text beantworten..... Multiple-Choice-Aufgaben zum Text, z. B. richtig vs. falsch..... 	K/BS2/LE1/Aufgabe 1 K/BS4/LE3/Aufgabe 1
Fragen stellen	
<ul style="list-style-type: none"> wichtige Fragen formulieren, auf die der Text Antworten gibt..... 	B/BS6/LE1/Aufgabe 1
Text veranschaulichen	
<ul style="list-style-type: none"> den Text in eine andere Darstellungsform übertragen (z. B. Strukturdiagramm, Tabelle)..... Tabellen/Strukturdiagramme ergänzen..... 	P/BS1/LE1/Aufgabe 3 K/BS1/LE2/Aufgabe 1b
Text paraphrasieren	
<ul style="list-style-type: none"> Textinhalt mit eigenen Worten wiedergeben..... 	R/BS1/LE2/Aufgabe 2
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 	K/BS2/LE2/Aufgabe 2 K/BS3/LE3/Aufgabe 2 B/BS4/LE1/Aufgabe 1 S/BS1/LE1/Aufgabe 3 B/BS5/LE4/Aufgabe 4 S/BS1/LE2/Aufgabe 1c R/BS1/LE2/Aufgabe 2 S/BS1/LE2/Aufgabe 2b
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..... 	B/BS2/LE2/Aufgabe 1 G/BS1/LE3/Aufgabe 1
Anreichern des Textes	
<ul style="list-style-type: none"> weitere Informationen zum Inhalt des Textes recherchieren eigene Beispiele finden..... 	W/BS1/LE3/Aufgabe 1
zum Inhalt des Textes Stellung nehmen	
<ul style="list-style-type: none"> Textbewerten..... Meinungsdiskussion..... Pro-Kontra-Debatte..... 	W/BS4/LE3/Aufgabe 1 K/BS2/LE1/Aufgabe 4 R/BS4/LE3/Aufgabe 3
Praxistransfer	
<ul style="list-style-type: none"> Informationen auf Fallbeispiele anwenden..... 	R/BS1/LE3/Aufgabe 2

Schreibstrategien üben

Verständliche, adressatengerechte Texte in geeigneten Textformen verfassen und dabei das eigene Schreiben bewusst bewerten und steuern zu können, ist eine voraussetzungsreiche Fähigkeit. Sie zu entwickeln, ist ein langwieriger Prozess, der von verschiedenen Faktoren abhängig ist (z. B. Lebensalter, geeignete Schreibaufgaben, Schreibinteresse, soziale Faktoren).⁶

Schreiben als komplexer Prozess

Das Schreiben selbst ist ein komplexer Prozess, der aus mehreren zu durchlaufenden Phasen besteht: Planen (Abrufen von Vorwissen, Erzeugen von Ideen, Strukturierung), Formulieren (Versprachlichung der Gedanken) und Überarbeiten (Revidieren von Gedanken bzw. Geschriebenem).⁷ Beim Schreiben werden diese Phasen nicht strikt nacheinander durchlaufen, sondern sie greifen interaktiv ineinander und sind wiederholbar.⁸ Um komplexe Schreibhandlungen bewältigen zu können, sind sogenannte Schreibstrategien eine wichtige Unterstützung. Schreibstrategien sind „erprobte und bewährte Verfahren der Bewältigung spezifischer Schreibenlässe und potentieller Schreibschwierigkeiten in spezifischen Schreibsituationen“⁹. Sie gezielt zu trainieren, ist eine wichtige Grundlage für die Entwicklung der Schreibkompetenz von Lernenden.

Von besonderer Bedeutung insbesondere für Lernende, die nicht in ihrer Muttersprache schreiben und daher häufig Probleme mit dem Satzbau oder auch Fremdwörtern haben, sind dabei Formulierungshilfen für die Satz- und Textproduktion.¹⁰

Schreibstrategien und Schreibübungen	
Planungsphase	Beispielaufgaben aus den Arbeitsblättern
Vorwissen aktivieren <ul style="list-style-type: none"> Brainstorming (Sammlung von Ideen/Assoziationen zu einem Begriff etc.)..... 	W/BS1/LE1/Aufgabe 1
Reihenfolge/Struktur erarbeiten <ul style="list-style-type: none"> Textpuzzle lösen (Teile eines Textes in die passende Reihenfolge bringen) Handlungsschritte sortieren..... Flussdiagramme mit Stichworten versehen..... 	B/BS5/LE1/Aufgabe 3 B/BS6/LE1/Aufgabe 3
Bilder als Unterstützung nutzen <ul style="list-style-type: none"> Vorgänge mithilfe einer Bildsequenz beschreiben 	
Schreibplan vorgeben <ul style="list-style-type: none"> W-Fragen beantworten (Wer? Was? Wann? Wo? Wie? Warum?)..... 	B/BS2/LE1/Aufgabe 3b

Formulierungsphase	Beispielaufgaben aus den Arbeitsblättern
Formulieren mit Hilfe von Darstellungen <ul style="list-style-type: none"> formulieren durch Vorgabe einer Bilderfolge, Tabelle, Skizze etc. Sprech- und Denkblasen ausfüllen 	R/BS2/LE3/Aufgabe 1
Texte mit vorgegebenen Wörter 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) 	B/BS7/LE3/Aufgabe 5 B/BS6/LE3/Aufgabe 7 B/BS7/LE1/Aufgabe 4
Texte komplettieren/ergänzen/ordnen <ul style="list-style-type: none"> Textlücken füllen..... Satzanfänge/Satzenden ergänzen..... Texte mithilfe eines Textrahmens formulieren (Vorgabe von Einleitungs- und Satzsatz) Satzhälften verbinden Textabschnitte ordnen und abschreiben..... 	K/BS2/LE2/Aufgabe 1 S/BS1/LE1/Aufgabe 3 B/BS6/LE3/Sprachlupe/Aufgabe 1
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)..... 	R/BS4/LE4/Aufgabe 3 K/BS2/LE1/Aufgabe 7
Gemeinsam mit einem Partner formulieren (auch für Planung und Überarbeitung).....	B/BS2/LE3/Aufgabe 2
Überarbeitungsphase	
Fragen zum Text stellen <ul style="list-style-type: none"> Text anhand einer Gliederung überprüfen und überarbeiten 	
Text mithilfe 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 	

Übungen zum Erschließen und zur Festigung des Fachwortschatzes

Die Notwendigkeit, sich den Fachwortschatz seines Berufsfeldes zu Eigen zu machen, steht außer Frage (für den Pflegebereich vgl. Kapitel 3.4). Ob und wie schnell Fachwörter im Berufsalltag abgerufen werden können, ist abhängig von der Häufigkeit und Variabilität ihrer Verwendung und damit der Vernetzung der dazugehörigen Informationen im Gehirn. Doch wie können sich Lernende, insbesondere solche mit Grundbildungsbedarf, schwierige und unbekannte Fachwörter systematisch aneignen?

Da der aktive Umgang mit neuen Wörtern das Behalten wesentlich fördert, ist grundlegend ein möglichst handlungsorientierter Zugang ratsam.¹¹ Um die Bedeutung von Fachwörtern in das Langzeitgedächtnis zu überführen, sollten Übungen zum Fachwortschatz zudem häufig, vielfältig, motivierend und anwendungsbezogen gestaltet werden.¹²

*Fachwörter
möglichst aktiv und
anwendungsbezogen
erarbeiten*

Strategien und Übungen zum Fachwortschatz	
Einführung und Erschließung von Fachwörtern	Beispielaufgaben aus den Arbeitsblättern
Fachwörter finden/erkennen <ul style="list-style-type: none"> • Assoziogramm (Wortsammlung zu einem zentralen Begriff)..... • Mind-Mapping (Darstellung von Zusammenhängen zu einem Thema als Gedankennetz) • Wortgitter..... • Benutzung eines Wörterbuches (plus Übungen zum Umgang mit dem Wörterbuch) 	B/BS7/LE1/Aufgabe 3 P/BS1/LE1/Aufgabe 4
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 	B/BS6/LE2/Sprachlupe/Aufgabe 2 B/BS/7/LE2/Aufgabe 1 P/BS1/LE2/Aufgabe 2 B/BS8/LE1/Aufgabe 2 W/BS2/LE2/Aufgabe 3b S/BS1/LE2/Aufgabe 2c P/BS1/LE2/Aufgabe 3
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: ...) 	P/BS1/LE1/Aufgabe 5 K/BS2/Sprachlupe/Aufgabe 1 B/BS7/LE1/Aufgabe 4 R/BS1/LE3/Aufgabe 3 S/BS1/LE1/Aufgabe 3 W/BS1/LE2/Aufgabe 2
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 	G/BS1/LE1/Aufgabe 3 K/BS6/LE2/Sprachlupe/Aufgabe 1
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) 	B/BS4/LE1/Aufgabe 4 R/BS3/LE1/Aufgabe 3

Übungen zur Beschreibung von Bildern, Grafiken und Diagrammen

Visuelle Darstellungen können im Lernprozess unterschiedliche Funktionen übernehmen: Sie können den Lernprozess z. B. als Einstiegsimpuls anregen; mithilfe von visuellen Darstellungen können Lerninhalte aber auch erarbeitet oder gesichert und nicht zuletzt können visuelle Darstellungen selbst zum Lerngegenstand werden.

*Lernwirksamkeit
illustrierter Texte*

Bilder sind insbesondere geeignet, Informationen über Aussehen, Anordnungen und Bewegungen bereitzustellen; Grafiken und Diagramme bilden sehr gut (einfache) Abläufe, Zusammenhänge und Strukturen ab. 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.¹⁴ Zwar sind realistische Bilder leichter zu verstehen als schematische oder logische Darstellungen, die dem Lernenden einen höheren Dekodierungsaufwand abverlangen.¹⁵ Deshalb sind realistische Bilder aber nicht zwangsweise lerneffektiver, denn gerade bei komplexeren Sachverhalten sind strukturierte Bilder, etwa Schemata, geeigneter als schiere Abbildungen.¹⁶ Gerade der Umgang mit logischen und schematischen Visualisierungen muss allerdings explizit geübt werden, damit diese den Lernprozess auch tatsächlich unterstützen können.

Übungen zum Umgang mit diskontinuierlichen Texten sollten darauf abzielen, den dargestellten Inhalt einerseits beschreiben und andererseits erklären zu können.

Übungen zum Beschreiben und Erklären von Bildern, Grafiken und Diagrammen	
Aktivieren/Planen	Beispielaufgaben aus den Arbeitsblättern
<ul style="list-style-type: none"> • Unbekannten Wortschatz vorentlasten • Brainstorming zum Thema..... • Stichpunkte/Überschrift zum Inhalt notieren..... • Gliederung für die Beschreibung erstellen 	G/BS1/LE1/Aufgabe 1 S/BS1/LE2/Aufgabe 1a
Beschreiben/Erklären	
<ul style="list-style-type: none"> • Fragen zum Inhalt beantworten, z. B. als Multiple-Choice-Aufgabe..... • Beschreibung ausarbeiten..... 	S/BS1/LE2/Aufgabe 1b W/BS1/LE2/Aufgabe 1c
Transfer/Überarbeiten	
<ul style="list-style-type: none"> • Stellung nehmen/beurteilen..... • Anreichern der Darstellung durch Beispiele oder weiterführende Informationen • Beschreibungen vergleichen..... • Beschreibung überarbeiten 	R/BS3/LE3/Aufgabe 1 W/BS2/LE3/Aufgabe 2

Übungen zur Bewältigung schwieriger Kommunikationssituationen

Die Kommunikation zwischen Menschen ist ein problembehaftetes Feld, bei dem unter Umständen einiges schief laufen kann: Das Gesagte kommt beim Gegenüber anders an, als es gemeint war; der Gesichtsausdruck und die Körperhaltung des Gesprächspartners sagen etwas anderes aus, als das,

*Herausforderung
Kommunikation in
Beruf und Privatleben*

was dieser verbalisiert. Schon in alltäglichen Gesprächssituationen können hieraus Missstimmungen oder gar Konflikte entstehen. Im Berufskontext Pflege ist die angemessene Kommunikation zwischen den Pflegekräften und Pflegebedürftigen, Angehörigen und Kollegen/Vorgesetzten essenziell für eine qualitätvolle Arbeit. Für eine erfolgreiche Kommunikation ist es notwendig, sowohl Kenntnisse über die Grundlagen der Gesprächsführung zu haben, als auch in der Lage zu sein, spezielle Gesprächstechniken anzuwenden, die den Besonderheiten der jeweiligen Kommunikationssituation Rechnung tragen. All dies ist Gegenstand insbesondere des Moduls Kommunikation, darüber hinaus aber auch verschiedentlich in anderen Modulen (z. B. Sterben und Tod).

Übungen zur Kommunikation	
Grundlagen der Gesprächsführung kennenlernen	Beispielaufgaben aus den Arbeitsblättern
Gesprächsanlässe und -formen <ul style="list-style-type: none"> private von beruflicher Kommunikation unterscheiden..... Besonderheiten in der Kommunikation mit unterschiedlichen Gesprächspartnern (Angehörige, Kollegen, Vorgesetzte) erkennen Kennzeichen von Austausch-, Informations- und Konfliktgesprächen zuordnen..... unpassende Formulierungen erkennen..... angemessene Formulierungen nennen..... 	K/BS1/LE1/Aufgabe 1 K/BS4/LE4/Aufgabe 1 B/BS2/LE3/Aufgabe 1 B/BS2/LE3/Aufgabe 2
Ebenen der Kommunikation <ul style="list-style-type: none"> verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikation unterscheiden..... Gestik, Mimik, Körperhaltungen deuten..... 	K/BS2/LE2/Aufgabe 2 B/BS4/LE1/Aufgabe 3
Konflikte lösen	
Missverständnisse vermeiden <ul style="list-style-type: none"> Kommunikationssituationen interpretieren vier Seiten einer Nachricht erkennen..... 	K/BS1/LE3/Aufgabe 3
Verständigungsschwierigkeiten analysieren <ul style="list-style-type: none"> eigene Kommunikationserfahrungen reflektieren..... implizite Metakommunikation: Inhalts- und Beziehungsebene analysieren; Mimik, Gestik, gesprochene Sprache analysieren explizite Metakommunikation: über Störungen und Missverständnisse sprechen..... 	K/BS1/LE4/Aufgabe 3 K/BS1/LE4/Aufgabe 3
Kommunikationstechniken und Grundhaltungen anwenden	
Aktives Zuhören trainieren <ul style="list-style-type: none"> Gefühle ansprechen: geeignete Äußerungen erkennen oder selbst formulieren..... Technik des aktiven Zuhörens kennenlernen..... Aussagen paraphrasieren..... 	K/BS2/LE2/Aufgabe 7 K/BS2/LE2/Aufgabe 6 K/BS2/LE2/Aufgabe 8
Merkmale positiver, personenzentrierter Grundhaltung in der Kommunikation (Empathie, Wertschätzung, Glaubwürdigkeit) bewusstmachen und einüben <ul style="list-style-type: none"> verbale und nonverbale Ausdrücke miteinander verbinden Begriffe Empathie, Wertschätzung und Glaubwürdigkeit definieren..... Gefühldarstellen..... Wertschätzung formulieren..... glaubwürdige Aussagen erkennen und auswählen..... 	K/BS2 B/BS4/LE1/Aufgabe 4 K/BS2/LE2/Aufgabe 6 K/BS1/LE4/Aufgabe 3
Transfer in spezielle Situationen der Pflege	
mit Menschen kommunizieren, die Einschränkungen der Sinnesorgane haben <ul style="list-style-type: none"> Besonderheiten in der Kommunikation bei Einschränkungen der Seh- und Hörfähigkeit zuordnen Einschränkungen im Rollenspiel nachfühlen..... 	K/BS3/LE1/Aufgabe 2 K/BS3/LE1/Aufgabe 1
mit Sterbenden kommunizieren <ul style="list-style-type: none"> Gesprächstechniken Ermutigen, Bestätigen, Umschreiben und Spiegeln kennen und anwenden..... Bedürfnisse Sterbender kennenlernen..... 	S/BS3/LE1/Aufgabe 4 S/BS3/LE1/Aufgabe 3
mit Trauernden kommunizieren <ul style="list-style-type: none"> mögliche Reaktionen von Angehörigen kennenlernen und angemessene Formulierungen finden.... Rollenspiele zum Überbringen einer Todesnachricht..... 	S/BS4/LE2/Aufgabe 2 S/BS4/LE2/Aufgabe 1

Merksätze zu medizinischen Fachbegriffen

Merksätze oder Eselsbrücken erfreuen sich in der medizinischen und pflegerischen Ausbildung großer Beliebtheit. Mithilfe einprägsamer, oft lustiger Sprüche können komplizierte Fakten, Daten und Zusammenhänge leichter im Gedächtnis behalten werden. Der im Rahmen des INA-Pflege-Projekts ermittelte Wunsch von Lehrkräften Übungen bereitzustellen, die Merksätze beinhalten, ist aus dieser Sicht nachvollziehbar. Während der Ausarbeitung der INA-Pflege-Toolbox wurde jedoch offenbar, dass die in verschiedenen Quellen verzeichneten Eselsbrücken in der Regel auf sehr detaillierte Sachverhalte und Zusammenhänge der Medizin und Pflege verweisen. Für die im Projekt benannte Zielgruppe und die ausgewählten Lerninhalte der INA-Pflege-Toolbox sind die bekannten Merksätze daher nicht geeignet. Stattdessen wird der Fokus verstärkt auf Visualisierungen gesetzt.

*schwere
Eselsbrücken*

Literaturtipps

Günther, Katrin/Laxczkowiak, Jana/Niederhaus, Constanze/Wittwer, Franziska (2013): Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen. Berlin: Cornelsen.

Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Bonn: Varus.

Meslek, Evi (Hg.) (2005): Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung: fünf Studienbriefe zur Fortbildung von Lehrkräften. Berlin, URL: <http://www.meslek-evi.de/veroeff.html> [06.05.2015].

¹ vgl. Stuckatz/Wagner 2014

² vgl. zusammenfassend Becker-Mrotzek/Kusch/Wehnert 2006: 39

³ Leisen 2010: 141

⁴ ebd.

⁵ vgl. z. B. Günther/Laxczkowiak/Niederhaus/Wittwer 2013: 34 f.

⁶ vgl. z. B. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006

⁷ Hayes/Flower 1980, Fix 2008: 36 f.

⁸ Ludwig 1983

⁹ Ortner 2000: 351

¹⁰ Günther/Laxczkowiak/Niederhaus/Wittwer 2013: 16

¹¹ ebd.: 4

¹² Badel/Mewes/Niederhaus 2007: 51

¹³ Weidenmann 2001: 441

¹⁴ ebd.: 440

¹⁵ Badel/Mewes/Niederhaus 2007: 74 f.

¹⁶ Weidenmann 2001: 442

7. Curriculare Entscheidungen

Sensibilisieren und Weiterbilden

7.1 Auf dem Weg zum Curriculum

Was und wie sollen die angehenden Pflegehelfer und Pflegehelferinnen in einer Ausbildung oder Qualifikation lernen?

In einem Curriculum werden neben den verbindlichen Zielen und Inhalten auch didaktisch-methodische Hinweise genannt. Diese Angaben können sich einerseits auf einen gesamten Bildungsgang, andererseits auf einzelne Lerneinheiten beziehen.¹ Curricula können geschlossen oder offen gestaltet werden. Während bei erstgenannten keine individuellen Anpassungen möglich sind, können offene Curricula mit Bezug auf regionale, lokale und/oder trägerspezifische Besonderheiten modifiziert werden.² Für den Bereich der Erwachsenenbildung bieten sich tendenziell eher offene Curricula an, um – auch kurzfristig – auf veränderte Bedürfnisse der Lehrenden, Lernenden und Arbeitgeber reagieren zu können.³

Inhalte eines Curriculums

Wie kann ein Curriculum erarbeitet werden?

Drei allgemeine Kriterien können für die Erarbeitung von Curricula eine hilfreiche Orientierung geben:

allgemeine Kriterien der Erarbeitung

- 1) Begründung der Ziele und Entscheidungen,
- 2) Angemessenheit der Mittel, das meint, didaktische Überlegungen, die für die Realisation der Ziele relevant sein können, transparent zu machen und
- 3) Überprüfbarkeit, das bedeutet, die curricularen Elemente einzusetzen und zu evaluieren.⁴

Teil einer transparenten Gestaltung des Entstehungs- und Entscheidungsprozesses eines Curriculums sollte auch sein, die Kompetenzen und Funktionen der an der Curriculumentwicklung beteiligten Personen offenzulegen.⁵

Für die Entwicklung eines Curriculums gibt es unterschiedliche Konzepte und Ansätze.⁶ Es empfiehlt sich, die folgenden fünf Phasen zu berücksichtigen:

1. **Konstruktion:** Hiermit ist die konkrete Entwicklung von Curricula(-Bausteinen) gemeint. Hierfür kann u. a. die jeweilige Fachdidaktik wichtige Hinweise geben.
2. **Evaluation:** Hierbei handelt es sich um die Erprobung der Curriculum-Bausteine und die Überprüfung sowohl der erreichten Curriculumziele als auch der anderen Phasen der Curriculumentwicklung. Die Effekte eines Curriculums können entweder nach dessen Erarbeitung oder während des laufenden Entwicklungsprozesses eines Curriculums evaluiert werden (summative bzw. formative Evaluation).
3. **Revision:** Sie bezieht sich auf die Veränderung und Verbesserung von Lehr- und Lernpraxis auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen.
4. **Implementation:** Werden die Curriculum-Bausteine im Unterricht angewendet, spricht man von Implementation.
5. **Dissemination:** Die Verbreitung der Curriculumelemente in möglichst vielen Einrichtungen schließlich wird Dissemination genannt.⁷

Phasen der Curriculumentwicklung

Curriculumentwicklung im engeren Sinne bezieht sich ausschließlich auf die Phase der Konstruktion.⁸ Dabei besteht das Hauptproblem in der Begründung und Rechtfertigung curricularer Entscheidungen.⁹ Die Auswahl und Legitimation von Lerninhalten kann anhand der folgenden drei Prinzipien erfolgen:

Inhalte auswählen und legitimieren

- (1) **Wissenschaftsprinzip:** Für die Zusammenstellung der Inhalte werden die jeweiligen Wissenschaften zugrunde gelegt.
- (2) **Persönlichkeitsprinzip:** Den Ausgangspunkt zur Auswahl der Inhalte stellen die Bildungsbedürfnisse, Leitideen und Kompetenzen der Menschen dar.
- (3) **Situationsprinzip:** Objektive und subjektive Bedingungen von Situationen und Handlungsfeldern bilden die Grundlage der Auswahl.¹⁰

Was heißt Handlungskompetenz?

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

Auswahl und Analyse realer Berufssituationen

Ein weiteres Leitprinzip sowohl in der Berufsausbildung als auch zunehmend in der Aus- und Weiterbildung ist die berufliche Handlungskompetenz.¹¹ Sie umfasst die Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Immanenter Bestandteil der drei genannten Kompetenzdimensionen sind die Methoden- und Lernkompetenz sowie die kommunikative Kompetenz.¹²

Wer berufliche Curricula konstruiert, sollte folgende vier Schritte durchlaufen:

1. Berufsfeldanalyse: Untersuchung von für die Zielgruppe aktuellen und zukünftig relevanten Lebenssituationen. Das betrifft in der Regel berufliche Situationen und entsprechende Handlungsabläufe, die zu identifizieren, darzustellen und zu bewerten sind. Mithilfe von Expertenbefragungen, Tätigkeitsprofilen, Arbeitsmarktanalysen und/oder Stellenangebotsanalysen kann die Analyse des Berufsfeldes erfolgen.

2. Qualifikationsanalyse: Im zweiten Schritt sollen die notwendigen Qualifikationen (Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten) ermittelt werden, die zur Gestaltung von Arbeitssituationen notwendig sind. Hierbei können ebenfalls Expertenbefragungen und Tätigkeitsprofile zugrunde gelegt werden.

3. (Fach)didaktische Analyse: Hier werden grundlegende methodisch-didaktische Entscheidungen im Hinblick auf eine möglichst optimale Qualifizierung der Zielgruppe auf Basis der zuvor ermittelten Kompetenzanforderungen getroffen. Dabei sind sowohl die individuellen als auch die beruflich notwendigen Qualifizierungsbedürfnisse zu beachten.¹³

Unterstützung bei der Curriculumsarbeit: die 'Delphi-Technik'

Zur Erfassung von (zukünftigen) Anforderungen, als Ausgangspunkt curricularer Entscheidungen kann u. a. die 'Delphi-Technik' eingesetzt werden. Dabei nehmen mehrere unterschiedliche Expertinnen und Experten einzeln schriftlich Stellung zu möglichen Entwicklungen. Anschließend werden die unterschiedlichen Stellungen zusammengeführt und erneut an die Expertinnen und Experten geschickt, um die ersten Gedanken ergänzen bzw. ändern zu können (vgl. Tippelt/Edelmann 2003: 349).

- 4. Lernzielanalyse:** Als Zielgröße sind Lernziele bzw. gegenwärtig vor allem Kompetenzerwartungen zu beschreiben.¹⁴

vier Fragen für den Konstruktionsprozess

Während des Konstruktionsprozesses kann die Beantwortung der folgenden vier Fragen hilfreich sein:¹⁵

1. Welche (pädagogischen) Ziele strebt die Bildungseinrichtung an?
2. Welche Erlebnisse können am ehesten zum Erreichen der Ziele beitragen?
3. Wie kann ein förderliches Lernmilieu geschaffen werden?
4. Wie kann die Zielerreichung überprüft werden?

Sinnvolle Hinweise in der Entwicklungsphase von Curricula können sich zudem aus einer Analyse vorhandener Curricula und Lehrbücher des Berufsfeldes sowie der Bezugsdisziplinen ergeben.¹⁶

Wie kann ein Curriculum strukturell gestaltet werden?

Bereits im Jahr 1970 empfahl der Deutsche Bildungsrat die Orientierung am Baukastenprinzip insbesondere für den Weiterbildungsbereich.¹⁷ Seit einigen Jahren werden sowohl auf europäischer Ebene als auch in Deutschland wieder verstärkt modularisierte Strukturen diskutiert, um u. a. die Durchlässigkeit von Bildungsangeboten und damit die Mobilität von Personen zu erhöhen.¹⁸ Die Modularisierung wird zunehmend relevanter in der Aus- und Weiterbildung des Gesundheits- und Pflegebereichs. Mit ihr wird die Hoffnung verbunden, flexibler auf die ökonomischen, technischen, ökologischen und gesellschaftlichen Veränderungen reagieren zu können.¹⁹

Begriff der Modularisierung

Modularisierung meint dabei den Prozess der Standardisierung und Differenzierung des organisatorischen, zeitlichen und inhaltlichen Aufbaus und Ablaufs von Bildungsgängen/Qualifizierungsangeboten²⁰, d. h. die Zusammenfassung von thematisch zusammengehörenden Inhalten zu Modulen.²¹

Der Begriff des Moduls ist nicht einheitlich definiert.²² Module werden einerseits beschrieben als „[...] eine curriculare Zerlegung von Qualifikationsbündeln zu in sich geschlossenen Teilqualifikationen [...]“²³, die Teil eines Gesamtsystems sind (z. B. eines Bildungsgangs, einer Abschlussprüfung). Man kann sie jedoch auch denken als „in sich abgeschlossene Teilqualifikationen, die einzeln geprüft und zertifiziert werden können [...]“²⁴

Was ist ein Modul?

Egal, welche Perspektive akzentuiert wird, eine mögliche Definition des Begriffes Modul ist:

„[...] Module [stellen] in sich geschlossene Teile einer Gesamtheit dar [...] [sie sind] zeitlich und inhaltlich begrenzte Lerneinheit[en] [...]“²⁵

Darüber hinaus sind Module durch folgende Merkmale charakterisiert: Sie können flexibel angeordnet werden, sind outputorientiert, enthalten Ziele, Inhalte, Methoden und Prüfungsformen.²⁶ Je nach Inhalt kann der zeitliche Umfang eines Moduls variieren.²⁷

Eine modulare Struktur hat vor allem Vor- aber auch einige Nachteile. Vorteilhaft ist, dass die Reihenfolge der Moduleilnahme entweder durch die Lernenden nach ihren zeitlichen und inhaltlichen Interessen gewählt oder aufgrund didaktischer Überlegungen partiell vorgegeben werden kann.²⁸

Vor- und Nachteile von Modulen

Module können ordnend und qualitätssteigernd wirken und zu mehr Transparenz führen, wenn sie durch einheitliche Qualitätskriterien zur Standardisierung des bisher nicht standardisierten Weiterbildungsbereiches beitragen. Damit kann auch eine Gleichwertigkeit und Anbindung der Weiterbildung hergestellt werden, das meint, sie ermöglichen die Anrechenbarkeit bei weiterführenden Bildungsgängen.²⁹ Die Berücksichtigung von Teilqualifikationen im weiteren Bildungsverlauf kann individuelle sowie gesamtgesellschaftliche Kosten für Bildung reduzieren und einen bewussteren Umgang mit der Lebenszeit von Lernenden ermöglichen.³⁰

Bei einer Einteilung der Module in obligatorisch und fakultativ zu besuchende besteht allerdings die Gefahr, dass eine inhaltlich sinnvolle Ergänzung von Modulen unterlassen wird und somit ein gewünschter Lerneffekt eventuell nicht möglich ist.³¹

Situationsorientierte Curricula, die sich an Handlungssituationen orientieren, eignen sich für modularisierte Formen.³² Module bieten die Möglichkeit, den unterschiedlichen Voraussetzungen lernender Erwachsener und deren Erfahrungen gerecht zu werden.³³

Curriculare Entscheidungen im Projekt INA-Pflege

Im Projekt INA-Pflege stand nicht die Entwicklung eines abschließenden Curriculums im Vordergrund, sondern die bedarfsgerechte Ausarbeitung von Themen. Das steht nicht im Widerspruch zu den aufgezeigten Konstruktionsschritten bzw. der zu berücksichtigenden Prinzipien: (1) Das Persönlichkeitsprinzip etwa wurde indirekt über die Sichtweisen der Dozentinnen und Dozenten berücksichtigt. So haben sie auf Grundlage ihrer Unterrichtspraxis und -erfahrungen mit den Lernnotwendigkeiten der Lernenden pflegebezogene Inhalte aufbereitet. Die Entscheidung für bestimmte Themen erfolgte auf Basis einer Befragung von Berliner und Brandenburger Lehrkräften in der Pflegehilfe (vgl. auch Kapitel 2).

(2) Dem Wissenschaftsprinzip wurde z. B. Rechnung getragen über die Einbindung pflegewissenschaftlicher, medizinischer, erziehungswissenschaftlicher und sprachdidaktischer Erkenntnisse in den Erarbeitungsprozess der Materialien.

Auch (3) das Situationsprinzip war wichtiger Bezugspunkt der Materialentwicklung: Konkrete Situationen des Pflegealltags sind bei einem Großteil der Aufgaben Ausgangspunkt der Lernprozesse.

Mit Blick konkret auf die Schritte der Curriculumentwicklung war z. B. die Diskussion mit Pflegeexpertinnen und -experten in allen vier Phasen (Berufsfeldanalyse, Qualifikationsanalyse, fachdidaktische Analyse, Lernzielanalyse) wesentlicher Bestandteil der Materialerarbeitung. Berücksichtigt wurden – wie in der Literatur empfohlen – auch vorhandene Tätigkeits- und Anforderungsprofile von Pflegehelferinnen und Pflegehelfern.

Die Evaluation schließlich erfolgte sowohl formativ, z. B. über die kontinuierliche Diskussion mit Pflegelehrkräften, als auch summativ anhand exemplarischer Materialien in Weiterbildungsangeboten.

Wie ein Modul konkret gestaltet werden kann, wird nachfolgend beispielhaft für den Themenbereich Kommunikation im Rahmen einer Pflegehilfequalifizierung skizziert.

7.2 Exemplarische Darstellung des Moduls „Kommunikation in der Pflege“

Modulbezeichnung

Kommunikation in der Pflege

Bausteine

1. **Grundlagen der Kommunikation**
2. **Gesprächsarten**
3. **Grundhaltungen im Kommunikationsprozess**
4. **Kommunikation mit verschiedenen Zielgruppen**
5. ...
- 6.

Ausbildungsziele

Schwerpunkt Fachkompetenz:

Wissensorientiert:

- Die Lernenden besitzen Kenntnisse über die theoretischen Grundlagen von Kommunikationsprozessen.
- Die Lernenden verfügen über Wissen zu den Besonderheiten einer gelungenen Kommunikation mit der Klientel „Pflegepersonen“.
- ...

Könnensorientiert:

- Die Lernenden verfügen über einen vergrößerten Wortschatz.
- Die Lernenden beherrschen im Besonderen die (Fach-)Termini, sowohl bezogen auf deren intensionale Aussagekraft als auch auf deren extensionale Ausdehnung.
- ...

Schwerpunkt Sozialkompetenz:

- Die Lernenden gewinnen Einstellungen und Fertigkeiten zum wertbewussten Kommunizieren mit pflegebedürftigen Personen.
- Die Fähigkeit zur Empathie erfährt eine weitere Ausprägung.
- ...

Baustein 1: Grundlagen der Kommunikation

Inhalte	Standards ¹	didaktisch-methodische Hinweise
<ul style="list-style-type: none"> • Das „Sender-Empfänger-Modell“ • Methoden, Formen und Bedingungen des Informationsaustausches (verbal, nonverbal, paraverbal) • Kommunikationsprozesse als Einheit von Rationalem und Emotionalem • Abhängigkeit der K. vom Inhalt (z. B. Pflege vs. Militär), vom Kommunikationspartner und von der Situation² • Verhaltensbesonderheiten in der Kommunikation: 4 Aspekte nach Schulz von Thun (Sache, Selbstoffenbarung, Beziehung und Appell) 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden erklären das „Sender-Empfänger-Modell“ selbstständig und sachlich exakt. • Die Lernenden unterscheiden korrekt zwischen verbalen und nonverbalen Äußerungen. • Die Lernenden sind sich ihrer noch vorhandenen Probleme (Mängel) im verbalen und nonverbalen Bereich der Kommunikation bewusst. • Die Lernenden arbeiten selbstständig an der Verbesserung ihres sprachlichen Ausdrucks und entsprechender nonverbaler Ausdrucksweisen. • Die Lernenden sind bereit, sich mit kritischen Äußerungen zu ihrem verbalen und nonverbalen Verhalten intensiv auseinanderzusetzen; sie gelangen selbstständig zu Schlussfolgerungen, wie sie in beiden Bereichen auftretende Mängel beseitigen können. 	<ul style="list-style-type: none"> • möglichst bildhafte Darstellung des Modells • auditiv: positive und negative Beispiele für verbale Äußerungen • visuell: positive und negative Beispiele für nonverbales Verhalten • komplex: Videoaufnahmen von Lernenden in Kommunikationsprozessen und Auswertung auf der Grundlage von Beobachtungsprotokollen

¹ wesentliche inhaltliche Anforderungen der Standardformulierung: Grad der Selbstständigkeit des Handelns und Qualität des Handelns und Verhaltens (z. B. korrekt, umfassend)

² siehe auf der folgenden Seite zu Situationstypen beruflicher Kommunikation in der Pflege und zur Abhängigkeit der Kommunikation vom Partner

Situationstypen beruflicher Kommunikation in der Pflege

Gesprächs-/ Betreuungssituation	Konfliktsituation	Führungssituation	Kooperations- situation
<ul style="list-style-type: none"> mit geistig Wachen, aber körperlich Schwachen (Seh- / Hörschwäche; Bewegungsbeeinträchtigungen) mit Unzufriedenen mit stark Gläubigen mit Demenzzkranken ... 	<ul style="list-style-type: none"> mit zu Pflegenden mit Kollegen mit Vorgesetzten mit Externen (z. B. Arzt, Verwaltung) mit Angehörigen ... 	<ul style="list-style-type: none"> mit Azubis mit anderen Pflegegern in der Gruppe mit anderen im Pflegebereich Arbeitenden 	<ul style="list-style-type: none"> mit Kollegen mit Vorgesetzten mit Verwaltungspersonen mit Externen mit Angehörigen mit anderen im Pflegebereich Arbeitenden

Die wertbewusste Bewältigung dieser Situationen findet ihren Ausdruck auf mindestens zwei Ebenen der Formulierung:

- Grad der Selbstständigkeit:** unter Anleitung, nur unter Aufsicht etc.
- Grad der Exaktheit/Empathie/Zielorientiertheit und Gegenstands- (Inhalts-) Angemessenheit:** korrekt, sachlich, besonnen, zweckmäßig, einfühlsam, empathisch, freundlich, gerecht

Zu beachten ist hierbei, dass es nicht um Einzelsituationen gehen kann, sondern um Situationstypen.

Abhängigkeit der Kommunikation vom Partner³

Partner von Kommunikationsprozessen in der Pflege

Zu pflegende Personen	Angehörige	Kollegen	Vorgesetzte	Externe
<ul style="list-style-type: none"> Sehgeschwache Hörgeschädigte Bewegungseinschränkungen Demenzranke stark Gläubige 	<ul style="list-style-type: none"> Kinder Eltern Geschwister Freunde Bekannte 	<ul style="list-style-type: none"> jünger älter 	<ul style="list-style-type: none"> Pflegepersonal Verwaltungspersonal ... 	<ul style="list-style-type: none"> Ärzte Verwaltungen/ Behörden

Aber: Kommunikationspartner sind keine Besonderheit der beruflichen Kommunikation, sondern eine das Wesen der Kommunikation konstituierende Bedingung.

³Konkretion: soziale Kommunikation -> berufliche Kommunikation -> Kommunikation in der Pflege

Literaturtipps

Pilz, Matthias (Hg.) (2009): *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich*. Bielefeld: Bertelsmann.

Tippelt, Rudolf/Edelmann, Doris (2003): *Curriculumentwicklung und -beurteilung in Pflege- und Gesundheitsberufen*. In: Falk, Juliane (Hg.): *Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik. Handbuch für innovatives Lehren im Gesundheits- und Sozialbereich*. Weinheim u. a.: Juventa-Verl. (= Grundlagentexte Pflegewissenschaft), S. 339–356.

¹ vgl. Brand 2006: 31

² vgl. Rülcker 1976: 56 und Deutscher Bildungsrat 1974: 22

³ vgl. Neumann 1983: 21 und Tippelt/Edelmann 2003: 344 ff.

⁴ Deutscher Bildungsrat 1974: A 22

⁵ vgl. Dröge/Neumann/Stiehl 1983: 58

⁶ vgl. Brand 2006: 51, siehe auch Frey 1971: 90

⁷ vgl. Zillober 1984: 22 f.

⁸ vgl. Brand 2006: 55

⁹ vgl. Rülcker 1976: 25, siehe auch Pätzold 2002: 62

¹⁰ vgl. Reetz/Seyd 2006: 228

¹¹ vgl. Bader 2004: 20 und Tippelt/Edelmann 2003: 347 f.

¹² vgl. KMK 2011: 15 f.

¹³ vgl. Neumann 1983: 12

¹⁴ vgl. Neumann 1983: 12 i. V. m. KMK 2011: 10 und 32

¹⁵ siehe auch Bader 2004: 20 und 24

¹⁶ vgl. Tyler 1973: 11

¹⁷ vgl. Dröge/Neumann/Stiehl 1983: 24

¹⁸ vgl. Pilz 2009: 8

¹⁹ vgl. Euler/Severing 2006: 36 f.

²⁰ vgl. Tippelt/Edelmann 2003: 352

²¹ vgl. Frommberger 2009: 21 f.

²² vgl. Tippelt/Edelmann 2003: 352

²³ vgl. Euler/Severing 2006: 42; siehe auch Pilz 2009: 7 und Kloas 1997: 10

²⁴ Ziehm 1998: 76

²⁵ ebd.

²⁶ Pilz 2009: 11

²⁷ vgl. ebd.

²⁸ vgl. Tippelt/Edelmann 2003: 352

²⁹ vgl. ebd.: 353

³⁰ vgl. Pilz 2009: 13

³¹ vgl. ebd.

³² vgl. Tippelt/Edelmann 2003: 353

³³ vgl. Clement 2001: 22

³⁴ vgl. Sauer 1997: 22



8. Lehr- und Lernmaterialien der INA-Pflege-Toolbox

8.1 Entstehung und Ziel

Die INA-Pflege-Toolbox will vor allem eines: Lehrkräfte bei ihrer Unterrichtspraxis in der Pflegehilfe unterstützen. Im Projekt INA-Pflege wurden dafür Dozenten und Dozentinnen dieses Bereichs in Berlin und Brandenburg nach ihren konkreten Bedarfen befragt. So konnten pflegespezifische Themen ermittelt werden, zu denen sich die Lehrkräfte Lehr- und Lernmaterialien wünschen. Diese Themen wurden mit den länderspezifischen Rahmenlehrplänen der Altenpflegehilfeausbildung abgeglichen. Damit soll sichergestellt werden, dass eine thematische und damit letztlich qualifikatorische Anschlussfähigkeit möglich ist (vgl. Kapitel 2).

Entstanden sind so Lehr- und Lernmaterialien zu sieben thematischen Modulen der Pflegehilfe mit insgesamt 81 Lerneinheiten (vgl. Kapitel 8.5), die insbesondere Menschen mit geringen Grundbildungskennnissen im Blick haben. Die inhaltliche Ausarbeitung leisteten wesentlich Dozenten und Dozentinnen der Pflege; die sprachliche und methodisch-didaktische Überarbeitung lag beim INA-Pflege-Projektteam der Humboldt-Universität zu Berlin. Inhalts- und Sprachebene sind dabei wichtigerweise nicht voneinander zu trennen, ist doch Sprache in Lehr- und Lernmaterialien der Grundbildung zugleich Voraussetzung und spezifischer Gegenstand, Sprachentwicklung – hier im Kontext der Pflege – gerade ein wesentliches Ziel des Lernens.

Ziel: pflegebezogene Grundbildung

Die Module haben nicht den Anspruch, die Themen vollumfänglich abzudecken. Das widerspreche auch ihrer primären Konstruktionslogik, d. h. der erfahrungs- und bedarfsorientierten Aufbereitung durch Lehrkräfte anstelle einer vorrangigen Ableitung aus Rahmenlehrplänen oder Pflegedidaktikmodellen. Die Materialien verstehen sich als inhaltliche Angebote, wie ausgewählte Themen in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden können – unter ganz unterschiedlichen organisatorischen und pädagogischen Rahmenbedingungen. Damit sei zugleich gesagt: Sie kommen nicht ohne die initiiende, lenkende, begleitende, unterstützende Lehrkraft aus; sie sind mithin nicht als Selbstlernmaterialien konzipiert.

keine Selbstlernmaterialien

8.2 Zielgruppe

In Pflegehilfequalifizierungen ist keiner wie der andere. Der unterrichtliche Normalfall ist, dass sich die Teilnehmenden stark in ihren Bildungs- und Berufsbiografien, Lernvoraussetzungen und Motivationen unterscheiden (vgl. Kapitel 5.2). An wem also sind die Materialien methodisch-didaktisch und insbesondere in ihrem sprachlichen Anforderungsniveau idealerweise auszurichten?

Das entwickelte Unterrichtsmaterial fokussiert zunächst einmal Menschen deutscher und nicht-deutscher Herkunftssprache mit Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen und/oder Kommunizieren. Anwendungsgebiet sind damit zuvorderst niedrigschwellige Qualifizierungen in der Pflege (Pflegebasis- und Pflegehilfsqualifizierungen). Andererseits ist aber unsere Erfahrung, dass Alphabetisierung und pflegefach(sprach)liche Adäquatheit zeitgleich nur schwer umsetzbar sind. Die Anforderungen des Pflegealltags an die Schriftsprache sind weit von einem basalen Alphabetisierungslevel entfernt (vgl. Kapitel 3.3, 3.4). In der Folge setzen die entstandenen Materialien mehrheitlich die Alpha-Level 4 oder 5 voraus (Alphabetisierung für die Level 4 und 5 mit Ausgangslevel 3 leistet z. B. das DVV-Rahmencurriculum Altenpflegehilfe¹).

vor allem für Menschen mit Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen, Kommunizieren

Das bedeutet, dass die Teilnehmenden in der Lage sein sollten, kurze und einfache zuweilen auch mittelschwere Texte zunehmend lexikalisch zu lesen, also auf Basis ihres bekannten Wortschatzes anstelle einer Zeichen-für-Zeichen-Erfassung und anschließenden Synthetisierung (vgl. auch Tabelle 8-1).² Bezogen auf die Schreibkompetenz können sie zunehmend auch komplexere Texte unter Beachtung bestimmter orthografischer Prinzipien und Regeln verfassen (orthografische Strategie) sowie die morphematische (innere) Struktur von Wörtern dabei beachten (morphematische Strategie).³

	Alpha-Level 3	Alpha-Level 4	Alpha-Level 5
Kann-Beschreibung	<p>Satzebene: überwiegend konstruierendes Lesen sowie lexikalisches Erlesen von Standardwörtern Kann ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • einzelne Wörter im Satzkontext erlesen. • orthographisch komplexere Wörter erlesen. • Satz-Bildverbindungen vornehmen. • Sätze mit ansteigender Länge sinnerfassend lesen. • SPO-Sätze und SPO-Sätze mit Einfügungen sinnerfassend lesen. • einfachen Anleitungen folgen, insbesondere wenn sie Bilder enthalten. 	<p>Textebene: kurze und einfache Texte, gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen Kann ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • einzelne Wörter aus einem Text herausuchen. • Strukturen einfacher Formulare erkennen. • kurzen und einfachen Texten (mit erläuternden Bildern und Illustrationen) 1-2 direkt (wörtlich) und indirekt enthaltene Informationen entnehmen. 	<p>Textebene: mittelschwere Texte mit Illustrationen, gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen Kann ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • mittelschwere Texte sinnernehmend lesen. • aus mittelschweren Texten mit erläuternden Bildern 1-3 direkt (wörtliche) und indirekt enthaltene Informationen entnehmen.
Aufgabenmerkmale und Lesbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Textlänge: 1 bis 2 Sätze • Satzlänge: 5 bis 7 Wörter, z. T. mehr • Satzkonstruktion: SPO-Sätze (mit Einfügungen), Hauptsätze bzw. Haupt- und Nebensatz • Wortschwierigkeit: ansteigend; gebräuchliche Wörter bis maximal drei Silben einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und geläufiger Anglizismen • Typografie: 18-Punkt-Schrift, doppelter Zeilenabstand, Flattersatz 	<ul style="list-style-type: none"> • Textlänge: 3 bis 8 Sätze • Satzlänge: max. 9 Wörter • Satzkonstruktion: überwiegend SPO-Sätze, SPO-Sätze mit Erweiterungen • Tempus: Präsens, Perfekt, Präteritum • Redundanz: hoch, einfache Erzählstruktur • Wortschwierigkeit: gebräuchliche Wörter bis max. drei Silben einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und geläufiger Anglizismen • Typografie: 18- bis 14-Punkt-Schrift, doppelter Zeilenabstand, keine Worttrennung am Zeilenende 	<ul style="list-style-type: none"> • Textlänge: bis 15 Sätze • Satzlänge: bis 12 Wörter • Satzkonstruktion: SPO-Sätze mit Erweiterungen, Haupt- und Nebensatz • Tempus: Präsens, Perfekt, Präteritum, Futur • Redundanz: mittel, einfache Berichts- und Erzählstruktur • Wortschwierigkeit: Wörter beliebiger Länge und Struktur einschließlich eingedeutschter Fremdwörter und Anglizismen (kein Fachvokabular) • Typografie: 16- bis 12-Punkt-Schrift, Serifenschrift, 1,5-facher Zeilenabstand, Worttrennung am Zeilenende

Tabelle 8-1
 Kann-Beschreibungen und Aufgabenmerkmale der Alpha-Level 3 bis 5 bezüglich der Lesekompetenz⁴

Darüber hinaus eignen sich die Materialien aber auch als inhaltliches und methodisches Aufgabekompodium für höhere Qualifizierungen in der Pflege, wenngleich Adaptionen in den Niveaustufen zuweilen unerlässlich sein dürften.

Aufgrund des besonderen Personal- und damit Ausbildungsbedarfs stellen die Aufgaben inhaltlich mehrheitlich auf Tätigkeiten in der Altenpflegehilfe ab.

8.3 Struktur

Die Lehr- und Lernmaterialien der INA-Pflege-Toolbox gliedern sich in sieben thematische Module: Wahrnehmung, Beobachtung, Kommunikation, Pflegedokumentation, Rechtliche Grundlagen, Sterben und Tod sowie Gewalt. Innerhalb der Module gibt es durchschnittlich vier inhaltliche Bausteine, zu denen wiederum einzelne Lerneinheiten gehören (vgl. Tabelle 8-2 und Kapitel 8.5).

	Bausteine	Lerneinheiten
Modul Wahrnehmung	(1) Grundlagen der Wahrnehmung	LE1 Was ist Wahrnehmung? LE2 Wie nehmen wir wahr? LE3 Warum nehmen wir wahr?
	(2) Subjektivität der Wahrnehmung	LE1 Jeder sieht die Welt anders. LE2 Einflussfaktoren der Wahrnehmung I: Denken und Fühlen LE3 Einflussfaktoren der Wahrnehmung II: Körper und Umgebung
	(3) Wahrnehmungsfehler	LE1 Der erste und der letzte Eindruck LE2 Der Überstrahlungseffekt und die Übertragung
	(4) Bedeutung für die Altenpflege	LE1 Was wissen wir? LE2 Ausgangssituation in der Altenpflege LE3 Wahrnehmung als Grundlage professionellen Handelns

Tabelle 8-2
Modulstruktur der
INA-Pflege-Toolbox
am Beispiel Wahrnehmung

Die meisten Bausteine haben drei bis vier Lerneinheiten. Insgesamt liegen damit über 80 Lerneinheiten vor. Bausteine und Lerneinheiten variieren in der Länge. Die Lerneinheiten entsprechen einzelnen, meist zwei- bis vierseitigen Arbeitsblättern mit konkreten Aufgaben als unterste Gliederungseinheit. Jede Lerneinheit gibt es als Version für die Lernenden und mit den Lösungsvorschlägen für die Lehrkräfte.

7 Module,
26 Bausteine,
81 Lerneinheiten

Die Bausteine

Die Bausteine sind die erste thematische Differenzierung des Moduls. Sie sind in sich inhaltlich geschlossen konstruiert, können also zumeist auch losgelöst von den anderen Bausteinen oder in anderer Reihenfolge als angegeben bearbeitet werden. Dennoch liegt der thematischen Auswahl sowie der angebotenen Reihung innerhalb eines Moduls eine, vor allem methodisch-didaktisch begründete Logik zu Grunde, weshalb sich für die meisten Module durchaus empfiehlt, die Abfolge beizubehalten. Im Modul Sterben und Tod beispielsweise dient der erste Baustein vor allem der Reflexion der eigenen Einstellung zum Tod, woran sich die Sicht des Sterbenden anschließt. Fortgesetzt wird das Modul mit einem Baustein zur Sterbebegleitung, also der „gemeinschaftlichen“ Gestaltung des letzten Weges, sowie schließlich Notwendigkeiten und Fragen, die sich ab dem Tod für die Pflegekraft stellen (vgl. auch Abbildung 8-1). Das Modul Beobachtung demgegenüber ist im Anschluss an die allgemeinen Ausführungen zur Beobachtung in den Bausteinen eins bis drei (professionelle Beobachtung, Beobachtungsprozess und Gegenstände der Beobachtung) sehr frei kombinierbar, da im Fortlauf die verschiedenen Beobachtungsgegenstände je Baustein thematisiert werden.

Dozentenübersicht je Baustein mit Lernzielen, Inhalten und didaktisch-methodischen Hinweisen

Sterben und Tod - Auseinandersetzung mit Sterben und Tod (1)	
Modul: Sterben und Tod	Auseinandersetzung mit Sterben und Tod (1)
Baustein:	• Meiner Einstellung zu Sterben und Tod
Lerninhalte:	• Sterben und Tod aus physiologischer Sicht • Sterben und Tod aus psychologischer Sicht
Fachkompetenz: Die Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Sterbeprozess und definieren die Begriffe klinischer Tod, Hirntod und biologischer Tod. • ordnen die Anzeichen des Körpers den einzelnen Phasen des Sterbens zu. • kennen die letzten Phasen des Lebens, Terminal- und Finalphase, und nennen spezifische Symptome. • kennen die Schmerzarten des Sterbeprozesses nach Saunders.
Lernziele	<p>Sozialkompetenz: Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • sind sich bewusst, mit welchen Ängsten und Befürchtungen Sterbende sie im Pflegealltag konfrontiert werden könnten und begleiten Sterbende empathisch, verständnisvoll und bedürfnisorientiert durch die Sterbearbeit. <p>Selbstkompetenz: Die Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> • werden sich ihrer eigenen Einstellung zu Sterben und Tod bewusst und erkennen, welche Ängste und Befürchtungen sie selbst im Umgang mit Sterbenden haben.
Inhaltliche Schwerpunkte	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und Einstellungen zum Thema Sterben und Tod • Der Sterbeprozess aus biologischer Sicht • Terminal- und Finalphase als letzte Phasen des Lebens • Begleitung Sterbender
Didaktisch-methodische Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> • variabler, behutsamer Zugang zum Thema über Assoziationsübung zu vorher zu sammelten Postkarten oder die Deutung von Siren- und Trauersprichen (siehe nachfolgendes Blatt) • Facilitation/Bewusstmachung der eigenen Erfahrungen und Einstellung zu Sterben und Tod • Sozialform für Reflexionsaufgaben zu eigenen Erfahrungen und Einstellungen zum Tod in Kleingruppen vom Vertrauenskreis in die Gruppe wählen • Übungen zum Leseverstehen von diskontinuierlichen und kontinuierlichen Texten (B.E.2)
	Zeitbedarf: ca. 4 Zeitstunden

Die Bausteine beginnen mit einer **Dozentenübersicht**. Sie informiert über:

- die kompetenzbezogenen Lernziele,
- die inhaltlichen Schwerpunkte,
- didaktisch-methodische Besonderheiten (z. B. notwendige mediale und wissens- oder könnensbezogene Voraussetzungen, Methoden, Zeitempfehlungen, ggf. Sprachförderungsfokusse) und
- ggf. Literaturempfehlungen zum Baustein.

Die **Lernziele** auf Bausteinebene sind im Prinzip eine Form der Ausdifferenzierung von Kompetenzschwerpunkten, wie sie für eine Modulstruktur empfohlen werden (vgl. Kapitel 7). Es wird jedoch darauf verzichtet, die Lernziele bis auf die Standard-Ebene zu deklinieren (vgl. hierzu exemplarisch Kapitel 7). Dies wäre in didaktisch vertretbarer Form erst auf der Grundlage eines bis in die Mikrostruktur hinein vollständig ausgearbeiteten Curriculums möglich. Hinzu kommt, dass der Empfehlungscharakter der vorliegenden Ausarbeitungen allen potenziellen Nutzenden große Freiheitsgrade bei deren Anwendung bzw. Umsetzung einräumt. Eine detaillierte Vorgabe von Standards könnte auf diesem Ausarbeitungsniveau des Materials eher als einschränkend statt hilfreich empfunden werden.

Abbildung 8-1
Beispiel einer
Dozentenübersicht
(S/BS1)

In der Kategorie **inhaltliche Schwerpunkte** werden die für den Baustein wesentlichen Themen genannt, wie sie sich hauptsächlich aus den Ausarbeitungen der Pflegedozenten für die Module ergeben haben. Die Materialien folgen grundsätzlich den Prinzipien Verwendungsorientierung bzw. Lebensweltbezug (vgl. auch Kapitel 6.1), das heißt sie beziehen sich thematisch auf konkrete Anforderungen des Pflegeberufes oder stellen auf domänenübergreifende, für den Alltag bedeutsame Aufgaben und Herausforderungen der Teilnehmenden ab (insbesondere Module Kommunikation und Recht).

Unter den **didaktisch-methodischen Hinweisen** werden verschiedene Besonderheiten und Voraussetzungen des Bausteins genannt, die es bei der konkreten Unterrichtsplanung zu berücksichtigen gilt. Das können – ganz praktisch – verschiedene Medien und Hilfsmittel sein, wie sie nicht als Stan-

dardunterrichtseinrichtung vorausgesetzt werden können (z. B. größere Menge farbiger Stifte oder Karten, Tücher). Zu denken ist hier aber auch an neue und/oder komplexe Methoden, die wichtigerweise vorher eingeführt werden müssen, sowie methodische Hinweise und Empfehlungen für die Erarbeitung verschiedener Inhalte (z. B. „Arbeit mit ‚Original‘-Pflegedokumenten“ in P/BS1). Sind im Baustein besondere Sprachförderungsfokusse gelegt, finden sich auch hierzu Hinweise in dieser Rubrik. Das kann einerseits in Form der Betonung einzelner Übungsformen sein (z. B. „zahlreiche Lese- und Schreibanlässe auf Basis von ‚Original‘-Pflegedokumenten“, „Wortschatzarbeit zu Merkmalen der Pflegedokumentation“ in P/BS2), andererseits aber auch als Hinweis auf anschließbare integrative Sprachförderungen in Form sogenannter Sprachlupen. Exemplarisch ausgearbeitet sind insgesamt sieben Sprachlupen, die sich über die Module verteilen (vgl. Tabelle 8-3).

Behandelt werden jeweils unterschiedliche grammatikalische Phänomene, wie sie sich im Kontext des jeweiligen Modulbausteins und damit letztlich auch wesentlich im Pflegealltag ergeben. Mit den Sprachlupen wird beispielhaft aufgezeigt, wie sich eine zusätzliche Sprachförderung je nach Bedarf der Teilnehmenden individuell in den thematischen Fortgang des Unterrichts integrieren lässt.

Die Zeitempfehlungen für die Bausteine sind als „Nettobearbeitungszeit“ für die Aufgaben des Bausteins zu verstehen. Das heißt, sie berücksichtigen nur die selbstständige Bearbeitungszeit (einzeln, mit einem Partner oder in der Gruppe), nicht jedoch die Einführungen und Auswertungen im Plenum gelenkt durch die Lehrkraft. Eine Gesamtzeitplanung auf Basis der Materialien einerseits und der jeweiligen Lerngruppe andererseits ist für die konkrete Unterrichtsgestaltung unerlässlich.

Sprachlupe	Modul/Baustein/ Lerneinheit
Nomen	W/BS2/LE2
Komposita	B/BS6/LE2
Konditionalsätze	B/BS6/LE3
Modalverben	P/BS1/LE1
Mehrdeutigkeit von Wörtern	K/BS2/LE1
Passiv	R/BS3/LE2
direkte und indirekte Fragen	S/BS3/LE1

Sprachlupen für zusätzliche integrierte Sprachförderung

Tabelle 8-3
Sprachlupen in den Modulen

individuell anzupassende Zeitempfehlungen

Die Lerneinheiten

Die für Lernende sowie Dozenten und Dozentinnen unterschiedenen Lerneinheiten setzen die Themen der Bausteine in konkrete Aufgaben um. Die Lerneinheiten entsprechen am ehesten einzelnen Arbeitsblättern, wobei deren Länge stark variiert und nicht selten mehrere Seiten umfasst. Die Aufgaben innerhalb einer Lerneinheit bauen in der Regel aufeinander auf und sind daher bestenfalls chronologisch zu durchlaufen. Auch zwischen den Lerneinheiten eines Bausteins gibt es inhaltliche und kompetenzbezogene Zusammenhänge. Es empfiehlt sich daher, diese der Reihe nach zu bearbeiten.

Aufgaben bauen aufeinander auf

*Piktogramme
verweisen auf die
Grundbildungs- und
Arbeitsanforderung
der Aufgabe*

Zur thematischen Orientierung für die Lernenden finden sich auf allen Lerneinheiten im Kopf jeweils Modul-, Baustein- und Lerneinheitentitel. Jede Aufgabe ist mit einem Piktogramm versehen, dass auf die jeweilig zentrale Grundbildungs- bzw. Arbeitsanforderung hinweist. Unterschieden werden:



Lesen



Rechnen



Schreiben





Handeln



Sprechen

DOZENTEN-ARBEITSBLATT Pflegeokumentation - Funktionen und Bestandteile der Pflegeokumentation (2) Spezielle Pflegeokumente

Spezielle Pflegedokumente

1. Aufgabe: Je nach Pflegebedürftigkeit und Behandlungen gibt es in der Pflegeakte weitere Dokumente:
 **Schneiden Sie die Teile an den gestrichelten Linien auseinander.**
 **Ordnen Sie die Funktionen den speziellen Pflegedokumenten zu.**

Das Ein- und Ausführprotokoll	zeigt, wie viel der Pflegebedürftige getrunken und wie viel er ausgeschieden hat.
Die Dekubitus-Risikoinschätzung	schätzt das Risiko eines Dekubitus meist in Form einer Skala ein (z. B. Braden, Norton).
Die ärztliche Verordnung	informiert über Medikamente, die der Pflegebedürftige laut Arzt nehmen soll oder weitere Maßnahmen zur Behandlung.
Das Vitalzeichenblatt	erfasst lebenswichtige Werte wie Blutdruck, Körpertemperatur oder Puls, die in regelmäßigen Abständen gemessen werden.
Die Wunddokumentation	beschreibt den Heilungsprozess von Wunden.
Das Schmerztagebuch	gibt an, wann und unter welchen Umständen Schmerzen auftreten; hilft, die Stärke von Schmerzen zu beurteilen.
Die Sturzrisikoerfassung	hilft, das Risiko eines Sturzes einzuschätzen.
Das Sturzprotokoll	berichtet über den Ursprung

DOZENTEN-ARBEITSBLATT Pflegeokumentation - Funktionen und Bestandteile der Pflegeokumentation (2) Spezielle Pflegeokumente

Durchführungshinweis:
Kopieren Sie das „Puzzle“ einseitig, damit es problemlos zerschnitten werden kann. Die Aufgabe kann als Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit realisiert werden. Sorgen Sie dafür, dass am Ende jeder die richtige Zuordnung in seinen Unterlagen hat (korrekte Zuordnung aufkleben lassen oder kopieren).

Auswertungshinweis:
Machen Sie deutlich, dass die Formulare im Pflegealltag nicht überall gleich bezeichnet werden, z. B. Ein- und Ausführprotokoll vs. Trinkprotokoll vs. Bilanzierungsblatt.

Binnendifferenzierungshinweis:
Mögliche Zusatzaufgabe für Lernstärkere: Überlegen Sie, zu welcher Prophylaxe welches Dokumentationsblatt gehört? Lösung: Ein- und Ausführprotokoll zur Dehydrationsprophylaxe, Sturzprotokoll zur Sturzprophylaxe usw.

Aufgabenbezogen gibt es auf den Dozentenausgaben zusätzlich Hinweise zur Durchführung und zur Auswertung sowie verschiedentlich auch zu möglichen, vor allem leistungsniveaubezogenen Binnendifferenzierungen sowie anschließbaren Sprachförderungen.

Um Pflegedozentinnen und Pflegedozenten möglichst große Freiheitsgrade beim Einsatz der Materialien in Abhängigkeit von der konkreten Unterrichtssituation zu lassen, geben die Aufgabenstellungen nur selten bestimmte Sozialformen vor (Einzel-, Partner- Gruppenarbeit). Bemerkungen hierzu und zu weiteren methodischen Aspekten, zu möglichen Aufgabenalternativen, -einführungen oder -ergänzungen, zur Ergebnissicherung usw. leisten stattdessen die Durchführungshinweise.

Die Auswertungshinweise umfassen ergänzende Erläuterungen zu den geschlossenen und halboffenen Aufgaben sowie mögliche Antworthorizonte für offene Aufgaben.

Abbildung 8-2
*Beispiel einer
aufgabenbezogenen
Dozenteninformation
(P/BS1/LE3)*

8.4 Verwendung

Nehmen wir zunächst vorweg, was die Unterrichtsmaterialien nicht leisten können: Sie ...

- bilden kein verbindliches oder gar abschließendes Curriculum ab.
- geben keine chronologisch zu durchlaufende Modulstruktur vor.
- ersetzen nicht die Unterrichtsplanung und -lenkung durch Sie als Lehrkraft.



Das heißt für Sie als Lehrkraft im Umkehrschluss: Sie...

- können die Materialien zeitlich und inhaltlich flexibel in die einrichtungsindividuellen Curricula einbinden.
- sind mit Ihrer fachlichen und pädagogischen Kompetenz unverzichtbar.

Lehrkräfte sind unverzichtbar

Die Unterrichtsmaterialien sind ein thematisches und methodisches Angebot, das mögliche Grundbildungsschwächen von Lernenden in Rechnung stellt. Alle Bausteine sind dabei dem Konzept arbeitsbezogener Grundbildung verpflichtet: Sie avisieren – gleichwohl in unterschiedlicher Perspektive (z. B. Fokus Schreiben vs. Fokus Kommunikation) und Intensität – Grundbildung im Kontext des Berufsfeldes Pflege. Was Sie als Lehrkraft davon nutzen, entscheiden Sie ganz allein auf Basis Ihrer konkreten Unterrichtssituation.

Die Lehr- und Lernmaterialien stellen über ihre modulare Struktur die organisatorische Unterschiedlichkeit von niedrigschwelligen Pflegequalifizierungen in Rechnung. Die Module sind frei kombinierbar. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass über die Module keine Progression der sprachlichen Anforderungen abgebildet werden kann, wie sie notwendig ist, um höhere Stufen der Sprachkompetenz zu erreichen. Hier bedarf es je nach Bedarf zusätzlicher Adaptionen des Materials durch Sie als Lehrkraft. Optionen hierzu finden sich exemplarisch in den Binnendifferenzierungs- und Sprachförderungshinweisen (vgl. hierzu auch Kapitel 6.2 und 6.4).

frei kombinierbare Module und thematisch geschlossene Bausteine und Lerneinheiten

Auch die Bausteine sind so konstruiert, dass sie als in sich geschlossene, keinesfalls aber abschließende thematische Einheiten bearbeitet werden können – auch in anderer Reihenfolge als vorge schlagen. Gleichwohl bestehen didaktische Verbindungen zwischen den Bausteinen, die in den Modulen mal stärker (z. B. Sterben und Tod), mal weniger stark sind (z. B. Beobachtung). Gegebenenfalls zwingende wissens- und könnensbezogene Voraussetzungen sind in den Dozenteninformationen der Bausteine vermerkt. Der erste Baustein hat dabei immer thematisch-hinführenden Charakter, mal durch die Kennzeichnung wesentlicher Grundlagen, mal stärker reflektierend.

Die Aufgaben der Lerneinheiten indes bauen inhaltlich aufeinander auf, sodass diese bestenfalls in der vorgegebenen Folge bearbeitet werden. Davon völlig unbenommen bleibt selbstverständlich die Möglichkeit, nur einzelne Aufgaben der Lerneinheiten in den eigenen Unterricht zu integrieren. Zur leichteren Handhabung und Materialorganisation gibt es eine modulbezogene, durchlaufende Seitennummerierung (z. B. entspricht W-1 der 1. Seite des Moduls Wahrnehmung, S-20 der 20. Seite im Modul Sterben und Tod).

Guter Ausgangspunkt einer Einbindung in Ihren Unterricht kann die thematische Übersicht zu Modulen und ihren jeweiligen Bausteinen und Lerneinheiten sein (Kapitel 8.5). Da die kompetenzbezogenen Lernziele sowie wichtige didaktisch-methodische Hinweise auf Bausteinebene definiert sind, ist ratsam, zunächst immer die Dozenteninformation zum Baustein zur lesen. Auf den Lösungsblättern der Lerneinheiten sind zusätzlich Hinweise zu Durchführung und Auswertung der konkreten Aufgaben sowie zu möglichen Binnendifferenzierungen und anschließbaren Sprachförderungen gegeben (vgl. Kapitel 8.3).

Ausgangspunkt Modul- und Dozentenübersicht

Die Arbeitsblätter sind nicht als Selbstlernmaterial konzipiert. Ihr Einsatz bedarf pädagogischer Planung und Lenkung. Ihre Wirkung können sie erst entfalten, wenn sie in ein Unterrichtssetting

integriert werden, deren Basis immer die jeweiligen Kursvoraussetzungen und Qualifizierungsziele sind. Ganz konkret heißt das insbesondere,

- (1) den Teilnehmenden die Lerninhalte, -ziele und Notwendigkeiten der jeweiligen Einheiten transparent zu machen,
- (2) die Erarbeitungsmodi (differenziert) festzulegen (Bearbeitungszeiten, Sozialformen, Ergebnissicherung usw.) und
- (3) auf Basis der Arbeitsmaterialien ein ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen anzustreben.

*Lernziele
transparent machen*

Was muss ich warum und wofür lernen? Nur wer gute Antworten auf diese Fragen bereithält, und diese auch von Anfang an transparent macht, hat die Chance auf gelingende arbeitsplatzorientierte Grundbildung. Das Bewusstsein, für ein aussichtsreiches Arbeitssegment zu lernen, reicht allein nicht aus, um mit Motivation und Engagement sechs bis acht Stunden täglich an einem Kurs teilzunehmen. Gerade Angebote, die mehrheitlich als Unterricht in Bildungseinrichtungen organisiert sind, sind darauf angewiesen, die Verwendungsorientierung glaubhaft zu machen, sind doch die individuellen Praxiserfahrungen der Lernenden meist nur rudimentär. Die Lerneinheiten der INA-Pflege-Materialien informieren Lernende nicht direkt über Inhalte und Ziele. Daher sollten Sie als Lehrkraft auf Basis der Bausteinübersichten diese Informationen an den Anfang aller Lernbemühungen stellen. Konkrete Situationen, Fälle und Probleme des Pflegealltags sind hierfür dann gute methodisch-didaktische Vehikel.

*Differenzierung
der Aufgaben*

Die Aufgaben sind mehrheitlich so konstruiert, dass Sie mindestens einer zeitlichen und sozialformbezogenen Detaillierung bedürfen. Sie unterscheiden sich im Grad ihrer Strukturiertheit (bezogen auf Lösungswege und -produkte) und folglich in ihrem Selbststeuerungspotenzial. Die Aufgaben bieten damit vielfältige Möglichkeiten einer differenzierten Bearbeitung. So können zum Beispiel in Abhängigkeit von den konkreten Lernvoraussetzungen unterschiedliche Bearbeitungszeiten, Sozialformen oder Anforderungshorizonte individuell bestimmt werden. Auch Art und Umfang der Unterstützung und Begleitung durch Sie als Lehrkraft und/oder andere Lernende können den spezifischen Lerngegebenheiten angepasst werden. Gestaltungsoptionen lassen die Lehr- und Lernmaterialien auch hinsichtlich einer differenzierten Lernergebnisbewertung.

Die in die Bausteine verschiedentlich exemplarisch integrierten Sprachlupen zu im Pflegekontext wichtigen grammatikalischen Phänomenen sind ebenso je nach Bedarf einsetzbar. Diese zusätzlichen Angebote zur integrierten Sprachförderung ergänzen die grundsätzlich sprachsensibel konstruierten Lerneinheiten.

*ganzheitliches
Lernen ermöglichen*

Für die Arbeit mit Menschen mit Grundbildungsbedarf empfiehlt sich das Konzept des ganzheitlichen Lernens, das heißt ein Lernen mit allen Sinnen. Ganzheitliches Lernen erleichtert nicht nur das Verstehen, sondern fördert auch das Behalten, denn Wissen, Gefühle und Fähigkeiten bilden sich in enger Wechselbeziehung zueinander aus. Ermöglichen Sie also bestenfalls Lernprozesse, die Bewegung, Sinneswahrnehmung und Erkenntnis miteinander verbinden. Beginnen Sie sooft als möglich bei den Kursteilnehmenden selbst, bei ihren Erfahrungen und Interessen, bei der Wahrnehmung ihrer eigenen Person, bei konkreten Situationen und durchzuführenden Handlungen (vgl. auch Kapitel 6.1) – gerade in der pflegefremden Kursumgebung. Viele Aufgaben bei INA-Pflege bieten hierfür Anregungen.

8.5 Modulübersicht

Bausteine	Lerneinheiten	Seiten
Modul Kommunikation		
1. Grundlagen der Kommunikation	LE1 Private und berufliche Kommunikation	K-3
	LE2 Ebenen der Kommunikation	K-7
	LE3 Warum wir mehr als zwei Ohren haben	K-11
	LE4 Modell der Kommunikation von Paul Watzlawick	K-19
2. Grundhaltung in der Kommunikation	LE1 Empathie	K-31
	Sprachlupe: Ein Wort – mehrere Bedeutungen	K-37
	LE2 Wertschätzung	K-47
	LE3 Glaubwürdigkeit	K-51
3. Kommunikation mit verschiedenen Zielgruppen	LE1 Kommunikation mit Pflegebedürftigen	K-57
	LE2 Kommunikation mit Kollegen	K-63
	LE3 Kommunikation mit Angehörigen	K-69
4. Gesprächsarten	LE1 Austauschgespräch	K-81
	LE2 Informationsgespräch	K-85
	LE3 Konfliktgespräch	K-93
	LE4 „Gesprächskarussell“	K-97
Modul Wahrnehmung		
1. Grundlagen der Wahrnehmung	LE1 Was ist Wahrnehmung?	W-3
	LE2 Wie nehmen wir wahr?	W-7
	LE3 Warum nehmen wir wahr?	W-11
2. Subjektivität der Wahrnehmung	LE1 „Jeder sieht die Welt anders!“	W-17
	LE2 Einflussfaktoren der Wahrnehmung I: Denken und Fühlen	W-21
	Sprachlupe: Die Nomen	W-25
LE3 Einflussfaktoren der Wahrnehmung II: Körper und Umgebung	W-33	
3. Wahrnehmungsfehler	LE1 Der erste und der letzte Eindruck	W-43
	LE2 Der Überstrahlungseffekt und die Übertragung	W-51
4. Bedeutung für die Altenpflege	LE1 Was wissen wir?	W-59
	LE2 Ausgangssituation in der Altenpflege	W-63
	LE3 Wahrnehmung als Grundlage professionales Handelns	W-67

Bausteine	Lerneinheiten	Seiten
Modul Beobachtung		
1. Was ist Beobachtung?	LE1 Von der Wahrnehmung zur Beobachtung	B-3
	LE2 Die professionelle Beobachtung	B-7
	LE3 Beobachtungsfehler	B-11
2. Der Beobachtungsprozess	LE1 Planung einer Beobachtung	B-17
	LE2 Durchführung einer Beobachtung	B-21
	LE3 Beurteilung und Dokumentation einer Beobachtung	B-27
3. Gegenstände der Beobachtung	LE1 Kommunikation	B-35
	LE2 Zustände und Veränderungen	B-39
	LE3 Rituale und Symbole	B-45
4. Beobachten von nonverbaler und paraverbaler Kommunikation	LE1 Mimik und Gestik	B-51
	LE2 Körperhaltung und Gang	B-63
	LE3 Stimme und Tonfall	B-67
5. Beobachten der Vitalfunktionen	LE1 Blutdruck	B-73
	LE2 Puls	B-79
	LE3 Körpertemperatur	B-83
	LE4 Atmung	B-87
	LE5 Bewusstseinslage	B-95
6. Beobachten der Ausscheidungen	LE1 Schweiß	B-101
	LE2 Urin	B-105
	Sprachlupe: Komposita verstehen	B-107
	LE3 Stuhl	B-113
	Sprachlupe: Bedingungssätze	B-117
7. Beobachten der Haut und der Hautanhangsorgane	LE1 Hautspannung und Hautfarbe	B-127
	LE2 Krankhafte Hautveränderungen	B-135
	LE3 Haare und Nägel	B-139
Modul Pflegedokumentation		
1. Funktionen und Bestandteile der Pflegedokumentation	LE1 Warum Pflege dokumentieren?	P-3
	Sprachlupe: Die Modalverben	P-7
	LE2 Die Basisdokumente der Pflegeakte	P-17
	LE3 Spezielle Pflegedokumente	P-31
2. Grundlagen des Dokumentierens	LE1 Rechtliche Grundsätze des Dokumentierens	P-43
	LE2 Formale und inhaltliche Grundsätze des Dokumentierens	P-51
	LE3 Den Pflegebericht formulieren	P-59
	LE4 Die Pflegeakte führen	P-63

Bausteine	Lerneinheiten	Seiten
Modul Rechtliche Grundlagen		
1. Der pflegebedürftige Mensch und seine Rechte	LE1 Welche Rechte haben Pflegebedürftige?	R-3
	LE2 Die Pflege-Charta	R-9
	LE3 Rechte umsetzen: Möglichkeiten und Grenzen	R-19
2. Tätigkeiten und Verantwortungen von Pflegehilfskräften	LE1 Welche Aufgaben haben Pflegehilfskräfte?	R-29
	LE2 Wer trägt die Verantwortung?	R-35
	LE3 Kann und darf ich die Aufgaben ausführen?	R-41
3. Die Pflichten der Pflegehilfskraft	LE1 Die Sorgfaltspflicht	R-53
	LE2 Die Dokumentationspflicht	R-57
	Sprachlupe: Passiv	R-67
4. Arbeitsrecht	LE3 Die Schweigepflicht	R-73
	LE1 Rechte und Pflichten aus dem Arbeitsvertrag	R-93
	LE2 Das System der sozialen Sicherung	R-109
	LE3 Mitbestimmung	R-119
	LE4 Kündigung	R-135
Modul Sterben und Tod		
1. Auseinandersetzung mit Sterben und Tod	LE1 Meine Einstellung zu Sterben und Tod	S-3
	LE2 Sterben und Tod aus physiologischer Sicht	S-13
	LE3 Sterben und Tod aus psychologischer Sicht	S-27
2. Der Sterbeprozess aus Sicht des Sterbenden	LE1 Wie sich sterbende Menschen verhalten	S-37
	LE2 Sterbekultur und Bestattungsrituale in verschiedenen Religionen	S-45
3. Sterbebegleitung	LE1 Wie gehe ich mit sterbenden Menschen um?	S-59
	Sprachlupe: Fragen stellen	S-65
	LE2 Aufgaben der palliativen Pflege	S-75
	LE3 Sterbebegleitung und Sterbehilfe	S-81
4. Der Tod	LE1 Versorgung eines Verstorbenen	S-89
	LE2 Umgang mit Trauer	S-97
Modul Gewalt und Aggression		
1. Gewalt und Aggression in der Pflege	LE1 Was heißen Gewalt und Aggression?	G-3
	LE2 Ursachen und Formen von Gewalt in der Pflege	G-11
	LE3 Lösungsstrategien	G-17

Table 8-4
Die Module,
Bausteine und
Lerneinheiten
auf einen Blick

¹ Deutscher Volkshochschul-Verband 2014

² Kretschmann/Wieken 2010: 237 ff.

³ Grotlüschen/Dessinger/Heinemann/Schepers 2010: 38 ff.

⁴ Kretschmann/Wieken 2010: 237 ff.

9. Weiterführende Informationen:
im Buch – im Web – vor Ort

9.1 Pflege

Im Projekt INA-Pflege haben wir Lehrkräfte nach ihren Bedarfen an pflegespezifischen Arbeitsmaterialien für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen befragt (siehe Kapitel 2). Die am häufigsten genannten Themen haben wir in der vorliegenden INA-Pflege-Toolbox aufbereitet. In der folgenden Übersicht finden Sie ein- und weiterführende Literatur zu denjenigen Themen, die im Rahmen des Projektes nicht erarbeitet werden konnten, jedoch auch von den Lehrkräften gewünscht wurden. Des Weiteren finden Sie hier ergänzend Literaturhinweise zu ausgewählten Modulen. Die Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Im Buch

Ernährung bei Krankheit und im Alter

Autor, Herausgeber oder Institution	Jahr	Titel	Verlag	ISBN
Agbih, Sylvia	2010	Essen und Trinken im Alter. Mehr als Ernährung und Flüssigkeitsversorgung.	Cornelsen	978-3064551770
Bartholomeyczik, Sabine; Hardenacke, Daniela	2010	Prävention von Mangelernährung in der Pflege. Forschungsergebnisse, Instrumente und Maßnahmen.	Schlütersche	978-3899932515
Martin, Elvira	2010	Essen und Ernährung im Alter	Bildungsverlag EINS	978-3823767664
Menebröcker, Claudia	2008	Ernährung in der Altenpflege	Elsevier, Urban & Fischer	978-3437276804
Pews, Barbara	2013	Ernährungsmanagement. Leitfaden für Pflegenden zur Umsetzung des Expertenstandards.	Kohlhammer	978-3170219175
Schreier, Maria Magdalena; Bartholomeyczik, Sabine	2004	Mangelernährung bei alten und pflegebedürftigen Menschen. Ursachen und Prävention aus pflegerischer Perspektive; Review/Literaturanalyse.	Schlüter	978-3899931105
Weimann, Arved	2009	Künstliche Ernährung und Ethik	Pabst Science Publ	978-3899675078

Ethik

Autor, Herausgeber oder Institution	Jahr	Titel	Verlag	ISBN
Arndt, Maria Benedicta	2007	Ethik denken - Masstäbe zum Handeln in der Pflege	Thieme	9783131066619
Fölsch, Doris	2012	Ethik in der Pflegepraxis. Anwendung moralischer Prinzipien auf den Pflegealltag	Facultas WUV Univ.-Verl.	3708908678
Fölsch, Doris; Kirchgatterer, Angela	2013	Ethik in der Altenpflege. Ethische Grundsätze als Wegweiser und Hilfe für die Pflegepraxis	Facultas	3708908651
Großklaus-Seidel, Marion	2002	Ethik im Pflegealltag. Wie Pflegenden ihr Handeln reflektieren und begründen können	Kohlhammer	9783170160750
Hiemetzberger, Martina	2013	Ethik in der Pflege	Facultas	370890544X
Körtner, Ulrich H.J	2012	Grundkurs Pflegeethik	Facultas	3708907884
Lay, Reinhard	2012	Ethik in der Pflege. Ein Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung	Schlütersche	3842683146
Risto, Karl-Heinz	2012	Was sollen wir tun? Ethik in der Altenpflege	Vincentz Network	3866302053
Sauer, Timo; May, Arnd T.	2011	Ethik in der Pflege für die Aus-, Fort- und Weiterbildung	Cornelsen	3064551744

Gewalt und Aggression in der Pflege

Autor, Herausgeber oder Institution	Jahr	Titel	Verlag	ISBN
Bäslack, Anike	2007	Kulturelle und sexuelle Gewalt in der Pflege	GRIN Verlag GmbH	3638666697
Färber, Hans-Peter	2012	Herausforderndes Verhalten. In Pädagogik, Therapie und Pflege	Books on Demand	3848210290
Freyberg, Ricco	2007	Gewalt in der Pflege	GRIN Verlag GmbH	3638638537
Grond, Erich	2007	Gewalt gegen Pflegenden. Altenpflegenden als Opfer und Täter	Huber	3456844174
Hamborg, Martin	2003	Gewaltvermeidung in der Pflege Demenzkranker. Modelle für alle Fälle	Wiss. Verl.-Ges.	9783804719842
Kienzle, Theo; Paul-Ettlinger, Barbara	2012	Aggression in der Pflege. Umgangsstrategien für Pflegebedürftige und Pflegepersonal	Kohlhammer	3170222813

Autor, Herausgeber oder Institution	Jahr	Titel	Verlag	ISBN
Kuhlmei, Adelheid; Rosemeier, Hans Peter; Rauchfuss, Martina	2005	Tabus in Medizin und Pflege	Peter Lang	9783631543313
Nübel, Gerhard	2011	"Und bist du nicht willig ...". Gewalt und Alter	Mabuse-Verl	3940529818
Panke-Kochinke, Birgit	2008	Gewalt gegen Pflegekräfte. Problematische Situationen erkennen und lösen	Mabuse-Verl.	3938304812
Schirmer, Uwe	2006	Prävention von Aggression und Gewalt in der Pflege. Grundlagen und Praxis des Aggressionsmanagements für Psychiatrie und Gerontopsychiatrie	Schlütersche	389993170X
Schneider, Cordula	2005	Gewalt in Pflegeeinrichtungen. Erfahrungen von Pflegenden	Schlüter	3899931491
Walter, Gernot	2012	Aggression und Aggressionsmanagement. Gewalttätiges Verhalten erkennen, vorhersagen und abwehren; Praxishandbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe	Huber	345695073X
Weissenberger- Leduc, Monique; Weiberg, Anja	2011	Gewalt und Demenz. Ursachen und Lösungsansätze für ein Tabuthema in der Pflege	Springer	3709100615

Humor und Lachen in der Pflege

Autor, Herausgeber oder Institution	Jahr	Titel	Verlag	ISBN
Bischofberger, Iren	2008	Das kann ja heiter werden. Humor und Lachen in der Pflege	Huber	3456844999
Siegel, Siglinde Anne	2005	Darf Pflege(n) Spaß machen? Humor im Pflege- und Gesundheitswesen; Bedeutung, Möglichkeiten und Grenzen eines außer-gewöhnlichen Phänomens	Schlüter	9783899931419
Zimmer, Claudia Madeleine	2013	Lachen: 3x täglich. Humor in Gesundheitsberufen	Springer- Medizin	3642374921

Interkulturelle Herausforderungen in der Pflege

Autor, Herausgeber oder Institution	Jahr	Titel	Verlag	ISBN
Bäslack, Anike	2007	Kulturelle und sexuelle Gewalt in der Pflege	GRIN Verlag GmbH	3638666697
Bose, Alexandra; Terpstra, Jeannette	2012	Muslimische Patienten pflegen. Praxisbuch für Betreuung und Kommunikation	Springer	3642249256
Schulz, Peter-Michael	2007	Interkulturelle Pflege	GRIN Verlag GmbH	3638649180
Steinbach, Iris	2011	Interkulturelle Pflege	Behr	3899477731

Kommunikation im Pflegeberuf

Autor, Herausgeber oder Institution	Jahr	Titel	Verlag	ISBN
Berkel, Karl	1999	Konflikttraining. Konflikte verstehen, analysieren, bewältigen; mit Tabellen	Sauer	9783793872153
Danzer, Susanne; Klamke, Bastian	2007	Reden Sie mit mir - ich bin Ihr Patient. Kleiner Kommunikationsratgeber für Pflegenden	Schlütersche	3899931602
Helmich, Peter	2003	50 Rollenspiele als Kommunikationstraining für das Arzt-Patienten-Gespräch	VAS-Verlag	9783888643767
Peitz, Christian; Gagelmann, Michael; Berg, Oliver	2006	Kommunikation in der Pflege. Filme für die Aus-, Fort- und Weiterbildung	Elsevier, Urban & Fischer	9783437277603
Sachweh, Svenja	2012	"Noch ein Löffelchen?" Effektive Kommunikation in der Altenpflege	Huber	9783456850399
Thomann, Christoph	2004	Klärungshilfe. Konflikte im Beruf. Methoden und Modelle klärender Gespräche	Rowohlt	9783499616372
Weber, Peter	2005	Schwierige Gespräche kompetent bewältigen. Kritik-Gespräch, Schlechte-Nachrichten-Gespräch; ein Praxisleitfaden für Führungskräfte	Pabst Science Publ.	9783899672732
Wingchen, Jürgen	2006	Kommunikation und Gesprächsführung für Pflegeberufe. Ein Lehr- und Arbeitsbuch	Schlütersche	9783899934397

Musik und Tanz in der Pflege

Autor, Herausgeber oder Institution	Jahr	Titel	Verlag	ISBN
Baumann, Martina; Bünemann, Dorothea	2009	Musiktherapie in Hospizarbeit und Palliative Care	Reinhardt	9783497021079
Eisenburger, Marianne	2012	Aktivieren und Bewegen von älteren Menschen	Meyer & Meyer	9783898995450
Harms, Heidrun; Dreischulte, Gaby	2010	Musik erleben und gestalten mit alten Menschen	Urban & Fischer	3437278355
Wosch, Thomas	2011	Musik und Alter in Therapie und Pflege. Grundlagen, Institutionen und Praxis der Musiktherapie im Alter und bei Demenz	Kohlhammer	9783170214484

Recht

Autor, Herausgeber oder Institution	Jahr	Titel	Verlag	ISBN
Großkopf, Volker; Klein, Hubert	2012	Recht in Medizin und Pflege	Spitta-Verl.	3941964127
Höfert, Rolf	2011	Rechtsfragen in der Pflege von A-Z	Springer	3642165931
Höfert, Rolf	2011	Von Fall zu Fall - Pflege im Recht: Rechtsfragen in der Pflege von A - Z	Springer	3642165931
Kienzle, Theo	2013	Das Recht in der Heilerziehungs- und Altenpflege: Lehrbuch für die Aus- und Weiterbildung	Kohlhammer	3170229389
Naumer, Beate; Naumer, Mathias; Nienhaus, Regina	2013	Lernkarten Recht, Wirtschaft und Berufskunde: Zur Prüfungsvorbereitung in Pflegeberufen	Elsevier, Urban & Fischer	3437284711
Obermaier-van Deun, Peter	2012	Recht in der Pflege: Für die Aus-, Fort- und Weiterbildung	Cornelsen	3064551728
Weiß, Thomas	2010	Recht in der Pflege: Lernen, Verstehen, Anwenden	Beck	3406597963

Sexualität im Alter

Autor, Herausgeber oder Institution	Jahr	Titel	Verlag	ISBN
Bach, Doris; Böhmer, Franz	2011	Intimität, Sexualität, Tabuisierung im Alter	Böhlau	3205786130
Berberich, Hermann	2001	Sexualität und Partnerschaft in der zweiten Lebenshälfte	Psychosozial Verl.	9783898060677
Berberich, Hermann J.	2009	Sexualität und Partnerschaft im Alter	Psychosozial-Verlag	3898067602
Bernhardt, Birgitta	2013	Lust auf Sex - Sexualität im Alter	Grin Verlag	9783956870514
Braun, Moritz; Engelmann, Udo; Klotz, Theodor	2004	Männliche Sexualität und Alter	Thieme	3131334118
Grond, Erich	2001	Sexualität im Alter. (K)ein Tabu in der Pflege	Kunz	9783894951597
Grond, Erich	2011	Sexualität im Alter. Was Pflegekräfte wissen sollten und was sie tun können	Kunz	9783899937688
Kleinevers, Sonja	2004	Sexualität und Pflege. Bewusstmachung einer verdeckten Realität	Schlütersche	9783899931204
Kuhlmey, Adelheid; Rosemeier, Hans Peter; Rauchfuss, Martina	2005	Tabus in Medizin und Pflege	Peter Lang	9783631543313
Meudt, Dorothea	2006	Sexualität in der Pflege alter Menschen. Ein Ausbildungsmodul für die Altenpflege	KDA	3935299877
White, Elaine	2013	Sexualität bei Menschen mit Demenz	Huber	3456852665

Sterben, Tod und die Bewältigung trauriger Ereignisse

Autor, Herausgeber oder Institution	Jahr	Titel	Verlag	ISBN
Albrecht, Helmut; Aulbert, Eberhard; Aulbert-Nauck-Radbruch; Pichlmaier, Heinz	2012	Lehrbuch der Palliativmedizin: Mit 204 Tabellen	Schattauer	978-3794526666
Kränzle, Susanne; Schmid, Ulrike; See-ger, Christa	2014	Palliative Care: Handbuch für Pflege und Begleitung	Springer Berlin	364241608X
Kulbe, Annette	2010	Sterbebegleitung: Hilfen zur Pflege Sterbender	Elsevier, Urban & Fischer	978-3437274114
Müller-Busch, H. Christof	2012	Abschied braucht Zeit: Palliativmedizin und Ethik des Sterbens	Suhrkamp	978-3518463680

Autor, Herausgeber oder Institution	Jahr	Titel	Verlag	ISBN
Nagele, Susanne; Feichtner, Angelika	2012	Palliativpflege: Ein Lehrbuch für Gesundheits- und Pflegeberufe	Facultas	978-3708907949
Sabatowski, Rainer	2013	Palliativmedizin - 1000 Fragen	Thieme	978-3131712912
Schärer-Santschi, Erika	2011	Trauern: Praxishandbuch für Pflegende und Gesundheitsberufe	Huber	978-3456850306

Umgang mit medizintechnischen Geräten

Autor, Herausgeber oder Institution	Jahr	Titel	Verlag	ISBN
Below, Klaus; Dietrich, Karin	2006	Medizinische Gerätetechnik	Verl. Europa-Lehrmittel Nourney, Vollmer	978-3808569511
Mach, Engelbert	2009	Einführung in die Medizintechnik für Gesundheitsberufe	Facultas.wuv	978-3708904634

9.2 Alphabetisierung und Grundbildung

Im Folgenden finden Sie eine Übersicht zu ein- und weiterführenden Informationen rund um die Themen Alphabetisierung und Grundbildung. Die Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Im Buch

Autor, Herausgeber oder Institution	Jahr	Titel	Verlag	ISBN
Bothe, Joachim	2009	Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven	Waxmann	978-3-8309-2159-2
Brinkmann, Andreas; Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.	2012	Weltalphabetisierungsdekade: Rückblick, Durchblick, Ausblick	Bundesverband Alphabetisierung	978-3-929800-23-4
Döbert, Marion; Hubertus, Peter	2000	Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland	Klett	3929800152
Feldmeier, Alexis	2010	Von A bis Z: Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene.	Klett	978-3126760416

Autor, Herausgeber oder Institution	Jahr	Titel	Verlag	ISBN
Grotlüschen, Anke	2010	Lea. - Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose	Waxmann	978-3830924654
Grotlüschen, Anke; Riekman, Wibke	2011	leo. - Level-One Studie. Presseheft	Universität Hamburg	
Klein, Rosemarie	2009	"Lesen und schreiben sollten sie schon können". Sichtweisen auf Grundbildung	Institut für angewandte Kulturforschung e. V.	978-3981288513
Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard; Zinesis, Dieter	2011	Bildungsferne Menschen - menschenferne Bildung? Grundlagen und Praxis arbeitsbezogener Grundbildung	Institut für angewandte Kulturforschung e. V.	9783981415209
Müller, Annerose	2005	Alphabetisierung - Kultur - Wirtschaft	Klett	3125551048
PT-DLR - Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V.	2011	Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache	Bertelsmann	3763947108
Schneider, Karsten; Ernst, Annegret; Schneider, Johanna	2011	Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele	Bertelsmann	978-3763948031
Tröster, Monika; Steindl, Adelgard	2002	Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxishilfen	Bertelsmann	3763918361

Im Web

Website	Inhalte	Institution
www.alphabund.de	<ul style="list-style-type: none"> deutschlandweite Projekte in den Bereichen Unterricht und Lernmedien, Branchen und Zielgruppen, Personalentwicklung in Betrieben, Sensibilisierung und Netzwerkbildung Publikationen (Informationsbroschüren, Flyer, Faktenblätter etc.) Produktdatenbank 	alphabund / Bundesministerium für Bildung und Forschung
www.alphabetisierung.de	<ul style="list-style-type: none"> grundlegende Informationen zu Analphabetismus und Grundbildung Alfa-Telefon Materialien für den Unterricht Materialien zur Öffentlichkeitsarbeit deutschlandweite Kursdatenbank 	Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.
www.mein-schlüssel-zur-welt.de	<ul style="list-style-type: none"> Erfolgsgeschichten Übersicht Lernangebote Kampagnenmaterial Zahlreiche Spots und Videos zum Thema Presseinformationen 	Bundesministerium für Bildung und Forschung

Website	Inhalte	Institution
www.ichance.de	<ul style="list-style-type: none"> Website für junge Erwachsene, die auf innovative und zielgruppenadäquate Weise aufklären, informieren und motivieren soll 	Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.
www.grundbildung.de	<ul style="list-style-type: none"> Informationen und Ergebnisse zu Projekten des DVV im Bereich der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit 	Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV)
www.alpha-archiv.de	<ul style="list-style-type: none"> Archiv und Dokumentationszentrum für Alphabetisierung und Grundbildung Recherchemöglichkeit 	Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.
<p>Interessante Blogs zum Thema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • www.grundbildung.org • www.alpha-fundsachen.de • www.alpha-genuneit.de • http://zusammenlernen.blogspot.de 		

Vor Ort

Bei folgenden Institutionen in Berlin finden Sie Informationen, Beratungsmöglichkeiten und Kursangebote für Menschen mit Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf (Auswahl):

Grund-Bildungs-Zentrum Berlin
Paretzer Straße 1
10713 Berlin-Wilmersdorf

Telefon: 030 255 633 11

info@grundbildung-berlin.de
www.grundbildung-berlin.de

Lesen und Schreiben e. V.
Herrnhuter Weg 16
12043 Berlin

Telefon: 030 687 408 1

info@lesen-schreiben.com
www.lesen-schreiben.com


Arbeitskreis Orientierungs-
und Bildungshilfe e. V.
Gneisenastraße 2a
10961 Berlin

Telefon: 030 693 403 8


info@aobberlin.de
www.aobberlin.de

9.3 Lehr- und Lernmaterialien

Im Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sind auch in anderen Projekten Lehr- und Lernmaterialien für die Alphabetisierung und Grundbildung im Pflegebereich entstanden, auf die wir an dieser Stelle gern verweisen.

„Grundbildung in der Altenpflege – Materialien für die Qualifizierung von lese- und schreibeübten Personen für den Bereich Pflegediensthelfer/-in“		K O M P A S S Grundbildung & Pflege 
Projektträger	Volkshochschule Göttingen gGmbH	
Projektname	KOMPASS – Kommunikation und Motivation: Professionalisierung für die Arbeit mit Seniorinnen und Senioren	
Autoren	Goschka Grynia-Gallwitz, Birgit Kepke, Dr. Caroline H. Kurz, Gundula Laudin	
Zielgruppe und Inhalte	<p>In der Handreichung sind die Fachunterrichtsmaterialien für die Durchführung der Qualifizierung zur Pflegediensthelferin/zum Pflegediensthelfer, die im Projekt KOMPASS entwickelten wurden, zusammengestellt. Das Unterrichtsmaterial ist in Anlehnung an die Aktivitäten, Beziehungen und existenziellen Erfahrungen des Lebens (ABEDLs, nach Monika Krohwinkel) gegliedert. Ergänzend enthält es Fragen und Antworten, Unterrichtsinhalte zum Thema „Schreiben der Dokumentation“ und ein Fachglossar.</p> <p>Der Ordner ist für Dozent/-innen und Bildungsanbieter gedacht, die funktionale Analphabet/-innen im Bereich der Pflege qualifizieren wollen und ist auch für andere Basisqualifizierungen im Bereich Altenpflege einsetzbar (unterschiedliche Regelungen in den Bundesländern). Vorausgesetzt werden Lese- und Schreibkenntnisse der Teilnehmenden auf Alpha-Level 3-4.</p>	
Jahr der Veröffentlichung	2015	
Ansprechpartnerin und Bezugsmöglichkeiten	Gundula Laudin, Volkshochschule Göttingen gGmbH, Tel.: 0551 49520, E-Mail: laudin@vhs-goettingen.de	

„Altenpflege – berufsspezifische Materialien“		
Projektträger und Herausgeber	Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft gemeinnützige GmbH	
Projektname	Alpha + Job	
Autoren	Klaus Menkhau, Nora Steinbrügge, Jan Budde, Annegret Aulbert-Siepmeyer	
Jahr der Veröffentlichung	2013	
Ansprechpartnerin	Annegret Aulbert-Siepmeyer, Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft gemeinnützige GmbH, E-Mail: Annegret.Aulbert-Siepmeyer@bnw.de	
Bezugsmöglichkeiten	kostenloser Download URL: www.bnw.de oder bei Annegret Aulbert-Siepmeyer	

„DVV Rahmencurriculum Schreiben und Lesen – Altenpflegehilfe“		 Deutscher Volkshochschul-Verband
Projektträger und Herausgeber	Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (DVV)	
Projektname	Rahmencurriculum und Kurskonzept für abschlussorientierte Grundbildung	
Autoren	Silke Gausche, Anne Haase, Lucia Leidenfrost-Burth, Jakob Ossner, Thomas Pforte, Cornelia Rosebrock, Andrea Wetterauer, Diana Zimmer	
Zielgruppe und Inhalte	Das Angebot richtet sich an Lehrkräfte in Bildungseinrichtungen zur professionellen Gestaltung von Lese- und Schreibunterricht mit (jungen) Erwachsenen, die sich beruflich qualifizieren oder auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen wollen. Die Materialien sind für den Unterricht mit Personen, die in der Altenpflegehilfe arbeiten bzw. arbeiten wollen und die gar nicht oder nur mit Problemen Texte lesen und schreiben können (Alpha-Level 3 und 4).	
Jahr der Veröffentlichung	2014	
Ansprechpartnerin	PD Dr. Angela Rustemeyer, Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., E-Mail: rustemeyer@dvv-vhs.de	
Bezugsmöglichkeiten	kostenloser Download URL: www.grundbildung.de/material oder Bestellung des Ordners beim Deutschen Volkshochschul-Verband e. V. (DVV)	

„Ihr Blutzucker war 100, das ist in Ordnung!“	 Lernende Region Netzwerk Köln 
Projektträger und Herausgeber	Lernende Region-Netzwerk Köln e. V.
Projektname	Arbeitsplatzbezogene Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener (ABAG)
Autoren	Dr. Sabine Schwarz, Ute Heinzlmann, Jürgen Stauder, Evelyn Sarbo
Zielgruppe und Inhalte	Entlang der Geschichte von Herrn Schabulke wurden eine Reihe logisch aufeinander aufgebaute Lernszenarien entwickelt. Anders als in gängigen Lehrwerken handelt es sich dabei nicht um einzelne handlungsorientierte Lerneinheiten, sondern um eine zusammenhängende Geschichte. Die Teilnehmenden trainieren auf diese Weise in realitätsnahen miteinander verknüpften Szenen, wie sie typische berufliche Situationen im Pflegealltag kompetent gestalten können. In der vorliegenden Publikation finden Sie dieses ausgearbeitete Konzept bestehend aus 16 Einheiten à 3 Unterrichtsstunden mit einem durchgängigen Drehbuch, den Lernszenarien, genauen Arbeitsanweisungen, Texten, Arbeitsaufträgen, Audio-Übungen, Hintergrundinformationen und Musterlösungen.
Jahr der Veröffentlichung	2015
Ansprechpartnerin	Dr. Sabine Schwarz, Lernende Region-Netzwerk Köln e. V., E-Mail: Sabine.Schwarz@bildung.koeln.de
Bezugsmöglichkeiten	Über den Buchhandel und über Lernende Region-Netzwerk Köln e. V.

„Mehr Sicherheit in der schriftlichen Dokumentation – ein Kurskonzept für Grundbildung am Arbeitsplatz in der Altenpflege“	 
Projektträger und Herausgeber	Volkshochschule Frankfurt am Main
Projektname	Basic – Basisbildung für Arbeit, soziale Integration und Chancen
Autoren	Gudrun Schäfer
Zielgruppe und Inhalte	Das Kurskonzept wurde entwickelt für Pflegehilfskräfte in Seniorenheimen, die neben ihrer betreuenden und pflegenden Tätigkeiten auch aufgefordert sind, ihre Beobachtungen bezüglich der Senioren im Pflegebericht festzuhalten. Das Kurskonzept zeigt, wie die Pflegehilfskräfte anhand ihrer eigenen Sätze, die sie für den Pflegebericht schreiben, geschult werden können, damit ihnen angemessene Formulierungen für den Pflegebericht besser gelingen.
Jahr der Veröffentlichung	2015
Ansprechpartnerin	Beate Plänkens, Volkshochschule Frankfurt am Main
Bezugsmöglichkeiten	Beate Plänkens, Volkshochschule Frankfurt am Main, E-Mail: beate.plaenkers.vhs@stadt-frankfurt, basic.vhs@stadt-frankfurt.de, Tel.: 069 21273766, www.basic.frankfurt.de

The background is a solid blue color. On the left side, there are several thick, orange lines that intersect to form a stylized, abstract shape. One line is vertical, another is diagonal from top-left to bottom-right, and a third is diagonal from top-right to bottom-left. They intersect in the upper-left quadrant of the page.

10. Literaturverzeichnis

Literaturverzeichnis

A

- Abraham, Ellen/Linde, Andrea (2010): Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 889–903.
- Abraham, Ellen/Alke, Matthias/Biermann, Horst/Jäger, Anuscha et al. (2011): Arbeitsplatzorientierte Grundbildung ist berufsrelevante Weiterbildung. Thesen und Empfehlungen zur arbeitsplatzorientierten Grundbildung. In: PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Hg.): Zur Nachahmung empfohlen: Grundbildung für den Arbeitsplatz: Richard Thierbach, S. 10–12.
- Albert, Ruth (2008): Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern. In: Alfa-Forum, Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 68, S. 24–25.
- Albert, Ruth/Heyn, Anne/Rokitzi, Christiane/Teepker, Frauke (2012): Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende. München: Langenscheidt.
- Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung – AltPflAPrV (2002): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung – AltPflAPrV). URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/altpflapr/gesamt.pdf> [20.08.13].
- Ammenwerth, Elske/Eichstädter, Ronald/Happek, Torsten/Hoppe, Bettina et al. (2002): Auswirkungen EDV-gestützter Pflegedokumentation. Ergebnisse von Studien am Universitätsklinikum Heidelberg (= pr-internet 2002; 11/02 Pflegeinformatik). URL: <http://www.elske-ammenwerth.de/Publikationen/n9.pdf> [29.05.13].
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (Hg.) (2012): Bevölkerungsprognose für das Land Brandenburg 2011 bis 2030. Potsdam. URL: http://www.demografie.brandenburg.de/media/lbm1.a.4856.de/SB_A01-08-00_2011u00_BB.pdf [26.11.14].
- apfe - Arbeitsstelle Praxisberatung, Forschung und Entwicklung der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit Dresden (FH) (2007): Menschen, die nicht lesen und schreiben können. Pass alpha - Pro Alphabetisierung. Wege in Sachsen. Handreichung für Fachkräfte in Bildung, Betreuung, Beratung. Dresden. URL: http://www.vhs-th.de/fileadmin/web/vhs_in_thueringen/Fachbereiche/alphabetisierung/Handreichung_fuer_Fachkraefte_in_Bildung__Beratung__Betreuung.pdf [25.03.15].
- Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Auer.
- Arnold, Rolf (2010): Didaktik - Methodik. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–66.
- Arnold, Rolf/Kramer-Sturzl, Antje/Siebert, Horst (2011): Dozentenleitfaden. Erwachsenenpädagogische Grundlagen für die berufliche Weiterbildung. Cornelsen.
- Arnold, Rolf/Müller, Hans-Joachim (2010): Handlungsorientierte Didaktik. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel; im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann.
- B**
- Badel, Steffi (2014): Das Konzept der Grundbildung. In: Badel, Steffi et al. (Hg.): Integriertes Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung im Pflegebereich (INA-Pflege). Zwischenbericht 2013. FKZ 01AB12013. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, S. 44–51.
- Badel, Steffi/Mewes, Antje/Niederhaus, Constanze (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, Steffi/Niederhaus, Constanze (2009): Sind einfache Tätigkeiten wirklich einfach? Anforderungen an Grundbildung in ausgewählten Branchen. In: Klein, Rosemarie (Hg.): "Lesen und schreiben sollten sie schon können". Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e. V., S. 148–166.
- Badel, Steffi/Niederhaus, Constanze (2011): AlphaZ Evaluation 01AB073103. Schlussbericht. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Bader, Reinhard (2004): Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. In: Bader, Reinhard (Hg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA "Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung" der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11–37.
- Ballstaedt, Steffen-Peter (1994): Lerntexte und Teilnehmerunterlagen. Weinheim: Beltz.
- Ballstaedt, Steffen-Peter (2007): Unterrichtsmaterial lerneffektiv gestalten. In: Pädagogik 59, H. 11, S. 22–25.
- Baltes, Paul B. (1990): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. In: Psychologische Rundschau 41, S. 1–24.
- Becker, Wolfgang/Meifort, Barbara (1998): Altenpflege - Abschied vom Lebensberuf. Bielefeld: Bertelsmann.

- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, Michael/Kusch, Erhard/Wehnert, Bernd (2006): Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg: Gilles & Francke.
- BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen. In: Bundesanzeiger BAnz AT 31.07.2012 B7. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/verzeichnis-anerkannter-ausbildungsberufe_2012.pdf [15.07.13].
- Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Hartmann, Josef/Kuper, Harm (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bohl, Thorsten/Batzel, Andre/Richey, Petra (2012): Öffnung - Differenzierung - Individualisierung - Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In: Bohl, Thorsten et al. (Hg.): Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, S. 40–69.
- Bonna, Franziska/Nienkemper, Barbara (2011): Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen - gibt es die noch? In: PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 127–148.
- Bönsch, Manfred (2004): Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien. München: Oldenbourg.
- Bonz, Bernhard (2006): Methodik. Lern-Arrangements in der Berufsbildung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Brand, Sylvia (2006): Curriculumentwicklung in der Hochschule. Begründungen für eine beispielhafte Evaluation des Zusatzstudiengangs Sport und Bewegung der Universität Siegen. Hamburg: Kovač.
- Brown, Bryan A./Ryoo, Kihyun (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.
- Brünner, Gisela (1997): Fachsprache, berufliche Kommunikation und Professionalisierung der Pflege. In: Zegelin, Angelika (Hg.): Sprache und Pflege. Berlin: Ullstein Mosby, S. 37–47.
- Brünner, Gisela/Oesterlen, Lena (2006): Sprachliche Gestaltung und Funktionalität von Pflegeberichten - Analyse eines ganz gewöhnlichen Beispiels. In: Abt-Zegelin, Angelika/Schnell, Martin W. (Hg.): Die Sprachen der Pflege. Interdisziplinäre Beiträge aus Pflegewissenschaft, Medizin, Linguistik und Philosophie. Hannover: Schlütersche, S. 45–55.
- Bulgren, Janis A./Lenz, B. Keith/Schumaker, Jean B./Deshler, Donald D. et al. (2002): The use and effectiveness of a comparison routine in diverse secondary content classrooms. In: Journal of Educational Psychology 94, H. 2, S. 356–371.
- Bundesagentur für Arbeit (2014a): Der Arbeitsmarkt in Deutschland - Fachkräfteengpassanalyse Dezember 2014. Nürnberg. URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Fachkraeftebedarf-Stellen/Fachkraefte/BA-FK-Engpassanalyse-2014-12.pdf> [05.03.15].
- Bundesagentur für Arbeit (2014b): Interaktives Visualisierungstool zur Engpassanalyse. URL: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Interaktive-Visualisierung/Engpassanalyse/Generische-Publikationen/Engpass-Visualisierung.zip> [05.03.2015]
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2009): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile [12.04.13].
- Bundesgerichtshof (BGH) (1986): VI ZR 215/84. 18.03.1986.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.) (2013): Leichte Sprache. Ein Ratgeber. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2013): Mein-Schlüssel-zur-Welt.de - Merkmale von Funktionalem Analphabetismus. URL: <http://www.mein-schlüssel-zur-welt.de/de/515.php> [25.03.15].
- C**
- Clement, Ute (2001): Systematische Erkenntnisse und praktische Erfahrung als curriculare Prinzipien beruflicher Bildung. Vom Beharrungsvermögen des fächerstrukturierten Unterrichts an beruflichen Schulen und der curricularen Vermittlung von Fächer- und Situationsprinzip. URL: <http://d-nb.info/1003993974/34> [07.05.13].
- D**
- Dale, Edgar (1950): Audio-visual methods in teaching. New York: Dryden Press.
- Darmann-Finck, Ingrid (2009): Interaktionistische Pflegedidaktik. In: Olbrich, Christa (Hg.): Modelle der Pflegedidaktik. München: Elsevier, S. 1–21.
- Darmann-Finck, Ingrid (2010): Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim: Juventa, S. 13–54.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hg.) (2014): Altenpflegehilfe. DVV Rahmencurriculum Schreiben und Lesen. Bonn.
- Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hg.) (2015): Studentexte zur Basisqualifizierung Pro-Grundbildung. URL: <http://grundbildung.de/projekte/basisqualifizierung-progrundbildung/downloads.html> [27.05.15].
- Dieterich, Juliane/Reiber, Karin Eleonore (2014): Fallbasierte Unterrichtsgestaltung - Grundlagen und Konzepte. Didaktischer Leitfaden für Lehrende. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dittmann, Rainer (1986): Teilnehmerorientierung. In: Sarges,

- Werner/Fricke, Reiner (Hg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Ein Handbuch in Grundbegriffen. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie, S. 540-544.
- Döbert, Marion/Hubertus, Peter (Hg.) (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Stuttgart: Klett.
- Döbert-Nauert, Marion (1985): Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband e. V., Pädagogische Arbeitsstelle.
- Dröge, Raimund/Neumann, Gerd/Stiehl, Hans (1983): Theorie der Wirtschaftsdidaktik als Grundlage für eine praxisnahe Curriculararbeit. In: Neumann, Gerd/Dröge, Raimund (Hg.): Wirtschaftsdidaktik und praxisnahe Curriculum-Entwicklung. Modellversuch zur Verbindung der allgemeinen Hochschulreife mit der beruflichen Teilqualifikation "Bankkaufmann". Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 13-165.
- Dubs, Rolf (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Steiner.
- E**
- Edelmann, Walter/Wittmann, Simone (2012): Lernpsychologie. Weinheim u. a.: Beltz.
- Egloff, Birte (1997): Biographische Muster "funktionaler Analphabeten". Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von "funktionalem Analphabetismus". Frankfurt am Main: DIE.
- Egloff, Birte (2007): Biografieforschung und Literalität. Ursachen und Bewältigung von funktionalem Analphabetismus aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Grotlüschen, Anke (Hg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion = Literacy, basic education or reading competencies? Münster: Waxmann, S. 70-80.
- Egloff, Birte/Grosche, Michael/Hubertus, Peter/Rüsseler, Jascha (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: Eine Definition. In: PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Hg.): Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-31.
- Eisenberg, Peter (1983): Arbeiterbildung und Alphabetisierung im 19. Jahrhundert. In: Stüdemann, Peter Eric (Hg.): Arbeiterbewegung und kulturelle Identität. Ein interdisziplinäres Kolloquium. Frankfurt am Main: Materialis-Verlag, S. 35-51.
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2010): Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim: Juventa, S. 55-90.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (2009): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim: Juventa.
- Ertl-Schmuck, Roswitha/Fichtmüller, Franziska (Hg.) (2010): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim: Juventa.
- Euler, Dieter/Severing, Eckart (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg, St. Gallen. URL: http://www.ranmark.de/fileadmin/ran/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf [06.03.14].
- F**
- Feldmeier, Alexis (2009): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzeptLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile [11.07.13].
- Fellmer, Tim-Thilo (2009): Angst!!! Wie lange noch? In: Bothe, Joachim (Hg.): Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 110-114.
- Fickler-Stang, Ulrike (2011): Retrospektive Deutungen von Brüchen im Schriftspracherwerb. Die Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) als eine Ursache für Analphabetismus. In: Egloff, Birte/Grotlüschen, Anke (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster u. a.: Waxmann, S. 111-128.
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Freiling, Elke/Bilao Onana, Marie/Sonntag, Ilse (2010): Binnendifferenzierung: gezielt und wohldosiert. In: Alfa-Forum, Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 74, S. 25-27.
- Frey, Karl (1971): Theorien des Curriculums. Weinheim u. a.: Beltz.
- Frommberger, Dietmar (2009): Theorie Deutschland: Formen der curricularen Standardisierung und Differenzierung in der beruflichen Bildung in Deutschland. In: Pilz, Matthias (Hg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Grossbritannien im Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann, S. 21-34.
- Fuchs-Brüninghoff, Elisabeth (2000): Lernberatung - Die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2000, H. 46, S. 81-92. URL: http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2000/nuissl00_04.pdf [17.03.15].
- Füssenich, Iris (1997): Was hat Grundbildung mit Lesen- und Schreibenlernen zu tun? In: Stark, Werner/Fitzner, Thilo/Schubert, Christoph (Hg.): Grundbildung für alle in Schule und Erwachsenenbildung. Eine Fachtagung in der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart: Klett, S. 58-66.
- G**
- Geißler, Karlheinz A. (2001): Pädagogische Interaktion in der Erwachsenenbildung. In: Krapp, Andreas/Weidemann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 405-413.
- Gieseke, Wiltrud (2010): Erfahrungsorientierung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 76-78.
- Groeben, Annemarie von der (2008): Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Grotlüschen, Anke (Hg.) (2010): Lea. - Literalitätentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose. Münster u. a.: Waxmann.

- Grotlüschen, Anke (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie. Münster: Waxmann, S. 137–165.
- Grotlüschen, Anke/Dessinger, Yvonne/Heinemann, Alisha/Schepers, Claudia (2010): Schreiben. Alpha-Levels. In: Grotlüschen, Anke (Hg.): Lea. - Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose. Münster u. a.: Waxmann, S. 26–225.
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011): Analphabeten in Deutschland - erste Ergebnisse der leo. - Level-One Studie. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): Forschung und Entwicklung zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Dokumentation zur Bilanzkonferenz des Förderschwerpunkts am 29. März 2011 in Berlin. Bonn u. a., S. 10–17. URL: http://www.bmbf.de/pub/konferenz_alphaalphabetisierung_erwachsener_berlin.pdf [23.04.15].
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (2011): leo. - Level-One Studie. Presseheft. Hamburg. URL: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/12/leo-Presseheft_15_12_2011.pdf [29.10.12].
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. - Level-One Studie. Münster: Waxmann.
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke/Buddeberg, Klaus (2012): leo. - News Nr. 02/2012. Erwerbstätigkeit trotz funktionalem Analphabetismus - Betroffene sind häufig auf Hilfstätigkeiten verwiesen. In: Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke/Buddeberg, Klaus (Hg.): leo.-News 2012. Universität Hamburg.
- Gruber, Hans/Harteis, Christian (2008): Lernen und Lehren im Erwachsenenalter. In: Renkl, Alexander (Hg.): Lehrbuch Pädagogische Psychologie. Bern: Huber, S. 205–262.
- Günther, Katrin/Laxczkowiak, Jana/Niederhaus, Constanze/Wittwer, Franziska (2013): Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen. Berlin: Cornelsen.
- H
- Hayes, John R./Flowers, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin Ray (Hg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, S. 3–30.
- Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (1979): Unterricht. Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.
- Helmke, Andreas (1997): Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung. In: Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion, S. 203–216.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- Henke, Friedhelm (2011): Pflegiothek: Fachwörter in der Pflege für die Aus- und Weiterbildung. Berlin: Cornelsen.
- Heymann, Hans Werner (2010): Binnendifferenzierung konkret. URL: <http://www.beltz.de/de/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/themenschwerpunkte/binnendifferenzierung-konkret.html> [03.01.14].
- Hierming, Bettina/Jaehrling, Karen/Kalina, Thorsten/Vanselow, Achim et al. (2005): Stellenbesetzungsprozesse im Bereich "einfacher" Dienstleistungen. Abschlussbericht (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit. Dokumentation, 550). Berlin.
- Hubertus, Peter/Nickel, Sven (2003): Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung: Alphabetisierung von Erwachsenen. In: Bredel, Ursula et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 719–728.
- I
- Inclusion Europe (Hg.) (2009): Informationen für alle. Europäische Regeln, wie man Informationen leicht lesbar und leicht verständlich macht. URL: http://www.inclusion-europe.org/images/stories/documents/Project_Pathways1/DE-Information_for_all.pdf [01.04.14].
- Ingenkamp, Karlheinz/Lissmann, Urban (2005): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim u. a.: Beltz.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) (2011): Pflegesektor. Doppeltes Demografieproblem (= iwd Nr. 21 vom 26. Mai 2011). URL: www.iwkoeln.de/de/infodienste/iwd/archiv/beitrag/27639 [07.11.12].
- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (2001): Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. BeitrAB 248. Arbeitssituation. Tätigkeitsprofil und Qualifikationsstruktur von Personengruppen des Arbeitsmarktes. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Isfort, Michael/Weidner, Frank (2010): Pflege-Thermometer 2009. Eine bundesweite Befragung von Pflegekräften zur Situation der Pflege und Patientenversorgung im Krankenhaus. Köln. URL: http://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/material/dip_Pflege-Thermometer_2009.pdf [25.07.13].
- J
- Jaehn-Niesert, Ute (2012): Systematische Beratung von Lernenden. In: Ludwig, Joachim (Hg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 105–128.
- Jäger, Armin/Kohl, Matthias (2009): Qualifizierung An- und Ungelernter. Ergebnisse einer explorativen Analyse zum aktuellen betrieblichen Bedarf, zukünftigen Qualifikationsanforderungen und Präventionsansätzen der Bundesagentur für Arbeit. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, H. Profil 2, S. 19. URL: http://www.bwpat.de/profil2/jaeger_kohl_profil2.pdf [12.11.13].
- Jurmo, Paul (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. URL: http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/fob/2004/fob_7b.pdf [30.10.12].
- K
- Kamper, Gertrud (2012): Von Alphabetisierung und Grundbildung zum Lernen des Lernens. In: Alfa-Forum, Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 79, S. 24–27.
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. URL: www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe_Nr_4/März [18.02.13].
- Klaus, Annegret/Lohr, Theresa Anna/Vogel, Christian (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, Helmut E./Schöpfer-Grabe, Sigrid (2011): Arbeitsplatzbezogene Grundbildung. Leitfaden für Unternehmen. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW). URL: www.iwkoeln.de/_storage/asset/63338/storage/master/file/346730/download/10.pdf [25.03.15].
- Klein, Helmut E./Schöpfer-Grabe, Sigrid (2012): Was ist Grundbildung? Bildungstheoretische und empirische Begründung von Mindestanforderungen an die Ausbildungsreife. Köln: Institut der dt. Wirtschaft (= IW-Analysen; 76).
- Klein, Helmut E./Schöpfer-Grabe, Sigrid/Klatta, Rolf/Grimmer, Barbara et al. (2011): Arbeitsplatzbezogene Grundbildung. Leitfaden für Unternehmen. Köln. URL: www.iwkoeln.de/_storage/asset/63338/storage/master/file/346730/download/10.pdf [25.03.15].
- Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (2011): Arbeitsbezogene Grundbildung - ein falscher Begriff für eine richtige Sache? In: Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Zinesis, Dieter (Hg.): Bildungsferne Menschen - menschenferne Bildung? Grundlagen und Praxis arbeitsbezogener Grundbildung. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e. V., S. 15–26.
- Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (Hg.) (2011): Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e. V.
- Klein, Rosemarie/Stanik, Tim (2009): Grundbildung ist kontextgebunden. In: Klein, Rosemarie (Hg.): "Lesen und schreiben sollten sie schon können". Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e. V., S. 26–33.
- Kloas, Peter-Werner (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bielefeld: Bertelsmann.
- KMK Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusminister-
- konferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf [16.07.13].
- Koppmann, Ute (2011): Grundbildung mit Orientierung auf den Arbeitsmarkt. In: Schneider, Karsten/Ernst, Annegret/Schneide, Johanna (Hg.): Ein Grund für Bildung?! Konzepte, Forschungsergebnisse, Praxisbeispiele. Bielefeld: Bertelsmann, S. 185–193.
- Korečić, Jasenka (2012): Pflegestandards Altenpflege. Berlin: Springer.
- Korte, Martin (2007): Wie lernt ein erwachsener Mensch? Neurologische Erkenntnisse und Folgerungen für Alphabetisierung und Grundbildung. In: Knabe, Ferdinand (Hg.): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster: Waxmann, S. 59–68.
- Kowalzik, Uwe (2005): Erfolgreiche Personalentwicklung. Was Pflegeeinrichtungen und -dienste dafür tun können. Hannover: Schlütersche.
- Kraft, Susanne (2010): Berufsfeld Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 405–426.
- Krämer, Uwe/Schnabel, Marina (Hg.) (2003): Pflegedokumentation leicht gemacht. Was Pflegenden wann und wie dokumentieren müssen. Bern u. a.: Huber.
- Kress, Karin (2013): Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch. Donauwörth: Auer.
- Kretschmann, Rudolf/Wieken, Petra (2010): Lesen. Alpha-Levels. In: Grotlüschen, Anke (Hg.): Lea. - Literalitätentwicklung von Arbeitskräften. Diagnose. Münster u. a.: Waxmann, S. 226–346.
- Kruse, Andreas/Rudinger, Georg (1997): Lernen und Leistung im Erwachsenenalter. In: Weinert, Franz E./Mandl, Heinz (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 46–86.
- Kullmann, Heide-Marie/Seidel, Eva (2005): Lernen und Gedächtnis im Erwachsenenalter. Bielefeld: Bertelsmann.
- L**
- Ladenthin, Volker (2005): Das Arbeitsblatt. In: Martial, Ingbert von/Ladenthin, Volker (Hg.): Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 153–188.
- Langer, Inghard/Schulz von Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard (2006): Sich verständlich ausdrücken. München: Reinhardt.
- Lefrançois, Guy R. (2006): Psychologie des Lernens. Mit 23 Tabellen. Berlin u. a.: Springer.
- Lehr, Ursula (2007): Psychologie des Alterns. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Leisen, Josef (2010): 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. Bonn: Varus.
- Levin, Joel R./Anglin, Gary J./Carney, Russel 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, Joachim (2012a): Lernen, Lernberatung und Diagnostik. In: Ludwig, Joachim (Hg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik. Bielefeld: Bertelsmann, S. 13–18.
- Ludwig, Joachim (2012b): Lernberatung. In: Ludwig, Joachim (Hg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik. Bielefeld: Bertelsmann, S. 141–192.
- Ludwig, Joachim (Hg.) (2012c): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ludwig, Joachim (Hg.) (2012d): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ludwig, Joachim (2012e): Lernbegründungen verstehen - Lernen beraten. In: Ludwig, Joachim (Hg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für

Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 152–180.

Ludwig, Joachim/Müller, Katja (2012): Lernforschung in der Alphabetisierung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 35, H. 1, S. 33–42. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/report/2012-alphabetisierung-02.pdf> [26.06.13].

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

M

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

Martin, Mike/Zimprich, Daniel (2012): Kognitive Entwicklung. In: Lang, Frieder R./Martin, Mike/Pinquant, Martin (Hg.): Entwicklungspsychologie - Erwachsenenalter. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 59–78.

Maué, Elisabeth/Fickler-Stang, Ulrike (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.

Meer, Elke van der/Pannekamp, Ann/Foth, Manja/Schaadt, Gesa et al. (2011): Diagnostik basaler kognitiver, sprachlicher und mathematischer Kompetenzen von Analphabeten und Analphabetinnen. In: PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (Hg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 87–108.

Meslek, Evi: Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung: fünf Studienbriefe zur Fortbildung von Lehrkräften. URL: <http://www.meslek-evi.de/veroeff.html> [01.06.15].

Meyer, Hilbert (1994): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Frankfurt am Main: Cornelsen.

Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg (2009): Rahmenlehrplan für den theoretischen und praktischen Unterricht und die praktische Ausbildung in der Altenpflegehilfe im Land Brandenburg. URL: http://www.agus-gadat.de/downloads/20110817_Rahmenplan%20Altenpflegehilfe%20Brandenburg.pdf [21.08.13].

N

Namgalies, Lisa/Heling, Barbara/Schwänke, Ulf (1990): Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg: Bergmann u. Helbig.

Neumann, Gerd (1983): Praxisnahe Curriculumentwicklung für die Berufliche Weiterbildung. Ein Leitfaden für die Entwicklung von Curricula. Hamburg: Bildungswerk d. Dt. Angestellten-Gewerkschaft e. V.

Neumann, Marita (2009): Berufsspezifische Entwicklung der Pflege - vom Helfer zur Profession. In: Reibnitz, Christine von (Hg.): Case Management: praktisch und effizient. Berlin u. a.: Springer.

NICHD – National Institut of Child Health and Human Development (2000): Report of the National Reading Panel: Teaching children to read - An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: Government Printing Office.

Nickel, Sven (2000): Wie lernen Erwachsene lesen und schreiben. In: Döbert, Marion/Hubertus, Peter (Hg.): Ihr Kreuz ist die Schrift. Alphabetismus 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.

Nickel, Sven (2015): Alphabetisierung Erwachsener: Zielgruppe, Definition und geschichtliche Entwicklung der Alphabetisierungspraxis. In: Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (Hg.): Basisqualifizierung ProGrundbildung. Modul 1: Zugänge zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit. Bonn, S. 1-45.

URL: http://grundbildung.de/fileadmin/content/01Projekte/Basisqualifizierung_ProGrundbildung/Downloads/Modul_1_Teil_1__3.pdf [26.05.2015].

Niederhaus, Constanze (2008): Fachspezifische Sprachförderung im Rahmen einer beruflichen Ersatzmaßnahme. In: bwp@ Spezial 4 - HT2008. URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/niederhaus_ft17-ht2008_spezial4.pdf [24.04.15].

Nienkemper, Barbara/Grotlüschen, Anke/Bonna, Franziska (2011): Erwachsenengerechte Standards für das diagnostische Setting in der Alphabetisierung und Grundbildung. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2012/03/Erwachsenengerechte-Standards.pdf> [23.03.15].

Nöller, Simone (2007): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsoptionen. Saarbrücken: VDM Müller.

O

Obrist, Willy/Städli, Christoph (2010): Prüfen und Bewerten in Schule und Betrieb. Bern: Hep.

OECD (2013): PISA 2012. Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können (Band 1): Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften, W. Bertelsmann Verlag. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264207479-de> [19.03.13].

Oelke, Uta/Scheller, Ingo (2009): Szenisches Spiel in der Pflege. In: Olbrich, Christa (Hg.): Modelle der Pflegedidaktik. München: Elsevier, S. 45–61.

Oertle Bürki, Cornelia (1997): Pflegesprache - gibt es sie? In: Zegelin, Angelika (Hg.): Sprache und Pflege. Berlin: Ullstein Mosby, S. 23–36.

Olbrich, Christa (2009) (Hg.): Modelle der Pflegedidaktik. München: Elsevier, Urban & Fischer.

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

Oschmiansky, Heidi (2013): Zwischen Professionalisierung und Prekarisierung: Altenpflege im wohlfahrtsstaatlichen Wandel in Deutschland und Schweden. Dissertation Freie Universität Berlin.

P

Pachner, Anita/John, Anne (2011): Lebensweltorientierung - ein erwachsenenpädagogisches Prinzip für die Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit fruchtbar gemacht: Ausgewählte Ergebnisse zu lernförderlichen Aspekten aus einer Lerntagebuchstudie 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, Liane/Greving, Johannes/Wester, Franz (2010): Individualisieren im Unterricht. Erfolgreich Kompetenzen vermitteln. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Pätzold, Günter (2002): Lernfelder - Lernortkooperation. Neugestaltung beruflicher Bildung. Bochum: Projekt-Verl.

Pilz, Matthias (2009): Einführung: Modularisierung, ein facettenreiches Konstrukt als Heilsbringer oder Teufelszeug. In: Pilz, Matthias (Hg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann, S. 7–20.

Prenzel, Manfred/Mandl, Heinz/Reinmann-Rothmeier, Gabi (1997): Ziele und Aufgaben der Erwachsenenbildung. In: Weinert, Franz E./Mandl, Heinz (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag für Psychologie, S. 1–44.

Projekt abc+ Volkshochschule Oldenburg e. V. (o. J.): Software. URL: <http://abc-projekt.de/software/> [18.12.14].

PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (2011): Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland. Daten und Fakten. Bonn. URL: http://www.alphabund.de/_media/Daten_und_Fakten_Alphabetisierung_barrierefrei.pdf [18.01.13].

PT-DLR Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (2013): alphaReport+. Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit mit und für Unternehmen. URL: http://www.alphabund.de/_media/alphaReport_01_2013-BF.pdf [01.02.15].

R

Rammstedt, Beatrice (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster: Waxmann.

Rebel, Karlheinz/Hammerich, Holger (2011): Heterogenität als Chance nutzen lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reetz, Lothar/Seyd, Wolfgang (2006): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 227–259.

Regionale Grundbildungszentren (RGZ): Beluga Lernsoftware Handbuch. Version 1.2.0. URL: http://abc-projekt.de/files/2013/Beluga_Handbuch_1_2_0.pdf [03.01.14].

Robinson, Saul (1972): Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied: Luchterhand.

Rosebrock, Cornelia/Rieckmann, Carola/Nix, Daniel/Gold, Andreas (2010): Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. In: Didaktik Deutsch, H. 28, S. 33–58.

Rösen, Elke-Erika (2011): Dokumentation in der Altenpflege. München: Elsevier, Urban & Fischer.

Rosenblatt, Bernhard von (2011): Lernende Analphabetinnen und Analphabeten. Wen erreicht das Kursangebot der Volkshochschulen? In: Egloff, Birte/Grotlüschen, Anke (Hg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster u. a.: Waxmann, S. 89–99.

Rosenblatt, Bernhard von/Bilger, Frauke (2011): Erwachsene in Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung (AlphaPanel). Bonn: Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.

Roßbruch, Robert (o. J.): Die Pflegedokumentation aus haftungsrechtlicher Sicht. URL: <https://www.htwsaarland.de/Members/robert.rossbruch/veroeffentlichungen/pflegedokumentation.pdf> [29.05.13].

Roth, Gerhard (2003): Warum sind lehren und lernen so schwierig? Vortrag in Bremen am 20.06.2002. Version vom 14.06.2003. URL: http://www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/phil_Fak_II/Grundschu_Paedagogik/

content/Warum%20sind%20Lehren%20und%20Lernen%20so%20schwierig%20%28Gerhard%20Roth%29.pdf [30.06.13].

Rülcker, Tobias (1976): Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. Eine Einführung in Grundbegriffe, Perspektiven und Grenzen der deutschen Curriculumsdiskussion. Heidelberg: Quelle & Meyer.

S

Sachweh, Svenja (1997): "Schätzle hinsetzen" - Babysprache in der Altenpflege. In: Zegelin, Angelika (Hg.): Sprache und Pflege. Berlin: Ullstein Mosby, S. 95–103.

Sachweh, Svenja (2012): "Noch ein Löffelchen?". Effektive Kommunikation in der Altenpflege. Bern: Huber.

Sauer, Johannes (1997): Können modular aufgebaute Qualifikationskonzepte die nötigen Kompetenzen vermitteln? In: Sellin, Burkart et al. (Hg.): Modularisierung abschlussorientierter beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen. Fachtagung 4. Dezember 1997 in Berlin. Berlin: Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen, S. 21–23.

Scharrer, Tina/Schneider, Manuela (2009): Grundbildungsanforderungen in der Wirtschaft - eine Untersuchung in ausgewählten Betrieben. In: Klein, Rosemarie (Hg.): "Lesen und schreiben sollten sie schon können". Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e. V., S. 136–147.

Schenz, Christina/Weigang, Gabriele (2007): Individualität und Heterogenität. Die Kernbegriffe eines differenzierenden Unterrichts. In: news & science. Begabtenförderung und Begabungsforschung, H. 17, S. 4–7.

Scholz, Achim (2004): "Ohne Grundbildung verpasst man viel im Leben!". In: Genz, Julia (Hg.): 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Fachtagung "Mit Erfahrung Neue Wege Gehen - 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland" vom 5. bis 7. November 2003 in Bernburg. Barcelona u. a.: Klett, S. 86–88.

Schönborn, Anette (2007): Fachlichkeit in der Altenpflege. Eine Tätigkeitsanalyse unter dem Aspekt der Professionalisierungsdebatte aus berufssoziologischer Sicht. Hamburg: Kovač.

- Schroeder, Joachim (2012): Alphabetisierung versus Grundbildung - ein notwendiger Gegensatz. In: Alfa-Forum, Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung, H. 79, S. 6–8.
- Schügl, Steffanie/Nienkemper, Barbara (2012): Das diagnostische Setting als Basis einer gelungenen Diagnostik. In: Joachim Ludwig (Hg.): Lernberatung und Diagnostik. Modelle und Handlungsempfehlungen für Grundbildung und Alphabetisierung. Bielefeld: Bertelsmann (Perspektive Praxis), S. 19–37.
- Schulte-Körne, Gerd (2010): Diagnostik und Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung. In: Deutsches Ärzteblatt 107, H. 41, S. 718–727. URL: <http://www.aerzteblatt.de/archiv/78734/Diagnostik-und-Therapie-der-Lese-Rechtschreib-Stoerung> [18.12.14].
- Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt (2012): Kurzfassung - Bevölkerungsprognose für Berlin und die Bezirke 2011 - 2030. Berlin: Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Umwelt. URL: http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/bevoelkerungsprognose/download/bevprog_2011_2030_kurzfassung.pdf [26.11.14].
- Siebert, Horst (2012a): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: Bertelsmann.
- Siebert, Horst (2012b): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg: Ziel.
- Spitzer, Manfred (2003): Langsam, aber sicher. In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 38–40. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/spitzer0301.pdf> [29.06.13].
- Spitzer, Manfred (2005): Einführung zu "Wie funktioniert das Gehirn?". In: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hg.): Wie funktioniert das Gehirn? Stuttgart u. a.: Schattauer, S. 1–20.
- Statistisches Bundesamt (2010): Demographischer Wandel in Deutschland. Heft 2: Auswirkungen auf Krankenhausbehandlungen und Pflegebedürftige im Bund und in den Ländern. Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hg.). Wiesbaden. URL: http://www.statistikportal.de/statistikportal/demografischer_wandel_heft2.pdf [26.11.14].
- Statistisches Bundesamt (2013): Pflegestatistik 2011. Pflege im Rahmen der Pflegeversicherung. Statistisches Bundesamt (Hg.). Wiesbaden: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Gesundheit/Pflege/PflegeDeutschlandergebnisse5224001119004.pdf?__blob=publicationFile. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Gesundheit/Pflege/eDeutschlandergebnisse5224001119004.pdf?__blob=publicationFile [06.05.13].
- Statistisches Bundesamt (2014): Fachserie 11 Reihe 1. Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2013/2014. Wiesbaden. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100147004.pdf?__blob=publicationFile [25.03.15].
- Strack, Richard (2013): Grundwortschatz für Pflegeberufe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stracke-Mertes, Ansgar (1996): Qualifikationsanforderungen an Altenpflegekräfte in der stationären Altenarbeit. Eine Untersuchung in berufspädagogischer Absicht. Dissertation. Universität Köln.
- Stuckatz, Diana (2014): Wege (und Umwege) in die Pflegehilfe – Eine qualitative Interviewstudie mit (zukünftigen) Teilnehmenden von Pflegehilfe-Qualifizierungen. Anhang zum Zwischenbericht 2013. In: Badel, Steffi et al. (Hg.): Integriertes Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung im Pflegebereich (INA-Pflege). Zwischenbericht 2013. FKZ 01AB12013. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Stuckatz, Diana/Badel, Steffi (2015): Arbeitsplatzorientierte Grundbildung für Geringqualifizierte in der Pflegehilfe - Analyse gegenwärtiger Kurskonzepte und Ableitung von Entwicklungsbedarf. In: BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung/Severing, Eckart/Baethge, Martin (Hg.): Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde - Konzepte - Forschungsbedarf. Bielefeld: Bertelsmann, S. 117–132.
- Stuckatz, Diana/Wagner, Cornelia (2014): Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe für Personen mit geringen Grundbildungskennntnissen - Empirische Studien zur Entwicklung von Lehr-Lern-Umgebungen und Arbeitsmaterialien. In: Seifried, Jürgen/Faßhauer, Uwe/Seeber,

Susan (Hg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014. Leverkusen: Budrich, S. 81–94.

T

Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Stichwort: "Grundbildung" und "Basiskompetenzen". Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 169–182.

Thomé, Günther (2006): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula et al. (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 369–379.

Tietgens, Hans (1991): Ein Blick der Erwachsenenbildung auf die Biographieforschung. In: Hoerning, Erika M. (Hg.): Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 206–233.

Tietgens, Hans (1992): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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

Tippelt, Rudolf/Edelmann, Doris (2003): Curriculumentwicklung und -beurteilung in Pflege- und Gesundheitsberufen. In: Falk, Juliane (Hg.): Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik. Handbuch für innovatives Lehren im Gesundheits- und Sozialbereich. Weinheim, München: Juventa-Verlag, S. 339–356.

Tough, Allen (2002): The Iceberg of Informal Adult Learning. Nall Working Paper 49. URL: <http://www.nall.ca/res/49AllenTough.pdf> [03.11.13].

Tyler, Ralph W. (1973): Curriculum und Unterricht. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

V

Voges, Wolfgang (2002): Pflege alter Menschen als Beruf. Soziologie eines Tätigkeitsfeldes. Wiesbaden: Westdt. Verl.

W

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

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

Wellenhofer, Walter (1997): Unterricht heute. Aufgaben - Möglichkeiten - Probleme. Ainring: Gruenstein.

Wist, Thorben (2009): Grundbildung zwischen Kompetenz- und Defizitorientierung. Ergebnisse einer Kursleitendenbefragung im Projekt "Alphabit". URL: <http://www.die-bonn.de/doks/wist0901.pdf> [01.07.13].


Z

Zegelin, Angelika/Sitzmann, Franz (2006): "So viel Wortmüll war nie" - Spachkultur in Ausbildung und beruflicher Bildungsarbeit. In: Abt-Zegelin, Angelika/Schnell, Martin W. (Hg.): Die Sprachen der Pflege. Interdisziplinäre Beiträge aus Pflegewissenschaft, Medizin, Linguistik und Philosophie. Hannover: Schlütersche, S. 28–43.

Ziehm, Stefan (1998): Berufskonzept und Modularisierung. Leitideen beruflicher Bildung in Deutschland, den USA und Grossbritannien. Alsbach/Bergstrasse: Leuchtturm-Verl.

Zillober, Konrad (1984): Einführung in Hochschuldidaktik. Darmstadt: Wiss. Buchges.

Zisenis, Dieter (2009): Über wen und mit wem sprechen wir eigentlich? In: Klein, Rosemarie (Hg.): "Lesen und schreiben sollten sie schon können". Sichtweisen auf Grundbildung. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e. V., S. 34–60.



11. Autorinnen und Autoren | Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter

Autorinnen und Autoren | Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeiter

Die Lehr- und Lernmaterialien der INA-Pflege-Toolbox entstanden in einem interdisziplinären Team aus Pädagogen der Beruflichen Bildung, Germanisten sowie Pflegepraktikern und -dozenten.

- **Tim Ahrens** hat einen Bachelor of Arts-Abschluss in Business Administration. Derzeit studiert er im Lehramtsmasterstudiengang Wirtschaftspädagogik. Seit August 2013 ist er im Projekt INA-Pflege als studentischer Mitarbeiter in der Abteilung Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin beschäftigt.
- **Kirsten Althaus** hat einen Magister in Germanistischer Linguistik, Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Lateinamerikanistik. Sie hat langjährige Erfahrung sowohl als Lehrkraft als auch in der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterial in den Bereichen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Seit 2002 arbeitet sie überwiegend als freiberufliche Dozentin und Autorin in Berlin.
- **PD Dr. Steffi Badel** arbeitet als wissenschaftliche Rätin an der Abteilung Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin und leitete das Projekt INA-Pflege. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Darüber hinaus resultieren ihre Erfahrungen für den Pflegebereich aus der Tätigkeit als Krankenschwester und Diplom-Medizinpädagogin.
- **Bianca Cuadras** ist Diplom-Lehrerin und hat langjährige Erfahrungen als DaZ-Lehrerin mit Schwerpunkt Deutsch im Pflegeberuf. Derzeit ist sie als Fachbereichsleiterin Deutsch am BTB Bildungszentrum Berlin tätig.
- **Ante Devcic** hat ein Diplom in Wirtschaftswissenschaften und mehrjährige Erfahrung in führenden Positionen im Vertrieb. Derzeit studiert er im Lehramtsstudiengang Wirtschafts- und Sonderpädagogik. Von Oktober 2014 bis März 2015 war er im Projekt INA-Pflege als studentischer Mitarbeiter in der Abteilung Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin tätig.
- **Helga Dorendorf** ist gelernte Krankenschwester mit praktischen Erfahrungen in verschiedenen Fachrichtungen. Seit 1976 arbeitete sie als Lehrerin für Krankenpflege. 1996 absolvierte sie neben ihrer Tätigkeit eine Hospizhelferausbildung und engagiert sich seitdem ehrenamtlich in der Hospizarbeit. Von 2000 bis 2006 studierte sie berufsbegleitend Pflegepädagogik und Sozialwissenschaften an der Humboldt-Universität zu Berlin. Derzeit arbeitet sie als Diplompflegepädagogin am Vivantes Institut für berufliche Bildung im Gesundheitswesen. Hier ist einer ihrer Schwerpunkte die Ausbildung für die pflegerische Begleitung sterbender Menschen und trauernder Angehöriger.
- **Anna-Barbara Frank** ist examinierte Krankenschwester mit langjähriger Berufserfahrung als Dozentin für Deutsch im Beruf, Deutsch als Zweitsprache und Pflegeinhalte. Derzeit ist sie als Fachbereichsleitung Pflegeassistenz am BTB Bildungszentrum Berlin tätig.
- **Annegret Grotzke** ist examinierte Krankenschwester und Diplom-Psychologin. Sie hat langjährige Erfahrung in der Pflege und in der Unterrichtstätigkeit. Seit 2006 arbeitet sie als Dozentin in der Altenpflegeausbildung bei der Stiftung Sozialpädagogisches Institut "Walter May" in Berlin.

- **Stefan Kurandt** ist Diplom-Sozialarbeiter und Rechtsanwalt. Er ist in Berlin in eigener Kanzlei mit den Schwerpunkten Sozial-, Familien- und Arbeitsrecht tätig. Seit mehreren Jahren unterrichtet er in der Altenpflege- und Erzieherausbildung für die Stiftung SPI.
- **Annika Löbsin** ist Diplom-Soziologin mit gesundheitswissenschaftlichem Schwerpunkt und arbeitet seit mehreren Jahren als freie Redakteurin und Autorin in verschiedenen Bereichen der Erwachsenenbildung. Für das Projekt INA-Pflege der Humboldt-Universität zu Berlin war sie von April 2014 bis März 2015 als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Wirtschaftspädagogik tätig.
- **Dr. Antje Mewes** hat langjährige Erfahrung in Lehre und Forschung im Fachgebiet Didaktik des Fremdsprachenunterrichts mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und der Humboldt-Universität zu Berlin. Darüber hinaus war sie als fachliche Beraterin und in der Lehrerfortbildung an der University of Science and Technology Shanghai (China) sowie als Dozentin am Lewis and Clark College der Portland State University (USA) tätig. In der Abteilung Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin arbeitete sie im Projekt MDQM-Sprachförderung.
- **Patrick Müzlitz, M. Ed.**, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin. Er arbeitet im Projekt INA-Pflege und der Lehrerausbildung. Patrick Müzlitz forscht insbesondere zu Bildungsverläufen von jungen Erwachsenen. Er hat Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin studiert und eine kaufmännische Berufsausbildung absolviert.
- **Tanja Posselt** hat einen Bachelor of Science-Abschluss in Wirtschaftspädagogik und Betriebliches Rechnungswesen und studiert derzeit im Masterstudiengang Betriebswirtschaftslehre an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit Juli 2013 arbeitet sie als studentische Mitarbeiterin im Projekt INA-Pflege in der Abteilung Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin.
- **Stefanie Richter, M. A., M. Ed.**, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie arbeitet im Projekt INA-Pflege und der Lehrerausbildung. Stefanie Richter hat Publizistik, Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftspädagogik und Deutsch an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin studiert und ist ausgebildete Redakteurin.
- **Monique Rothe** ist staatlich anerkannte Erzieherin mit Berufserfahrung. Derzeit studiert sie Bildungs- und Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin. Als studentische Mitarbeiterin unterstützte sie das Projekt INA-Pflege in der Abteilung Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin von Januar 2013 bis September 2014.
- **Sigrun Rudolph** ist examinierte Krankenschwester und hat viele Jahre Berufserfahrung als Pflegedienstleiterin, Kommunikationstrainerin sowie Dozentin in der Pflegetheorie und Pflegepraxis. Sie arbeitet als freie Dozentin.
- **Prof. (em.) Dr. Dieter Squarra** war über viele Jahre für die akademische fachdidaktische Ausbildung von Wirtschaftspädagogen an der Humboldt-Universität zu Berlin verantwortlich. Neben konzeptionellen Arbeiten auf dem

Gebiet der Modularisierung kaufmännisch-verwaltender sowie druck- und medientechnischer Berufe veröffentlichte er zahlreiche Publikationen auf unterrichtsmethodischem Gebiet.

- **Diana Stuckatz** hat einen Master of Arts-Abschluss in Deutsch als Fremdsprache und mehrjährige Erfahrung in der Koordination sozialer Projekte in den Bereichen Alphabetisierung, Grundbildung und Inklusion. Seit Oktober 2012 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt INA-Pflege in der Abteilung Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin.
- **Dr. Cornelia Wagner** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin mit dem Arbeitsschwerpunkt Qualitätsmanagement und Evaluation in Bildungseinrichtungen sowie an der Universität der Künste im Bereich der Evaluation der Hochschullehre.

The background is a solid blue color. On the left side, there are several thick, orange lines that intersect to form a stylized, abstract shape. One line is vertical, another is diagonal from top-left to bottom-right, and a third is diagonal from top-right to bottom-left. They intersect in the upper-left quadrant of the page.

12. Kontakt und Feedback

Kontakt und Feedback

Sie setzen die INA-Pflege-Toolbox in Ihrem Unterricht ein und/oder nutzen die INA-Pflege-Toolbox zur grundbildungsbezogenen Weiterbildung?

*Wir freuen uns sehr, wenn Sie uns Ihre Erfahrungen mit der Toolbox mitteilen.
Vielen Dank im Voraus!*

Humboldt-Universität zu Berlin

Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Institut für Erziehungswissenschaften

Abteilung Wirtschaftspädagogik

INA-Pflege (Integriertes Angebot zur Alphabetisierung und Grundbildung im Pflegebereich)

PD Dr. Steffi Badel (Projektleiterin)

Post: Unter den Linden 6
10099 Berlin

Sitz: Geschwister-Scholl-Straße 7
10117 Berlin

Tel.: 030/20 93 41 72

Fax: 030/20 93 41 65

E-Mail: steffi.badel@hu-berlin.de / ina-pflege.ewi@hu-berlin.de

Web: www.ina-pflege.hu-berlin.de

Herausgeber

Steffi Badel

Humboldt-Universität zu Berlin

Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Institut für Erziehungswissenschaften

Abteilung Wirtschaftspädagogik

Projekt INA-Pflege

Unter den Linden 6

10099 Berlin

ISBN: 978-3-9813957-4-7



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung





Finanzielle Grundbildung spielerisch vermitteln



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.)
Monika Tröster, Beate Bowien-Jansen

MONETTO

Das Spiel rund ums Geld

Das Brettspiel zur Finanziellen Grundbildung vermittelt spielerisch alltägliche Kompetenzen im Umgang mit Geld. Flexibel kombinierbares Spielmaterial ermöglicht einen vielseitigen Einsatz in der Erwachsenenbildung und der Sozialen Arbeit.

wbv.de/monetto

2021, 29,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6761-3

Alphabetisierung und Grundbildung

➔ wbv.de/alphabetisierung

 **AlphaDekade**
2016 – 2026

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Diese Publikationen sind aus Projekten der AlphaDekade entstanden und beruhen auf der Grundlage von Studien und Ergebnissen aus bisherigen Förderaktivitäten.

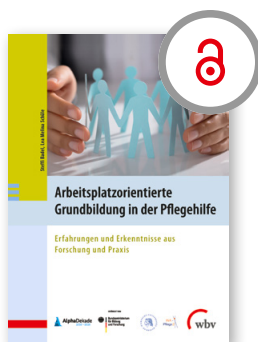


Julia Koller,
Dennis Klinkhammer,
Michael Schemmann (Hg.)

Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme

Die arbeitsplatzorientierte Grundbildung etabliert sich als Forschungsfeld. Grundfragen zu Institutionalisierung, Professionalisierung und Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden werden diskutiert.

2020, 192 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6062-0
E-Book im Open Access



Steffi Badel,
Lea Melina Schüle (Hg.)

Arbeitsplatzorientierte Grundbildung in der Pflegehilfe

Erfahrungen und Erkenntnisse aus Forschung und Praxis

Wie kann die Vermittlung von Grundbildung dazu beitragen, den Fachkräftemangel in der Pflege zu reduzieren? In dem Sammelband werden interdisziplinäre Ergebnisse aus bundesweiten Projekten vorgestellt.

2019, 192 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-6014-9
E-Book im Open Access



VHS Göttingen Osterode gGmbH (Hg.)

Basisbildung Altenpflegehilfe – neue Wege in die Pflege

Das Unterrichtsmaterial Basisbildung Altenpflegehilfe – neue Wege in die Pflege ist für Lehrende und Bildungsanbieter:innen gedacht, die Menschen mit Nachholbedarfen im Lesen und Schreiben im Bereich der Pflegehilfe qualifizieren wollen. Es ist auch für andere Basisqualifizierungen in der Altenpflegehilfe geeignet.

Handbuch für Lehrende

2018, 198 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5944-0
Als E-Book bei wbv.de

Kursbuch für Teilnehmende

2018, 264 S., 32,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5943-3

AlphaDekade 2016 – 2026

➔ wbv.de/alphabetisierung

 **AlphaDekade**
2016 – 2026

Diese Publikationen sind aus Projekten der AlphaDekade entstanden und beruhen auf der Grundlage von Studien und Ergebnissen aus bisherigen Förderaktivitäten. Die Autorinnen und Autoren entwickelten und erprobten Handlungskonzepte, um Erwachsene mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben zu unterstützen.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Anke Grotlüschen, Klaus Buddeberg
(Hg.)

LEO 2018

Leben mit geringer Literalität

Wie viele Menschen in Deutschland haben Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben? LEO 2018 liefert genaue Daten. Die zweite Level-One-Studie untersucht die Lese- und Schreibkompetenzen der deutschsprachigen Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren.

2020, 400 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6071-2

Als E-Book bei wbv.de



Lernende Region – Netzwerk Köln e.V.

Grundbildung in der Arbeitswelt gestalten

Praxisbeispiele, Gelingens- bedingungen und Perspektiven

Der Sammelband ist eine Bilanz verschiedener Projekte zur Arbeitsorientierten Grundbildung (AoG). Die Themen reichen von konkreten Praxisbeispielen, Forschungsergebnissen bis hin zu Überlegungen, wie sich AoG dauerhaft verstetigen lässt.

2021, 268 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6131-3

E-Book im Open Access



Anke Frey, Barbara Menke (Hg.)

Basiskompetenz am Arbeitsplatz stärken

Erfahrungen mit arbeits- orientierter Grundbildung

Wie können Angebote zur arbeitsorientierten Grundbildung in Betrieben umgesetzt werden? In den Beiträgen des Sammelbandes werden Erfahrungen und Erkenntnisse aus unterschiedlichen Perspektiven gebündelt und wissenschaftlich eingeordnet.

2021, ca. 300 S., 49,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-6096-5

E-Book im Open Access

wbv Media GmbH & Co. KG · Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 · E-Mail service@wbv.de · Website wbv.de

