bwp@ Spezial HT2025 | Juli 2026

Hochschultage Berufliche Bildung 2025: Nachhaltig – Digital – Chancengerecht. Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf

17.-19. März 2025 an der Universität Paderborn

Hrsg. v. **Katharina Hartwich, Dietmar Heisler, Petra Lippegaus, Michelle Schmökel, Jana Schwede & Christian Sommer**

Göntje ERICHSEN, Sonja DOMES & Inger PETERSEN
(Universität zu Kiel)

Sprachliche Anforderungen am Lernort Praxis: Einblicke in Herausforderungen und Strategien Pflegeauszubildender im Kontext des späten Zweitspracherwerbs

Online unter:
https://www.bwpat.de/ht2025/erichsen_etal_ht2025.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2026

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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

bwp@ www.bwpat.de

CC BY SA

GÖNTJE ERICHSEN, SONJA DOMES & INGER PETERSEN[1]
(Universität zu Kiel)

Sprachliche Anforderungen am Lernort Praxis: Einblicke in Herausforderungen und Strategien Pflegeauszubildender im Kontext des späten Zweitspracherwerbs

Abstract

Das vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) beauftragte und an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) verortete Projekt SCENE – Sprachsensible Pflegebildung – untersucht Sprachvoraussetzungen und -bedarfe in der Pflegeausbildung. Als Grundlage dafür wurden Interviews mit verschiedenen Akteur:innen der Pflegebildung geführt. Der Beitrag geht auf der Basis von Interviews mit Pflegeauszubildenden, die einen späten Zweitspracherwerb durchlaufen, der Frage nach, welche sprachlichen Herausforderungen sie am Lernort Praxis erleben und welche Strategien sie anwenden. Die Auszubildenden berichten von vielseitigen sprachlichen Herausforderungen, insbesondere im Bereich der fach- und bildungssprachlichen Register, aber auch in alltagssprachlichen Situationen. Zugleich nennen sie unterschiedliche Lern- und Kommunikationsstrategien. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Sprachaneignung und Partizipation in pflegespezifischen Handlungszusammenhängen eng verbunden sind. Der Lernort Praxis ist somit nicht nur Ort fachlichen Lernens, sondern auch Ort der Sprachbildung – und sollte gezielt als solcher gestaltet werden.

Language Demands in Nursing Training: Insights into the Challenges and Strategies of Nursing Trainees in the Context of Late Second Language Acquisition

The interdisciplinary project SCENE – Language-Sensitive Nursing Education, commissioned by the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) and based at Kiel University (CAU), aims to empirically identify language requirements and needs in nursing education. As part of the empirical study, interviews were conducted with various stakeholders in nursing education. This article analyzes the results of interviews with nursing trainees in the context of late second language acquisition and examines which linguistic challenges they experience in clinical training settings and which learning and communication strategies they employ. The learners report diverse linguistic challenges, particularly in the areas of professional and academic language, but also in everyday communication. At the same time, they describe various strategies. The findings highlight that language acquisition and participation in nursing-specific practical contexts are closely interconnected. Thus, the clinical training environment is not only a place of professional learning but also a space for language development – and should be purposefully designed as such.

Schlüsselwörter: *Sprachbildung in der Pflege, Lernort Praxis, Pflegeauszubildende, später Zweitspracherwerb*

[1] Unter Mitarbeit von Maria Clara Leão Barbosa, Thuy Hoang, Florian Schimböck, Wolfgang von Gahlen-Hoops und Alexa Wiese.

1 Einleitung

Der Fachkräftemangel in der Pflege ist seit Jahren ein drängendes gesellschaftliches Thema. Die Bundesregierung begegnet ihm unter anderem durch internationale Anwerbeabkommen und Erleichterungen der Einreise zum Zweck der Berufsausbildung. Die Zahl der Beschäftigten in Pflegeberufen ist in den vergangenen Jahren um 22 Prozent gestiegen – ein Zuwachs, der zuletzt ausschließlich auf Pflegepersonen aus dem Ausland zurückzuführen ist: Ihr Anteil liegt derzeit bei 18 Prozent (Bundesagentur für Arbeit, 2025, S. 12). Neben aktiv angeworbenen Fachkräften arbeiten auch zahlreiche Personen, die im Zuge von Flucht oder Migration nach Deutschland gekommen sind, in Pflegeeinrichtungen. Diese Entwicklung führt zu einer zunehmend sprachlich heterogenen Situation, denn die in der Pflege tätigen Personen bringen verschiedene Erstsprachen, Sprachlernerfahrungen sowie unterschiedliche Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch mit, und die daraus entstehende Vielfalt stellt besondere Anforderungen an die Kommunikation im pflegerischen Alltag.

Wir richten in diesem Beitrag den Blick auf die Personen, die nach Deutschland kommen, um hier erstmals eine Pflegeausbildung zu absolvieren. Dabei handelt es sich i.d.R. um Personen, die im Erwachsenenalter nach Deutschland migrieren und die sich die deutsche Sprache dementsprechend im Rahmen eines späten oder erwachsenen Zweitspracherwerbs (Dimroth, 2020, S. 111). Es ist bekannt, dass der Erfolg des späten Zweitspracherwerb besonders stark von individuellen und sozialen Faktoren wie dem Zugang zur Zielsprache und der persönlichen Motivation beeinflusst wird (Czinglar, 2019). Zudem zeigt sich bei den Erwerbsverläufen eine große Variationsbreite. Wir gehen daher davon aus, dass die Pflegelernenden, die erst im Erwachsenenalter mit der Aneignung der deutschen Sprache beginnen, während ihrer Ausbildung nicht nur vor fachlichen, sondern auch vor sprachlichen Herausforderungen stehen.

Auch die Ausbildung zur Pflegefachfrau bzw. zum Pflegefachmann selbst hat in den letzten Jahren eine Zunahme an fachlicher und sprachlicher Komplexität erfahren (Daase & Fleiner, 2024, S. 45), denn im Jahr 2020 trat eine grundlegende Reform in Kraft: Neben der Einführung eines primärqualifizierenden Pflegestudiums wurden die zuvor getrennten Ausbildungsgänge in Kranken-, Kinderkranken- und Altenpflege zur generalistischen Pflegeausbildung zusammengeführt. Die zusätzlich bestehenden Ausbildungsgänge in (Alten-)Pflegehilfe bzw. Pflegeassistenz, sind bislang länderspezifisch geregelt, letzterer wird ab 2027 ebenfalls reformiert und generalistisch ausgerichtet. Diese Ausbildung zur Pflegefachassistenz wird dann 18 Monate umfassen.[2] Mit der reformierten generalistischen Ausbildung wird angestrebt, den veränderten Pflege- und Versorgungsbedarfen der Bevölkerung gerecht zu werden (Hundenborn, 2023, S. 151). Die Ausbildung zielt daher auf den Aufbau situationsbezogener Kompetenzen, die ein qualitätsgerechtes Handeln in komplexen Pflegesituationen ermöglichen (Hundenborn, 2023, S. 154).

Während die zentrale Rolle von Sprache und Kommunikation im ärztlichen Beruf seit Langem untersucht ist (z. B. Rehbein & Löning, 1995; Spranz-Fogasy & Lindtner, 2009), gerieten kommunikative Anforderungen in der Pflege erst in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus (z. B.

[2] https://www.bundesgesundheitsministerium.de/presse/pressemitteilungen/pflegeassistenzgesetz-pm-04-09-2024.html (24.10.2025)

Walther, 2001; Zegelin & Schnell, 2005). Inzwischen gilt als anerkannt, dass Kommunikation eine Kernaktivität professioneller Pflege darstellt (Wingenfeld & Büscher, 2017). Dies spiegelt sich etwa in der Aufnahme kommunikativer Kompetenzen in die Rahmenlehrpläne der generalistischen Ausbildung (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz, 2020) wider. Dennoch fehlen bislang sprachdidaktische Konzepte, die der Ausbildungssituation in der Migrationsgesellschaft gerecht werden und Lehrende sowie Praxisanleitende bei der Umsetzung sprachbildender Ansätze unterstützen (Amorocho i. d. Heft; Daase & Fleiner, 2024). Auch in der Ausbildung dieser Berufsgruppen sind sprachdidaktische Inhalte bisher kaum verankert. Allerdings wurde kürzlich im Forschungsprojekt *Sprachliche Teilhabe in der Pflegeausbildung gestalten* (STePs) ein empiriebasiertes Fortbildungskonzept zur sprachbildenden Gestaltung der Pflegeausbildung entwickelt.

Der internationale Forschungsstand zu L2-Lernenden in der Pflege ist bereits differenzierter (Schimböck et al., 2024), während im deutschsprachigen Raum bislang nur wenige empirische Studien vorliegen. Hier setzt das an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel angesiedelte und vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) beauftragte interdisziplinäre Forschungsprojekt SCENE – *Sprachsensible Pflegebildung* – an. Ziel ist die Untersuchung von Sprachvoraussetzungen und -bedarfen in der Pflegebildung, um praxisorientierte Handreichungen für die Umsetzung von Sprachbildung in der Pflegebildung zu entwickeln. Der vorliegende Beitrag stellt die im Rahmen von SCENE durchgeführte Interviewstudie vor und fokussiert die Perspektive Pflegeauszubildender mit spätem Zweitspracherwerb. Im Zentrum steht die Frage, welchen sprachlichen Herausforderungen sie in der Ausbildung begegnen und mit welchen Strategien sie diese bewältigen. Kapitel 2 skizziert die Rolle von Sprache am Lernort Praxis, Kapitel 3 beschreibt Forschungsdesign und Methodik, Kapitel 4 präsentiert zentrale Ergebnisse, die in Kapitel 5 anhand von Interviewausschnitten illustriert werden. Kapitel 6 fasst die Erkenntnisse zusammen und formuliert Implikationen für eine durchgängige Sprachbildung in der Pflegepraxis.

2 Der Lernort Praxis als *Sprachlernort*

2.1 Sprachliche Anforderungen in der Pflegepraxis

Die sprachlichen Anforderungen in der Pflegeausbildung sind äußerst vielfältig. Dabei unterscheiden sie sich u. a. im Hinblick auf die Lernorte: So sind am Lernort Schule andere Genres (vgl. Gibbons 2015) relevant als am Lernort Praxis. In der Pflegeschule beispielsweise findet ein Großteil der Kommunikation mit Lehrenden und Mitauszubildenden statt. Typische Genres sind beispielsweise das Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeiten, Plenumsgespräche und die Arbeit mit Fallbeispielen. In der Praxis hingegen spielen andere Genres eine Rolle: Hier haben die Auszubildenden u. a. Kontakt mit Kolleg:innen, zu pflegenden Personen, Personen anderer Professionen oder Angehörigen und führen z. B. Übergaben durch, bieten Beratungsgespräche an, Kommunizieren in Pflegesituationen handlungsbegleitend oder verfassen Pflegeberichte oder -dokumentationen. Aufgrund dieser unterschiedlichen Genres und den damit verbundenen

unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen der beiden Lernorte fokussieren wir im vorliegenden Beitrag nur einen: den Lernort Praxis. Dieser bietet ein ganz besonderes Sprachaneignungspotenzial.

Im Sinne des *situated learnig* (Lave & Wenger, 1991) verstehen wir Sprachaneignung in der Pflegepraxis als Prozess zunehmender Partizipation an sogenannten *Communities of Practice*. Das Involviertsein in authentische pflegespezifische Situationen begünstigt die Aneignung der hier erforderlichen sprachlichen Mittel, so beispielsweise bei der Körperpflege: Diese besteht üblicherweise aus mehreren koordinierten sprachlichen und körperlichen Handlungen der Personen, die diese Situation gemeinsam gestalten: Die Pflegefachperson leitet die zu pflegende Person (meist sprachlich) an, bestimmte körperliche Handlungen vorzunehmen (z. B. *Bitte heben Sie Ihren rechten Arm, damit ich Sie unter dem Arm waschen kann*.), kündigt ihre eigenen Handlungen an (z. B. *Jetzt komme ich mal mit dem Waschlappen*.) und führt diese durch. Sprachaneignung unterliegt dabei „ermöglichenden, aber auch einschränkenden Bedingungen, in denen sich das lernende Subjekt befindet“ (Daase & Fleiner, 2024, S. 50). Ermöglichende Bedingungen können beispielsweise das schrittweise Übergeben der Verantwortung an Auszubildende sein, d. h. ihnen die Möglichkeit zu geben, pflegespezifische Handlungen eigenständig durchzuführen. Einschränkende Bedingungen können beispielsweise sein, den Auszubildenden nur Hilfskraft-Aufgaben zu überlassen und ihnen den Zugang zu bestimmten Situationen zu verwehren. Dieses Vorgehen wird z. T. in den Interviews berichtet. Aufgrund des beschriebenen Potentials als Ort für die Sprachaneignung nehmen wir in diesem Beitrag die Praxis in den Blick.

2.2 Stand der Forschung und Ziel dieses Beitrags

Eine erste systematische Untersuchung der sprachlichen Anforderungen in der generalistischen Pflegeausbildung aus Sicht der Auszubildenden wurde im Projekt *Transitionen in die Pflege – individuelle und regionale Ressourcen stärken* (TiP-regio) durchgeführt. Darin beschreiben die Auszubildenden als Herausforderung in der Praxis „nicht nur die fach-, sondern explizit auch die alltagssprachliche Kommunikation mit Patientinnen und Patienten. Gerade die Verständigung mit älteren Menschen beschreiben sie als schwierig“ (Daase et al., 2023, S. 70). Stephanow et al. (2025) beobachten im Kontext des Projektes *Sprachliche Teilhabe in der Pflegeausbildung stärken* (STePs), dass „Auszubildende während der pflegerischen Interaktion im Zimmer der zu pflegenden Person aufgefordert sind, unterschiedliche sprachliche und situative Anforderungen zeitgleich auszubalancieren“ (S. 42). So müssen sie gleichzeitig die Interaktion mit der zu pflegenden Person und mit der oder dem Praxisanleitenden gestalten – Interaktionssituationen, die unterschiedliche sprachliche Anforderungen stellen. Um derart vielschichtige Situationen sprachlich bewältigen zu können, muss Sprachbildung systematisch mit pflegefachlichen Inhalten verknüpft werden (Stephanow et al., 2025, S. 44). Die Auszubildenden müssen zudem unterstützt werden, „die deutsche Sprache in der situativen Anwendung und durch bewusste Sequenzierung der Handlungsschritte zu erwerben“ (Stephanow et al., 2025, S. 44). Das Projekt *Begleitforschung des Veränderungsprozesses zur Einführung der neuen Pflegeausbildungen* (BENP) (Wochnik et al., 2025) untersuchte u. a., vor welchen Herausforderungen

Auszubildende mit Migrationshintergrund[3] aus Sicht von Expert:innen (Schulleitungen, Pflegelehrende, Praxisanleitende) stehen:

> Praxisanleitende berichteten, dass es insbesondere bei der Dokumentation und der Kommunikation mit Patient*innen, Klient*innen und Bewohner*innen häufig zu Missverständnissen kommt. […] Den Expertinnen zufolge gehen die Auszubildenden jedoch auch proaktiv mit den Herausforderungen um, und nutzen beispielsweise ihr eigenes Smartphone im Unterricht. (Wochnik et al., 2025, S. 61)

Somit gibt es in der Literatur schon einige Hinweise auf empirisch ermittelte sprachliche Herausforderungen von Pflegeauszubildenden, aber auch auf ihre Strategien im Umgang mit diesen. Wir halten es in diesem Zusammenhang für zentral, die Auszubildenden selbst zu Wort kommen zu lassen, und stellen in diesem Beitrag daher ihre Perspektive in den Mittelpunkt.

Im Vordergrund steht einerseits die Frage, vor welchen sprachlichen Herausforderungen sie am Lernort Praxis stehen, und andererseits, welche Strategien sie nutzen, um diese Herausforderungen zu bewältigen. Solche Strategien stellen persönliche Ressourcen dar, die für die weitere Entwicklung von Sprach- und Fachkompetenz genutzt werden können. Die *Herausforderungen* werden in den Interviewdaten deutlich, sobald Aussagen darauf hinweisen, dass etwas als sprachlich problematisch oder schwierig erlebt wird. Die Ursachen hierfür liegen dabei entweder in den sprachlichen Voraussetzungen der Auszubildenden, die u.a. durch den späten Zweitspracherwerb geprägt sind, oder im Sprechverhalten der Gesprächspartner:innen. *Strategien* verstehen wir in diesem Beitrag weit gefasst als bestimmtes Verhalten oder Methoden der Auszubildenden, mit denen sie den genannten Herausforderungen begegnen. Im Kontext sprachlicher Herausforderungen kann es sich dabei sowohl um (Sprach-)Lernstrategien als auch um kommunikative Strategien handeln: Lernstrategien sind „jene Verhaltensweisen und Kognitionen, die vom Lernenden aktiv zum Zweck des Wissenserwerbs eingesetzt werden“ (Wild, 2006, S. 427). Kommunikative Strategien können im Sinne von Dörnyei und Scott (1997) als Handlungen zur Bewältigung sprachbezogener Probleme während der Kommunikation verstanden werden. Durch die Fokussierung auf die Perspektive der Auszubildenden erhoffen wir uns einen detaillierten Einblick in mögliche Hürden der Ausbildung, um diese langfristig besser verstehen und abbauen zu können. Zugleich möchten wir den häufig defizitorientierten Blick auf diese Personengruppe hinterfragen und die Aufmerksamkeit auf ihre vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen lenken.

3 Forschungsdesign – Interviewstudie

3.1 Datenbasis

Um die sprachlichen Herausforderungen und Strategien der Auszubildenden zu untersuchen, wurde im Rahmen des Forschungsprojekts SCENE eine problemzentrierte Interviewstudie nach Witzel & Reiter (2022) durchgeführt. Dabei handelt es sich um eine semi-strukturierte Interviewform, bei der Leitfragen zu einer bestimmten Problemstellung vorgegeben sind, die jedoch

[3] Hierbei handelt es sich um eine Zielgruppe, die nur teilweise der im vorliegenden Beitrag beschriebenen entspricht, da diese Bezeichnung nichts über die Sprachbiografie und die Sprachkenntnisse der entsprechenden Personen aussagt.

die Befragten möglichst frei zu Wort kommen lassen (Witzel & Reiter, 2022). Der Interviewleitfaden war unterteilt in sieben Abschnitte: *Einstieg, Pflegepraxis, Pflegeunterricht, Soziales Leben, Wünsche und Abschluss*. Im Folgenden liegt der Fokus auf den Bereichen *Pflegepraxis und -unterricht*. Die Auszubildenden wurden darin in erster Linie nach sprachlichen Schwierigkeiten und ihrem Umgang mit diesen gefragt und gebeten, diese anhand konkreter erlebter Situationen möglichst frei und detailliert zu beschreiben.

Befragt wurden insgesamt 21 Auszubildende, die im Jugend- oder Erwachsenenalter nach Deutschland migriert sind, und die ihre Ausbildung in sechs Pflegeschulen in vier verschiedenen Bundesländern absolvieren. Es handelt sich dabei um Auszubildende in der dreijährigen generalistischen Pflegeausbildung einerseits und in der Pflegehilfe bzw. -assistenz andererseits. In den Interviews waren Auszubildende aus allen Ausbildungsjahrgängen vertreten. Von den 21 Befragten haben 14 als Geschlecht weiblich und sieben männlich angegeben. Eine befragte Person war unter 18 Jahre alt, sieben zwischen 18 und 24, sechs zwischen 25 und 34 Jahre, drei zwischen 35 und 44 sowie zwei im Alter von 45 und 54. Die Erstsprachen der Befragten waren: Arabisch, Burmesisch, Englisch, Französisch, Kinyarwanda, Kirgisisch, Malyalam, Polnisch, Punjabi, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Türkisch und Vietnamesisch. Drei der Auszubildenden verfügten bei ihrer Einreise über keine Deutschkenntnisse, während 18 bereits vor ihrer Ankunft Deutsch als Fremdsprache gelernt hatten. Vor Ausbildungsbeginn legten die Befragten Sprachzertifikate auf den Niveaustufen A2 bis C1 des GER sowie in einem Fall ein DaF-Diplom vor. Die Aufenthaltsdauer der Auszubildenden in Deutschland betrug zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 11 Monaten und 30 Jahren, wobei die überwiegende Mehrheit weniger als 5 Jahre in Deutschland lebte (Mittelwert: 4,9 Jahre, Median: 3 Jahre). Es handelt sich bei allen Interviewten um Personen mit einem späten Zweitspracherwerb.

3.2 Datenanalyse

Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2016). Dabei wurde deduktiv-induktiv vorgegangen. Zum einen wurden die angegebenen sprachlichen Herausforderungen und Strategien kodiert, über die die Befragten berichtet haben. Um die Herausforderungen und Strategien genauer im Hinblick auf die Handlungszusammenhänge, in die sie eingebettet sind, zu verstehen, haben wir zum anderen Situationen kodiert, anhand derer die Befragten die Herausforderungen und Strategien illustrierten. Diese wurden anhand der von Amorocho et al. (2022) vorgeschlagenen Systematisierung eingeordnet und beschrieben. Hierbei werden die Gesprächspartner:innen, die Funktionen der Gespräche und die institutionelle Verortung berücksichtigt (Amorocho et al., 2022, S. 299). So unterscheiden sich beispielsweise die Anforderungen einer Kommunikationssituation mit einer zu pflegenden Person bei der Körperpflege deutlich von einer Übergabesituation im Pflegeteam; in beiden Situationen kann die Herausforderung jedoch das schnelle Sprechen des Gegenübers sein. „Um diese [situativen] Unterschiede zu erfassen, werden drei Dimensionen unterschieden: die soziale, die epistemische und die empraktische Dimension“ (Amorocho et al., 2022, S. 299–300). Die *soziale Dimension* bezieht sich auf das Beziehungsmanagement und die emotionale Unterstützung im Interaktionsgeschehen. Sie umfasst jene sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungen, durch die Beziehungen zwischen Pflegepersonen, zu pflegender Person und weiteren Beteiligten aufgebaut, aufrechterhalten und ausgehandelt werden. Damit konstituiert die soziale Dimension

den relationalen Rahmen, in dem pflegerisches Handeln überhaupt stattfinden kann. Die *epistemische Dimension* betrifft die Funktion des Wissenstransfers und der Wissensaushandlung. Sie umfasst Situationen, in denen Wissen vermittelt, geteilt, überprüft und verhandelt wird – etwa im Austausch von Pflegepersonen über den Zustand von zu Pflegenden, in der Anleitung zu pflegerischen Tätigkeiten oder in der Reflexion von Arbeitsprozessen. Die *empraktische Dimension* verweist auf die Verknüpfung sprachlicher mit materiell-körperlichen Handlungen, die für die Pflegepraxis konstitutiv ist. Viele dieser Handlungen vollziehen sich am und mit dem Körper der zu pflegenden Menschen und erfordern somit deren Mitarbeit oder zumindest deren Einverständnis, sodass es einer kontinuierlichen sprachlichen Koordination der körperbezogenen Tätigkeiten bedarf. Die drei genannten Dimensionen sind nicht immer trennscharf abzugrenzen. Bei der morgendlichen Körperpflege beispielsweise können alle drei Dimensionen eine Rolle spielen: die empraktische im Sinne des Waschvorgangs, die soziale im Sinne des begleitenden Smalltalks zum Wohlbefinden der zu pflegenden Person und die epistemische im Sinne der Frage nach Schmerzen.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviewauswertung im Hinblick auf die in Abschnitt 1 dargestellte Fragestellung präsentiert. Dabei werden zunächst die genannten Herausforderungen (4.1) und Strategien (4.2) der Pflegeauszubildenden beschrieben. Es zeigt sich, dass die Auszubildenden verschiedene Situationen mit unterschiedlichen beteiligten Akteur:innen als herausfordernd beschreiben, sie gleichzeitig jedoch bereits über vielfältige Strategien verfügen, mit diesen Herausforderungen umzugehen.

4.1 Sprachliche Herausforderungen

Die Auszubildenden nennen in den Interviews eine Vielzahl an Herausforderungen. Diese betreffen neben Sprache auch Aspekte wie Diskriminierung, Rassismus, Teilhabe am sozialen Leben oder Lern- und Bildungsvoraussetzungen. Auch wenn diese Aspekte gleichermaßen relevant und oft auch indirekt mit Sprachkompetenz verknüpft sein können, fokussieren wir im Folgenden ausschließlich auf die Herausforderungen, die direkt auf Sprache und Kommunikation bezogen sind. Da das erstellte Kategoriensystem äußerst umfangreich ist, können wir dieses aus Platzgründen nicht vollumfassend darstellen, sondern greifen einige besonders relevante Kategorien heraus. Diese werden exemplarisch mit kurzen Transkriptauszügen illustriert und in Kapitel 5 anhand von Situationen, die die Lernenden beschreiben und in denen diese kodiert wurden, dargestellt.

Die Auszubildenden beschreiben Herausforderungen bezogen auf unterschiedliche Sprachaktivitäten. Im Hinblick auf die eigene Sprachproduktion im Deutschen nennen sie das Nicht-Verstanden-Werden, beispielsweise aufgrund ihrer nicht normgerechten Aussprache oder fehlerhafter Grammatik. Darüber hinaus nennen sie das Schreiben als einen Bereich, den sie als herausfordernd erleben. Dies liegt nach Angaben der Auszubildenden z. T. an einem anderen Schriftsystem, der Schwierigkeit, etwas gleichzeitig mitzuschreiben und zu verstehen, dem hohen Zeitdruck (z. B. bei Prüfungen) oder an ungewohnten Textsorten bzw. Schreibhandlungen (z. B. der Dokumentation, Notizen anfertigen). Neben dem Nicht-Verstanden-Werden und

dem Schreiben nennen die Auszubildenden ganz grundsätzlich Formulierungsschwierigkeiten (unabhängig vom Medium) auf Wort-, Satz-, und Textebene als Herausforderung. Sie beschreiben dabei unterschiedliche Sprachhandlungen, die sie als herausfordernd erleben (z. B. zusammenfassen/paraphrasieren, beschreiben, erläutern; „*was MIR sehr ne/ sehr / mir, mir, mir schw/ schwerfällt, ist Umformulierung. Ja, diese Wiedergabe von Informationen.*“ (PF07: 229) oder das Anwenden höflichkeitsmarkierender sprachlicher Mittel:

> *deswegen (.) sollte man schon au/ ähm damit das nicht GROB kommt, zum Beispiel mit MUSS und SOLL.[…] Sie müssen äh das Wasser austrinken. Nein, muss ich nicht, (lacht). Ist schon SOLL, das heißt eine Empfehlung, ne? Trinken Sie bitte Ihr Glas Wasser aus. Das ist schon wichtig für ihre Kreislaufstabilität.* (PF12: 125-127)

Im Hinblick auf die Rezeption beschreiben die Auszubildenden ebenfalls eine Vielzahl an Herausforderungen; beispielsweise ganz grundsätzlich das Hör- („*für mich, hören ist das Schwerste.*“ (PF17: 103)) und Leseverstehen (z. B. das Extrahieren der wichtigsten Informationen bei der Fallarbeit, das Lesen von (handschriftlicher) Schreibschrift), und ganz konkret das individuelle Sprechverhalten von Gesprächspartner:innen. Als Beispiele werden hier insbesondere ein hohes Sprechtempo, aber auch das Sprechen im Dialekt von Gesprächspartner:innen und bei der Kommunikation mit zu pflegenden Menschen auch physische Ursachen wie z. B. fehlende Zähne, Larynxkarzinom, neurologische Störungen oder Demenz genannt. In der Kommunikation mit Personen, für die Deutsch ebenfalls eine Zweitsprache ist, beschreiben die Auszubildenden, dass es ihnen schwerfällt, diese aufgrund ihres Akzents zu verstehen. Daneben stellen die Auszubildenden das Verstehen von Aufgaben und Anweisungen als herausfordernd dar:

> *Also, mein Kollege hat mir gesagt, sie hat mir etwas gesagt und ich habe falsch verstanden. Sie hat mir/ also ich habe nur Luft verstanden/ Luft verstanden. Und ich dachte, dass sie/ sie hat gesagt, ich soll Luft ha/ äh nehmen. Ich soll Luft nehmen. Also eine Pause, eine kleine Pause machen und aber das hat sie nicht gesagt. Und ich habe falsch verstanden.* (PF02:9)

Unabhängig von den Sprachaktivitäten beschreiben die Auszubildenden das Verwenden unterschiedlicher sprachlicher Register und den Wechsel zwischen diesen als herausfordernd. Dies betrifft v. a. die Alltagssprache („*Und dann, wenn jemand zum Beispiel auf dem Arbeit auch so (.) irgendwelche alltägliche Sprache nutzt, da hat man auch Schwierigkeiten, das zu verstehen, wenn man SO lernt.*“ PF13:351)) und die Fachsprache *(„[…] Dieses Deutsch, wo kann man äh zusammen mit, mit einem Beruf, zum Beispiel mit Pflege. Das ist nicht die / nicht das gleiche Deutsch. Und das war für mich ein bisschen schwer. […]*“ (PF02: 29)).

4.2 Strategien zum Umgang mit sprachlichen Herausforderungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviewauswertung im Hinblick auf die in Abschnitt 1 dargestellte Fragestellung zu Strategien zum Umgang mit sprachlichen Herausforderungen der Pflegeauszubildenden beschrieben.

Die Auszubildenden nennen in den Interviews eine Vielzahl an Strategien, mit den sprachlichen Herausforderungen umzugehen. Für die im vorliegenden Beitrag bearbeitete Frage sind insbesondere die Lern- und Kommunikationsstrategien relevant, die im Folgenden thematisiert werden.

Die Befragten nennen hier metakognitive Strategien (z. B. sich im Alltag bewusst mit Deutsch zu umgeben („Ich spreche auf Deutsch. ähm, ja, also, ich kommuniziere immer auf Deutsch. […] Mein Handy ist auf Deutsch. Äh ich gucke Filme, Zeitungen lese ich, alles auf Deutsch." (PF12: 309)). Zudem wird die Strategie der Verschriftlichung beschrieben, im Sinne einer Nach- bzw. Vorbereitung von kommunikativen Situationen, die sie z. B. im Praxiseinsatz erlebt haben oder die sie erwarten: Einige Befragte berichten, sie würden sich in Gesprächen, die sie beobachten oder an denen sie teilnehmen, Notizen machen oder sich vor einem Gespräch aufschreiben, was bzw. wie sie etwas sagen möchten („Und (.) am Anfang äh, habe ich auch Notiz äh, was ich gehört habe und was ich äh sagen möchte da. Immer Notizen. und deswegen äh so, habe ich auch immer so mein Heft äh mit." (PF16: 72)). Eine weitere Strategie, auf die die Auszubildenden zurückgreifen, ist der Einsatz von Mehrsprachigkeit. Hier beschreiben sie ihre sprachlichen Kompetenzen in anderen Sprachen als hilfreich für die Deutschaneignung (z. B. das leichtere Verstehen von Fachbegriffen durch Französisch-, Englisch- oder Lateinkenntnisse oder die Verwendung von Englisch als Lingua Franca bei Gruppenarbeiten) (vgl. Petersen et al., eingereicht). Sie berichten zudem, dass sie häufig in ihre Erstsprache(n) übersetzen würden („Ich übersetze immer in meine Heimatsprache." (PF: 01: 193)). Darüber hinaus zeigt sich, dass die Auszubildenden häufig eigenständig während der Arbeitszeit lernen („Dann muss ich am PC äh also zusätzlich über diese Info über diese Patienten gucken und mir selber Infos sammeln" (PF 06:37)), auch außerhalb der Arbeits- bzw. Unterrichtszeiten, um Inhalte oder bestimmte Situationen vorzubereiten, zu vertiefen oder zu wiederholen („manchmal sitze ich zu Hause abends und überlege ich mir die Situationen/ […] mit verschiedenen Patienten und einfach schreibe ich mir fertige Sätze, ja. Ich lerne, die zu schreiben." (PF11: 101–103)). Im Hinblick auf den Umgang mit (ungewohnten) Textsorten berichten die Befragten von dem Anwenden unterschiedlicher Lesestrategien.

Neben den dargestellten Lernstrategien beschreiben die Befragten vielfältige Kommunikationsstrategien. Auch hier berichten sie beispielsweise vom Einsatz von Mehrsprachigkeit (Petersen et al., i. V.). Dabei beziehen sie sich insbesondere auf die Praxis, in der sie als Dolmetscher:in bei der Arbeit mit zu Pflegenden fungieren, die die Erstsprache(n) der Auszubildenden teilen („*Die Leute, die verstehen nicht so gut Deutsch. Diese viele Leute aus dieser / aus Rumänien, aber, ja, manchmal / ich bin jetzt eine Übersetzer, weil die verstehen die Bewohner nichts und ich muss etwas sagen. (lacht) Ich bin BESSER.*" (PF14: 270)). Im Hinblick auf die Rezeption von Sprache beschreiben die Befragten Strategien wie Nachfragen bzw. um Wiederholung, Erklärung oder Paraphrasierung zu bitten, wenn sie etwas nicht verstanden haben („*[…] Ich sage: ‚Okay, ich habe das nicht verstanden. Kannst du mir bitte erklären, warum steht diese Aussage so so so?' Ja, ich frage IMMER. Immer, wenn ich vielleicht nicht gut verstehe. Ich frage IMMER.*" (PF08: 127)). Gleichzeitig bitten sie ihr Gegenüber um langsameres Sprechen oder um Pausen. Bei der Produktion von Sprache zeigt sich, dass die Auszubildenden sich Zeit nehmen, um Äußerungen zu planen oder nonverbale Kommunikation einsetzen („*Man benutzt alles. // Ja, man benutzt alles, Mimik und äh, äh Gestik und alles*" (PF01: 185)).

Die Fülle an Strategien, die die Auszubildenden bereits einsetzen, bieten gute Ansatzpunkte, um diese auszubauen und zu vertiefen. Sie zeigen zudem, dass die Auszubildenden ihren Lernprozess aktiv mitgestalten können.

5 Herausforderungen und Strategien der Auszubildenden in exemplarischen Pflegesituationen

Im Folgenden werden einige der oben genannten Herausforderungen (Kapitel 4.1) und Strategien (Kapitel 4.2) der Auszubildenden anhand von konkreten Situationen, die Auszubildende in ihren Praxiseinsätzen erlebt haben, präsentiert. Die Auswahl der Situationen ist dabei nicht als repräsentativ zu verstehen, sondern dient der Illustration/Konkretisierung der Ergebnisse der vorausgehenden Kapitel. Wegen der mangelnden Trennschärfe (vgl. Kap. 3.2) haben wir in den Situationen jeweils diejenige Dimension (epistemisch, sozial oder empraktisch), die vordergründig eine Rolle spielt, fokussiert. Da alle dargestellten Situationen sich am Lernort Praxis abspielen, an dem viel mit zu pflegenden Personen gearbeitet wird, liegt es in der Natur der Sache, dass hier besonders viele Situationen beschrieben werden, die sich der empraktischen Dimension zuordnen lassen. Von den genannten Herausforderungen, die in den Interviewdaten identifiziert wurden, werden in den vorliegenden Situationen insbesondere folgende thematisiert: Das Nichtverstehen von Anweisungen im Zusammenhang mit unbekanntem Wortschatz oder individuellem Sprechverhalten sowie das Verfassen eines Texts in einem ungewohnten Genre, was mit entsprechenden Formulierungsschwierigkeiten einhergeht. Als Strategien zur Bewältigung der Herausforderungen werden verschiedene Formen des Nachfragens sowie die Anwendung nonverbaler Kommunikationsmittel beschrieben.

5.1.1 manchmal die Synonyme macht ein bisschen Kopf kaputt

In dem folgenden Interviewausschnitt beschreibt eine Auszubildende, wie eine Pflegeperson ihr eine mündliche Anweisung gibt, die sie zunächst aufgrund einer unbekannten alltagssprachlichen Wendung nicht versteht. Es handelt sich hier um eine Situation, die der empraktischen Dimension zugeordnet werden kann: Die Auszubildende ist aufgefordert, neue Kleidung für eine zu pflegende Person zu holen.

> *B: Ja und andere, das war manchmal Synonyme. Es gibt hier in Deutschland viele Synonyme. Ja. Vielleicht (lacht), vielleicht ich nehme ein Beispiel zur, zur/ das war zur Arbeit. Wenn mein Kollege hat mir einmal gesagt: "Kannst du frische Sachen für morgen stellen?" Ich sage: "Frische Sachen (Was ist frisch?). Sie wollten Kleidung für morgen. Ich weiß, ich weiß, was bedeutet Kleidung. Aber sie haben, sie hat frische Sachen benutzen. Und das hat mir wirklich total/ ganz durch/ das hat mir/ das hat etwas durcheinander/ und ich habe gesagt/ Ich habe/ was, frische Sachen, was ist das? Ich habe gefragt. Sie sagt, sie sagt noch einmal: "Ja. Frische Sachen." Ich sage: "Was ist/ welche, welche Sachen?" Ich weiß nicht. […] JA. Es gibt, es gibt verschiedene Fra/ Sachen. Sie sagt: "Kleidung". Ich sage: "Ah, du solltest das auch/ früher be/ benutzen, wenn du sagst Kleidung, ich weiß schon." Es gibt manchmal, es gibt auch manchmal Wörter in Schule,*

wenn ich mache die Übersetzung, ich weiß, ich könnte diese Wörter, aber in anderer Form. Ja, weil diese/ manchmal die Synonyme macht ein bisschen Kopf kaputt. (PF03:19; 25–27)

Die Auszubildende wird hier von einer Pflegeperson gebeten, „frische Sachen" für den nächsten Tag bereitzulegen (Z. 4–5). Diese alltagssprachliche bzw. dialektale Wendung ist ihr nicht bekannt, sodass sie nachfragt, was das sei (Z.5). Daraufhin wiederholt die Pflegeperson den Ausdruck wortgleich (Z. 11), woraufhin die Auszubildende ein zweites Mal nachfragt und um Konkretisierung bittet (Z. 12). Dabei greift sie den Begriff „Sachen" auf und signalisiert damit, dass ihr dieser durchaus geläufig ist, jedoch eher als Oberbegriff. Die Pflegeperson konkretisiert diesen Begriff nun durch die genauere Bezeichnung „Kleidung" (Z. 13), sodass die Auszubildende weiß, was gemeint ist. Diese gibt der Pflegeperson abschließend die Rückmeldung, dass es ihr geholfen hätte, wenn diese den Begriff „Kleidung" früher genannt hätte (Z. 14–15). Dieses Beispiel zeigt, dass die Auszubildende die Anweisung der Pflegeperson aufgrund der Verwendung der alltagssprachlichen Wendung „frische Sachen" zunächst nicht versteht. Gleichzeitig zeigt sich, dass sie über unterschiedliche Strategien verfügt, damit umzugehen: Sie verbalisiert ihr Nicht-Verstehen, bittet wiederholt um Konkretisierung und gibt ihrer Gesprächspartnerin zudem die Rückmeldung, was ihr in der Situation geholfen hätte. Sie zeigt sich damit in dieser Situation als aktiv Handelnde, die kompetent ist, ihren eigenen Lernprozess zu gestalten und auf einer Metaebene darüber zu reflektieren.

5.1.2 Also, ich war immer verloren.

In dem folgenden Interviewausschnitt beschreibt ein Auszubildender, wie eine Pflegeperson ihm eine mündliche Anweisung gibt, die er aufgrund eines unbekannten Fachbegriffs nicht versteht. Es handelt sich auch hier um eine Situation, die der empraktischen Dimension zuzuordnen ist, da der Auszubildende aufgefordert ist, eine Vorlage für eine zu pflegende Person zu holen.

I: […] Und haben Sie vielleicht besondere Erfahrungen in der Praxis mit Sprache gemacht? In der Pflegepraxis?

B: Äh, also mein Alltag mit meinen Kollegen in Bezug der Sprache/ vielleicht kann ich darüber erzählen? Also am Anfang war schwierig, weil ich, ich kannte VIELE Wörter nicht, also diese pfle/ pflegerische oder medizinische Namen, ich kenne/ ich konnte, also ich konnte das nicht. Wie vielleicht ein Bettlaken oder was noch/ diese, wie heißt das noch? Äh, Vorlage. Ich wusste nicht, also was genau das heißt. Und vielleicht, wenn meine Kollegin sagt, „[Name], vielleicht kannst du einmal eine Vorlage abholen". Also, ich war immer verloren. Ich musste immer fragen: „Was ist das genau? Kannst du das mir bitte anders sagen oder erzählen?" Also, das war wirklich am Anfang schwierig, aber JETZT geht es. (PF04: 15–16)

Der Auszubildende beschreibt hier, dass er in der praktischen Ausbildung zu Beginn Schwierigkeiten mit Fachbegriffen hatte (Z. 4–6) und verdeutlicht dies an einer konkreten Situation, in der er die Anweisung bekam, eine Vorlage zu holen. Er stellt dar, wie er zum damaligen Zeitpunkt dazu gezwungen war, die Bedeutung diverser Begriffe zu erfragen (Z. 6–9). Dabei

fällt auf, dass es sich nicht nur um offensichtliches Fachvokabular handelt, sondern durchaus auch um vermeintlich einfache alltagssprachliche Begriffe wie Bettlaken (Z. 8). Die Verwendung des Modalverbs „müssen“ (Z. 12) verweist hier auf einen Handlungsdruck, der charakteristisch für den Lernort Praxis ist: Das Nichtverstehen von Anweisungen kann schnell auffallen, wenn z. B. der falsche Gegenstand geholt wird, es kann jedoch, wie z. B. bei einer falsch verstandenen Medikamentendosierung, auch fatale Folgen haben. So berichtet eine Befragte in einem anderen Fall, dass sie einer zu pflegenden Person anstelle eines „Becherle“ mit Medikamenten eines mit Wasser gebracht hätte, nachdem ihre Kollegin sie aufgefordert hatte, der zu pflegenden Person das „Becherle“ zu bringen. Ihr fehlte hier scheinbar das (sprachliche) Kontextwissen der *Community of practice*, um kompetent an der Medikamentengabe zu partizipieren. Der obige Interviewausschnitt zeigt auch, dass der Auszubildende bereits über Strategien verfügt, mit den genannten Herausforderungen umzugehen: Er bittet die Pflegeperson zu paraphrasieren („anders sagen“, Z. 13) oder zu erklären („erzählen“, Z. 13), was gemeint ist. Interessant ist hier zudem, dass der Auszubildende beschreibt, dass er zum Zeitpunkt des Interviews (er befindet sich im zweiten Ausbildungsjahr) keine großen Probleme mehr mit dem Fachwortschatz hat („Also, das war wirklich am Anfang schwierig, aber JETZT geht es.“, Z. 13–14). Das deutet darauf hin, dass er sich durch das Involviertsein in pflegepraktischen Zusammenhängen wie z. B. das Austauschen einer Vorlage als Teil einer Pflegehandlung, dafür relevante sprachliche Strukturen angeeignet hat.

5.1.3 Ich wusste wirklich nicht, was bedeutet/ was ist ein Strohhalm?

In dem folgenden Interviewausschnitt beschreibt eine Auszubildende eine Situation mit einer zu pflegenden Person in der Langzeitpflege. Diese bittet sie, ihr einen Strohhalm zu geben. Da die Auszubildende diesen Begriff nicht kennt, versucht sie in einem Aushandlungsprozess herauszufinden, welchen Gegenstand sie der zu pflegenden Person aushändigen soll. Es handelt sich auch hier um eine Aktivität der empraktischen Dimension, da die Auszubildende aufgefordert ist, der zu pflegenden Person einen Strohhalm zu geben.

> B:[…] ein wichtiges Beispiel war ein Strohhalm. Eine Bewohnerin hat mir gefragt: “Kannst du mir/ kann, kann ich einen Strohhalm haben?” Ich war allein im Speisesaal. Ich wusste wirklich nicht, was bedeutet/ was ist ein Strohhalm? Ich/ sie sagte, das ist im, im Schrank. Ich bin in Schrank gekommen. Und ich habe so gemeint, ich sagte: “Ist es da?” Sie sagt: “nee”. “Ist es da?” Sie sagt: “Nee”. Ich habe das/ ich habe das lustig gefunden. Aber ich habe, ich hatte keine Wahl. Ich wollte das/ ja, um sicher/ dass ich habe die richtige Sache genommen und am Ende habe ich die Strohhalme genommen. Sie sagt: “JA, JA, JA.” Und sie sagt: “SEHR GUT, sehr gut.” Ich habe gesagt: “Huh, das ist Strohhalm” und bis jetzt ist es in meinem/ in mein (Kopf?). (PF 03: 13)

Die Auszubildende schildert hier, dass eine zu pflegende Person sie um einen Strohhalm bittet (Z. 1–3), sie diesen Begriff nicht kennt und hier eine überwiegend nonverbale Strategie, die deiktische Geste Zeigen in Verbindung mit der wiederholten Frage „Ist es da?“, anwendet, um herauszufinden, was die zu pflegende Person haben möchte: Sie geht zu dem Schrank, in dem sich laut der zu pflegenden Person das gesuchte Objekt befindet, und zeigt ein Objekt nach dem

anderen, bis die zu pflegende Person bestätigt, dass es sich um den gewünschten Gegenstand handelt. Es fällt auf, dass die Auszubildende die Erzählung mit der Information rahmt, dass sie alleine im Speisesaal war (Z. 3), also die einzige für die zu Pflegenden ansprechbare Pflegeperson und gleichzeitig dadurch auch selbst nicht die Möglichkeit hatte, Kolleg:innen um Hilfe zu bitten. Aus der Aussage der Auszubildenden, dass sie „das lustig gefunden" (Z. 7–8) habe, lässt sich schließen, dass sie die Situation trotz der Schwierigkeiten insgesamt nicht als unangenehm empfunden hat. Dies ist sicher auch auf das kooperative Verhalten der zu pflegenden Person zurückzuführen. Diese verhält sich unterstützend, indem sie der Auszubildenden auf jede ihrer Fragen antwortet und sie nach dem Finden des Strohhalms mit der Äußerung „Ja ja ja, SEHR GUT, sehr gut" (Z. 11) zusätzlich lobt. Die Auszubildende beendet die Erzählung damit, dass sie den Begriff Strohhalm seit der geschilderten Situation kennt (Z. 12–13). Dies zeigt, dass das Involviertsein in einen gemeinsamen Handlungszusammenhang mit der zu pflegenden Person in einer bedeutungsvollen Situation (eine konkrete Person benötigt etwas in einer konkreten Situation, das keinen Aufschub hat, und die Auszubildende muss sich dazu verhalten bzw. das „Problem" in irgendeiner Form lösen) zur (dauerhaften) Aneignung dieses Begriffs geführt hat.

5.1.4 nicht nur so / so verbal sagen, sondern so per E-Mail

In dem folgenden Interviewausschnitt beschreibt ein Auszubildender eine Situation, in der er den Hausmeister schriftlich über einen Sachverhalt informieren soll. Es handelt sich auch hierbei um eine Situation, die der epistemischen Dimension zugeordnet werden kann, da das Ziel die Weitergabe von Wissen ist, die hier schriftlich durch eine informierende E-Mail stattfindet.

> B: Ja, und zwar, wenn so eine Sache so kaputt äh ist, müssen wir auch so bei Hausmeister äh melden. Und am Anfang hat mich auch nicht ge/ gewusst, äh wie ich mit dem kontaktieren kann. Und (..) / Und so war ich auch ein bisschen scham/ oder schüchtern, so mein Problem zu sagen. Ähm, ja, also, ich muss überlegen. Wegen schüchtern, also man / es kann auch sein, dass / hm, dass man nicht alles so zeigen will, so was man fehlt. Ja, und das war auch mein / meine teilweise so Schlechtigkeit. (lacht) Ja, und das war, weil so eine Sache kaputt ist und ich habe so nur / so an die Fachkraft oder so gemeldet. Und sie hat mich äh / Also, sie hat mir gesagt, dass ich soll mit dem Hausmeister so informieren. Äh, zwar / aber zu / zu schreiben, nicht nur so / so verbal sagen, sondern so per E-Mail, weil der Hausmeister nicht da war. […]
>
> I: Also, so einen schriftlichen Auftrag für den Hausmeister?
>
> B: Ne, und / und das war schwierig, weil ich nicht ähm genau äh gewusst ha/ habe, wie ich mit der Schreiben soll. Zum Beispiel, das kann ich einfach schreiben, so: "Hallo, Herr ABC, ähm / äh unser bes/ unser Bett von Wohnbereich, von / von der Frau ABC, kap/ ist kaputt. Können Sie ähm mal gucken gehen? So, und bei ihr so und reparieren das zum Beispiel. Und so / Und auch E-Mail also schreiben, so das ist schon // so am
>
> I: Das war schwierig.

B: Anfang, war das auch ein Problem für mich (PF16:54–60)

Der Auszubildende schildert hier eine herausfordernde Situation in der praktischen Ausbildung, bei der er aufgefordert ist, den Hausmeister der Einrichtung schriftlich (per E-Mail) über ein defektes Bett zu informieren. Er thematisiert dabei, dass ihm das notwendige Textsortenwissen fehle (Z. 16–17) (angemessene Anrede, Formulierung des Anliegens, Formulieren einer Bitte). Er beschreibt sich selbst zudem als schüchtern (Z. 5, 6) und dass es ihm unangenehm ist zuzugeben, dass er mit der Aufgabe überfordert ist (Z. 8–9). Gleichzeitig zeigt dies, dass er sich dessen bewusst ist, dass das direkte Ansprechen dieser Herausforderung eine sinnvolle Strategie sein könnte (Z. 4–5). Der Auszubildende scheint diese Herausforderung mittlerweile bewältigen zu können (Z. 24).

6 Fazit und Implikationen

Die Analysen der Interviewdaten haben deutlich gemacht, dass die Auszubildenden vielfältige Herausforderungen benennen und sich dabei auf fach- und bildungssprachliche Register, aber oftmals auch auf alltagssprachliche Situationen beziehen. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit anderen aktuellen Untersuchungen (z.B. Daase et al., 2023) und stellen einen wichtigen Hinweis für die Gestaltung von Sprachbildung im Rahmen der Pflegeausbildung dar. Denn in dem allgemeinen Diskurs um durchgängige Sprachbildung und die Verknüpfung von sprachlichen und fachlichen Lernprozessen stehen in der Regel die bildungs- und fachsprachlichen, konzeptionell schriftlichen Register im Mittelpunkt und gelten als größte Herausforderung (z. B. Ohm et al., 2007; Efing, 2014). Das kann dazu führen, dass der Unterstützungsbedarf im Bereich der alltagssprachlichen Kompetenzen unterschätzt wird. Die Daten weisen zudem darauf hin, dass die Auszubildenden bereits über unterschiedliche Lern- und Kommunikationsstrategien verfügen und benennen können, was ihnen bei der Sprachaneignung hilft. Sprachbildung im Rahmen der Pflegebildung sollte an diese Ressourcen anknüpfen und das Repertoire von Lern- und Kommunikationsstrategien erweitern.

Darüber hinaus wurden einzelne Pflegesituationen, von denen die Auszubildenden erzählen, näher beschrieben und interpretiert. Auch wenn diese nicht direkt beobachtet oder audiografiert, sondern retrospektiv von den Interviewten erzählt wurden, decken die Analysen auf, welche Situationen die Pflegeauszubildenden relevant setzen, wie sie diese deuten und wie Sprachaneignung in pflegespezifische Handlungszusammenhänge eingebettet ist. Praxisanleitende sowie andere an der Ausbildung beteiligte Personen (z.B. Kolleg:innen) müssen dafür sensibilisiert werden, dass Auszubildende – insbesondere diejenigen mit spätem Zweitsprachenerwerb - nicht nur vor fachlichen, sondern teilweise auch vor großen sprachlichen Herausforderungen stehen, bei denen sie Unterstützung benötigen. Sie mit Aufgaben zu unterfordern, die nicht ihrem Tätigkeitsprofil entsprechen, oder ihnen Aufgaben vorzuenthalten, ist kein Lösungsansatz. Ebenso wenig sollten sie bei der Bewältigung sprachlich komplexer Pflegesituationen allein gelassen werden. Praxisanleitende wie auch Lehrende an Pflegeschulen müssen vielmehr so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie das Potenzial des Lernortes Praxis im Sinne der des *situated learning* (Lave & Wenger, 1991) als „Ort für Sprachbildung“ erkennen und gezielt nutzen können. Denn wenn sprachliches Lernen sich dadurch vollzieht, dass Lernende aktiv in authentische pflegespezifische Handlungssituationen involviert sind und sich

dadurch sowohl fachliche als auch sprachliche Kompetenzen aneignen, ist es notwendig, dass Praxisanleitende und Lehrende dazu befähigt werden, diese situativen Sprachaneignungsprozesse zu erkennen und gezielt zu unterstützen (vgl. Daase, Darmann-Finck & Niederhaus 2025). Pflegeauszubildende sollten – wann immer möglich – die Gelegenheit erhalten, Kommunikationssituationen mit zu pflegenden Personen selbst zu gestalten, um „sich durch Ko-Konstruktion in dialogischen Settings neue Konzepte und Fähigkeiten (sowohl fachlich als auch sprachlich) nachhaltig zu erschließen und sich damit weiterzuentwickeln“ (ebd., 87). Dies kann sowohl in der Praxis in authentischen Situationen als auch im Pflegeunterricht, beispielsweise im Skills Lab oder im Rahmen von Rollenspielen, geschehen. Solche Situationen können gemeinsam vorbereitet und im Anschluss reflektiert bzw. nachbereitet werden (vgl. Erichsen et al., i. V.).

Schließlich zeigt dieser Beitrag damit die Bedeutung der Weiterentwicklung sprachbildender Konzepte für den Lernort Praxis auf. Grundlage dafür könnten z. B. gesprächsanalytische Untersuchungen von pflegespezifischen Situationen am Lernort Praxis sein, die auch als Material für Fortbildungen genutzt werden könnten. Darüber hinaus bietet sich ein praxeologischer Blick an, wie Daase, Darmann-Finck und Niederhaus (2025) ihn vertreten. Dieser untersucht Sprachaneignung als im Vollzug von sozialen Praktiken entstehend. Nicht zuletzt ist es aber wichtig, dass die zu entwickelnden Konzepte im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung *lernortübergreifend* gedacht werden. Dabei sollten die jeweils spezifischen Anforderungen und Potenziale der unterschiedlichen Lernorte berücksichtigt werden, um den Auszubildenden langfristig die aktive Partizipation an relevanten Pflegesituationen zu ermöglichen.

Tabelle 1: In den Interviewausschnitten vorkommende Transkriptionsregeln

Bedeutung	**Notation**
Pausen, je nach Länge ca. 1 Sekunde ca. 2 Sekunden ca. 3 Sekunden	 (.) (..) (…)
Satzabbruch	Es wäre nur/ es wäre gut…
Wortabbruch	schw/schwer
Non- und paraverbale Äußerungen	(lacht)
Betonung	JA
Unklar verstanden Textstelle	(geholfen?)
Unverständliche Textstelle	(unv.)

Literatur

Amorocho, S., Dengler, S. & Kniffka, G. (2022). Von der Sprachbedarfsermittlung zum Curriculum zur berufsbezogenen Sprachprüfung: der Goethe Test PRO Pflege. In Dimova, D., Müller, J., Siebold, K., Teepker, F. & Thaller, F. (Hrsg.), *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation* (291–325). Göttingen University Press (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache).

Bundesagentur für Arbeit (2025). Nurses Day: Most new nurses are from foreign countries. https://www.arbeitsagentur.de/en/press/2025-21-nurses-day-most-new-nurses-are-from-foreign-countries

Czinglar, C. (2019). Der Faktor Alter im Zweitspracherwerb: Ein Zusammenspiel individueller und sozialer Einflussfaktoren. In Ender, A., Greiner, U. & Strasser, M. (Hrsg.). *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe* (S. 287–305). Klett-Kallmeyer.

Daase, A., Bauer, P. & Willaredt, A. (2023). Gut in den Beruf starten. *Die Schwester - Der Pfleger, 6*, S. 68–71.
https://www.bibliomed-pflege.de/sp/artikel/47618-gut-in-den-beruf-starten

Daase, A.; Darmann-Finck, I. & Niederhaus, C. (2025). Stärkung sprachlicher Teilhabe durch sprachbildende Praxisanleitung – Hinweise für die Pflegeausbildung aus der Empirie. Gerholz, K.G., Hochleitner, T., Maidanjuk, I. & Beil, S. (Hrsg.), *Sprache(n) im Beruf: Gestaltung und Förderung beruflicher Sprachbildung an den verschiedenen Lernorten*. Bundesinstitut für Berufsbildung

Daase, A. & Fleiner, M. (2024). Sprachliche Herausforderungen und Bedürfnisse aus Sicht von Lernenden im Kontext der generalistischen Pflegeausbildung – Einblicke in das erste Ausbildungsjahr. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 29*(1), 43–-64. https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3901/

Dimroth, C. (2020). Sprachaneignung über die Lebenszeit. In Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 109–114). Springer VDI Verlag.

Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning, 47*(1), 173–210.
https://doi.org/10.1111/0023-8333.51997005

Efing, C. (2014). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Info DaF. 4*, 415–441.

Erichsen, G., Petersen, I., Hoang, T. Schimböck, F., Domes, S. & von Gahlen-Hoops, W. (i. Vorb.). *Handreichung zur sprachsensiblen Pflegebildung*.

Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz (2020). *Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG*. https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/16560

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2). Heinemann.

Hundenborn, G. (2023). Ausbildung in der Pflege. In Klauber, J., Wasem, J., Beivers, A. & Mostert, C. (Hrsg.). *Krankenhausreport 2023* (S. 150–163). Springer.

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3). Beltz Juventa.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge Univ. Press (Learning in doing).

Ohm, U., Kuhn, C. & Funk, H. (Hrsg.) (2007). *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Waxmann.

Petersen, I., Domes, S., Erichsen, G. & Hoang, T. (eingereicht). Mehrsprachigkeit in der Pflegebildung: Zwischen Mehrsprachigkeitskompetenz und Assimilationsdruck. *Sprache im Beruf: Mehrsprachigkeit im Beruf und im berufsorientierten Deutschunterricht.*

Rehbein, J. & Löning, P. (1995). *Sprachliche Verständigungsprozesse in der Arzt-Patienten-Kommunikation: linguistische Untersuchung von Gesprächen in der Facharzt-Praxis.* Universität Hamburg, germ. Seminar.

Schimböck F., Erichsen G., Petersen I., von Gahlen-Hoops, W. (2024). Linguistically responsive learning and teaching for non-native speakers in undergraduate nursing education: a scoping review protocol. *BMJ Open*, *14*(8).
https://bmjopen.bmj.com/content/bmjopen/14/8/e083181.full.pdf

Spranz-Fogasy, T. & Lindtner, H. (2009). Fragen und Verstehen. Wissenskonstitution im Gespräch zwischen Arzt und Patient. In Felder, E. & Müller, M. (Hrsg.), *Wissen durch Sprache. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerks „Sprache und Wissen“* (S. 141–170). De Gruyter.

Stephanow, V., Fenker, L. & Spiekermeier Gimenes, S. (2025). Sprachbildung als gemeinsame Aufgabe. Migrationsbedingt mehrsprachige Auszubildende. *Die Schwester - Der Pfleger, 7*, 40–44.

Walther, S. (2001). *Abgefragt?! Pflegerische Erstgespräche im Krankenhausalltag: eine linguistische Untersuchung von Erstgesprächen zwischen Pflegepersonal und Patienten.* Huber.

Wild, K.-P. (2006). Lernstrategien und Lernstile. In Rost, D. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 427–432). BeltzPVU.

Wingenfeld, K. & Büscher, A. (2017). *Strukturierung und Beschreibung pflegerischer Aufgaben auf der Grundlage des neuen Pflegebedürftigkeitsbegriffs. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit.*
https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Pflege/Berichte/Fachbericht_Pflege.pdf

Witzel, A. & Reiter, H. (2022). *Das problemzentrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung*. Beltz Juventa.

Wochnik, M., Krause-Zenß, A., Reuschenbach, B. & Olden, D. (2025). Sprache fördern, Ausbildungsqualität sichern. *Pflege Zeitschrift, 7*(78), 60–63.

Zegelin, A. & Schnell, M.-W. (Hrsg.) (2005). *Sprache und Pflege* (2). Huber.

Zitieren dieses Beitrags (23.07.2026)

Erichsen, G., Domes, S. & Petersen, I. (2026). Sprachliche Anforderungen am Lernort Praxis: Einblicke in Herausforderungen und Strategien Pflegeauszubildender im Kontext des späten Zweitspracherwerbs. In K. Hartwich, D. Heisler, P. Lippegaus, M. Schmökel, J. Schwede & C. Sommer (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2025: Nachhaltig – Digital – Chancengerecht. Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf* (S. 1–18).
https://www.bwpat.de/ht2025/erichsen_etal_ht2025.pdf

Die Autorinnen

Dr. GÖNTJE ERICHSEN

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Germanistisches Seminar, Deutsch als Zweitsprache und fachintegrierte Sprachbildung

Leibnizstraße 8, 24118 Kiel

erichsen@germsem.uni-kiel.de

https://www.uni-kiel.de/de/person/erichsen-goentje-59451

Dr. SONJA DOMES

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Germanistisches Seminar, Deutsch als Zweitsprache und fachintegrierte Sprachbildung

Leibnizstraße 8, 24118 Kiel

domes@germsem.uni-kiel.de

https://www.uni-kiel.de/de/person/domes-sonja-72078

Prof. Dr. INGER PETERSEN

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Germanistisches Seminar, Deutsch als Zweitsprache und fachintegrierte Sprachbildung

Leibnizstraße 8, 24118 Kiel

petersen@germsem.uni-kiel.de

https://www.uni-kiel.de/de/person/petersen-inger-51071