

Micha Fleiner | Andrea Daase

Eckpunkte eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung



Micha Fleiner | Andrea Daase

Eckpunkte eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung

Impressum

Zitiervorschlag:

Fleiner, Micha; Daase, Andrea: Eckpunkte eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung. Bonn 2024. URL: <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20117>

1. Auflage 2024

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114–116
53113 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Vertrieb: vertrieb@bibb.de

Bei den Abbildungen handelt es sich um eigene Darstellungen.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernimmt das BIBB keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen – 4.0 International).



Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.

ISBN 978-3-96208-518-6 (Print)

ISBN 978-3-96208-517-9 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-1129-7

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

VORWORT

Sprachsensibler Unterricht in der beruflichen Ausbildung ist eine Querschnittsaufgabe, die sich durch alle Lernbereiche zieht. Der Pflegeberuf als Interaktions- und damit Sprachberuf schlechthin erfordert umso mehr eine Sprachbildung, die an allen Lernorten formell und informell stattfindet.

Lehrende an Pflegeschulen sind aufgefordert, ihren Unterricht dahingehend zu gestalten, dass Auszubildende sowohl fachliche als auch sprachliche Kompetenzen erwerben können. Hilfreich für die Planung und Umsetzung von sprachsensiblen Unterricht sind Konzepte und Methoden, mit denen eine sinnvolle Verknüpfung gelingen kann und die an die pflegfachdidaktischen Prinzipien anschließen. Somit hat sich das vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Auftrag gegebene Forschungs- und Entwicklungsprojekt „TIP-regio – Transitionen in die Pflege – individuelle und regionale Ressourcen stärken“ zum Ziel gesetzt, den Weg in den Pflegeberuf zu bahnen und allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren – von der Berufsberatung über die Praktikumsbetreuung bis hin zu Pflegelehrenden und Praxisanleitenden – Instrumente und Konzepte an die Hand zu geben, mit denen sie die Auszubildenden bei der Bewältigung verschiedener Herausforderungen frühzeitig unterstützen können. Die Handreichung „Eckpunkte eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung“ ist eines dieser Produkte.

Die Zusammensetzung der Auszubildenden in unserer Migrationsgesellschaft – mit und ohne Deutsch als Erstsprache – zeigt, dass alle von sprachsensiblen Unterricht profitieren können. Der Einsatz digitaler Medien und die Anwendung technischer Unterstützung können zwar den Alltag und Arbeitsprozesse erleichtern, mangelnde Sprachkompetenz aber nicht kompensieren. Zahlreiche Handlungsfelder in der Pflege, ob digital unterstützt oder nicht, stellen unterschiedliche sprachliche Anforderungen: das Schreiben der Pflegeplanung, das Lesen der Dokumentation, die mündliche und schriftliche Weitergabe pflegerelevanter Informationen in angemessener (Fach-)Sprache und vieles andere mehr. Nicht zuletzt sind auch der Prüfungserfolg und die spätere verantwortliche Ausübung des Pflegeberufs sowie die Möglichkeit der Weiterbildung von den Sprachfähigkeiten der Absolventinnen und Absolventen abhängig. Diese zu fördern, ist somit eine überaus relevante Aufgabe, um die so dringend benötigten Pflegefachpersonen in ausreichender Zahl zu gewinnen.

Die „Eckpunkte eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung“ sind das Ergebnis von Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure. Diesen aus der Praxis entwickelten Empfehlungen wünsche ich eine weite Verbreitung, den Lehrenden an Pflegeschulen eine erkenntnisreiche Lektüre und eine erfolgreiche Umsetzung des Konzepts für einen sprachsensiblen Pflegeunterricht.

Dr. Monika Hackel
Leiterin Abteilung „Struktur und Ordnung der Berufsbildung“
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	7
2	Thematische Einführung	9
2.1	Pflegeausbildung in der Migrationsgesellschaft	9
2.2	Repräsentative Beispiele (sprachlicher) Herausforderungen auf Basis der gewonnenen Projekterkenntnisse	11
2.3	Scaffolding als leitendes Unterrichtsprinzip	13
3	Didaktische Beispiele	16
3.1	Aufgabenstellungen	16
3.2	Visualisierungen	17
3.3	Kollokationen	19
3.4	Ersatzformen	20
3.5	Darstellung temporaler Abfolgen	22
3.6	Benennung von Beteiligten	23
4	Ausblick	26
	Literaturverzeichnis	27
	Autor und Autorin	31

1 EINLEITUNG

Der vorliegende Beitrag stellt das Ergebnis des Teilprojektes *Sprachsensibler Fachunterricht zur Unterstützung von Auszubildenden mit Deutsch als Zweitsprache* an der Uni Bremen Campus GmbH (UBC) im vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) beauftragten Forschungsprojekt *Transitionen in die Pflege – individuelle und regionale Ressourcen stärken (TIP-regio)* dar. Grundlagen des Papiers sind eine Bedarfsanalyse an drei Ausbildungsstandorten in Form von Fokusgruppeninterviews mit Fachlehrenden und Auszubildenden zu Beginn ihrer Ausbildung sowie Unterrichtsbeobachtungen an diesen Standorten. Zudem wurden – textbasiert und zeitlich unabhängig von den Unterrichtsbeobachtungen – die Lernfelder 1A: *Kontakt zu Menschen aufnehmen – Einführung in die Ausbildung* und 6: *In Notfallsituationen angemessen handeln* des Bremer Curriculums für die Ausbildung zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann (MUTHS/DARMANN-FINCK 2019) exemplarisch analysiert. Die Auswahl der Lernfelder erfolgte in Absprache mit Projektkolleginnen und -kollegen aus der Pflegewissenschaft und -didaktik. Dabei wurde sowohl auf bislang für das Deutsche vorliegende Analysen hinsichtlich des Registers *Bildungssprache* (GOGOLIN/LANGE 2011; GOGOLIN/DUARTE 2016), der sprachlichen Anforderungen in Ausbildungskontexten (OHM u. a. 2007) als auch in Ansätzen auf Konzepte der Funktionalen Grammatik (SCHLEPPEGRELL 2004; DEREWIANKA/JONES 2015), welche Sprachliches unter fachlich-funktionalen Aspekten betrachten, zurückgegriffen.

Abstand genommen wurde von dem ursprünglichen Ziel, exemplarisch ein bis zwei Lernfelder didaktisch aufzubereiten, um zu veranschaulichen, wie sprachsensibler Fachunterricht in der Pflegeausbildung umgesetzt werden kann, ohne dabei das Curriculum in seinem Kern zu verändern und die fachlichen Ziele aus dem Blick zu verlieren. Diese Entscheidung basierte auf Gesprächen im Konsortium des Gesamtprojektes und auf Feedbacks von Fachlehrenden in der Pflegeausbildung. Die Aufbereitung zweier kompletter Lernfelder ohne Bezug auf eine konkrete Lerngruppe hätte zum einen nicht den theoretischen Grundlagen entsprochen und zum anderen als neues Curriculum mit konkreter Didaktisierung falsch verstanden werden können, nämlich als verbindliche Vorgabe. Dies aber hätte dem zugrunde liegenden Unterrichtsprinzip des *Scaffolding* und dem damit verbundenen Verständnis von Lernen widersprochen. Vielmehr soll es darum gehen, Lehrenden in der Pflegeausbildung auf Basis der vorhandenen Ausgangslagen und der gewonnenen Erkenntnisse in den genannten Datenerhebungen die Notwendigkeit eines sprachsensiblen Fachunterrichts in der Pflegeausbildung darzulegen, ihnen mit dem Unterrichtsprinzip des *Scaffolding* und seiner lern- und sprachtheoretischen Grundlagen eine didaktische Herangehensweise aufzuzeigen und diese anhand von Beispielen, in denen sprachliche Herausforderungen sowie ein möglicher didaktischer Umgang damit dargestellt werden, zu veranschaulichen. Die didaktischen Ausführungen weisen exemplarischen Charakter und keinen explizit pflegepädagogischen Fokus auf. Sie wurden auf Basis des im Projekt beobachteten breiten Spektrums an Unterrichtssituationen



entwickelt und sind als Anregungen für ein integratives Vorgehen zu verstehen. Das Eckpunktepapier stellt also keinen Ersatz für ein Curriculum dar, sondern soll lediglich Perspektiven und Potenziale für den Pflegeunterricht in einer sprachlich heterogenen Migrationsgesellschaft aufzeigen. Es endet mit einem Ausblick, in dem weitere Schritte für eine Transformation der Pflegeausbildung in der Migrationsgesellschaft skizziert werden.

2 THEMATISCHE EINFÜHRUNG

2.1 Pflegeausbildung in der Migrationsgesellschaft

Weltweit ist Einwanderung seit Jahrzehnten ein grundlegendes, gleichermaßen stabiles wie auch dynamisches Charakteristikum der meisten Länder, insbesondere in Europa und damit auch Deutschlands. Der Begriff „Migrationsgesellschaft“ hat sich seit Jahren insbesondere in der Bildungsforschung und -politik (vgl. DOĞMUS/KARAKASOĞLU/MECHERIL 2016) durchgesetzt. Zu den vielen Aspekten, die sich aus diesen gesellschaftlichen Veränderungen für Bildungsinstitutionen ergeben, gehört zuvorderst sprachliche Heterogenität, die lange sowohl in pädagogischen Konzepten als auch in der Lehrendenaus- und -weiterbildung vernachlässigt wurde. In der allgemeinbildenden Schule wird spätestens seit den FörMig-Projekten¹ der Ansatz der *Durchgängigen Sprachbildung* (LANGE/GOGOLIN 2010) propagiert. Dieser hat zum Ziel, die zur Wissensaneignung und -darstellung in Bildungskontexten notwendigen Aspekte in der deutschen Sprache – in diesem Kontext als *Bildungssprache* bezeichnet (vgl. RIEBLING 2013; GOGOLIN/DUARTE 2016) – systematisch über die gesamte Bildungsbiografie hinweg und in allen Fächern zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und damit die diesbezüglichen Kompetenzen kontinuierlich auszubauen.

In diesem Zusammenhang entstand u. a. das Konzept des *Sprachsensiblen Fachunterrichts* (LEISEN 2010), welches theoretisch fundiert weiterentwickelt wurde, z. B. als *Sprachaufmerksamer Fachunterricht* (SCHMÖLZER-EIBINGER u. a. 2013) oder als *Sprachbewusster Fachunterricht* (TAJMEI 2017; TAJMEI/HÄGI-MEAD 2017). Unter dem Begriff *Integriertes Fach- und Sprachlernen* (NIEDERHAUS 2018; SCHROPP/DIPOLD-SCHENK 2018) erfolgte auch ein allgemeiner Übertrag auf die berufliche Bildung, dennoch kann konstatiert werden, dass die *Durchgängige Sprachbildung* bislang nicht in der Berufsbildung im Allgemeinen angekommen ist (vgl. HAVKIC u. a. 2018). Auch in der Pflegeausbildung stellt ein flächendeckender bewusster Umgang mit Mehrsprachigkeit noch ein Desiderat dar (vgl. HAIDER 2010; DAASE/FLEINER 2023; 2024a; 2024b).

In diesem Zusammenhang ist auch die Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen zu sehen, der „als Aufgabe aller Fächer, Lernfelder und Lernbereiche und somit als Querschnittsaufgabe von Schule“ (KMK 2019, S. 5) bezeichnet wird, da Jugendliche „mit unterschiedlich ausgeprägten sprachlich-kommunikativen Kompetenzen in die Bildungsgänge der beruflichen Schulen ein[treten]“ (ebd., S. 4). Dafür soll Sprache bewusst verwendet werden,

¹ In dem Bund-Länder-Programm FörMig – *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (2004–2009) wurden Ansätze für die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen entwickelt, erprobt und überprüft.

um berufliches bzw. fachliches und sprachliches Lernen zu verbinden. Sprache wird zielorientiert eingesetzt und in den Unterricht bewusst integriert, um die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen. Durch die Verbindung von beruflichen mit sprachlichen Lernzielen soll der Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz gefördert werden (ebd., S. 6).

In der Pflegeausbildung ist die Relevanz dieser Anforderung aktuell noch gestiegen, da mit der Einführung der Generalistik 2020 die Bandbreite der pflegerischen Tätigkeitsfelder zugenommen hat, was mit einem Anstieg der sprachlichen Anforderungen einhergeht – bei gleichzeitiger Verschärfung des Fachkräftemangels, sodass die Anforderung, Mehrsprachigkeit nicht nur als Voraussetzung, sondern auch als Ziel schulischer Bildung (vgl. FÜRSTENAU 2011) zu verstehen, auf die berufliche Bildung im Allgemeinen und die Pflegeausbildung im Besonderen übertragen werden muss. Dies impliziert einerseits eine stärkere Orientierung an den vielfältigen Bildungs- und Sprachbiografien der Auszubildenden sowie andererseits eine bessere sprachliche Vorbereitung der Auszubildenden auf die pflegerische Arbeit in der Migrationsgesellschaft und damit auf die sprachliche Heterogenität der zu pflegenden Menschen. Mehrsprachigkeit muss auch hinsichtlich des letzten Punktes gerade in der Pflegeausbildung als auszubauende Ressource angesehen werden und nicht als Problem oder Herausforderung, mit der die Auszubildenden, aber auch die Lehrenden häufig allein gelassen werden.

Wenn es um das Thema Sprache bzw. um Unterstützungsbedarf in der deutschen Sprache in Ausbildungskontexten geht, wurden und werden für die Auszubildenden, deren Einwanderung nach Deutschland noch nicht lange zurückliegt und deren Kontaktzeit mit der deutschen Sprache noch relativ kurz ist, häufig zusätzliche Deutschförderangebote als Lösung erachtet. Insbesondere in den Anfangsniveaus im Deutschen sind solche Angebote – so sie von einschlägig qualifizierten Lehrpersonen durchgeführt werden – auch sicher hilfreich. Auf Dauer bzw. wenn eine Teilnahme an der Ausbildung mit den vorhandenen Deutschkenntnissen grundsätzlich möglich ist, aber noch Unterstützungsbedarf zur vollen und erfolgreichen Partizipation besteht, sind solche isolierten Angebote jedoch nicht zielführend: Sprachentwicklung ist zwar konstitutiv für das Fachlernen (vgl. SCHMÖLZER-EIBINGER 2013; OHM 2017), findet aber letztlich am besten dort statt, wo sie gefordert ist, also in Verzahnung mit dem fachlichen Lernen in der Ausbildung – zumal dieses auch immer zum sprachlichen Lernen beitragen kann. Neben dieser zweitspracherwerbstheoretischen Begründung sprechen auch allgemeine pädagogische Aspekte gegen solche additiven Deutschförderangebote, da sie immer eine sprachliche „Verbesonderung“ (DIRIM/POKITSCH 2017) darstellen und damit exkludierend wirken. In der differenzsensiblen Lehrendenprofessionsforschung und -bildung geht man heute davon aus, dass Schüler/-innen „in Bildungsverhältnissen innerhalb von migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen erst als Andere hervorgebracht werden“ (KHAKPOUR 2023, S. 14). Ein sensibler Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Pflegeausbildung beinhaltet neben einer Unterrichtsgestaltung, die fachbezogene Sprachbildung ermöglicht, auch einen differenzsensiblen Umgang mit Kategorien und Zuschreibungen. So stellen z. B. „Migrant/-in“ oder „Migrationshintergrund“ zum einen

wirkmächtige Differenzkategorien in Bildungskontexten dar, indem sie auf eine Abweichung einer angenommenen Normalität verweisen und Auswirkungen auf den Bildungserfolg von jungen Menschen haben. Zum anderen ist „die Kennzeichnung eines Menschen als Migrant*in ein (willkürlicher) Akt [...], der mit der Selbstwahrnehmung nicht deckungsgleich sein muss und mit der Verweigerung von Anerkennung und Zugehörigkeit einhergehen kann“ (LUTZ 2017, S. 2). In Ausbildungskontexten sollte daher versucht werden, die Gemeinsamkeit über die alle verbindende berufliche Zugehörigkeit als zukünftige Pflegefachperson bei gleichzeitiger Individualität der einzelnen Auszubildenden hervorzuheben, die es wertzuschätzen und in ihrer Entwicklung zu unterstützen gilt.

Die Notwendigkeit, das sprachlich Gelernte in den Ausbildungskontext einbetten und direkt anwenden zu können, und die Wichtigkeit, das berufliche Zugehörigkeitsgefühl zu stärken, sprechen für ein integratives Vorgehen bei der Vermittlung fachlicher und sprachlicher Inhalte. Letztlich geht es darum, *alle* Pflegeauszubildenden beim Erfüllen der an sie gestellten sprachlich-kommunikativen Anforderungen systematisch zu unterstützen. Das heißt, dass die gesamte Zielgruppe der Auszubildenden in den Blick genommen wird. Eine ausschließliche Fokussierung auf die Gruppe derjenigen mit eigenen Migrationserfahrungen bzw. jener Auszubildenden, die noch nicht lange in Deutschland leben und damit noch mit der Aneignung der deutschen Sprache beschäftigt sind, oder jenen, die Deutsch im Laufe ihrer Schulbiografie als Zweitsprache gelernt haben, greift zu kurz. Zudem bedeutet die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Bildungsbiografie nicht zwangsläufig auch, dass diese Auszubildenden während der Ausbildung sprachlichen Förderbedarf aufweisen: Es stehen auch immer mehr Jugendliche, die ausschließlich mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind, vor sprachlichen Herausforderungen in Schule und Ausbildung. Eine sprachensible oder sprachbewusste Gestaltung der Pflegeausbildung kommt folglich allen Auszubildenden zugute.

2.2 Repräsentative Beispiele (sprachlicher) Herausforderungen auf Basis der gewonnenen Projekterkenntnisse

Die Analysen von Fokusgruppeninterviews mit Pflegeauszubildenden im ersten Ausbildungsjahr und Fachlehrenden haben gezeigt, dass Auszubildende im Rahmen der generalistischen Pflegeausbildung mit einem breiten Spektrum an sprachlich-kommunikativen Herausforderungen konfrontiert sind. Dies betrifft einerseits die Kommunikation und Interaktion im Pflegefachunterricht, etwa in Bezug auf die hohe Informationsdichte und rasche Progression des Unterrichts, den herausfordernden Umgang mit fachspezifischer Terminologie und das teils partizipationserschwerende Sprachverhalten von Mitauszubildenden (z. B. im Hinblick auf Lautstärke, Sprechtempo, Pausen und Aussprache) in Plenums- und Gruppenphasen. Andererseits ergeben sich sprachliche Herausforderungen in den Prüfungssituationen: Diesbezüglich berichten die Befragten von begriff-

lichen Herausforderungen in Klausuren (vgl. DAASE/FLEINER 2024a) ebenso wie von spontanen Formulierungsschwierigkeiten in mündlichen Prüfungen und nicht verstandenen bzw. missverstandenen Handlungsanweisungen in pflegepraktischen Prüfungskontexten. Als sprachlich besonders anspruchsvoll betrachten Auszubildende zudem den Wechsel unterschiedlicher Register, beispielsweise von einem fachsprachlichen Register im Rahmen eines Unterrichts- oder Anleitungsgesprächs zu einem alltagssprachlichen Register in einem Gespräch mit zu pflegenden Menschen, das neben umgangssprachlichen und dialektalen Elementen zusätzliche Besonderheiten wie sprachliche Beeinträchtigungen – z. B. durch Demenz oder andere gesundheitliche Einschränkungen – aufweisen kann.

Ergänzend hierzu konnten im Rahmen der Fokusgruppeninterviews spezifische Herausforderungen rekonstruiert werden, die den Zusammenhang von Sprache und Machtaspekten betreffen. Diese Herausforderungen gehen weit über das Sprachliche hinaus und lassen sich in unterschiedlichen pflegebezogenen Kommunikations- und Interaktionskontexten identifizieren. Erkennbar wurde dies im vorliegenden Zusammenhang etwa in Form von fremdzugeschriebenen sprachbezogenen Stereotypen (z. B. wenn mangelnde Deutschkompetenz klischeehaft mit mangelnder Intelligenz in Verbindung gebracht wurde), sprachlich vermittelten Hierarchisierungen (z. B. wenn Vorgesetzte Auszubildende mit nichtdeutscher Erstsprache in heftigem Ton sprachlich zurechtwies oder ungefragt als Übersetzungskraft einsetzten) oder spezifischen Sprechweisen wie dem sogenannten *Foreigner Talk*.²

Die im Anschluss – unabhängig voneinander – durchgeführten Analysen der Unterrichtsbeobachtungen und Lernfelder haben bestätigt, dass Auszubildende auf unterrichtlicher, interaktionaler und curricularer Ebene mit spezifischen sprachlichen Herausforderungen konfrontiert sind. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen: Im Hinblick auf die Unterrichtskommunikation können ein hohes Sprechtempo, geringe Formulierungszeiten (z. B. für eigene Fragen und Antworten) sowie eine unsystematische Durchmischung unterschiedlicher Register festgestellt werden. Zudem werden ein breites Spektrum an Medien und Materialien (z. B. Fachbücher, Unterrichtsskripte, Arbeitsblätter, Whiteboards, Informationsvideos, Smartphones, medizinisch-pflegerisches Equipment) sowie unterschiedliche Formen von Visualisierungen (z. B. anatomische Schaubilder, medizinisch-pflegerische Demonstrationsobjekte, Lernplakate, PowerPoint-Folien, abgebildete Arbeitsaufträge) eingesetzt, ohne diese explizit für die Sprachbildung zu nutzen. In diesem Zusammenhang fallen zudem eine fehlende Sequenzierung von Aufgabenstellungen (im Sinne eines bewussten Umgangs in Bezug auf inhaltliche und sprachliche Erwartungshorizonte und deren schrittweise Annäherung durch entsprechende sequenzierte didaktische Unterstützung) sowie eine fehlende

2 Damit ist das stark vereinfachte und grammatikalisch falsche Sprechen, z. B. in Infinitiven („Du verstehen?“) gemeint, das Personen gegenüber angewendet wird, die für inkompetent in der verwendeten Sprache gehalten und durch diese Art der Anrede diskriminiert werden. *Foreigner Talk* ist nicht zu verwechseln mit Konzepten der *Leichten Sprache* und *Einfachen Sprache*, die in inklusiven Kontexten entstanden sind und damit im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Zweitsprachaneignung des Deutschen höchstens als Übergang verwendet werden sollten.

Thematisierung von Operatoren (im Sinne eines bewussten Umgangs mit handlungssteuernden Verben) auf. Weitere Herausforderungen lassen sich auf der Ebene der analysierten Lernfelder identifizieren, insbesondere in Bezug auf das Vorkommen von Aufforderungen in impliziter Form und das – teils hochfrequente und in komplexer Form vorliegende – Auftreten von Kollokationen, Temporalabfolgen und Ersatzformen (für Wörter, Satzglieder und Sätze).³

Um die hier dargestellten Herausforderungen auf systematische und integrative Weise überwinden zu können, ist eine enge Verzahnung von sprachlichem und fachlichem Lernen erforderlich, in deren Rahmen das Gelernte in den konkreten Ausbildungskontext eingebettet wird. Dies lässt sich am besten mit einem funktionalen Blick auf Sprachverwendung umsetzen, da dieser nicht nur das *Wie* (*focus on form*) und das *Was* (*focus on meaning*), sondern zur Verbindung der beiden das *Wozu* (*Funktion sprachlicher Mittel*) vermittelt (DE OLIVEIRA/SCHLEPPEGRELL 2015; CARLSON/DAASE 2020; DAASE 2021). Als leitendes Unterrichtsprinzip bietet sich dabei in besonderem Maße das *Scaffolding* an, das im Folgenden vorgestellt wird.

2.3 Scaffolding als leitendes Unterrichtsprinzip

Das Prinzip des *Scaffolding* (im Deutschen oft übersetzt als „Gerüst“ oder „Gerüst geben“) stammt ursprünglich aus der Erstsprachenerwerbsforschung und wurde von WOOD, BRUNER und ROSS (1976) als Metapher für die Art des Tutorierens der kindlichen Entwicklung der Erstsprache durch die Eltern geprägt. Um die Sprachaneignung ihrer Kinder intuitiv unterstützend zu regulieren, wenden Eltern oder andere Betreuungspersonen in der Regel folgende Strategien an (HAMMOND/GIBBONS 2001, S. 14f.):

- ▶ die Aufmerksamkeit der Kinder auf die jeweilige Aufgabe lenken,
- ▶ sie motiviert und an der Arbeit an der Aufgabe halten,
- ▶ die Aufgaben in überschaubare Teile zerlegen,
- ▶ die Aufmerksamkeit der Kinder auf wesentliche und relevante Merkmale lenken,
- ▶ die erfolgreiche Durchführung demonstrieren und modellieren sowie
- ▶ die Aufgabe auf einem angemessenen Schwierigkeitsgrad halten.

Als leitendes Unterrichtsprinzip, welches sprachliches und fachliches Lernen miteinander verzahnt, wurde *Scaffolding* von Pauline Gibbons (2015) auf den Fachunterricht in sprachlich heterogenen Gruppen übertragen. Als solches stellt es eine situativ eingesetzte vorübergehende Hilfestellung dar, die bei der Bearbeitung von Aufgaben nicht nur zeigt, *was* gemacht werden muss, sondern vor al-

3 *Kollokationen* bezeichnen Wortverbindungen (z. B. „Das Herz rast.“), *Temporalabfolgen* bezeichnen zeitlich festgelegte Abfolgen (z. B. „Zuerst Handschuhe anziehen, danach den Verband entfernen.“), *Ersatzformen* bezeichnen stellvertretende Sprachformen (z. B. „Er informierte sie darüber.“).

lem, wie etwas gemacht werden muss, um dieses Wissen und Können in Zukunft auf andere Aufgaben übertragen und diese dann ohne eine entsprechende Hilfe selbstständig bearbeiten zu können. *Scaffolding* geht also über ein herkömmliches Verständnis von Hilfe hinaus. Lerntheoretisch setzt das *Scaffolding* vor allem an der ZPD, der *Zone of Proximal Development* (Zone der nächsten Entwicklung) von VYGOTSKY (1978, S. 86), an. Im Gegensatz zur aktuellen Zone der Entwicklung, die in der Regel in Bildungskontexten im Fokus steht, indem überprüft wird, was die Lernenden selbstständig, also ohne Hilfe, können, benennt die ZPD das, was Menschen mit Unterstützung bewältigen können. Indem diese Hilfe dialogisch angelegt ist, können sich Lernende in Interaktion mit Expertinnen und Experten oder anderen Lernenden bei der Bewältigung von Aufgaben, die sie allein noch nicht bewältigen können, neue Konzepte und Fähigkeiten erschließen. Diese Ko-Konstruktion von Wissen innerhalb der ZPD stellt nach VYGOTSKY (ebd.) Lernen dar, das seinen Ausgang immer im Sozialen hat: Das, was zwischen Lehrenden und Lernenden passiert, wird von den Lernenden internalisiert. In der Folge sollen sie in der Lage sein, die sprachlichen Regulierungen der Lehrenden (z. B. Fragen wie: „Welcher Schritt kommt zuerst?“) in ihr Denken zu übernehmen und für sich anzuwenden, um somit bei der Bearbeitung entsprechender Aufgabenstellungen nicht mehr auf Regulierungen von außen angewiesen zu sein. Ein wichtiger Bestandteil einer solchen zukunftsorientierten Unterstützung ist, dass sie didaktisch geplant auch wieder entzogen wird, das Gerüst also Schritt für Schritt wieder abgebaut wird. Die Verantwortung für die Erfüllung der Aufgabe wird damit sukzessive an die Lernenden übergeben, sodass die selbstständige Aufgabenbewältigung, auf die eine Rückmeldung durch die Lehrperson erfolgt, das Ziel der jeweiligen Unterrichtsphase darstellt (vgl. DANSIE 2001).

Scaffolding wird in der Regel in eine Makro- und eine Mikroebene unterteilt (vgl. HAMMOND/GIBBONS 2005, S. 28; KNIFFKA 2012, S. 215). Das Makroscaffolding umfasst die Bedarfsanalyse, die Lernstandsanalyse und die Unterrichtsplanung, mit Mikroscaffolding wird auf die Unterrichtsinteraktion verwiesen. *Bedarfsanalyse* meint die Analyse sämtlicher im Unterricht verwendeter Texte, Aufgaben und Materialien hinsichtlich ihrer fachlich-funktionalen sprachlichen Besonderheiten. Mit dieser wird die *Lernstandsanalyse* in Beziehung gesetzt, mit der nicht eine umfassende standardisierte Sprachdiagnostik gemeint ist, sondern die Beschäftigung mit der Frage, ob die Lernenden hinsichtlich der in der Bedarfsanalyse eruierten Strukturen und Begriffe Unterstützung brauchen. Die *Unterrichtsplanung* fokussiert vor allem auf die Lücke, die sich aus dem Abgleich der Bedarfsanalyse mit der Lernstandsanalyse ergibt und basiert insbesondere auf folgenden Prinzipien (vgl. HAMMOND/GIBBONS 2005, S. 28; KNIFFKA 2012, S. 216ff.):

- ▶ Vorwissen und Vorerfahrungen zum Unterrichtsthema werden thematisiert und einbezogen, um den Lernenden vor Augen zu führen, woran sie anknüpfen können.
- ▶ Die Lernenden werden durch eine gezielte Auswahl von Lern- und Arbeitsformen immer wieder zur Interaktion untereinander und damit zum sprachlichen Handeln aufgefordert.

- ▶ Es findet ein reicher sprachlicher Input statt, der leicht oberhalb des selbstständig und sicher beherrschten Niveaus der Lernenden liegt.
- ▶ Lernaufgaben werden sinnvoll sequenziert: Die einzelnen Arbeitsschritte bauen nachvollziehbar aufeinander auf und veranschaulichen den Lernenden das *Wie* der Aufgabenbewältigung. Sie schreiten sowohl sprachlich als auch fachlich vom alltagssprachlichen, kontextgebundenen Sprachgebrauch zu einem kontextreduzierten, expliziten Sprachgebrauch fort.
- ▶ Es wird ausreichendes geeignetes (Zusatz-)Material und konkretes Anschauungsmaterial zur Verfügung gestellt.
- ▶ Neuer Inhalt wird über verschiedene Darstellungsformen (z. B. Texte, Bilder, Filme, Grafiken) angeboten, die durch Aufgabenstellungen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Zudem nehmen die Lernenden selbst durch entsprechende Aufgabenstellungen angeleitete Darstellungswechsel vor, um sich Inhalte zu erschließen.
- ▶ Es gibt ausreichend Zeit für metasprachliche und -kognitive Phasen.

Dem Mikroscaffolding, der mündlichen Unterrichtsinteraktion, liegen folgende Prinzipien zugrunde (vgl. GIBBONS 2009, S. 136ff.; 2015, S. 49ff.):

- ▶ Die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden wird verlangsamt.
- ▶ Die Lernenden erhalten ausreichend Planungszeit für ihre Äußerungen.
- ▶ Die Lehrperson hört aktiv zu und versucht, die Kommunikationsintention der Lernenden nachzuvollziehen.
- ▶ Die Interaktionsmuster variieren, vor allem wird authentischer Kommunikation, inhaltlichem Nachfragen im Gegensatz zu den oft typischen, wissensüberprüfenden Fragen von Lehrenden der Vorzug gegeben.
- ▶ Situativ weniger angemessene Äußerungen der Lernenden werden durch situativ angemessenere Äußerungen der Lehrperson rekodiert.
- ▶ Die Äußerungen der Lernenden werden in größere konzeptuelle Zusammenhänge eingebettet.
- ▶ Gedankengänge werden expliziert.
- ▶ Es findet *handing over* statt, also die Übergabe des alleinigen Rederechts an eine/-n Lernende/-n nach der gemeinsamen Konstruktion einer Antwort.



3 DIDAKTISCHE BEISPIELE

Im Folgenden werden sechs ausgewählte Beispiele präsentiert, die auf Daten aus der im Rahmen dieses Projekts erfolgten Bedarfsanalyse basieren und die einen Eindruck davon vermitteln sollen, wie Fachunterricht in der Pflegeausbildung sprachsensibel gestaltet werden kann. Thematisiert werden dabei der Umgang mit Aufgabenstellungen (Kapitel 3.1), Visualisierungen (Kapitel 3.2), Kollokationen (Kapitel 3.3) und Ersatzformen (Kapitel 3.4) sowie die Darstellung temporaler Abfolgen (Kapitel 3.5) und die explizite Benennung von Beteiligten (Kapitel 3.6). Die Unterkapitel folgen einer einheitlichen Grundstruktur: Zunächst werden der ausgewählte sprachliche Aspekt und die damit verbundenen (potenziellen) sprachlichen *Herausforderungen* (Abschnitt 1) kurz beschrieben. Dies wird sodann mithilfe eines *Beispiels* (Abschnitt 2) aus dem Kontext des Pflegeunterrichts konkretisiert. Abschließend werden *Unterstützungsvorschläge* (Abschnitt 3) präsentiert, die aufzeigen, wie Lehrende die beschriebenen (potenziellen) Herausforderungen im eigenen Pflegeunterricht schrittweise sprachsensibel thematisieren und sprachbildend kontextualisieren können.

3.1 Aufgabenstellungen

Herausforderung

Aufgabenstellungen im Pflegeunterricht können eine Herausforderung darstellen, wenn unklar ist, was inhaltlich und sprachlich erwartet wird. Lehrenden ist diese Herausforderung unter Umständen nicht bewusst, da ihr Fokus häufig allein auf dem inhaltlichen Erwartungshorizont liegt. So könnte die folgende Aufgabenstellung für Auszubildende eine sprachliche Herausforderung darstellen, wenn nicht bekannt ist, wie vollständige Sätze in Form von Stichpunkten formuliert werden.

Beispiel

„Führen Sie einen simulierten Verbandwechsel bei einer peripheren Venenverweilkanüle an Ihren Kurskolleginnen und -kollegen durch. Nennen Sie stichpunktartig die hierfür erforderlichen Handlungsschritte.“

Unterstützungsmöglichkeiten

- a) Partnerarbeit: Die Auszubildenden führen paarweise einen simulierten Verbandwechsel bei einer peripheren Venenverweilkanüle an einem Kurskollegen/einer Kurskollegin durch.
- b) Gruppenarbeit: Hierüber tauschen sich nun jeweils zwei Paare mündlich aus. Der gemeinsame Austausch wird mithilfe einer durch die Lehrperson vorgegebenen Aufgabenstellung (*Beschreiben Sie mündlich, was Sie soeben praktisch getan haben: Welche Handlungsschritte haben Sie durchgeführt? In welcher*

Reihenfolge haben Sie die Handlungsschritte durchgeführt?) unterstützend strukturiert.

- c) Arbeit im Plenum: Die Ergebnisse werden im Plenum zusammengetragen und gesichert. Die Lehrperson unterstützt dies sprachlich, indem sie das Kommunikationsverhalten reguliert (Lautstärke, Sprechtempo, Pausen, Aussprache), die Gruppenergebnisse zusammenführt und die für den Verbandwechsel erforderlichen Handlungsschritte in korrekter Reihenfolge und in vollständigen Sätzen an die Tafel schreibt. Die Lehrperson fragt, worüber vor der Verschriftlichung von Stichpunkten nachgedacht werden muss. Zudem erklärt sie exemplarisch, wie vollständige Sätze in Form von Stichpunkten formuliert werden (zentrale Informationen markieren, handelndes Subjekt eliminieren, Verb im Infinitiv am Ende positionieren), bevor sie die Auszubildenden dies üben lässt.
- d) Partnerarbeit: Abschließend verschriftlichen die Auszubildenden – in derselben Partnerkonstellation wie zu Beginn – stichpunktartig sämtliche Handlungsschritte, die für einen Verbandwechsel bei einer peripheren Venenverweilkanüle erforderlich sind, und vergleichen diese mit den Ergebnissen eines anderen Lernpaares.

3.2 Visualisierungen

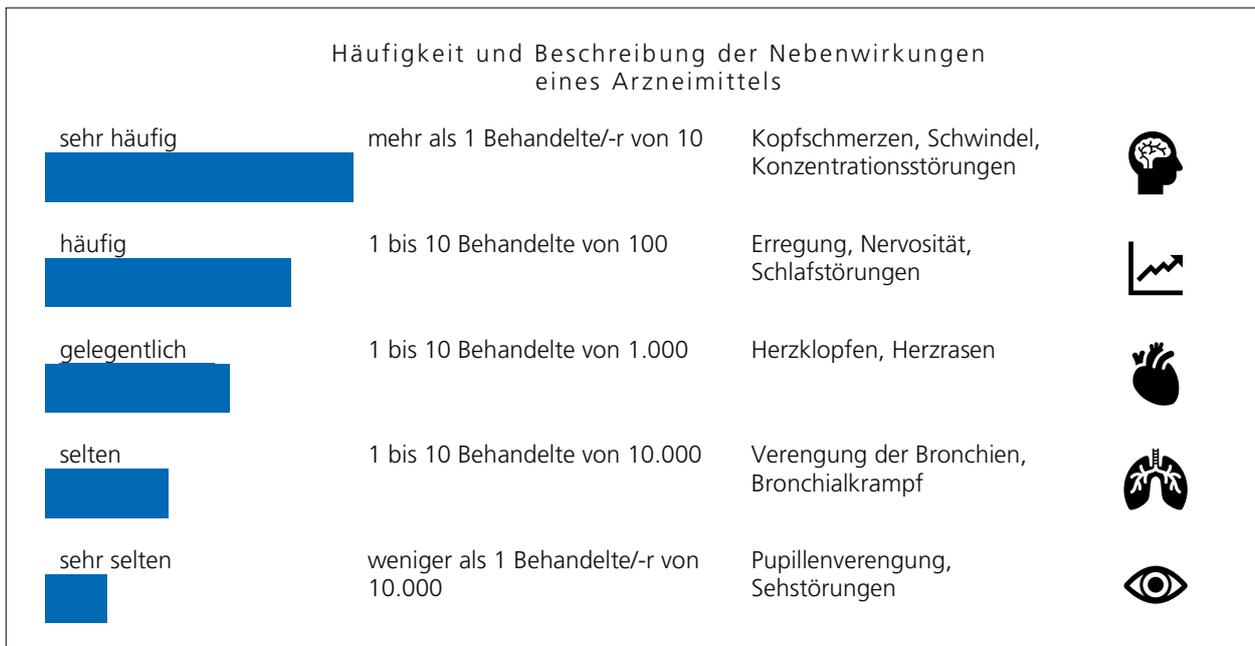
Herausforderung

Im Pflegeunterricht werden unterschiedliche Formen von Visualisierungen eingesetzt (z. B. anatomische Schaubilder, pflegerische Modelle, notfallmedizinische Flow-Charts, bebilderte Arbeitsaufträge, pflegedidaktische Lernplakate, themenspezifische PowerPoint-Folien, tabellarische Übersichten). Diese können für Auszubildende eine Herausforderung darstellen, insbesondere wenn sie ohne erkennbaren Zusammenhang eingesetzt werden, einen unnötig hohen Komplexitätsgrad aufweisen oder unvermittelt miteinander kombiniert werden. So werden sie zwar von den Lehrenden mit der Intention einer Unterstützung verwendet, wenn aber das kombinierte Lesen, also das Inbeziehungsetzen zu anderen Darstellungsformen des jeweiligen Unterrichts wie schriftlichen Texten oder mündlichem Input der Lehrperson, nicht thematisiert und angeleitet wird, können Visualisierungen nicht das intendierte Unterstützungspotenzial entfalten. Die Herausforderung von Bildern ist, dass sie „komprimiert eine Vielzahl von Informationen bereithalten“ (OLESCHKO u. a. 2016, S. 30), die den Lernenden nicht unbedingt bereits als Wissen zur Verfügung stehen. Dies wird von den Lehrpersonen oft nicht ausreichend bedacht. Diese Informationen müssen demnach zunächst erschlossen und damit zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Erst wenn sie den Lernenden als Grundlage zur Verfügung stehen, kann mit ihnen weitergearbeitet werden, um „Wissen [der Lernenden] zu aktualisieren sowie weiter auszubauen“ (ebd.). Hinzu kommt, dass „Rezipienten eines Bildes [...] nur über das sprechen und schreiben [können], wozu sie sprachlich etabliertes Wissen besitzen, denn alles andere kann nicht benannt werden und wird in der Regel auch nicht oder als weniger bedeutsam wahrgenommen“ (OLESCHKO u. a. 2016, S. 31). Demzufolge muss das notwendige sprachliche Wissen im

Voraus erarbeitet oder auch zur Erinnerung veranschaulicht werden – die sogenannte Vorentlastung.

Beispiel

Abb. 1: Beispielgrafik zur Visualisierung der Häufigkeit und Beschreibung von Nebenwirkungen eines Arzneimittels



Unterstützungsmöglichkeiten

- Gruppenarbeit:** Die Auszubildenden führen in Gruppenarbeit ein Brainstorming zum Thema *Nebenwirkungen von Medikamenten* durch und erstellen hierzu ein Assoziogramm (Aktivierung des Vorwissens). Die Zuhilfenahme aller zur Verfügung stehenden Sprachen und der Rückgriff auf Onlinewörterbücher und Übersetzungsapps sind ausdrücklich erlaubt bzw. werden angeregt.
- Arbeit im Plenum:** Die Gruppenarbeitsergebnisse werden im Plenum mündlich zusammengetragen. Die Lehrperson unterstützt die Auszubildenden sprachlich, indem sie die Redebeiträge aufeinander bezieht, reformuliert und in einen übergeordneten Kontext einbettet. Zudem sensibilisiert die Lehrperson für den Zusammenhang zwischen Nebenwirkungen und Häufigkeits- bzw. Prozentangaben (*sehr häufig* [$> 10\%$], *häufig* [$1-10\%$], *gelegentlich* [$0,1-1\%$], *selten* [$0,01-0,1\%$], *sehr selten* [$< 0,01\%$]) und verdeutlicht dies mithilfe von vollständigen Beispielsätzen an der Tafel (z. B. *Mehr als ein Behandler von zehn hat/leidet unter/klagt über Kopfschmerzen. Dies entspricht einem Anteil von mehr als zehn Prozent und bedeutet, dass die Nebenwirkung sehr häufig auftritt.*).
- Unterrichtsgespräch:** Nun händigt die Lehrperson die exemplarische Grafik *Häufigkeit und Beschreibung der Nebenwirkungen eines Arzneimittels* (Abb. 1) an die Auszubildenden aus und regt hierzu ein Unterrichtsgespräch an. Hierbei achtet die Lehrperson auf ausreichende Formulierungszeiten (Fra-

gen, Antworten) und auf eine stufenweise Steigerung des inhaltlichen Komplexitätsgrades (z. B. zunächst Konkretes benennen, danach Zusammenhänge erklären, abschließend die gewonnenen Informationen abstrahieren und problemorientiert diskutieren).

- d) Partnerarbeit: Auf der Grundlage der zuvor erarbeiteten sprachlichen Mittel und Strukturen (Assoziogramm, Häufigkeitsangaben, Beispielsätze an der Tafel, schrittweise entwickeltes Unterrichtsgespräch) verschriftlichen die Auszubildenden die zentralen Aussagen der Grafik in Form von vollständigen Sätzen. Die in Partnerarbeit verfassten Sätze werden abschließend mit einem benachbarten Tandem – ggf. mit zusätzlicher Unterstützung durch die Lehrperson – verglichen und diskutiert.

3.3 Kollokationen

Herausforderung

Eine Kollokation ist eine „Verbindung zweier oder mehrerer Wörter, die häufig und typischerweise miteinander vorkommen“ (DWDS 2023). Herausforderungen können für Auszubildende etwa darin bestehen, dass sie die Bedeutung dieser Wortverbindungen nicht verstehen oder missverstehen – z. B., wenn eine Kollokation in einer oder mehreren Erstsprachen und der Zweitsprache Deutsch semantisch unterschiedliche Einzelbestandteile aufweist bzw. in ihrer Zusammensetzung eine andere Bedeutung erhält. So kann z. B. im Deutschen *der Hals kratzen*, während er aber im Spanischen *juckt*. Eine besondere Herausforderung stellen sogenannte Funktionsverbgefüge dar, deren Gesamtbedeutung sich nicht aus den Bedeutungen ihrer Einzelteile erschließen lässt.

Beispiel

- ▶ das Herz rast
- ▶ die Patientin ringt nach Luft
- ▶ Beschwerden in den Griff bekommen

Unterstützungsmöglichkeiten⁴

- a) Unterrichtsgespräch: Die Lehrperson initiiert ein Brainstorming zum Themenfeld *Erste Hilfe* im Plenum, indem sie einzelne Beispiele (z. B. *Erste Hilfe leisten, um Hilfe rufen, schwere Verletzungen erleiden, das Herz rast, jemandem das Leben retten*) an die Tafel schreibt und die Auszubildenden bittet, weitere Ideen zu nennen. Das gemeinsame Brainstorming wird dadurch unterstützt,

4 Kollokationen sollten – wie alle sprachlichen Herausforderungen – immer im jeweiligen Kontext behandelt werden. Lehrpersonen müssen also hinsichtlich der beschriebenen Herausforderungen sensibilisiert sein, um diese bereits in der Planung des Unterrichts zu bedenken und sie zum Lerngegenstand zu machen. Das hier exemplarisch beschriebene Vorgehen kann als – thematisch eingebettete – generelle Sensibilisierung der Lernenden verwendet werden, was aber auch mit jedem anderen Thema möglich ist. Dabei ist zu beachten, dass die sprachliche Herausforderung der Kollokationen damit nicht als abschließend bearbeitet gelten kann, sondern bei Vorkommen immer wieder thematisiert werden sollte.

dass die Lehrperson gezielte Rückfragen stellt, Äußerungen der Auszubildenden rekodiert und dabei ein Bewusstsein für das Vorhandensein und die Funktion von Kollokationen entwickelt.

- b) Gruppenarbeit: Im Rahmen der Erstellung eines Lernplakates setzen sich die Auszubildenden gruppenweise in vertiefter Form mit Kollokationen auseinander: Die Gruppen erhalten den Auftrag, eine bestimmte Notfallsituation (z. B. Schock, plötzliche Bewusstlosigkeit, zerebraler Krampfanfall) auszuwählen und hierzu typische Wortverbindungen zusammenzustellen. Die Lehrperson ermutigt die Gruppen ausdrücklich dazu, sämtliche in der Klasse vorhandenen Sprachen einzubeziehen (z. B. durch direkte Sprachvergleiche, zusätzliche interessante Beispiele aus weiteren Sprachen oder typische *false friends*⁵) und die Recherche mithilfe von Onlinewörterbüchern und Übersetzungssapps zu unterstützen.
- c) Präsentation im Plenum: Die Gruppen präsentieren ihre Lernplakate im Plenum. Durch die Sichtbarmachung der themenspezifischen Kollokationen in unterschiedlichen Sprachen werden die individuellen Sprachrepertoires der Auszubildenden und somit die in der Klasse vorhandene Mehrsprachigkeit als Ressource wertgeschätzt. Unterstrichen werden kann dies zusätzlich, indem die Lernplakate an einer zentralen Stelle im Klassenraum aufgehängt und in Form einer Fotodokumentation online verfügbar gemacht werden.
- d) Gruppenarbeit: Die Gruppen finden sich erneut zusammen und werden nun mit einem – kollokationsdidaktisch interessanten – pflegerischen Fachtext konfrontiert. Bei der gemeinsamen Lektüre des Fachtextes berücksichtigen die Auszubildenden in besonderem Maße die hierin enthaltenen Kollokationen, erschließen diese systematisch (markieren, Bedeutungen ggf. sprachvergleichend klären, identifizierte Kollokationen in Ergebnistabelle notieren) und wenden diese im Rahmen einer abschließenden textgebundenen Gruppendiskussion eigenverantwortlich an.

3.4 Ersatzformen

Herausforderung

Auszubildende können Schwierigkeiten haben, Ersatzformen (für Wörter, Satzglieder, Sätze) zu erkennen und zu verstehen (vgl. OHM u. a. 2007, S. 63ff.). In der Ausbildung liegt der Fokus aber in der Regel eher auf dem medizinisch-pflegerischen Fachwortschatz.

5 Mit *false friends* bezeichnet man Begriffe oder Ausdrücke, die in der wortwörtlichen Übersetzung aus einer anderen Sprache ins Deutsche oder umgekehrt zu sprachlichen Fehlern und ggf. auch zu Missverständnissen führen (z. B. „ein Foto machen“ vs. „to take a picture“ im Englischen – wörtliche Übersetzung „ein Foto nehmen“; „Zähne putzen“ vs. „mosson fogat“ im Ungarischen – wörtliche Übersetzung „Zähne waschen“; „eine Zigarette rauchen“ vs. „sigara içmek“ im Türkischen – wörtliche Übersetzung „eine Zigarette trinken“).

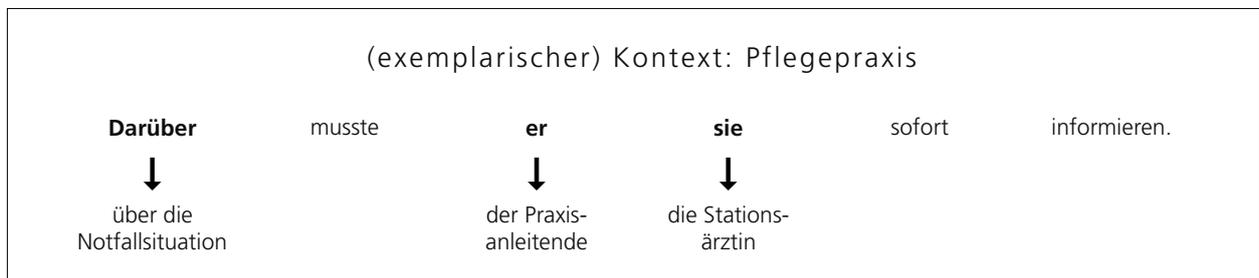
Beispiel

„Dieser Mechanismus wird endokrine Signalübertragung genannt. Daneben gibt es noch die parakrine und autokrine Signalübertragung. Darunter versteht man eine Hormonwirkung auf benachbarte Zellen (parakrin) oder die produzierende Zelle selbst (autokrin) ohne Umweg über die Blutbahn.“ (THIEME 2020, S. 1091, Hervorhebung durch Verfassende)

Unterstützungsmöglichkeiten⁶

- a) Partnerarbeit: Die Auszubildenden erhalten eine Satzkarte („*Darüber musste er sie sofort informieren.*“). Sie tauschen sich paarweise mündlich und mithilfe folgender Fragestellung darüber aus: *In welchem Kontext könnte der Satz stehen? Welche Informationen fehlen?*
- b) Unterrichtsgespräch: Die Ergebnisse der Auszubildenden werden in Form eines Unterrichtsgesprächs zusammengetragen. Die Lehrperson unterstützt die Redebeiträge der Auszubildenden sprachlich, indem sie reformuliert, nachfragt und dabei das Rederecht zurückgibt. Zudem schreibt die Lehrperson den Ausgangssatz an die Tafel und bittet die Auszubildenden, einen (exemplarischen) Kontext zu nennen, inhaltliche Bezüge zu den hervorgehobenen Formen zu suchen und diese mithilfe von Pfeilen zu markieren, z. B.:

Abb. 2: Beispieltafelbild für die Kontextualisierung eines Satzes



- c) Arbeit im Plenum: Die Lehrperson initiiert ein Brainstorming zu weiteren Ersatzformen (Aktivierung von Vorwissen), sammelt diese und sensibilisiert abschließend für die Funktionen von Ersatzformen in verschiedenen Kontexten sowie für einen systematischen Umgang mit Ersatzformen (suchen, markieren, Bezugskontext identifizieren).
- d) Gruppenarbeit: Es folgt die Lektüre eines Fachbuchttextes in Kleingruppen. Dabei suchen die Auszubildenden gemeinsam die im Text enthaltenen Ersatzformen, markieren diese und identifizieren den jeweiligen inhaltlichen Bezugskontext. Die ermittelten Ergebnisse werden verschriftlicht und abschließend mit einer Nachbargruppe verglichen und gemeinsam diskutiert.

⁶ Auch hier gilt, was bezüglich Kollokationen in Fußnote 4 angemerkt wurde.

3.5 Darstellung temporaler Abfolgen

Herausforderung

Für Auszubildende kann es herausfordernd sein, temporale Abfolgen – etwa in pflegerischen Handlungsabläufen oder Fallsituationen – zu erschließen. Diese sind jedoch zentral, um die Strukturierung eines Textes zu verstehen, und sollten daher in gezielter und kontextualisierter Form vermittelt werden.

Beispiel

„Zuerst wird die Arbeitsfläche wischdesinfiziert und alle benötigten Materialien bereitgelegt. Anschließend Händedesinfektion durchführen und Pflegeempfänger über die geplante Maßnahme informieren. Danach Einmalhandschuhe anziehen und alten Verband entfernen. Dabei wird die Venenverweilkanüle sicher mit den Fingern der freien Hand fixiert. [...] Das transparente Venenverweilkanülenpflaster wird nun so aufgebracht, dass die Verweilkanüle sicher fixiert ist. [...] Abschließend wird der Zugang mit einer Mullbinde oder einem Netzschlauchverband fixiert [...]“ (KÄDING/JOSTEN 2020, S. 614, Hervorhebung durch Verfassende)

Unterstützungsmöglichkeiten

- a) Arbeit im Plenum: Die Lehrperson präsentiert den Auszubildenden ein kurzes Informationsvideo, in dem ein pflegerischer Handlungsablauf exemplarisch dargestellt wird (z. B. Mobilisation, Körperpflege oder – wie im obigen Beispiel (vgl. Kap. 3.1) thematisiert – Verbandwechsel bei einer peripheren Venenverweilkanüle). Um die Auszubildenden für die zeitliche Strukturierung des dargestellten pflegerischen Handlungsablaufs zu sensibilisieren, erhalten sie einen Beobachtungsauftrag in Form von Orientierungsfragen (*Sie sehen nun ein kurzes Informationsvideo zu einem pflegerischen Handlungsablauf. Welche Schritte werden dargestellt? In welcher Reihenfolge werden diese Schritte dargestellt?*), der während der Videopräsentation individuell erarbeitet wird (z. B. durch fokussiertes Zusehen, begleitende Notizen, ergänzende Skizzen/Zeichnungen).
- b) Partnerarbeit: Im Anschluss an die Videopräsentation besprechen die Auszubildenden paarweise und auf Basis der Orientierungsfragen ihre Arbeitsergebnisse. Ergänzend hierzu händigt die Lehrperson – ebenfalls paarweise – Begleitmaterialien aus: Zum einen Bildkarten, auf denen die Einzelschritte des pflegerischen Handlungsablaufs fotografisch abgebildet sind, zum anderen Sprachstrukturkarten, auf denen Temporalangaben (z. B. *zunächst, anschließend, zuletzt*) und Prozessbeschreibungen (im Falle des – wie im obigen Beispiel thematisierten – Verbandwechsels bei einer peripheren Venenverweilkanüle z. B. *Arbeitsfläche wischdesinfizieren, benötigte Materialien bereitlegen, Hände desinfizieren*) abgebildet sind. In diesem Zusammenhang weist die Lehrperson darauf hin, dass der Gebrauch von Artikeln in pflegerischen Handlungsabläufen fehlen kann oder – wie im obigen Beispiel – nur teilweise Verwendung findet. Gemeinsam rekonstruieren und diskutieren die Auszu-

bildenden nun den pflegerischen Handlungsablauf: Sie strukturieren die Bildkarten in zeitlich aufsteigender Reihenfolge, ordnen den einzelnen Schritten jeweils eine Temporalangabe und eine Prozessbeschreibung zu und begründen ihre Zuordnungen pflegfachlich und in mündlicher Form.

- c) Unterrichtsgespräch: Die Lehrperson ermutigt die Auszubildenden, die paarweise erarbeiteten Ergebnisse mündlich im Plenum vorzutragen und unterstützt sie dabei mithilfe von Rekodierungen (sprachlichen Einbettungen), Fokussierungen (Hervorhebungen) und Kontextualisierungen (Herstellung von Zusammenhängen). Zudem visualisiert sie die Temporalangaben zusammenfassend in Form eines Zeitstrahls (z. B. via Flipchart oder Smartboard). Dabei erklärt sie den Auszubildenden einerseits, wie wichtig ein bewusster Umgang mit Temporalangaben ist, um Texte – z. B. pflegerische Handlungsabläufe oder Fallsituationen – systematisch strukturieren und analysieren zu können. Andererseits regt sie dazu an, die Darstellung temporaler Angaben im Deutschen mit der Darstellung temporaler Angaben in anderen Sprachen zu vergleichen. Auf diese Weise werden die Auszubildenden nicht nur für metasprachliche Strukturen (z. B. Zeit als grammatische Kategorie, Zeitpunkte/-räume, Dimensionalität von Vergangenheit/Gegenwart/Zukunft) sensibilisiert, sondern auch dazu ermutigt, ihre individuellen sprachlichen Repertoires und Vorerfahrungen im Sinne einer gemeinsamen Ressource zu aktivieren.
- d) Partnerarbeit: Die Auszubildenden finden sich in derselben Partnerkonstellation wie zuvor zusammen. Unter Rückgriff auf die bislang erarbeiteten sprachlichen Mittel und Strukturen (videobasierte und mündlich diskutierte Orientierungsfragen, Bildkarten, Sprachstrukturkarten zu Temporalangaben und Prozessbeschreibungen, Visualisierung der Temporalangaben auf einem Zeitstrahl) erhalten die Lernpaare nun den Auftrag, den pflegerischen Handlungsablauf in Form von vollständigen Sätzen und unter besonderer Berücksichtigung der Darstellung temporaler Abfolgen zu verschriftlichen. Für die abschließende Sicherung der schriftlichen Ergebnisse sind mehrere Optionen denkbar: Ergebnisdiskussion mit einem zweiten Lernpaar, Feedback durch die Lehrperson oder Vergleich mit einem durch die Lehrperson zur Verfügung gestellten schriftlichen Erwartungshorizont (z. B. Mustertext im Fachbuch oder Transkriptauszug aus dem zuvor gezeigten Pflegevideo).

3.6 Benennung von Beteiligten

Herausforderung

Auszubildenden bereitet es mitunter Schwierigkeiten, die Beteiligten einer Situation explizit zu benennen. Im Gegensatz zum mündlichen Sprachgebrauch, wo die zentrale Information üblicherweise zuerst benannt wird, erscheint diese im schriftlichen Sprachgebrauch häufig erst am Ende, beispielsweise wenn Beteiligte anhand von vorangestellten Attributen näher bestimmt werden (vgl. ОНМ u. a. 2007, S. 168).

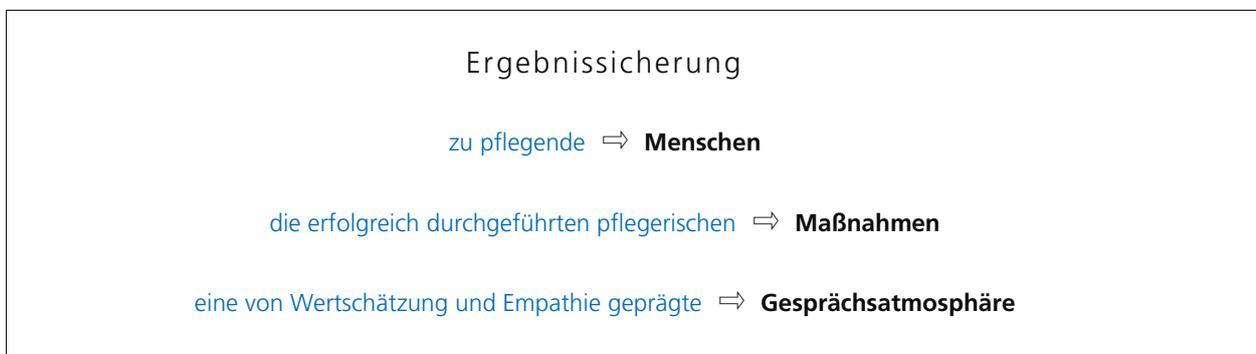
Beispiel

- ▶ ein intakter und trockener Wundrand
- ▶ die mit seiner Herzerkrankung einhergehenden Beschwerden

Unterstützungsmöglichkeiten

- a) Partnerarbeit: Die Auszubildenden erhalten paarweise jeweils 15 Wortkarten (kopiert, zugeschnitten, durchmischt in einem Briefumschlag: *zu – pflegende – Menschen; die – erfolgreich – durchgeführten – pflegerischen – Maßnahmen; eine – von – Wertschätzung – und – Empathie – geprägte – Gesprächsatmosphäre*). Der begleitende Arbeitsauftrag hierzu lautet: *Setzen Sie die Wortkarten in sinnvolle Beziehungen zueinander. Begründen Sie Ihre Entscheidungen mündlich und tauschen Sie sich darüber aus, was Ihnen bei der Zuordnung leicht- und schwergefallen ist.*
- b) Arbeit im Plenum: Die paarweise erarbeiteten Ergebnisse werden im Plenum besprochen und gesichert. Indem die Lehrperson die einzelnen Redebeiträge in gezielter Form aufgreift, reformuliert und miteinander verknüpft, unterstützt sie das Sprachhandeln der Auszubildenden und lenkt deren Aufmerksamkeit. Zudem sichert sie die korrekten Lösungen schriftlich an der Tafel und sensibilisiert in diesem Zusammenhang dafür, dass Beteiligte im schriftlichen Sprachgebrauch häufig erst am Ende explizit benannt werden, beispielsweise wenn diese anhand von vorangestellten Attributen näher bestimmt werden.

Abb. 3: Beispieltafelbild zur Ergebnissicherung



- c) Partnerarbeit: Die Auszubildenden erhalten paarweise den Auftrag, in Anlehnung an die soeben gesicherten Ergebnisse eigene pflegebezogene Beispiele zu entwickeln und diese in geschriebener Form festzuhalten. Im Sinne eines linear ansteigenden Schwierigkeitsgrades ist es empfehlenswert, die vorangestellten Attribute schrittweise zu erweitern (z. B. beginnend mit zwei oder drei Elementen, fortfahrend mit vier bis fünf Elementen bis hin zu – vor allem mit Blick auf leistungsstärkere Lernpaare – sechs und mehr Elementen).
- d) Gruppenarbeit: Jeweils zwei Lernpaare schließen sich zu einer Kleingruppe aus vier Personen zusammen und besprechen gemeinsam – ggf. mit begleitender Unterstützung durch die Lehrperson – die in Partnerarbeit entwickelten Beispiele. Im Anschluss hieran erhalten die Gruppen den Auftrag, einen – zum

curricularen Kontext und den hiermit intendierten Unterrichtszielen passenden – Fachtext (z. B. aus kursbegleitenden Schul-, Hand- und Fachbüchern, einschlägigen Onlinelexika oder prüfungsvorbereitenden Pflegeapps) unter besonderer Berücksichtigung der situativ Beteiligten schrittweise zu erschließen (sämtliche an der Situation Beteiligte explizit benennen, vorangestellte Attribute markieren, identifizierte Textstellen in Ergebnistabelle übertragen) und sich darüber gemeinsam auszutauschen. Die abschließende Sicherung erfolgt gruppenintern und mithilfe der Lehrperson, die nun hinzukommt und die Gruppenmitglieder dazu ermutigt, ihre Ergebnisse und weiterführenden Überlegungen zum Text mit eigenen Worten zusammenzufassen. Sie unterstützt dies aktiv, indem sie erzählgenerierende Nachfragen formuliert, para- und nonverbale Ausdrucksebenen nutzt, Gesprächsbeiträge in die übergeordneten Kontexte des jeweiligen Lernfeldes einbettet und dabei konsequent die individuell vorhandenen Vorerfahrungen und Sprachrepertoires der Auszubildenden einbezieht.



4 AUSBLICK

Die vorliegenden *Eckpunkte eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung* stellen einen ersten Schritt mit begrenzter Reichweite bzw. Wirkkraft auf dem Weg zur Transformation des Pflegeunterrichts dar. Um den Pflegeunterricht nachhaltig – im Sinne einer konsequenten Ausrichtung auf die Migrationsgesellschaft und die sprachliche Vielfalt der Auszubildenden – zu verändern, werden mittel- und langfristig weitere Schritte erforderlich sein. Zentral in diesem Zusammenhang sind die Entwicklung und Implementierung von Fortbildungen, die auf die kontextspezifischen Bedarfe von bereits tätigen Pflegelehrenden ausgerichtet sind. Auf diesem Wege können Lehrende – in einem ersten Schritt – für Mehrsprachigkeit im Kontext der generalistischen Pflegeausbildung thematisch sensibilisiert werden, bevor sie dann – in einem zweiten Schritt – systematisch dabei unterstützt werden, den eigenen Pflegeunterricht sprachbewusst zu didaktisieren und bezüglich der vorhandenen Mehrsprachigkeit der Auszubildenden ressourcenorientiert aufzubereiten.

LITERATURVERZEICHNIS

- CARLSON, Sonja A.; DAASE, Andrea: Bedeutung im Kontext. Vermittlung der Funktion sprachlicher Mittel für das Erlernen und Produzieren fachlicher Inhalte im Übergang zur Regelklasse. In: STEINMETZ, Sandra; STRÖMSDÖRFER, Dennis; WILLMANN, Markus; WULFF, Nadja (Hrsg.): Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 104). Göttingen 2020, S. 329–348
- DAASE, Andrea: Ein praxistheoretischer und funktionaler Blick auf Konzepte für Deutsch als Zweitsprache für den Beruf. In: InfoDaF, 48 (2021) 1, S. 106–125. URL: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/info-daf-2021-0006/html> (Stand: 10.06.2024)
- DAASE, Andrea; FLEINER, Micha: Sprachliche Herausforderungen und Bedürfnisse aus Sicht von Lernenden im Kontext der generalistischen Pflegeausbildung – Einblicke in das erste Ausbildungsjahr. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 29 (2024a) 1, S. 43–64. URL: <https://doi.org/10.48694/zif.3901>
- DAASE, Andrea; FLEINER, Micha: Fachkräftesicherung durch sprachbewusste Pflegeausbildung in der Migrationsgesellschaft. In: REIBER, Karin; MOHR, Jutta; EVANSBORCHERS, Michaela; PETERS, Miriam (Hrsg.): Fachkräftesicherung, Versorgungsqualität und Karrieren in der Pflege – Forschung zur beruflichen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2024b, S. 339–355
- DAASE, Andrea; FLEINER, Micha: Integriertes Fach- und Sprachlernen in der Pflegeausbildung als Beitrag zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Teilhabe. bwp@Spezial HT2023. 2023. URL: http://www.bwpat.de/ht2023/daase_fleiner_ht2023.pdf (Stand: 10.06.2024)
- DANSIE, Bronwyn: Scaffolding oral language. ‚The Hungry Giant‘ retold. In: HAMMOND, Jennifer (Hrsg.): Scaffolding. Teaching and Learning in Language and Literacy Education. Newtown 2001, S. 61–79
- DEREWIANKA, Beverly; JONES, Pauline: Teaching Language in Context. 2. Aufl. Oxford 2015
- DE OLIVEIRA, Luciana; SCHLEPPGREGG, Mary: Focus on Grammar and Meaning. Oxford 2015
- DIRIM, İnci; POKITSCH, Doris: Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“. In: BECKER-MROTZEK, Michael; ROTH, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster 2017, S. 95–108
- DOĞMUS, Aysun; KARAKASOĞLU, Yasemin; MECHERIL, Paul: Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden 2016

- DWDS – DIGITALES WÖRTERBUCH DER DEUTSCHEN SPRACHE: Kollokation, die. Hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 2023. URL: <https://www.dwds.de/wb/Kollokation> (Stand: 10.06.2024)
- FÜRSTENAU, Sara: Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: FÜRSTENAU, Sara; GOMOLLA, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden 2011, S. 25–50
- GIBBONS, Pauline: Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom. 2. Aufl. Portsmouth 2015
- GIBBONS, Pauline: English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the Challenge Zone. Portsmouth 2009
- GOGOLIN, Ingrid; DUARTE, Joana: Bildungssprache. In: KILIAN, Jörg; BROUËR, Birgit; LÜTTENBERG, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin 2016, S. 478–499
- GOGOLIN, Ingrid; LANGE, Imke: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: FÜRSTENAU, Sara; GOMOLLA, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden 2011, S. 107–127
- HAIDER, Barbara: Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege. Eine kritische Sprachbedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation. Wien 2010
- HAMMOND, Jenny; GIBBONS, Pauline: Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: Prospect 20 (2005) 1, S. 6–30
- HAMMOND, Jenny; GIBBONS, Pauline: What is scaffolding? In: HAMMOND, Jenny (Hrsg.): Scaffolding. Teaching and Learning in Language and Literacy Education. Newtown 2001, S. 13–26
- HAVKIC, Amra; DOHMANN, Olga; DOMENECH, Madeleine; NIEDERHAUS, Constanze: Fachunterricht in der sogenannten Regelklasse berufsbildender Schulen aus der Perspektive neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler: Anforderungen und Ressourcen. In: VON DEWITZ, Nora; TERHART, Henrike; MASSUMI, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim 2018, S. 174–194
- KÄDING, Heiko; JOSTEN, Sabine: Gefäßzugänge, Infusionen und Transfusionen. In: Thieme (Hrsg.): I care – Pflege. 2. Aufl. Stuttgart 2020, S. 610–637
- KHAKPOUR, Natascha: Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen. Weinheim 2023
- KNIFFKA, Gabriele: Scaffolding – Möglichkeiten im Fachunterricht, sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: MICHALAK, Magdalena; KUCHENREUTHER, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler 2012, S. 208–225

- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK, Hrsg.): Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019). 2019. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf (Stand: 10.06.2024)
- LANGE, Imke; GOGOLIN, Ingrid: Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster 2010
- LEISEN, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn 2010
- LUTZ, Helma: Migration und Geschlecht: Die soziale Konstruktion von Differenzverhältnissen. In: KORTENDIEK, Beate; RIEGRAF, Birgit; SABISCH, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung (Geschlecht und Gesellschaft, 65). Wiesbaden 2017, S. 1–10. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12500-4_52-1
- MUTHS, Sabine; DARMANN-FINCK, Ingrid: Bremer Curriculum für die Ausbildung zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann. 2019. URL: https://www.bibliomed-pflege.de/fileadmin/user_upload/BibPflege/Dokumente/Oeffentlich/Downloads/Bremer_Curriculum_20191217.pdf (Stand: 02.09.2024)
- NIEDERHAUS, Constanze: Ansätze des integrierten Fach- und Sprachlernens in der beruflichen Bildung. In: EFING, Christian; KIEFER, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen 2018, S. 481–492
- OHM, Udo: Literater Sprachausbau im Übergang Schule-Beruf. Sprachentwicklung als konstitutives Moment fachlichen Lernens und beruflichen Handelns mit einem Fokus auf Deutsch als Zweitsprache. In: DAASE, Andrea; OHM, Udo; MERTENS, Martin (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergangsbereich. Münster 2017, S. 213–247
- OHM, Udo; KUHN, Christina; FUNK, Hermann: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster 2007
- OLESCHKO, Sven; WEINKAUF, Benjamin; WIEMERS, Sonja: Praxishandbuch Sprachbildung Geographie. Sprachsensibel unterrichten – Sprache fördern. Stuttgart 2016
- RIEBLING, Linda: Heuristik der Bildungssprache. In: GOGOLIN, Ingrid; LANGE, Imke; MICHEL, Ute; REICH, Hans H. (Hrsg.): Bildungssprache und wie man sie meistert. Münster 2013, S. 106–153
- SCHLEPPEGRELL, Mary J.: The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective. Mahwah, NJ/London 2004

- SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine: Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: BECKER-MROTZEK, Michael; SCHRAMM, Karen; THÜRMAN, Eike; VOLLMER, Helmut J. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster 2013, S. 25–40
- SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine; DORNER, Magdalena; LANGER, Elisabeth; HELTEN-PACHER, Maria-Rita: Sprachförderung in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart 2013
- SCHROPP, Helen; DIPPOLD-SCHENK, Katja: Integriertes Fach- und Sprachlernen in der beruflichen (Anpassungs-)Qualifizierung. Entwicklung von Weiterbildungsformaten für Fach- und Sprachlehrende im Bereich Pflege und Medizin. In: Sprache im Beruf 1 (2018), S. 135–152
- TAJMEI, Tanja: Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Didaktik und Ansätze für eine sprachbewusste Praxis. Wiesbaden 2017
- TAJMEI, Tanja; HÄGI-MEAD, Sara: Sprachbewusste Unterrichtsplanung – Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster 2017
- THIEME Fachredaktion: Pflege von Menschen mit Erkrankungen des Hormonsystems und des Stoffwechsels. In: Thieme (Hrsg.): I care – Pflege. 2. Aufl. Stuttgart 2020, S. 1090–1096
- VYGOTSKY, Lev S.: Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge 1978
- WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail: The role of tutoring in problem solving. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry 17 (1976) 2, S. 89–100

AUTOR UND AUTORIN

Dr. phil. Micha Fleiner

Universität Bremen, Fachbereich 10: Sprach- und Literaturwissenschaften,
Germanistik, Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit
Uni Bremen Campus GmbH
E-Mail: fleiner@uni-bremen.de

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Andrea Daase

Universität Bremen, Fachbereich 10: Sprach- und Literaturwissenschaften,
Germanistik, Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit
E-Mail: adaase@uni-bremen.de



Pflegeauszubildende sind im Rahmen ihrer Ausbildung neben der Aneignung fachlichen Wissens und Könnens auch mit sich daraus ergebenden sprachlichen Herausforderungen konfrontiert. Dies kann dazu führen, dass die Partizipation am Unterricht erschwert wird und Ausbildungen abgebrochen werden.

Der vorliegende Band präsentiert Eckpunkte eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung, die im Kontext des vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) beauftragten Forschungsprojekts *Transitionen in die Pflege – individuelle und regionale Ressourcen stärken (TiP-regio)* entwickelt wurden. Ziel ist es, Lehrende mithilfe von didaktischen Beispielen für die Gestaltung eines integrativen und partizipationsorientierten Pflegeunterrichts im Kontext von Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114 – 116
53113 Bonn

Telefon +49 228 107-0

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-96208-518-6