



bwp@ Spezial HT2023 | Januar 2024

Hochschultage Berufliche Bildung 2023

20.-22. März 2023 an der Universität Bamberg

Hrsg. v. **Karl-Heinz Gerholz, Silvia Annen, Rita Braches-Chyrek,
Julia Hufnagl & Anne Wagner**

Andrea DAASE & Micha FLEINER

(Universität Bremen)

**Integriertes Fach- und Sprachlernen in der Pflegeausbildung
als Beitrag zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen
Teilhabe**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ht2023/daase_fleiner_ht2023.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2024

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Integriertes Fach- und Sprachlernen in der Pflegeausbildung als Beitrag zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Teilhabe

Abstract

Auszubildende mit nichtdeutschen Erstsprachen und noch nicht lange zurückliegenden eigenen Migrationserfahrungen sind im Rahmen des Generalistischen Pflegeunterrichts mit besonderen sprachlichen Herausforderungen konfrontiert, für die sie bislang nur selten ausreichende Unterstützung erhalten. Dies kann zu Ausbildungsabbrüchen führen, was nicht nur aktuellen notwendigen Bemühungen zur Fachkräftesicherung widerspricht, sondern auch die gesellschaftliche Teilhabe der jungen Menschen verhindert oder zumindest stark einschränkt. Additive Sprachförderangebote stellen nur bedingt eine Lösung dar, zumal auch sie wieder exkludierend wirken. Vor diesem Hintergrund setzt sich der Beitrag mit der Frage auseinander, wie Sprachliches und Fachliches auf methodisch integrativem und didaktisch eng miteinander verzahntem Wege vermittelt werden kann, um der (migrationsbedingt) sprachlich heterogenen Gruppe der Auszubildenden gerecht zu werden. Ausgehend von bereits vorhandenen additiven sprachlichen Unterstützungsmöglichkeiten wird die Notwendigkeit eines integrativen Vorgehens herausgearbeitet, das auf dem Prinzip des Scaffolding als theoretischer Grundlage beruht. Ein exemplarischer Unterrichtsvorschlag veranschaulicht das propagierte Vorgehen und es werden Empfehlungen für die Gestaltung einer sprachbildenden Pflegeausbildung in der Migrationsgesellschaft formuliert, in der – systematisch und von Beginn an – Partizipation ermöglicht und drohenden Ausbildungsabbrüchen präventiv entgegengewirkt werden soll.

Integrated content and language learning in nursing training as a contribution to securing skilled personnel and social participation

Trainees with non-German first languages and recent migration experience are confronted with special language challenges in nursing class, for which they rarely receive sufficient support. This can lead to training dropouts, which not only contradicts current efforts to secure skilled personnel, but also prevents or at least severely restricts the young people's participation in society. Offers of additive language support are only a limited solution, especially since they have an exclusionary effect. This leads to the question of how language and content can be taught in a methodically integrative and didactically connected way in order to respond to the needs of the (migration-related) linguistically heterogeneous group of trainees. Starting from already existing possibilities of additive language support, the article works out the necessity of an integrative approach which is based on the principle of scaffolding as a theoretical foundation. An exemplary teaching proposal illustrates this approach. In addition, the article presents recommendations on the development of a language-sensitive nursing training in the migration society. The aim is – systematically and from the very beginning – to enable participation and to prevent the risk of training dropouts.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Pflegeausbildung, integriertes Fach- und Sprachlernen, Scaffolding

1 Einleitung

Seit 2005 ist Deutschland auch von politischer Seite offiziell ein Einwanderungsland: „Damit sollte rückwirkend einer gesellschaftlichen Realität Rechnung getragen werden, die in der öffentlichen und medialen Wahrnehmung mit der Anwerbung der sogenannten Gastarbeiter*innen Mitte der 1950er Jahre begonnen hatte“ (Daase 2018, 20) – de facto aber ist dieses Datum an der Wende des 20. Jahrhunderts zu verorten (Herbert 1993, 16; Mecheril 2004, 27). Institutionen brauchen in der Regel weitaus länger, um nach gesellschaftlicher Erfahrung und offizieller (Selbst-)Bestätigung von politischer Seite ihre Struktur, Organisation und ihr Handeln auf die vermeintlich neuen Gegebenheiten auszurichten – dies gilt auch für Bildungsinstitutionen. Schule in der Migrationsgesellschaft ist seit vielen Jahren ein wichtiger Teil bildungspolitischer und -wissenschaftlicher Diskurse in Deutschland (vgl. u. a. Leiprecht/Steinbach 2015a, b). Angeregt durch Modellprogramme Anfang der Jahrtausendwende sind bereits viele Änderungen auf den Weg gebracht worden, dennoch bleibt auch noch viel zu tun – nicht zuletzt bedingt durch sich verändernde Gegebenheiten sowie neue wissenschaftliche Erkenntnisse und didaktische Überzeugungen.

Die berufliche Bildung hat diesbezüglich noch besonderen Nachholbedarf. Lange war man der Ansicht, dass insbesondere der Primar- und Sekundarbereich gefordert sei und die jungen Menschen, wenn sie in die Ausbildung eintreten, sprachlich keinerlei besonderer Unterstützung mehr bedürften. Zum einen haben die Zeit wie auch entsprechende Forschungsergebnisse gezeigt, dass auch Menschen der zweiten Migrationsgeneration nach einer schulischen Sozialisation in Deutschland aus unterschiedlichen Gründen noch sprachliche Schwierigkeiten aufweisen können. Zweitens geraten auch immer mehr einsprachig deutsch aufwachsende Jugendliche in den Blick sprachlicher Unterstützungsmaßnahmen. Drittens führen – wie wir 2015 und 2022 erleben konnten – besondere Gegebenheiten in anderen Ländern immer wieder zu ad hoc steigenden Migrationszahlen, auch und vor allem in die Systeme der beruflichen Bildung, die darauf bislang nicht ausreichend vorbereitet sind. Insbesondere in der Pflegeausbildung steigt die Aufmerksamkeit für das Thema – vor allem auch hinsichtlich der Gefahr von Ausbildungsabbrüchen und vor dem Hintergrund eines steigenden Fachkräftemangels. Letzterem versuchen die Bundesregierung wie auch einzelne Institutionen in der letzten Zeit verstärkt durch gezielte Anwerbung im Ausland zu begegnen.

Vor allem Auszubildende mit eigenen Migrationserfahrungen und nichtdeutscher Erstsprache sind im Rahmen des Generalistischen Pflegeunterrichts mit besonderen sprachlichen Herausforderungen konfrontiert, für die sie bislang nur selten ausreichende Unterstützung erhalten. Dies kann nicht nur zu Ausbildungsabbrüchen führen, sondern verhindert auch die gesellschaftliche Teilhabe der jungen Menschen oder schränkt sie zumindest stark ein. Additive Sprachförderangebote stellen oft die erste, weil schnellste Lösung dar. Erfahrungen zeigen aber, dass

sie nur sehr bedingt helfen. Zudem wirken auch sie wieder exkludierend. Vor diesem Hintergrund setzt sich der Beitrag mit der Frage auseinander, wie Sprachliches und Fachliches auf methodisch integrativem und didaktisch eng miteinander verzahntem Wege vermittelt werden kann, um der (auch migrationsbedingt) sprachlich heterogenen Gruppe der Auszubildenden gerecht zu werden. Dies erfolgt auf Basis von Erhebungen des im Rahmen des BIBB-geförderten Projektes *TiP-regio (Transitionen in die Pflege – individuelle und regionale Ressourcen stärken)*, in dem Eckpunkte eines Konzepts für sprachbildenden Fachunterricht in der Pflegeausbildung der Migrationsgesellschaft entstehen.

Der Beitrag setzt sich zunächst mit vorhandenen additiven sprachlichen Unterstützungsmöglichkeiten auseinander und arbeitet die Notwendigkeit eines integrativen Vorgehens heraus. Als theoretische Grundlage dient das Prinzip des Scaffolding, welches in seinen lern- und sprachtheoretischen Grundlagen dargestellt und exemplarisch anhand eines Unterrichtsvorschlages veranschaulicht wird. Der Beitrag endet mit Empfehlungen für die Gestaltung einer sprachbildenden Pflegeausbildung in der Migrationsgesellschaft, in der – systematisch und von Beginn an – Partizipation ermöglicht und drohenden Ausbildungsabbrüchen präventiv entgegen gewirkt werden soll.

2 Sprachliche Unterstützungsangebote zur Aneignung und zum Ausbau (berufs-)sprachlicher Handlungskompetenz in der Pflegeausbildung

Nicht zuletzt durch den politischen Diskurs *Integration durch Sprache* (Bommes 2006, 2007; Schroeder 2007), der auf einem normorientierten Integrationsbegriff beruht und Partizipation erst beim Verfügen über – idealisierten *native speakern* entsprechende – Deutschkenntnisse vorsieht, haben sich in Deutschland tendenziell eher isolierte und der Berufstätigkeit sowie der Ausbildung vorgeschaltete Angebote zur (berufs-)sprachlichen Aneignung durchgesetzt. Damit ist eine Sedimentierung des gesellschaftspolitischen Diskurses bzw. des Verständnisses von Integration nicht als gesamtgesellschaftliche Herausforderung, sondern als einseitige (sprachliche) Anpassung und Bringschuld der eingewanderten Menschen in Angeboten zum Erwerb und Ausbau berufssprachlicher Handlungskompetenz im Deutschen zu konstatieren (Daase 2021a, 87), die im Widerspruch zu Erkenntnissen aus Wissenschaft sowie praktischen Erfahrungen stehen (s. u.). Dass es in Bildungskontexten bereits andere Konzepte und Umsetzungsbeispiele gibt, zeigt der im Rahmen des FörMig-Projektes¹ entstandene, für die allgemeinbildende Schule propagierte und mittlerweile in der Fachwelt weithin anerkannte Ansatz der *Durchgängigen Sprachbildung* (Lange/Gogolin 2010) wie auch das in diesem Zusammenhang entstandene Konzept zum sprachsensiblen Fachunterricht (Leisen 2010). Letzteres wurde mittlerweile theoretisch fundiert weiterentwickelt, was sich an Veröffentlichungen zu z. B. *Sprachaufmerksamem Fachunterricht* (Schmölzer-Eibinger et al. 2013) oder *Sprachbewusstem Fachunterricht* (Tajmel 2017; Tajmel/Hägi-Mead 2017) zeigt und als *Integriertes Fach- und*

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.

Sprachlernen (Niederhaus 2018; Schropp/Dippold-Schenk 2018) bereits auf die berufliche Bildung bezogen wurde. Dennoch ist die eigentlich alle Bildungsstufen einbeziehende *Durchgängige Sprachbildung* bislang noch nicht in der Berufsbildung angekommen (Havkic et al. 2018). Die sich auf die Unterrichtsebene beziehenden Konzepte werden mittlerweile von Teilen der beruflichen Bildung wahrgenommen, von einer umfassenden Implementierung kann aber – auch hinsichtlich der fehlenden Qualifizierung von Berufsschullehrenden in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Sprachbildung – keine Rede sein.

Das Spektrum an derzeit vorhandenen additiven Unterstützungsmöglichkeiten für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Pflegeausbildung ist von struktureller und inhaltlicher Heterogenität gekennzeichnet: Es reicht von bundesbehördlich koordinierten Maßnahmen, wie den vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) finanzierten und verwalteten sogenannten allgemeinen oder für Pflegefachfrauen/Pflegefachmänner spezifischen Berufssprachkursen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2023) über länderspezifische Modellvorhaben – exemplarisch sei auf ein derzeit laufendes Projekt zur Sprachförderung in Baden-Württemberg verwiesen, in dessen Rahmen „Deutschkurse für potenzielle Pflegefachkräfte [...] bereits in deren Herkunftsland“ (Landesregierung Baden-Württemberg 2023) finanziert werden – bis hin zu einzelstandortgebundenen additiven Deutschfördermaßnahmen, die häufig in Form eines wöchentlich, außerhalb des generalistischen Unterrichts stattfindenden Deutschkurses unter besonderer Berücksichtigung medizinisch-pflegerischer Themenfelder realisiert werden (vgl. z. B. Akademie für Gesundheitsberufe 2023). Ergänzend hierzu existieren für angehende Pflegefachkräfte additive Online-Deutschlernangebote, die in Bezug auf organisatorische, personelle und didaktisch-methodische Rahmenbedingungen stark variieren.

Sicherlich haben additive Unterstützungsmöglichkeiten bei der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache in pflegerischen Kontexten eine grundsätzliche Berechtigung und stellen wichtige Unterstützungsangebote dar. Dies gilt insbesondere für gezielte Fördermaßnahmen für neu zugewanderte Menschen ohne oder mit nur geringen Deutschkenntnissen, die mit einem deutschsprachlich unvorbereiteten Eintritt in die Pflegeausbildung mehr als überfordert wären – insbesondere vor dem Hintergrund der skizzierten noch unzureichenden Ausrichtung der beruflichen (Aus-)Bildung auf die sprachlich heterogene Gruppe der Auszubildenden. Problematisch bei solchen Angeboten zum Erwerb und Ausbau deutschsprachlicher Handlungskompetenz im System der beruflichen Bildung ist jedoch, dass diese teils unter prekären Bedingungen für die Lernenden stattfinden (vgl. El-Mafaalani/Massumi 2019, 16) und von Lehrpersonen durchgeführt werden, die in der Regel nicht eigens für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht ausgebildet sind (vgl. Frenzel et al. 2016; Frehe-Halliwel/Kremer 2018). Vor allem aber stellen additive Deutschförderangebote im Grunde genommen keine Lösung dar, da sie zum einen exkludierend wirken und zum anderen theoretischen wie auch empirischen Erkenntnissen der Zweitsprachenerwerbsforschung widersprechen: Durch das Lernen in isolierten Parallelsystemen außerhalb des pflegerischen Ausbildungskontextes wird die gesellschaftliche Teilhabe der jungen Menschen verhindert oder zumindest stark eingeschränkt. Es findet eine „Verbesonderung“ (Dirim/Pokitsch 2017) statt, die die Entwicklung eines beruflichen Zugehörigkeitsgefühls erschweren kann, was nicht zuletzt das Risiko für Ausbildungsabbrüche erhöhen kann.

Sprachentwicklung auf der anderen Seite ist konstitutiv für das Fachlernen (Ohm 2017; Schmölzer-Eibinger 2013), die Bedeutung jeglicher Sprachverwendung wiederum ist eng an die jeweiligen Kontexte gebunden und erfährt in beruflichen Kontexten in Verbindung mit den sozialen Praktiken der Berufsausübung besondere Bedeutung. Sprachentwicklung sollte daher bestenfalls dort stattfinden bzw. institutionell unterstützt werden, wo sie relevant wird. Der Aneignung berufssprachlicher Handlungskompetenz im Deutschen in von der Anwendungspraxis (Fachunterricht und Pflegepraxis) isolierten Kursen sind damit Grenzen gesetzt (Daase 2021a, 2021b).

Aus den genannten Gründen erscheint es sinnvoller, Pflegeauszubildende beim Überwinden sprachlicher Herausforderungen in Form eines integrativen Vorgehens zu unterstützen, das auf eine enge Verzahnung von Sprache und Fach und eine hiermit einhergehende Einbettung des Gelernten in den konkreten Ausbildungskontext zielt. Als theoretische Grundlage dient dabei das Prinzip des Scaffolding, das im Folgenden in seinen lern- und sprachtheoretischen Grundlagen dargestellt werden soll.

3 Scaffolding

Das häufig als Methode missverstandene Unterrichtsprinzip Scaffolding entstand durch Gibbons' (2015) Übertragung von Erkenntnissen aus der Erstspracherwerbsforschung bzw. von Beobachtungen des sprachlichen Umgangs im Sinne eines Tutorierens kindlicher Sprachentwicklung durch Eltern/Betreuungspersonen (vgl. Wood/Bruner/Ross 1976) auf den Fachunterricht mit Kindern, die diesem in ihrer Zweitsprache folgten. Bezogen auf den Erstspracherwerb bezeichnet Bruner (1978, 19) Scaffolding als „the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some task so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring“, womit (sprachliche) Entwicklung, also Lernen, durch (im weiteren Sinne) sprachliches Verhalten kompetenter Anderer mediiert bzw. unterstützt und gelenkt wird und Lernende damit über die Fremdregulierung zur Selbstregulierung geleitet werden. Neben diesem Grundkonzept der v. a. auf Vygotskijs (1992) kulturhistorischer Schule basierenden Soziokulturellen Theorien der Sprachaneignung, „the human mind is mediated“ (Lantolf 2000, 1, Hervorh. i. Orig.) und einem Verständnis von Sprache als Mittlerreiz oder *mediational means* zur Selbst- und Fremdregulierung liegt dem Scaffolding ein Verständnis von Lernen als *Internalisierung* zugrunde, das in der *Zone of proximal development (ZPD)*, der Zone der nächsten Entwicklung, erfolgt.

Die ZPD, das in der deutschsprachigen Literatur bekannteste theoretische Konzept des Scaffolding², bezeichnet den Entwicklungsstand, der etwas oberhalb des aktuellen Entwicklungsstandes³ und somit dessen liegt, was die Lernenden selbstständig, also ohne Unterstützung von

² Häufig wird ausschließlich auf die ZPD als lerntheoretischer Grundlage des Scaffolding verwiesen, was aber zu kurz greift: Nur in Verzahnung mit dem Konzept von Lernen als Internalisierung und dem Verständnis von Sprache als Mittlerreiz entfaltet das Prinzip Scaffolding seine volle didaktische Produktivität (Ohm et al. i.V.).

³ Der aktuelle Entwicklungsstand ist jener, dem in Bildungskontexten die größte Aufmerksamkeit zuteil wird, z. B. in Prüfungen, dabei wäre im Sinne des Ziels eines jeden Unterrichts die Zone der nächsten Entwicklung weitaus wichtiger.

anderen, leisten können. Sie verweist auf jene Kenntnisse, Fähigkeiten und jenes Wissen, auf das Lernende lediglich in interaktiver Ko-Konstruktion mit Expert*innen oder anderen Lernenden Zugriff haben (vgl. Vygotsky 1978, 86). Entscheidend für das Verständnis von Scaffolding als Unterrichtsprinzip ist, dass Lernen nur stattfindet, wenn Lernende innerhalb der ZPD agieren, also vor herausfordernde Aufgaben gestellt werden und durch „temporary supporting structures“ (Hammond/Gibbons 2001, 14) in dialogischen Settings die Möglichkeit erhalten, sich neue Konzepte und Fähigkeiten nachhaltig zu erschließen und sich damit weiterzuentwickeln. Es geht also nicht nur um eine gezielt eingesetzte Hilfe, um eine bestimmte Aufgabe zu erledigen, sondern um eine in die Zukunft weisende Unterstützung, die den Lernenden nicht nur zeigt, *was* im konkreten Fall zu tun ist, sondern *wie* solche Handlungen auch auf andere Aufgaben übertragen werden können, um diese zu bewältigen. Wichtig ist, dass die unterstützenden Strukturen jeweils sukzessive abgebaut werden und den Lernenden die volle Verantwortung für die Aufgabe übergeben wird (Dansie 2001, 61), sie diese (oder eine vergleichbare Aufgabe) also nach der Bearbeitung mit Unterstützung im Anschluss allein bewältigen und darauf eine (bestätigende oder korrigierende) Rückmeldung erhalten müssen. Damit erhalten Lernende und Lehrende gleichermaßen eine Rückmeldung, ob Lernen stattgefunden hat bzw. ob das didaktische Setting wirkungsvoll war, was wiederum eine Lernstandsanalyse im Sinne einer formativen Diagnostik (s. u.) darstellt.

Internalisierung bezeichnet den Prozess des Lernens, der innerhalb der ZPD stattfindet und von der Fremd- zur Selbstregulierung verläuft, wenn die Lernenden Fremdregulierungen ihres Verhaltens durch andere (z. B. die sequenzierte Aufgabenstellung der Lehrerin, die sie durch den Prozess der Gesamtaufgabe leitet oder ihre Aufmerksamkeit lenkenden Fragen) übernehmen und in der Folge eigenständig anwenden (Selbstregulierung). Nach Vygotskijs sozialer Lerntheorie liegt der Ursprung interner, mentaler Prozesse in externen, dialogischen Aktivitäten (Lantolf 2000, 13). Unterricht, der dem Prinzip des Scaffolding entspricht, muss also so gestaltet sein, dass die Lernenden dabei unterstützt werden „to tackle future tasks in new contexts – or [...] to know *how* to think, not simply *what* to think“ (Hammond/Gibbons 2001, 20, Hervorh. i. Orig.).

Als Unterrichtsprinzip teilt sich das Scaffolding in ein „designed-in“ und ein „interactional contingent“ Level (Hammond/Gibbons 2005, 28). Im deutschsprachigen Diskurs wird Ersteres mit **Makroscaffolding** bezeichnet, welches die *Lernstandsanalyse*, die *Bedarfsanalyse* und die aus der sprachlichen Lücke, die sich aus dem Vergleich der beiden ergibt, resultierende *Unterrichtsplanung* enthält, und Letzteres als **Mikroscaffolding**, welches die spontane, aber nicht damit ungeplante mündliche Unterrichtsinteraktion darstellt (vgl. Kniffka 2012). Hinsichtlich der *Lernstandsanalyse* geht es nicht darum, standardisierte Tests einzusetzen – zumal es für die Berufs- bzw. Pflegeausbildung keine passenden Instrumente (vgl. Niederhaus 2022) gibt und der regelmäßige Einsatz im Alltag der Unterrichtsgestaltung auch nicht möglich wäre. Vielmehr sollen im Sinne einer formativen Förderdiagnostik (vgl. Döll 2021; Ohm et al. i. V.) die individuellen sprachlichen Ressourcen und Herausforderungen im Rahmen des Unterrichts beobachtet und evaluiert werden und in die Unterrichtsplanung einfließen, um die Lücke zur *Bedarfsanalyse* zu schließen. Mit Letzterer ist gemeint, jegliche im Unterricht eingesetzten

sprachlichen Artefakte (Texte, Aufgaben – sowohl hinsichtlich Aufgabenstellung als auch dessen, was für ihre Bewältigung sprachlich gefordert wird, Folien etc.) auf ihre sprachlichen Anforderungen hin zu analysieren, die sich in der Gegenüberstellung mit den jeweiligen Lernstandsanalysen ggf. als Herausforderungen für die Lernenden herausstellen können und denen in der Unterrichtsgestaltung didaktisch im Sinne des Scaffolding begegnet werden muss.

Hier kommt die zweite theoretische Grundlage des Scaffolding zum Tragen, das neben einer sozialen Lerntheorie auch auf einer sozialen Theorie von Sprache basiert (vgl. Halliday 1978; Schleppegrell 2004). Dieses Verständnis von Sprache im Kontext lenkt den Blick nicht auf sogenannte sprachliche Defizite von Menschen, die sich noch in der Aneignung des Deutschen befinden, sondern es versteht Sprachentwicklung als einen „process of learning to control an increasing range of registers and genres“ (Hammond/Gibbons 2005, 10). Um in der Ausbildung und später im Beruf erfolgreich partizipieren zu können, bedarf es der Entwicklung von Registerflexibilität (de Oliveira/Schleppegrell 2015, 11). Mit Register werden auf die jeweilige Situationsanforderung funktional bezogene sprachliche Varietäten bezeichnet, die sich aus dem Zusammenspiel der Kontextfaktoren *field* (Gegenstand der Kommunikation), *tenor* (Beziehungen der Kommunikationspartner*innen untereinander und zum Gegenstand der Kommunikation) und *mode* (wie Sprache in der Interaktion funktioniert, was sie leisten soll) ergeben (vgl. Halliday 1989; Schleppegrell 2004, 74; Derewianka/Jones 2010). Auf diese drei Kontextdimensionen reagiert Sprache mit drei auf sie bezogene Metafunktionen: der Erkenntnisfunktion, der interpersonalen und der textuellen Funktion. Es geht also nicht um eine Analyse auf der sprachlichen Oberfläche, wie es häufig in Aussagen zu fach-, berufs- oder bildungssprachlichen Aspekten und Herausforderungen in beruflichen Kontexten zu finden ist (z. B. Fachwörter, Passiv, Nominalisierungen etc.), sondern um die Bedeutungsherstellung im jeweiligen Kontext:

„Functional grammar opens a way of thinking about language and structure not as a set of individual items to be learned and put together, but instead as meaningful segments that work together in sentences and discourse to make meaning. This puts a focus on the larger systems of language as a whole.“ (De Oliveira/Schleppegrell 2015, 2)

Im Zentrum steht nicht das Regelwerk einer Sprache und deren Vermittlung – dies kann und soll der Fachunterricht in der Pflegeausbildung nicht leisten –, sondern die funktionale Thematisierung, Bewusstmachung und Unterstützung in der Aneignung von situationsadäquaten Registern. Hilfreich dafür ist eine funktionale Metasprache, wie sie die Funktionale Grammatik zur Verfügung stellt (vgl. Schleppegrell 2013), die einerseits auch linguistisch nicht geschulten Lehrpersonen bei der Planung ihres Unterrichts hilft und andererseits auch eine didaktische Unterstützung der Lernenden für den Zugriff auf die spezifischen sprachlichen Besonderheiten der Bedeutungsherstellung im jeweiligen Kontext ist (vgl. Carlson/Daase 2020).

Beim letzten Teil des Makroscaffolding, der **Unterrichtsplanung**, sind u. a. folgende Prinzipien zu beachten (Hammond/Gibbons 2005, 28; Kniffka 2012, 216ff.):

- Vorwissen und Vorerfahrungen zum Unterrichtsthema sollen einbezogen und zum Thema gemacht werden, um den Lernenden selbst noch einmal vor Augen zu führen, woran sie anknüpfen können.
- Die Lernenden sollen durch eine gezielte Auswahl von Lern- und Arbeitsformen immer wieder gefordert werden, miteinander zu interagieren und dabei sprachlich zu handeln, Informationen auszutauschen und über Inhalte zu verhandeln.
- Ein reicher sprachlicher Input soll angeboten werden, der leicht oberhalb des von den Lernenden selbstständig und sicher beherrschten Niveaus liegt.
- Lernaufgaben sollen sinnvoll sequenziert werden, sodass sie in den Arbeitsschritten nachvollziehbar aufeinander aufbauen und den Lernenden das Wie der Aufgabenbewältigung veranschaulichen, und sprachlich als auch fachlich vom Alltagssprachlichen, kontextgebundenen Sprachgebrauch zu einem kontextreduzierten, expliziten Sprachgebrauch fortschreiten.
- Ausreichendes geeignetes (Zusatz-)Material und konkretes Anschauungsmaterial soll verwendet werden.
- Neuer Inhalt sollte über verschiedene Darstellungsformen (z. B. Texte, Bilder, Filme, Grafiken etc.) angeboten werden, die durch Aufgabenstellungen miteinander in Beziehung gesetzt werden. Zudem können die Lernenden selbst angeleitete Darstellungswechsel vornehmen.
- Für metasprachliche und -kognitive Phasen soll ausreichend Zeit eingeplant werden.

Für das **Mikroscaffolding**, die mündliche Unterrichtsinteraktion, gelten folgende Prinzipien (Gibbons 2009, 136ff.; Gibbons 2015, 49ff.):

- Die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden sollte verlangsamt werden.
- Den Lernenden wird ausreichend Planungszeit für ihre Äußerungen eingeräumt.
- Die Lehrkraft hört aktiv zu und versucht, die Kommunikationsintention der Lernenden nachzuvollziehen.
- Die Interaktionsmuster werden variiert, v. a. wird authentischer Kommunikation, inhaltlichem Nachfragen im Gegensatz zu den oft typischen, wissensüberprüfenden Fragen von Lehrenden der Vorzug gegeben.
- Weniger angemessene Äußerungen der Lernenden werden durch angemessenere Äußerungen der Lehrperson rekodiert.
- Die Äußerungen der Lernenden werden in größere konzeptuelle Zusammenhänge gestellt.
- 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.

4 Unterrichtsvorschlag zum integrierten Fach- und Sprachlernen mittels Scaffolding in der Pflegeausbildung

Um zu verdeutlichen, wie integriertes Fach- und Sprachlernen mittels Scaffolding im Pflegeunterricht der Generalistik umgesetzt werden kann, wird im Folgenden ein exemplarischer Unterrichtsvorschlag präsentiert. Seine Entwicklung basiert auf Beobachtungen, die im Rahmen des Teilprojekts *Sprachsensibler Fachunterricht zur Unterstützung von Auszubildenden mit Deutsch als Zweitsprache* im vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) geförderten Verbundprojekt *Transitionen in die Pflege – individuelle und regionale Ressourcen stärken (TiP-regio)*⁴ durchgeführt wurde. Beobachtet wurde in diesem Fall eine Pflegeunterrichtseinheit im ersten Ausbildungsjahr der Generalistik. Den curricularen Bezugspunkt dieser Unterrichtseinheit bildete das Lernfeld 6 des Bremer Curriculums „In Notfallsituationen angemessen handeln“ (Darmann-Finck/Muths 2019, 60ff.). Im Mittelpunkt der für den vorliegenden Kontext relevanten Unterrichtssituation stand eine thematische Einführung in die kardiopulmonale Reanimation (z. B. Lebenszeichen erkennen, lebenserhaltende Maßnahmen durchführen, Defibrillatoren als Hilfsmittel und in ihrer Anwendung kennenlernen). Um die Auszubildenden für diese Thematik zu sensibilisieren, nahm die Lehrperson exemplarisch Bezug auf Defibrillatoren. Im Rahmen eines frontal gelenkten Unterrichtsgesprächs informierte sie die Auszubildenden über das zunehmende Vorhandensein von Defibrillatoren in medizinisch-pflegerischen und öffentlichen Einrichtungen, unterstrich die grundsätzliche Notwendigkeit solcher Geräte im Zusammenhang mit lebensrettenden Maßnahmen und thematisierte dabei überblicksartig deren Bedienung und Aufbau, bevor im Anschluss hieran eine Pause erfolgte.

Im Verlauf der Beobachtung, die durch Gespräche mit Auszubildenden während der Pause ergänzt wurde, zeigte sich, dass der Unterrichtsverlauf für einzelne Auszubildende eine sprachliche Herausforderung darstellte. So stellte sich heraus, dass der Begriff *Defibrillator*, der in der beobachteten Unterrichtssituation als bekannt vorausgesetzt wurde, von einzelnen Auszubildenden nicht verstanden wurde. Erschwerend kam dabei hinzu, dass abwechselnd von *Defibrillator* und – vermeintlich synonym – *AED* (fachsprachliche Abkürzung für: *automatisierter externer Defibrillator*) gesprochen wurde, ohne dies begrifflich näher zu erläutern. Eine weitere Herausforderung bildete für einzelne Auszubildende das vergleichsweise hohe Unterrichtstempo und das Kommunikationsverhalten einiger – sprachlich dominanterer – Mitauszubildenden. Diese durchmischten in ihren Äußerungen häufig unterschiedliche sprachliche Ebenen und sprachen teils sehr schnell, was dazu führte, dass sprachlich schwächere Auszubildende wenig Zeit zum Formulieren von eigenen Fragen oder Antworten hatten. Zusammen betrachtet, stellten die genannten Aspekte – unbekannte Fachbegriffe, hohes Kommunikationstempo und geringe Formulierungszeiten – für einzelne Auszubildende eine sprachliche Herausforderung dar. Dies ist umso bedauerlicher, als die Gesamtatmosphäre des Unterrichts als eine sehr posi-

⁴ Vgl. für zusätzliche Projektinformationen auch den in dieser Ausgabe erscheinenden Beitrag Gelingende Transitionen in die Pflegeausbildung gestalten – Ein Beitrag zur Fachkräftegewinnung.

tive wahrgenommen wurde und der didaktische Grundgedanke der Lehrperson, die Auszubildenden mithilfe eines Beispiels – in diesem Fall ein Defibrillator – in den größeren thematischen Zusammenhang der kardiopulmonalen Reanimation einzuführen, ein zielführender ist.

Wie hätte die Lehrperson darüber hinaus in einem ersten Schritt sicherstellen können, dass der für das Verständnis zentrale Fachbegriff *Defibrillator* bzw. *AED* von allen Auszubildenden verstanden wird? Und wie hätte sie im Anschluss hieran die beobachtete Unterrichtssituation dergestalt weiterentwickeln können, dass die Partizipation aller Auszubildenden – insbesondere jener mit noch nicht lange zurückliegender Migrationserfahrung bzw. insgesamt derer, die unabhängig von ihrer Erstsprache noch sprachlichen Unterstützungsbedarf haben – gestärkt und dabei pflegebezogene sprachliche Handlungskompetenzen schrittweise ausgebaut werden? Zur Beantwortung dieser Fragen wird im Folgenden ein exemplarischer Unterrichtsvorschlag im Sinne eines integrierten Fach- und Sprachlernens präsentiert. Die einzelnen Unterrichtsschritte basieren auf dem Prinzip des Scaffolding, sind didaktisch und methodisch eng miteinander verzahnt und könnten wie folgt strukturiert werden:

- 1) Im ersten Schritt, in dessen Zentrum die konkrete Anschauung steht, wird den Auszubildenden paarweise ein Defibrillator ausgehändigt. Ergänzend hierzu erhalten die Auszubildenden folgende Aufgabenstellung, die in Partner:innenarbeit (PA) in Form eines ko-konstruktiven Dialogs erarbeitet wird:
 - *Erkunden Sie gemeinsam das Gerät und sammeln Sie dabei möglichst viele praktische Informationen. (z. B. Welche Elemente, Symbole, sprachlichen Informationen etc. erkennen Sie?)*
 - *Beschreiben Sie gemeinsam mündlich, was ein Defibrillator ist und wie man ihn anwendet.*
- 2) Im zweiten Schritt werden die Informationen ins Plenum – und damit in einen neuen kommunikativen Kontext – überführt: Die Auszubildenden rekapitulieren mündlich, welche Aspekte sie in Schritt 1 erschließen konnten. Die Lehrperson greift die Beiträge auf und bettet sie in den übergreifenden thematischen Zusammenhang dieser Unterrichtseinheit ein: die kardiopulmonale Reanimation. Zentral hierbei ist das Sprachhandeln der Lehrperson: Sie unterstützt die Auszubildenden sprachlich, indem sie gezielt nachfragt, Äußerungen reformuliert und wichtige sprachliche Mittel und Strukturen (z. B. „*fehlende/unsichere Lebenszeichen*“, „*Eine Person ist kollabiert/bewusstlos.*“, „*zuerst die Atmung kontrollieren, danach den Notruf auslösen*“, „*die Herz-Lungen-Belebung*“, „*einen Defibrillator anwenden*“ etc.) an der Tafel sichert. Zudem achtet sie auf ein angemessenes Sprechtempo, ausreichend Formulierungszeit (für Fragen, Antworten, spontane Äußerungen etc.) und darauf, das Rederecht nach jeder sprachlichen Unterstützung wieder an die Auszubildenden zurückzugeben.
- 3) Im dritten Schritt werden die Auszubildenden in Kleingruppen eingeteilt. Auf Basis der in Partner:innenarbeit (Schritt 1) und im Plenum (Schritt 2) erarbeiteten Informationen zum Defibrillator und zur Reanimation sowie unter Rückgriff auf das gemeinsam entwickelte

Tafelbild (Schritt 2) erhalten die Kleingruppen nun den Auftrag, schriftlich zu beschreiben, wie man einen Defibrillator anwendet. Diese Anwendungsbeschreibung verfassen die Auszubildenden als kooperative Schreibaufgabe. Um sie bei der Verschriftlichung der fachlichen Inhalte sprachlich zu unterstützen, erhalten die Kleingruppen ergänzendes Bild- (Schritt-für-Schritt-Anwendung eines Defibrillators) und Sprachmaterial (Temporaladverbien „*zuerst, danach, abschließend ...*“ sowie Prozessbeschreibungen „*den Defibrillator einschalten*“, „*die (Elektroden-)Pads fixieren*“, „*die Schock-Taste drücken*“ etc.). Dieses wird gemeinsam zugeordnet, begründet und dient als Strukturierungshilfe zum Verfassen der Anwendungsbeschreibung, die danach entweder mithilfe einer Parallelgruppe oder – falls gewünscht – mithilfe der Lehrperson gesichert wird.

- 4) Im vierten Schritt werden die Auszubildenden im Plenum – auf der Grundlage der in den bisherigen Schritten erarbeiteten sprachlichen und fachlichen Inhalte – für metasprachliche Strukturen sensibilisiert. Auch in diesem Kontext spielt das Sprachhandeln der Lehrperson (vgl. Schritt 2) eine entscheidende Rolle: Sie unterstützt das sprachliche Verständnis, indem sie die Sprechgeschwindigkeit reguliert, individuelle Vorerfahrungen einbezieht, mehrsprachige Kompetenzen der Auszubildenden sichtbar macht und dabei für sprachliche und fachliche Zusammenhänge sensibilisiert. Mögliche Aspekte, die in diesem Kontext thematisiert werden könnten, wären beispielsweise:
 - Sensibilisierung für begriffliche Strukturen (z. B. durch kolorierte Wortstrukturkarten, selbstentdeckendes Erschließen von Beispielen in Fachtextauszügen etc.): *De – fibrill – ator* (lat. *de* = „von – weg“ + lat. *fibra* = „Faser“ + lat. *-ator* = männliche Substantivendung); Analogiebildung (z. B. *Demenz, Fibrom, Inkubator*)
 - Sensibilisierung für sprachliche Register (z. B. durch exemplarische Kontrastierung, Visualisierung auf einem Kontinuum etc.): „*einen Defibrillator anwenden*“, „*Hol mal den Defi und die AED-Pads!*“, „*Die Behandlung erfolgt mittels eines mobilen Schockgebers.*“; weiterführende Diskussionsfragen (z. B. In welchen Kontexten könnten die einzelnen Beispiele stehen? Kennen Sie ähnliche Beispiele aus dem Unterricht oder der Pflegepraxis?)
 - Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit: sprachliche Strukturen (z. B. Begriffe, Kollokationen, Sätze) zum Thema Reanimation/Wiederbelebung in unterschiedlichen Sprachen sammeln und vergleichen (z. B. „*reanimieren*“, „*Erste Hilfe leisten*“, „*Sie haben der Patientin das Leben gerettet.*“); weiterführende Diskussionsfragen (z. B. Welche strukturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede fallen Ihnen auf? Welche weiteren Beispiele fallen Ihnen aus dem Unterricht oder der Pflegepraxis ein?)
- 5) Im fünften Schritt könnten – je nach Zielgruppe, Unterrichtsziel und situativen Rahmenbedingungen – ausgewählte Aspekte der kardiopulmonalen Reanimation in vertiefter Form erarbeitet werden. Denkbar wäre zum Beispiel, dass die Auszubildenden mit einer problemorientierten Fallsituation zur Reanimation konfrontiert werden (mögliches Setting: „*Während des Spätdienstes im Pflegeheim finden Sie – gemeinsam mit Ihrem Kollegen –*

eine kollabierte Bewohnerin vor. Diese liegt am Boden und zeigt keine Lebenszeichen.“). In Kleingruppen lesen die Auszubildenden die vollständige Fallsituation (unterstützt durch eine sprachliche Vorentlastung durch die Lehrperson vor der Lektüre und die Nutzung von Wörterbüchern/Übersetzungs-Apps während der Lektüre), reflektieren diese gemeinsam und einigen sich auf erforderliche Reanimationsmaßnahmen (unterstützt durch die in den Schritten 1 bis 4 erarbeiteten sprachlichen Strukturen). Danach bereiten sie eine kurze szenische Umsetzung der Situation vor (unterstützt durch leitfragenbasierte Rollenkarten und – falls von der Gruppe gewünscht – korrekatives Feedback durch die Lehrperson) und präsentieren diese vor dem Kurs. Im Anschluss an die szenischen Umsetzungen erfolgt jeweils eine kurze abschließende Feedbackphase im Plenum, in deren Rahmen die Auszubildenden (unterstützt durch vorstrukturierte Feedbackkarten, z. B. zu den Bereichen „*Umsetzung der Reanimationsmaßnahmen*“, „*Einsatz von (verbaler) Sprache*“, „*Einsatz von (nonverbaler) Körpersprache*“, „*offene Fragen*“ etc.) sich gegenseitig konstruktive Rückmeldung geben. Wichtig ist auch in dieser Abschlussphase das interaktionale sprachbildende Unterstützungsverhalten der Lehrperson, das darauf zielt, die Auszubildenden – in Form von ermutigendem Zuhören, erzählgenerierendem Nachfragen, performativem Kontextualisieren u. a. m. – schrittweise zur Autonomie zu befähigen.

5 Empfehlungen für die Gestaltung einer sprachbildenden Pflegeausbildung in der Migrationsgesellschaft

Die deutsche Gesellschaft ist eine Migrationsgesellschaft, was sich u. a. an der steigenden sprachlichen Heterogenität ihrer Mitglieder bemerkbar macht. In den letzten Jahren und Jahrzehnten haben sich gesellschaftliche Institutionen auf den Weg begeben, diesen Änderungen Rechnung zu tragen. Insbesondere aber in der beruflichen Bildung ist dieser Prozess noch nicht beendet, um einer größeren Gruppe an Menschen ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechend, aber unabhängig von ihrer Sprachbiographie und den Kompetenzen in der deutschen Sprache Bildungsabschlüsse zu ermöglichen und damit einen Teil zur Bildungsgerechtigkeit beizutragen. In der Pflegeausbildung kommt hinzu, dass zur Deckung des steigenden Fachkräftebedarfs in der Pflege in Deutschland vermehrt im Ausland angeworben wird. Damit steht der Berufsbereich der Pflege u. a. vor der Aufgabe, sprachsensibler hinsichtlich eines selbstverständlichen Umgangs mit Mehrsprachigkeit zu werden. Für die generalistische Pflegeausbildung gilt, diese sprachbildender zu gestalten und systematisch und von Beginn an ein verzahntes und funktionelles Lernen der deutschen Sprache an fachlichen Inhalten zu ermöglichen, um Partizipation zu gewährleisten und drohenden Ausbildungsabbrüchen präventiv entgegenzuwirken. Daher werden im Folgenden Empfehlungen für die (Weiter-)Entwicklung einer sprachbildenden Pflegeausbildung in der Migrationsgesellschaft formuliert, die sich als Beitrag zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Teilhabe verstehen.

An erster Stelle ist die Qualifizierung von bereits tätigen und angehenden Lehrpersonen in der Pflegeausbildung in den Dimensionen *Fachregister* (Fokus auf Sprache), *Mehrsprachigkeit* (Fokus auf den Lernprozess) und einer *Didaktik*, die Pflege- und DaZ-Didaktik verbindet (Fokus auf den Lehrprozess), wie sie im Strukturmodell für DaZ-Kompetenz beschrieben sind

(vgl. Ohm 2018; Ohm et al. i. V.), zu nennen. Nur auf diesem Wege kann sichergestellt werden, dass der gegenwärtige und zukünftige Unterricht in der Generalistik auf die zunehmend sprachlich heterogene Gruppe der Auszubildenden ausgerichtet werden kann. Für einen erweiterten Akteur:innenkreis – beispielsweise Schulleitungsteams, Praxisanleitende und Kooperationspartner:innen der verschiedenen Einsatzorte – sollten zudem Beratungs- und Fortbildungsangebote für einen bewusst(er)en Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Kontext der Generalistik entwickelt werden.

Ein zweiter Schritt betrifft die sprachbildende Überarbeitung sowohl von Kerndokumenten der generalistischen Pflegeausbildung (z. B. Rahmenpläne, Curricula) als auch entsprechender Lehr- und Begleitmaterialien (z. B. Pflegelehrwerke, Unterrichts- und Prüfungsmaterialien). Diese sollte auf eine enge Verzahnung von fachlichen und sprachlichen Aspekten unter besonderer Berücksichtigung einer schrittweise zu entwickelnden Registerflexibilität zielen.

Die genannten Aspekte werden aktuell in verschiedenen Projekten bearbeitet, von denen exemplarisch zwei angeführt werden: Im bereits erwähnten Teilprojekt *Sprachsensibler Fachunterricht in der Pflegeausbildung* des BIBB-finanzierten Projektes *TiP-regio* (Laufzeit Dezember 2021 bis November 2023) werden Eckpunkte für ein Konzept des sprachsensiblen Fachunterrichts in der Pflegeausbildung entwickelt. Grundlage dafür sind mit der Dokumentarischen Methode analysierte Fokusgruppeninterviews mit Auszubildenden und Lehrenden, curriculare Lernfeldanalysen sowie Beobachtungen von Pflegefachunterricht im ersten Ausbildungsjahr.

Das über das BMBF finanzierte interdisziplinäre und partizipative Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Sprachliche Teilhabe in der Pflegeausbildung stärken – schulische und pflegerische Praxis als Lerngelegenheit (STePs)* wird von den Arbeitsgebieten DaZ/DaF und Pflege Didaktik der Universität Bremen in Kooperation mit dem Bereich DaZ/DaF der Universität Paderborn durchgeführt (Laufzeit Oktober 2022 bis September 2025). Hier werden neben funktional-sprachlichen Dokumentenanalysen, breiter angelegten Gruppendiskussionen mit Auszubildenden und Lehrenden sowie Unterrichtsbeobachtungen auch Gruppendiskussionen mit Praxisanleitungen und Beobachtungen in der Pflegepraxis (sowohl Akutpflege als auch stationäre Langzeitpflege) durchgeführt und mit der Dokumentarischen Methode analysiert, um soziale Praktiken in der Pflegeausbildung zu rekonstruieren und in Verbindungen mit Ergebnissen der funktionalen Analysen von (schriftlichen) Artefakten der Lernorte Schule und Praxis daraus resultierende sprachliche Bedarfe und Bedürfnisse zu identifizieren. Auf dieser Basis werden sowohl Fortbildungsmodule für Lehrende im Fachunterricht als auch niedrigschwellige arbeitsplatznahe, non-formale/informelle Bildungsangebote sowie prozessorientierte Gruppen Coachings konzipiert, pilotiert und evaluiert.

Die Gefahr bei innovativen Projektideen und den auf diesen basierenden Projekterfolgen liegt aber auf der anderen Seite auch darin, dass es oft bei einzelnen Ansätzen bleibt und zudem häufig der Transfer nicht gewährleistet werden kann, da dieser in der Regel nicht über Projektmittel finanziert wird bzw. es dafür keine Anschlussfinanzierung gibt. Zwar ist es zum aktuellen Zeitpunkt gut und wichtig, entsprechende Modellvorhaben zu finanzieren, wichtig wäre

aber im nächsten Schritt, die Ergebnisse der einzelnen Projekte in unterschiedlicher Finanzierung und Reichweite zusammenzubringen und eine auf landes- und/oder Bundesebene trägerübergreifende Strategie zur Implementierung dieser Ergebnisse sowie einer Begleitung auf den Weg zu bringen – was nicht ohne zusätzliche finanzielle Mittel in der Breite der Pflegeausbildung geht.

Literatur

Akademie für Gesundheitsberufe (Hrsg.) (2023): Sprachförderung in der Akademie für Gesundheitsberufe. Online:

<https://akademie.klinikum-stuttgart.de/ausbildung-und-studium/pflegefachfrau-pflegefachmann/sprachfoerderung> (23.07.2023).

Bommes, M. (2006): Integration durch Sprache als politisches Konzept. In: Davy, U./Weber, A. (Hrsg.): Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz. Baden-Baden, 59-86.

Bommes, M. (2007): Integration – gesellschaftliches Risiko und politisches Symbol. Essay. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 23, 3-5.

Bruner, J. S. (1978): The role of dialogue in language acquisition. In: Sinclair, A./Iarvella, R./Levelt, W. J. M. (Hrsg.): The Child's Conception of Language. New York.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2023): Berufssprachkurse für Azubis. Ein ausbildungsbegleitendes Angebot zur Sprachförderung. Online:

<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/AzubiBSK/azubi-bsk-node.html> (23.07.2023).

Carlson, S. A./Daase, A. (2020): Bedeutung im Kontext: Vermittlung der Funktion sprachlicher Mittel für das Erlernen fachlicher Inhalte am Übergang zur Regelklasse. In: Wulff, N./Steinmetz, S./Strömsdörfer, D./Willmann, M. (Hrsg.): Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung. 45. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Mannheim 2018. Göttingen, 329-348.

Daase, A. (2018): Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme (Beiträge zur Soziokulturellen Theorie der Sprachaneignung, 1). Münster.

Daase, A. (2021a): Berufssprachliche kommunikative Handlungskompetenz in der Zweitsprache Deutsch – Befähigung und Beschränkung aus Sicht von Lernenden. In: FLUL – Fremdsprachen Lehren und Lernen 50(2), 85-100.

Daase, A. (2021b): Ein praxistheoretischer und funktionaler Blick auf Konzepte für Deutsch als Zweitsprache für den Beruf. In: Info DaF – Informationen Deutsch als Fremdsprache 48(1), 106-125.

Dansie, B. (2001): Scaffolding oral language: The hungry giant retold. In: Hammond, J. (Hrsg.): Scaffolding Teaching and Learning in Language and Literacy Education. Newtown, Australia, 49-79.

Darmann-Finck, I./Muths, S. (2019): Bremer Curriculum für die Ausbildung zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann. Online:

https://www.bibliomed-pflege.de/fileadmin/user_upload/BibPflege/Dokumente/Oeffentlich/Downloads/Bremer_Curriculum_20191217.pdf (21.07.2023).

De Oliveira, L./Schleppegrell, M. (2015): Focus on Grammar and Meaning. Oxford.

Derewianka, B./Jones, P. (2010): From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide. In: NALDIC Quarterly 8(1), 6-17.

Dirim, İ./Pokitsch, D. (2017): Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“. In: Becker-Mrotzek, M./Roth, H.-J. (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, 95-108.

Döll, M. (2021): Messen und Fördern von Sprachkompetenz im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. (Sprach-)Bildungsforschung im Spannungsfeld zwischen Migrationspädagogik und Bildungspolitik – oder: Stellen wir eigentlich die richtigen Fragen? In: Kemethofer, D./Reitinger, J./Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.): Vermessen? Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Münster, 91-106.

El-Mafaalani, A./Massumi, M. (2019): Flucht und Bildung: frühkindliche, schulische, berufliche und non-formale Bildung. State-of-Research Papier 08a. Flucht: Forschung und Transfer. Osnabrück.

Frehe-Halliwell, P./Kremer, H.-H. (2018): Projekt Innovationsarena 3i: Internationale Förderklassen (IFK) an Berufskollegs. Herausforderungen und Praxisbeispiele der Bildungsgangarbeit vor Ort – Handreichung. Online:

https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/Projekte/Projekt_3i/Handreichung_IFK_FreheHalliwell_Kremer_2018.pdf (23.07.2023).

Frenzel, B./Niederhaus, C./Peschel, C./Rüther, A. (2016): In unserer Schule sind alle im Grunde ins kalte Wasser gesprungen und alle sind nach 'ner Weile belohnt worden durch große Erfolge. Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern zu den Besonderheiten des Unterrichtens neu zugewandelter Schülerinnen und Schüler. In: Benholz, C./Frank, M./Niederhaus, C. (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Praxis. Münster, 171-196.

Gibbons, P. (2009): English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the Challenge Zone. Portsmouth.

Gibbons, P. (2015): Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. 2. Aufl. Portsmouth.

Halliday, M. A. K. (1978): Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning. London.

Halliday, M. A. K. (1989): Part A. In: Halliday, M. A. K./Hasan, R. (Hrsg.): Language, Context, and Text. Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. 2. Aufl. Oxford, 3-49.

Hammond, J./Gibbons, P. (2001): What is scaffolding? In: Hammond, J. (Hrsg.): Scaffolding. Teaching and Learning in Language and Literacy Education. Newtown, Australia, 13-26.

Hammond, J./Gibbons, P. (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: Prospect: An Australian Journal of TESOL, 20(1), 6-30.

Havkic, A./Dohmann, O./Domenech, M./Niederhaus, C. (2018): Fachunterricht in der sogenannten Regelklasse berufsbildender Schulen aus der Perspektive neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler: Anforderungen und Ressourcen. In: Dewitz, N. v./Terhart, H./Massumi, M. (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim, 174-194.

Herbert, U. (1993): Ausländer und andere Deutsche. In: Jansen, M./Prokop, U. (Hrsg.): Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit. Basel, 13-29.

Kniffka, G. (2012): Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, M./Kuchenreuther, M. (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, 208-226.

Landesregierung Baden-Württemberg (Hrsg.) (2023): Sprachförderung für Pflegefachkräfte aus dem Ausland. Online: <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/sprachfoerderung-fuer-pflegefachkraefte-aus-dem-ausland-1> (23.07.2023).

Lange, I./Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster.

Lantolf, J. P. (2000): Introducing sociocultural theory. In: Ders. (Hrsg.): Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford, 1-26.

Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.) (2015a): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach/Taunus.

Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.) (2015b): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach/Taunus.

Leisen, J. (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn.

Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel.

Niederhaus, C. (2018): Ansätze des integrierten Fach- und Sprachlernens in der beruflichen Bildung. In: Efing, C./Kiefer, K.-H. (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 481-492.

Niederhaus, C. (2022): Deutsch für den Beruf. Eine Einführung. Berlin.

Ohm, U. (2017): Literatur Sprachausbau im Übergang Schule-Beruf. Sprachentwicklung als konstitutives Moment fachlichen Lernens und beruflichen Handelns mit einem Fokus auf Deutsch als Zweitsprache. In: Daase, A./Ohm, U./Mertens, M. (Hrsg.): Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergangsbereich. Münster, 213-247.

Ohm, U. (2018): Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In: Ehmke, T./Hammer, S./Köker, A./Ohm, U./Koch-Priewe, B. (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster, 73-91.

Ohm, U./Daase, A./Köker, A./Spiekermeier Gimenes, S./Lemmrigh, S. (i. V.): Das DaZKom-Strukturmodell revisited. In: Herausforderungen Lehrer*innenbildung (HLZ). Themenheft: DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik.

Schleppegrell, M. J. (2004): The Language of Schooling. A Functional Linguistic Perspective. New York/London.

Schleppegrell, M. J. (2013): The role of metalanguage in supporting academic language development. In: Language Learning, 63(1), 153-170. (27.07.2023).

Schmölzer-Eibinger, S. (2013): Sprache als Medium des Lernens im Fach. In: Becker-Mrotzek, M./Schramm, K./Thürmann, E./Vollmer, H. J. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachliches und fachliches Lernen. Münster, 25-40.

Schmölzer-Eibinger, S./Dorner, M./Langer, E./Helten-Pacher, M.-R. (2013): Sprachförderung in sprachlich heterogenen Klassen. Stuttgart.

Schroeder, C. (2007): Integration und Sprache. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte 22-23, 6-12.

Schropp, H./Dippold-Schenk, K. (2018): 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. 135-152.

Tajmel, T. (2017): Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer Reflexiven Didaktik und Ansätze für eine sprachbewusste Praxis. Wiesbaden.

Tajmel, T./Hägi-Mead, S. (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung – Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung (Förmig Material 9). Münster.

Vygotskij, L. S. (1992): Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Münster/Hamburg.

Vygotsky, L. S. (1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge.

Wood, D./Bruner, J. S./Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. In: The Journal of Child Psychology and Psychiatry 17(2), 89-100.

Zitieren dieses Beitrags

Daase, A./Fleiner, M. (2024): Integriertes Fach- und Sprachlernen in der Pflegeausbildung als Beitrag zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Teilhabe. In: bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023, hrsg. v. Gerholz, K.-H./Annen, S./Braches-Chyrek, R./Hufnagl, J./Wagner, A., 1-18. Online: https://www.bwpat.de/ht2023/daase_fleiner_ht2023.pdf (22.01.2024).

Zitieren nach APA-Stil (7. Auflage, deutsche Version)

Daase, A. & Fleiner, M. (2024). Integriertes Fach- und Sprachlernen in der Pflegeausbildung als Beitrag zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Teilhabe. K.-H. Gerholz, S. Annen, R. Braches-Chyrek, J. Hufnagl & A. Wagner (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, 1–18. https://www.bwpat.de/ht2023/daase_fleiner_ht2023.pdf

Die Autor:innen



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ ANDREA DAASE

Universität Bremen, Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache

Universitäts-Boulevard 13, 28359 Bremen

adaase@uni-bremen.de

www.andrea-daase.de



Dr. MICHA FLEINER

Universität Bremen, Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache

Universitäts-Boulevard 13, 28359 Bremen

fleiner@uni-bremen.de

<https://www.uni-bremen.de/fb-10/fachbereich/wissenschaftlerinnen-wissenschaftler/wiss-mitarb/dr-phil-micha-fleiner>