

Können wir hier auch sprechen? – Die sprachliche Studierfähigkeit bildungsausländischer Studierender im Masterstudiengang Pflegepädagogik und ihre Förderung

Laura Stupperich & Kati Lüdecke-Röttger

Abstract *Attraktive Arbeitsbedingungen und der Fachkräftemangel motivieren ausländische Pflegefachkräfte in Deutschland zu arbeiten und sich akademisch weiterzuqualifizieren. Im Masterstudiengang Pflegepädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) stellen sie rund 75 Prozent der Studierenden. Da die Zulassung über die berufliche Anerkennung und nicht über eine sprachliche Hochschulzugangsprüfung erfolgt, erweisen sich ihre Deutschkenntnisse als teilweise unzureichend und sehr heterogen. Herausforderungen bestehen v. a. im Umgang mit der Wissenschaftssprache, mit akademischen Textsorten und mit Prüfungsformaten. Ein neues, eng an das Modul Fachdidaktik Pflege I geknüpftes Sprachförderprojekt startete im Wintersemester 2024/25. Es befähigt Studierende, mit diesen sprachlichen Herausforderungen umzugehen und unterstützt sie beim Einstieg ins Fachstudium. Der Beitrag stellt das Konzept, den theoretischen Hintergrund und erste Ergebnisse einer quantitativen Prä-/Poststudie zur Wirksamkeit vor und leitet Empfehlungen für Studiengangskoordinierende und Lehrende ab.*

1. Einleitung

Übliche Einschreibpraxis an deutschen Hochschulen ist es, dass bildungsausländische Studieninteressierte zu einem deutschsprachigen Studium nur mit einem nachgewiesenen hochschulspezifischen Sprachniveau C1 (laut dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER)*) zugelassen werden. Entgegen dazu handelt es sich bei internationalen Studierenden im Masterstudiengang Pflegepädagogik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel um Personen, die ihren Bachelorabschluss an internationalen Universitäten erworben haben und deren berufliche Anerkennungskurse am Universitätsklinikum Schleswig-Holstein (UKSH) (auf Niveau B2) mit zusätzlichem DaZ-Unterricht begleitet werden. Hinzu kommt das

tägliche Training on the Job als Pflegefachperson im Universitätsklinikum. Vorausgesetzt werden hierfür Sprachkenntnisse auf dem Niveau B2 oder in Einzelfällen C1, die zudem berufsspezifisch und in besonderem Maße auf Kommunikation ausgerichtet sind (vgl. GQMG-Arbeitsgruppe Pflege und Qualität 2020: o. S.).¹

Anzunehmen ist, dass mit berufsbezogenen Sprachkompetenzen auf B2-Niveau sowie einer zunehmenden sprachlichen Sicherheit im beruflichen Alltag bildungsausländische Pflegefachpersonen allgemeinsprachliche Deutschkenntnisse erwerben oder festigen. Dies betrifft vor allem mündliche Kompetenzen sowie Routinen in der Interaktion. Damit verbessern sich auch ihre Fähigkeiten in verschiedenen Kommunikationssituationen. Zudem verfügen die Pflegefachpersonen über fachsprachliche Kompetenzen im medizinisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Es erfolgt jedoch im Vorfeld oder zu Beginn des Studiums keine systematische Entwicklung wissenschaftssprachlicher Kompetenzen, die ein Hochschulstudium abverlangt. Zudem erfordert die pädagogische Ausrichtung des Studiums die Einarbeitung in eine neue Fachsprache. Es ist daher anzunehmen, dass die Aufnahme eines Studiums für diese Gruppe mit spezifischen sprachlichen Herausforderungen verbunden ist, die vor allem die akademische Integration erschweren und somit den Studienerfolg gefährden können.

Aus diesem Grund geht das Sprachförderungsprojekt für bildungsausländische Studierende im Masterstudiengang Pflegepädagogik der Universität Kiel im Rahmen des vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) finanzierten Programms Förderung internationaler Talente zur Integration in Studium und Arbeitsmarkt (FIT) davon aus, dass L2-Studierende² besondere Unterstützung benötigen. Dies gilt insbesondere für Studierende – wie im Masterstudiengang Pflegepädagogik –, die keine sprachliche Hochschulzulassung auf C1 vorweisen müssen, sondern zunächst B2-Kenntnisse. Sie profitieren von einer Unterstützung, die propädeutisch oder begleitend zum ersten Fachsemester stattfindet, um die inhaltlichen Anforderungen des pädagogisch ausgerichteten Studiums sprachlich adäquat bewältigen zu können.

Im Folgenden wird zunächst gezeigt, welche theoretischen Grundlagen der sprachlichen Förderung und der Untersuchung der Wirksamkeit dieser zugrunde liegen. Der Fokus liegt dabei auf dem Konzept der sprachlichen Studierfähigkeit. Anschließend werden die Ausgangsvoraussetzungen der Zielgruppe beschrieben

1 Belege dafür, dass auch in der beruflichen Didaktik eine in berufliche Handlungssituationen eingebettete Sprachbildung vonnöten ist, liefert das interdisziplinäre Forschungsprojekt SCENE, in dem Sprachbedarfe und die Sprachbildung in der Pflegebildung untersucht werden (vgl. Erichsen u. a. 2024).

2 Im vorliegenden Beitrag wird zwischen L1-Lernenden, d. h. Lernenden, deren Erstsprache Deutsch ist, und L2-Lernenden, d. h. Personen, die Deutsch zu einem späteren Zeitpunkt gelernt haben, unterschieden.

und darauf aufbauend die prototypische Konzeption und Gestaltung der Sprachförderung im Wintersemester 2024/25 vorgestellt. Zudem wird eine Prä-Post-Erhebung präsentiert, mit der sowohl die sprachbezogenen Unsicherheiten der Studierenden erfasst als auch die Wirksamkeit der Sprachförderung überprüft wurden. Abschließend werden daraus Handlungsempfehlungen für die Praxis abgeleitet.

2. Sprachliche Studierfähigkeit

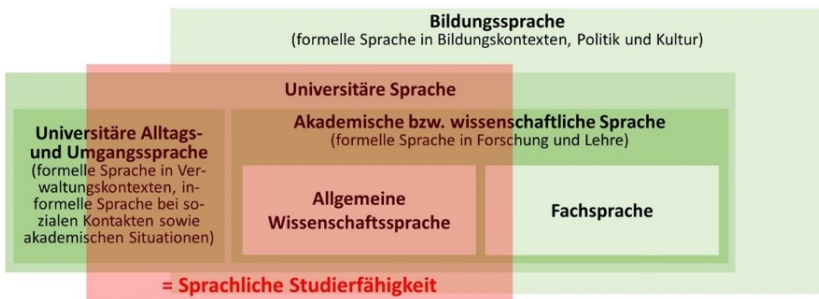
Anders als die Eingangsvoraussetzungen für die Aufnahme des Masterstudiums Pflegepädagogik stellen die Zulassungsvoraussetzungen für bildungsausländische Studierende in der Regel ein hohes C1-Niveau dar, nachgewiesen durch eine sprachliche Hochschulzulassungsprüfung (KMK und HRK, § 1). Zu diesen gehören die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH), der Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF) oder Abschlüsse, mit denen eine Befreiung möglich ist, in allererster Linie telc C1 Hochschule. Diese Prüfungen beziehen sich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und sollen abprüfen und darstellen, inwiefern Studieninteressierte mutmaßlich den sprachlichen Anforderungen eines Studiums gewachsen sind. Auch wenn die Stufen des Referenzrahmens nicht unkritisch als unmittelbare Abbildung der tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten betrachtet werden dürfen,³ geben sie doch eine Orientierung, welche Minimalforderungen an die sprachliche Studierfähigkeit gestellt werden. Ausgehend von dieser Prämisse soll durch Überprüfung mittels einer der genannten Hochschulzulassungsprüfungen v. a. sichergestellt werden, dass die Studierenden wesentliche Grundlagen der universitären Sprache, besonders der allgemeinen Wissenschaftssprache beherrschen. Für den größten Teil der deutschsprachigen Studiengänge werden diese Grundlagen deshalb gefordert, weil studienbegleitende Deutschkurse kaum bzw. kaum systematisch besucht werden (vgl. Wisniewski u. a. 2022: 173), da mit Beginn des Studiums der Fokus der Studierenden – aber auch der Lehrenden – auf den Anforderungen des Fachs und den hier verlangten Leistungsnachweisen liegt (vgl. Huber 1991: 423) und häufig ein bestandener Sprachtest zu Studienbeginn für ausreichend gehalten wird (vgl. Wisniewski u. a. 2022: 432).

Zu diesem Zeitpunkt wird sprachliche Studierfähigkeit in der Regel vorausgesetzt. Darunter ist das Vermögen zu verstehen, Sprache in akademischen Kontext-

3 Kritisch anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass in der Regel die zu erreichenden Niveaustufen unspezifisch zugewiesen werden und dass innerhalb dieser Niveaustufen sprachliche Studierfähigkeit nicht unzureichend spezifiziert wird (vgl. Arras 2012: 41; Wisniewski 2022b: 63 ff.).

ten zu gebrauchen, d. h. an der Hochschule und im Studium sprachlich zu agieren. Insofern stellt dieses Vermögen die Voraussetzung für die soziale und akademische Integration dar, und damit für den Studienerfolg (vgl. Wisniewski u. a. 2022: 257). Es handelt sich um die Fähigkeit, die Sprache beispielsweise in Lehrveranstaltungen, in der Rezeption und Auseinandersetzung mit Fachtexten und -vorträgen sowie in der Präsentation und Diskussion fachlicher Inhalte zu gebrauchen. Damit gilt die Sprache sowohl als Lernvoraussetzung und -medium als auch als Lerngegenstand (vgl. Bärenfänger 2018: 207 f.) und damit als Instrument der Wissensaneignung sowie als Ausdruck des wissenschaftlichen Denkens und Handelns.

Abbildung 1: Dimensionen sprachlicher Studierfähigkeit (vgl. Lüdecke-Röttger 2025: 50)



Die Abbildung 1 zeigt, dass die sprachliche Studierfähigkeit zusätzlich zum Beherrschen der alltäglichen Wissenschaftssprache auch den sicheren Umgang mit Alltagssprache, fachspezifischer Sprache inklusive des Fachdenkens sowie soziokommunikative Praktiken und Rollen umfasst (vgl. Fandrych u. a. 2019: 4). Zudem verdeutlicht die Abbildung, wie die unterschiedlichen Sprachebenen und Sprachverwendungen zueinander im Verhältnis stehen. Einen differenzierenden Überblick darüber, welche sprachlichen und strategischen Kompetenzen und welches Domänenwissen in Bezug auf sprachliches universitäres Handeln nötig sind, zeigen Bärenfänger u. a. (2024), die diese Kompetenzen in einer Systematik ähnlich den Niveaustufen des Referenzrahmens Handlungsfeldern des Student Life Cycle zuordnen. Weitere Differenzierungen zum universitären Sprachgebrauch und den damit verknüpften Kompetenzen finden sich u. a. bei Arras (2012), Ehlich (1999), Fandrych und Müller (2018), Fandrych u. a. (2019), Marks (2015) sowie Wisniewski u. a. (2022).

Im Kontext der in diesem Artikel diskutierten systematisch studienvorbereitenden bzw. den Studienbeginn begleitenden fachbezogenen Sprachförderung liegt der Fokus auf der allgemeinen Wissenschaftssprache, weil die Alltagssprache und die Umgangssprache stärker beiläufig und in anderen, eher informellen,

Zusammenhängen entwickelt werden. Zudem ist die Fachsprache auch bei L1-Sprecher*innen am Beginn des Studiums noch kaum ausgebildet und wird deshalb nicht vorausgesetzt, sondern erst im Laufe des Studiums – verwoben mit der Vermittlung von Fachinhalten – entwickelt (vgl. Wisniewski 2022b: 70).

Im Gegensatz dazu gilt die allgemeine fächerübergreifende Wissenschaftssprache als »domänenspezifische, produktive, interaktive und rezeptive (wissenschafts-)sprachliche Handlungsfähigkeit, die dazu befähigt, die Sprachanforderungen, die an der Hochschule zu Studienbeginn auftreten, zu meistern« (Wisniewski 2022b: 61). Laut Wisniewski (2022b: 71 f.) ist diese allgemeine Wissenschaftssprache dadurch gekennzeichnet, dass sie Ausdrücke aus der Alltagssprache entlehnt, die funktional spezifisch verwendet werden. Sie hängt zudem mit einem kulturell geprägten Umgang mit literalen Techniken sowie mit dem Wissen über Textsorten, Sprachhandlungssorten und Sprachpraktiken zusammen und setzt die Kompetenz voraus, damit umzugehen. Gerade in der Ähnlichkeit zur Alltagssprache und den abweichenden spezifischen Bedeutungen besteht eine große Hürde für L2-Lernende.⁴

Sprachliche Studierfähigkeit mit dem Beherrschen der allgemeinen Wissenschaftssprache als Kern beinhaltet den Umgang mit den vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen sowie darüber hinaus den Einsatz von grammatischen Strukturen und von Ausdrucksmitteln. Diesen sechs Kompetenzfeldern lassen sich die folgenden Merkmale zuweisen:

Bärenfänger nennt in Bezug auf das Lesen als häufigste und anspruchsvollste Textsorten Lehrbücher, Folien und Klausurfragen, verweist aber darauf, dass je nach Fachdisziplin erhebliche Unterschiede bestehen (vgl. Bärenfänger 2018: 212). Er sieht Herausforderungen u. a. in der Vielfalt der Textsorten sowie darin, dass große Mengen an Text bewältigt werden müssen und dafür fachliches Wissen vorausgesetzt werden muss. Von den Studierenden wird gefordert, dass sie eigenständig entscheiden, was wie intensiv und mit welchem Ziel gelesen wird. Weiterhin schließen das Lesen von wissenschaftlichen Texten und die anschließende Verarbeitung ein, dass die Studierenden Positionierungen erkennen, dass sie die Strukturierung eines Textes und die ihm innewohnenden Zusammenhänge und Bedeutungen entschlüsseln (vgl. Fandrych u. a. 2019: 6 ff.).

Das Schreiben spielt in Bezug auf Leistungsnachweise – beispielsweise Hausarbeiten, Klausuren, Portfolios – eine herausgehobene Rolle. Es ist jedoch auch im Zusammenhang mit anderen Fertigkeiten wie dem Mitschreiben und dem Exzerpieren von Bedeutung. Sprachliche Studierfähigkeit zeigt sich dabei nicht nur bezogen auf das Schreibprodukt, sondern auch auf den Schreibprozess und damit auf das Entwickeln und Erfassen der eigenen Gedanken (vgl. Fandrych 2019: 9). Damit

4 Der Artikel fasst unter L2-Lernende alle Personen, die Deutsch nicht als Erstsprache erworben haben. Es wird nicht zwischen L2 und Lx unterschieden (vgl. Wisniewski 2022b: 56 f.).

gehört das Schreiben – neben dem Sprechen – zu den produktiven Fertigkeiten, die von den Studierenden selbst als am schwierigsten eingeschätzt werden (vgl. Wisniewski u. a. 2022: 196).

Das Hören ist im hochschulischen Kontext besonders im Zusammenhang mit anderen Fertigkeiten von Bedeutung. Hier zieht es (Sprach-)Handlungen nach sich. Dazu gehören beispielsweise das Anfertigen von Notizen beim Mitschreiben in Vorlesungen, das ergänzende Lesen von Folien oder das Zuhören und Antworten in kommunikativen Situationen.

In solchen Kontexten sind zudem Sprechfertigkeiten die Voraussetzung dafür, dass adäquat gehandelt werden kann. Das gilt für Seminardiskussionen, Sprechstundengespräche sowie für kleine und oft spontane Absprachen und Vergewisserungen etc. (vgl. Bärenfänger u. a. 2015: 26). Darüber hinaus ist das Sprechen in Referaten und mündlichen Prüfungen von grundlegender Bedeutung. Eine besondere Schwierigkeit liegt hier für die Studierenden darin, dass sie angehalten sind, sowohl den Regeln medialer Mündlichkeit zu folgen als auch die Merkmale konzeptueller Schriftlichkeit zu berücksichtigen (vgl. Ulrich/Michalak 2019).

Als entscheidende sprachliche Prädiktoren für den objektiven Studienerfolg ermittelten Wisniewski u. a. (2022: 260) je nach Studienfach Fähigkeiten in Bezug auf das Lesen. Zudem heben sie die Verbindung der Fertigkeit mit rezeptivem und produktivem Wortschatz hervor. Daran wird exemplarisch die Verwobenheit der einzelnen sprachlichen Kompetenzen deutlich und damit die daraus entstehende Komplexität, die die L2-Studierenden zusätzlich herausfordert. Von besonderer Bedeutung im Zusammenhang mit dieser Komplexität ist dabei die Verknüpfung mit wissenschaftlichen Prinzipien (vgl. Fandrych u. a. 2019: 5): Zum einen ist dies das Prinzip Präzision, das sich u. a. im Gebrauch von Operatoren zeigt. Hinzu kommen grammatische Strukturen und sprachliche Muster, die laut Fandrych u. a. (2019: 5) unmittelbar mit wissenschaftlichen Prinzipien zusammenhängen. Dazu zählen u. a. Objektivierungen, die beispielsweise durch Passiv- und Passiversatzformen sprachlich repräsentiert werden. Außerdem sind Verdichtungen zu nennen, für die sprachliche Mittel wie Nominalsierungen und Linksattribute beherrscht werden müssen.⁵ Hier bestehen die Anforderungen darin, dass solche sprachlichen Konstruktionen sowohl selbst gebildet als auch aufgelöst und entschlüsselt werden können. Als letztes Prinzip soll die Darstellung von Zusammenhängen durch kohärenzstiftende Mittel wie Konnektoren, aber auch durch Wortschatzphänomene wie Komposita genannt werden (vgl. Ehlich 1999).

5 Als Beispiel hierfür kann die Nominalphrase mit Linksattribut »der in der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung ausgewiesene Themenbereich *Pflegerisches Handeln an pflegewissenschaftlichen Erkenntnissen ausrichten*« (Walter 2015: 2) genannt werden. Der Text diene als Unterrichtsgegenstand.

Verfügen die Studierenden über die hier aufgeführten sprachlichen Kompetenzen, sind wesentliche Voraussetzungen für die soziale und die akademische Integration gegeben, wobei der Fokus des hier vorgestellten Projekts auf der akademischen Integration liegt. Denn für die Zielgruppe des hier gezeigten Projekts geht es v. a. um die Förderung der allgemeinen Wissenschaftssprache, das Bearbeiten wissenschaftlicher Textsorten sowie um davon abgeleitete Strategien, die auf den Umgang mit Fachsprache übertragen werden können.

3. Vorstellung des Projekts

Im Rahmen des durch den DAAD von August 2024 bis Dezember 2028 geförderten Projekts *FIT* findet seit dem Wintersemester 2024/25 das Teilprojekt *Übergang ins deutschsprachige Studium im Masterstudiengang Pflegepädagogik* an der CAU Kiel statt. Aufgrund eines durchschnittlichen Anteils von zuletzt rund 75 Prozent bildungsausländischen Studierenden im Masterstudiengang und der genannten Anforderungen an die sprachliche Studierfähigkeit unterstützt das Teilprojekt durch eine gezielte Sprachförderung sowie durch die sprachensible Gestaltung von Unterricht und Prüfungen. Es zielt darauf ab, internationale Studierende beim erfolgreichen Einstieg in den Masterstudiengang zu unterstützen.

Da der Masterstudiengang den bildungsausländischen Teilnehmenden ohne sprachliche Hochschulzugangsprüfung auf C1-Niveau (DSH, TestDaF, telc etc.) offensteht und ihr Sprachnachweis B2 für den Berufsabschluss als Pflegefachperson in Deutschland ihnen den Zugang zum Studium ermöglicht (vgl. FPO 2021: 2), wurden grammatikalische und lexikalische Kenntnisse zu Beginn des Semesters in einem Einstufungstest abgefragt. Die Ergebnisse kennzeichnen die Gruppe trotz gemeinsamem B2-Niveaus als sprachlich heterogen in Bezug auf unterschiedliche Bereiche des Deutschen.⁶ Die Deutschkenntnisse sind für den Umgang mit der akademischen Sprache zum Teil unzureichend. Da aber, wie im Abschnitt zur Theorie ausgeführt, auch Niederhaus feststellt, dass »Sprache [...] konstitutiv für Lehren und Lernen [ist], denn [fachliche] Inhalte werden primär über Sprache vermittelt und mittels Sprache gelernt« (Niederhaus 2022: 165) ist es essenziell, individuelle Spracherwerbslücken der bildungsausländischen Studierenden im Masterstudiengang Pflegepädagogik zu schließen. Ebenso unerlässlich ist eine Auseinandersetzung mit der Alltagssprache sowie dem wissenschaftlich-akademischen Sprachgebrauch im Fach, seinen Besonderheiten und Herausforderungen – sowohl für L1- als auch, in besonderem Maße, für L2-Lernende an der Universität.

6 Einige Ergebnisse aus der Auswertung des Einstufungstests werden in Abschnitt 5 dargestellt.

4. Ziele des Projekts

Das auf vier Jahre angelegte Teilprojekt *Übergang ins deutschsprachige Studium im Masterstudiengang Pflegepädagogik* ist zuerst vorwiegend als Sprachförderung konzipiert. Die Sprachförderung greift im Wintersemester 2024/25 für die Erstellung von Sprachlernmaterialien im Sinne eines gemeinsamen Fach- und Sprachlernens (vgl. Leisen 2023: 10) auf authentische Literatur sowie weiteres Fachmaterial aus dem Modul *Fachdidaktik Pflege I* zurück. Die für das Modul zu lesenden Texte dienen als Grundlage für die Erarbeitung von Aufgaben zur Lexik der Wissenschaftssprache und zu ihren grammatischen Besonderheiten sowie zum Erwerb von akademischer Lesekompetenz.⁷ Ziel der Sprachförderung ist es dabei vorrangig im Sinne von Buhlmann und Fearn, »den Lernenden in seinem Fach [...] bzw. seiner akademischen [...] Ausbildung sprachlich handlungsfähig zu machen bzw. ihm den Erwerb der sprachlichen Handlungsfähigkeit in seinem Fach, seiner Ausbildung [...] zu ermöglichen bzw. zu erleichtern.« (Buhlmann/Fearn 2018: 18) Dies soll sich als deklariertes Ziel des Projekts in einer höheren Bestehensquote unter den bildungsausländischen Studierenden widerspiegeln und zugleich zur Senkung der Abbruchquote beitragen.

Zur besseren Einordnung des Masterstudiengangs Pflegepädagogik und zur Begründung der Integration einer spezifischen Sprachförderung erfolgt zunächst eine kurze Darstellung des Studiengangs. Daran anschließend werden die Kohorte des Wintersemester 2024/25 sowie das Modul *Fachdidaktik Pflege I* näher erläutert.

5. Vorstellung des Studiengangs

Der Masterstudiengang Pflegepädagogik ist ein interfakultärer, seit dem Wintersemester 2021/22 bestehender Ein-Fach-Master (Master of Arts) der Medizinischen und der Philosophischen Fakultät an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Er richtet sich an ausgebildete Pflegefachpersonen mit abgeschlossenem Bachelorstudium (vgl. FPO 2021: 2), die eine berufliche Tätigkeit im Bereich der pflegepädagogischen Lehre und Ausbildung von Pflege(fach)personen anstreben.

Im Studiengang wird

»[d]ie eigene Pflegexpertise [...] genutzt und mit pädagogischen, pflegedidaktischen und schulpraktischen Wissens- und Erfahrungsbeständen konsequent, d. h. auf Basis des neuesten wissenschaftlichen Wissens erweitert. Dabei geht es unter anderem darum, neue berufliche Lernformate kennenzulernen, zu erproben

7 Genauere Erklärungen zu Inhalten und Erstellung der Materialien für die Sprachförderung finden sich im Kapitel *Inhalte der Sprachförderung* (vgl. Kap. 7).

und in schulische Lehr-/Lernformate zu übertragen. [...] Gleichzeitig geht es darum, die individuellen Möglichkeiten zu erkennen, neue Ansätze und Haltungen zu studieren und die Gestaltung von zukunftsfähigen Lehr-/Lernprozessen kritisch zu reflektieren.« (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel 2025: o. S.)

Dabei ist der Studiengang interdisziplinär angelegt und arbeitet zur optimalen Vorbereitung der Studierenden auf ihren Einstieg ins Berufsleben als Lehrende an einer Pflegefachschule eng mit Praxispartner*innen, wie z. B. Pflegefachschulen aus der Region zusammen (vgl. ebd.: o. S.). Auf diese Weise werden Theorie und Praxis von Beginn an systematisch miteinander verzahnt.

Da sich der Masterstudiengang Pflegepädagogik an Pflegende mit Bachelorabschluss richtet (vgl. FPO 2021: 2), ist die Mehrheit der Studierenden während des Studiums weiterhin in der pflegerischen Versorgungspraxis berufstätig. Viele arbeiten in ihrem Beruf als Pflegefachperson, haben familiäre Verpflichtungen und pendeln häufig von außerhalb Kiels zur Universität.

Die Kohorte des Wintersemesters 2024/25 umfasst 14 Studierende, darunter elf Bildungsausländer*innen. Vier Personen besitzen die vietnamesische, zwei die brasilianische sowie jeweils eine die albanische, argentinische, chinesische, polnische und thailändische Staatsangehörigkeit. Die Vielfalt der Herkunftsländer, die unterschiedlichen Erstsprachen und die variierende sprachliche Vorbildung führen zu heterogenen kulturellen und sprachlichen Herausforderungen bei der Integration in den deutschen Hochschulkontext.

Zur Erlangung eines Überblicks über die grammatikalischen und lexikalischen Kenntnisse der Studierenden wurde zu Beginn des Semesters ein Einstufungstest im Multiple-Choice-Format durchgeführt, an dem zehn bildungsausländische Studierende teilnahmen. Der Test erhob sowohl wissenschaftssprachliche Strukturen und grammatische Phänomene als auch den wissenschaftssprachlichen Wortschatz.⁸ Die Auswertung verdeutlicht die heterogenen Deutschkenntnisse der L2-Studierenden: Über 60 Prozent zeigen Schwierigkeiten in der Lexik (u. a. wissenschaftssprachliches Vokabular, Wortbildungsmuster, Nomen-Verb-Verbindungen), in der korrekten Tempusverwendung sowie beim Gebrauch zweiteiliger Konnektoren.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse sowie der sprachlichen Herausforderungen des Studiengangs und der typischen Merkmale der Wissenschaftssprache wurden die Inhalte für die Sprachförderung festgelegt.

8 Im Anhang 1 befinden sich drei Beispiele für Fragen aus dem Einstufungstest.

6. Spezifika sprachlicher Herausforderungen im Studiengang Pflegepädagogik

Während der Masterstudiengang an der CAU pädagogisch/geisteswissenschaftlich ausgerichtet ist, verfügen viele internationale Studierende über einen natur- oder sozialwissenschaftlich orientierten Bachelorabschluss. Nach Einschätzung der für die Sprachförderung zuständigen Dozentin stellt insbesondere die Bewältigung des umfangreichen Lesestoffs eine erhebliche Schwierigkeit bzw. Herausforderung dar. Da Sprache als zentrales Medium der Wissensvermittlung fungiert, erschweren unzureichende Sprachkenntnisse das Verständnis von Fachinhalten. Zudem sind die Inhalte des Faches Pflegepädagogik selbst bei ausreichenden Sprachkenntnissen aufgrund ihrer theoretischen Komplexität, die dem wissenschaftlichen Gegenstand *Pflege* inhärent sind, schwer zugänglich. Für die Studierenden steht das Fachstudium und damit das Verständnis der Fachinhalte im Vordergrund, während die Wechselwirkung zwischen Fach- und Sprachverständnis, d. h. die Tatsache, dass Sprachkompetenz eine Voraussetzung für Fachverständnis darstellt, häufig in den Hintergrund tritt. Übersetzungsprogramme und künstliche Intelligenz bieten hier nur eine temporäre Hilfe. Sie können den Erwerb ausreichender Sprachkompetenz unterstützen, aber keinesfalls ersetzen.

Als zentrale sprachliche Herausforderungen im Modul *Fachdidaktik Pflege 1* des ersten Semesters im Masterstudiengang *Pflegepädagogik* wurden die Bewältigung des umfangreichen Lesestoffs, der Umgang mit der Wissenschaftssprache sowie der Erwerb der Fachsprache identifiziert. Aufgrund der Auswertung der Einstufungstests und der sprachlichen Herausforderungen des Faches orientierte sich die Sprachförderung im ersten Semester an folgenden Inhalten:

- Lexik der Wissenschaftssprache
- grammatische Merkmale der Wissenschaftssprache
- Studiertechniken Leseverstehen

Im Folgenden werden die Inhalte näher erläutert und exemplarisch authentische Materialien aus der Sprachförderungen vorgestellt.

7. Inhalte der Sprachförderung

Mit Blick auf den Erwerb einer sprachlichen Handlungsfähigkeit und ihrer besonderen Herausforderungen im Studium, beschäftigte sich die Sprachförderung im Wintersemester 2024/25 mit Studiertechniken des Leseverstehens authentischer Fachtexte. Diese Arbeit wurde gezielt mit dem Erwerb von wissenschaftssprachlicher Lexik und Grammatik verbunden. Zur Verbesserung des Textverständnisses,

zur eindeutigen Erfassung von Argumentationsstrukturen und zur Entwicklung einer systematischen Interaktion mit dem Text wurden sowohl kognitive als auch metakognitive Lesestrategien vermittelt und eingeübt (vgl. Gaile 2023: 75 f.). Hierfür wurde zwischen Lesestrategien für VOR, WÄHREND und NACH dem Lesen unterschieden.

Um den Erwerb akademischer Lesekompetenz zu fördern, ein aktives Lesen zu ermöglichen und die Lektüre gezielter zu gestalten, übten die Studierenden den Einsatz von Über- und Zwischenüberschriften sowie die Orientierung im Text, um ihr Vorwissen zu aktivieren (vgl. Boeglin 2007: 103). Sie setzten sich mit den spezifischen wissenschaftlichen Textsorten und ihrer (prototypischen) Struktur auseinander, lernten ihre typische Gliederung zu verstehen und zu erkennen. Darüber hinaus stellten sie aktiv Fragen an den Text (vgl. ebd.: 109) und machten sich so mit ihren Erwartungen an diesen und ihrem Leseziel vertraut. Während des Lesens wurden die Methoden *ein (themenorientiertes) Exzerpt erstellen* sowie *zusammenfassende Überschriften an den Text formulieren* geübt, um zum einen zentrale Textaussagen zu sichern und zum anderen für die eigene Erkenntnis wichtige Aussagen herauszufiltern. Nach der Lektüre wurden die zentralen Textaussagen rekapituliert und Sprechhandlungsverben anhand von Texten anderer Autor*innen in ihren jeweiligen Kontext eingeordnet (vgl. ebd.: 179 f.). Somit wurde ein wissenschaftliches Arbeiten angebahnt, welches zudem als Prüfungsleistung in dem Modul Fachdidaktik Pflege I gefordert wird.

Des Weiteren wurden als didaktische Materialien Vokabellisten mit wissenschaftssprachlichem Wortschatz und wiederkehrenden Nomen-Verb-Verbindungen erstellt, die sich auf die in der Sprachförderung gemeinsam erarbeiteten Textabschnitte bezogen. Wissenschaftssprachliche Wortbildungsmuster wurden anhand von Beispielen aus den im Modul verwendeten Fachtexten erkannt und aufgelöst, sodass neues Vokabular in den eigenen Wortschatz integriert werden konnte. Außerdem wurde Material zu Proformen erarbeitet. Diese wurden zunächst an einfacheren Beispielen erklärt, bevor sie in authentischen Texten erkannt und verstanden werden mussten. Partizipialkonstruktionen wurden in ihrer Komplexität erklärt und schrittweise aufgelöst. Auch hier erfolgte zunächst eine deduktive Annäherung über sprachlich weniger komplexe Konstruktionen, bevor in einem weiteren Schritt das Verstehen und Auflösen komplexer authentischer Konstruktionen aus den Fachtexten geübt wurde.⁹

Um die Wirksamkeit der Sprachförderung zu überprüfen, werden im Folgenden die Ergebnisse der quantitativen Prä-/Poststudie vorgestellt, an der die Kohorte des Wintersemesters 2023/24 teilgenommen hat.

9 Im Anhang 2 finden sich drei Aufgaben, die für die Sprachförderung entwickelt und dort verwendet wurden.

8. Studie zur Wirksamkeit

Die Wirksamkeit der fachbezogenen Sprachförderung im Masterstudiengang Pflegepädagogik wird mit einer längsschnittlichen Fragebogenstudie überprüft. Es wird die Hypothese zugrunde gelegt, dass sich die Sicherheit der Studierenden im Umgang mit zentralen Elementen der (allgemeinen) Wissenschaftssprache innerhalb eines Semesters erhöht. Die Annahme wurde anhand der folgenden Items geprüft: Die Teilnehmenden wurden gefragt, wie sicher sie sich in Bezug auf wissenschaftlichen Wortschatz, wissenschaftssprachliche Strukturen, Lesestrategien, den Aufbau von (fach-)wissenschaftlichen Texten sowie bei der Bearbeitung von (Klausur-)Aufgaben fühlen. Die Antworten erfolgten auf einer fünfstufigen Likertskala (1 = gar nicht sicher bis zu 5 = sehr sicher).

Die Stichprobe der Fragebogenstudie umfasst bisher $n = 10$ und bezieht sich auf das Wintersemester 2024/25.¹⁰ Es handelt sich um eine anfallende Stichprobe, die bereits in Abschnitt 5 vorgestellt wurde.

Die Datenerhebung fand zu Beginn und Ende der Vorlesungszeit statt. Sie wurde mittels Papier und Stift und anonym durchgeführt. Nach dem Ausfüllen wurden die Fragebögen durch die Lehrperson eingesammelt und für die Auswertung aufbereitet.

Die statistische Auswertung erfolgte mit der Software jamovi (Version 2.0). Geprüft wurden Unterschiedshypothesen, indem Mittelwertvergleiche der selbst eingeschätzten Sicherheit in Bezug auf die genannten Elemente der Wissenschaftssprache durchgeführt wurden. Der Signifikanztest erfolgte einseitig, da eine Zunahme der Werte erwartet wurde. Das Signifikanzniveau wurde auf $p = 0,05$ festgesetzt.

Die Tabelle 1 zeigt, dass sich für alle Variablen große Effekte berichten lassen. Das bedeutet, dass in Bezug auf alle untersuchten Elemente der Wissenschaftssprache eine deutliche Zunahme der Sicherheit beobachtet werden kann. Die höchste Effektstärke zeigt sich bei der Sicherheit hinsichtlich der Nutzung von Lesestrategien ($r = 1,23$). Zwar ist hier die zu Beginn des Semesters angegebene Sicherheit schon vergleichsweise am höchsten. Sie liegt zu diesem Zeitpunkt im Mittel bei 2,50. Zu Semesterende beträgt sie jedoch 3,80. Sehr große Effekte zeigen sich auch hinsichtlich der Sicherheit bei (Klausur-)Aufgaben ($r = 1,06$) und beim Umgang mit wissenschaftssprachlichen Strukturen ($r = 1,00$). Eine Zunahme der Sicherheit wird ebenfalls in Bezug auf wissenschaftlichen Wortschatz deutlich ($r = 0,85$). Zu Beginn des Semesters liegt der Mittelwert bei 2,20, am Ende bei 2,90. Der im Vergleich kleinste Effekt tritt bei der Sicherheit im Umgang mit dem Aufbau

10 Geplant ist, dass die Befragung während der gesamten Laufzeit des Projekts auch künftig jeweils im Wintersemester durchgeführt wird.

(fach-)wissenschaftlicher Texte auf ($r = 0,66$). Dennoch handelt es sich auch hierbei, statistisch betrachtet, um einen großen Effekt.

Tabelle 1: Selbsteingeschätzte Sicherheit zu Semesterbeginn (T1) und am Semesterende (T2)

	T1			T2			N	p	r
	M	Md	SD	M	Md	SD			
Sicherheit bei:									
Wortschatz	2,20	2,00	0,92	2,90	3,00	0,74	10	0,012	0,85
Strukturen	2,18	2,00	0,98	3,45	3,00	0,52	10	0,004	1,00
Lesestrategien	2,50	2,50	1,08	3,80	4,00	0,91	10	0,002	1,23
Aufbau (fach-)	1,70	1,50	0,82	2,80	3,00	1,23	10	0,033	0,66
wissenschaftlicher									
Texte									
(Klausur-)	1,30	1,00	0,68	2,50	2,00	0,71	10	0,004	1,06
Aufgaben									

Folglich lässt sich feststellen, dass für alle untersuchten Elemente der Wissenschaftssprache eine Zunahme der durch die Lernenden eingeschätzten Sicherheit nachgewiesen werden kann. Die größte Effektstärke weisen die Werte für das Handhaben von Lesestrategien und für den Umgang mit (Klausur-)Aufgaben auf.

9. Schlussfolgerungen

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse festhalten, dass die Inhalte der Sprachförderung in jedem Fall sinnvoll und notwendig sind. Für den erfolgreichen Projektverlauf und zur Erreichung der genannten Ziele wäre ein propädeutischer Anteil der Sprachförderung zu erwägen, um den Erwerb der deutschen Wissenschaftssprache, ihrer spezifischen Merkmale und zentraler Studienkompetenz noch gezielter zu fördern.

Die Ergebnisse der Wirksamkeitsstudie belegen die Effektivität und sprechen sich eindeutig für den fachintegrierten Ansatz des Sprachenlernens aus, wobei anteilig auch eine Entwicklung der Sicherheit ohne Teilnahme an der Sprachförderung stattfand. Für differenziertere Ergebnisse zukünftiger Untersuchungen sollen daher Befragungen mit einer Kontrollgruppe durchgeführt und die Abwesenheiten der bildungsausländischen Teilnehmenden berücksichtigt werden.

Das Projekt strebt innerhalb des Projektzeitraums eine Weiterentwicklung an, die sich neben der spezifischen Sprachförderung für bildungsausländische Studie-

rende, verstärkt auch auf die sprachensible Gestaltung von Unterricht und Prüfungen konzentriert. Dies soll zu einer höheren Erfolgsquote und geringeren Abbruchquote beitragen. Die nachgewiesene Zunahme der eingeschätzten Sicherheit in allen Bereichen plädiert zudem für eine systematische Integration der Sprachförderung in den Studiengang, etwa in Form einer fest verankerten Lehrveranstaltung oder eines Moduls mit Fokus auf Sprachförderung und Studienkompetenzen. Der Masterstudiengang *Pflegepädagogik* kann damit nicht nur auf Mikroebene, etwa in der Unterrichtsgestaltung, in Lehrmethoden und in der sprachlichen Förderung im Fach, sondern auch auf Mesoebene als Referenzbeispiel einer zukunftsorientierten Studiengangsentwicklung gelten, die die erfolgreiche Integration bildungsausländischer Studierender in das Studium in den Fokus rückt. Darüber hinaus sprechen sich die Ergebnisse der fachintegrierten Sprachförderung auf Makroebene für einen hochschulpolitischen Strategiewechsel aus, der die Integration von Sprachfördermodulen für internationale Studierende anregt und somit zum Verbleib dringend benötigter Fachpersonen in den deutschen Arbeitsmarkt beiträgt.

Literatur

- Arras, Ulrike (2012). Im Rahmen eines Hochschulstudiums in Deutschland erforderliche sprachliche Kompetenzen – Ergebnisse einer empirischen Bedarfsanalyse. In: Tinnefeld, Thomas (Hg.). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik*. Saarbrücken: htw saar.
- Bärenfänger, Olaf (2018). Deutsch im Studium: Welche studiersprachlichen Kompetenzen benötigen Studienanfänger. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 55 (4), S. 207–216.
- Bärenfänger, Olaf/Lange, Daisy/Möhring, Jupp (2015). *Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase*. Leipzig: Institut für Testforschung und Testentwicklung e. V. (ITT).
- Bärenfänger, Olaf/Feike, Julia/Magosch, Christine (2024). *Sprachliche Kompetenzen für das Studium – Lernziele für die studienbezogene Deutschförderung*. Stuttgart: Klett.
- Boeglin, Martha (2007). *Wissenschaftlich arbeiten Schritt für Schritt. Gelassen und effektiv studieren*. (2. Aufl.). München: Fink.
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese (2018). *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Berlin: Frank & Timme.
- Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (2025). Masterstudiengang Pflegepädagogik. Online: <https://www.pflegepaedagogik.uni-kiel.de/de/masterstudiengang-pflege> (Abruf: 15.07.2025).
- Ehlich, Konrad (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 26 (1), S. 3–24.

- Erichsen, Göntje/Schimböck, Florian/Petersen, Inger/Gahlen-Hoops, Wolfgang von (2024). SCENE – Sprachensible Pflegebildung. In: Berufsbildung, 78 (2), S. 55–57.
- Fandrych, Christian/Müller, Elisa (2018). Deutsch in der Hochschullehre der deutschsprachigen Länder. In: Ammon, Ulrich/Schmidt, Gabriele (Hg.). Die Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze, Konzepte. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Fandrych, Christian/Rüger, Antje/Brinkschulte, Melanie (2019). Wege in ein Studium auf Deutsch. In: Fremdsprache Deutsch, (61), S. 3–12.
- FPO (2021). Fachprüfungsordnung (Satzung) der Medizinischen Fakultät und der Philosophischen Fakultät der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel für Studierende der Pflegepädagogik mit dem Abschluss Master of Arts (M. A.) (verabschiedet am 11.03.2025). Online: <https://www.studservice.uni-kiel.de/sta/fachpruefungsordnung-pflegepaedagogik-master-1-fach.pdf> (Abruf: 15.07.2025).
- Gaile, Dorothee (2023). Kognitive und metakognitive Lesestrategien unterrichten. In: Garbe, Christine/Grahl-Marniok, Marco/Hörmann, Yvonne/Kreitz, Birgit (Hg.). Lese- und Schreibkompetenzen im Fachunterricht vermitteln. Praxishandbuch für Fortbildende und Lehrende in Sekundarstufen und beruflicher Bildung. Bielefeld: WBV.
- GQMG-Arbeitsgruppe Pflege und Qualität (2020). Positionspapier Sprachkompetenz von ausländischen Pflegefachpersonen – eine Schlüsselqualifikation. Online: https://www.gqmg.de/media/redaktion/Publikationen/Positionspapier/GQMG_PP_Sprachkompetenz_von_auslaendischen_Pflegefachpersonen_2._Auflage_28.04.20.pdf (Abruf: 15.07.2025).
- Huber, Ludwig (1991). Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.). Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz. Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/15984285.pdf> (Abruf: 16.07.2025).
- Leisen, Josef (2023). Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett.
- Lüdecke-Röttger, Kati (2025). »Wenn man nichts riskieren, trinkt nicht man Champagner.« (Ana aus Moldawien): Irritationen als Auslöser transformativen Lernens bei der Entwicklung von Studierfähigkeit bildungsausländischer Studierender in propädeutischen Deutschkursen. Dissertationsschrift. Universität Kiel. Online: https://macau.uni-kiel.de/receive/macau_mods_00006350 (Abruf: 24.11.2025).
- Marks, Daniela (2015). Prüfen sprachlicher Kompetenzen internationaler Studienanfänger an deutschen Hochschulen – Was leistet der TestDaF? In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 20 (1), S. 21–39.
- Niederhaus, Constanze (2022). Deutsch für den Beruf. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.

- Ulrich, Kirstin/Michalak, Magdalena (2019). Konzeptionelle Mündlichkeit – Konzeptionelle Schriftlichkeit. In: Sprache im Fach. München/Eichstätt. Online: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/61755/> (Abruf: 15.07.2025).
- Walter, Anja (2015). Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen – ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumentwicklungen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online. Online: <https://www.bwpat.de/ausgabe/spezial10/walter> (Abruf: 24.11.2025).
- Wisniewski, Katrin (2022a). Das Projekt in der Übersicht. In: Wisniewski, Katrin/Lenhard, Wolfgang/Spiegel, Leonore/Möhring, Jupp (Hg.). Sprache und Studierenerfolg bei Bildungsausländer/-innen. Münster: Waxmann.
- Wisniewski, Katrin (2022b). Hintergrund. In: Wisniewski, Katrin/Lenhard, Wolfgang/Spiegel, Leonore/Möhring, Jupp (Hg.). Sprache und Studierenerfolg bei Bildungsausländer/-innen. Münster: Waxmann.
- Wisniewski, Katrin/Lenhard, Wolfgang/Spiegel, Leonore/Möhring, Jupp (Hg.) (2022). Sprache und Studierenerfolg bei Bildungsausländer/-innen. Münster: Waxmann.

Anhang

Anhang 1: Beispiele für Aufgaben aus dem Einstufungstest

Die Labormitarbeiter _____ sich mit den Ärzten der Intensivstation.

- a) abstimmen
- b) diskutieren
- c) beratschlagen
- d) versprechen

Was bedeutet der folgende Satz?

Die Aufgabe ist nicht so leicht zu lösen.

- a) Die Aufgabe wird nicht so leicht gelöst werden.
- b) Die Aufgabe muss nicht so leicht gelöst werden.
- c) Die Aufgabe soll nicht so leicht lösen.
- d) Die Aufgabe kann nicht so leicht gelöst werden.

_____ mehr ich arbeite, _____ mehr Geld verdiene ich.

- a) Je ... so
- b) Je ... desto
- c) Desto ... je
- d) So ... so

Anhang 2: Beispiel für Vokabelliste zu einem Fachtext

Kritisches Denken in der Pflege

Wandel von reaktiver zu proaktiver Praxis
von Janina Wittmann und Julia Petersen

Vokabeln	Erklärung
etw. beleuchten	
etw. anstoßen	
unbestritten	
die Hürde, -n	
etw. zuweisen (Z. 8)	
merklich (Z. 17)	
etw. erachten als (Z. 19)	
proaktiv (Z. 25 f.)	
etw. bemängeln (Z. 49)	
etw. betonen (Z. 51)	
abzielen auf etw. (Z. 52–53)	
etw. prägen (Z. 84)	
die Maßnahme, -n ergreifen (Z. 99)	
einhergehen mit etw. (Z. 129–130)	
etw. aufzeigen (Z. 162)	
(weit) verbreitet (Z. 175)	
ausbaufähig (Z. 177)	
etw. vertiefen (Z. 182)	
etw. erschweren (Z. 191)	
angeblich (Z. 214)	
eindrücklich (Z. 222)	
unentbehrlich (Z. 222)	
das (Führungs-)Organ, -e (Z. 248)	
etw. etablieren (Z. 251)	
etw. ausgesetzt sein (Z. 261)	
unabdingbar (Z. 281)	
emanzipatorisch (Z. 325)	
etw. fußen (Z. 327)	
sich (gegenseitig) bedingen (Z. 328)	
befähigt werden (Z. 328)	
evidenzbasiert (Z. 345)	
etw. erfolgen (Z. 347 f.)	
vorwiegend (Z. 349)	
etw. aufgreifen (Z. 357)	
etw. verwirklichen (Z. 358)	
vorherrschend (Z. 364)	
wesentlich (Z. 365)	
etw. zulassen (Z. 396)	
die Erkenntnis, -se (Z. 438)	
förderlich (Z. 469)	
der Konsens, -e (Z. 482)	
vorrangig (Z. 502)	
etw. schaffen (Z. 721)	

Arbeitsblatt Lesestrategien anwenden, ein Exzerpt erstellen: Die Interaktionistische Pflegedidaktik (Ingrid Darmann-Finck)

Definieren Sie das Wort *interaktionistisch*. In welche Bestandteile können Sie das Wort zerlegen, um sich die Bedeutung zu erschließen?

1. Lesen Sie die Einführung zu dem Text von Ingrid Darmann-Finck. Worum geht es in der Einführung? Benennen Sie die zwei Themen, die hier benannt werden.

2. Orientieren Sie sich im Text. Finden Sie die in der Einführung angesprochenen Inhalte des Textes mithilfe der Gliederung des Textes und den Zwischenüberschriften wieder.

3. Lesen Sie den 1. Abschnitt (bis Z. 44). Worum geht es in dem Abschnitt? Was erwarten Sie als nächstes im Text? Warum?

4. Erstellen Sie nun **ein themenorientiertes Exzerpt** zu den folgenden Fragestellungen:

1. Welche drei Bildungsdimensionen sind der Interaktionistischen Pflegedidaktik zufolge von Relevanz?

2. Was bedeuten die Dimensionen?

Aufgabe Nomen-Verb-Verbindungen

	Nomen-Verb-Verbindung	einfaches Verb
1	Stellung nehmen zu etwas	
2	eine Frage stellen	
3	zum Ausdruck bringen	
4	zur Verfügung stehen	
5	in Frage kommen	
6	in Frage stellen	
7	die Verantwortung tragen (für etwas/für jemanden)	
8	zur Sprache kommen	

9	eine Antwort geben (auf etwas)	
10	in Erwägung ziehen	

Jede Person von Ihnen erhält eine Nomen-Verb-Verbindung und einen Satz. Tauschen Sie sich mit den anderen aus und finden Sie die Paare aus NVV und Satz.