

MASTERTHESIS

**Wissenschaftliche Abschlussarbeit im Masterstudiengang
Berufspädagogik für Gesundheitsberufe zur Erlangung des
akademischen Grades Master of Arts an der Brandenburgischen
Technischen Universität Cottbus – Senftenberg**

**Kultursensible Kompetenzen in der
Physiotherapieausbildung – eine empirische Studie**

**Culturally sensitive competencies in physiotherapy
education – an empirical study**

eingereicht von:

Constanze Beate Motzka

Erstgutachterin: Frau Professorin Dr. Heidrun Herzberg,
BTU Cottbus-Senftenberg

Zweitgutachterin: Frau Marie Tallarek, BTU Cottbus-Senftenberg

Leipzig, den 20.11. 2021

<https://doi.org/10.26127/BTUOpen-5761>

Wenn ich weiß, was ich will, und mit der nötigen Offenheit und Flexibilität ausgestattet bin, dann kann ich mich von dem, was im Leben kommt, überraschen lassen. Dadurch entstehen neue Denk- und Handlungsweisen, Erkenntnisse, Wege und Möglichkeiten, an welche ich im Traum nie gedacht hätte.

(vgl. Alheit, 1999, S.10)

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	V
Abkürzungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	V
Zusammenfassung	- 1 -
Abstract	- 2 -
1. Einleitung.....	- 3 -
2. Das sensibilisierende Konzept.....	- 6 -
2.1. Der Begriff der Kultur und seine Bedeutung(en)	- 6 -
2.2. Kultursensible bzw. multi-, inter- oder transkulturelle Kompetenzen - die Frage nach der Sinnhaftigkeit der unterschiedlichen Kompetenzbezeichnungen.....	- 8 -
2.3. Der Kompetenzbegriff.....	- 11 -
2.4. Kultursensibilität als Teil der pädagogischen Kompetenz.....	- 13 -
2.5. Hypothese: mangelnde Kultursensibilität?	- 16 -
3. Die Felderkundung	- 17 -
3.1. <i>Cultural competence</i> in der Physiotherapie – ein Überblick zum aktuellen Stand im internationalen und nationalen Raum	- 17 -
3.2. Die empfehlenden Ausbildungsrichtlinien und Lerneinheit III.3	- 18 -
4. Methodenwahl	- 20 -
4.1. Der methodologische Ansatz der <i>Grounded Theory (GTM)</i>	- 20 -
4.2. Das Expert*inneninterview.....	- 22 -
4.3. Die Auswahl der Interviewpartner*innen	- 23 -
4.4. Die Datenerhebung unter Beachtung der Narration	- 25 -
4.5. Die Datenaufbereitung.....	- 27 -
4.6. Der Kodierprozess.....	- 28 -
5. Die Darstellung der Ergebnisse	- 29 -
5.1. Allgemeine Entdeckungen	- 29 -
5.2. Rekonstruktion der Kultursensibilität der IP im mentalen Feld	- 31 -
5.2.1. Beschriftung des mentalen Feldes.....	- 31 -
5.2.2. Verortung der IP anhand ausgewählter Schlüsselstellen	- 33 -

5.2.3.	Darstellung aller Interviewpartner*innen im mentalen Feld	- 45 -
5.2.4.	Analyse der Lerneinheit Menschen aus fremden Kulturen	- 45 -
5.3.	Die gegenstandsbezogene Theorie	- 48 -
6.	Diskussion und Reflexion.....	- 50 -
6.1.	Diskussion der Ergebnisse	- 50 -
6.2.	Kritische Reflexion des Forschungsprozesses.....	- 55 -
6.3.	Fazit und Schlussfolgerungen.....	- 57 -
7.	Empfehlungen für die Ausbildung von kultursensiblen Kompetenzen im Berufsfeld der Physiotherapie	- 59 -
7.1.	Empfehlungen für die Physiotherapieausbildung am Lernort Schule	- 61 -
7.2.	Empfehlungen für die Ausbildung von Lehrkräften.....	- 63 -
8.	Ausblick	- 65 -
	Literaturverzeichnis.....	- 68 -
	Anhang	- 78 -

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht spiralförmiger Aufbau von Wissen und Kompetenz	- 12 -
Abbildung 2: Übersicht Zusammenfassung Kultursensibilität	- 15 -
Abbildung 3: Darstellung des erfolgten nicht linearen Forschungsprozesses	- 21 -
Abbildung 4: Übersicht über die Themenfelder, an denen sich Kultursensibilität zeigte-	30 -
Abbildung 5: entdeckte Einflussfaktoren auf den Erwerb kultursensibler Kompetenzen-	31 -
Abbildung 6: Darstellung des mentalen Feldes	- 32 -
Abbildung 7: Verortung aller Interviewpartner*innen im mentalen Feld	- 45 -

Abkürzungsverzeichnis

BTU	Brandenburg University of Technology Cottbus –Senftenberg
CE	Curriculare Einheit
EAR	Empfehlenden Ausbildungsrichtlinie
GT	Grounded Theory
GTM	Grounded-Theory-Methodology
HB	Hausbesuch
ICF	internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
IP	Interviewpartner*innen; Gesprächspartner*innen
LE	Lerneinheit
LE MFK	Lerneinheit Menschen aus fremden Kulturen
MAGS NRW	Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen
MmM	Menschen mit Migrationshintergrund
MFK	Menschen fremder Kulturen
NRW	Nordrhein-Westfalen
PT	Physiotherapie, Physiotherapeut*innen
SuS	Schüler*innen
SuSFK	Schüler*innen aus fremden Kulturen
T	Transkript
UE	Unterrichtseinheiten
WCPT	World Confederation for Physical Therapy
ZFK	Deutscher Verband für Physiotherapie

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht zur Umsetzung der Lerneinheit Menschen aus fremden Kulturen–	88
---	----

Zusammenfassung

Hintergrund: In Folge der zunehmenden Pluralisierung ist die Physiotherapie mit Patient*innen unterschiedlicher Herkunft und Nationalität sowie der Arbeit in multikulturellen Teams konfrontiert. Um Konflikte, Diskriminierung, Rassismus sowie Frustration aller Beteiligten zu vermeiden und ein hochqualifiziertes physiotherapeutisches Handeln zu gewährleisten, wird die Vermittlung von kultursensiblen Kompetenzen durch Lehrkräfte während der Ausbildung gefordert.

Ziel: Ist es herauszufinden, inwieweit Lehrkräften der Physiotherapie über kultursensible Kompetenzen verfügen und somit diese Forderung realisieren können. Davon ableitend werden erste Thesen aufgestellt sowie Empfehlungen für die Ausbildung kultursensibler Kompetenzen gegeben.

Methode: In dieser qualitativen Studie werden Expert*inneninterviews mit Lehrkräften geführt. Sechs Interviews werden unter Anwendung der Methodologie der Grounded Theory transkribiert und ausgewertet. Durch die Rekonstruktion der Vorbereitung der Auszubildenden auf die kulturelle Vielfalt in ihrem beruflichen Alltag und der vermittelten Kompetenzen, werden die kultursensiblen Kompetenzen von Lehrkräften aufgezeigt.

Ergebnisse: Lehrende der Physiotherapie verfügen über unterschiedlich stark ausgeprägte kultursensible Kompetenzen, können diese aber nur bedingt an Auszubildende vermitteln. Die Vorbereitung der Auszubildenden auf die kulturelle Vielfalt im Alltag erfolgt durch die Anbahnung von reflexiven, sozialen Kompetenzen und der Entwicklung der Persönlichkeit.

Schlussfolgerung: Es bedarf der Ausbildung kultursensibler Kompetenzen bei Lehrkräften im Sinne einer intuitiven Könnerschaft, damit kultursensible Kompetenzen in der Physiotherapieausbildung gelehrt und vermittelt werden können. Dafür braucht es gesetzliche Verankerungen sowie die Entwicklung entsprechender curricularer Einheiten.

Schlagwörter: Physiotherapieausbildung, Lehrkräfte der Physiotherapie, kultursensible Kompetenzen, Physiotherapie, Grounded Theory

Abstract

Background: As a result of increasing pluralisation, physiotherapy is confronted with patients of different origin and nationality as well as working in multicultural teams. In order to avoid conflicts, discrimination, racism as well as frustration of all participants and to guarantee a highly qualified physiotherapeutic action, the teaching of culturally sensitive competences by teachers during the training is demanded.

Aim: The aim is to find out to what extent physiotherapy teachers have culturally sensitive competences and can realise this demand. Based on this, first theses will be developed and recommendations for the training of culturally sensitive competences will be given.

Method: In this qualitative study, expert interviews are conducted with teachers. Six interviews will be transcribed and analysed using the methodology of grounded theory. By reconstructing the trainees' preparation for cultural diversity in their everyday professional life and the competences taught, the culturally sensitive competences of teachers are revealed.

Results: Physiotherapy teachers possess culturally sensitive competences to varying degrees, but are only able to convey these to trainees to a limited extent. The preparation of trainees for cultural diversity in everyday life takes place through the initiation of reflexive, social competences and the development of personality.

Conclusion: There is a need for the training of culturally sensitive competences among teachers in the sense of intuitive skills, so that culturally sensitive competences can be taught and conveyed in physiotherapy education. This requires legal anchoring and the development of corresponding curricular units.

Keywords: Cultural competency, physiotherapy, physiotherapy education, physiotherapy teachers

1. Einleitung

Das gesamte praktizierende Gesundheitssystem, und damit auch die Physiotherapie (PT), sind aufgrund zunehmender Pluralisierung der Gesellschaft mit großen Herausforderungen konfrontiert. Dies betrifft einerseits die wachsende Zahl an Patient*innen unterschiedlicher Herkunft und Nationalität sowie die Arbeit in multikulturellen Teams.

Verschiedene Studien im medizinischen Bereich berichten von interkulturellen Konflikten sowie Gefühlen der Diskriminierung, des Nicht-Verstanden-Werdens, von Frustration und Unzufriedenheit aller Beteiligten im Gesundheitswesen (Dreißig, 2005; Grützmann et al., 2012; Süßmilch et al., 2019; von Bose, 2014; World Confederation for Physical Therapy, 2019). Schwierige Situationen, wie z.B. Sprach- und Verständnisproblematiken, kulturelle, religiöse, kommunikative Unterschiede sowie die Art und Weise wie mit Gesundheit und Krankheit umgegangen wird, müssen gelöst und überwunden werden. Dies ist notwendig, um eine medizinisch hochwertige Versorgung und bestmögliche Zusammen- und Beziehungsarbeit zwischen allen Beteiligten in den verschiedenen Professionen zu gewährleisten (vgl. Hundenborn et al., 2018, S. 26f.).

Als Antwort und Lösungsstrategie werden weltweit im Gesundheitswesen die Anwendung und Ausbildung von multi-, inter- und transkulturellen Kompetenzen bzw. *cultural competence* gefordert (vgl. Bialocerkowski et al., 2011; Süßmilch et al., 2019, S.33). Daher werden im medizinischen Bereich verstärkt interkulturelle Kompetenzen (vgl. Dreißig, 2005; Grützmann et al., 2012, S. 330) sowie im Berufsfeld der Pflege transkulturelle bzw. kultursensible Kompetenzen gelehrt (Bundesgesundheitsministerium, 2019; Schilder & Brandenburg, 2020). In der PT spricht man sowohl von Kompetenzen der Interkulturalität (Szaboli, 2014), Kultursensibilität (Hundenborn et al., 2018) als auch *cultural competence* (World Confederation for Physical Therapy, 2011b), welche durch Lehrkräfte und Praxisanleiter*innen den Auszubildenden demonstriert werden sollen (World Confederation for Physical Therapy, 2011a). Dafür braucht es eine Verankerung in den entsprechenden Gesetzen bzw. Verordnungen der Aus- und Weiterbildungen. Dies ist durch die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz von 1996 und 2013 zur interkulturellen Bildung und Erziehung in den Schulen gegeben. Darin wird „Kulturelle Bildung [<beschrieben als ein>] Bestandteil ganzheitlicher Bildung“ (Kultusministerkonferenz, 2013a, S. 4), welcher für die „Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen unverzichtbar“ sei (ebd., S. 2). Aus diesem Grund wird die Ausbildung interkultureller bzw. kultureller Kompetenzen als „Schlüsselkompetenz¹ und Querschnittsaufgabe“ (Kultusministerkonferenz, 2013b; S. 10)

¹ „Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung benötigen.“ KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2005b), S. 15.

der Schulen betont und gefordert. Zur Erreichung dieses Zieles sollen Schulen zu diskriminierungs- und rassismusfreien Orten werden, welche für Vielfalt und Heterogenität offen sind (ebd.). Lehrkräfte in ihrer lehrenden und Vorbildfunktion spielen dabei eine entscheidende Rolle (vgl. Kultusministerkonferenz, 2015, S. 3; Quehl, 2015, S. 187). Sie sind aufgefordert, die Schüler*innen (SuS) verstärkt an Kultur heranzuführen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2013a, S. 2), die Bildungsaufgabe des „*Interkulturellen Lernens*“ (Mecheril, 2010, S. 63) zu realisieren und entsprechende *kulturelle, kultursensible, inter- bzw. transkulturelle Kompetenzen* zu vermitteln (vgl. Bialocerkowski et al., 2011, S. 2; Lanfranchi, 2013, S. 250; Süßmilch et al., 2019, S. 33). Dazu benötigen Lehrkräfte selbst entsprechendes Wissen bzw. Kompetenzen (vgl. ebd.; Bender-Szymanski, 2013, S. 201; Kultusministerkonferenz, 2013b, S. 5). Jedoch beschreiben mehrere Autoren das Defizit kultursensibler Fähigkeiten bei Lehrkräften (Bender-Szymanski, 2013; Süßmilch et al., 2019; Tallarek et al., 2021) und begründen dies mit einer nicht adäquaten Vermittlung von „Aspekten ethnischer, lingualer und kultureller Differenzen“ (Mecheril, 2010, S. 57). Dies führt zu einem Mangel von qualifizierten Lehrkräften (vgl. Grützmann et al., 2012, S. 330). Daher sind nun die Hochschulen und Universitäten noch stärker aufgefordert, kulturelle Kompetenzen bei Lehrkräften auszubilden (vgl. Kultusministerkonferenz, 2013a, S. 7; Kultusministerkonferenz, 2013b, S. 5; Kultusministerkonferenz, 2015, S. 7).

Durch eine intensive Auseinandersetzung mit dem Anderen, dem Fremden, der eigenen Haltung und ihren Denkweisen während der Ausbildung, sollen angehende Lehrkräfte ihre eigene Kultur, das eigene Handeln, die eigenen Werte und Normen hinterfragen (vgl. Bender-Szymanski, 2013, S. 209; Süßmilch et al., 2019, S. 33). Ziel sei die Erkenntnis, dass jeder Mensch von biografischen und sozialen Kontexten geprägt ist und dass die persönlichen Sichtweisen begrenzt sind. Offenheit und besseres Verstehen der Anderen, sowie das Bewusstsein über die eigenen kulturellen Orientierungen, Verhaltensweisen und Gefühle sind dabei die Grundvoraussetzungen zur Ausbildung kultursensibler Kompetenzen und Bestandteil einer professionellen pädagogischen Haltung (vgl. Szaboli, 2014, S. 18; Tallarek et al., 2021, S. 208). Dies bedeutet ständige Reflexion und kritisches Hinterfragen des eigenen pädagogischen Handelns und der Verwendung sprachlicher Mittel. So können z.B. Differenzierungen oder Zuschreibungen zu „stereotypen Sichtweisen auf Menschen verschiedener Kulturen“ (Walter, 2020, S. 100) oder zur „Bildung von Kulturträger*innen“ (Leiprecht, 2004; S. 7) führen.

Im pädagogischen Handeln von Lehrkräften konnte die Forscherin bis heute öfters Ungleichheit und Ausgrenzung beobachten. Des Weiteren erlebte sie Stereotypisierungen, Kulturalisierungen sowie Diskriminierung im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeiten als Physiotherapeutin und Lehrkraft. Dies ging sowohl von Lehrkräften, anderen Studierenden

oder Therapeut*innen und Patient*innen aus. Ausgelöst durch eigene Migrationserfahrungen und Erlebnisse kam es zu einem Prozess der Auseinandersetzung mit Fremd- und Anderssein sowie mit Diskriminierung und Rassismus. Aus all den genannten Punkten heraus, entstand der Wunsch, sich verstärkt mit inter- und transkulturellen bzw. kultursensiblen Kompetenzen von Lehrkräften aus dem Gesundheitswesen, speziell der PT auseinanderzusetzen und dazu intensiver zu forschen. Der Fokus des Interesses liegt dabei auf folgenden Fragestellungen:

- Besitzen Lehrkräfte in der PT inter- oder transkulturelle bzw. kultursensible Kompetenzen? Wenn ja, wie wurden diese ausgebildet und woran lassen sich diese Kompetenzen bei Lehrkräften in der PT erkennen?
- Vermitteln Lehrkräfte der PT inter- oder transkulturelle bzw. kultursensible Kompetenzen? Wenn ja, auf welche Art und Weise werden sie vermittelt?
- Wenn nein, wie bereiten Lehrkräfte der PT Auszubildende auf die Diversität der Patient*innen und Arbeitskolleg*innen vor?

Um diese Fragen zu beantworten, wird ein qualitatives Studiendesign, basierend auf dem methodologischen Ansatz der *Grounded Theory* (GT) gewählt. Dazu wird ein sensibilisierendes Konzept (Kapitel zwei) zu den Begrifflichkeiten der Kultur und Kompetenz sowie ihrer Bedeutungen für die Lehre vorgestellt. An dieses schließt sich die Hypothese im Sinne einer Forschungsfrage an. Kapitel drei beschreibt die zur Bestätigung der Hypothese erfolgte Felderkundung im Bereich der PT. Das methodische Vorgehen im Sinne der Gütekriterien der qualitativen Forschung wird transparent in Kapitel vier dargelegt. Dies beinhaltet Ausführungen zum methodologischen Ansatz der GT, zum Expert*inneninterview als Instrument des Datengewinns, zur Bedeutung der Narration, zur Auswahl der Expert*innen und der Datenerhebung. Danach erfolgt die Datenverarbeitung und Auswertung mit Hilfe des methodologischen Rahmenkonzeptes der GT. Die Ergebnisse werden in Form einer gegenstandsbezogenen Theorie in Kapitel fünf ausführlich skizziert und danach unter Beachtung des eigenen Forschungsprozess kritisch diskutiert und reflektiert. Abschließend folgen praktische Empfehlungen für die Ausbildung von Lehrkräften und Physiotherapieschüler*innen (PT) (Kapitel sieben) sowie in Kapitel acht weitere vertiefende Ansätze für Forschungsarbeiten.

2. Das sensibilisierende Konzept

2.1. Der Begriff der Kultur und seine Bedeutung(en)

Jugendkultur, Erwachsenenkultur, Alltagskultur, Esskultur, Kulturgüter, Kulturlandschaften, Kulturwissenschaften, Kulturerbe, Kultureinrichtungen, Kulturpolitik, Kultivieren, Welttag der kulturellen Vielfalt², kulturelle Kompetenzen usw. - die Liste der *kultur-* Wörter ist lang und umfangreich. Ebenso die Definitionen und Bedeutungen des *Kulturbegriffes*. Dies beruht auf der Tatsache, dass viele verschiedene wissenschaftliche Disziplinen (z.B. soziologische, ethnologische, sozialwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche, anthropologische und kulturwissenschaftliche) den Begriff untersuchen, definieren und unterschiedlich verwenden (vgl. Knoblauch, 2015, S. 22; Nünning, 2009).

Ursprünglich von den lateinischen Wörtern *colere* (= pflegen, urbar machen, bebauen) bzw. *cultura* (= Landbau, Anbau, Bebauung, Pflege und Veredlung von Ackerboden) abgeleitet, geht der Kulturbegriff auf die Zeit Ciceros zurück. Dieser sprach von der „*cultura animi*“ übersetzt der „Selbstkultivierung des Individuums“ (Arbeitskreis Kultur- und Sozialphilosophie, 2013, S. 9). Er meinte damit das vom Menschen im Gegensatz zur Natur Erschaffene (vgl. ebd., Nünning, 2009; Knoblauch, 2015, S. 22). Dementsprechend entwickeln Menschen ihre eigene Art zu Leben, welche an die Umgebung angepasst und durch das Zusammensein mit anderen Menschen verändert wird (vgl. Arbeitskreis Kultur- und Sozialphilosophie, 2013, S. 10). Eine gemeinsame Lebensweise mit bestimmten Regeln, Symbolen, Werten und Umgangsweisen des Miteinanders entsteht. In dieser vom Menschen selbst *erschaffenen Welt* werden Kinder hineingeboren, welche die existierenden sozialen Normen, Werte, Sprachen, Symbole und Regeln im Zuge der eigenen Entwicklung erlernen und unbewusst verinnerlichen (vgl. ebd., S. 11; Knoblauch, 2015, S. 29). Sich der Gruppe bzw. Gemeinschaft und Lebensweise zugehörig fühlend, werden diese Begebenheiten als normal empfunden, weiterentwickelt und an die nachfolgenden Generationen weitergegeben (vgl. Leiprecht, 2004, S. 11). So veränderte sich die *cultura animi* und damit zusammenhängend auch das Verständnis von Kultur über Jahrhunderte. Kultur als das, im Unterschied zur Natur, entstandenen menschliche Wissen und deren Praktiken – wird heute verstanden als ein „komplexes Ganzes, das Wissen, Glauben, Kunst, Moral, Recht, Sitte, Brauch und alle anderen Fähigkeiten umfasst, die der Mensch als Mitglied einer Gesellschaft erworben hat oder neu erwirbt“ (Hundenborn et al., 2018, S. 275). Andere verstehen Kultur „als Gesamtheit sozialer Bindungen, Fertigkeiten und menschlicher Tugenden [<oder>] als historisch gewordene Lebensweise von Völkern und Nationen“ (Knoblauch, 2015, S. 24). Die unterschiedlichen Definitionen spiegeln das

² Ist der 21. Mai (Deutsche UNESCO-Kommission)

breite Spannungsfeld des Kulturbegriffes zwischen objektiver und subjektiver Konstruktion in seiner Vielfalt wider. So wird unter dem objektiven Gebilde, das vom Menschen im Gegensatz zur Natur Erschaffene verstanden, während dem subjektiven Gebilde Sinn, Wissen, Werte, Rituale, Symbole und Zeichen zugeordnet werden (ebd., S. 27). Diese können unterschiedlich interpretiert, gedeutet und gelebt werden und bilden die Grundlage für die Entstehung von Religionen, Kunst und Literatur sowie Wissenschaft,- Technologie- und Wirtschaftsformen (ebd.). Auf diese Art von Kultur wird in der Forschungsarbeit nicht weiter eingegangen.

Neben diese Einteilung, gibt es noch die Unterscheidung zwischen einem statischen und dynamischen Kulturbegriff (vgl. Leenen et al., 2013, S. 107f.). Der Forschungsarbeit wird ein dynamisches Kulturverständnis zugrunde gelegt, welches *Kultur wertfrei* als eine sich ständig verändernde, hybride, bewegliche soziale Konstruktion des Menschen betrachtet, die nicht hierarchisch ist und Platz für eigenes schöpferisches aktives und reflektiertes Handeln bietet (vgl. Knecht, 2008, S. 173). Menschen sind Akteure, welche zwar in ihrer Wahrnehmung und in ihrem Handeln von ihrer Sozialisation und der umgebenden Gesellschaft geprägt und beeinflusst sind (vgl. Knoblauch, 2015, S. 28), die sich aber trotzdem kritisch zu ihrer Zugehörigkeit äußern und davon abgrenzen können (vgl. Mecheril, 2013, S. 32). Ihre Deutungs- und Handlungsmuster sind nicht automatisch durch festgelegte, innerliche und unveränderliche Eigenschaften und Merkmale dieser Gruppe bestimmt und reguliert, weswegen sie nicht als bloße Zugehörige einer Gemeinschaft oder Gruppe angesehen werden (vgl. ebd.; Knecht, 2008, S. 173). Anders ausgedrückt, ist Kultur ein aufgrund der eigenen Biografie „erworbener (...) [*einzigartiger*] Bestandteil der persönlichen Identität“ (Griese & Hartmut, 2006, S. 21).

Diesen Ansichten zustimmend, grenzt sich die Forschungsarbeit **ausdrücklich** von einem im Alltag häufig vorherrschenden homogenisierten, unveränderlichen, statischen Kulturverständnis ab, welcher im Sinne einer *Nationalkultur*³ zur Unterscheidung, Abgrenzung, und Hierarchisierung von Völkern und Nationen benutzt wird und worauf Reproduktionen, Zuschreibungen, Zuordnung und Einteilung der Menschen in Gruppen basieren (vgl. Kalpaka, 2015, S. 290ff.; Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 87). Zum *Schutz der eigenen Kultur* werden häufig Merkmale wie Sprache, äußerliches Aussehen, Kleidung, Auftreten, religiöse Praktiken und Symbole usw. definiert, welche die Menschen als *Dazugehörige* und *Nichtdazugehörige* oder *Fremde* identifizieren und markieren sollen (vgl. ebd.; Kalpaka, 2015, S. 298; Mecheril, 2015, S. 158; Mecheril, 2020, S. 312). In diesem Fall

³ Beschreibt die Kultur einer ganzen Nation, d.h. alle Menschen einer bestimmten Nationalität besitzen die gleichen unveränderbaren Merkmale, an denen die Zugehörigkeit erkennbar ist. Ein geschlossenes, statisches, unveränderliches Kulturverständnis in Zusammenhang mit Nationalität liegt dem zugrunde: vgl. Kalpaka und Mecheril (2010), S. 87.

wird „dem Gebrauch von »Kultur« ein Verständnis zugrunde gelegt, das äquivalent zu Rassekonstruktionen ist“ (Kalpaka & Mecheril, 2010; S. 87).

Die Betonung von kulturellen Differenzen wie z.B. *wir, alle* und *die Anderen, die Fremden* gemeinsam mit dem Verweis, dass die verschiedene Lebensformen **nicht** miteinander vereinbar seien, dient bis heute der Vertuschung von bestehenden Machtunterschieden sowie der Förderung und Legitimation von Ungleichheit, Benachteiligung, Diskriminierung und Rassismus⁴ (vgl. Leiprecht, 2015, S. 117f.; Mecheril, 2013, S. 21; Mecheril, 2020, S. 312; Scharathow, 2015, S. 165). Auf dieser Grundlage ist nachvollziehbar, warum der Kulturbegriff im Zuge von antirassistischen, migrations- oder ausländerpädagogischen Diskussionen immer wieder im Mittelpunkt steht und stark als Synonym für Rasse (vgl. Kalpaka, 2015, S. 297f.; Knoblauch, 2015, S. 3; Leiprecht, 2004, S. 10; Mecheril, 2020, S. 312) und als „deskriptiv falsch... [<und >] normativ gefährlich“ (Mecheril, 2010, S. 65) kritisiert wird.

Unter Beachtung dieses Verständnis wird nun im nächsten Abschnitt auf die Kompetenzen der Multi-, Inter-, Transkulturalität bzw. Kultursensibilität eingegangen sowie die Entscheidung für den Begriff der Kultursensibilität begründet.

2.2. Kultursensible bzw. multi-, inter- oder transkulturelle Kompetenzen - die Frage nach der Sinnhaftigkeit der unterschiedlichen Kompetenzbezeichnungen

Das **Konzept der Multikulturalität** beruht auf der zu Beginn dargelegten Entstehung von Kulturen. Es geht von vielen unterschiedliche statischen Kulturen aus, die ohne Berührungspunkte friedlich und wesensfremd nebeneinanderher leben und in denen Menschen unveränderbare Individuen sind (vgl. Motzka, 2020, S. 5). Kritisiert wird, dass es durch dieses Denken zu einer Teilung der Gesellschaft kommt (Yousefi, 2018), Migrationsprozesse nicht berücksichtigt werden (Schilder, 2020) sowie der Mensch als passives Geschöpf seiner Umgebung dargestellt wird (vgl. Motzka, 2020, S. 5).

Ebenfalls von einem statischen Kulturbegriff⁵ ausgehend, stehen bei der **Interkulturalität** Austausch und Interaktion von Menschen der unterschiedlichen Kulturen im Vordergrund. Kulturelle Prägungen, Fremdes und Eigenes sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede

⁴ Rassismus hat viele Formen und Ebenen, auf welche in dieser Forschungsarbeit nicht intensiver eingegangen werden kann. Jedoch das Verständnis, dass es sich bei Rassismus um „individuelle, kollektive (...) institutionelle, strukturelle Praktiken der Herstellung oder Reproduktion von Bildern, Denkweisen und Erzählungen über Menschengruppen, die (...) als statische, homogene (...) Größe vorgestellt werden“ (Leiprecht (2015), S. 123) handelt, wird bei der Datenauswertung mit beachtet.

⁵ Einige Autoren wie Yousefi und von Bose sprechen im Zuge der Weiterentwicklung des Konzeptes der Interkulturalität von einem dynamischen bzw. auch offenen Kulturbegriff.

sollen entdeckt und wahrgenommen, sowie Hintergrundwissen über Kulturen erworben werden (vgl. Heuser, 2020, S. 33; Mecheril, 2010, S. 64; von Bose, 2014, S. 167; Yousefi, 2018, S. 67). Das Wissen über die *Kultur* eines Menschen soll einen konstruktiven Beziehungsaufbau und ein gutes Miteinander ermöglichen (vgl. Süßmilch et al., 2019, S. 34). Jedoch führt es durch die Betonung und das Nennen von Unterschieden sowie die positive Sensibilisierung für das Anderssein zur Aktivierung bestimmter Assoziationen, Denkweisen und negativen Bewertungen, die spaltende Tendenzen, Generalisierung, Stigmatisierung und Stereotypisierung hervorrufen (vgl. Leiprecht, 2004, S. 5). Anders ausgedrückt: „ist das Verfahren zum interkulturellen Erkennen der Anderen der Kulturalismus⁶“ (Mecheril, 2020, S. 313). Zudem wird kritisiert, dass viele interkulturelle Beziehungen, auch im gesundheits- und pädagogischen Bereich, von Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbildern und kulturellen Differenzen geprägt sind (vgl. Auernheimer, 2013a, S. 50).

Mit dem Ziel, die Konzepte der Inter- und Multikulturalität zu überwinden, entwickelte Wolfgang Welsch⁷ Mitte der neunziger Jahre **das Konzept der Transkulturalität⁸** weiter und prägte es stark mit seinem dynamischen Kulturverständnis (Domenig, 2007; Griese & Hartmut, 2006; Heuser, 2020; Mecheril, 2020; Yousefi, 2018). In der Transkulturalität durchmischen sich Kulturen über ihre Grenzen hinaus und laufen ineinander über (vgl. Motzka, 2020, S. 3). Im Zentrum stehen Gemeinsamkeiten und Verbindendes, gegenseitiges Aufeinander zugehen und Verstehen der Anderen (vgl. ebd.). Das darauf basierende Konzept der transkulturellen Kompetenz von Domenig erhielt Einzug in viele Pflegeausbildungen (vgl. Tallarek et al., 2021, S. 201). Jedoch konnte es sich aufgrund von Limitationen für die pädagogische Praxis (vgl. ebd.) sowie der Kritik an einem nach wie vor homogenen begrenzten Kulturbegriff (vgl. Griese & Hartmut, 2006, S. 22; Mecheril et al., 2006, S. 9) nicht dauerhaft im Gesundheitswesen und der Pädagogik in Deutschland durchsetzen.

Ähnlich der Transkulturalität steht bei der **Kultursensibilität** das Miteinander, welches auf Reflexion der eigenen Herkunft, des eigenen Seins sowie der eigenen Rolle und einem wertschätzenden, offenen und toleranten Umgang mit der Individualität eines jeden Menschen ohne Abgrenzung und Festlegung auf seine Kultur im Vordergrund (vgl. Hundenborn et al., 2018, S. 30; 275f.). Dabei spielen Einfühlungsvermögen, Vertrauen, Akzeptanz und Vorstellungen zu Werten und Normen eine große Rolle (vgl. ebd. S. 26).

⁶ Der Begriff Kulturalismus steht hier für die Überbetonung des Kulturellen und die Sichtweise auf die Menschen als Kulturwesen. Er wird häufig als Synonym für den kulturellen Rassismus benutzt.

⁷ deutscher Philosoph und der führende Vertreter der Transkulturalität in Deutschland. Er kritisierte die Annahmen, dass Kulturen klar voneinander abgrenzbar sind und unabhängig voneinander existieren.

⁸ Ursprünglich wurde der Begriff der „Transkultur“ unter Annahme eines geschlossenen Kulturverständnisses von M. Leininger entwickelt und eingeführt. Er ist in der USA noch sehr verbreitet.

Zusätzlich erfordert es *sensibel* mit dem Begriff der *Kultur* umzugehen bzw. dafür sensibilisiert zu sein und sich mit seinen Bedeutungen kritisch auseinanderzusetzen. Ein Grund, welcher für die Nutzung der Kultursensibilität in der Forschungsarbeit spricht. Dagegen spricht auch hier die Kritik an der Nutzung des Wortes *Kultur*.

Neuere Konzepte wie das der **Diversitätssensibilität, Umgang mit Heterogenität oder des Anti- Bias -Ansatzes** verzichten bewusst auf das Wort Kultur, was vielleicht zu der Annahme führt, dass diese Konzepte *besser mit der Problematik umgehen und diese lösen*. Dem widersprechen kritische wissenschaftliche Abhandlungen, da nicht AUTOMATISCH von der Bezeichnung/ Etikettierung des Konzeptes auf Inhalte, Zielsetzungen und Herangehensweisen sowie die erworbenen bzw. vermittelnden Kompetenzen einer Person geschlossen werden kann (vgl. Schmidt, 2015, S. 209). Schon gar nicht, da alle Ansätze in gewisser Weise gesellschaftliche Konstruktionen darstellen, die auf den Erwerb von besonderen Kompetenzen für den Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen fokussieren. Gerade die Einforderung solcher Kompetenzen im Umgang mit Anderen ruft jedoch automatisch Differenzierung, Stereotypisierung, Machtgefälle und Ungleichheit hervor (Auernheimer, 2013a; Busch, 2014; Kalpaka, 2015; Kalpaka & Mecheril, 2010; Mecheril, 2013). Außerdem drängt es gerade danach, spezielles kulturelles Wissen zu erwerben, um die Andersartigkeit von Menschen zu verstehen und bestätigt die Annahme, nur durch dieses spezielle Wissen mit ihnen kompetent umgehen zu können (vgl. Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 78).

Aus diesen genannten Gründen müssten eigentlich alle Konzepte entsprechend ihrem eigenen Verständnis, dekonstruiert werden (vgl. Busch, 2014, S. 62; Lanfranchi, 2013, S. 237). Stattdessen entwickeln sie sich entsprechend der gesellschaftlichen Diskurse ständig weiter und es finden weder „theoretisch begründete Ablösungen eines Ansatzes durch den nächsten“ (Schmidt, 2015, S. 209) noch eine exakte Klärung der Unterschiede zwischen den Ansätzen statt (ebd.).

In Auseinandersetzung mit all diesen Argumenten und Gedankengängen, wird bewusst auf die Etikettierung der geforderten Kompetenz mit den Vorsilben *multi-, inter- und trans-* verzichtet sowie unter Beachtung der Kritiken, die auch im Englischen verwendete Bezeichnung der kulturellen bzw. kultursensiblen Kompetenz bevorzugt. Wichtig ist der Forscherin, dass nicht das theoretische Konzept, sondern die Haltung, das Können und Wissen der Person, welche die Kompetenz erwirbt bzw. weitervermittelt im Mittelpunkt der Forschungsarbeit stehen.

2.3. Der Kompetenzbegriff

Nach den Darlegungen zu dem Begriff der Kultur mit den unterschiedlichen kulturellen Konzepten, wird nun auf den Kompetenzbegriff eingegangen. Dieser ist ebenfalls aus dem Lateinischen abgeleitet (*competentia* = Eignung) und wird je nach Zusammenhang auf vielfältige Art und Weise definiert und verwendet. Im Allgemeinen kann man *Kompetenzen* als Kenntnisse, Haltungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten betrachten (vgl. Auernheimer, 2013a, S. 62), die ein Mensch besitzt bzw. erlernt, um in privaten und beruflichen problematischen Situationen professionell handeln zu können (vgl. Bundesgesundheitsministerium, 2019, S. 10). Anders ausgedrückt, ermöglichen Kompetenzen erst ein situationsgerechtes Handeln (vgl. Dietzen, 2020, S. 96). Dazu bedarf es einer „Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und kontextabhängigen Einstellungen“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, 2005b, S.15), welche auf kognitiven (implizites und explizites Wissen), funktionalen (Know-how, Erfahrungen), personalen (Verhalten, Einstellung, Willen) und ethischen (eigene Werte, Normen) Kompetenzen beruht (vgl. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, 2005a, S. 13). Kognitive Kompetenzen setzen sich nach dieser Definition aus impliziten und expliziten Wissensstrukturen zusammen, welche komplementär angelegt und trotz Unterscheidung eng mit einander verbunden sind (vgl. Böhle, 2020, S. 38; Dietzen, 2020, S. 89). Basierend auf den von Michael Polanyi⁹ (1958) entdeckten und eingeführten Begrifflichkeiten, spiegelt explizites Wissen theoretisch-systematisches Wissen wieder, welches erklärbar, verständlich, vermittelbar und reproduzierbar ist (vgl. ebd.). Es steht für objektivierbare Handlungen, welche diskutiert und angezweifelt werden können (vgl. Herzberg, bisher nicht veröffentlichte Seminarunterlagen, S. 1). Dagegen ist den Menschen ihr implizites Wissen oft gar nicht zugänglich und kann nicht aktiv benannt werden (vgl. ebd., Dietzen, 2020, S. 88f., Moskaliuk, 2011, Fichtmüller & Walter, 2007, S. 126). Geprägt durch die Sozialisation, wurde es im Laufe der eigenen Entwicklung durch Beobachtungen und/ oder Nachahmen *nebenbei, unreflektiert und unbewusst* erlernt (vgl. Dietzen, 2020, S. 88). Deshalb wird es auch als persönliches Erfahrungswissen, stilles Wissen oder Hintergrundwissen bezeichnet (vgl. ebd.). Polanyi nutzte den Begriff des *tacit knowledge* (vgl. ebd., S.89) und definierte es als eine Art implizites Fundament, welches Handlungen und Urteilsprozesse von Menschen unmittelbar steuert, im subjektiven Handeln oder durch Erzählungen sichtbar, erlebbar und erkennbar ist und die Grundlage für Lernprozesse darstellt (vgl. Herzberg, bisher nicht veröffentlichte Seminarunterlagen, S. 1).

⁹ Ein ungarisch- englischer Natur- und Sozialwissenschaftler (1891 – 1976), der die Erkenntnis und Wissenstheorie zum impliziten Wissen aufstellte: vgl. Herzberg (bisher nicht veröffentlichte Seminarunterlagen).

Die Entwicklung eines beruflichen Könnens ist ein Prozess. Dieser beginnt nach der *knowledge creation Theory von Nonaka* mit der Externalisation von verborgenen Mustern, mitgebrachten unbekanntem Fähigkeiten bzw. impliziten Wissensstrukturen (vgl. Moskaliuk, 2011). Das durch Beschreibung oder Beobachtung von Handlungen bewusst wahrgenommene implizite Wissen wird nun in der Kombinationsphase mit neuem explizitem Wissen, Theorien, Modellen und Erklärungen in Verbindung gebracht. In diesem Prozess der *Vereinigung von explizitem und implizitem Wissen* entsteht neues bewusstes Wissen, welches auch als eine bewusst erworbene Kompetenz bezeichnet werden kann. Durch häufiges praktisches Anwenden und Reflektieren sinkt das neu erworbene Wissen in der Phase der Internalisierung wieder ins Unbewusste ab und wird zum impliziten Wissen (vgl. ebd.). Durch diesen spiralförmigen Aufbau der beschriebenen Phasen (vgl. Abbildung 1) kommt es zu einem Lernprozess, welcher auf einer ständigen Auseinandersetzung zwischen *bewusstem und unbewusstem* Wissen beruht und Ausdruck im beruflichen Können, fachlichen Wissen und kompetentem professionellen Handeln findet (vgl. Fichtmüller & Walter, 2007, S. 132). Je situativer, intuitiver und automatischer in beruflichen (und privaten) Situationen gehandelt wird, desto mehr spricht man von einer unbewussten Kompetenz im Sinne einer intuitiven Könnerschaft oder eines Experten (vgl. Herzberg, bisher nicht veröffentlichte Seminarunterlagen, S. 2)

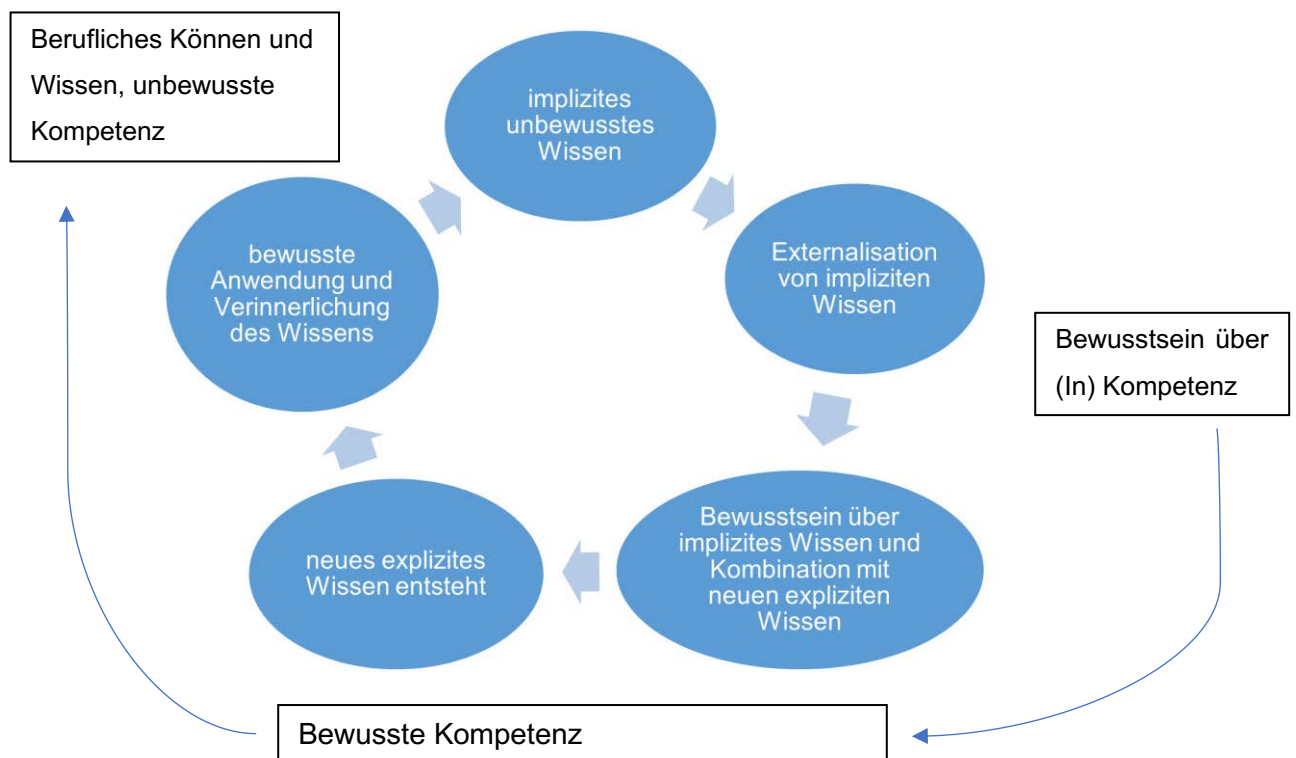


Abbildung 1: Übersicht spiralförmiger Aufbau von Wissen und Kompetenz (Quelle: Motzka, 2021, selbst erstellt nach Moskaliuk, 2011)

2.4. Kultursensibilität als Teil der pädagogischen Kompetenz

Lehrkräfte im Gesundheitswesen stehen nun vor der Herausforderung, Auszubildenden Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, professionell in Situationen der kulturellen Begegnung zu handeln. Dazu müssen Lehrkräfte selbst ein professionelles pädagogisches Handeln im Umgang mit Heterogenität in der Klasse und Schule demonstrieren (Kultusministerkonferenz, 2015, 2017). Jedoch belegen wissenschaftliche Untersuchungen in Bereich der allgemeinbildenden Schule und Grundschule, dass kultursensible Kompetenzen bei Lehrkräften fehlen, was zu Ausgrenzung, Stereotypisierung, Diskriminierung, Ungleichbehandlung im und außerhalb des Unterrichtes führt (Auernheimer, 2013b; Doğmuş et al., 2016b; Leiprecht & Steinbach, 2015). Damit verbunden sind häufig Leistungsunterschiede zwischen den SuS (vgl. Lanfranchi, 2013, S. 231) schlechtes Schul- und Klassenklima (vgl. ebd., S. 239); Einschränkungen des gesundheitlichen Wohlbefindens der betroffenen SuS sowie zukünftige benachteiligte Ausbildungs- und Bildungschancen (Doğmuş et al., 2016a, 2016b; Thielen, 2016).

Aus diesem Grund sollten schulische Regeln, angewendete Lernzugänge und Lernstrategien sowie die „hinter den schulischen Inhalten stehenden Wert- und Normvorstellungen“ (Lanfranchi, 2013, S. 251) hinterfragt werden. Zudem benötigen Lehrkräfte kultursensible Fähigkeiten, welche Bestandteil ihrer Professionalität und ihrer pädagogischen Haltung sind (vgl. Auernheimer, 2013b; Doğmuş et al., 2016b; Messerschmidt, 2016; Tallarek et al., 2021, S. 208). Reflexion und das kritische Hinterfragen des eigenen pädagogischen Handelns gelten dabei als Grundvoraussetzungen für die Ausbildung kultursensibler Kompetenzen im pädagogischen Handeln (ebd.; Bender-Szymanski, 2013; Kultusministerkonferenz, 2017). Jedoch reichen diese nicht aus, vielmehr bedarf es:

- Eines Bewusstseins über die Verwendung von eigenen sprachlichen Mitteln (z.B. wie wir, bei uns, bei euch, jene, die anderen) und Fragestellungen (z.B. wie ist es denn bei euch?). Diese sind häufig in Denkstrukturen der Über- und Unterordnung verhaftet und führen somit zu Reproduktionen, Differenzierung und Unterscheidungen (vgl. Leiprecht, 2015, S. 118; Mecheril, 2013, S. 24; Mecheril, 2015, S. 158; Mecheril, 2020, S. 312; Scharathow, 2015, S.164 ff.),
- einer bewussten Auseinandersetzung mit den eigenen kulturgebundenen Prägungen, Denk- und Deutungsmustern, Werten und Normen (vgl. Auernheimer, 2013a, S. 62; Bender-Szymanski, 2013, S. 209; Lanfranchi, 2013, S. 250; Süßmilch et al., 2019, S. 33),

- einem Erkennen, dass die eigenen kulturbezogenen Hypothesen das kultursensible pädagogische Handeln beeinflussen (positiv sowie auch negativ) (vgl. Bender-Szymanski, 2013, S. 204),
- einer bewussten Auseinandersetzung mit dem Anderen, wodurch Lehrkräfte ihre eigenen stereotypen unbewussten Annahmen und Konstruktionen über Menschen anderer soziokultureller Herkunft entdecken (vgl. Lanfranchi, 2013, S. 244; Leiprecht, 2015; Messerschmidt, 2016; Schondelmayer, 2016),
- einem Verstehen der eigenen Normen- und Regelsysteme (vgl. Bender-Szymanski, 2013, S. 209; Hundenborn et al., 2018, S. 274),
- einer Veränderung der subjektiven Alltagstheorien mit dem Ziel verständnisorientierter im Unterricht mit SuS andere Herkunft zu agieren, deren Handlungs- und Reaktionsweisen in Beziehung zu ihrer Biografie und eventuellen Kulturabhängigkeiten zu verstehen und nicht über sie aus ihrer subjektiven Perspektive zu urteilen (vgl. Bender-Szymanski, 2013, S. 207-212; Messerschmidt, 2016),
- eines reflektierten und sensiblen Umgangs mit dem *Kulturbegriff* und seiner (Be-)Nutzung. Lehrkräfte setzen sich im Sinne des eigenen Lernens mit dem Thema *Kultur* auseinander und können die Fragestellung „**Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen wie »Kultur«?**“ beantworten (Kalpaka & Mecheril, 2010; S. 93f.; Mecheril, 2013; S. 26),
- ein Erkennen der schulischen institutionellen selbstverständlichen Prozesse und Rahmenbedingungen, die auf „Mehrheitsstrukturen, Diskriminierung und Ausgrenzung, Marginalisierung und Nicht-Thematisierung“ ausgelegt sind (Schondelmayer, 2016, S. 268),
- der Reflektion der eigenen Einbettung in diese institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 83),
- eines Bewusstseins über die „Erkennbarkeit des Anderen in seiner Unerkennbarkeit“ (Mecheril, 2020, S. 313–314), welche Lehrkräfte nutzen, um Reproduktionen von Machtstrukturen, Zuschreibungen und Diskriminierung zu verhindern (ebd.).

Mecheril spricht im Zusammenhang von kultursensiblen Kompetenzen auch von der „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ (Mecheril, 2013). Er meint damit die Bereitschaft, sich von der Vorstellung zu verabschieden, dass Wissen über Andere zu einem kompetenten Umgang mit ihnen führe, und in Demut anzuerkennen, den Anderen nicht zu verstehen (vgl. ebd., S. 28ff; Mecheril, 2020, S. 312). Damit entsteht **eine Kompetenz der Kultursensibilität**, welche auf den Fähigkeiten der Beobachtung und Reflexion gründet, in

der „Wissen und Nicht-Wissen¹⁰“ (...) Verstehen und Nicht-Verstehen (...) ineinandergreifen“ und die sensibel „für Verhältnisse der Dominanz und Differenz“ ist (Mecheril, 2013, S. 33; Mecheril, 2020, S. 314). Zudem besteht sie einerseits aus der Erkenntnis, dass jeder Mensch von biografischen und sozialen Kontexten geprägt ist und dass die eigenen Sichtweisen begrenzt sind. Andererseits ist sie gekennzeichnet von einer persönlichen Haltung, welche sich aus Offenheit, Empathie und Bewusstsein über die eigenen kulturellen Orientierungen, Verhaltensweisen und Gefühle zusammensetzt (von Bose, 2014, S. 167 (vgl. Kultusministerkonferenz, 2013b, S. 4; Szaboli, 2014, S. 11, 18; Tallarek et al., 2021, S. 208; von Bose, 2014, S. 167). Dieses Verständnis von Kultursensibilität wird der Forschungsarbeit zugrunde gelegt (vgl. Abb. 2).



Abbildung 2: Übersicht Zusammenfassung Kultursensibilität (Quelle: Motzka, 2021)

¹⁰ Mit Nicht-Wissen meinte Mecheril das Bewusstsein darüber, dass Wissen und seine Anwendung begrenzt sind sowie Wissen über in Macht und Ungleichheit Verhältnisse eine wesentliche Rolle spielt: Mecheril (2020).

2.5. Hypothese: mangelnde Kultursensibilität?

Die im vorherigen Abschnitt dargelegten Erwartungshaltungen an eine kultursensible Lehrkraft beziehen sich auf das pädagogische Handeln im Umgang mit heterogenen Klassen in der Schule. Diese werden nun auf die Lehrkräfte in der PT übertragen, da bis jetzt in Deutschland keine Forschungsbefunde dazu existieren.

Aus der Erfahrung der Forscherin heraus, sind Lehrkräfte in der PT sehr unterschiedlich pädagogisch und fachlich qualifiziert. Dies liegt u.a. daran, dass es deutschlandweit keine Regelungen zu den Qualifikationen und Wissensvoraussetzungen von Lehrkräften in der PT gibt, außer selbst Physiotherapeut*in zu sein, und weitere spezielle Fort- und Weiterbildungen absolviert zu haben. Daher ist tendenziell eher anzunehmen, dass kultursensible Kompetenzen bei den Lehrenden nicht explizit durch ein Studium ausgebildet und vorhanden sind. Auf der anderen Seite könnten Lehrkräfte, genau wie die Forscherin, im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit kultursensible Fähigkeiten erworben haben, zumal diese wie dargelegt, u.a. auf Kompetenzen der Reflexion, des Bewusstseins über sich selbst und der existierenden Macht- und Dominanzstrukturen, der Offenheit und des Verstehens von Anderen beruhen. Daher vermutet die Forscherin eine große Bandbreite an unterschiedlich stark ausgeprägten kultursensiblen Kompetenzen bei Lehrkräften der PT und möchte untersuchen, **ob und in welcher Art und Weise Lehrkräfte der PT über kultursensible Kompetenzen verfügen.**

Die **dargelegten Aspekte zur Kultursensibilität** sagen wenig über die Fähigkeit der Vermittlung kultursensibler Kompetenzen an Auszubildende aus (vgl. 2.4). Daher und auf Basis des eigenen Erfahrungswissens scheint die Vermittlung kultursensibler Kompetenzen im Unterricht (Lernort Schule) entweder gar nicht oder oft mit Stereotypisierung, Kulturalisation, Ausgrenzung, Diskriminierung und Entstehung von Kulturträger*innen einherzugehen. Dies könnte dazu führen, dass Auszubildenden unter Anwendung des Erlernten im Umgang mit Patient*innen und/ oder Kolleg*innen Rassismus, Diskriminierung und Ungleichbehandlung im Berufsfeld der PT verursachen.

Anhand der Fragestellungen: **Wie bereiten Lehrkräfte der PT Auszubildende auf die kulturelle Vielfalt in ihrem beruflichen Alltag vor? Welche Kompetenzen vermitteln sie dabei?** —soll die Frage nach der Kultursensibilität von Lehrkräften in der PT untersucht und beantwortet werden.

Dazu und um zukünftig praktische Empfehlungen zur Ausbildung kultursensibler Kompetenzen in der PT geben zu können, ist es notwendig, das Feld der Physiotherapieausbildung auf den unterschiedlichen Ebenen der Makro- und Mikroebene zu erkunden (vgl. Alheit, 1999/2000, S. 10).

3. Die Felderkundung

3.1. *Cultural competence* in der Physiotherapie – ein Überblick zum aktuellen Stand im internationalen und nationalen Raum

In vielen englisch-sprachigen Ländern wie Großbritannien, USA und Australien gehört die Ausbildung von *cultural competences* zu den physiotherapeutischen Curricula und wird wie folgt definiert „physiotherapists need to be aware of their own cultural identity; they need to possess cultural knowledge of common health beliefs and behaviors’; they need to display culturally-sensitive behavior’s (e.g. empathy, trust, acceptance, respect); and they need to use this knowledge and skills to modify their approach so that it meets the culturally-diverse needs of their clientele.” (Bialocerkowski et al., 2011, S. 1). Diese Verankerung basiert auf der Grundsatzklärung des Weltverbandes der Physiotherapie (WCPT) zum Ethik - und Verhaltenskodex, dass „jede*r, (...) ungeachtet von Alter, Geschlecht, Rasse, Nationalität, Religion, ethnischer Herkunft, Glaube, Hautfarbe, sexueller Orientierung, Behinderung, Gesundheitszustand oder politischer Orientierung“ (Deutsche Übersetzung: Scherfer et al., 2015; S. 2; World Physiotherapy, 2019, S. 3) Anspruch auf PT hat.

Deutschland ist in seinen *Gesetzgebungen im Bereich der PT*¹¹ diesen Empfehlungen bis jetzt nicht gefolgt. Auch im Kompetenzkatalog der Hochschule Bochum sowie im neuen Kompetenzprofil der Physiotherapieverbände sind die Empfehlungen der WCPT nicht berücksichtigt und aufgenommen (Handgraaf et al., 2014; IFK e. V. et al., 2019).

Lediglich die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen gehen in der Ausgestaltung ihrer Rahmenlehrpläne auf diese Thematik ein. So ist im niedersächsischen Lehrplan geschrieben, dass Physiotherapieauszubildende lernen sollen „nach ethischen Grundsätzen zu handeln sowie religiöse und kulturelle Werte zu erkennen und zu achten“ (Faulwasser, 2007, S. 7). Es impliziert die Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen, Bewertungen und Haltungen sowie das Einüben von Fremd- und Eigenwahrnehmung (ebd.) Verankert im Lernfeld „therapeutische Beziehungen gestalten“ (ebd., S. 19) geht es inhaltlich auf kulturelle Hintergründe und Rahmenbedingungen ein.

Nordrhein-Westfalen (NRW) befürwortet in der empfehlenden Ausbildungsrichtlinie¹² für die staatlich anerkannten Physiotherapieschulen NRWs (EAR) von 2005 im Lernbereich III.3. *Menschen aus fremden Kulturen (MFK)*, die Auszubildenden auf unterschiedliche und vielfältige Patient*innen vorzubereiten (vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales

¹¹Gesetz über die Berufe in der Physiotherapie (Masseur- und Physiotherapeutengesetz – MPhG): Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2021); Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Physiotherapeuten (PhysTh- AprV): Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (1994).

¹²Die empfehlende Ausbildungsrichtlinie (EAR) ist nur eine Empfehlung und muss nicht zwingend von allen Schulen des Bundeslandes in der erarbeiteten Form umgesetzt werden.

des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 92). Im Rahmen von transkulturellen Therapieansätzen ist es das Ziel, dass sich Auszubildende mit „ihrer eigenen Haltung gegenüber Fremden auseinandersetzen“ (ebd., S. 93) und sich ihrer Reaktions- und Handlungsweisen bewusst werden. Dies soll vor allem durch das Kennenlernen von „soziokulturellen und religiösen Situationen verschiedener Migranten*innen-Gruppen“ (ebd.) sowie Informationen bezüglich Traditionen, Riten, Gebräuchen, Gesundheit und Krankheit der fremden Kulturen geschehen. Ein zeitlicher Umfang von mindestens 10 Unterrichtseinheiten (UE) ist vorgesehen.

Zudem veröffentlichte 2018 das Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW (MAGS NRW) ein Modulhandbuch zur Kultursensibilität im Gesundheitswesen. Entwickelt von der katholischen Hochschule NRW wird es „für eine kompetenzorientierte, wissenschaftsbasierte und multiprofessionelle Aus-, Fort- und Weiterbildung in den therapeutischen und pflegerischen Gesundheitsfachberufen“ (Hundenborn et al., 2018, S. 1) benutzt. Aufgrund dieser gesetzlichen Rahmenbedingungen und der Tatsache, dass mit über fünf Millionen die meisten Menschen mit Migrationshintergrund (MmM) in Nordrhein-Westfalen leben (Landesbetrieb IT.NRW., 2020; Statista, 2021) sowie der Ausländeranteil mit 15,4% über dem von Niedersachsen (10,7%) liegt (Statistisches Bundesamt, 2021), ist anzunehmen, dass der Umgang mit Diversität in der Physiotherapieausbildung in NRW einen gewissen Stellenwert einnimmt. Daher wird das zu untersuchende Feld auf Nordrhein-Westfalen begrenzt.

Mit Blick auf die Forschungsfrage, in der die Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit Diversität in der Ausbildung von PT im Mittelpunkt steht, bezieht sich die weitere nach innen gerichtete Felderkundung auf die EAR sowie auf die praktische Umsetzung und Ausgestaltung der Lerneinheit (LE) III.3 (vgl. Alheit, 1999/2000, S. 10).

3.2. Die empfehlenden Ausbildungsrichtlinien und Lerneinheit III.3¹³

Die empfehlenden Ausbildungsrichtlinien für die PT entstanden 2005 im Auftrag des MAGS NRW, welches im Zuge des Bologna-Prozesses die neue geforderte Kompetenzorientierung umsetzen wollte und folgende Rahmenbedingungen vorgab:

- Analoge Struktur der bereits existierenden Ausbildungsrichtlinie der Pflege,
- Auflösung der Fächerorientierung hin zur Kompetenzorientierung,
- Erhalt der praktischen Ausbildung (1:1),

¹³ Zur Erkundung des Feldes hinsichtlich der EAR wurden zusätzlich auch Aussagen aus den ersten drei Interviews mit einbezogen.

- Konformität mit der für die PT deutschlandweit geltenden Gesetzgebung und Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 6-11).

Darauf basierend und unter Einbeziehung neuer existierender physiotherapeutischer Theoriemodelle (z.B. das Neue Denkmodell von Hüter-Becker) der internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF), der Vorgaben des WCPT sowie dem Wunsch sich von der medizinischen Orientierung zu lösen, entwickelte ein freiwilliges Gremium die EAR (vgl. ebd., S. 10f.).

In Anlehnung an die Ausbildungsrichtlinie der Pflege sowie mit Blick auf die gesellschaftliche Situation entstand die Idee der *Lerneinheit Menschen aus fremden Kulturen* (LE MFK) In dem Bewusstsein¹⁴, dass PT täglich mit Patient*innen unterschiedlicher Herkunft arbeiten, erfolgte die einheitliche Zustimmung und Verortung in den *Lernbereich III: Zielgruppen, Institution und Rahmenbedingungen*, in welchem es schwerpunktmäßig um die Auseinandersetzung mit der „psychischen, sozialen, kulturellen sowie gesellschaftlichen und ökonomischen Situation“ (ebd., S. 12) von Menschen geht. Die Ausarbeitung der LE MFK erfolgte jedoch sehr pragmatisch.¹⁵

Unter Begleitung des MAGS NRW und der Hochschule Bielefeld wurde die EAR von 2005 bis 2008 an vielen Berufsfachschulen für PT in NRW auf freiwilliger Basis implementiert. Dazu gab es unterstützend eine Schulungsphase für die Schulen und deren Lehrkräfte. Wegen der Schwierigkeiten der praktischen Umsetzung der LE MFK wurde ein ganzer Schultag explizit zur Besprechung dieser, mit Schwerpunkt auf den Aspekt der Kommunikation durchgeführt. Ziel des Lehrens dieser Einheit war und ist es, Auszubildende auf die Diversität in ihrem beruflichen Alltag vorzubereiten. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die LE bis zum heutigen Tage noch unterrichtet wird. In welcher Art und Weise soll in der Forschungsarbeit mit aufgezeigt werden.

Neben den gesellschaftlichen und gesetzlichen Rahmenbedingungen schloss die Erkundung die Qualifikationen für Lehrkräfte im Bereich der PT in NRW mit ein. Hier scheint es jedoch keine spezifischen Anforderungsprofile zugeben, zumindest ging aus den Informationen nicht hervor, ob die seit 2020 im Rahmen des Pflegeberufgesetzes existierende Regelung für hauptberufliche Lehrkräfte an Pflegeschulen auch für Lehrkräfte in der PT gilt (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019). Bis jetzt scheinen laut der *Bundesländerregelungen zur Qualifikation von*

¹⁴ Zitate Transkript (T) 1: "klar gerade hier in (...), dass schreit uns doch tagtäglich eben auch an" (Pos. 579f.)
„das war, das war klar, das muss mit rein“ (Pos. 585)

¹⁵ Zitat aus T 1: „dann aber auch vor dem Hintergrund dieses Mammutwerkes ...halt auch pragmatisch ... abgefrühstückt“ (Pos. 587-589).

*Lehrkräften in der Physiotherapieausbildung*¹⁶ nur die Schulleitungen und deren Stellvertreter*innen ein Diplom oder einen vergleichbaren Abschluss im Bereich der Berufspädagogik vorzeigen zu müssen (vgl. Deutscher Verband für Physiotherapie (ZVK) e.V., 2018, S. 8).

Auf der Basis dieser Erkundung und des vorgestellten sensibilisierenden Konzeptes wird der Forschungsarbeit der methodologische Ansatz der *GT* (GTM) zugrunde gelegt, da sich ein überprüfendes hypothesengeleitetes Verfahren aufgrund der fehlenden Befunde im Feld der PT nicht anbietet (vgl. Alheit, 1999/2000, S. 11).

4. Methodenwahl

4.1. Der methodologische Ansatz der *Grounded Theory* (GTM)

Entwickelt wurde die *GT* in den 1960 Jahren in Chicago von Amseln Strauss und Barney Glaser mit dem Ziel neues Wissen zu generieren (vgl. Alheit, 1999/2000, S. 2; Strübing, 2018, S. 122). Dieses entsteht, indem durch die intensive Auseinandersetzung mit der Empirie eine *gegenstandsbezogene Theorie* entdeckt wird, welche praxisnah ist (vgl. Flick, 1991, S. 2; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 206).

Mit dem Ziel praktische Empfehlungen für die Ausbildung von PT und Lehrkräften zu geben, wird in der Durchführung der Forschung dem vorgeschlagenen problemlösenden Vorgehen Strauss' und Glasers gefolgt (vgl. Strübing, 2018, S. 124).

Die in der Auseinandersetzung mit dem theoretischen Wissen und dem Erfahrungswissen entstandene Hypothese wurde nicht zur Überprüfung der Theorie an den „Gegenstand herangetragen“ (Flick et al., 1991, S. 2), sondern im Sinne einer Fragestellung zur Strukturierung und Eingrenzung des Forschungsvorhabens genutzt sowie bei der sich anschließenden Felderkundung überprüft.

Das daraus entstandene sensibilisierende Konzept II¹⁷ wird nun mit der Empirie abgeglichen (vgl. Alheit, 1999/2000, S. 6). Dies geschieht durch einen nicht linear verlaufenden Forschungsprozess, (vgl. Abbildung 3), indem Felderkundung, Datengewinnung und -analyse sowie Theoriebildung parallel verlaufen und sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Strübing, 2018, S. 125). Dies erfordert Offenheit, Flexibilität, Kreativität und Aufmerksamkeit, um die intensive Auseinandersetzung mit den Entdeckungen der Neuen Welt und den eigenen begrenzenden impliziten verinnerlichten Denkmustern und Typologisierungen zu gewährleisten (vgl. ebd., Alheit, 1999/2000, S. 6, 10).

¹⁶ Diese wurde von dem PT Verband Physio Deutschland erstellt.

¹⁷ Das sensibilisierende Konzept II ist eine Beschreibung für die theoretischen Vorannahmen, welche auf Grundlagen von Erfahrungswissen, Felderkundung und Theoriewissen entstanden sind: vgl. Alheit, (1999/2000) S. 17.

Um sich der Welt des Inneren zu nähern, stehen im Rahmen des methodologischen Ansatzes der *GT* verschiedene Möglichkeiten des Forschungssettings zur Verfügung (ebd., S. 11) So bietet sich zur Beantwortung der Forschungsfrage die teilnehmende Beobachtung an. Dies ist eine wertvolle Möglichkeit durch das reale kulturelle Handeln die kultursensiblen Kompetenzen¹⁸ von Lehrenden und die Art und Weise, wie sie den SuS einen Umgang mit Diversität vermitteln, persönlich, in der direkten Anwendung zu erleben. Jedoch erfordert es die Präsenzlehre mit der Anwesenheit von Lehrkräften, Auszubildenden und der Forscherin in einem Raum, welches aufgrund der momentan bestehenden gesetzlichen Regelungen zur Corona Pandemie leider nicht möglich ist. Eine weitere Möglichkeit bietet das Interview, welches in Form eines Expertengesprächs als Instrument zur Datengewinnung in der Forschungsarbeit als gegenstandsangemessen erachtet wird (vgl. Meuser & Nagel, 2009, S. 466).

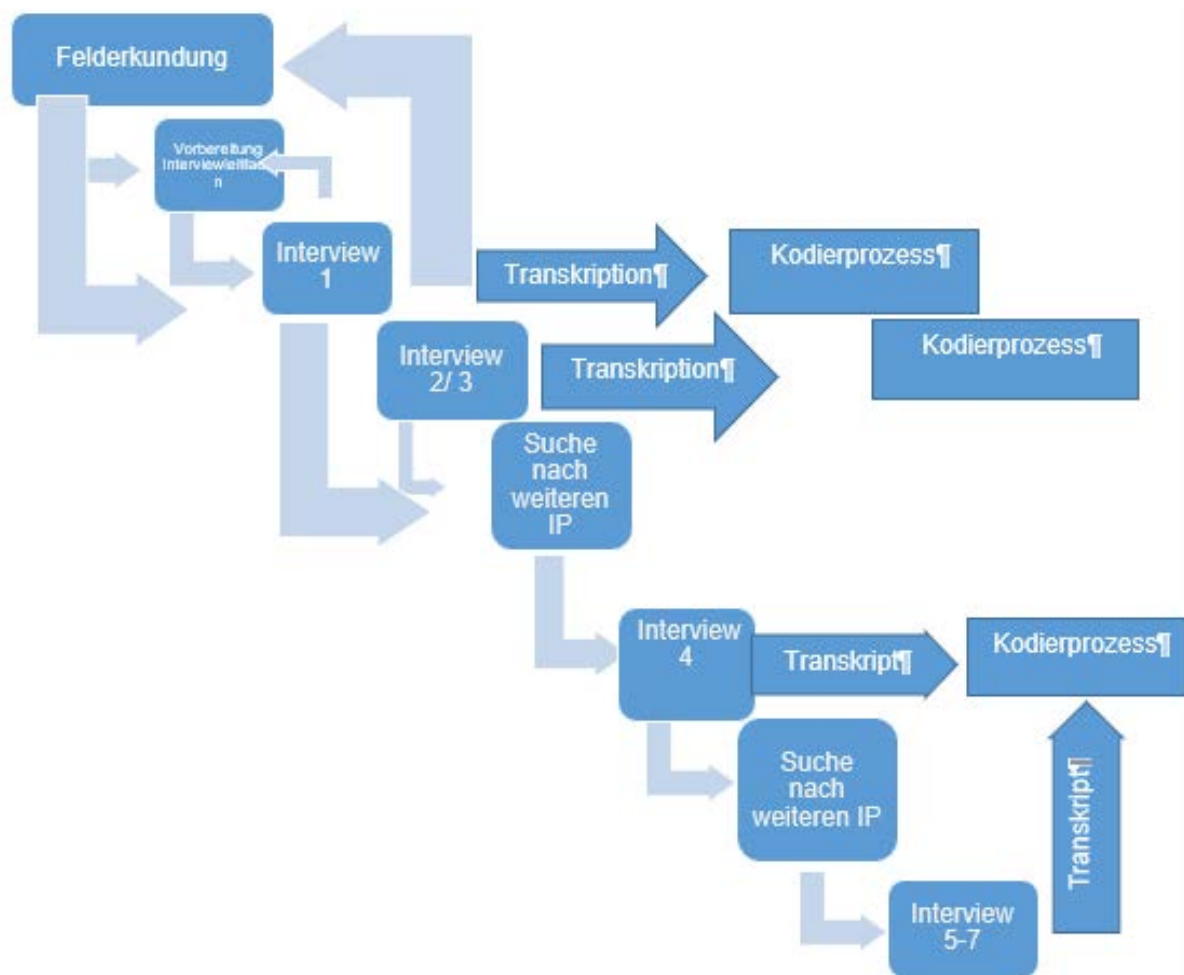


Abbildung 3: Darstellung des erfolgten nicht linearen Forschungsprozesses (Quelle: Motzka, 2021)

¹⁸ Kompetenzen lassen sich am besten im direkten Handeln, in Handlungen in einer konkreten Situation beobachten und erfassen: Bundesgesundheitsministerium (2019).

4.2. Das Expert*inneninterview

Das Expert*inneninterview ist eine besondere Form des Interviews, in welcher die befragte Person aufgrund ihres Wissens als Expert*in angesehen wird (vgl. Meuser & Nagel, 2009, S. 466). In der vorliegenden Forschungsarbeit schließt das alle PT-Lehrkräfte in NRW, die aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit mit der LE MFK konfrontiert waren bzw. sind und dadurch ein spezielles Wissen und Erfahrungen in diesem Bereich erworben haben (vgl. ebd.), ein. Jedoch steht nicht die gesamte Lehrperson, sondern das durch die spezielle Arbeitssituation erworbene Wissen, ihre Denkstrukturen, Regeln und Logik sowie ihre Erfahrungen und Erlebnisse im Mittelpunkt des Forschungsinteresses (vgl. ebd., S. 472; Meuser & Nagel, 2002, S. 72). Dies wird in der Literatur als Betriebswissen bezeichnet und stellt eine Mischung von impliziten und expliziten Wissensstrukturen dar (vgl. ebd.). Obwohl das Tun der Lehrkräfte oft in starker handlungsleitender Art und Weise davon geprägt ist, steht es nicht bzw. nur zum Teil reflexiv zur Verfügung (vgl. 2.3.) Dementsprechend können es die Befragten auch nicht, wie bereits dargelegt, einfach im Interview wiedergeben oder erklären. Vielmehr muss es durch Erzählungen von bestimmten Situationen, Entscheidungen, emotionalen Befindlichkeiten, Gefühlen und Gedanken herausgearbeitet werden (vgl. ebd., S. 470; Rosenthal & Loch, 2002, S. 227). Dies geschieht methodisch durch die Narration, auf dessen Basis Selbsterklärungen, Denkmuster und „individuelle, handlungs- bzw. funktionsbereichsspezifische Muster des Expertenwissens“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 470) rekonstruiert werden können.

Ein weiteres Mittel stellt die Verwendung eines thematischen Leitfadens dar (vgl. ebd., S. 472). Dieser dient nicht dem standardisierten Ablauf (vgl. Meuser & Nagel, 2002, S. 78), sondern hilft bei der Strukturierung des Gespräches und der Fokussierung auf das relevante Betriebswissen der Befragten (vgl. ebd., S. 83; Meuser & Nagel, 2009, S. 472ff.). Auf Basis der Felderkundung, des beschriebenen Erfahrungswissens und unter Beachtung der Narration wurde ein Interviewleitfaden beruhend auf den Phasen¹⁹ des von Fritz Schütz 1970 entwickelten narrativen Interviews im Vorfeld konzipiert, der dem zu beachtenden Expertenstatus gerecht wird und zugleich das Interesse an dessen spezifischen Erfahrungswissen verdeutlicht (vgl. Meuser & Nagel, 2002, S. 77; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 139; Rosenthal & Loch, 2002, S. 83).

Unter der Leitung der Erstbetreuerin wurde der Leitfaden in einer multiprofessionellen Forschungswerkstatt diskutiert, verändert und erneut überarbeitet. Nach Zusage der ersten Interviewpartner*innen (IP), welche sehr unterschiedlich aufgestellt waren, wurde der

¹⁹ Beginn mit einer narrativen Eingangserzählung, danach folgen Fragen zu den Erfahrungen der Gesprächspartner*innen mit der Lerneinheit *Menschen fremder Kulturen* und ein Abschluss in Form eines Wunsches: Rosenthal und Loch (2002).

Interviewleitfaden²⁰ in Absprache mit der Erstbetreuerin an die Situation der Expert*innen angepasst und verabschiedet. Aufgrund von begrenzten Zeitressourcen und fehlender Gesprächspartner*innen (IP) konnte ein erster Prätest nicht durchgeführt werden.

4.3. Die Auswahl der Interviewpartner*innen

Die Suche nach den Expert*innen erfolgte unter Anwendung des Schneeballsystems (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 198). Mit Hilfe einer Internetrecherche (Google) wurde versucht, die Kontaktdaten der in der EAR benannten Personen herauszufinden. Sieben von neun Personen konnten am 14. Mai 2021 per E-Mail mit der Bitte um Empfehlungen für mögliche IP angeschrieben werden (vgl. Anhang 2). In den fünf erhaltenen Antworten befanden sich neben Verweisen auf schon kontaktierte Personen auch drei Empfehlungen für weitere Ansprechpartner*innen, welche direkt per E-Mail (vgl. Anhang 3) für ein Gespräch angefragt wurden. Die sich daraus ergebenden, wie auch alle weiteren Vorgespräche, dienten zum einen der Terminfindung²¹, zum anderen dem Abbau evtl. vorhandener Ängste der IP (vgl. ebd., S. 74). Unter Beachtung von Offenlegung und Transparenz der Forschungsinteressen und dessen Grenzen folgten eine kurze Erklärung zum Forschungsziel, eine umfassende Information zum Datenschutz sowie basierend auf einer Anfrage ein grober Überblick zum Inhalt des Gespräches (vgl. Flick, 1991, S. 155). Sätze wie „da legen Sie den Finger in die Wunde“ (Transkript (T) 1, Pos. 428-429) verdeutlichten die Wichtigkeit des in der GT beschriebenen behutsamen und sensiblen Vorgehens sowie die Herstellung von Vertrauen, um einen weiteren Zugang zum Feld und den impliziten Wissensformen, Selbstverständlichkeiten, Denkweisen und der inneren Welt der IP zu erhalten (vgl. Flick, 1991b, S. 155). Des Weiteren zeigt es die Schwierigkeit auf, IP zum Thema zu finden.

Durch das eigene Erfahrungswissen als angehende Lehrkraft und ausgebildete PT mit Kenntnissen im Bereich der Kultursensibilität, gelang es in allen Vorgesprächen und Interviews mit den Expert*innen einen vertrauensvollen und behutsamen Umgang zu finden. Aufgrund fehlender Lehrerfahrung mit der entsprechenden LE in NRW, konnte die Rolle des „interessierten Fremden“ bzw. „der lernenden Außenstehenden“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 83) eingenommen werden. Dies half bei der Einhaltung eines gewissen Abstandes, der respektvollen Begegnung mit den IP und ihren Erfahrungen und Erzählungen, sowie bei der Auseinandersetzung mit Routinen und Selbstverständlichkeiten (vgl. Flick, 1991b, S. 154). Jedoch führte es auch dazu, dass in den Gesprächen das explizite korrekte politische Wissen, welches für Außenstehende bestimmt war, präsentiert

²⁰ Der Interviewleitfaden ist im Anhang 4 einsehbar.

²¹ Zeitraum vom 25.-31.5.21

worden ist (vgl. ebd.). Unter Anwendung der Narration (vgl. 5.4) konnte dem entgegengewirkt und die innere Welt in der Datenauswertung rekonstruiert werden (vgl. Meuser & Nagel, 2009, S. 470, 473).

Darauf beruhend kam es in zwei der drei Gespräche zu weiteren Empfehlungen für mögliche IP und es zeigten sich erste Bestätigungen der Vorannahme: die Vermittlung von kultursensiblen Kompetenzen erfolgte auf unterschiedliche Art und Weise, jedoch bereits unter Verwendung von Stereotypisierungen, Bildung von Kulturträger*innen und Differenzierung. Dabei unterscheiden sich die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrkräfte sehr deutlich voneinander (vgl. T 1, 2).

Des Weiteren wurden in allen drei Gesprächen vielfältige Informationen über die Entstehung und Umsetzung der EAR und der LE MFK gegeben. Aussagen wie „und damit sind eben dann ... Themen und Lerneinheiten, sind dann eher hintenübergefallen“ (T1; Pos. 211-213), „Auch jetzt in Corona haben wir es nicht gemacht... [<ist>] auch das Größte, was der Verlust ist, ne?“ (T2, Pos. 124-125) weisen darauf hin, dass die Implementierung der EAR nicht automatisch ein (aktuelles) Unterrichten der vorgegebenen LE nach sich zieht. Das führte zur Korrektur der Vorannahme (vgl. 3.2.). Um nicht nur in den Netzstrukturen des Schneeballsystems zu verbleiben, sondern weiter in das Feld vorzudringen (vgl. Alheit, 1999/2000, S. 10; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 198f.), wurden zusätzlich drei, von früheren beruflichen Zeiten bekannte Schulleiter*innen per E-Mail und drei ehemalige Physiotherapiekolleg*innen per Telefon angefragt²². Insgesamt wurden am 01.06.2021 17 E-Mails mit der Bitte um Empfehlung und/ oder Weiterleitung zu Lehrkräften (vgl. Anlage 2 und 3), welche die LE MFK unterrichteten oder noch unterrichten, verschickt. Je nach Empfänger*innen (Sekretariat, Schulleitungen, Abteilungsleitungen) unterschieden sich die E-Mails im Aufbau und der Textstruktur etwas voneinander.

Daraus ergaben sich zwei weitere Rückmeldungen mit der Bereitschaft zum Gespräch, wovon nur eine Person, wegen der Begrenzung der Forschungsfrage auf den Bereich der PT am 15.06.2021 interviewt werden konnte. Hier ergaben sich keine weiteren Empfehlungen und neue Informationen zur Entstehung und Umsetzung der EAR²³, jedoch der Hinweis, dass die LE in verschiedenen Schulen unterrichtet wird. Daher wurden 15 der bereits kontaktierten Schulen noch einmal telefonisch angefragt. Dies führte zu drei weiteren IP, mit welchen via SMS, WhatsApp und Telefon²⁴ je ein Termin vereinbart und durchgeführt werden konnte.

²² Die Forscherin arbeitete von 2003 bis 2008 in NRW als Physiotherapeutin, hat aber zu der Zeit nicht unterrichtet.

²³ Eine Sättigung war erreicht, so dass in den sich anschließenden Gesprächen nur die Entstehung und Umsetzung der LE am Arbeitsort der Befragten thematisiert wurde.

²⁴ für die Woche vom 21.-25.6.2021

Das Sample der befragten Expert*innen ist, trotz fehlender Möglichkeiten eines theoretischen Samplings recht unterschiedlich. So unterrichten fünf der Befragten die LE selbst, eine Person begleitete diese aus der leitenden und außenstehenden Perspektive und eine Person war nur im Implementierungsprozess involviert. Aufgrund dessen wurden ihre Aussagen nicht in die weitere Datenauswertung mit einbezogen. Von den fünf unterrichtenden Lehrpersonen haben alle bis auf eine (Sie hatte das Modul gerade erst übernommen) die LE MFK schon mehrfach unterrichtet.

Sechs der Lehrpersonen waren ausgebildete PT (zwei mit Bachelorabschluss), eine war Ärztin. Drei der befragten Personen arbeiten als Lehrkraft und parallel noch in ihrem Grundberuf in Teilzeit (eine davon als Honorarkraft), während vier Personen Vollzeit-Lehrkräfte sind. Jedoch sind alle noch mit der beruflichen Praxis durch Praxisbegleitungen oder Aushilfstätigkeiten verbunden. Drei IP haben das Amt der Schulleitung inne. Insgesamt besitzen fünf IP pädagogische Zusatzqualifikationen, jedoch reicht die Spannweite vom abgeschlossenen Lehramtsstudium (Diplom päd.) bis zum Weiterbildungslehrgang. Eine Person befindet sich noch im Aufbau - Masterstudium der Schulentwicklung, während eine Person das Studium der interkulturellen Kommunikation und Bildung abgeschlossen hat. Eine ähnlich große Spannweite zeigte sich bei den pädagogischen Berufserfahrungen (von zwei bis 36 Jahren), welche sich auch im Alter der Personen widerspiegelt (von 25 bis 64 Jahre).

Auch in der Biografie zeigten sich Unterschiede. So hatten vier Personen eigene Migrationserfahrungen und arbeiteten bereits in unterschiedlichen Settings der PT. Eine Person verbrachte ihr ganzes berufliches Leben an einem Arbeitsplatz.

4.4. Die Datenerhebung unter Beachtung der Narration

Aufgrund der Corona Pandemie konnten die sieben Expert*inneninterviews nicht in Präsenz durchgeführt werden. Um trotzdem die für die Narration benötigte offene und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zu schaffen, fanden die Gespräche online über Jitsi Meet²⁵ (vier Gespräche) und Zoom (zwei Gespräche) in einer face-to-face Interaktion statt (vgl. Rosenthal & Loch, 2002, S. 224). Lediglich bei einem Interview musste aufgrund von Internetproblemen auf die face-to-face-Interaktion verzichtet und auf das Telefon zurückgegriffen werden.

Neben einer ruhigen Umgebung sowie genügend Zeit symbolisierten eine offene verbale (z.B. Aufmerksamkeitsbekundungen, aktives Zuhören) und nonverbale Kommunikation der

²⁵ Die Einrichtung des Jitsi Meet Accounts erfolgte über die BTU, welche allen Studierenden einen kostenlosen Account zur Verfügung stellt. Da dieser jedoch bei der Probe nicht funktionierte, wurde noch ein privater Zoom Account eröffnet.

Interviewerin (Blickkontakt, Nicken, offene Gesprächshaltung) das Interesse, die Empathie und das aufmerksame Zuhören (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 99).

In allen Gesprächen kam es zu Erzählaufforderungen, um das Betriebswissen der Expert*innen zu generieren (vgl. ebd., S. 95). Der entwickelte Interviewleitfaden, welcher nach den ersten zwei Gesprächen als hilfreicher Orientierungspunkt zur Strukturierung der Gespräche empfunden wurde, diente in einer nicht veränderten Form als Grundlage für alle weiteren Gespräche (vgl. Rosenthal & Loch, 2002, S. 222). Jedoch wurde er, unter Beachtung der Reihenfolge der Erzählungen, der Gesprächsverläufe, der inhaltlichen Schwerpunktsetzung durch die IP und der verwendeten Sprache flexibel gehandhabt (vgl. Meuser & Nagel, 2009, S. 474). Dementsprechend strukturierten die Befragten und die Interviewerin gemeinschaftlich die Datensammlung (vgl. Flick, 1991, S. 158). Die Gespräche dauerten von 0:59h bis zu 1:40h, obwohl sie dem gleichen Aufbau folgten. Zu Beginn der Gespräche wurde auf den vertraulichen Umgang, den Ablauf des Interviews hingewiesen und das mündliche Einverständnis zur Aufnahme abgefragt, da zum Zeitpunkt des Gespräches meistens nicht die Einverständniserklärungen unterschrieben vorlagen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 81). Schon ab hier verliefen die Gespräche unterschiedlich. Dies setzte sich bei der offenen biografischen Eingangsfrage nach der beruflichen Tätigkeit fort. Selbstbestimmt, in unterschiedlicher Ausführlichkeit und Länge erzählten die Lehrkräfte, wie sie zum Unterrichten gekommen sind und berichteten von ihren Erfahrungen mit der LE MFK. Auch in der Formulierung ihrer Wünsche unterschieden sich die IP in Länge und Inhalt sehr, was bei manchen zu interessanten und informativen Nachgesprächen führte.

Zur Fixierung der Daten wurden alle Gespräche, inklusive der Vor- und Nachbesprechung, über den Sprachrekorder im Computer aufgezeichnet (vgl. ebd.). Auch über eine Videoaufnahme wurde im Vorfeld nachgedacht, jedoch war diese Funktion im kostenlosen Jitsi-Account nicht verfügbar. Zur möglichst genauen Datenrekonstruktion erfolgte zusätzlich während und nach dem Gespräch die Dokumentation aller wahrgenommenen Eindrücke auf den Interviewprotokollbögen (vgl. Breuer et al., 2019, S. 7) (vgl. Anhang 5). Beide wurden unter der gleichen Code-Nummer im Computer abgespeichert.

Durch das Bewusstsein, dass das Gesagte aufgezeichnet wird und durch Erzählungen von alltäglichen Situationen entfalteten sich die *Zugzwänge des Erzählens* (vgl. Alheit, 1994, 1999/2000, S. 4; Meuser & Nagel, 2009, S. 474). Die Expert*innen erzählten ihre angefangene Geschichte zu Ende (Gestaltschließungszwang). Dabei unterbrachen sie sich im Zuge von eigenen Bewusstseinsprozessen immer wieder selbst, um alles so verständlich und nachvollziehbar darzulegen (Detaillierungszwang) (vgl. ebd. 473). Durch die automatisch bekannt gewordenen Details und Informationen, war es möglich sich in die

Welt der erzählenden Person hineinzusetzen (vgl. Alheit, 1994, S. 4; Flick, 1991, S. 155). Unter der Anwendung des verstehenden Nachfragens priorisierten die Befragten ihre allgemein gültigen und abstrakten Aussagen (Relevanzfestlegung; Kondensierungszwangs) (vgl. ebd., Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 94). Dadurch bestätigten sich die ersten Eindrücke, welche für die Offenlegung der kognitiven Verarbeitungsprozesse des Erlebten und der dahintersteckenden Logik, in der sich anschließenden Datenverarbeitung genutzt wurden (vgl. Strübing, 2018, S. 111).

4.5. Die Datenaufbereitung

Das Ziel der Datenverarbeitung ist es, auf der Basis der durch die Narration gewonnenen Fülle an Informationen handlungstheoretische Konzeptionen zu entwickeln (vgl. Rosenthal & Loch, 2002, S. 222). Dazu wird das Gesagte entsprechend der Methodologie der *GT* transkribiert und kodiert (vgl. Strübing, 2018, S. 111).

Als erstes stand die Entscheidung zur Einbeziehung der Daten an. Alle IP erfüllten formal die notwendigen Kriterien: Auseinandersetzung und Erfahrungen mit der LE MFK auf der Basis der EAR sowie unterrichtende Lehrkraft im Bereich der PT. Bei der sich anschließenden zweiten Entscheidung zur Transkription wurde die dritte IP aufgrund fehlender spezifischer Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage ausgeschlossen. So besaß diese zwar sehr viel Wissen²⁶ über die Entstehung und den Implementationsprozess der EAR und der LE, jedoch erzählte sie von keinen eigenen Lehrerfahrungen in diesem Zusammenhang.

Bei allen anderen Gesprächen (I1, I2, I4, I5, I6, I7) begann unmittelbar danach der Transkriptionsprozess. Unter Nutzung des Programm F4²⁷ und der Beachtung der Transkriptionsnotation nach Rosenthal (vgl. Anhang 5) geschah dies in Eigenarbeit (vgl. Meuser & Nagel, 2002, S. 83). Das erste Interview wurde noch vollständig transkribiert. Aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen und in Anbetracht der Länge aller Gespräche erfolgten die anderen Transkriptionsprozesse, fokussiert auf die Kernaussagen, nur in Teilen. Die zur Beantwortung der Forschungsfrage als nicht wichtig empfundenen Passagen wurden als ausgelassene Zeiträume und mit einem kurzen inhaltlichen Vermerk im Transkript angegeben. Diese sowie eine Nummerierung der Kernaussagen sollten zur Übersichtlichkeit und Strukturierung des Transkriptes sowie der besseren Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit für den sich anschließenden Kodierprozess in einer gemeinsamen

²⁶ Wurde zum Abgleich und der Ergänzung der Felderkundung genutzt.

²⁷ Das Programm F4 wurde genutzt, da es zum einen der Forscherin schon bekannt und zum anderen von der BTU kostenlos zur Verfügung steht.

Forschungswerkstatt beitragen. Zudem fand eine selbst durchgeführte Korrekturlesung im Sinne des Abgleiches von Gesagtem und Geschriebenem statt.

4.6. Der Kodierprozess

Auf der Basis der entstandenen Texte²⁸ erfolgte der Prozess des Kodierens. Das Kodieren, als zentraler Arbeitsschritt der Methodologie der GT, wird als „Überführen empirischer Daten in Konzepte und Kategorien“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 223, S. 215; Alheit, 1999/2000, S. 15) beschrieben. Anhand dessen können die impliziten Wissensstrukturen des pädagogischen und professionellen Handelns, subjektive Bewertungen und Haltungen sowie Denkmuster der Expert*innen empirisch fundiert rekonstruiert und dargestellt werden (vgl. Rosenthal & Loch, 2002, S. 226; Strübing, 2018, S. 111). Unterstützend stehen für diesen Vorgang verschiedene Softwareprogramme zur Verfügung (vgl. Flick, 1991, S. 162; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 205). Aufgrund des kostenfreien Lizenzzugangs von Seiten der BTU Cottbus -Senftenberg sowie der Möglichkeit den Umgang mit dem Programm aufgrund vieler Online-Lehrvideos zu erlernen, fiel die Entscheidung auf das Software Programm MAXQDA. In diesem sind die Transkripte importiert, gespeichert und bearbeitet. Die dabei gebildeten Codes²⁹, Kategorien sowie geäußerten Gedanken, unterschiedliche Meinungen, Wahrnehmungen, Interpretationen und Ideen wurden mit Hilfe der Memofunktion im Sinne eines Forschungstagebuches gespeichert und durch handschriftliche Notizen ergänzt.

Die von Strauss vorgeschlagenen Phasen des offenen und axialen Kodierens wurden entweder alleine (T6), mit einer Mitstudentin im Sinne einer gemeinsamen online - stattfindenden Forschungswerkstatt (T4 und T5) oder in einer Mischung von beidem (T1, T2 und T7 gemeinsames offenes, alleiniges axiales Kodieren) durchgeführt (vgl. Alheit, 1999/2000, S. 15; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 223; Strübing, 2018, S. 126). Damit konnte der Forderung nach einer kooperativen Datenanalyse größtenteils entsprochen werden.

Zu Beginn der Phase des offenen Kodierens erfolgte ein kurzer Austausch über die spezielle Interviewsituation sowie biografische Aspekte. Danach wurde gemeinsam Zeile für Zeile des Falles (unabhängig der anderen Fälle) analysiert und zur Datengewinnung theoretisch aufgebrochen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 210, 224). Dies erfolgte in MAXQDA mit Hilfe eines per Zoom geteilten Bildschirms. Anhand von Fragen, wie z.B. *Welches Phänomen ist zu erkennen? Welche Haltung, Einstellung, Sicht- und*

²⁸ Die Transkripte lösen das Interview als Forschungsgegenstand ab und stellen die neue zu beforschende Realität dar.

²⁹ Die Begriffe *Kodes* und *Konzepte* stehen synonym füreinander. Welcher der beiden Begriffe verwendet wird, richtet sich nach Literatur und Autor. Es ist nicht einheitlich geregelt.

Denkweise wird hier sichtbar? Woher kommen diese? Sind diese biografisch begründet? Oder aus beruflichen therapeutischen oder pädagogischen Erfahrungen heraus entstanden? Inwieweit vermischen sich diese? Welche Ansprüche und Ziele werden sichtbar? Wie sind die befragten Personen zu der Thematik gekommen? Und wie gehen sie damit um? kam es zu einem intensiven Austausch und zur Betrachtung der Daten aus unterschiedlichen Perspektiven. Dabei entstand ein Bewusstsein für das eigene Erfahrungswissen und die impliziten verinnerlichten Denkmuster und Typologisierungen (vgl. Alheit, 1999/2000, S. 6). Eigenen Ängsten und blinden Flecken, die die Entdeckung des Neuen verhindern und zu Ausblendungen und/ oder Überbetonungen der Daten führen, wurde durch die intensive Auseinandersetzung im gemeinsamen Entdeckungsprozess entgegengewirkt (vgl. Flick, 1991, S. 155). Deshalb, und um die Gefahr der interpretativen Verzerrungen zu reduzieren, erfolgten bei Unklarheiten und konträren Meinungen zusätzliche Rückversicherungen anhand der akustischen Aufzeichnung (vgl. ebd., S. 162).

Unter der Annahme ein Spannungsfeld im Sinne eines mentalen Feldes aufzuzeigen, kam es in der Phase des axialen Kodierens durch den Vergleich des Materials innerhalb und untereinander zur Herstellung von Sinnzusammenhängen, welche zu höherwertigen und abstrakteren Kategorien zusammengefasst wurden (vgl. Alheit, 1999/2000, S. 16; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 215). Die daraus entstandenen sieben Kernkategorien (Berufliche Qualifikationen; Biografisches/ Persönlichkeit/ Charakter; Kulturalisation; Kultursensibilität, Ambivalenzen im Denken und Handeln - Implizite und explizite Wissensstrukturen; Kontext/ Umgebung/ regionaler Bezug und Analyse der Lerneinheit) bildeten das Fundament für die dritte Phase des Kodierens, das selektive Kodieren. In Einzelarbeit und im mehrfachen, sich ständig wiederholenden Vergleichen der Transkripte und gebildeten Kategorien unter- und miteinander sowie unter Einbeziehung des theoretischen Vorwissens konnte eine gegenstandsbezogene Theorie generiert werden.

5. Die Darstellung der Ergebnisse

5.1. Allgemeine Entdeckungen

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in verschiedenen Teilen. Einleitend werden allgemeine Entdeckungen während des Kodierungsprozesses mit dem Ziel und Zweck eines besseren Überblicks über die Daten grafisch dargestellt. Darauf folgen die Rekonstruktion der Kultursensibilität jedes IP im mentalen Feld sowie die Darstellung der vermittelten Kompetenzen anhand der Analyse der LE MFK.

Am Ende des offenen Codier-Prozesses waren insgesamt 1325 sozial-konstruierte (grün), biografische (rot) und In-Vivo Code (blau) entstanden, welche die Transkripte farblich kennzeichnen und die, wie bereits dargelegt, zu insgesamt 129 Kategorien zusammengefasst wurden sind.

Im Sinne des abduktiven Vorgehens zeigten sich während des Vergleiches der Kategorien unter- und miteinander verschiedene Beziehungen zwischen den Kategorien (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 216, Alheit, 1999/2000, S. 8), welche neben den sieben genannten Kernkategorien zu einem beeindruckenden Bild von verschiedenen Themenfeldern führten. So konnten verschiedenen Bereiche identifiziert werden, an denen sich die kultursensiblen Kompetenzen der Lehrkräfte erkennen lassen (vgl. Abbildung 4). Darüber hinaus wurde sichtbar, durch welche Faktoren die Entstehung bzw. der Erwerb und die Entwicklung kultursensibler Kompetenzen beeinflusst wird (vgl. Abbildung 5).



Abbildung 4: Übersicht über die Themenfelder, an denen sich Kultursensibilität zeigte (Quelle: Motzka, 2021)



Abbildung 5: entdeckte Einflussfaktoren auf den Erwerb kultursensibler Kompetenzen (Quelle: Motzka, 2021)

5.2. Rekonstruktion der Kultursensibilität der IP im mentalen Feld

5.2.1. Beschriftung des mentalen Feldes

Anhand der inhaltlichen Analyse der aufgezeigten Themenfelder kann die rekonstruierte Kultursensibilität der Lehrkräfte belegt und im mentalen Feld verortet werden. Dazu werden die in allen Daten entdeckten Kernkategorien *Kulturalisation*; *Kultursensibilität*, *Ambivalenzen im Denken und Handeln- Implizite und explizite Wissensstrukturen* als geeignet empfunden, um die verschiedenen Facetten und Stufen der Kultursensibilität der Lehrkräfte in dem Spannungsfeld eines mentalen Feldes aufzuzeigen.

Besonders die, aus den im- und expliziten Narrationen der IP *rekonstruierten ambivalenten und widersprüchlichen Aussagen* zu MFK und deren Umgang damit, weisen auf eine existierende Diskrepanz zwischen impliziten (eigenen Denk- und Handlungsweisen, stereotypen Mustern, Erfahrungswissen) und expliziten Wissensstrukturen (Bewusstsein zur politischen Korrektheit, bewusst erlerntes Wissen) hin. Da diese für die Kompetenzentwicklung der Kultursensibilität entscheidend sind, bilden sie die Beschriftung

der horizontalen Achse des mentalen Feldes. Für die Benennung der Pole der vertikalen Achse werden die *Kategorien der Kulturalisation und Kultursensibilität* ausgewählt (vgl. Abbildung 6).

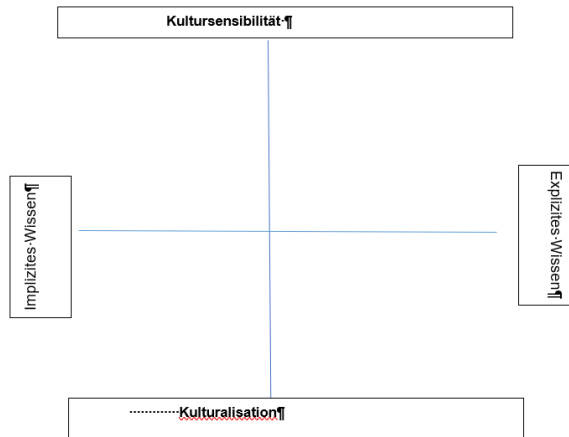


Abbildung 6: Darstellung des mentalen Feldes (Quelle: Motzka, 2021)

Wie bereits in Kapitel 2 dargelegt, basiert Kultursensibilität auf der Auseinandersetzung mit der eigenen Kommunikation, den eigenen kulturgebundenen Prägungen, Denk- und Handlungsweisen, Normen und Werten, der Fähigkeit der Selbstreflexion, der Anerkennung der Individualität eines jeden Menschen und der Haltung der Kompetenzlosigkeit. Kultursensibilität ist gekennzeichnet durch Offenheit, Individualität sowie den reflexiven Umgang mit Wissen zum Kulturbegriff und existierenden schulischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Demgegenüber steht die Kulturalisation. Diese zeigt sich in der Reproduktion von stereotypem Denken und Bildern, der Bildung von Kulturträger*innen, den sprachlichen Mitteln zur kulturellen Differenzierung, in Kategorisierungen, Pauschalisierungen und Einordnung von Menschen in Schubladen und Rassismen.

Implizites und explizites Wissen kann je nachdem in beiden Bereichen vorhanden sein. Daher wurde bei der Rekonstruktion der Daten versucht, zu unterscheiden, welche kulturalisierten bzw. kultursensiblen Narrationen der IP eher auf unbewusst erlerntem-implizitem Wissen (linke Seite) oder bewusstem, theoretisch-erklärbarem explizitem Wissen (rechte Seite) beruhen.

Dementsprechend erfolgt die Verortung der IP in die Quadranten des mentalen Feldes. Zum besseren Verständnis der vorgenommenen Verortung, werden nun für jede (n) IP exemplarisch Schlüsselstellen aus dem Datenmaterial inklusive der dazugehörigen

Kategorien und Positionsangaben aufgeführt. Die Positionsangaben beziehen sich auf die jeweiligen Absätze bzw. Zeilen im Transkript. Die Darstellung der ausgewählten Textpassagen entspricht dem Verlauf des Transkriptes. Umfang und Inhalt stehen exemplarisch für das im Kodierprozess entstandene Bild, in welches auch biografische Aspekte, berufliche, pädagogische und therapeutische Erfahrungen sowie die Analyse der LE MFK (vgl. 5.2.3) mit einfließen.

5.2.2. Verortung der IP anhand ausgewählter Schlüsselstellen

IP 1: besitzt einen großen Schatz von implizitem Erfahrungswissen

randständigere (...) Lerneinheiten, sind dann eher hintenübergefallen
 (Ambivalenz Denken und Handeln\Bewertung Lerneinheit\
 Pos. 212-213)

*Meltingpott der besonderen Art, was eben äh das Aufeinandertreffen eben von Menschen aus anderen K- aus unterschiedlichsten Kulturen anbetrifft. (...). unsere Schüler*innen auch immer mit äh konfrontiert wurden.*
 (Ambivalenz Denken und Handeln\regionaler Bezug\Pos. 236-239)

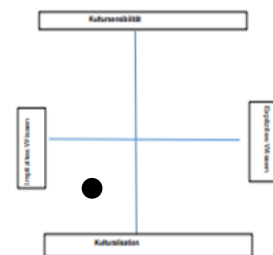
klassischen Fragestellungen eben wie gehe ich denn mit äh einer Muslima um? Wie verhalte ich mich, wenn äh Sprachbarrieren da sind
 (Inhalt der LE\Pos. 239-241)

also es bedarf natürlich nicht eines Rezeptes eben äh, um damit klarzukommen, sondern der, der grundlegenden Auseinandersetzung (3)
 (explizites Wissen\päd. Erfahrungen\Pos. 248-249)

Die ägyptischen Ursprungs war, hervorragend Deutsch spricht eben ähm aber ne klassische Repräsentantin einer Muslima eben war. Das heißt, die ist im Kopftuch hier (räuspern) aufgelaufen, ähm=äh hat ihren Glauben auch gelebt. War aber auch ansonsten eine sehr resolute, sehr kommunikative //‘mhm`// äh Dame,
 (Bild einer Muslima\Repräsentantin\Pos. 251-255)

Das Andere war:en immer Situationen w:::o kulturelle Unterschiede eben deutlich wurden. Egal ob das nun Auseinandersetzung mit Leiblichkeit anbetrifft, ähm äh und insbesondere auch ähm gemischtgeschlechtlich gegebenenfalls eben dann zu behandeln.
 (Inhalt der Lerneinheit\Pos. 319-322)

eine Spielart eben klassisch, dass äh ähm ein Ehepaar eben gerade äh nen Sohn, eine Tochter bekommen hat. Der Mann in der Behandlung dabei ist ähm und deutlich wird, dass eben die Beziehung so gelebt wird, dass der Mann eben eher bestimmt eben äh, wie die Situation, die Situation gestaltet wird. Was behandelt wird? Ob behandelt
 (Inhalt der LE\stereotypes Denken\Pos. 339-340)



mal jemanden mit einem anderen kulturellen Hintergrund wirklich so offen zu befragen

(Wertschätzung\ Menschen FK offen befragen\Pos. 401-402)

weiß aber auch ganz genau, was es heißt eben mit unterschiedlichen kulturellen Vorstellungen, Hintergründen, Werten, Normen und dergleichen, eben beschäftigt zu sein.

(päd. Fähigkeiten des Lehrenden\Pos.406-409)

Ähm. (10) Also ich glaube (6), dass dieses Thema ein wichtiges ist. Äh, jüngste Geschichte zeigt das auch nochmal mit aufkommendem Antisemitismus ähm mit dem mit der Flüchtlingswelle und den äh Auswirkungen. Also die Auseinandersetzung darüber (3) denke ich (3) ist wichtig.

(Ambivalenz Denken und Handeln\Reflexion\Pos. 430-433)

äh:::m der (5) primäre Zugang von Lernenden (3) und das primäre Interesse ist natürlich aber (9) fokusartig (...). Die wollen wissen, wie sie behandeln, wollen, sodass ich glaube, äh:::m dass das schnell unter die Räder kommt. //mhm// dieses Thema. (5)

(Ambivalenz Denken und Handeln\Bewertung SuS\Pos. 433-437)

Ist das ganz großer Sport (...) und bedarf (...) eines ausgefuchsten Unterrichtsgeschehens

(päd. Fähigkeiten des Lehrenden\großer Sport\Pos. 460-463)

Also wenn sich also jemand ähm mir auf ägyptisch erstmal vorstellt, ähm in nem Kopftuch und sehr, attraktiv gekleidet eben vor mir steht, nee sehr hübsche äh Dame, eben das ist das ist einfach (3) da guckt man erstmal hin //ja// und wird erstmal durchgerüttelt so nach dem Motto was kommt denn jetzt. Und das schafft natürlich Aufmerksamkeit und das schafft eine Basis, auf der man ähm weiter agieren kann. Also (3) der klassische Einstieg, wenn ich eben nur durch mein Erscheinen eben schon diese Aufmerksamkeit habe.

(eigene Vorstellung\päd. Fähigkeiten des Lehrenden\Pos. 523-530)

Begründung der Verortung:

In den Daten konnte ein explizites Wissen über die Bedeutung und Wichtigkeit des Themas (gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Flüchtlingswelle, Erzählungen der Auszubildenden) - sowie ein großes pädagogisches Verständnis und Wissen rekonstruiert werden. Dem gegenüber stehen eine Vielzahl an impliziten Wissensbeständen in Form von eigenen Erfahrungen, Bildern, Vorstellungen zum Thema Kultur, verschiedene Annahmen zu SuS, zum Unterrichten des Themas und den dafür benötigten Qualifikationen seitens einer Lehrkraft, welche vor allem der Kulturalisation zugeordnet werden.

IP 2: bewusstes kultursensibles Wissen versus unbewusstem eigenen Denken

Also ich mag keine Stigmatisierung.

(Biografisches\eigen Reflexion\Pos. 20)

auch das Verhalten (lachend) von den Insulanern war schon sehr speziell

(Stigmatisierung\Menschen sind skurril\Pos. 33-34)

nochmal was ist mir fremd? Und fremde Kulturen kann man auch innerhalb von einer Nation haben, genauso wie Nation übergreifend. (...) die grundsätzliche Haltung spielt eine Rolle, es spielt nicht eine Rolle, dass ich jemanden erkenn "oh der ist schwarz" oder "oh der ist Arzt" (...), sondern eine gewisse Offenheit.

(Kultursensible Kompetenzen\ Offenheit und innere Haltung\Pos. 42-46)

dass wir dadurch quasi lernen, äh das umzuwandeln in Neugierde und zu hinterfragen und durch das äh tiefere Wissen über das, was einem so fremd, so anders ist

(Konstruktion Fremd, Anders\Auseinandersetzung mit sich selbst\Pos. 52-54)

dass tatsächlich nicht alle Kollegen das aufgreifen. Also das scheint ähm wohl so zu sein, dass es doch ein pädagogisches Hintergrundwissen bedarf, damit ich nicht einfach nur sag "Ja, es ist ja normal, wir gehen jetzt so damit um", sondern, dass man wirklich reflektiert, wirklich reflektiert

(Studium als Voraussetzung päd. Hintergrundwissen\Pos. 91-94)

also die harten Fakten sind die 10 Prinzipien, nachdem Sie, also da achte ich auch drauf, dass Sie danach leben, äh ähm dann diesen Spruch kriegen Sie äh ausgedruckt und sie machen eben die Fahrt. Und ja, alles andere sind quasi äh Storytelling

(Methodik der LE\Pos. 166-169)

Fremde so benennen wir nachher das auf der Kursfahrt, aber ich weiß gar nicht, ob das so geschickt ist, dass so explizit so zu benennen

(Ambivalenz Denken Handeln\kritische Auseinandersetzung\Pos. 207-208)

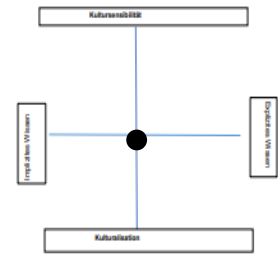
dass die innere Haltung so ist (...), dass, wenn ich mich nicht verändere, dann passiert auch nichts,

(Ambivalenz im Denken und Handeln\Arbeit mit mir selbst\Pos. 226-228)

russische Kollegin, die ist halt bei 40 minus 40 Grad dann aufgewachsen und trägt dann lange Röcke und ähm ähm ist manchmal auch (11) Ja (7) sehr diktatorisch geprägt in ihrer Sprache, sag ich mal //mhm// ähm Obrigkeitshörig zum Teil auch und (...) Und das führt dann schon auch zu Konflikten! ne? (...) ja, wenn einfach ne Einstellung so schräg ist, dass ich sage "also das ähm müssen Sie nochmal aufarbeiten."

(eigene Kategorisierung\ MFK müssen sich anpassen\Pos. 272-280)

Umgang mit Fremden heißt ja auch wenn du Patienten hast, die einfach aus anderen Kulturen haben, dass du das explizit auch ansprichst. Wie weit lässt du ausziehen? Wie gehst du dann um? Oder



wenn jemand das nicht möchte? Oder wenn jemand die Sprache nicht kann, egal, aber jetzt dement ist oder ähäh tatsächlich die Sprache nicht kann, äh was machst du dann?

(Inhalt der LE\Barrieren\Pos. 412-416)

Du kannst (...) nicht einfach ne Einheit machen und so das war's, ne? Haken dran, wir sind durch,

(Diversität leben\Unterricht muss gelebt werden\Pos. 426-427)

das stärkste, was wirkt, ist das Vorbild, (Pos. 529) / ...wir sind das Vorbild, ne?

(explizites Wissen\Reflexion eigene Rolle\Pos. 543)

explizit nen Auftrag habe, die jungen Leute auch zu bilden, aus-zu-bilden. und Bildung ähm schließt das mit ein. Ich soll sie ja zum (5) richtigen Verhalten hinführen, ne? Pünktlichkeit (...) Und das gehört für mich äh gleichwertig dazu, ne?(...), ich kann unmöglich als Physiotherapeut (...), wenn ä:h ä:h ne Frau sich nicht ausziehen will zu sagen "Ja, dann kann ich sie aber nicht behandeln"

(Bildung\richtiges Verhalten\Pos. 546-553)

ein Araber, also ein Iraner, um das ehrlich zu sein, zu sagen und ähm ähm also so ein richtiger Mann aus dem arabischen Raum (lachend) ne? so mit dem ganzen Gehabe dazu, auch mit Flirt mit allen (3) volles Programm und dann noch eine emanzipierte Türkin und dann noch eine Russin aus e-e k. glaube ich oder N. -frag mich nicht- irgendwo da im Permafrost hinten. äh k. kommt die-hm

(Stigmatisierung\fehlende Differenziertheit\Pos. 821-825)

Und die Menschen sind so komisch, sprechen so langsam" (lachend herzlich) "Jaja, hier geht alles ein bisschen langsamer"

(Konstruktion Anders\Unterschiede von Menschen im eigenen Land\Pos. 845-847)

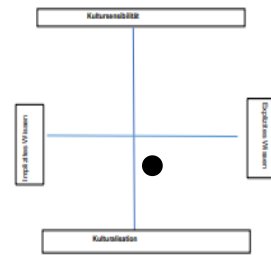
Begründung der Verortung:

In der Rekonstruktion der Erzählungen konnte eine Vielzahl an umfangreichem Wissen und einer intensiven Auseinandersetzung mit Kultur entdeckt und eine bewusste Kultursensibilität rekonstruiert werden. Im Gegensatz dazu steht eine starke Betonung des Anderen bzw. Fremden und es werden viele kulturelle Unterschiede aufgezeigt. Zudem zeigten sich in den vielen Erzählungen eigene Stereotypisierungen und Kulturationen. So belegen die Daten eine Ambivalenz zwischen bewusstem und unbewusstem Wissen, welche ihren Ausdruck v.a. in einer Diskrepanz zwischen Zielsetzung und methodischer Umsetzung findet und schlussfolgern lässt, dass erworbenes Wissen zwar vorhanden und der Umsetzung eigener Vorstellungen, Ideen und der Selbstverwirklichung dient, aber nicht im Unterbewusstsein verankert ist. Zudem fehlt ein Wissen über die Vermittlung kultursensibler Kompetenzen.

IP 4: auf dem Weg zur Kultursensibilität- bewusste Kompetenz

Wodurch ich selbst auch schon viel im Kontakt war, eben. Mit diesen Problemen, die es ja auch mit sich bringt, in der Behandlung, bei ähm kulturellen Unterschieden und im Umgang damit.

(Eigene Erfahrung mit MmM\Umgang mit MFK als Problem\Pos. 54)



Das sind dann so schöne Einstiegsspiele, die ich ganz gerne benutze, ohne die vorher zu erklären. Sondern einfach, ich sag da nix zu, ich erkläre das Spiel und die Schüler merken, was da passiert. Und nachher gehen wir dann in die Reflexion.

(Methodik der LE\Erfahrungsbezogener Unterricht\Pos. 159-162)

wie gesagt, dadurch dass wir so viele verschiedene Kulturen auch mittlerweile bei den Schülern haben, ähm ist das für die nicht mehr ganz so fremd. Und wenn ich dann also (sucht nach Worten) der Klassiker hier sind eben Muslime, wo man erstmal mit umgehen lernen muss. Was sind die Besonderheiten? So, wir haben mittlerweile haben wir in jedem Kurs auch muslimische Schüler.

(Ambivalenz im Denken und Handeln\Diversität ist normal\Pos. 225-228)

Und dann haben wir ähm ganz bewusst reine ähm Sportgruppen für türkische Frauen gemacht. Da habe ich dann natürlich mir auch so ein zwei Vokabeln ma:l (3) bei-bringen lassen (...) aber in dem Moment dachte ich halt auch so "nee, warum soll ich denn jetzt bitte türkisch lernen?"

(Offenheit hat seine Grenzen\Öffnung des Gesundheitswesens\Pos. 241- 242)

gerne verstehen, was diese Kultur ausmacht, damit ich dann auch verstehen kann, warum Menschen auf eine gewisse Art und Weise agieren und das besser einordnen kann,

(eigene Erfahrungen mit MmM\Einordnung\Pos. 299-301)

viele Hausbesuche bei muslimischen Familien da. Das ist, es ist was anderes! Es ist wirklich anders, aber es kann sehr schön sein!

(Eigene Erfahrung mit MmM\Es ist anders-aber schön\Pos. 306-308)

ich höre dann diese ganzen Vorurteile raus! Die entstehen, weil ähm Leute, diese Kulturen, nicht kennen, nicht verstehen, keinen Einblick haben. (...) wo ich dann sag, „also meine Erfahrung ist eine andere.“ Ja, das wirkt vielleicht nach außen so, weil die ein anderen Kleidungsstil haben, weil die älteren Damen dann immer mit fünf Röcken und drei Unterhosen rumlaufen und so. Ja, aber es hat halt einen Grund. Und es ist okay!

(Auseinandersetzung mit Diskriminierung\Widerspruch\Pos. 319-326)

ich pick mir denjenigen raus, der aus einer anderen Kultur als aus der christlichen geprägten kommt zum Beispiel (...) oder aus einem anderen sprachlichen Hintergrund kommt ähm

(Methode der LE\Schüler nutzen\Pos. 402-404)

es gibt //mhm// also religiöse Barrieren, sprachliche Barrieren ähm oder kulturelle Barrieren im Sinne von ähm aus welcher Kultur komme ich? Was macht das mit meinem Körper? Was hat der Körper für eine Wertigkeit in der jeweiligen Kultur? - abgesehen von reiner Religion ähm

(Inhalt der LE\Kulturverständnis\Pos. 410-413)

Sondern wenn man jetzt aber auf ne komplett fremde Kultur trifft, über die man keine Ahnung hat, ähm dass man lernt, diesen neutralen Zugang zu bekommen! Dass man lernt, nicht Dinge zu bewerten aufgrund dessen, was man selber kennt. (...), weil das so anschaulich einfach wird, wie man etwas falsch verstehen kann, weil man die falschen Bewertungskriterien zugrunde legt.

(didaktische-pädagogische Kompetenzen\ Reflexion\Pos. 501-502, 528-530)

am Ende vom zweiten oder Anfang vom dritten Lehrjahr angesiedelt //mhm//, also wo die auch schon ähm teilweise Erfahrungen aus dem Praktikumseinsatz mitbringen, wo die schon so in den ersten Eins zwei Praktikumseinsätzen waren, ähm und das dann auch dadurch für für die Schüler oft nochmal greifbarer ist, weil sie selbst schon gemerkt haben, dass man auf solche Menschen trifft.

(Ambivalenzen im Denken und Handeln\Verortung Lehrplan\Pos. 541-546)

Und wir haben ja wie gesagt auch Anschauungsmaterial innerhalb der Schülerschaft da. Wir haben einfach viele Kulturen bei uns

(Auszubildende FK nutzen\Anschauungsmaterial\Pos. 667-668)

im Unterricht davon profitieren. Ähm und ich glaube auch, dass im- generell im Bereich der Therapie ähm solche Menschen sehr sehr gefragt sind, weil ja die Patienten auch aus den Kulturen kommen. Also wenn, wenn ich jetzt ein ein Therapeuten hab, der selber einen muslimischen Hintergrund hat, dann habe ich natürlich in vielem Fällen natürlich viel einfacher.

(Kulturalisation\SuSFK nutzen, um kultureller Vielfalt zu begegnen\Pos.735-740)

Begründung der Verortung:

Die Narrationen sind von vielen Widersprüchen geprägt, welche als sich *mitten im Prozess der Entwicklung kultursensibler Kompetenz* interpretiert werden. Basierend auf der privaten Auseinandersetzung ist der Prozess von beiden Wissensbeständen geprägt. Ein Beispiel dafür ist die immer wieder rekonstruierte Betonung des Nutzens und der Wichtigkeit der SuSFK für den Unterricht, für die Ausbildung kultursensibler Kompetenzen der Mitschüler*innen, für die Schule und das Gesundheitswesen sowie die spielerische und erfahrungsbezogene Umsetzung, welche von einem bewussten Handeln sprechen. Daher erfolgt die Verortung auf der rechten Seite. Es bedarf der intensiven Auseinandersetzung und Reflexion, um die Kultursensibilität weiter auszubauen.

IP 5: auf dem Weg zur Kultursensibilität- unbewusste Kompetenz

mich sehr auf den Islam fokussiere. Weil die islamischen Mitbürger hier auch sehr hoch sind

(Verortung im Lehrplan\Kultur = Islam\Pos. 10)

*ich muss sehr aufpassen, **was** ich sage. Weil ich halt Angst hatte, dass die denken, dass ich alle über ein Kamm schere."(...)"so ich schere keinen über ein Kamm, auch wenn das jetzt manchmal (...) so überkommen kann*

(Eigenwahrnehmung\Kamm scheren\Pos. 10-11)

wir Physiotherapeuten neigen dazu, einfach "krapp, Hand da dran und los geht's. Und das ist halt nicht normal (3) ne

(Kultursensibilität\Reflexion\Pos. 17)

müsst den Leuten klar machen, dass die pünktlich hier sein sollen

(Individualität versus Kulturalität\Richtlinie zum Umgang MmM\Pos. 18)

da ist halt dieses Verständnis von Behandlung- Massage- muss man denen erst mal klar machen, und ähm ich sag immer " wie man in den Wald hineinruft, so schallt es im Endeffekt heraus"

(Individualität versus Kulturalität\Richtlinie zum Umgang mit MmM\Pos. 23)

auf die eigentlichen Probleme nochmal direkt eingegangen, hab die Sprachkenntnisse, auch den Umgang mit der Zeit, auch Kommunikation, auf den Schmerz, weil der natürlich auch in fremden Kulturen anders eingestuft wird wie hier

(Stereotypes denken\Umgang mit MmM\Pos. 23)

auch mit dem Beten, dann kann das halt sein, dass auf Hausbesuchen auf einmal der Sohn anfängt zu beten, da darf man nicht hinstarren, das ist, total normal für die

(Handlungsstrategien im Umgang mit MFK\Umgang mit HB\Pos. 24)

mit der ist es auch total schön, immer mit der gesprochen zu haben und kommunizieren und so. Das ist dann- man merkt halt, dass es halt einfach normal ist, ne?

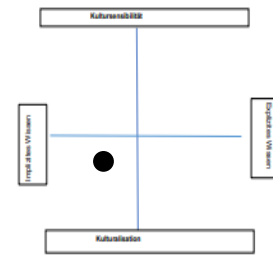
(Emotionales Einlassen auf MFK\Offenheit\Pos. 49)

wenn ich schon die, die Option habe, dass ich //mhm// Menschen fragen kann, die da wohnen, dann wäre ich natürlich doof, wenn ich das nicht annehme

(Nutzen von Pat.\Wunsch nach Authentizität\Pos. 52)

wenn eine weibliche Patientin da liegt, dann vielleicht erst mal mit ner Frau da reinkommen. Erst mal so sagen "wäre das in Ordnung, wenn mein Kollege mitkommt?" Und wenn nicht, dann nicht. Dann ist es aber auch nicht persönlich gemeint. Wenn ich ne, irgendeine Operation gehabt hätte in dem Intimbereich, ich sag ganz ehrlich, ich weiß auch nicht, ob ich dann Mann haben (...) möchte

(Kultursensibilität\ Reflexion Auszubildenden\Pos. 62-63)



da sagte meine Kollegin N. sagte auch, die Sportkurse gegeben hat "man muss so aufpassen, bei denen, weil die kippen ein zum Teil, reihenweise kippen die einem um!" //mhm//, weil die halt von der Ausdauer ganz anders sind. Ne und ähm Ich weiß nicht, wo dran das liegt, so richtig

(kritische Auseinandersetzung mit Denk -und Verhaltensweisen von Anderen\Annahme und Widerspruch in einem\Pos. 74)

Dass man einfach mehr Stunden in dieses Modul so ein bisschen reingeht, auch wenn das vielleicht zu weit geht, weil es ist halt einfach so ein Nebenmodul.

(Bewertung LE\Nebenmodul\Pos. 78)

Die müssen natürlich auch den Kopf dafür frei haben, weil es bringt halt nix, wenn man halt in der Oberstufe macht, kurz von den Sommerferien, kurz vor dem Staatsexamen.

(Bewertung LE\Wunsch nach Veränderung\Pos. 82)

Begründung der Verortung:

Genau wie IP4 ist auch hier ein Prozess des Erwerbs von Kultursensibilität erkennbar - ausgelöst von Offenheit, einer persönlichen Haltung gegenüber MFK, reflexiven physiotherapeutischen Kompetenzen, vielen positiven Erfahrungen mit MFK, einem Bewusstsein zur Sensibilität und Wichtigkeit des Themas und sowie einem persönlichen Wunsch nach mehr Miteinander. Hierbei überwiegen die impliziten Wissensstrukturen, welche sich in dem rekonstruierten Erfahrungs- und intuitiven Wissen zeigen und den Prozess der Auseinandersetzung steuern. So wurden trotz erstmaligen Unterrichtes der LE und beginnender pädagogischer Auseinandersetzung mit der Thematik bereits viele Aussagen zur Umsetzung und Gestaltung der LE formuliert (z.B. Wunsch nach einer anderen zeitlichen Verortung (früher, mehr Stunden). Des Weiteren konnte eine intuitive Auseinandersetzung mit der Thematik rekonstruiert werden, welche sich im Einsatz gegen Vorurteile, trotz eigenen stereotypen Denkens zeigt.

IP 6: Erfahrungswissen bestimmt das Handeln

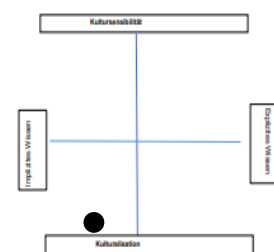
gucke ich mir in meinem Kurs an ähm "was habe ich da überhaupt sitzen?" Habe ich vielleicht fremde Kulturen dasitzen? Kann ich die benutzen?" Dass die sozusagen mit eingebaut werden in die Inhalte?

(Methodik der LE\SuSFK Nutzen\Pos. 18)

Wir haben jetzt ähm syrische Lernende, //mhm// die können uns dann eben halt eben persisch mal beibringen (...) Wie frage ich auf Persisch.

"Haben Sie Schmerzen? Haben Sie keine Schmerzen?"

(Inhalt der LE\SuSFK Nutzen\Pos. 21)



Region, Kultur zugeordnet. Ähm sprich eben vielleicht von der Religion her nen Indu, und eine Gruppe kriegt ähm Islam, also muslimischer ähm Hintergrund zugeordnet und welche Probleme dann auftreten können (...) Wie entgegen, also wie löst ihr dieses Problem? Was macht ihr? Da kriegen die so Fallbeispiele zugeordnet.

(methodische, inhaltliche Umsetzung der LE\Umgang mit Problemen\Pos. 30-33)

Grundproblematik ist, dass wir natürlich sehr feste Vorstellungen haben, wie man zu sein oder wie man nicht zu sein hat. //mhm// Und ähm Ja, ob man das jetzt Toleranz nennt? Oder einfach Fähigkeit, ähm sich in andere- Empathiefähigkeit oder so? ähm, Dass wir dann manchmal ähm Ja, auf komplett andere Vorstellungen treffen. //mhm// Das ist ´nur so` - eigentlich das Grundproblem, ne?

(explizites wissen\Grundproblematik = feste Vorstellungen\Pos. 45-48)

weil im Grunde genommen die, wenn Sie schon einige Praxisphasen hinter sich haben, schon gemerkt haben, dass Sie ganz stark auf Probleme treffen, wenn derjenige ähm den Beruf gar nicht kennt, wenn er sich nicht ausziehen will, wenn er ähm (6) die Sprache nicht beherrscht ähm (5) Das ähm wenn es ein Mann ist und es kommt eine Frau als Therapeutin oder so ähm dann, da gibt's ja dann immer ganz klassische ähm Situationen (3) auf die, die unsere Lernende dann treffen.

(eigene Erfahrungen\Probleme im Umgang mit MmM\Pos. 59-62)

dass wir einfach merken, dass verschiedene Kulturen, in manchen Bereichen auch ähm Ja, nicht immer ähm gut zusammenarbeiten können. Also dass es da auch so unterschiedliche ähm Vorstellungen gibt von "Wer darf hier was machen?" ähm, das ist dann eben halt nen, erstmal für die Beiden, die da zusammenkommen, keine Lösungen gibt.

(eigene Annahme\Kulturen können nicht zusammenarbeiten\Pos. 68)

vom Ehemann verboten, dann dann darf er es halt nicht mehr. //mhm// Die Frau also (4) ja, wenn man es ihr dann sprachlich überhaupt klarmachen kann, das ist ja auch das Schwierige, ähm (6), dass die Frauen, sich dann eben halt den Wunsch (6) ähm oder die, die selbst das auch sagen, manchmal so "Ich möchte kein, kein männlichen Therapeuten" Ja dann `ist das halt so`.

(stereotypes Denken\Pos. 73-76)

selber eine bestimmte Kultur oder so gar nicht so gut kennt, auch nicht theoretisch kennenlernen kann ähm, egal was für Material man sich besorgt ähm (3), dass man ähm das einen guten Eindruck vermitteln kann, //mhm// ´von = von den Kulturen`, weil selbst wenn ich mir den persischen Hinter-also persischen Raum angucke ähm die sind auch teilweise so unterschiedlich

(Bewusstsein zur Kultur\Eigenreflexion\Pos. 91)

deswegen nutze ich halt meistens, wenn wir - wir haben immer so pro Kurs z.B. einen mit türkischem Migrationshintergrund, der kommt, der kommt dann einfach nach vorne und erzählt aus seiner Familie ähm wie das denn zu Hause, bei denen überhaupt ist (...) was, welche ähm Gesundheitsvorstellungen, die haben, welche Krankheits- Was ist eine Krankheit bei denen und wie man umzugehen hat mit Krankheiten“(...) auch Baptisten ähm die dann eben berichten über ihre

*Rollen (4) Vorstellung ähm in ihrem ähm (4) Ja (4) familiären oder religiösen (5) Gruppierung //mhm//
Das ist dann ähm (4) konkreter und auch einprägsamer*

(Inhalt und Methodik der LE\SuS als Kulturträger*innen\Pos. 96)

*und merke, wie die das Lernen. Also denke so "ja jetzt haben sie ihn". Es ist zwar ein Einzelfall, aber
trotzdem ähm repräsentiert er eine bestimmte ähm, sag ich mal (6) männliche Gruppe auf der Welt.
//mhm// (...) nachher auch besprochen. Welches Rollenverständnis hat ähm dieser Mann.*

(Methodik der LE\Pat. Vorstellung\Rollenverständnis\Pos. 200-202)

*"Was stört dich denn jetzt da so dran? Ist es wichtig, dass du dich darüber aufregt? (...) Soll ich ihn
ansprechen, dass er sich, meinst du denn, er hat genug Geld, sich vernünftige Turnschuhe zu
kaufen?" ähm, ne?"*

(Stereotypes Denken\Problemklärung mit Vorurteilen\Pos. 231-233)

*viele Herzerkrankung, weil bei Menschen aus anderen Kulturen. Aber die nehmen, die ähm deren
Bewusstsein (...) ein ganz anderes als das der Deutschen. //mhm// Also abends zum Sport zu gehen,
um 18 Uhr oder 19 Uhr nochmal etwas für sein Herz zu tun, dass ist halt ähm ist halt nicht in diesen
Kulturen, so, dass kennen die nicht.*

(stereotypes Denken\Pauschalisierung\Pos. 241)

*Das ist dann auch nicht zu tolerieren! Also das geht dann nicht! Also da kann ich keinen richtigen
Befund erheben (...) Wenn die sich nicht ausziehen wollen, dann kriege ich kein Ergebnis, da kann
ich keine Therapie machen.*

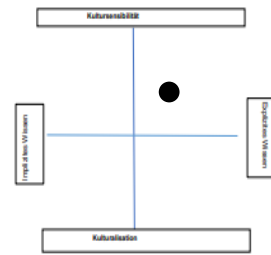
(Umgang mit MmM\fehlende Akzeptanz und Toleranz\Pos. 313-314)

Begründung der Verortung:

In diesem Interview konnten v.a. implizite Wissensstrukturen rekonstruiert werden, welche auf beruflichen Erfahrungen aus der medizinischen Versorgung basieren. Die Auseinandersetzung mit der Thematik beruht v.a. auf einem persönlichen und pädagogischen Anspruch, sich Herausforderungen zu stellen, den Unterricht möglichst praxisnah zu gestalten sowie dem Wissen, dass es so viele Kulturen gibt und dementsprechend eine Wissensvermittlung über Kulturen nicht realistisch und nur exemplarisch möglich ist. Dabei werden, entsprechend den eigenen Erfahrungen, Handlungsstrategien bzw. Kompetenzen wie die eigenen Grenzen (er)-kennen, Behandlungen nur nach bestimmten Regeln, Sprachkenntnisse im Umgang mit MFK und Verstehen dieser benannt, gefördert und als Lösung angesehen.

Interviewpartner*in 7: gelebte Diversität

also viele Schüler aus verschiedenen Kulturen, die auch ganz unterschiedlich reagieren, natürlich auf verschiedene Dinge. Das ist mal das eine, also, oder andersherum gesagt wir haben äh das Problem, dass wir nicht nur Patienten haben, die aus fremden Kulturen kommen, sondern auch Schüler. Und das auch d:a ganz viele Dinge aneinandergeraten (...). Es geht für mich gar nicht mal nur um den Patienten, der aus einer fremden Kultur kommt, sondern eben auch um die Mitschüler. Weil genau da geht's ja schon los.



(Verallgemeinerung\ Auszubildende FK als Problem\Pos. 16)

Da machen wir ähm da fange ich dann auch gerne an, so vier Ecken Methode oder sowas. Was fällt euch dazu ein? Das man rund geht. Oder dass man verschiedene, dass man auch sagt "guck mal, du kommst aus der Türkei. Erklär uns doch mal, warum ist das denn so? Warum möchtest du nicht, dass man das sieht?"

(Methodik de LE\SuS als Kulturträger*innen\Pos. 17-18)

„Hey, wir kommen alle aus anderen Ecken. Ihr müsst euch mal vorstellen, wo kommt ihr denn her? Was gibt's denn bei euch?“(...) Okay, was ist denn bei euch so besonders? Was= ähm Was macht eure Kultur aus?“

(Methodik de LE\Kennlernspiele\Pos. 19)

dass das nicht so nu:r in Anführungsstrichen Muslime sind und nu:r Türken und nu:r Araber. Es gibt auch ganz viele andere Kulturen. Ja? Und da lege ich sehr viel Wert drauf, dass man das nochmal klarmacht. "Leute ähm fremde Kulturen sind nicht nur Türkei." (lachend -Ja) Und ähm das heißt nicht zwangsläufig, dass alle Muslime sein müssen.

(Diversität leben\Kulturbegriff\Pos. 19-20)

es gibt unterschiedliche Kulturen. Wir sind deutsch. Wir sind korrekt. Meistens, nicht immer, aber versuchen korrekt zu sein. Pünktlich. Alles ist dabei.

(Zuordnung\ Eigenschaften von Kulturen\Pos. 29)

ich geb da immer so den Ratschlag "Leute. Solche Patienten, den sagt man, sie sollen um zehn kommen, schreibt sie aber um 11 rein". Wenn ich das weiß, mache ich das einfach. Ja? Wenn er dann mal früher da ist, da kann man ihn loben und sagen "borr, wie toll, bist ja pünktlich" so ungefähr

(eigene Handlungsstrategien\ erzieherische Umgang mit MFK\Pos. 29)

Was mache ich mit der Verwandtschaft? Schmeißt die raus? Schmeißt, die nicht? Was mache ich mit jemanden in der Burka? //mhm// Die da kommt und Schulterprobleme hat? (4) Entblättere ich die nur bis hierhin? Ich sehe das Gesicht nicht. Ich kann nicht beurteilen, ähm ob die jetzt ähm Schmerzen hat oder nicht, bis sie anfängt zu schreien. Ne? Dann gibt es so Möglichkeit, dass man sagt "Okay, wenn die anfängt, mit den Füßen zu zappeln, weißt du, da ist was nicht in Ordnung." ne? Oder wenn die so, unruhig wird. Dazu braucht man nicht unbedingt das ganze Gesicht sehen.

Und so weiter und so fort. was mache ich bei äh Hydrotherapiegruppen bei Kindern, die sich nicht ausziehen dürfen? //mhm// Überhaupt bei Kindern mit (5) Kopftuch und so, die da schon reinkommen? Ne? - Da muss ich mir ja- muss ich mir überlegen äh "wenn ich jetzt Hardcore fahre, dann gehe ich gegen eine Religion an", ne?

(Inhalt der LE\ Angepasste Therapiestrategien an den Patienten\Pos. 29)

Nur wenn jetzt so wie jetzt mit den Flüchtlingen aus Syrien, das sind natürlich schon Sonderfälle, weil die äh komplett ja anders drauf sind. Also ich sage mal die Leute aus Polen oder so ähm das ist ja jetzt nicht so ein großer kultureller Unterschied wie jetzt z.B. jemand aus Syrien.

(stereotypes denken\Unterscheidung Kulturen\Pos. 35)

ich meine ne Burka, da, da hat man als Frau in Deutschland vielleicht auch ein bisschen Schwierigkeiten, wie man sich, freiwillig so (2) verstecken kann. Ähm, aber man versucht, toleranter zu sein demgegenüber. Man bildet nicht mehr so ein hartes Urteil vielleicht, als Person jetzt selbst, dass man sich selbst da auch immer wieder so überfragt, hinterfragt "bist du da jetzt chillig oder siehst du gerade in Vor- also Vorurteil oder sonst irgendetwas drin? Und oder e oder ne::n ja (2) diskriminiert du gerade?

(eigene Reflexivität\Selbstwahrnehmung und eigenes Hinterfragen\Pos. 41)

Klar, Ramadan - (...) Dass man weiß, Okay, der ist jetzt gerade im Ramadan. Also bitte jetzt nicht irgendwie Krafttraining mit dem mit so und so viel Kilo an einer Zugmaschine oder ne? Dass man da automat- da nimmt man aber automatisch Rücksicht drauf.

(Diversität leben\Eingehen auf Schüler\Pos. 46)

ja als Schulleitung auch Vorbild (...) und sage immer wieder "Okay, wenn ich mal irgendetwas nicht ganz korrekt sage, ihr wisst (4) ne? Es ist mir egal, woher ihr kommt, ich finde euch alle gut." (lacht) Ja, also das muss ich als als Lehrperson natürlich auch ausstrahlen

(eigene Reflexivität\Bewusstsein Rolle und Vorbildwirkung\Pos. 56)

Begründung der Verortung:

In der Rekonstruktion der Daten lässt sich eine starke Verbindung zwischen folgenden Fähigkeiten herstellen: Offenheit, stark ausgeprägte reflexive Kompetenzen, Bewusstsein über die eigene Rolle, Mut zur Veränderung, Ausprobieren, Wahrnehmung, Empathiefähigkeit, Einfühlungsvermögen, eigene Migrationserfahrungen und kulturelle Wissensbezüge. Zudem gibt es von außen durch die eigenen Kinder Feedback und eine intrinsische Motivation zur Auseinandersetzung mit der Thematik. Diese Kombination führt zur Kultursensibilität, welche, aufgrund kritisch zu hinterfragender methodischer und didaktischer Gestaltung und Fokussierung auf Patient*innen und SuS noch eingeschränkt ist.

5.2.3. Darstellung aller Interviewpartner*innen im mentalen Feld

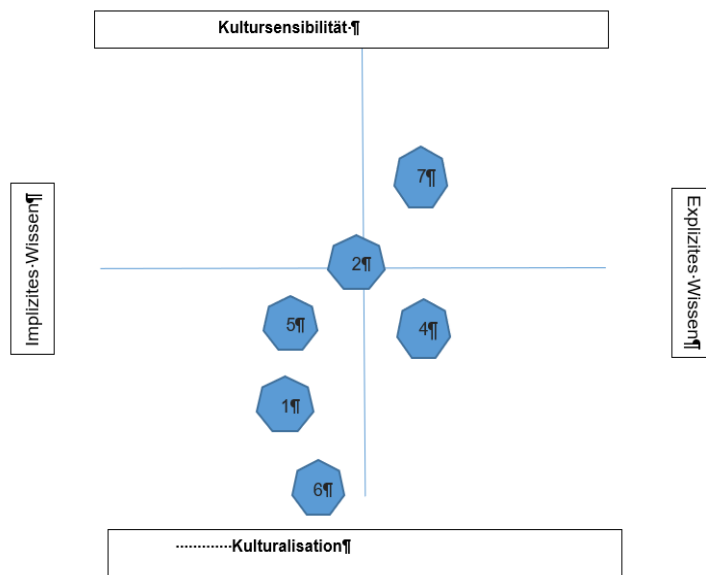


Abbildung 7: Verortung aller IP im mentalen Feld (Quelle: Motzka, 2021)

5.2.4. Analyse der Lerneinheit Menschen aus fremden Kulturen

Nach der ersten Verortung der Lehrkräfte ins mentale Feld, erfolgt nun zur Ergänzung des Bildes die Darstellung der Daten zur LE MFK. Dies basiert auf den bereits dargestellten sowie weiteren Auszügen aus den Transkripten sowie einer Tabelle (vgl. Tabelle 1, Anhang 7). In dieser sind Inhalt, Methode, zeitliche Verortung, Zielsetzung, Bewertung, Folgen und Auswirkungen der Lerneinheit zur besseren Übersichtlichkeit und Vollständigkeit aufgeführt. Auf diese wird immer wieder Bezug bei der Darstellung von Zusammenhängen genommen, da wie in Abbildung 5 bereits aufgezeigt, die Kultursensibilität der Lehrkräfte anhand der Analyse der LE MFK rekonstruiert werden kann. Ableitend davon werden in Kapitel sieben Empfehlungen zur Anbahnung kultursensibler Kompetenzen von PT und Lehrkräften gegeben.

Beginnend bei der Analyse der Inhalte der LE MFK zeigen sich viele Übereinstimmungen. So wurden überall *problematische Situationen* im Umgang mit Patient*innen FK thematisiert, welche sich hauptsächlich auf sprachliche, kommunikative und religiöse (Entkleidung) Aspekte beschränken. Dabei konnten v.a. Situationen in der Gynäkologie (T1, T6) und Pädiatrie (T1, T7), sowie der Umgang mit Angehörigen (T1, T7), Hausbesuchen (T4, T5), Zeit und Pünktlichkeit (T7, T5), geschlechter - gemischte Behandlungen (T1, T6, T5), Rollenverständnis (T1, T6) und Schmerz (T5) rekonstruiert werden. Unterschiede zeigen sich im Verständnis von Kultur: MFK waren bei T1, T4, T5 der Umgang mit Muslimen und Religion (T4, T5, T6), während T2 kulturelle nationale Differenzen, gesellschaftliche und regionale Unterschiede sowie den Umgang mit allem Fremden und Anderen fokussiert.

Unabhängig davon konnte eine große Bandbreite verschiedener stereotyper Bilder, Kategorisierungen, Zuschreibungen, Zuordnungen und Annahmen festgestellt werden. Diese, so die Daten, basieren auf den beruflichen und privaten Erfahrungen der Lehrkräfte und ihren eigenen (unreflektierten) Denk -und Handlungsweisen im Umgang mit MFK, welche die Verortungen im mentalen Feld beeinflussten.

Gleiches gilt für die methodische Gestaltung des Unterrichts. Neben der Nutzung von üblichen Methoden, wie konstruierten Fallbeispielen, Fallarbeit, Gruppenarbeiten mit Präsentationen, Lehrvortrag (vgl. Anhang 7) wurden überall Menschen³⁰ („Insulaner“ (T2, Pos. 33) Lehrkräfte mit Migrationshintergrund (T1); Patient*innen FK (T6, T5) oder SuSFK (T4, T6, T7)) benutzt, um Wissen über Kulturen, ein Bewusstsein von kultureller *Vielfalt*, *kulturellen Differenzen und den Umgang mit MFK* zu erwerben und zu vermitteln (vgl. jeweilige Textstellen in 5.2.2. sowie ergänzend Tab. 1).

Aus den Daten konnten Zielsetzung und Nutzen der LE MFK (vgl. Tab. 1) herausgearbeitet werden, welche in Verbindung mit der inhaltlichen und methodischen Umsetzung zusammenfassend zur Anbahnung folgender Kompetenzen führte:

- reflexive Kompetenzen (Eigenreflexion, Stärken-Schwächen-Analyse, Reflexion des Anderen, Wahrnehmung eigener Grenzen) (vgl. T2, T4, T6, T5, T7)
- Persönlichkeitskompetenzen (Problemlösefähigkeit, innere Haltung, Stabilität, Offenheit, Respekt, Toleranz, Akzeptanz, Kreativität, Teamfähigkeit. Lernen für das Leben) (vgl. T2, T4, T5, T7) sowie Identität PT (vgl. T2)
- Soziale Kompetenzen (vgl. T2) und Empathiefähigkeit (vgl. T5, T6)
- berufliche Handlungskompetenzen im Umgang mit Menschen fremder Kulturen: (kultursensible: vgl. T2; T7, T4 und nicht kultursensible: vgl. T4, T5, T6)

Darüber hinaus konnten unterschiedliche Einstellungen der Lehrkräfte zum Thema rekonstruiert werden. So zeigte sich ein Spannungsfeld unterschiedlicher Bewertungen von „Lerneinheit unter ferner liefen“ (vgl. T6, Pos. 18) bis hin zum „es ist wichtig“ (vgl. T7, Pos. 12; T2, Pos. 13, 97), welche sich auch in der zeitlichen Verortung wiedererkennen lassen. So betonen T2 und T7 bewusst die Bedeutung der LE MFK, indem sie diese an den Beginn der Ausbildung setzen, während sie bei T6 am Ende der Ausbildung unterrichtet wird. Dazu folgende Textstellen:

- „zweiten Woche glaube ich ganz am Anfang schon“ (T2, Pos. 68);
- „Also ich baue das folgendermaßen ein (4): Und zwar sehe ich zu, dass sie am ersten Tag, das ich am ersten Tag schon mit denen ins Gespräch komme“ (T7, Pos. 16).

³⁰ Schließt alle Geschlechterformen mit ein

- „in die fünfte oder sechste Phase, also das dritte Ausbildungsjahr“ (T6, Pos. 23-24)

Ebenfalls konnte der Einfluss der intrinsischen und extrinsischen Motivationen auf die Umsetzung, Ausgestaltung der Lerneinheit und Vermittlung rekonstruiert werden.

T 1:

- „das ist entstanden über die Tatsache, dass ich äh di:::e äh die Kollegin (...) immer davon berichtet hat (...) und darüber ist das auch entstanden.“ (Pos. 384-389)

T2:

- „ich dachte, naja, wird ja höchste Zeit. Aber - und hab dann gedacht "naja, Startest de mal und guckst mal und habe natürlich über das Studium (5) schon viele Ideen gehabt.“ (Pos. 347-349)

T4:

- „dann wurde über eine Umbesetzung bei uns am Standort dieser Fachbereich frei und da habe ich sofort gesagt, "Ich möchte das gerne machen. Das ist Meins, da fühle ich mich wohl mit." (T4, Pos. 74-75)
- „es war besonders schwer als ich es eben übernehmen musste (...) das war nen hartes Stück Arbeit (...) habe es mir dann wirklich zur Aufgabe gemacht, den das Fach schmackhaft zu machen“. (T4, Pos. 80-84)

T5:

- „kam die Anfrage, ob ich noch weitere Module übernehmen könnte und ob ich das mir vorstellen könnte? Und dann (...) Menschen aus fremden Kulturen. (T5, Pos. 5-6)
- „Frage stand sofort im Kopf "wie krieg ich das Thema oder den Inhalt den Schülern übermittelt, ohne dass sie hinterher denken, dass ich eine Rassistin bin?“ (...) eine Herausforderung war halt erstmal wie kann ich es gescheit vermitteln? Und ähm ohne, dass es halt irgendwelche bösen Gedanken auf mich zurückgeworfen werden“ (T5, Pos. 37)

T6:

- „Äh:::m also, als ich gefragt worden bin, das zu übernehmen, war das in der Konferenz (etwas lachend), weiss ich noch ganz genau, alle grinsen breit, ein breites Grinsen, weil nach dem Motto "hm, endlich haben wir ein Opfer gefunden“ (T6, Pos. 117-119)
- „Das ist dann eher eine Herausforderung für mich, wenn wenn ich weiß, alle anderen ähm halten diese Thematik für ähm schwierig oder auch für ähm teilweise auch für überflüssig, oder undankbar. Dann denke ich "Ja, dann kann man das doch vielleicht- ähm für mich ist das dann auch so da machst du das Beste draus“. (T6, Pos. 123-125)

T7:

- „, dass diese Lerneinheit vor (4) als ich angefangen habe, eigentlich gar nicht so wichtig war. Also, ne? man hätte dann lieber irgendwie noch Befund gemacht oder sowas (...) was man jetzt beobachten kann (...) ist es=dass es immer wichtiger ist“ (T7, Pos. 11-12)
- „also ich habe das früher ganz ordnungsgemäß Lerneinheit x, y, z. (...) Bis ich dann irgendwann festgestellt habe, das interessiert den Oberkurs nicht die Bohne (lacht) erstens.

Zweitens (...), dass es nichts bringt, darüber zu theoretisieren. So! Und daraufhin habe ich das jetzt auseinander gepflückt.“ (T7, Pos. 12-14)

Schlussfolgernd aus diesen exemplarischen Textauszügen waren die Lehrkräfte mit einer hohen intrinsischen Motivation kreativer und breitgefächerter in der aktiven Gestaltung der vorgegebenen Lerneinheit als die extrinsisch Motivierte(n) (vgl. Anhang 7). Entsprechend ihres impliziten und expliziten Wissens (z.B. Bewusstsein, dass Umgang mit MFK bereits mit der Klassenzusammensetzung beginnt, Bedeutung der Ausbildung kultursensibler Kompetenzen) passen sie die LE für ihre Ziele und Zwecke mutig und mit Freude zum Ausprobieren an. Darüber hinaus nutzen IP 2 und IP 7 die gegebenen Möglichkeiten der Abweichung von den Vorgaben der EAR, indem sie bewusst den Stundenumfang und die zeitliche Verortung der LE verändern (vgl. T2, Pos. 424-427; T7, Pos. 14).

Somit gibt es trotz gleichem Interesse und Motivation einen Unterschied zwischen IP 4 und IP2 und IP7, welcher seine Ursache in den unterschiedlichen Funktionen, den Zugang zum Thema, in den organisatorischen und schulischen Rahmenbedingungen oder in einer unterschiedlichen Stufe der Kompetenzentwicklung der Kultursensibilität haben kann. Dafür sprechen auch die Rekonstruktionen der Auswirkungen auf die Institution Schule. So ergab sich v.a. in T7 das Bild einer gelebten Diversität.

Dem gegenüber steht die extrinsische Motivation, welche sich in dem Bewusstsein über die Bedeutung des Themas und seiner Wichtigkeit (T1), der Angst „rassistisch gelten zu können“ (T5, Pos. 37) oder der Einstellung Herausforderung anzunehmen und zu meistern (T6) zeigen. Hier konnten weder Veränderungen noch Bilder einer gelebten Diversität rekonstruiert werden. Jedoch zeigt sich bei T5 ein Bewusstsein für eine Veränderung hinsichtlich mehr Stunden und einer früheren Implementation im Lehrplan.

Diese Ausführungen bestätigen die vorgenommene Verortung der Lehrkräfte im mentalen Feld, beantworteten die Forschungsfrage und führen zur Bildung einer gegenstandsbezogenen Theorie, welche nun abschließend dargelegt wird. Im nächsten Kapitel folgen die inhaltliche und schlussfolgernde Diskussion unter Beachtung des Forschungsprozesses.

5.3. Die gegenstandsbezogene Theorie

Von den dargelegten Ergebnissen ausgehend, ergeben sich folgende Theorien bzw. Thesen:

1. Die befragten Lehrkräfte sind sich der Wichtigkeit der Thematik für die Auszubildenden und deren beruflichen Alltag bewusst (*knowing that*) - und begründen dies mit der physiotherapeutischen Lebenswelt der SuS. Daher kann davon ausgegangen werden,

dass sich eine hohe Diversität der Gesellschaft auch verstärkt im physiotherapeutischen Alltag wiederfindet und damit die Ausbildung entsprechender Kompetenzen im Umgang mit Diversität notwendig macht.

2. Die befragten Lehrkräfte sahen die Notwendigkeit, die Lebenswelt der Auszubildenden in das Unterrichtsgeschehen mit einzubeziehen und den Umgang mit MFK in Form einer LE in der Ausbildung zu thematisieren. Damit drückt sich die Bedeutung und Notwendigkeit des Themas für die PT aus, auch wenn es noch in unterschiedlicher Art und Weise gelebt und umgesetzt wird.
3. Es existiert eine große Bandbreite von kultursensiblen Fähigkeiten, welche sich in einem unterschiedlichen Wissen zum *knowing how* zeigt und im Zusammenhang mit den verschiedenen pädagogischen Qualifikationen und Abschlüssen stehen kann.
4. Die pädagogischen Qualifikationen scheinen die inhaltliche und methodische Gestaltung der untersuchten LE zu beeinflussen. Darauf basierend lässt sich eine Tendenz zur Notwendigkeit eines Studiums zum Erwerb und zur Vermittlung von kultursensiblen Kompetenzen erkennen.
5. Der Erwerb kultursensibler Kompetenzen ist nicht explizit von einem Studium abhängig, sondern wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst wie z.B.:
 - der eigenen Persönlichkeit (Motivation, Einstellung und Interesse an der Thematik, Offenheit zu lernen, Bereitschaft, Bewertung, Reflexion, eigenes Verständnis von Kultur)
 - den eigenen beruflichen und privaten Erfahrungen im Umgang mit MFK und deren Verarbeitung bzw. Bewertung
 - dem pädagogischen und therapeutischen Anspruch/ Verständnis
 - den impliziten und expliziten Wissensstrukturen sowie
 - Wünsche im Umgang mit MFK

Diese Faktoren sind jedoch für die Ausbildung intuitiver kultursensibler Kompetenzen nicht ausreichend! So konnte keine der befragten Lehrpersonen, aufgrund der großen Vielzahl an rekonstruierten stereotypen Bildern, Kulturalisation, gelebter Diskriminierung und Bildung von Kulturträger*innen in diesem Bereich verortet werden.

6. Die Kompetenz der Kultursensibilität wurde nicht vermittelt, jedoch wurden Grundlagen dazu sowie andere Kompetenzen bei den SuS angebahnt.

Daraus schlussfolgernd sollten kultursensible Kompetenzen bei Lehrkräften dringend angebahnt bzw. weiterentwickelt werden. Dies erfolgt über die genannten Faktoren hinaus durch das Aufzeigen von impliziten Wissensstrukturen, deren Reflexion und Veränderung in Kombination mit den aktuellen Wissensbeständen zur Kultur sowie der

Auseinandersetzung mit sprachlichen Mitteln. Ziel ist das kultursensible Handeln im Umgang mit Menschen aller Kulturen und gesellschaftlicher Schichten.

6. Diskussion und Reflexion

6.1. Diskussion der Ergebnisse

Ergänzend zur gegenstandsbezogenen Theorie, ist zu sagen, dass trotz starker Unterschiede in der Umsetzung des LE, alle Lehrkräfte einen Bezug zum Patient*innen-Therapeut*innen-Verhältnis herstellten. Darüber hinaus thematisierten drei Lehrkräfte, im Bewusstsein, dass der Umgang mit MFK schon in der Klasse beginnt, das Miteinander der Auszubildenden- auch im Hinblick auf spätere Kolleg*innen. Jedoch wird die interdisziplinäre und interprofessionelle Zusammenarbeit mit MFK in anderen Berufsgruppen³¹ außer Acht gelassen. Ebenso fehlen Hintergrundwissen zu Migration und Migrationsstatus, auf welche zumindest laut Lehrplan die Lehrkräfte hätten eingehen können. Aus diesen Punkten kann geschlussfolgert werden, dass die SuS durch die Anbahnung von reflexiven, sozialen Kompetenzen sowie der Persönlichkeitsentwicklung (Toleranz, Akzeptanz, Offenheit, Haltung) teilweise auf die kulturelle Vielfalt in ihren Berufsleben vorbereitet sind, jedoch nicht durch den Erwerb kultursensibler Kompetenzen. Dieser kritischen Betrachtungsweise ist entgegenzusetzen, dass wahrscheinlich in vielen anderen Schulen die Auszubildenden gar nicht darauf vorbereitet werden. Belegen lässt sich diese Vermutung damit, dass trotz der Implementierung der EAR und der großen gesellschaftlichen Diversität wenige Schulen die LE MFK *wirklich* unterrichten.

Mögliche Ursachen konnten aus den Erzählungen der Expert*innen rekonstruiert werden. So wurde mehrfach betont, dass die Kolleg*innen froh darüber sind, nicht die LE unterrichten zu müssen, sei es aus fehlendem Interesse (vgl. T1, Pos. 410, T2, 463-465), aufgrund anderer Ansichten (vgl. T2, Pos. 687), fehlender Auseinandersetzung mit der Thematik (vgl. T1, T6, T2, T5, T4), kein Bewusstsein für die Bedeutung der Thematik für die PT (vgl. T6 Pos. 119), der Bewertung als keine Kernkompetenz (vgl. T1 Pos. 435), fehlendem Wissen und Ideen zur Gestaltung eines entsprechenden Lehr-Lernarrangements (vgl. T4, Pos. 613-614; T6), aus dem impliziten Wissen heraus, selbst nicht über entsprechende Kompetenzen und Wissensstrukturen zu verfügen oder der Angst als *rassistisch zu gelten* (vgl. T4, Pos. 458; T5, Pos. 37).

Diese Aussagen können auf unterschiedliche Art und Weise interpretiert werden. So können sich dahinter die eigenen Ängste verbergen, welche vielleicht aufgrund erlebter

³¹ Im Rahmen der Nachgespräche an die Interviews entstanden im Austausch Anregungen und Ideen dazu, welche die Expert*innen zukünftig in den Unterricht mit einbauen wollen.

Zuweisungen, Vorwürfe oder Beschimpfungen existieren. So haben sie vielleicht erlebt, wie bei der Thematisierung von Kulturen, Menschen schnell als *rassistisch* abgetan wurden - und haben nun Bedenken, so einen Unterricht durchzuführen, auch weil es ein sensibles und behutsames Vorgehen erfordert. Darüber hinaus werden die Aussagen als unbewusstes Wissen über das eigene (fehlende) Können im Bereich der Kultursensibilität interpretiert (vgl. Fichtmüller & Walter, 2007, S. 131). Dies könnte eine Erklärung dafür sein, warum nur sieben IP trotz der gesetzlichen Verankerung in der EAR zur Verfügung standen. Dadurch ergab sich ein kleines Sample, welche die Durchführung eines theoretischen Sampling und eine allumfassende Sichtweise und Perspektiven verhindert.

Weitere Ursachen für die fehlende Bereitschaft könnten die Corona Lage, der Zeitpunkt der Forschung (vor den Abschlussprüfungen), fehlende Kontakte zum Feld sowie die unklare Qualifikation zum Unterrichten einer entsprechenden LE (vgl. T6, Pos. 18) sein. Letzteres wurde ebenfalls von den IP angemerkt (vgl. T1, T6). Damit lassen sich die rekonstruierten *learning-by-doing-Prozesse*- welche den Unterricht zur LE MFK geprägt haben, erklären. Bestimmend für die Umsetzung waren dabei das pädagogische Vermögen und die reflexiven Fähigkeiten der befragten Lehrkräfte. So waren die Lehrkräfte mit einer pädagogischen Ausbildung und einem in den letzten Jahren absolvierten Studiums kreativer in der inhaltlichen und methodischen Umsetzung. Besonders deutlich wird dies bei der IP mit dem Studium zur interkulturellen Kommunikation und Bildung, deren Gestaltung sich deutlich von den anderen hervorhebt. Somit scheinen nicht nur die päd. Abschlüsse einen Einfluss auf die päd. Umsetzung der EAR und der untersuchten LE zu haben, sondern auch die bewusste und intensive Auseinandersetzung mit Kultur. Diese Vermutungen lassen sich mit T4 und T7 bestätigen, in welchen sich ebenfalls mit Kultur, wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise auseinandergesetzt wurde. Daher scheint die Auseinandersetzung mit dem Thema Kultur, neben den rekonstruierten reflexiven (vgl. T2, T4, T7, T5) päd. (vgl. T1, T2, T4, T6, T7) und Persönlichkeitskompetenzen ein entscheidendes Element für die Entwicklung von kultursensiblen Kompetenzen zu sein. Somit befinden sich die befragten Lehrkräfte in einem Prozess der Ausbildung kultursensibler Kompetenzen (vgl. Mecheril, 2013, S. 24). Für die Entwicklung hin zu einer intuitiven kultursensiblen Könnerschaft gilt es zukünftig „verborgenes offen zu legen und kritisch zu reflektieren“ (Bender-Szymanski, 2013, S. 209). Diese wird im Unterrichten einer entsprechenden LE bzw. curricularen Einheit (CE), im gesamten Verhalten, dem pädagogischen Handeln sowie an der Institution Schule in Form einer gelebten Diversität sichtbar.

Das konnte in den Daten nur geringfügig rekonstruiert werden (vgl. T7, bedingt T2, T4). Viel häufiger wurden v.a. in der inhaltlichen und methodischen Umsetzung der LE MFK,

Reproduktionen, Vermittlung von Stereotypen, Pauschalisierungen, Kulturalisationen, Bildung von Kulturträger*innen sowie diskriminierendes, ausgrenzendes Verhalten und Rassismen entdeckt.

In der Fokussierung auf die Fremden (vgl. T2), deren soziokulturelle und religiöse Situationen (alle IP), auf Riten, Gebräuche und Traditionen (vgl. T5, T6) sowie in der Auseinandersetzung mit Anderen (T4, T7, T2) zeigt sich einerseits das fehlende Wissen der Lehrkräfte zu Kultur, andererseits entspricht die Auswahl der Themen den Vorgaben der EAR (vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 93). Daher sind die Vorgaben der LE MFK kritisch zu hinterfragen, auch wenn sie die Thematisierung von Migration, deren Ursachen und Bedeutung für die PT und das Gesundheitssystem - ohne dabei stereotype Bilder zu vermitteln und zu reproduzieren, ermöglichen. Jedoch lassen die inhaltlichen Formulierungen auch den Eindruck einer stereotypen und diskriminierenden Umsetzung zu. So impliziert schon der Titel *Menschen fremder Kulturen* die inhaltliche Fokussierung auf *Anderer* (vgl. T2, Pos. 781-782) und führt zur Differenzierung (vgl. Mecheril, 2015, S. 158). So werden Menschen, die z.B. anders aussehen, sich anders verhalten oder eine andere Sprache sprechen schnell zu Migrant*innen, Menschen mit Migrationshintergrund oder Ausländern (vgl. Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 87; Leiprecht, 2015, S. 118; Scharathow, 2015, S. 161). Dazu kommt die Empfehlung *bestimmte Migrant*innengruppen kennenzulernen* (vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 93), welche einerseits zur Bildung von Kulturträger*innen, Kategorisierung, einem einseitigen Wissenserwerb (vgl. Kalpaka, 2015, S. 291) sowie andererseits zu Stigmatisierung, Diskriminierung und Rassismus-Erfahrungen der Migrant*innengruppe führen kann (vgl. Leiprecht, 2015, S. 117; Mecheril, 2015, S. 158; Scharathow, 2015, S. 164).

Die Lehrkräfte sind dieser Empfehlung nicht gefolgt. Stattdessen suchten sie nach anderen Wegen, wie sich die Auszubildenden mit ihren eigenen Haltungen, Handlungs- und Reaktionsweisen gegenüber Fremden auseinandersetzen können (vgl. Empfehlende Ausbildungsrichtlinie für die staatlich anerkannten Physiotherapieschulen in NRW, 2005, S. 93). So wurden Auszubildende und/ oder Patient*innen zur Visualisierung und Veranschaulichung genutzt. Anzumerken ist, dass dieses methodisch - didaktische Vorgehen in der PT- Ausbildung³² mit dem Ziel praxisnah zu unterrichten, durchaus üblich und weitverbreitet ist. Daher wurde diese Methode wahrscheinlich, ungeachtet der

³²Patientenvorstellungen und die Nutzung von SuS zur Veranschaulichung und Demonstration von physiotherapeutischen Behandlungstechniken sind in der Lehre der PT gängige Unterrichtsmethoden. Sie kommen v.a. in den Fächern der Befunderhebung, des Erlernens von krankengymnastischen Techniken sowie im Rahmen der methodischen Anwendungen der Physiotherapie in den medizinischen Fachgebieten zum Einsatz.

Tatsache, dass es zu Bildung von Kulturträger*innen sowie diskriminierenden, ausgrenzenden Verhalten führt, einfach auf die LE MFK übertragen. Dabei empfanden die Lehrkräfte es als richtig und wichtig, Patient*innen (vgl. T6, T5), SuS (vgl. T4, T2) und Lehrkräfte (vgl. T1) zu befragen, um ein spezielles Wissen über sie und deren Kultur für den Umgang mit ihnen zu erwerben bzw. zu vermitteln (vgl. Scharathow, 2015, S. 163-169). Für dieses Ziel wurden sie aufgrund ihrer Kulturzugehörigkeit als hilfreich erachtet und bewusst als *kulturell Fremde präsentiert* (vgl. ebd., S. 166ff.; Leiprecht, 2015, S. 118). Studien belegen, dass Menschen sich diskriminiert und rassistisch behandelt fühlen, wenn sie von ihrer *Herkunft, Kultur und ihrem Familienleben* erzählen sollen (vgl. Kalpaka, 2015; Leiprecht, 2015; Mecheril, 2015; Scharathow, 2015). Zumal diese vielleicht in Deutschland oder im gleichen Ort groß geworden sind und sich weder kulturell noch sozial von ihren Mitschüler*innen unterscheiden (vgl. Scharathow, 2015, S. 166- 174, Leiprecht, 2015, S. 118). Ebenso kritisch werden gut gemeinte Kennlernspiele oder Feste (vgl. T7, Pos. 20) gesehen, wo jede (r) das *typische kulturelle Essen* mitbringen soll (vgl. Kalpaka, 2015, S. 299ff.). Somit kann durch die Ergebnisse angenommen werden, dass auch in Berufsfachschulen der PT verdeckte, latente und subtile Formen des Rassismus existieren (vgl. Leiprecht, 2015, S. 129, Scharathow, 2015). Ob dies wirklich so ist bzw. die betroffenen Auszubildenden der PT, die Patient*innen (vgl. T 6, Pos.119) bzw. Lehrkräfte (vgl. T1, Pos. 401/402) dies auch so empfinden, ist in weiteren Forschungen zu klären.

Kalpaka & Mecherill (2010) weisen kritisch darauf hin, dass die Einstellung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund unter der impliziten Annahme, dass diese aufgrund ihrer Migrationserfahrungen automatisch kultursensible Kompetenzen besitzen, eine weitere Form der Kulturalisation darstellt. So würden diese unter Nicht-Beachtung ihrer Qualifikationen wie z.B. Reflexionsfähigkeit, berufliches Können und Engagement, auf ihre Lebensgeschichte reduziert, ohne deren Kultursensibilität in Frage zu stellen (vgl. S. 81). Darüber hinaus wird vorausgesetzt, dass diese sich gern befragen lassen oder darüber berichten. Zudem besteht die Gefahr, dass persönliche Migrationserfahrungen und Strategien auf Schüler*innen übertragen und diese nicht mehr als Individuen mit ihren eigenen Erfahrungen wahrgenommen werden (vgl. Georgi, 2015, S. 330).

Ebenso kritisch werden methodische Umsetzungen in Form von Betonung der Anderen, des Fremden sowie der kulturellen Differenzen gesehen (vgl. T2). Mecheril (2013) versteht darin ein „offenkundiges Indiz der *Hilfslosigkeit eines bloß wissensbegründeten Handelns*“ (S. 29), das zwar auf den Besitz von umfangreichem kulturellen Wissens hindeutet, jedoch nicht automatisch zur Kompetenz der Vermittlung führt (vgl. Dietzen, 2020, S.97). Dies lässt sich anhand der Daten bestätigen. So kann die Begegnung und Konfrontation mit den Anderen zwar zur Auseinandersetzung und Entdeckung des eigenen Ichs führen, aber auch

eigene stereotype unbewusste Annahmen über Menschen anderer soziokultureller Herkunft bestätigen (vgl. T2, Pos. 33-34). Dadurch wird erneut stereotypes Denken, Abgrenzung und die gelebte Differenz gefördert, anstatt auf Gemeinsamkeiten bzw. Verbindendes hinzuweisen, die eigenen Verhaltensmuster, Normen und Vorstellungen zu hinterfragen und Diversität im Miteinander zu leben.

Der Ansatz einer gelebten Diversität konnte in den Erzählungen zum Schulalltag, dem Umgang mit SuSFK (vgl. T7, T2) als auch in der Reaktion auf geäußerte Vorurteile rekonstruiert werden. Aufgrund der Art und Weise der Gespräche mit vielen verschiedenen Erzählungen werden diese Handlungen als kultursensibel interpretiert und wahrgenommen. Jedoch gibt es auch die Möglichkeit, dass die Erzählungen dazu dienten, sich selbst auf der guten Seite im Kampf gegen die Böse zu verorten (vgl. Leiprecht, 2015, S. 134).

Dafür würden die in den Daten entdeckten verschiedenen Handlungsstrategien im Umgang mit MFK sprechen. Diese basieren auf den beruflichen Erfahrungen und impliziten Wissensstrukturen, deren Effekt der Stereotypisierung, Kulturalisation und Diskriminierung zugeordnet wird (vgl. ebd., S. 136f.). Dabei ist anzumerken, dass verallgemeinernde und allgemeingültige Aussagen oder Erzählungen in der Interviewsituation auch schnell den Eindruck eines stereotypes Denken und der Pauschalisierung erweckten. Unabhängig davon sollten eigene Erfahrungen vor der Weitergabe an Lernende reflektiert und mit aktuellen Wissensbeständen abgeglichen werden, um Reproduktionen zu verhindern. Ein Beispiel dafür sind Aussagen, wie „das müsst ihr denen klar machen“ (T5, Pos. 18, 23), welche das Bild vermitteln, dass Patient*innen FK keine Ahnung von PT besitzen. Auch wenn das vereinzelt auftreten kann, sowie Aufklärung ein wichtiger Bestandteil des physiotherapeutischen Handelns darstellt, sind die Art und Weise und die zugrunde liegenden Annahmen zureflektieren. Denkweisen, die auf Stereotypisierung, Nicht-Wissens der Anderen und *entweder-oder-Haltung* (vgl. T6, Pos. 313-314) beruhen, werden nicht als kultursensible Umgangsformen angesehen. Sie entspringen den existierenden Dominanzverhältnissen und Machtstrukturen (vgl. Leiprecht & Steinbach, 2015; Mecheril, 2013). Demgegenüber stehen kultursensible Handlungsstrategien, die Offenheit, Verständnis, Kreativität und Einfühlungsvermögen erfordern sowie die Bedürfnisse der Patient*innen in den Mittelpunkt stellen (vgl. T7).

Aufgrund der inhaltlichen, methodischen und zeitlichen Rekonstruktion der Unterrichtsgestaltung sowie der Vorgaben der LE MFK stellt sich die Frage, ob die Anbahnung der gewünschten kultursensiblen Kompetenzen wirklich erreicht werden kann. Vor allem die zeitliche Verortung am Ende der Ausbildung lässt kaum noch Spielraum für eine Kompetenzentwicklung. Zumal die Auszubildenden durch den vorgelebten Umgang der Lehrkräfte mit SuSFK sowie durch die eigenen Erfahrungen mit MFK schon implizit

eigene Handlungsstrategien erworben haben (vgl. Dietzen, 2020, S. 99). Daher benötigt es in erster Linie ein Erlernen des kultursensiblen Umgangs mit- und untereinander sowie Lehrkräfte, die unabhängig von der LE, kultursensible Handlungsstrategien im Umgang mit MFK vermitteln und vorleben. Dabei spielt die Verwendung sprachlicher Mittel eine große Rolle. So sollten ausgrenzende Formulierungen wie *wir, diese, solche, diese Menschen, solche Probleme* verhindert werden, da stereotype Denkweisen und Unterscheidungen sich unbewusst durch die Sprache zeigen und so implizit an die Lernenden vermittelt werden (vgl. 2.4). Sind diese Bedingungen gegeben, ist die zeitliche Verortung einer entsprechenden CE bzw. LE mit dem Ziel des Kompetenzerwerbes zu Beginn der Ausbildung zu befürworten. Inwieweit dies wirklich zur Ausbildung kultursensibler Kompetenzen führt, muss durch weitere Untersuchungen wie z.B. Beobachtungen im Feld und/ oder Interviews mit den Auszubildenden falsifiziert werden. Zu beachten ist, dass sich Kompetenzen vor allem im Handlungsvollzug, d.h. in der praktischen Anwendung zeigen und entfalten.

6.2. Kritische Reflexion des Forschungsprozesses

Hier liegt die Schwäche der Arbeit. Bedingt durch die pandemische Lage waren Beobachtungen im Feld nicht möglich. Die Rückschlüsse und dargelegten Ergebnisse basieren auf der Rekonstruktion von Erzählungen der befragten Lehrkräfte. Diese werden wie bereits in 4.2. beschrieben als gegenstandsangemessen erachtet (vgl. Strübing, 2018, S. 207). Die Beachtung und Gewährleistung weitere Gütekriterien wie die Authentizität (vgl. Flick, 1991, S. 167), die empirische Sättigung der Daten und die theoretische Durchdringung (vgl. Strübing, 2018, S. 209- 212) sind durch die Ausführungen in Kapitel 4 transparent dargelegt. Zudem wird im methodischen Vorgehen auch auf den eigenen Lernprozess verwiesen. So wurde z.B. in der gemeinsamen Forschungswerkstatt die Durchführung der Interviews miteinbezogen und kritisch reflektiert. Dadurch wurde die Forscherin in ihrer Rolle als Interviewerin immer souveräner, gewann mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und konnte unter der Anwendung der Narration implizite Wissensstrukturen und damit die wirklichen kulturellen Kompetenzen der Lehrkräfte im Widerspruch zu dem expliziten Wissen herausarbeiten. Gerade die dargelegten expliziten Wissensstrukturen sollten den Eindruck einer hohen kulturellen Kompetenz erwecken, welcher jedoch intuitiv in Frage gestellt und durch das Entdecken von Widersprüchen im Denken und Handeln der Lehrkräfte korrigiert werden konnte. So war es möglich, das Wissen, welches dem eigentlichen Können innewohnt, offen zu legen (vgl. Fichtmüller & Walter, 2007, S.130). Dabei war der Forschungsprozess von Offenheit, Kreativität, Flexibilität und Reflexivität der Forscherin geprägt, welcher in Auseinandersetzung mit den

Daten und dem sensibilisierenden Konzept zu neuem Wissen führte – jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt (vgl. Fichtmüller & Walter, 2007, S. 133). So ist z.B. kritisch anzumerken, dass die Erzählungen auf einem Interviewleitfaden mit bestimmten Fragen beruhten, dessen Ergänzung durch vertiefende Fragen im Nachhinein als sinnvoll erachtet wird. So könnte beispielsweise die Bitte um Erzählungen zur Auseinandersetzung mit der EAR klären, inwieweit sich die Lehrkräfte an die Formulierungen gehalten haben oder ob sie selbst an der Schulungsphase teilgenommen haben. Des Weiteren könnten nachfragende Erzählaufforderungen einen Einblick geben, ob die erwähnten SuSKF wirklich selbst migriert sind oder nur den Status innehaben.

Auch können eigene *Vorurteile und Verzerrungen* bei der Interpretation der Daten auf Grundlage des eigenen impliziten und expliziten Wissens nicht ausgeschlossen und verhindert werden. Mit Hilfe der Transparenz über den Forschungsprozess, einem mehrfach durchgeführten, größtenteils gemeinsamen Kodierprozess und der immer wieder kritischen Hinterfragung des eigenen biografischen Denkprozesses wurde dem entgegengewirkt (vgl. Allheit, 1999, S. 6). Zur ständigen Reflexion und Kontrolle der Interpretationen war die systematische Dokumentation in dem Forschungstagebuch sehr hilfreich (vgl. Flick, 1991, S. 171). Entstandene Irritationen z.B. während der Auseinandersetzung mit dem sensiblen Feld oder während der Datenerhebung und Auswertung wurden zu Beginn im kollegialen Austausch, später mit den betreuenden Gutachterinnen diskutiert. So diente die am Anfang stattgefundenene Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff im Rahmen der Forschungswerkstatt nicht nur der Begrenzung des Forschungsthemas und dem Lernprozess aller Beteiligten (vgl. ebd.), sondern offenbarte bereits Schwierigkeiten und Herausforderungen, die während des Forschungsprozesses entstehen könnten. Sich dem stellend, entstand ein stärkeres Bewusstsein für das eigene Erfahrungswissen, die eigenen Denk- und Arbeitsweisen, Stärken und Schwächen, verinnerlichten Vorurteile und Vorannahmen, welche zur Weiterentwicklung der eigenen reflexiven und kultursensiblen Kompetenzen führte (vgl. Alheit, 1999/2000; Strübing, 2018, S. 205).

So ist sich die Forscherin bewusst darüber, dass aufgrund begrenzter Ressourcen (vgl. Strübing, 2018, S. 205) eine vollständige Wiedergabe aller Perspektiven nicht möglich ist, was zur Darstellung ausgewählter Ergebnisse und somit zur Vermittlung eines gewissen Bildes führt (vgl. Flick, 1991, S. 169). Anhand vieler unterschiedlicher Textpassagen und der Übersichtstabelle wird versucht einem einseitig entstehenden Eindruck entgegenzuwirken und ein möglichst umfassendes differenziertes Bild jeder IP zu vermitteln. Daher wird bewusst auf eine Verortung der Expert*innen in Kompetenzstufen verzichtet. Weitere Begründungen sind:

1. Wissen und Können sind abhängig von der Situation und können in unterschiedlichen Ausprägungen präsentiert werden, weshalb sich Kompetenzen erstens schwer messen lassen und zweitens für den Beobachter nicht vollständig erfasst werden können. Dementsprechend sind Versuche das Können zu erfassen begrenzt (vgl. Dietzen, 2020, S. 96-99).
2. Auch Personen mit einer hohen intuitiven Könnerschaft besitzen eine gewisse implizite Blindheit, die dem entgegenwirken kann.
3. Das Ziel der Forschungsarbeit war es herauszufinden, ob und inwieweit Lehrkräfte der PT über kultursensible Kompetenzen verfügen, um praktische Empfehlungen für die Ausbildung kultursensibler Kompetenzen geben zu können. Die Einordnung wird daher als nicht so zielführend erachtet, zumal für diese das Erleben im Handlungsvollzug sinnvoller und effektiver ist.

Dementsprechend lässt sich auch die vorgenommene Verortung der befragten Lehrpersonen im Spannungsfeld der Kultursensibilität nur im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Forschungsprozess verstehen. Die Arbeit ist als Forschungsdesiderat einzuordnen. Für weitere Aussagen zur Kultursensibilität von Lehrkräften sind vertiefende Untersuchungen notwendig (vgl. Kapitel acht).

Abschließend ist anzumerken, dass nach Abschluss des Forschungsprozesses zur Gewährleistung des Diskurs mit den befragten Lehrkräften und um ihrer Bitte zu entsprechen, den Expert*innen eine überarbeitete Version der vorliegenden Arbeit zugesandt wird (vgl. Flick, 1991, S. 170).

6.3. Fazit und Schlussfolgerungen

Aus der Diskussion und Reflexion des Forschungsprozesses ist festzuhalten, dass im Umgang mit Menschen auf ein *Schubladendenken* verzichtet werden sollte. Menschen sind nie nur das eine oder das andere. Daher ist wichtig, Menschen in ihrer Vielschichtigkeit zu erkennen und wahrzunehmen und sie nicht in Form von Kulturträger*innen zu benutzen. Zudem sollte die Vermittlung kultursensibler Kompetenzen sich nicht nur auf MFK beziehen, sondern auf alle Menschen, die aufgrund ihrer Sozialisation unterschiedlich kulturell geprägt sind. Die von Mecheril 2013 beschriebene *Kompetenzlosigkeit* ist für die Entwicklung einer kultursensiblen intuitiven Könnerschaft ein wichtiger Grundpfeiler. Ergänzt von kognitiven und reflexiven Fähigkeiten kann Kultur als nicht *fremd*, *beängstigend* oder *anders*, sondern als Zustand der Gesellschaft und als Bestandteil der Bildung begriffen werden (vgl. Ivanova-Chessex et al., 2020, S. 67; Motzka & Rudolph, 2021, S. 68).

Dementsprechend ist kulturelle Vielfalt ein Kennzeichen der jetzigen Gesellschaft (vgl. Hundenborn et al., 2018, S. 43). In diesem Sinne sollte die LE MFK dringend in der

Namensgebung, wie auch inhaltlich überarbeitet und an neue Wissensbestände angepasst werden. Gleiches gilt für die Erstellung neuer LE und CE.

Unabhängig davon konnte durch die Forschungsarbeit aufgezeigt werden, dass Lehrkräfte der PT sich bereits mit der Thematik auseinandersetzen und SuS, wenn auch nicht kultursensibel, auf die kulturelle Vielfalt in ihrem Alltag vorbereiten. Gründe liegen in der gesetzlichen Verankerung durch die EAR sowie an der starken Diversität der umgebenden Gesellschaft. Da deutschlandweit mit einer zunehmenden Pluralisierung zurechnen ist, werden die befragten Lehrkräfte als eine Art Vorreiter*innen angesehen, welche sich bereits kultursensible Kompetenzen aneignen bzw. sich auf dem Weg dazu befinden.

In welcher Form der Erwerb am effektivsten ist, ob im Studium oder durch andere Möglichkeiten, kann im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht beantwortet werden. Die Daten belegen, dass die bloße Auseinandersetzung mit Kultur nicht automatisch zu weniger stereotypem Denken, Kulturalisation und Pauschalisierung führt. Daher ist die Art und Weise der Auseinandersetzung mit Kultur entscheidend für das Outcome und die praktische Umsetzung im beruflichen Alltag. Deshalb ist die Anbahnung kultursensibler Kompetenzen zeitgleich mit der Ausbildung der Lehrkraft und des professionellen pädagogischen Habitus zu befürworten. Zu beachten sind dabei die Forschungsergebnisse, welche beweisen, dass päd. Abschlüsse allein nicht ausreichen, um kultursensible Kompetenzen im Sinne einer professionellen intuitiven Könnerschaft auszubilden. Vielmehr braucht es **inhaltliche und konzeptionelle Veränderungen** in der Ausbildung von Lehrkräften, die nicht nur auf den **Erwerb von kultursensiblen Kompetenzen, sondern auf das kultursensibel-Werden von Lehrkräften** fokussiert (vgl. Herzberg, bisher nicht veröffentlichte Seminarunterlagen). Dies hat den großen Vorteil, dass (unbewusste) Blockaden der angehenden Lehrkräfte wie z.B. existierendes Schuldbewusstsein, Sorge als rassistisch zu gelten, Angst und Unwissenheit im Umgang mit der Thematisierung expliziert aufgefangen und in begleitender Auseinandersetzung mit der eigenen Identität bearbeitet werden können. Zudem ist die Art und Weise der Vermittlung kultursensibler Kompetenzen eine sehr wichtige Frage. Diese sollte in der Ausbildung gemeinsam mit den angehenden Lehrkräften dringend beantwortet werden. Damit verbundene Herausforderungen, wie z.B. die institutionellen Rahmenbedingungen und/oder Unverständnis späterer Arbeitskolleg*innen sind dabei zu thematisieren, um die Lehrkräfte optimal auf ihren beruflichen Alltag vorzubereiten. Dabei ist es das Ziel, ihnen kultursensible Handlungsstrategien an die Hand zu geben sowie zukünftig Kulturalisation, Diskriminierung, Benachteiligung von SuS durch Lehrkräfte zu reduzieren. Dies geschieht, indem Kultursensibilität ein Bestandteil der beruflichen pädagogischen Handlungskompetenz wird, die das pädagogische Handeln prägt und dadurch zu einer erleb- und erfahrbaren Demonstration von Kultursensibilität auf

Seiten der Lernenden wird. Dadurch können kultursensible Kompetenzen sowohl implizit als auch explizit an die SuS vermittelt werden. Dies würde weiterführend vermutlich zu weniger Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus im PT- Alltag führen, was jedoch zu überprüfen ist.

7. Empfehlungen für die Ausbildung von kultursensiblen Kompetenzen im Berufsfeld der Physiotherapie

Die hier aufgeführten Anregungen für die Gestaltung von entsprechenden Lehr-Lernarrangements beruhen auf der intensiven Auseinandersetzung mit den rekonstruierten Daten, deren Interpretation und Analyse im Abgleich mit dem sensibilisierenden Feld. Sie entstehen in dem Bewusstsein, dass die Thematisierung von *Kultur, Diversität und Heterogenität* ohne Verweis auf kulturelle Differenzen, Unterscheidungen, Stereotypisierungen und Kulturalisation herausfordernd ist. Erschwerend dazu können wahrgenommene Diskrepanzen zwischen Unterrichtsinhalten und der Lebens- und Erfahrungswelt der Lernenden zu einem reduzierten Interesse, fehlendem Verständnis für die Bedeutung des Unterrichts sowie Abwehrreaktionen führen (vgl. Schondelmayer, 2016; S. 261). Jedoch ist das Weglassen und Nicht-Thematisieren in den Augen der Forscherin keine Lösung, zumal bei zunehmender Diversität der Gesellschaft jede(r) Auszubildende früher oder später mit der Thematik konfrontiert sein wird: sei es in Form von heterogenen Klassen, diversen multikulturellen Teams, Kolleg*innen oder Patient*innen aus anderen Kulturen. Um kultursensibel professionell und adäquat handeln zu können, werden für die Ausbildung *kultursensibler Kompetenzen* folgende Schwerpunkte empfohlen:

- bewusste und intensive Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff (vgl. Kalpaka, 2015, S. 309; Leiprecht, 2004, S. 9; Mecheril, 2013, S. 26; Kalpaka & Mecheril, 2010, S. 93f.),
- kritische Auseinandersetzung mit Migration, der gesellschaftlichen Pluralität und Integration sowie deren Bedeutung für das Gesundheitswesen und speziell für die Physiotherapie (vgl. Kultusministerkonferenz, 2015, S. 5, 2015, S. 3; Lanfranchi, 2013, S. 247; Motzka & Rudolph, 2021),
- eine Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, Rahmenbedingungen und Diskriminierungsformen (vgl. Leiprecht & Steinbach, 2015; Tallarek et al., 2021, S. 212),
- Auseinandersetzungs-, Sensibilisierungs-, und Reflexionsprozesse hinsichtlich der eigenen verinnerlichten Wissensbestände, Normen, Denkweisen, Bilder und Glaubenssätze im Zusammenhang mit Kultur (vgl. Akbaba & Harteman, 2020, S.

39; Bender-Szymanski, 2013; Hundenborn et al., 2018, S. 27; Leiprecht & Steinbach, 2015; Petersen & Tajmel, 2015, S. 106; Quehl, 2015, S. 181; Schondelmayer, 2016, S. 270; Tallarek et al., 2021, S. 208),

- Bewusstsein für die eigene Kommunikation (z.B. Verwendung von Wörtern, Sprichwörter, Sprache, Mimik, Gestik) (vgl. Leiprecht, 2015, S. 118; Mecheril, 2013, S. 24; Scharathow, 2015, S.164 ff., Tallarek et al., 2021, S. 209),
- Nachdenken über die eigene Rolle, die Konsequenzen des eigenen Handelns sowie die kritische Reflexion des *Eigenen und Fremden* (vgl. Lanfranchi, 2013, S. 224; Leiprecht & Steinbach, 2015; Tallarek et al., 2021, S. 212).

Entsprechend der jeweiligen Profession und den existierenden Rahmenlehrplänen bzw. Curricula der Berufsfachschulen bzw. Universitäten erfolgt die Verankerung der Themen in entsprechenden UE, LE bzw. CE. Diese sollten auf einer Analyse der wissenschaftlichen Disziplinen sowie der Handlungsfelder der jeweiligen Berufe beruhen sowie die Lernvoraussetzungen der Lernenden beachten (vgl. Hundenborn et al., 2018, S. 47). Spiralförmig aufgebaut, sollten diese bewusst an den Beginn der Ausbildung gesetzt werden, mit dem Ziel während der gesamten Ausbildung die Entwicklung einer PT- bzw. pädagogischen Identität, eines professionellen Habitus sowie die Erweiterung eigener adäquater beruflicher Handlungskompetenzen im Umgang mit Diversität zu gewährleisten (vgl. Schondelmayer, 2016, S. 264).

Didaktisch bieten sich erfahrungsgeleitete und subjektbezogene Modelle (vgl. Dietzen, 2020, S. 89) wie z.B. der biographieorientierte Ansatz an. Mit dessen Hilfe können sich sowohl Lehrende als auch Lernende mit sich selbst, der eigenen Lebenswelt, ihrer Herkunft, ihrem Denken und ihrer Sprache auseinandersetzen (vgl. Auernheimer, 2013b; Hundenborn et al., 2018, S. 192; Motzka & Rudolph, 2021; S. 69). Zudem kann er mit vielen verschiedenen Methoden und in unterschiedlichen Settings (z. B. Einzel- oder Gruppenarbeit) angewendet werden (vgl. Motzka, 2020; S.11).

Angefangen von Lebensgeschichten, Lebenskurven, Stammbäumen, Schreiben von Briefen und Gedichten, Familiengeschichten, Soziales Netz, Arbeit mit Assoziationen, Clusterbilder, Schreibbilder, Märchen, Schattenbilder bis hin zum Lesen bzw. Hören von narrativen Interviews, biografischen Texten, Geschichten und Erzählungen kommen hierbei Methoden zur Anwendung, welche statt Ausgrenzung oder Vorführung, ein Miteinander schaffen, dass von Respekt, Achtung, Offenheit, Neugier, ständiger Reflexion des eigenen Wissens und der eigenen Alltagserfahrungen, durch ein behutsames Vorgehen und Perspektivwechsel sowie von Zuhören, Wahrnehmen und Beobachten geprägt sind. Zusätzlich ermöglicht der biografische Ansatz in seiner methodischen Vielfalt, die

Lebenswelt der Anderen zu erkennen und verstehen zu lernen (vgl. ebd., S. 12f., Hundenborn et al., 2018, S. 202-204).

In Kombination mit den entdeckten eigenen implizierten Wissensstrukturen, welche das Handeln und Urteilen beeinflussen, und aktuellen Wissensbeständen können Handlungsstrategien für den Umgang mit den SuS, Kolleg*innen und Patient*innen erarbeitet werden. Diese sollten auf einem Bewusstsein beruhen, dass alle Menschen Individuen sind (Singularitätsprinzip), welche zwar von der sozialen Umgebung beeinflusst, aber nicht von der jeweiligen Nationalkultur abhängig sind. Geprägt von einer inneren Haltung der Kompetenzlosigkeit führt dieses Wissen und Können in Verbindung mit der Fähigkeit, Menschen in ihren Bedürfnissen wahrzunehmen, zum professionellen kultursensiblen kompetenten Handeln einer Lehrkraft oder PT (vgl. Kapitel 2).

7.1. Empfehlungen für die Physiotherapieausbildung am Lernort Schule

Für die Ausbildung von PT gibt es verschiedene pädagogische Möglichkeiten das Thema der Kultur entsprechend der Lehrpläne zugänglich zu gestalten und kultursensible Kompetenzen für den beruflichen Alltag anzubahnen (vgl. Motzka & Rudolph, 2021; S. 69; Süßmilch et al., 2019, S. 33). Anregungen und Informationen dazu finden sich bei Szaboli, 2014, S. 71- 78, Motzka, 2020, S. 12-16; Motzka & Rudolph, 2021, S. 71-73 sowie Hundenborn, 2018 ab S. 168. Zu empfehlen sind besonders S. 227, 232 und S. 236.

Neben dem biografischen Ansatz und dem lernenden Forschen bietet das phänomenologische Situationsbearbeitungsmodell nach Walter³³ eine weitere Möglichkeit der methodischen Gestaltung (vgl. Walter, 2020). In diesem werden aus Erzählungen berufliche Handlungssituationen generiert³⁴ (vgl. ebd., S. 110). Gemeinsam mit den SuS können anhand von Fragen wie z.B. Welche Phänomene scheinen hier auf? Was erscheint bedeutsam? Welche Gefühle, Denk- und Handlungsmuster, Interaktionen sind erkennbar? (vgl. Walter, 2020, S. 111) kulturelle und angrenzende z.B. migrationsspezifische Phänomene³⁵ identifiziert werden. Dabei werden therapiewissenschaftliche Erkenntnisse zu den identifizierten Phänomenen sowie aktuelle wissenschaftliche Forschungsergebnisse in die Überlegungen einbezogen und zur Ausdeutung der Handlungssituationen verwendet (vgl. ebd., S. 112). Mögliche Wissensbestände sind z.B.

³³ wird in Kultursensible Pflege lehren und lernen - ein Beitrag aus pflegedidaktischer Perspektive vorgestellt

³⁴ Informationen zum Vorgehen liefert die Arbeitshilfe aus dem Neksaprojekt. (vgl. [Arbeitshilfe zur Erarbeitung curricularer Lerneinheiten. Eine Schritt-für-Schritt-Anleitung – KOPA \(kopa-bb.de\)](#))

³⁵ migrationsspezifische Phänomene können z.B. auf Grundlage des Lebenslaufmodells der Gesundheit von Migrant*innen von Spallek und Razum identifiziert werden.

- Auseinandersetzung mit Definitionen zum Kulturbegriff, zu Migration und Bezeichnung von Menschen wie Migranten, Ausländer, Fremde, Menschen mit Migrationshintergrund und deren Bedeutung für die PT (vgl. Motzka & Rudolph, 2021).
- Aktuelle Zahlen und Studien zu Diskriminierung, Rassismus und Ungleichheit im Gesundheitswesen (Patient*innen, Mitarbeitende).
- Auseinandersetzung mit den Ursachen von Ungleichheit, Diskriminierung und Rassismus (sowie deren Auswirkungen/ Folgen auf den Genesungsprozess von Patient*innen und die Zusammenarbeit in multikulturellen Teams).

Dies sind lediglich einige Beispiele. Die spezifische Auswahl von relevanten Lerninhalten richtet sich nach den identifizierten Phänomenen, Deutungen, Wissensbeständen, der Relevanz für die Lebenswelt der Lernenden sowie dem Lernfeld (vgl. ebd.). Generell sollte keine Vermittlung theoretischen Wissens über vereinzelte Kulturen erfolgen. Vielmehr steht bei der Bearbeitung der Phänomene die Auseinandersetzung mit sich selbst, den eigenen impliziten Wissensstrukturen, stereotypen Bildern, Haltungen, Normen, Werten und Denkweisen sowie das Hineindenken und -fühlen in die Lebenswelt von kulturell anders geprägten Menschen im Mittelpunkt (vgl. S. 60).

Unter Beachtung des situativen und erfahrungsbezogenen Lernens können die Erfahrungen aller Lernenden aufgegriffen, reflektiert, entkulturalisiert und in Verbindung mit neuem Wissen gebracht werden (vgl. Dietzen, 2020, S. 101). Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass alle Lernfelder bzw. Unterrichtsfächer die Handlungssituation, die identifizierten Phänomene und Wissensbestände in Sinne einer wirklichen Kompetenzentwicklung aufgreifen und weiter thematisieren können. Zudem kommt es zur Förderung von Persönlichkeits- als auch soziale Kompetenzen, der aktiven Integration von SuS nicht deutscher Muttersprache (vgl. Tallarek et al., 2021, S. 211) sowie zum Umgang auf Augenhöhe innerhalb heterogener Klassen. Des Weiteren wird durch dieses methodische Vorgehen verhindert, dass die Denk - und Handlungsweisen und Erfahrungen der Lehrkräfte auf die SuS übertragen, Menschen als Kulturträger*innen benutzt und *klassische Themen und Fragestellungen in den* Mittelpunkt gestellt werden (vgl. 5.2., 6.1.).

Im Anschluss an die Bearbeitung der Phänomene können angemessene, adäquate Umgangsformen für alle Beteiligten in dem Wissen, dass physiotherapeutische Behandlungserfolge nur in einem Miteinander entstehen, erarbeitet werden.

Mögliche Handlungsstrategien sind z.B. die Anwendung von Hands- off-Techniken, Akzeptanz und das Arbeiten mit vielen Familienangehörigen, gleichgeschlechtliche Behandlungen (vgl. T7), sowie Einrichtungen kulturell zu öffnen (vgl. T 4) (vgl. Hundenborn et al., 2018, S. 31).

Zur Vertiefung der gefundenen Strategien bieten sich Rollen- oder szenischen Spiel an. In diesem können die Umgangsweisen geübt und bezüglich ihrer Wirkung reflektiert werden (vgl. Walter et al., 2013, S. 302). Darüber hinaus schulen die SuS ihre Fähigkeit der Empathie, des Fremdverstehens und des Perspektivwechsels. Sie lernen sich selbst zurückzunehmen, offen auf Menschen zu zugehen und diese in ihren Entscheidungen und Grenzen zu respektieren und zu achten.

Lehrkräfte agieren als Lernbegleiter*innen. Sie weisen auf die Individualität der Handlungssituation hin, damit die erarbeiteten Strategien nicht als *Rezept* verstanden werden. Des Weiteren lösen sie immer wieder Irritationen bei den Lernenden aus, stellen diversitätssensible Materialien zur Verfügung, schätzen die verschiedenen Kompetenzen der Auszubildenden, unabhängig von ihrer Herkunft, wert und fördern ein wirkliches Miteinander.

Übertragen auf den beruflichen Alltag können nun die individuelle Lebenswelt der Patient*innen und Kolleg*innen, ihre Vorstellungen, Erwartungen, Umgangsformen und Verhaltensweisen besser kennengelernt und beachtet werden. In einem gemeinsamen Aushandlungsprozess werden so effektive Behandlungs- und Umgangsformen gefunden (vgl. Motzka, 2020, S. 8, 11).

Abschließend wird darauf hingewiesen, dass es auch die Möglichkeit der Ausbildung von kultursensiblen Kompetenzen am Lernort Praxis durch die Meister-Lehrlings-Beziehung gibt (vgl. Fichtmüller & Walter, 2007, S. 131). Diese setzt jedoch eine echte kultursensible Könnerschaft der Praxisanleiter*in bzw. Betreuer*in voraus, deren Existenz in Frage und nicht belegt ist. Daher wird diese Möglichkeit zunächst nicht empfohlen.

7.2. Empfehlungen für die Ausbildung von Lehrkräften

Auch wenn Erziehung in der Berufsausbildung nicht mehr das maßgebende Moment ist, so wirken Lehrkräfte in ihrem Handeln, Verhalten und ihrer Vorbildfunktion auf die Lernenden ein (vgl. Motzka & Rudolph, S. 69.). Dies spielt eine große Rolle, da SuS ständig, auf der Basis ihres bereits erworbenen Wissens und ihrer Erfahrungen, unbewusst (implizit) lernen sowie erlebte und demonstrierte Verhaltens- und Umgangsweisen mit Diversität und Heterogenität verinnerlichen und später (unbewusst) anwenden bzw. reproduzieren (vgl. ebd., S. 135; Lanfranchi, 2013, S. 234, Walter, 2015, S. 9). Zudem hat es wie bereits in 2.4. dargelegt einen Einfluss auf die Leistungen der Lernenden und das Klassen- bzw. Schulklima. Deshalb sollten Hochschulen und Universitäten im Rahmen der päd. Ausbildung die Auseinandersetzung mit eigenen Denkmustern, Vorstellungen, Normen, Werte, inneren Haltungen, Ängsten und Sichtweisen auf Andere und die Welt fördern. Zudem braucht es zur Anbahnung kultursensibler Kompetenzen eine rassismus- und

diskriminierungskritische handlungsorientierte Didaktik. Diese sollte ergänzend zu 7.0 folgenden Elemente enthalten:

- die kritische Beleuchtung von didaktischen und methodischen Vorgehensweisen sowie Unterrichtsmaterialien und Methoden unter dem Aspekt der Kultur (vgl. Lanfranchi, 2013, S. 252; Quehl, 2015),
- Bewusstsein zur Vorbildwirkung und deren Bedeutung (vgl. Kalpaka, S. 308f.; Quehl, 2015, S. 182; Scharathow, 2015; S. 175),
- Wissen zum impliziten Lernen,
- die Auseinandersetzung mit sozialen Konstruktionen wie z.B. Kultur, kulturelle Differenzierung, Rassismus, Macht und Hierarchie (vgl. Akbaba & Harteman, 2020, S. 39; Auernheimer, 2013b, S. 9; Lanfranchi, 2013, S. 250; Leiprecht, 2015, S. 117f.; Quehl, 2015, S. 181ff.; Tilch, 2020, S. 176),
- die Bewusstmachung und das Infragestellen von „Selbstverständlichkeiten, die sich u.a. auch in Mehrheitsstrukturen, Diskriminierung und Ausgrenzung, Marginalisierung und Nicht-Thematisierung äußern“ (Schondelmayer, 2016, S. 268),
- die kritische Betrachtung von historischen, rechtlichen, sozialen, ökonomischen, institutionellen und organisationalen Rahmenbedingungen der Berufsfachschulen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2015, S. 5; Quehl, 2015, S. 181; Tallarek et al., 2021, S. 208). Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit der Bildungssprache (vgl. Lanfranchi, 2013, S. 253ff.; Petersen & Tajmel, 2015) sowie den zu vermittelnden Wert- und Normvorstellungen und der schulischen Verhaltensregeln (vgl. Lanfranchi, 2013, S. 251; Petersen & Tajmel, 2015, 106; Quehl, 2015; Scharathow, 2015, S. 175).

Methodisch- didaktisch werden die Ausführungen Lanfranchi, 2013, S. 247- 257 sowie der biografieorientierte Ansatz empfohlen. Dabei sollte mit biografischen Differenzenerfahrungen gearbeitet werden, da nicht alle Lehrkräfte in der PT mit SuSK oder Berichten von Lernenden mit Patient*innen FK konfrontiert sind. Durch die inhaltliche Auseinandersetzung und Sensibilisierung sowie im Wechsel von Analyse, Integration und Anwendung entsteht neues Wissen, welches - wenn möglich im Umgang mit SuS - im und außerhalb des Unterrichts praktisch angewendet und erneut vertieft werden kann (vgl. Fichtmüller & Walter, 2007). Dazu ist es notwendig, sich selbst immer wieder zu reflektieren und im Austausch mit anderen Lehrkräften die eigenen impliziten Wissensstrukturen, Ängste und Bedenken zu erkennen, darauf beruhende Perspektiven und Positionen in Frage zu stellen und sich für differente Deutungsmuster zu öffnen sowie diese zu respektieren (vgl. Arbeitskreis Kultur- und Sozialphilosophie, 2013, S. 20; Quehl, 2015, S. 188;

Schondelmayer, 2016, S. 268). Daher sollten Hospitationen im Unterricht, Lerngemeinschaften, kollegiale Fallberatung und Supervision durchgeführt und die entsprechenden Zeiträume dafür eingerichtet werden (vgl. Moskaliuk, 2011; Tallarek et al., 2021, S. 209). Somit kann Kultursensibilität unter der Haltung der Kompetenzlosigkeit und in dem Bewusstsein, dass alle Menschen gleich- und trotzdem jeder einzigartig ist, angebahnt, verinnerlicht und gelebt werden. Damit Lehrkräfte ihrer zentralen Rolle gerecht werden können, braucht es zudem die Ausbildung einer pädagogischen didaktischen Demut, welche sich im Erkennen der eigenen Grenzen (vgl. Fichtmüller & Walter, 2007; S. 143, Mecheril, 2020, S. 314), und einer rassismus- und diskriminierungskritischen Haltung zeigt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2015, S. 3; Tilch, 2020, S. 179).

Auf der Meso- und Makroebene findet dies Ausdruck im Erarbeiten von CE zur kultursensiblen PT, im bewussten Positionieren gegen Verletzungen, migrationsspezifische Ungleichheiten, Reproduktionen von Stereotypen und Diskriminierung, der Erstellung von Antidiskriminierungsleitlinien sowie in der Forderung nach einer dringend benötigten gesetzlichen Verankerung der Thematik in den Ausbildungsrichtlinien, Lehrplänen und Curricula (vgl. Leiprecht, 2015, S. 131f.; Tallarek et al., 2021, S. 209). Diese kann mit den vielen wissenschaftlich belegten Erkenntnissen und Wissen z.B. in der Migrations- oder interkulturellen Pädagogik, zur Dekolonialisierung und zu Machtstrukturen begründet werden. Dadurch könnte der Grundstein für neue pädagogisch wichtige kultursensible Wege im Berufsfeld der PT gelegt werden (vgl. Mecheril & Melter, 2010, S. 150), welchem dem Anspruch der gesellschaftlichen Bildung gerecht wird (vgl. Tilch, 2020, S. 180).

8. Ausblick

Mit dieser Forschungsarbeit ist dazu ein erster Beitrag geleistet wurden. Basierend auf der EAR NRW konnte erstmalig aufgezeigt werden, dass Lehrkräfte der PT, wenn auch eingeschränkt und in unterschiedlicher Art und Weise über kultursensible Kompetenzen verfügen und diese bedingt an Auszubildende vermitteln können.

Für eine genauere Ein- und Zuordnung in verschiedene Kompetenzstufen, zur Bildung von Handlungsakteuren sowie für weitere Empfehlungen für die inhaltliche und methodisch-didaktische Ausbildung der Kompetenzen braucht es weitere Untersuchungen der kultursensiblen Kompetenzen bei Lehrkräften im Handlungsprozess z.B. im aktiven Umgang mit Auszubildenden (Unterrichtsetting und außerhalb), mit Kolleg*innen sowie mit Patient*innen (z.B. Patientenvorstellungen, im Rahmen von Praktikumsbegleitung). Möglich wären teilnehmende Beobachtungen, aber auch die Erforschung der Perspektive der SuS, Kolleg*innen und/ oder Patient*innen.

Folgende weiterführende Fragestellungen ergaben sich während des Forschungsprozesses:

1. Inwieweit fühlen sich SuSFK in der Klasse/ im Team dazugehörig bzw. in der Ausbildung diskriminiert, nicht-verstanden und benachteiligt? Falls diese Gefühle existent sind: Wodurch, durch wen oder was werden die Gefühle ausgelöst? Wann entstehen sie? Was und welchen Umgang wünschen sie sich?
2. Inwieweit fühlen sich Auszubildende auf die immer größer werdende Pluralität in der Schule und im beruflichen physiotherapeutischen Alltag vorbereitet? Fühlen sie sich kompetent im Umgang mit Menschen unterschiedlicher Kulturen?
3. Inwieweit fühlen sich Patient*innen in der physiotherapeutischen Behandlung, Patientenvorstellung, diskriminiert, nicht-verstanden und benachteiligt? Falls diese Gefühle existent sind: Was sind die Ursachen? Wodurch werden diese Gefühle ausgelöst? Wann entstehen diese? Was wünschen sie sich im Umgang mit ihnen?
4. Wie empfinden Lehrkräfte mit Migrationshintergrund den Umgang mit ihnen und die Zusammenarbeit im Team? Inwieweit fühlen sie sich dazugehörig, diskriminiert, nicht-verstanden und benachteiligt? Inwieweit existieren strukturelle Anknüpfungspunkte für eine systematische Implementierung kultursensibler physiotherapeutischer Bildungsarbeit (vgl. Georgi, 2015, S. 330)?
5. Inwieweit gelingt es Lehrkräften und/ oder Therapeut*innen durch die Anwendung kultursensibler Kompetenzen Diskriminierung, Nicht-verstehen und Benachteiligung in ihrem Arbeitsumfeld zu verhindern und zu reduzieren? Braucht es darüber hinaus weitere Kompetenzen und/ oder Veränderungen in der Ausbildung und im Gesundheitswesen, um Diskriminierung, Ungleichheit, Benachteiligungen zu verhindern? Wenn ja, welche? In diesem Zusammenhang könnten institutionelle Auswirkungen noch untersucht werden wie z.B. Welchen Einfluss haben kultursensible Lehrkräfte der PT auf das Lernen, die Ausbildung und die Institution Schule?

Basierend auf diesen Forschungen, können weitere Empfehlungen für die Ausbildung von kultursensiblen Lehrkräften und PT sowie für den Umgang unter-, miteinander und mit SuS bzw. Patient*innen abgeleitet bzw. deren Effektivität überprüft werden. In diesem Zusammenhang sei auch auf verschiedene Berichterstattungen verwiesen, in denen sich PT durch ihr Umfeld diskriminiert, benachteiligt und rassistisch behandelt fühlen³⁶.

³⁶ vgl. https://www.wochenblatt-reporter.de/hassloch/c-lokales/vandalismus-in-physiopraxis-in-hassloch_a205015; https://www.rheinpfalz.de/lokal/kreis-bad-duerkheim_artikel,-verw%C3%BCstete-physiotherapie-praxis-rassistische-botschaften-aid_5078234.html, https://www.duesseldorfer-anzeiger.de/duesseldorf/rassismus-in-einer-duesseldorfer-physiotherapie-praxis-brueskiert-therapeuten_aid-44315647

Zudem weist der ZFK³⁷ Arbeitgeber*innen darauf hin, die Antidiskriminierungsgesetze in der PT einzuhalten. Daher wären auch Forschungen zur Anwendung von arbeitsrechtlichen Schutzmaßnahmen im Umgang mit Rassismus, Diskriminierung und Benachteiligung impliziert (vgl. Tallarek et al., 2021, S. 206).

In Auseinandersetzung mit den Forderungen verstärkt Lehrkräfte mit Migrationshintergrund einzustellen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2013b, S. 5; Kultusministerkonferenz, 2015, S. 3; Tallarek et al., 2021, S. 210) stellt sich die Frage, inwieweit eigene berufliche/ biografische Erfahrungen mit kulturellen Differenzen und Migration den Erwerb von kultursensiblen Kompetenzen beeinflussen? Führen diese wirklich automatisch zu einem professionelleren Umgang mit Vielfalt und Heterogenität sowie vermehrten kultursensiblen Kompetenzen?

All diese Fragestellungen können nur durch umfangreiche Forschungen sowie eine intensive Berufsfeldanalyse in der PT beantwortet werden. Dazu sind dringend neue gesetzliche und rechtliche Rahmenbedingungen erforderlich, welche:

1. die Qualifikation von Lehrkräften in der PT und deren Kompetenzen regeln,
2. die Themen der Vielfalt, Kultur, Diversität, Heterogenität, Migration mit aufnehmen (vgl. Bender-Szymanski, 2013, S. 220; Kultusministerkonferenz, 2013b, 2015),
3. die Ausbildung kultursensibler Kompetenzen in den entsprechenden Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen deutschlandweit verankern und
4. die wissenschaftlichen Erkenntnisse und Ansätze (vgl. Lanfranchi, 2013, S. 251; Leiprecht & Steinbach, 2015; Schondelmayer, 2016) in die Ausbildung integrieren.

Darüber hinaus könnten bereits existierende internationale Forschungsergebnisse zur Kultursensibilität in das Berufsfeld der PT übertragen sowie die Bedeutung von kultursensiblen Kompetenzen und deren Ausbildung vollständig erfasst werden. Zugleich würden neue gesetzliche Grundlagen vielleicht zu einer einheitlichen Benennung der kulturellen Kompetenz, deren Vermittlung, Anbahnung und Anwendung führen (vgl. Schondelmayer, 2016, S. 264) sowie künstlich erschaffene Konstruktionen demontieren und das Erfinden immer neuer Konzepte und Namen verhindern. Dies wäre sehr wünschenswert.

³⁷ Deutscher Verband für Physiotherapie: vgl. <https://www.physiodeutschland.de/fachkreise/newsbundesweit/einzelansicht/artikel/detail/News/antidiskriminierungsgesetz-richtiges-verhalten-bei-der-mitarbeitersuche-teil-1.html>

Literaturverzeichnis

- Akbaba, Y. & Harteman, H. (2020). Rassismuskritik mit dem Weißen Riesen. Herausforderungen und Umwege für Lehrer_innenfortbildungen. In S. Bücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings: Analysen, Reflexionen, Kritik* (S. 21–42). Wiesbaden: Springer VS.
- Alheit, P. (1994). *Das narrative Interview. Eine Einführung* (Voksenpaedagogisk Teoriudvikling. Arbejdstekster Nr. 11). Roskilde. Roskilde Universitet.
- Alheit, P. (1999/2000). *"Grounded Theory": Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse* [Lehrtext]. Georg-August-Universität, Göttingen.
- Arbeitskreis Kultur- und Sozialphilosophie. (2013). Einleitung. In Arbeitskreis Kultur- und Sozialphilosophie (Hrsg.), *Edition Moderne Postmoderne. Der Begriff der Kultur: Kulturphilosophie als Aufgabe* (S. 7–24). Bielefeld: Transcript.
- Auernheimer, G. (2013a). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl., S. 37–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Auernheimer, G. (Hrsg.). (2013b). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4., durchgesehene Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bender-Szymanski, D. (2013). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl., S. 201–230). Wiesbaden: Springer VS.
- Bialocerkowski, A., Wells, C. & Grimmer-Somers, K. (2011). Teaching physiotherapy skills in culturally-diverse classes. *BMC medical education*, 11, 34. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-11-34>
- Böhle, F. (2020). Implizites Wissen und subjektivierendes Handeln – Konzepte und empirische Befunde aus der Arbeitsforschung. In R. Hermkes, G. H. Neuweg & T. Bonowski (Hrsg.), *Wirtschaft - Beruf - Ethik: Bd. 38. Implizites Wissen: Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (S. 37–65). Bielefeld: wbv.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesgesundheitsministerium. (2019). *Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG: Rahmenlehrpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht*. Rahmenausbildungspläne für die praktische Ausbildung. Zugriff am 22.04.2021 unter:

- https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/P/Pflegeberufegesetz/2019_pflgb_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. (1994). *Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Physiotherapeuten: PhysTh-APrV*. Zugriff am 22.04.2021 unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/physth-aprv/PhysTh-APrV.pdf>
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. (2021). *Gesetz über die Berufe in der Physiotherapie: Masseur- und Physiotherapeutengesetz - MPhG*. Zugriff am 22.04.2021 unter: <https://www.gesetze-im-internet.de/mphg/BJNR108400994.html>
- Busch, D. (2014). Was, wenn es die Anderen gar nicht interessiert? Überlegungen zu einer Suche nach nicht-westlichen Konzepten von Interkulturalität und kultureller Diversität. In A. Moosmüller & J. Möller-Kiero (Hrsg.), *Münchener Beiträge zur interkulturellen Kommunikation: Bd. 26. Interkulturalität und kulturelle Diversität* (S. 61–82). Münster; New York, NY: Waxmann.
- Deutsche Übersetzung: Scherfer, E., Heinks, A., Köckritz, C., Zietz, D., Harth, A., Peters, C., Jurgons, S. & Apelt, S. (2015). *Die Ethischen Prinzipien der WCPT – Deutsche Fassung*. World Confederation for Physical Therapy. Zugriff am 20.04.2021 unter: https://www.physio-deutschland.de/fileadmin/data/bund/Dateien_oeffentlich/Beruf_und_Bildung/Ehtik_WCPT_ger.pdf
- Deutsche UNESCO-Kommission. (2021) *21. Mai: Welttag der kulturellen Vielfalt*. Zugriff am 15.09.2021 unter: <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/kulturelle-vielfalt/kulturelle-vielfalt-weltweit/21-mai-welttag-der-kulturellen>
- Deutscher Verband für Physiotherapie (ZVK) e.V. (Hrsg.). (2018). *Bundesländerregelungen zur Qualifikation von Lehrkräften an Schulen der Physiotherapie*. Zugriff am 16.04.2021 unter: https://nrw.physio-deutschland.de/fileadmin/data/bund/Dateien_oeffentlich/Beruf_und_Bildung/Fort_und_Weiterbildung/Bundesl%C3%A4nderregelungen_zur_Qualifikation_von_Lehrkr%C3%A4ften_in_der_Physiotherapie_.pdf
- Dietzen, A. (2020). Implizites Wissen, Arbeitsvermögen und berufliche Handlungskompetenz. In R. Hermkes, G. H. Neuweg & T. Bonowski (Hrsg.), *Wirtschaft - Beruf - Ethik: Bd. 38. Implizites Wissen: Berufs- und wirtschaftspädagogische Annäherungen* (S. 87–108). Bielefeld: wbv.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu-Aydın, Y. & Mecheril, P. (2016a). Einführung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu-Aydın & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 1–9). Wiesbaden: Springer VS.

- Doğmuş, A., Karakaşoğlu-Aydın, Y. & Mecheril, P. (Hrsg.). (2016b). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Domenig, D. (2007). Das Konzept der transkulturellen Kompetenz. In D. Domenig, A. Altorfer & T. Zeltner (Hrsg.), *Programmgereicht Pflege. Transkulturelle Kompetenz: Lehrbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe* (2. Aufl., S. 165–190). Bern: Huber.
- Dreißig, V. (2005). *Interkulturelle Kommunikation im Krankenhaus: Eine Studie zur Interaktion zwischen Klinikpersonal und Patienten mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: transcript-Verl.
- Faulwasser, M. (2007). *Rahmenrichtlinien für die Ausbildung von Physiotherapeuten*. Zugriff am 22.04.2021 unter: <http://www.bbs.nibis.de>
- Fichtmüller, F. & Walter, A. (2007). Die Bedeutung impliziten Wissens – die lerntheoretische Position von Hans Georg Neuweg. In *Pflegen lernen: Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns*. (S. 126-146). Göttingen: V und R Unipress.
- Flick, U. (1991). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick, E. von Kardoff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 147–173). Beltz Psychologie Verl.-Union.
- Georgi, V. B. (2015). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2* (S. 313–334). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Griese & Hartmut (2006). "Meine Kultur mache ich selbst." Kritik der Inter- und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(4), S. 19–23. Zugriff am 01.09.2021 unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9237/pdf/OCR_ZEP_4_2006_Griese_Meine_Kultur_mache.pdf
- Grützmann, T., Rose, C. & Peters, T. (2012). Interkulturelle Kompetenz in der medizinischen Praxis. *Ethik Med.* (24), 323–334. <https://doi.org/10.1007/s00481-012-0223-7>
- Handgraaf, M., Demirci, A. & Grüneberg, C. (2014). Lehr- und Lernkonzepte für das Arbeitsfeld Gesundheit – Ein Beispiel aus dem Studienbereich Physiotherapie. *Die neue Hochschule* (5), 154–157.

- Herzberg, H. (bisher nicht veröffentlichte Seminarunterlagen). *Was ist "implizites Wissen" (tacit knowledge) nach Michael Polanyi?*
- Heuser, S. (2020). Kultursensibler Umgang mit Fremdheit. Ethische und gesellschaftstheoretische Aspekte transkultureller Pflege. In M. Schilder & H. Brandenburg (Hrsg.), *Gerontologische Pflege. Transkulturelle Pflege: Grundlagen und Praxis* (1. Aufl., S. 28–44). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hundenborn, G., Heuel, G., Zwicker-Pelzer, R., Fendi, S., Kühn-Hempe, C., Mausolf, K. & Scholl, H. (2018). *Kultursensibilität im Gesundheitswesen: Modulhandbuch für eine kompetenzorientierte, wissenschaftsbasierte und multiprofessionelle Aus-, Fort- und Weiterbildung in den therapeutischen und pflegerischen Gesundheitsfachberufen*. KathO NRW. Zugriff am 16.04.2021 unter: https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/modulhandbuch_kultursensibilitaet_im_gesundheitswesen.pdf
- IFK e. V., Physio Deutschland, VPT, VLL & HVG (Hrsg.). (2019). *Kompetenzkatalog: APrV_Physiotherapeuten*. Zugriff am 16. 04.2021 unter: https://ifk.de/fileadmin/News/2019/11_November/Kompetenzkatalog_APrV_Physiotherapeuten.pdf
- Ivanova-Chessex, O., Steinbach, A. & Wolter, J. (2020). Rassismuskritik in der Lehrer_innenbildung – Überlegungen zu und in einem Widerspruchsverhältnis. In S. Bücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings: Analysen, Reflexionen, Kritik* (S. 67–83). Wiesbaden: Springer VS.
- Kalpaka, A. (2015). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle-: Über den Umgang mit "Kultur" in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2* (S. 289–312). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Kalpaka, A. & Mecheril, P. (2010). "Interkulturell" von spezifischen kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In S. Andresen, S. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 77–99). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Knecht, M. (2008). Jenseits von Kultur: Sozialanthropologische Perspektiven auf Diversität, Handlungsfähigkeit und Ethik im Umgang mit Patientenverfügungen. *Ethik in der Medizin*, 20(3), 169–180. <https://doi.org/10.1007/s00481-008-0576-0>
- Knoblauch, H. (2015). Kultur, die soziale Konstruktion, das Fremde und das Andere. In J. Dreher & Stegmaier, Peter (Hrsg.), *Zur Unüberwindbarkeit kultureller Differenz. Grundlagentheoretische Reflexionen* (S. 21–42). Bielefeld: Transcript.

- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (Hrsg.). (2005a). *ARBEITSUNTERLAGE DER KOMMISSIONSDIENSTSTELLEN: AUF DEM WEG ZU EINEM EUROPÄISCHEN QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN*. Zugriff am 25.09.2021 unter:
https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-202166/consultation_eqf_de.pdf
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (Hrsg.). (2005b). *Vorschlag für eine EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Zugriff am 25.09.2021 unter:
[https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2005\)0548_/com_com\(2005\)0548_de.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2005)0548_/com_com(2005)0548_de.pdf)
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2013a). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. Zugriff am 01.09.2021 unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2013b). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Zugriff am 01.09.2021 unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2015). *Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien - Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienerverlage*. Zugriff am 01.09.2021 unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2017). *„Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“: Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses*. Zugriff am 01.09.2021 unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf
- Landesbetrieb IT.NRW. (Hrsg.). (2020). *Wieviel Vielfalt steckt in Nordrhein-Westfalen? - Migration*. Zugriff am 01.09.2021 unter: <https://www.it.nrw/wieviel-vielfalt-steckt-nordrhein-westfalen-migration-99658>
- Lanfranchi, A. (2013). Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In G. Auernheimer

- (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl., S. 231–261). Wiesbaden: Springer VS.
- Leenen, W. R., Groß, A. & Grosch, H. (2013). Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl., S. 105-126). Wiesbaden: Springer VS.
- Leiprecht, R. (2004). *Kultur- Was ist das eigentlich?* Arbeitspapiere IBKM No.7 (Nr. 7). Oldenburg. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Zugriff am 16.03.2021 unter: <https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/Kulturtextveroeffentl.pdf>
- Leiprecht, R. (2015). Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkt. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2* (S. 115–149). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.). (2015). *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Mecheril, Paul, Seukwa & Henri, L. (2006). Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(4), 8-13. Zugriff am 01.09.2021 unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/6107/pdf/OCR_ZEP_4_2006_Mecheril_Seukwa_Transkulturalitaet_Bildungsziel.pdf
- Mecheril, P. (2010). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In S. Andresen, S. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 54–76). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, P. (2013). „Kompetenzlosigkeitskompetenz“: Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl., S. 15–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P. (2015). Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten... In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2* (S. 150–160). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Mecheril, P. (2020). Kulturelle Differenz. In G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (S. 305–316). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mecheril, P. & Melter C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidung, Wege aus dem Rassismus. In S. Andresen, S. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150-178). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse: Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A.

- Doğmuş, Y. Karakaşoğlu-Aydın & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Wiesbaden: Springer VS.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews — vielfach erprobt, wenig bedacht. In A. Bogner (Hrsg.), *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71–93). Opladen: Leske + Budrich.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview — konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, D. Jahn, H.-J. Lauth & G. Pickel (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen* (1. Aufl., S. 465–479). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). *Empfehlende Ausbildungsrichtlinie für die staatlich anerkannten Physiotherapieschulen in NRW*. Zugriff am 25.02.2020 unter: <https://www.mags.nrw/richtlinien-und-handreichungen>
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2019). *Qualifikation der Lehrenden*. Zugriff am 21.08.2021 unter: <https://www.mags.nrw/pflegeberufereform-qualifikation-der-lehrenden>
- Moskaliuk, J. (2011). *Wissensspirale: Von implizit zu explizit*. Zugriff unter: https://wissensdialoge.de/wissensspirale_nonaka/
- Motzka, C. (2020, bisher nicht veröffentlichte Arbeit). *Transkulturelle Kompetenzen in der Ausbildung von Physiotherapeut*innen: eine biografieorientierte Didaktik*.
- Motzka, C. & Rudolph, K. (2021). Die Bedeutung von Migration für Gesundheitsfachberufe. In M. Tallarek, S. Hoffmann & J. Spallek (Hrsg.), *Gesundheitswissenschaftliche Ansatzpunkte in der Berufspädagogik für Gesundheitsfachberufe* (S. 62–74). BTU Cottbus - Senftenberg.
- Nünning, A. (2009). *Vielfalt der Kulturbegriffe - Dossier Kulturelle Bildung*. Zugriff am 01.09.2021 unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe>
- Petersen, I. & Tajmel, T. (2015). Bildungssprache als Lernmedium und Fernziel des Fachunterrichts. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2* (S. 84- 111). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). *Lehr- und Handbücher der Soziologie*. Oldenbourg Verlag.

- Quehl, T. (2015). Rassismuskritische und diversitätswusste Bildungsarbeit in der Schule. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2* (S. 179–206). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Rosenthal, G. & Loch, U. (2002). Das Narrative Interview. In Schaeffer, D. & Müller-Mundt, G. (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 221–232). Bern: Hans Huber.
- Scharathow, W. (2015). Ich sehe was, was du nicht siehst...Rassismuserfahrungen in der Schule: Rassismuserfahrungen in der Schule. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2* (S. 161–178). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Schilder, M. (2020). Pflegewissenschaftliche Konkretisierung und Praxisbezug transkultureller Pflege. In M. Schilder & H. Brandenburg (Hrsg.), *Gerontologische Pflege. Transkulturelle Pflege: Grundlagen und Praxis* (1. Aufl., S. 45–85). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schilder, M. & Brandenburg, H. (Hrsg.). (2020). *Gerontologische Pflege. Transkulturelle Pflege: Grundlagen und Praxis* (1. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schmidt, B. (2015). Der Anti-Bias-Ansatz- Bildungsarbeit zwischen Rassismuskritik und Diversity. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch. Band 2* (S. 207–247). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Schondelmayer, A.-C. (2016). „Aber bei uns gibt es keine Ausländer“. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu-Aydın & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 261–278). Wiesbaden: Springer VS.
- Statista (Hrsg.). (2021). *Zahl der Ausländer in den Bundesländern 2020 | Statista*. Zugriff am 16.08.2021 unter:
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/71210/umfrage/auslaender-pro-bundesland/>
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2021). *Ausländische Bevölkerung nach Bundesländern*. Zugriff am 16.08.2021 unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/auslaendische-bevoelkerung-bundeslaender.html>
- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine Komprimierte Einführung Für Studierende* (2. Aufl.). *Soziologie Kompakt Ser.* Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Süßmilch, M., Morgenstern, U. & Göhler, J. (2019). Eine qualitative Studie zur Exploration interprofessioneller und interkultureller Problemfelder als Grundlage eines

- Fortbildungskonzeptes für Lehrkräfte. *Pädagogik der Gesundheitsberufe*, 6. Jahrgang (1), 32–43.
- Szaboli, L. (Hrsg.). (2014). *Interkulturelle Kompetenz im Alltag von Physiotherapeuten in Klinik und Praxis: Masterthesis zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts*. Zugriff am 16.03.2021 unter: https://psychotherapie-szabo.de/wp-content/uploads/2019/01/Szabo_Interkulturelle_Kompetenz_in_der_Physiotherapie.pdf
- Tallarek, M., Jacobi-Wanke, H. & Schimböck, F. (2021). Interkulturelle Kompetenzen in der beruflichen Pflegeausbildung: Herausforderungen und Empfehlungen für die pädagogische Praxis. In J. Spallek & H. Zeeb (Hrsg.), *Migration und Gesundheit* (S. 181–193). Bern, Hogrefe.
- Thielen, M. (2016). Migrationsgesellschaftliche Differenz am Übergang in die berufliche Bildung: Anmerkungen zur Thematisierung von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu-Aydın & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 161–175). Wiesbaden: Springer VS.
- Tilch, A. (2020). Wie wäre es eine rassismuskritische Haltung einzunehmen? In S. Bücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings: Analysen, Reflexionen, Kritik* (S. 167–182). Wiesbaden: Springer VS.
- von Bose, A. (2014). *Bunte Vielfalt: Interkulturelle Zusammenarbeit in Gesundheitsberufen*. Springer Berlin Heidelberg.
- Walter, A. (2015). Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen – ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumentwicklungen. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Spezial 10*. Zugriff am 16.06.2021 unter: <http://www.bwpat.de/spezial10/waltergesundheitsbereich-2015.pdf>
- Walter, A. (2020). Kultursensible Pflege lehren und lernen: ein Beitrag aus pflegedidaktischer Perspektive. In M. Schilder & H. Brandenburg (Hrsg.), *Gerontologische Pflege. Transkulturelle Pflege: Grundlagen und Praxis* (1. Aufl., S. 99–119). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Walter, A., Altmeppen, S., Arens, F., Bohrer, A., Brinker-Meyendriesch, E., Dottore, N., Käding, H., Pohl, M., Schwarz-Gaiers, R. & Welling, K. (2013). Was bietet die Pflegedidaktik? *PADUA*, 8(5), 302–310. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000152>

- World Confederation for Physical Therapy (Hrsg.). (2011a). *Clinical education component of physical therapist professional entry level education: Guideline*. Zugriff am 22.04.2021 unter: <https://world.physio/resources>
- World Confederation for Physical Therapy (Hrsg.). (2011b). *Physical therapist professional entry level education*. Zugriff am 22.04.2021 unter: <https://world.physio/resources>
- World Confederation for Physical Therapy. (2019). *Diversity-and-inclusion: Policy statement*. Zugriff am 22.04.2021 unter: <https://world.physio/sites/default/files/2020-04/PS-2019-Diversity-and-inclusion.pdf>
- World Physiotherapy. (2019). *Ethical responsibilities of physical therapists and member organisations: Policy statement*. World Physiotherapy. Zugriff am 22.04.2021 unter: <https://world.physio/sites/default/files/2020-07/PS-2019-Ethical-responsibilities.pdf>
- Yousefi, H. R. (2018). *Kampfplätze des Denkens: Praxis der interkulturellen Kommunikation* (2. Aufl.). *UTB Philosophie, Pädagogik, Medien- und Kommunikationswissenschaft: Bd. 4127*. München: UVK Verlag.

Anhang

Anlage 1: Information und Einverständniserklärung

Anlage 2: Anschreiben für Empfehlungen

Anlage 3: Anschreiben an mögliche Gesprächspartner*innen

Anlage 4: Interviewleitfaden

Anlage 5: Interviewprotokollbogen

Anlage 6: Transkriptionsnotation

Anlage 7: Tabelle 1: Übersicht zur Umsetzung der Lerneinheit Menschen aus fremden Kulturen

Sehr geehrte*r Interviewteilnehmer*innen,

ich möchte Sie entsprechend des deutschen Datenschutzgesetzes, um Ihre Einwilligung zur Durchführung eines Interviews mit Ihnen und der damit verbundenen Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten bitten. Dazu erhalten sie im Folgenden Informationen zum datenschutzrechtlichen Umgang mit Ihren Daten, zum Inhalt und zum Ablauf des wissenschaftlichen Forschungsvorhabens sowie zur beabsichtigten Nutzung Ihrer Daten.

Bitte lesen Sie diese Erklärungen sorgfältig und unterschreiben Sie bitte die nachfolgende Einwilligungserklärung bei Ihrem Einverständnis. Für weitere Fragen stehe ich Ihnen gern zur Verfügung unter ConstanzeBaete.Motzka@b-tu.de.

Information zum wissenschaftliche Forschungsvorhaben:

Forschungsvorhaben:	Erstellung einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit zur Erlangung des Masterabschlusses (M.A.) Berufspädagogik für Gesundheitsberufe an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg (BTU)
Thema:	Kultursensible Kompetenzen in der Physiotherapieausbildung
Methode:	Expert*inneninterviews mit Lehrkräften
Durchführung/ Datenerhebung	Constanze Beate Motzka, B.A. Physiotherapie, 4. Semester, Master Berufspädagogik für Gesundheitsberufe an der BTU
Betreuung durch	Frau Prof. Dr. Heidrun Herzberg, BTU Cottbus-Senftenberg Frau Marie Tallarek, wissenschaftliche Mitarbeiterin/ Doktorandin an der BTU Cottbus- Senftenberg

Ihre Teilnahme an diesem wissenschaftlichen Forschungsvorhaben erfolgt im Rahmen eines Interviews, welches mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet wird. Durch die Teilnahme an diesem wissenschaftlichen Forschungsvorhaben entstehen für Sie keine

³⁸ Die Erstellung dieser Informations- und Einwilligungserklärung beruht auf der Vorlage "Einwilligung-Primärforschung-01- 2020" des [Forschungsdatenzentrums Qualiservice](#). Abrufbar unter [Helpdesk - Qualiservice Data Sharing](#)

zusätzlichen Kosten, jedoch werden auch keine Vergütungen/ Aufwandsentschädigungen gezahlt.

Datenschutzrechtliche Information:

Im Rahmen des wissenschaftlichen Forschungsvorhabens werden folgende Daten von Ihnen erhoben:

- Name, Kontaktdaten
- Soziodemographische Daten wie Alter, Geschlecht,
- Informationen zum Beruf, beruflichen Werdegang, Abschlüssen und Berufserfahrungen
- Informationen zum beruflichen Umfeld/ institutionellen Rahmenbedingungen
- Informationen zum beruflichen Handeln

Diese Daten werden wie folgt verwendet:

- Audioaufzeichnungen eines Interviews.
- Verschriftlichung der Audioaufzeichnungen durch Constanze Motzka (Projektleiterin) oder durch einen professionellen Transkriptionsservice. Dabei werden alle Hinweise zur Identifizierung Ihrer Person wie z. B. Namen von Personen, Orten, Institutionen anonymisiert. Eine Kopie der Abschrift ist auf Wunsch erhältlich.
- Auswertung der erhobenen anonymisierten Daten im Rahmen des Forschungskolloquiums.
- Veröffentlichung der Ergebnisse sowie Auszüge aus den anonymisierten Transkripten zu wissenschaftlichen Zwecken. Im Rahmen von Publikationen oder Workshops werden keine personenbezogenen Daten von Ihnen genannt und darauf geachtet, dass es zu keiner Identifizierung Ihrer Person kommt.

Mit ihren personenbezogenen Daten wird verantwortungsvoll umgegangen, sie werden geschützt aufbewahrt und stehen nur der Forscherin, den betreuenden Personen sowie den Mitgliedern des Forschungskolloquiums zur Verfügung. Personen, die Zugriff auf diese Daten haben, sind zur Einhaltung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen verpflichtet. Nach der Beendigung des wissenschaftlichen Forschungsvorhabens werden Ihre Kontaktdaten gelöscht.

Die Teilnahme an dem wissenschaftlichen Forschungsvorhaben ist freiwillig und kann jederzeit ohne Angabe von Gründen abgebrochen werden. Sollten Sie nicht teilnehmen, entstehen Ihnen keine Nachteile. Sie haben jederzeit die Möglichkeit die folgenden Rechte geltend zu machen:

- **Recht auf Auskunft** über die von Ihnen verarbeiteten personenbezogenen Daten (Art. 15 DSGVO),
- **Recht auf Berichtigung** Sie betreffender unrichtiger personenbezogener Daten (Art. 16 DSGVO),
- **Recht auf Löschung** Sie betreffender personenbezogener Daten (Art. 17 DSGVO),
- **Recht auf Einschränkung der Verarbeitung Sie betreffender personenbezogener Daten (Art. 18 DSGVO),**
- **Recht auf Widerspruch gegen die Verarbeitung Sie betreffender personenbezogener Daten (Art. 21 DSGVO),**
- **Recht auf Beschwerde bei der Datenschutz Aufsichtsbehörde (Art. 77 DSGVO)**

Ihre Rechte sind grundsätzlich schriftlich bei der zur Datenverarbeitung und für die Einhaltung der Datenschutzbestimmung verantwortlichen Person Constanze Motzka unter ConstanzeBaete.Motzka@b-tu.de geltend zu machen.

Einwilligungserklärung zur Teilnahme

Ich erkläre hiermit meine Bereitschaft, an der Forschungsarbeit im Masterstudiengang Berufspädagogik an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg teilzunehmen. Ich wurde darauf hingewiesen, dass meine Teilnahme an dem Forschungsvorhaben freiwillig ist und dass ich das Recht habe, diese jederzeit ohne Angaben von Gründen zu beenden, ohne dass mir dadurch Nachteile entstehen.

Ich wurde ausführlich – mündlich und schriftlich – über das Ziel und den Verlauf des Forschungsvorhabens, meine Rechte und Pflichten, den mir zustehenden Versicherungsschutz sowie über meine Datenschutzrechte informiert.

Ich habe beide Dokumente gelesen und verstanden. Ich hatte Gelegenheit, Fragen zu stellen. Diese wurden zufriedenstellend und vollständig beantwortet.

Mir wurde eine Kopie meiner unterschriebenen Einwilligungserklärung zur Teilnahme und zum Datenschutz ausgehändigt.

Mir wurde zugesichert, dass alle erhobenen Daten des Interviews streng vertraulich behandelt und ausschließlich zum vereinbarten Zweck verwendet werden. Daher bin ich mit der Erhebung, Verarbeitung, Speicherung und Weitergabe meiner Daten einverstanden.

Ort und Datum

Unterschrift

Anlage 2: Anschreiben für Empfehlungen



Sehr geehrte/r Frau/Herr....

Mein Name ist Constanze Motzka, ich bin seit 2003 ausgebildete Physiotherapeutin und sowohl im Beruf als auch in der Lehre tätig.

Momentan befinde ich mich im letzten Semester des Masterstudiengangs „Berufspädagogik für Gesundheitsfachberufe“ an der BTU Cottbus- Senftenberg.

Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich zu der in Ihrem Rahmenlehrplan verankerten Lehreinheit III.3. “Menschen aus fremden Kulturen” forschen. Dabei interessiert mich v.a. die Gestaltung von entsprechenden Lehr-Lernsituationen.

Gemeinsam mit haben Sie den Rahmenlehrplan in ihrem Bundesland entwickelt. Aus diesem Grund würde ich sehr gern ein Gespräch in Form eines Interviews mit Ihnen führen, falls Sie selbst noch in der Lehre tätig sind und als Lehrkraft unterrichten.

Falls dies nicht mehr gegeben ist, bitte ich Sie um Empfehlungen von Lehrkräften, welche ich im Rahmen meiner Masterarbeit für ein Interview anfragen dürfte.

Für weitere Fragen stehe ich Ihnen jederzeit zur Verfügung.

Ich danke Ihnen im Voraus und freue mich von Ihnen zu hören.

Mit freundlichen Grüßen

C. Motzka

Anlage 3: Anschreiben an mögliche Gesprächspartner*innen



Sehr geehrte/r Frau/Herr....

Mein Name ist Constanze Motzka, ich bin seit 2003 ausgebildete Physiotherapeutin und sowohl im Beruf als auch in der Lehre tätig.

Momentan befinde ich mich im letzten Semester des Masterstudiengangs „Berufspädagogik für Gesundheitsfachberufe“ an der BTU Cottbus-Senftenberg.

Im Rahmen meiner Masterarbeit möchte ich zu der in Ihrem Rahmenlehrplan verankerten Lehrinheit III.3. “Menschen aus fremden Kulturen” forschen. Dabei interessiert mich v.a. die Gestaltung von entsprechenden Lehr-Lernsituationen.

Aufgrund von Empfehlungen von... möchte ich Sie anfragen, ob sie für ein Gespräch in Form eines Interviews im Rahmen meiner Masterarbeit zur Verfügung stehen würden. Diese würde ich aufgrund der Corona Pandemie gern Online via Jitsi Meet mit Ihnen führen Link: <https://meet.b-tu.de/ConstanzeMotzka>. Dazu drücken Sie bitte einfach auf den Link, es bedarf keiner weiteren Registrierung. Das Gespräch würde ich gern aufnehmen. Ihre Daten werde ich selbstverständlich anonym und streng vertraulich behandeln und auswerten. Weitere Informationen erhalten Sie in der angehangenen Datenschutz- und Einwilligungserklärung.

Für weitere Fragen stehe ich Ihnen jederzeit zur Verfügung.

Ich würde mich über eine Zusage mit Terminvorschlägen Ihrerseits sehr freuen.

Mit freundlichen Grüßen

C. Motzka

Methode der Datenerhebung:

Expert*inneninterview mit Lehrkräften im Rahmen der Masterarbeit „kultursensible Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich der Physiotherapieausbildung“

¶

Interviewfragen/Leitfaden

¶

1. → Zu Beginn möchte ich Sie herzlich dazu einladen, mir zu erzählen, wie sie zu ihrer heutigen beruflichen Tätigkeit gekommen sind.

¶

2. → Ein Bestandteil des Rahmenlehrplanes ist der Lernbereich „Menschen aus fremden Kulturen“. Ich kann mir gut vorstellen, dass Sie ganz verschiedene Erfahrungen damit gemacht haben. Möglicherweise erinnern Sie sich noch an konkrete Situationen? Es wäre großartig, wenn Sie mir von diesen erzählen würden.

mögliche Nachfrage:

- → Können Sie mir bitte von ihren ersten Gedanken erzählen, als Sie den Lernbereich das erste Mal übernommen haben? (Motive zur Übernahme; Wünsche; Ideen, Pläne, Ziele)
- → Inwieweit gab es Herausforderungen oder Barrieren?
- → Können Sie mir davon erzählen, inwieweit sich etwas verändert hat?

¶

3. → Wie sind Sie mit diesen/Ihren persönlichen Erfahrungen umgegangen?

mögliche Nachfrage:

- → Inwieweit gab es Auswirkungen auf andere Lernbereiche? Auf die Schule?
- → Inwieweit wirkte sich das auf Ihren beruflichen Alltag aus? Auf die Schule, auf die Lehre an sich, auf Sie als Person?

¶

4. → Wenn Sie sich für diesen Lernbereich „Menschen aus fremden Kulturen“ etwas wünschen könnten, was wäre das? / Was könnte das sein?

¶

Vielen Dank für das Gespräch.

¶

Anlage 5: Interviewprotokollbogen

Interviewprotokollbogen

Interviewpartner*in Code-Nr.:

Audiodatei Code- Nr.:

Personenbezogene Daten:

Datum:

Zeit:

Dauer:

Ort:

Alter:

Geschlecht:

Abschlüsse:

Lehrerfahrungen insgesamt:

Lehrkraft für:

In der Praxis noch tätig: ja

Nein?

Zur Einrichtung/ institutionelle Rahmenbedingungen

Seit wann in der Einrichtung tätig:

Festangestellt/ Honorarkraft:

Anzahl an Lehrkräften insgesamt:

In der Lerneinheit:

Verankerung im schulinternen Curriculum und Stundenplan?

Unterrichtseinheiten für diese Lerneinheit:

Sonstige Rahmenbedingungen:

Auszubildende:

Anzahl:

Klassen:

homo/ heterogen:

Empfehlungen für weitere Interviewpartner*innen:

Besonderheiten bei der Kontaktaufnahme:

-
-

-

-

Informationen zur Interviewsituation- verlauf (Probleme/ Schwierigkeiten/ Verständnisfragen)

-

-

-

-

Interaktion miteinander während des Interviews/ Atmosphäre

-

-

-

-

Sonstige Anmerkungen/ Bemerkungen:

-

-

-

-

Gedanken/ Eindrücke nach dem Interview:

-

-

-

Anlage 6: Transkriptionsnotation

Transkriptionsnotationen (nach Rosenthal, 2008; Przyborski et. al., 2014)

,	kurze Pause; kurzes Absetzen
(3)	längere Pause; Dauer in Sekunden
.	fallende Intonation, Satzende
?	Frageintonation
<u>nein</u>	Betonung
nein	laut
'nein'	leise
vie-	Abbruch im Wort
ja=ja	schneller Anschluss; Zusammenziehung
nei:n	Dehnung von Lauten; die Häufigkeit der Doppelpunkte entspricht der Länge der Dehnung
(sagte er)	unsichere Transkription
()	Äußerung ist unverständlich; Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der Äußerung
da sagt er: „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede
/das war stark ((lacht))	para- oder nonverbaler Akt; / markiert den Beginn
[scheint aufgewühlt]	Anmerkung der Transkribierenden
//mhm//	Hörersignale, „mhm“ der Interviewerin werden ohne Häkchen im Text der/des Interviewten notiert, wenn sie in der laufenden Rede i.S. des aktiven Zuhörens erfolgen
A: Ich will jetzt...	
B: Du hast aber...	gleichzeitiges Sprechen ab „will“
I:/E:	Interviewerin/Erzähler/Erzählerin
...	Auslassungen im Transkript

Tabelle 1: Übersicht zur Umsetzung der Lerneinheit Menschen aus fremden Kulturen

	Inhalt = Was?	Methodische Umsetzung = Wie?	Zeitpunkt = Wann?	Ziel	Bewertung der LE Anmerkungen
T1	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Muslima (vgl. Pos. 240, 326) • Verhalten bei Sprachbarrieren (vgl. Pos. 241f., 308f., 326) • Umgang mit Situationen mit MFK (vgl. Pos. 266-267, 354-356) und • Umgang mit kulturellen Unterschieden: <ul style="list-style-type: none"> ○ Leiblichkeit (vgl. Pos 319,301); ○ gemischt geschlechtliche Behandlung (vgl. Pos 321-323); ○ Anwesenheit von Partner (vgl. Pos 324-327, 340, 343-347); ○ Altersunterschiede/ Hierarchien (vgl. Pos 349-352, 365f.) ○ Rollenverständnis/ Rollenbilder (vgl. Pos 349f.) • Gynäkologie→ Frauen fremder Kulturen, die grade entbunden haben (vgl. Pos. 294-296, 340) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrerduo aus Migrantin und Lehrkraft→ • Begrüßung in Heimatsprache zur Irritation der SuS (vgl. Pos. 260f.; 258) • Unterrichtsgespräche (vgl. Pos. 262) • SuS kommen lassen, Vertrauensbasis aufzubauen (vgl. Pos. 264f.) • Befragen der Lehrkraft nach ihrem kulturellen Hintergrund (vgl. Pos. 402-404; 407-410) 	Mitte des zweiten Ausbildungsjahres (vgl. Pos. 291, 273-277)		<ul style="list-style-type: none"> • Lerneinheit ist Randthema (vgl. Pos. 212f. 418, 462) aber • Thema ist wichtig (vgl. Pos. 430, 433, 271) • LE ist anspruchsvoll (vgl. Pos 451-460, 463-464, 485-488) • Analyse: Qualifizierung der zu unterrichtenden Lehrkräfte (vgl. Pos 268 - 271;387f.;403f.; 406 - 410; 451; 499-502; 474-476; 478) • Große Bereicherung für SuS, darüber hinaus keine Auswirkungen (vgl. Pos. 409-418) • SuS sehr an Rezeptologie interessiert (vgl. Pos. 243f.) • SuS Interesse wächst erst durch prakt. Erleben (vgl. Pos.438-440), ansonsten sind SuS weniger Interessiert (vgl. Pos 493-495, 501f.) <p>Nicht selbst unterrichtet (vgl. Pos. 306f.)</p>
T2	<ul style="list-style-type: none"> • ethischen Prinzipien der WCPT (vgl. Pos. 61, 37f.;55f, 98; 166f, 203) • Kommunikation (vgl. Pos. 143f., 168, 201, 265f.) → Sprache und Wörter finden für <i>das Fremde; Auseinandersetzung</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Exkursionsfahrt (vgl. Pos. 23, 167-169, 131f.; 207, 850) • Posterpräsentation (vgl. Pos. 39f., 56, 63f.,72f.) mit anschließender 	Zu Beginn; zieht sich durch die Ausbildung (vgl. Pos. 68, 200f.)	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung innere Haltung und Stabilität→ (vgl. Pos. 124; 211, 226; 598f, 381-383) • Entwicklung eines PT- Habitus bzw. 	<p>Lerneinheit ist sehr wichtig (vgl. Pos. 13, 97)</p> <p>SuS sind motiviert (vgl. Pos. 191; 265f.; 565-567)</p>

	<p><i>mit unterschiedlichen Sprachen- und der Bedeutung von Wörtern innerhalb Deutschlands</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit: <ul style="list-style-type: none"> ○ „was ist fremd? Was ist mir fremd? Anderem (vgl. Pos. 52- 55; 100f.; 168f; 175-177, 220-222, 236-238) ○ Was macht mir Angst? /Verlust (vgl. Pos. 116-121; 228-231, 236-238) ○ Umgang mit verschiedenen Gesellschaftsschichten und Kulturen Deutschlands (vgl. Pos. 105-107; 232-234) ○ Klassische Themen wie Sprachbarrieren; Entkleidung (vgl. Pos. 264; 413-416) 	<p>Diskussion (vgl. Pos. 177-179)</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Klein-)Gruppenarbeit (vgl. Pos. 61) • 3-tägiges Seminar „Verlust, Tod und Sterben“ (vgl. Pos. 116f.; 377f.) • Fallbearbeitung im Rahmen von Praktikumshospitationen (vgl. Pos. 416-419, 883-894) • Storytelling (vgl. Pos. 167-169, 192) • Fallbeispiele in anderen Unterrichtsfächern (vgl. Pos. 436-438) • Spruch (vgl. Pos. 168) • Auslandssemester „Erasmus“ (vgl. Pos. 674-676) 		<p>Ausbildung eines prof. Verständnisses (vgl. Pos. 232-234)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einer eigenen PT-Identität (vgl. Pos.89f., 290) • Reflexionskompetenz (vgl. Pos. 235, 317f.) • Differenziertheit, differenziertes Denken und Handeln (vgl. Pos. 485-487;490) • Sozialkompetenz→ keine Ausgrenzung, Respekt vor Anderen, Offenheit (vgl. Pos. 116, 221, 495-498; 504, 814f.;) • Umgang und Lösungen mit MFK (vgl. Pos. 420-422; 895-900) und mit Fremdsein (vgl. Pos. 43-46, 211, 555-558) 	<p>Theoretische Bearbeitung wird als ungeeignet empfunden (vgl. Pos. 212f.)→ praktisches Erleben wird bevorzugt (vgl. Pos. 87) durch Wunsch nach:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Adäquatem Verhalten der Lehrkräfte/ Vorbildwirkung (vgl. Pos. 228,392f., 441f.,455-458; 746f., 491-495, 514-517;543) ○ Einarbeitung in andere Unterrichtsfächer (vgl. Pos. 91; 393-395) ○ SuS sollen es erleben (vgl. Pos. 431; 468) <p>Anders und fremd sein, sind auch der Arzt und andere Berufsgruppen, mit welchen umgegangen werden muss sowie die Auseinandersetzung mit Hierarchien (vgl. Pos. 694-707)</p>
T4	<ul style="list-style-type: none"> • Muslime (vgl. Pos. 227f.) und Umgang damit (ebd., 54;) • Gute- Schlechte Therapeuten (vgl. Pos. 417f.) • Sprachbarrieren (vgl. Pos. 54) • Umgang mit Menschen fremder Kulturen (vgl. Pos. 545f.) • Verbale/ nonverbale Kommunikation (vgl. Pos. 445, 588f.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen als Kulturträger (vgl. Pos. 54, 390, 393f.,396-400; 667f.) • Erzählungen der Auszubildenden von eigenen Migrations-Erfahrungen (vgl. Pos. 405f.; 432) • Spiele zum Selbsterleben mit anschließender 	<p>am Ende des zweiten/ Anfang des dritten Lehrjahr (vgl. Pos. 541f.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen fürs Leben (vgl. Pos. 122; 123-127) • Und für die Praxis (vgl. Pos. 578, 286-288) • Selbstreflexion; Stärke- Schwächen-Analyse; Reflexion eigenes therapeutisches 	<p>Einheit ist meins (vgl. Pos. 74-75)</p> <p>SuS sind wenig interessiert (vgl. Pos. 75-78, 117-119)</p> <p>Diversität als Normalität in der Klasse (vgl. Pos. 476, 478)</p> <p>Reden darüber ohne „rassistisch gesehen zu werden“ (vgl. Pos. 457f.)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> religiöse Barrieren, sprachliche Barrieren; kulturelle Barrieren „im Sinne von aus welcher Kultur komme ich? Was macht das mit meinem Körper? Was hat der Körper für eine Wertigkeit in der jeweiligen Kultur? - abgesehen von reiner Religion ähm“ (Pos. 410-413, vgl. 430) 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexion (vgl. Pos. 140f, 493-530) Erzählungen aus der eigenen Berufserfahrung und Praxis (vgl. Pos. 214; 219-221, 230; 248, 264-268, 687) Reflexion der Praktika (vgl. Pos. 272-274; 556-563) Gemeinsames Erarbeiten, drüber sprechen und reflektieren (vgl. Pos. 249-255) Kleingruppen-Gruppenarbeit (vgl. Pos. 414)→ Video drehen 		<ul style="list-style-type: none"> berufliches Handeln (vgl. Pos. 123-127, 197f.) Teamfähigkeit (vgl. Pos. 130-134, 602-604, 606-609) Herstellung pos. Klassen- und Schulklima Gruppendynamik und Lernatmosphäre (vgl. Pos. 141, 590f., 602-605, 616) Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Pos. 204) Bewusstmachung dieser Thematik für die PT (vgl. Pos. 469f.) 	Offen und Gleichberechtigung für alle Bewerber*innen (vgl. Pos. 719-730)
T5	<ul style="list-style-type: none"> Islam→ (vgl. Pos. 9f.); Religion: vgl. zu Christentum (vgl. Pos. 25) Schamgefühl, unterschiedliches Verständnis gesund und krank/ Behandlung und Massage (vgl. Pos. 19f.) Sprachkenntnisse/ Sprachbarrieren (vgl. Pos. 23f.) Umgang mit Zeit (vgl. ebd.) Kommunikation (vgl. ebd.) Schmerz -Schmerz-empfinden (vgl. ebd.) Nähe und Distanz (vgl. ebd.) Hausbesuche (vgl. ebd.) Kleidung (vgl. Pos. 24) Umgang mit Ausziehen (Pos. 62) 	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming (vgl. Pos. 9, 37) Lehrvortrag mit Erzählungen und Beispielen aus der Praxis (vgl. Pos. 40; 52; 17) → Lehrkraft-Auszubildenden-Gespräch (vgl. Pos. 60) Öffentliche und Intime Zonen des Menschen (vgl. Pos. 16f.) Fallbeispiele von Auszubildenden (vgl. Pos. 62) Videos (vgl. Pos. 30f.) Befund ins englische Übersetzen und 	Am Ende der Ausbildung (vgl. Pos. 58)	<ul style="list-style-type: none"> Verständnis für Patienten, Empathie (vgl. Pos., 62f.) Aufklärungs- und Reflexionsarbeit (ebd.) Leitfaden und Angstabbau im Umgang mit Menschen fremder Kulturen (vgl. Pos. 42) Lernen für das berufliche Alltagsleben (vgl. Pos. 58) 	Nebenmodul (vgl. Pos. 37; 58, 78) SuS- Meinung: Sensibilisierung/ anders damit umgehen (vgl. Pos. 60) <ul style="list-style-type: none"> Herausforderung der Unterrichtsgestaltung und Vermittlung? Angst vor „bösen Gedanken“/ „dass ich eine Rassistin bin?“ (Pos. 37)

	<ul style="list-style-type: none"> • Feste/ Gebetshaltungen (vgl. Pos. 27-29) 	<ul style="list-style-type: none"> gegenseitig praktisch üben in Gruppen (vgl., Pos. 32) • Feedback (vgl. Pos. 11) 		<ul style="list-style-type: none"> • Offenheit, Weltoffenheit (vgl. Pos. 77f.) → kein Vorurteilsdenken, • nicht alle über einen Kamm scheren (vgl. Pos. 78) 	
T6	<ul style="list-style-type: none"> • Menschen als Kulturträger*innen (vgl. Pos. 18) • Anamnese und Befund unter dem Aspekt Kultur (vgl. Pos. 21) • Fokussierung auf Probleme mit MFK: <ul style="list-style-type: none"> ○ Kommunikation; Sprachbarrieren (vgl. ebd., 62) ○ Entkleiden (vgl. Pos. 36f., 61) ○ Religion (vgl. Pos. 30f.;36) ○ unterschiedliche Vorstellung (vgl. Pos. 45-48, 68) ○ Kein Wissen über den Beruf PT (vgl. Pos. 48, 61) ○ Mann- Frau Konflikte (vgl. Pos. 62, 71-76) ○ Gynäkologie (vgl. Pos. 80f.) ○ medizinische Zusammenhänge erklären; Gesundheit / Krankheitsbewusstsein zu schaffen (vgl. Pos. 81) ○ Organverständnis (vgl. Pos. 148) • Erarbeitung von Lösungen im Umgang mit MFK: 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen der Lernenden miteinbezogen (vgl. Pos. 18) • SuS als Kulturträger*innen (vgl. Pos. 18, 96) und Sprachlehrer*innen (vgl. Pos. 21) • Patientenvorstellung (vgl. ebd., 143, 191, 214) mit Anamnese durch die SuS (vgl. Pos. 21, 143, 200) und Reflexion (vgl. Pos. 21) → offenes Unterrichtsgespräch (vgl. Pos. 143) • Sammlung von/ Austausch über Problemen mit MFK (vgl. Pos. 21) • Gruppenarbeit (vgl. Pos. 29, 38) • Fallbeispielen (vgl. Pos. 33) und anschl. Präsentation (vgl. Pos. 36) • Ausarbeitung/ Lesen von Fachartikeln (vgl. Pos. 161f.; 170f.) 	Drittes Ausbildungsjahr (vgl. Pos. 23f.)	<ul style="list-style-type: none"> • mit Thematik beschäftigen (vgl. Pos. 56) • Verständnis für Herkunft und Rolle der Patient*innen entwickeln (vgl. Pos. 87, 202) • Eigenreflexion (vgl. Pos. 131) und • Finden von Lösungen und Handlungsstrategien (siehe Inhalt, vgl. Pos. 131) • Lernen für die Praxis Begegnungen mit MFK (vgl. Pos. 163) • Wahrnehmung eigener Grenzen (vgl. Pos. 68) 	<p>Lernende sind motiviert, verstehen dass es für Berufsleben wichtig ist, und wollen Lösungen finden (vgl. Pos. 60, 67-68)</p> <p>Es gibt wichtigere Themen (vgl. Pos. 281); Thema ist überflüssig, schwierig, undankbar (vgl. Pos. 125) Lerneinheit „unter ferner liefen“ (vgl. Pos. 18)</p> <p>Thema erfordert eigene Motivation und Neugierde (vgl. Pos. 285). theoretische Annäherung als schwierig empfunden, (vgl. Pos. 21)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sprachkenntnisse (vgl. Pos. 21) für Anamnese/ Schmerz-anamnese ○ Akzeptanz: es gibt keine Lösung (vgl. Pos. 48, 68) ○ Grenzen wahrnehmen und erkennen (vgl. Pos. 68, 83-84, 130) ○ Pat.-Entscheidung respektieren (vgl. Pos. 76, 81) 				
T7	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung von kulturabhängigen beruflichen Handlungsstrategien (vgl. Pos. 25-29) am Bsp.: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pünktlichkeit (vgl. Pos. 29) ○ Familienangehörigen (vgl. ebd.) ○ AN- Ausziehen vgl. ebd.) ○ Verbale/ nonverbale Kommunikation (vgl. Pos. 25) ➔ Strategien finden, die Grenzen und Wünsche des Patienten*in wahren 	<ul style="list-style-type: none"> • Patientenvorstellung (vgl. Pos.19) • Fallarbeit (vgl. ebd.) • Speed-Fallbeispiele (vgl. Pos. 31) • Kennlernspiele/ Vorstellungsrunden in der Klasse (vgl. Pos 17-19)➔ Schüler*innen als Kulturträger • Perspektivwechsel (vgl. Pos. 24) • Partner- und Gruppenarbeit, gemeinsam überlegen und zusammenfassen (vgl. Pos. 31) • Schaffung einer Ebene (vgl. Pos. 35) 	Mit Beginn der Ausbildung und im Laufe der Ausbildung (vgl. Pos. 14-18; 19)	<ul style="list-style-type: none"> • Berufliche Handlungskompetenz: „Patienten adäquat behandeln“ (Pos. 37, vgl. Pos. 31; 37) ➔ Lösungen für Konflikte finden • Lehre Respekt/ Toleranz (vgl. Pos 17) • Herstellung Klassen und Schulklima (vgl. Pos 16f., 20, 41) • Bewusstsein für Normalität (vgl. Pos 41) und • Vielfalt der Kulturen (vgl. Pos 19f.) • Reflexionskompetenz (vgl. Pos 29) 	<p>Von früher (unwichtig) zu heute sehr wichtig (vgl. Pos 11, 12, 33)</p> <p>Theoretische Bearbeitung wird als ungeeignet empfunden (vgl. Pos. 13f, 20f.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Umgestaltung/ Freestyle (vgl. Pos. 33, 20) ○ mehr Stunden (vgl. Pos. 22) ○ Zwischendrin (vgl. Pos. 13-21) <p>Diversity leben:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vorleben als Schulleitung und Lehrkraft (vgl. Pos 56f.) ○ und Institution (vgl. Pos 41, 16, 46, 20) <p>Bsp.: Rücksicht auf Ramadan, Stellwände im Massage Unterricht</p>

Quelle: Motzka, 2021