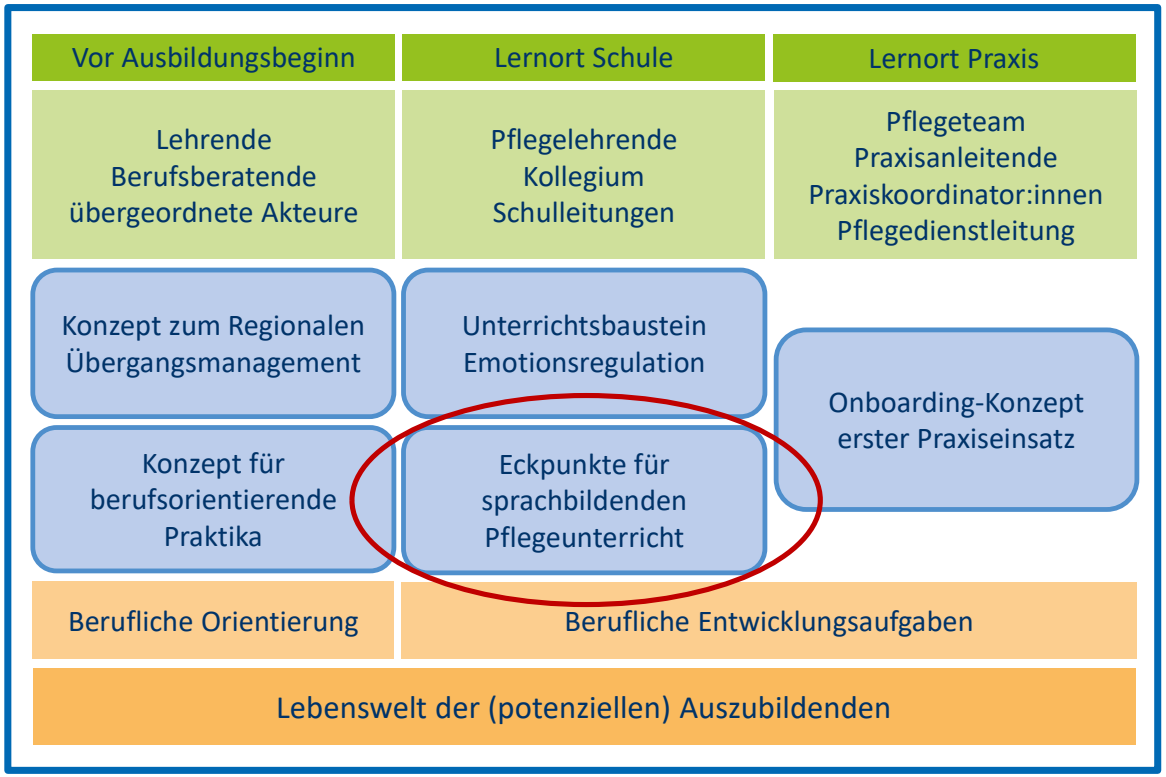
Wege in die Pflege – Orientieren, Einsteigen, Ankommen

Sprachsensibler Fachunterricht in der Pflegeausbildung

Prof.in Dr.in Andrea Daase, Dr. Micha Fleiner
Uni Bremen Campus GmbH

TiP-regio – Transitionen in die Pflege

Teilprojekte und Konzepte



Transitionen in die Pflege – individuelle und regionale Ressourcen stärken (TiP-regio)

- Auftraggeber: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
- Laufzeit: 2 Jahre (12/2021–11/2023)
- beteiligte Institutionen im Forschungsverbund
  - Hochschule Esslingen,
    Projektleitung Prof.in Dr.in habil. Karin Reiber
  - Uni Bremen Campus GmbH,
    Projektleitung Prof.in Dr.in Ingrid Darmann-Finck, Prof.in Dr.in Andrea Daase
  - Forschungsinstitut Betriebliche Bildung,
    Projektleitung Kristin Hecker

Ringvorlesung: Termine & Themen

- 19.10. Auftakt, Projektvorstellung und Berufsorientierung in der Pflege
- 26.10. Konzept für berufsorientierende Praktika
- 02.11. Regionales Übergangsmanagement
- 09.11. Unterrichtsbaustein Emotionsregulationskompetenz
- **16.11. Sprachsensibler Fachunterricht in der Pflegeausbildung**
- 23.11. Einstieg in die praktische Ausbildung und Abschluss

Agenda

- Thematische Einführung
- Sprachliche Herausforderungen in der Pflegeausbildung: Erkenntnisse aus den empirischen Teilstudien
  - Fokusgruppeninterviews
  - Unterrichtsbeobachtungen
  - Lernfeldanalyse
- Eckpunkte eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung
- Abschlussdiskussion

Thematische Einführung

Thematische Einführung

- „Jugendliche […] treten mit unterschiedlich ausgeprägten sprachlich-kommunikativen Kompetenzen in die Bildungsgänge der beruflichen Schulen ein.“ (KMK 2019: 4)
- Einführung der Generalistik (2020): Zunahme der pflegerischen Tätigkeitsfelder und der sprachlichen Anforderungen (bei gleichzeitiger Verschärfung des Fachkräftemangels)
- Empfehlung: „sprachsensibler Unterricht als Aufgabe aller Fächer, Lernfelder und Lernbereiche und somit als Querschnittsaufgabe von Schule“ (KMK 2019: 5)
- jedoch: bislang weder bewusster Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Pflegeausbildung (vgl. Haider 2010) noch systematische Umsetzung des Konzepts der *Durchgängigen Sprachbildung* in der Berufsbildung (vgl. Havkic et al. 2018)

Pflegeausbildung in der Migrationsgesellschaft

- Deutschland seit 2005 offiziell anerkanntes Einwanderungsland
- Mehrsprachigkeit: Voraussetzung & Ziel schulischer Bildung (Fürstenau 2011)
- Konsequenz für Pflegeausbildung: stärkere Orientierung an vielfältigen Bildungs-/Sprachbiographien ihrer Zielgruppe & bessere Vorbereitung der Auszubildenden auf die pflegerische Arbeit in der Migrationsgesellschaft
- additive Sprachförderangebote nicht zielführend → exkludierend
- sprachliche „Verbesonderung“ (Dirim & Pokitsch 2017)
- Notwendigkeit eines integrativen Vorgehens → Einbettung des Gelernten in den Ausbildungskontext, Stärkung des beruflichen Zugehörigkeitsgefühls
- Pflegeauszubildende beim Erfüllen der an sie gestellten sprachlich-kommunikativen Anforderungen systematisch unterstützen

Sprachliche Herausforderungen in der Pflegeausbildung

Erkenntnisse aus den empirischen Teilstudien

Forschungsdesign

- Teilstudie 1: Fokusgruppeninterviews
  - 6 Fokusgruppen
  - Auszubildende (1. Ausbildungsjahr) & Lehrende der Generalistik
- Teilstudie 2: Unterrichtsbeobachtungen
  - 3 Untersuchungsstandorte (Bremen, Baden-Württemberg)
  - generalistischer Pflegeunterricht (1. Ausbildungsjahr)
- Teilstudie 3: Lernfeldanalysen
  - sprachliche Herausforderungen im *Bremer Curriculum* (Darmann-Finck & Muths 2019)
  - exemplarische Analyse: LF 1A, LF 6 (1. Ausbildungsjahr)

Teilstudie 1: Fokusgruppeninterviews

- breites Spektrum an sprachlich-kommunikativen Anforderungen zu Beginn der Ausbildung
- zusätzliche Herausforderungen im Kontext von Sprache & Machtaspekten (z.B. im Umgang mit Patient:innen, Stationsärzt:innen)
- Wunsch nach Unterstützung auf mehreren Ebenen (z.B. sprachlich, didaktisch-methodisch, curricular, pflegepraktisch)

Beispiele	
Prüfungssituation - Fragestellung - Übersetzung - spontanes Sprechen	„also ERSte, klausur das war für misch auch eine hOrror, °h hab isch da gelesen die frAgen und […] isch konnte nicht verSTEHEN?“ (FGI-1, A1, 12:55) „bei den> MÜNDlichen prÜfungen, °h man WEIß, es man (-) will was sAgen aber dann kommen die worte halt nicht SO, raus wie man sie haben mÖCHte,“ (FGI-1, A7, 20:15)

Beispiele	
Unterrichtskommunikation - Verständnis - Lern-/Arbeitstempo - Formulierungszeiten	„am anfang war das ja auch so dass man GAR NICHTS verstanden hat“ (FGI-3, A6, 02:22) „die geSCHWINDIGkeit, geht halt ähm: (.) ex!TREM!, auseinANDER äh; (-) wie die aufgaben beARbeitet WERden“ (FGI-6, L5, 05:02) „man hat zu wenig ZEIT zum nachdenken (.) […] man hat halt keine chance nachzudenken und dann was zu sagen“ (FGI-3, A5, 09:01)
Registerwechsel - Wechsel der sprachlichen Ebenen - z. B. Unterricht – Praxis	„aber nicht mit den paTIENTEN, in fachsprache [sprechen] <<len> das dürfen wir NICHT,> weil die müssen uns ja auch verSTEHEN, können (-) das ist nämlich AUch, ein problem wir müssen das LERN:en, °h und müssen beim paTIENTEN oder bewohner wieder UMstellen,“ (FGI-1, A8, 24:23)
Sprache und Machtaspekte - Hierarchisierungen - Stereotypien	„viele LÄcheln halt nur und nicken AB und GE:hen dann […] weil_n MACHTgefälle da ist (.) und dann sich nicht getrauen den arzt nochmal anzusprechen zum beispiel“ (FGI-4, L7, 47:34) „und sie auch ganz schnell_n stempel haben nämlich dieses, dass ja die SPRACHkompetenz (-) dann gleichgesetzt wird mit der FACHkompetenz so ne (.) der kapiert überHAUPT nichts, dann braucht man da auch gar keine erKLÄrungen mehr dran zu verschwenden“ (FGI-4, L8, 49:34)

Teilstudie 2: Unterrichtsbeobachtungen

- sehr wertschätzende Gesamtatmosphäre des Unterrichts (konstruktive Feedbackkultur, positive Klassendynamik)
- breites Spektrum an eingesetzten Medien/Materialien (Fachbücher, Skripte, Arbeitsblätter, Videos, Smartphones, medizinisch-pflegerisches Equipment …)
- insgesamt hohes Maß an Informationsdichte und hiermit verbundene rasche Progression des Unterrichts
- Durchmischung sprachlicher Ebenen (z.B. in Fallsituationen, Redebeiträgen)
- Kommunikationsverhalten von – sprachlich dominanteren – Auszubildenden (hohes Sprechtempo, wenige Pausen) teils partizipationserschwerend für sprachlich schwächere Mitauszubildende (z.B. wenig Zeit zum Formulieren von eigenen Fragen/Antworten)

Teilstudie 3: Lernfeldanalysen

- sprachliche Herausforderungen im Curriculum der generalistischen Pflegeausbildung (LF 1A, LF 6)
- **Genre pflegerische Fallanalysen**
  - Einordnung in Genres in Bildungsinstitutionen (Rose 2012): Erzählung
  - zusätzliche Funktion durch Einbettung in Ausbildungskontext und Verbindung mit Wissensvermittlung (z.B. erklärend, klassifizierend)
- **Aufforderungen in impliziter Form** (z.B. *Wie Sie vielleicht gesehen haben …*)
- **Kollokationen** (z.B. *das Herz rast, die Patientin ringt nach Luft, Beschwerden in den Griff bekommen*)
- **Ersatzformen für Wörter, Satzglieder, Sätze**
  (z.B. *Im Anschluss daran wird Sören auf die chirurgische Kinderstation verlegt.*)

Zwischenfazit

- Auszubildende sind zu Beginn der generalistischen Pflegeausbildung mit besonderen sprachlich-kommunikativen Anforderungen konfrontiert.
- Diese sind vielgestaltig, kontextspezfisch und erschweren die Partizipation.

Projektziel

- Unterstützung in Form konzeputeller Eckpunkte für sprachsensiblen Pflegeunterricht (ohne das Curriculum im Kern zu verändern und die fachlichen Ziele aus dem Blick zu verlieren)

Konzeptionalität von Sprache in der Pflegeausbildung

am Beispiel der Pleuritis

„Ich sehe, dass Sie sehr flach atmen. Haben Sie Schmerzen im Brustkorb?“

„Frau XY hat eine deutliche Schonatmung. Wir müssen gleich nochmal wegen der Schmerzmedikation fragen.“

„Bei Frau XY ist eine deutliche Schonatmung erkennbar, deshalb sollte die Schmerzmedikation angepasst werden.“

„Da die Pleura parietalis von sensiblen Nerven durchzogen ist, geben Patienten häufig starke, stechende und atemabhängige Schmerzen im Brustkorb (Thoraxschmerzen) an. Deshalb nehmen sie oft unwillkürlich eine Schonhaltung und -atmung ein, die an den flachen Atemzügen und einer erhöhten Atemfrequenz leicht erkennbar ist.“

(Schewior-Popp et al. 2021: 855)

Mündlichkeit: wenig elaboriert ⟷ **Schriftlichkeit: stark elaboriert**

Kontinuum der Konzeptionalität von Sprache

Dekontextualisierte Sprachpraxis

- Syntax und Lexik zielen auf einen generalisierten Anderen ab, „bei dem man außer der Beherrschung der sprachlichen Formelemente nichts voraussetzen kann“ (Maas 2015: 9)
- Verwendung von Sprache als Ressource, „um die körperlich-situative Gebundenheit des Verhaltens [zu] überwinden“ (Maas 2010: 37)
- „[...] the essential aspect in academic language proficiency is the ability to make complex meanings explicit in either oral or written modalities by means of language itself rather than by means of contextual or paralinguistic cues (e.g. gestures, intonation etc.)“ (Cummins 2000: 68f.)
- (auch im Mündlichen) an Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiert

Aneignung literater Strukturen

Allgemeinsprachliche Kompetenzen

- können in der Zweitsprache verhältnismäßig schnell erworben werden – bei guten Ausgangsvoraussetzungen ist dies z.T. innerhalb von sechs Monaten möglich

Bildungssprachliche Kompetenzen

- Aneignung zieht sich über mehrere Jahre
- abhängig u.a. auch von bildungssprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache
- Möglichkeiten des Erwerbs müssen gegeben sein – Zugang zu komplexen Sprachstrukturen in der Kommunikation mit „Sprachexpert*innen“, die Unterstützung geben und Lernen ermöglichen

Eckpunkte eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung

Eckpunkte eines Konzepts des sprachsensiblen Fachunterrichts für die Pflegeausbildung

- konzeptuelle Eckpunkte in Form einer Handreichung für Pflegelehrende
- demnächst verfügbar über die BIBB-Homepage
- Struktur der Handreichung
  - Teil 1: Einführung
  - Teil 2: Scaffolding als leitendes Unterrichtsprinzip
  - Teil 3: Didaktische Beispiele

1) Einführung

- thematische Sensibilisierung: Mehrsprachigkeit im Kontext der Pflegeausbildung
- Hintergrund: Pflegeausbildung in der Migrationsgesellschaft
- Sprache in der Pflegeausbildung
- Bezugnahme auf Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen (KMK 2019)
- repräsentative Beispiele sprachlicher Herausforderungen (auf Basis der gewonnenen Projekterkenntnisse)
- Aufzeigen von hiermit verbundenen Perspektiven und Potenzialen für den Pflegeunterricht

2) Scaffolding als leitendes Unterrichtsprinzip
(nach Gibbons 2015; Hammond & Gibbons 2005)

- Gerüst geben
- vorübergehende dialogische Hilfestellung zur Überbrückung der Distanz zwischen bereits Erlerntem und noch Anzueignendem (→ Vygotsky 1978: *Zone of Proximal Development* (ZPD), Regulierung, Internalisierung)
- durch dialogischen Austausch mit dem Ziel der Problemlösung findet gemeinsame Konstruktion von Wissen statt (= Lernen)

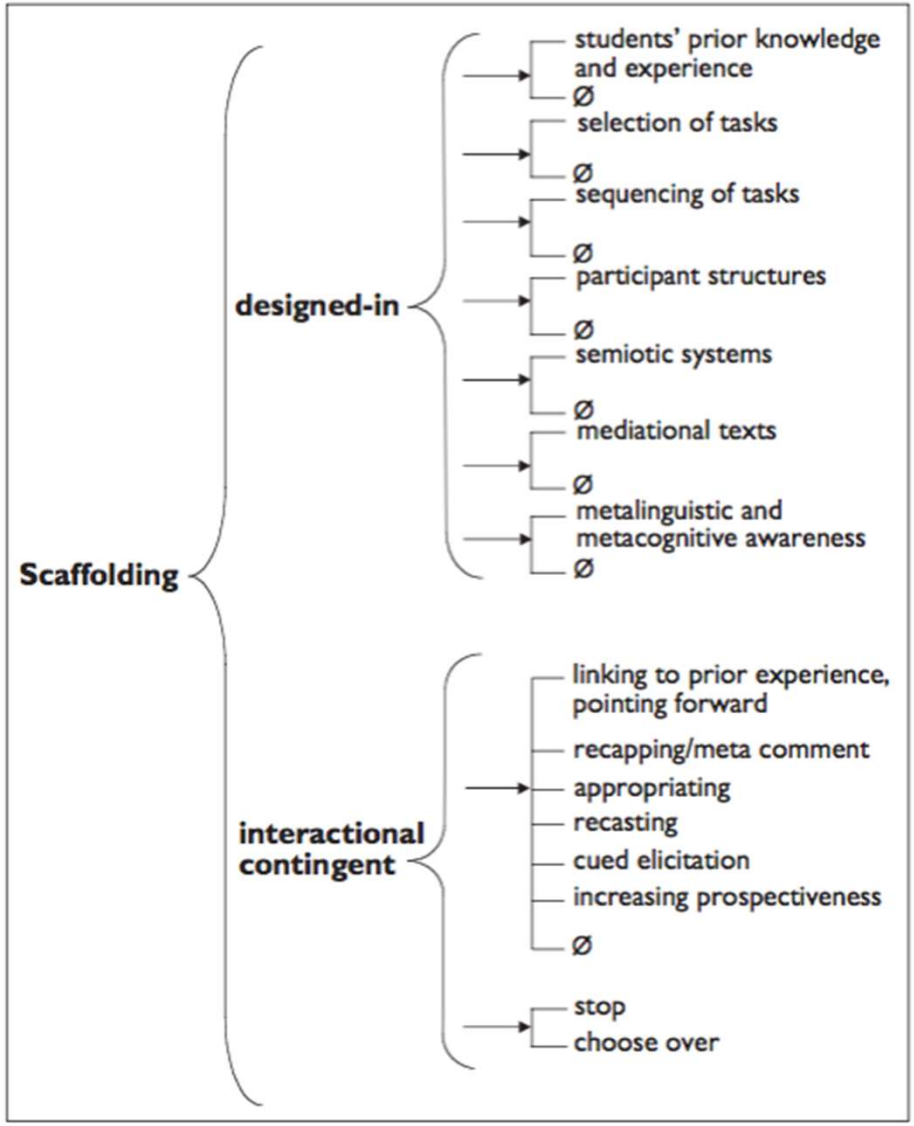
2) Hintergründe des Prinzips

- Wood, Bruner & Ross (1976): Metapher für Beschaffenheit des Tutorierens der kindlichen Sprachentwicklung durch Eltern → Unterstützung und Lenkung von Lernen
- erfolgreiche „Scaffolder*innen“
  - focusing children´s attention on task at hand
  - keeping them motivated and working on the task
  - dividing tasks into manageable components
  - directing children´s attention to essential and relevant features
  - demonstrating and modelling successful performance
  - keeping task at appropriate level of difficulty

(Hammond & Gibbons 2001: 14f.)

2) Scaffolding in action

- Basis
  - Bedarfsanalyse
  - Lernstandsanalyse



(Hammond & Gibbons 2005: 28)

3) Didaktische Beispiele

- Pflegelehrende bei relevanten Aspekten didaktisch unterstützen, z.B.
  - **Aufgabenstellungen** gemäß Scaffolding sequenzieren (Leitfrage: Was wird inhaltlich und sprachlich erwartet?)
  - **Visualisierungen** explizit für die Sprachbildung nutzen
  - **Kollokationen** im Pflegeunterricht thematisieren und kontextualisieren
  - **Ersatzformen** in Pflegefachtexten erkennen und verstehen
- nicht nur *Wie* (*focus on form*) und *Was* (*focus on meaning*), sondern zur **Verbindung der beiden** das ***Wozu*** (*Funktion sprachlicher Mittel*) vermitteln (de Oliveira & Schleppegrell 2015; Carlson & Daase 2020; Daase 2021)
- Grundstruktur: Herausforderung → Beispiel → Unterstützungsvorschläge

Beispiel: Ersatzformen	
Herausforderung	Auszubildende können Schwierigkeiten haben, Ersatzformen (für Wörter, Satzglieder, Sätze) zu erkennen und zu verstehen (vgl. Ohm et al. 2007: 63–69). Lehrenden ist diese Herausforderung meist nicht bewusst, der Fokus liegt eher auf dem medizinisch-pflegerischen Fachwortschatz.
Beispiel (Pflegefachtext)	*„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: 1091)

Beispiel: Ersatzformen

Unterstützungs-vorschläge

(1) Partner:innenarbeit

- Auszubildende erhalten Satzkarte („Darüber mussten sie ihn sofort informieren.“)
- und tauschen sich mündlich und mithilfe folgender Frage dazu aus:
  In welchem Kontext könnte der Satz stehen? Welche Informationen fehlen?

(2) Unterrichtsgespräch

- Auszubildende tragen ihre Ergebnisse zusammen.
- Lehrperson unterstützt Beiträge sprachlich, indem sie reformuliert, nachfragt und das Rederecht zurückgibt.
- Lehrperson schreibt den Ausgangssatz und einen der genannten Kontexte exemplarisch an die Tafel und bittet Auszubildende, Bezüge zu suchen und diese mit Pfeilen zu markieren.

(3) Arbeit im Plenum

- Lehrperson initiiert ein Brainstorming zu weiteren Ersatzformen (Vorwissenaktivierung),
- sammelt diese
- und sensibilisiert abschließend für einen systematischen Umgang mit Ersatzformen (suchen, markieren, Bezugskontext identifizieren).

(4) Gruppenarbeit

- Lektüre eines Fachbuchtextes
- Ersatzformen inkl. Bezugskontext identifizieren und markieren,
- gefundene Ergebnisse verschriftlichen und diese abschließend mit Nachbargruppe vergleichen und diskutieren.

Danksagung

Wir danken allen Auszubildenden, Lehrenden und Schulleitungen
für ihr Interesse und ihre Teilnahme am Projekt.
Herzlichen Dank für Ihre freundliche Unterstützung!

Ausblick

- Nächster Termin der Ringvorlesung: 23.11.2023, 16:00–18:00 Uhr
- *Einstieg in die praktische Ausbildung & Abschluss der Ringvorlesung*
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Sabine Dorn, Anna Willaredt, Nicola Hofmann

Literatur

Carlson, Sonja A.; Daase, Andrea (2020): 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: Universitätsverlag, 329–348.

Cummins, Jim (2000): *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.

Daase, Andrea (2021): Ein praxistheoretischer und funktionaler Blick auf Konzepte für Deutsch als Zweitsprache für den Beruf. In: *InfoDaF*, 48(1). 106–125. https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2021-0006/html (28.02.2023).

Darmann-Finck, Ingrid; Muths, Sabine (2019): *„Bremer Curriculum" für die Ausbildung zur Pflegefachfrau/zum Pflegefachmann*. https://www.bibliomed-pflege.de/fileadmin/user_upload/BibPflege/Dokumente/Oeffentlich/Downloads/Bremer_Curriculum_20191217.pdf (30.10.2023).

de Oliveira, Luciana; Schleppegrell, Mary (2015): *Focus on Grammar and Meaning.* Oxford: Oxford University Press.

Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2017): Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache". In Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder.* Münster: Waxmann, 95–108.

Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25–50.

Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom.* Second Edition. Portsmouth: Heinemann.

Haider, Barbara (2010). *Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege. Eine kritische Sprachbedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation.* Wien: facultas.

Hammond, Jennifer; Gibbons, Pauline (2001): What is scaffolding? In: Hammon, Jennifer (Hrsg.): *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education.* Newton: PTA, 13–26.

Hammond, Jenny; Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: *Prospect* 20/1, 6–30.

Havkic, Amra; Dohmann, Olga; Domenech, Madeleine; Niederhaus, Constanze (2018): Fachunterricht in der sogenannten Regelklasse berufsbildender Schulen aus der Perspektive neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler: Anforderungen und Ressourcen. In: Dewitz, Nora von; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem.* Weinheim: Beltz Juventa, 174–194.

Literatur

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2019): *Empfehlung der Kultusministerkonferenz für einen sprachsensiblen Unterricht an beruflichen Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Sprachsensibler-Unterricht-berufl-Schulen.pdf (03.11.2023).

Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Ders. (Hrsg.): *Orat und literat*. Graz: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Graz, 21–150.

Maas, Utz (2015): Sprachausbau in der Zweitsprache Deutsch. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.): *Deutsche Grammatik im Kontakt in Schule und Unterricht*. Berlin: De Gruyter, 5–27.

Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten.* Münster: Waxmann.

Rose, David (2012): Genre in the Sydney School. In: Gee, James Paul; Handford, Michael (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Discourse Analysis.* London: Routledge, 209–225.

Schewior-Popp, Susanne; Sitzmann, Franz; Ullrich, Lothar (2021): *Thiemes Pflege. Das Lehrbuch für Pflegende in Ausbildung*. 15. Auflage. Stuttgart: Thieme.

Thieme Fachredaktion (Hrsg.) (2020): Pflege von Menschen mit Erkrankungen des Hormonsystems und des Stoffwechsels. In: *I care – Pflege.* Stuttgart: Thieme.

Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Wood, David; Brunner, Jerome S.; Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2), 89–100.

Bildnachweise

Bild 1: *Textfelder.* https://pixabay.com/de/vectors/wolken-sprechblasen-sprechblase-657118/ (07.11.2023)

Bild 2: *Universität Bremen.* https://www.uni-bremen.de/universitaet/hochschulkommunikation-und-marketing/bildmaterial/wallpaper (07.11.2023).

Kontakt

Prof.in Dr.in Andrea Daase & Dr. Micha Fleiner

Universität Bremen

FB 10: Sprach- und Literaturwissenschaften
Germanistik – Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache

Universitäts-Boulevard 13

28359 Bremen

adaase@uni-bremen.de
fleiner@uni-bremen.de

Abschlussdiskussion

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!
Wir freuen uns auf den Austausch mit Ihnen.

Was wünschen Sie sich von einem Eckpunktepapier?

Wie gehen Sie mit der zunehmenden sprachlichen Vielfalt in der Pflegeausbildung um?

(z. B. im Unterricht, in der Praxis)

Was halten Sie von den Gedanken zu unserem Eckpunktepapier?

. . .

Online-Umfrage

https://flinga.fi/s/FFK5EBM

Access code: FFK5EBM

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!