

**»Wenn ich manchmal so sprachlos bin«**

**Pflegelehrende und ihr Umgang mit  
Diskriminierungsphänomenen  
– eine professionstheoretische Perspektive –**

Von der Fakultät für Soziale Arbeit, Gesundheit und Musik  
der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus–Senftenberg  
genehmigte Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der  
Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von:

Jana Werner

geboren am 19.04.1973 in Frankfurt (Oder)

Vorsitzende: Frau Professorin Dr. Alexandra Retkowski (BTU Cottbus-Senftenberg)

Gutachterin: Frau Professorin Dr. Heidrun Herzberg (BTU Cottbus-Senftenberg)

Gutachterin: Frau Professorin Dr. Anja Walter (TU Dresden)

Tag der mündlichen Prüfung: 31.08.2023

<https://doi.org/10.26127/BTUOpen-6483>

## Danksagung

Die Idee, sich mit dem Thema Diskriminierung in der Pflegeausbildung auseinanderzusetzen, folgte keinem spontanen Einfall, sondern war das Ergebnis eines längeren Suchprozesses. Die Beobachtungen sprachlicher Abwertung, Ausgrenzung und Benachteiligung in der Lehrpraxis, die mich nachhaltig irritierten, konnte ich lange Zeit nicht in eine begriffliche Passung bringen. Es brauchte diese Phase, bis ich verstand, warum ich zwar ein Unbehagen verspürte, aber (noch) keine Sprache dafür fand: Ich war selbst Lehrende in einem Feld der Pflege, zu dem Diskriminierungshandlungen nicht passten. Erst in der späteren Auseinandersetzung mit dem Thema, dem gemeinsamen Ringen nach Worten für das noch nicht greifbare, während der Forschungskolloquien und der intensiven Beratung durch meine beiden Betreuerinnen Frau Professorin Heidrun Herzberg und Frau Professorin Anja Walter konturierte sich das Forschungsthema heraus.

Ich habe in diesem Prozess viel gelernt: Eine wissenschaftliche Arbeit ist ohne geistig-intellektuelle und reflexive Anstrengung nicht zu schreiben und Wissenschaft selbst ist als ein kommunikativer sowie kritischer, aber wertschätzender gemeinsamer Austausch zu verstehen. Ich habe viele Schleifen gedreht, war skeptisch und wollte mir der Ergebnisse meiner wissenschaftlichen Arbeit, da ich immer die Verantwortung für diese zu tragen habe, sicher sein. Gelernt habe ich, dass Wissenschaft ein prinzipiell un abgeschlossenes Projekt ist, in dem die Arbeit auch zum Abschluss gebracht werden kann. Ich bin so vielen Menschen dankbar, die mich während der gesamten Zeit, aber insbesondere in den letzten Monaten mit so vielen großen und kleinen Gesten unterstützt haben und auf die ich mich verlassen konnte.

Zuerst möchte ich den Lehrenden danken, die mir ihr Vertrauen entgegengebracht haben und die mit mir ihre Erfahrungen sowie persönlichen Gedanken teilten. Ohne ihre Auskünfte hätte ich diese Arbeit niemals schreiben können. Ihnen gehört mein erster Dank.

Für die Unterstützung, die vielen Beratungen und das Mut machen danke ich besonders meinen beiden Betreuerinnen Frau Professorin Heidrun Herzberg und Frau Professorin Anja Walter.

Ein ausdrücklicher Dank gilt Frau Professorin Heidrun Herzberg, deren umfangreiche bildungswissenschaftliche Expertise, Wertschätzung für meine Person und das große Interesse an der Arbeit Ansporn und Motivation waren. Die vielen theoretischen und

praktischen Hinweise, der Austausch und die Diskussionen in den Forschungswerkstätten haben meinen Horizont jedes Mal ein Stück erweitert. Ich habe mich in vielen dieser Situationen von meinen „alten“ Wissensbeständen getrennt und „Neues“ aufgebaut. Dieser Dank gilt auch Professorin Anja Walter, deren Weggang nach Dresden ich (wir alle) bis heute bedauern. Meine eigene steigende Lernkurve in der pflegeberuflichen Bildung hast Du wesentlich mit ausgelöst. Mein Dank gilt auch Frau Professorin Heike Radvan, die über ihr umfangreiches Wissen das Diskriminierungsthema mit initiierte und viele Kontakte zu Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern vermittelte.

Das Fertigstellen der Dissertation war ein langer Weg, der mit vielen Um- und Irrwegen verbunden war, auf dem mich viele meiner Kolleginnen und Kollegen im Institut, Freundinnen und Freunde und insbesondere meine Familie begleitet haben.

Es gibt keine Worte dafür, was ich meiner Mutter, Marion Orlowski und Andreas Krause verdanke. Ich habe bei euch alles gefunden, was ich gebraucht habe! Ich empfinde so viel für euch, dass ich hoffe, ich kann es euch irgendwann zurückgeben.

Der nächste Dank gehört Gabriela Schmitz und Harald Kunz-Rogalla aus dem Fachbereich Pflegedidaktik für die vielen Gesten der Wertschätzung, Unterstützung und die spontanen „Couchrunden“, wenn es hakte. Es tat einfach so gut! Gabriele Weineck für die Abnahme von „Orgakram“, die vielen organisatorischen Tipps und das einfach mal abschalten können bei Konzerten und Kinoflair.

Besonderer Dank gilt der Interpretationsgruppe und ausdrücklich Denise Rohleder für die Hilfe, das Gegen- und Querlesen in den letzten Monaten. Deine Perspektive auf die Daten, die kritische, mahnende Stimme bei vorschnellen Urteilen und die Kreativität beim Kodieren – es hat so viel Spaß mit Dir gemacht! Besonders die gemeinsamen Kodierwochenenden in Berlin werde ich immer in Erinnerung behalten.

Danke auch an meine lieben Freunde Dagmar Noack und Olaf Noack, die trotz ihres eigenen Lebensschicksals immer im Kümmermodus für „Andere“ sind.

Ich sage einfach Danke an meine besten Freunde Janette Wahle und Thomas Wahle. Was hätte ich bloß ohne euch gemacht? Ihr habt einen ganzen Studierendenservice für mich übernommen: Einen ruhigen Arbeitsplatz bei besten Bedingungen unter dem Dach, Zimmerservice inklusive. Es ist schön, dass es euch gibt.

Vielen Dank auch Undine Jaehne für das Korrigieren und Lesen- und so unbürokratisch. Danke auch an Janet Manthey, Sandra Metlewski und Britta Walter für das „Rausholen“ und mal ne Runde schnacken über „Alltägliches“.

Abschließend, weil es nichts mehr darüber hinaus gibt: Janek, Janko und Mirko, ihr wisst es, aber ich sage es trotzdem gern immer wieder: Euch kann niemand ersetzen. Beständigkeit, Bodenhaftung, Sicherheit, Liebe, Sorge und weil ich das weiß, müsst ihr meinen vollen Schreibtisch noch ein bisschen weiter ertragen.

# Inhaltsverzeichnis

Danksagung .....	III
Inhaltsverzeichnis.....	VI
Abbildungsverzeichnis .....	X
Tabellenverzeichnis.....	XII
Abkürzungsverzeichnis .....	XIII
Zusammenfassung .....	XV
Abstract .....	XVIII
Prolog .....	XXII
<b>1 Einführung und forschungsleitendes Erkenntnisinteresse .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Explikation der Ziele und Forschungsfragen der Arbeit.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2 Aufbau der Arbeit.....</b>	<b>8</b>
<b>2 Historisch das Feld erkunden: Das Berufsfeld der Pflege- und Pflegelehrer:innen.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Zur Ausbildung in den Pflegeberufen: „Ich komme ursprünglich aus     der Pflege.“ .....</b>	<b>11</b>
2.1.1 Entwicklung der Pflegeausbildung vor 1990: BRD und DDR .....	11
2.1.2 Entwicklung der Pflegeausbildung nach 1990 .....	14
2.1.3 Das neue Pflegeberufegesetz .....	17
<b>2.2 Zusammenfassung: Zur Entwicklung des Pflegeberufes .....</b>	<b>19</b>
2.2.1 Entwicklungslinien des Wandels im Pflegeberuf .....	20
<b>2.3 Die Wahrnehmung des Pflegeberufes: „Sehr wichtig, aber     überarbeitet.“ .....</b>	<b>23</b>
2.3.1 Pflegeperspektiven: innere und äußere Konfliktfelder .....	23
2.3.2 Pflegeperspektiven: Das gebrochene berufliche Selbstverständnis .....	25
<b>2.4 Das Feld der Pflegelehrer:innen: „Der Wege sind viele, doch das Ziel     ist eins.“ .....</b>	<b>30</b>
2.4.1 Pflegelehrer:inbildung in der BRD: Unterrichten als Weiterbildung .....	30
2.4.2 Pflegelehrer:inbildung in der DDR: Die akademische getrennte Zuständigkeit für Theorie und Praxis .....	31
2.4.3 Pflegelehrer:inbildung 1990 bis heute: parallele Bildungswelten.....	32

---

<b>2.5 Zusammenfassung: von der Pflegenden zur Lehrenden.....</b>	<b>38</b>
<b>3 Theoretische Sensibilisierung: forschungsleitende theoretische Bezüge.....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 Diskriminierung als Arbeitsbegriff: Eine Einleitung.....</b>	<b>42</b>
3.1.1 Der juristische Diskriminierungsbegriff .....	43
3.1.2 Der soziologische Diskriminierungsbegriff.....	44
3.1.3 Der erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsbegriff.....	49
3.1.4 Diskriminierung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) – Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen .....	54
3.1.5 Diskriminierungsverhältnisse .....	56
3.1.6 Diskriminierungsformen .....	63
<b>3.2 Zwischen Profession, Professionalisierung und Professionalität.....</b>	<b>67</b>
3.2.1 Profession als Strukturdimension .....	69
3.2.2 Professionalisierung als Prozessdimension .....	73
3.2.2.1 Kollektive Professionalisierung im Berufsfeld Pflegelehrer:in ...	76
3.2.2.2 Individuelle Professionalisierung als Pflegelehrer:in.....	82
3.2.2.2.1 Kollektive und individuelle Wissensbestände .....	83
3.2.3 Professionalität als Handlungsdimension .....	86
3.2.3.1 Kompetenztheoretischer Ansatz .....	87
3.2.3.2 Differenztheoretisches Verständnis .....	90
<b>4 Empirisch-methodischer Zugang .....</b>	<b>113</b>
<b>4.1 Erkenntnistheoretische Rahmung der Arbeit .....</b>	<b>113</b>
4.1.1 Sozialkonstruktivistische und sozialphänomenologische Orientierungspunkte .....	115
4.1.2 Menschenbild.....	118
4.1.3 Zusammenfassung .....	124
<b>4.2 Die Grounded Theory als methodologisches Rahmenkonzept.....</b>	<b>126</b>
<b>4.3 Datenerhebung .....</b>	<b>128</b>
4.3.1 Erhebungsmethode: problemzentriertes Interview und Leitfadenerstellung .....	129
4.3.2 Feldzugang und Fallauswahl (Theoretical sampling) .....	131
<b>4.4 Datenauswertung- offenes, axiales und selektives Kodieren .....</b>	<b>134</b>
<b>4.5 Reflexionen des Forschungsprozesses .....</b>	<b>140</b>
4.5.1 Zum eigenen Standort .....	140
4.5.2 Zum Feldzugang.....	142
4.5.3 Zur Datenerhebung und Auswertung.....	143
4.5.4 zur ethischen Reflexion .....	145

<b>5</b>	<b>Diskriminierung im Pflegeunterricht - Ergebnisse der empirischen Untersuchung .....</b>	<b>148</b>
5.1	Ergebnisdarstellung: Einführung .....	148
5.2	Zum Aufbau der Theorie: Diskriminierungsphänomene in der Pflegeausbildung .....	148
5.3	<b>Diskriminierung als Phänomen im Pflegeunterricht - Struktur .....</b>	<b>155</b>
5.3.1	Subkategorie: kristalline Diskriminierung .....	158
5.3.1.1	Kristalline Diskriminierungsverhältnisse: direkt- offen und absichtsvoll .....	159
5.3.1.2	Kristalline Diskriminierungsverhältnisse: direkt- offen und nicht-absichtsvoll.....	190
5.3.2	Subkategorie: latente Diskriminierung .....	201
5.3.2.1	Latent-dynamische Diskriminierungsverhältnisse durch Lehrende.....	203
5.3.2.2	Latent-statische Diskriminierungsverhältnisse durch Lehrende.....	206
5.3.2.3	Latent-statische Diskriminierungsverhältnisse durch Lernende.....	208
5.3.3	Subkategorie: amorphe Diskriminierung.....	211
5.3.3.1	Diskriminierungsverhältnisse durch Ungleichbehandlung .....	214
5.3.3.2	Diskriminierungsverhältnisse durch Gleichbehandlung .....	216
5.4	<b>Manifestation in Ereignisräumen und Ausdrucksformen .....</b>	<b>221</b>
5.4.1	Subkategorie: Manifestationen (Ausdrucksformen und Stile).....	223
5.4.2	Subkategorie: Manifestation in Ereignisräumen .....	230
5.4.2.1	Haupträume: In der Öffentlichkeit sichtbar werden.....	232
5.4.2.2	Zwischenräume: zwischen verborgenen und öffentlichen Ressentiments .....	234
5.4.2.3	Nebenräume: diskriminierende zentrale Randbereiche .....	241
5.5	<b>Die Kontextbedingungen diskriminierender Lehr- und Lernsituationen...244</b>	
5.5.1	Subkategorie: Zusammensetzung der Lerngruppe .....	245
5.5.1.1	Diskriminierungsrisiken durch hoch heterogene Lerngruppen.....	246
5.5.1.2	Diskriminierungsrisiken durch hoch homogene Lerngruppen.....	252
5.5.1.3	Equilibrium schaffen: Diversität als Chance.....	253
5.5.2	Subkategorie: Sozialformen des Unterrichts .....	258
5.5.2.1	Gruppenarbeiten als Diskriminierungsrisiko .....	258
5.5.2.2	Der öffentliche Unterricht als Podium .....	261
5.5.3	Thematische Reizinhalt: im Spannungsfeld von Sozial- und Naturwissenschaften .....	265
5.5.4	Subkategorie: leitende Unterrichtsprinzipien anwenden.....	270
5.5.4.1	Unterrichtsprinzipien verwenden: Neutralität mit Exklusion ....	270



---

5.5.4.2	Unterrichtsprinzipien verwenden: Neutralität mit Inklusion .....	275
<b>5.6</b>	<b>Die intervenierenden Bedingungen in Diskriminierungssituationen.....</b>	<b>278</b>
5.6.1	Subkategorie: Wissensbestände der Lehrenden .....	279
5.6.1.1	Diskriminierungswissen – Zone des Unbekanntseins.....	280
5.6.1.2	Diskriminierungswissen- Zone des Bekanntheitswissen .....	282
5.6.1.3	Diskriminierungswissen als Vertrautheitswissen .....	289
5.6.1.4	Berufsbiografisches Wissen der Lehrenden .....	292
5.6.2	Subkategorie: institutionelle Strukturen im Hintergrund.....	298
5.6.2.1	Diskriminierungssensibilität als strukturelle und konzeptionelle Gesamtaufgabe .....	299
5.6.2.2	Diskriminierungssensibilität als gesamtschulische Team- und Leitungsaufgabe .....	302
5.6.3	Subkategorie: Grundhaltungen der Lehrenden .....	304
5.6.3.1	Beziehungsverhältnisse gestalten: zwischen Nähe und Distanz.....	304
<b>5.7</b>	<b>Modus der Bewältigung diskriminierungsspezifischer Situationen .....</b>	<b>307</b>
5.7.1	Subkategorie: Modus der Bewältigung diskriminierungsspezifischer Situationen.....	307
5.7.1.1	Modus der Bewältigung: Schockstarre und Sprachlosigkeit...	309
5.7.1.2	Modus der Bewältigung: Verstehen wollen und nicht verstehen können .....	314
5.7.1.3	Modus der Bewältigung: advokatorische Positionierung .....	318
5.7.1.4	Modus der Bewältigung: zwischen pädagogisieren wollen und nicht pädagogisieren können.....	321
5.7.1.5	Modus der Bewältigung: Nicht-Positionierung .....	324
5.7.1.6	Modus der Bewältigung: Entpädagogisieren .....	327
5.7.1.7	Modus der Bewältigung: Vergleichgültigung.....	329
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung, Diskussion und Reflexion.....</b>	<b>331</b>
<b>6.1</b>	<b>Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....</b>	<b>331</b>
<b>6.2</b>	<b>Kritische methodologische Reflexion der Forschungsarbeit.....</b>	<b>343</b>
<b>7</b>	<b>Ausblick: Anschlussmöglichkeiten für die Pflegebildungspraxis .....</b>	<b>348</b>
<b>7.1</b>	<b>Berufspädagogisch, pflegedidaktische und pflegepraktische   Anschlussmöglichkeiten.....</b>	<b>348</b>
	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>359</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>403</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Diskriminierung als Resultat sozialer Kategorisierungsprozesse auf zwei Ebenen in: Beigang et al., 2018, S. 16 .....	45
Abbildung 2:	Diskriminierungsverhältnisse aus: Czollek et al., 2019, S. 28 .....	56
Abbildung 3:	Vorschlag einer disziplinären Verortung in: Arens & Brinker-Meyendriesch, 2018, S. 233 .....	79
Abbildung 4:	Differenztheoretisches Verständnis adaptiert nach Nittel (2000).....	90
Abbildung 5:	Wissensstruktur nach dem Ansatz der wissenssoziologischen Verwendungsforschung adaptiert nach Dewe et al., 1992, S. 82 und Berger & Luckmann, 2003 .....	101
Abbildung 6:	Biografische Wissensaufschichtung (eigene Darstellung in Anlehnung an Alheit, 2020).....	107
Abbildung 7:	Empirisches Design in Anlehnung an Lamnek & Krell, 2016, S. 58 ....	113
Abbildung 8:	Minimal und Maximalvergleiche (eingerahmt sind die Minimalvergleiche).....	132
Abbildung 9:	Auswertungsmethodik (eigene entwickelte Darstellung mit Rohleder, 2019; adaptiert nach Kruse, 2015) .....	139
Abbildung 10:	Diskriminierungsphänomene im Pflegeunterricht: Formen, Manifestationen und Räume .....	149
Abbildung 11:	Darstellung Teilmodell: situative Kontextfaktoren .....	151
Abbildung 12:	Darstellung Teilmodell: Bewältigungsmodi diskriminierungsspezifischer Situationen .....	153
Abbildung 13:	Modell; Diskriminierungsphänomene in der Pflegeausbildung: Kontext, Handlungsbedingungen, Bewältigungsmodi.....	154
Abbildung 14:	Modellkomponente 1: Darstellung der Phänomenstruktur Diskriminierung .....	155
Abbildung 15:	Darstellung einer gesellschaftlichen Differenzordnung mit Modifikation im Bildungsraum .....	177
Abbildung 16:	Latente Diskriminierung mit den beiden Zustandsformen als Verbindungselement von kristallin und amorph (eigene Darstellung)..	203
Abbildung 17:	Gesellschaft, Institution und Individuum: amorphe „Kittsubstanz“ (eigene Darstellung).....	213
Abbildung 18:	Darstellung Teilmodell: Vergegenständlichung/Entgegenständlichung in Ereignisräumen.....	221
Abbildung 19:	Manifestationen von Abwertung und ihre Praktiken.....	224
Abbildung 20:	Grafische Darstellung der Ereignisräume: Hauptraum, Zwischenräume und Nebenräume .....	231
Abbildung 21:	Darstellung Teilmodell: situative Kontextfaktoren .....	244
Abbildung 22:	Grafische Darstellung: Homogenität, Heterogenität und Equilibrium...254	
Abbildung 23:	Darstellung Teilmodell: Wissensbestände/Grundorientierungen/Strukturen .....	278

Abbildung 24:	Wissensbestände der Lehrenden (eigene Darstellung adaptiert an: Schütz & Luckmann, 2017; Schütz, 2003 <sup>a</sup> zit. nach Endreß, 2018, S. 153) .....	280
Abbildung 25:	Darstellung Teilmodell: Bewältigungsmodi diskriminierungsspezifischer Situationen .....	309
Abbildung 26:	Beispiel einer offenen Kodierung mit Kodenotizen .....	404

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Entwicklung der Pflegeausbildung: Deutschland von 1900- Gegenwart (getrennt BRD/DDR: 1945-1990) (eigene Darstellung) SL: Schulleitung; KS: Krankenschwester.....	29
Tabelle 2:	Entwicklung der Pflegelehrer:innenbildung in der Übersicht von 1900- bis in die Gegenwart (eigene Darstellung), SL: Schulleitung; KS: Krankenschwester.....	40
Tabelle 3:	Entwicklung der Pflegelehrer:innenbildung in der Übersicht von 1900- bis in die Gegenwart (eigene Darstellung), SL: Schulleitung; KS: Krankenschwester.....	41
Tabelle 4:	Diskriminierungsformen (eigene Darstellung in Anlehnung an Liebscher und Fritzsche (2010); Feagin und Booher Feagin (1978) aus: Gomolla & Radtke, 2009, S. 49) .....	63
Tabelle 5:	Parallelität der Lehrer:innenbildung in: Arens & Brinker- Meyendriesch, 2018, S. 236 .....	78
Tabelle 6:	Übersicht über die Interviewteilnehmer:innen .....	133
Tabelle 7:	Identifizierte Diskriminierungsmerkmale und die damit verbundenen Diskriminierungsverhältnisse .....	156
Tabelle 8:	Übersicht über die Subkategorien: Diskriminierungsphänomene (kristallin, latent, amorph).....	157
Tabelle 9:	Übersicht über die Subkategorien: Ereignisräume für Diskriminierungsprozesse (Die Dimensionierung erfolgt nach der Lokalität, Art des Lernorts, dem Zugang zu den Lernorten und der Sozialform).....	223
Tabelle 10:	Übersicht über die Subkategorien: Kontextfaktoren von diskriminierenden Lehr- und Lernsituationen.....	245
Tabelle 11:	Übersicht über die Subkategorien: intervenierende Bedingungen in Diskriminierungssituationen .....	279

## Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
ADS	Antidiskriminierungsstelle des Bundes
AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
AltPflG	Altenpflegegesetz
Anm.	Anmerkung
Art.	Artikel
BGBI	Bundesgesetzblatt
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMG	Bundesministerium für Gesundheit
BRD	Bundesrepublik Deutschland
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom
d. h.	das heißt
DBfK	Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DGP	Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft
DPR	Deutscher Pflegerat
DWDS	Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache
et al.	unter andere
etc.	et cetera "und so weiter, und so fort"
GG	Grundgesetz
GMF	Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
GTM	Grounded Theory Methodology
GuK	Gesundheits- und Krankenpflege
ICN	International Council of Nurses
i.d.R.	in der Regel
IDA e. V.	Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e.V
IHRA	International Holocaust Remembrance Alliance
IKG	Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung
KrPflG	Krankenpflegegesetz
KS	Krankenschwester
LRS	Lese- und Rechtschreibschwäche
m. a. W.	mit anderen Worten
m. E.	meines Erachtens
NEXT	nurses early exit study
o. D.	ohne Datum
PAKOs	pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen
PBL	Problembasiertes Lernen
PfIAPrV	Pflegeberufe-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung

---

PfIBG .....	<i>Pflegeberufegesetz</i>
POL.....	<i>problemorientiertes Lernen</i>
resp.....	<i>respektive</i>
R/GTM .....	<i>reflexive Grounded Theory Methodology</i>
RLP .....	<i>Rahmenlehrplan</i>
RIAS .....	<i>Bundesverband der Recherche-und Informationstellen Antisemitismus</i>
SED .....	<i>Sozialistische Einheitspartei Deutschland</i>
SL .....	<i>Schulleitung</i>
StGB .....	<i>Strafgesetzbuch</i>
SuS.....	<i>Schülerinnen und Schüler</i>
u. a.....	<i>unter anderem</i>
usw. ....	<i>und so weiter</i>
vgl. ....	<i>vergleiche</i>
vs. ....	<i>versus</i>
ZHDK .....	<i>Zürcher Hochschule der Künste</i>
zit. ....	<i>zitiert</i>
ZQP .....	<i>Zentrum für Qualität in der Pflege</i>
ZWST.....	<i>Zentrale Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland</i>

## Zusammenfassung

Diskriminierung wird im allgemeinen Verständnis mit Praktiken des abwertenden Sprechens, der Ausgrenzung und der Benachteiligung gleichgesetzt, die nicht nur auf einem individuellen Einstellungsmuster basieren. Diskriminierungsphänomene beruhen auf Unterscheidungspraktiken anhand von äußerlichen Merkmalen und der Herkunft, die mit sozialen Gruppenkonstruktionen verbunden sind und mit Vorstellungen über Fremdheit, Nähe, Zugehörigkeit, Nichtzugehörigkeit, Wertigkeiten und Positionierungen im gesellschaftlichen Hierarchiegefüge einhergehen. Soziale Gruppenkonstruktionen auf der Grundlage von Unterscheidungspraktiken führen zu einem dominanzkulturellen Ordnungssystem, in dem Individuen oben und unten positioniert werden. Folgen der wirkenden Differenzordnung sind ungleiche Machtverhältnisse über hierarchische Positionierungen, die Ungleichbehandlung und Benachteiligung nach sich ziehen. Die sich daraus entwickelnden Diskriminierungsverhältnisse, die u. a. als Rassismus, Klassismus und Lookismus bezeichnet werden, sind daher nicht mehr nur ein Problem im ausgrenzenden und abwertenden sprachlichen Umgang miteinander, sondern sie sind gesellschaftlich hergestellt und reproduzieren sich fortwährend über die in den (Bildungs-)Räumen wirkende dominanzkulturelle Differenzordnung.

Über Diskriminierungserfahrungen in Schulen und praktischen Ausbildungseinrichtungen berichten Auszubildende und Lehrende sporadisch. Diese betreffen häufig unterrichtliche Diskurse, in denen Ablehnung, rassistische Stereotypisierungen, Vorurteile sowie geschichtsrelativierende Aussagen zum Nationalsozialismus getroffen werden. Diese Phänomene sind bisher für den Bereich der pfleges Schulischen Bildung noch nicht untersucht worden. Daher soll mit dieser Arbeit keine Lücke geschlossen, sondern ein neues Feld eröffnet werden, das Diskriminierungsphänomene für die berufliche Bildung hinsichtlich Kontext, Strukturen, Inhalte und darin involvierte Subjekte mehr in den Blick nimmt. Diskriminierung ist ein Untersuchungsfeld vieler Disziplinen, die jeweils eine unterschiedliche methodisch, kontext- und inhaltspezifische Ausrichtung besitzen. Vor dem Hintergrund einer professionstheoretischen, diskriminierungsspezifisch-sozialwissenschaftlichen und pflegeberufspädagogischen Perspektive wurden in dieser Arbeit diskriminierungsspezifische Ereignisse im Pflegeunterricht als pädagogische Untersuchungsgegenstände beleuchtet:

- Erfahrungen und Erlebnisse von Lehrenden im Umgang mit Diskriminierung
- Deutung als Handlungsproblem und Handlungsaufforderung
- Verfügen von Wissensbeständen, Haltungen, Werten

Das theoretische Sample umfasste 11 Pflegelehrende aus fünf Bundesländern, die mit problemzentrierten Interviews (Witzel, 2000) befragt wurden. Die qualitative Arbeit ist methodisch problemzentriert ausgerichtet und stützt sich auf die Grounded Theory Methodologie. Datenerhebung und Auswertung lehnen sich an Zielsetzungen und Grundprinzipien der qualitativen Sozialforschung an. Die Auswertung erfolgte kategorienbasiert nach der Grounded Theory Methodologie (GTM) in der Tradition von Strauss und Corbin (1996) sowie Breuer et al. (2018). Die empirischen Daten wurden über Konzepte in Kategorien zusammengeführt, die unter Verwendung des Kodierparadigmas (Strauss & Corbin, 1996) zu einem erklärenden Modell zusammengeführt wurden: Diskriminierungsphänomene in der Pflegeausbildung

Die Kernkategorie stellen Diskriminierungsphänomene dar, die in verschiedenen Lehr- und Lernkontexten der pflegerischen Ausbildung entstehen. Diskriminierungsprozesse können alle Auszubildenden betreffen, die über ein oder mehrere Differenzmerkmale (Herkunft, Alter, Bildungsgrad, Aussehen, Fähigkeitenpotenzial, Sprache) verfügen. Diskriminierungsverhältnisse beziehen sich auf alle justiziablen Kategorien des Antidiskriminierungsgesetzes (2006) und nehmen zusätzlich das Merkmal der Klasse und das Leistungsvermögen auf. Diskriminierende Praktiken werden auf der Individuumsebene beiderseits von Lehrenden und Lernenden intendiert bzw. nicht-intendiert vollzogen und zeigen sich kristallin oder latent als stumm, unterschwellig bzw. subtil verlaufender Prozess. Diese werden durch amorphe Diskriminierungsverhältnisse ergänzt. Amorphe Diskriminierungsverhältnisse wirken unsichtbar von der institutionell-strukturellen Ebene auf die darunterliegende schulische Sphäre sowie die Lehr- und Lernkontexte.

Diskriminierungshandlungen vergegenständlichen sich über die (Körper)Sprache, Praktiken der Ausgrenzung, über die Verwendung von Artefakten sowie Symboliken und manifestieren sich in verschiedenen innerschulischen sowie außerschulischen Orten. In Abhängigkeit von der Lokalität, der Sozialform und der Zugänglichkeit für Lehrende und Lernende lassen sich drei Typen von Ereignisräumen charakterisieren: Haupträume, Zwischenräume und Nebenräume, in denen Diskriminierungsprozesse kristallin (offen-sichtbar) und latent (versteckt-subtil) stattfinden können. Diskriminierung findet in schulischen Kontexten statt, die durch die Zusammensetzung der Lerngruppe, den angewandten Unterrichtsprinzipien, der thematischen Struktur der Unterrichtseinheit und durch die Sozialformen mitbegünstigt werden. In Lehr- und Lernsituationen ist der Umgang der Lehrenden mit Diskriminierungsereignissen von individuellen und strukturell-institutionellen Bedingungen abhängig, die Handlungsmöglichkeiten eröffnen oder blockieren.

Die Handlungsstrategien bzw. die Bewältigungsmodi, die Lehrende für diese Situationen nutzen, sind abhängig von ihrer Grundhaltung, mit der sie das Beziehungsverhältnis zu den



Lernenden gestalten, ihren Wissensbeständen zum Thema Diskriminierung, welches die Wahrnehmung diskriminierender Ereignisse bestimmt, ihrem (Berufs-)biografischen Wissen sowie institutionellen Faktoren, die ihre handlungsleitende Orientierung beeinflussen. Aus den kontextuellen Faktoren der Lehr- und Lernsituation sowie den individuellen und institutionellen Bedingungen ergeben sich die Konstellationen für die Handlungsstrategien resp. Bewältigungsmodi, die Lehrende für den Umgang mit dem Diskriminierungsphänomen einsetzen. Lehrende können „schockiert und sprachlos“ sein, was ihr Handlungsrepertoire begrenzt. Sie versuchen Diskriminierung verstehen zu wollen, scheitern jedoch beim rationalisierenden Nachvollzug. In potenziell diskriminierenden Situationen übernehmen sie eine advokatorische Funktion für die Ausgegrenzten und Nichtbeachteten, indem sie in diesen kritischen Kontexten für Lernende eintreten. Pädagogisierende Bewältigungsmöglichkeiten liegen in methodischen und gemeinsamen Vorgehensweisen begründet, deren Anwendung allerdings auch zu „Nebenwirkungen“ führen kann. Zudem gibt es auch paradoxe Bewältigungsformen der Lehrenden, die von einer Nicht-Positionierung bis zur Vergleichgültigung reichen.

Strukturelle Kontexte, Wissensbestände und eine professionstheoretische Spezifikation scheinen den Umgang mit Diskriminierungsereignissen zu beeinflussen. Didaktische Konzepte, die Begegnungen schaffen, eine Reflexion didaktischer Prinzipien der Unterrichtsgestaltung, inhaltliche curriculare Änderungen, die dem Themenfeld mehr Bedeutung zuweisen sowie die Aufnahme diskriminierungsspezifischer Wissensbestände in das Studium mit einem höheren Anteil an sozialwissenschaftlichen Themengebieten wären Optionen als Ergebnisse dieser Arbeit.

## Abstract

Discrimination is generally understood to be practices involving derogatory speech, marginalization and disadvantaging of persons, which does not, however, constitute an individual pattern of attitudes. Discriminatory phenomena are based on practices of differentiating persons based on the external features and origin, which are associated with social group constructs and with ideas of otherness, closeness, belonging, not belonging, values and positioning in societal hierarchical structures. Social group constructs based on practices of differentiation result in systems of order exhibiting a culture of dominance where certain individuals occupy higher and lower positions. The system of order functions as a standardizing set of rules in the background and, as a result, in all (educational) spaces of society. The consequences of such a differentiating order are unequal power relations across hierarchical positions, which are associated with unequal treatment and discrimination. The resulting discriminatory conditions, which are defined, among other things, as racism, classism and lookism, are therefore no longer only a problem in marginalizing, derogatory interaction when speaking to one another, they are also created on a societal level and continue to be reproduced across the order of differentiation based on a culture of dominance whose influence extends into (educational) spaces.

Trainees and teachers sporadically report experiences of discrimination at schools and practical training institutions. They frequently concern discourses in teaching settings involving rejection, racist stereotyping, prejudice and statements regarding national socialism that relativize history. To date, these phenomena have not been investigated for the area of nursing school education, this paper therefore does not aim to fill any gap in this area, but aims to open up a new field, which focuses more on discriminatory phenomena for professional education in terms of context, structures, content and related subjects. Discrimination is a research field involving numerous disciplines, which each have their own unique orientation in terms of methodology, context and content. Against the backdrop of the perspective of professional theory, discrimination-specific social sciences and nursing profession education, discrimination-specific events in the nursing profession have been examined in this paper within the framework of the following questions briefly summarized below:

The experiences of educators when dealing with discrimination, interpretation as problematic in terms of taking action and call to action, disposal of knowledge, attitudes, values.

The theoretical sample comprised 11 nursing educators from five federal states, who were surveyed in problem-centered interviews (Witzel, 2000). In terms of methodology, the qualitative work is centered around problems and is based on grounded theory methodology.

Data collection and analysis are based on objectives and basic principles of qualitative social research. The analysis occurred based on categories in accordance with grounded theory methodology (GTM) in the tradition of Strauss and Corbin (1996) and Breuer et al. (2018). The empirical data were consolidated into categories on the basis of concepts, which were merged into an explanatory model using the coding paradigm (Strauss & Corbin, 1996): Discrimination phenomena in nursing education.

The core category constitutes discrimination phenomena, which occur in different teaching and learning contexts in the nursing profession. Discrimination processes can affect all trainees, who dispose of one or more differential characteristics (background, age, level of education, appearance, capability potential, language). Discriminatory conditions refer to all justifiable categories of the Antidiskriminierungsgesetz (Anti-Discrimination Law, 2006) and include the aspect of class and performance capability. At the level of the individual, discriminatory practices are carried out intentionally or unintentionally by teachers and trainees and manifest as crystalline or latent, as an unspoken, subliminal or subtle process. They are complemented by amorphous discriminatory conditions. Amorphous discriminatory conditions invisibly influence, at the institutional-structural level, the underlying scholastic sphere as well as teaching and learning contexts. Discriminatory acts appear in (body) language, practices of marginalization and the use of artifacts and symbols; they manifest in different places in and outside of school. Depending on location, social form and accessibility for teachers and learners, three types of occurrence spaces can be characterized: Primary spaces, intermediary spaces and ancillary spaces where discrimination processes can occur crystalline (apparent) or latent (subtle). Discrimination occurs in scholastic contexts, which are encouraged by the composition of the learner group, the applied teaching principles, the thematic structure of the lesson and social forms. In teaching and learning situations, teachers' handling of instances of discrimination depends on individual and structural-institutional conditions, which provide for or impair possibilities for action. The strategies for action and/or the coping methods which teachers employ for such situations depend on the basic attitude with which they shape their relationship to learners, their knowledge of the topic of discrimination, which determines their perception of discriminatory events, their (professional) biographical knowledge and institutional factors, which affect their guiding orientations. The contextual factors of the teaching and learning situation as well as individual and institutional conditions give rise to constellations for action strategies or coping methods, which teachers employ when dealing with the phenomenon of discrimination teachers may be "shocked and speechless", which limits their stock of action. They attempt to want to understand discrimination, but fail to comprehend it at a rational level. In potentially discriminatory situations, they adopt the role of an advocate for marginalized or disregarded persons by standing up for these learners in critical contexts. Educational coping

possibilities lie in methodical and collective approaches, which when applied may also have "side-effects". Teachers also have paradox coping methods, which range from failing to take a position to adopting an indifferent stance.

Structural contexts, knowledge resources and professional-theoretical specification appear to influence how instances of discrimination are dealt with. Didactic concepts, which foster encounters, reflecting on the educational principles of lesson planning, changes to curricular content, which attaches more importance to this thematic field, incorporating discrimination-specific knowledge into the curriculum with a greater share of social science topics constitute options as a result of this paper.

*„Unsere Leben gehören nicht uns! Von der Wiege bis zur  
Bahre sind wir mit anderen verbunden, in Vergangenheit  
und Gegenwart und mit jedem Verbrechen und jedem  
Akt der Güte erschaffen wir unsere Zukunft.“*

*(aus: Cloud Atlas, 2012)*

*Für meine Mutter*

## Prolog

„Es war doch nicht alles schlecht, was Hitler gemacht hat.“, „Ich bin dafür, dass die Diskussionen um den Holocaust beendet werden.“, „Die Leute aus der Altenpflege, die stinken immer.“, „Warum dürfen die [Auszubildende mit einer Migrationsgeschichte, JW] im Unterricht immer den „Translator“ benutzen?“, „Warum darf der [Trans\*Person, JW] beim Sportfest bei den Frauen starten?“.

(Aussagen von Auszubildenden in der Altenpflege und Gesundheits- und Krankenpflege von 2007-2017)

Diese kurz zusammengefassten Aussagen von Auszubildenden, die ich in meiner langjährigen Tätigkeit als Pflegelehrerin wahrnahm, sind keine Einzelfälle, obgleich sie doch kein epidemisches Ausmaß annehmen. Entgegen der naiven Annahme, dass eine pflegerische Berufsmotivation nicht zu eigenen Diskriminierungshandlungen führen dürfte, werden in den unterrichtlichen Diskursen Ablehnung, negative stereotype Zuschreibungen und Vorurteile gegenüber bestimmten Gruppen geäußert, die sich auch gegen das eigene Kollektiv der Gesundheitsberufe richten, insbesondere gegen Altenpfleger:innen und Altenpflegehelfer:innen. Gleichzeitig werden in verschiedenen Unterrichtskonstellationen auch mitunter geschichtsrelativierende Äußerungen zum Nationalsozialismus getroffen. Dies sind keine singulären Phänomene. Zwar wurden derlei Aussagen für den Bereich der pflegeschulischen Ausbildung bisher nicht untersucht, sie wurden jedoch durch empirische Studien, die in anderen Kontexten stattfanden, dokumentiert. Dabei sind antisemitische, rassistische und antidemokratische Einstellungen aufgezeigt worden, die nicht nur in Randgruppen zu finden sind, sondern in Teilen der Bevölkerung, die zur Mitte gehören, verankert sind (Brähler et al., 2016; Decker & Brähler, 2018; Heitmeyer, 2012; Zick et al., 2016; Zick et al., 2019). Daran anknüpfend ist die Zunahme antisemitischer, rassistischer Ressentiments und das wachsende Demokratiemissstrauen in Teilen der Bevölkerung nicht nur ein deutsches Phänomen, sondern stellen europaweite, globale gesellschaftliche Prozesse dar (Zick et al., 2011). Gleichzeitig lässt sich auch eine Zunahme von Phänomenen der Verleugnung, Relativierung und Verharmlosung von nationalsozialistischen Verbrechen in Gedenkstätten konstatieren (Dreccoll, 2018, 2019).

In Deutschland werden Debatten geführt, die den fragilen gesellschaftlichen Zusammenhalt thematisieren. Die Erfahrung von Unsicherheit, Kontrollverlust und Desintegration, deren Ursachen auf allen drei Ebenen verortet werden können (gesellschaftlich, institutionell und im sozialen Handeln von Menschen), führen zur Entfremdung, Entsolidarisierung und erodierenden Normen- sowie Wertesystemen. Gesellschaftliche Brüche bergen die Gefahr einer höheren Verletzlichkeit des Menschen in sich. Pflege kann hier als ein bedeutsamer Faktor die Würde kultivieren, die Risse im soziokulturellen Gefüge überbrücken und damit

ein stabilisierendes gesellschaftliches Element sein. In diesem Sinne liegt in ihr ein Humanisierungspotenzial inne, das als Schutzbereich das Andersartige, das Imperfekte und das alte Leben einschließt und ein Gegengewicht zu modernen, fragwürdigen anthropologischen Konstruktionen bildet (Dederich, 2002).

In Hinwendung zu Adornos Beschreibung einer Gesellschaft, die im Zivilisationsprozess das Antizivilisatorische, das kältereproduzierende Moment hervorbringt (Adorno, 2017), wird menschliche Fragilität sichtbar. Die Schutzbedürftigkeit und Verletzlichkeit pflegebedürftiger, alter, behinderter Menschen und die von ungleichen Machtverhältnissen betroffenen Ausgegrenzten sowie Diskriminierten bedürfen einer Hilfe, die als Moral eine gesellschaftliche Funktion hat. Solidarisches Handeln und die Achtung aller Menschen wird somit zur normativen Forderung, wobei dieser nur dann hinreichend entsprochen werden kann, wenn ein empathisches Verständnis für das Gegenüber vorhanden ist. Dies als Utopie gedacht, führt zu einer sozialen Kultur der wechselseitigen Rücksichtnahme und Achtung. Voraussetzungen dafür sind berufsethische Einstellungen und Werthaltungen, um sich von der Versehrtheit und Hilfsbedürftigkeit berühren zu lassen (Remmers, 2018). Dies entspricht Bossles Diktum von der Pflege als einem „kulturellen Gut“, das das Potenzial hat, Gesellschaften zusammenzuhalten (Bossle, 2018).

In diesem Sinn richtet sich die vorliegende Arbeit an Lehrende in den Gesundheitsberufen sowie Praxisanleiter:innen und Pflegende. Sie soll Mut machen, weil ihre Arbeit wertgeschätzt wird, weil Sorge eine sinnstiftende existenzielle Komponente des Lebens ist und Verantwortung für sich selbst, aber auch für andere, aus einem entmachtenden Korsett befreien kann. Diese Arbeit will aber auch darauf aufmerksam machen, dass Abgrenzung, Ausgrenzung und Abwertung in der Pflegeausbildung und Pflegepraxis reale, sowie häufige und hochproblematische Ereignisse darstellen.

Ich möchte gern auf einen weiteren wichtigen Punkt hinweisen, der mir in den Professionalisierungsdebatten häufig zu kurz kommt: Dem Herstellen von Beziehungen, die auch sensible und verletzliche Implikationen bergen. Über diese Strukturen im (Berufs-)Leben kann ich entscheiden, weil sie unabhängig von Materialitäten oder Status sind. Diskriminierung ist ein folgenschweres Machtverhältnis, welches aus gesellschaftlichen Vollzügen entspringt, an denen wir alle beteiligt sind. Niemand kann sich daher von seiner Verantwortung lossagen, was im Übrigen auch für mich gilt. Zu sensibilisieren füreinander, „gelassener“ im Umgang zu werden, auch wenn mir der andere gerade nicht passt, ein reflektierendes Nachdenken über eigene Privilegien und ein Einstehen für marginalisierte Menschen, die weit unten in der Hierarchie positioniert sind. Darauf will diese Arbeit mit aufmerksam machen.

Wenn Lehrende und Pflegende diesen Menschen eine Stimme geben können, sie beim „Recht, Rechte zu haben“ (Arendt, 2011, S. 614) bedingungslos unterstützen, dann erwerben Pflegekräfte das Selbstverständnis, das m. E. die Identifikation über ein rein medizinisches Repertoire übersteigt.



# 1 Einführung und forschungsleitendes Erkenntnisinteresse

Lehrende an beruflichen Schulen, die in den Gesundheitsberufen ausbilden, nehmen zunehmend Phänomene von Diskriminierung und Abwertungen wahr, die sich nicht nur gegen Menschen mit einer Migrationsgeschichte richten, sondern auch Ältere, Menschen mit einer Behinderung sowie Personen, die in prekären Lebensverhältnissen leben, miteinbeziehen. Jedoch werden diese Probleme in der öffentlichen, pflegepädagogischen und -politischen Auseinandersetzung wenig thematisiert, eher kann eine Tabuisierung resp. eine Strategie des Wegschauens beobachtet werden. Das Auftreten von Diskriminierung, Abwertung und Ausgrenzung an Pflegeschulen wird aus mehreren Gründen als eine hochbrisante Konstellation gesehen.

Zum einen wird für den Bereich der Pflege ein Anstieg von Pflegebedürftigen mit Migrationshintergrund zu erwarten sein (Petersen-Ewert et al., 2018), zum anderen gehen auch weitere Merkmale gesellschaftlicher Vielfalt bspw. sexuelle Orientierung und Geschlecht mit veränderten Pflegebedarfen und Bedürfnissen einher (Brzoska et al., 2018). Auch die Arbeit in interkulturellen Teams wird eine zunehmende Bedeutung erfahren, da es in den letzten Jahren zu einer gezielten Migration von Pflegepersonen aus dem Ausland kam und weiterhin kommen wird, um den Fachkräftemangel zu kompensieren (Bonin et al., 2015; Rand, Pütz & Larsen, 2019). Bei der Migration von Pflegekräften aus anderen Ländern muss berücksichtigt werden, dass Einrichtungen des Gesundheitswesens durch symbolische Kämpfe, Macht- und Hierarchieverhältnisse gekennzeichnet sind. Innerhalb dieses konflikthaften Feldes lassen sich Figurationen von „Etablierten und Außenseitern“ (Elias & Scotson, 2017) erkennen (Kontos et al., 2019). Die Konfliktlinien zeigen sich entlang der Dimensionen Fachlichkeit, Arbeitsorganisation und Kulturalisierung. Fachlichkeitskonflikte werden kulturalisiert, auf imaginierte kulturelle Unterschiede zurückgeführt, mit diesen erklärt und führen zur Abwertung der Arbeitsleistung von Pflegenden mit einer Migrationsgeschichte. Abwertungen, die von den Betroffenen als Diskriminierung und teilweise sogar als Rassismus wahrgenommen werden, weisen den Betroffenen eine Position im Macht- und Hierarchieverhältnis zu, die sie in die Position von Außenseitern stellt. Dabei nutzen etablierte Pflegekräfte ihre Deutschkenntnisse und ihre Wissenszurückhaltung als Hierarchisierungs- und Verteidigungsmittel zum Erhalt ihrer symbolischen Macht (Rand, Kontos et al., 2019).

Auch Theobald (2018) sowie Heier und Fischer (2019) verweisen auf berufliche Statusabwertungen, Benachteiligungen und rassistische Diskreditierungserfahrungen von Pflegenden mit einer Migrationsgeschichte und konstatieren sogleich eine bisher nur in Ansätzen

entwickelte nationale Diskriminierungsforschung für diese Gruppe. So lassen sich Diskriminierungsereignisse für Pflegekräfte mit einer Migrationsgeschichte als „ein alltägliches Phänomen“ (Heier & Fischer, 2019, S. 76) darstellen, obgleich im internationalen Vergleich systematisch erfasste empirische Daten fehlen. Aufgrund des Forschungsdesiderats zum thematischen Schwerpunkt Diskriminierung beziehen sich die Erlebnisse von Pflegenden daher häufig auf anekdotische Einzelfallberichte (Gaede, 2020; König, 2020; vgl. auch die Sammlung von Einzelfallberichten in: LVG und AFS, Rassismus im Gesundheitswesen, 2021)

Eine ähnliche Konstellation lässt sich auch für den anfangs erwähnten, pflegerischen Versorgungsbereich der Gruppe der Patient:innen mit einer Migrationsgeschichte skizzieren, bei der eine theoriegeleitete empirische Auseinandersetzung mit Diskriminierungsphänomenen bisher nur unzureichend realisiert wurde (Braun & Zeeb, 2021).<sup>1</sup> Die bisherigen Befunde deuten allerdings auf Diskriminierungsrisiken für verschiedene Merkmale wie u. a. ethnische Herkunft, höheres Lebensalter und sexuelle Identität hin, die zu Abwertungen, Stereotypisierungen und Benachteiligungen hinsichtlich der Zugänglichkeit zum Gesundheitssystem und der medizinischen sowie pflegerischen Versorgungsqualität führen können (Bartig et al., 2021). Faktoren, die Diskriminierungsprozesse begünstigen, stellen hierbei ungenügende fach- und kulturspezifische Wissensbestände dar, die nicht nur einen Mangel an interkultureller Kompetenz, sondern auch geriatrische fachliche Defizite, Wissenslücken bei behinderungsspezifischen Versorgungsbedarfen sowie Unkenntnis über „Trans\*- und Inter\*-Gesundheitsthemen“ (Bartig et al., 2021, S. 65) aufweisen. In der Folge werden bei den Pflegenden entsprechende Sensibilitäts- und Bedürfnisorientierungen bei der Versorgung von Patientengruppen vermisst (ebd.).

Daran anknüpfend muss daher zukünftig für die Gruppe der Pflegenden eine interkulturelle Kompetenz vorausgesetzt werden, welche – neben dem Wissen über die Situation von Menschen mit einer Migrationsgeschichte, ihrer Kultur und ihrer Verschiedenheit – auch eine ethische Haltung beinhaltet, die Multikulturalität und Diversität berücksichtigt, anerkennt und zu achten weiß (Leufgen, 2018). Eine vorurteilsreflektierende und vorurteilsvermeidende Einstellung bezieht sich dabei nicht nur auf Menschen mit einer Migrations- und Fluchtgeschichte, sondern auch auf andere stigmatisierte Gruppen (Domening, 2003, zit.

---

<sup>1</sup> International wird in Übersichtsarbeiten auf diskriminierende Verhaltensweisen und Einstellungen von Pflegenden hingewiesen, die u. a. über Vorurteile, Stereotypisierungen sowie Sprach- und Kommunikationsbarrieren zu Benachteiligungen in der Gesundheitsversorgung führen. Gleichzeitig wird aber auch auf die widersprüchliche und begrenzte Datenlage aufmerksam gemacht, die Untersuchungsergebnisse limitieren (Drewniak et al., 2017).

nach Rommelspacher, 2005, S. 186) und schließt migrierte Pflegekräfte ein, die zukünftig im deutschen Gesundheitswesen arbeiten werden.<sup>2</sup>

Lehrenden in den gesundheitsbildenden Berufen obliegt damit der Auftrag, wie bereits im Pflegeberufegesetz von 2017 formuliert, ein professionelles, ethisch fundiertes Pflegeverständnis und ein berufliches Selbstverständnis bei den Schüler:innen in der Pflegeausbildung zu entwickeln, das auch Multikulturalität und Diversität berücksichtigt. Die Anerkennung und der Respekt vor der Würde des Menschen sind dabei zentrale Prämissen bei der Ausübung pflegerischer Tätigkeiten.

Der Pflege inhärent ist die Achtung der Menschenrechte, einschließlich der kulturellen Rechte, des Rechts auf Leben und Wahlfreiheit, das Recht auf Würde und respektvolle Behandlung. Die Pflege ist respektvoll und uneingeschränkt in Bezug auf die Merkmale Alter, Hautfarbe, Kultur, kulturelle Zugehörigkeit, Behinderung oder Krankheit, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Nationalität, Politik, Sprache, ethnische Zugehörigkeit, religiöse oder spirituelle Überzeugungen, rechtlicher, wirtschaftlicher oder sozialer Status. (ICN-Ethikkodex, Präambel, 2021, S. 4).

Pflegekräfte sind daher aufgefordert, ein Umfeld zu schaffen, in dem Menschenrechte, Wertvorstellungen, Sitten und Gewohnheiten verwirklicht werden können. Sie haben dabei die Verantwortung, Maßnahmen zugunsten der gesundheitlichen und sozialen Bedürfnisse zu veranlassen und diskriminierende Benachteiligungen auszuschließen (ICN, 2021).

Pflegende nehmen somit eine Advokatenfunktion für die Gruppe der Pflegebedürftigen wahr und vertreten insbesondere die Interessen vulnerabler Menschen, die in ihrer Selbstbestimmung Einschränkungen erfahren (Robert Bosch Stiftung, 2018). Die ethische Grundhaltung und die daraus abgeleiteten Verpflichtungen zeigen sich dann in der Menschenrechtsorientierung, in der Achtung der Selbstbestimmung, der Nicht-Diskriminierung und der Beachtung sozialer sowie kultureller Rechte (Riedel et al., 2017 mit Bezug zum ICN, 2012). Auszubildende in der Pflegeausbildung müssen also lernen, Pflege unter Bewahrung der oben genannten Prinzipien zu gestalten. Dies erfordert eine ethische Haltung und Überzeugung, die in der Ausbildung reflektiert und entwickelt werden muss und eine Voraussetzung für eine achtsame, empathische und respektvolle Pflege darstellt.

---

<sup>2</sup> International ist die Situation von Pflegekräften mit einer Migrationsgeschichte vielfach untersucht worden, wobei insbesondere Kommunikationsprobleme, mangelnde Chancengleichheit, Diskriminierung und Abwertung des beruflichen Status von migrierten Pflegekräften mit negativen Erfahrungen verbunden waren (vgl. dazu Alexis et al., 2007; Mapedzahama et al., 2012; Taylor, 2005; Wojczewski et al., 2015).

Daher muss über das pädagogische Handeln eine Auseinandersetzung mit Diskriminierungs-, Ausgrenzungs- und Abwertungsprozessen realisiert werden, die eben nicht nur fachdidaktisch und fachwissenschaftlich stattfinden darf, sondern eine Haltung des Wahrnehmens, Nicht-Wegschauens und Bearbeitens erfordert.

Während für den schulischen und eingeschränkt berufsschulischen Bereich häufig auftretende subtil-latente oder offen geäußerte Diskriminierungsereignisse empirisch ermittelt wurden (vgl. Bücken et al., 2020; Foitzik & Hezel, 2019; Scherr et al., 2015; vgl. hierzu auch die Bände von Melter & Mecheril, 2011 und Scharathow & Leiprecht, 2011)<sup>3</sup>, konnten für Bildungseinrichtungen, die Ausbildungen in den Gesundheitsberufen anbieten, keine Studien identifiziert werden. Hier müssen auch Abgrenzungen zum Konstrukt der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) und zum Rechtsextremismus vorgenommen werden, in dem zwar einzelne Elemente Bestandteil eines Diskriminierungsverhältnisses sein können, jedoch theoretisch konzeptuelle Unterschiede bestehen (vgl. auch Kapitel 3.1.4).<sup>4</sup>

Daran anschließend kann für den Bereich des professionellen Umgangs von Lehrkräften mit Diskriminierung, rechten Orientierungen, Ungleichwertigkeitsideologien im und außerhalb des Unterrichts ein Forschungsdesiderat konstatiert werden. Die Rolle von Lehrenden, ihre Haltung und ihre reflexiven Fähigkeiten im Umgang mit diskriminierenden Praktiken von Schüler:innen sind bisher empirisch kaum untersucht worden, wobei dies insbesondere für den berufsschulischen Bereich zutrifft.

Es gibt viele Berichte über Schwierigkeiten in der Auseinandersetzung mit dieser Thematik, deren empirische Basis jedoch nicht ausreichend fundiert ist.<sup>5</sup> Der pädagogische Umgang ist meist durch Essentialisierungen des „Fremden“ und der „Anderen“ geprägt, die mit nicht-intendierten, reproduzierten Othering- und Ungleichheitsverhältnissen einhergehen (Riegel, 2016) sowie auf Emotionalisierungen und Moralisierungen anstelle von Argumentation setzen (Schmidt & Pates, 2017). Dies führt in der Konsequenz zur Distanzierung, Ironisierung bis hin zur Totalverweigerung des Unterrichts durch die Schüler:innen. So fehlen antidiskriminierungskritische Didaktiken sowie die Professionalität von Lehrkräften im Umgang mit diesen Situationen (Schmidt & Pates, 2017). So sieht auch Scherr (2001) in der

---

<sup>3</sup> Diskriminierung als abstrakter Begriff bezeichnet mehrere Diskriminierungsverhältnisse (bspw. Rassismus, Antisemitismus, Klassismus etc.), die jeweils eigene inhaltliche Spezifikationen und verschiedene historische Entstehungskontexte aufweisen (vgl. auch Kapitel 3.1). Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Studien, die Diskriminierung in verschiedenen Arbeits- und Lebensbereichen untersucht haben (siehe auch den umfangreichen Sammelband von Scherr et al., 2017).

<sup>4</sup> Viele Untersuchungsergebnisse in berufsschulischen Kontexten beziehen sich in ihrer theoretischen Konzeptualisierung auf die GMF oder den Rechtsextremismus. In der Zusammenfassung der Studienlage ist von einer Zustimmung zu fremdenfeindlichen und rechtspopulistischen Positionen auszugehen, die aber keine Mehrheitsergebnisse darstellen (Bacher, 2001; Bliesener & Maresch, 2016; Held et al., 2017; Nattke, 2009). Held et al. (2017) beschreiben das Phänomen als „Mitte-Performance“, bei der sich Auszubildende politisch neutral verorten, aber rechtspopulistische und kulturrassistische Muster internalisiert haben.

<sup>5</sup> Die folgende Auflistung pädagogischer Handlungsorientierungen bezieht sich auf alle Bereiche des Bildungssystems sowie auf pädagogische Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe.

unzureichenden Qualifizierung und Positionierung der Lehrenden im Umgang mit herausfordernden Situationen die Mängel und nicht primär im fehlenden Fachwissen. Daran anschließend weist Bacher (2001) in seiner empirischen Untersuchung nach, dass über die Intervention der Lehrkräfte diskriminierende und fremdenfeindliche Äußerungen im Unterricht zurückgingen.

Pädagog:innen nehmen in den Interaktionen mit den Schüler:innen selbst Unterscheidungen vor, die über ein dominantes Zuordnungsmuster zu Aus- und Eingrenzungen führen. Über Differenzkonstruktionen, bei denen auf hegemoniale soziale Kategorisierungen und Normalitätserwartungen zurückgegriffen wird, werden Gruppen als abweichend zum „WIR“ hergestellt und als „Fremde“ und „Nicht-Zugehörige“ ausgegrenzt (Riegel, 2016). Lehrende wollen und schaffen häufig verständnisorientierte Zugänge, die jedoch zur Reproduktion diskriminierender Verhaltensweisen (Antisemitismus) (Radvan, 2010) oder zur zufriedenheitsorientierten Selbstbestätigung des eigenen, erfolgreichen pädagogischen Handelns führen (Behrens, 2014). Häufig findet eine Dethematisierung, Tabuisierung und das Unsichtbarmachen problematischer Ereignisse statt (Bibouche et al., 2009; Georg, 2017), wobei Abwehr, Ängste und Unsicherheit das pädagogische Handeln kennzeichnen (Elverich, 2011; Haker & Hirschmann, 2008). Insbesondere fehlt es an Sensibilität der Lehrenden gegenüber den Diskriminierungserfahrungen der Lernenden (Melter, 2006; Scharathow, 2019).

Eine Vielzahl von Publikationen, Projekten, Lehr- und Lernmaterialien sowie didaktische Handreichungen bieten Hilfestellungen bei der Problematisierung und der Auseinandersetzung mit diskriminierenden Themen.<sup>6</sup> Diskriminierung, Othering und Ungleichwertigkeitsideologien sind ein Lern- und Bildungsproblem. Sie benötigen aber vor allen Dingen Lehrkräfte, die problematisierend, sachlich argumentierend und dialogorientiert humanistische und demokratische Grundwerte vertreten.

Wie jedoch Diskurse im Kontext von Diskriminierungsprozessen zu gestalten sind und welche Haltungen Lehrkräfte einnehmen müssen, darüber besteht Unsicherheit, Unwissenheit, wenn nicht sogar Gleichgültigkeit. Lehrkräfte, ihr Umgang mit herausfordernden Situationen, ihre Haltung und ihre Wissensbestände im Umgang mit Diskriminierungssituationen stehen daher im Fokus der Untersuchung.

---

<sup>6</sup> Exemplarisch steht hierfür, neben einer Vielzahl weiterer Organisationen auf der Bundes-, Länder- und regionalen Ebene, die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) mit ihren gesetzlich vermittelten Aufgaben einer Beratungs-, Forschungs- und Publikationstätigkeit (ADS, 2023).

## 1.1 Explikation der Ziele und Forschungsfragen der Arbeit

Für Berufsschulen, die Ausbildungen in den Gesundheitsberufen anbieten, konnten keine Studien identifiziert werden, in denen Diskriminierung und das Handeln der Lehrenden Untersuchungsgegenstände gewesen wären. Diesbezüglich kann auf keine systematisch empirische Datenbasis zurückgegriffen werden, womit auch Unklarheiten bestehen, ob Diskriminierungsphänomene an Pflegeschulen eine eigene Entität und somit ein relevantes Problem darstellen. Daran anschließend wird auf ein weiteres Problem aufmerksam gemacht, welches zwar die übergeordnete erkenntnistheoretische Ebene betrifft, doch am Anfang erwähnt werden muss, da dies sowohl mit wesentlichen Auswirkungen auf den Umfang des später noch zu explizierenden sensibilisierenden Konzeptes als auch mit methodologischen Überlegungen verbunden sein wird. Ausgangspunkt der Untersuchung sind Einzelbeobachtungen und informelle Erzählquellen, die das eigene Erkenntnisinteresse und daher Vorannahmen zu diskriminierenden Schulkontexten prägen. Diese sind innerhalb des Untersuchungsrahmens bereits generalisiert, m. a. W. sie bestimmen Diskriminierungsprozesse schon als einen allgegenwärtigen und realen Zustand. Diese Vorannahmen müssen dennoch im Untersuchungsprozess immer wieder überprüft werden, da ansonsten Risiken bestehen, Diskriminierungsverhältnisse zu reifizieren oder andere problematische Unterrichtereignisse als Diskriminierungsphänomene zu untersuchen, die sich eher auf bspw. Lehr- und Lernstörungen beziehen.

Diese Arbeit bewegt sich in einem wissenschaftlichen Spannungsverhältnis von analytischer Reflexivität und Distanzierung gegenüber einer normativen Positionierung, die diskriminierungskritischen Ansätzen inhärent ist (Mecheril et al., 2020). Dabei sind schon normative Punktsetzungen über die Bezugnahme auf die im ICN kodifizierten Menschenrechtsorientierungen und das Diskriminierungsverbot vorgenommen worden. Diese Bezugspunkte fungieren als Begründungszusammenhänge für eine entsprechend einzunehmende Haltung und Positionierung der Lehrenden im Unterrichtsgeschehen. Sukzessive werden diese normativen Setzungen im weiteren Verlauf noch ergänzt durch sensibilisierende Konzepte, die Diskriminierungsansätze und professionstheoretische Inhalte zu einer Heuristik bei der Deutung von Diskriminierungsphänomenen zusammenfügen. Damit verbinden sich allerdings Probleme, da eine wertfreie und wissenschaftlich analytisch distanzierte Haltung durch die normativen Grundsetzungen nicht mehr aufrechterhalten werden kann (Mecheril et al., 2020). Es muss daher geklärt werden, welche normativen Annahmen in welchem Umfang für die Analyse des Untersuchungsgegenstandes angemessen zu verwenden sind. Diese Setzung gilt es entsprechend auszutarieren und zu begründen (Mecheril et al., 2020). M. a. W. geht es um die Vermittlung beider Positionen, die in einem produktiven Umgang mit dem Spannungsfeld von Distanzierung und Reflexivität sowie den normativen

Vorannahmen liegen. Daran anknüpfend geht es in dieser Arbeit und insbesondere im empirischen Teil um ein wesentliches Verständnis von Diskriminierungssituationen, die es analytisch zu erkennen und in plausiblen rekonstruierten Lesarten zu verstehen gilt. Es soll mit den Worten von Wittgenstein verstanden werden, was „empirisch der Fall ist“ (Wittgenstein, 2003, zit. nach Schiller, 2019, S. 25). Es sind die in den Erzählungen und Beschreibungen vorkommenden Diskriminierungsphänomene und das darauf bezogene Handeln der Lehrenden, die unter der Zuhilfenahme von Heuristiken analytisch und reflexiv erschlossen werden müssen. Daraus folgt, dass

- bei der Analyse von Diskriminierungsphänomenen nicht von definitorischen Setzungen abgesehen werden kann, da sie die Prozesse von Abwertung und Benachteiligung präziser bestimmen können;
- reflexive analytische Prozesse nur durch und über Inhalte erfolgen können, aber diese über normative und definitorische Annahmen einen archimedischen Ausgangspunkt haben;
- selbst eigene subjektive Anteile in dem Erkenntnisfortschritt vorhanden sind, die über Selbstreflexion sichtbar gemacht werden können und über die Offenlegung den subjektiven Einfluss auf die Ergebnisse der Forschungsarbeit kontrollieren können (Brehm & Kuhlmann, 2018).

Aus diesen soeben skizzierten Stichpunkten muss sich eine Konsequenz ergeben, die den Umgang mit dem Spannungsverhältnis von Distanzierung und Positionierung näher bestimmt. Normative und definitorische Annahmen helfen bei der Beschreibung und Erklärung von Diskriminierungsereignissen, in denen sich aber in der weiteren Fortfolge von konkreten Implikationen der Unterrichtsgestaltung enthalten wird. Angestrebt werden daher diskursive Anschlüsse an den Bereich der beruflichen Pflegeausbildung sowie Lehrer:innenbildung, die in der späteren Zusammenfassung mit historischen, gesellschaftspolitischen, rechtlichen, curricularen, didaktischen sowie Fragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung verknüpft werden (vgl. auch Schiller, 2019).

Diese Arbeit möchte keine Lücke schließen, sondern das Feld der beruflichen Pflegeausbildung für die Untersuchung von Diskriminierungsphänomenen öffnen. Der Untersuchungsgegenstand Diskriminierung wird unter dem spezifischen Fokus von Handlungsweisen resp. Bewältigungsformen und Wissen der Lehrenden in den Blick genommen. Damit wird indirekt auf viele unmittelbar mit Diskriminierungsereignissen zusammenhängende Fragestellungen verwiesen, die den Bereich der beruflichen Bildung tangieren.

**Im Zentrum der Arbeit** steht daher ein zweifaches Erkenntnisinteresse. Zum einen geht es um Wert-, Denk- und Handlungsmuster, die Lehrkräften angesichts aktueller Diskriminierungsprozesse im Unterricht zur Verfügung stehen. Zum zweiten geht es um notwendige

Transformations- und Bildungsprozesse, die Lehrer:innen im Bereich der Pflege aktuell abverlangt werden (müssen). Für die Operationalisierung dieses doppelten Erkenntnisinteresses sind drei Fragen von zentraler Bedeutung:

- 1. Über welche Erfahrungen berichten Lehrkräfte hinsichtlich Diskriminierung im beruflichen Kontext und wie sprechen sie darüber?**
- 2. Inwiefern deuten die Lehrkräfte diese Erfahrungen als pädagogisches Handlungsproblem und Handlungsaufforderung?**
- 3. Über welche gelebten sowie antizipierten Handlungsmöglichkeiten und Wissensbestände verfügen Lehrkräfte im Umgang mit Diskriminierung und welche Haltungen, Überzeugungen sowie Werte zeigen sich darin?**

## **1.2 Aufbau der Arbeit**

Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist der Umgang von Lehrenden mit Diskriminierungsphänomenen und ihre Deutungen sowie Handlungsorientierungen, die sich in der Bewältigung dieser Ereignisse im Unterrichtsgeschehen zeigen. Sie folgt einem sozialkonstruktivistischen Verständnis, bei dem die Herstellung von Unterrichtswirklichkeit über wechselseitige sinngebende Interaktionsprozesse qualitativ rekonstruiert werden soll. Zugrunde gelegt wird eine sozialphänomenologische Perspektive in Anlehnung an Schütz (Schütz & Luckmann, 2017), bei der Lehrende im Unterricht Sinnsetzungen aufgrund ihrer Wissensbestände vornehmen, an denen sie ihr Handeln orientieren. Hierbei stehen nicht die Beobachtungen von Interaktionen zwischen den Teilnehmenden im Fokus, sondern nur die handlungsorientierenden Wissensbestände der Lehrenden. Von isolierten subjektiven Sinnsetzungsprozessen wird sich in dieser Arbeit abgegrenzt. Vielmehr basiert die Sinnkonstitution in Anlehnung an Berger und Luckmann (2003) auf internalisiertem Wissen, das Lehrende aus einem übergeordneten, sozial geteilten beruflichen und institutionellem Wissensvorrat entnehmen, den sie eigensinnig selektiv und autonom verarbeiten. Vorausgesetzt wird daher eine relative Autonomie trotz Strukturabhängigkeit (Alheit, 2020). Aus dem dialektischen Wechselspiel von Struktur und Subjekt wird in der Arbeit ein sozialwissenschaftliches Diskriminierungsverständnis zugrunde gelegt, bei dem Handlungen individuell entäußert werden, aber diese durch geronnene internalisierte Wissenstypiken über dominanzkulturelle Strukturmuster (Rommelspacher, 1998) der Gesellschaft entstehen.

Lehrende sind im Feld der Pflegeausbildung doppelt professionalisiert, sowohl über ihren pflegerischen Grundberuf als auch über ihr berufspädagogisches Studium. Es wird daher davon ausgegangen, dass Wissensbestände der Berufsfelder Pflege und Pflegepädagogik als „soziohistorisches Apriori“ (Luckmann, 2003, zit. nach Keller, 2012, S. 211) institutionell als implizites und explizites Regelwerk verankert sind und diese als internalisierte Routinen



von den Lehrenden im Unterricht entäußert werden. Daher sind die historischen Entwicklungsstränge der Pflegeausbildung und Pflegepädagogik aufzunehmen, die um professionstheoretische normative Grundannahmen ergänzt werden.

Die Einbindung von diskriminierungsspezifischen und professionstheoretischen Wissensbeständen in diese Arbeit ist das Endergebnis eines dynamischen Bewegens und Orientierens im Feld, in dem Wissensanteile hinterfragt, verworfen und reintegriert wurden, um sie zu einer Heuristik zusammenzufügen. Das Vorgehen einer Grounded Theory Methodologie (GTM), die zwar eine theoretische Sensibilität bei der Interpretation der Daten zulässt, konnte durch die Integration höherer theoretischer Wissensanteile nicht immer eingehalten werden und begründet sich wie folgt:

- Pädagogische Handlungsfelder reagieren hoch emotionalisiert auf diskriminierungskritische Themen, sodass die Notwendigkeit erachtet wurde, Diskriminierungsereignisse möglichst präzise als solche zu identifizieren und zu beschreiben.
- Theoretisches Wissen über Diskriminierungsverhältnissen stellt eine empirisch und theoretisch validierte Heuristik der Dateninterpretation dar.
- Diskriminierungsphänomene sind sicher als solche zu identifizieren, wenn sie den definitorisch festgelegten Kriterien entsprechen.
- Es sollen nicht nur analytische Diskriminierungsverhältnisse beschrieben werden, sondern diese sollen auf der Basis des theoretischen Wissens erklärt und verstanden werden.
- Es können neue Kategorien und Begriffe gefunden werden, mit denen sich empirische Phänomene beschreiben lassen, die aber nicht isoliert aus den Daten emergieren, sondern in Querverbindungen zu anderen Begriffen liegen.
- Über professionstheoretische Annahmen können Annahmen für eine eventuelle Einordnung des Professionalisierungsgrades vorgenommen werden, um Anchlüsse an notwendige Transformations- und Bildungsprozesse zu gewinnen.

Die Arbeit gliedert sich nach diesen Vorüberlegungen daher wie folgt:

Das **Kapitel 1** entfaltet das Erkenntnisinteresse im Fortlauf eigener persönlicher Erfahrungen als Lehrende sowie auf der Grundlage gesellschaftlich migrationsspezifischer Entwicklungen, die Diskriminierungsphänomene als alltägliches Ereignis aber ohne systematische empirische Datenbasis insbesondere in Gesundheitseinrichtungen beschreiben. Darüber sind Anforderungen an die berufliche Pflege gestellt, die ein professionsethisches Verständnis voraussetzen und in der Ausbildung von Lehrenden angebahnt werden müssen. Vor dem Hintergrund von Forschungsdesiderata zum Umgang mit Diskriminierungsphänomenen in der beruflichen Bildung werden Fragestellungen sowie Ziele der Arbeit expliziert.

Im **Kapitel 2** sind ausführliche Felderkundungen dargestellt, welche die historische Entwicklung des Pflegeberufes assoziativ zur Pflegelehrer:innenbildung skizzieren. Sie gehen einher mit rechtlichen, inhaltlichen und mentalitären Spezifikationen des Berufsbildes Pflege, die historisch entwickelt, aktuell als institutionelle Wissensbestände wirksam sind.

**Kapitel 3** beinhaltet die sensibilisierenden Konzepte zum Diskriminierungsbegriff und zum Professionsverständnis. Diese sind umfangreich dargestellt und beziehen sich hinsichtlich des Diskriminierungsbegriffes auf rechtliche, soziologische und erziehungswissenschaftliche Kontexte. Sie werden ergänzt durch die Beschreibung von verschiedenen Diskriminierungsverhältnissen und Formen. Der Professionsbegriff ist analytisch aufgetrennt worden und wird jeweils für die Struktur-, Prozess- und Handlungsebene separat betrachtet. Komplementär werden Wissen, professionalisiertes Handeln und Beziehungsverhältnisse im Kontext des differenztheoretischen Professionsbegriffes nach Nittel (2000) exakter expliziert. Die theoretischen Erträge der Ebenen werden auf die Pflegelehrer:innenbildung bezogen, wobei sich die kongruente Zuordnung nicht immer einhalten lässt.

**Kapitel 4** enthält die Forschungsmethodologie, das Vorgehen bei der Datenerhebung und Auswertung sowie die wissenschaftstheoretische Einbindung. In diesem Kapitel sind auch die Reflexionen zum Forschungsprozess und den forschungsethischen Prinzipien hinterlegt.

Ab dem **Kapitel 5** beginnt die empirische Ergebnisdarstellung, die mit einer Übersicht zum entwickelten Modell beginnt. Die empirischen Beschreibungen folgen der Modelllogik, in der in jedem Unterkapitel die Kategorien und Subkategorien des Modells in Schrift, Abbildung sowie tabellarischer Zuordnung hinterlegt und detailliert beschrieben wurden.

**Kapitel 6** beinhaltet die Zusammenfassung und Diskussion zu den Ergebnissen in Verbindung mit den Fragestellungen. In diesem Abschnitt werden zentrale Erkenntnisse der Arbeit und das im Abduktionsprozess gewonnene „Neue“ (Wissen) gebündelt und expliziert.

Daran anknüpfend werden im **Kapitel 7** Anschlussmöglichkeiten für die Pflegebildungspraxis skizziert. Dabei werden curriculare, didaktische, organisatorische und gesellschaftspolitische Fragestellungen und mögliche Entwicklungslinien für die Pflegeausbildung aufgeführt. Ergänzt werden diese Anmerkungen durch weitere mögliche Forschungsideen in Ableitung zu den Untersuchungsergebnissen.

## 2 Historisch das Feld erkunden: Das Berufsfeld der Pflege- und Pflegelehrer:innen

Es wird davon ausgegangen, dass es Wissensbestände gibt, die als Semantiken der Berufsfelder Pflege und Pflegepädagogik institutionell fest verankert sind, als implizites und explizites Regelwerk fungieren und über Praktiken, Rituale oder Routinen verausgabt werden. Semantiken sind Spektren berufsfeldspezifischer Charakteristika bspw. berufskulturelle Aspekte, berufliche- und ethische Selbstverständnisse, Hierarchie- und Gesellschaftsbeziehungen, Statusstruktur etc. und bilden sich historisch über interaktive Wechselbeziehungen zwischen Individuen und Gesellschaft heraus. Dieses Wissen (Semantik) ist den Berufsangehörigen soziohistorisch als ein Apriori vorgegeben und wird von ihnen als ihr beruflicher Sinn- und Bedeutungshorizont als ein handlungsleitendes Muster ihrer täglichen Arbeit internalisiert. Inkorporierte Handlungsstrategien und Orientierungsmuster müssen also in einer Kombination mit historischen Entwicklungen der Berufsfelder rekonstruiert werden, da sich darüber die jeweiligen spezifischen Semantiken herausgebildet haben.<sup>7</sup> Dies ist insbesondere daher von Interesse, da die Entwicklung von Pflege- und Lehrberuf eng aneinander gekoppelt ist (vgl. auch Kapitel 2.4 sowie die tabellarischen Übersichten zur Entwicklung des Pflegeberufes und der Pflegelehrer:innenbildung, S. 29 und S. 41)

### 2.1 Zur Ausbildung in den Pflegeberufen: „Ich komme ursprünglich aus der Pflege.“

#### 2.1.1 Entwicklung der Pflegeausbildung vor 1990: BRD und DDR

Eine erste formell länderstaatliche Regelung zur Organisation der beruflichen Bildung für die Krankenpflege wurde „1907 «Vorschriften über die staatliche Prüfung von Krankenpflegepersonen»“ (Kruse, 1995, zit. nach Sahmel, 2015, S. 88) beschlossen. Ihr gingen Auseinandersetzungen voran, die von konfessionellen Verbänden und Schwesternschaften des Roten Kreuzes geführt wurden (Sahmel, 2015). Es gab große Bedenken, dass mit der Einführung beruflich-staatlicher Strukturen zur Organisation der Ausbildung der karitative Charakter der Pflege unterminiert werden würde (Sahmel, 2015). Damit verband sich die Sorge, dass über einen theoretischen Wissenserwerb, das pflegerische Selbstverständnis von

---

<sup>7</sup> Am Beispiel des „doing gender“ wird aufgezeigt, wie interaktiv über soziale (Mikro-)Praktiken die Kategorie Geschlecht von den Individuen produziert, reproduziert und in verschiedenen sozialen Situationen (bspw. Familie, Arbeitsplatz) wiederholt zur Aufführung gebracht wird. So konserviert sich im historischen Verlauf, der binäre Geschlechtercode als eine „suis generis“ vermittelt über semantische Felder, in denen Sinn- und Bedeutungszuordnungen variabel gespeichert und gelöscht werden, in denen aber der einst historische Ursprung in Vergessenheit gerät. Diese Strukturen inklusive eines hierarchischen Geschlechterverhältnisses bleiben institutionell stabil, obwohl sich die historischen, rechtlichen und kulturellen Kontexte verändert haben (Alheit, 2020).

„Helfen, Dienen und christliche[r, JW] Nächstenliebe“, (Kruse, 1995, zit. nach Sahmel, 2015, S. 88) beschnitten werden könnte. Mit der getroffenen gesetzlichen Regelung von 1907 verbanden sich Ausbildungselemente, die explizit und implizit in den institutionellen Strukturen bis in die Gegenwart fortwirken:

- die Angliederung der Schulen an Gesundheitseinrichtungen,
- die Medizinorientierung, die mit entsprechenden naturwissenschaftlichen und medizinischen Fächern korrespondierte,
- die medizinische Assistenzfunktion der Pflege,
- der hohe praktische Ausbildungsbezug sowie
- die Ausübung der Schulleitung durch das ärztliche Personal (Sahmel, 2015)

Die genannten Strukturelemente waren für die weitere staatliche Regulierung der Pflegeausbildung konstitutiv (Sahmel, 2015) und wurden in den folgenden **Krankenpflegegesetzen (KrPflG)** von **1957** (BGBl. I 1957 S. 716), **1965** (BGBl. I 1965 S. 1443) und **1985** (BGBl. I 1985 S. 893) teilweise fortgeschrieben.

Neben einer Verlängerung der Ausbildungszeit auf drei Jahre wurde sukzessiv der theoretische Stundenanteil von 400 Stunden im Jahr 1957 auf 1600 Stunden im Krankenpflegegesetz von 1985 erhöht (Sahmel, 2015). Vorausgegangen war diesem jedoch eine deutliche Kritik an den tradierten Ausbildungsmustern, welche die Professionalisierungsbedarfe konterkarierte (Bögemann-Großheim, 2002, zit. nach Eylmann, 2014, S. 58). Daher wurde im 1985 novellierten Krankenpflegegesetz erstmalig das Ausbildungsziel einer Befähigung zur sach- und fachkundigen, umfassend geplanten Pflege (§4 Abs.1 KrPflG 1985) definiert und methodisch mit dem Pflegeprozessmodell verbunden (Eylmann, 2014). Trotzdem setzte sich die Kontinuität der medizinischen Ausrichtung und der medizinisch-assistierenden Funktion der Pflege über den entsprechenden Fächerkanon fort. Obgleich im Krankenpflegegesetz von 1985 der Stundenumfang der Pflege im Verhältnis zur medizinischen Krankheitslehre mit 480 zu 360 Stunden höher ausfiel (Sieger, 2018), war der prozentuale Anteil trotz der Einführung des Pflegeprozesses und der Erhöhung der zu vermittelnden pflegerischen, sozialwissenschaftlichen und psychologischen Inhalte immer noch geringer als der Umfang der medizinisch-naturwissenschaftlichen Fächer. Diese zu vermittelnden theoretischen Wissensgrundlagen umfassten ca. die Hälfte aller Themen, wodurch sich die Ausbildung insgesamt doch wieder am naturwissenschaftlich-medizinischen Paradigma orientierte (Sahmel, 2015). Dazu gehörte auch die Orientierung an einer als vorwiegend praktisch angesehenen Ausbildung, die aber gemessen am Umfang von 3000 Stunden keine tiefe konzeptionelle Struktur besaß (ebd.). Ebenso wenig war die pädagogische Qualifikation der schulischen Leitung geregelt. Die Leitungsfunktion wurde entweder gemeinsam

von Oberinnen, leitenden Krankenschwestern und Ärzt:innen wahrgenommen oder von einem der vorher genannten allein (ebd.).

Im Verlauf der Diskussionen vor der Modifizierung des Krankenpflegegesetzes 1985 wurde von den Gewerkschaften der Versuch unternommen, die Pflegeausbildung in das 1969 neu geregelte berufliche duale Ausbildungssystem<sup>8</sup> zu überführen. Damit waren Bestrebungen verbunden, den Sonderweg in der Pflegeausbildung zu beenden. Trotz aller Bemühungen scheiterte dieser Versuch an den Widerständen von Berufsorganisationen, aber insbesondere der konfessionellen Verbände, die ihre Auffassung von christlicher Krankenpflege und ihre Autonomie durch die staatliche Regulierung über das Berufsbildungsgesetz gefährdet sahen (Brenner, 1994, zit. nach Sahmel, 2015, S. 95).

Hier ergibt sich ein Bild wie am Anfang des Jahrhunderts: geistliche und berufsständische Organisationen hier, Gewerkschaften da. Die Gleichstellung dieser Berufsausbildung mit vergleichbaren Berufen wird von den Verbänden, auch von den nichtkonfessionellen, immer noch abgelehnt. (Brenner, 1994, zit. nach Sahmel, 2015, S. 95).

Der Status quo des Sonderweges der Pflegeausbildung, die mit Konsequenzen für die Pflegelehrer:innenbildung einherging, blieb bis in die heutige Zeit erhalten.

Im Gegensatz zum Ausbildungssystem in der BRD war die Krankenpflegeausbildung in der DDR als Facharbeiterberuf in ein staatliches medizinisches Fachschulsystem integriert. Die Ausbildung erfolgte an medizinischen Fachschulen gemeinsam mit anderen mittleren medizinischen Berufen und seit 1974 in einem sechssemestrigen Fachschulstudium. Von der Ausbildungsdauer und den Inhalten gab es gemeinsame Schnittmengen beider Länder. So wurden in mehreren Gesetzesänderungen 1951, 1961 und 1974 die dreijährige Ausbildung und die Erhöhung der theoretischen Stundenanteile beschlossen. Auch hier gelten, in Analogie zur BRD, der starke Bezug zur Fächerlogik der Medizin und die Praxisorientierung innerhalb der Ausbildung als wesentliche Merkmale. Hinzu kam ein stark ideologisiert-politischer Unterricht, der die offizielle wissenschaftliche Weltanschauung des SED-Systems vermittelte. Eine Sonderrolle im Ausbildungssystem hatten die konfessionellen Einrichtungen. Ihre Entscheidungsspielräume und Eingriffsmöglichkeiten waren gering, sodass sie ständig auf Kooperationen mit medizinischen Fachschulen und Akzeptanz seitens des

---

<sup>8</sup> Die Pflegeausbildung ist rechtlich weder dem dualen Ausbildungssystem, welches der Regelung durch das Berufsbildungsgesetz unterliegt, noch dem Schulberufssystem der Bundesländer zugeordnet. Sie hat sich außerhalb dieser beiden Systeme entwickelt. Gesundheitsfachberufe werden durch Berufszulassungsgesetze, die der Bund einheitlich erlässt, geregelt. In dem Gesetz sind aber nur die Strukturen der Ausbildung formal festgehalten: wie Berufsbezeichnung, Ausbildungsziel- und Dauer etc. Der Teil der konkreten Ausgestaltung der Ausbildung (Rahmenlehrpläne, Schulbetrieb, Prüfungsorganisation) liegt in der Regelungskompetenz der Länder, die aber einheitlich die Organisation der Ausbildung wahrnehmen. Die Ausbildung in der Pflege weist über die beiden Lernorte Berufsschule (Schulen im Gesundheitswesen) und Betrieb (Praxiseinrichtung) zwar eine gleichartige Struktur wie das duale Ausbildungssystem auf, trotzdem nimmt sie „eine Sonderstellung innerhalb des Systems beruflicher Bildung ein“ (Lehmann et al., 2016).

staatlichen Systems angewiesen waren. Eine konfessionelle Pflegeausbildung war schwieriger zu bewältigen, da eine längere Ausbildungsdauer und die mögliche fehlende Berufs- anerkennung Belastungsmomente darstellten (Thiekötter, 2018, S. 74-81).

### **2.1.2 Entwicklung der Pflegeausbildung nach 1990**

Seit Anfang der 90er Jahre wurde vor dem Hintergrund der Professionalisierung der Pflege verstärkt um eine Neuordnung der Pflegeausbildung gerungen. Begründet wurde dies mit strukturellen sowie inhaltlichen Defiziten, u. a. einer starken Dominanz durch die Medizin und der insuffizienten praktischen Ausbildung (Sahmel, 2015), die zu Qualitätsmängeln in der pflegerischen Versorgung führte (Landenberger, 2005). Insbesondere die Abhängigkeit von der Medizin behinderte Professionalisierungsprozesse, da sie den Beruf als medizinischen Hilfsberuf stabilisierte (Kreuzer, 2010, zit. nach Eylmann, 2014, S. 55). Die Gründe einer reformbedürftigen Ausbildungsstruktur sind aber viel weiter zu fassen, da Professionalisierung und Akademisierung mit gesellschaftlichen Veränderungen und gesundheitspolitischen Zäsuren in Verbindung standen. Im Krankenpflegegesetz von 2003 (KrPflG) (BGBl. I 2003 S. 1442) wurden diesbezüglich Änderungen vorgenommen, die mit einem neuen Berufs- und Pflegeverständnis korrespondierten.

Gleichzeitig wurde die Altenpflege über die Anerkennung als Heilberuf nach Art. 74 GG erstmalig über ein bundeseinheitliches Berufsgesetz (Altenpflegegesetz (AltPflG), BGBl. I 2003 S. 1690) geregelt und damit an die Krankenpflegeausbildung angeglichen (Ammende, 2016). Das Qualifikationsbedürfnis ergab sich aus einem Konglomerat verschiedener landesrechtlicher Regelungen, dem für viele unattraktiv erscheinenden Berufsbild sowie den gestiegenen komplexen Anforderungen an die Betreuung und Pflege älterer Menschen (Sahmel, 2015). Beide Gesundheitsberufe waren damit formal gleichgestellt (Eylmann, 2014) und wiesen in den Berufsgesetzen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede auf.

Die Pflegewissenschaft löste als primäre Bezugsdisziplin die Medizin ab (Sahmel, 2015) und erstmalig wurden eigenverantwortliche Tätigkeitsbereiche der Diagnostik, Planung, Organisation und Evaluation der Pflege definiert (Stöcker, 2005<sup>b</sup>). Der hohe Stellenwert der Eigenverantwortung fand sich auch in den selbstverantwortlichen Mitwirkungsbestimmungen bei der Durchführung von pflegerisch-medizinischen Tätigkeiten wieder (ebd.). Trotzdem weisen sowohl Sahmel (2015) als auch Dielmann (2004) auf das fortbestehende Abhängigkeitsverhältnis zur Medizin hin (Dielmann, 2004, zit. nach Sahmel, 2015, S. 107), da über die „verantwortliche[n] Mitwirkung“ (§3 Abs. 1 KrPflG 2003) bei den vorher genannten Maßnahmen die medizinische Assistenzfunktion weiterhin bestand (Sahmel, 2015). Auch im Altenpflegegesetz wurde der explizite gerontologische Bezug bei einer auf die Betreuung

älter Menschen spezialisierten Berufsgruppe zugunsten eines medizinisch-pflegerischen Rahmens aufgegeben (ebd.).

Dem neuen Pflege- und Berufsverständnis wurde insbesondere im Krankenpflegegesetz 2003 durch die Aufnahme rehabilitativer, präventiver, kurativer und palliativer Ausbildungsziele entsprochen (Stöcker, 2005<sup>b</sup>). Diese Übereinstimmung fand sich auch in der neuen Berufsbezeichnung der Gesundheits- und Krankenpflege (GuK) wieder, die eine Abkehr von der bisherigen Denomination der Krankenschwester bzw. des Krankenpflegers bedeutete (Sahmel, 2015). Gleichzeitig wurde über beide Gesetze auch das Theorie-Praxis-Verhältnis in Bezug zur Struktur und der Stundenanzahl neu formiert. Während für den dreijährigen Ausbildungszeitraum der theoretische und unterrichtspraktische Anteil auf 2100 Stunden stieg, sank die Praxiszeit auf 2500 Stunden (ebd.). Dies kann in einer ersten oberflächlichen Betrachtung kontraproduktiv erscheinen, da die Defizite und Qualitätsmängel in der Praxis ein Problem darstellten. Jedoch war die gestiegene Bedeutsamkeit von theoretischen Ausbildungsinhalten nur die konsequente Reaktion auf die Integration pflege-, gesundheits- und sozialwissenschaftlicher Wissensbestände, die zudem für die Lehre wissenschaftlich zu aktualisieren waren (Stöcker, 2005<sup>b</sup>).

Die inhaltliche Strukturierung erfolgte nicht mehr anhand von Fächern, sondern über Lernfelder (Altenpflege) bzw. Themenbereiche, denen vier Wissensgrundlagen (GuK) zugeordnet wurden (Stöcker, 2005<sup>b</sup>).

Die bislang inhaltlich wie institutionell streng formalisierte Pflegeausbildung entlang eines traditionellen Fächerkanons ist aufgehoben (Ertl-Schmuck, 2002, zit. nach Stöcker, 2005<sup>b</sup>, S. 51). Der künftige Lehrauftrag ist eng verbunden mit der Operationalisierung der Ausbildungsziele hinsichtlich eines Lernfeldansatzes in der Altenpflege und eines Kompetenzansatzes in der Gesundheits- und Krankenpflege. (Stöcker, 2005<sup>b</sup>, S. 51)

Kompetenz- und Lernfeldorientierung mit dem Wegfall des Fächerbezugs bedeuteten sowohl für die Lehrenden als auch Lernenden eine Umstellung bisheriger Lehr- und Lernroutinen. Im Zentrum standen komplexe berufliche Handlungssituationen und Aufgabenstellungen, die andere didaktisch-methodische und curriculare Prinzipien benötigten. Handlungs- und Fallorientierung, erfahrungs- und problembasiertes Lernen (ebd.) sowie Selbstorganisation, Selbstbestimmung und Selbststeuerung der Lernprozesse setzten einen neuen paradigmatischen Rahmen.

Die hohe Bedeutung der Praxis stand, trotz der Reduzierung, nicht zur Disposition. Vielmehr sollten über die Einführung inhaltlicher und struktureller Elemente bspw. in Form der Praxisanleitung und Praxisbegleitung die Bedingungen für eine Verknüpfung der Lernorte

Schule und Betrieb, um den Theorie-Praxis-Transfer zu gestalten, verbessert werden (Stöcker, 2005<sup>b</sup>). Diese Regelung wurde auch im neuen Pflegeberufegesetz 2017 (PflBG) (BGBl. I 2017 S. 2581) beibehalten. Damit wird trotz der gestiegenen theoretischen Stundenumfänge die (primäre) hohe Bedeutung der praktischen Ausbildung unterstrichen. Trotz der vielen gemeinsamen Bezüge beider Berufsgesetze gab es hinsichtlich der Qualifikation des Berufsbildungspersonals Unterschiede. So war für die Altenpflege die Leitungsfunktion mit einer pädagogisch qualifizierten Fachkraft mit abgeschlossener Berufsausbildung im sozialen oder pflegerischen Bereich und mehrjähriger Berufserfahrung oder einem abgeschlossenen pflegepädagogischen Studium zu besetzen. Währenddessen musste für die Schulleitung nach dem Krankenpflegegesetz die leitende Person eine Hochschulqualifikation vorweisen, wobei die Art der akademischen Qualifikation nicht näher bestimmt wurde. Kontrastreicher gestaltete sich die Qualifikationsform bei den Lehrenden. In der Gesundheits- und Krankenpflege war für die Lehrenden eine pädagogische Hochschulqualifikation vorgeschrieben, die für die Regelung in der Altenpflege lediglich Personal mit einer pädagogischen Qualifizierung aufwies (ebd.).

Die Gesetzesreformen von 2003 können bei aller Kritik als Fortschritt im Professionalisierungsprozess angesehen werden. Die Festlegung eines eigenverantwortlichen Tätigkeitsbereiches war zwar noch nicht mit Vorbehaltsaufgaben verbunden, bereitete jedoch diesen Schritt für die entsprechende Regelung im Pflegeberufegesetz vor. Über die Pflegewissenschaft als Bezugsdisziplin bestand, in Abgrenzung zur Medizin, die Möglichkeit, auf eigene Wissensbestände und Konzepte zurückzugreifen. Die Erweiterung um rehabilitative und präventive Ausbildungsziele mit entsprechender Integration gesundheitswissenschaftlicher Inhalte sollte ein neues Berufsverständnis anbahnen, was eher einem gesundheitsförderlichen Begleitungs- sowie Beziehungsprozess entsprach und sich weniger als medizinischer Hilfsberuf verstand. Die Auflösung der Fächersystematik bedeutete, dass nicht mehr „das Erlernen pflegerischen Handelns im primären Zusammenhang mit der Krankheit und somit in einem komplementären Handlungsbezug zur Medizin und zu den Naturwissenschaften“ (Stöcker, 2005<sup>b</sup>) standen.

Trotzdem widersprach die Aufteilung in drei Berufsgruppen (zuzüglich der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege) mit jeweils altersspezifisch zugeordneten Patienten:innengruppen den europäischen Bestrebungen nach einer einheitlichen generalistischen Pflegeausbildung (Hundenborn & Germeten-Ortmann, 2019). Daher galten die dreigeteilten deutschen Pflegeausbildungen in Europa als ein Sonderweg. Wobei dies insbesondere auf die Altenpflege zutraf, da es diese Ausbildung nur in Deutschland gab (Stöcker, 2005<sup>a</sup>). Es existierten inhaltlich und formell viele Überschneidungen bei den Berufsausbildungen. Dennoch bestanden auch Unterschiede, die eine differente Wahrnehmung und mangelnde



Wertschätzung insbesondere der Altenpflege auslösten. Trotz gleicher Ausbildungsstandards und formaler Qualifikation im Vergleich mit der Krankenpflege ging für diesen Beruf eine geringere medizinische und soziale Wertschätzung einher (Fischbach et al., 2011). Ebenso bereitete die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in eine curriculare und unterrichtliche Struktur Probleme, sodass teilweise Relikte des Fächerkanons beibehalten wurden und als heimlicher Lehrplan (englisch: „hidden curriculum“) mit umfangreichen medizinischen Inhalten fortwirkten. Die Integration pflege- und gesundheitswissenschaftlicher Anteile in den Unterricht wurde teilweise von den Auszubildenden abgelehnt, da diese Schwierigkeiten hatten, komplexe und abstrakte Wissensstrukturen zu erfassen, um daran anschließend Problemsituationen analytisch zu bearbeiten (Winter, 2008).

### **2.1.3 Das neue Pflegeberufegesetz**

Mit dem Pflegeberufegesetz (PflBG) 2017 (BGBl. I 2017 S. 2581) und der Pflegeberufebildungs- und Prüfungsverordnung (PflAPrV) 2018 (BGBl. I 2018 S. 1572) wurden nach mehrjähriger Vorbereitungszeit und der Erprobung von Reformmodellen die gesetzlichen Grundlagen für eine Neuausrichtung der Pflegeausbildung geschaffen (Hundenborn & Germeten-Ortmann, 2019). Die Gründe für das am 01.01.2020 in Kraft getretene Gesetz folgen mehreren Entwicklungslinien. Sie können zum einen als konsequente Fortführung der bis dahin geltenden berufsrechtlichen Regelungen verstanden werden, zum anderen wurde eine Reformierung des Berufsprofils aufgrund gesellschaftlicher Umbruchprozesse und der Forderung nach einer Aufwertung des Pflegeberufes notwendig.

Im Folgenden werden die einzelnen Entwicklungslinien betrachtet.

**Generalistik und pflegerisches Hochschulstudium als Anpassung an die europäische Entwicklung:** Die generalistische Ausbildung führte die drei ehemals formal getrennten beruflichen Abschlüsse (Altenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege) zu einem Pflegeberuf mit der neuen Berufsbezeichnung Pflegefachmann/Pflegefachfrau zusammen. Dabei zielt die neue Ausbildung auf Kompetenzen ab, die Pflegekräfte befähigt, Menschen aller Altersstufen in unterschiedlichen institutionellen Versorgungskontexten zu betreuen. Die generalistische Pflegeausbildung und die Möglichkeit des hochschulischen Pflegestudiums schließen hierbei an die europäische Entwicklung der Vereinheitlichung und Akademisierung von Gesundheitsfachberufen an (Hundenborn & Germeten-Ortmann, 2019).

**Arbeitsmarkt:** Es gibt einen aktuellen und prognostizierten hohen Bedarf an ausgebildeten Pflegekräften, die im Widerspruch zum Fachkräftemangel stehen (Bundesagentur für Arbeit, 2021). Es mussten daher Bedingungen geschaffen werden, die zum einen die Ausbildungsattraktivität erhöhen und zum anderen die Flexibilität bzw. Mobilität verbessern. Dies

sollte den Auszubildenden ermöglichen, in anderen Versorgungsfeldern zu arbeiten (Bund Länder Arbeitsgruppe - Weiterentwicklung der Pflegeberufe, 2012).

**Veränderte Versorgungsanforderungen:** Demographische Prozesse stehen im Zusammenhang mit Veränderungen des Krankheitspanoramas und gesellschaftlichen Phänomenen (Weidner et al., 2008), die mit wirtschaftlichen, gesundheitspolitischen und technologischen Entwicklungen wechselwirken (Görres, 2013). Es entstehen neue Versorgungsformen mit kurativen, präventiven, rehabilitativen und palliativen Charakter, die unabhängig von den Lebensphasen fachübergreifende pflegerische Kompetenzen in diesen Handlungsfeldern verlangen (Bund Länder Arbeitsgruppe - Weiterentwicklung der Pflegeberufe, 2012).

**Professionalisierung der Pflege:** Erstmals wurden mit dem neuen Gesetz Vorbehaltsaufgaben für die Pflege definiert und unter einen besonderen Schutzstatus gestellt. Die schon 2003 festgelegten eigenverantwortlichen Aufgabenbereiche der Pflegeprozesssteuerung und Pflegequalitätssicherung sind jetzt nur noch Pflegekräften vorbehalten, die eine entsprechende Qualifikation als Pflegefachfrau/Pflegefachmann vorweisen können (Hundenborn & Germeten-Ortmann, 2019). Damit lassen sich über die Vorbehaltsaufgaben sowohl die Bereiche des eigenverantwortlichen Pflegehandelns als auch die dafür erforderliche Qualifikation und die anzuwendende Wissensbasis definieren. Erst die ausschließlich eigenverantwortliche Zuständigkeit für die Problemlösung mithilfe einer pflegewissenschaftlich legitimierten und kontrollierenden Wissensbasis schafft die Voraussetzung für autonomes und selbstbestimmtes Tun durch die Loslösung von der medizinischen Assistenz Tätigkeit. Insofern muss, wie schon 2003, eine Ausrichtung an und Integration von pflegewissenschaftlichen Erkenntnissen erfolgen. Zudem lässt das Gesetz einen Spielraum für die Vermittlung von erweiterten Kompetenzen, die zur Übernahme von heilkundlichen Tätigkeiten befähigen, zu (ebd.). Das Pflegeberufegesetz schafft somit die Basis für ein neues berufliches Pflege- und Selbstverständnis, das generalistisch ausgerichtet ist, unterschiedliche Dimensionen von Gesundheitsförderung berücksichtigt, sich auf eine professionelle Ethik bezieht, eine Pflegeprozessverantwortung vorsieht und berufliches Handeln über pflegewissenschaftliche Begründungen legitimiert (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. o. O. 2020).

**Struktur der Ausbildung:** Die Kompetenzorientierung wird mit dem Pflegeberufegesetz konsequent und umfassend umgesetzt und orientiert sich nicht mehr an den Inhalten der Ausbildung (Hundenborn & Germeten-Ortmann, 2019). Der Kompetenzbegriff wird mit einem subjektorientierten Bildungsbegriff verknüpft, der über das Ziel einer beruflichen Handlungskompetenz hinausgeht und reflexive, kritische Entwicklungsprozesse sowie Potenziale für lebenslanges Lernen ermöglicht. Die Inhalte der neuen Ausbildung sind nicht additiv

zusammengelegt worden, sondern wurden in einem bundeseinheitlich geltenden Rahmenlehrplan für die theoretische und praktische Ausbildung miteinander verzahnt. Die Rahmenlehrpläne haben eine empfehlende Wirkung und dienen als Orientierung sowohl für die Konstruktion des schulischen Curriculums als auch eines trägerspezifischen praktischen Ausbildungsplans (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. o. O. 2020). Eine Rahmung erfahren diese Empfehlungen durch die Verwendung pädagogisch-didaktischer Prinzipien: Persönlichkeits-, Wissenschafts- und Situationsorientierung (Reetz & Seyd, 2006), die zwar abstrakt, trotzdem genuin einen Anwendungsbezug für die konkrete Unterrichtsgestaltung verfolgen.

Der Kompetenzerwerb ist gebunden an reale Pflegesituationen (Hundenborn & Germeten-Ortmann, 2019) und findet sich sowohl als berufspädagogisches Konzept in verschiedenen Varianten des arbeitsbezogenen Lernens in den Rahmenlehrplänen wieder (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. o. O. 2020) als auch über eine vertiefte Kooperation zwischen den Lernorten Schule und Praxis. Der signifikanten Bedeutung der Praxis wird mit dem neuen Pflegeberufegesetz somit eher entsprochen.

Das neue Pflegeberufegesetz dient trotz der Fortschritte „als ein Musterbeispiel für politische Einflussnahme, Lobbyismus und die letztlich Durchsetzung von Partikularinteressen“ (Darmann-Finck, 2019). Durch die Einflussnahme verschiedener politischer Akteure wurde es weiterhin ermöglicht, neben dem generalistischen Abschluss, das Examen in der Alten- bzw. Gesundheits- und Kinderkrankenpflege zu erwerben. Dahingehend wurde für die Ausbildung in der Altenpflege das Kompetenzniveau in einigen zentralen Bereichen wie bspw. der Pflegeprozessgestaltung und das pflegewissenschaftlich basierte Pflegehandeln abgesenkt. Darmann-Finck weist nun aber darauf hin, dass ein reduziertes Kompetenzniveau weder den Herausforderungen der Pflege alter Menschen entspricht, noch ein Attraktivitätsschub für den Status der Altenpflege bedeutet (ebd.). Es ist zu befürchten, dass daher die Unterschiede der Berufe hinsichtlich Herkunftsmilieu (Eylmann, 2015, zit. nach Darmann-Finck, 2019, S. 5), Bildungsabschluss und Ausbildungsniveau weiter zementiert werden (Darmann-Finck, 2019).

## **2.2 Zusammenfassung: Zur Entwicklung des Pflegeberufes**

Die historische Entwicklung des Pflegeberufes ist gekennzeichnet durch einen Wandel von einer einst karitativen unentgeltlichen, als Liebesdienst verstandenen und laienhaften Tätigkeit hin zu einer professionellen Dienstleistung (Sahmel, 2015), die mit einer staatlich

anerkannten Ausbildung in diesem Berufsfeld verbunden ist (Hartmann, 1972, zit. nach Eylmann, 2014, S. 55). Für diesen schrittweisen Prozess lassen sich Entwicklungslinien identifizieren (Eylmann, 2014), die im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

### **2.2.1 Entwicklungslinien des Wandels im Pflegeberuf**

**Wandel als Konstante:** Die durch gesellschaftliche Umbrüche entstehenden neuen Aufgaben- und Anforderungsbereiche führten immer wieder zur Änderung von (pflegerischen) Berufsprofilen (Bals & Dielmann, 2013), die insbesondere seit den 1990er-Jahren über die Akademisierungswelle in der Pflege forciert, verstärkt Reformbemühungen zur Folge hatte.

**Versuch der Selbstbehauptung in machtkonstellativen Spannungsfeldern:** Verberuflichungsprozesse finden in machtkonstellativen Feldern mit verschiedenen Akteuren und ihren jeweiligen partikularen und zentralen Interessen statt. Dabei gelingt es Verbänden mit unterschiedlichen Motivlagen signifikante Reformbereiche, exemplarisch die getroffenen Ausnahmeregelungen zur Beibehaltung der Altenpflege- und Gesundheits- und Kinderkrankenpflege, zu ihren Gunsten zu beeinflussen.

**Von der Fremd- zur Selbstbestimmung über den Gegenstandsbereich der Pflege:** Es ist zunehmend gelungen, die Zuständigkeitsbereiche und Tätigkeitsfelder der Pflege zu definieren und sich damit von einer rein funktional-medizinischen Sichtweise auf Gesundheit und Krankheit abzugrenzen. Dies knüpft unmittelbar an die Verwendung von wissenschaftsbasierten Methoden, pflegerischen Wissensbeständen und einer gemeinsamen Sprache an, mit der pflegerisches Handeln begründet geplant, durchgeführt und unabhängig von anderen Berufsgruppen kontrolliert werden kann (Eylmann, 2014).

Die Forderung nach der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung mündeten im Pflegeberufgesetz 2017 in der rechtlichen Zuerkennung von Vorbehaltsaufgaben, die in Eigenverantwortung ohne Weisungsbefugnis anderer Berufsgruppen durchgeführt werden können (Stöcker, 2005<sup>b</sup>).

#### **Von der Mitverantwortung zur Eigenverantwortung: Bestimmung eigener (Vorbehalts)Aufgaben- und Verantwortungsbereiche**

Die Festlegung eines nur Pflegekräften vorbehaltenen Aufgabenbereichs, in dem sie ausschließlich allein für die Pflegeprozesssteuerung verantwortlich sind (§4 Abs. 2 PflBG 2017) und die Möglichkeit des Erwerbs erweiterter Kompetenzen zur Übernahme heilkundlicher Tätigkeiten<sup>9</sup> (§14 Abs.1 PflBG 2017), sind Ergebnisse langjähriger Diskussions- und Aushandlungsprozesse. Definierte Tätigkeitsbereiche mit alleiniger Zuständigkeit und daraus

---

<sup>9</sup> Die Fachkommission nach §53 PflBG hat standardisierte Module (1 Grundlagenmodul und 8 Wahlmodule) für den Erwerb erweiterter heilkundlicher Kompetenzen zu verschiedenen Themen wie bspw. „Demenz, Hypertonus, Diabetes mellitus oder Schmerzen“ erarbeitet. Die Module orientieren sich an Berufssituationen und enthalten theoretische und praktische Ausbildungsthemen für beide Lernorte (Bundesministerium für

resultierender hoher Eigenverantwortung haben zumindest teilweise die Loslösung aus einer nur medizinisch-technisch definierten Assistenz Tätigkeit ermöglicht.

### **Von der Pathogenese zur Salutogenese: Pflege- und Gesundheitswissenschaften als primäre Bezugsdisziplinen**

Die Pflegewissenschaft hat die Medizin als primäre Bezugswissenschaft abgelöst. Über die Disziplinentwicklung in der Pflegewissenschaft gelang es, einen Korpus an Wissensbeständen und Methoden zu generieren, über den pflegerisches Handeln legitimiert und Gegenstandsbereiche der Pflege autonom bestimmt werden konnten. Zudem werden die pflegewissenschaftlichen Inhalte durch einen hohen Anteil gesundheitswissenschaftlicher Themen ergänzt, wobei dieser Umstand auch zu Kritik geführt hat. Zum einen führten die rasch wachsenden gesundheitswissenschaftlichen Anteile zu einer Reduzierung von sozial- und geisteswissenschaftlichen curricularen Inhalten (Kellner, 2018), zum anderen begrenzte die unkritische Orientierung an einer evidenzbasierten Gesundheitsversorgung, (Moers, Schaeffer & Schnepf, 2011, zit. nach Kellner, 2018, S. 24) Pflegewissenschaften auf Interventionsforschung (Kellner, 2018). Dies mutet paradox an, da Professionalisierungsprozesse auf eine pflegewissenschaftliche Wissensbasis angewiesen sind, die sich nicht von einem naturwissenschaftlichen Paradigma vereinnahmen lassen will. So sinn- und wertvoll eine evidenzbasierte Pflegewissenschaft ist, so unkritisch steht sie der prioritären Anwendungs- und Verwertungsorientierung gegenüber, in der das Ziel verfolgt wird, der Praxis zu dienen - und damit einer ökonomischen Logik (Moers, Schaeffer & Schnepf, 2011, zit. nach Kellner, 2018, S. 24).

So fortschrittlich die pflegewissenschaftliche Disziplinentwicklung für die Professionalisierung der Pflege und der Ausbildung waren, so ist jedoch allgemein zu konstatieren, dass Deutschland bisher weder bei der Akademisierungsquote noch bei der pflegewissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung an die internationalen Entwicklungen anschließen konnte (Schaeffer & Wingefeld, 2014). Es zeichnen sich Erosionstendenzen ab, die mit einem Abbau universitärer pflegewissenschaftlicher Fachbereiche<sup>10</sup> einhergehen (Moers, et al., 2011), geringere Fallzahlen an pflegewissenschaftlichen Promotionen und Habilitationen (Deutscher Bundestag, 2021) aufweisen und zu einer Vereinnahmung durch medizinische und ökonomische Problemstellungen geführt haben (Moers et al., 2011).

---

Gesundheit (BMG): Konzertierte Aktion Pflege. Zweiter Bericht zum Stand der Umsetzung der Vereinbarungen der Arbeitsgruppen 1 bis 5, 2021). Stand vom 15.05.2022

<sup>10</sup> Exemplarisch für die beschriebene Situation steht die Auflösung der einzelnen pflegewissenschaftlichen Fakultät in Vallendar aufgrund wirtschaftlicher Gründe und sinkender Studierendenzahlen (Millich, 2021)

## Entwicklung und Strukturierung der Ausbildung

Für Verberuflichungsprozesse entscheidend waren die auf unterschiedlichen Ebenen miteinander wechselwirkenden diskursiven, inhaltlichen und organisationalen Entwicklungen in der Pflegeausbildung, die in großen zeitlichen Abständen in den Berufsgesetzen formalisiert wurden. Die formellen Modifikationen, die insbesondere von berufs- und bildungspolitischen sowie bildungs- und fachwissenschaftlichen Diskursen beeinflusst wurden, führten zu Veränderungen sowohl der qualifikatorischen, lehrer\_inbildenden und institutionellen Strukturen als auch auf der Ebene der Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen. Bildungs- und berufspädagogische Ansätze führten neben der Integration curricularer Konzeptionen und der Entwicklung domänenspezifischer didaktischer Modelle zur Entstehung neuer Lehr- und Lernkulturen in der Pflegeausbildung.

Die Aufgabe von Unterrichtsfächern folgte der konsequenten Ausrichtung der Ausbildung an der Kompetenzorientierung. Das Theorie-Praxis-Stundenverhältnis wurde im zeitlichen Verlauf aneinander angenähert und die Beziehung neu kalibriert. Dabei wurde die unterschiedliche Gewichtung der Lernorte Schule und Praxiseinrichtung anhand der Stundenzahlen und der ihnen zugeschriebenen Bedeutung über Lernortkooperationen sowie personeller Qualifikation der in der Praxis tätigen und anleitenden Fachkräfte ausbalanciert. Jedoch zeigt die fortlaufende Kritik an der praktischen Ausbildung eine historische Kontinuität und liegt nicht am geringeren Stellenwert der Praxis im Vergleich zur Theorie, wie in der Denkschrift der Robert Bosch Stiftung „Pflege neu denken“ postuliert wurde (Robert Bosch Stiftung, 2001), sondern stellt eher eine Melange von Mangel an Finanzierung, qualifiziertem Personal, Zeit und Konzepten dar.

Die Absicht, mithilfe des neuen Pflegeberufegesetzes Anschluss an die europäische Entwicklung der Pflegeausbildung zu gewinnen, ist nur unvollständig gelungen. Es besteht über ein Wahlrecht weiterhin die Möglichkeit, Abschlüsse in den Fachrichtungen der Alten- sowie der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege zu erwerben (Hundenborn & Germeten-Ortmann, 2019). Zudem zementiert die Verortung der Ausbildung im sekundären Bildungsbereich den Sonderweg Deutschlands bei der Qualifikation angehender Pflegekräfte, da in den meisten europäischen Ländern der Hochschulabschluss für die Berufszulassung vorausgesetzt wird (Lehmann et al., 2016). Die primärqualifizierende hochschulische Pflegeausbildung, die mit dem neuen Pflegeberufegesetz rechtlich verankert wurde, stellt weiterhin nur eine Ausnahme dar und ist mit vielfältigen Problemlagen verbunden. Die schwierigen Rahmenbedingungen bspw. die fehlende Praxisvergütung der Studierenden, die ungenügende hochschulische Ausstattung und die mangelnde Kooperationsbereitschaft der Praxiseinrichtungen lassen den Zugangsweg unattraktiv erscheinen und führen

dazu, dass Studienplätze nicht besetzt werden können (Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft (DGP) & Deutscher Pflegerat (DPR), 2021).

## 2.3 Die Wahrnehmung des Pflegeberufes: „Sehr wichtig, aber überarbeitet.“<sup>11</sup>

Die Pflegenden sind die wahren Patientenbeobachter, die so viel ausmachen können und der empathische, engagierte, manchmal genervte Helfer.

Pflegende sind häufiger unzufrieden und möchten den Beruf wechseln. Pflegende unterschätzen ihre eigenen Kompetenzen und werden auch von den Patienten unterschätzt.

Pflegende haben wenig Energie, bestehende Routinen zu verändern und sind manchmal missgünstig zur eigenen und zu anderen Gruppen.

Mit Pflegenden muss man sich gut stellen, da sie einem viel zuarbeiten und abnehmen können.<sup>12</sup>

### 2.3.1 Pflegeperspektiven: innere und äußere Konfliktfelder

Bartholomeyczik (1997) hat die historische Entwicklung des Pflegeberufes als einen erfolgreichen Werdegang „vom ärztlichen Hilfsberuf zur Eigenständigkeit, von Unsichtbarkeit zu Sichtbarkeit, von Sprachlosigkeit zu sprachlicher Beschreibung und Analyse, (...) von geringer Verantwortlichkeit zu umfassender Verantwortlichkeit“, (Bartholomeyczik, 1997, zit. nach Sahmel, 2015, S. 356) skizziert. Die Prozesse verlaufen entlang von Macht- und Herrschaftsinteressen zwischen den Berufsgruppen, Berufsverbänden und politischen bzw. wirtschaftlichen Interessenvertreter:innen und spannen ein Konfliktfeld auf, in dem sich die Pflege „zwischen Ökonomisierung und Prekarisierung (...) zwischen Verwissenschaftlichung, Professionalisierung und Deprofessionalisierung“ (Hülksen-Giesler, 2017, S. 6) sowie zwischen gesellschaftlichen und berufsspezifischen mentalen Wahrnehmungsperspektiven bewegt. Im Ergebnis führen diese Auseinandersetzungen anhand der Konfliktlinien im pflegerischen Berufsfeld zu „starke[n, JW] horizontale[n, JW] und vertikale[n, JW] Inhomogenität[en, JW]“ (Hülksen-Giesler, 2017, S. 6), die mit Entsolidarisierungsprozessen und einem unklaren beruflichen Selbstverständnis assoziiert sind (ebd.). Verbunden ist damit die historische Genese des Pflegeberufes in Spannungsfeldern, über die sich eine berufsspezifische Erfahrungs- und Arbeitswelt entwickelt hat, deren Formen verfasst in Codes,

---

<sup>11</sup> Es handelt sich hierbei um ein verdichtetes Zitat von Sichtweisen verschiedener Berufsgruppen (Medizin, Hebammenwissenschaften, Therapiewissenschaften) auf das Berufsfeld Pflege, die aus einem interdisziplinären Projekt aus dem Jahr 2021 stammen.

<sup>12</sup> Die übrigen Zitationen sind als in-vivo Codes aus dem bereits erwähnten interdisziplinären Projekt übernommen worden. Es handelt sich hierbei um Sichtweisen anderer Gesundheitsberufe auf die Gruppe der Pflegenden.

Symbolen, Haltungen und Schemata eine Mentalitätsstruktur ausgebildet haben, die verflüssigt im Handeln performativ wirken (Alheit et al., 2004).

Der geringe Solidarisierungsgrad innerhalb und zwischen den Berufsgruppen sowie Organisationsverbänden ist ein historisch konstitutives Merkmal der Berufsentwicklung (Steppe, 2000<sup>a</sup>) und führt „zu einer wahren Meisterschaft in der Ablehnung von Veränderungen (...) zu gegenseitiger Abwertung [und, JW] Abgrenzungen zwischen den verschiedenen Gruppen“ (Steppe, 2000<sup>b</sup>, S. 88): Lehrende vs. Management, akademisierte Pflegekräfte und Pflegestudierende vs. Pflegende im praktischen Alltag, Anästhesie und Intensivbereiche vs. periphere Normalstationen, Theorie vs. Praxis oder Altenpfleger:innen vs. (Gesundheits-)Krankenpfleger:innen (ebd.). Steppe (2000<sup>b</sup>) sieht in der Verweigerung, im Konkurrenzdenken und der passiven Aggression, in der außerhalb der Berufsgruppen stehenden Personen die Befugnis abgesprochen wird, über Pflege zu sprechen, Praktiken, die sie als politisches Handeln identifiziert und die eine Kontinuität im geschichtlichen Verlauf darstellen. Kellner denkt diese Sichtweise aber polar und fügt der Entsolidarisierung die Solidarität hinzu, die in diesem Verständnis aber dann dazu führt, dass Differenzen nivelliert werden und eine feste Gruppennorm ideologisiert wird, die keine Abweichung mehr zulässt (Kellner, 2019).

Das „Kuschel-Ethos“ der Pflege“ (Wettreck, 2020, S. 24), so nennt Wettreck dieses Phänomen, bei dem gemeinsame Erfahrungen der Pflegenden in ihren Teams im Alltag, vor Ort, an der Basis, zu einem festen unerschütterlichen, aber wenig reflektierten Zusammenhalt führen. Die mit Professionalisierungsbestrebungen einhergehenden Hierarchisierungsprozesse sowie Leistungs- und Kompetenzunterschiede werden als destabilisierend für die Teambindung erlebt und sind dadurch mit Fremdheits- und Irritationsgefühlen verbunden. Diese Reaktionen treffen dann insbesondere Pflegenden, die Karrierewege im Management, der Lehre und der Wissenschaft anstreben, da dies von den Zurückgebliebenen implizit als Flucht oder Versagen im Pflegealltag diagnostiziert wird (Wettreck, 2020). Damit wird aus der Position der Pflegebasis konkludiert, dass Pflege „in ihrer Führung, in ihren Theorien und Normen Alltags-untauglich sei“ (Wettreck, 2020, S. 25). Zudem war und ist die Berufsgruppe vielfachen Kränkungen ausgesetzt, die sich nicht nur in dem Gefühl der Ausbeutung, des Nicht-gesehen- und Nicht-gewürdigt-Werdens (ebd.) zeigt, sondern auch in der Entfremdung über Lohn-Leistungsdifferenzen sowie den prekären Arbeitsbedingungen.

Dabei erfährt der Beruf über die gesellschaftliche Wahrnehmung eine hohe Wertschätzung und Achtung, wird aber in differenzierten Betrachtungen als wenig einflussreich, kompetent und einkommensschwach beurteilt (Hasselhorn et al., 2008). Pflegenden werden häufig als mental und körperlich hoch belastete sowie hadernde, unzufriedene Berufsgruppe wahrgenommen. So zählen Pflegeberufe aus der Position von Schüler:innen heraus, obwohl die



Ausbildungszahlen seit Jahren kontinuierlich ansteigen, zu den Out-Berufen, die mit einem geringen Berufsimago assoziiert sind (Bomball et al., 2010) und daher seltener in die engere Berufswahl kommen.<sup>13</sup> Geringes Berufsprestige, ein hohes Kränkungspotenzial und die prekären Arbeitsbedingungen, die mit der Pandemie eine neue Eskalationsstufe erfuhren, tragen zum Wunsch nach einem Berufsausstieg bei.<sup>14</sup>

### 2.3.2 Pflegeperspektiven: Das gebrochene berufliche Selbstverständnis

Trotz des Erfolges von Emanzipations- und Autonomiebestrebungen hin zu einer höheren Selbstständigkeit und größeren Verantwortungsübernahme über Vorbehaltsaufgaben sind die pflegerische Tätigkeiten im Vergleich mit anderen Berufsgruppen noch nicht gleichwertig (Wettreck, 2020)

Es fehlt trotz des Bewusstseins für den gesellschaftlichen Wert und der Bedeutung von Pflege als gesellschaftlichen Auftrag (Robert Bosch Stiftung, 2001),

weiterhin eine überzeugende, reflektierte und in sich fundierte Verortung ihrer Leistung im Gesamt des Systems, es bleibt die tendentiell [sic!] insulare Konzentration der Pflege und damit ihre Absorbierung in der unmittelbaren, interaktiven Resonanz der konkret Beteiligten im Rahmen eines regelhaften, auf konkrete Einzelsituationen bezogenen „Könnens“, (Wettreck, 2020, S. 32).

Pflege ist gefangen in paradoxen Strukturen, in denen sie einerseits delegatorisch den gesellschaftlichen Auftrag erhalten hat, für die Betreuung vulnerabler Gruppen verantwortlich zu sein und andererseits in ihrem Handeln durch die ökonomische und medizinalisierte Struktur des Gesundheitswesens begrenzt wird.

Diese doppelte Normbestimmung führt zu einem System „pflegerischer Verhinderung“ (Wettreck, 2020, S. 15), die über folgenreiche Wahrnehmungs- und Reaktionsmuster zur Ausbildung einer pflegespezifischen Mentalitätsstruktur führen. Pflegende geraten als Reaktion auf diese Paradoxien in ein System von Pflegefällen<sup>15</sup> (ebd.), die u. a. zur morali-

---

<sup>13</sup> In einer Studie des ZQP (Zentrum für Qualität in der Pflege) zu ihren Ausbildungspräferenzen interessierten sich 6 % der befragten Schüler:innen für einen Pflegeberuf (Eggert et al., 2019).

<sup>14</sup> vgl. auch NEXT-Studie (2002-2005): Die NEXT-Studie untersuchte in zehn europäischen Ländern die Arbeitsbedingungen von Pflegenden und befragte Pflegekräfte zu ihren Ausstiegswünschen aus dem Beruf und zum Berufsimago. Auf der Grundlage der NEXT-Basiserhebung von 2002/2003 gaben damals 18,4 % der Pflegekräfte in Deutschland an, einen Berufsausstieg zu erwägen (Hasselhorn et al., 2005). 50 % der befragten Pflegekräfte attestierten ihrem Beruf ein schlechtes bzw. sehr schlechtes Image (Hasselhorn et al., 2008). Aktuell firmiert mit dem Pflexit (ein Neologismus bestehend aus den Wörtern Pflege und Exit) ein neuer Begriff, der die mögliche Berufsaufgabe von Pflegekräften vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie thematisiert. Die Angaben divergieren, so haben sich aber ca. 30 % der Pflegenden mit dem Ausstieg aus dem Pflegeberuf beschäftigt (Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (DBfK) Bundesverband e.V., 2021).

<sup>15</sup> Wettreck (2020) hat in seiner Untersuchung, basierend auf der Grounded Theory, zu pflegerischen Alltagshandlungen eine Vielfalt von Pflegefällen als Reaktion auf die Verhinderung von „wirklicher“ Pflege identifiziert: Menschlichkeitsfalle, Resignationsfalle, Verantwortungsfalle, Medizinifalle, Karrierefalle, Psychofalle, die in ihrer Gesamtheit zu oben kurz zusammengefassten ambivalenten Verhaltensmustern führen (Wettreck, 2020, S. 16-27).

schen Desensibilisierung, zur „Selbstbeschränkung der Pflege ‚aufs Kleine‘, Unwesentliche, Bequeme“ (Wettreck, 2020, S. 15), zur kompensatorischen medizinischen Expertise oder zur Immunisierung gegenüber Veränderungen durch Ablehnung von Theorie, Reflexion oder politischer Selbstbemächtigung führen.

Die „Prägung des pflegerischen Habitus“ (Kohlen, o. D., zit. nach Wettreck, 2020, S. 10) als ein spezifischer Mentalitätstypus erfolgt in diesen hoch kränkungsbesetzten, sensitiven von Machtinteressen durchsetzten Feldern. Pflegende und Lernende inkorporieren während der Berufstätigkeit und Ausbildung Orientierungs- sowie Handlungsmuster des Berufsfeldes als Mentalitätsstruktur, in der sich das berufliche Selbstverständnis abbildet. Wettreck hat vier Kernkonzepte der Pflegementalität identifiziert, die m. E. auch heute noch deutlich den Kern pflegerischer Identität bestimmen (Wettreck, 2020).

**Basiskonzept:** Die reale echte Pflege findet an der Basis in der Praxis vor Ort statt, die den theoretisierenden und wissenschaftlichen Konzepten argwöhnisch und skeptisch gegenübersteht.

**Front-Konzept:** Die gemeinsamen Pflegeerfahrungen im Team vor Ort an der Basis konstituieren einen hohen moralischen inneren Zusammenhalt, der sich gegenüber Veränderungsabsichten als Front formiert.

**Opfer-Konzept:** Die Selbstviktimisierung von Pflegenden als überlastete Berufsgruppe, die hilf- und machtlos den Zumutungen des Gesellschafts- und Gesundheitssystems ausgesetzt ist (ebd.).

**Konzept der Patientenzentrierung:** Das Leitbild der Patientenorientierung ist essentieller Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses und kann bei Überdehnung paradoxerweise zur Verengung des pflegerischen Horizontes führen. Im Mittelpunkt steht dann „die zirkuläre, absorbierende, isolierende Konzentration der täglichen Wahrnehmung“ (Wettreck, 2020, S. 30) auf Patient:innen, die zudem moralisch hoch aufgeladen ist (ebd.). Pflegende erhalten zwar dadurch moralische Autorität (ebd.), verlagern aber die ihrer Handlung zugrunde liegenden fachlichen Wissensbestände<sup>16</sup>, ihrer eigenen Bedürfnisse, mögliche reflexive Lern- sowie Entwicklungspotenziale und politische Partizipation an den Rand. Über das Konzept der Patientenzentrierung lässt sich die Pflege disziplinieren, da an die moralische Verpflichtung dieser Berufsgruppe immer auf der Seite des Patienten zu stehen appelliert wird (ebd.). Streik, Widerstand und Protest gegen die strukturellen unhaltbaren Bedingungen wird damit wenig wahrscheinlich.

---

<sup>16</sup> So ist es zumindest erklärbar, warum ein nicht unerheblicher Teil der Pflegenden bei dem Versuch der Verbalisierung und Darstellung des Kerns ihrer Tätigkeit entweder sprachlos bleiben, weitestgehend Routinen und paramedizinische Tätigkeiten beschreiben oder es bei sehr allgemeinen Redewendungen bewenden lassen. So werden das Besondere der Arbeit, der Wert, die Verantwortung, der Auftrag und die Rolle, die die Pflege für den gesellschaftlichen solidarischen Zusammenhang einnimmt, nur unscharf skizziert.

Die Kristallisierung und Sedimentierung derartiger Konzepte der pflegerischen Berufswelt in die Mentalitätsstruktur des Selbst zeigt sich performativ:

- im Rückzug in eine Blase der Praxis, in der Haltungen und Handlungsmuster reproduziert werden und gegen Veränderungspotenziale opponiert wird.
- in den Schwierigkeiten, den identitären Kern der Pflege zu beschreiben, wodurch Reflexion und Einordnung der fachlich-pflegerisch-ethischen Expertise im Gesamtsystem im Widerstreit mit den paramedizinischen Wissensbeständen eingeschränkt wird.
- im mehrheitlichen Desinteresse an politischen Entscheidungs- und Willensbildungsprozessen, in denen das Selbstbestimmungsrecht funktional über die Selbstverwaltung<sup>17</sup> ausgeübt, infrage gestellt wird.

Historisch hat Bartholomeyczik (1997) den Professionalisierungsprozess als eine Erfolgsgeschichte beschrieben, die sukzessive zum Gewinn von Eigenständigkeits- und Verantwortungsgraden führte (Bartholomeyczik, 1997, zit. nach Sahmel, 2015, S. 356) (siehe Kapitel 2.1). Der Zugewinn auf der einen Seite war aber mit Verlusten bezüglich der pflegerischen Zuständigkeit für existenzielle, spirituell-leibliche und sinn- bzw. integritätsstiftende Dimensionen verbunden, die damals den Kern pflegerischer Identität darstellten. Für existenzielle und sinnstiftende Fragen des Lebens in Grenzsituationen von Leid, Schmerz und Krankheit zuständig zu sein, begründete hierbei die herausgehobene Position der Pflege. Säkularisierung und die Einordnung der Pflege in ein verrechtlichtes Ausbildungs- und medizinisches Behandlungssystem führten zur Rationalisierung sowie Versachlichung pflegerischer Handlungsbereiche mit der Folge, dass der Beruf seine Exklusivität und damit seine besondere Stellung verlor. Die Pflege wurde zu einem allgemeinen Beruf unter vielen, der im Professionalisierungsprozess seine fachliche Domäne und die Spezifik seiner Zuständigkeit für gesellschaftliche Problemlagen neu definieren musste (Wettreck, 2020, S. 169-179).

Die „Professionalisierung“ der Pflege vollzieht sich strategisch ambivalent: Die Pflege wird grundlegend um (früher konstitutive) Dimensionen pflegerischer Identität (im Zusammenhang von „Leiblichkeit“ und „Existenz“) reduziert - und sie wird Qualitäts-bezogen und funktional Handlungs-bezogen perfektioniert, zumeist in Anlehnung an das Professionalisierungsbeispiel der (...) Medizin. (Wettreck, 2020, S. 179)

Evidenzbasiertes und standardisiertes Arbeiten sind dann Praktiken, welche zwar die pflegerische Arbeit darstellbar machen und emanzipatorisch wirken, aber zu Schwierigkeiten

---

<sup>17</sup> Mit dem Stand vom 26.04.2022 sind von den ehemals gegründeten Landespflegekammern (Rheinland-Pfalz 2016, Schleswig-Holstein 2018, Niedersachsen 2017) nur noch die Landespflegekammer Rheinland-Pfalz verblieben. Schleswig-Holstein und Niedersachsen haben ihre berufsständischen Vertretungen 2021 nach anhaltenden Protesten und Mitgliedsbefragung aufgelöst (Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (DBfK) (2022).

führen, die eigene berufliche Rolle jenseits einer funktionalen und technokratischen Logik zu definieren (Wettreck, 2020). Die Bedeutung pflegerischer Tätigkeit für die kulturellen Wert- und Beziehungsgestaltungen in einer Gesellschaft und ihre Zuständigkeit für existenziell-bedrohliche Lebenssituationen bleiben dadurch informalisiert.

Tabelle 1: Entwicklung der Pflegeausbildung: Deutschland von 1900-Gegenwart (getrennt BRD/DDR: 1945-1990) (eigene Darstellung) SL: Schulleitung; KS: Krankenschwester

Pflegeausbildung	1900-1945		BRD: 1946-1990			DDR: 1946-1990			1991-2000	ab 2003		2006-2022		
	Etappe: Beginn		Etappe: Entwicklung (BRD)/ Professionalisierung (DDR)									Etappe: Bologna		Etappe: Generalistik und Differenz
	1907	1938	1957	1965	1985	1951	1961	1974	Gültigkeit des Krankenpflegegesetzes von 1985	Krankenpflegegesetz (2003)	Altenpflegegesetz (2003)	Pflegeberufegesetz (2018)		
Dauer (Jahre)	1	1½	2*	3	3	2	3	3			3	3		
Theorie (Stunden)	200		400	1200	1600	1038	1890	1769			2100			
Praxis (Stunden)	3000					~2543		2857			2500			
Inhalte	medizinischer Fächerkanon, medizinische Assistenz, <b>In der DDR: ideologisch-politische Orientierung</b>  <b>Schwerpunkt: Praxis</b>										Pflebewissenschaft als Bezugsdisziplin  keine primäre Medizinorientierung, aber medizinische Assistenz  rehabilitativ, palliativ präventiv, kurativ			
Schulstruktur	SL*: Ärzt:in Ärzt:in und Oberin Ärzt:in und/ oder leitende KS** Schulen: an Krankenhäusern angegliedert					Facharbeiterausbildung Fachschulstudium					SL: Hochschulabschluss Lehrende: pädagogische Hochschulqualifikation	SL: pädagogische Qualifizierung Lehrende: pädagogische Qualifizierung	SL: pädagogisch qualifiziert mit Hochschulabschluss (Masterniveau) Lehrende: fachlich/pädagogisch qualifiziert, mit pflegepädagogischem Hochschulabschluss (Masterniveau)	
weitere Merkmale											<b>Berufsbezeichnung:</b>			
											„Gesundheits-/ (Kinder)Krankenpflege“ Kompetenzbegriff, Eigenverantwortlichkeit, eigenverantwortliche Mitwirkung aber keine Vorbehaltsaufgaben	Altenpflege Lernfelder	Pflegefachfrau, -mann Differenzierung Alten- und Kinderkrankenpflege bleibt erhalten (Vertiefung), hochschulische Pflegeausbildung, Vorbehaltsaufgaben Kompetenzorientierung Bundeseinheitliche Rahmenlehrpläne	
keine Aufnahme in das Berufsbildungsgesetz (duale System)														

## 2.4 Das Feld der Pflegelehrer:innen: „Der Wege sind viele, doch das Ziel ist eins.“<sup>18</sup>

### 2.4.1 Pflegelehrer:inbildung in der BRD: Unterrichten als Weiterbildung

Die 1906 und 1938 in Kraft tretenden neuen formalen Regelungen zur Krankenpflegeausbildung führten nicht parallel zu einer Qualifizierung des entsprechenden Lehrpersonals. Es gab zwar vereinzelte Professionalisierungsbestrebungen der Verbände, um Lehrkräfte auszubilden, diese spielten aber nur eine untergeordnete Rolle (Sahmel, 2015). Zudem war die Ausbildung, die ab 1938 unter der Bezeichnung Lehrschwester und Lehrpfleger firmierte (Sieger, 2018), ideologisch gesteuert (Sahmel, 2015) und bestand hauptsächlich in der praktischen Anleitung der Lernenden (Sieger, 2018). Das Lehren resp. Unterrichten wurde abgelehnt und der Wert der praktischen Ausbildung überdeutlich hervorgehoben. Damit verband sich die Sorge einer drohenden Praxisferne, die so Wanner schon 1987, das stärkste und bis in die heutige Zeit fortwirkende Argument gegen Professionalisierungsprozesse war (Wanner, 1993).

Nach 1945 wurden, da staatliche Regelungen fehlten, über Weiterbildungsinstitute, pädagogische und leitende Qualifizierungsangebote in gemeinsamen Kursen vermittelt, die sich aber je nach Träger von den Zielen sowie Inhalten und der Dauer unterschieden. Sukzessive erhöhten sich mit den gesellschaftlichen Anforderungen und über die Vorgaben der Krankenpflegegesetze von 1957, 1965 und 1985 auch die inhaltlichen und pädagogischen Qualifikationsbedarfe (Unterrichtsschwester/Unterrichtspfleger) sowie die Anzahl der benötigten Lehrkräfte. Die Reorganisation war auch deswegen erforderlich, da die theoretischen Ausbildungsanteile gewachsen waren. Die Weiterbildungen, die ab 1957 zur Unterrichtsschwester und zum Unterrichtspfleger stattfanden, wurden daher modifiziert, indem im Verlauf die Qualifikationsdauer von 6 auf 24 Monate heraufgesetzt sowie die Trennung von Lehr- und Leitungstätigkeit vollzogen wurde. Die Möglichkeit der tertiären Verortung als akademisches Studium war nur in Modellprojekten (Osnabrück 1979-1983 und FU Berlin 1976-1982) gegeben und wurde schließlich von Lehrenden, Pflegenden und Pflegeorganisationen abgelehnt (Wanner, 1993).

Insgesamt hatten die Unterrichtsschwester und Unterrichtspfleger erhebliche Probleme, ein pädagogisches Selbstverständnis zu entwickeln (Wanner, 1993). Daran anknüpfend fehlte eine wissenschaftlich-systematisierte Wissensbasis, die didaktische, erziehungswissenschaftliche und berufspädagogische Inhalte eingebunden und miteinander verknüpft hätte. Zudem war die Pflege als Bezugswissenschaft noch nicht etabliert (Sahmel, 2015).

---

<sup>18</sup> Zitat: Rūmī (persischer Mystiker: 1207-1273) (Rūmī, 2001)

Die Struktur der Weiterbildung führte damit nur begrenzt zu berufsbiografisch-reflexiven Prozessen, die für die Ausbildung einer professionellen pädagogischen Identität erforderlich gewesen wären (Bals, 1995). In einer Verbindung von geringerem Sozialstatus und Bezahlung im Vergleich zu Berufsschullehrer:innen waren Unterrichtsschwestern sowie Unterrichtspfleger deutlich benachteiligt, daher etablierte sich der Begriff des „Lehrer[s, JW] zweiter Klasse“ (Wanner, 1993).

Über die Steuerung der Zugangsvoraussetzungen zur Weiterbildung, eine abgeschlossene Berufsausbildung neben einer mehrjährigen Berufserfahrung, wurde zudem versucht, der Sorge um die Praxisferne zu begegnen. Diese enge Bindung an den Pflegeberuf war untypisch für die übrige Lehrer:innenausbildung (Bischoff, 1991).

(...) die Lehrkräftequalifizierung [musste] nicht nur alle Irrungen und Wirrungen des Berufes mitvollziehen, sie wurde auch nie unabhängig im Sinne von kritischer Distanz zum Pflegeberuf, was der Ausbildung und der Weiterentwicklung des Berufes zugute gekommen wäre. (Bischoff, 1991, S. 12)

#### **2.4.2 Pflegelehrer:inbildung in der DDR: Die akademische getrennte Zuständigkeit für Theorie und Praxis**

Die Lehrer:innenausbildung in der DDR folgte einem dualen System, in dem die Qualifizierungswege je nach Einsatzort wie der Schule (Fachschullehrer:in) und Praxis (Lehrausbilder:in) getrennt wurden. Diese Struktur wurde Anfang der 60er Jahre in den tertiären Bildungssektor überführt und bis zur Wende 1990 beibehalten. So wurden:

- Lehrkräfte für den berufstheoretischen Unterricht an medizinischen Fachschulen hochschulisch (ab 1963) als Diplommedizinpädagog:innen qualifiziert und
- Lehrkräfte für den berufspraktischen Unterricht in der Fachpraxis, über ein Fachschulstudium (ab 1969) als Medizinpädagog:innen ausgebildet<sup>19</sup>.

Die getrennte Zuständigkeit und akademisierte Lehrer:innenbildung für die Fachtheorie und Fachpraxis war neben der vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit ein konstitutives Ausbildungsmerkmal. Es gab mehrere qualifikatorische Anschlussmöglichkeiten nach der Art (Fern- und Direktstudium) oder der Erwerbsmöglichkeit eines höheren akademischen Abschlusses auch ohne Abitur. Die Lehrgebiete im Studium waren größtenteils auf Unterrichtsmethodik ausgerichtet, neben dem hohen Umfang eines kanonisierten naturwissen-

---

<sup>19</sup> Dresden, Berlin und später Halle waren die universitären Studienorte für den Studiengang Diplommedizinpädagogik mit den Möglichkeiten eines Direktstudiums (4 Jahre) oder des Fernstudiums (5 Jahre). Analog waren diese Möglichkeiten auch für das Fachschulstudium Medizinpädagogik mit 3 Jahren Direktstudium und 4½ Jahren im Fernstudium gegeben. Das universitäre Studium wurde nach der Wende in Berlin und Halle weitergeführt, das Fachschulstudium wurde aufgelöst (Thiekötter, 2018, S. 84-87).

schaftlich-medizinischen Wissens und einem begrenzten Pflegeanteil. Die naturwissenschaftliche Ausrichtung des Studiums Medizinpädagogik und die medizinalisierte Pflegeausbildung in der DDR waren damit wechselseitig aufeinander verwiesen. Daran anknüpfend war es auch möglich, im Unterschied zur Bundesrepublik, Lehrkräfte im Unterricht für alle mittleren medizinischen Berufe einzusetzen (Thiekötter, 2018, S. 82-90).

### 2.4.3 Pflegelehrer:inbildung 1990 bis heute: parallele Bildungswelten

Das Krankenpflegegesetz von 1985 stellte insofern eine Neuorientierung in den Ausbildungsstrukturen dar, dass erstmalig ein Ausbildungsziel definiert und eine verstärkte Hinwendung zu pflege(wissenschaftlichen) Inhalten sowie Methoden stattfand. Damit verbanden sich Erwartungen an höhere berufspädagogische und pflegewissenschaftliche Kompetenzen der Lehrenden, die zu Forderungen nach einer Höherqualifizierung führten. Die Legitimationen für Professionalisierungserfordernisse der Pflegelehrer:innenbildung wurde auf drei Ebenen diskursiv geführt, die auch heute wirkmächtig sind:

- a) **Berufspolitisch:** Professionalisierungsprozesse führen zu gesetzlich geregelten neuen Verantwortungsbereichen und gesellschaftlichen Erwartungen an die Pflege, die aufgrund der strukturellen Kopplung auch zu Veränderungen des Lehrberufes führen müssen.
- b) **Gesundheitspolitisch:** Demografische, gesundheitswissenschaftliche und epidemiologische Phänomene korrespondieren mit Anforderungen an die Lehrer:innenqualifikation.
- c) **Bildungspolitisch:** Die Gleichbehandlung und Gleichstellung der Pflegelehrer:innen wird als Ziel von Qualifikationsmaßnahmen (Wanner, 1993, S. 262-272) anvisiert.

Anfang der 90er Jahre führten diese Entwicklungen u. a. angestoßen durch den Bundesausschuss der Arbeitsgemeinschaften der Unterrichtsschwestern/Unterrichtspfleger und der Denkschrift „Pflege braucht Eliten“ der Robert Bosch Stiftung (1992) (Sieger, 2018) zur Erweiterung der beiden aus den Systemen der DDR und BRD entnommenen Qualifikationsmodelle der Lehrer:innenbildung: 1. dem einer zweijährigen, seit 1989 standardisierten Weiterbildung von 2000 Stunden (Ostermann-Vogt, 2011), die von der dem Unterrichtsschwester/Unterrichtspfleger zum zur Lehrer:in für Pflegeberufe führte und 2. einem akademisierten Zugang über ein pädagogisches Studium. Vereinfacht dargestellt wurden die beiden Modelle in den Systemen verschiedener pädagogischer Ausbildungskonzeptionen nebeneinander geführt. Wobei das Studium für die Fachpraxis in der DDR abgeschafft wurde und das universitäre Studium in Berlin und Halle erst mal als insulare Studienmöglichkeit für Pflegelehrende bestand. Von Beginn an wurden diese Prozesse von der Kritik



an der Weiterbildung und der Debatte um die akademische Verortung der Pflegelehrer:innenbildung, als fachhochschulisches oder universitäres Studium begleitet. Im Zuge dieser Professionalisierungsdebatte wurden in den 90er-Jahren Weiterbildungsstrukturen in der Pflegelehrer:innenbildung, im Management und der Pflegewissenschaft als neue Disziplin in akademisierte Strukturen überführt (Sahmel, 2015). Die Etablierung pflegepädagogischer Studiengänge, hauptsächlich an Fachhochschulen, folgte dabei keiner Systematik, sondern war zum einen das Ergebnis einer differenten Zuständigkeit für das Bildungssystem durch die Bundesländer (ebd.), zum anderen eine Reaktion auf den Pflege- und Bildungsnotstand der Pflege- sowie Gesundheitsberufe (Arens & Brinker-Meyendriesch, 2018).

So entwickelte sich im Ergebnis eine breite, heterogene Angebotspalette in Bezug auf Orte (Fachhochschule oder Universität), Inhalte, Denominationen und Organisationsstrukturen der Pflegelehrer:innenbildung. Diese beschriebene Inhomogenität verstärkte sich vor dem Hintergrund des Bologna Prozesses mit der Umstellung auf Master- und Bachelorstudiengänge.<sup>20</sup> Die Studiengänge ersetzen allmählich die pädagogische zweijährige Weiterbildungspraxis für Lehrende (Reiber et al., 2015), die nach der Implementierung des Alten- und Krankenpflegegesetzes 2003, spätestens aber nach der Verabschiedung des Pflegeberufgesetzes 2017 eine hochschulische pädagogische Qualifikation voraussetzen.

### **Studienstrukturen: Vielfalt und Parallelität**

Die akademische Ausbildung für Pflegelehrer:innen ist mittlerweile gesetzlich festgelegt und heute auf zwei verschiedenen Wegen möglich (Walter & Dütthorn, 2019). Dies ergibt sich zum einen historisch aus der Verortung der Pflegeausbildung außerhalb des dualen Ausbildungssystem und der aus bildungspolitischen Debatten resultierenden erfolgreichen Verankerung der beruflichen Fachrichtung Pflege in den Katalog der universitären Lehramtsstudiengänge (Sieger, 2018). Die darüber entstehenden Parallelwelten sind Ursache der Heterogenität der Studiengänge und ermöglichen zwei akademische Zugangswege für angehende Pflegelehrer:innen, die an unterschiedliche Voraussetzungen und spätere schulische Einsatzbereiche gebunden sind.

1. Die Aufnahme eines zweiphasigen universitären Lehramtsstudiums der beruflichen Fachrichtung Pflege, die nach der ersten Phase, dem Studium der beiden gewählten

---

<sup>20</sup> vgl. Arens und Brinker-Meyendriesch (2018) haben insgesamt drei Typiken von Studiengängen unterschieden (Studienmodelle, andersartige lehrerbildende Studienkonstrukte, Studiengänge mit pflegepädagogischen Modulen), die sich selbst nochmals ausdifferenzieren lassen. Exemplarisch sei hier der Typus Studienmodelle angeführt, bei denen der die Autor:in insgesamt sieben verschiedene Varianten identifiziert haben: der traditionelle Lehramtsstudiengang, das integrative Bachelor und Masterstudium, der konsekutive fachwissenschaftliche Bachelor und lehrerbildende Master, der pflege-/gesundheits-/medizinpädagogische Bachelor, das integrative duale Bachelor- und Masterstudium, der lehrerbildende Inhalte im Bachelor für einen Gesundheitsfachberuf anbietet, ein fachrichtungsergänzender Mater, ein bildungs- und schulmanagementbezogener Master) (Arens & Brinker-Meyendriesch, 2018).

Fächer und dem bildungswissenschaftlichen Anteil, in die zweite Phase eines Vorbereitungsdienstes auf die Berufspraxis in Form eines Referendariats mündet. Die Lehrtätigkeit kann an allen öffentlichen Schulen des Bildungswesens aufgenommen werden. Der Zugang zum Studium ist an ein 12-monatiges Pflegepraktikum gebunden.

2. Die Aufnahme eines einphasigen fachhochschulischen Studiums, in dem Theorie und Berufspraxis miteinander verzahnt sind und nach dessen Abschluss direkt eine Lehrtätigkeit an einer Schule für das Gesundheitswesen ohne ein Referendariat möglich ist. Zugangsvoraussetzung ist der Abschluss einer pflegeberuflichen Ausbildung (Arens & Brinker-Meyendriesch, 2018; Walter & Dütthorn, 2019).

Auf der Basis dieser Parallelwelten lassen sich aktuelle Problemfelder der Pflegelehrer:innenbildung skizzieren, die sich über eine starke Bindung an den Pflegeberuf, eine fragmentierte Wissensbasis und eine sekundäre Disziplinentwicklung auszeichnen und die Auswirkungen auf die Entwicklung eines professionellen pädagogischen Habitus haben (siehe auch Kapitel 3.2.2.1).

### **Wandel der Lehr- und Lernkultur: Von der theoretischen Anschauung zur Berufssituation**

Gesellschaftliche Transformationen waren immer verbunden mit der Rekalibrierung pflegerischer Aufgabenprofile, die ein verändertes Pflege- und Berufsverständnis nahelegten und mit neuen Ausbildungs- sowie Bildungskonzepten korrespondierten.

Insbesondere die Berufsgesetze von 2003 (Altenpflege- und Krankenpflegegesetz) und 2017 (Pflegeberufereformgesetz) dekretierten den pflegerischen Aufgabenbereich neu und gingen mit einer Erweiterung des Handlungsspektrums durch die Integration salutogenetischer und generalistischer Prinzipien einher (Ostermann-Vogt, 2011). Insgesamt ist damit ein Zugewinn an Autonomie über einen eigenen pflegewissenschaftlichen legitimierten vorbehaltenen Aufgabenbereich verbunden.

Damit verknüpft sind grundlegende aktuelle bildungswissenschaftliche und berufspädagogische Weichenstellungen, die horizontal sowie vertikal auf der gesellschaftlichen, institutionellen, unterrichtlichen und Praxisebene wirken. Es verbinden sich infolgedessen jene Begriffselemente von Kompetenz-, Subjekt- und Bildungsorientierung bzw. Wissenschafts- und Situationsorientierung über rechtliche Rahmungen und didaktisch-domänenspezifische Modelle, die darüber Eingang in curriculare Strukturen und konkrete Lehr-/Lernarrangements finden. So wird der Kompetenzbegriff mit einem subjektorientierten Bildungsbegriff verknüpft, der über das Ziel einer beruflichen Handlungskompetenz hinausgeht, reflexive, kritische Entwicklungsprozesse und Potenziale für lebenslanges Lernen ermöglicht. Zudem wird konsequent das Situationsprinzip verfolgt, das den Kompetenzerwerb über das Lernen

in exemplarischen, typischen Pflegesituationen vorsieht (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. o. O. 2020). Damit veränderte sich die Blickrichtung inklusive der theoretischen Grundierung auf Lehr- und Lernprozesse sowie die Rolle der Lehrenden. Wurde anfänglich im Rahmen der Disziplinentwicklung Pflegepädagogik noch häufig eklektisch gearbeitet, so fand sich bald eine empirische theoriebildende Aktivität in der Pflegedidaktik<sup>21</sup>, die Begriffe und einen Beschreibungs-, Reflexions- und Orientierungsrahmen für die Pflegebildungspraxis zur Verfügung stellte (Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009). Darüber vollzog sich ein didaktischer Perspektivenwechsel, der vor dem Hintergrund eines interaktionistisch-konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnisses Lernen als selbstgesteuerten und selbstorganisierten Prozess der Aneignung von Lerngegenständen begreift (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. o. O. 2020). Folgerichtig rückt das Individuum mit seinen subjektiven und emotionalen Lerngründen in das Zentrum pädagogisch-didaktischen Handelns (Ertl-Schmuck, 2010), mit der Erkenntnis, dass zum einen Lehren nur die Bedingungen schaffen kann, die Lernen ermöglichen (Arnold & Gómez Tutor, 2007) und zum anderen Phänomene der Berufspraxis Ausgangspunkt von Lehr- und Lernprozessen werden.

Daran anknüpfend organisieren Lehrende handlungsorientierte, von einer Berufssituation ausgehende, Lehr-/Lernarrangements bei denen zwischen Instruktions- und Konstruktionsphasen changiert und ein Rollenwechseln zwischen Wissensvermittlung, Moderation und Beratung ermöglicht wird. Es handelt sich hierbei nicht um die vollständige Aufgabe einer traditionellen Lehrer:innenrolle, sondern um ein reflexives Austarieren im Spannungsfeld unterschiedlicher Grade von Selbst- und Fremdsteuerung (Ostermann-Vogt, 2011). Diese Umbrüche, so Prescher (2021) werden aber nur in einer einseitigen Betrachtung vollzogen und führen so zu einer mangelnden kritischen Auseinandersetzung (Prescher, 2021).

Lehr- und Lernkulturwandel zuzüglich professionalisierter Rollenverständnisse von Lehrenden werden über Begriffe und Konzepte<sup>22</sup> theoretisch präzisiert und fungieren als normative Prämissen, wie Unterricht strukturiert und begleitet werden soll. Damit wird ein SOLLEN-Verständnis über die Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements und der lehrenden Rolle gesetzt, welches einer seienden, davon abweichenden Bildungspraxis gegenübersteht und

---

<sup>21</sup> Es gibt eine Vielzahl an pflegedidaktischen Modellen, die in einem vergleichsweise kleinen, aber hochproduktiven Zeitraum von 1990 – 2013 entwickelt wurden: Walter (2006, 2013): Phänomenologisches Situationsbearbeitungsmodell; Fichtmüller und Walter (2007): Pflegen lernen – pflegedidaktische Begriffs- und Theoriebildung; Darmann-Finck (2010): Interaktionistische Pflegedidaktik; Greb (2010): Pflegedidaktische Kategorialanalyse über das Strukturgitter Pflege; Ertl-Schmuck (2000, 2010): Subjektorientierte Pflegedidaktik, Schwarz-Govaers (2005, 2010, 2013): Handlungstheoretisch fundiertes Pflegedidaktikmodell; Wittneben (1991, 2003): kritisch konstruktive Didaktik der Krankenpflege; Olbrich (1999, 2009, 2010): Kompetenztheoretisches Modell der Pflegedidaktik in: Walter et al., 2013).

<sup>22</sup> Darauf beziehen sich u.a. pädagogische Konzepte des problembasierten (PBL), problemorientierten (POL), handlungs- oder erfahrungsorientierten Lernens oder der kompetenzorientierte Unterricht.

dieser Realität normativ voraus ist (Prescher, 2021). Aus dem gebrochenen Verhältnis von Sein und Sollen ergeben sich Paradoxien für die pädagogische Praxis. Weil die Bildungspraxis unbefriedigend ist, werden neue Lehr- und Lernkonzepte gefordert, die zwar theoretisch fundiert eine Bildungspraxis beschreiben, die noch nicht ist, aber möglich wäre (Arnold, 2012, zit. nach Prescher, 2021, S. 220). Insofern handelt es sich um pädagogische Utopien, die zwar die Bedingungen zur Ermöglichung erfolgreicher Lehr- und Lernprozesse theoretisch formulieren, sich aber nicht sicher sein kann, ob die darauf beruhenden Konzepte wirkungsvoll sind (Prescher, 2021). Die Gefahr besteht in einer Dogmatisierung von Annahmen über das Lehren sowie Lernen und damit korrespondierenden Rollenverständnissen, die nicht mehr hinterfragt und kritisiert, dadurch ontologisiert und in Selbstevidenz immer wieder erfolgreich bestätigt werden (ebd.).

Sie [die Annahmen über Lehr- und Lernprozesse, JW] werden auch dadurch nicht wahrer, dass sie im Diskurs immer wieder wiederholt werden (...). (Prescher, 2021, S. 219).

Pädagogische Utopien enthalten Legitimationen, die auf der Basis gesellschaftlicher und politischer Realitäten konstituiert werden (Prescher, 2021). Die vorgefundene Wirklichkeit erinnert an die Situation der Pflege als machtlose und vulnerable Berufsgruppe, die so folgerichtig zum Vehikel für die Entwicklung (herrschafts)kritischer, emanzipatorischer pflegedidaktischer Modelle und pädagogischer Konzeptionen wird. Die Nutzung für die planerische und methodische Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements führt jedoch durch die den Modellen und Konzepten innewohnende Komplexität sowie aufgrund der voraussetzungsreichen Anwendungsbedingungen in der Praxis zur Überforderung und Ablehnung (ebd.). Es droht die paradoxe Folge einer affirmativen Anpassung an „Schongangsdidaktiken“, die bildungskritische und wissenschaftliche Prozesse zugunsten von Routinen im Lehrbetrieb aufgeben (Greb, 2010).

### **Praxis- und Theorie-Verhältnis: Distinkte Felder verbinden & Differenz anerkennen**

Heutiges Lehrer:in-sein in der Pflegeausbildung hat sich historisch vollzogen als ein Weg von einer nur auf die Praxis bezogenen Unterweisung hin zu einer professionalisierten Tätigkeit an Pflegeschulen, die ein akademisches Studium voraussetzt.

Die eindimensionale Perspektive der Lehrtätigkeit auf den alleinigen Gegenstand der Praxis hat sich durch die strukturelle Trennung erweitert auf einen doppelten Gegenstandsbezug, der neben der pädagogischen Kompetenz für die berufliche Praxis, auch die Bezugnahme auf theoretisches Wissen einfordert (Sieger, 2018).

Theoretische und praktische Ausbildung sind aber, auch wenn der Begriff der strukturellen Trennung dies suggeriert und die Situation in der DDR, in der es ausgebildete Lehrkräfte

für die Berufspraxis gab, vernachlässigt und bis 2003 nie voneinander gelöst worden. Bis zu diesem Zeitpunkt war die praktische Ausbildung als eine trügerspezifische Aufgabe aus verschiedenen personellen und strukturellen Gründen mangelhaft organisiert, wobei diese Konflikte bis heute fortbestehen (Arens, 2015, S. 9). Pflegelehrer:innen mussten diese Defizite über einen eigenen „klinischen Unterricht“ (Arens, 2015), der äquivalent zur Praxisanleitung zu sehen ist, ausgleichen. Mit den Berufsgesetzen von 2003 (Altenpflege und Krankenpflegegesetz) und 2017 (Pflegeberufereformgesetz) etablierte sich die Praxisbegleitung durch Lehrende als Verantwortungsbereich der Schule und die Praxisanleitung als originäre Aufgabe des Trägers der praktischen Ausbildung (§3 Abs. 4 AltPflG; §4 Abs. 5 KrPflG; §6 Abs. 3 PflBG).

Beide Bereiche, berufliche Praxis und die Schule, als Theorie im engeren Sinne, sind Lernorte, die eigene Spezifika aufweisen und zwischen denen eine „naturwüchsige(...) Sinn-grenze“ (Brinker-Meyendriesch, 2003, S. 13) besteht. Insbesondere Bohrer (2013) sowie Fichtmüller und Walter (2007) haben mit ihren empirischen Arbeiten für Phänomene des Lernens und Lehrens in der Pflegepraxis sensibilisiert. Neben dem paradoxen Erleben des Lernens in der Praxis (Bohrer, 2013) identifizieren Fichtmüller und Walter (2007) das Theorie-Praxisverhältnis für die Pflegeausbildung, also die Relation zwischen Wissen und praktischen Handeln bzw. Schule und Praxis als problematisch. Es besteht die Erwartung eines Transfers schulischen und expliziten Wissens zur erfolgreichen Bearbeitung pflegepraktischer Anforderungen. Damit geht ein verkürztes Verständnis von Wissen als Anwendungswissen einher, welches bei Erfolglosigkeit zur Abwertung schulischen Wissens bzw. zum zwei-Varianten-Lernen nach den Prinzipien der Praxis und der Schule führt (Fichtmüller & Walter, 2007). Alle drei Autorinnen haben auf das Differenzverhältnis von Theorie (Wissen) und Handeln (Praxis) hingewiesen und die Bedeutung impliziter Lernprozesse hervorgehoben. Beide Lernmodi, explizit und implizit, erfordern eine differenzierte Betrachtung der Lernorte mit ihren Möglichkeiten und Charakteristika (Bohrer, 2013; Fichtmüller & Walter, 2007). Korrespondierend muss eine Didaktisierung und konzeptionelle Gestaltung der Lernprozesse vorgenommen werden, um die Brüche, die bei der Anerkennung der Differenz von Theorie und Praxis auftreten, produktiv zu bearbeiten.

Die daraus folgenden Konsequenzen liegen in einer engen Verbindung der Lernorte Schule und Praxis, die als Lernortkooperation über die formell-strukturelle Ebene sowie methodisch-inhaltliche Ebene gewährleistet wird. Dabei wird die Praxisanleitung durch Pflegekräfte mit einer pädagogischen Weiterbildung von 300 Stunden und die Praxisbegleitung durch Lehrende der Pflegeschulen realisiert (§4 Abs. 3 §5 PflAPrV 2018). Die inhaltlich-methodische Verknüpfung erfolgt über die curriculare Abstimmung über Rahmenausbildungspläne für die Praxis, die durch Instrumente der Lernortkooperation ergänzt wird. Die

praktische Ausbildung hat darüber, nicht zuletzt durch empirisch-konzeptionelle Arbeiten befördert, eine deutliche Aufwertung erfahren.

## 2.5 Zusammenfassung: von der Pflegenden zur Lehrenden

von\_vom der Pflegenden\_Pfleger

→ von\_vom der Lehrschwester\_Lehrpfleger

→ zur\_zum Unterrichtsschwester\_Unterrichtspfleger

→ zur\_zum Lehrer:in für Pflegeberufe

→ zur\_zum (Diplom)medizinpädagog:in

→ zur\_zum Pflegepädagog:in

→ zur\_zum Berufspädagog:in (Sieger, 2018, S. 48)

Die Entwicklung der Pflegelehrer:innenbildung und des Pflegeberufes sind historisch eng miteinander verwoben. Die sukzessive in den Pflegeberufsgesetzen verankerte Erweiterung von Handlungs- und Aufgabenbereichen bis zu eigenen selbstverantwortlichen Tätigkeiten in Verbindung mit einem primär pflegewissenschaftlichen Bezug (Sieger, 2018) führte auch zu Veränderungen der Qualifizierungswege und Qualifikationsstrukturen des Bildungspersonals. Das (pflege)pädagogische Studium wurde, aufgrund von Widerständen, die auch aus der Pflege kamen, allerdings erst 2003 als gesetzlich verbindliche Qualifizierungsnorm festgelegt und löste die bis dahin geltende Weiterbildungsstruktur zum\_zur Lehrer:in für Pflegeberufe ab (Ostermann-Vogt, 2011).

Das Werden bzw. das historische Gewordensein der Berufsgruppe lässt sich dabei über vier zentrale Muster beschreiben:

- Die Heterogenität der Pflegelehrer:innenbildung, die zu Parallelwelten und einem Konglomerat verschiedener Qualifikationsformen an Pflegeschulen führt.
- Die vorherige pflegeberufliche Sozialisation, die an allen (Fach-)Hochschulen als Zugangsvoraussetzungen zum Studium gilt,
- Mitverantwortung für die Praxis in Form der Praxisbegleitung (Brühe, 2016) und die
- sekundäre Professionalisierung sowie Disziplinentwicklung.

Die Stellung der pflegeberuflichen Ausbildung seit 1906, die eine Nichtberücksichtigung im dualen System der Berufsausbildung zur Folge hatte, zementiert den Sonderstatus und verhindert damit eine Normalisierung der Berufsausbildung und der Pflegelehrer:innenbildung (Sieger, 2018). Die verschiedenen föderalen Zuständigkeiten und Qualifizierungswege haben darüber zu Parallelwelten in der Ausbildung von Pflegelehrer:innen geführt, in

der Inhalte, Abschlüsse, binäre Orte der Lehrer:innenbildung mit jeweils unterschiedlichen wissenschaftlichen Selbstverständnissen und einer vielschichtigen Wissensbasis nebeneinanderstehen.

Der Separatismus und die Inhomogenität in den Strukturen der pflegeberuflichen Bildung setzen sich aufgrund der Interdependenz von Berufsbildungs- und Lehrerbildungssystem in der Pflegelehrausbildung fort und dürfen als entscheidende Determinanten der Heterogenität betrachtet werden. (Mäteling, 2006, zit. nach Arens & Brinker-Meyendriesch, 2018, S. 29)

Der Professionalisierungsprozess führte im historischen Verlauf zu einer Trennung der Zuständigkeitsbereiche für die Ausbildungspraxis und den schulisch-theoretischen Bereich. Die Begrenzung der Aufgabenfelder nur auf den praktischen Unterricht ohne ein eigenes Lehrfach (Sieger, 2018) wickelnd einem Kompetenzbereich der Lehrenden die Verantwortung für die Gestaltung und Organisation von Lehr- und Lernprozessen für den theoretischen resp. berufspraktischen Unterricht an Schulen befähigte. Die dafür notwendige Wissensbasis musste über sekundäre Disziplinbildungsprozesse geschaffen werden, die ohne vorherige berufspädagogische Überlegungen (Bischoff, 1994, zit. nach Sahmel, 2015, S. 273) aufgrund der Krisen des Ausbildungs- und Pflegesystems zur akademischen Expansion von universitären sowie fachhochschulischen Studiengängen in der Pflegelehrer:innenbildung führten.

Eine wesentliche Sinnorientierung für Pflegelehrende stellt die berufliche Sozialisation in einem Pflegeberuf dar, die dazu führt, dass sie ihrer berufspraktischen Expertise eine exklusive Bedeutsamkeit in ihrer Lehrtätigkeit zuweisen. Damit wird die im Rahmen des Professionalisierungsprozesses geäußerte Befürchtung einer Praxisferne gerade nicht zum Problem, sondern eher die unkritische Distanz zum Pflegeberuf (Bischoff, 1991). Empirische Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Orientierung an der Berufspraxis auch während und nach dem Studium als wesentliches Element des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrenden erhalten bleibt (Brühe, 2016; Reiber et al., 2015) und den primären Bezugswissenschaften eine untergeordnete Bedeutung zugewiesen wird (Reiber et al., 2015). Insofern entsteht vor dem Hintergrund des doppelten Gegenstandsbezugs ein Spannungsfeld von ausgewiesenem Praxisbezug einerseits und einer kritisch-wissenschaftlich reflexiven Betrachtung des pflegerischen Berufsfeldes andererseits.

Aufgrund des langjährigen Professionalisierungsprozesses [sind] die Lehrenden im Berufsfeld Pflege inzwischen Fachleute für das Lehren und Lernen. [...] Es bedarf aber einer inneren Differenzierung und einer Festigung, einer Selbstvergewisserung dieser Identität in der Klärung der Zuständigkeiten der Lehrenden innerhalb einer quasi dualen beruflichen Ausbildung. Unklar bleibt weiterhin, ob

die Lehrenden auch eine Erziehungs- beziehungsweise Bildungsaufgabe haben.

(Sieger, 2018, S. 68)

Bezug nehmend auf Sieger (2018) stellt die Aufnahme des lebenslangen Lernens als ausgewiesenes Bildungsziel im Pflegeberufegesetz (§5 Abs. 1 PflBG) und das in den Rahmenlehrplänen der Fachkommission formulierte Bildungsverständnis für die Organisation von Lehr- und Lernprozessen eine Konkretisierung des Bildungsauftrages für Lehrkräfte dar. Neben der Zweckgebundenheit und Vernützlichung der Ausbildung, die sich auf gesellschaftliche Qualifikationserfordernisse richtet, wird in Erweiterung der Kompetenzorientierung ein übergeordnetes Bildungsverständnis formuliert. In diesem wird auf eine kritisch-reflexive Persönlichkeitsentwicklung abgezielt, die zukünftige Pflegekräfte darauf vorbereitet, eine selbst- und mitverantwortliche Tätigkeit zur Gestaltung des gesellschaftspolitischen und pflegeberuflichen zu übernehmen (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. o. O. 2020; Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. o. O. 2020). Es bleibt abzuwarten, inwiefern Lehrende diesen Auftrag in ihre Sinnstruktur aufnehmen. Da insbesondere diese Ziele sich auch schon in den metaparadigmatischen Rahmungen vieler Pflegedidaktikmodelle wiederfinden, deren Anwendung möglicherweise auf eine geringere Akzeptanz stoßen.

Die vorherige Sozialisation in einem Pflegeruf kann in der Pflegelehrer:innenbildung als eine berufsbiografische Besonderheit gewertet werden (Brühe, 2016). Lehrende erwerben über das Durchlaufen der pflegerischen Ausbildung und späteren Berufstätigkeit Wissensbestände, die sedimentiert gegenstandsbezogene Überzeugungen und Orientierungen zum Berufsfeld Pflege und zur Ausbildungs- und Schulkultur bilden. Genauer inkorporieren sie die in den Strukturen und sozialen Praktiken der Schul- und Berufspraxis zu findenden, kollektiv geteilten Wissensbestände von pflegerischen und pädagogischen Rollenverständnissen, Ritualen, Philosophien und epistemologische Überzeugungen über domänenspezifische Lehr- und Lernprozesse, die als Dispositiv wirken (Hedtke, 2020). Sie haben die Regeln und Normen, dass in den Institutionen verobjektivierte Wissen zur pflegerischen Praxis, zur Lehr- und Unterrichtsgestaltung sowie die Mentalitäten insbesondere der pflegerischen Felder internalisiert, die im weiteren Verlauf als Hintergrundfolie wirksam bleiben.

Auch nach dem Rollenwechsel von der Pflege- zur Lehrkraft könnten diese Orientierungsmuster wirksam bleiben und eine Erklärung für die Omnipräsenz der Praxis bieten, die in dieser Konstellation auch den Schulpraxisbezug des Studiums signifikant einfordert – zum Nachteil der Wissenschaftlichkeit (Hedtke, 2020).



Tabelle 3: Entwicklung der Pflegelehrer:innenbildung in der Übersicht von 1900- bis in die Gegenwart (eigene Darstellung), SL: Schulleitung; KS: Krankenschwester

Pflegeausbildung	1900-1945		BRD: 1946-1990			DDR: 1946-1990			1991-2000	ab 2003		ab 20218		
	Etappe: Beginn		Etappe: Entwicklung (BRD)/ Professionalisierung (DDR)						Etappe: Wende	Etappe: Bologna		Etappe: Generalistik und Differenz		
	1907	1938	1957	1965	1985	1951	1961	1974		Krankenpflege-gesetz (2003)	Altenpflegegesetz (2003)	Pflegeberufegesetz (2018)		
Schulleitung	SL*: Ärzt:in Ärzt:in und Oberin Ärzt:in und/ oder leitende KS*									Lehrerin für Pflegeberufe Studium: Pflegepädagogik und Medizinpädagogik	SL: Hochschulabschluss	SL: pädagogische Qualifizierung	SL: pädagogisch qualifiziert mit Hochschulabschluss (Masterniveau)	
Denomination Qualifizierung Lehrende	Lehrschwester/ Lehrpfleger		(Vorgebildete) Unterrichtsschwester/ Unterrichtspfleger			Schulschwester/ Lehrausbilder:in			Diplommedizin-pädagogik (Uni) Medizinpädagogik (Fachschule)		Lehrende: pädagogische Hochschulqualifikation	Lehrende: pädagogische Qualifizierung	Lehrende: fachlich/pädagogisch qualifiziert, mit pflegepädagogischem Hochschulabschluss (Masterniveau)	
Dauer und Ort Qualifizierung	inhomogen: Initiativen von Verbänden		6 Monate-1 Jahr 2 Jahre Vollzeit gemeinsame WB lehrend/leitend, später Trennung Modell: Studium			3-10 Monate (Lehrgänge)			Studium Uni Direkt-/Fernstudium (4 und 5 Jahre) Studium Fachschule Medizinpädagogik: Direkt-/ Fernstudium (3 und 4 Jahre)		Umstellung auf Bachelor und Masterstudiengänge: Pflegepädagogik, Berufspädagogik Pflege und Gesundheit, Lehramtsstudiengänge: Pflege und Gesundheit			
Tätigkeit	Schwerpunkt: Praxis später Theorie/Praxis								Theorie und Praxis		Diplommedizin-pädagogik: Theorie (Schulen) Medizinpädagogik: Berufspraxis	Schulen: theoretischer und berufspraktischer Unterricht Berufspraxis: Praxisbegleitung		
	Verbände (konnessionell/beruflich): Träger von Weiterbildungen										(Fach-)Hochschule: Berufspädagogik im Gesundheitswesen, Pflegepädagogik, Medizinpädagogik	Universität: Lehramt an beruflichen Schulen, Health Professions Education, Berufliche Bildung: Fachrichtung Gesundheits- und Pflegewissenschaft		

### **3 Theoretische Sensibilisierung: forschungsleitende theoretische Bezüge**

Die mit der Grounded Theory (GT) verbundene Forschungslogik impliziert eine methodische Denkweise, die ein Emergieren von theoretischen Konzepten aus den Daten vorsieht. Damit ist aber in Anlehnung an Strauss und Corbin (1996) nicht verbunden, sich den Daten strikt induktiv, also ohne Ansehung von Theorien zu nähern. Im Gegenteil, ein theoretisch sensibilisierendes Konzept soll als Voraussetzung gesehen werden, ein Gegenstandsfeld vor dem Hintergrund heuristischer Überlegungen zu deuten und zu verstehen (Alheit, 1999). Im Prozess der Konfrontation von Daten und Theorien führt der Forschungsprozess im Sinne einer hermeneutischen Spiralbewegung zur Modifikation der theoretischen Voraussetzungen und in einem abduktiven Prozess zur Entdeckung des „Neuen“ (Breuer et al., 2018).

#### **3.1 Diskriminierung als Arbeitsbegriff: Eine Einleitung**

Bevor der in der Arbeit verwendete Diskriminierungsbegriff theoretisch akzentuiert werden soll, gilt es vorab auf einige Schwierigkeiten und Problematiken hinzuweisen, die für den Bereich der Diskriminierungsforschung in besonderer Weise evident sind. So verweist Scherr mit dem Hinweis auf das Webersche Postulat, dass die soziale Wirklichkeit keiner singulären wissenschaftlichen Disziplin zugehört (Weber, o. D., zit. nach Scherr, 2017<sup>a</sup>, S. 6) darauf, dass Diskriminierung einen Untersuchungsgegenstand mehrerer Disziplinen darstellt (Scherr, 2017<sup>a</sup>). Die verschiedenen disziplinären-theoretischen Zugänge, so u. a. eine soziologische oder rechts-, sozial-, geschichts- und erziehungswissenschaftliche Perspektive verwenden teilweise in Abgrenzung zueinander eine kontext- und inhaltsspezifische Sicht auf Diskriminierungsphänomene. Daraus ergibt sich der paradoxe Zustand, dass einerseits Interdisziplinarität zur Untersuchung diskriminierender Strukturen, Praktiken und Diskurse jeweils neue Wissenshorizonte erschließen kann, andererseits aber die Einbettung disziplinärer Wissensbestände in einen transdisziplinären Rahmen Schwierigkeiten bereitet und daher Grenzen hat (ebd.).

Diskriminierung in einer ersten Annäherung verstanden als ein System von Benachteiligung und Ungleichbehandlung von Personen und Gruppen „verweist auf historisch und systematisch durchaus heterogene Phänomene (wie Rassismus, Sexismus, Klassismus usw.), die nicht schlicht als bloße Anwendungsfälle allgemeiner Prinzipien betrachtet werden können“ (Scherr, 2017<sup>a</sup>). Diskriminierungsverhältnisse wie rassistische oder sexistische Diskriminierung haben ihre jeweils eigene Historizität, inhaltliche Spezifikationen und diskursive bzw. ideologische Rechtfertigungsgründe, die mit gesellschaftlichen Strukturen verbunden sind

(ebd.). Es ist daher nicht ohne weiteres möglich, alle Modelle, Konzeptionen und Beziehungen in einer Theorie großer Reichweite als einen metaparadigmatischen Überbau zu vereinheitlichen, in der sich dann alle Diskriminierungsphänomene nach ihren Ursachen, Wirkungen und Folgen beschreiben lassen würden. Dies, so Scherr mündet „in totalisierende Gesellschaftsbegriffe im Sinne der These einer rassistischen Gesellschaft“ (Scherr, 2011, S. 79) und zu einer eher undifferenzierten Verwendung von Termini bspw. Rassismus als Containerbegriff (ebd.). Es ist aber dann gerade dieser Mangel an Trennschärfe, der es so schwierig macht, Diskriminierungsverhältnisse jenseits eines skandalisierenden Diskurszusammenhanges theoretisch und empirisch exakt zu bestimmen. Auf ähnliche komplexe Probleme deuten auch Mecheril und Heinemann (2017) bei der Bestimmung eines erziehungswissenschaftlichen Diskriminierungsbegriffes hin. Da dieser je nach pädagogischen Handlungsfeld, spezifischer Diskriminierungsform und Typik sowie geografischen Kontext mit jeweils heterogenen systemischen und historischen Bezügen verknüpft ist.

Es gilt daher im folgenden Kapitel unter Berücksichtigung einer juristischen, soziologischen und sozialwissenschaftlichen Perspektive einen Diskriminierungsbegriff zu entwickeln, der abstrakt aber doch inhaltlich konkret Diskriminierungsverhältnisse identifizieren kann.

### 3.1.1 Der juristische Diskriminierungsbegriff

Gleichbehandlung und Diskriminierungsschutz sind in Deutschland in verschiedenen Rechtsnormen wie dem Grundgesetz (Art. 3), dem allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (2006) und verschiedenen internationalen Menschenrechtsabkommen geregelt (ADS, 2021). Dabei hat insbesondere das 2006 verabschiedete Gleichbehandlungsgesetz (AGG) einen umfangreichen Diskriminierungsschutz geschaffen (Foitzik, 2019<sup>a</sup>). Das AGG klärt dabei, welche Sachverhalte aus juristischer Sicht als Diskriminierung bzw. als Benachteiligung aufgefasst werden können. Dabei beinhaltet es die geschützten Diskriminierungskategorien und definiert verschiedene Formen von Diskriminierung. Im Unterschied zu internationalen Rechtsquellen wird im deutschen Recht der Begriff Benachteiligung verwendet. Diskriminierung wird im deutschen Rechtsverständnis daher als Benachteiligung definiert, die an eine oder mehrere Diskriminierungskategorie(n) anknüpfen und ohne sachlichen Rechtfertigungsgrund vorgenommen wird (ADS, 2021). Das AGG benennt dabei sechs Diskriminierungsgründe<sup>23</sup> „**die an wesentliche und meist unveränderbare Identitätsmerkmale**“ (ADS, 2021, S. 20, Herv. i. O.) anknüpfen und „mit historisch-gewachsenen Machtstrukturen“ (ebd.) verbunden sind. Dabei wurden folgende Diskriminierungsmerkmale als

<sup>23</sup> Im AGG wird die Bezeichnung Diskriminierungsgründe anstatt Merkmal oder Kategorie gebraucht (ADS, 2021).

geschützenswert festgelegt: aus Gründen der „Rasse“ und der ethnischen Herkunft, Geschlecht, Religion und/oder Weltanschauung, Behinderung, Alter sowie sexuelle Identität (§1 AGG 2006).

Diskriminierung setzt keine Absicht oder Vorsatz voraus, entscheidend ist der benachteiligende Effekt, den die Betroffenen durch die Ungleichbehandlung erleben. Im AGG sind auch Belästigungen als Diskriminierungstypus benannt, die über Beleidigungen, Bloßstellen und Erniedrigungen mit Diskriminierungsmerkmalen verknüpft sind, bspw. die sexuelle Belästigung. Dabei können Belästigungen auch Bestandteil von Mobbing sein, wenn sie eine Verbindung mit den AGG-Merkmalen aufweisen (ADS, 2021).

Allerdings grenzt das AGG den Anwendungsbereich auf das Arbeits- und Zivilrecht ein (Beigang et al., 2018). Zudem müssen in der Auseinandersetzung mit Diskriminierung auch die dahinterliegenden historisch entstandenen gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sowie institutionelle Abläufe gerade in pädagogischen Bereichen in den Blick genommen werden. Darüber hinaus werden durch die Eingrenzung auf nur sechs Diskriminierungsmerkmale andere Diskriminierungsverhältnisse, die für den Bildungsbereich hochrelevant sind (bspw. Klassismus und Lookismus) ausgeblendet (Foitzik, 2019<sup>a</sup>). Damit geraten diese und andere Formen der Benachteiligung aus dem Bereich eines justiziablen Tatbestandes (Beigang et al., 2018). Trotzdem eröffnet die juristische Bestimmung von Diskriminierung Handlungsoptionen für die betroffenen Personen. Des Weiteren „wird durch die Festlegung juristisch sanktionierbarer Formen von Diskriminierung diesen auch im symbolischen Sinne die Legitimität entzogen.“ (Baer, 2001, zit. nach Beigang et al., 2018, S. 14). Hierüber besteht die Möglichkeit, dass sich die vorherige Zustimmung oder zumindest Duldung gegenüber Diskriminierungsverhältnissen in der Gesellschaft reduziert (Beigang et al., 2018).

### **3.1.2 Der soziologische Diskriminierungsbegriff**

Diskriminierung wird im alltäglichen Verständnis mit einem benachteiligenden Handeln und abwertenden Sprechen assoziiert, denen Vorurteile, negative Stereotypisierungen und ablehnende Emotionen zugrunde liegen (Scherr, 2017<sup>b</sup>). Der gemeinsame Bezugspunkt aller theoretischen Ansätze zum Verständnis von Diskriminierung sind soziale Gruppenkonstruktionen entlang von Merkmalen (bspw. nach der Herkunft, Geschlecht, Religion, Alter), auf deren Grundlage Personen kategorisiert werden, d. h. diesen Gruppen (als Türk:innen und Deutsche, als Frauen und Männer, als Junge und Alte, als Muslim:innen und Christ:innen usw.) zugeordnet werden (Beigang et al., 2018). Kategorisierungsprozesse sind mentale, komplexitätsreduzierende Vorgänge, um die individuelle Handlungsfähigkeit in einer viel-

schichtigen Wirklichkeit aufrechtzuerhalten. Diese können aber aufgrund der Pauschalisierungen und Vereinfachungen mit Stereotypen als Basis von Vorurteilen und Diskriminierung verknüpft sein (ebd.). Genauer lassen sich diese sozialen Kategorisierungsprozesse exemplarisch für die Diskriminierungsmerkmale des AGG auf zwei Ebenen darstellen (siehe Abb. 1). Diskriminierungsmerkmale (bspw. Herkunft, Religion, Alter) sind gesellschaftlich strukturierende, wirkmächtige Differenzordnungen, anhand derer Einzelpersonen und Gruppen voneinander unterschieden werden, so ist bspw. Heteronormativität eine dominante normative Kategorie, die das binäre Geschlechtersystem begründet und viele Bereiche der Gesellschaft durchzieht (bspw. Kleidung und Ausbildung). Auf der darunterliegenden zweiten Ebene werden für diese Differenzmerkmale soziale Gruppen konstruiert, auf deren Basis Personen kategorisiert also bestimmten Gruppen (als Türk:innen und Deutsche, als Frauen und Männer, als Junge und Alte, als Muslim:innen, Jüd:innen und Christ:innen) zugeordnet werden. Diese Gruppenzuordnung ist dann der Ausgangspunkt für Diskriminierung, da Kategorisierungsprozesse mit negativen und positiven Zuschreibungen verbunden sind, die zur Bildung von Hierarchien mit Auf- und Abwertung führen (Beigang et al., 2018).

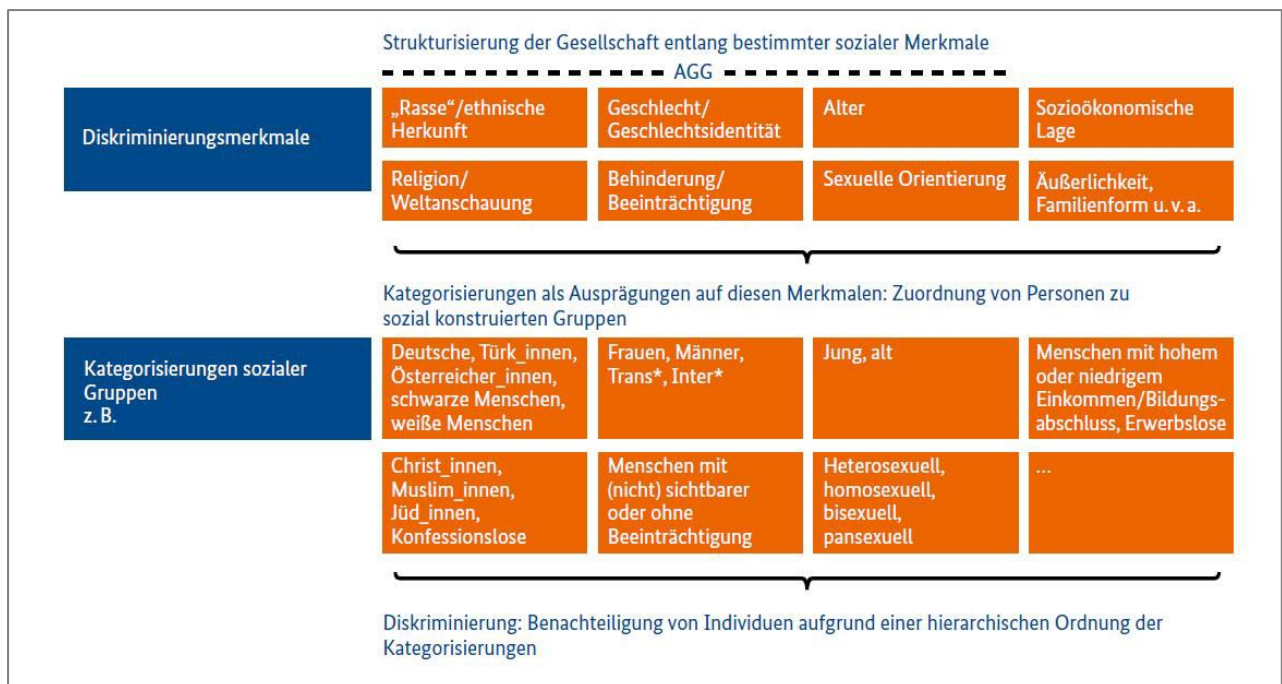


Abbildung 1: Diskriminierung als Resultat sozialer Kategorisierungsprozesse auf zwei Ebenen in: Beigang et al., 2018, S. 16

Soziale Kategorisierungsprozesse beruhen dabei nicht allein auf individuellen und gruppenbezogenen Wahrnehmungs- und Einstellungsmustern (Beigang et al., 2018), sondern müssen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Strukturen und ihrer historischen Entwicklung, der Herausbildung kultureller Normen und der jeweiligen Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstanden sowie problematisiert werden (Rommelspacher, 1997). Rommelspacher

legt dabei den Begriff einer Dominanzkultur zugrunde, in der vermittelt über Diskurse und Erfahrungen „unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir vom “Anderen” entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefaßt [sic!] sind“ (Rommelspacher, 1998, S. 22). In dieser Dominanzkultur sind gemeinsam geteilte Praktiken, Deutungen, Normierungen (Rommelspacher, 1998) und Wissensbestände, Bestandteile eines in gesellschaftliche und (bildungs)institutionelle Strukturen eingelassenes kulturelles, politisches und symbolisches Macht- sowie Herrschaftsverhältnis (Mecheril et al., 2020). Es sind diese Bilder, Deutungen und Interpretationen, die vom anderen entworfen zu Benachteiligungs- und Ausgrenzungsprozessen führen. Aufgrund der Geltung der Dominanzkultur, die eine Internalisierung ihrer Normen in die Individuen hinein nach sich zieht, werden diese jedoch als Normalität erlebt (ebd.).

Daran anknüpfend und in Abgrenzung zu sozialpsychologischen Modellen, die individuell vorurteilsbehaftete Einstellungen über Sozialisationsprozesse und Persönlichkeitsmerkmale als kausalen Mechanismus diskriminierender Handlungen bestimmen, integriert der soziologische Ansatz gesellschaftliche sowie institutionelle strukturelle Ordnungen. Im soziologischen Verständnis resultieren diskriminierende Einstellungen und Praktiken aus einer Verflechtung von sozialen Kategorisierungsprozessen mit gesamtgesellschaftlichen (ökonomischen, politischen, rechtlichen, soziokulturellen) Strukturen. In diesem Interdependenzzusammenhang sind individuelle und gruppenbezogene Kategorisierungs- und Hierarchisierungsprozesse nicht nur Wirkung von Differenzordnungen, historischen und aktuellen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen, sondern auch selbst Ursache dieser Strukturbildungen (Scherr, 2017<sup>b</sup>).

Der soziologische Diskriminierungsbegriff besteht dabei:

- a) „in der sozialen Konstruktion und Verwendung von Klassifikationssystemen, die als Differenzkonstruktionen charakterisiert werden können, mit denen
- b) Gruppenkategorien [bspw. nationale, religiöse, ethnische Gruppen: Deutsche, Türk:innen, Jüd:innen, Muslim:innen und Christ:innen, JW] und Personenkategorien [bspw. jung und alt, reich und arm, Ost und West, hoher Bildungsabschluss und niedriger Bildungsabschluss, gesund und krank, behindert und nicht behindert, JW] unterschieden werden, die
- c) mit gesellschaftlich folgenreichen Vorstellungen über vermeintlich typische Merkmale sowie
- d) Annahmen über Ähnlichkeit und Fremdheit, Nähe und Distanz, Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit sowie

e) nicht zuletzt über angemessene Positionen im Gefüge der gesellschaftlichen Hierarchien (Machtverhältnisse, sozioökonomische Ungleichheiten, Prestigehierarchien) verbunden sind.“ (Scherr, 2017<sup>b</sup>, S. 44)

Diskriminierungsverhältnissen liegen soziale Differenzkonstruktionen (Scherr & Schäuble, 2008, zit. nach Scherr, 2017<sup>b</sup>, S. 44) zugrunde, die Zugehörigkeiten definieren sowie die hierarchische Positionierung von Individuen innerhalb von Gesellschaften herstellen und legitimieren. Menschen werden nicht mehr als selbstbestimmungsfähige Individuen, sondern aufgrund ihrer äußerlichen Merkmale und/oder ihrer Herkunft als Mitglieder einer Gruppe oder einer Personenkategorie als „Andere“ zugeordnet und wahrgenommen, die von der Mehrheitsbevölkerung, dem normalisierten „WIR“ abweichen (Scherr, 2017<sup>b</sup>). Damit verbinden sich für die so konstruierten Gruppen unterschiedliche Machtanteile, Chancen und Zugänge zu kulturellen, politischen, sozialen sowie ökonomischen Ressourcen und zur gesellschaftliche Teilhabe, die entweder mit Vorteilen und Privilegien oder mit Ungleichbehandlung, Nachteilen und der Nicht-Anerkennung in Gestalt verschiedener Diskriminierungstypiken (bspw. Rassismus) einhergehen (Böhnkost, 2016). Diskriminierungsprozesse dienen insofern der Rechtfertigung machtvoller Ungleichheits- und Benachteiligungssysteme m. a. W. der Begründung von Privilegien und dienen der Stabilisierung von gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen, die Positionen zuweisen und Zugehörigkeit sowie Anerkennung verweigern (Scherr, 2016).

Die sozialen Differenzkonstruktionen sind performativ, d. h. die Fremdgruppe wird als eine in Bezug auf Werte, Normen und Erfahrungen homogenisierte typisierte „imaginäre Gemeinschaft“ (Aronson, 2006, zit. nach Scherr, 2017<sup>b</sup>, S. 44) bestimmt, bei der sich die Eigengruppe nur durch eine negative Abgrenzung zur Fremdgruppe definieren lässt (Scherr, 2017<sup>b</sup>, S. 44). Dabei hat die Konstruktion des „Anderen“ auch eine identitätsstiftende Funktion, in der die Eigengruppe resp. die Mehrheit auch selbst bestimmen kann, „wer sie ist“ (Mecheril, 2007, S. 4), während die Identität der „Anderen“ kreiert wird (Brodén, 2011, S. 127). Hall exemplifiziert dies am Beispiel des Rassismus: „Die [weißen] Engländer sind nicht deshalb rassistisch, weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind“ (Hall, 1999, zit. nach Mecheril, 2007, S. 4).

Vor diesem Hintergrund werden das „Eigene“ und das „Andere“ unterscheidbar, in derlei Hinsicht, dass die Fremden als identitätsreduzierte „austauschbare Repräsentanten von typisierten Merkmalen und Charakteristika behandelt“ (Schütz, 1957, zit. nach Scherr, 2017<sup>b</sup>, S. 46) werden und zwar im Vergleich zur individualisierten und differenzierten Betrachtung von Mitgliedern der Eigengruppe.

Die Gleichsetzung der gesamten Persönlichkeit mit dem/den Differenzmerkmal(en) führt zur Unsichtbarkeit der vielen weiteren Facetten der Identität, da die Wahrnehmung nur vor

dem Hintergrund dieser zentralen Kategorie erfolgt (Scherr, 2017<sup>b</sup>). Unsichtbar für andere zu sein, nicht gesehen und erkannt zu werden, als die, die ich bin, ist die existenziellste Form der Missachtung. Die, die übersehen werden, die, die nicht zum „WIR“ gehören, haben keine Bedürfnisse, keine Rechte und keine Gefühle (Emcke, 2016). Diskriminierung ist daher nicht nur ein benachteiligendes Macht- und Ausgrenzungsverhältnis, sondern geht mit einer „beschämenden Entpersönlichung“ (Scherr, 2017<sup>b</sup>, S. 18) und dem „Gefühl der Erniedrigung“ (Schütz, 1957, zit. nach Scherr, 2016, S. 18) einher. Das Problem von Diskriminierung besteht somit nicht nur in der systematischen Benachteiligung, sondern auch in der Macht, die Gruppenzugehörigkeit für die Einzelnen festzulegen, ihnen über Typisierungsprozesse eine Identität aufzuerlegen, der sie sich nicht entziehen können (Scherr, 2016).

Außerdem und darauf wies bereits Schütz hin, sind Vorurteile selbst ein notwendiges Element von Konstruktions- und Selbstbeschreibungsprozessen der Eigengruppe, über die sich kollektive Identitäten definieren lassen (Schütz, 1957, zit. nach Scherr, 2017<sup>b</sup>, S. 47). Vorurteile sind selbst Teil eines kollektiven Wissensbestandes, die in ein System der Auslegung von sozialer Welt integriert und für das eigene Selbstverständnis unverzichtbar sind (Schütz, 1957, zit. nach Scherr, 2017<sup>b</sup>, S. 47). Daher ist es sinnlos, dem Einzelnen, wie am Beispiel des Rassismus veranschaulicht, zu sagen, es gebe keine Rassen, da diese Vorurteile selbst eingebettet sind, in eines für die kollektive Identität unverzichtbaren Systems von Annahmen, „auf dem das Selbstverständnis und die Weltauslegung basieren“ (Scherr, 2017<sup>b</sup>, S. 47).

Vorurteile und daraus resultierende diskriminierende Praktiken sind demnach nicht nur individuelle Einstellungen, sondern als kollektiver Wissensbestand eingebunden in die sozialen Beziehungsdynamiken zwischen Gruppen. Die Zuschreibung negativer Eigenschaften ist nicht allein personengebunden, sondern basiert auf der Zugehörigkeit zu einer Außenseitergruppe, die von Etabliertengruppen als fremd und geringwertiger wahrgenommen wird. In dieser Figuration von Etablierten-Außenseiter Beziehungen<sup>24</sup> (Elias & Scotson, 2017) fungieren Stigmatisierung und Ausgrenzung als Mittel, mit deren Hilfe sich die Etablierten ihren privilegierten Positionen sicherten und den Außenseitern ihren unterlegenen Platz zuweisen. Der Kern dieser Figuration liegt in der Machtüberlegenheit der Etabliertengruppe, vermittelt über eine starke Gruppenkohäsion und Integration ihrer Mitglieder, in der

---

<sup>24</sup> Elias und Scotson (Original: *The Established and the Outsiders*, 1965) untersuchten in einer englischen Kleinstadt (anonymisiert: Winston Parva) die Beziehungsgeflechte zwischen Gruppen, die sich nach der Wohndauer am Ort unterschieden. Beide Gruppen bilden aufgeteilt nach „Alteingesessenen“ und „Zugewanderten“ die soziale Figuration einer Etablierten-Außenseiter Beziehung, in der die schon länger in der Stadt präsente Gruppe als Etablierte über eine Machtposition verfügte und so den „Neuen“ über Stigmatisierungs- und Diskriminierungsprozesse eine Außenseiterrolle zuwies. Diese Figurationen zwischen Etablierten- und Außenseitern lassen sich in vielen lokalen, institutionellen und gesellschaftlichen Räumen, bspw. zwischen Klassen, Bevölkerungsgruppen, Berufsgruppen, religiösen Gruppen oder auch Nationen finden (Elias & Scotson, 2017).



diese sich ihrer eigenen sozialen und positionalen Überlegenheit gegenüber der als minderwertig abgestempelten Außenseitergruppe stetig vergewissern (Elias & Scotson, 2017, S. 9-14).

Das Aufsteigen in der sozialen Rangordnung und „die Teilhabe an der Überlegenheit und dem einzigartigen Charisma einer Gruppe ist (...) der Lohn für die Befolgung gruppenspezifischer Normen. (...) Die Lustprämie, die man durch die Teilhabe am Gruppencharisma empfängt, wiegt das persönliche Lustopfer durch die Unterwerfung unter Gruppennormen auf.“ (Elias & Scotson, 2017, S. 18).

Mitglieder der Außenseitergruppe werden dagegen als „anomisch empfunden“. Daher ist der Kontakt mit ihnen, mit Ängsten und negativen Gefühlen verbunden, da sie die Gefahr einer „anomischen Ansteckung“, die Sorge „vor der Beschmutzung“ (Elias & Scotson, 2017, S. 19) in sich bergen.

Sie gefährden die (...) Abwehr der Etabliertengruppe gegen Verletzung der gemeinsamen Normen und Tabus, von deren Befolgung sowohl die Stellung des einzelnen unter seinen Gruppengenossen, als auch seine Selbstachtung, sein Stolz, seine Identität als Mitglied der ‚besseren Gruppe‘ abhängen. (Elias & Scotson, 2017, S. 18)

### **3.1.3 Der erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsbegriff**

Gesellschaften sind durchzogen von Differenzlinien<sup>25</sup>, etwa als Kategorien wie Herkunft, Geschlecht, Klasse, Religion, Alter usw. (Lutz & Wenning, 2001) anhand derer sich über Unterscheidungspraktiken „Geschlechter- und Begehrensordnungen, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen oder Fähigkeits- und Behinderungsordnungen“ (Mecheril et al., 2020, S. 1) herausbilden. Darüber entwickeln sich Dominanzverhältnisse, aus denen je nach Positionierung der Subjekte unterstützte oder verhinderte gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten sowie (un)gleiche Zugänge zu rechtlichen, sozialen und ökonomischen Ressourcen resultieren (ebd.).

Die von Lutz und Wenning (2001) identifizierten bipolaren Differenzlinien (bspw. Rassekonstruktionen/Hautfarbe als Schwarz und Weiß) stellen Unterschiede zwischen Menschen dar, die das Ergebnis von Unterscheidungspraktiken sind und kontingente kategoriale Ordnungsschemata bilden, die für Subjekte mit sozialen Positionierungen und Identitätsentwicklung verbunden sind (Dirim & Mecheril, 2018<sup>b</sup>). Dirim und Mecheril (2018<sup>b</sup>) verwenden

---

<sup>25</sup> Von Lutz und Wenning (2001) wurden „13 bipolare hierarchische Differenzlinien“ unterschieden, die sich nach Geschlecht, Sexualität, Rassekonstruktionen/Hautfarbe, Ethnizität, Gesundheit, Alter, Klasse, Nation/Staat, Ethnizität, Sesshaftigkeit/Herkunft, Kultur, Klasse, Besitz, Nord-Süd/Ost-West, gesellschaftlichen Entwicklungsstand unterscheiden. Für jede Differenzlinie ist ein Grunddualismus beschrieben (bspw. Geschlecht als Mann und Frau; Sexualität als Hetero und Homo; „Rasse“/Hautfarbe als Schwarz und weiß) (Lutz & Wenning, 2001).

daher den Begriff Differenzordnungen, da diese wirkmächtig Gesellschaften strukturieren und als eine in Situationen implizite Hintergrundfolie mit einem normierenden Regelwerk fungieren. Differenzordnungen stellen darüber hinaus keine gegebenen natürlichen Unterschiede dar, sondern sind sozial, rechtlich, kulturell und interaktiv konstruiert (Mecheril & Shure, 2018).

Gesellschaftliche Differenzordnungen stellen einen dominanten Machtrahmen dar, innerhalb dessen Subjekte sozialisiert und über Anrufungen als diejenigen adressiert werden, die einer kategorialen Gruppe zugeordnet sind. Anrufungen, Adressierungen und Gruppenzuordnungen in hierarchisierte, gesellschaftliche Ränge sind verknüpft mit (Nicht)-Privilegien und Ungleichheiten, die darüber die Grundlage von Diskriminierungsverhältnissen darstellen. Innerhalb dieser Differenzordnungen existieren Schließungsmechanismen, die nur Anschlüsse an den binären Dualismus ermöglichen, in der eine Abweichung, also nicht eindeutig in der Differenzordnung positioniert zu sein, nicht vorgesehen ist. Die darüber hergestellten Dominanz- und Machtverhältnisse werden über Diskurse, Handlungen und Symboliken sowie Ein- und Ausschließungen gerechtfertigt und immer wieder reproduziert (Dirim & Mecheril, 2018<sup>b</sup>, S. 40-44). Es sind diese Differenzordnungen und Dominanzverhältnisse die „Biografien, Handlungs- und Interaktionssituationen, Institutionen der formalen Bildung, wie etwa Schulen und Hochschulen, ebenso wie Institutionen und Orte außerschulischer Bildung und auch selbstorganisierte Bildungsräume“ (Mecheril et al., 2020, S. 1) prägen.

Die ungleichen Lern- und Bildungsvoraussetzungen dürfen nicht zur Benachteiligung führen, da demokratisch basierte Bildungssysteme das Gleichstellungsprinzip (Mecheril et al., 2020) im Kontext der Gewährleistung von Chancengleichheit und Neutralität verfolgen (Riegel, 2022). Bildung soll einen egalitären Zugangs- und Teilhabeanspruch zu Institutionen und Bildungsprozessen ermöglichen – unter der Prämisse einer für alle herzustellenden Handlungsfähigkeit, die gesellschaftliche Partizipation zum Ziel hat (Mecheril et al., 2020). In Bildungssettings werden jedoch Differenzordnungen, Dominanzverhältnisse und eine „meritokratische Leistungsideologie“ fortgeschrieben sowie reproduziert, in dem „Normalitätsvorstellungen und Wissensbestände [den, JW] rassialisierten, heteronormativen, bürgerlich-mittelschichtorientierten und ableistischen“ (Riegel, 2022, S. 9) Deutungsrahmen der jeweils dominanten Gesellschaft durchsetzen. Ziel diskriminierender Praktiken mittels Ausgrenzung, Othering und Ungleichbehandlung, intendiert oder nicht beabsichtigt, sind diejenigen, die diesen Normalitätsauffassungen nicht entsprechen (ebd.). Damit stehen die im Bildungssystem reproduzierten Diskriminierungsverhältnisse in einem „fundamentalem Widerspruch zu dem für moderne Gesellschaften charakteristischen Selbstanspruch der herkunftsunabhängigen Zuweisung von [Bildungs- und, JW] Lebenschancen“ (Hormel, 2010, S. 173).

Für Pflegeschulen stellen diese Überlegungen, aufgrund der Diskriminierungsrisiken im Gesundheitssystem und in pädagogischen Bildungsräumen, in doppelter Weise berufsethische Anforderungen an Lehrende und Lernende. Insbesondere geht es um die Gewährleistung einer diskriminierungsfreien Ausbildung (Poßner, 2019), die Chancengleichheit realisiert. Zudem wird ein Bildungsverständnis fokussiert, das die Anbahnung eines aufgeklärt-historischen, selbstbestimmt-reflexiven, solidarischen und moralisch-sensiblen Subjekts als Ziel verfolgt (Bieri, 2017).

Schulen müssen nunmehr institutionell und interaktiv Bildungsräume hervorbringen, in denen transformative Lern-/Entwicklungsprozesse reflexiver Selbst- und Weltverständnisse (Marotzki, 2006) ermöglicht werden. Wird der Annahme gefolgt, dass Differenzordnungen die gesellschaftliche Wirklichkeit prägen, dann sind auch Schulen als Teilsystem keine neutralen Orte, sondern Macht- und Normalisierungsräume (Grabau & Rieger-Ladich, 2014, zit. nach Mecheril & Shure, 2018, S. 68) in denen Leistungs-, Klassen- und soziokulturelle Differenzen hergestellt, repräsentiert und reproduziert werden (Budde, 2015, zit. nach Mecheril & Shure, 2018, S. 65). M. a. W. institutionell und interaktiv hervorgebrachte Räume vermitteln stets soziale Differenzordnungen und Normativitätsvorstellungen, bei der Teilnehmer:innen bspw. nach der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, der sozialen Klasse oder der Leistungsfähigkeit positioniert und identitär festgelegt werden: die Leistungsschwachen und Leistungsstarken, die Bildungsfernen und Bildungsnahen, die deutsche und nicht-deutschen resp. die nicht-fremden und fremden Lernenden. Im Raum selbst wird die Differenzordnung über subtile, direkte oder indirekte Interaktionen zwischen den Beteiligten in Bildungsprozessen beibehalten bzw. über Modifikationen verstärkt oder abgeschwächt (Mecheril & Shure, 2018). Sie (die Differenzordnung) durchzieht Gesellschaft als ein Gewebe mit scheinbar festen historisch gewachsenen dominanten Spielregeln. Diese behalten ihre Gültigkeit aber nur solange, wie sich auch die damit verbundenen Semantiken gesellschaftlich und institutionell stetig reproduzieren. Differenzordnungen sind fluide, wodurch sich Spezifika und Inhalte dieser Kategorisierungen auch verändern können. Die damit korrespondierenden Macht- und Dominanzverhältnisse bleiben aber wirkmächtig. Diskriminierung aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive beschreibt, ähnlich wie der soziologische Begriff, eine Unterscheidung resp. Differenz zwischen Menschen anhand von überindividuellen, kollektiven Merkmalen, die zu Gruppenkategorisierungen führen und mit Benachteiligungen und Ungleichheiten (Dirim & Mecheril, 2018<sup>b</sup>) im Bildungssystem verbunden sind. Die diesem Prozess zugrunde liegende Differenzordnung umfasst nicht nur natio-ethno- und soziokulturelle und klassenbezogene Merkmale, sondern auch „Geschlecht“, „Sexualität“, „Religion“, (...) und „Körper“ sowie „Sprache.“ (Mecheril et al., 2020, S. 6).

Es handelt sich dabei aber nicht allein um lokale, singuläre, absichtliche bzw. unbewusste Benachteiligungspraktiken, sondern diese korrespondieren mit historisch-gewachsenen, im Hintergrund wirkenden gesellschaftlichen Differenzordnungen, in der Individuen auf der „Ebene von Privilegien, Wert, Ansehen, Status und Prestige“ (Dirim & Mecheril, 2018<sup>b</sup>, S. 46) ungleich behandelt werden. Diskriminierungsverhältnisse stehen daher im Widerspruch zum „meritokratische[n, JW] Konzept der Leistungsgerechtigkeit“<sup>26</sup> (Scherr, 2017<sup>b</sup>, S. 54), da dies die Gewährleistung von gleichen Ausbildungs- und Aufstiegschancen unabhängig von askriptiven Merkmalen (Herkunft, Geschlecht, Klasse usw.) (Schneickert, 2013) als Voraussetzung hat.

Es sind jedoch paradoxerweise die Egalitätsmaßstäbe oder die differenzsensiblen Perspektiven des Bildungssystems, die in pädagogischen Settings Ungleichheiten und Benachteiligungen (re)produzieren, da sie über die Praxis von Gleichbehandlung und Ungleichbehandlung in eine diskriminierende Schlechterstellung von Bildungsteilnehmer:innen münden (Dirim & Mecheril, 2010<sup>b</sup>).

**Diskriminierung durch Gleichbehandlung:** Gleichbehandlungsgrundsätze nivellieren die Unterschiede und ungleichen (berufs)schulischen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen. Es sind die blinden Flecke der Lehrenden, die für Unterschiede bspw. der natio-ethno-kulturellen und sozialen Herkunft, dem Sprachvermögen oder dem unterschiedlichen Wissensstand von Schüler:innen hinsichtlich des national-schulkulturelle Bildungssystem nicht hinreichend sensibilisiert sind (vgl. auch Dirim & Mecheril, 2010<sup>b</sup>). Die „Differenzunempfindlichkeit“ (Dirim & Mecheril, 2010<sup>b</sup>, S. 130) „glättet“ die individuellen Unterschiede durch die Verwendung von Gleichheitskriterien bspw. bei der Benotung und erhält so die systemische Benachteiligung weiter aufrecht (ebd.). Unterstützt wird dieser Zustand durch ein auf Homogenität der Schüler:innen und Struktur zielendes Schulsystem (Mecheril, 2010), welches Differenzen und Heterogenität eher als Problemfaktoren wahrnimmt (Dirim & Mecheril, 2018<sup>a</sup>). Die Gewähr der Chancengleichheit ist dann eine Illusion (Bourdieu & Passeron, 1971) da „unter der Maxime der Gleichberechtigung und Chancengleichheit zwar gleiche

---

<sup>26</sup> Das meritokratische Prinzip der Leistungsgerechtigkeit stellt ein grundlegendes Konzept des Bildungssystems moderner Gesellschaften dar und beinhaltet die Zuweisung zu beruflichen Positionen hinsichtlich Bildungsabschluss, Prestige sowie Einkommen anhand der individuellen Leistungsfähigkeit. Benotungen, Beurteilungen und Schulabschlüsse dienen als Formen der Leistungsbewertung, die eine Zuordnung zu weiterführenden (hoch)schulischen und beruflichen Bildungsgängen, je nach Abschluss und Qualifikation ermöglichen. Darüber, so die Annahme des meritokratischen Prinzips, lässt sich Leistungsgerechtigkeit verwirklichen, da hohe Qualifikationen und Schulabschlüsse das Resultat höherer Leistungsfähigkeit und Begabung darstellen (Eckelt, 2020). Formen der Zuweisung zu Positionen und damit verbundene Privilegien sind somit nur legitim, wenn sie auf der Basis individueller Leistungsunterschiede darstellbar sind. Meritokratische Prinzipien bei der Positionsvergabe sind aber, so Scherr (2017<sup>b</sup>) weder ausreichend begründet noch gerechtfertigt, da nationale und globale Ungleichheiten eine Konsequenz der sozialen Herkunft bzw. „birth right lottery“ (Shachar, 2009, zit. nach Scherr, 2017<sup>b</sup>, S. 54) sind. Insofern entlasten sich Gesellschaften über die Etablierung meritokratischer Konzepte, da sie die gesellschaftlichen Ungleichheiten als persönlich zu verantwortende Fähigkeiten der Bildungsteilnehmer:innen umdeuten (Brake & Büchner, 2012, zit. nach Khakpour & Mecheril, 2018, S. 153).

Ausgangsbedingungen im Bildungssystem zur Verfügung gestellt werden, dies aber zu einer raffinierten, da maskierten Form der Reproduktion von Ungleichheit beiträgt. Denn die nicht zufällig, sondern aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Zugehörigkeit Privilegierten profitieren von und in diesem »gleichen Wettbewerb unter Ungleichen.« (Dirim & Mecheril, 2010<sup>b</sup>, S. 128)

**Diskriminierung durch Ungleichbehandlung** verweist auf zwei Möglichkeiten der Benachteiligung, die in Interaktionssituationen durch Lehrende oder auf institutionell-schulischer Ebene durch organisatorische Abläufe oder rechtliche Vorgaben nicht-intendiert vollzogen werden. An Differenzordnungen kann schulisch und individuell angeknüpft werden, da diese in den Bildungsräumen als Wissensobjektivationen Teil einer in der Gesellschaft anerkannten Normalität oder der Dominanzkultur nach Rommelspacher (1998) entsprechen. So wird bei schwierigen Situationen auf Differenzmerkmale (bspw. Ethnizität, Klasse, Geschlecht) zurückgegriffen, die optional als Deutungs- und Problemlösungsmuster zur Verfügung stehen (Dirim & Mecheril, 2010<sup>b</sup> S. 132-136). Kognitive Leistungsunterschiede werden dann nicht mehr an individuelle Fähigkeiten zurückgebunden, sondern an die Klasse (Bildungsnah und Bildungsfern) oder Herkunft (Nicht-Fremd und Fremd).

Somit stehen in schulischen Institutionen und pädagogischen Situationen Unterscheidungsschemata für Gruppenkategorisierungen zur Verfügung, die Entscheidungen legitimieren und zur Schlechterstellung führen können (Dirim & Mecheril, 2010<sup>b</sup>). Damit kann gerade die Hervorhebung von Differenz unbeabsichtigt zu ethnizierenden, kulturalistischen und klassistischen Zuschreibungspraktiken sowie zu damit verbundenen Otheringprozessen führen, die Diskriminierungsverhältnisse begünstigen.

Exemplarisch lassen sich Diskriminierungsverhältnisse durch Gleichbehandlung und Ungleichbehandlung insbesondere für Schüler:innen mit einer Migrationsgeschichte explizieren. Migrationsspezifische Diskriminierungsverhältnisse im (Aus)bildungssystem bestehen jedoch aus multikausalen Wirkmechanismen, die sich verdichten, intersektional überlagern und darüber verstärken können, sodass die Reduktion auf einige wenige Faktoren der Komplexität von Benachteiligung nicht gerecht werden kann. So sind es implizite und explizite Normalitätserwartungen der Schule, in deren Räumen sich rechtlich-organisatorische und die jeweilige historisch gewachsene Bildungskultur des Landes abbilden. Es sind Wissensbestände um die jeweiligen Lehr- und Lernkulturen, mit den entsprechenden Didaktiken und Methoden, das Vertraut-sein mit strukturellen und rechtlichen Vorgaben, die als Kompetenzen von den Schüler:innen, auch von denen mit einer Migrationsgeschichte erwartet und vorausgesetzt werden (Dirim & Mecheril, 2010<sup>b</sup>, S. 123-126). Daran anknüpfend ist bspw. die sprachliche Basisorientierung des deutschen Bildungssystems monolingual ausgerichtet (Dirim & Mecheril, 2010<sup>a</sup>), in der gute bis sehr gute deutsche Sprachkompetenzen

von Schüler:innen mit einer Migrationsgeschichte Teilhabebedingungen oder wie im Fall der Pflegeausbildung Zugangsvoraussetzungen darstellen. Von den Schüler:innen wird erwartet, dass sie sich bereits in differenzierter Weise auf Deutsch verständigen können (Dirim & Mecheril, 2010<sup>a</sup>), wobei gerade diese sprachliche Gleichbehandlung von Schüler:innen mit und ohne Migrationsgeschichte Benachteiligungseffekte fortschreibt. Vielfach sind es Passungsprobleme zwischen den schulischen Erwartungskontexten und Dispositionen der Schüler:innen mit einer Migrationsgeschichte, in denen auftretende Schwierigkeiten ihrer „ethnischen Fremdheit“ (Dirim & Mecheril, 2010<sup>b</sup>, S. 134) zugeschrieben werden. An diese natio-ethno-kulturelle Unterscheidungsoption, verbunden mit diskriminierenden Folgen, kann in Bildungssettings jederzeit angeknüpft werden (ebd.). Dabei werden sie nicht nur durch das Schulsystem benachteiligt, „sondern auch in dem Sinne positioniert, dass sie sich an untergeordneten und inferioren symbolischen Positionen und in marginalen Handlungsräumen einer gesellschaftlichen Ordnung wiederfinden und an diesen Orten spezifische Selbstverständnisse, Identitäten und Habitusformen entwickeln.“ (Dirim & Mecheril, 2010<sup>b</sup>, S. 122)

### **3.1.4 Diskriminierung und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) – Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen**

Der auf die Arbeitsgruppe um Wilhelm Heitmeyer (2012) zurückgehende Begriff der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF)<sup>27</sup> umfasst individuelle Einstellungsmuster, die mit ausgrenzenden sowie abwertenden Überzeugungen und Verhaltensweisen gegenüber sozialen Gruppen und Personen einhergehen. Im Kern integriert die GMF als Konzept einer Ideologie der Ungleichwertigkeit folgende zwölf Elemente von gruppen- und personenbezogenen Vorurteilen, negativen Stereotypisierungen und Feindseligkeiten: Abwertung behinderter, obdachloser, arbeitsloser, homosexueller und asylsuchender Menschen, Abwertung gegenüber Sinti und Roma sowie Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, Sexismus und die Einforderung von Etabliertenvorrechten. Die einzelnen Facetten der GMF sind als Syndrom konzeptualisiert, insofern, dass die Elemente miteinander verknüpft sind und die zugeschriebenen Ungleichwertigkeiten innerhalb der Gruppen miteinander korrespondieren (Zick et al., 2016). Aufgrund dieser auch empirisch nachgewiesenen Zusammenhänge wird davon ausgegangen, dass sich ablehnende und ausgrenzende Einstellungen nicht nur am äußeren rechten Rand des politischen Spektrums finden lassen, sondern ein bis in die Mitte der Gesellschaft breit geteiltes repräsentiertes

---

<sup>27</sup> Das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) beruht auf einer Langzeituntersuchung (Deutsche Zustände: 2002-2012) des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG) der Universität Bielefeld. Aktuell wird der Forschungsansatz in den „Mitte-Studien“ der Friedrich-Ebert-Stiftung weitergeführt (2012, 2014, 2016, 2019, 2021) (Steinbrenner, 2019).

Vorurteils- und Meinungsmuster darstellen (Steinbrenner, 2019). Das Vertreten von Ungleichwertigkeitsideologien muss daher als ein gesamtgesellschaftliches Problem begriffen werden.

Allerdings liegt der konzeptuelle Fokus auf der Einstellungsebene, der dazu führt, dass vorrangig intentionale abwertende Überzeugungen und Verhaltensweisen erfasst werden, womit institutionelle, strukturelle oder unbeabsichtigte Diskriminierungsformen im Kontext von historischen Entwicklungen, gesellschaftlichen Machtbeziehungen unberücksichtigt bleiben (Foitzik, 2019<sup>b</sup>). Diskriminierung wird als ein individuelles Einstellungsproblem begriffen, ohne das aber das Eingebundensein in hierarchische Positionierungen, Privilegien und Machtverhältnisse sowie gesellschaftliche Prozesse zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden. Die Reduzierung auf nur einen Teil der Bevölkerung, deren individuelle Einstellungen als Teil des Problems identifiziert werden, suggeriert eine Normalität, bei „der GMF eine Abweichung darstellt“ (Foitzik, 2019<sup>b</sup>, S. 59). „Die Hölle, das sind [dann immer nur, JW] die Anderen.“ (Sartre, 1991).

Zudem und darauf verweist Möller (2019) in mehreren Kritikpunkten an der GMF, wird neben einer erwachsenenzentrierten Perspektive eine Stigmatisierung und Etikettierung von Jugendlichen als rechts- und menschenfeindlich vorgenommen. In seinen empirischen Untersuchungen<sup>28</sup> (Möller et al., 2016) vertritt diese Gruppe der Jugendlichen mehrheitlich keine rationalistisch-argumentativ gestützten Ungleichwertigkeitsideologien. Die Ablehnung beruht auf unreflektierten, emotional-affektiv grundierten Einschätzungen von Bedrohungen, Verunsicherungen und oberflächlich-undifferenzierten Verallgemeinerungen, die biografisch konnotiert sind. Daher müssen über biografische Dekonstruktionen Ablehnungshaltungen als Phänomen entschlüsselt werden, ohne Personen als entsprechend extremistisch oder menschenfeindlich zu klassifizieren (Möller, 2019).

Diskriminierung und das Konzept der GMF über soziale Gruppenkonstruktionen und den damit verbundenen Vorstellungen von gesellschaftlich-hierarchischer Positionierung in Über- und Unterordnungsverhältnissen, Ungleichwertigkeiten und Benachteiligungen zeigen einige Gemeinsamkeiten auf. Insofern stellen Elemente der GMF auch Diskriminierungsverhältnisse dar. Diskriminierungsverhältnisse lassen sich jedoch nicht in einem vereinheitlichten Konstrukt als ein Syndrom wie das der GMF zusammenführen. Diskriminierungstypiken weisen diesbezüglich, wie auch schon einleitend erwähnt, eigene historische Entwicklungen, Inhalte und Spezifika auf. Zudem beziehen sich Diskriminierungsprozesse nicht nur auf Einstellungsmuster von Personen, sondern nehmen die gesellschaftliche

---

<sup>28</sup> Nach den Befunden einer qualitativ-rekonstruktiven Längsschnittstudie, die biografisch die Entstehung von Ablehnungshaltungen bei Jugendlichen untersuchte, sind die einzelnen Facetten des Syndroms der GMF bei dieser Gruppe angemessener als pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen (PAKOs) zu beschreiben (Möller et al., 2016, S. 3).

Ebene in den Blick. Diskriminierungsprozesse finden auch statt ohne dass Individuen über entsprechende Einstellungsmuster, wie es das Konzept der GMF postuliert, verfügen. Es sind die in gesellschaftlich-institutionelle Strukturen eingelassenen normalisierten Wissensbestände einer Dominanzkultur, die vermittelt über Routinen, rechtliche Regelungen und verallgemeinernde kollektive Deutungsmuster Zuschreibungen und Zuordnungen vornehmen, die darüber (auch nicht-intendierte) Ausgrenzungsprozesse zulassen (Scharathow, 2019).

### 3.1.5 Diskriminierungsverhältnisse

Den nachfolgend aufgeführten Diskriminierungsverhältnissen liegen soziale Differenzkonstruktionen (Scherr & Schäuble, 2008, zit. nach Scherr, 2017<sup>b</sup>, S. 44) zugrunde, die Grenzbeziehungen herstellen, Individuen hierarchisch positionieren und diese Zuordnung zu oberen und unteren Rängen legitimieren. Menschen werden nicht mehr als selbstbestimmungsfähige Individuen, sondern aufgrund ihrer äußerlichen Merkmale oder ihrer Herkunft als Mitglieder einer Gruppe oder einer Personenkategorie als „Anderer“ wahrgenommen, die von der Mehrheitsbevölkerung, dem normalisierten „WIR“, abweichen (Scherr, 2017<sup>b</sup>). Damit verbinden sich für die so konstruierten Gruppen unterschiedliche Machtanteile, Chancen und Zugänge zu Ressourcen und zur gesellschaftliche Teilhabe, die entweder mit Vorteilen und Privilegien oder mit Ungleichbehandlung und Nachteilen in Gestalt verschiedener Diskriminierungstypiken (bspw. Rassismus) einhergehen (Böhnkost, 2016). (siehe auch Abb. 2)

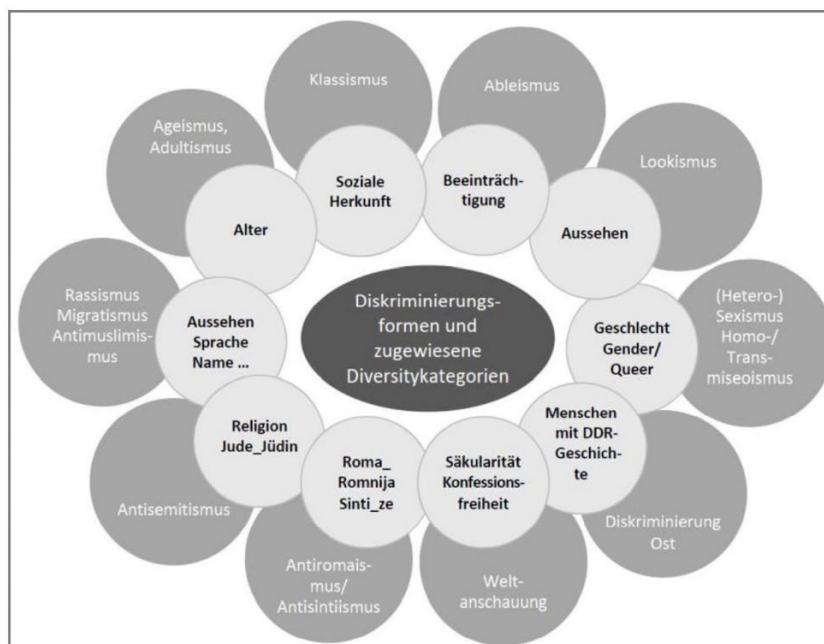


Abbildung 2: Diskriminierungsverhältnisse aus: Czollek et al., 2019, S. 28



**Ageismus (abgeleitet von age: Alter)** umfasst Diskriminierungsprozesse und eine diskriminierende Praxis gegenüber Personen oder Gruppen aufgrund ihres Lebensalters, die auf negativen Einstellungen und Altersstereotypisierungen beruhen. Grundlegende Fähigkeiten sowie Mitbestimmung und Teilhabe werden hinterfragt und führen zur sozialen, ökonomischen und kulturellen Benachteiligung (bspw. Renten und Barrierefreiheit) (Czollek et al., 2019).

**Lookismus (abgeleitet von look: „Aussehen“)** bündelt Diskriminierungsprozesse und eine diskriminierende Praxis gegenüber Personen, deren Aussehen von gesellschaftlich festgelegten Schönheits-, Gesundheits- und Körpernormen abweicht. Eine spezifische Form von Diskriminierung bezieht sich dabei auf das Bodyshaming, ein Beschämtwerden aufgrund einer nicht der gesellschaftlichen Körpernorm entsprechenden eigenen Körperform (Czollek et al., 2019). Dem Lookismus liegt die Überzeugung zugrunde, dass das Aussehen einen Indikator für den Wert dieser Person darstellt. Menschen, die vom gesellschaftlichen Standard der Körpernormen abweichen, werden stereotypisiert und verallgemeinernd kategorisiert (Jensen, 1991, zit. nach Browne & Giampetro-Meyer, 2003).

**Antiromaismus/Antisintiismus** vereint Diskriminierungsprozesse sowie die diskriminierende Praxis gegenüber Romnija sowie Sinti:ze, einhergehend mit einer sozialen, ökonomischen und kulturellen Benachteiligung von Personen, die dieser Gruppe angehören (Czollek et al., 2019).

**Menschen mit einer Herkunft aus dem Osten** können auch Betroffene von Diskriminierungsprozessen und diskriminierenden Praktiken sein. Häufig handelt es sich um ökonomische Benachteiligungen (Einkommen), aber auch um Stereotypisierungen und Vorurteile, die Menschen mit einer DDR-Biografie betreffen<sup>29</sup> (Czollek et al., 2019).

**Adultismus (von adult: „erwachsen“)** beschreibt Diskriminierungsprozesse und eine diskriminierende Praxis gegenüber Kindern und Jugendlichen, die diese aufgrund ihres Alters erfahren.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Bspw. hat Kathleen Heft am Beispiel der gesellschaftlichen Diskurse um Kindstötungen, die von Frauen mit einer DDR-Herkunft begangen wurden, einen Mechanismus der „Ossifizierung“ beschrieben, der hoch problematische Ereignisse als Ergebnis einer ostdeutschen Sozialisation und damit als ein genuin ostdeutsches Phänomen thematisiert (Heft, 2020).

<sup>30</sup> Adultismus stellte kein in dieser Arbeit beobachtetes Diskriminierungsverhältnis dar, wird aber aufgrund des Vollständigkeitsanspruches zumindest im Fußnotenverweis umfänglicher beschrieben: „Adultism is understood as the oppression experienced by children and young people at the hands of adults and adult-produced/adult-tailored systems. It relates to the socio-political status differentials and power relations endemic to adult-child relations. Adultism may include experiences of individual prejudice, discrimination, violence and abuse as well as and systemic oppression. At an individual level, it is characterized by adult authoritarianism towards social control children and adult-centric perspectives in interacting with children and in understanding children's experiences. Systemic adultism is characterised by adult-centric legislation, policies, rules and practices that are embedded within social structures and institutions which impact negatively on children's daily lives and result in disadvantage and oppressive social relations.“ (LeFrançois, 2013, S. 47)

**Klassismus** als Diskriminierungsprozess und diskriminierende Praxis vollzieht sich gegenüber Menschen aufgrund ihrer sozialen Herkunft und/oder ihres sozialen und ökonomischen Status (Czollek et al., 2019). Klassismus als klassenbezogenes Diskriminierungsverhältnis führt zur Etablierung einer gesellschaftlichen Rangordnung anhand des Einkommens, des Bildungsabschlusses und des ausgeübten Berufes (Seeck, 2022). Daher richten sich Diskriminierungspraxen häufig gegen einkommensarme, erwerbslose und statusärmere Berufsangehörige zuzüglich derjenigen mit einem geringeren formellen Bildungsgrad.

Classism is differential treatment based on social class or perceived social class. Classism is the systematic oppression of subordinated class groups to advantage and strengthen the dominant class groups. It's the systematic assignment of characteristics of worth and ability based on social class. That includes: individual attitudes and behaviors; systems of policies and practices that are set up to benefit the upper classes at the expense of the lower classes, resulting in drastic income and wealth inequality; the rationale that supports these systems and this unequal valuing; and the culture that perpetuates them. Classism is held in place by a system of beliefs and cultural attitudes that ranks people according to economic status, family lineage, job status, level of education, and other divisions.“ (Classism org, 21.11. 2022)

**Ableismus** als Diskriminierungsprozess und diskriminierende Praktik vollzieht sich gegenüber Menschen, die aufgrund einer physischen und/oder psychischen Beeinträchtigung von einer gesellschaftlichen Norm, die Gesundheit, Leistungsfähigkeit und Produktivität definiert, abweichen und diese als Behinderte kategorisieren. Die Kategorisierung des Behindert-seins bezieht sich dabei auf unterschiedliche Bereiche: bspw. neurologische, orthopädische und psychische Erkrankungen, genetische, unfallbedingte oder krankheitsbedingte Entwicklungsstörungen (Czollek et al., 2019).

**Antisemitismus** ist eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die mit Hass gegenüber dieser Gruppe einhergehen kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort, Sprache und Schrift oder Taten gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen, gegen jüdische Institutionen oder religiöse Einrichtungen (nicht rechtsverbindliche Arbeitsdefinition von Antisemitismus der Internationalen Allianz zum Holocaust-Gedenken (IHRA) in: Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus (RIAS) e. V., 2021). Der Antisemitismus benutzt für die Konstruktion der\_des Jüdin\_Juden unheilvolle Stereotypisierungen und unterstellt negative Charakterzüge, die zur Diffamierung und Stigmatisierung führen. Zum Antisemitismus gehören nicht nur die Aufrufe zur Tötung bzw. Schädigung von Jüdinnen und Juden, falsche, dämonisierende Anschuldigungen wie bspw. die jüdische Weltverschwörung, sondern auch die Leugnung des Holocaust (Bundesverband RIAS e. V., 2021).

**Sexismus/Heterosexismus/Homo- und Transmisoismus** (Misoismus abgeleitet von μισέω (altgriechisch: Hass)) umfasst diskriminierende Prozesse und eine diskriminierende Praxis gegenüber Personen aufgrund des ihnen zugeschriebenen Geschlechts (Sexismus) und/oder ihres sexuellen Begehrens, die mit Ablehnung, Abwertung und Hass einhergeht. Diese Diskriminierungsformen stehen mit dem Konzept der Heteronormativität in enger Verbindung, bei der Heterosexualität und geschlechtliche Binarität (Frau und Mann) als die gesellschaftliche Norm verstanden werden. Daraus leiten sich Vorstellungen von bspw. Familien- und Beziehungsentwürfen ab und verfestigen sich (Czollek et al., 2019).

Sexismus wird als eine individuelle Einstellung, Verhaltensweise oder eine diskriminierende kulturelle Praxis definiert, bei der Personen aufgrund ihres Geschlechts abgewertet und die ungleichen gesellschaftlichen Positionierungen zwischen Frauen und Männern aufrechterhalten werden (Becker, 2014). Heterosexismus beschreibt *„ein gesellschaftliches Machtssystem und/oder eine individuelle Haltung [...], die jede nicht-heterosexuelle sexuelle Orientierung bzw. jedes nicht-heterosexuelle sexuelle Begehren oder Verhalten sowie jede nicht-cis-zweigeschlechtliche Geschlechtsidentität ablehnt, stigmatisiert und abwertet.“* (Sauer, 2018). Homomisoismus und Transmisoismus richtet sich gegen Lesben und Schwule sowie gegen Transgender-Personen und äußert sich durch Hass und Feindseligkeit (Perko & Czollek, 2022).

**Rassismus** als Diskriminierungsprozess und diskriminierende Praxis bezieht sich auf Personen, die aufgrund ihrer äußerlichen Merkmale und/oder ihrer Herkunft als soziale Gruppe und als „Andere“ konstruiert, negativ bewertet und benachteiligt werden. Es lassen sich dabei verschiedene Formen von Rassismus identifizieren: Rassismus, der sich gegen Schwarze Menschen; Migratismus, der sich gegen Personen mit einer Migrationsgeschichte sowie geflüchteten Menschen richtet und Antimuslimismus, als Diskriminierungspraxis gegenüber Muslim:innen (Czollek et al., 2019).

### **Exkurs Rassismus**

Rassismus stellt eine wirkmächtige Unterscheidungspraxis von Menschen dar, in der diese aufgrund von körperlichen Merkmalen und/oder der nationalen, ethnischen und kulturellen Zugehörigkeit als erkennbar different konstruiert, hierarchisiert und benachteiligt werden (Mecheril & Melter, 2010). Rassismus funktioniert als ein Ordnungssystem, in dem es die Koordinaten für eine entsprechende inferiore oder superiore Positionierung (Mecheril & Scherschel, 2011) von Personen im gesellschaftlichen Raum festlegt. Rassistische Diskriminierung funktioniert als ein System von Einstellungen und Haltungen sowie institutionel-

len und strukturellen Regeln und Normen, die Prozesse der Hierarchisierung und Ausgrenzung unterstützen (I Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA), o. D.).

Im Prozess der Rassifizierung werden Gruppen, genauer „Rassen“, über sehr heterogene und willkürlich gewählte Merkmale diskursiv und interaktiv hervorgebracht (Mecheril & Melter, 2010; Terkessidis, 2021). Guillaumin (1998) beschreibt diese als ein verschmolzenes Ensemble verschiedener Aspekte:

- morpho-physiologischen Kennzeichen (körperlich)
- soziologischen Kennzeichen (Sprachen, Wirtschaftssysteme, Gewohnheiten, Ernährung, Kleidung, Musik usw.);
- symbolische und geistige Kennzeichen (politische Praktiken, Einstellungen, Lebensauffassungen, kulturelle und religiöse Verhaltensweisen etc.) sowie
- imaginäre Kennzeichen (etwa phantasmatische Vorstellungen von Geheimgesellschaften oder okkulten Mächten).

Dabei wird nicht in Abrede gestellt, dass es Differenzen gibt (Terkessidis, 2021). Jedoch werden nur ausgewählte, mit Bedeutungen aufgeladene Merkmale (bspw. Hautfarbe) Mentalitäten zugeordnet, die mit Bildern und Vorstellungen über vermeintlich gegebene natürliche Eigenschaften, Verhaltens- und Wesenszüge (Charakter, Intelligenz, Temperament) von Personen und Gruppen korrespondieren (Mecheril & Melter, 2010).

Die insbesondere über den biologischen Rassismus<sup>31</sup> vertretene Verknüpfung von körperlichen Merkmalen mit psychischen bzw. physiologischen Fähigkeiten gilt heute, so wie es auch jüngst die Jenaer Erklärung von 2019 ausdrücklich betonte, als wissenschaftlich klar widerlegt (Fischer et al., 2019). Die fehlende Legitimation über den Wegfall des „Rasse“-Konzeptes wird daher über neue Formen des Rassismus kompensiert. Anstelle der „Rasse“ treten jetzt kulturelle Differenzen, die mit kulturellen Identitäten verknüpft werden. Nicht mehr biologisch-genetische Unterschiede erklären Wesen und Identitäten, sondern kulturelle Kriterien (Mecheril & Melter, 2010). Der neue Rassismus ist daher ein „Rassismus

---

<sup>31</sup> Der biologische (klassische) Rassismus behauptet eine Ungleichwertigkeit von Menschen auf der Grundlage biologisch-genetischer Unterschiede, die mit verschiedenen Fähigkeiten, Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften verbunden sind. Das Konzept der „Rasse“ ist zentraler Bezugspunkt einer rassistischen Ideologie und kategorisiert Personen (Gruppen) anhand von einzelnen biologischen Merkmalen (bspw. Hautfarbe) (IDA, o. D.). Der „Rassebegriff“ selbst ist ein Produkt pseudowissenschaftlicher Untersuchungen, aber keine biologische Realität, da neue Studien gezeigt haben, dass es nur sehr geringe genetische Unterschiede zwischen Menschen gibt. Damit entfallen biologische Begründungen für die Kategorisierung von Personen in Rassen. Konstruktion und Klassifikation von „Rassen“ sind daher gesellschaftliche und politische Typenbildungen bezüglich willkürlich gewählter Merkmale. „Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus – und nicht dessen Voraussetzung.“ (Fischer et al., 2019, S. 399). Auf den Rassebegriff selbst gilt es zu verzichten (ebd.).

ohne Rassen“ – ein Kulturrassismus (Balibar, 1990, zit. nach Mecheril & Melter, 2010, S. 152).

Ideologisch gehört der gegenwärtige Rassismus, der sich bei uns um den Komplex der Immigration herum ausgebildet hat, in den Zusammenhang eines ›Rassismus ohne Rassen‹ [...]: eines Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; eines Rassismus, der – jedenfalls auf den ersten Blick – nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen oder Völker über andere postuliert, sondern sich darauf ›beschränkt‹, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten. (Balibar, 1990, zit. nach Mecheril & Melter, 2010, S. 152)

Rassismus ist, das haben historische Entwicklungen gezeigt, wandelbar, elastisch und ändert je nach Existenzanforderungen seine Bedingungen. Auf den biologisch/kolonialen Rassismus folgte der Kulturrassismus, wobei es sich adaptiv um ein Gemisch verschiedener rassistischer Spielarten handelt, die sich gleichermaßen gegen den Körper, die Kultur und die Lebensweise richten (Mecheril & Melter, 2010).

Damit wird nicht wie im biologischen Rassismus eine generelle Minderwertigkeit postuliert, sondern der kulturelle Rassismus behandelt diese Kulturen als prinzipiell fremd, negativ, deplatziert sowie unvereinbar mit der eigenen Kultur und Lebensform. Daraus resultieren Ein- und Ausgrenzungspraktiken, in denen über binäre Unterscheidungen von „WIR“ und die „Anderen“ über Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit entschieden wird. Die nicht zum natio-ethno-kulturellen „WIR“ gehörenden „Anderen“ werden als Element eines konstruierten Kollektivs imaginiert, die in rassistischen Kontexten von allem zu wenig haben: Zugehörigkeit, Rechte, Wertigkeiten und Privilegien (Mecheril & Melter, 2010, S. 153-156). Rassistische Diskriminierung beruht zwar auch auf offenen-individuellen bzw. latent-verdeckten Handlungen in alltäglichen Situationen, die Leiprecht, in Anlehnung an den von Essed in den 80er-Jahren geprägten Begriff als Alltagsrassismen definiert (Leiprecht, 2001). Dieser kann aber nicht nur mit einer individuellen Einstellung erklärt werden, sondern Alltagsrassismus resp. Rassismus ist eingelassen in institutionell typisierte-gespeicherte rassistische Wissensbestände (Terkessidis, 2021), die Deutungsfolien und Bilder für die Legitimation entsprechender Handlungs- und Unterscheidungspraktiken geben (Mecheril & Melter, 2010). Rassismus ist daher eine strukturierte und strukturierende Formation (Mecheril & Scherschel, 2011, S. 54), die als Macht- und Herrschaftsverhältnis alle Ebenen von Gesellschaften durchdringt: „Diskurse, Strukturen, Institutionen, Interaktionen und (...) Subjektivierungsprozesse (...).“ (Mecheril & Melter, 2010, S. 155).

Wie werden nun in der Praxis Differenzlinien gezogen und Gruppen konstruiert, die zur folgenreichen Unterscheidung und Distanzierung zwischen dem „WIR“ und „Nicht-WIR“ bzw. zwischen Eigengruppe und Fremdgruppe führen?

Es sind Otheringprozesse<sup>32</sup> (engl. other „andersartig“), die über rassialisierende, kulturalisierende<sup>33</sup>, ethnisierende<sup>34</sup>, essentialisierende<sup>35</sup> und naturalisierende<sup>36</sup> Praktiken Menschen, als abweichend von einer Normalität, als „Anderer“ als „Fremde“ herstellen. Es handelt sich beim Othering um Prozesse des Fremd-Machens und „Different-Machens“ (Castro Varela & Dhawan, 2005, zit. nach Riegel, 2016, S. 52), bei denen auf eine hegemoniale Weise die „Anderen“ als eine Minderheit konstruiert werden, die gegenüber der Mehrheit weniger Teilhabe und Privilegien besitzt. Die soziale Konstruktion der „Anderen“ erfolgt im Kontext eines binären Codiersystems (klug oder dumm, leistungsstark oder leistungsschwach, Hauptschule oder Gymnasium usw.) und zwar über Praxen der Zuschreibung, Festschreibung und Stereotypisierung dieser in Richtung einer marginalisierten Position. Dabei können Protagonist:innen über Otheringpraktiken erfolgreich an institutionelle diskriminierende Wissensbestände, gesellschaftliche Diskurse und Bilder anschließen, die zu einer stetigen (Re-)Produktion von Identitäten und der damit verbundenen superioren oder inferioren Positionierung der Beteiligten führen (Riegel, 2016). Othering ist Selbstaffirmation, da über die Zuschreibung von Mängeln, Fehlern oder Defiziten, die eigene Gruppe als höherwertig wahrgenommen wird (ZHDK, o. D.). Othering ist dabei nicht auf singuläre Diskriminierungsverhältnisse festgelegt, sondern kann sich auf alle sozialen Merkmale beziehen, die Gesellschaften strukturieren: Herkunft, Klasse, Geschlecht usw. (Turecek, 2015).

<sup>32</sup> **Othering** als Begriff und Konzept entstand im Kontext der Postcolonial Studies Mitte der 1970er/1980er Jahre. Der auf Gayatri C. Spivak und Edward Said zurückgehende theoretische Ansatz verschränkt Kolonialismus und den europäischen Aufklärungsdiskurs, um sichtbar zu machen, wie machtvolle westliche Wissens(re)produktionen zu einer Praxis des Fremd-machens der Fremden geführt haben. Die Konstruktion der Fremdgruppe korrespondiert mit der Entstehung eines westlichen „WIR“ als eine sichere und spannungsfreie Gemeinschaft mit dem Gegensatzpaar der „Anderen“ als wild, unzivilisiert, gefährlich und aggressiv (Castro Varela & Mecheril, 2010; Riegel, 2016).

<sup>33</sup> **Kulturalisierung** als eine Praxis, die Kultur als bestimmendes zentrales Erklärungs- und Deutungsmuster für Handlungen, Einstellungen, Verhaltensweisen und Auseinandersetzungen betont (IDA e.V., o. D.).

<sup>34</sup> **Essentialisierung** als eine Otheringform, die einzelne, ausgewählte körperliche und/oder kulturelle Merkmale von Personen überbewertet. Menschen werden darüber essentialisiert, d.h. auf ein bestimmtes Merkmal reduziert, welches aber stellvertretend für ihren und den „inneren“ Wesenskern dieser Gruppe steht. Alle weiteren Identitätsmerkmale werden weggelassen (IDA e.V., o. D.).

<sup>35</sup> **Ethnisierung** betont die Differenz von Gruppen und blendet Gemeinsamkeiten aus. Gruppen werden auf „ethnische“ Unterschiede reduziert, worüber sich soziale Prozesse erklären lassen (IDA e.V., o. D.).

<sup>36</sup> **Naturalisierung** als Prozess, der Denken, Handeln und deren Resultate auf eine vermeintlich menschliche Natur von Gruppen zurückführt, die häufig über biologische Merkmale vermittelt werden (IDA e.V., o. D.) (Bspw. beruht das binäre Geschlecht Frau und Mann-sein auf der Natürlichkeit des biologischen Geschlechts).

### 3.1.6 Diskriminierungsformen

Ganz allgemein formuliert, entstehen Diskriminierungsverhältnisse auf der Grundlage von „sozialen Wissenskonstruktionen und Praktiken“ (Foitzik, 2019<sup>a</sup>, S. 23), die zu hierarchisierenden Unterscheidungen führen und die singular oder auch mit anderen Differenzordnungen verschränkt (intersektional) sein können. Diskriminierende Praktiken werden dabei von Akteur:innen auf unterschiedlichen Ebenen spezifisch – in Interaktionen, in Institutionen, über Strukturen – hervorgebracht und entfalten in diesen Kontexten ihre Wirksamkeit (Mecheril et al., 2020). Daran anschließend lassen sich je nach Akteur und Ebene analytisch Typiken von Diskriminierung als individuell-interaktionelle, institutionelle und strukturelle Diskriminierungsform<sup>37</sup> beschreiben. Die folgende Tabelle (siehe Tabelle 4) stellt die Akteure und die betreffende Ebene der Diskriminierungsformen dar.

Tabelle 4: *Diskriminierungsformen (eigene Darstellung in Anlehnung an Liebscher und Fritzsche (2010); Feagin und Booher Feagin (1978) aus: Gomolla & Radtke, 2009, S. 49)*

Akteure	Ebenen
<b>Individuum &amp; Gruppen</b> - als direkt-offen & indirekt-versteckt - als absichtsvoll & nicht-absichtsvoll	<b>Individuell-interaktionell:</b> Konflikte als isolierte Einzelhandlungen, zwischen Individuen/ Gruppen über Sprache/Handlungen
<b>individuelle-interaktionelle Diskriminierung</b>	
<b>Institution</b> - als direkt-offen & indirekt-versteckt - als absichtsvoll & nicht-absichtsvoll	<b>Institutionell:</b> Normen, Vorschriften, Regeln, Gesetze, Richtlinien, Abläufe, Routinen (formell/informell)
<b>institutionelle Diskriminierung</b>	
<b>Gesellschaft</b> - Individuen, Institutionen	<b>Strukturell:</b> Verbindung der Ebenen: individuell-interaktionell und institutionell diskursiv, medial, kulturell-hegemonial, historisch gerahmt
<b>strukturelle Diskriminierung</b>	

<sup>37</sup> In der Literatur werden Diskriminierungstypiken teilweise sehr heterogen klassifiziert, wodurch Zuordnungen und Abgrenzungen erschwert sind: siehe bspw. die Typologie von Feagin und Booher Feagin (1978) (zit. nach Gomolla & Radtke, 2009, S. 49) oder auch direkte, indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierungsformen (Gomolla, 2017). Es geht mir hierbei aber nicht um eine abschließende Ausführlichkeit und den Entwurf einer neuen Typologie, sondern auf dem Boden des bereits untersuchten empirischen Gegenstandsbereiches, um die Möglichkeit, Diskriminierungstypiken in den Interviews möglichst deutlich zu identifizieren. Es soll jedoch abschließend Gomolla (2017) gefolgt werden, die individuelle, institutionelle und strukturelle Diskriminierungsformen eher als idealtypische Konstruktionen auffasst, deren Wert in einer analytischen Zuordnung liegt, die aber selten in dieser absoluten Form auftreten (Gomolla, 2017).

**Individuelle-interaktionelle Diskriminierung:** Es handelt sich hierbei um Diskriminierungsformen, die über Interaktionen zwischen Menschen und Gruppen als offen-direkt bzw. auch indirekt-versteckt vermittelt sind. Der Vollzug diskriminierender Handlungen ist jeweils auf Einstellungen einzelner Personen oder Gruppen zurückzuführen und kann sich absichtsvoll sowie bewusst als artikulierte oder aktive Form der Beleidigung, Entwertung und Ausgrenzung ereignen. Häufig werden aber diskriminierende Praktiken unbewusst und nicht-intendiert von Akteur:innen vollzogen, wodurch eigene Diskriminierungshandlungen nicht als solche von den Beteiligten identifiziert werden. So können sprachliche Stereotypisierungen und Essentialisierungen, negativ konnotierte Sprachbegriffe (bspw. „Assi“) oder die unbewusste Reproduktion historisch-kolonialisierter Begriffsbedeutungen (bspw. das N-Wort) mit Diskriminierung verbunden sein (Liebscher & Fritzsche, 2010, S. 29-36).

Weiterhin zeigen sich auf der individuellen-interaktionellen Ebene auch indirekt-wirkende diskriminierende Handlungen, die ebenso einen intendierten bzw. nicht-intendierten Kern aufweisen. Es handelt sich hierbei um diskriminierende Praktiken, die vor der Öffentlichkeit verborgen bleiben und meistens versteckt und verborgen, eher implizit und beiläufig mit oder ohne Absicht in Räumen zur Sprache kommen. In diesem Zusammenhang können Personen, auch die, die ansonsten antidiskriminierende bzw. antirassistische Position vertreten diskriminieren. Normkonformes Verhalten wird in öffentlichen sozial- und rechtlich sanktionierenden Räumen gezeigt, wobei aber in privaten nicht-öffentlichen Kontexten diskriminierende, alltagsrassistische Praktiken ausagiert werden. Picca und Feagin (2007) haben diese spezifische Form von Rassismus unter Weißen als einen Rassismus mit zwei Gesichtern beschrieben (Two-faced Racism). Rassistische Witze und Stereotypisierungen, rassistische Kommentare und die Verwendung rassistisch-kolonialer Begriffe, wie das N-Wort bleiben „hinter den Kulissen“ (im Backstage) wirksam und werden dort reproduziert, kommuniziert und verbreitet. Der Bereich der „Hinterbühne“ dient dabei als ein Lernraum, bei der sich Weiße gegenseitig darauf vorbereiten wie sie sich in öffentlichen Räumen, auf der Vorderbühne (Frontstage) sozial-erwartungsgenormt zu verhalten haben (ebd.).

**Institutionelle Diskriminierung:** Institutionelle Diskriminierungsformen unterstützen auf der organisationellen Ebene Ausgrenzungs-/Benachteiligungs- und Herabsetzungsprozesse von Personen und Gruppen (Gomolla, 2017). Es handelt sich hierbei um „dauerhafte Benachteiligungen sozialer Gruppen, die auf überindividuelle Sachverhalte wie Normen, Regeln und Routinen sowie auf kollektiv verfügbare Begründungen zurückgeführt werden.“ (Hasse & Schmidt, 2012, zit. nach Gomolla, 2017, S. 134). Diskriminierungspraktiken sind daher eingebettet in institutionelle formelle und informelle Regelungen, Vorschriften und organisatorische Abläufe (Liebscher & Fritzsche, 2010). Davon ausgehend lassen sich Diskriminierungspraktiken nicht allein auf vorurteilsbehaftete Einstellungen der Organisations-



mitglieder zurückführen, sondern werden erzeugt durch und vermittelt über Funktionslogiken von Organisationen (Mecheril et al., 2020). Jedoch operieren Individuen in institutionellen Kontexten, in denen sich Eigenlogiken der Institutionen mit individuumsbezogenen diskriminierendem Verhalten verknüpfen können (ebd.) und Diskriminierungsintensitäten verstärkt werden. Für den deutschsprachigen Raum haben insbesondere Gomolla und Radtke (2009) den erzeugenden Mechanismus institutioneller Diskriminierung durch Schulen als einen wesentlichen Faktor der Bildungsbenachteiligung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund beschrieben.<sup>38</sup>

Institutionelle Diskriminierung ist bisher nur unzureichend theoretisch konzeptualisiert. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass die Verflechtungen von gesellschaftlichen Strukturen mit dem „organisationalen Kontext und individuellen Akteuren, Überzeugungen und Handlungen, Intentionalität und Nicht-Intentionalität verwischt werden“ (Gomolla, 2017, S. 141), die sonst einer Identifikation und analytischen Beschreibung von Diskriminierungsgründen dienen könnten. Daraus ergibt sich eine paradoxe Konstellation, die dazu führt, den Organisationen die Verantwortung für Missstände zuzuschreiben, worüber Subjekt und Gesellschaft entlastet werden, frei nach dem Grundsatz: „Don't blame individuals, blame the organization“ (Bhavnani, 2001, zit. nach Gomolla, 2017, S. 140). Auf der anderen Seite werden so jedoch isoliert individuumsbezogene Einstellungen auf der Akteursebene als ursächlich diskriminierend identifiziert, wodurch institutionelle Strukturen und Abläufe aus dem Blick geraten (Gomolla, 2017).

Nach Hasse und Schmidt entwickeln Institutionen ein erhebliches Diskriminierungspotenzial, weil die „Umsetzung, formaler Regelungen Spielräume für nicht in der Sache begründete Ungleichbehandlungen eröffnet.“ (Hasse & Schmidt, 2012, zit. nach Gomolla, 2017, S. 143). Genauer sind es die in den sprachlichen Kommunikationssystemen bspw. zu Normaltitäts- und Wertvorstellungen erzeugten „soziale[n] Typisierungs- und Klassifikations-schemata“ (Gomolla, 2017, S. 143), die sedimentiert und verobjektiviert im organisatorischen Handeln wirksam werden und Benachteiligungen hervorrufen (ebd.). Institutionelle Diskriminierungsprozesse operieren so unabhängig von vorurteilsbehafteten Einstellungen und Absichten der Akteure. Feagin und Booher Feagin unterscheiden hierbei zwei idealtypische Varianten institutioneller Diskriminierung (Feagin & Booher Feagin, 1986, zit. nach Gomolla, 2017, S. 145):

---

<sup>38</sup> Effekte institutioneller Diskriminierung sind international und national empirisch gut belegt. In Deutschland gibt es neben der empirischen Studie von Gomolla und Radtke (2009) zur Bildungsbenachteiligung auch Untersuchungen zu Diskriminierungsprozessen bei der Ausbildungsplatzvergabe (Imdorf, 2017; Scherr et al., 2015).

- 1. Intentionale, direkte institutionalisierte Diskriminierung** als informell über Routinen oder formell über gesetzliche Regelungen bzw. Vorschriften abgesicherte Handlungspraxis, die intendiert mit negativen Wirkungen für bestimmte Gruppen assoziiert sind (Gomolla & Radtke, 2009).
- 2. Nicht-intentionale, indirekte institutionalisierte Diskriminierung** vollzieht sich ebenso auf der Grundlage der Umsetzung formeller Regelungen bzw. Vorschriften, ist aber weder absichtsvoll noch bilden Vorurteile die Basis. „Diskriminierung resultiert daraus, dass die Chancen, vermeintlich neutrale Normen erfüllen zu können, bei Angehörigen verschiedener sozialer Gruppen grundsätzlich ungleich verteilt sind“ (Gomolla, 2017, S. 146) und daher zu einer unverhältnismäßigen Benachteiligung dieser Gruppen führen. Nach Mecheril et al. (2020) führen bspw. die interkulturellen Diskurse in Migrationsgesellschaften zu einer typisierten Wissensmatrix, die eine Klassifikation von Fremd und Nicht-Fremd, des Eigenen und des „Anderen“ herstellt. Dieses so hergestellte Unterscheidungs- und Erklärungswissen wird in schulischen Kontexten zur Problembearbeitung und als routinisierte Lösungstypus über Zuschreibungspraktiken abgerufen (ebd.).

**Strukturelle Diskriminierung** entsteht über ein Zusammenspiel von diskriminierenden Praktiken auf der interaktionell-individuellen Ebene, vollzogen über sprachliches und aktives Tun sowie auf der institutionellen Ebene als rechtlich-legitimierte oder informell-kodifizierte Handlungspraxis (Czollek et al., 2019, S. 23). Dabei finden über gesellschaftlich mediale und diskursiv vermittelte Wissensrepräsentationen, normative und kulturelle hegemoniale Rahmungen statt, die die Ebenen miteinander verbinden. So entwickeln sich historisch wandelbar Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die sich über individuelle Einzelhandlungen, kulturelle Praktiken und institutionalisierte-organisatorische Abläufe zu einem in politischen, ökonomischen, sozialen und bildungsaffinen Feldern wirksamen diskriminierenden Geflecht verschmelzen (ebd.).

Das so im Hintergrund wirkende anonyme Macht- und Regelwerk begünstigt die Benachteiligung oder Privilegierung von Bevölkerungsgruppen über den ungleichen Zugang zu materiellen und sozialen Ressourcen (Mecheril et al., 2020). Diskriminierung oder Bevorteilung korrelieren dabei mit der Zuordnung zu bestimmten oder mehreren Gruppen, die nach Unterscheidungsmerkmalen kategorisiert sind. In dieser Logik werden Differenzmerkmale (bspw. Herkunft, Alter, Behinderung) zu Diskriminierungskategorien, die mit Diskriminierungsverhältnissen verknüpft sind (Rassismus, Ageism, Ableism). So erzeugen strukturelle Diskriminierungsmechanismen Machtlosigkeit, Ausbeutung und Gewalt, marginalisieren und exkludieren Bevölkerungsgruppen und stabilisieren über hegemoniale Kulturvorstellungen Macht- sowie Herrschaftsverhältnisse (Czollek et al., 2019).

Die Mikrotextur struktureller Diskriminierung ist „[...] durch die Mechanismen und Prozesse des *Othering* gekennzeichnet, bei denen Menschen mittels Stereotypisierung zu „Anderen“ gemacht, als Projektionsfläche imaginiert und dadurch gleichsam entsubjektiviert werden. Sie findet in ökonomischen, politischen, sozialen wie auch kulturellen Bereichen statt. Sie manifestiert sich auch in einem gesellschaftlichen *Common Sense* (Gemeinsinn), der festlegt, wer in einer gesellschaftlich-geschichtlichen Gegenwart mittels zugeschriebener Eigenschaften wie Leistungsfähigkeit, Gesundheit oder Normalität welchen gesellschaftlichen Status zugewiesen bekommt. Strukturelle Diskriminierung basiert also auf bestimmten Denkschemata und Vorstellungen, die sich nicht zuletzt aus historisch überlieferten Reinheits- und Homogenitätsfantasien speisen.“ (Czollek et al., 2019, S. 26)

Strukturelle Diskriminierung durchzieht alle gesellschaftlichen Bereiche wie ein Gewebe, wodurch grundsätzlich keine Räume diskriminierungsfrei erscheinen (Czollek et al., 2019). M. E. liegt die Stärke des von Czollek et al. (2019) entwickelten Verständnisses struktureller Diskriminierung in der Ableitung ihres Konzeptes der „Social Justice und Diversity“ und der damit verbundenen Sicht auf das Individuum. In diesem werden keine Gruppen oder Personen eindeutig und trennscharf verallgemeinert als machtausübend definiert, so wie es meistens exemplarisch dem Kollektiv der „alten weißen Männern“ gebührt. Die Binarität von entweder nur diskriminierend und diskriminiert wird aufgehoben, da jeder Mensch in wechselnden Kontexten diskriminierend spricht und handelt, aber auch von Diskriminierung betroffen sein kann (ebd.).

### **3.2 Zwischen Profession, Professionalisierung und Professionalität**

Ein Untersuchungsgegenstand, der das Handeln von Lehrkräften bei Phänomenen wie Diskriminierung aus einer professionstheoretischen Perspektive in den Blick nimmt, muss begrifflich umreißen, welches theoretische Verständnis sich überhaupt mit dem Terminus Profession verbindet. Dies ergibt sich:

1. aus der kaum noch überschaubaren Literatur zu professionstheoretischen Themen, die jeweils für sich unterschiedliche theoretische Akzentuierungen setzt, was notwendigerweise zur Komplexitätsreduktion zwingt;
2. aus einer Begriffsklärung, die an Heuristiken interessiert ist und die es erlauben, (professionelles) Handeln der Lehrenden von einem nicht-(professionellen) Handeln unterscheiden zu können (Helsper, 2021);

3. aus der Wahrnehmung eines hoch emotionalisierten Feldes hinsichtlich der thematischen Orientierung und den Diskursen zum Phänomen Diskriminierung. Dabei ist die Gefahr hoch, sich im Dickicht vielfältiger Perspektiven zu verstricken. Ein Wegweiser zur Standortbestimmung und für die Richtungsanzeige könnte Abhilfe schaffen.
4. Mit der Schärfung des begrifflichen Instrumentariums ist das Anliegen verbunden, jenseits des beklagten inflationären Gebrauches (Idel et al., 2021) und der Verwendung professionstheoretischer Termini als „Allerweltsbegriff“ (Helsper & Tippelt, 2011, S. 269)<sup>39</sup> den Untersuchungsgegenstand aufgrund der inhaltlichen Variabilität von Bedeutungsmustern genauer ein- bzw. abzugrenzen und für die Verwendung zu kalibrieren (Weber, 1904, zit. nach Roslon, 2017, S. 15).

Dies ist insofern augenscheinlich, als mit dem Begriff „professionell“ in der Alltagssprache häufig eine Tätigkeit bezeichnet wird, die überaus fachkundig und versiert umgesetzt wird, womit eine Unterscheidung zum amateurhaften Laienhandeln getroffen werden kann (Helsper, 2021). In diesem Verständnis ist häufig die Qualität einer ausgeführten Arbeit gemeint (ebd.), in der das Produkt, sei es eine Dienstleistung oder die materielle Fertigung eines Gegenstandes, häufig der Erfüllung einer vorgegebenen Norm entspricht.

In diese Richtung argumentiert auch Nittel (2000), der den Zusammenhang von Ergebnisqualität und Professionalität durch die „gekonnte Beruflichkeit“ (Nittel, 2000, S. 15) erweitert. In dieser unterkomplexen Ableitung wären die professionell handelnden Personen Angehörige einer Berufsgruppe resp. Profession, die mit ihren professionellen Fähigkeiten, i.d.R. erworben über einen beruflichen Lernprozess, ein nach definierten Gütemaßstäben zu produzierendes Ergebnis herstellen. Dass dieser Schluss unstimmig ist, darauf verweist Nittel (2000) selbst, indem er bestimmten Berufen z. B. Pfleger:innen und Erzieher:innen Professionalität bescheinigt (ebd.), obwohl diese Berufsgruppen keiner Profession angehören, wie sie den Merkmalskriterien von Professionstheorien älterer Provenienz entsprechen würden. Professionalisierungsprozesse und Professionalität als Ausdruck eines gekonnten beruflichen Handelns führen also nicht automatisch zum Professionsstatus.

Ohne sich auf die Festlegung von Berufen als Profession beziehen zu müssen, entwickelt Nittel (2002) aus einer dezentralen Perspektive ein differenztheoretisches Verständnis von

---

<sup>39</sup> So mahnt Terhart (2011) die Beliebigkeit an, mit welcher Selbstverständlichkeit professionell oder Professionalität als Begriffe im Alltag und im Wissenschaftsbetrieb verwendet werden. Der Gebrauch in den vielfältigen Verwendungszusammenhängen führt zu Unschärfen im terminologischen Verständnis und erschwert die Aneignung dessen, was denn nun Professionalität genau sei. Professionalität „kann [dann, JW] alles und nichts bedeuten“ (Terhart, 2011, S. 202). In diesem Zusammenhang betrachtet, haftet dem Vokabular „Professionalität“ die Faszination von „Plastikwörtern“ (Pörksen, 1992, zit. nach Prescher, 2021, S. 221) an. Mit Hilfe von Plastikwörtern, die ihren Ursprung in der Wissenschaft haben und durch ihren Gebrauch Eingang in die Alltagswelt finden, können Diskursräume geöffnet werden, da sie auf eine allgemeine Weise verständlich sind, um Anschluss zu gewinnen. Sie bleiben dann aber doch inhaltlich unbestimmt (Pörksen, 1992, zit. nach Prescher, 2021, S. 221).

Professionalität, indem er die Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität, trotz ihrer etymologischen Gemeinsamkeiten, voneinander unterscheidet (ebd.). Profession, Professionalisierung und Professionalität erscheinen nun nicht mehr als eine kohärente Einheit, sondern als drei Dimensionen von Beruflichkeit mit jeweils eigenen Logiken (Dinkelaker, 2021), deren Entkoppelung eine kategoriale Zuordnung zur Struktur-, Prozess- und Handlungsebene ermöglicht (Nittel, 2002). *Profession* als Strukturkategorie nimmt aus einer makrosoziologischen Perspektive die Gesamtgesellschaft unter dem Fokus von funktionaler Arbeitsteilung (Nittel & Seltrecht, 2016), Aufgabenstruktur und Leistungserbringung für die zentralen gesellschaftlichen Probleme in den Blick (Nittel, 2000). *Professionalisierung* bezieht sich dagegen auf Prozesse der individuellen und kollektiven Verberuflichung, während *Professionalität* die konkreten Tätigkeiten der an der Situation beteiligten Akteure auf der Handlungsebene betrachtet (Nittel & Seltrecht, 2016). Für Nittel überwiegen die Vorteile, da professionstheoretische Überlegungen nicht mehr davon abhängig sind, ob die zu untersuchenden Berufe einen Professionsstatus besitzen und sich damit gleichzeitig auch Professionalität und Professionalisierungsprozesse, ohne Angehörige einer Profession zu sein, attestieren ließen (Nittel, 2002).<sup>40</sup> Die Trennung und darauffolgende Zuweisung der Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität zu den Dimensionen von Struktur, Prozess und Handlung birgt aber auch Schwierigkeiten analytischer Art, da die unter dem Komplex Profession(s)theorien gefassten Konzepte häufig alle Ebenen integrieren. Dadurch lässt sich eine Trennschärfe über die einzelnen Dimensionen nicht immer stringent einhalten.

### 3.2.1 Profession als Strukturdimension

Gesellschaften unterliegen einem kontinuierlichen Wandel, der mit destabilisierenden Effekten auf die strukturelle Integrität (Stichweh, 1996) einhergehen kann und somit eine stetige Anpassung an diese sich verändernden Bedingungen erfordert. Ausgelöst durch Prozesse funktionaler und sozialer Differenzierung sind Komplexitätssteigerung, potenziertes Wissen und die Anonymisierung von Lebenslagen (Schmidt, 2008) Phänomene, die mit einer erhöhten Vulnerabilität und Krisenanfälligkeit menschlicher Lebenspraxis einhergehen. Oevermann (2002) identifiziert in dieser Hinsicht drei krisenanfällige Problembereiche in Gesellschaften, deren Bearbeitung gesellschaftliche Kontinuität sichert: den Erhalt der somato-psycho-sozialen Integrität der Subjekte, die Sicherstellung von Recht und Gerech-

---

<sup>40</sup> Nittels (2000) Entwicklung seiner differenztheoretischen Perspektive basierte auf einer Untersuchung zu Verberuflichungsprozessen in der Erwachsenenbildung. Für die definitorische Zuordnung wurden „bei der Erschließung von Professionalität handlungstheoretische und wissenssoziologische Zugänge, bei der Begründung von Professionalisierungsvorgängen prozess- und machttheoretische Ansätze, [und, JW] zur Bestimmung einer Profession gesellschafts- bzw. strukturtheoretische Theorien“ (Nittel, 2000, S. 15) verwendet.

tigkeit im Zusammenleben sowie die fortlaufende Erzeugung und methodisierte Überprüfung der Gültigkeit von Wissen. Professionen entstehen damit als Reaktion auf diese Dynamiken, da sie über Lösungspotenziale für daraus resultierende zentrale Problematiken (insbesondere Gesundheit, Recht und Bildung) verfügen (Schmidt, 2008) und neben dem individuellen Strukturertum etwa durch psycho-soziale-medizinische Hilfestellungen auch die Bildung kultureller und moralischer Werthaltungen fördern, die soziale und gesellschaftliche Kontinuität (Helsper, 2021) als Existenzgrundlage von Gesellschaften sichert.<sup>41</sup> In einer allgemeinen Ableitung sind Professionen damit besondere, auf einer akademischen Ausbildung beruhende Berufsformen (Schmeiser, 2006), die eine spezifische wissenschaftliche Wissensbasis besitzen und über Zuständigkeiten sowie Bearbeitungsmodi für zentrale gesellschaftliche und individuelle Problemlagen verfügen (Nittel, 2000). Damit lassen sich Professionen durch gemeinsame Merkmale typisieren (Schmidt, 2008), die ihnen ihren besonderen Status verleihen und eine Abgrenzung zu Berufen erlauben, die keine Professionen darstellen (Dinkelaker, 2021).

In Anlehnung an ältere professionssoziologische Konzepte der 60er und 70er Jahre, die sich vorwiegend an den freien Berufen klassischer Professionen (Medizin, Jura und Theologie)<sup>42</sup> orientieren, lässt sich die Berufstätigkeit und die anschließende Bestimmung des Status als Profession, Semiprofession oder Nicht-Profession über deskriptive Merkmallisten<sup>43</sup> bestimmen: so u. a. eine akademische Ausbildung, die Generierung und Verwendung spezialisierten Sonderwissens, die Kollektivitätsorientierung mit der Priorisierung für das Allgemeinwohl, eine hohe gesellschaftliche Anerkennung, die Organisation in Berufsverbänden sowie eine verbindende Berufsethik die letztendlich in eine weitgehende Autonomie

<sup>41</sup> Schmidt (2008) zeigt exemplarisch am Beispiel der Entwicklung des Bildungssystems und der Profession Lehrer:in deren Bedeutung für den gesellschaftlichen Systemerhalt auf und analysiert die Logik dieser Verberuflichungsprozesse. Gesellschaften sind für ihren Weiterbestand elementar auf Bildungs-, Lern- und Erziehungsprozesse angewiesen, innerhalb derer ein bestimmtes Wissens- und Normensystem vermittelt und angeeignet wird. Diese Prozesse werden nicht mehr der naturwüchsigen primären Sozialisation innerhalb von Familien überlassen, sondern diese Aufgaben übernimmt ein im Verlauf der funktionalen Differenzierung erzeugtes spezialisiertes Bildungssystem mit eigenen Institutionen (Schulen) und dafür ausgebildeten Bildungspersonal (Lehrende), die exklusiv eine Expert:innenrolle durch ihre Sonderwissensbestände bei der zielgerichteten Planung, Vermittlung und Kontrolle haben. Die Entwicklung des Berufstypus des Lehrenden, gekoppelt mit seinen Tätigkeiten, vollzog und vollzieht sich weiterhin „im Spannungsfeld der *Trennung sozialer Sphären* sowie daran geknüpfter *Wissens- und Handlungsformen*“ (Schmidt, 2008, S. 837, Herv. i. O.), die zur Aufspaltung in Lebenswelt (Familie) vs. Organisation (System Schule) und zur Auffächerung von gesellschaftlichen Wissensbeständen in Alltagswissen vs. Experten:innenwissen führen, die verschiedene Logiken des Hervorbringens von Wissen (Theorie: Wissenschaft), Wissensvermittlung und Wissensanwendung (Praxis: Beruf) mit sich bringt (ebd.).

<sup>42</sup> Das klassische Professionen-Modell bezieht sich wesentlich auf amerikanische Untersuchungen zu „old established professions“ (Medizin, Jura, Theologie) (Nittel, 2000), die sich als freie Berufe („free professions“) historisch herausgebildet haben (Terhart, 2011). Ein wesentliches Merkmal dieser sogenannten freien Berufe ist eine weitgehende Autonomie, in der die Selbstkontrolle über die eigenen Statuten, die staatliche Überprüfung ersetzt (Hesse, 1968, zit. nach Dewe, 2006, S. 25).

<sup>43</sup> Anhand der Eigenschaften von klassischen Professionen wie Medizin, Jura, Theologie wurden idealtypische Merkmale bestimmt, die sich als empirisch beobachtbare Kriterien für die Bestimmung als Profession und Nicht-Profession verwenden ließen (Schmidt, 2008).

vor äußeren Eingriffen und Kontrollpraktiken mündet (Helsper, 2021). Die Festlegung idealtypischer Merkmale, um daraus eine Zuordnung zu Professionsvarianten abzuleiten, wird als defizitär markiert und steht selbst unter Macht- und Ideologieverdacht (Garz & Raven, 2015). Dies ist insofern augenscheinlich, als sich empirische Studien zur Ermittlung gemeinsamer Merkmale eines Professionstypus häufig nur auf die klassischen etablierten Professionen wie Medizin, Jura und Theologie bezogen (Dinkelaker, 2021). Solche „Generalisierung typischer Merkmale der klassischen Professionen“ (Schmidt, 2008, S. 838) als Grundlage zur Entwicklung einer Idealtypik reduziert Professionen auf ihre äußeren Erscheinungsformen und vernachlässigt sowohl die innere Handlungslogik der professionellen Tätigkeit (ebd.) als auch ihre theoretische Verortung in gesellschaftliche Strukturen (Helsper, 2021). Zudem sind die Systematisierungsversuche von Profession und Beruf über deskriptive Merkmalaufzählungen in sich weiterhin differenzierenden gesellschaftlichen Strukturen, die über die Entstehung neuer Subsysteme auch zu einer Diversifikation von Berufen führen (Stichweh, 1994, zit. nach Nittel, 2000, S. 44), unzureichend. Darauf weisen die vielfach akademisierten Berufe im Gesundheitswesen hin bspw. Pflege, Pflege- und Medizinpädagog:innen sowie Pflegemanager:innen, die aber keinen Professionsstatus beanspruchen (Grummt, 2019).

Diese Berufe weisen neue Strukturen und Zugänge, eine Wissenschaftsbasis oder eigenständige Zuständigkeiten bzw. Arbeitsfelder auf, die mit dem klassischen Professionskonzept nicht adäquat beschreibbar sind. Demgegenüber unterliegen etablierte Professionen Deprofessionalisierungstendenzen, die den besonderen Status und die Zuständigkeit der Berufsgruppe für zentrale Wertproblematiken erodieren lässt (Terhart, 2011). Die Gründe sind vielgestaltig und beziehen sich bspw. auf Vertrauensverluste in die professionelle Wissensbasis (Helsper & Tippelt, 2011), geteilte Zuständigkeiten, Regulative und Vorgaben mit Auswirkungen auf die Beziehungsgestaltung von Klient:in und Professionellen oder auch die Unterordnung unter quasi-marktwirtschaftliche Prinzipien, die im Gesundheitswesen zu beobachten sind. Vor diesen zeitgenössischen Hintergründen verschwinden die Grenzen zwischen Beruf und Profession, was die Verwendung des klassischen Professionskonzeptes anachronistisch erscheinen lässt (Terhart, 2011). So konstatiert Terhart (2011) mit Blickrichtung auf die pädagogischen Berufe auch die unzureichende Erklärungskraft des klassischen Professionskonzeptes. Das, entwickelt am Idealmodell der freien Berufe, den Lehrberuf immer nur als abweichend davon, als semi-professionell<sup>44</sup>, wahrnimmt (Helsper & Tippelt, 2011).

---

<sup>44</sup> Bei Semiprofessionen handelt es sich im Unterschied zu Professionen um eine Berufsgruppe, die festgelegten Kriterien einer Profession nicht entsprechen, weil „...[t]heir training is shorter, their status is less legitimated, their right to privileged communication less established, there is less of a specialised body of knowledge, and they have less autonomy from supervision or societal control than 'the' professions“ (Etzioni, 1969, zit. nach Horn, 2016, S. 155, Herv. i. O.). Damit fehlt es Semiprofessionen an eigens generierten

Nittel betrachtet Professionen als historische Formationen und „komplexe, relativ abgeschlossene Sinnwelten“ (Nittel, 2011, S. 42), die eingebettet in eine gesamtgesellschaftliche Matrix, exklusive Vorbehaltsaufgaben in existenziellen Problembereichen übernehmen, die funktionell dem gesamtgesellschaftlichen und individuellen Strukturert halt dienen (ebd.). Für Nittel (2000) ist die Gesamtgesellschaft der Referenzpunkt zur Bestimmung von Professionen, die aber in Wechselbeziehungen zu den verschiedenen Teilsystemen stehen:

- **zur Gesellschaft**, die eine exklusive Zuständigkeit und Deutungshoheit für Problembereiche über die Erteilung eines Mandats (Auftragserteilung) und einer Lizenz (Erlaubnis zum Handeln) ratifiziert (Hughes, 1984, zit. nach Nittel, 2000, S. 27ff.).
- **zur Wissenschaft**, über die Generierung, Anwendung und Orientierung an leit- und bezugswissenschaftlichen Wissensbeständen, die ihnen als Expert:innen die Definitionsmacht über Problemdeutung und Problemlösung zukommen lässt (Dinkelaker, 2021).
- **zur eigenen Profession**, über die Entwicklung einer eigenen Berufskultur mit selbständigen Organisations- und Verbandsstrukturen, die sich durch ein spezifisches Berufs- und Leistungsethos auszeichnen (Nittel, 2011).
- **zum Subjekt resp. Klient:in**, deren gestörte autonome Lebenspraxis über stellvertretende Krisenbewältigungsprozesse durch Professionelle wiederhergestellt werden soll, was notwendigerweise ein vertrauensvolles Arbeitsbündnis voraussetzt (Oevermann, 1996).

Nittels (2000) relationale Darstellung der Strukturkategorie Profession erweitert den Blick für eine differenziertere Betrachtung der beruflichen Tätigkeiten und Entwicklungsprozesse auf den jeweiligen Systemebenen. So rückt das Beziehungsverhältnis von Professionellen und Klient:innen in den Mittelpunkt der professionellen Tätigkeit. Kontaktdichte und Nähe haben eine „Prominenz der Interaktionsebene“ (Nittel, 2000, S. 45; adaptiert an Stichweh, 1996, S. 62) zur Folge, sodass die alleinige Betrachtung unter strukturfunktionalistischen und systemtheoretischen Sichtweisen unzureichend ist. Professionen werden nicht mehr allein nur unter diesen theoretischen Blickwinkeln betrachtet, sondern die Erbringung zentralwertbezogener Leistungen folgt einer spezifischen Handlungslogik von Fallorientierung und wissenschaftsbasierter Anwendung, die diese von anderen Berufen abhebt (Dewe et al., 1992<sup>a</sup>). Damit wird professionstheoretisch von der ausschließlichen Anwendung des Professionskonzeptes abgerückt und verlagert sich in Richtung der beiden Leitkategorien

---

akademischen Wissensbeständen, die ihnen das Definitionsmonopol über zentralwertbezogene Probleme zukommen lassen und darüber ihre Handlungsautonomie einschränken. So konnte die Pflege zwar über Akademisierungsprozesse ihr Qualifikationsniveau erhöhen, benötigt aber für den Status einer Profession eine breitere fundierte Wissensbasis. So ist sie trotz der Etablierung einer wissenschaftlichen Disziplin immer noch größtenteils an die Weisungen der Medizin gebunden (Wilkesmann et al., 2019).



Professionalität und Professionalisierung (Helsper & Tippelt, 2011). Mit dieser Neujustierung geht einher,

Professionalität im Kern über die Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur zu bestimmen. Nicht Profession als Zustand und Status, sondern als die Spezifik der Handlungsstruktur und ihres Prozessierens wird zum zentralen Bezugspunkt. Damit werden Profession und „Professionalität“ entkoppelt: Professionalität kann sich ohne Profession und Profession ohne Professionalität ereignen. (Helsper & Tippelt, 2011, S. 272)

Der analytische Nutzen liegt in der Möglichkeit begründet, professionstheoretische Fragestellungen mit Bezug zum spezifischen beruflichen Handeln (Professionalität) und Verberuflichungsprozessen (Professionalisierung) differenzierter zu betrachten. Genauer akzentuiert geht es somit um die relationalen Beziehungen der einzelnen Teilbereiche zur Gesellschaft, die neben der Interaktionsbeziehung der Beteiligten auch das Verhältnis von Wissenschaft (Theoriewissen) und Praxis (Berufspraxis) (Dewe, 2006), die Einflüsse von Berufskulturen auf Wahrnehmungs- und Kommunikationsmuster (Terhart, 1996) sowie die Einflüsse biografischer Dispositionen bei der Entwicklung eines professionellen Habitus betrachten kann (Terhart, 2011).

### **3.2.2 Professionalisierung als Prozessdimension**

Während der Begriff Profession als Strukturkategorie von der Makroebene ausgehend charakteristische Merkmale sowie deren Aufgaben und Ziele im Verhältnis zur gesellschaftlichen Reproduktion und Produktion (Nittel, 2000) beschreibt, bezieht sich Professionalisierung auf den Entwicklungs- und Veränderungsprozess einer Berufsgruppe auf dem Weg zu einer Profession (Mieg, 2018). In diesem Zusammenhang gilt es zu berücksichtigen, dass der Professionalisierungsbegriff je nach adressiertem Subjekt (Kollektiv vs. Individuum) zu differenzieren ist. Nittel (2002) verweist dabei auf kollektive und individuelle Prozesse der Verberuflichung als zwei Typiken von Professionalisierungsprozessen. Kollektive Professionalisierungsprozesse beziehen sich auf die historische Entwicklung von Berufen über eine Statusaufwertung, die durch den Aufstieg in der hierarchischen Struktur gesellschaftliche Anerkennung, Autonomie und soziale Einflussnahme erfährt (Helsper & Tippelt, 2011). Es geht also auf kollektiver Ebene um Transformationen von Berufsgruppen an deren Ende, so die Argumentation, die „Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen“ (Nittel, 2000, S. 51) steht und die mit weiteren Professionsmerkmalen assoziiert sind wie die „Anhebung des Status, des Prestiges, der Macht und des Einkommens“ (Nittel, 2000, S. 51). Im Ergebnis entsteht im Professionalisierungsprozess ein besonderer Beruf, der über Verwissenschaftlichung, Verrechtlichung und Kompetenzanforderungen zur Entstehung und

Entwicklung von institutionellen Strukturen führt, die in ihrer Form und Mentalität ein Passungsverhältnis zur bestehenden Berufskultur dieser Gruppe besitzen (Nittel & Seltrecht, 2008)

Das Erreichen der Endstufe einer Profession unterliegt aber keiner Regelhaftigkeit, sondern dieser Prozess findet in einem sozialen Feld statt, in dem verschiedene politische und staatliche Entscheidungsträger sowie berufliche Interessenverbände miteinander um Macht und Einfluss ringen. Die Akteure nutzen dabei wissenschaftliches Wissen und Macht als Technologien in öffentlichen, politischen und beruflichen Diskursräumen für die Durchsetzung ihrer Absichten (Nittel, 2000). Ob der Status einer Profession erreicht wird, stellt somit ein ergebnisoffenes Geschehen dar.

Eine Profession ist ein soziales Aggregat, und Professionalisierung stellt einen sozialen Prozess dar, dessen Ausgang unbestimmt ist. (Nittel, 2000, S. 49)

Professionalisierungsprozesse lassen sich in vielen Bereichen identifizieren bspw. im Dienstleistungs- und im kaufmännischen Gewerbe (Hesse, 1972, zit. nach Nittel, 2000, S. 50) oder in der Pflege, ohne dass sich diese Berufe bisher als Professionen etabliert haben. Wenn nun kollektive Professionalisierungsprozesse keiner wie immer beschaffenen deterministischen gesellschaftlichen Ablauflogik unterliegen, dann gilt es zu ergründen, wie in dem Feld unterschiedlichster Interessenlagen die akademische Institutionalisierung und Generierung resp. Konsolidierung wissenschaftlichen Berufswissens erfolgt. Stichweh (2013) hat dies über die Prozesse von sekundärer Disziplinbildung und sekundärer Professionalisierung beschrieben und damit zugleich auch einhergehende Phänomene, die ebenso den Bereich der Pflegelehrer:innenbildung betreffen, illustriert.

Stichweh (2013) erläutert diese Prozesse vor dem Hintergrund funktionaler Differenzierung, die wie schon eingangs beleuchtet, als Reaktion auf Modernisierungsdynamiken in Gesellschaften entstehen. Neben den etablierten Funktionssystemen Medizin, Theologie und Recht, in denen primäre Professionen, so bspw. Ärzt:innen und Jurist:innen das Äquivalent bilden, entstehen neue Teilsysteme, die aufgrund notwendig gewordener Arbeitsteilung zu einer Genese bzw. Modifikation von Berufen führen. Bereiche wie Politik, Wirtschaft und Gesundheit sind Beispiele dafür, wie gesellschaftliche Differenzierung auf berufliche Organisationsprozesse wirkte und zur Entwicklung neuer Professionen führte (ebd.).

Ursächlich sind, ausgehend von den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, neue Problemlagen und Bedarfe entstanden, die durch primäre Professionen nicht allein bewältigt werden können. Veranschaulichen lässt sich dies vor dem Hintergrund der Entwicklung des Bildungs- bzw. Erziehungssystems, die mit der Entstehung des Lehrberufes korrelierten (Kraft, 2012).

Der Veränderungsdruck führt zur Verberuflichung von Tätigkeiten mithin zur Entwicklung neuer Berufsbilder über den Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen oder bestehende Berufe erschließen sich neue Aufgabenbereiche und Verantwortlichkeiten, die im weiteren Verlauf, wie das Beispiel der Gesundheitsberufe (Pflege und Therapieberufe) zeigt, zu kollektiven Professionalisierungsbemühungen über Akademisierungsprozesse führt.

Für die Konstitution als Profession benötigen Berufe, aufgrund der zentralen Bedeutung des Wissens (Stichweh, 2013), eine wissenschaftliche Fachdisziplin, die auch intervention-spraktisches (Handlungs)wissen zur Verfügung stellt und über die institutionalisierte akademische Lehre vermittelt wird. Gleichzeitig muss im akademischen Ausbildungskontext der professionelle Handlungsbezug bestimmt werden: Definition des Aufgabengebietes, Identifikation der Handlungsprobleme und die Kennzeichnung der professionellen Handlungsstruktur der Tätigkeit. So wäre es dann möglich, die „professionelle Kernrolle“ (Stichweh, 2013, S. 9) als einen konstitutiven Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses genauer zu umreißen. Stichweh verweist zudem neben einer allgemein akzeptierten, akademisierten lehrbaren Wissensbasis auch auf die Verwendung von Forschungsmethodologien, die zur Untersuchung von disziplinspezifischen Fragestellungen angewendet werden. In diesem Zusammenhang etablieren sich die wissenschaftliche Disziplin und institutionelle Strukturen, in denen Nachwuchswissenschaftler:innen disziplinspezifisch sozialisiert werden (Stichweh, 2013). Zwischen diesen Elementen herrscht ein Fluss an Informationen, der von der scientific community gebündelt und kommuniziert wird (ebd.).

Unter diesen Voraussetzungen können Professionalisierungsprozesse zur Entstehung einer neuen, einer sekundären Disziplin führen. Aus dieser geht ein Beruf hervor – eine sekundäre Professionalisierung, in der die Disziplin die akademische Ausbildung der späteren Berufsinhaber:innen wird (Stichweh, 2013)<sup>45</sup>

Maiwald (2004) bringt das Verhältnis von sekundärer Disziplinbildung und sekundärer Professionalisierung kurz und griffig auf den Punkt:

Entsprechend dem Modell der klassischen Profession mit ihrer internen Differenzierung in einen akademischen und interventionspraktischen Zweig suchen sich die Berufe in die jeweilige Richtung zu ergänzen. Entweder suchen sie ein dis-

---

<sup>45</sup> Primäre Professionen haben ein Monopol für die Problemdefinition und die Behandlung ihrer Klient:innen in Krisensituationen bspw. im Krankheitsfall oder bei Rechtsstreitigkeiten. So dürfen nur Mediziner:innen Diagnosen stellen bzw. Therapien anwenden und Jurist:innen Rechtsfälle verhandeln. Die Berufsausübung ist dabei an Bedingungen gebunden, die neben der akademischen Ausbildung auch an die Approbation bzw. Berufserlaubnis gebunden ist (Kraft, 2012). Entscheidend jedoch ist, dass primäre Professionen und ihre primären Disziplinen „relativ stabile Problemlösungen“ ermöglichen, da sie die Spannungen, die durch die Differenz von Disziplin und Profession entstehen, hier am Beispiel der Medizin ausgeführt, über die interne Trennung in klinische Fächer und klinische bzw. Grundlagenforschung reduzieren können (Stichweh, 2013).

ziplinäres (wissenschaftliches) Pendant zur schon bestehenden interventionspraktischen Tätigkeit wie Pflege und schon früher die pädagogischen Berufe oder sie suchen zur bestehenden Disziplin ein interventionspraktisches Pendant. (Maiwald, 2004, S. 313)

Aus dem Verhältnis von sekundärer Disziplinbildung und sekundärer Professionalisierung ergeben sich jedoch Spannungsfelder, die auch für das Feld der Pflegelehrer:innenbildung evident sind.

Disziplinen müssen sich entwickeln, um ihren Fortbestand in akademischen Institutionen zu sichern. Sie können nur wachsen, wenn sie sich neue Tätigkeitsfelder erschließen, m. a. W. einen interventionspraktischen Handlungsbereich, der sich nicht an der ursprünglichen Profession orientiert und nachweisen lässt, dass sie für einen Beruf ausbilden, deren Absolvent:innen in der Arbeitswelt gesucht werden (Stichweh, 2013). So erfinden Disziplinen Berufe, worauf die vielfach entstandenen Bindestrich-Disziplinen insbesondere im Bereich der Pädagogik hinweisen (Kraft, 2012). Das Ergebnis dieses Prozesses, der sich insbesondere bei interdisziplinären Studiengängen zeigt, ist der „Verzicht auf einen exklusiven Problembezug, der die besonderen Handlungserfahrungen der Profession reflektiert. (...) [und den, JW] Typ des wissenschaftlichen Professionellen“ (Nittel, 2000, S. 58) hervorbringt. Durch die mangelnde Berücksichtigung eines domänenspezifischen Handlungsbezugs könnte die Ausbildung von Routinen im Umgang mit professionstypischen Handlungskonflikten (Kraft, 2012) unter diesen Bedingungen schwieriger zu erreichen sein. Zudem ist der Grad der Autonomie über den Besitz eines Handlungsmonopols zur Lösung professionstypischer Probleme im Verhältnis zu den primären Professionen eingeschränkt. Berufsgruppenangehörige sind in vielfache Abhängigkeitsverhältnisse verstrickt, ob zu Verwaltungen oder Vorgesetzten, die oftmals professionsfremd Entscheidungen treffen (ebd.).

### **3.2.2.1 Kollektive Professionalisierung im Berufsfeld Pflegelehrer:in**

Eine ähnliche Bestandsaufnahme wie für die Entwicklung des Erziehungssystems, wenngleich historisch jünger, lässt sich auch für das Feld der Pflege(Ausbildung) und des dort tätigen Bildungspersonals konstatieren. Gesellschaftliche Transformationsprozesse gehen im Bereich des Gesundheitssystems mit einer Vielzahl von sozial-strukturellen, epidemiologischen und pflegerisch-medizinischen Phänomenen einher, die einen Anpassungs- und Reformdruck auslösen. All diese Veränderungen korrespondieren mit immer neuen Anforderungen an die pflegerische Versorgung (Weidner et al., 2008), die zyklisch zu einer Neugestaltung, Erweiterung und Ausdifferenzierung des Aufgaben- und Kompetenzspektrums für die Pflege führen (Görres, 2013). Dabei sind die inhaltlichen, strukturellen und gesellschaftlichen Veränderungen gekoppelt an eine Neuausrichtung der Pflegeausbildung. Dies zeigt sich in den Berufszulassungsgesetzen in der Gesundheits- und Krankenpflege bzw.

Altenpflege im Jahr 2003 sowie im neuen Pflegeberufegesetz von 2017, die zu Modifikationen hinsichtlich der ausbildungsorganisatorischen Strukturen, den beruflichen Bildungskonzepten und der notwendigen Qualifizierung des Bildungspersonals resp. der Pflegelehrenden führen (Weidner et al., 2008). Es gilt daher, dass Professionalisierungsprozesse in der Pflege auch an neue Anforderungen an die Professionalisierung der Lehrkräfte in den Pflegeschulen gekoppelt sein müssen (Reiber et al., 2019).

Allerdings ist das Beharrungsvermögen gegenüber Reformbemühungen im beruflichen Bildungswesen für Gesundheitsberufe ausgeprägter als im staatlichen Schulsystem, wie sich das anhand der langen macht- und interessengeleiteten Auseinandersetzung um das neue Pflegeberufegesetz 2017 zeigte.

Die Entwicklung der Pflegelehrer:innenbildung in Deutschland kann als ein „Sonderweg“ (Sahmel, 2015, S. 268) bezeichnet werden und ist nur aus der Historie der pflegeberuflichen Bildung heraus zu verstehen. Ohne bereits jetzt schon detailliert auf nähere Gründe eingehen zu wollen, sieht sich die Pflegelehrer:innenbildung aktuell einem „Flickenteppich“ ausgesetzt mit Folgen für die Disziplinbildung und Professionalisierung.

Mit dem Stand von 2018 werden in Deutschland im Bereich Gesundheit 60 Studiengänge angeboten, die sich, um nur einige Merkmale zu nennen, hinsichtlich der Hochschularten (Universitäten, (Fach-)Hochschulen), der Studienmodelle (integrativ, konsekutiv, Kombinationsmodell), der Abschlussbezeichnungen (Master of Education, Master of Arts) der Studienbezeichnungen (Pflegepädagogik, Berufspädagogik, Medizinpädagogik, Gesundheitspädagogik), nach den Zugangsvoraussetzungen oder den Studieninhalten mehr oder weniger stark unterscheiden (Arens & Brinker-Meyendriesch, 2018).

Die Entwicklung seit den 1990er-Jahren führte nicht zu einer Normalisierung der Pflegelehrer:innenbildung, also einer Orientierung am Modell der universitären Lehramtsstudiengänge, sondern hat, so wie Arens und Brinker-Meyendriesch (2018) bemerken, zu zwei Parallelwelten geführt, die es bei der Auseinandersetzung zu berücksichtigen gilt. Die Autor:innen zeigen die Parallelität der Lehrer:innenbildung als zwei grundsätzlich unterschiedliche Möglichkeiten des Zugangs zu einem Studium über die Wahl eines Studienortes (Universität oder (Fach-)Hochschule) und einem damit korrespondierenden Studienstrukturmodell auf. Diese Parallelität, mithin die Koexistenz von Schulen im Gesundheits- und Bildungswesen, die je nach Schulform ein pädagogisch-einphasiges (Fach-)Hochschulstudium oder ein universitäres zweiphasiges Lehramtsstudium vorsehen, führen zu unterschiedlichen Qualifikationen der Lehrenden, die:

- als Absolvent:innen universitärer Studiengänge für eine berufsgruppen- und schulformübergreifende Arbeit an Schulen im Bildungswesen vorbereitet werden oder

- als Absolvent:innen (Fach-)Hochschulischer Studiengänge eine berufliche Tätigkeit an Schulen im Gesundheitswesen übernehmen (Arens & Brinker-Meyendriesch, 2018).

Die folgende Tabelle (siehe Tabelle 5) verdeutlicht diese Parallelität und die Spezifika der jeweiligen Bildungswege.

Tabelle 5: *Parallelität der Lehrer:innenbildung in: Arens & Brinker-Meyendriesch, 2018, S. 236*

<b>Studienorte</b>	<b>(Fach-)Hochschulen</b>	<b>Universitäten</b>
<b>Studien- gang</b>	Pflegepädagogik Medizinpädagogik Berufspädagogik: Pflege und Gesundheit	Lehrer:inbildung für das Lehr- amt an beruflichen Schulen der beruflichen Fachrichtung: Gesundheit und Körperpflege, Pflege
<b>Schulart</b>	<b>Schulen im Gesundheitswe- sen</b>	<b>Schulen im Bildungswesen</b> öffentliche Schulen/Schulen in freier Trägerschaft
	Ausbildungseinrichtungen für Gesundheitsfachberufe	Fachschule, Berufsfach- schule, Berufsschule
<b>Gesetze</b>	Berufsgesetze: z.B. Pflegebe- rufegesetz	Schulgesetze

Die auch empirisch nachgewiesene benannte Vielzahl an Studiengängen, die zur Unübersichtlichkeit und einer hohen Variabilität insbesondere bezogen auf die Wissensinhalte beiträgt, verweist auf die Heterogenität der Pflegelehrer:innenbildung, die auch Folgen einer Positionierung der pflegeberuflichen Bildung außerhalb des dualen Ausbildungssystems und der staatlichen Zurückhaltung bei der Organisation der Pflegelehrer:innenbildung ist. Anknüpfend an diese Befunde stellen Arens und Brinker-Meyendriesch (2018) mit Recht die Frage nach der disziplinären Entwicklung und Verortung der Studiengänge. Die Zuordnung der Studiengänge zu einer wissenschaftlichen Disziplin bleibt vage. So bestand bzw. besteht über die disziplinäre Heimat der Pflegelehrer:innen kein hinreichender Konsens. Thematisiert wurde die Zugehörigkeit zur Pflegepädagogik, Medizinpädagogik oder Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Weitere Vorschläge bezogen sich auf die Bestimmung als Subdisziplin einer Erziehungs- oder Pflegewissenschaft (ebd.). Insofern zeigt sich eine Leerstelle, die noch nicht adäquat gelöst wurde und gerade aufgrund der Bedeutung des professionsspezifischen Wissens für eine akademische Disziplin problematisiert werden muss. Arens und Brinker-Meyendriesch (2018) legen anhand ihrer empirischen Befunde dar, dass sich zwar eine Disziplinentwicklung vollzieht. Sie räumen jedoch zeitgleich ein, dass sich

diese Tendenz innerhalb der Pflegelehrer:innenbildung schwerpunktmäßig im Bereich der Berufspädagogik Pflege und Gesundheit feststellen lässt, da andere Gesundheitsfachberufe in die Lehrer:innenbildung aufgenommen wurden und die Denomination Pflegepädagogik zunehmend abnimmt. Um einer weiteren Fragmentierung von Lehrer:innenbildung und Wissensbeständen zu entgehen, ordnen die Autor:innen diese der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Gesundheit zu, die als Teildisziplin zu den Erziehungswissenschaften gehört. In dieser interdisziplinären Konstellation wird Pflege unter der Fachrichtung Gesundheit subsummiert (Arens & Brinker-Meyendriesch, 2018) (siehe Abb.3).

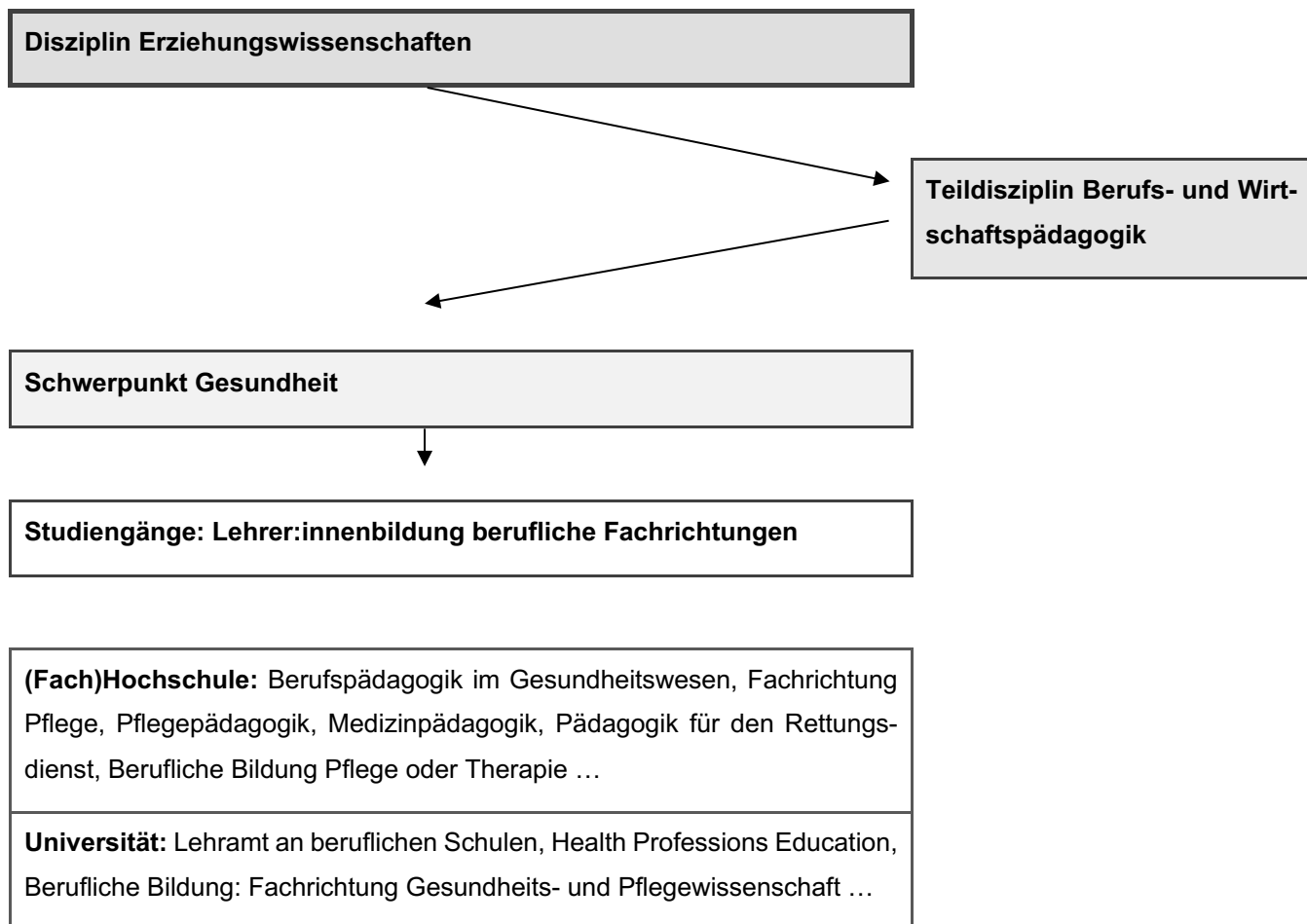


Abbildung 3: Vorschlag einer disziplinären Verortung in: Arens & Brinker-Meyendriesch, 2018, S. 233

Welche Konsequenzen lassen sich auf der Grundlage der vorherigen Überlegungen zu sekundären Disziplinbildungs- und Professionalisierungsprozessen beim derzeitigen Status quo der Pflegelehrer:innenbildung und hinsichtlich des Vorschlags einer interdisziplinären Perspektive mit dem Schwerpunkt Gesundheit skizzieren?

1. Der sekundäre Disziplinbildungsprozess in der Pflegelehrer:innenbildung ist über das Entstehen vielfältiger Studiengangsmodele gekennzeichnet, in denen strukturelle Homogenität und ein einheitlicher Wissenskanon vermisst werden (Arens & Brinker-

Meyendriesch, 2018). Das Feld der Lehrer:innenbildung erscheint, auch wenn der Ursprung in der Existenz der Parallelität der Ausbildungswege zu suchen ist, zersplittert. Dies betrifft sogleich auch die fragmentierte Wissensbasis und das vor dem Hintergrund der Relevanz des akademischen Wissens für den professionellen Handlungsbezug einer Berufsgruppe.

2. Als gleichermaßen problematisch für die Wissensbasis und den professionellen pädagogischen Problembezug stellt sich in diesem Zusammenhang die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge im Verlauf des Bologna-Prozesses dar. Dabei bezieht sich die Kritik weniger auf das integrative Modell als bevorzugtes Standardmodell der Pflegelehrer:innenbildung, sondern vielmehr auf konsekutive oder Kombinationsstudiengänge, die zwar polyvalent sind, aber lediglich im Masterstudium eine konsequente Verbindung von pädagogischen und fachwissenschaftlichen Inhalten gewährleisten können (Arens & Brinker-Meyendriesch, 2018; Reiber et al., 2015). Das Studium wäre unter diesen Bedingungen ein viersemestriges Kurzprogramm, sodass auch Reiber et al. (2015) bezweifeln, ob bei diesen Modellen eine „konsequente Ausrichtung (...) am Leitziel „Lehrer/-innen-Professionalisierung““ (Reiber et al., 2015, S. 45) leistbar ist.
3. Weiterhin ist anzumerken, dass die Mehrzahl der Studiengänge einer Pflegelehrer:innenbildung an (Fach-)Hochschulen stattfindet, die zudem als Zugangsvoraussetzung eine Pflegeausbildung verlangen. (Fach-)Hochschulen haben einen stärkeren Praxisbezug durch die Orientierung an den Lebens- und Arbeitsweltbezügen, die über eine anwendungsorientierte Lehre und Wissenschaft vermittelt wird (Sahmel, 2015). Darmann-Finck (2020) sieht allerdings für (Fach-)hochschulische Studiengänge das Problem einer stark funktionalen „fit for practice“ Orientierung, die, zumindest von der Autorin implizit geäußert, dem Anspruch an Wissenschaftlichkeit nicht gerecht wird. Wissenschaftsorientierung meint hierbei zunächst grob den Erwerb von akademischem Wissen (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft) als Grundlage der eigenen professionellen Handlungspraxis, die an Hochschulen ihre Entsprechung findet. Damit verbindet sich eine Expertise zur Steuerung von Bildungs-, Lehr- und Lernprozessen und die Entwicklung eines kritisch-reflexiven Habitus am Lernort Hochschule, also das, was Nittel (2000) den Typus eines wissenschaftlichen Professionellen nannte, um für die Wissenschaft bzw. für den wissenschaftlichen Diskurs aufgeschlossen zu werden (Oevermann, 1996). Zumindest gibt es im Bereich der Pflegelehrer:innenbildung empirische Hinweise, dass die Entwicklung von Wissenschaftlichkeit und wissenschaftlichem Denken an (Fach-)Hochschulen erschwert wird.<sup>46</sup> Erwartet wird eher der Erwerb

---

<sup>46</sup> Dazu folgende Anmerkung: Brinker-Meyendriesch (2021) kann anhand der Ergebnisse ihrer Dokumentenanalyse (Arens & Brinker-Meyendriesch, 2018) keinen ausschließlichen Funktionsbezug und die mangelnde Wissenschaftlichkeit der Pflegelehrer:innenbildung bestätigen. Allerdings besteht die Möglichkeit, dass Dokumentenbezug und Handlungsbezug empirisch nicht kohärent sind (Heiser, 2018). Ob sich die



eines methodisch-didaktischen Rüstzeugs als die Vermittlung von Zutaten für die Ausbildung eines wissenschaftskritisch-reflexiven Habitus (Reiber et al., 2015). Darauf verweist auch der Umstand, dass sich angehende Pflegelehrer:innen eher als Expert:innen für die pflegerische Berufspraxis über ihre eigene Pflegeausbildung vermittelt verstehen und weniger als Spezialist:in für die pflegerische Aus-, Fort- und Weiterbildung (ebd.). Die Einschätzung einer geringeren Bedeutsamkeit von fach- und bildungswissenschaftlichen Inhalten im Studium, insbesondere pflegewissenschaftlicher Grundlagen, unterstützen diese Befunde (ebd.). Die hohe Praxisaffinität und die geringere Bedeutung von Wissenschaft sind dann gerade nicht Ausdruck eines sekundären Professionalisierungsprozesses, der den Typus des wissenschaftlichen Professionellen resp. kritisch-reflexiven Habitus hervorbringt, sondern dieser entspricht eher dem Typus des\_ der Praktiker[s]:in. Insofern ist Hedtke (2020) zuzustimmen, der postuliert, dass „Lehrkräfte, die weniger Wissenschaft gelernt haben, (...) auch weniger Wissenschaft weitergeben [können, JW] und (...) weniger wissenschaftlich lehren [werden, JW]“ (Hedtke, 2020, S. 92). Der Praxisprimat der Studierenden und der angehenden Pflegelehrer:innen beruht auf internalisierten, fest sedimentierten schul- und pflegeberufssozialisatorischen Überzeugungen, die sie durch ihre eigene Ausbildung und den nachfolgenden Praxiserfahrungen im Berufsfeld der Pflege und im Kontext ihrer schulischen Karriere erworben haben. Die inkorporierten Wissens-, Deutungs- und Orientierungsmuster über Regeln, Normen, Praktiken und Rollenverständnisse als Pflegekraft sowie als Pflegelehrer:in erzeugen die spätere Handlungspraxis im Unterricht. Der Typus des\_ der pflegelehrenden Praktiker[s]:in gerät in Konkurrenz zum Typus des\_ der wissenschaftlichen Professionellen und wird zugunsten der Praxis aufgelöst. Die Protagonist:innen wissen aus ihrer Berufserfahrung in der Pflege und der Lehrtätigkeit, welche Bezugswissenschaften sie benötigen. Persönlich gemessen und evaluiert wird der Nutzen des (wissenschaftlichen) Wissens an der praktischen Verwendungsrelevanz, womit sich eine „hegemoniale (...) Ideologie des Praxisbezugs der Lehrerausbildung“, (Hedtke, 2020, S. 89) weiter verfestigt.

4. Eine letzte Anmerkung bezieht sich auf die von Arens und Brinker-Meyendriesch (2018) vorgeschlagene Systematisierung der vielfältig differenzierten Studiengänge zu einer berufsgruppenübergreifend ausgerichteten Lehrer:innenbildung mit dem Schwerpunkt Gesundheit (siehe Abb.3). Mit dieser Disziplin wird die Pflegelehrer:innenbildung gemeinsam mit anderen Gesundheitsfachberufen zu einem interdisziplinären Studiengang verschmelzen. Dies stellt sich auf den ersten Blick als plausibel dar und folgt be-

---

curricularen Inhalte auf die Berufspraxis von Lehrenden auswirken, ist nur über Evaluationsforschung feststellbar.

rufspädagogischen Konzeptualisierungen von Interdisziplinarität und den Überlegungen eines gemeinsamen Berufsfeldes, bspw. Gesundheit. Eine Überlegung scheint jedoch gerade vor dem Hintergrund eines domänenspezifischen Problembezugs angebracht zu sein. So könnte die multiprofessionelle Ausrichtung der Studiengänge neben den beschriebenen Vorteilen paradoxerweise auch dazu führen, dass berufsspezifische Krisen und Handlungsprobleme im Lehr- und Lernsetting nicht in angemessener Tiefe bearbeitet werden können. So sind es trotz der Gemeinsamkeiten verschiedene Berufsbilder mit korrespondierenden beruflichen Anforderungen, die an die jeweiligen disziplinären Wissensbestände gekoppelt sind und die möglicherweise differente Handlungs- und Problembezüge entwickeln.

Für die Pflegelehrer:innenbildung lässt sich konstatieren, dass es in einem zeitlichen Verlauf gelungen ist, bestimmte Attribute einer professionell handelnden Berufsgruppe zu entwickeln. Dabei handelt es sich um Veränderungen innerhalb dieser Berufsgruppe und ihrer Berufskultur, die über Institutionalisierungs- und Habitualisierungsprozesse sowie deren Legitimation über Verrechtlichung und Verwissenschaftlichung zur Professionalisierung beigetragen haben. In der Zusammenfassung haben kollektive Professionalisierungsprozesse der Pflegelehrer:innenbildung auf drei Prozessebenen stattgefunden (Nittel & Seltrecht, 2008):

1. Die Akademisierung und Verwissenschaftlichung über pflegelehrer:innenbildende Studiengänge an Universitäten und (Fach-)Hochschulen, die aber heterogene Studienstrukturen und einen fragmentierten Wissenskanon aufweisen.
2. Die Verrechtlichung durch Berufsgesetze, die Zulassungsstandards für Pflegelehrende festlegen.
3. Die Verberuflichung der Pflegelehrer:innenbildung durch die Bündelung von Tätigkeiten und Rollen, die in Bezug zur Organisation, Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen unter der Besonderheit des doppelten Gegenstandsbezugs stehen (siehe dazu detaillierter das Kapitel: 2.4 Das Feld der Pflegelehrer:innenbildung).

### **3.2.2.2 Individuelle Professionalisierung als Pflegelehrer:in**

Während kollektive Professionalisierungsprozesse die Berufsgruppe als Ganzes adressieren, steht das einzelne Subjekt im Zentrum individueller Professionalisierungsprozesse, wenngleich zwischen beiden Ebenen strukturelle Kopplungen bestehen. Es handelt sich dabei um einen an das Individuum gebundenen berufsbiografischen Reifungsprozess, der über die Aneignung einer Wissensbasis und den dazugehörigen Kompetenzen zu Veränderungen der Identität und zur Bildung eines professionellen Habitus führt.

Der individuelle Entwicklungsweg wird dabei durch äußere und innere Faktoren bestimmt, die miteinander verschränkt wirksam sind, in der:

1. institutionelle Strukturen in Verbindung mit dem Qualifikations- und Berufsprofil und den darin eingelagerten expliziten und impliziten Wissensbeständen einen Orientierungs- und Reflexionsrahmen für berufliche und persönliche Reifungsprozesse bilden. Der Rahmen ist zu erweitern um berufskulturelles Wissen als typisches Wahrnehmungs-, Deutungs- und Kommunikationsmuster dieser Berufsgruppe, die von den Berufsmitgliedern und der gesellschaftlichen Umwelt mit konstituiert werden und
2. einem an das Subjekt gebundenen selbsttätigen intrinsisch motivierten Lernprozess, der an sedimentierte biografische und berufsbiografische Schemata anknüpft und vor deren Hintergrund berufliche Erfahrungen eingeordnet werden. Die „Aktivierung biographischer Ressourcen bzw. Basisdispositionen, (...) [führt hierbei, JW] zur Herstellung eines inneren Commitments und einer biographischen Identifikation mit der jeweiligen Berufsidee (...)“, (Nittel & Seltrecht, 2008, S. 141). Auf dieser Ebene lässt sich die Ausbildung eines professionellen Selbst als berufsbiografisches Entwicklungsproblem verstehen (Terhart, 1996).

#### **3.2.2.2.1 Kollektive und individuelle Wissensbestände**

Die Entwicklung der akademisch-formalen Ausbildungsstrukturen in der Pflegelehrer:innenbildung sind notwendige Bedingung des Professionalisierungsprozesses und erfordern aufgrund der zentralen Bedeutung des Wissens für die jeweilige Profession eine Verständigung darüber, welche Wissensbestände für die pädagogischen Kernaufgaben erforderlich sind (Reiber et al., 2019). Die Grundlage von Institutionalisierungsprozessen schaffen disziplinäre Wissensbestände, die für die Lehrenden eine berufliche Sinn- und Bedeutungsstruktur und damit Identifikationsmomente beinhalten.

Dies stellt insofern eine Herausforderung dar, als der disziplinspezifische Wissenskanon, bedingt durch die Heterogenität der akademischen Strukturen und die vorherige berufliche Sozialisation in der Pflege mit der Dominanz pflegepraktischen Wissens charakteristische Merkmale der Pflegelehrer:innenbildung sind, die das professionelle Handeln im Unterrichtsvollzug beeinflussen. Bereits Ertl-Schmuck (1990), Wanner (1993) und Bals (1995) konstatierten in ihren Untersuchungen<sup>47</sup>, die vor dem Beginn eines expandierenden Akademisierungsprozesses<sup>48</sup> lagen, eine fehlende systematisierte wissenschaftliche Wissensbasis, insbesondere bezogen auf pflege- und erziehungswissenschaftliche sowie (pflege-

---

<sup>47</sup> Die Studien von Wanner (1993), Bals (1995) und Ertl-Schmuck (1990) sind in einem Zeitraum um die Mitte der 1980er-Jahre zu verorten.

<sup>48</sup> Hierbei ist anzumerken, dass es in der DDR bereits eine akademisierte Pflegelehrer:innenbildung gab, die seit 1963 an Universitäten institutionalisiert war (siehe auch Kapitel 2.4.2). Es ist insofern auffällig, dass die

)didaktische Inhalte.. Die berufliche Sozialisation als Pflegende und Lehrende erzeugte Konkurrenzeffekte und führte zu Konflikten, die einseitig über eine Identifikation „mehr als Pflegekraft, denn als Lehrkraft gesehen“, (Althoff & Moers, 1990, zit. nach Rosen, 2010, S. 74) aufgelöst wurde. Auch bei Wanner (1993) und Albert (1999) finden sich empirische Hinweise, die auf eine enge Verbindung zwischen einem beruflichen pädagogischen Selbstverständnis und einer beruflichen Sozialisation sowie Identitätsbildung im Pflegeberuf schließen lassen.

Dieser Befund ließ sich im Verlauf des Akademisierungsprozesses in dieser beachtlichen Deutlichkeit nicht mehr replizieren, wenngleich die Schwierigkeiten, eine eigene berufliche lehrende Rolle als Element eines pädagogischen Selbstverständnisses zu definieren, weiterhin konsistent fortgeschrieben werden (Brühe, 2008; Reiber et al., 2015). Darauf deuten Untersuchungen von Brühe (2008) hin, der bei erfahrenen Lehrenden neben einem pädagogischen auch einen pflegerischen Habitus konserviert sieht. Auch bei Reiber et al. (2015) finden sich vergleichbare Resultate, in denen Absolvent:innen eines Pflegelehrer:innenstudiums die eigene Pflegeausbildung und die damit verbundene hohe Wertigkeit eigenen pflegepraktischen Wissens und Könnens als vorrangig für die Lehrtätigkeit sehen. Das pädagogische Selbstverständnis dieser Gruppe basiert auf einer inneren Einstellung, die der pflegepraktischen Expertise eine höhere Relevanz als der pädagogischen sowie pflegewissenschaftlichen Kompetenz zuweist (ebd.).

Damit werden die Erfahrungen der eigenen Pflegepraxis als orientierend sowie als Voraussetzungen für die Lehrtätigkeit gesehen (Walter, 2018) und die Integration pflegepraktischen Wissens als bedeutsames Element der Unterrichtsgestaltung (Brühe, 2013) eingeschätzt. Dahinter verbirgt sich ein konflikthafte Verständnis von Theorie und Praxis und dem Umgang mit Wissen.

Zum einen führt die vorrangige Orientierung an der Pflegepraxis (Weyland & Reiber, 2013) zur Unsicherheit bei einem (pflege-)wissenschaftlich basierten Unterrichtsvollzug (Glissmann, 2009) und zur tendenziellen Vermeidung der Integration pflegewissenschaftlicher Wissensbestände in die Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen (Simon, 2019), zum anderen besteht ein Integrationsverständnis von Wissen (Theorie) und Können (Praxis), das mit der Vorstellung einer bruchlosen Übernahme resp. Anwendung expliziten Wissens in die Berufspraxis korrespondiert (Fichtmüller & Walter, 2007; Walter, 2018). Theoriekonzepte und Praxisrezepte geraten dabei in ein Konkurrenzverhältnis – zum Nachteil von Wissenschaft (Walter, 2018). Für Simon (2019) liegen die Ursachen einer fehlenden

---

Mehrzahl der empirischen und theoretischen Arbeiten, die sich mit der Entwicklung der Pflegelehrer:innenbildung in Deutschland nach 1990 befassen, die Entwicklungen in der DDR lediglich als Randnotiz erwähnen.

pflegewissenschaftlichen Basis des Unterrichts in Verwertungsanforderungen der Pflegepraxis und in einer Konzentration auf erfolgreiche Examensprüfungen der Auszubildenden. Auf pflegewissenschaftliche Inhalte wird meist oberflächlich zurückgegriffen, sodass wissenschaftsbasierte Begründungen unzureichend sind und sich häufig in einer regelbasierten Vermittlung von (Pflege)Prinzipien und Merksätzen stützen (Fichtmüller & Walter, 2007).

Darauf verweist auch Darmann-Finck (2005, 2006), die empirisch über Unterrichtshospitationen drei Bildungskonzepte (Regelorientierung, Fallorientierung und Meinungsorientierung) rekonstruieren konnte, auf die Lehrende im Unterricht zurückgreifen. Im Kontext von Regelorientierung werden Handlungsregeln kommuniziert, die aus Pflegelehrbüchern stammen, nicht wissenschaftlich begründet sind, häufig Alltagswissen darstellen und normativ sind. Lehrkräfte vermitteln über das Konzept der Fallorientierung nur eine richtige Deutung und Lösung ohne Mehrperspektivität der Sichtweisen und verzichten auf ideologiekritische Analysen und Interventionen in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemlagen und wertbezogenen Äußerungen der Auszubildenden. Durch den Verzicht auf die Bewertung der Aussagen von Schüler:innen tragen diese ihre Meinungen offen und ungefiltert vor. Es fehlen, so Darmann-Finck (2010), eine übergeordnete Reflexionsebene zu den aufgeworfenen Konflikten sowie lehrbezogene Strategien des Umgangs, sodass Diskussionsrunden meistens nicht über „relativierende Meinungsgirlanden“, (Grammes, 2002, zit. nach Darmann-Finck, 2010, S. 143), hinausreichen. Das Konkurrenzverhältnis von Medizin und Pflege, welches größtenteils die Zusammenarbeit bestimmt, findet sich auch auf der Ausbildungs- und Unterrichtsebene wieder. So verweisen die empirischen Ergebnisse zu konkurrierenden Diskursen um die generalistische Pflegeausbildung von Alheit et al. (2019) auf ein dahinterliegendes gesellschaftliches Spannungsfeld, in dem an einer ökonomisch-medizinorientierten Systemlogik, die sich einer traditionellen Pflegeausbildung verpflichtet sieht, festgehalten wird, während sich eine generalistische Ausbildung mit ihrem Verständnis von ganzheitlicher Pflegekompetenz an der Lebenswelt von Menschen orientiert.

Bereits Wittneben (1991) kommt in ihrer Untersuchung der Analyse von Curricula der Weiterbildung zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte eine medizinisch-naturwissenschaftliche Sichtweise von Pflege präferieren, die in eine symptom- und krankheitsorientierte Betrachtung von Patient:innen mündet und dass dieses Denken in den Weiterbildungsstätten für Pflegelehrende tradiert wird (Wittneben, 1991, zit. nach Rosen, 2010). Auch Fichtmüller und Walter (2007) haben ähnliche Ergebnisse replizieren können. Lehrende rekurren in ihrem Unterricht hauptsächlich auf medizinisch-naturwissenschaftliches Wissen, was dazu führt, dass diese epistemische Präformierung die Wahrnehmung auf den Pflegebedürftigen

bestimmt, d. h. dass das Lernen von technischer Pflege im Vordergrund steht und die pflegerische psychologisch-soziale Dimension eine untergeordnete Rolle spielt (Fichtmüller & Walter, 2007).

Berufsbiografisches Wissen, vermittelt über die vorherige Sozialisation als Pflegekraft, erweist sich für Lehrende aber auch als eine persönliche Ressource, da sich dies nicht nur vorteilhaft auf die konkrete Unterrichtsgestaltung auswirkt, sondern auch bei der Bewältigung herausfordernder Unterrichtssituationen unterstützt. So kann Brüche darlegen (2013), dass Pflegelehrer:innen, im Unterschied zum Bildungspersonal an allgemeinbildenden Schulen, durch ihren berufsbiographischen Hintergrund sozial kompetenter bei der Bewältigung problematischer Handlungssituationen agieren. Auch Ostermann-Vogt (2011) zeigt empirisch, wie sich Lern- und Bildungsstrukturen von Pflegelehrenden im biographischen Verlauf konstituieren und das Professionalitätsverständnis prägen. Die empirischen Ergebnisse verweisen auf die enge Verbindung von Biographie und Professionsentwicklung. Biographische Basisdispositionen, die als primäre und sekundäre Sozialisationserfahrungen inkorporiert sind, wirken als Potenzial bei der Entwicklung eines Professionsverständnisses. Diese sind das generative Prinzip bei Lern- und Bildungsprozessen und führen zur Ausbildung beruflicher Wert- und Orientierungsmuster, dem Aufbau einer pädagogischen Grundhaltung und der Verarbeitung beruflicher Herausforderungen. In beruflich herausfordernden Situationen greifen Lehrkräfte auf ihre erworbenen Lern- und Bildungsstrukturen zurück und stellen entweder Kohärenz her oder sie bewerten die Situation neu und erschließen sich darüber neue Handlungsmuster. Dieser Prozess kann sowohl von biographischen Vorbildern als auch durch ein Normen und Wertgerüst der Institution geprägt sein, die sich als Identifikationsmöglichkeit für Lehrkräfte anbietet. Damit ist der Umgang mit beruflichen Situationen, Herausforderungen und Antinomien biografisch konnotiert (Ostermann-Vogt, 2011).

### **3.2.3 Professionalität als Handlungsdimension**

Der Begriff Professionalität wird synonym für einen Zustand gesteigerter Beruflichkeit (Nittel, 2000) gebraucht, in dem Akteur:innen, die akademisiert, wissenschaftlich und im Berufsfeld sozialisiert eine Expertise erwerben, die sie zum professionellen Handeln im Rahmen ihrer Tätigkeit befähigt. In dieser linearen Ableitung wird wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass Professionalität gleichsam die unmittelbare Folge der Bildung von Professionen und der damit im Zusammenhang stehenden kollektiven Professionalisierungsprozesse sein muss (Nittel, 2000). Professionalität wird dabei gleichgesetzt mit einem Tun qualitativ hochwertiger Güte (ebd.), ohne aber dem „professionellen Handeln als der dynamischen, prozessualen und akteursgebundenen Seite von Professionalität“, (Schmidt,

2008, S. 843) genügend Beachtung zu widmen. Obgleich die Kategorien Profession, Professionalisierung und Professionalität durchaus lose Kopplungen aufweisen, ist nicht von einem zwingenden Zusammenhang auszugehen (Dinkelaker, 2021). Professionalität als gekonnte resp. gesteigerte Beruflichkeit kann sich ereignen ohne an Bedingungen einer strukturellen Etablierung von Professionen und kollektiven Professionalisierungsprozessen gekoppelt zu sein (Siebert, 1990, zit. nach Nittel, 2000, S. 70). Genau damit verschiebt sich die Blickrichtung von einer strukturellen Perspektive auf Professionen und ihren korrespondierenden Merkmalskatalogen hin zu einer Betrachtung auf der Handlungsebene, welche die professionellen Akteur:innen und ihre ausgeübte Berufspraxis in den Mittelpunkt stellen (Schmidt, 2008, S. 843). „Nicht Profession als Zustand und Status, sondern als die Spezifik der Handlungsstruktur und ihres Prozessierens wird zum zentralen Bezugspunkt“, (Helsper & Tippelt, 2011, S. 272), der Bestimmung von Professionalität.

Professionalität ist dann in einer ersten Umkreisung zu bestimmen als ein „spezifische[r, JW] Modus im Vollzug des Berufshandelns“ (Nittel, 2000, S. 71), welches abhängig von den Kompetenzen des Subjektes und der Anforderungsstruktur der Situation eine immer wieder neu herzustellende interaktive Leistung verlangt (ebd.).

Nittel verbindet damit das berufliche Handeln mit den Kompetenzen, genauer: das Können mit dem Wissen und sieht diese Bezüge als „Quellen von Professionalität“, (Nittel, 2000, S. 71) an. Gleichwohl bilden Können und Wissen ein Kompositum, sodass allein weder die berufliche Erfahrung noch das Fachwissen, sondern eine schwer zu bestimmbar Schnittmenge dieser Eigenschaften Professionalität abbildet (ebd.). Nittel (2000) wählt zwei Zugangswege, den kompetenztheoretischen und den differenztheoretischen Ansatz für die Bestimmung von Professionalität. Dabei geht der kompetenztheoretische Zugang von einem harmonistischen Modell der benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Ausübung der Berufspraxis aus, während differenztheoretisch eine widersprüchliche Einheit von Wissen und Können bzw. Theorie und Praxis zugrunde gelegt wird.

### **3.2.3.1 Kompetenztheoretischer Ansatz**

Kompetenzen sind in der mentalen Tiefenstruktur des Subjektes verankerte „latente Disposition[en, J.W.]“, (Nittel, 2000, S. 74) bzw. über ein berufliches Anforderungsprofil bestimmbar Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, die zur Bewältigung beruflicher Aufgaben- und Problemstellungen eingesetzt werden (Brater, 2016). Bezogen auf den Bereich der Lehrer:innenkompetenz geht es um ein Zusammenspiel verschiedener Bereiche „des [pädagogischen, JW,] ‚Professionswissens, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten‘“, (Brunner et al., 2006, S. 523), die als Basis für professionelles Lehrer:innenhandeln dienen.

Professionalität ist bei Nittel dann die performative Leistung, also der berufliche Handlungsvollzug als der sichtbare Teil von Kompetenz (Nittel, 2000). Über berufliche Aufgaben, die Lehrende im Zusammenhang mit Lehr- und Lernprozessen zu lösen haben, werden Wissensbestände sowie Wert- und motivationale Orientierungen zu Kompetenzprofilen zusammengefasst (Diehl & Krüger, 2011), die als Bezugskriterium für die Aneignung und Modi professionellen Handelns dienen. Die dahinterliegende Idee ist einfach, nämlich Ausbildungs- und Studieninhalte für angehende und sich weiterbildende Lehrpersonen zu bestimmen, die zum Aufbau eines Kompetenzniveaus führen und gewünschtes professionelles Handeln in beruflichen Anforderungssituationen ermöglichen. Voraussetzung ist hierbei die Annahme einer kausalen Wirkungskette, in der Kompetenzen der Lehrkräfte, also ihre Wissensbestände und Einstellungen mit den Lernerfolgen von Schüler:innen korrelieren (Terhart, 2011). Zusammengefügt ergeben die einzelnen Kompetenzbereiche professionelle Handlungskompetenz, die in Modellen systematisiert werden kann. Hierfür steht exemplarisch das heuristische Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006), welches im deutschsprachigen Raum großen Einfluss erlangt hat.<sup>49</sup>

Trotz der Vorteile, die über die Festlegung von Kompetenzen die dafür erforderlichen Studieninhalte und den Rahmen beschreiben, in welchem eine ideale professionelle Handlungspraxis entsteht und davon ausgehend auch Auseinandersetzungen mit der beruflichen Realität ermöglicht (Nittel, 2000), wird die Kompetenzorientierung auch deutlich kritisiert. So wird ein kausaler Wirkmechanismus zwischen pädagogischem Kompetenzerwerb, Lernerfolg und einer Kontrolle der Unterrichtspraxis unterstellt, der aber die situative Unterrichtskomplexität mit ihren Kontextfaktoren in widernatürlicher Weise simplifiziert. Es wird angenommen, dass über die Aneignung und Anwendung entsprechender Kompetenzen das situative Handeln theoretisch antizipiert werden kann und Spannungen sowie Widersprüche der Unterrichtspraxis rationalistisch bearbeitbar sind. Die empirische Evidenz für den Zusammenhang von Kompetenz, Unterrichtsqualität und Lernerfolg ist bisher jedoch nur unzureichend eingelöst worden (Baumert & Kunter, 2006).

Die normativ formulierten Kompetenzprofile induzieren eine perfektionistische Anspruchshaltung an Professionelle, die in der beruflichen Wirklichkeit nur schwer realisierbar ist und daher Fehler bzw. Widersprüche als Defizite markiert (Nittel, 2000). Insofern kann Nittel zugestimmt werden, der in den normativ formulierten Kompetenzkatalogen eine teilweise Fortschreibung älterer Professionskonzepte sieht (ebd.).

---

<sup>49</sup> Baumert und Kunter (2006) spezifizieren professionelle Handlungskompetenz über das Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationale und selbstregulative Fähigkeiten. Das Professionswissen stellt hierbei das zentrale Element der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften dar. Für die Ausdifferenzierung des Professionswissens lehnen sich Baumert und Kunter (2006) an die Topologie der Wissensdomänen nach Shulman (1987) an: fachdidaktisches, pädagogisches Fachwissen und erweitern ihr Modell durch die Integration des Organisations- und Interaktionswissens.



Zudem wird der Kompetenzbegriff selbst als theoretisches Konstrukt (Brater, 2016) und seine Zerlegung in einzelne zumeist kognitive Teilsegmente (Idel et al., 2021) als Bestandteile einer übergeordneten allgemeinen Handlungskompetenz beanstandet. Kognitive und explizite Wissensbestände bilden dabei eine Majorität, wodurch Erfahrungs- und implizites Wissen für den Aufbau von professionellen Handlungsrouninen keine adäquate Berücksichtigung finden (ebd.). Überdies besteht Ungewissheit über den Geltungsanspruch und die Vollständigkeit von Kompetenzdimensionen und deren innerer Kohärenz (Nittel, 2000).

Nittel (2002) identifiziert dabei ein weiteres Widerspruchsfeld, welches substantiell auch einem typischen Theorie-Praxis-Problem zugeordnet werden kann. Aneignungsorte von Kompetenzen sind Hochschulen, die mit den Anwendungsorten der schulischen Praxis in einem Spannungsverhältnis stehen (ebd.), wodurch seit Jahren vehement ein stärkerer Praxisbezug der Ausbildung eingefordert wird. Die Lehrer:innenbildung orientiert sich vorzugsweise an dem Ideal eines erlernbaren stufenweisen Kompetenzaufbaus, wodurch die Ausbildung vernützlich und verzweckt (Idel et al., 2021), „einseitig auf (...) instrumentelle Lern- bzw. Trainingsprozesse abzielt“, (Idel et al., 2021, S. 23). Es geht hierbei um die Forderung und die (zumindest implizite) Erwartung eines vorrangig wissenschaftlichen Wissenstransfers in pädagogische Technologien<sup>50</sup> mit der Absicht, die Kernaufgaben von Lehrenden, aber auch die „doppelte Kontingenz“ (Helsper, 2021, S. 93 mit Bezugnahme auf Luhmann), von Lehr- und Lernsituationen für die Praxis beherrschbar und kontrollierbar zu machen. Insofern geht Nittel nicht von einem „Technologiedefizit“ aus, wie es Luhmann noch unterstellt hat (Luhmann & Schorr, 1982, zit. nach Nittel, 2011, S. 54), sondern bestimmt den Variantenreichtum an Technologien als einen Technologieüberhang (Nittel, 2011), der dazu führt, dass zum einen Technologien (die „Methode“) Unterrichtsverläufe bestimmen können, zum anderen die Technologisierung („Vermethodisierung“) von Lehr- und Lernsituationen die Folge sein könnte.

Der kompetenztheoretische Ansatz geht grundsätzlich ebenfalls von einer Erfolgsunsicherheit und begrenzten Planbarkeit des unterrichtlichen Handelns aus. Es ist aber möglich, über Standards klar definierte Kompetenzen zu bestimmen, die erlernt und trainiert in ein Bündel von Routinen überführt werden können, die erfolgreiches professionelles Handeln im Unterricht wahrscheinlicher werden lassen (Idel et al., 2021). Nittels grundsätzliche Annahme ist jedoch die einer antinomischen und spannungsreichen Unterrichtspraxis, die sich nicht nur auf die Ebene des Unterrichtshandelns bezieht, sondern auch die Wissensstrukturen sowie die interaktive Beziehungsarchitektur von Professionellen und Schüler:innen betrifft (Nittel, 2000).

---

<sup>50</sup> Nittel fasst unter dem Begriff pädagogische Technologien Verfahren und Ansätze aus dem Bereich der Didaktik, der Methodik und der Vermittlung über Medien zusammen (Nittel, 2011).

### 3.2.3.2 Differenztheoretisches Verständnis

Nittel (2000) geht mit dem Verweis auf Oevermann (1996), der „Professionalisiertes Handeln (...) [als, JW] Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis (...) unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis“, (Oevermann, 1996, S. 80), bestimmt, von einem spannungsreichen Theorie-Praxis Verhältnis in der beruflichen Tätigkeit aus. Die dabei auftretenden Widersprüche im Praxisfeld können auf den drei Ebenen Handlungs-, Wissens- und Beziehungsebene differenziert werden (siehe Abb. 4) und sind immanenter und zu bearbeitender Bestandteil professioneller Arbeit (Nittel, 2000).

Im Unterschied zum kompetenztheoretischen Verständnis, welches von den „inneren Dispositionen der professionell Handelnden“, (Idel et al., 2021, S. 25), ausgeht, stehen hierbei die Handlungs- und Interaktionsstrukturen der professionellen Berufstätigkeit im Fokus (ebd.).

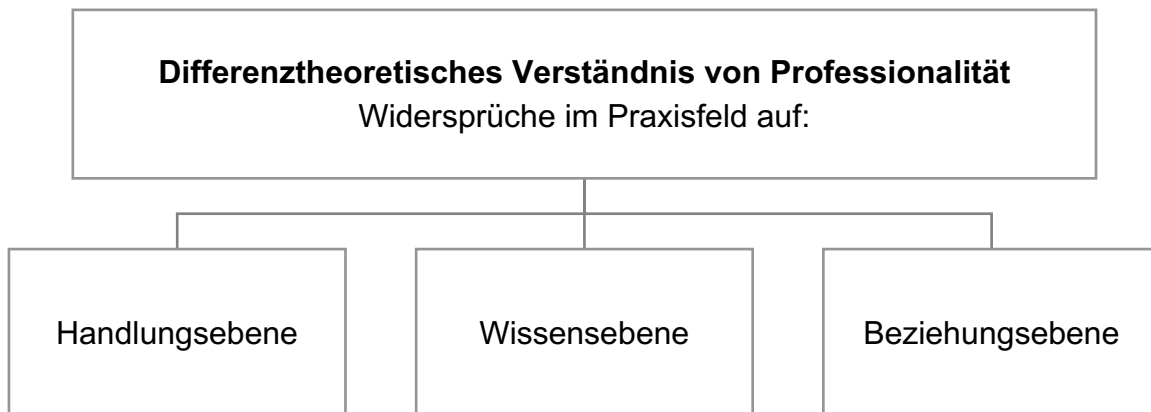


Abbildung 4: *Differenztheoretisches Verständnis adaptiert nach Nittel (2000)*

#### I. Handlungsebene

**Das professionelle Handeln wird interaktiv hergestellt, ist flüchtig und eingebunden in strukturelle Zwänge, wodurch eine eigentümliche Handlungslogik resultiert (Nittel, 2000)**

Ausgehend von der Annahme, dass die humane Lebenspraxis durch verschiedene Krisenmomente und Handlungsprobleme gekennzeichnet ist, die über Routinen als primäre Bewältigungspotenziale nicht mehr adäquat gelöst werden können, muss eine Hilfestellung

von außen erfolgen. Krisenbewältigungsprozesse finden nicht mehr primär durch die Individuen statt, sondern über Professionelle, die stellvertretend (sekundär) die Krisenlösung übernehmen<sup>51</sup> (Garz & Raven, 2015).

Die stellvertretende Krisenbewältigung dient hierbei dazu, die eingeschränkte lebenspraktische Autonomie des Subjektes zu revitalisieren und persönliche Reifungs- und Entwicklungsprozesse zu unterstützen. Entwicklungsprozesse stellen dabei eine permanente Krise der Lebenspraxis dar, die über Bildungsprozesse durch Wissens- und Kulturaneignung bewältigt werden muss (Oevermann, 2002). Die dafür benötigten Wissensbestände werden durch die Profession bereitgestellt. Über diese Bereitstellung der eigenen Fachexpertise soll sich das in der Notlage befindliche Individuum helfen können (Ilien, 2008). Dies gilt umso mehr, als Lehrende neben der stellvertretenden Krisenbewältigung notwendigerweise auch in einem Modus der Kriseninitiation handeln müssen (Helsper, 2014). Lehrkräfte lösen Krisen<sup>52</sup> aus, indem sie Wissensbestände der Schüler:innen resp. Auszubildenden in Frage stellen und diese mit ihrem Nichtwissen bzw. „Halb-Bescheid-wissen“ konfrontieren. Aus diesem Spannungszustand entsteht über (stellvertretende) Krisenbewältigungsprozesse systematisch das mental, psychisch und kognitiv Neue (Oevermann, 1996), das den Bildungsprozessen zugrunde liegende Ziel verfolgt: Die Herstellung von lebenspraktischer Autonomie oder bildungstheoretisch gewendet: Die Entwicklung eines Selbst- und Weltverständnisses. Darauf bezogen, lässt sich für die gesamte pädagogische Praxis konstatieren, dass Krisen keine Grenzsituationen pädagogischen Handelns darstellen, sondern sich als Normalfall zeigen (Oevermann, 2002). Dem liegt zugrunde, dass Routinen nicht den ursächlichen Grund von Herstellungsprozessen lebenspraktischer Autonomie bilden. Vielmehr sind Krisenmomente die Keimzelle, an deren Ende Routinen als Resultat erfolgreicher Krisenbewältigung stehen (ebd.).

Für den Modus der stellvertretenden Krisenbewältigung greifen Lehrende auf ihre umfangreiche Fach- und Methodenexpertise zurück, indem sie die krisenhafte Lebenspraxis der Individuen mit ihren wissenschaftlichen Wissensbeständen in Beziehung setzen (Idel et al., 2021). Dieser unidirektionale Schritt ist allein für sich genommen zur Krisenbewältigung nicht ausreichend. Da die pädagogische Praxis nicht in einem normierten, standardisierten Unterrichtsrahmen stattfindet (Idel et al., 2021), zeichnet sie sich durch Ungewissheiten

---

<sup>51</sup> Helsper weist dabei zu Recht daraufhin, dass es die Subjekte sind, die dazu befähigt werden müssen, ihre Krise selbsttätig zu lösen, wobei er den Begriff einer „stellvertretende[n, JW] professionelle[n, J.W] Krisenlösungsermöglichung“ (Helsper, 2021, S. 190) verwendet.

<sup>52</sup> Bei dem Begriff der „Krise“ handelt es sich in pädagogischen Zusammenhängen nicht um dramatisch-negative Ereignisse von Destabilisierung und Zusammenbruch (Helsper, 2021), sondern es werden Zustände beschrieben, in denen Selbst- und Weltverständnisse hinterfragt werden (Combe, 2015, zit. nach Idel et al., 2021, S. 38). Krisen bezeichnen in diesem Zusammenhang das Hinterfragen von Routinen und Gewissheiten, aus denen über Bildungsprozesse neue Schemata entstehen, die das Selbst in seiner Struktur verändern und neue Perspektiven auf das Individuum und die Welt schaffen. Diese Krisenmomente haben die Potenzialität in zweifacher Weise wirksam zu sein: Das „Neue“ als Entwicklungsmöglichkeit, aber auch die Erschütterung mit der Möglichkeit des Scheiterns (Helsper, 2021).

über den Erfolg zur Lösung von Lern- und Bildungskrisen der Subjekte aus. Krisenkonstellationen, ob Lernschwierigkeiten, eine störungsreiche Unterrichtsstunde oder didaktische Vermittlungsprobleme lassen sich daher nicht singular durch die subsumtionslogische Anwendung wissenschaftlich-theoretischer Erklärungsmodelle oder praktischer Routinen lösen.

Die Zuordnung dieser Krisen unter eine allgemeine wissenschaftliche Klassifikation inklusive der schematischen Lösungsversuche stellt eine Vereinfachung pädagogischer Praxis dar, weil die Bildungsbiografien der Lernenden eingewoben sind in ein Muster sozialisatorischer, psychologischer und ökonomischer (Oevermann, 2000, zit. nach Garz & Raven, 2015, S. 140) Netze, die darüber hinaus individualisiert und jeweils besonders sind. Eine Subsumtionslogik vernachlässigt die Fallmuster (Fallstrukturgesetzlichkeit) sowie den situativen Kontext der Lebenswelt von Lernenden, die zwar latent, aber trotzdem in die Realität über strukturelle Kopplungen rückwirken können. Pädagogische Praxis benötigt daher simultan ein Verständnis über die Fallsituation, das auf „individuierende Bildungsprozesse zurückgehende Muster, [der von den Lernenden ausgeübten, JW] Lebensführung und Erfahrungsverarbeitung“, (Oevermann, 2000, zit. nach Garz & Raven, 2015, S. 140), dass es rekonstruktiv-hermeneutisch zu erhellen gilt. In Anlehnung an Oevermann lassen sich Lern- und Bildungskrisen daher immer nur in Bezug auf den konkreten Einzelfall verstehen und stellvertretend bearbeiten (Helsper, 2014), wodurch die Struktur des professionellen Handelns durch zwei Logiken gekennzeichnet ist, die dialektisch wirksam sind (Dewe et al., 1992<sup>a</sup>, S. 14 nach Oevermann, o. D.):

- 1. Subsumtionslogik (Theorieverstehen und Anwendung des Fachwissens):** Der Einzelfall wird von Professionellen anhand allgemeiner wissenschaftlicher Wissensbestände durch die Anwendung universalisierter Regeln klassifiziert und kategorisiert (Theorie).
- 2. Rekonstruktionslogik (Fallverstehen):** Im Sinne des hermeneutischen Fallverstehens wird über die Rekonstruktion des Einzelfalls ein Verständnis über die Lebenssituation des Individuums gewonnen (Praxis) (Garz & Raven, 2015; Oevermann, 1996).

Professionelle müssen diese beiden Handlungslogiken, Theorie- und Fallverstehen miteinander in Beziehung setzen und es „in krisenbewältigendes Handlungswissen (...) transformieren“, (Garz & Raven, 2015, S. 117). Wissenschaftliches Wissen lässt sich also nicht standardisiert auf den Einzelfall übertragen, sondern muss fallangemessen und situativ, je nach interpretativen Sinnverstehen (Dewe et al., 1992<sup>a</sup>, S. 14) für die Verwendung und Auswahl professioneller interventionspraktischer Maßnahmen modifiziert werden (Helsper, 2014). Entscheidend, um von Professionalität ausgehen zu können, ist das Zusammenbringen von Theorie und Praxis. Weder ist bei Überbetonung der Anwendung von theoretischer

Expertise noch bei einer Vorrangigkeit auf das praktische Verständnis der Fallsituation abzielen einer Intervention von einer professionalisierten Handlungsweise auszugehen. Es muss also von einer Nichtstandardisierbarkeit<sup>53</sup> der professionellen Berufstätigkeit ausgegangen werden, wodurch sich auch die Fehleranfälligkeit und die Spannungen begründen, die konstitutiv für professionelles Handeln sind und reflexiv gehandhabt werden müssen (Helsper, 2014). Genau daher benötigen Professionelle sowohl fachspezifische akademisierte Wissensbasis als auch ein lebenspraktisches Verstehen des Falles. Der Erwerb dieser Kompetenzen ist im Prozess der doppelten Professionalisierung angelegt, in dem theoretische und praktische Wissenszusammenhänge an unterschiedlichen Lernorten mit entsprechenden korrespondierenden Lernzielen vermittelt werden (Garz & Raven, 2015). Professionelle Expertise zu besitzen bedeutet nun zum einen die „Einübung in den wissenschaftlichen Diskurs“, (Oevermann, 1996, S. 124) mit der Ausbildung eines wissenschaftlich-erkenntnis-kritischen Habitus, zum anderen die „Einführung in eine Handlungs- und Kunstlehre“, (Oevermann, 1996, S. 125), die berufsspezifisch am Lernort Praxis erworben wird und die Genese eines professionalisierten praktischen Habitus unterstützt. Beide Habitusformationen müssen für die erfolgreiche Krisenbewältigung zusammengebracht werden (Garz & Raven, 2015). Diese Reziprozität ist insofern wichtig, als wissenschaftliches Wissen einer kritischen Überprüfung durch den Professionellen im Anwendungsbezug unterliegen muss. Dies gilt ebenso für die Praxisroutinen, die im Modus der Wissenschaft auf ihre Struktur und Effektivität hin kritisch reflektiert werden müssen (Helsper, 2014).

Aus der Handlungsstruktur von Zuständigkeit und hoher Verantwortung für Krisenbewältigungs- und Kriseninitiationsprozesse ergeben sich für Professionelle weitere Spannungsverhältnisse, etwa das sie sich in einem Tätigkeitsfeld von gesteigertem Entscheidungszwang und darauf basierender Begründungsverpflichtung bewegen (Nittel, 2000). Für professionelle Berufsgruppen gilt dies in einer besonderen Form und Verantwortung, da sie in stellvertretender Position für das Subjekt die Krise der Lebenspraxis bearbeiten müssen (Helsper, 2021). Der professionell Handelnde muss sich für eine Problemlösung aus einem zur Verfügung stehenden Repertoire an Routinen entscheiden, die aber unter Handlungsdruck bei gleichzeitiger Verunmöglichung der Berechenbarkeit aller Kontextfaktoren einer Situation resp. Unterrichtspraxis auch scheitern können (ebd.). Der Zwang zur Entscheidungsfindung steht damit in einem Spannungszustand zur Ungewissheit über den Erfolg der Handlung in der Zukunft (ebd.). Die Spannungen potenzieren sich dann, wenn es Situationen gibt, die unter einem unmittelbaren Entscheidungsdruck stehen, wofür es aber

---

<sup>53</sup> Oevermann begründet die Nichtstandardisierbarkeit professionellen Handelns nicht nur über die zu modifizierenden Wissensbestände in Verbindung mit der Rekonstruktion des Einzelfalles, sondern sieht gerade in dem Gelingen stellvertretender Krisenbewältigung die Gefahr der Abhängigkeit des Subjektes. Dies kann den Weg zur Wiederherstellung von Autonomie der eigenen Lebenspraxis konterkarieren, worauf der Professionelle ebenso wieder nicht-standardisiert reagieren muss (Garz & Raven, 2015).

(noch) keine hinreichende (berufsspezifische) wissenschaftliche Begründungsbasis gibt (Helsper, 2021). Es müssen demzufolge Entscheidungen getroffen werden, zum einen vor dem Hintergrund der Zukunftsoffenheit (Oevermann, 2004) und/oder zum anderen auf der Basis eines möglichen unvollständigen akademischen Wissenskorpuses, die zudem auch das lebensweltliche Verstehen des Einzelfalles verlangt. Helsper sieht die Widerspruchsverhältnisse, die von ihm empirisch als Antinomien<sup>54</sup> rekonstruiert wurden als konstitutives und nicht aufhebbares Merkmal pädagogischen Handelns an (Helsper, 2016). Damit verweisen die im Unterrichtshandeln entstehenden Widersprüche von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung, Fallverstehen und Theorieanwendung auf die Ebene der Wissensstruktur und auf das dahinterliegende Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis. Grundlegend geht es also darum, welche Wissensformen Lehrende im Umgang mit den spannungsreichen Handlungsanforderungen im Unterricht benötigen (Kunze, 2011).

## II. Wissensebene

Lehrkräfte benötigen eine Wissensbasis als zentrales Element und Bedingung für die Ermöglichung eines professionellen Handlungsvollzugs. Daraus ergeben sich grundlegende Fragen nach der Wissensstruktur und ihrer Zusammensetzung sowie nach dem Verhältnis der Wissensbestände und deren Anwendungsbezug. Genauer verbindet sich damit die Vorstellung, wie das erworbene Theoriewissen als Handlungswissen bzw. Können im praktischen, professionellen Vollzug aufeinander bezogen werden kann (Helsper, 2002).

### Kognitionstheoretische Orientierungspunkte

In der kognitionsorientierten Lehrer:innenexpertiseforschung wird bezogen auf die:

Struktur und [den, JW] Inhalt der professionellen Wissensbasis (...) von einem breiten Begriffsverständnis von Lehrerwissen ausgegangen, das sowohl deklaratives und prozedurales Wissen als auch Überzeugungen und Einstellungen (beliefs) oder subjektive Theorien umfasst. (...) Kognitionen von Lehrpersonen sind in diesem Sinne vergleichbar mit einem Amalgam aus fachlichem, erziehungswissenschaftlichem, fachdidaktischem und pädagogisch-psychologischem

<sup>54</sup> **Begründungsantinomie:** Professionelle müssen ihr Handeln begründen können und greifen daher auf eine legitimierte, methodisch kontrollierte Wissensbasis zurück. Dabei agieren sie in Berufsfeldern, die sich durch akute Entscheidungszwänge mit Risiken für die Ratsuchenden auszeichnen. Das führt zu Spannungen zwischen Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung bzw. einer Situation, in der die Begründung situativ nicht ausreicht. **Praxisantinomie:** Das praktische Handeln unterliegt einem hohen Entscheidungsdruck und bedarf zugleich einer theoretischen Wissensbasis, die den Handlungsdruck entlasten soll. **Subsumtionsantinomie:** Das Handeln unterliegt dem Fallverstehen und zugleich einer Zuordnung unter eine wissenschaftliche Klassifikation. **Ungewissheitsantinomie:** Die Ungewissheit des Handelns wird konfrontiert mit dem Erfolgsversprechen das Professionelle geben. Der Erfolg kann nur unter Mitwirkung des Ratsuchenden erzielt werden. **Vertrauensantinomie:** Für das Verhältnis müssen der Professionelle und der Ratsuchende Vertrauen unterstellen, obwohl sie sich gerade am Anfang fremd sind. **Symmetrieantinomie:** Das Handeln ist durch deutlich asymmetrische und dominante Verhältnisse gekennzeichnet, die immer wieder in eine Symmetrie zwischen Professionellen und Ratsuchende überführt werden müssen (Helsper, 2021).

Wissen, das auf der Basis von Ausbildungswissen in Verbindung mit situierter und reflektierter Praxiserfahrung geformt wird. (Leuchter et al., 2006, S. 564f.).

Baumert und Kunter haben in ihrem generischen Modell der professionellen Handlungskompetenz (entwickelt über die COACTIV-Studie) in Anlehnung an Shulman eine Topologie des Professionswissens entwickelt: Fachwissen (content knowledge), fachdidaktisches Wissen (pedagogical content knowledge), allgemeines pädagogisches Wissen (pedagogical knowledge, das um zwei Bereiche des Organisations- und Beratungswissens ergänzt wurde) (Baumert & Kunter, 2006). Der/Die Autor\_in destillieren daraus zwei Wissenstypiken, die einen breiten Bereich des theoretisch-formalen Wissens sowie des praktischen Wissens und Könnens enthalten, die quer zu den Bereichen des Professionswissens liegen. Theoretisch-formales Wissen wie bspw. fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Anteile sind mental propositional repräsentiert, während sich das praktische Wissen erfahrungsbasiert, situiert und aufgabenbezogen als Können zeigt. Trotz des hohen Anteils impliziten Wissen gehen Baumert und Kunter einerseits auch beim praktischen Wissenstypus von einer teilweise mentalen propositionalen Repräsentation aus, die aber andererseits gebunden an Skripts und Routinen eine typisierte Handlung ermöglicht (Baumert & Kunter, 2006). Allerdings ist empirisch nicht geklärt, wie das Zusammenspiel beider Wissenstypiken beim Handlungsvollzug funktioniert und in welcher Beziehung die individuellen Überzeugungen, Orientierungen und Werthaltungen zum Professionswissen stehen und unterrichtliches Handeln modulieren (ebd.). Weder hat sich die modellhafte Annahme einer unmittelbaren Verwendung von wissenschaftlichem Regelwissen in Form einer Handlungsanleitung in der Praxis empirisch als tragfähig erwiesen (Kunze, 2011), noch ist geklärt, wie die, von Baumert und Kunter nach dem epistemologischen Status unterschiedenen Bereiche von Wissen und Überzeugungen/Werthaltungen miteinander auf den Handlungsvollzug wirken. Der/Die Autor\_in insistieren dabei unspezifisch auf der Form eines zur Anwendung gebrachten pädagogischen Takts, der einen hohen Anteil von Intuition im „richtigen“ Umgang mit kontingenten und antinomischen Unterrichtssituationen aufweist (Baumert & Kunter, 2006).

### **Strukturtheoretische Orientierungspunkte**

Für Helsper (2002) sind die von Shulman und später im generischen Modell der Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) weiter ausdifferenzierten, nebeneinander angeordneten, aber unverbundenen Wissensdimensionen für die Unterrichtstätigkeit nicht hinreichend bestimmt (Helsper, 2002). Während Baumert und Kunter noch vom pädagogischen Takt als orchestrierender Variable für die „intuitive Feinabstimmung“, (Baumert & Kunter, 2006, S. 484), im Unterrichtshandeln ausgehen, verweist Helsper auf ein Transformationswissen, welches ein Bindeglied zwischen den Wissensdomänen darstellen könnte

(Helsper, 2002). Dabei bezieht er sich auf einen Einfluss verschiedener inkorporierter sedimentierter Wissensschichten, die dieses Transformationspotenzial bei der Vermittlung und Umformung (fach)wissenschaftlichen-pädagogischen Wissens besitzen. So wirken lebensweltliche, biografische Prägungen sowie die in der beruflichen Tätigkeit zur Routine geronnene Erfahrungspraxis im Rahmen institutioneller und schulkultureller Organisationsprozesse sozialisatorisch als sinnstiftende Struktur auf das individuelle Handeln von Lehrenden. Darüber hinaus wird über die Form eines wissenschaftlich-reflexiven und rekonstruktiven Fallwissens in einer dritten Wissensschicht, die den „höhersymbolische[n] Sinnwelten“, (Helsper, 2002, S. 71, Herv. i. O.), zugeordnet wird, eine Potenzialität gesehen, in der Lehrende einerseits ihre eigenen beschränkenden Routinen sowie die Grenzen ihrer wissenschaftlichen Expertise kritisch reflektieren und zum anderen über deutende Verstehensleistungen den singulären Fall erschließen können (Helsper, 2002). Daran anknüpfend identifizieren Bastian und Helsper (2000) neben der doppelten Wissenstypik folgende Wissensdimensionen:

- 1) fachwissenschaftliches und erziehungswissenschaftliches** (resp. bildungswissenschaftliches) Theoriewissen und das sich im beruflichen Tätigkeitsverlauf aufschichtende
- 2) implizite Handlungs- und Erfahrungswissen** (Bastian & Helsper, 2000) als Können, sowie noch zwei weitere Wissenstypiken als Bestandteile eines Transformationswissens (Helsper, 2002). Dazu zählen neben einem:
- 3) kasuistischen, fallrekonstruktiven Wissen** noch das **4) (berufs-)biografisch selbst-reflexive, selbstbezügliche Wissen** (Bastian & Helsper, 2000).

Helsper differenziert weitere dem Transformationswissen zugehörige Bereiche, wobei er sich insbesondere schulkulturellen und institutionellen Steuerungs- und Ablaufprozessen auf formaler Ebene widmet. Gleichzeitig sieht er mit der Schulkultur eine informell symbolisch-vermittelte pädagogische Sinnstiftung über bspw. historische Überlieferungen, Narrationen, Mythenbildung oder Leitfiguren für den inneren Zusammenhalt in Organisationen geschaffen (Helsper, 2002). In Verbindung mit den skizzierten Wissensformen macht Helspers (2002) darauf aufmerksam, dass es Grenzen des Wissens gibt, die Auswirkungen auf das pädagogische Handeln von Lehrkräften haben. Die gesteigerte Wissensproduktion mit der Akkumulation von Erkenntnissen führen zu konkurrierenden Wissensbeständen in allen Bereichen der Wissenschaft, die differente und widersprüchliche Erklärungsmuster anbieten (ebd.) und damit zum paradoxen Zustand eines Wissens und Nicht-Wissens über die Welt führen. Es entstehen Zonen der Kontingenz, des Ungewissen, des Unbestimmten, des „gewußten [sic!] Nicht-Wissen-Könnens“, (Beck, 1996, zit. nach Helsper, 2002, S. 80), die konstitutiv für das pädagogische Handeln sind und zum reflexiven Umgang herausfordern. Helsper bestimmt das Wissen um das Nicht-Wissen als Bestandteil einer professionellen Wissensstruktur (Helsper, 2002), in der mit Bezug auf Wimmer davon auszugehen ist, dass,



[i]m Unterschied zum Laien, der in der Regel glaubt zu wissen, was der singuläre Andere ist und was wie zu tun ist, (...) der professionelle Pädagoge wissen [muss, JW], dass er nicht weiß und wissen kann", (Wimmer, 1996, zit. nach Helsper, 2002, S. 81).

Damit wird insbesondere im Rahmen der kasuistischen Fallrekonstruktion herausgearbeitet, dass es trotz eines methodisch-verstehenden Zugangs zum "Anderen", zur Situation, zum Fall und zwar mit der Absicht eines Wissen-wollens darum, hier Grenzen des Wissen-Könnens gesetzt werden. Darüber hinaus sind es die biografische Wissensaufschichtung und die Inkorporation der in den Institutionen verankerten schulkulturellen Wissensmuster, die subjektiv dispositiv bei der Wahrnehmung von Ereignissen wirken (Helsper, 2002). Es handelt sich damit um „Wissens- und Deutungsformen“, (Helsper, 2002, S. 82), die sozial und biografisch konstruiert eine pädagogische Sinnstiftung verausgaben (ebd.).

In diesen Wissensbeständen gewinnt also das professionelle Wissen eine selbstbezügliche Reflexivität, kann sich selbst als Wissen wissen und die Grenzen des Nicht-Wissens und Nicht-Wissen-Könnens als unumgängliche, ja konstitutive Bestandteile pädagogischen Wissens und Handelns in den Blick nehmen. (Helsper, 2002, S. 82).

Daran anknüpfend wird gerade nicht das Problem pädagogischer Professionalität im Mangel an Routinen zur Bewältigung der Unterrichtspraxis gesehen, sondern im fehlenden reflexiven Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen, welches zementiert Gewusstes und eingefahrene Handlungsmuster produktiv irritieren kann (Helsper, 2002). Dabei geht es nicht um die Auflösung von Routinen, sondern um die Offenheit für einen Horizont des bisher noch Nicht-Wissens, Unvertrauten, Undurchsichtigen, das potenziell in Wissen überführt werden kann (Schütz & Luckmann, 2017). Insofern kristallisiert sich über die Bezugnahme auf ein reflexives-selbstbezügliches Wissen zweierlei heraus:

- zum einen besteht die Möglichkeit der kritischen Auseinandersetzung mit Praxiswissen und der Verflechtung des eigenen Selbst im praktischen Berufsfeld, die statt einer Wissensreproduktion eine Wissenstransformation (Combe & Kolbe, 2004, zit. nach Kunze, 2011, S. 26) mit Veränderungen der Handlungspraxis zur Folge haben kann,
- zum anderen ist Reflexivität an die Bedingung des Erwerbs einer theoretisch-akademisierten Wissensbasis gebunden, die sich inkorporiert im wissenschaftlich-kritisch reflexiven Habitus organisiert.

Erst Distanzierung und Selbstreflexivität, so die weitere Erwartung, ermöglichen einen professionellen Umgang mit Antinomien und Kontingenzen in der Unterrichtssituation.

## Wissenssoziologische Orientierungspunkte

Auch die wissenssoziologische Perspektive rekurriert auf die Differenz der Wissensformen von Praxis (Handlungswissen und Können) sowie Theorie (Wissenschaftswissen), postuliert jedoch in der handelnden Auseinandersetzung mit den funktionalen Anforderungen der Berufspraxis und der wissenschaftsbasierten Anschauung die Entstehung einer neuen Wissensstruktur organisiert als Professionswissen (Dewe et al., 1992<sup>b</sup>). Für die Dewe (2009) ist die Verschränkung von Theoriewissen und hermeneutischen Fallverstehen, die Oevermann (1996) als Ort der Professionalität bezeichnet, unzureichend, da die Theorie-Praxis Lücke hierüber nicht geschlossen wird. Die Eigenlogiken von Professionellen und die Komplexität professionellen Handelns werden bei dieser vereinfachten Transfervorstellung von Wissen in die Praxis nicht entsprechend berücksichtigt (Dewe, 2009). Dewe (2009) erweitert Oevermanns strukturtheoretischen Ansatz um wissenssoziologische Elemente, die für den Gegenstandsbereich der Schulorganisationen interessante Sichtweisen bieten. So besteht die Möglichkeit, die Eigenschaften dieser Wissensstruktur resp. des Professionswissens in Verbindung mit einer berufsspezifischen Wissensgenese und Wissensinkorporation sowie deren (Wissen)Verwendung durch die Handelnden, in einem institutionellen Kontext näher zu bestimmen. Dabei wird mit Verweis auf Berger und Luckmann die Annahme getroffen, dass berufsfeldbezogenes und berufskulturelles Wissen über Typisierungs- und Routinisierungsprozesse institutionell verobjektiviert wird und über zirkuläre Prozesse von Internalisierung bzw. Habitualisierung und Externalisierung von Wissen durch die Handelnden initiiert wird (Berger & Luckmann, 2003). Institutionen fungieren daher als Wissensspeicher und stellen über ihre verobjektivierten Wissensvorräte bereits vorstrukturierte Deutungs- und Handlungsmuster bereit, die im Hintergrund als eine Art institutioneller Grammatik für professionalisiertes Handeln wirken (Reh, 2004, zit. nach Dewe, 2006, S. 31).

Die Struktur des in der Konfrontation mit Praxis und Theorie entstehenden Professionswissens setzt sich sowohl aus Bestandteilen des Handlungswissens als auch des systematisierten wissenschaftlichen Wissens zusammen (Dewe & Otto, 2015), besitzt dabei jedoch eine eigene Entität. Es handelt sich bei dieser Wissensform um „sachlich, zeitlich und sozial abgelagerte“, (Bommes et al., 1996, S. 234), von den Berufsangehörigen geteilte Wissensbestände, in denen über eine kollektive Praxis Handlungsweisen zu funktionalen routinisierten Mustern typisiert werden und sich diese Interpretations- und Handlungsschemata wie zu handeln sei, berufsgruppenspezifisch angeeignet werden (Combe & Kolbe, 2004, zit. nach Kunze, 2011, S. 25). Diese typisierten Muster fungieren als organisationsrationale Lösungsstrategien für die Bewältigung von Unterrichtssituationen, diese „normieren die Praxis nicht, aber sie limitieren sie, legen sozialverträgliches Handeln nahe und lassen dieses in konkreten institutionellen Kontexten als zumutbar erscheinen“, (Bommes et al., S.

234). Das gespeicherte Wissen wird mit dem Eintritt in eine kollektiv gültig gemachte Berufspraxis von Berufsangehörigen als „pädagogische Konventionen“ habitualisiert (Kunze, 2011, S. 25) und als routinisierte Lösungsmöglichkeit auf die spezifische Fallsituation und Problemstellung angewendet. Die Handlungsweise der Professionellen ist dabei der Ausdruck einer geteilten Berufskultur, die personenunabhängig das Handlungsdispositiv darstellt, mit der die Akteur:innen ihre pädagogische Praxis und die Sichtweise auf ihr Berufsfeld bewusst oder unbewusst konstituieren (Dewe et al., 1992<sup>b</sup>, S. 87). Das beruflich leitende Handlungswissen schichtet sich, vermittelt über die institutionell verobjektivierten Wissensbestände individuell auf und führt zur Differenz zum erworbenen wissenschaftlichen Wissen, dessen Inhalte vom Handelnden eigensinnig, d. h. autonom und selektiv verwendet werden (Kunze, 2011).

Für Dewe liegt in diesem Zusammenbringen der beiden Wissenstypiken als Professionswissen die Basis einer professionellen Handlungskompetenz (Dewe, 2006), die aber Reflexivität als Bedingung der Verausgabung voraussetzt. Genauer fassen Dewe und Otto das Professionswissen als einen:

eigenständige[n, JW] Bereich (...) zwischen praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt. Im professionellen Handeln begegnen sich wissenschaftliches und praktisches Handlungswissen und machen die Professionalität zu einem Bezugspunkt, an dem die Kontextualisierung und Relationierung beider Wissenstypen stattfindet. (Dewe & Otto, 2015, S. 1251, Herv. i. O.).

In diesem Aufeinanderbezogensein von Handlungswissen aus der Unterrichtspraxis und Theoriewissen, beruhend auf einer systematisierten Wissensbasis, entsteht in einem Amalgamierungsprozess das handlungsleitende Muster eines Professionswissens. Professionswissen als Amalgam lässt sich dabei nicht mehr auf die jeweiligen Wissensformen deduzieren, sondern wird Element einer praktischen Kompetenz und des Könnens, dem aufgrund des impliziten Wissenscharakters Reflexivität hinzugefügt werden muss. Konkret bezieht der Professionelle sein selektiv ausgewähltes wissenschaftliches Wissen und sein situatives sozialkontextbezogenes Fallverständnis in Lehr- und Lernarrangements aufeinander und bringt im Prozess der reflexiven Auseinandersetzung mit bspw. Antinomien der Praxis oder einem möglichen potenziellen situativen Nicht-Wissen neue Erkenntnisse, Deutungsmuster und Handlungsweisen hervor (Dewe, 2004). Das Professionswissen dient dabei in jeder neu auftretenden Problemsituation als Reflexionsfolie für eine distanzierte multiperspektivische Betrachtung (Dewe, 2006), in der emergent Wissen modifiziert und generiert werden kann. Es ist die produktive Irritation seiner der subjektiven, vorherigen Annahmen resp. des eigenen Wissensvorrates, welchen die\_der Betroffene in einer gemeinsam

geteilten kollektiven Praxis mit ihren\_ seinen Vorkenntnissen und Erfahrungen als typisiertes Muster von Problemlösungen in sein Handlungsrepertoire übernommen hat. Dieses fraglose Bezugsschema bildet aber einen prinzipiell offenen Horizont, in dem neue Erfahrungen, die im Widerspruch mit bisherigen Handlungsweisen stehen, neu ausgelegt und über Typisierungen wieder in den Fraglosigkeitsbereich überführt werden. Bedingung der Möglichkeit, dass bisherige Wahrnehmungsmuster fraglich werden, ist eine „innere“ Aufmerksamkeit des Subjektes, die widersprüchliche und dissonante Resonanzen aufzunehmen, auf ihren Kern hin reflexiv zu befragen, Anpassungen ihrer Handlungsweisen vorzunehmen und die Auslegungsketten nach dem Erfolg zu beenden (Schütz & Luckmann, 2017). In diesen jederzeit möglichen Auslegungs- und Abbruchprozessen manifestiert sich der Wissensvorrat mit seinen Typisierungen als „Sedimentierung vergangener Situationsproblematiken“, (Schütz & Luckmann, 2017, S. 40). Es lassen sich dabei problematisch gewordene Handlungsstrategien überdenken, neu konturieren und wieder in Routinen überführen. Das wissenschaftliche Wissen wird in diese institutionellen Lösungs- und Handlungsprozesse eingewoben (Dewe et al., 1992<sup>b</sup>). Es ist die Reflexivität, in der Wissen eine gesteigerte Begründungsbasis im Sinne des „knowing that“ erfährt und ein praktisches routinisiertes Können, welches situativ angemessen als ein „knowing how“ eingesetzt wird (Ryle, 1969, zit. nach Dewe, 2004, S. 328f.). Man weiß, warum und wie man etwas tut (Dewe, 2006; Dewe et al., 1992<sup>b</sup>). Professionalität findet somit ihre Entsprechung in einer „professionellen Relationierung differenter Wissensformen, die sich als reflektierte Deutung und routinisierte Reflexivität bezeichnen lässt“, (Lorenz & Schwarz, 2014, S. 413). (siehe Abb. 5 folgend)

Für Herzberg und Walter (2021) stellt das relationierte und kontextualisierte Professionswissen mit Verweis auf Bohnsack (Bohnsack, 2020, zit. nach Herzberg & Walter, 2021, S. 3) eine Form des „Zwischenwissens“ dar, die konzeptionell als äquivalent zum Professionswissen verstanden werden kann. Beide Autorinnen erweitern aber das Professionswissen um eine weitere m. E. nach interessante Perspektive, die der Eigenlogik (und dem Eigensinn) von professionell Handelnden als Differenz zum wissenschaftlichen Wissen eine höhere Aufmerksamkeit gibt. Die Integration eines Systemwissens, verstanden als sukzessiver Aufbau eines (impliziten) Erfahrungswissens, wirkt handlungsdispositiv im Unterricht (Herzberg & Walter, 2021). Der Wissensvorrat der Lehrenden zur Bewältigung von Handlungssituationen bildet sich nicht nur über die pädagogisch systematischen Anteile ab, sondern ist geprägt durch die sedimentierten praktischen Erfahrungen, die im mentalen Raum über die eigene Pflegeausbildung und der daran anschließenden Berufserfahrung gewonnen wurden. Das Systemwissen weist demnach eine Dualität auf, die durch pflegerische und pädagogische Konventionen des Berufsfeldes Pflege und Lehre gewonnen sowie ha-

itualisiert werden und in Lehr- und Lernsituationen als handlungsdispositiv wirken. Handlungsdispositive sind demnach auch (pflege)berufsbiografisch geprägt und können darüber eigenlogische resp. „eigensinnige“ Handlungen verausgaben.



Abbildung 5: Wissensstruktur nach dem Ansatz der wissenssoziologischen Verwendungsforschung adaptiert nach Dewe et al., 1992, S. 82 und Berger & Luckmann, 2003

Allerdings ergeben sich über diesen Ansatz auch Inkonsistenzen, die darauf basieren, dass insbesondere das Wissen stärker vom Subjekt entkoppelt und in Richtung einer institutionellen und kollektiven Wissensbasis verschoben wird: „Das Professionswissen ist nicht im Kopf des einzelnen Handelnden zu vermuten, sondern es ist eingeschrieben in den organisatorischen Kontext, in dem gehandelt wird.“ (Dewe, 2006, S. 33).

Das Wissen ist kollektiviert, wird sozial geteilt und erscheint dadurch dezentriert. Da der Einzelne bereits an einer organisatorischen Praxis teilnimmt, in der Routinen übernommen, angewendet und bei Bedarf verändert werden, stellt sich die Frage, welchen Einfluss subjektbezogene Werthaltungen, Überzeugungen und das biografische Wissen als Produkt der bisherigen Lebensentwicklung überhaupt besitzen (Lindow, 2013).

Diese eben aufgeführten Aspekte werden zwar in den jeweiligen Ansätzen als reflexives, kollektives, transformatives oder subjektiv repräsentiertes Wissen thematisiert, bleiben aber

letztlich doch unpräzise, da sie das Subjekt als „innere“ Instanz der Wissensverarbeitung, Vermittlung und Entäußerung, als Träger von Sinn- und Bedeutungszuschreibungen nur fragmentarisch betrachten. Nittel und Seltrecht sowie Helsper verweisen diesbezüglich auf subjektive Dispositionen, die sich biographisch über lebensweltliche und milieuspezifische Erfahrungen als Deutungsmuster und Sinnfigurationen aufschichten und in das Handeln eingehen (Helsper, 2002; Nittel & Seltrecht, 2016). Damit sind pädagogische Handlungsorientierungen in der Biografie des Lehrenden verankert (Nittel & Seltrecht, 2016) und können über explizite sowie implizite biografische Aufschichtungen eigener Kränkungs- und Missachtungserfahrungen zu hochgradig emotional belasteten Arbeitsbündnissen führen (siehe hierzu folgendes Kapitel III Beziehungsebene). Andererseits ist gerade Reflexivität ein Professionalitätsmerkmal, da über ein selbstbezügliches Verhältnis zu den eigenen biografischen und impliziten Orientierungsmustern, diese erhellt werden können. Das selbst-reflexive und biographische Wissen vermag damit einen Zugang zu sich selbst und den eigenen Lernpotenzialen verschaffen:

Denn nur, wenn man zum eigenen praktischen Handeln auch in eine Beobachtungs- und Reflexionsperspektive zu wechseln vermag, lässt sich dieses einer Überprüfung unterziehen und auf dieser Grundlage auch verändern. Und nur, wenn dies auch gegenüber den eigenen impliziten Orientierungen und den eigenen biographischen Erfahrungen möglich wird, können sich Professionelle auch zu den eigenen impliziten und latenten Deutungsmustern, Orientierungen, Vorlieben und Abneigungen positionieren, die von grundlegender Bedeutung für die Ausgestaltung des eigenen professionellen Handelns sind. (Helsper, 2021, S. 138f.).

Daran anknüpfend lassen sich für das Subjekt aus einer biografischen Perspektive Entwicklungspotenziale skizzieren, die sich über das Konzept der Biografizität (Alheit, 1993; Alheit & Dausien, 2000) und bspw. den Lernhabitustypiken (Herzberg, 2004) theoretisch und empirisch darstellen lassen. Die Attraktivität des Biografizitätsansatzes liegt darin, dass mit Hilfe biografisch-selbstreflexiven Wissens, neues Wissen vor dem Hintergrund dieser inneren Wissensstruktur nicht nur aufgeschichtet wird, sondern im Lernprozess als Reaktion auf gesellschaftliche Anforderungen aktiv verändert bzw. reorganisiert werden kann. Diese „Fähigkeit, moderne Wissensbestände an biographische Sinnesressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“, (Alheit, 1993, S. 387), wird als Biografizität bezeichnet und funktioniert als persönlicher Code des Erfahrungsaufschlusses (Alheit, 2006). Es ist darüber hinaus möglich Lebenskontexte, die jedem einzelnen zugemutet werden, fortlaufend neu auszulegen und damit „als bildbar und gestaltbar zu erfahren“, (Alheit, 2003, zit. nach Dausien, 2011, S. 111). Das Selbst wird mit prinzipiell auslegbaren Horizonten eines noch Nicht-Wissens konfrontiert, dessen Transfer über Lernprozesse in Wissen

als eine Realisierungsweise von vielen Möglichkeiten umgesetzt werden könnte. Die Aufmerksamkeit für das, was erreichbar wäre und der prinzipiell offene Vielmöglichkeitenraum eröffnen mehr Chancen, eigenes Leben zu verwirklichen als dem betreffenden Individuum bewusst ist (Alheit, 1993). Diese Chance zu ergreifen, sich in die Zukunft zu entwerfen als die, die einmal konkret werden könnte – das meint das Potenzial des noch „ungelebten Lebens“, (Alheit, 1993, S. 398), zu nutzen.

### **Biografische Orientierungspunkte zum Wissen**

Auf die Relevanz berufsbiografischen Wissens als dispositionelle Eigenschaft für problematische und konstruktive Handlungsweisen sowie dessen Potenzialität bei der Transformation von Selbst- und Weltbezügen wurde im letzten Abschnitt verwiesen. Damit bilden berufsbiografische Erfahrungen resp. selbstreflexives-berufsbiografisches Wissen *„gleichzeitig einen produktiven und kontraproduktiven Referenzrahmen für Professionalität“*, (Nittel & Seltrecht, 2016, S. 143, Herv. i. O.).

Biografisches Wissen wird dabei von Marotzki als eine Fülle von Erfahrungen und Erlebnissen des gelebten Lebens bestimmt, die als sinnvoller Ordnungs- sowie Beziehungszusammenhang organisiert sind und vom Subjekt als Biografie vereinheitlicht hervorgebracht werden (Marotzki et al., 2006, zit. nach Kunze, 2011, S. 28). Die Zusammenhangsbildung basiert auf Sinn und Bedeutungszuschreibungen von Ereignissen im Lebenslauf, die eine orientierende Funktion für das Handeln haben (Kunze, 2011).

Im Lebensprozess, das stellten bereits Schütz und Luckmann fest, schichtet sich Wissen auf, es sedimentiert und lagert sich als Wissensvorrat ab (Schütz & Luckmann, 2017). Nun sind Sedimentationsprozesse keineswegs passive Prozesse, sondern die Wissens Elemente biografischer Aufschichtungen werden aktiv durch Subjekte über Sinnaufladungen transformiert. Marotzki spricht in diesem Zusammenhang von „Biographisierungsprozessen“ (Marotzki, 2000, zit. nach Kunze, 2011, S. 28), welche aber die konstitutiven und konstruierenden biografischen Leistungen der Subjekte im Zusammenspiel mit den umgebenden sozialen Strukturen im Vergleich zum Biografizitätskonzept nur allgemein beschreiben. Das Biografizitätskonzept von Alheit und Dausien (2000) scheint daher einen interessanteren theoretischen Anknüpfungspunkt darzustellen, da es die Stellung des Subjektes im Zusammenhang mit berufsbiografischem Wissen und Haltungen resp. Handlungsweisen sowie dessen Wechselbeziehungen zu den institutionalisierten Strukturen der Außenwelt prägnanter beschreiben kann. Dabei werden biografiethoretische Perspektiven mit neurobiologisch-sozialkonstruktivistischen Theorieelementen (nach Maturana & Varela, 2005 und mit Bezug auf Roth, 1985; 1987) komplementär zusammengebracht. Neurobiologisch wird von der zentralen Prämisse ausgegangen, dass das Gehirn nicht die Realität als Abbild darstellt, sondern diese, aufgrund der selbstreferenziellen Verarbeitung äußerer Einflüsse

(Perturbationen) konstruiert wird. Dabei richten sich die kognitiven Konstruktionsverläufe selbst nach den internen Logiken dieser Wahrnehmungsstruktur (Gehirn) aus. Bei Maturana und Varela (2005) sind diese kognitiven Vollzüge als strikt selbstreferenzielle-autopoietische Prozesse organisiert, die als Gestaltungsprinzip das System selbst mit hervorbringen und erhalten. Alheit und Dausien (2000) haben mit Verweis auf Roth (1985, 1987) dieses Konzept für biografische Prozesse reformuliert, indem sie die noch von Maturana und Varela (2005) getroffene Annahme einer geschlossenen strikten Selbstreferenzialität des Gehirns nach außen zur Umwelt hin öffnen und damit gleichsam das Soziale „hineinlassen“, (Alheit, 2020). Über die nach außen offene Selbstreferenzialität (Alheit & Dausien, 2000, S. 264) lässt sich eine Beziehungsstruktur zur sozialen Außenwelt definieren, die einige anregende Schlussfolgerungen bereithält:

- Für die Entwicklung des Selbst sind soziale Strukturen überlebenswichtig.
- Eine Öffnung zur Umwelt resp. „zur Gesellschaft hin“ setzt eine gemeinsame Semantik<sup>55</sup> voraus, die „Soziales“ biographisch codierbar und „Biographisches“ sozial transponierbar macht (Alheit & Dausien, 2000, S. 264).
- Es lässt sich das Konzept einer relativen (inneren) ICH-Autonomie denken, welches in einer prinzipiellen Abhängigkeit zu den sozialen Umfeldstrukturen steht (Alheit, 2020, S. 166).

Biografiethoretisch relevant ist ohne Frage die Entdeckung, dass kognitive Wirklichkeitsverarbeitung, also die synthetischen Codierungsleistungen unseres Gehirns, selbstreferenziell strukturiert sind, sich eben nicht durch den Charakter von äußeren Einflüssen, sondern allein durch eine zuvor bereits existente innere „Logik“ bestimmen lassen. (Alheit, 2020, S. 166).

Über das Biografizitätskonzept lässt sich erklären, wie Individuen über eine zeitliche Perspektive hinweg einen eigenen persönlichen Erfahrungscode entwickeln, indem kommunikativ vermittelte sozial-gesellschaftliche „intakes“, (Alheit, 2020, S. 163) die selbstreferenziell reverberatorisch kreisen<sup>56</sup>, zu einer biografischen Gesamtgestalt zusammengeführt werden. Wie diese einzelnen Erfahrungen zu einer Gestalt formiert werden, dazu später

<sup>55</sup> Die Codierung sozialer Phänomene (Semantiken) setzt eine offene interaktive Verständigung voraus, in der sich die Beteiligten über Zwecke, Bedeutung und Inhalte austauschen müssen und können. „Semantisch geschlossene Systeme können nicht veranlaßt [sic!] werden, aus eigener Kraft die gemeinsame Sprache zu erfinden, die für die Wahrnehmung und Artikulation gesamtgesellschaftlicher Relevanzen und Maßstäbe nötig ist.“ (Habermas, 1992, zit. nach Alheit, 2020, S. 169)

<sup>56</sup> **Reverberatorisches Kreisen:** Begriff aus der Lernpsychologie, in dem Erregungen in einem geschlossenen neuronalen Kreisverband (reverberatory (neural) circuits) kreisen. In diesen stärker miteinander verbundenen Neuronenkette, die sich darüber von anderen „schwächer“ gebauten neuralen Verbindungen genau darüber abheben, kreisen die Erregungen einen längeren Zeitraum, was zur Konsolidierung von Lerninhalten und zur Einspeicherung in das Langzeitgedächtnis führt. Morphologisch verändern sich synaptische und zelluläre Strukturen, die das Korrelat des Langzeitgedächtnisses bzw. von Engrammen bilden (Birbaumer & Schmidt, 2010).



mehr. Es lassen sich aber bereits aus dieser ersten Annäherung einige Gedanken für den Gegenstandsbezug in dieser Arbeit formulieren:

1. Das Subjekt verarbeitet und bearbeitet gemäß seiner internen Struktur soziale Erfahrungen, die aber immer Teil einer gemeinsamen intersubjektiv geteilten sozialen Welt, eines „universe of discourse“, (Schütz & Luckmann, 2017), sind. In diesem Zusammenhang handelt es sich um Semantiken (Alheit, 2020) oder semantische Felder (Berger & Luckmann, 2003), genauer um sprachlich verobjektivierte Bedeutungshorizonte und Sinnzonen sozialer Phänomene wie bspw. Geschlecht, Ethnizität, Klasse (Alheit, 2020) oder Arbeits- und Berufsfelder wie Pflege, die historisch in interaktiven Zusammenhängen hergestellt und über einen institutionell gespeicherten Wissensvorrat als soziale Praktiken und Routinen verstetigt sind. Die Welt resp. Berufswelt, die von den Beteiligten als Wirklichkeit erfahren wird, ist bereits über diese semantischen Muster vorarrangiert (Berger & Luckmann, 2003). In diesen semantischen Feldern werden historische und biografische Erfahrungen über Externalisierungsprozesse als Wissensvorrat angehäuft und je nach selektiver Verarbeitung durch Subjekt und Gesellschaft behalten oder gelöscht. Ob diese dann über Verobjektivierungsprozesse einen ontologischen Status erhalten oder einem Löschvorgang unterliegen, wird in den semantischen Feldern festgelegt (ebd.). Wie nun die Semantiken des Sozialen von den Subjekten im inneren Verarbeitungsprozess codiert und zum Bestandteil biografischen Wissens werden, lässt sich empirisch untersuchen.
2. Der zweite interessante Aspekt bezieht sich auf die Vorstellung einer prinzipiell möglichen relativen (inneren) Autonomie der Subjekte trotz ihrer Abhängigkeitsstruktur zum Gesellschaftssystem. Aus der internen nach außen hin offenen selbstreferenziellen Verarbeitungslogik sozialer Semantiken ergeben sich über Reverberationen immer wieder neue reflexive Anknüpfungspunkte von Sinnzuschreibungen – Weltoffenheit wird in Weltgeschlossenheit transportiert (Berger & Luckmann, 2003). Darüber konstruiert sich das Subjekt aus den verobjektivierten Semantiken, denen ein äußerer Sinn anhaftet und dem entstehenden inneren persönlichen Erfahrungscode seine eigene Biografie, die aufgrund der Rückkopplungseffekte (Selbstreferenzialität) eine einzigartige und emergente Eigenkomposition der Perspektive auf die Welt darstellt. Das Konzept des biografischen Eigensinns als Form der selektiven und autonomen Verarbeitung äußerer sozialer Einflüsse ließe sich hier einbetten – eben als relative Autonomie trotz Strukturabhängigkeit (Alheit, 2020).

Soziale Individuen [entwickeln, JW] einen je eigenen „Erfahrungscode“ (...), der in temporaler Perspektive als durch soziale Einflüsse „konstituiert“ gedacht werden muss und doch zugleich eine höchst persönliche Konstruktion jedes einzel-

nen Individuums bleibt, (...) Struktur und Emergenz, soziale Konstitution und individuelle Konstruktion in einem gelebten Leben [bilden, J.W] eine spezifische Melange [aus, JW]. (Alheit, 2020, S. 161f.)

In dieser theoretischen Konzeptualisierung wird die im wissenssoziologischen Verwendungsansatz noch dezentrierte Positionierung des Subjektes aufgehoben. Das Wissen, so die Annahme aus dem wissenssoziologischen Blickwinkel, ist nicht im Kopf der Akteure, sondern wird institutionell eingespeichert und floriert als Bestandteil einer gemeinsam geteilten kollektiven Praxis. Dieser theoretische Aspekt wird zwar partiell übernommen, auch hier sind es die sozial hergestellten Semantiken, die dann als Routinen und Praktiken institutionell verstetigt, die Spielregeln vorgeben und von den Beteiligten interaktiv angeeignet werden. Die Originalität aber gewinnt das Biografizitätskonzept darüber, das Werden der Subjekte in einer „temporale[n, JW] Tiefendimension“, (Alheit, 2020, S. 173) und zwar durch die zeitlichen Prozesse der biografischen (Wissens)Erfahrungsaufschichtung und Konstruktion als einen eigenen relativ (inneren) autonomen Weg zu verstehen (Alheit, 2020). Welche Vorstellungen bestehen nun hinsichtlich der individuellen Aneignung und Aufschichtung sozialer Semantiken sowie deren eigensinnige Modifikation durch das Individuum?

Semantiken oder semantische Felder als gespeicherte Wissensvorräte werden als Objektivationen sozialer Phänomene bspw. Routinen oder Praktiken eines Berufsfeldes angeeignet, fließen polythetisch zusammen, schichten sich auf und bilden im Individuum eine einzigartige soziale Grammatik<sup>57</sup> aus, die als Tiefenstruktur im Individuum handlungsleitend wirkt. Die soziale Grammatik als die Grundform zusammengefasster Semantiken bestimmt dabei die Verarbeitungslogik der Phänomene und erzeugt nach Regeln des Erfahrungscodes eine Oberflächenstruktur, auf der sich Subjekte performativ über Sprache, Verhalten, Praktiken, Motivlagen etc. verausgaben (siehe Abb. 6).

Biografizität als einzigartige soziale Grammatik des Individuums entsteht jedoch erst im biografischen Erfahrungsprozess. Durch selbstreferenzielle Verarbeitung externer Impulse, durch Umgang mit den verschiedenen Semantiken des konkreten sozialen Umfeldes wächst eine „innere Logik“, die sich durch neue externe Impulse immer wieder auch verändern kann. Aber sie wandelt sich nicht nach einem, den Impulsen inhärenten Bestimmungsprinzip, sondern im Rahmen dieser inneren Logik selbst. (Alheit, 2020, S. 176f., Herv. i. O.)

---

<sup>57</sup> Die soziale Grammatik geht auf ein linguistisches Konzept nach N. Chomsky zurück, der die Unterscheidung zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur einführte und auf deren Grundlage eine auf syntaktischen Regeln basierte Sprache postuliert. Dabei geht er von einem angeborenen (nativistischen) Verständnis von Sprache aus, die beim Biografizitätskonzept keine Entsprechung findet, da sich biografische Aufschichtungen im Lebensprozess entwickeln (Chomsky, 1965; 1969, zit. nach Alheit, 2020, S. 176).

So werden sozialisatorisch die in den Semantiken des Berufsfeldes Pflege und Pflegepädagogik/Pflegelehren codierten Bedeutungs- und Sinnstrukturen internalisiert, im lebenszeitlichen Erfahrungsprozess nach den inneren Verarbeitungslogiken als biografisches Wissen aufgeschichtet und von den Beteiligten in beruflichen Situationen externalisiert. Die Semantiken des Berufsfeldes lagern in den Interaktionsordnungen, in den sozialen Praktiken der Institutionen Schule und Gesundheitseinrichtungen, die Grammatik, mit der in einer je individuellen „inneren Logik“ pflegerische und pädagogische Haltungen, Selbstverständnisse und Überzeugungen herausgebildet werden, liegen in den biografischen Wissensaufschichtungen, dem persönlichen Erfahrungscode der Berufsangehörigen.

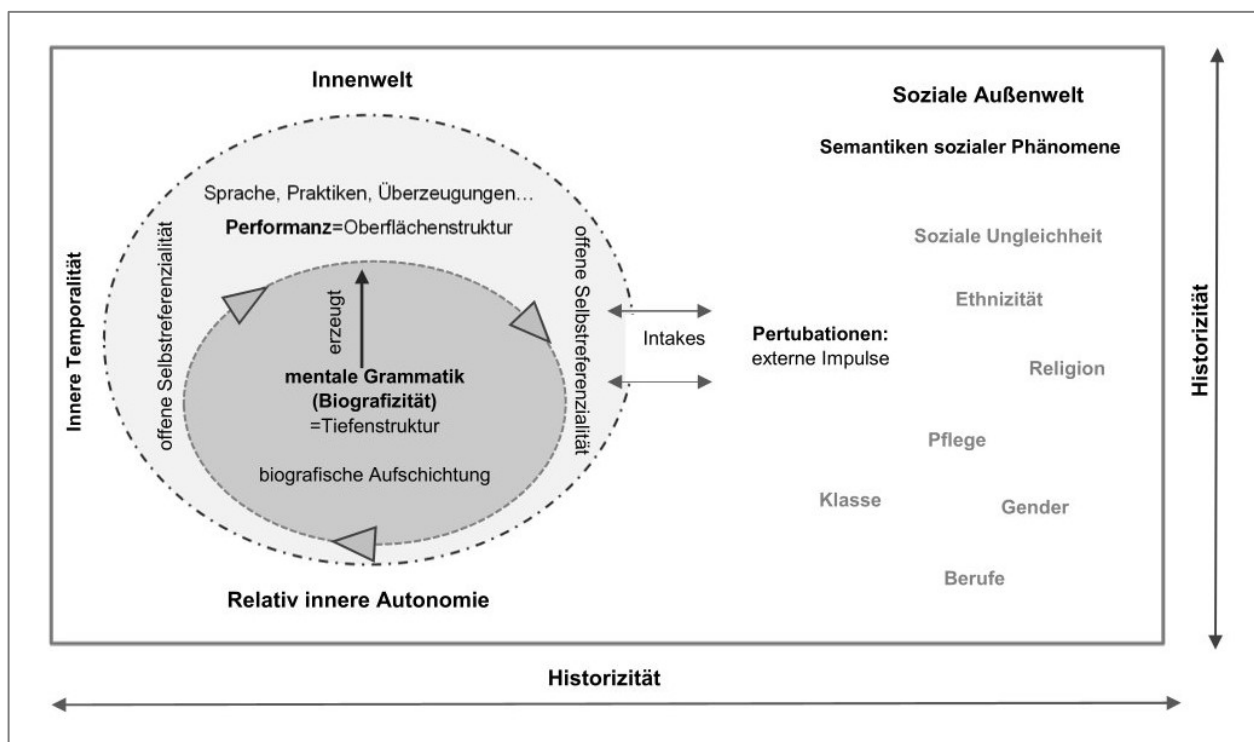


Abbildung 6: Biografische Wissensaufschichtung (eigene Darstellung in Anlehnung an Alheit, 2020)

### III. Beziehungsebene

Die Initiation von Bildungs- und Lernprozessen zum Erwerb von lebenspraktischer Autonomie ist immer auf die Mitwirkungsbereitschaft der Adressat:innen angewiesen (Helsper, 2021). Genau genommen, so beschreibt es Helsper (2021), ist es nicht die Vermittlungsleistung der handelnden Lehrperson, sondern in der reziproken Beziehung von Professionellen und Lernenden liegen die Produktivitäts- und Transformationspotenziale einer erfolgreichen Krisenbearbeitung.

Unterrichtsprozesse sind interaktiv, kontingent und erfolgsoffen, wodurch sie eine prinzipielle Störungsanfälligkeit aufweisen. Es wird daher eine konsistente Professionellen-Klienten Beziehung benötigt, die so belastbar ist, dass die Wahrscheinlichkeit für gelingende Lehr- und Lernprozesse steigt. Oevermann geht hier von tragfähigen Arbeitsbündnissen aus, die als Orte stellvertretender Krisenbewältigung (Oevermann, 1996, 2002) und metaphorisch gesprochen als Schonraum für lösungs- und autonomiegenerierende Prozesse fungieren (Garz & Raven, 2015). Die Natur dieses Arbeitsbündnisses, darauf verweist Oevermann (1996) in Anlehnung an Parsons, ist dabei durch eine widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen<sup>58</sup> gekennzeichnet (Oevermann, 1996), die mit weitreichenden Konsequenzen für die Beziehungsdynamiken in pädagogischen Kontexten einhergehen. Die funktional-spezifischen Anteile der Lehrendenrolle beziehen sich auf seine fachbezogene Zuständigkeit und versachlichte Beziehungsarbeit für Lern- und Bildungsprozesse, die, wie es Nittel (2000) für den Bereich der Erwachsenenbildung beschreibt, die Selbstporträtierung als Lernhelfer:in oder Lernbegleiter:in, aber nicht als Lebensberater:in konstituiert. Nun sind gerade die interaktionssensiblen, störanfälligen Unterrichtsprozesse auf den Aufbau von Beziehungen als vertrauensbildende Gelingensbedingung angewiesen.

Es sind „funktional diffuse Anteile (...), die den Blick für den gesamten Bereich der informellen Interaktion und Phänomene der biographischen Selbst- und Fremdartikulation öffnen, so dass der Teilnehmer andererseits als ‚ganzer Mensch‘ in Erscheinung tritt. Da Pädagogen nicht nur als bloße Rollenträger oder Experten agieren, sondern auch einen pädagogischen Bezug aufbauen müssen, wird ihre Persönlichkeit zu einem ganz entscheidenden Instrument ihrer Arbeit. Mehr noch: Will der Pädagoge der Beschränkung seines Mandats, primär für Bildungsbelange und Fragen der Qualifikation der Teilnehmenden zuständig zu sein, gerecht werden, so muss er, etwa wenn er gewisse tiefsitzende Lernblockaden überwinden will, (...) eine Beziehung zu den Teilnehmer/innen aufbauen, die diffus genug ist, um das für den Arbeitsschritt notwendige Vertrauen zu mobilisieren, so dass er dann (...) seine Arbeit in befriedigender Weise fortsetzen kann. (Nittel, 2000, S. 83)

<sup>58</sup> Oevermann bezieht sich in seiner Bestimmung der Struktur des professionellen Arbeitsbündnisses auf das Konzept der fünf dichotomen Handlungsorientierungen („pattern variables“) nach Parsons (1951), die den Bezugsrahmen jeder Handlungssituation vorgeben und aus denen sich Menschen jeweils für eine Handlungsalternative notwendigerweise entscheiden müssen (Rosa et al., 2018). Dabei beleuchtet er für die Bestimmung des professionellen Verhältnisses das dichotomisierte Variablenpaar Diffusität vs. Spezifität. Das Handeln in diffusen Sozialbeziehungen orientiert sich allumfassend verpflichtend an Freundschafts- und Familienbeziehungen (Endreß, 2018), die grundsätzlich alle Themen im Arbeitsbündnis zulassen, jedoch keinen Austausch der handelnden Personen (Garz & Raven, 2015). Im Gegensatz dazu sind spezifische Sozialbeziehungen durch rollenkonforme Erwartungen an die beruflichen Rollenträger definiert (Endreß, 2018). Handlungen sind durch spezielle Kriterien bestimmt, die funktional zum Rollenrepertoire gehören. Die Rollenträger:innen sind austauschbar und thematisieren Inhalte, die vorher institutionell festgelegt sind (Garz & Raven, 2015).

Lehrende sind in diese widersprüchliche (antinomische)<sup>59</sup> Beziehungsstruktur von Nähe und Distanz bzw. funktional-spezifische und funktional-diffuse Verhältnisse verstrickt, die einen konstitutiven und nicht zu lösenden Bestandteil des professionellen Handelns darstellen (Helsper, 2016; Nittel, 2000). Einerseits müssen sie universalistisch und spezifisch nach funktionalen Kriterien, die mit ihrer Rolle verknüpft sind, agieren, andererseits aber diffus, da sie für den Aufbau eines tragfähigen Arbeitsbündnisses Vertrauen und Kenntnisse über die Sinn- und Lebenswelt von Lernenden gewinnen müssen. Daraus resultieren für Professionelle Spannungsmomente, da sie sich auf diffuse Beziehungsverhältnisse einlassen und gleichzeitig im Rahmen der Spezifik ihrer Rolle Grenzen ziehen und Distanz herstellen müssen (Helsper, 2016). Professionalität zeigt sich dann im reflexiven Umgang mit antinomischen Beziehungsstrukturen sowie mit dem Fehlerpotenzial einer stör- und scheitersanfälligen Praxis (Helsper, 2021).

Vice versa liegen in dieser Beziehungsparadoxie auf beiden Seiten unvermeidliche Kränkungen (Ilien, 2008), die den Aufbau von tragfähigen Arbeitsbündnissen nachhaltig beeinflussen können. Lernende sehen Lehrkräfte nicht nur spezifisch in ihrer Funktion als Agenten gesellschaftlicher und schulischer Bildungsprozesse, „sondern auch ‚diffus‘ als emotional-existential bedeutsamen Menschen“, (Ilien, 2008, S. 56), deren Zurückweisung zum Bruch des Arbeitsbündnisses führen kann. Andererseits sind Lehrende, darauf weist Ilien hin, in emotionale Abhängigkeiten verstrickt, da sie sich für einen erfolgreichen Unterricht auch persönlich-diffus als ganzer Mensch engagieren müssen und dabei auf das Wollen und die Bereitschaft der Lernenden angewiesen sind (Ilien, 2008). In diesem Bezugssystem ist es möglich, dass Lehrende, um überhaupt mit Kränkungen und den Erfahrungen des Scheiterns umgehen zu können, antinomische Beziehungsstrukturen „Pseudo-Entparadoxisieren“, (Ilien, 2008, S. 44), eingehen. Die Praktiken liegen auf einem Kontinuum von Entgrenzungen, die von ausgeweiteten Näheangeboten über Freundschafts- und Duzverhältnisse bis zu unverhältnismäßigen Distanzierungen reichen. Der Vermeidung von Konfrontationen und Zumutungen liegen oftmals unbewusste Kränkungsängste der Lehrenden

<sup>59</sup> Helsper (2021) hat über die widersprüchliche Struktur der Beziehungslogiken, die sich auf der Grundlage der Gestaltung eines Arbeitsbündnisses konstituieren, jeweils weitere spezielle Antinomien empirisch abgeleitet (Helsper, 2021, S. 167ff.): **Näheantinomie**: Professionelles Handeln vollzieht sich in einem widersprüchlichen Beziehungsverhältnis von spezifisch-sachlichen Rollenbeziehungen und „diffus-affektiven Sozialbeziehungen.“ (Idel et al., 2021). **Sachantinomie**: Lehrende vermitteln zwischen objektivierten-fachlichen Wissensbeständen und den lebensweltlichen Wissensbeständen der Lernenden (Idel et al., 2021). **Differenzierungsantinomie**: Professionelles Handeln ist universalistisch und auf die Gleichbehandlung von Lernenden gerichtet, die aber dem Risiko unterliegt, die Heterogenität der Lernenden zu nivellieren (Helsper, 2021). **Organisationsantinomie**: Professionelles Handeln ist auf die Organisation angewiesen, die über formale Verfahrensabläufe (Routinen) Entlastung und Sicherheit schafft, die aber die situative offene Gestaltung des Verhältnisses von Lehrenden und Lernenden einschränkt (Helsper, 2021). **Autonomieantinomie**: Professionelles Handeln zur Krisenbewältigung unterstützt und fördert die Herstellung von lebenspraktischer Autonomie, wobei dies mit einer erhöhten Abhängigkeit einhergehen kann bzw. die vorhandene Autonomie keine Beachtung findet und damit eine Fremdbestimmung (Heteronomie) stattfindet. Vice versa führt gerade die Zuschreibung von Autonomie, bei notwendiger Unterstützung dazu, dass die bestehende Heteronomie negiert wird (Helsper, 2021).

zugrunde, für die Ilien verschiedene Lehrkraft-Typisierungsgrade, die von „Inhaltevertreter“, „Schülerfreund“, „Sich-selbst-Darsteller“ und „Sich-selbst-Schützer“ reichen, findet (Ilien, 2008, S. 15f.)

Wernet (2003) dagegen kritisiert, die sich aus den strukturtheoretischen Annahmen Oevermanns und Helspers ergebenden widersprüchlichen Handlungs- und Beziehungslogiken und die daraus abgeleitete professionelle Bestimmung des Lehrberufes. Auch Wernet bezieht sich auf Parsons, kommt aber anders als Oevermann und Helsper zu dem Schluss, dass Lehrkräfte als schulisch-institutionelle Vertreter:innen eines unpersönlichen Leistungsuniversalismus diesen zur Geltung bringen müssen und diese Durchsetzung ein Wesensmerkmal ihrer beruflichen Arbeit darstellt (Wernet, 2003). Die Durchsetzung der Leistungsorientierung führt zu Anpassungsschwierigkeiten der Lernenden, die aber nun nicht dadurch bearbeitet werden, dass die antinomische Beziehungsstruktur mit ihren emotional diffus-funktionalen Anteilen in den Mittelpunkt der Bearbeitung rückt, sondern das pädagogische Handeln wird permissiv gestaltet (Wernet, 2005, zit. nach Helsper, 2014, S. 223). Permissivität meint dabei nicht ein Gewährenlassen im Sinne eines nachgiebigen Laissez-faire-Stils, sondern meint gerade die Aufrechterhaltung eines Unterrichtsrahmens, in der jedoch Abweichungen eine nicht interventionsfordernde Ausnahme darstellen (Wernet, 2004). Ausnahmsweise wird nicht bewertet/oder bewertet, ausnahmsweise werden Terminfristen für Arbeiten verlängert usw. (Wernet, 2003).

Permissivität kennzeichnet sich damit (...) als zurückhaltendes und reduziertes Konzept der Problembearbeitung. Permissivität stellt einen Verzicht auf Problembearbeitung im Sinne einer partikular-diffusen, die Person des Schülers fokussierenden Intervention dar. Die permissive Intervention ist gerade nicht Bearbeitung der ganzen Person des Schülers und seiner Probleme. (Wernet, 2003, S. 117)

Permissives Handeln verbleibt auf der Ebene der spezifisch-funktionalen Sozialbeziehung zum\_zur Schüler:in (Wernet, 2004).

Lehrkräften fällt es schwer, diesen unerbittlichen Leistungsuniversalismus abzufordern, woraus ähnlich wie es Ilien (2008) beschreibt, diffuse- emotionale Entgrenzungen auf der Lehrendenseite resultieren, die störend auf das Unterrichtsgeschehen wirken. Für Wernet entstehen die Spannungsmomente erst dadurch, weil schulische Kontexte mit Nähe- und Autonomievorstellungen operieren (Wernet, 2008, zit. nach Helsper, 2014, S. 223f.). Professionelles Handeln liegt daher „in der Logik einer permissiven Widerspruchs- und Entgrenzungsvermeidung“, (Kunze, 2011, S. 19), über die „kunstvolle Aufrechterhaltung von Distanz“, (Wernet, 2003, S. 168).

Trotzdem wäre zu fragen, ob, in welcher Form und Abstufung Arbeitsbündnisse resp. Beziehungsverhältnisse in Bezug auf die Adressat:innen der beruflichen Bildung zu gestalten wären. Die Beantwortung erscheint mir gerade vor dem Hintergrund einer heterogenen Zusammensetzung der Klientel, bestehend aus spätadoleszenten und bereits erwachsenen Lernenden in der pflegeberuflichen Ausbildung wichtig. Dabei absolvieren spätadoleszente Lernende die Ausbildung unter teilweise schwierigen lernbiografischen resp. kognitiven, emotionalen und psychischen Lernvoraussetzungen die Pflegeausbildung, die mit negativen Effekten auf die Lehr- und Lernkultur einhergehen. Dies zeigt sich in einem „nachlassende[n, JW] Bewusstsein für Normen und Werte, defizitären Grundeinstellungen sowie Mängeln in der Allgemeinbildung“, (Baumgarten & Ayerle, 2016, S. 53), die Störpotenziale für Unterrichtsprozesse induzieren und dann auch zu Absentismus und Ausbildungsabbrüchen führen können. Gerade in dieser Lerngruppe bleibt die autonome Lebenspraxis in weiterführenden Schulsystemen durch die Erwartungshaltung von Eigenverantwortung für eigene berufsbiografische Entscheidungen, Irritationen über neue Formen des Wissens, die Suche und Positionierungen zu eigenen Lebensthemen sowie die Konfrontation mit Grenzsituationen menschlicher Existenz in der pflegeberuflichen Arbeit „fragil und krisenanfällig“, (Oevermann, 2002, S. 48).

Es sind aber auch erwachsene Lernende deren idealisierte Festschreibung als autonome Erwachsene fraglich wird, die wissend, entscheidungs- und lebenskompetent agieren. Da dies mit Entscheidungs- und Lebenskompetenz verbunden ist. Krisen, veraltete Wissensbestände oder Orientierungsverluste werden so zu einer Normalität in der Erwachsenenbiografie, die zur Selbstaktualisierung auffordert und nach neuen biografischen Anschlussmöglichkeiten sucht. Gerade erwachsene Lernende, die häufig in einem zweiten Bildungsweg den Pflegeberuf erlernen, sind davon in nicht unerheblicher Weise betroffen, da gerade bei ihnen die Rückkehr in ein schulisches System zu Statusinkonsistenzen führt, in dem dann Arbeitsbündnisse hoch krisenanfällig sein können (Oevermann, 2002). Zudem – und dies betrifft das individualisierte Subjekt in spätmodernen Gesellschaften in besonderer Weise – produzieren gesellschaftliche Prozesse eine Erwartungshaltung an das Selbst, die über eine individualisierte Verantwortung für die eigenen Lern- und Bildungsprozesse hinausreicht. Das Besondere und Außergewöhnliche wird gesellschaftlich hofiert zum Nachteil der Abwertung des Allgemeinen in Form von Standards und Gewöhnlichkeiten. Subjekte werden dazu aufgefordert, ihr Selbst und ihr Leben als besonders und einzigartig – als etwas Singuläres – zu performen (Reckwitz, 2018). Die Lebensführung, die Bildungsbiografie oder der Beruf werden singularisiert – zu etwas Besonderem – gemacht und dienen als Distinktionskriterium im Vergleich mit den „Anderen“. „Im Modus der Singularisierung wird das Leben nicht einfach gelebt, es wird *kuratiert*“, (Reckwitz, 2018, S. 9, Herv. i. O.).

Mit dieser gesellschaftlichen Erwartungshaltung sind auch alle Mitwirkenden im Bildungsprozess konfrontiert, wobei aber vermutet werden kann, dass in der allgemeinen Wahrnehmung die Pflege als Beruf, als Dienstleistung und im Berufsprestige keiner Besonderung unterliegt. Insofern sind die Handlungslogiken von Wissensvermittlungs- und Aneignungsprozessen sowie von Beziehungsgestaltungen in nachfolgenden schulischen Systemen weiterhin hoch störanfällig, was Arbeitsbündnisse für die stellvertretende Krisenbewältigung der Lernenden erfordert. In dieser Konsequenz sind und bleiben Lehr- und Lernprozesse also immer integriert in ein Beziehungsverhältnis von Auszubildenden und Lehrer:innen.



## 4 Empirisch-methodischer Zugang

### 4.1 Erkenntnistheoretische Rahmung der Arbeit

Die GTM hat seit ihrer Entstehungszeit eine Vielzahl von Abwandlungen und Modifikationen erfahren, sodass nicht mehr von einem homogenen Forschungsstil ausgegangen werden kann (Breuer et al., 2018). Das Spektrum an Varianten in der „zweiten und dritten Generation“ (Breuer et al., 2018, S. 25, Herv. i. O.), die Corbin als „*Bricolage*“ (Corbin, 2009, zit. nach Breuer et al., 2018, S. 24, Herv. i. O.) bezeichnet hat, bietet verschiedene methodologische Verfahren an, die teilweise differente epistemologische und wissenschaftstheoretische Beziehungen aufweisen. Ohne näher auf diese divergente Bandbreite eingehen zu wollen, sollen im Folgenden forschungsleitende Prämissen skizziert werden, die über eine Rückbindung an sozialkonstruktivistische und sozialphänomenologische Überlegungen den eigenen methodologischen Untersuchungsansatz der R/GTM (Breuer et al., 2018) konzeptualisieren. Die Ableitungen werden kurz sowie stichpunktartig skizziert (vgl. Abb. 7) und im weiteren Verlauf des methodischen Kapitels näher ausdifferenziert.

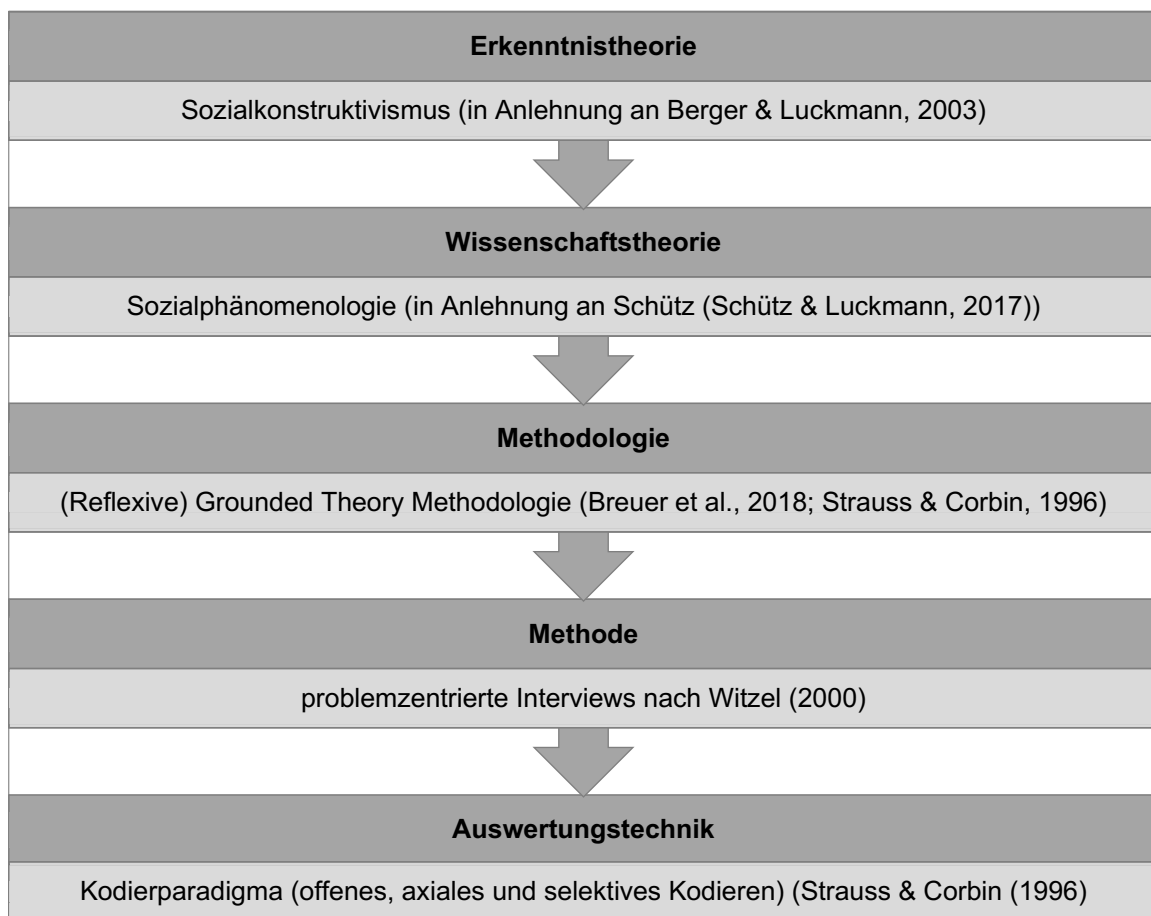


Abbildung 7: Empirisches Design in Anlehnung an Lamnek & Krell, 2016, S. 58

Gesellschaftliche Wirklichkeit ist nicht objektiv gegeben, sondern sozial konstruiert durch Handlungen von Menschen, die diese auf der Basis von subjektiven Sinnsetzungsprozessen vornehmen (Berger & Luckmann, 2003). In diese Prozesse der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit sind auch Strukturbildungen in der beruflichen Pflege und Pflegeausbildung integriert. Die Soziogenese von Gesellschaften basiert auf dem Zusammenspiel von drei dialektischen Elementen:

- der Externalisierung des subjektiv gemeinten Sinns über Handlungen und der Vergegenständlichung (Verobjektivierung) dieser in Typisierungen, Routinen und Institutionalisierungen, die jetzt als gesellschaftliche objektive Faktizität den Individuen gegenübersteht und
- der Internalisierung und Verarbeitung verdinglichter Strukturen der sozialen Welt, die über Sozialisation in das individuelle Bewusstsein aufgenommen werden (Berger & Luckmann, 2003).

Sinnsetzungsprozesse leiten das Handeln und beruhen auf sedimentierten Wissensvorräten, die sozial abgeleitete Deutungs- und Auslegungsschemata darstellen (Schütz & Luckmann, 2017). Sinn, Wissen und Handeln sind miteinander verbunden, da Subjekte in diesem Prozess auf individuelle und kollektive Wissensvorräte zurückgreifen, um ihre Erlebnisse in „sinnhafte Erfahrungen und sinnhaftes Handeln zu verwandeln“ (Keller, 2012, S. 185). Schütz' Ansatz ist daher „phänomenologisch sowie wissens- und handlungsanalytisch“ (Endreß, 2018, S. 160) theoretisch fundiert und weist damit eine Passung zur Fragestellung dieser Forschungsarbeit auf, in der Handlungsorientierungen, Wissensbestände und die Erfahrungen der Lehrenden im Umgang mit Diskriminierung analysiert werden sollen.

Die Untersuchung von Handlungs-, Interaktions- und Erfahrungsphänomenen sowie deren sinnkonstituierende Struktur steht im Mittelpunkt der R/GTM nach Breuer et al. (2018). Phänomene werden als Indikatoren einer zugrunde liegenden Bedeutungs- und Sinnstruktur einer sozialen Welt (Breuer et al., 2018) und nicht eines einzelnen Bewusstseins verstanden. Die zu untersuchende soziale Welt ist immer schon eine durch die Akteur:innen vorinterpretierte, in Konstruktion erster Ordnung sinnhaft strukturierte Welt (Schütz, 1971, zit. nach Breuer et al., 2018, S. 48, 249f.). Die Analyse empirischer Daten und jeweils zu bildenden theoretischen Begriffe sowie Kategorien stellen diesbezüglich eine Konstruktion zweiter Ordnung dar (ebd.) und beinhalten erkenntnistheoretisch ein konstruktivistisches Element, da das Untersuchungsfeld und die Theoriebildung durch die aktive Rolle der Forscherin beeinflusst werden. Die reflexive Komponente des GTM-Forschungsstils muss hinzugefügt werden, um die Präkonzepte bei der Verstehens- und Deutungsanalyse empiri-

scher Daten einzuklammern und offenzulegen. Es wird eine existierende Wirklichkeit unabhängig von der Wahrnehmung angenommen, wobei der suspendierte „ontologische Zweifel“ (Breuer et al., 2018, S. 40) durch eine „methodische Skepsis“ (ebd.) ersetzt wird, da das Erkennen von Welt über eine Konstruktionsleistung des Subjekts vermittelt wird.

Diskriminierungsereignisse an Schulen stellen problematische Ereignisse dar und sind mit hohen Anforderungen an die Lehrenden verbunden. Wie Lehrende die Situationen verarbeiten und darauf bezogene Handlungen begründen, kann über problemzentrierte Interviews (PZI) (Witzel, 2000) ermittelt werden. Individuelle Entwicklungsaspekte lassen sich über die biografische Eingangsfrage erheben, die gerade im Kontext doppelter Professionalisierung als Pflegende und Pflegelehrende eine Rolle spielt. Das PZI lehnt sich hinsichtlich der Erhebungs- und Auswertungsmethode explizit an das theoriegenerierende Verfahren der GTM an (Witzel, 2000). Das handlungstheoretisch fundierte Kodierparadigma fügt die theoretisch destillierten Konzepte später relational in einem Handlungsmodell zusammen (Strauss & Corbin, 1996).

#### **4.1.1 Sozialkonstruktivistische und sozialphänomenologische Orientierungspunkte**

In einem sozialwissenschaftlichen Verständnis folgt diese Arbeit der Tradition des interpretativen Paradigmas (Wilson, 1970, zit. nach Eberle, 1999, S. 65). Auch wenn das interpretative Paradigma eine Vielzahl von qualitativen Forschungsansätzen integriert, liegt der gemeinsame Ausgangspunkt in der Herstellung von sozialer Realität über die „Betonung des aktiven und kreativen menschlichen Zeichen- und Symbolgebrauchs, des permanenten Zusammenspiels von Deuten und Handeln in konkreten Situationen“, (Keller, 2012, S. 17). Soziale Wirklichkeit ist damit kein objektiv vorgegebener Tatbestand, sondern wird in einem wechselseitigen sinngebenden Interpretationsprozess von Handelnden hergestellt. Damit muss die Untersuchung dieser in Interaktionsprozessen hergestellten sozialen Realität über sinnhaft verstehende und deutende Zugänge erfolgen (von Kardorff, 1995). Weber hatte in seinen handlungstheoretischen Ausführungen bereits den Grundstein für einen verstehenorientierten Zugang in den Sozialwissenschaften gelegt, in dem er soziales Handeln an den Sinn knüpfte. Da aber der Sinnbegriff bei Weber gleichsam unbestimmt bleibt, wird dieser von Schütz in seinem mundanphänomenologischen Ansatz erweitert (Keller, 2012). Schütz greift dafür auf phänomenologische Überlegungen Husserls zurück, der „die erkennende Subjektivität als Urstätte aller objektiven Sinnbildungen und Seinsgeltungen“ bestimmt (Husserl, 1936, zit. nach Abels, 2010, S. 63). Die Erfahrungen des Subjektes werden damit zum Ausgangspunkt von Erkenntnis. Erkenntnis in diesem Zusammenhang bedeutet also zu untersuchen, wie sich die objektiven Gegebenheiten der Außenwelt, die Phänomene im subjektiven Bewusstsein zeigen und dort über verschiedene Akte mit Sinn besetzt

werden. Daher auch der Ruf, zu den Sachen selbst zurückzukommen, nämlich die Analyse von Phänomenen, wie sie dem erfahrenden Bewusstsein in Selbstevidenz gegeben sind (Berghofer & Wiltsche, 2019). Der Sinnbegriff wird von Schütz philosophisch-erkenntnistheoretisch entschlüsselt (Eberle, 1999) und stellt auf den unterschiedlichen Bewusstseins-ebenen detailliert dar, wie Individuen ihre Erlebnisse der Welt sinnhaft strukturieren und mit ihren Handlungen verbinden. Zugleich erleben wir eine Welt, die uns vorgegeben und vertraut ist und die wir intersubjektiv mit anderen teilen (Abels, 2010). Diese Welt, Husserl nennt sie die Lebenswelt, ist die primordiale Sphäre unseres alltäglichen Erlebens, Erfahren und Handelns (Hitzler & Eberle, 2015, S. 110) und der Ort, den wir als fraglos und unproblematisch in einer vortheoretischen-natürlichen Einstellung hinnehmen (Schütz & Luckmann, 2017). Die Lebenswelt ist der unbefragte Boden der relativ-natürlichen Weltanschauung (Eberle, 1999), in der wir uns an den Gegenständen und Dingen orientieren, die inhaltlich schon bestimmt sind.

Darauf aufbauend entwickeln wir Handlungsrouinen, mittels derer wir uns in der Lebenswelt zurechtfinden und Probleme lösen können (Hanke, 2002). Aus der Erfahrung heraus, dass sich in der Vergangenheit und Gegenwart Handlungen in immer gleicher bzw. ähnlicher Weise bewährten bzw. bewähren, antizipiere ich auch, dass das in Zukunft der Fall sein wird. Aus dieser Zuversicht, Schütz bezeichnet sie als Idealisierungen des „Ich-kann-immer-wieder“ und des „und-so-weiter“, (Schütz & Luckmann, 2017, S. 34), leitet sich die Stabilität der Lebenswelt ab (Keller, 2012). Daraus ergeben sich nun gleich mehrere Konsequenzen. Zum einen ist zu fragen, woher die Objekte in der Lebenswelt stammen, die wir als bestimmt und fraglos gegeben vorfinden und an denen wir uns orientieren, zum anderen betrifft dies die Setzung des Subjektes als Ausgangspunkt der Herstellung von sozialer Realität.

Die Lebenswelten, in die Individuen hineingeboren und sozialisiert werden, haben schon Generationen vorher erfahren, interpretiert und kommuniziert (Hanke, 2002). Das über Deutungen und für gültig befundene konstituierte Wissen gemeinsamer Gruppenerfahrungen verschmilzt zu einem intersubjektiven kollektiven-gesellschaftlichen Wissensvorrat, bestehend aus Regeln, Normen, Sitten, Bräuchen, Lebensweisen, die soziohistorisch im Hier und Jetzt eine Ordnung und damit Sinnorientierungen vorgeben. Objekte der Lebenswelt sind also Elemente eines gesellschaftlichen Wissensvorrates, die historisch entstanden über Zeichensysteme dem Einzelnen als Bezugsschema vorgegeben sind (Luckmann, 2003, zit. nach Keller, 2012, S. 211). Sogleich werden die Wissens-elemente von der gesellschaftlichen Gruppe als richtig und gut akzeptiert (Schütz, 2004) und bilden damit den Humus des unbefragten Bodens der relativ-natürlichen Weltanschauung (Scheler, 1926, zit. nach Schütz & Luckmann, 2017, S. 35). Nunmehr ist also Wissen hauptsächlich sozial

abgeleitet (Schütz & Luckmann, 2017), es entstammt einem gesellschaftlich übersubjektiven Wissensvorrat, der in Institutionen (Familie, Schule, Beruf) über Sozialisationsprozesse angeeignet wird (Keller, 2012). Welt resp. die Lebenswelt ist also für das Subjekt eine vor-konstituierte soziale Welt, die ein Grundgerüst, eine Struktur, für die sinnhafte Einordnung von Erfahrungen und darauf bezogenes soziales Handeln bietet.

Wie sich Menschen in ihrer (alltäglichen) Lebenswelt zurechtfinden, wie sie diese Welt erleben, wie intersubjektive Verständigung gelingt, welche Vorstellungen sie von der Wirklichkeit vor dem Hintergrund ihrer (vortheoretischen) natürlich-relativen Weltanschauung haben, dies zu untersuchen ist Aufgabe der Phänomenologie, die aufgrund ihrer Bezogenheit auf die Lebenswelt auch Mundanphänomenologie genannt wird<sup>60</sup>. Die Mundanphänomenologie grenzt sich damit von den subjektphänomenologischen Zugängen ab, welche die Sinngenesen hauptsächlich im individuellen Bewusstsein verortet (Kruse, 2015). Pointiert formuliert sind Sinnsetzungsprozesse durch Sozialität fundiert und zwar durch die fraglose Übernahme von gemeinschaftlichen kulturellen Deutungsmustern (Srubar, 1985, 1988, zit. nach Eberle, 1991, S. 189), die einem gesellschaftlichen Wissensvorrat entstammen und im Bewusstsein als Fähigkeiten, Fertigkeiten und Routinen sedimentiert sind. Dennoch bedeutet dies nicht, dass Subjekte durch die gesellschaftlichen Strukturen bestimmt sind, sondern diese sind es, welche die soziale Sinnordnung deuten „und in soziales Handeln überführen, soziale Strukturen also in soziales Handeln verflüssigen“, (Kruse, 2015, S. 30). Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft resp. Struktur oder Subjekt und Objekt ist als dialektische Wechselbeziehung aufzufassen. Gesellschaftliche Ordnung wird durch Menschen produziert (Berger & Luckmann, 2003) und wirkt im Prozess der Externalisierung formgebend auf gesellschaftliche Strukturen und Identität zurück.

Strukturen der Gesellschaft mithin die gesellschaftliche Ordnung ist Subjekten als objektive Faktizität vorgegeben (Berger & Luckmann, 2003) als ein Muster gesellschaftlicher Sinnordnungen, die als Wissensbestände in Institutionen verobjektiviert sind. Dem gehen historische Konstruktionsprozesse voraus, die zur Bildung und darauffolgender Objektivierung gesellschaftlicher Wissensvorräte führen (Keller, 2012). Das verobjektivierte gesellschaftliche Wissen ist mit Sinnzuweisungen verknüpft (ebd.) und steht in den Institutionen mittels sozialer Rollen, Sprache und Symbolsystemen für Vermittlungsprozesse bereit. Subjekte internalisieren dieses Wissen als explizites Routine- und Rezeptwissen über Sozialisationsprozesse. Der verobjektivierte Wissensbestand wird in einen subjektiven Wissensvorrat überführt, womit nun objektive Strukturen der Welt in eine subjektive Wirklichkeit assimiliert

---

<sup>60</sup> „Die Wissenschaften, die menschliches Handeln und Denken deuten und erklären wollen“, so Schütz und Luckmann, muss „mit einer Beschreibung der Grundstrukturen der vorwissenschaftlichen, für den in der natürlichen Einstellung verharrenden Menschen selbstverständlichen Wirklichkeit beginnen. Diese Wirklichkeit ist die alltägliche Lebenswelt.“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 29). Daher wird dieser Ansatz auch als Mundanphänomenologie zu bezeichnen (Keller, 2012).

werden (Berger & Luckmann, 2003). Das internalisierte Wissen sedimentiert und fungiert im Folgenden als Matrix für Deutungs- und Handlungsorientierungen des Subjektes.

#### **4.1.2 Menschenbild**

Das Untersuchungsfeld wird meist schon vorstrukturiert durch basale Grundannahmen des forschenden Subjektes, die als „methodologische Aprioris“, (Breuer et al., 2018, S. 63), gesetzt sind. Das im Mittelpunkt der Untersuchung stehende Subjekt und die der Forschungsarbeit zugrunde liegende Methodik stehen dabei in einem Zusammenhang. Dies bedarf der wissenschaftlichen und persönlichen Reflexion am Ausgangspunkt der Untersuchung (ebd.). Eine Forschungsarbeit, die Haltungen und Orientierungen von Menschen in ihrem alltäglichen beruflichen Handeln untersucht, muss notwendigerweise einen anthropologischen Blick auf das Wesen und die Natur des Menschen richten. Diese Kernannahmen bestimmen die Perspektive des Forschenden auf den Menschen und wirken implizit bei der Auswahl von interessierenden Aspekten des Untersuchungsgegenstandes (Keller, 2008).

Die Setzungen, die vorgenommen werden, betreffen grundlegende Eigenschaften der Subjekte, ihr Eingebundensein in die Welt und Formen der intersubjektiven Verständigung in dieser. Diese Prämissen sind es, die als Voraussetzungen überhaupt sowohl den erkenntnisspezifischen Zugang zur Welt bestimmen als auch ein Weltverständnis formen und damit Bedingungen des methodologischen Zugriffs auf die empirische Welt festlegen. Dabei handelt es sich im Folgenden um eine Darstellung axiomatischer Grundannahmen, die weder letztbegründet noch Ergebnis empirischer Untersuchungen sind (Strübing, 2018). Es handelt sich hierbei um einen aus der Forscherinperspektive theoriegeleiteten Suchprozess, der einen „archimedischen Punkt“ definieren soll, von dem aus der empirische Untersuchungsgegenstand erfasst und erklärt werden kann. Aus dieser Überlegung heraus sollen im Folgenden Kernannahmen zum Subjektverständnis, da lebendige Menschen im Mittelpunkt der Untersuchung stehen, formuliert werden, die eng mit dem Untersuchungsdesign und dem Fremdverstehen in Verbindung zu sehen sind. In Anlehnung an Pofel und Schröer (2014) soll das dieser Arbeit zugrundeliegende Subjektverständnis anhand von vier Kernannahmen entfaltet werden.

#### **1. Prämisse: Das historische Subjekt: Subjektformation über das soziohistorische Apriori**

Subjekte werden geformt resp. subjektiviert über Prozesse des hineingeboren und sozialisiert Werdens in Gesellschaften, die eine eigene historische und soziale Entwicklungsgeschichte aufweisen (Pofel & Schröer, 2014). Subjekte verinnerlichen, sowohl über Institutionen vermittelte Orientierungs- und Handlungsmuster, die sie als soziohistorisch gebildete

Wissensbestände Apriori vorfinden als auch Routinen für den Umgang mit und in der Welt (Soeffner, 2004). Wissen ist dem Einzelnen somit „historisch vorgegeben und sozial auferlegt“, (Luckmann, 2003, zit. nach Keller, 2012, S. 211) und tritt ihnen als ein soziohistorisches Apriori gegenüber (Luckmann, 2003, zit. nach Keller, 2012, S. 211). Partizipation und Integration in die gesellschaftliche Lebenspraxis, genauer Welt, setzt beim Subjekt eine Inkorporation von Wissen über das Verständnis von Zeichen- und Symbolsystemen, Rollenerwartungen und Normen voraus. Diese sind dem Individuum vorgängig und bringen über Subjektivierungsprozesse je „epochenspezifische Subjektformationen“, (Keller, 2014, in: Pofert & Schröer, 2014, S. 7), hervor. Subjekte sind somit im Rückgriff auf Foucault historisch-gesellschaftlich erzeugt (Keller, 2014). Im Ergebnis der (westeuropäischen) historischen gesellschaftlichen Entwicklung ab dem 18. Jahrhundert sticht das eigenverantwortlich handelnde Subjekt als spezifischer Subjektivierungstypus hervor (Pofert & Schröer, 2014, S. 17). In dieser Konfiguration wird das Subjekt „(...) gesellschaftlich geformt zu einem Raum eigener Interessen und Begierden. Es muss jetzt selbst Sorge tragen, die eigenen Interessen erfolgreich zu verfolgen, sozialen Anschluss zu finden. Es muss (...) ein Selbstverhältnis entwickeln und aus dem heraus sich selbst subjektivieren. Es muss als Solitär präpariert eigeninitiativ sich auf die Gesellschaft beziehen und daran anknüpfen können“, (Pofert & Schröer, 2014, S. 17).<sup>61</sup>

## **2. Prämisse: Das anthropologische Subjekt: Das umweltoffene und exzentrisch positionalisierte Subjekt<sup>62</sup>**

Individuen und Gesellschaft stehen in einer Differenz zueinander (Soeffner, 2014). Sie erfahren sich als Solitärwesen außerhalb und als vergemeinschaftetes Wesen innerhalb von Gesellschaften (Berger & Luckmann, 2003). Dieser Doppelstruktur und der darin angelegten Konflikthaftigkeit liegt die anthropologische Bestimmung des Menschen im Verhältnis

<sup>61</sup> Subjektivierungsprozesse über soziohistorische gesellschaftliche Entwicklungen zu verstehen, grenzt sich ab von ahistorischen-essentialisierenden Subjektkonzeptionen (Keller, 2014), die das Subjekt ausgestattet mit einem rationalen und metaphysischen Wesenskern als autonom, frei, selbstbestimmt und als grundlegend emanzipationsfähig charakterisieren (Wiede, 2020). Diese idealistischen Essentialisierungen, die in der Tradition von Kant oder auch Descartes stehen, werden vielfach als Leitbilder in der Pädagogik rezipiert. Subjekte in der Berufspädagogik müssen voraussetzungsärmer gefasst werden, darauf haben bereits Ertl-Schmuck (2010) und Greb (2010) in ihren fachdidaktischen Entwürfen hingewiesen.

<sup>62</sup> Plessners philosophische Anthropologie des Menschen (1928) leistet einen Beitrag zur Auflösung des Descartischen Dualismus, die zu zwei, sich unvereinbar gegenüber stehenden Unterscheidungsformen des Menschlichen führte: „Geist/Seele und Körper, Subjekt und Objekt, Kultur und Natur“ (Magyar-Haas, 2020, S. 7). Die menschliche Existenz erhält dadurch einen Doppelcharakter: als Geist- und Naturwesen (Weiland, 2019, S. 72). Diesem immanent ist die Trennung in Innen- und Außenwelt, die damit gekoppelt ist, den Menschen einer Welt zuzuordnen entweder als ein geistiges oder ein körperliches Wesen, womit sodann auch die Trennung in Geistes- und Naturwissenschaften vollzogen war. Plessners Anthropologie favorisiert weder den geistigen noch den physischen Bereich bei der Suche nach der Spezifik des Menschseins, sondern verschränkt in seinem Entwurf die beiden Sphären miteinander. Damit löst er den Gegensatz auf, indem er die aufeinander bezogene Wechselseitigkeit der geistig-physischen Welt darstellt und den Dualismus in eine praktische Dualität überführt (ebd.).

zur Welt und zu sich selbst als exzentrisch positionalisiert zugrunde (Plessner, 1975).<sup>63</sup> Die exzentrische Positionalität ist ein Kriterium zur Unterscheidung von Mensch und nicht bewusstseinsreflexiven Lebewesen. Das Individuum ist aus seiner Mitte (Zentrum) herausgehoben, da es seinen Körperleib aus einer reflektierten ICH-distanzierenden Außenperspektive – ex-zentrisch – sowohl als ein Körperding als auch als „seelische Innenwelt“ wahrnehmen kann (Müller, 2002, S. 56f.). Der Mensch macht sich so selbst zu einem bewussten Betrachtungsgegenstand: „Er lebt und erlebt nicht nur, sondern er erlebt sein Erleben“, (Plessner, 1975, zit. nach Weiland, 2019, S. 78). Subjekte erfahren sich in der Welt darüber, dass sie einen Körper haben, in einem Körper sind (als ein Leib) und diesbezüglich einen reflexiven Außenstandpunkt zu ihrem Körperleib-Sein einnehmen können, den sie als Einheit wahrnehmen (Müller, 2020). In dieser Konstellation treten sie nach außen, ohne aber die Verbindung zu ihrem Zentrum zu lösen (Klein, o. D.). Damit ist eine Gebrochenheit des menschlichen Seins verbunden, ein Existieren innerhalb und außerhalb des Bruches (bzw. ein innerhalb und außerhalb des Körper-Seins) „als Seele und als Körper und als die psychophysisch neutrale Einheit dieser Sphären“, (Plessner, 1965, zit. nach Müller, 2002, S. 57).<sup>64</sup> Die natürliche Gebrochenheit des menschlichen Seins ist potentiell krisenhaft und gerinnt in Konflikten des Lebens zwischen „Natur und Geist, (...) Gebundenheit und Freiheit, (...) Sein und Sollen“, (Kubitza, 2005, S. 144), mit Unsicherheiten und der Gefahr des existenziellen Scheiterns. Bezogen auf das spezifische Verhältnis von Einzel- und Sozialwesen in Gesellschaften setzt sich die existenzielle Bruchlinie in den Differenzenerfahrungen von Singularität und Sozialität weiter fort. Das Subjekt ist gezwungen, sein Dasein im praktischen Lebensvollzug als immer wiederkehrendes Moment seiner biografischen Geschichte zu gestalten. „Der Mensch lebt nur, indem er ein Leben führt“, (Plessner, 2003, zit. nach Weiland, 2019, S. 84). Seine individuelle Geschichte zu gestalten heißt im exzentrisch positionierten Kontext ein kulturspezifisches Selbst- und Weltverhältnis aufzubauen, um

<sup>63</sup> Lebende Organismen (Pflanzen, Tiere, Menschen) werden im Unterschied zu den unbelebten Objekten über ihre Positionalität definiert. Lebendiges hat einen Standort, eine Position im Verhältnis zur Außenwelt (Umwelt) und grenzt sich von dieser Außenwelt (Umwelt) ab (Plessner, 1975, zit. nach Weiland, 2019, S. 76). Plessner trifft anhand der Art der Abgrenzung zur Umwelt Unterscheidungen zwischen Pflanzen, Tieren und Menschen. Tiere sind wie Menschen selbständig gegenüber ihrer Umwelt und bilden eine geschlossene Form der Abgrenzung (Weiland, 2019). Tierischer Körper und Leib fallen zusammen und bilden eine Einheit. Als Ganzheit agieren und reagieren sie aus einem Zentrum (Mitte) heraus, da sie keine Fähigkeit besitzen, aus ihrem Körperleib herauszutreten, um ihn zum äußeren Blickpunkt ihrer Betrachtung zu machen. Tiere sind zentrisch positionalisiert. Tiere bewegen sich selbständig und reagieren instinktsicher auf äußere Reize, aber sie können sich nicht von außen auf sich selbst reflexiv beziehen d. h. sie erleben sich nicht in ihren Reaktionen auf Reize – „es erlebt nicht sein Erleben“ (Plessner, 1975, zit. nach Weiland, 2019, S. 78).

<sup>64</sup> Subjekte sind somit dreifach positionalisiert: als ein lebendiger physischer Körper, in einem Körper als Innenleben resp. Seele und außerhalb des Körpers als reflektierter Beobachter seiner selbst (Klein, o. D.). Die Erfahrung einer dreifachen Positionalität strukturiert die Lebenswelt in drei verschiedene Bereiche auf: Außenwelt, Innenwelt, Mitwelt (Weiland, 2019, S. 81). Subjekte erleben die Außenwelt als Sphäre der physischen Gegenständlichkeit der Objekte der Umwelt, wozu auch die Erfahrungen um den eigenen Körperleib und das Wissen um die Körper der Anderen zählen, die Innenwelt als Bereich der Vergegenständlichung des seelischen Innenlebens und die Mitwelt als geistige-ideelle Sphäre, in der sich die verschiedenen ICHs als Teil des WIRs einer Gesellschaft erfahren (Plessner, 1975, zit. nach Weiland, 2019, S. 82).



die potentielle Krisenhaftigkeit in eine Einheit zu überführen. Das vereinzelte Selbst stabilisiert seine Lebenspraxis darüber, dass es sich über die Internalisierung soziokultureller-historischer Wissensbestände „nach innen eine Form [gibt: JW], die dann in der Vermittlung ‚nach außen‘, also sozial, auf Akzeptanz stößt“, (Pofert & Schröer, 2014, S. 17f.). Das Subjekt erhält einen kommunikativen und sozialen Anschluss an die Mitwelt (Gesellschaft) (ebd.) und erfährt sich als Teil des WIRs der gesellschaftlichen Sphäre.

Neben der exzentrischen Positionalisierung ist das Subjekt als „umweltoffenes instinktar-mes Mängelwesen“, (Gehlen, 1976, zit. nach Keller, 2012, S. 209), bestimmt. Es kann sich nicht in eine sichere naturgegebene Geborgenheit zurückziehen. Weder sind eine stabile Lebenswelt noch Denk- und Handlungsmuster im Unterschied zu instinktgebunden Reiz-Reaktionsverhalten vorgegeben (Weiland, 2019). Der biologische Mangel wird über vom Subjekt erzeugte materielle und immaterielle kulturelle Produkte ausgeglichen, die diesen als eine künstlich geschaffene kulturelle Hülle in Form einer „zweiten Natur“, (Plessner, 1975, zit. nach Gugutzer, 2015, S. 72) als Halt und Sicherungsmoment umgeben. Es ist das menschliche Handeln, welches Kultur und im Ergebnis Gesellschaft mit all ihren soziokulturellen Gegenständlichkeiten im praktischen Vollzug hervorbringt. Die Umweltoffenheit ermöglicht es, die kulturellen Bestandteile, die als gesellschaftliche Ordnung schon vorgegeben sind, in das eigene Sein zu integrieren. So wird Weltoffenheit in Weltgeschlossenheit transformiert, zum Zwecke der Stabilisierung und des Erhalts der eigenen Lebensform (Berger & Luckmann, 2003). Es bleiben jedoch Irritationsmomente, da subjektive Wahrnehmung und Orientierung nicht gänzlich in Übereinstimmung mit kulturellen gesellschaftlichen Mustern stehen, so wie es die exzentrische Positionalität bestimmt. Lebenslange Entwicklungsaufgabe bleibt es daher diese „Symmetrie zwischen objektiver und subjektiver Wirklichkeit [...] immer in actu“ zu produzieren und zu reproduzieren (Berger & Luckmann, 2003, S. 145), um den Anschluss an die gemeinsame Basis von Sozialität zu wahren. Dies gilt im Besonderen, da Gesellschaften dynamische und historisch wandelbare Figurationen darstellen, in denen Subjekte im Zuge der Individualisierung selbst mit gesteigerten Selbstverwirklichungsansprüchen aus einer Position des Besonderen einhergehen, die vom gesellschaftlich Typischen abweichen kann (Pofert & Schröer, 2014). Hier verstärken sich die Antinomien (Brüche), da es schwerer fällt, eine Einheit von innen und außen, Selbsterleben und gesellschaftlicher Erwartung herzustellen.

### 3. Prämisse: Das kommunikative Subjekt: Leibliche und kommunikative Verständigung

Subjekte verinnerlichen im Sozialisationsprozess soziohistorische Wissensbestände, die Grundlagen für Deutungsmuster und Handlungsorientierungen innerhalb der Welt darstellen (Soeffner, 2004, S. 114). Die sedimentierten subjektiven Wissensvorräte basieren meistens auf „überlieferten second-hand Erfahrungen“, (Soeffner, 2004, S. 115), nur ein geringer Teil der Kenntnisse von Welt ist das Ergebnis persönlicher Erfahrungen (Schütz 1971/1972, zit. nach Soeffner, 2004, S. 115).

Gesellschaftliche Wissensvorräte stellen ein „Sinnreservoir“, (Keller, 2012, S. 211), für den Einzelnen dar, die das Ergebnis historischer Prozesse von vielfachen Auslegungen, Transformationen und Objektivationen von Wissen und den damit zugeschriebenen Bedeutungszusammenhängen darstellen. Es handelt sich hierbei größtenteils um allgemeine (typisierte) Problemlösungen, die in Gesellschaften eine Verbindlichkeit besitzen und intersubjektiv geteilt werden (ebd.). Die bereitgestellten, verobjektivierten Wissensbestände dienen dem Selbst im internalisierenden Zugriff darauf, eigene Handlungsroutinen im Umgang mit und in der Welt auszubilden. Ein Teil des Selbst integriert die gesellschaftlich verobjektivierten Typisierungen in seine Struktur und kann aber zu diesen, im Sinne der exzentrischen Positionalität, später eine reflektierende Distanz herstellen (Berger & Luckmann, 2003). Die objektivierte gesellschaftliche Wirklichkeit wird so im Aneignungsmodus als subjektive Wirklichkeit individualisiert (Keller, 2012). Die typisierten Wissensbestände bieten den Subjekten Orientierungsmuster für eigene Handlungsentwürfe, stellen aber nur Vortypisierungen dar, die funktional durch die Eingrenzung und Bedeutungszuschreibung (ebd.) die Komplexität in Alltagssituationen reduzieren sollen. Es sind die Vortypisierungen, die den gesellschaftlich konsensorientierten Handlungs- und Wissensrahmen strukturieren und die angeeignet werden (Schröer, 2014). Die alltägliche Welt stellt aber kein statisches Gebilde dar, welches lediglich durch die nur reine Anwendung der internalisierten Vortypisierungen ausgelegt und damit für das Subjekt verstehbar ist. Subjekte interpretieren ihre Alltagssituationen über individuelle Auslegungen von bereits gesellschaftlich Vorausgelegten resp. Vortypisierungen im Wechselspiel, die zum biografischen Erfahrungsaufbau führen und Handlungen konstituieren (ebd.). Mit anderen Worten: individuelles Auslegen des Alltags ist sinnhaftes Verstehen und Deuten. Die Aneignung des gesellschaftlich Vortypisierten ist keine passive Abbildung im Subjekt, die automatisch verläuft, sondern ist abhängig von der Perspektivität<sup>65</sup> des Individuums beim Erfahrungsaufbau (ebd.). Damit gehen sowohl eine Variabilität und Differenz von Anschauungen, Deutungen, Orientierungs- und

<sup>65</sup> Die Internalisierung eines gesellschaftlich-vorausgelegten Typenrepertoires bzw. die Verarbeitung von Erfahrungen in der Welt erfolgen perspektivisch differenziert. Je nach subjektiven Relevanzen (motivational,

Handlungsmustern zur gesellschaftlichen Praxis bei Subjekten einher (ebd.), deren intersubjektive Gültigkeit nicht mehr garantiert werden kann, als auch die Möglichkeit, dass das gesellschaftlich-institutionelle vorausgelegte typisierte Handlungsrepertoire keine adäquate Hilfestellung mehr bietet und modifiziert werden muss. Daraus resultiert die Störanfälligkeit von intersubjektiven Verständigungsprozessen und Handlungsweisen, die prinzipiell scheitern können. Subjekte müssen sich aus ihrer dezentrierten (exzentrischen) individualistischen Position, die insbesondere durch die vielfältigen Zugangsweisen in pluralistischen Gesellschaften gekennzeichnet ist, um einen kommunikativen Anschluss bemühen (Pofel & Schröer, 2014). Sie sind aufgrund ihrer singulären (exzentrischen) Position, der Perspektivität ihrer Art und Weise des Erfahrens und Erlebens und der auslegungsbedingten Differenz zum kollektiv-gesellschaftlich typisierten Wissens gerade dazu gezwungen, den Kontakt zur gesellschaftlichen Praxis zu suchen (Schröer, 2014).

Im Modus des kommunikativen Handelns stellt das Subjekt eine Verbindung zur Gesellschaft (Mitwelt) her, adaptiert neue Handlungsmöglichkeiten und erlebt die Differenz der Perspektiven zum jeweils „Anderen“ (Pofel & Schröer, 2014). „Dabei erfährt [es, JW] sich aus dem kommunikativen Handeln heraus als (aus)handlungsfähiges Subjekt“, (Pofel & Schröer, 2014, S. 19).

#### **4. Prämisse: Sinn und pragmatisches Handeln in der Lebenswelt**

Weber fundiert die Sozialwissenschaften als eine Wissenschaft, die „soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und in seinen Wirkungen ursächlich erklären will“, (Weber, 1972, zit. nach Hitzler & Eberle, 2015, S. 111). Soziales Handeln ist im Weber'schen Verständnis ein subjektiv sinnhaftes Handeln, welches sich an dem Verhalten der anderen orientiert (Abraham, 2002, S. 48). Demzufolge muss ein wissenschaftliches Verstehen den subjektiv gemeinten Sinn rekonstruieren, den Individuen mit ihrem Handeln verbinden (Keller, 2012). Über die Erfassung des subjektiven Sinns ist es dann möglich, soziale Phänomene als Ergebnis des gemeinsamen Handelns von Subjekten zu verstehen (Hitzler & Eberle, 2015). In Ableitung der von ihm entwickelten Idealtypen des zweckrationalen, wertrationalen, affektiven und traditionellen Handelns entwirft er als eine Abstraktion den subjektiv gemeinten Sinn als einen typischen Sinn, der dem Handeln zugrunde liegt (Keller, 2012). Weber erläutert jedoch nicht näher, wie sich der typische Sinn im Bewusstsein konstituiert, dieser mit dem Handeln verknüpft wird und wie eine intersubjektive Verständigung zwischen den Handelnden möglich wird (Abraham, 2002).

---

thematisch, interpretativ), nach der räumlichen, zeitlichen und sozialen Strukturierung von Erfahrungen innerhalb der Lebenswelt und der biografischen Aufschichtung im einzelnen Individuum (Schütz & Luckmann, 2017) erfolgen sowohl Aneignung als auch Modifikation von typisierten Wissensbeständen heterogen.

Weber macht zwischen Handeln als Ablauf und vollzogener Handlung, zwischen dem Sinn des Erzeugens und dem Sinn des Erzeugnisses, zwischen dem Sinn eigenen und fremden Handelns bzw. eigener und fremder Erlebnisse, zwischen Selbstverstehen und Fremdverstehen keinen Unterschied (Knoblauch, 2014, S. 142). Schütz will es aber genauer wissen und fragt: Was meint der Satz, die Handelnden würden mit ihren Handlungen einen Sinn verbinden? (Knoblauch, 2014, S. 143). Sinn und Handeln sind nach Schütz untrennbare Einheit, die der Wirklichkeit zugrunde liegt und Ausgangspunkt für den sinnhaften Aufbau der Welt darstellt (ebd.). Menschen gestalten ihre Wirklichkeit aufgrund von Sinnsetzungsprozessen, wodurch die Welt einen sinnhaften Aufbau erfährt. Schütz entwirft den Sinnsetzungsprozess stufenförmig, „indem er die Konstitution von Sinn bis zu den passiven Prozessen nachzeichnet, in denen sich Erlebnisse in uns ablagern und über Bewusstseinsleistungen in Erfahrungen verwandelt werden, mit denen wir uns die Wirklichkeit konstruieren“, (Abels, 2010, S. 62).

#### 4.1.3 Zusammenfassung

Die in dieser Arbeit zugrunde gelegte Subjektkonzeption erfolgt in Abgrenzung zu anderen sozialwissenschaftlichen Konzeptionen so u. a. den poststrukturalistischen und praxeologischen Ansätzen<sup>66</sup>. Beide weisen in ihren Grundgedanken das autonom handelnde und selbstreflexive Subjekt teilweise zurück (Reckwitz, 2003; Stäheli, 2000). Während poststrukturalistische Ansätze das Soziale als durch Diskurse hervorgerufene Tatsache beschreiben (Stäheli, 2000), nehmen praxeologische Zugänge zusammenfassend die Entstehung des Sozialen über den Vollzug sozialer Praktiken als einen performativen Akt des Tuns dem „doing“ in den Blickpunkt (Reckwitz, 2003).

In der allgemeinen Auffassung der Praxistheorien ist die soziale Welt strukturiert „durch kollektiv geteilte Wissensordnungen, Symbolsysteme, kulturelle Codes, [und Anm. JW,] Sinnhorizonte“, (Reckwitz, 2003, S. 288). Sinnhaft symbolische Wissensordnungen sind dabei keine mentalen bzw. kognitiven Schemata, sondern sind in den Körper „eingeschriebenes“ (inkorporiertes) gemeinsam geteiltes, meist implizites praktisches Wissen und Können, welches über materiale Strukturen von Körper und Artefakt (Objekte, Dinge, Techniken) die Ausführung sozialer Praktiken ermöglichen (Reckwitz, 2003). Soziale Praktiken stellen dabei ein sozial geteiltes, typisiertes Bündel von impliziten, interpretativen und methodischen Wissensbeständen dar (Reckwitz, 2003), die ein routiniertes praktisches Vollziehen resp. Handeln ermöglichen (Kramer et al., 2018). In den sozialen Praktiken resp.

<sup>66</sup> Veränderungen von Subjektkonzeptionen betreffen nicht nur poststrukturalistische und praxeologische Theorien, sondern lassen sich genauso für systemtheoretische Ansätze und Akteurs-Netzwerk Theorien verzeichnen (Pofel & Schröer, 2014).

Handlungen der Akteure kommen die impliziten Sinn- und Wissensbestände zur Darstellung, die Hinweise auf die darunterliegende Ebene der durch symbolische Ordnungen strukturierten gesellschaftlichen Wirklichkeit geben. Das Soziale findet sich dann nicht mehr in handlungsleitenden orientierenden Normen und intersubjektiver Kommunikation, sondern in den sozialen Praktiken (Reckwitz, 2003) als implizites Wissen verkörpert in Routinen und der Anwendung von Artefakten. Handeln erfolgt (meist) nicht aus intentionalen-rationalen Entwürfen heraus, sondern weist eine implizite Logik des Verstehens und Verhaltens auf, womit sich von einer absichtsvollen Gestaltung und Steuerung der Praxis distanzieren werden muss (Kramer et al., 2018). Damit wird der idealistische Subjektstatus von Autonomie und Reflexivität „jenseits und vor der Praxis“, (Reckwitz, 2003, S. 296), in Frage gestellt. Das Subjekt wird zum Praxisakteur, welches „nur innerhalb des Vollzugs sozialer Praktiken“, (Reckwitz, 2003, S. 296), ausgeübt über Materiales (Körper/Artefakt) existiert.

Demgegenüber steht der Subjektstatus in der Tradition poststrukturalistischer Ansätze insbesondere nach Foucault eher in der historisch-gesellschaftlichen Formierung über Diskurse, Wissen-Macht-Regime und Wissenspolitiken (Keller, 2014). In dieser Tradition ist das Subjekt selbst Produkt dieser Mechanismen, wobei diese Mechanismen dem Bewusstsein nicht transparent sind (ebd.). Ob nun aber als Akteur sozialer Praktiken oder historisch-gesellschaftlich erzeugt, ein sinnsetzendes und damit verbundenes handlungsplanendes Subjekt wird nicht mehr vorausgesetzt (Pöferl & Schröer, 2014). Die Konsequenzen sind drastisch: Wenn das Subjekt als sinnsetzendes und entscheidungsfähiges Wesen unterhöhlt wird, dann wird durch dessen Nivellierung zum bloßen Akteur von Praktiken und Produkt von Diskursen dieses zu einem „weltfremden, die Freiheitsgrade sozialen Handelns, (...) und Verantwortlichkeit sozialer Akteure unterschlagenden Abstraktion“, (Pöferl & Schröer, 2014, S. 4).

Das Subjekt ist im Verständnis dieser Arbeit kein bloßer Komplex von Körper-Ding-Handeln oder bestimmt durch machtvolle Diskurse, welches reflexhaft auf die Anforderungen der Welt reagiert. Es sind Sinnsetzungsprozesse, die Subjekte vornehmen, an denen sie „ihr Verhalten orientieren, (...) Situationen definieren, Handlungen vornehmen, Praktiken vollziehen.“ Subjekte handeln „aufgrund des sozialen Sinns, den die Welt“, (Reichert, 2014, S. 116), für sie hat.

## 4.2 Die Grounded Theory als methodologisches Rahmenkonzept

Datenerhebung und Auswertung lehnen sich an Zielsetzungen sowie Grundprinzipien der qualitativen Sozialforschung an. Ausgehend vom interpretativen Paradigma wird soziale Wirklichkeit als durch Interpretationshandlungen konstituierte Realität verstanden. Die Teilnehmenden konstruieren diese soziale Welt, indem sie Akte symbolischer Äußerungen mit Sinn, Intentionen und Deutungen versehen. Zielsetzung qualitativer Forschung ist es daher Prozesse zu rekonstruieren und zu interpretieren, welche die soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung darstellen (Heiser, 2018; Lamnek & Krell, 2016). Um die subjektiven Sichtweisen, Erfahrungen und Bewältigungsmodi von Lehrenden im Umgang mit Diskriminierungsphänomenen zu untersuchen, wurde sich daher für eine qualitative Zugangsweise entschieden.

Die Wahl für eine qualitativ (re)konstruktive Methodologie basiert auf der Überlegung, dass nicht nur ein isolierter Erkenntnisgewinn zum Thema Diskriminierung im Zentrum steht, sondern vor dem Hintergrund eines umfassenderen Verstehens auch der pädagogische Umgang erklärt werden kann. Damit richtet sich der Blick einer rekonstruktiven Sozialforschung, vielmehr auf die Frage nach dem „Wie“ und „Wozu“ und weniger nach dem „Was“ (Kruse, 2015, S. 26).

Die Reflexive Grounded Theory Methodologie (R/GTM) stellt eine auf den Erkenntnisgegenstand bezogene, angemessene qualitativ sozialwissenschaftliche Forschungsmethode dar und soll daher als theoretisches Rahmenkonzept genutzt werden. Dabei ist umstritten, ob es sich bei der GT um eine Analysemethode handelt oder doch eher um einen Forschungsstil (Legewie, 2005, zit. nach Kruse, 2015, S. 391). Es geht um keine hypothesenüberprüfende Forschung, sondern um ein grundlegendes Verstehen eines Gegenstandes, der sozial konstituiert wird. Diskriminierungsthemen, die den Pflegebereich sowie die Ausbildung unmittelbar betreffen, sind theoretisches „Neuland“ und waren bisher keine Untersuchungsgegenstände. Das neue Wissen entsteht in einem zirkulären Dialog zwischen den theoretischen Vorannahmen eines sensibilisierenden Konzeptes sowie den in der Empirie gewonnenen Daten (Alheit, 1999). Die Daten dieses Forschungsprojektes sollen in einer Theorie von Modi des Umgangs mit Diskriminierung münden, die aufgrund ihrer Rückbindung an die Daten des Feldes eine gegenstandsverankerte „Grounded Theory“ darstellt (Strauss & Corbin, 1996).

Der R/GTM liegt ein wissenschaftstheoretisches Verständnis zugrunde, in dem ausgegangen wird, dass Realität, ebenso wie die Theorien darüber, fortwährend hergestellt werden. Individuen interagieren mit Elementen der sozialen und stofflichen Natur und konstituieren über Deutungen sowie Interpretationen den Sinn und die Struktur der empirischen Welt (Strübing, 2014). Das Verstehen ist dabei an ein eigenes Vorverständnis gebunden, das es

den Akteuren ermöglicht, das Geschehene zu erklären und somit Sinn zu konstituieren. Diese Sinnwelten der Akteure können durch die R/GTM rekonstruiert und darüber hinaus über theoretische Konzeptualisierungen interpretiert und erklärt werden (Breuer et al., 2018). Dieser Erkenntnisprozess ist an das Subjekt gebunden, welches über theoretische Vorannahmen und Präkonzepte, die als Heuristiken und WahrnehmungsfILTER fungieren, Realität mitkonstruiert (Alheit, 1999; Breuer et al., 2018). Damit der liegt R/GTM epistemologisch eine konstruktivistische Ausrichtung zugrunde. Gleichzeitig implizieren diese Positionen einen Forschungsstil, der auf zwei Ebenen wirksam wird. Biografische, berufliche, fachliche und historische wirksame Präkonzepte benötigen eine thematisierende selbstreflexive Haltung, wobei in dieser Arbeit die Autorin selbst als Erkenntnis- und Datenquelle dient und zwar in der Form, dass Leiblichkeit und Emotionalität für den Erkenntnisgewinn nutzbar gemacht werden. Diesem wiederum liegt die Annahme zugrunde, dass die Forscherin einen Reizwert für das Forschungsfeld besitzt, in der es zu vielfältigen eigenen emotionalen und affektiven Reaktionen kommt, die aber nicht als eliminierungswürdig betrachtet werden sollen, sondern als „*epistemisches Fenster*“ (Breuer et al., 2018, S. 10, Herv. i. O.) im Forschungsprozess dienen.

Die aus den Interviews gewonnenen Daten werden als Indikatoren betrachtet, die auf eine hinter den empirischen Phänomenen liegende Struktur bzw. auf ein Konzept verweisen (Konzept-Indikator-Modell). Die extrahierten Konzepte werden im Verlauf der Untersuchung in ein hypothetisches Beziehungsgefüge gebracht und zu einem theoretischen Erklärungsmodell ausdifferenziert. Datenerhebung, Auswertung und Modellbildung erfolgen über ein iteratives Vorgehen, in dessen Folge die Daten in einer Pendelbewegung zwischen Theorie und Empirie ausgewertet, kategorisiert und entsprechend theoretisch modelliert werden (Breuer et al., 2018).

Über die gezielte Stichprobenauswahl (Theoretical sampling) werden im Verlauf des Forschungsprozesses theoretische Konzepte destilliert (Glaser & Strauss, 1998), welche die entstehende Theorie erweitern und verdichten (Strauss & Corbin, 1996). Dieses vergleichende Vorgehen wird solange durchgeführt, bis eine theoretische Sättigung erreicht ist, d. h. dass sich anhand der Daten kein neuer theoretischer Wissenszuwachs ergibt (Glaser & Strauss, 1998).

Die Konzepte werden mithilfe einer regelbasierten Interpretationsmethodik, dem offenen, axialen und selektiven Kodieren aus den Daten herausgearbeitet. Diese Konzepte beschreiben die empirischen Phänomene mithilfe von theoretischen Begriffen, die dann im nächsten Schritt zu Kategorien verdichtet werden. Im laufenden Forschungsprozess werden die Deutungen, Erfahrungen und Handlungen der Lehrenden unter Verwendung des

Kodierparadigmas zu einem Kategoriensystem im Sinne eines erklärenden Modells zusammengeführt (Breuer et al., 2018). Das Vorgehen ist flexibel und offen und auch mit dem Umstand versehen, dass sich Annahmen und Bedingungen ändern können. Das Modellieren, neu Zusammenbringen, Auseinandernehmen bietet Spielräume für ganz neue Entdeckungszusammenhänge, die abduktive Momente im Forschungsprozess darstellen können (Alheit, 1999, S. 8 mit Bezug auf Peirce [1903]).

Im Folgenden werden methodologische Grundannahmen mit Bezug zur Datenerhebung und Datenauswertung vorgestellt. Diese werden anhand der Darstellung der Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews (Witzel, 2000) und der Leitfadententwicklung konkretisiert. Beschreibungen des Feldzugangs, der theoretischen Fallauswahl sowie der Datenauswertung inklusive Kodierprozess und Modellentwicklung folgen im Anschluss. Mit der Reflexion des Forschungsprozesses in Bezug auf Standortgebundenheit, Feldzugang, Datenerhebung und Datenauswertung endet das Kapitel. Die ethischen Dilemmata, die im Zusammenhang mit der Untersuchung auftraten, werden in den einzelnen Kapiteln bereits problematisiert und werden im Anschluss noch einmal gebündelt.

### 4.3 Datenerhebung

„Eine Grounded Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet (...) wird“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 7). Gleichzeitig liegt der R/GTM ein iterativ-zyklischer sowie hermeneutisch-zirkulärer Erkenntnisprozess zugrunde, wodurch die Phasen von Literaturrecherche, Sampling, Datenerhebung, und Datenauswertung oszillieren und den Forschungsprozess jeweils modifizieren können (Breuer et al., 2018). Das eigene Forschungsvorhaben orientierte sich an diesem Verfahren und war als rekursiver Vierschritt von Literaturrecherche, Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung gekennzeichnet. Zunächst wurde ein Teil der Daten erhoben, aufbereitet und analysiert, um anschließend Entscheidungen hinsichtlich der weiteren Fallauswahl und Literaturrecherche zu treffen. Im Verständnis der R/GTM wird die theoretische Fallauswahl beendet, wenn eine theoretische Sättigung der Daten eintritt. Der gesamte Prozess der theoretischen Fallauswahl wird auch als Theoretical sampling bezeichnet (Breuer et al., 2018). Gerahmt wurden diese Schritte durch das „Prinzip der Verlangsamung“ (Kruse, 2015, S. 378), um eigene analytische Deutungsmuster zu entschleunigen und kontrollieren zu können.



#### 4.3.1 Erhebungsmethode: problemzentriertes Interview und Leitfadenerstellung

Die qualitativ-orientierte Fundierung der vorliegenden Arbeit implizierte die Verwendung qualitativer Methoden, deren Prinzipien Offenheit, Prozesshaftigkeit und Reflexivität den Forschungsprozess bestimmen. Eine Studie deren Ziel es ist, Denk-, Wert und Handlungsmustern von Lehrkräften im Umgang mit Diskriminierung zu untersuchen, wird mit methodischen Schwierigkeiten konfrontiert. Dies betraf sowohl die Bereitschaft, an Interviews teilzunehmen, als auch ein verzerrtes Antwortverhalten im Rahmen von sozialer Erwünschtheit. Soziale Erwünschtheit bezeichnet das Bedürfnis der Befragten, sich in einem positiven Licht darzustellen und/oder mit den Aussagen in Konformität mit sozialen Normen zu stehen (Meuser & Nagel, 2002). Daher mussten im Interview die Befragten motiviert werden, berufliche Situationen zu erzählen, in denen Diskriminierung Bestandteil einer Unterrichtssituation war. Durch erzählgenerierende Stimuli sollten bei den Befragten narrative Zugzwänge evoziert werden (Schütze, 1984), die von diesen weniger kontrolliert werden können (Alheit, 1994).

Das problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel (2000), das soziale Problemstellungen in den Blick nimmt, wurde als gegenstandsangemessene Methode betrachtet. Hierbei werden individuelle und kollektive Handlungsstrukturen als problemorientierte „Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ erfasst (Witzel, 2000, S. 2). Über die drei Grundprämissen des problemzentrierten Interviews: Problemorientierung, Gegenstands –und Prozessorientierung lässt sich der Gegenstandsbezug und die Angemessenheit entsprechend begründen. Diskriminierungsprozesse sind gesellschaftlich relevante Problemstellungen, an denen sich im Interviewverlauf thematisch orientiert wurde und entsprechende Nachfragen generierten. Forschungsfeld, Untersuchungsgegenstand und Befragte zeichneten sich durch eine hohe Vulnerabilität aus, weswegen die Methode je nach Umfeld und Interview entsprechend adaptiert werden musste. Erzählgenerierende Verfahren, themenorientierte leitfadengestützte Techniken und dialogisches Nachfragen wurden entsprechend flexibel gehandhabt (Witzel, 2000). Narrationen, die über erzählgenerierende Stimuli gesetzt wurden, sollten helfen, dass die Befragten in einen Erzählfluss kommen. Biographische Fragen, die nicht die Gesamtbiographie im Fokus hatten, sondern nur die Elemente die für die Problemstellung bedeutsam waren, wurden entsprechend kombiniert (Schmidt-Grunert, 1999). Prozesshaft gestaltete sich die Erhebungsphase insofern, dass iterativ im Interviewverlauf neue Aspekte/Erkenntnisse immer wieder dialogisch in die Interviewsituation einfließen konnten (Witzel, 2000).

##### ***Die Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte in Anlehnung an Helfferich (2011):***

Die Erstellung des Leitfadens orientierte sich an dem SPSS-Prinzip nach Helfferich und berücksichtigte die drei Grundpositionen des problemzentrierten Interviews (Witzel, 2000):

Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung (siehe auch im Anhang).

Helfferrich (2011) entwickelte für die Erstellung von Interviewleitfäden ein Prinzip, auf das auch bei der Generierung der Leitfragen zurückgegriffen wurde. Über die vier Schritte konnte sukzessive der Leitfaden über ein Trichterprinzip erstellt werden:

- **Sammeln** von (vielen) Fragen, die mit dem Forschungsgegenstand Diskriminierung und Bewältigungsmodi in Verbindung stehen
- **Prüfen**: Durcharbeiten der Liste unter Aspekten des Vorwissens und der Offenheit mit Reduzierung und Strukturierung
- **Sortieren** der verbliebenen Fragen mit Erstellung der Themenkomplexe
- **Subsumieren** der Themenkomplexe unter jeweils einer möglichst einfachen Erzählauforderung

Der Interviewleitfaden bestand aus insgesamt drei thematischen Hauptblöcken, denen Fragen zugeordnet waren. Die jeweiligen Themenkomplexe beinhalteten Fragen zu den eigenen Erfahrungen als Lehrende mit Diskriminierung, institutionellen Rahmenbedingungen und den eigenen Lernprozessen im Umgang mit Diskriminierung. Jeweils zugeordnet am Beginn standen eine berufsbiografische Eingangsfrage und Fragen zur jetzigen Tätigkeit. Die thematischen Fragen wurden in den Interviewsituationen variabel gehandhabt, da mitunter die Interviewteilnehmer:innen Schwierigkeiten hatten, über ihre eigenen Erfahrungen zu berichten. Die Strukturierung des Interviews lehnte sich an dem problemorientierenden Charakter der Interviewmethode an (Witzel, 2000), indem sie Diskriminierung als ein relevantes gesellschaftliches Phänomen verortet. Die thematischen Blöcke waren entsprechend strukturiert. Die Gestaltung erfolgte über erzählgenerierende Kommunikationsstrategien und war diskursiv-dialogisch orientiert (ebd.). In diesem Zusammenhang musste variabel reagiert werden, insofern es häufig notwendig war, allgemeiner und/oder spezifischer über Ad-hoc-Fragen und Nachfragen zu sondieren. Häufige Gesprächsabbrüche, inkonsistente und ausweichende Antworten forderten immer wieder zum Nachfragen auf. Für die Gestaltung der Interviews musste häufiger vom Interviewleitfaden abgewichen werden, da die befragten Lehrenden Probleme hatten, in einen Erzählfluss zu kommen. Dies war besonders augenscheinlich, wenn es um die Explikation eigener erlebter Erfahrungen ging. Aufgrund dieser erlebten Situationen wurde der Leitfaden zwischen den Interviews entsprechend modifiziert.

Ein Pretest auf Verständlichkeit und Plausibilität wurden vor der Datenerhebung durchgeführt. Die Interviewdurchführung erfolgte in den Räumlichkeiten der Schule, in der privaten Häuslichkeit der Interviewteilnehmer:innen oder online über ein Videotool. Die Interviews

wurden aufgezeichnet und im Anschluss für die Datenanalyse transkribiert. Die Transkription orientierte sich hierbei an den einfachen Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2013), die für die Arbeit adaptiert und erweitert wurden (siehe Tabelle im Anhang). Die Transkripte wurden zusätzlich anonymisiert. Namen, Ortsangaben und Kontextinformationen wurden entsprechend verändert, um keinen Rückschluss auf Personen oder Ereignisse zu ermöglichen (Kruse, 2015). Ebenso werden im Anschluss (vgl. nächstes Kapitel) nur Daten zur Interviewlänge und zum Berufsabschluss (Pflege/pädagogische Qualifikation) aufgeführt. Nach sorgfältiger Abwägung bestand aus der Sicht der Autorin eine hohe Wahrscheinlichkeit, über Kontextinformationen zu den Berufsjahren, exakter Qualifikation (Studienabschluss), zum Alter und zur Herkunft (Bundesland) in Verbindung mit den transkribierten Textpassagen, die Identität der Teilnehmenden möglicherweise preiszugeben. Damit ergab sich das Problem der „Gewährleistung von Vertrauensschutz“ (Breuer et al., 2018) für die Befragten. Die Verantwortung für das Prinzip der Schadensfreiheit und die Schutzwürdigkeit der Teilnehmenden überwog gegenüber wissenschaftlichen Interessenlagen (ebd.). Aus diesem Grund sind bewusst nicht alle biografischen Informationen verfügbar.

#### **4.3.2 Feldzugang und Fallauswahl (Theoretical sampling)**

Die Fallauswahl sollte gezielt im Sinne des Theoretical sampling auf der Grundlage theoretischer Vorüberlegungen erfolgen, die für die Entwicklung einer Theorie relevant sind (Strauss & Corbin, 1996). Idealtypisch wird das Theoretical sampling forschungsprozessbegleitend durchgeführt – stets in Abstimmung mit dem Stand bisher gebildeter theoretischer Konzepte. Anschließend erfolgt die bewusste Fallauswahl auf der Grundlage der bisher entwickelten theoretischen Konzeptualisierungen. Diese Auswahl soll über Kontrastierungen bzw. Variationen das Wissen über den Gegenstandsbereich erweitern, präzisieren und verdichten (Breuer et al., 2018). Um die in dieser Arbeit relevanten Forschungsfragen empirisch zu beantworten, bezog sich das Theoretical sampling nur auf die Gruppe der Lehrenden, die an einer Pflegeschule arbeiteten. Die Entscheidung für diesen Fokus wurde auf der Basis des theoretisch sensibilisierenden Konzeptes getroffen. Das gemeinsame verbindende Element der Lehrenden bezog sich auf den pflegerischen Grundberuf, den alle Teilnehmenden absolviert hatten. Im Sinne eines permanenten Vergleichens der Fälle auf „minimale“ oder „kontrastive“ Unterschiede erfolgte die Fallauswahl im Theoretical Sampling (Glaser, 1965, zit. nach Alheit, 1999, S. 12) (vgl. Abb. 8). In der ersten Auseinandersetzung mit den Daten erwiesen sich Unterschiede im pädagogischen Qualifikationsniveau (Studium absolviert/im Studium befindlich) sowie die beruflichen Erfahrungen als Kontrast-

kriterien, welches sich im späteren Verlauf auch auf die regionalen Schulstandorte ausdehnte. Ebenso zeigten sich die in den Interviews dargestellten Schulstrukturen (Größe/Träger) als kontrastives Element. Auch wurde überlegt, kontrastierend Lehrende an Pflegeschulen ohne einen pflegerischen Grundberuf in die Erhebung mit aufzunehmen. Die Erwägungen scheiterten jedoch an forschungspragmatischen Überlegungen, da die Rekrutierung von Interviewteilnehmenden sich ausgesprochen schwierig gestaltete. So blieb die Pflegeausbildung ein verbindendes Element aller befragten Lehrenden, die sich dennoch auf der Grundlage von Qualifikationsgrad, Region und Anzahl der Berufsjahre unterschieden, wie im Folgenden kurz dargestellt wird.

- Tätigkeit als Lehrkraft an einer Schule, die in den Pflegeberufen ausbildet.
- Die interviewten Lehrkräfte sollten über einen akademischen pädagogischen Abschluss verfügen bzw. sich in einem pädagogischen Studium befinden.
- Die Lehrkräfte sollten über eine langjährige Berufserfahrung bzw. kontrastierend eine kurze pädagogische Berufspraxis verfügen.
- Die Rekrutierung der Interviewteilnehmer:innen sollte im gesamten Bundesgebiet erfolgen.
- Gemeinsame Bedingung für die Auswahl der Interviewteilnehmer:innen war die absolvierte Ausbildung in einem Grundberuf der Pflege

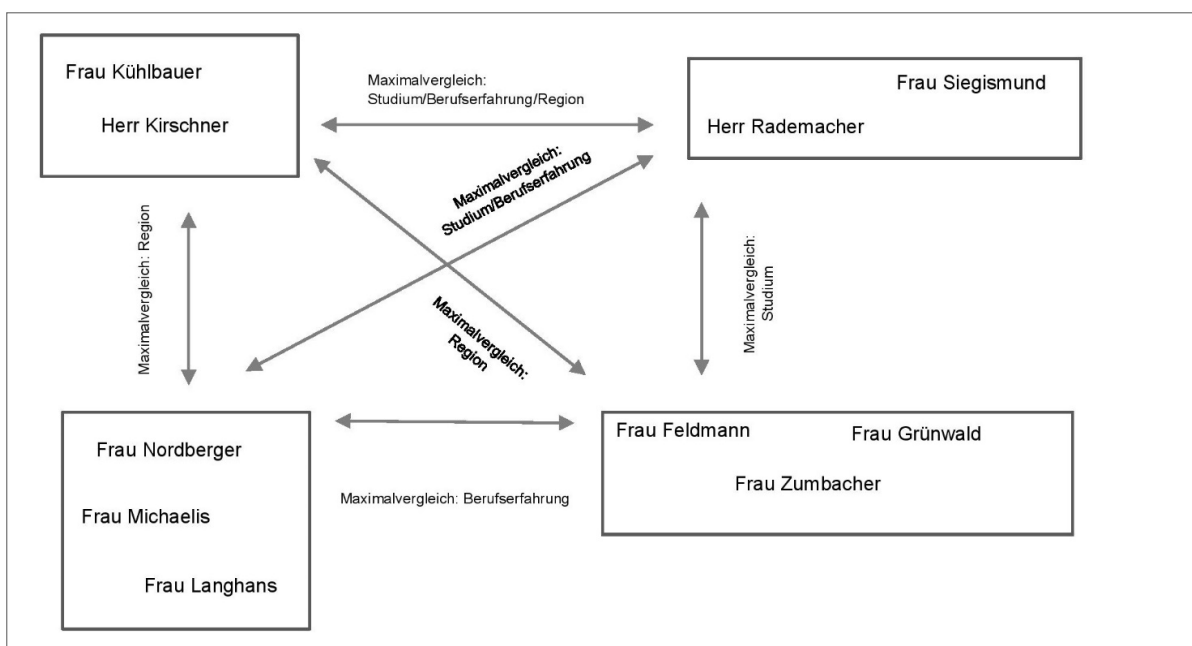


Abbildung 8: Minimal und Maximalvergleiche (eingerahmt sind die Minimalvergleiche)

Die Rekrutierung für die Interviewteilnahme gestaltete sich schwierig. Gerade die im Anfang durchgeführten Interviews beruhten auf der Grundlage von Kontaktvermittlungen über ein „Schneeballsystem“ (Kruse, 2015, S. 251). Simultan wurde im späteren Verlauf auch auf Gatekeeper:innen (ebd.) zurückgegriffen, die potenzielle Interviewteilnehmende vermittelten. Es gab aber auch Situationen, dass trotz Zusage Interviewteilnahmen nicht zustande kam, auf Email-Anfragen nicht reagiert wurde oder Interviewzusagen ad-hoc zurückgezogen wurden. Mögliche Überlegungen auf der Basis der Ergebnisse des Kodierens das Theoretical sampling stärker auf schulstrukturelle Unterschiede auszudehnen, scheiterten an der Verfügbarkeit von Interviewzusagen. Dies wäre hinsichtlich eines kontrastierenden Vergleiches der Unterschiede in den neuen und alten Bundesländern eine weitere interessante Perspektive gewesen.

Die Verteilung der Lehrenden auf die einzelnen Bundesländer stellte sich wie folgt dar:

Berlin: 4; Brandenburg: 3; Sachsen: 2; Nordrhein-Westfalen: 1; Niedersachsen: 1

Table 6: Übersicht über die Interviewteilnehmer:innen

Name	Abschluss/ Dauer der Berufstätigkeit	Interview- dauer	Zeitpunkt
Katharina Langhans (KL)	Berufsabschluss Pflege Berufspädagogik	41 min.	2019
Patricia Siegismund (PS)	Berufsabschluss Pflege Berufspädagogik im Studium	63 min.	2019
Patrick Rademacher (PR)	Berufsabschluss Pflege Berufspädagogik im Studium	80 min.	2019
Corinna Michaelis (CM)	Berufsabschluss Pflege Berufspädagogik	57 min.	2020
Beate Feldmann (BF)	Berufsabschluss Pflege Berufspädagogik	126 min.	2020
Tanja Nordberger (TN)	Berufsabschluss Pflege Berufspädagogik	56 min.	2021
Holger Kirschner (HK)	Berufsabschluss Pflege Berufspädagogik	63 min.	2022
Isabell Kühnbauer (IK)	Berufsabschluss Pflege Berufspädagogik	61 min.	2022
Monika Grünwald (MG)	Berufsabschluss Pflege Berufspädagogik	57 min.	2022
Heiner Blumenthal (HB)	Berufsabschluss Pflege Berufspädagogik	70 min.	2022
Sonja Zumbacher (SZ)	Berufsabschluss Pflege Berufspädagogik	63 min.	2022

Der Zugang zum Feld war nicht versperrt, allerdings auch nicht offen, sondern war semi-permeabel gestaltet. Der Anlass, ein Diskriminierungsthema zu bearbeiten, wurde von vielen Teilnehmende an den Schulen zwar für wichtig und relevant erachtet (Feldgespräche), die Bereitschaft allerdings, sich interviewen zu lassen, war reduziert. Oftmals wurde nach einer Anfrage zurückgemeldet, sich erst mit der Schulleitung abstimmen zu wollen bzw. um Erlaubnis zu fragen. Ähnlich war auch die Rückmeldung an Schulen in Bundesländern, die dem Kultusministerium zugeordnet waren. Auch hier wurde die Interviewteilnahme von Erlaubnissen abhängig gemacht. Der Zugang zum Feld, die Akquise von Teilnehmer:innen und die Durchführung gestaltete sich als wirkliche Herausforderung. Insgesamt gelang es, elf Lehrende aus fünf verschiedenen Bundesländern interviewen zu können.

#### **4.4 Datenauswertung- offenes, axiales und selektives Kodieren**

Für das folgende Kapitel soll auf die ausgiebige Darstellung von methodisch-theoretisch Textdarstellungen verzichtet werden, sondern der Prozess der Analyse, Interpretation und des Schreibens von Memos und Kodes nachvollziehbar in den Mittelpunkt gestellt werden. Hierbei sind die Theoriebestandteile des Kodierparadigmas (Strauss & Corbin, 1996) sowie die Kodierschritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens mit eingewoben. Damit soll der Prozess der Datenanalyse transparent gemacht werden, um die empirisch gegenstandsverankerte Theorie im nächsten Kapitel nachvollziehen zu können. Nicht immer kann in der Darstellung Linearität und eine synchrone Ordnung gewährleistet werden, da zwischen den einzelnen Auswertungsprozessen rekursive Schritte des Vor- sowie Zurückgehens und Kreisens erforderlich waren. Die Auswertung erfolgte nach den „Prinzipien der wohlwollenden Interpretation“ (Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, S. 326). Unterstellt wurden den Interviewteilnehmer:innen Wahrheitsgehalt, Konsistenz und Kohärenz der eigenen Aussagen (ebd.). Integrierend wurde dieses Prinzip auch für die Autorin in der Datenanalyse leitend. Eigene normative Vorstellungen, wertanschauliche Wertungen und Zurückhaltung in der Unterstellung von abweichendem Verhalten waren forschungsleitende Prämissen bei der Dateninterpretation (ebd.).

Auf eine PC-gestützte Auswertung der Interviews wurde verzichtet. Die transkribierten Interviews der Lehrenden wurden in eine wordvorlage (siehe auch Anhang) übertragen und anhand der in Abb. 9 dargestellten Vorgehensweise ausgewertet (Kruse, 2015). An diesem Schaubild zur Darstellung der Datenauswertung wird sich im Folgenden orientiert. Es sind daher in der folgenden Gliederung auch keine weiteren GT-spezifischen und abstrakten theoretischen Abhandlungen bspw. zum verwendeten Kodierparadigma oder zu den Kodierungsformen (offenes, axiales, selektives Kodieren) zu finden. Diese sind bereits in die Vorgehensschritte integriert.

Zu Beginn liegen die Daten in Form von Interviewtranskriptionen vor, die über eine oberflächliche und strukturelle Gestalt verfügen und in ihrer Sinnhaftigkeit als Phänomen entschlüsselt werden müssen. Sollen die Aussagen auf der Bedeutungsebene erschlossen werden dann muss die „Tiefensinnschicht“ (Kruse, 2015, S. 644), also die Sinnebene freigelegt werden. Diese Sinnebene gilt es zu rekonstruieren, die Subjekte mit ihrem Handeln verbinden und die Ausgangspunkt des Umgangs und der Modi von Bewältigungsformen mit diskriminierenden Situationen sind.

Für die Freilegung dieses Sinns, eine Rekonstruktion zweiter Ordnung (Schütz, 1971, zit. nach Breuer et al., 2018, S. 48, 249f.), müssen die Daten aufgebrochen werden. Dies erfolgte in den Arbeitsschritten wie folgt (Adaptation an Kruse, 2015, S. 372-376): Paraphrasierung und Deskription, Interpretation, Kodieren vor dem Hintergrund der Heuristik unter Beachtung der Gütekriterien sowie das dokumentierende Schreiben. Die einzelnen Punkte werden nachstehend detailliert vorgestellt.

### **Paraphrasierung und Deskription: offenes Kodieren**

Die Interviewausschnitte wurden nach der inhaltlichen Gliederung, nach der Zeit und der Textsorte (Erzählung, Argumentation, Deskription) segmentiert. An jedes Textelement wurden in einer Feinanalyse die generativen sechs (6) W-Fragen gestellt, um die Textstruktur aufzubrechen. Für die Festlegung der offenen Codes wurde die Heuristik und nach Bedarf das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) genutzt, um die Bedeutung von Wörtern aus dem Interview bestimmen zu können. Ergänzend und äußerst hilfreich waren in diesem Zusammenhang die Teilnehmer:innen der Interpretationsgruppe, die ersten Gedanken, Begriffe sowie Wertungen hinterfragten und ihrerseits als Ideengeber und Korrektiv fungierte. Dieser Schritt entsprach dem **offenen Kodieren** und führte zur Entwicklung von Lesarten. Folgende sechs W-Fragen wurden dabei verwendet:

Was? Welches Phänomen wird angesprochen?

Wer? Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei?

Wie interagieren sie?

Wie? Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht)?

Wann? Wie lange? Wo? Zeit, Verlauf Ort: Welche Bedeutung kommt der raumzeitlichen Dimension zu?

Warum? Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen?

Wozu? Welche Konsequenzen werden antizipiert/wahrgenommen?

Womit? Welche Strategien/Taktiken werden verwendet? (Mey & Mruck, 2018, S. 13)

Jedes Textsegment wurde explikativ paraphrasiert und deskriptiv beschrieben. Diese Form des Auswertungsschrittes zählte zur Rekonstruktion erster Ordnung, da die Phänomene auf der Handlungsebene gebildet wurden und als offener Kode benannt werden konnten. Übergeordnet ist es möglich, über das offene Kodieren die Daten aufzubrechen und neue

Phänomene zu entdecken. Die Codes, die anhand der explikativen Paraphrase gebildet worden sind, ließen sich zu Konzepten zusammenfassen. Für die Festlegung von Codes und Konzepten erwies sich die gegenständliche Heuristik (Kruse, 2015), die sich aus den sensibilisierenden Konzepten (Diskriminierungs- und professionstheoretische Begriffe) und den Forschungsfragen als Bezugsrahmen ergaben, als hilfreich. Die gebildeten Codes ließen sich teilweise schon in Konzepte überführen, die als eine Vorstufe von Kategorien angesehen werden konnten (Strauss & Corbin, 1996, S. 42).

### **Interpretation: axiales und selektives Kodieren**

Über das axiale und selektive Kodieren ließen sich die offenen Codes bzw. Konzepte weiter bündeln, verdichten und als Kernkategorie und Subkategorien mit entsprechenden Dimensionierungen strukturieren (Strauss & Corbin, 1996). Dies basierte auf der zweiten analytischen Ebene, bei der interpretativ die Inhalte bzw. Codes in Abstraktionen überführt wurden und sich damit der Sinnenebene der Interviewten angenähert werden konnte- als eine Rekonstruktion der zweiten Ordnung. Diese Vorgehensweise diente der Kategorienbildung.

Der Prozess des axialen Kodierens setzt das aufgebrochene Datenmaterial aus dem offenen Kodieren wieder neu zusammen (Strauss & Corbin, 1996, S. 76). Die Zusammensetzung der neuen Verbindungen im axialen Kodieren wird über ein Modell gewährleistet, welches zentral die Kategorien und Subkategorien miteinander verbindet. Das Modell fungiert wie eine Art mechanistisches Stecksystem, das zentralistisch die Verbindungen der Kategorien untereinander herstellt. Dieses Modell, als Kodierparadigma (Strauss & Corbin, 1996, S. 75ff.) bezeichnet, sortiert, ordnet und verbindet die Kategorien nach den:

- (1) Ursächliche Bedingungen,
- (2) Phänomen,
- (3) Kontext,
- (4) Intervenierende Bedingungen,
- (5) Handlungs- und interaktionale Strategien und
- (6) Konsequenzen.

Nicht alle Aspekte sind jedoch für alle Kategorien relevant. Daher ist das Kodierparadigma nicht als ein schematisches Modell zu verstehen, sondern gibt einen Orientierungsrahmen vor (Breuer et al., 2018). Vor diesem Hintergrund wurde das Kodierparadigma als ein theoretisches Hilfskonstrukt verstanden, was unterstützend die Beziehungen zwischen den Kategorien, Subkategorien und Konzepten sichtbar machen konnte. Es ging darum, die Komplexität über die entstandenen Kategorien und Subkategorien durch das Kodierparadigma entsprechend zu reduzieren und eine Lesart zu finden, die Diskriminierung als Ereignis durch Kontexte und Bedingungen beschreiben kann.



Hingegen ging es beim selektiven Kodieren um die theoretische Schließung. Die bisher erarbeiteten theoretischen Konzepte wurden auf der Basis einer Kernkategorie (Diskriminierungsphänomene) zueinander in eine übergeordnete und abstrakte Beziehung gesetzt. Die Kernkategorie (Diskriminierung) war dann auch als sog. Schlüsselkategorie zu verstehen. Das selektive Kodieren diente dem Zweck, die Kernkategorie über das Kodierparadigma mit ihren Subkategorien zu verbinden. Die so entstehende Theorie wurde dann weiter sukzessive theoriegeleitet aufgefüllt und verdichtet (Strauss & Corbin, 1996, S. 94).

Die Vorgehensweise wurde iterativ-zyklisch und hermeneutisch-spiralförmig gestaltet (Breuer et al., 2018), da die Interviewsequenzen immer wieder mit dem bereits bearbeiteten Material verglichen wurden. Das theoretische Sampling muss solange fortgesetzt werden, bis eine theoretische Sättigung erreicht ist (Mey & Mruck, 2009). Es handelt sich dabei um ein Kriterium, welches erfüllt ist, sobald durch das Hinzuziehen weiterer Fälle keine neuen Erkenntnisse mehr erzielt werden können. Ob dieser Zustand erreicht worden ist, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, da die Interviewrekrutierung teilweise erschwert war.

### **Kodieren vor dem Hintergrund der Heuristik**

Während der Auswertung mit der R/GTM wurde immer vor dem Hintergrund methodischer und gegenständlicher Heuristiken (Diskriminierungsbegriffe, Professionstheorie, Diskriminierungsverhältnisse) gearbeitet, um die theoretische Sensibilität zu erhöhen und die Kodierprozesse zu systematisieren. Diese zugrundeliegenden Heuristiken dienten sowohl der Fein- als auch der Grobanalyse (Strübing, 2014). So spielten meine Präkonzepte als auch das bereits theoretisch etablierte Vorwissen aus der Wissenschaft eine bedeutende Rolle bei der Datenanalyse. Dieses Wissen galt es im gesamten Auswertungsprozess mit zu berücksichtigen.

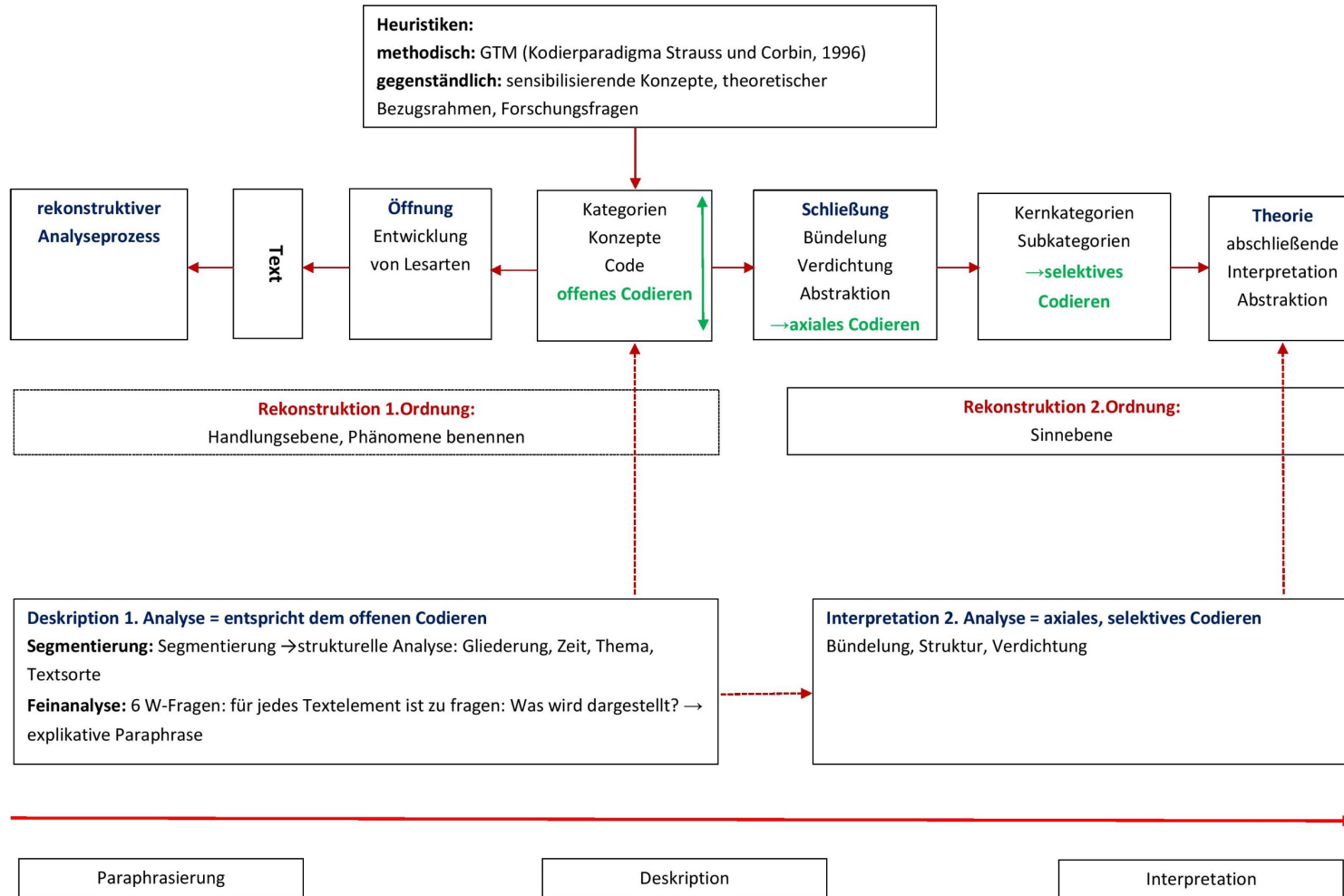
Strauss und Corbin (1996) sowie Breuer et al. (2018) verwenden in diesem Kontext den Begriff der theoretischen Sensibilität und integrieren das Vorwissen in ihre Methodologie der GT resp. R/GTM. Theoretische Sensibilität verstehen sie als „die Fähigkeit Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 25). Ausgangspunkt ist ein Gleichgewicht zwischen Kreativität und Wissenschaft, indem während der Analyse immer wieder Abstand durch ein skeptisches Hinterfragen ermöglicht wird.

### **Dokumentierendes Schreiben**

Insgesamt wird dem Dokumentieren von Ergebnissen eine besondere Bedeutung im gesamten Verlauf des Forschungsprozesses beigemessen (Breuer et al., 2018). Alle Zwischenergebnisse wurden daher in Kodenotizen festgehalten, die in Memos überführt wurden (Strauss & Corbin, 1996). Dies gilt darüber hinaus für entwickelte Konzepte, Kategorien

und die damit verbundenen Ideen und Eigenschaften. Das Anfertigen von Memos ist ein charakteristisches Merkmal der GT resp. R/GTM (Breuer et al., 2018; Mey & Mruck, 2009; Strauss & Corbin, 1996). Sie haben die Funktion Vergleiche und Ideen sowie analytische Überlegungen während des Verlaufs der Untersuchung zu dokumentieren. Dies betraf insbesondere eigene Skizzen, Diagramme und Bilder, die nach den Vorstellungen der theoretischen Inhalte zu den Kategorien angefertigt wurden. Insbesondere die eigenen visualisierten Modellbilder und Skizzen waren ein wichtiger Bestandteil des Nachdenkens über Diskriminierungsverhältnisse und die damit im Zusammenhang stehenden Strukturen. Die in der Ergebnisdarstellung zu findenden grafischen Modellierungen sind Endprodukte dieser empirischen Datenanalyse.

Das angelegte Forschungstagebuch diente dabei der Protokollierung von Ideen, Konzepten und Kategorien inklusive der Reflexionen über alle Phasen des Forschungsprozesses.



© Rohleder und Werner, 2019 in Anlehnung an Kruse, 2015

Abbildung 9: Auswertungsmethodik (eigene entwickelte Darstellung mit Rohleder, 2019; adaptiert nach Kruse, 2015)

## 4.5 Reflexionen des Forschungsprozesses

Die Forderung nach Reflexivität ist ein Kernbestandteil neuerer Überlegungen zur GTM und beinhaltet den Kerngedanken, dass im Forschungsprozess „der eigenen Subjektivität und Positionierung [der, JW] gleiche Rang eingeräumt“ (Mey & Mruck, 2018, S. 6) wird wie den methodischen Prozeduren und Prinzipien, die Forscher:innen in ihrer Untersuchung verwenden. Damit weist sie mir, der Forscherin, eine explizite Rolle bei der methodologischen Gestaltung der Untersuchung, der Durchführung und der Datenauswertung zu. Das Untersuchungsfeld der Pflegelehrenden an Schulen wird von meinen subjektiven Präkonzepten vorstrukturiert, die als „methodologische Aprioris“ (Breuer et al., 2018) gesetzt sind. Die theoretischen Konzepte, die aus der Arbeit entwickelt werden, emergieren nicht allein aus den Daten heraus (Breuer et al., 2018), sondern erfolgen mithilfe meiner biografischen und theoretischen Wissensbestände. Der Akt des Verstehens und Erklärens von Diskriminierungsphänomenen, die mit Haltungen und Umgangsweisen der Lehrenden verknüpft sind, wird durch diese basalen und theoretischen Grundannahmen meinerseits bestimmt, die Reflexivität und Offenlegung dieser unbedingt einfordern.

### 4.5.1 Zum eigenen Standort

Als Forschende bin ich Teilnehmerin des Untersuchungsfeldes, in welchem ich über Präkonzepte hinsichtlich meiner persönlichen, pflegeberufsbiografischen sowie wissenschaftlichen Erfahrungen verfüge. In diesem bin ich zudem eingebettet in eine gesellschaftliche Sphäre, die mir als „historisches Apriori“ vorgegeben ist. In dieser habe ich mir persönliche und berufsspezifische Semantiken, kodifiziert als Regeln, Normen und Lebensweisen sozialisatorisch angeeignet, die meine Deutungen und Perspektiven vom Umgang miteinander geprägt haben. Meine anthropologische Grundauffassung des Menschen ist geprägt von einer jeder Person inhärenten, umfassenden inneren Verletzlichkeit, die auf der Suche nach Akzeptanz und Anerkennung ihrer selbst ist. Nicht gesehen, gehört, missachtet und unsichtbar zu bleiben, verletzen gerade in pädagogischen Kontexten meine Grundannahmen, weil es dort um Bildungsprozesse geht, die Solidarität, Anerkennung, Mitbestimmung und eine moralische Sensibilität zum Ziel haben. Pflege könnte die gesellschaftliche Leerstelle ersetzen, weil sie gerade in vulnerablen Situationen das Sorgeprinzip als eine Fürsorgerationalität verausgaben kann. Diskriminierung und Mobbing in hochvulnerablen Bereichen, ob es Gesundheitseinrichtungen oder Bildungsinstitutionen sind, verletzen humane Prinzipien von Achtsamkeit, Sensibilität und Fürsorge. Sie sind für mein Dafürhalten aber die Kittsubstanz einer Gesellschaft, die uns erkennen lässt, was wir sind: Menschen auf der Suche nach dem jeweils „Anderen“, deren Verletzlichkeit uns unsere eigene spiegeln kann. Über persönliche und berufliche Erfahrungen in der Pflege und der späteren

Lehrtätigkeit habe ich Ausgrenzungsprozesse gegenüber Menschen und die Folgen für die unmittelbar Betroffenen erlebt, die mich tief berührt haben. Diesen Phänomenen nachzuspüren, sie theoretisch und empirisch zu erhellen, in der Auseinandersetzung mit individuellen Deutungen meiner Alltagswelt ist und war mein ureigenes Erkenntnisinteresse.

Meine wissenschaftlichen Erfahrungen, die auch eine pflegeberufsspezifische Prägung haben, sind sowohl sozialwissenschaftlich und naturwissenschaftlich geprägt. Ich bin in einem akademischen Bereich tätig, der sich mit der Gestaltung von beruflichen Lehr- und Lernprozessen sowie mit professionstheoretischen Fragen in der Ausbildung von Lehrenden auseinandersetzt.

Diskriminierungsphänomene beruhen nicht nur auf individuellen Einstellungen, sondern sind auch über eine gesellschaftliche dominanzkulturelle Ordnung (Rommelspacher, 1998) mit verursacht. Ich habe als Angehörige dieser Dominanzgesellschaft Semantiken über die eigenen und fremden Kulturen, koloniale und antisemitische Stereotypisierungen, Leistungsideale, Stellungen der Geschlechter, Normen, Symboliken und Werte verinnerlicht. Auch in meinen Deutungsmustern finden sich Elemente der Differenzordnung wieder, die bewusst und unbewusst Menschen Positionen zuweisen. Auch meine Perspektiven haben blinde Flecken und führen zu Praktiken des Fremd- und Different-Machens über Stereotypisierungen und Kulturalisierungen. Ich stehe nicht außerhalb einer Gesellschaft, sondern bin Bestandteil einer gemeinsam geteilten Deutungswelt, die zwei Konsequenzen für die Forschungsarbeit aufweist:

- Ich bin Teil des pflegerischen Feldes, sowohl beruflich gewesen, als auch in der Ausbildung aktuell tätig und habe mir berufsspezifische Semantiken angeeignet.
- Ich bin Mitglied einer Dominanzgesellschaft und darüber privilegiert, da ich über keine Einschränkungen hinsichtlich der Partizipation und Zugänglichkeit zu Ressourcen verfüge.
- Im Rahmen dieser Arbeit nutze ich selbst Differenzkonstruktionen, um Gruppen zu beschreiben. Meiner Sprache liegt daher selbst ein Differenzmuster zugrunde, bei der die Gefahr besteht, die Normativität einer dominanzkulturellen Gesellschaft zu reproduzieren. Ich bin mir dessen bewusst, dass meine eigenen Normen, Leitbilder und Haltungen zu einer stereotypisierenden und kulturalisierenden Perspektive beitragen können. Das umfangreiche Vorwissen soll diesbezüglich zu einer umfassenden Sensibilisierung beitragen.

Meine anthropologischen Grundannahmen und die blinden Flecken galt es bei der Konzeptionierung, Datenerhebung und Datenanalyse immer wieder zu reflektieren. Hierbei half das kontinuierliche Reflektieren über mein Forschungstagebuch.

**Theoretische Sensibilität:** Der Verlauf von der ersten Idee, die durch meine anthropologischen Grundüberzeugungen und den Lehrerfahrungen geprägt war, bis zum ersten Schritt in das Feld waren komplex und schwierig. Ich verfügte über kein Vorwissen bezüglich des Untersuchungsgegenstandes, der auch in meiner Disziplin der Berufspädagogik noch nicht theoretisch und empirisch in der Breite und Tiefe verhandelt wird. Daher musste ich mich am Anfang mit diskriminierungsspezifischer Literatur aus unterschiedlichen Disziplinen auseinandersetzen, ohne die es mir nicht möglich gewesen wäre, den Leitfaden und die Heuristiken für die Identifikation von Diskriminierungsverhältnissen zu erstellen. Parallel erfolgten im Verlauf des Forschungsprozesses diskursive Auseinandersetzungen in Forschungskolloquien, Forschungswerkstätten, Workshops zur GTM sowie Gespräche mit beiden Betreuer:innen und Mitgliedern der Interpretationsgruppe. Das Vorgehen war geleitet von einer hermeneutischen Spiralbewegung (Breuer et al., 2018), bei der ich auf der Basis meines jeweiligen Vorverständnisses in der Konfrontation mit Daten und den theoretischen Konzepten, die ich als verunsichernd wahrnahm, Lesarten modifizierte, Deutungen vertiefen konnte und die bisherigen Grundannahmen wieder verwarf. Dieser Weg vollzog sich über eine stetige Selbstreflexion, in der ich immer wieder die Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial suchte, um möglichst präzise und plausible Lesarten zu entdecken, die der vermeintlichen Sinnkonstitution der Interviewteilnehmer:innen entsprachen. Die theoretische Sensibilisierung half mir bei der Entwicklung von Kodierungen, Konzepten und der argumentativen Darstellung (ebd.). Es gab auch kritische Momente, in denen ich den „Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sah“. Gerade diese Krisen im Forschungsprozess halfen mir, mich noch einmal fokussierter mit mir selbst, als auch den Inhalten und Rahmenbedingungen der Untersuchung auseinanderzusetzen. Aus diesen Krisen, die ich gemeinsam mit Kolleg:innen aus der Kodiergruppe bewältigen konnte, entstanden besonders fruchtbare Momente des Umsteigens und der (Selbst)Erkenntnis.

#### **4.5.2 Zum Feldzugang**

Für die Rekrutierung von Interviewteilnehmer:innen standen mir verschiedene Möglichkeiten offen, da ich lange in der beruflichen Bildung an Pflegeschulen tätig war. Ich bekam am Anfang die Möglichkeit, über das Schneeballsystem Interviewpartner:innen zu rekrutieren. Nach den ersten Datenanalysen wurde kontrastiv nach Lehrenden gesucht, die sich noch im Studium befanden, zu denen ich persönlich Kontakt aufnahm. Für die weiteren Maximalvergleiche konnte ich auf Gatekeeper:innen zurückgreifen, die das Untersuchungsfeld für die regional unterschiedlichen Standorte öffneten (Kruse, 2015).

Das Schneeballsystem ist kritisch zu sehen, da möglicherweise das Sample in Bezug auf die theoretische Sättigung zu homogen war (Kruse, 2015). Der Zweifel begleitete mich während der gesamten Zeit des Forschungsprozesses, auch wenn das Modell während der Kodierprozesse fortwährend differenzierter gestaltet wurde. Es war jedoch außerordentlich schwierig, weitere Interviewteilnehmer:innen aus verschiedenen Regionen mit schulstrukturellen Unterschieden zu gewinnen. Dies ist selbstkritisch als eine Limitation der Untersuchung zu werten!

Für mich bestand die Herausforderung, da ich das Feld kannte, mir dieses fremd zu machen. Das Fraglose und Selbstverständliche in die Fremdheit zu überführen, um es mit anderen Augen sehen zu können (Breuer et al., 2018). In diesen Situationen halfen mir die Kodiersitzungen der Interpretationsgruppe, in denen sich Teilnehmer:innen aus fachfremden Berufen versammelt waren. So gelang es, einen anderen Blick auf die Daten zu werfen, die dazu führten, bisherige theoretische Konzeptualisierungen zu verwerfen, andere hingegen bestätigen zu können. Es gelang mir über den Abstand vom Feld, da ich nicht mehr in der beruflichen Bildung tätig bin, eine Distanz herzustellen. Insbesondere bestärkte mich das stetige Hinterfragen meiner theoretischen Annahmen, die ich über Reflexionsübungen, bspw. das nochmalige Hören der Interviews und das Schreiben über den Ablauf der Interviewsituationen durchführte.

### **4.5.3 Zur Datenerhebung und Auswertung**

Die Datenerhebung erfolgte über problemzentrierte Interviews, deren Dauer von 45 Minuten bis zu 2 Stunden variierte. Die Interviews fanden entweder in offiziellen Räumen der Schule, in der privaten Häuslichkeit oder online über ein Videotool statt. Es konnten weder Vorteile noch Nachteile für den Standort reflexiv ermittelt werden. Die Befragten wurden vorab über das Forschungsthema und das Interviewanliegen informiert. Dies wurde auch kurz vor dem Beginn Interviews wiederholt. Die Informationen zur Fragestellung und zum Zweck der Untersuchung deutlich bekanntzugeben, basierte auf forschungsethischen Überlegungen. Die Interviewdurchführung gestaltete sich teilweise schwierig, da ich als Forscherin einen Reizwert für das Forschungsfeld besaß. So bemerkte ich teilweise ausweichende und inkonsistente Antworten sowie zögerliche Reaktionen auf Fragen. Ich musste hierbei häufig von meinem Leitfaden abweichen, um Vertrauen herzustellen. Viele der Interviewteilnehmer:innen, die über berufliche Erfahrungen berichten wollten, hatten Schwierigkeiten in einen Erzählfluss zu kommen. Viele Interviewpassagen bestanden daher aus deskriptiven und argumentativen Erzählsträngen. Textlinguistisch grob identifiziert, fielen

im Auswertungsprozess immer wieder plötzliche Satzabbrüche (Anakoluth), Hedge-Ausdrücke, Euphemismen oder Unsicherheitsmodalisierungen<sup>67</sup> auf. Häufiger waren Sätze auch als Ellipsen gekennzeichnet, da Satzglieder fehlten. So entstand der Eindruck, das Erzählte kontrollieren zu wollen. Bisweilen waren die Antworten im Rahmen von sozialer Erwünschtheit konnotiert. Als Reaktionen darauf, habe ich entsprechend immer wieder den Leitfaden modifiziert. Trotzdem entstand innerhalb der Kodierprozesse immer wieder der Eindruck einer dethematisierenden Erzählstruktur.

Eine weitere Herausforderung der Analysearbeit bestand in der empirischen Freilegung des Diskriminierungsphänomens selbst. Die Datenauswertung ist zwangsläufig mit einer ethischen Paradoxie verbunden, da ich einerseits diskriminierende Ereignisse und ihre Situationsbedingungen identifizieren wollte, andererseits die „Selbstexplorationen und Enthüllungen“ (Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, S. 325) der Lehrenden als schützenswerte Intimsphäre betrachtete (ebd.) (siehe auch nächster Abschnitt zur ethischen Reflexion). Zudem galt es innerhalb des Kodierprozesses eine Form der reflexiven Distanzierung zu finden, die es mir ermöglichte, auch in diskreditierenden Situationen subtile und rigorose Verurteilungen zu hinterfragen bzw. zu unterlassen. Das Prinzip der „wohlwollenden Interpretation“ (Lucius-Hoene & Deppermann, 2002, S. 326) war eine forschungsleitende ethische Prämisse, die normative Wertungsmaßstäbe und Vorverurteilungen bei der Datenanalyse kritisch betrachtet (ebd.). Vor diesem Hintergrund habe ich mich während des Kodierprozesses, gerade in problematischen Situationen, immer wieder reflexiv an einem sinn- und verstehensorientierten Zugang ausgerichtet.

Die theoretische Sensibilität half mir die Daten zu konzeptualisieren, um sie später in die Kategorien zu überführen. Hilfreich und wichtig waren mir dabei folgende Schritte und Unterstützungsmöglichkeiten:

- Das Schreiben von Kodenotizen, die ich später zu den Memos der Kategorien und Subkategorien zusammenführte. Dies gestaltete sich sehr aufwendig, da ich nicht mit einem EDV-gestützten Auswertungssystem gearbeitet habe.
- Die Kodiersitzungen der Interpretationsgruppe, die häufig (teilweise sogar wöchentlich) stattfanden oder als „Kodierwochenenden“ in physischer Präsenz gestaltet waren.
- Die Kodiergruppe als Ort der Supervision: „Rekonstruktion, Dezentrierung, Strukturierung und Integration von Lesarten und Perspektiven“ (Mey & Mruck, 2009, S. 144) standen hierbei im Mittelpunkt, so dass es häufig gelang Textstellen zu abstrahieren, neu

<sup>67</sup> Hedge-Ausdruck („Heckenausdruck“): Vagheitsmarkierer/Unsicherheitsmodalisierung: Eigentlich, vielleicht, etwas, nun ja, halt → dienen i. d. R. dazu, Äußerungen zu relativieren und abzuschwächen.  
Euphemismus: mildernde, beschönigende Umschreibung (vgl. Textlinguistisches Glossar in: Kruse, 2015).



zusammensetzen und vermeintliche Sinnkonstitutionen der Interviewteilnehmer:innen zu hinterfragen. Die Arbeit innerhalb der Interpretationsgruppe stellte für mich die wichtigsten Impulse der Bildung und Relationierung von Kategorien dar.

Die Verwendung des Kodierparadigmas erleichterte mir die Daten zu strukturieren. Trotz aller Kritik am theoretischen Handlungsmodell (Alheit, 1999), gelang es mir darüber eine Standortfestigkeit zu bekommen, um sicherer die Beziehungen der Konzepte und Subkategorien zu bestimmen.

Rückblickend kann ich feststellen, dass es mir gelang, eine gegenstandsverankerte Theorie eines bisher in der Pflegeausbildung nur marginal durchdrungenen Thema zu generieren. Insgesamt kann konstatiert werden, dass sich die GTM insbesondere die R/GTM für diesen Untersuchungsgegenstand als gegenstandsangemessen erwiesen hat. Es wäre jedoch zu prüfen, ob es weitere Methoden gibt, die zumindest das Problem einer Interviewsituation mit einem hohen Reizwert als methodisches Problem besser adaptieren können.

#### **4.5.4 zur ethischen Reflexion**

Forschungsethische Überlegungen beziehen sich auf konsensuell abgestimmte Regeln und Prinzipien der Beziehungsgestaltung von Forschenden und den an der Untersuchung Teilnehmenden (Hopf, 2016). In dieser Perspektive hat die forschende Person nicht nur die Verantwortung für die Teilnehmenden, sondern sie selbst hat die Regeln „guter wissenschaftlicher Praxis“ (Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), 2022) einzuhalten. Ethische Prinzipien leiten die „normative Gestaltung“ (Hopf, 2016, S. 195) des Beziehungs- und Forschungsprozesses und stehen ebenso in einem engen Zusammenhang mit den Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Untersuchungen. Für die vorliegende Auseinandersetzung mit forschungsethischen Grundsätzen wurde auf die Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) sowie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zurückgegriffen. Diese werden im Folgenden kurz skizziert und mit der Struktur der Arbeit verbunden.

#### **Eine eigene ethische Haltung entwickeln**

Diskriminierungsthemen emotionalisieren, skandalisieren und werden gesellschaftlich als vulnerables sowie hochbrisantes Thema eingestuft. Für den Bereich der nationalen Pflegeausbildung kann ein Forschungsdesiderat konstatiert werden, da bisher keine empirischen Studien zum Phänomenbereich Diskriminierung vorliegen. Diskriminierung an Pflegeschulen zu untersuchen, bedeutete sich mit Situationen auseinanderzusetzen, in denen trotz des Diskriminierungsverbotes emotionalisierend über Abwertungen und Ausgrenzungen berichtet wurde. Es musste eine Haltung entwickelt werden, welche an die Prinzipien von

Wertfreiheit und Neutralität von Wissenschaft und Forschung angelehnt war (Breuer et al., 2018). Reflexiv in gemeinsamer Zusammenarbeit mit Teilnehmenden der Interpretationsgruppe richtete ich meine Haltung immer wieder an einem verstehens- und sinnorientierten Zugang aus. Daher wurden keine Handlungsimplicationen abgeleitet, sondern weiterführende Anschlüsse an Diskurse gesucht (vgl. auch Einleitung). Gleichzeitig sind mit der Planung, Durchführung und Auswertung von empirischen Untersuchungen auch Fragen der wissenschaftlichen Redlichkeit und Integrität als Forschende im Feld verbunden. Die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis galt es einzuhalten (siehe DFG, 2022). Die bisherige Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses zusammen mit den Reflexionen dient der Nachvollziehbarkeit und der Transparenz des Forschungsvorhabens (ebd.). Die Begründungen für die Methodenwahl und das Vorgehen wurden über wissenschaftstheoretische sowie epistemologische Ableitungen vorgenommen.

Der Umgang mit den Untersuchungsteilnehmer:innen ist bereits mehrfach erwähnt worden und basierte meinerseits auf der handlungsleitenden Forschungsprämisse des Vertrauensschutzes. Ich hatte nicht nur die Verantwortung für das forschende Handeln, sondern auch für den Umgang mit den interviewten Personen (Breuer et al., 2018). Dies bezog sich neben der informierten Einwilligung und dem Prinzip der Nichtschädigung insbesondere auf die Auswertung der im Zusammenhang mit Diskriminierung relevanten Textabschnitte. In diesem Kontext verwendete ich die Prinzipien der wohlwollenden Interpretation und verlangsamte den Analyseprozess in schwierigen Interviewsequenzen. In diesem Zusammenhang lag es in meiner Verantwortung, methodisch genau und möglichst präzise plausible Lesarten für die Interpretation und die Zusammenstellung im Modell zu entwickeln.

### **Prinzip der informierten Einwilligung („informed consent“) und Freiwilligkeit**

Die Interview:teilnehmerinnen wurden bereits im Vorfeld über das Untersuchungsthema informiert. Die Absprachen erfolgten telefonisch, via Mail oder im direkten persönlichen Kontakt. Diese Informationen wurden auch vor Beginn des Interviews noch einmal mitgeteilt. Über die Freiwilligkeit, die Möglichkeit das Interview abubrechen sowie die Zusicherung von Anonymität wurde dabei aufgeklärt. Die schriftliche Einverständniserklärung wurde von allen Teilnehmenden erteilt. Es gelang jedoch nicht, detailliert über die eigenen Forschungsziele und die Forschungsplanung zu informieren. Durch die Offenheit und das iterativ-zyklische Vorgehen im Forschungsprozess einer GTM standen vorab nicht alle Abläufe im Detail zur Verfügung.

**Prinzip der Nichtschädigung: Datenschutz und Anonymisierung**

In meiner Verantwortung lag es den Vertrauensschutz für die Teilnehmenden zu gewährleisten. Vor der Durchführung der Interviews erhielten alle Teilnehmenden erneut eine Instruktion über die Freiwilligkeit des Interviews, den Datenschutz sowie die Anonymitätswahrung. Die Preisgabe von persönlichen, intimen und vulnerablen Daten, die über die nachträgliche Identifikation zu Folgen für die Teilnehmenden führen kann, stellt eine erhebliche Verletzung von Vertraulichkeitszusagen dar (Hopf, 2016). In dieser Situation war es ethisch geboten und für mich verpflichtend, die Integrität und Persönlichkeitsrechte der befragten Lehrenden zu sichern. Um die Vertraulichkeitszusagen einzuhalten und die Rückverfolgung nach Veröffentlichung zu verunmöglichen wurden in den Interviews Orte, Namen und teilweise Kontexte verfremdet oder äquivalent ersetzt. Das Prinzip der Schadensvermeidung resp. Nicht-Schädigung und der theoretische Erkenntnisgewinn durch die Arbeit wurden immer wieder reflexiv abgewogen. Es war mir in diesem Zusammenhang wichtig, dass über eine entsprechende Anonymisierung die Nachverfolgung und mögliche Folgeschäden für die Personen oder Institutionen wenig wahrscheinlich werden (Hopf, 2016).

## **5 Diskriminierung im Pflegeunterricht - Ergebnisse der empirischen Untersuchung**

### **5.1 Ergebnisdarstellung: Einführung**

Für die Ergebnisdarstellung wird im Folgenden fast durchgängig die gleiche Struktur verwendet: Am Anfang werden die Kategorien als Teilkomponenten des Modells kurz vorgestellt, in der die empirische Herleitung und die theoretische Konzeptualisierung eingebettet ist. Diese werden ergänzt durch eine tabellarische Darstellung, in der die Subkategorien mit ihren Dimensionalisierungen aufgelistet sind. Daran schließen sich differenzierte Herleitungen und Erklärungen für die Subkategorien an. Ebenso können für die Visualisierung der Subkategorien Abbildungen hinzugefügt worden sein. In den Beschreibungen der jeweiligen Subkategorien sind für die Interpretation der Tiefenstruktur bereits Wissensbestände des Theorieteils hinzugezogen worden. Das Zusammenbringen von theoretischen und empirischen Wissensbestandteilen - eine Kombination induktiver und deduktiver Erkenntnisse – eröffnen die Perspektive für eine neuartige Betrachtungsweise auf das Phänomen Diskriminierung. In diesem kombinatorischen Prozess wird abduktiv das „Neue“ hervorgebracht, die eine erkenntniserweiternde Sichtweise auf Diskriminierungsprozesse darstellt (Kruse, 2015).

### **5.2 Zum Aufbau der Theorie: Diskriminierungsphänomene in der Pflegeausbildung**

#### ***Die Kernkategorie: Diskriminierungsphänomene in der Pflegeausbildung***

Im Mittelpunkt der Theorie stehen Diskriminierungsphänomene, die in verschiedenen Lehr- und Lernkontexten der pflegerischen Ausbildung entstehen (siehe Abb. 10). Diskriminierungsereignisse sind auslösende Anlässe, die Lehrende zu Handlungen auffordern, um die damit verbundenen Problematiken von Beschämung, Abwertung und Ausgrenzung adäquat pädagogisch lösen zu können. Diskriminierungsprozesse können alle Auszubildenden betreffen die über ein oder mehrere Differenzmerkmale verfügen, wodurch sie in eine Gruppe kategorisiert werden, die über die damit verbundenen Vorurteile und Stereotypisierungen Benachteiligung und Ungleichbehandlung erfahren. Für die betroffenen Auszubildenden führen diese Diskriminierungsprozesse zu Erfahrungen von eingeschränkter Teilhaben, Ausgrenzung aus Bildungs- und Entwicklungsprozessen sowie zu erheblichen Beschämungen über die Nicht-Anerkennung ihrer Person, die zu Vertrauensverlusten, Kränkungen und zur Exklusion aus den Ausbildungsstrukturen führen. Diskriminierungsverhältnisse beziehen sich auf alle justiziablen Kategorien des Antidiskriminierungsgesetzes

(2006) und nehmen zusätzlich das Merkmal der Klasse und das Leistungsvermögen mit auf. Diskriminierende Praktiken werden auf der Individuumsebene beiderseits, von Lehrenden und Lernenden intendiert bzw. nicht-intendiert vollzogen und zeigen sich kristallin, als offen-deutlich wahrzunehmende Diskriminierungshandlung oder latent, als stumm, unterschwellig bzw. subtil verlaufender Prozess. Je nach Ausführung und Sichtbarkeit lassen sich diese Phänomene als kristalline oder latente Diskriminierungstypiken beschreiben, die durch amorphe Diskriminierungsverhältnisse ergänzt werden (siehe Abb. 10).

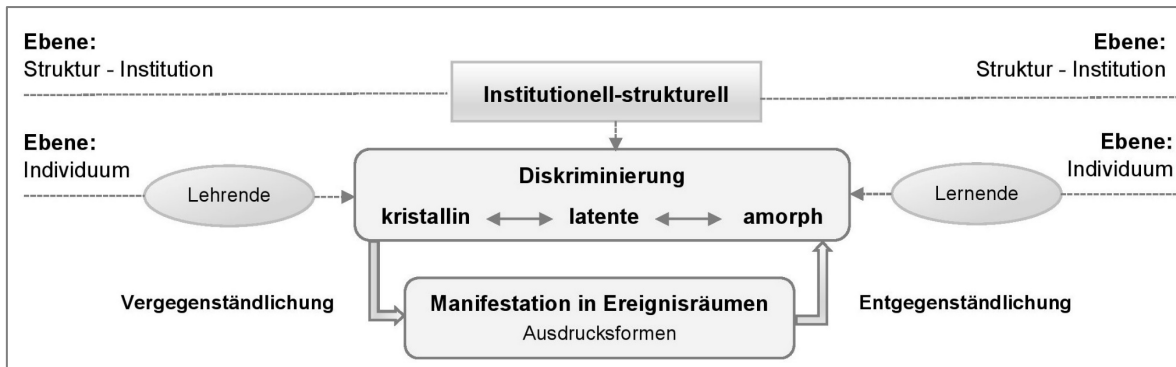


Abbildung 10: Diskriminierungsphänomene im Pflegeunterricht: Formen, Manifestationen und Räume

Amorphe Diskriminierungsverhältnisse wirken unsichtbar von der institutionell-strukturellen Ebene auf die darunterliegende schulische Sphäre sowie der Lehr- und Lernkontexte. Amorphe Elemente sind gestalt- und konturlos, sie sind strukturierend sowie Struktur zugleich und bestehen aus expliziten und impliziten Regeln sowie Normen, die in den Institutionen als allgemeine Wissensbestände die Mikrotextur für Handlungsorientierungen und Routinen darstellen. Amorphe Diskriminierungsprozesse sind nicht beabsichtigt und beruhen auf dem meritokratischen Prinzip der Leistungsgerechtigkeit bei ungleichen Lernvoraussetzungen.

Diskriminierungshandlungen vergegenständlichen sich über die (Körper)Sprache, Praktiken der Ausgrenzung sowie über die Verwendung von Artefakten und Symboliken und manifestieren sich in verschiedenen innerschulischen sowie außerschulischen Orten. In Abhängigkeit von der Lokalität, der Sozialform und der Zugänglichkeit für Lehrende und Lernende lassen sich drei Typen von Ereignisräumen charakterisieren: Haupträume, Zwischenräume und Nebenräume, in denen Diskriminierungsprozesse kristallin (offen-sichtbar) und latent (versteckt-subtil) stattfinden können. Die Ereignisräume sind dynamisch und werden durch soziale Austauschprozesse zwischen den Beteiligten stabilisiert, modifiziert und neu hergestellt. Kristalline und latent wirkende Diskriminierungsräume entstehen darüber, wenn die Raumstrukturen und die sozialen Handlungen der Lehrenden und Lernenden Diskriminierungsprozesse unterstützen. Die Räume selbst sind vergegenständlicht über einen materiell-physischen Raum lokal oder ortlos und nicht mehr an ein materiell-

physisches Substrat gebunden. Jeder Ereignisraum hat dabei seine eigene Spezifik und Zugänglichkeit, die jeweils für die andere Gruppe, entweder der Lehrenden oder Lernenden teilweise oder ganz verschlossen bleiben. Nebenräume, die dem Fernraum als Lernort Praxis angehören, aber mit den schulischen Lernorten in einer strukturellen Kopplung stehen, sind hochgradig von Diskriminierungsprozessen betroffen. Diese Kategorie bildet eine querliegende Kategorie, da sie zwar hochrelevant aufgrund ihrer Wirkmächtigkeit ist, jedoch kann sie in den weiterführenden Teilmodellen keine Berücksichtigung finden, da Diskriminierungsereignisse sich nur auf den Lernort Schule beziehen.

***Subkategorien: ursächliche Bedingungen, Kontextbedingungen, intervenierende Bedingungen und Handlungsstrategien***

*Ursächliche Bedingungen für das zentrale Phänomen Diskriminierung:*

Als ursächliche Bedingungen sind Ereignisse zu verstehen, die wesentlich dazu beitragen, dass Diskriminierungsprozesse ausgelöst werden können. Diese Subkategorie konnte nicht beschrieben werden, was sich aus mehreren Gründen plausibilisiert lässt:

1. Diskriminierungssituationen wurden aus der Retroperspektive der Lehrenden geschildert und beinhaltete ihre Wahrnehmung auf Abwertungs- und Benachteiligungsphänomene. Aus welchen Gründen und Anlässen Lernende oder Lehrende (Kolleg:innen der Interviewteilnehmer:innen) absichtlich resp. nicht absichtsvoll diskreditierten und ausgrenzten war nicht Gegenstand der Fragestellung.
2. Es war möglich stereotypisierende, kulturalisierende und ethnisierende diskriminierende Praktiken der befragten Lehrenden zu bestimmen, aber sie ließen sich über die empirische Auswertung nicht als verbindendes gemeinsames Element anordnen. Alle Befragten konnten aber Diskriminierungssituationen in verschiedenen Unterrichts- und Praxissituationen durch Lernende, Lehrende und Pflegende benennen, die sie selbst erlebt hatten bzw. die ihnen durch direkt Betroffene erzählt wurden. Daher war dieses Phänomen die zentrale Kategorie, die alle Interviewteilnehmer:innen miteinander verband. Damit sind aber Untersuchungen zu Haltungen und Einstellungen der Lehrenden sowie Lernenden in Verbindung mit Analysen von Strukturen erforderlich, um die bedingenden Faktoren, die zum Auftreten des Phänomens Diskriminierung beitragen empirisch zu ermitteln.

*Kontextbedingungen:*

Diskriminierungsereignisse als das zentrale Phänomen finden in einem Kontext statt, der durch ein Set von Bedingungsfaktoren beschrieben werden kann (Breuer et al., 2018). Dis-

kreditierung sowie Ausgrenzungs- und Abwertungsprozesse finden in öffentlichen, halbgeschlossenen oder geschlossenen Räumen statt, in denen aber situative Bedingungen vorliegen müssen, die das Auftreten begünstigen. Die Faktoren, welche die Öffnung des Raumes und die Auftretenswahrscheinlichkeit von Diskriminierungsereignissen fördern, lassen sich über die Merkmale einer Lehr- und Lernsituation darstellen und sind eingebettet in eine institutionelle Struktur. Diskriminierung findet in schulischen Kontexten statt, die durch die Zusammensetzung der Lerngruppe, den angewandten Unterrichtsprinzipien, der thematischen Struktur der Unterrichtseinheit und durch die Sozialformen mitbegünstigt werden (siehe Abb. 11). Alle Diskriminierungsereignisse stehen daher mit dem Unterricht in einem relevanten Zusammenhang. Der situative Kontext ist als Bezugsrahmen zu verstehen, in denen Lehrende ihre Handlungsstrategien anwenden.

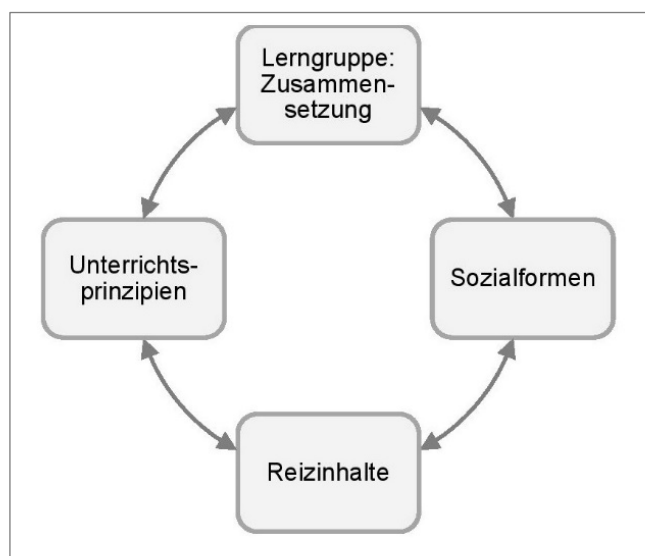


Abbildung 11: Darstellung Teilmodell: situative Kontextfaktoren

#### *Intervenierende Bedingungen:*

Das Phänomen Diskriminierung ist in schulische Lehr- und Lernarrangements eingebettet, deren Ereigniswahrscheinlichkeit durch kontextuelle Faktoren begünstigt wird. In diesen Lehr- und Lernsituationen ist der Umgang der Lehrenden mit Diskriminierungsereignissen von individuellen und strukturell-institutionellen Bedingungen abhängig, die Handlungsmöglichkeiten eröffnen oder blockieren (Breuer et al., 2018). Die Handlungsstrategien bzw. die Bewältigungsmodi die Lehrende für diese Situationen nutzen sind abhängig von:

- ihrer Grundhaltung, mit der sie das Beziehungsverhältnis zu den Lernenden gestalten,
- ihren Wissensbeständen zum Thema Diskriminierung, welches die Wahrnehmung diskriminierender Ereignisse bestimmt
- ihr (Berufs-)biografisches Wissen sowie

- den institutionellen Faktoren, die ihre handlungsleitenden Orientierungen beeinflussen. Lehrende definieren die Situation mit Hilfe dieser Faktoren, die handlungsorientierend sind und die im Anschluss darüber verfügen, welche Bewältigungsmodi resp. Handlungsstrategie von ihnen eingesetzt werden.

*Handlungsstrategien:*

Aus den kontextuellen Faktoren der Lehr- und Lernsituation sowie den individuellen und institutionellen Bedingungen ergeben sich die Konstellationen für die Handlungsstrategien resp. Bewältigungsmodi, die Lehrende für den Umgang mit dem Diskriminierungsphänomen einsetzen. Es sind unterschiedliche Bewältigungsmuster (siehe auch Abb. 12), die Lehrende verwenden und die trotz des Eindrucks einer Rangfolgenposition lediglich den Grad der Aufmerksamkeit von unten nach oben darstellt. Lehrende sind nicht einem bestimmten Typus eines Bewältigungsmusters zuzuordnen, sondern sie reagieren je nach Situation verschieden und auch paradox. So können sich Lehrende advokatorisch positionieren und trotzdem in diskriminierenden Situationen hilf- und sprachlos sein.

Lehrende können „schockiert und sprachlos“ sein, was ihr Handlungsrepertoire begrenzt. Sie versuchen Diskriminierung verstehen zu wollen und scheitern aber beim rationalisierenden Nachvollzug. In potenziell diskriminierenden Situationen übernehmen sie eine advokatorische Funktion für die Ausgegrenzten und Nichtbeachteten, in dem sie in diesen kritischen Kontexten für diese Lernenden eintreten. Pädagogisierende Bewältigungsmöglichkeiten liegen in methodischen und gemeinsamen Vorgehensweisen, deren Anwendung allerdings auch zu „Nebenwirkungen“ führen kann. Es gibt auch paradoxe Bewältigungsformen der Lehrenden, die von einer Nicht-Positionierung bis zur Vergleichgültigung reichen. Vergleichgültigung als Bewältigungsmodus von desinteressierten und desengagierten Lehrenden ließen sich über die Interviewteilnehmer:innen, die dieses Handlungsmuster nicht aufwiesen, nur indirekt rekonstruieren. Sie sind allerdings begründet als Bewältigungsstil mitaufgenommen worden.



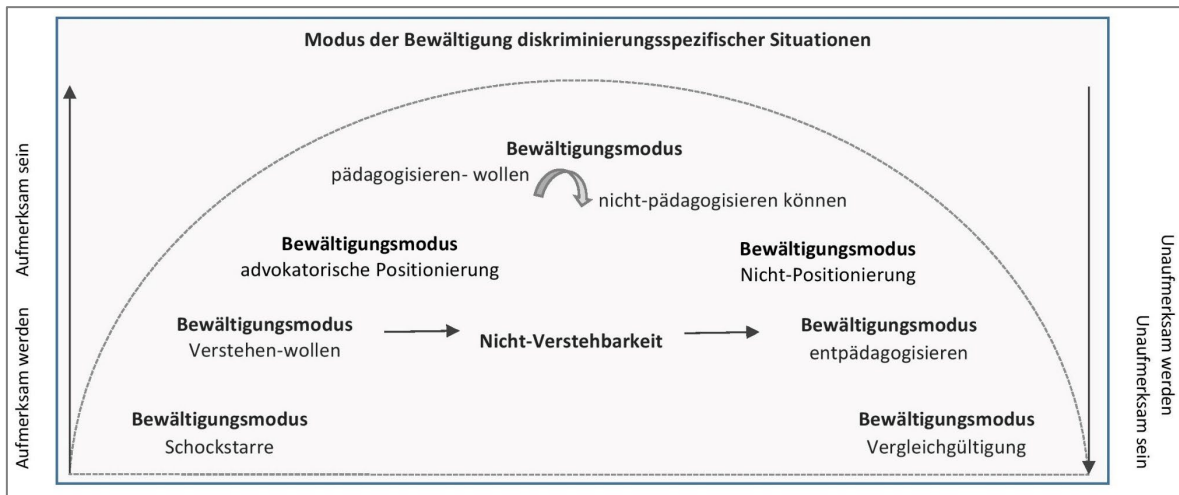


Abbildung 12: Darstellung Teilmodell: Bewältigungsmodi diskriminierungsspezifischer Situationen

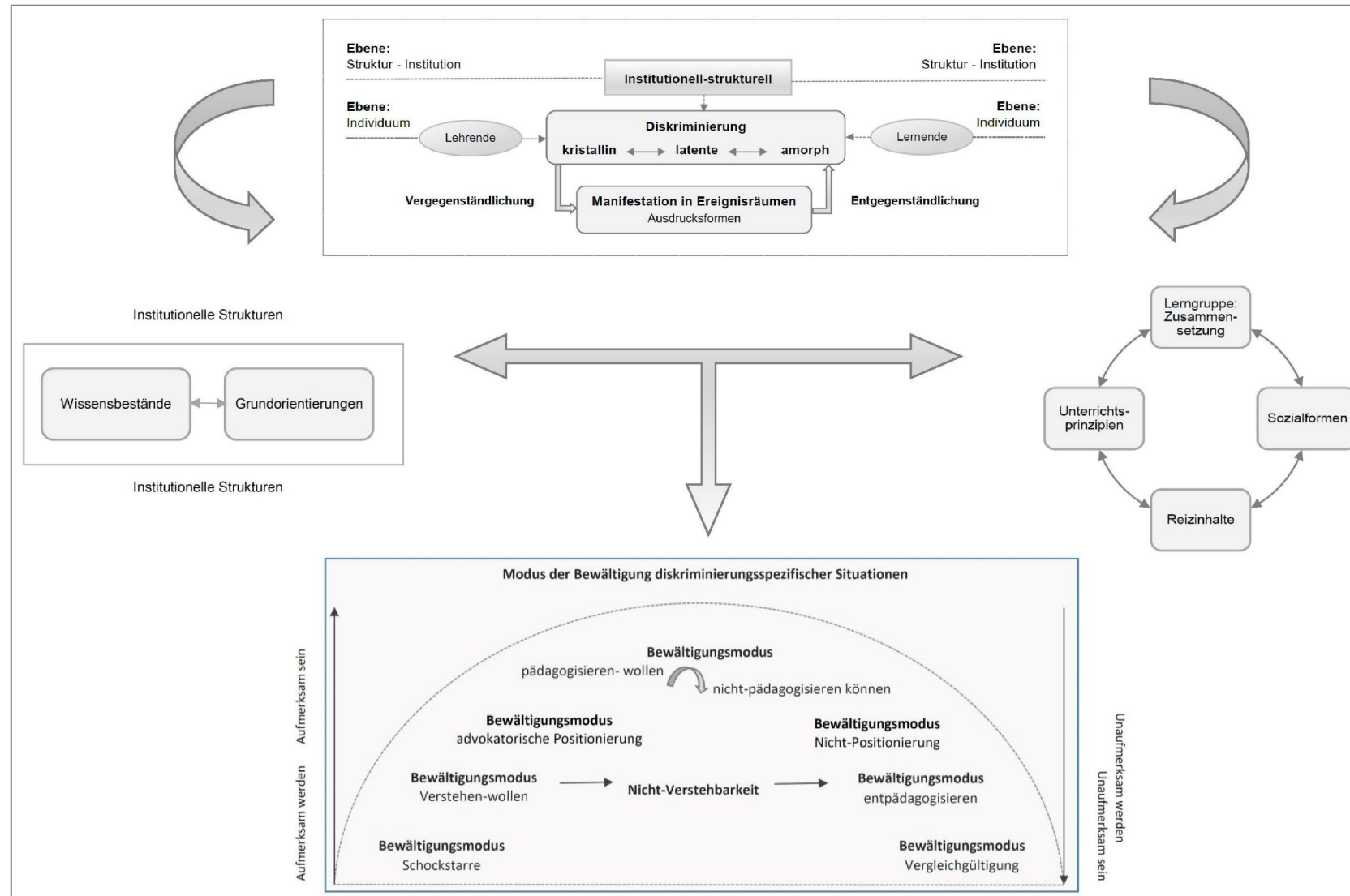


Abbildung 13: Modell; Diskriminierungsphänomene in der Pflegeausbildung: Kontext, Handlungsbedingungen, Bewältigungsmodi

### 5.3 Diskriminierung als Phänomen im Pflegeunterricht - Struktur

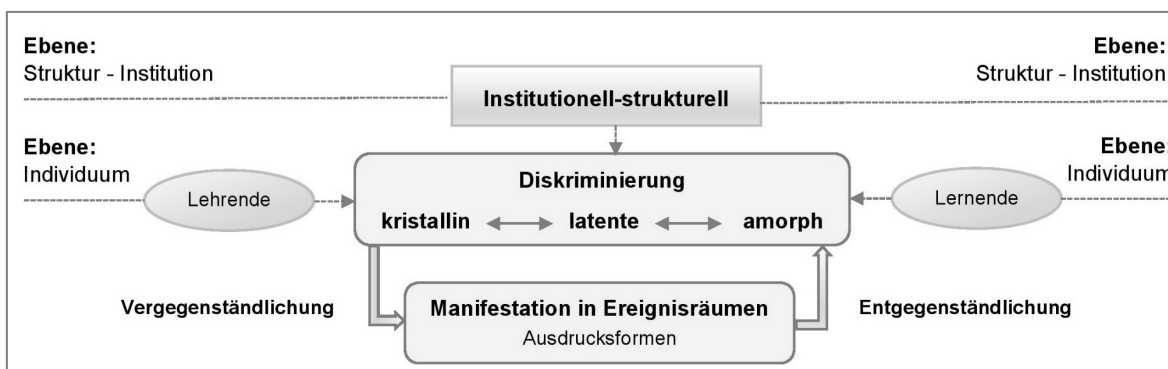


Abbildung 14: Modellkomponente 1: Darstellung der Phänomenstruktur Diskriminierung

Diskriminierung als das zentrale Kernphänomen zeigte sich in den berichteten und rekonstruierten Unterrichtssituationen auf verschiedenen Ebenen, in differenten Varianten, über institutionell-formelle bzw. informelle Regelungen und als sprachliche sowie aktive Handlungspraxis. Kategorisierungs- und Zuordnungsprozesse anhand von Merkmalen mündeten in vielfache Diskriminierungsverhältnisse wie Rassismus, Antisemitismus, Ableism, Ageism und Transmisemismus. Diskriminierungsprozesse ließen sich über alle Merkmale des AGG (2006) und über weitere anerkannte, noch nicht justiziable Kategorien wie Klassismus, Lookismus und Linguizismus nachweisen (siehe Tabelle 7).

Diskriminierende Praktiken von sprachlicher Abwertung, benachteiligenden Handlungen sowie rassistischen, essentialisierenden und kulturalisierenden Zuschreibungen bezogen sich dabei häufig auf Merkmale der ethnischen und sozialen Herkunft. Insbesondere Auszubildende mit einer Migrationsgeschichte waren vermehrt von Benachteiligung und Ausgrenzung, nicht nur in schulischen Kontexten, sondern auch in Gesundheitseinrichtungen betroffen.

Zudem zielten Diskriminierungsmechanismen auf physiognomische Eigenschaften und Aspekte körperlicher sowie kognitiver Leistungsfähigkeit. Diskriminierendes Sprechen über das Alter oder über Menschen mit Behinderungen stellten zwar keine regelmäßig auftretenden Phänomene dar, wurden aber vereinzelt berichtet. Dazu zählten auch sprachlich-entwertende Äußerungen über Personen mit einer Herkunft aus den „alten“ (BRD) oder „neuen“ (DDR) Bundesländern.

Diskriminierungsverhältnisse waren dabei teilweise miteinander intersektional verschränkt. Es handelte sich hierbei sowohl um interaktiv-individuelle Formen der Ausgrenzung innerhalb von Lehr- und Lernsituationen, um institutionell-strukturell geförderte Benachteiligungen sowie um sprachlich rassifizierende, stereotypisierende und essentialistische Zuschreibungen über Unterrichtsdiskurse. Benachteiligend-ausgrenzende Handlungspraktiken von

Lehrenden und Lernenden sowie institutionelle Strukturen wirkten hierbei direkt, indirekt, intendiert bzw. nicht-intendiert wechselseitig in Diskriminierungssituationen zusammen.

Daran anknüpfend wurden Diskriminierungspraktiken von den Lehrenden nicht immer als direkt und offensichtlich berichtet, sondern bezogen sich auch auf versteckt-verdeckte Auftretensmodi. Daraus ließ sich ein Kontinuum ableiten, welches mit den äußeren Polen von kristallin und amorph, vermittelt über das Bindeglied von latenter Diskriminierung beschreibbar ist (siehe Abb. 14). Die das Kontinuum strukturierenden Formationen sind dabei durch Eigenschaften und Ausprägungen beschreibbar, die im Folgenden genauer differenziert werden sollen (siehe Tab. 8).

Tabelle 7: *Identifizierte Diskriminierungsmerkmale und die damit verbundenen Diskriminierungsverhältnisse*

<b>Diskriminierungsmerkmal</b>	<b>Diskriminierungsverhältnis</b>
Ethnische Herkunft	Rassismus und Antisemitismus
soziale Herkunft	Klassismus
Sprache	Linguizismus
Sexuelle Orientierung	Transmiseomismus
Körper und Aussehen	Lookismus
Alte Menschen	Ageismen
Menschen mit Behinderung	Ableism
Herkunft aus den neuen/alten Bundesländern	Ossifizierung/Wessifizierung
Leistungsfähigkeit: praktisch-berufliches und kognitiv-berufliches Leistungsvermögen	Leistungsfixierung
Mehrfachdiskriminierung: Diskriminierungsmerkmale (ethnische und soziale Herkunft, Leistungsfähigkeit)	Intersektionale Diskriminierungsverhältnisse

Tabelle 8: Übersicht über die Subkategorien: Diskriminierungsphänomene (kristallin, latent, amorph)

Subkategorie	Eigenschaften	Dimension
<b>kristalline Diskriminierung</b>	<b>Ausführung</b>	
	direkt-offen	absichtsvoll – nicht-absichtsvoll
	<b>Manifestation</b>	
	Sprache und Körpersprache	verbal – nonverbal – paraverbal
	Emotionen	Laut – aggressiv
	Artefakte und Symbole	Bilder und Zeichen
	Ausgrenzungspraktiken	Nicht-mit-machen-dürfen
	<b>Ebene: Unterricht</b>	
Individuum und Interaktion	<b>Diskriminierungsrelation</b> zwischen Lernenden zwischen Lehrenden zwischen Lehrenden und Lernenden	
dynamisch  <b>latente Diskriminierung</b>	<b>Ausführung</b>	
	indirekt-versteckt	absichtsvoll – nicht-absichtsvoll
	<b>Manifestation</b>	
	Sprache und Körpersprache	verbal – nonverbal – paraverbal
	Ausgrenzungspraktiken	
	<b>Ebene: Unterricht, Schule</b>	<b>Diskriminierungsrelation</b>
	Individuum und Interaktion	zwischen Lernenden
statisch	zwischen Lehrenden und Lernenden	
<b>amorphe Diskriminierung</b>	<b>Ausführung:</b>	
	indirekt-versteckt	nicht-absichtsvoll
	<b>Manifestation</b>	
	Ausgrenzungspraktiken durch Strukturen	nicht-absichtsvoll (Regeln, Standards, Ver- fahrensanweisungen)
	<b>Ebene: Unterricht, Schule, System</b>	<b>Diskriminierungsrelation</b> System/Institution und Lernende

### 5.3.1 Subkategorie: kristalline Diskriminierung

*„Ja, bestimmte feindliche oder bestimmte feindliche oder die Ausländer, die stecken ja bei uns die Kirchen an.“ (KL Z. 62-72)*

Kristallin, aus Kristallen bestehend, zusammengesetzt (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) o. D.) meint eine Stoffeigenschaft von Festkörpern, die aus räumlich regelmäßig angeordneten, sich wiederholenden Strukturelementen besteht. Substanzen kristallisieren unter bestimmten Umgebungsbedingungen mit Hilfe sogenannter Kristallisationskeime in einen festen Aggregatzustand. M.a.W. Stoffe verhärten über Erstarrungs-, Resublimations- und Ausfällungsprozesse zu Kristallen, die eine bestimmte Festigkeit und Stabilität aufweisen. Der symmetrische Bau von Kristallen bedingt eine Ordnungsstruktur, die über einen größeren Bereich erhalten bleibt (Lumitos AG, o. D.). Kristalle sind mannigfaltige makroskopische Festkörper (Lumitos AG, o. D.), die auf der sichtbaren Wahrnehmungsebene liegen und daher keiner besonderen optischen Hilfsmittel bedürfen (Dudenredaktion, o. D.). Makroskopische Objekte weisen durch ihre Beschaffenheit: Gestalt, Größe, Farbe, Masse, Konsistenz etc. empirisch-sinnlich erfahrbare Zustände auf, die beobachtet, beschrieben und gemessen werden können.

Daran anknüpfend handelt es sich bei kristalliner Diskriminierung somit um offene und sichtbare, klar und präzise zu benennende Formen von festen und deutlich-sprachlich artikulierten Entwertungs-/Ausgrenzungs- sowie aktiven Benachteiligungspraktiken, die sich im Unterrichtsgeschehen sowohl gegen einzelne Lernende und Gruppen als auch gegen in Diskursen konstruierte Gruppen- und Personenkategorien richtet.

Kristalline Diskriminierungshandlungen verfügen je nach begünstigenden Umfeldbedingungen über eine Kontinuität und Beständigkeit, die wiederholt in Unterrichtssituationen auftreten kann. Diskriminierende Praktiken werden dann wahrscheinlicher und treten hervor, wenn sie durch Bedingungsfaktoren des Unterrichts wie Themenwahl, Sozialformen und Zusammensetzungen der Lerngruppen mit gefördert werden. Sprachliche und aktive Diskriminierungshandlungen werden darüber sichtbar, dass sie in Bildungsräumen „ausfällen“, d. h. sie kristallisieren in Lehr- und Lernsituationen. Es handelt sich bei kristalliner Diskriminierung somit um Vorgänge, deren äußere Beschaffenheit und Gestalt auf den visuellen und auditiven Wahrnehmungskanälen als eindeutige Diskriminierungspraxis beobachtet und bestimmt werden kann. Kristallin beschriebene Diskriminierungspraktiken vollziehen sich zum einen offen, als grobe und absichtlich identifizierbare Handlungen, die mit Beleidigungen und Ausgrenzungen verbunden sind, zum anderen aber auch unbewusst, da über die geschilderten Interviewsituationen keine Absicht rekonstruiert werden kann. Diskriminierend verhalten sich wechselseitig alle Beteiligten pädagogischer Lehr-Lernarrange-

ments: Lernende gegenüber Lernenden, Lehrende gegenüber Lernenden und seltener Lernende gegenüber Lehrenden oder Lehrende untereinander. Offen-grob wird häufig rassistisch, lookistisch und klassistisch diskreditiert. Daneben sind es aber auch Praktiken des Different- und Fremdmachens (Castro Varela & Dhawan, 2005, zit. nach Riegel, 2016, S. 52), die über rassifizierende, ethnisierende und kulturalisierende Zuschreibungen vorgenommen werden. Diese sind aber von den Beteiligten nicht als diskriminierende Handlung intendiert. Die sprachliche Diskriminierungspraxis beruhen nicht auf individuellen rassistischen Einstellungsmustern, sondern auf typisierten Wissensbeständen, die in Gestalt von gesellschaftlichen expliziten und impliziten Normen, in institutionelle Strukturen und Routinen eingelassen sind und Deutungsfolien für die entsprechenden Handlungspraktiken darstellen. Kristalline Diskriminierungsprozesse lassen sich für viele, in der Literatur beschriebene, Diskriminierungsverhältnisse nachweisen. Diese sind darüber hinaus teilweise intersektional verknüpft, d. h. mehrere Formen überkreuzen sich und führen zur Mehrfachdiskriminierung.

Diskriminierungspraktiken werden von den Lehrenden häufiger im Zusammenhang mit Mobbing geschildert. Mobbing wird im AGG trotz der theoretischen Unterschiede als ein Bestandteil von Diskriminierung verstanden. Die verbalen Erniedrigungen, Beleidigungen und das Herstellen eines Umfeldes, was diskriminierende Handlungen begünstigt, kann in diesem Sinn als Mobbing bezeichnet werden. Wenn diese Abwertungspraktiken an Diskriminierungsmerkmale anknüpfen, dann sind diese Handlungen sowohl Elemente von Mobbing als auch von Diskriminierung (ADS, 2021, S. 20).

### **5.3.1.1 Kristalline Diskriminierungsverhältnisse: direkt- offen und absichtsvoll**

#### *1. Diskriminierungsverhältnis: Rassismus von Lernenden*

Rassistische Diskriminierung als offen-direkt, grob und absichtsvoll präsentiert sich in den Erzählungen der Lehrenden zwar nicht als „Massenphänomen“, obgleich aber zeigt sich rassistische Diskreditierung als persistierender Zustand. Rassistische Praktiken reichen von sprachlichen Prozessen des „Fremd-machens“, der Abwertung und Marginalisierung von Kulturen, Aussehen, Fähigkeiten sowie Lebensweisen und richten sich gegen imaginierte Kollektive sowie Auszubildende mit einer Migrationsgeschichte.

Frau Langhans schildert ihre Erfahrungen aus dem Unterricht zum Thema „Religionen der Welt und ihre Gotteshäuser“:

„Also es ging dann auch einmal um die Frage, wie heißen zum Beispiel jetzt auch die Gotteshäuser oder die Orte, in denen sich die Gläubigen einer Religion zusammenfinden. Da haben wir also für die fünf Weltreligionen Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus haben wir uns mal gefragt und die Schüler sollten das

auch erarbeiten, wie heißen diese Kirchen oder Moscheen oder halt eben Synagogen, Tempel. Ja. Und dann brach irgendwann die Diskussion los: *„Ja, bestimmte feindliche oder bestimmte feindliche oder die Ausländer, die stecken ja bei uns die Kirchen an.“* Und das war natürlich für mich erstmal so ein Schock, sowas mitten im Unterricht zu haben“, (KL Z. 62-68).

Frau Langhans beschreibt szenisch-episodisch einen konfliktreichen Dialog aus dem Unterrichtsgeschehen, der über die Fragestellung nach den jeweiligen Gotteshäusern der Religionen einen kulturell-religiösen Bezug aufweist. Die Auszubildenden etikettieren in der Schilderung von Frau Langhans „Ausländer“ als *„bestimmte feindliche oder die Ausländer“*, die Kirchen *„anstecken“*. In dieser geschilderten Unterrichtssituation wird auf zwei kulturelle Symboliken verwiesen, die auf Abgrenzungen und Spannungsfelder zwischen dem „WIR“ und „Nicht-WIR“ bzw. dem „innen“ und „außen“ hindeuten. Zum einen stehen Kirchen symbolisch für Orte der Gemeinschaft, der Rituale und Geschichten, die mit historischen sowie vergegenwärtigten Bildern verknüpft sind. Auszubildende assoziieren Kirchen mit der eigenen natio-kulturellen Historie und darüber hinaus mit ihrer Heimat. Kirchen repräsentieren ein kulturelles Zuhause, das als Wahrzeichen für die eigene kulturelle christlich-abendländische Identität steht (Quarch, 2019).

Da trotzdem vermutlich viele der Auszubildenden keine bzw. nur eine schwache konfessionelle Bindung<sup>68</sup> besitzen, kann gerade die symbolisch-historische Bedeutung als existenzieller gemeinschaftlicher Treffpunkt und damit als Teil eines kollektiven Wissensbestandes verstanden werden. Zudem können diese Stätten eine teils unbewusste, aber verbindende Sinnstiftung entwickeln. So wie der französische Präsident Emanuel Macron, anlässlich des Brandes von Notre Dame von dieser als Teil der Seele einer ganzen Nation sprach (Macron, 2019, zit. nach Joeres, 2019). Zum anderen steht der Kirchenbrand für die Untergangsmetapher eines zerfallenden, in Flammen aufgehenden (Abend)landes und erhält somit Anschluss an rechtspopulistische Narrative (Lobo, 2019). Die brennende Kirche steht dann symbolisch für die in Flammen aufgehende Heimat, die zum Zielpunkt eines imaginierten, bedrohlich-feindlichen Aggressors wird. *„(...) die stecken ja bei uns die Kirchen an.“*

Die „Fremden“, „Anderen“, „Nicht-Zugehörigen“ erscheinen dann in Abgrenzung zum natio-kulturellen „WIR“ als gefährlich, feindlich und aggressiv. Das Merkmal der Herkunft als „Ausländer:in“ wird mentalisiert und mit Bildern von Bedrohung, Gefahr und Gewalt verknüpft. Das natio-kulturelle „WIR“ grenzt die Fremden nicht nur aus, indem sie ihnen eine marginalisierte Position zuweist, sondern kriminalisiert diese, über die sprachliche Etikettierung als zündelnde-feindlich gesinnte Ausländer.

<sup>68</sup> Das Interview wurde bei einer\_einem Lehrenden in den neuen Bundesländern durchgeführt.



Im weiteren Verlauf des Interviews erzählt Frau Langhans eine weitere Unterrichtssituation, die sie als diskriminierend erlebte. Im Unterschied zum vorhergehenden Sachverhalt steht jetzt aber nicht mehr das imaginierte als bedrohlich-feindselig konstruierte Kollektiv der „Anderen“ im Mittelpunkt, sondern Auszubildende beschreiben reale Alltagserlebnisse. In diesen wird sich sprachlich diskriminierend über das habituelle Erscheinungsbild von Menschen mit einer vermuteten Migrationsgeschichte geäußert.

„Also, vielleicht jetzt mal die Gotteshäuser beiseitegestellt aber wenn jetzt so die nächsten Umgebungen oder vielleicht die Erfahrungen (...) dann also so eine Äußerung von den Schülern: *„Naja, wissen Sie [Name], wenn die da alle vor der Kaufhalle herumlungern in ihren Kittelschürzen oder ihren Kopftüchern, wie die Saubermachfrauen oder so, naja, also, ich fühle mich davon belästigt.“* Zack, und dann die Frage einfach mal: *„haben die denn irgend-, diese ausländisch aussehenden Menschen oder die Geflüchteten, so wie Sie das vermuten, haben Sie denn irgendwas zu denen gesagt? Fühlen Sie sich denn durch Ansprache belästigt?“* *„Nein, (...) nicht.“* Sage ich: *„Na, was hat Sie eigentlich da dran so aufgeregt?“*, *„Naja, wenn sie da so rumstehen.“* Das ist also alleine eine Sache, ohne dass sie irgendwie verbal angegriffen wurden, alleine die Existenz dieser Menschen, *„Naja und auch so, wie die immer rumlaufen“*, (KL Z. 89-97).

Frau Langhans schildert die sprachlich-diskriminierende Entäußerungspraxis der Auszubildenden als eine Bezugnahme auf einen vermeintlichen Habitus der Menschen mit einer Migrationsgeschichte. Dabei werden äußere Merkmale, wie das der Kleidungsstile mit Verhaltensweisen verknüpft. *„(...) wenn die da alle vor der Kaufhalle herumlungern in ihren Kittelschürzen oder ihren Kopftüchern, (...)“*

Kleidung und „Kopftuch“ werden als religiös-symbolische Glaubenselemente ausgeblendet und als vermeintliche Merkmale eines Reinigungsberufes identifiziert. Die Kleidung konstituiert unter dieser Negation der Glaubenssymbole eine Sichtbarkeit, die für die Auszubildenden vereinfacht mit dem Beruf der *„wie die Saubermachfrauen“* etikettiert wird. Die *„Kittelschürzen“* als Objekt eines früheren Hausfrauenlebens, bei der *„sich in das kollektive Gedächtnis eine Wesensgleichheit zwischen dem Subjekt Frau und dem Objekt Schürze eingeschrieben hat“*, (Gaugele, 2002, S. 6) und das als Kleidungsstück vor Verschmutzung diente. Der Begriff *„Saubermachfrauen“* marginalisiert dabei in zweierlei Hinsicht. Er dient sowohl als Zuschreibung für einen „schmutzigen Beruf“, der mit einem geringen Prestige und Status verknüpft ist, als auch in einer Weise der Gleichsetzung von putzen, waschen, saubermachen mit dem Geschlecht „Frau-sein“. Über die Adressierung als *„Saubermachfrauen“* werden die so Bezeichneten sprachlich einer inferioren Position in der gesellschaftlichen Systemhierarchie zugeordnet.

Menschen mit einer Migrationsgeschichte werden als vor Kaufhallen „herumlungernd“ oder „rumstehend“ etikettiert, als diejenigen, die sich umhertreiben, ohne dabei einer sinnvollen Beschäftigung nachzugehen (Dudenredaktion, o. D.). Die so kategorisierten Menschen mit einer Migrationsgeschichte gehören nicht zum „WIR“. In der stigmatisierenden Vorstellung der Auszubildenden sind sie Müßiggänger, „Herumlungernde“ oder „Rumstehende“, die zu einer Leistung, außer der des „Saubermachens“ nicht imstande sind. Sie werden als die leistungsschwachen „Anderen“ konstruiert, die marginalisiert weder dazugehören noch die gleichen Rechte und Privilegien haben dürfen. Für diese Gruppe sind die „dirty works“, die niederen Schmutz- und Drecksarbeiten vorgesehen, die zudem mit einem Frauenbild über Angehörige dieser Minorität gekoppelt sind.

Frau Langhans beschreibt in ihrer Wahrnehmung der Auseinandersetzungen mit Auszubildenden Figurationen von Etablierten-Außenseiter-Beziehungen (Elias & Scotson, 2017). Sprachliche Stigmatisierung und Stereotypisierung weist den Außenseiter:innen ihren unterlegenen Platz in der Rangordnung zu. Die Gruppe der Menschen mit einer Migrationsgeschichte wird als anomisch, bedrohlich und beschmutzend empfunden. Ausgrenzung und inferiore Positionierung der „Nicht-Dazugehörigen“ sichert der „WIR“-Gruppe ihre Privilegien und eine Immunität vor der anomischen Ansteckungsgefahr (Elias & Scotson, 2017, S. 19).

Wie sich in den unterrichtlichen Interaktionen die Vorstellungen über gesellschaftliche Hierarchien und Rangordnungen, das Zugestehen von Privilegien und prioritäre Ansprüche auf Ressourcen für die der Eigengruppe mit der Akzeptanz von Ungleichheiten verbinden, schildern Frau Feldmann und Frau Langhans:

„Na ja, weil viele-. Manchmal-. Also, weil so Floskeln, die wir jetzt auch kennen von 2015, als wir die große Flüchtlingswelle hatten. Solche Sachen wie: ‚*Warum kommen die denn zu uns? Und warum können nicht die Deutschen ordentlich unterstützt werden, warum müssen wir uns denn extra vietnamesische Schüler herholen und so weiter. Warum nimmt man denn nicht einfach die Deutschen und unterstützt die und solche Sachen.*‘ Es sind eben solche Sätze.“, (BF Z. 256-260).

Frau Feldmann stellt ihre Unterrichtserlebnisse in den Kontext der Fluchtbewegung 2015 und die Zunahme von Pflegeauszubildenden, die über Anwerberprogramme bspw. Triple win aus Drittstaaten nach Deutschland gekommen sind (Bonin et al., 2015). In ihrer Darstellung werden von den deutschen Auszubildenden Etabliertenvorrechte (Heitmeyer, 2012) für die Eigengruppe eingefordert. „*Warum nimmt man denn nicht einfach die Deutschen und unterstützt die (...).*“ Diese insistieren auf eine Vorrangstellung aufgrund einer längeren zeitlichen und territorialen Zugehörigkeit in Abgrenzung zu den „Neu-Hinzugekommenen“. Damit stellen sie die Gültigkeit gleicher Rechte und Ansprüche von Menschen

mit einer Migrationsgeschichte, unabhängig von ihrem Migrationsstatus in Frage. „*Warum kommen die denn zu uns?*“

Die Gleichwertigkeit der Gruppen wird bestritten, da die Verteilung von Ressourcen und Leistungen nur für die Eigengruppe als „*ordentliche Unterstützung*“ Gültigkeit beansprucht, den „Anderen“ aber aberkannt wird. Den „Neu-Hinzugekommenen“ werden damit gleiche Machtanteile in Bezug auf politische, ökonomische und rechtliche Teilhabe verweigert (Böhnkost, 2016). Häufig wird, so an der Unterrichtserzählung von Frau Feldmann darstellbar, strikt über Positionierungen und Zugehörigkeiten von Gruppen entschieden und damit auch über Anerkennung, Privilegien und Lebensvorteile. Diese aber, so die Auffassung der Mehrheitsangehörigen, stehen Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte nicht bzw. nur eingeschränkt zu. An diese Einstellung der Etabliertenvorrechte knüpft auch die Darstellung der Lehrenden Frau Langhans an, in der aus ihrer Erinnerung heraus, die Schüler:innen ohne Migrationsgeschichte ihre Perspektive konkretisieren:

“Und da ist natürlich immer so diese, *also für uns hat niemand was getan und jetzt kommen die hergelaufen da und untergraben sozusagen unser Sozialsystem, die kriegen alles hinterhergeschmissen und um uns hat sich damals niemand gekümmert.*’ Das ist auch eine Meinung, die weit verbreitet ist, auch unter unseren Schülern zum Teil”, (KL Z. 384-387).

Diskriminierende Gruppenkonstruktionen beziehen sich wiederholt auf die Nicht-Zugehörigkeit der „Anderen“, deren Herkunft über die sprachliche Abwertung als „Hergelaufene“ unsichtbar und anonym bleiben. Die „Hergelaufenen“ sind von zweifelhafter Abstammung, die aus ungeordneten Verhältnissen kommend, nicht gelten (Dudenredaktion, o. D.). Es sind Prozesse des Fremd-Machens, die sogleich auch mit Zuschreibungen eines Gefährdungspotenzials für das soziale System verbunden sind. Die „Anderen“ sind die, die unsichtbar, nur als Hergelaufene identifizierbar, das soziale System „*untergraben*“ und aushöhlen werden. Auszubildende ohne Migrationsgeschichte konstruieren ihre Perspektive im Rahmen eines binären Codiersystems, in dem sie allerdings selbstviktimisierend, die marginalisierte Position einnehmen. Es sind die „Anderen“, die „Nicht-Zugehörigen“, die vom Wohlstand und dem Sozialsystem mehr profitieren und von denen, anders als von ihnen selbst, keine reziproken Leistungen verlangt werden. „*(...) die kriegen alles hinterhergeschmissen.*“ In dieser Darstellung schreiben sich die Auszubildenden ohne Migrationsgeschichte eine „Opferposition“ zu, in der sie sich vom System der Mehrheitsgesellschaft, in welches sie hineingeboren werden, ignoriert und unbeachtet fühlen. „*(...) um uns hat sich damals niemand gekümmert.*“ Insofern scheint es nicht nur um den zuvordersten Anspruch qua Abstammung auf superiore Positionierung und Erstrangigkeit eigener Ansprüche zu gehen, sondern das „Kümmern“ und die „Sorge“ um die „Anderen“ ist eine erfahrene Kränkung, die ohne Selbstreflexion Vorurteile und diskriminierende pauschale Urteile fördert.

Weitergehend schildert Frau Feldmann im folgenden Interviewausschnitt, wie Differenzkonstruktionen und Kategorisierungsprozesse zur Herkunft, reduzierend-unterkomplexe Wahrnehmungen der vielen verschiedenen Identitätsfacetten der Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte fördern.

“Und worüber sie auch betrübt sind, dass sie so gleichgemacht werden. Also Migrant ist dann-. Oder Schüler mit Migrationshintergrund ist eben ein Schüler mit Migrationshintergrund. Er ist eben der Ausländer. Und der Ausländer, der eben hierhergekommen ist und das System aussaugt. Oder der nicht richtig-. Der einfach nur hier herkommt. Nicht, weil er was leisten will. Sondern weil er-. Im Prinzip haben sie immer so ungefähr, *die wollen hier nur unser Gutes haben und ihr anderes zuhause lassen*”, (BF Z. 382-387).

Gleichmachungspraktiken sind unmittelbare Folge von Differenzkonstruktionen sowie Kategorisierungen und führen zu einer allgemeinen Unsichtbarkeit weiterer Facetten der Persönlichkeit. Dieser Typisierung können sich diese Auszubildenden nicht entziehen (Scherr, 2016). Alle Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte werden trotz der verschiedenen Herkünfte, Interessengebiete und Charaktere zur homogenen Gruppe der „Ausländer“ typisiert, im binären Gegensatz zum „Inländer“, als das entscheidende sichtbare Merkmal der Identität. In dieser Sichtweise wird, wie auch schon den vorangegangenen Interviewabschnitten zu entnehmen war, der „Andere“ (der als „Ausländer“, „Nicht-Zugehörige“, „Nicht-WIR“ Klassifizierte) zum „*aussaugenden*“ und ausbeutenden (Dudenredaktion, o. D.) Bestandteil des Systems etikettiert. Die so typisiert Geanderten werden als parasitär dargestellt, die auf Kosten der Mehrheitsgesellschaft (des „WIRs“) leben, die nur das „*Gute*“ aus dem System entnehmen wollen, ohne eine äquivalente Gegenleistung zu erbringen. In der stereotypisierenden Vorstellung der Auszubildenden der „WIR“-Gruppe wollen die „Anderen“ das gute Leben haben, welches aber den Privilegierten, den Mehrheitsangehörigen als alleiniges Vorrecht zusteht. So bestehen in einer weiteren Lesart Befürchtungen um einen Verlust des hohen Lebensstandards und des Wohlstands. Auszubildende ziehen hierbei eine weitere binäre Differenzlinie, in dem sie das „*Gute*“, dem „*Schlechten*“ der Herkunftsländer, das was dort zu Hause gelassen werden soll, gegenüberstellen. Damit verbindet sich möglicherweise eine westlich-eurozentristische<sup>69</sup> Perspektive, die mit dem Maßstab eines besseren Lebens im Vergleich mit nicht-europäischen Staaten operiert.

<sup>69</sup> Mit der Perspektive des Eurozentrismus verbindet sich eine „bewußt[e, JW] [sic!] oder unbewußt[e, JW] [sic!] (...) Haltung gegenüber Angehörigen einer anderen Kultur, die in hohem Maße durch die in unserer eigenen Kultur erlernten Wahrnehmungs-, Wertungs- und Verhaltensmuster (gesteuert wird)“, (Melber, 1993, zit. nach Müller & Ziai, 2015). Eigene westliche-europäische Normen dienen dabei als Bewertungsgrundlage anderer nicht-europäischer Kulturen, die mit der Auffassung der Überlegenheit der eigenen Kultur (Müller & Ziai, 2015) über die als die rückständig und entwicklungsbedürftig geltenden „Anderen“ einhergehen (Melber, 1993, zit. nach Müller & Ziai, 2015).

Darüber hinaus besteht ein Desinteresse an den verschiedenen Zuwanderungsmotiven der Auszubildenden, die Schutz und Zuflucht sowie Arbeit und Lohn begehren, wie Frau Feldmann in folgenden Interviewausschnitten darlegt:

„Also ich sage mal die vietnamesischen Schüler, die kommen ja letztendlich über ein Programm, wo sie ja richtig angeworben werden dafür. Also die kommen schon richtig her, um hier Geld zu verdienen. Das ist ihre Ambition, die wollen hier arbeiten und wollen Geld verdienen. Und die Flüchtlinge kommen hierher, weil sie Schutz suchen. Und sicher auch sich hier integrieren wollen und so weiter. Aber die werden einfach gleichgemacht, ist egal. Die denken ist wurscht“, (BF Z. 391-394).

Es ist dabei die mangelnde Differenzierungsfähigkeit der Auszubildenden ohne Migrationsgeschichte, die als eine „gedankenlose Gleichgültigkeit“ gegenüber den unterschiedlichen auch existenziellen Motiven und Nöten derjenigen Menschen, die Schutz und Arbeit suchen, beschrieben werden kann. *„Aber die werden einfach gleichgemacht, ist egal. Die denken ist wurscht.“*

Die Interessenlosigkeit und Gleichgültigkeit an den Lebensumständen führt Frau Feldmann im Folgenden anhand der finanziellen und organisatorischen Hürden, die mit der Ausbildung für die Schüler:innen mit einer Migrationsgeschichte verbunden sind, genauer aus. Zudem verweist sie auf die Flucht- und Verfolgungserfahrungen, denen aber wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht wird.

„(...) Also die, die glauben wirklich, dass, wenn ich jetzt an [Name SuS: Migrationsgeschichte] denke, dass der, der alles bezahlt bekommt. Die wissen gar nicht, dass [Name SuS: Migrationsgeschichte] zum Beispiel, das der sein Lohn bekommt. Und dass der seinen Lohn bis auf 150 Euro komplett abgeben muss. Das wissen sie nicht [Anm. Schüler:innen ohne Migrationsgeschichte, JW] (...)\", (BF Z. 836-840).

„Oder, dass, wenn ich an ich an, an [Name SuS: Migrationsgeschichte] denke, der hat drei Jahre im Flüchtlingsheim gelebt, gewohnt. Und die wissen aber nicht [Anm. Schüler:innen ohne Migrationsgeschichte, JW], dass die nicht hier einfach sich quer durch ganz Deutschland bewegen dürfen, sondern dass die mehr oder weniger an den Standort gebunden sind“, (BF Z. 844-848).

„Die wissen nicht, dass die 5000 Euro zum Teil bezahlen, um überhaupt erstmal nach Deutschland zu kommen [Anm. Schüler:innen ohne Migrationsgeschichte, JW]. Und dass die Eltern da hohe Schulden dafür aufnehmen. Das wissen sie nicht. Und wenn die-. Und dass wollen die auch nicht wissen, das ist ja das Schlimme dabei. (...) Jetzt zum Beispiel, dass [Name SuS: Migrationsgeschichte] 5000 Euro dafür bezahlen musste, um hierherzukommen. Und dass ihre Eltern sich das vom Munde absparen“, (BF Z. 855-826).

„Also jetzt, auch wenn ich jetzt an [Name SuS: Migrationsgeschichte] denke. Die gar nicht wissen wollen, was in Afghanistan los war oder dass [Name SuS: Migrationsgeschichte] im Gefängnis war oder so. Da ist kein Verständnis dafür haben [Anm. Schüler:innen ohne Migrationsgeschichte, JW]“, (BF Z. 659-661).

Wiederholt beschreibt die Lehrende sprachliche Praxen der Ausgrenzung von Auszubildenden, denen „*alles in den Hintern geblasen*“ (BF Z. 844) wird bzw. die „*alles in den Hintern gesteckt*“ (BF Z. 836) bekommen. Diese Aussagen stellen aber, trotz ihres diskreditierenden Charakters, ebenso einen Indikator für das Unwissen dar. Diskriminierende Auszubildende verfügen über keine relevanten Wissensbestände zu den Lebensumständen ihrer Mitschüler:innen mit einer Migrationsgeschichte. So wie Frau Feldmann im Interview am Beispiel eines jungen Mannes, der in seiner Heimat verfolgt wurde, ausführt: „*Die gar nicht wissen wollen, was in Afghanistan los war.*“

Dies ist aber nicht nur allein dem Unwissen zu verdanken, in dem angenommen werden könnte, dass die Wissensdefizite in Ursachen begründet liegen könnten, die mit der Verfügbarkeit, der Wissensmenge und der raumzeitlichen Entfernung des zu interessierenden Gegenstandsbereiches im Zusammenhang stehen. Insofern also ein „Nicht-Wissen“, über das zumindest etwas geahnt werden kann. In der berichtenden Darstellung von Frau Feldmann handelt es sich aber eher darum, dass in Ermangelung eines „Wissen-Wollens“ über den „Anderen“ über seine existenziellen Bedürfnisse und Lebensumstände ein „Nicht-Wissen“ selbstverursacht ist. „*Das wissen sie nicht. (...) Und dass wollen die auch nicht wissen, das ist ja das Schlimme dabei.*“

Es ist die tatsächliche, geradezu „kalte“ Interessenlosigkeit und Gleichgültigkeit, sich unberührt geben zu können, ohne sich je vorstellen zu wollen, was ein Leben außerhalb des natio-kulturellen „WIR“-Einzugsgebietes bedeutet. Es ist nicht nur das „Nicht-Wissen“ wollen, sondern zugleich die aktive sprachliche Entwertung des Subjektes als das eines passiv konsumierenden „*ausaugenden*“ Leistungsempfängers auf Kosten der „WIR-Mehrheitsgesellschaft“, wodurch Vorurteile und Diskriminierung in den Bildungsräumen kontinuierlich reproduziert werden.

## II. Diskriminierungsverhältnis: Klassismus von Lernenden und Lehrenden

Klassismus als klassenspezifische diskriminierende Praxis richtet sich gegen Auszubildende, die unabhängig von der nationalen Herkunft einen geringeren formellen Bildungsgrad aufweisen. Klassistische Diskriminierung führt zur offenen Ablehnung der Schüler:innen mit einem formell niedrigeren Bildungsabschluss durch Abiturient:innen, wird aber durch Lehrende über unbeabsichtigte Zuschreibungspraktiken unbewusst mitgefördert.

Die Lehrende Frau Sigismund berichtet auf meine Nachfrage nach den heutigen Herausforderungen ihrer Lehrtätigkeit, über das Leistungsgefälle, das durch eine heterogen strukturierte Schüler:innenschaft mit teilweise stark unterscheidbaren Bildungsabschlüssen (Abitur, Realschulabschluss, Hauptschulabschluss), verschiedenen kognitiven Fähigkeitsstufen und Lernproblemen (Lese- und Rechtschreibschwäche) gekennzeichnet ist.

„(...) wir haben heute ein Spektrum an Auszubildenden in den Klassen vom Abitur eins Komma drei, die das als Übergangslösung für ein Studium nehmen zu jungen Leuten, die eine Krankenpflegehilfeausbildung gemacht haben, um zu dem Realschulabschluss zu kommen, mit einer ausgeprägten LRS, die richtig kämpfen“, (PS Z. 62-66).

Diese ungleichen Konstellationen, insbesondere aufgrund der beschriebenen Leistungsheterogenität, führen zu einer Grundspannung im Unterricht, die zur Ablehnung der Gruppe mit dem formell niedrigeren Bildungsgrad (Hauptschüler:innen) führt:

„Also es kommen direkt Äußerungen von jungen Leuten, vor allen Dingen die, die Abitur haben: **‚Wenn ich das gewusst hätte, dass ich hier mit Hauptschülern in einer Klasse sitze‘**-. Also die das offen aussprechen. Dann gibt es Situationen, dass sich einige nicht beteiligen, wobei ich wüsste, sie könnten das. Sie durchdenken das auch, aber dann sagen-. Also die Diskussion ist denen, ich will es jetzt mal böse sagen, unter ihrem Niveau. Die sagen dann einfach nichts. Und-. Aber auch in den, wenn sie Gruppenarbeiten machen müssen, da kommt die Klage: **‚Wir müssen das immer alles machen. Oder das funktioniert nicht, wir kommen nicht überein.‘** Also in dem Arbeitsprozess merkt man die unterschiedlichen Voraussetzungen. Und das ist nicht immer einfach, das zusammen zu bekommen. Und ich scheue mich auch davor den leistungsstärkeren Schülern immer zu vermitteln, sie sollten jetzt der Tutor oder die Tutorin für die schwächeren Auszubildenden sein, weil, **das wollen** die zum Teil nicht immer.“, (PS Z. 73-83).

Pflegesschulen sind über klassistische Differenzordnungen strukturiert, die sich aus den Erzählungen der Lehrenden über ihre Erfahrungen mit heterogenen Bildungsvoraussetzungen darstellen lassen. Die Differenzordnung Klasse, spezifisch der formelle Bildungsgrad, ist binär codiert zwischen hoch (Abitur) und niedrig (Hauptschulabschluss) und korrespondiert mit den entsprechenden Fähigkeitszuschreibungen von leistungsschwach und leistungsstark. Formeller Bildungsabschluss und das zugeschriebene Leistungsvermögen sind dabei äquivalent, d. h. einem hohen Bildungsgrad wie dem Abitur werden Leistungsstärke, einem niedrigen Bildungsgrad wie einem Hauptschulabschluss Leistungsschwäche zugeschrieben. Sowohl Abiturient:innen als auch Frau Sigismund typisieren entlang dieser Differenzordnung Bildungsabschluss, die zu einer Zuschreibungspraxis der Lehrenden und zu ablehnenden Haltungen von Auszubildenden mit Abitur gegenüber der Gruppe der als so

etikettierten Hauptschüler:innen führen. *„Wenn ich das gewusst hätte, dass ich hier mit Hauptschülern in einer Klasse sitze.“*

Diese Grundspannung führt zu Konflikten, die durch die Abiturient:innengruppe mit Widerständen gegen die Zusammenarbeit und Zurückweisungen bzw. Boykotts von tutorieller Unterstützung für Auszubildende mit „Hauptschulabschluss“ verbunden wird.

In der Wahrnehmung von Frau Sigismund sind Auszubildende, die eine selbstbewusste, offene und direkte Form der Auseinandersetzung wählen, meistens „junge“ Abiturient:innen. Abiturient:innen werden als leistungsstark dargestellt, indem ihnen aufgrund ihres formellen Bildungsstatus typische Eigenschaften zugeschrieben werden wie ein kognitiv hohes Leistungsvermögen, vermittelt als Fähigkeit zum „Durchdenken“ und „Durchdringen des Unterrichtsstoffes“ sowie einer Schweigsamkeit, verstanden als demonstrative Haltung zu intellektuell-kognitiv anspruchslosen Diskussionen.

„Hauptschüler:innen“ dagegen gehören zu einem mental und energetisch „leistungsschwachen“ Kollektiv mit einem schlichten Anspruchsniveau. Der Status von Hauptschüler:innen ist der eines\_einer leistungsschwachen Sonderschüler[s]:in, der kontinuierlich Hilfe und Unterstützung benötigt und über reduzierte kognitiv-intellektuelle Fähigkeiten verfügt. Das klassistische Differenzmerkmal Bildung als binäres Ordnungsschema von hoch bis niedrig wirkt als normierende Hintergrundfolie, der sich weder die Auszubildenden noch die Lehrenden entziehen können. Das Differenzmerkmal Bildung ist verbunden mit Vorstellungen über die Kompetenzen und Fähigkeiten der auf diese Weise Kategorisierten: die leistungsstarke, intellektuell-anspruchsvolle Leistungsträger:innengruppe der Abiturient:innen gegenüber der leistungsschwachen, intellektuell-schlichten Minderleistungsgruppe der „Hauptschüler:innen“.

Diese Differenzordnung wirkt als kategoriales Unterscheidungsschemata normierend in den Bildungsräumen, mit der Folge der Anrufung von Auszubildenden als leistungsstark und leistungsschwach. Alle Auszubildenden werden so eindeutig identifiziert, in Gruppen klassifiziert und damit im schulisch-hierarchischen Geflecht superior oder inferior positioniert. Hierbei fungiert die Schule als institutioneller Rahmen, in dem diese Unterscheidungsschemata als normierende und an meritokratisch-leistungsideologischen Wissensbeständen orientiert, eingeschrieben sind und darüber hinaus die Biografien sowie Handlungs- und Interaktionssituationen in den Bildungsräumen prägen (Mecheril et al., 2020, S. 1). Schulen wirken dabei als Macht- und Normalisierungsräume (Grabau & Rieger-Ladich, 2014, zit. nach Mecheril & Shure, 2018, S. 68) in den Klassen- und Leistungsdifferenzen stetig reproduziert werden. Die Normalitätsvorstellungen der Lehrenden orientieren sich dabei an den höheren Bildungsabschlüssen, der Leistungsbereitschaft und den kognitiven sowie motivationalen Lernvoraussetzungen.



„Vor 28 Jahren hatten wir einen relativ großen Anteil an jungen Leuten, die Abitur hatten. Wir hatten Auszubildende, die Realschulabschlüsse hatten im Bereich eins Komma und die waren hochmotiviert. Und es-. Also diese Leistungsbereitschaft-. Die waren auch kognitiv in der Lage, das gut zu bewältigen, die Anforderungen, die wir im Unterricht hatten. Da auch kritische mitzudenken, Fragen zu stellen (...)“, (PS Z. 57-61).

Bildungsräume sind Normalisierungsräume, in denen gesellschaftlich-meritokratische Leistungsvorstellungen als Ordnungsprinzip funktionieren, die über die entsprechend adressierten Leistungsträger:innen mit deren Fähigkeiten des Durchdenkens schulische Rangordnungen mitkonstituieren. Lernende mit Abitur, wie im Interview durch Frau Sigismund beschrieben, erfahren über diese Zuschreibungspraktiken eine Aufwertung sowie die obere Positionierung im Hierarchiesystem, in der sie diese Stellung über das sprachliche diskreditieren und demonstrative Schweigen gegenüber Lernenden mit niedrigeren Bildungsabschlüssen und Lehrenden zeigen können. So rangieren sowohl Lernende als auch Lehrende im hierarchischen System unter ihnen.

### *III. Intersektionale (mehrfache) Diskriminierungsverhältnisse: Lookismus und kognitiv hohes Fähigkeitenpotenzial (Leistungsvermögen) von Lernenden*

Einige Lehrende berichten von Lookismus als Diskriminierungspraxis, bei der Körper und Aussehen nicht den gesellschaftlichen Standards entsprechen. Dabei richten sich grob diskriminierende Beschämt- und Abwertungsprozesse von Auszubildenden, spezifisch als Bodyshaming identifiziert, größtenteils gegen die Körperform, insbesondere das Übergewicht. Es werden aber auch verallgemeinernde Aussagen zu einer mangelnden Körperpflege und Körpergeruch als Diskriminierungsgründe genannt. So berichtet Frau Sigismund auf die Frage nach den Merkmalen, die Schüler:innen zum Objekt von Lookismus werden lassen:

„Es kann manchmal auch eine besondere Eigenschaft sein, dass jemand ein bisschen langsamer im Denken ist, vielleicht einen unangenehmen Körpergeruch hat, nicht so gut gepflegt ist. Das Gewicht kann es sein, wobei eher Übergewicht, also die ganz dünnen, die eigentlich nicht“, (PS Z. 234-237).

Diskriminierungsbeobachtungen von Lehrenden über das Aussehen überkreuzen sich mit weiteren Differenzmerkmalen wie bspw. kognitiven Fähigkeitenpotenzialen und lassen sich daher als intersektionale<sup>70</sup> (mehrfache) Diskriminierungsverhältnisse beschreiben. Inter-

---

<sup>70</sup> Der aus den USA stammende Begriff der Intersektionalität (englisch: Intersectionality) wurde das erste Mal von Kimberlé Crenshaw (1989) verwendet. Intersektionale Diskriminierungsverhältnisse beruhen auf Überkreuzungen (intersections) und Wechselbeziehungen verschiedener Diskriminierungsmerkmale wie bspw. Race/Ethnizität/Herkunft, Geschlecht oder Klasse. Die daraus resultierenden Diskriminierungsverhältnisse wie Rassismus, Sexismus, Lookismus, Klassismus sind interdependent sowie miteinander verschränkt und

sektionale Diskriminierungsverhältnisse bestehen, so nach den Erzählungen von Frau Zumbacher rekonstruiert, aus der Überkreuzung von Intelligenz mit einem nach gesellschaftlichen Maßstäben unförmigen, übergewichtigen Körper:

„Also, ich habe ein ganz böses Beispiel aus der Altenpflege noch. 30 Schüler, letzte Altenpflegeklasse, alles reingestopft, was noch zu haben war. Dann waren da ganz schwierige Typen drin, mindestens fünf bis sechs, die da nicht reingehört hätten. Und einer, der sich zum (...) wirklich so geeignet hat, wirklich. Intelligenter, sehr intelligenter Junge, aber du hast den gesehen und hast gewusst, ja, auf den schlagen alle ein. Und so war es auch. **Auf den haben alle eingeschlagen, absolut alle.** Entweder haben sie geschwiegen oder sie haben halt-, über ihn hergezogen. Der hat einen Vortrag gehalten. Und alle haben irgendwie Fresse gezogen oder haben irgendwie Kotzgeräusche gemacht oder andere Bösartigkeiten, ihn teilweise richtig vorgeführt. **„Zieh dich einmal richtig an!“** Ja, der war dick und ja, sein Bauch guckt ein Stück weit nackig raus. Ich hätte mir auch gewünscht, dass er sich ordentlich anzieht. Aber muss ich einen Menschen vorführen vor versammelter Klasse, der ja auch einfach nur leben will? Das war so eine richtig schlimme Situation, die ich da in so einer Arbeiterstadt im Norden von [Mittelstadt] (lachen) hatte.“, (SZ Z. 518-530).

Frau Zumbacher berichtet über einen Lernenden, der kontinuierlich aufgrund seines Aussehens und seiner intellektuellen Fähigkeiten beschrieben als „*intelligenter, sehr intelligenter Junge*“, stetig im Mittelpunkt von Diskriminierungsprozessen steht.

Das Differenzmerkmal des Aussehens bzw. die körperliche Struktur sind binär codiert durch die Pole „Übergewicht und Normgewicht“. Zudem wird das kognitive Fähigkeitenpotenzial (Intelligenz), verstanden als abstraktes und vernunftgeleitetes Denk- und Leistungsvermögen (Dudenredaktion, o. D.), als Diskriminierungsgrund benannt. Das kognitive Fähigkeitenpotenzial als diskriminierende Unterscheidungspraxis wird dann bipolar zwischen den beiden Endpunkten „hohes kognitives Leistungsvermögen und niedriges kognitives Leistungsvermögen“ oder klug und nicht klug, intelligent und unintelligent etc. entfaltet. Die Körperform des Lernenden „*der war dick*“ und der Kleidungsstil, der „*Bauch schaute nackig*“ heraus, in Verbindung mit einer hohen intellektuellen Leistungskapazität führen in der Verschränkung zu einem „neuen“ spezifischen Diskriminierungsverhältnis. Aussehen und das hohe kognitive Fähigkeitenpotenzial überkreuzen sich, sind interdependent und führen zu einem intersektionalen Diskriminierungsverhältnis von Lookismus und hoher kognitiver Leistungsfähigkeit. Hierbei handelt es sich also nicht, wie instruktiv anzunehmen wäre, um einen positiven Zusammenhang von eingeschränkter Leistungsfähigkeit und Aussehen, sondern die inadäquate Entsprechung von Aussehen und Gesellschaftsnorm in Verbindung

---

bringen daher spezifische „neue“ Diskriminierungsverhältnisse hervor (Walgenbach, 2014, zit. nach Marten & Walgenbach, 2017, S. 158).

mit einem hohen Leistungsvermögen führen zu Diskriminierungsprozessen. Dem Lernenden wird über sein inadäquates gesellschaftsnormativ bewertetes Aussehen und dem hohen kognitiven Leistungspotenzial ein individueller Wert beigemessen, der zu einer niedrigen Positionierung im Hierarchieverhältnis der Klasse führt. Im Bildungsraum finden dabei erhebliche und schwerwiegende Ausgrenzungs-, Entwertungs- und Bloßstellungsprozesse statt. Der Lernende wird systematisch „vorgeführt“, öffentlich ignoriert, verbal verunglimpft und beleidigt. Die diskriminierenden Praktiken sind eingebettet in ein Spektrum von „Bösartigkeiten“, die von nonverbalen, abwertenden Gesten des „Fresse“-Ziehens bis hin zu Symboliken des Ekels, wie nachgemachte „Kotzgeräusche“ bei Präsentationen des Auszubildenden reichen.

In der Klasse befinden sich viele Auszubildende, die noch in einen der letzten angebotenen Ausbildungsgänge in der Altenpflege „reingestopft“ wurden, um die Platzkapazitäten bis zur Grenze auszulasten. *„30 Schüler, letzte Altenpflegeklasse, alles reingestopft, was noch zu haben war.“* Frau Zumbacher typisiert einige Lernende daher als „schwierig“ und ungeeignet für die Pflege. Das sind Lernende, *„die da nicht reingehört hätten“*, deren Aktivitäten aber ein möglicher Ausgangspunkt für das entgrenzte und enthemmte Verhalten der meisten Schüler:innen sind. *„Auf den haben alle eingeschlagen, absolut alle.“*

Den Auszubildenden ist es möglich, einen machtvollen „toxischen“ Lernraum herzustellen, in dem die Differenzordnung kognitives Fähigkeitenpotenzial zu hierarchischen Positionierungen führt, die einen umgekehrt proportionalen Zusammenhang aufweisen. Der Auszubildende mit dem hohen Leistungsvermögen ist in der Gruppenstruktur ein „Außenseiter“, der innerhalb des Klassenverbundes einen niedrigeren Rang zugewiesen bekommt und daher über kein Machtpotenzial verfügt. Die erheblichen Diskreditierungs-/Mobbing Erfahrungen sind jedoch nicht nur singulär auf das Diskriminierungsmerkmal des kognitiven Fähigkeitenpotenzials zurückzuführen, sondern sind interdependent verflochten mit dem körperlichen Aussehen (Lookismus). Damit wird ein „neues“ Diskriminierungsverhältnis konstituiert, insofern dann angenommen werden kann, dass das Diskriminierung nicht nur isoliert, eindimensional, sondern als ein multidimensionales verflochtenes Phänomen begriffen werden muss. Es handelt sich hierbei auch nicht um eine schlichte Aufsummierung von Diskriminierungsverhältnissen, so Marten und Walgenbach (2017), sondern darum, wie in diesem Fall der interdependenten Beziehung zwischen Lookismus und dem potenziellen Leistungsvermögen eine andere Form von Diskriminierung hervorgebracht wird.

Ob es Initialsituationen gibt, in denen später nach weiteren Unterscheidungsmustern gesucht wird, die Diskriminierungsanlässe bieten, darüber lassen sich anhand der Interviewausschnitte keine soliden, belastbaren Aussagen treffen.

Es ist aber durchaus möglich, dass Auszubildende, die in den Bildungsräumen erlebten normativ funktionierenden kategorialen Ordnungsschemata, verändern können. (Berufs)Schulen sind Einrichtungen mit einem Ausbildungsauftrag, der sich an dem Ziel einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz orientiert. Der konzeptionelle Wandel, insbesondere seit 2003 über die novellierten Berufsgesetze in der Pflege (AltPflG 2003; KrPflG 2003; PflBG 2017), korrespondiert auch mit veränderten Lehr- und Lernkulturen. Kompetenz- und Situationsorientierung, die Hinwendung zum lebenslangen Lernen und die Akzentuierung selbstgesteuerter Lernprozesse sind mit anspruchsvollen Lehr- und Lernarrangements verknüpft. Damit sind auch hohe Anforderungen an die Lernfähigkeiten der Auszubildenden verbunden.

Auszubildende können bzw. vermögen diese Differenzkonstruktion so zu modifizieren (unbewusst/unabsichtlich), dass diejenigen, die dem Unterricht folgen können und die über kognitives Potenzial verfügen, im Klassengefüge eine untergeordnete Position bekommen, da die Gruppenkohäsion und Integration aller Schüler:innen, die über diese Fähigkeit nicht verfügen, bindend ist.

#### IV. *Intersektionale (mehrfache) Diskriminierungsverhältnisse: Rassismus und kognitiv hohes Fähigkeitenpotenzial (Leistungsvermögen) von Lernenden*

In der folgenden Interviewpassage überkreuzen sich wiederum zwei Diskriminierungsverhältnisse. Dabei handelt es sich um eine Verknüpfung der beiden Diskriminierungsmerkmale Herkunft und ein hohes Leistungsvermögen spezifisch als kognitives Fähigkeitenpotenzial bezeichnet, zu einer Mehrfachdiskriminierung.

„Also wir haben regelmäßig natürlich auch Fälle von Mobbing. Das ist ja eine Form von Diskriminierung und wir haben das -. Also an zwei konkrete Beispiele kann ich mich sofort erinnern. Das sind jeweils zwei junge Frauen gewesen. Die eine stammte aus Kasachstan, also mit russlanddeutschem Hintergrund, die außerdem Klassenbeste war. Und da war die Haltung von einigen in der Klasse, die allerdings meinungsführend waren: ‚*Sie spricht ja nicht mal richtig Deutsch und ist Klassenbeste. **Wie kann denn das sein?***‘ Und bei einer anderen Auszubildenden, die aus Indonesien stammt, die auch sehr gut in den Leistungen waren, die hatte auch mit Mobbing zu tun. Also sie hat mir das dann auch hinterher mal erzählt. Aber Mobbing haben wir immer wieder mal (...) auch regelmäßig.“, (PS Z. 171-179).

Frau Sigismund bestätigt hierbei, dass Mobbing<sup>71</sup> und Diskriminierung regelmäßig und wiederholend auftretende Vorfälle darstellen. „Also wir haben regelmäßig natürlich auch Fälle von Mobbing. Das ist ja eine Form von Diskriminierung (...).“

Mobbing und Diskriminierung sind häufig auftretende Ereignisse, die über das Wiederkehrende eine Ordnung aufweisen und daher von Frau Sigismund als typisch, im Sinne von „natürlich“ und selbstverständlich (DWDS, o. D.) existent für den Schulalltag skizziert werden. Mobbing und Diskriminierung stellen für Frau Sigismund ein Kontinuum dar, da sie Elemente eines miteinander verflochtenen Gesamtzusammenhang sind. Diskriminierung ist für die Lehrende eine Form von Mobbing.

Anhand von zwei Beispielen aus ihrer Lehrtätigkeit berichtet sie über zwei Auszubildende mit einer Migrationsgeschichte, die im Laufe der Pflegeausbildung wiederholt und kontinuierlich im Mittelpunkt von Mobbing-/Diskriminierungshandlungen stehen. Die Schüler:innen werden als leistungsstark charakterisiert, auch mit dem Status einer „Klassenbeste[n, JW]“. Bei beiden Auszubildenden führen die Diskriminierungsmerkmale Herkunft, „aus Kasachstan (...) und Indonesien“ kommend sowie das kognitive Fähigkeitenpotenzial, vermittelt über die sehr guten Leistungen zu einem intersektionalen Diskriminierungsverhältnis. Die Differenzmerkmale Herkunft und kognitives Fähigkeitenpotenzial werden binär codiert zwischen den Polen „Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit“ sowie einem hohen und niedrigen kognitiven Leistungsvermögen. Die Herkunft und das hohe kognitive Fähigkeitenpotenzial überkreuzen sich und bilden ein intersektionales Diskriminierungsverhältnis von Rassismus sowie hoher kognitiver Leistungsfähigkeit.

Über die Herkunft wird die Kategorisierung zu einer Fremdgruppe vorgenommen – in Abweichung zur Mehrheitsgesellschaft. Damit verbindet sich für beide Schülerinnen ein ihnen zugewiesener niedriger Platz in der Rangordnung, der durch die wahrgenommenen sprachlichen Dissonanzen, des nicht mal richtig Deutsch Sprechen-Könnens, intensiviert wird. In welcher Form und Qualität die Sprachprobleme bestehen, lässt sich nicht einschätzen. Aber sie müssen vor dem Hintergrund der kognitiven Fähigkeiten und der Leistungsaffinität für die deutschen Schüler:innen verunsichernd, irritierend möglicherweise schambesetzt und kränkend gewesen sein. Die Belegung des obersten Leistungsranges als „Klassenbeste“,

---

<sup>71</sup> Mobbing wird als aggressives und/oder schädigendes Verhalten verstanden, welches absichtsvoll und wiederholt über einen längeren Zeitraum ausgeübt wird. Zwischen den mobbenden Personen und den von Mobbing Betroffenen besteht eine persönliche Beziehung, die durch ein Machtungleichgewicht gekennzeichnet ist (Olweus, 2009). Das Machtungleichgewicht beruht dabei auf verschiedenen Faktoren wie bspw. physische Stärke, soziale Eingebundenheit oder Leistungsfähigkeit. Mobbinghandlungen richten sich gegen einzelne oder mehrere Personen und werden vice versa auch von einzelnen oder mehreren Personen ausgeübt (Fischer, 2021). Mobbing wird im AGG, trotz der Unterschiede als ein Bestandteil von Diskriminierung verstanden. Die verbalen Erniedrigungen, Beleidigungen und das Herstellen eines Umfeldes, was diskriminierende Handlungen begünstigt, kann in diesem Sinn als Mobbing bezeichnet werden. Wenn diese Abwertungspraktiken an Diskriminierungsmerkmale anknüpfen, dann sind diese Handlungen sowohl Elemente von Mobbing als auch Diskriminierung (ADS, 2021).

die die „*nicht mal richtig Deutsch*“ sprechen kann, widerspricht den so bereits inferior Positionierten. In Verbindung mit der Dominanzkultur der Mehrheitsgesellschaft, in die Vorstellungen und Bilder über den Anderen in Über- und Unterordnungsverhältnisse gefasst sind (Rommelspacher, 1998, S. 22) werden die Leistungen von Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte, die trotz sprachlicher Barrieren über die entsprechenden Fähigkeitenpotenziale verfügen, als eine Normverletzung angesehen und daher angezweifelt. „*Sie spricht ja nicht mal richtig Deutsch und ist Klassenbeste. Wie kann denn **das sein?***“ Diese „*Hal-tung*“ wurde „*von einigen in der Klasse [Anm. Schüler:innen ohne Migrationsgeschichte, JW], die allerdings meinungsführend waren*“, vertreten.

In den Bildungsräumen gelingt es daher einigen Schüler:innen ohne Migrationsgeschichte über eine tendenziell ablehnende Grundeinstellung und Meinungsstärke, die Lernatmosphären so zu beeinflussen, dass negative Resonanzräume entstehen, die Diskriminierungsprozesse wahrscheinlicher werden lassen.

Wie diese Mobbing- und Diskriminierungssituationen hergestellt werden, darüber kann Frau Sigismund keine näheren Aussagen treffen. Dies verdeutlicht die folgende Interviewpassage, in der die fortlaufenden Mobbingverfahren der Auszubildenden aus Kasachstan im Mittelpunkt stehen:

„Und die ist alle drei Jahre durch-. Wir haben dann zwar Gespräche geführt, aber das hat nicht aufgehört. Die haben die die ganze Zeit gemobbt. Wir mussten dann immer sehen, dass wir sie bestärken, dass sie nicht aufhört. War nicht schön“, (PS Z. 193-196).

Mobbing- und Diskriminierungsprozesse werden kontinuierlich, trotz Intervention der Lehrenden, „*alle drei Jahre durch*“, während des gesamten Ausbildungszeitraumes fortgeführt. Die Maßnahmen, die sich auf „*Gespräche*“ führen beschränken, sind erfolglos, sodass die Schülerin auf der psychosozialen Ebene unterstützt wird: „*(...) dass sie nicht aufhört.*“ Herkunft und Sprache in Verbindung mit dem Leistungsvermögen führen zu Marginalisierung und Abwertung, da dies das kategoriale Ordnungsschemata einer Dominanzkultur (Rommelspacher, 1998) irritiert und nachträglich gefährdet. Die Wirkmächtigkeit der Gruppe, die „*die die ganze Zeit gemobbt*“ haben, ist so machtvoll, dass die von den Lehrenden eingesetzten Mittel ineffektiv sind. Es ist die Machtüberlegenheit der Gruppe der Schüler:innen ohne Migrationsgeschichte, die als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft die Dominanz im Klassenraum gegenüber der Minoritätsgruppe immer wieder neu herstellen. Die Zuordnung der Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte zu den unterlegenen Plätzen sichert der Mehrheitsgruppe die soziale sowie positionale Überlegenheit und darüber das identitäre und miteinander verbindende Gefühl, Mitglied einer „*besseren*“ Gruppe zu sein (Elias & Scotson, 2017). Die von Elias und Scotson (2017) empirisch nachgewiesenen Etablierten-Außenseiter Konfigurationen als Anschluss- und Ausschlussmechanismus lassen sich

auch für den pflegeschulischen Bildungsbereich nachweisen. Der Wirkeffekt beruht auf einer

1. starken Gruppenkohäsion und
2. der Fähigkeit der dominierenden Gruppe, die Differenzordnung in den Bildungsräumen entsprechend zu adaptieren.

Wie lassen sich diese Phänomene erklären?

Pflege und Pflegeausbildung haben sich historisch in Spannungsfeldern divergenter gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Einflussnahmen entwickelt, die zur Bildung berufs- und arbeitsweltspezifischer Mentalitäten der Pflegenden beigetragen haben. In der gesellschaftlichen Wahrnehmung gehören Pflegeberufe zu den sogenannten Out-Berufen (Bomball et al., 2010), die zwar gesellschaftlich wichtig, aber tendenziell als wenig einflussreich und kompetent eingeschätzt werden (Hasselhorn et al., 2008). Eine inferiore Positionierung für Pflegende und Auszubildende in den gesellschaftlichen Macht- und Einfluss-sphären ist daher wahrscheinlich.

Ausbeuterische Arbeitsverhältnisse, das „Übergehen“, das „Nicht-gesehen-Werden“ (Wettreck, 2020) als bedrückendste Form der Missachtung, müssen als existenzielle Kränkungen durch die Berufsgruppe wahrgenommen werden. Die Folgen sind, wie schon Steppe (2000<sup>b</sup>) in den 1990er-Jahren erkannte, Ablehnung von Veränderungen, Konkurrenzdenken, passive Aggression und Entsolidarisierung, die jedoch bipolar als Kontinuum gedacht, auf der anderen Seite mit einer hohen Solidarität, die keine Abweichung zulässt, einhergehen (Kellner, 2019) (siehe dazu auch Kapitel 2.3.2). Damit verbindet sich für die Gruppe der Pflegenden eine starke, nach innen gerichtete Kohäsionskraft, die einen belastbaren Zusammenhalt in der Abgrenzung nach außen bietet und in der man sich wechselseitig der eigenen Bedeutung und Moralität bestätigen kann. Es geht dabei um das Herstellen einer „Machtfülle“ im Gegensatz zur „Machtleere“, die das Resultat historischer und gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen in der Pflege darstellen. Die Gruppe existiert dabei in negativer Abgrenzung nach außen (Scherr, 2017<sup>b</sup>), d. h. es werden Andere hervorgebracht resp. konstruiert, von denen man sich unterscheidet und die darüber eine identitätsstiftende Funktion haben (Mecheril, 2007). Für diese Gruppen, ob Pflegende oder Pflegeschüler:innen, resultiert daraus Kohärenz als eine Stärke, die sich aus dem Zusammenhalt und dem Gefühl ergibt, „zu wissen, wer wir sind.“ Dies steht jedoch in Relation zu einer konstruierten Außengruppe, von der sich unterschieden wird, in der dann die Fremden irgendwie anders, anomisch oder komisch sind. Die Konstruktion der Fremden resp. der Anderen kann sich dabei auf verschiedene Berufs- oder Personengruppen richten: Pflegende aus internationalen Anwerbungsprogrammen, Pflegehelfer:innen, Ärzt:innen mit oder ohne Migrationsgeschichte, Menschen mit chronischen/psychischen Erkrankungen, Pflegehelfer:innen,

Reinigungskräfte oder der Status eines\_einer Patient:in mit Migrationsgeschichte. Selbst innerhalb der Berufsgruppe existieren Abgrenzungsmechanismen, die mit Aufwertung und Abwertung verbunden sind: die Altenpfleger:innen vs. Gesundheits- und Krankenpfleger:innen vs. Gesundheits- und Kinderkrankenpfleger:innen, wobei die beiden letztgenannten Berufe in einen generalistischen Abschluss der\_des Pflegefachfrau\_Pflegefachmann überführt wurden (PflBG, 2017).

Einer so etablierten Gruppe in der Pflege ist es möglich, auch wenn sie im abstrakten Vergleich über wenig Einfluss- und Machtpotenziale verfügt, Differenzordnungen und damit Machtverhältnisse in anderen Settings selbstbegünstigend zu modifizieren.

In allen gesellschaftlichen Feldern, ob Betriebe oder Schulen, wirken Differenzordnungen und die darin gespeicherten (historischen) Wissensbestände als normierende Hintergrundfolie (Mecheril & Shure, 2018). Differenzordnungen strukturieren und organisieren daher auch das Berufs- sowie Ausbildungsfeld der Pflege und zwar über Semantiken bzw. semantische Felder, die soziale Phänomene wie bspw. Geschlecht, Klasse oder Ethnizität gesellschaftsspezifisch und berufsspezifisch hinsichtlich ihres Sinn- und Bedeutungszusammenhanges codieren (Alheit, 2020; Berger & Luckmann, 2003). Damit entsprechen Semantiken den binär codierten (Differenz)Merkmalen, die Gesellschaften durchziehen und als kategoriales, individuell platzzuweisendes Ordnungssystem fungieren (ob Mann oder Frau, ob Weiß oder Schwarz, ob psychisch gesund oder psychisch krank usw.).

Die Ausbildung ist ausgerichtet auf das pflegeberufliche Handeln in der Berufspraxis, wodurch die Pflegepraxis den primären Bezugspunkt bildet. Die Praxis als Lernort internalisiert und verausgibt eine spezifische Semantik, in der die darin enthaltenden Sinn- und Bedeutungszusammenhänge als jeweils historisch gebildete, spezifische Wissensbestände eine handlungsleitende und orientierende Funktion besitzen. Das Spektrum der sinngebenden Bedeutungshorizonte wie Rituale, Philosophien, Selbst- und Rollenverständnisse, Berufskultur und epistemologische Überzeugungen gelten nicht nur für die Praxis, sondern analog spezifisch auch für die Schule. Berufsspezifische Semantiken können allgemeine Differenzordnungen modifizieren und stellen darüber genauso wirkende normative Hintergrundfolien in den Praxisräumen bzw. schulischen Lern- und Bildungsräumen dar. Insofern können übergeordnete-gesellschaftlich strukturierende Differenzmerkmale Ergänzungen und Variationen erfahren. So kann für das pflegespezifische Differenzmerkmal der Fachlichkeit zwischen den binären Ausprägungen kognitiv-theoretisches und pflegepraktisches Fähigkeitenpotenzial unterschieden bzw. im pädagogischen Bereich die Differenzierung von naturwissenschaftlich und sozialwissenschaftlich Lehrenden vorgenommen werden. Um nicht missverstanden zu werden, es geht dabei nicht um die Trennung von Kompetenzen in eine berufspraktische und kognitiv schulisch-theoretische Dimension und weitere,



wie dies Kompetenzmodelle nahelegen. Entscheidend ist, wie auf der Grundlage von Differenzmerkmalen Gruppen konstruiert werden, die typisiert verschiedene Eigenschaften zugewiesen bekommen und die als berufsspezifische Ordnungsschemata Personen in der Ausbildung und der Pflege in diese Gruppen kategorisieren. Das gerade Pflegelehrende diese Kategorisierungen im Rahmen von Selbstzuschreibungen vornehmen, lässt sich daran bemessen, dass sie sich eher als Berufspraktiker:innen, denn als pflegewissenschaftliche Theoretiker:innen verstehen (Brühe, 2016; Reiber et al., 2015).

Modifizierte Differenzordnungen fungieren in Bildungsräumen als Ordnungs- und Machtssystem, in denen Subjekten sozialisiert und als solche angerufen werden, um sie in die Gruppen zu kategorisieren. Die Zuordnung in Gruppen ist immer mit der Annahme typischer Eigenschaften verbunden, die für diese Gruppe gültig sein müssen, bspw. der\_ die Theoretiker:in mit Schwächen in der Berufspraxis.

Alle Kategorisierungen sind mit Zuordnungen in Über- und Unterordnungsverhältnisse verbunden, die, wenn sie zur Benachteiligung, Stigmatisierung und Abwertung führen, auch als ein spezifisches Diskriminierungsverhältnis verstanden werden müssen.

Differenzordnungen selbst strukturieren alle gesellschaftlichen Ebenen und entfalten ihre Wirksamkeit in den gesellschaftlichen Diskursen, im Unterricht, in der Schule, in der Pflegepraxis und in den persönlichen Interaktionen. Die darüber eingelassenen Wissensbestände stehen in einem interdependenten Verhältnis mit den Subjekten, die ihrerseits selbst über die individuelle Verausgabung in den Räumen Differenzordnungen modifizieren können (siehe auch Abb. 15). Das Subjekt selbst wird dadurch zur strukturierten, aber auch strukturierenden Struktur (Alheit, 2020).

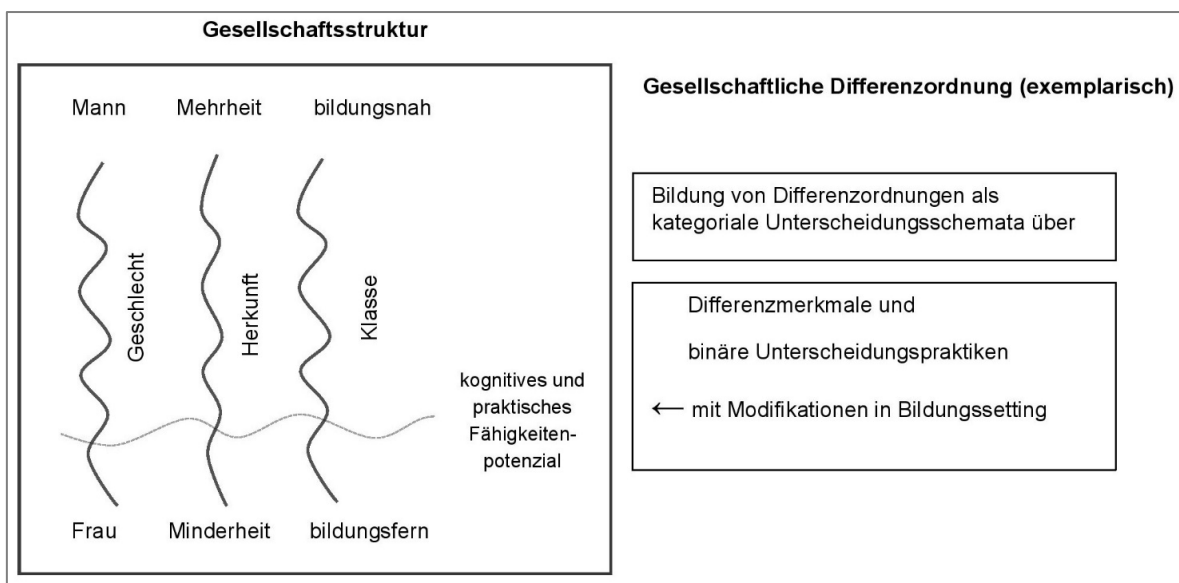


Abbildung 15: Darstellung einer gesellschaftlichen Differenzordnung mit Modifikation im Bildungsraum

## V. Diskriminierungsverhältnisse: Antisemitismus von Lernenden

Innerhalb der einzelnen Interviews gibt es immer wieder „Mikropassagen“, in denen Lehrende mit antisemitischen Stereotypisierungen und der Leugnung bzw. Verharmlosung des Holocaust<sup>72</sup> durch Schüler:innen konfrontiert werden. Nachfolgend schildern Lehrende ihre Erfahrungen mit Unterrichtssituationen, die spezifische Bezüge zu antisemitischen Diskriminierungsverhältnissen haben. Für die Ein- und Zuordnung der Textpassagen zu Antisemitismen wird die Arbeitsdefinition<sup>73</sup> der IRHA von 2013 zugrunde gelegt, die Kriterien für die Einstufung als Holocaustleugnung, Verfälschung und Verharmlosung definiert. Damit ist es möglich, Textaussagen als eindeutig antisemitisch zu bestimmen.

Frau Langhans schildert im folgenden Interviewauszug beispielhaft Aussagen von Schüler:innen auf die konkrete Nachfrage zur inhaltlichen Form von ihr wahrgenommener entwürdigender Äußerungen:

„Ja, wenn wir wirklich vielleicht mal das Judentum nehmen oder so, wo man sagt: ‚Naja, nicht umsonst haben sie, haben sie die ja wegverfrachtet‘ oder so ähnlich. Ich weiß jetzt nicht mehr den Wortlaut oder so. Aber im Grunde genommen auch schon auch eine Leugnung des Holocaust und eigentlich auch irgendwo eine doofe, also, Witze über zum Beispiel Konzentrationslager, auch das, was da geschehen ist, wie Schüler ja eindeutig auch wissen aus dem Geschichtsunterricht oder so. Aber das mit irgendwelchen Sätzen heruntergespielt oder auch blöde Sprüche in dem Zusammenhang, die ich eigentlich entwürdigend fand. Die vielleicht jetzt als allgemeine Witze auch dastehen oder so.“, (KL Z. 130-137).

Die Schüler:innen nehmen in den Auseinandersetzungen Anschlüsse an antisemitische Narrative vor, indem sie den Jüdinnen und Juden selbst die Schuld an dem an ihnen verübten Genozid zuschreiben: „(...) *nicht umsonst (...), haben sie die ja wegverfrachtet*“. Das „*wegverfrachten*“ als Form einer entsubjektivierenden Sprache, die semantisch das Verladen und Transportieren bezeichnet (Dudenreaktion o. D.) hat laut Aussagen der Schüler:innen „*nicht umsonst*“ stattgefunden. Die Verfolgung und Ermordung der Jüdinnen und Juden geschah nicht ohne Grund, so die antisemitische Argumentation der Schüler:innen, womit die Betroffenen selbst die Schuld an ihrem Schicksal tragen würden. An „*Das Gerücht über die Juden*“, so Adorno zum Antisemitismus in der *Minima Moralia* (Adorno, 2001, zit. nach Bernstein, 2018, S. 21) wird angeknüpft als sprachliche Semantik, die im historisch-kol-

<sup>72</sup> Die Begriffe "Holocaust" (griechisch holókaustus: völlig verbrannt) und „Shoah“ (hebräisch: große Katastrophe) werden häufig synonym verwendet. Beide bezeichnen die systematische Vernichtung ganzer Bevölkerungsgruppen während der Zeit des Nationalsozialismus. Die Verwendung des Holocaustbegriffs ist international gebräuchlich, wird aber aufgrund seiner biblischen Bedeutung teilweise von den Jüdinnen und Juden abgelehnt und durch die Shoah ersetzt.

<sup>73</sup> Die Internationale Allianz zum Gedenken an den Holocaust (IHRA) hat im Jahr 2013 eine rechtlich nicht bindende Arbeitsdefinition zur Leugnung und Verfälschung/Verharmlosung des Holocaust erarbeitet (Bundesverband RIAS e. V., 2021).

lektiven Wissensbestand gespeichert ist, aber über die nichts so richtig gewusst wird, außer: „(...) *nicht umsonst* (...), *haben sie die ja wegverfrachtet*“. Sie, die Jüdinnen und Juden, können dann für ihre Vernichtung mitverantwortlich gemacht werden als ein relativierend-revisionistischer Erinnerungs- und Schuldabwehrantisemitismus (Bernstein, 2018, S. 34). Damit steht eine Verfälschung und Verharmlosung des Holocaust als Form eines sekundären Antisemitismus nach der Arbeitsdefinition der IHRA (2013) im Zentrum ihrer Argumentation, die über eine Täter-Opfer-Umkehr zur Relativierung der Täterschaft und zur Mitschuld der Jüdinnen und Juden führt (Bernstein, 2018).

In der nachfolgenden Kurzzusammenfassung fasst die Lehrende die Aussagen der Auszubildenden im Grunde als Holocaustleugnung auf. Dies lässt sich aus dem Interviewabschnitt nicht eindeutig rekonstruieren und könnte für die Schwierigkeit stehen, dass aufgrund fehlender eigener adäquater Kenntnisse zum Antisemitismus keine regelrechte Einstufung durch die Lehrende vorgenommen werden kann. Zu den diskursiven Begleitgeräuschen, mit denen Ereignisse aus der Zeit des Nationalsozialismus kommentiert werden, gehört auch ein maligner Witzkletsch „über zum Beispiel Konzentrationslager“, die als „doofe“, „blöde Sprüche“ und „entwürdigende Aussagen“ von Frau Langhans wahrgenommen werden. Sie deuten aber auch auf ein allgemeines gesellschaftliches Phänomen hin, worauf die Lehrende aufmerksam macht. Historische Wissensbestände zum Holocaust und Nationalsozialismus werden bei den Auszubildenden als selbstverständlich vorausgesetzt. Das müssen die „Schüler ja eindeutig auch wissen aus dem Geschichtsunterricht.“ Zum anderen stuft Frau Langhans den malignen Witzkletsch als ein allgemein geteiltes semantisches Repertoire ein, über das sich in nicht-öffentlichen Räumen verständigt und das in Situationen abgerufen werden kann.

Über eine ähnliche Situation berichtet nachstehend Frau Feldmann (BF). In dieser längeren Textpassage werden unterrichtliche politische Diskussionen und ein Gedenkstättenbesuch thematisiert, die Merkmale der Holocaustleugnung als eindeutig zu identifizierenden Tatbestand aufweisen:

BF: „Na ja, also ich sage mal, es war die Diskussion, damals mit der [Name der Klasse]. Das hat ja mich schon sehr geprägt, die nicht mal wahrhaben wollten, dass es Vernichtungslager gab. Oder die nicht drüber nachdenken-. (...)“, (Z. 657-660).

I.: „Also, wenn du sagst, bei der einen Klasse, dass die das nicht wahrhaben wollen, wenn es Vernichtungslager gab. Was haben die denn da gesagt?“

BF: „Dass das nur ausgedacht ist zum Beispiel. Dass das nicht-, dass man davon nichts mehr sieht. Zum Beispiel. Dass sie, als wir die Klasse mit der-, nach [Mittelstadt] gefahren sind, dass sie null Interesse daran hatten, sich auch, finde ich, beschämend verhalten haben.“

I.: „Was haben die denn da gemacht? Beschämt verhalten?“

BF: „Ja, dass sie sich null oder wenig überhaupt für die Aufgaben interessiert haben. Sich sehr gelangweilt getan haben. Dass zum Teil-. Ja, dass sie zum Teil wirklich das richtig geleugnet haben. Obwohl wir mit ihnen in [Gedenkstätte] damals gewesen waren.“

I: „Also geleugnet, dass Vernichtung stattgefunden hat?“

BF: „Genau, genau. Ähnlich-. Also ich meine man muss ja einfach sagen, ähnlich wie momentan die Diskussionen sind mit Corona. So verleugnet haben, dass es überhaupt Corona gibt. **Und was soll der Scheiß.** Das ist schon-“, (BF Z. 665-679).

In dieser Textpassage sind die Aussagen der Schüler;innen signifikant als Holocaustleugnung zu interpretieren. Es handelt sich hierbei nicht mehr nur um eine Relativierung, Verfälschung und Verharmlosung, sondern um die Leugnung der Existenz von Vernichtungslagern und der dort stattgefundenen Verbrechen. So sind es in der Wahrnehmung von Frau Feldmann die Auszubildenden „*die nicht mal wahrhaben wollten, dass es Vernichtungslager gab*“ und „*dass sie zum Teil wirklich das richtig geleugnet haben.*“

Die historische Realität des Holocaust wird in Frage gestellt und stellt in Deutschland einen juristischen Straftatbestand nach § 130 StGB (Volksverhetzung) dar. Frau Feldmann differenziert dabei unsicher zwischen zwei Gruppen und der jeweiligen intentionalen Ausrichtung ihrer Aussagen. Sie nimmt eine graduelle Einstufung der Schüler:innen vor, in diejenigen:

- a) die den stattgefundenen Holocaust „*wirklich*“ und „*richtig*“ bestreiten, als ein erfundenes Ereignis, mit der Begründung von nicht-sichtbaren Spuren. Damit sind Anknüpfungspunkte an die Auschwitzlüge<sup>74</sup> als ein rechtsextremes Narrativ der Holocaustleugnung gegeben.
- b) und die, die „*ohne nachzudenken*“, gedankenlos, aus mangelndem Wissen, die historische Realität anzweifeln.

Die Auszubildenden demonstrieren ihre Position nicht nur über aktiv-verbale Leugnung, sondern auch subtil über eine desinteressierte mentale Lernhaltung. Langeweile und Desinteresse als Bestandteile eines Null-Bock-Syndroms, die mit insuffizienten Lernmodi in außerschulischen Lernräumen einhergehen und die aufgrund der gewählten Lernräume an Erinnerungsorten von der Lehrenden als beschämend, peinlich, unzulänglich und untragbar (DWDS, o. D.) empfunden werden.

---

<sup>74</sup> Die Auschwitzlüge als eine revisionistische und relativierende Strategie rechtsextremer Gruppen/Personen den Völkermord des nationalsozialistischen Regimes zu negieren und zu verharmlosen. Mit Hilfe von Pseudowissenschaft werden angebliche Beweise generiert, die dem Zweck haben, historische Wahrheiten zu negieren, Menschen absichtlich zu verunsichern und Konfusion zu stiften (Benz, 2009).

Es sind aber nicht nur relativierende und negierende Mechanismen der Holocaustleugnung, mit der sich Lehrenden auseinandersetzen müssen, sondern auch Prozesse der Rassifizierung, die zur Gruppenkonstruktion der Jüdinnen und Juden als „Andere“, im Vergleich zur „WIR“-Gruppe führen:

„Oder oft so, dass das manche Schüler dieses typisch Jüdische auch so ein bisschen herausgekehrt haben. Naja, das ist typisch jüdisch, rassisch oder so. Oder das ist die jüdische Rasse oder so. Alleine diese Formulierung finde ich schon sehr bedenklich“, (KL Z. 171-174).

In der Interviewsequenz wird von den Schüler:innen das „typisch Jüdische“ betont herausgestellt (Dudenredaktion, o. D.). Es gibt typische, charakteristische Merkmale, die wesensinhärent (DWDS, o. D.), die jüdische Gruppe kennzeichnen und sie dadurch von anderen Gruppen unterscheidbar machen. Wie allerdings im Prozess der Rassifizierung (Terkessidis, 2021, S. 5) die Gruppe der Jüdinnen und Juden hervorgebracht wird, d. h. welche Kennzeichen und Inhalte für die Konstruktion diskursiv gewählt werden, darüber können die Schüler:innen keine inhaltliche konkrete Aussage treffen.

Schäuble und Scherr gehen von einer Differenzkonstruktion aus, mit der die Gruppe der Jüdinnen und Juden als Andere nicht anhand von konkreten Merkmalen und Inhalten in Abgrenzung bestimmt werden kann, sondern sich diese inhaltlich fluide und offen, je nach Bedarf und Möglichkeit ergibt (Schäuble & Scherr, 2011).

Insofern deuten die Aussagen der Auszubildenden daraufhin, dass es erstarrte, feste resistente Semantiken gibt, die unterhalb der sichtbaren Wahrnehmungsschwelle Bilder und Stereotype über eine Typik der Jüdinnen und Juden konservieren und an die, je nach Kontext und Bedarf, angeschlossen werden kann. M.a.W. rassistisch-antisemitisches Wissen stellt ein Konglomerat verschiedener Wissens Elemente dar, die im natio-kulturell-historischen Bewusstsein abgelegt, sich über die Jahrhunderte fortschreiben und fest mit institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen verschmolzen sind. So zumindest wird es verstehbar, warum trotz der Unsichtbarkeit von Jüdinnen und Juden<sup>75</sup> im Alltag, es stetig und kontinuierlich möglich ist, Typisierungsprozesse zu vollziehen, da an ein historisch-kollektives Bewusstsein angeknüpft werden kann. Rassistisch-antisemitische Konstruktionen wären dann als eine Typik im allgemeinen und individuellen Wissensvorrat präsent, die zum fraglosen Deutungsschema der Welt gedeiht.

---

<sup>75</sup> Für das Jahr 2021 registrierte der Zentralrat der Juden 91.839 Jüdinnen und Juden in deutschen Gemeinden und Landesverbänden. Der Anteil der Mitglieder ist dabei seit 2005 kontinuierlich gesunken (108.289) (Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) (2022).

„Antisemitismus“, so Bernstein in ihrer umfangreichen empirisch-qualitativen Studie<sup>76</sup> von 2018, „ist an deutschen Schulen Normalität“ (Bernstein, 2018, S. 333). Dahingehend differenzieren Schäuble und Scherr (2011) ausgehend von ihrer empirischen Untersuchung<sup>77</sup> die Verwendung antisemitischer Stereotypisierungen und Argumentationen als inkonsistent und fragmentarisiert, die sie daher von einer manifest antisemitischen Ideologie unterscheiden würden. Antisemitismen sind Wissensbestandteile, die in familiären, medialen, alltäglichen und lebensweltlichen Bereichen erworben werden und die je nach Kontext und Kommunikationszusammenhang verwendet werden, ohne dass notwendigerweise von einer gefestigten antisemitischen Einstellung auszugehen wäre (Schäuble & Scherr, 2011).

Auch wenn nicht von einem Mehrheitsphänomen manifester geschlossener Überzeugungsmuster auszugehen ist, so stellt die antisemitische Entgrenzung ob der sprachlichen oder des demonstrativ gezeigten Null-Bock-Syndroms eine Gefühlskälte und Gleichgültigkeit dar, die zu einer Bildungs(heraus)forderung wird. Leugnung, Verharmlosung und Verfälschung des Holocaust finden sich als ein relevantes, justiziables und gesellschaftspolitisches Problem in den besagten Interviewpassagen wieder. Es gibt Auszubildende, die die historische Realität und das Ausmaß des Holocaust während der Zeit des Nationalsozialismus so zumindest in der Rekonstruktion bewusst leugnen, verharmlosen oder aufgrund von Gedankenlosigkeit, Desinteresse und Wissensdefiziten als wichtigen Bestandteil der deutschen Historie ausblenden. Die „Echos der Nazizeit“ (Bernstein, 2018, S. 342) sind mitverantwortlich für die „Kontinuität des Antisemitismus“ (Bernstein, 2018, S. 342). In den „Echokammern“, ob Bildungs-, politische oder lebensweltliche Räume, werden diese anschlussfähigen Antisemitismen als Stereotype, Vorurteile, Dämonisierungen und Delegitimierung immer wieder reproduziert und verausgabt.

## VI. *Diskriminierungsverhältnisse: Heterosexismus/Transmisoismus von Lernenden*

Diskriminierungsprozesse von Lernenden, die sich gegen Personen aufgrund ihrer Transgeschlechtlichkeit<sup>78</sup> richten, wurden seltener berichtet, obgleich es auch subtilere Formen der Ablehnung gab von „belächeln“ oder „davon nicht viel halten.“

<sup>76</sup> Die Studie (von 2017 bis 2018) umfasste insgesamt 227 themenzentrierte Interviews, die mit verschiedenen Akteur:innen im Bildungsbereich (jüdische/ehemalige jüdische Schüler:innen und ihre Eltern, nichtjüdische Schüler:innen, jüdische und nichtjüdische Lehrkräfte, Sozialarbeiter:innen, Expert:innen aus dem Bildungsbereich und Studierende der sozialen Arbeit) an unterschiedlichen Schulen, Klassenstufen und Orten in ganz Deutschland durchgeführt wurden. In der Studie zeigten sich insbesondere drei Problemschwerpunkte: ein israel-bezogener Antisemitismus, Gleichsetzung von Antisemitismus und Rassismus sowie ein moderner Antisemitismus mit Bezug auf den Nationalsozialismus und den Holocaust (Bernstein, 2018).

<sup>77</sup> Albert Scherr und Barbara Schäuble haben in ihrer empirischen Untersuchung, die im Auftrag der Amadeu Antonio Stiftung durchgeführt wurde, Schüler:innen aus verschiedenen Schulformen verteilt über das gesamte Bundesgebiet in 20 Fokusgruppeninterviews (Teilnehmer:innen 3-15 Schüler:innen) befragt (Scherr & Schäuble, 2007).

<sup>78</sup> Transgeschlechtlichkeit „beschreibt eine Vielzahl geschlechtlicher Identitäten und Ausdrucksweisen jenseits der Zwei-Geschlechter-Norm, ohne auf das medizinische Vokabular zurückzugreifen.“, (Franzen & Sauer, 2010, S. 9).

So schilderte Frau Nordberger die Ausgrenzung einer Trans\*Person, die sich im Verlauf der Ausbildung offen zu ihrer Transsexualität bekannte.

„Oder-, was habe ich denn noch erlebt? Ja, Auszubildende, die sich geoutet hat, dass sie transsexuell ist. Die hat dann auch keinen mehr gefunden, der mit ihr gearbeitet hat“, (TN Z. 255-257).

Die Ausgrenzung von Trans\*Personen geht dabei mit abweisenden und distanzierenden Praktiken einher, indem die Zusammenarbeit bei der Erarbeitung von Lerninhalten verwehrt wird. Das Heteronormativitätskonzept als binäre Geschlechterordnung wirkt als kategorisierender Hintergrundrahmen auch in den Klassenräumen. Trans\*Personen entsprechen nicht der eindeutigen Zuordnung nach dem binären Schema von Mann und Frau, die mit Diskriminierungsprozessen einhergehen können. So stellt Herr Rademacher im folgenden Interviewausschnitt den institutionellen Umgang mit Auszubildenden im Kontext von Identitätsfindung jenseits der zweigeschlechtlichen Norm dar:

„Also egal, ob das irgendwo Thema Homosexualität ist oder überhaupt diese Geschlechtsfindung, bin ich männlich, weiblich. Also wir haben Schüler bei uns gehabt, die ihre Identität während einer Ausbildung. Also selbst einer zweijährigen Sozialassistentenausbildung vier- oder fünfmal gewechselt haben. Wo wir dann am Ende auch gesagt haben, also irgendwo-. So am Anfang haben wir-, also es waren zwei junge Männer in der gleichen Klasse. Die aber sich weibliche Namen gegeben-. Also erst der eine, dann der andere. Dann waren die auch noch ein Pärchen zwischenzeitlich. Und wo wir dann auch gesagt haben, also so mit dem dritten Namen, der dann gesagt wurde, so möchte ich gerne angesprochen werden. Wir dann gesagt haben, okay. Also wenn wir jetzt hier wöchentlich die Namen uns anders merken sollen, dann doch bitte, machen wir es so, wie es in ihrem Ausweis steht. Und wenn sie unbedingt einen anderen Namen haben wollen, dann beantragen sie dies bitte. Und ansonsten-. Also für die Arbeiten steht sowieso fest, da muss sowieso immer der Name angegeben werden, der im Personalausweis steht. Und ansonsten muss im Prinzip-, also haben wir halt uns-. Passen wir uns darauf an. Also wir haben jetzt auch in der aktuellen Altenpflegeklasse, haben wir eine Person weiblichen Geschlechts-, also biologischen, weiblichen Geschlechts, die sich aber männlich fühlt und mit männlichen Namen angesprochen werden möchte. Was wir auch so umsetzen. Und aber dort genauso im Prinzip in den Arbeiten darauf-, also von Anfang an hingewiesen haben, dass dort der eingetragene Name genutzt werden muss. Und da gibt es-, gab es eigentlich nie großartig Probleme. Also sicherlich mag es dort Mitschüler geben, die das belächeln oder die irgendwo davon nicht viel halten oder was auch immer. Aber ich habe dort den Eindruck, dass wir relativ offen oder auch weltoffen sind“, (PR Z. 788-806).

Herr Rademacher respektiert vordergründig die Identitätssuche und die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten, die aber durch institutionelle Machtstrukturen und den eigenen Normati-

vitätsvorstellungen begrenzt werden. Die Wünsche und Anliegen der Auszubildenden hinsichtlich der Namensbezeichnung und der geschlechtlichen Identität werden akzeptiert, dennoch sind die offiziellen formalen Regelungen prioritär umzusetzen. Der Lehrende schildert, wie an der Schule Namensänderungen und Anrufungen bspw. mit einem männlichen Namen *„bei einer Person weiblichen Geschlechts-, (...), die sich aber männlich fühlt und mit männlichen Namen angesprochen werden möchte“* gemeinsam von allen umgesetzt werden. Gleichzeitig aber wird auf die offiziell zu verwendende Form des Namens verwiesen, der für den regelkonformen lern- und leistungsüberprüfenden Ablauf verwendet werden muss: *„(...) für die Arbeiten steht sowieso fest, da muss sowieso immer der Name angegeben werden, der im Personalausweis steht.“*

Die institutionelle Ordnung mit ihren schulischen Regularien amtiert als Verwalterin einer gesellschaftlichen Struktur, in der die Normativität behördlicher Anforderungen umgesetzt wird. Die Institution wirkt hintergründig als Regelsystem, die das binäre geschlechtliche Kategorienschema durchsetzt, anhand dessen Mann und Frau eindeutig zugeordnet werden können. Die Lehrenden handeln in dieser Schulstruktur als kollektives generalisiertes „WIR“, in der sie gemeinsam das offizielle behördliche Regelwerk umsetzen, deren Grundlage die heteronormative Ordnung ist. Im schulorganisatorischen Alltag selbst schaffen die Bemühungen um Differenzierung und Individualisierung eine Belastung, die den reibungslosen Ablauf gefährdet. Daher wird von den Lehrenden auf die institutionelle Ordnung zurückgegriffen, bei der auf die Einhaltung der administrativen Regeln deutlich insistiert wird. Selbst gewählte Identitäten und sexuelle Orientierung werden nach innen akzeptiert, wenn die heteronormative Regelkonformität nach außen gewahrt bleibt. Die Schule selbst wirkt als Macht- und Normalisierungsraum (Grabau & Rieger-Ladich, 2014, zit. nach Mecheril & Shure, 2018, S. 68), in dem die Anschlussfähigkeit der Auszubildenden an die heteronormative Ordnung hergestellt wird. Eine andere Identität als die binäre Form ist in diesem Rahmen nicht vorgesehen, da ausnahmslos alle Auszubildenden zugeordnet werden müssen. Heteronormativität als gesellschaftsstrukturelles Konzept wird damit in Bildungsräumen reproduziert, da eine zweigeschlechtliche Zuordnung erfolgt, ohne dass sich darüber alle Schüler:innen identifizieren würden.

Darüber stellt sich auf der konkreten professionellen Handlungsebene ein Konfliktfeld dar, in dem sich Schüler:innen mit ihrer Persönlichkeit, ihren Bedürfnissen und Bildungsinteressen und die normativen Anforderungen der Organisation gegenüberstehen. Daraus müssen Folgen für das Arbeitsbündnis entstehen. Da Auszubildende eine Erwartungshaltung an die Berücksichtigung ihrer Identität besitzen, die ihnen zwar auf der Mikroebene Unterricht gewährt, deren Konformität mit den geltenden behördlichen Regeln aber durch die Lehrenden eingefordert wird. Damit verbinden sich aber nicht nur Schwierigkeiten bei der Gestaltung von Arbeitsbündnissen, sondern die Ausbildungs- und Gesellschaftsstrukturen



und ihre Wechselbeziehungen rücken in den Mittelpunkt. Erwartet wird im Kontext von Macht und Normalisierung die Regelkonformität über das Geltungsmoment der heteronormativen Ordnung, die durchgesetzt werden muss. In Verbindung mit Bildungs- und Lernangeboten über werte- und normgeleitete Pflegearbeit, wie sie bspw. in der Ausbildung über den ICN-Kodex vermittelt wird, machen Auszubildende jedoch die Erfahrung, dass diese Normen für sie im schulischen Kontext keine Gültigkeit beanspruchen. So liegt der Widerspruch in einem anzubahnenden Pflege- und Berufsverständnis, bei dem die Umsetzung des ICN-Ethikkodex und der Charta zum Schutz der Menschenwürde integriert ((Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. o. O. 2020) und im Pflegealltag gefordert wird, was die Schüler:innen allerdings schulisch nur eingeschränkt beanspruchen können.

Herr Rademacher positioniert sich nach außen akzeptierend, aber ironisch-rhetorisch distanziert gegenüber den Anliegen der Schüler:innen. Seine Vorgehensweise bezüglich wechselnder Identitäten, Geschlechter oder Namenszuordnungen sind pragmatisch lösungsorientiert, jedoch begrenzt durch die institutionelle Ordnungsstruktur und einer eigenen inneren Geduldsgrenze. Wöchentliche Namensänderungen oder vier- bis fünfmaliges Wechseln der Identität, *„Wo wir dann am Ende auch gesagt haben, also irgendwo“* sind Störungen, die die Funktionsfähigkeit von Organisationen beeinflussen.

Differenzordnungen resp. das heteronormative Konzept geben eine Orientierung und Systematik vor, die mit der Vorstellung eines ungestörten reibungslosen Ablaufes kompatibel sind. Daher müssen die von der Normalität abweichenden Forderungen als Störungen verstanden werden, denen aber aufgrund der Selbstkettierung als *„offen und weltoffen“* und aufgrund einer norm- und wertebasierten Berufsspezifik entsprochen werden muss.

## VII. *Diskriminierungsverhältnis: Ageism von Lernenden*

Das Alter ist ein Differenzmerkmal nach den Gesellschaften strukturiert resp. geordnet sind und die zur Kategorisierung nach „jung“ und „alt“ führen. Kategorisierungsprozesse sind verbunden mit stereotypisierenden Vorstellungen und Bildern über Altersgruppen, die wie im folgenden Fall negativ konnotiert, zu Vorurteilen führen. Damit verbindet sich ein diskreditierendes, abwertendes Sprechen über „ältere“ Menschen“, wie der nachstehende Interviewauszug zeigt:

„Oder letztens in einer Unterrichtssituation hier, hat ein Auszubildender gesagt-. Die waren bei [Name Einrichtung], das ist eine Stricherberatung. Und da hat der das wiedergegeben mit den Worten: *„Naja, wenn dann-, so ein junger Mann sich prostituiert und der hat dann einen 80-Jährigen vor sich dann als Kunden, dann ist das ja eine Traumatisierung.“* Und dann habe ich das auch thematisiert, habe ich gesagt: *„Aus*

*meiner Perspektive wäre das jetzt sowas, wie Ageism so, weil für mich Trauma was anderes ist oder warum er da direkt auf das Alter abzielt.*‘ Ja, solche Sachen erlebe ich häufiger‘, (TN Z. 265-272).

Frau Nordberger schildert eine Unterrichtssituation, die im Zusammenhang mit dem Besuch einer „Stricher“ Beratungs- und Anlaufstelle für junge Männer\* und Trans\*Personen stand. Der Auszubildende stellt unabhängig von den Bedingungsfaktoren assoziativ einen Zusammenhang von erlittenem Trauma über die sexuelle Erfahrung mit älteren Personen her. Für das Trauma selbst, definiert als schwere psychische Erschütterung aufgrund lebensbedrohlicher Ereignisse (DWDS, o. D.), sind die Alten und ihr sexuelles Begehren ursächlich verantwortlich. Nicht die Lebensumstände oder der Zwang zur Prostitution sind für den „junge[n, JW] Mann“ traumatisierend, sondern alte Menschen, ihr Körper und ihre sexuelle Lust. Es werden damit stereotype Altersbilder, die insbesondere auf das sexuelle Begehren und die Körperlichkeit zielen, mit Vorurteilen verknüpft. Das hohe Alter wird in der sexuellen Begegnung als Traumatisierung sowie als Zumutung empfunden und löst Gefühle von Ekel und Ablehnung aus.

#### VIII. *Diskriminierungsverhältnis: Herkunft „der Osten und der Westen“ unter Lehrenden*

Ablehnung und sprachliche Abwertungspraktiken betreffen zugleich Menschen mit einer Herkunft aus der DDR bzw. BRD. Davon sind nicht nur Auszubildende in den praktischen Einsätzen betroffen, sondern auch Lehrende an Pflegeschulen. Für Herrn Blumenthal (HB) sind diese Kategorisierungsprozesse in seinem bisherigen Lebensumfeld, einem westlichen Bundesland, bisher nicht präsent gewesen. Erst über den Wechsel in eine Arbeitsstelle eines „östliches“ Bundeslandes wird er mit wechselseitig „*sehr, sehr, beleidigend*“ kränkenden und verletzenden Praktiken (DWDS o. D.) konfrontiert.

HB: „(...) Und was mir auch noch auffäl-, mir fällt es jetzt gerade noch ein, wenn ich jetzt-, nicht wegen Diskriminierung, sie hatten ja nach verschiedenen Beispielen gefragt, ich kann-, auf jeden Fall gibt es auch noch Beispiele zwischen-, dass so, das kannte ich aus [Bundesland] gar nicht, das Thema Ost, West, **sehr, sehr\_ beleidigend**, ja. Auch-.“

I.: „Können Sie da vielleicht nochmal ein Beispiel erzählen?“

HB: „Also was Schüler mir berichtet hatten von Pflegeempfängern, gibt es Beispiele. Zum Beispiel auch so diese Klassiker, so, **du bist doch ein Wessi und du hast doch keine Ahnung**. Und was dann Pflegeempfänger auch, ältere Pflegeempfänger, dann auch gesagt hatten zu manchen Schülern, auch gerade dieses Ost-West-Bereich. Und ich kenne es auch durch die Kollegen auch manchmal, dass es dann sehr-. (3sek) Ja, da kamen so diese Aussagen **auch wirklich untereinander** im Kollegium,

so, die **Stasischwein** und **Wessis sind**-, andererseits **sitzen die nur auf ihrem fetten Hintern** und **machen nichts**. **Wessis sind eh faul** und und-. Also das gab es auch schon dieses Ost-West-Thema. Was, Was Lehrer untereinander erlebt haben und was Schüler auch erlebt haben auch. Auch teilweise bisschen klischeehaft, je nachdem, in welchem Ort man auch in Nordstadt unterwegs ist und so, ja. Das **muss ich ehrlich sagen**, also ich wohne jetzt seit zweieinhalb Jahren in Nordstadt und mir war das gar nicht so bewusst, dass es immer noch so Thema ist, aber mittlerweile weiß ich das.“, (HB Z. 639-657).

Es gibt verschiedene Spannungsfelder, in denen sich Konflikte offenbaren. Die pflegerische Praxis und der schulische Bereich sind Orte, an denen sich die Auseinandersetzungen zwischen „Ost und West“ manifestieren. Die Problematiken werden für Herrn Blumenthal im persönlichen Horizont erst sichtbar, nachdem er in ein östliches Bundesland wechselt. In seinem bisherigen Arbeitsumfeld hat die Ost-West-Herkunft bisher keine wahrnehmbare Rolle gespielt. Konfrontativ erleben sowohl Schüler:innen im Praxisfeld als auch Lehrende je nach Zuordnung wechselseitig sprachlich-abwertende Zuschreibungen. Die Begriffe Ossi und Wessi werden zwar umgangssprachlich häufig benutzt, sind aber tendenziell negativ besetzt. So sind beide Bezeichnungen attributiv verknüpft mit negativen Bewertungen. Während der Wessi als zugezogen, arrogant oder böse gilt, wird der Ossi als undankbar, doof, gemein, blöd oder arm bezeichnet.<sup>79</sup> Im Arbeitskontext werden Lehrende mit einer West-Herkunft typisiert als träge, arbeitsscheu, auf ihrem „*fetten Hintern*“ sitzend beschrieben. Lehrende mit einer DDR-Herkunft werden adressiert als „*Stasischweine*“. Das „*Stasischwein*“ als „Schimpfklatz“ (Elias & Scotson, 2017, S. 9) für denunziatorisch und bespitzelnde Tätigkeiten in Anlehnung an das ehemalige Kontroll- und Überwachungssystem der DDR. An diese Stereotypisierungen wird in Arbeitskontexten angeschlossen, so dass diese zu wechselseitigen Abwertungen führen. Sie können verstanden werden im Kontext einer Differenzordnung, in der das Merkmal der Herkunft Ost und West in den neuen Bundesländern höher gewichtet wird. In seinem bisherigen individuellen Erfahrungsraum war Herrn Blumenthal diese Differenzierungspraxis bisher nicht bekannt: „(...) *das kannte ich aus [Bundesland] gar nicht, das Thema Ost, West.*“

Die Unterscheidungspraktiken führen zur Kategorisierung nach Ost und West, die mit Vorurteilen beiderseits und dem Versuch der Herstellung sowie Zuordnung in eine Rangfolge verbunden sind.

<sup>79</sup> DWDS-Wortprofil: Die Begriffe Ossi oder Wessi treten gehäuft mit anderen Worten in Kombination auf, die auf bestimmte Gebrauchsmuster schließen lassen. Im DWDS-Wortprofil können diese Kombinationen abgerufen werden und damit ein häufiger Verwendungszusammenhang bestimmt werden (DWDS Wortprofil o. D.).

IX. *Diskriminierungsverhältnis: Linguizismus von Lernenden*

Sprache gilt als zentrales Medium zur Erschließung und Aneignung von Welt und sichert Teilhabe und Partizipation in gesellschaftlichen Kontexten. Mit Hilfe der Sprache können Menschen sich artikulieren, interagieren und sich wechselseitig Anerkennung geben (Mecheril, 2010). Sprache kann daher auch als Machtinstrument verstanden werden, in dem „Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz (...) in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt“, (Bourdieu, 1990, zit. nach Dirim & Mecheril, 2010<sup>a</sup>, S. 101) sind.

Eingeschränkte Sprachkompetenzen, Dialekte oder auch Akzente können zur Ausgrenzung resp. Abwertung führen und werden im Fachdiskurs als Linguizismus<sup>80</sup> bezeichnet (Dirim, Knappik & Thoma, 2018, S. 57). Der Linguizismus als ein Diskriminierungsverhältnis über die Sprache führt zur Benachteiligung und Ungleichbehandlung in Bildungskontexten, die, wie in folgender Interviewpassage dargestellt, zum Ausbildungsabbruch führen können.

Frau Feldmann schildert, wie Auszubildende mit einer Migrationsgeschichte in den Bildungsräumen von der Teilhabe und Partizipation ausgeschlossen werden. Der Ausschluss vollzieht sich sowohl auf der Strukturebene des Unterrichts, die eine erschwerte Integration in Sozialformen wie der Gruppenarbeit zur Folge hatte, als auch auf der Interaktionsebene, bei der die Auszubildenden wegen ihrer Form der sprachlichen Artikulation in Unterrichtsbeiträgen ausgelacht werden.

BF: „Also wir haben ja gerade im letzten Jahr haben sechs vietnamesische Schüler angefangen. Von den sechs vietnamesischen Schülern sind noch zwei da, und der Rest ist gegangen. Auch aus Gründen, weil es nicht gepasst hat. Weil sie gemerkt haben, dass sie nicht willkommen sind.“

I.: „Kannst du da mal so ein Beispiel erzählen?“

BF: „Warum? Also wie sich das äußert? Wirklich in solchen Sachen, dass zum Beispiel, wenn die vietnamesischen Schüler, wenn sie reden oder versuchen zu reden. Mit der deutschen Sprache ist wirklich häufig **richtig, richtig schwierig**. Dass keine Geduld da ist. Dass keine Geduld da ist, zuzuhören oder dass, wenn sie versuchen, sich auszudrücken, dass gelacht wird oder, dass wenn Gruppenarbeiten gemacht werden, dass sie einfach nicht mit in die Gruppe dürfen. Oder wenn sie mit in die Gruppe dürfen, dass das richtig Diskussionen gibt zum Beispiel“, (BF Z. 180-191).

Der Ausbildungsabbruch von Schüler:innen mit einer Migrationsgeschichte ist auf die Atmosphäre einer „Nicht-Willkommenskultur“ zurückzuführen, die über verschiedene Diskriminierungspraktiken hergestellt wird. Die Auszubildenden nehmen sich als unerwünscht

<sup>80</sup> Linguizismus wird als eine spezielle Form des Rassismus definiert.

wahr, was durch direkte und indirekte Ausgrenzungsformen in den Lern- und Bildungskontexten demonstriert wird. Das Grundprinzip besteht auf der arbeitsorganisatorischen Ebene im Exkludieren oder in debattierenden Bewilligungsritualen, die erst nach Widerstand den Auszubildenden den Zutritt zu einer Gruppe ermöglichen.

Im Vordergrund steht hier die Machtposition einer Gruppe von Schüler:innen ohne Migrationsgeschichte, die sich selbst ermächtigen, über die Einteilung in Ingroup und Outgroup zu entscheiden. Die Mitglieder der Ingroup haben das Machtpotential, über die Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit bzw. über Einschluss und Ausschluss zu bestimmen. Die Begrenzung der Machtposition erfolgt durch die Lehrende, die in ihrer Rolle die hierarchische Arbeitsordnung wiederherstellt und Schüler:innen ohne Migrationsgeschichte zur geplanten Gruppenkonfiguration zwingt: „*Machen sie ja dann doch, weil wir ja darauf drängen.*“, (BF Z. 459).

Mitarbeiterlaubnisse für diese Auszubildenden werden jedoch erst nach Kontroversen bewilligt. Für Frau Feldmann liegen die ursächlichen Gründe in einer begrenzten Sprachkompetenz der Auszubildenden, die zum Ausschluss aus den Sozialformen, wie der Gruppenarbeit, führen: „*Mit der deutschen Sprache ist wirklich häufig **richtig, richtig schwierig.***“

Begrenzte Sprachkompetenzen sind ein Ausschlusskriterium aus Lern- und Bildungszusammenhängen, da sie leicht adressiert werden können. Von den Schüler:innen wird die Sprachbarriere als Machtfaktor in das schulische Feld eingeführt, weil sich darüber Etablierten und Außenseiterpositionen festzurren lassen.

Sprachliche Beteiligung und Partizipation im Unterricht, der Versuch über die Artikulationen Anerkennung in Lehr-Lernsettings zu erhalten, werden von den Mitschüler:innen entweder überhört oder abwertend nonverbal kommentiert. Die Interaktionsebene des Unterrichts ist dabei geprägt durch Auslachen, Ungeduld und Nicht-zuhören-Können. Es sind dabei nicht nur die sprachlichen Formulierungen, sondern auch die Sprechweisen, die zu diskriminierenden Mikropraktiken führen, wie Frau Feldmann in der folgenden Interviewsituation ausführt:

I.: „Und kannst du mal da so Beispiele nennen, wie das aufgetreten ist?“

BF: „(...). Dass sie ausgelacht werden. Weil weiß ich, weil es, ich sage mal-. Wenn ich jetzt an [Name SuS: Migrationsgeschichte] zum Beispiel denke, die hat so eine ganz-. Wie nennt man das im Klavier, [klopft mehrmals hintereinander auf den Tisch] wenn man so-? Jetzt fällt mir das Wort nicht ein. Also, die hat immer so gesprochen wie so aus einem-.“

I.: „Abgehackt.“

BF: „Ja, so abgehackt, und auch so ganz betont. Wie heißt das-? Das fällt mir jetzt nicht ein, **wie heißt denn das?** Kommt mir jetzt nicht über die Lippen. (...) nein, **wie heißt** denn das?“

I.: „Stakkato.“

BF: „**Genau**. So hat die manchmal dann gesprochen. Wenn die was vorgetragen hat, hat die versucht ganz deutlich zu reden, und dann immer so ganz akkurat. Ich musste auch ein bisschen lächeln. Also ich musste auch ein bisschen lachen. Weil wirklich-. Aber wenn man das dann so offen macht-. Sie war völlig, völlig verunsichert. Hat aber trotzdem weitergesprochen zum Beispiel“, (BF Z. 456-475).

Frau Feldmann beschreibt eine Lernende mit einem Migrationshintergrund, die sich besonders um eine betont deutliche und „*akkurat[e, JW]*“ Sprechweise bemüht. Ihre Anstrengungen um eine korrekte und exakte Artikulation in Kombination mit der Aufregung bei mündlichen Vorträgen münden in einer deutlich von der sprachlichen Norm abweichenden Ausdrucksweise. Das Stakkato, in Verbindung mit den Versuchen, die erworbenen Sprachkompetenzen demonstrieren zu wollen, erfüllt nicht die vorgegebenen Normkriterien der deutschen Sprache, um dazuzugehören. Ihr Sprechen ist hörbar auffälliger, besonders, anders, eigenartig, weshalb ihr offenkundig deutlich abwertend ihre Nicht-Zugehörigkeit vermittelt wird.

### 5.3.1.2 Kristalline Diskriminierungsverhältnisse: direkt- offen und nicht-absichtsvoll

#### I. Diskriminierungsverhältnis: Rassismus von Lehrenden

Nicht-intendierte rassistische Diskriminierungsverhältnisse lassen sich in einigen Interviewpassagen wiederfinden und sind hauptsächlich in Lehr- und Lernkontexte eingestreut. Es handelte sich dabei nicht um individuelle rassistische Einstellungsmuster, sondern um Wissensbestände, die in gesellschaftliche-institutionelle Strukturen eingelassen sind und damit einen Deutungshorizont für Lehrende darstellen, an den sie in Unterrichtsdiskursen fraglos anschließen. Dabei werden häufig über kulturalisierende, ethnischierende und essentialisierende Otheringpraktiken Fremdheit und Andersheit hergestellt. Wie in der folgenden Interviewpassage verdeutlicht, wird über die Physiognomie oder die kulturelle Herkunft, auf die Fähigkeiten und Verhaltensweisen geschlossen.

„Und was ich beobachtet habe, der eine deutsche Schüler, den wir hatten, der war auch schon ein bisschen älter, der hat sich zum Papa aufgeschwungen. Also, der hat richtig diese Position gesucht, dass er für die anderen dann eintritt, für die ganzen kleinen, zarten, hilflosen, sprachlosen Vietnamesinnen (...)“, (SZ Z. 375-380).

Die „kleinen“ und „zarten“ „Vietnamesinnen“ als essentialisierende Attribute einer körperlich weichen, vulnerabel erscheinenden, noch nicht erwachsenen Konstitution, die hilflos, stumm und abhängig, zumindest erstmal der (männlichen) Unterstützung bedarf. Die Gruppe der Vietnamesinnen wird über ihre körperlichen und Verhaltensmerkmale konstruiert resp. typisiert, über die Bilder und Vorstellungen eines homogenen Wesenskerns imaginiert werden. Die Stereotypisierungen und Fähigkeitszuschreibungen der Auszubildenden sind angeordnet auf einem Spektrum, das einerseits Zurückhaltung und körperliche Fragilität zuweist und andererseits eine Zähigkeit sowie einen bis zur Selbstverleugnung aufweisenden unbedingten Erfolgswillen.

„(...). Da ist nicht dieser bedingungslose Wille zum Erfolg, den ich bei den Vietnamesen auch sehr bewundern muss, wirklich, bis zur Selbstverleugnung. (...). Aber die Vietnamesen gehen so schnell nicht kaputt. Die sind so unfassbar belastbar auch. Das finde ich sehr beeindruckend“, (SZ Z. 671-675).

Essentialisierung und Kulturalisierung können allerdings, wie im folgenden Interviewzitat von Frau Nordberger dargestellt, auch zur Beurteilung eingeschränkter, mit dem Ausbildungssystem inkompatibler Lernfähigkeiten führen.

„Und wenn ich dann noch die Kollegen höre, die dann über: ‚*meine Vietnamesen*‘ sprechen und dann immer sagen: ‚*Bei den Vietnamesen funktioniert das nicht, das habe ich ausprobiert.*‘ Das finde ich dann auch schwierig. Und wenn ich sage: ‚*Ich habe einzelne vietnamesisch-stämmige Auszubildende auch schon erlebt. Die sind zwar hier groß geworden, aber bei denen funktioniert das auch.*‘ Das ist gar nicht im Blick, das ist dann wie so ein homogener Ball. Also, das würde ich persönlich nicht machen wollen“, (SN Z. 505-511).

So wird infantilisiert und die Gruppe als „meine Vietnamesen“ in Besitz genommen, die zudem über das Merkmal der Herkunft und ihrer Lernfähigkeiten nur bedingt tauglich für methodisch-didaktische Arrangements der Lehrenden sind.

Die Herkunft wird undifferenziert typisiert als „*homogener Ball*“, innerhalb dessen den Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte keine Strukturanpassung hinsichtlich ihrer Lernfähigkeiten gelingt: „*Bei den Vietnamesen funktioniert das nicht, das habe ich ausprobiert.*“

So lassen sich noch weitere diskriminierende Praktiken beschreiben, wie im nachfolgenden Interviewauszug einer Lehrenden:

„(...). Also, ich meine, ich habe so Situationen erlebt, wo ich im Nachhinein gehört habe, das wäre rassistisch gewesen. (lacht) Wir hatten im Unterricht das Grundgesetz. Und so ein bisschen Einführung Recht. Da ging es darum, dass man in Deutschland nur eine Frau haben darf, heiraten darf. Ich hatte dann mit einem Schüler so eine Diskussion [SuS: Migrationsgeschichte]. Und wir haben so gelacht darüber, aber ich

habe das nicht böse gemeint oder so. Weil ich habe dann gesagt: *„Wie viele Frauen darf man denn in Ihrem Land haben?“* *„Ach, so viele Frauen, wie man sich leisten kann.“* Daraufhin haben die anderen gelacht. Es war keine böse Situation. Aber so im Nachhinein muss man natürlich darüber nachdenken: Habe ich den Jungen bloßgestellt oder so. Und eine andere Schülerin hat dann-, die auch aus einem afrikanischen Land kam-. Habe ich gesagt: *„Und wie ist es bei Ihnen?“* *„Mein Mann sollte mir hier einmal kommen mit einer, der kann etwas erleben.“* (l.: (lacht)) Und dann gingen so Diskussionen in der Klasse los, aber das endete relativ harmonisch. Aber das war eigentlich keine Konfliktsituation. Aber irgendwo habe ich den jungen Mann ein bisschen bloßgestellt mit meinen Äußerungen“, (CM Z. 559-73).

Frau Michaelis schildert eine Situation aus dem Unterricht, in der das Grundgesetz und übersichtsartig weitere rechtliche Rahmenbedingungen thematisiert werden. Die Lehrende erläutert die bestehende Rechtslage zur Legitimität ausschließlich monogamer Beziehungen in Deutschland: *„Da ging es darum, dass man in Deutschland nur eine Frau haben darf, heiraten darf.“* Im Verlauf der Unterrichtsstunde befragt sie Auszubildende mit einer afrikanischen Migrationsgeschichte nach der Möglichkeit polygamer Verhältnisse, in dem sie darüber Fragen stellt: *„Wie viele Frauen darf man denn in Ihrem Land haben?“*

Die Lehrende beabsichtigt nicht die Auszubildenden rassistisch zu diskreditieren und verbal zu erniedrigen, sondern ihre Handlungspraxis beruht auf zwei Bedingungsfaktoren des Unterrichts: didaktische und atmosphärische Gestaltung der Unterrichtseinheit.

Einerseits versucht sie über ein Gegensatzpaar die Illegitimität und Unvereinbarkeit der Polygamie gegenüber der Legitimität der Monogamie als etablierte rechtliche und kulturelle Norm darzustellen, andererseits fühlt sie sich durch die „heitere“ Unterrichtsatmosphäre ermutigt, entsprechende Fragen zu stellen.

Das Problem stellt die Anbindung an Stereotype dar, die insbesondere für Schwarze Menschen, ob Frauen oder Männer, mit negativen Zuschreibungen und Vorurteilen verbunden sind. Die Schüler:innen werden zu einer konstruierten Gruppe Schwarzer Menschen kategorisiert, die wie in diesem Fall mit Vorstellungen und Bildern verknüpft sind, in der die Vielehe resp. Polygamie ritualisiert ist. Die Lehrende konstruiert dabei unbeabsichtigt eine Fremdgruppe als Gegensatz zur Eigengruppe, die als polygam, abweichend von der westlichen Norm und daher als unvereinbar mit den hier geltenden Lebensmodellen zu beschreiben ist. Über diese Praxis des Fremd- und Different-Machens werden Auszubildende als „anders“, als polygam markiert, die zur Mehrheitsgesellschaft nicht dazugehören. Frau Michaelis knüpft in den Unterrichtssituationen an Wissensbestände an, die über Diskurse und Bilder mit den gesellschaftlichen Strukturen verschmolzen sind und die bei ihr selbst als Semantiken internalisiert wurden. Sie können, wie in dieser Interviewpassage dargelegt, in Unterrichtssituationen wirksam werden, aber nicht als bewusste Form der rassistischen



Diskriminierung, sondern unbeabsichtigt, da die Lehrende ihre eigenen Wissensbestände in den Routinen anzapft und verausgabt. Erst im späteren zeitlichen Verlauf, nach dem Aufmerksam-Machen durch andere Akteur:innen wird die Situation reflexiv neu ausgedeutet. Frau Michaelis stellt damit unbeabsichtigt die Unvereinbarkeit der Lebensweisen in das Zentrum ihrer Argumentation. Es geht um inhaltliche Wissensbestände, die im Rahmen des Unterrichts auch vermittelt werden müssen.

Diese können aber im zeitlichen Verlauf reflexiv neu ausgedeutet werden, indem die Situation im Nachhinein als diskriminierend-rassistisch gedeutet wird.

## II. *Diskriminierungsverhältnis: praktisches Fähigkeitenpotenzial*

In der folgenden Interviewpassage berichtet ein Lehrender über eine Ausgrenzungspraxis, die durch eine Klasse vollzogen, von ihm jedoch durch die Parteinahme implizit unterstützt wird. Dieser Prozess endet mit der Entscheidung der Schülerin, die Pflegeausbildung im zweiten Ausbildungsjahr abzubrechen. Diese von Herrn Rademacher (PR) geförderten Ausschließungsprozesse rekurrieren auf festen Wissensbeständen (siehe auch Kapitel 3.2.2.2.1 über die kollektiven und individuellen Wissensbestände der Lehrenden), die mit beruflichen Normvorstellungen über die Pflege und der Auszubildenden verbunden sind, die diesen Beruf erlernen. Dabei sind es nicht die kognitiven Voraussetzungen, sondern der Integrationswille, die Sozialität und Kommunikation sowie die Beherrschung fachpraktischer Abläufe als Eigenschaften, die zu besitzen von allen Auszubildenden erwartet werden müssen. Ich nenne sie daher im Folgenden die normativen Grundaxiome der Pflegeausbildung.

PR: „Und trotzdem hat man eigentlich oft den Eindruck, dass die Klassen immer irgendwo motiviert sind, sich zu-, also alle zu integrieren letztendlich. Und trotzdem kommt es hin und wieder zu Situationen, wo manche Schüler halt mehr oder weniger ausgeschlossen werden. Oder zumindest nicht voll integriert werden.“

I.: „Können Sie da mal so ein Beispiel erzählen?“

PR: „Ja, wir hatten eine Schülerin, von der jetzigen Abschlussklasse, die ist dann irgendwie Beginn des zweiten Lehrjahres, hat die dann gekündigt. Mit der Begründung, sie hätte keine sozialen Kompetenzen. Was auch eine sehr spannende Aussage ist. Dort war es so gewesen, dass die Klasse auch immer wieder versucht hat, sie zu integrieren. Und ja, irgendwo -. Also gab es da tatsächlich soziale Defizite. Eventuell auch irgendwo ein Stück weit eine Lernbehinderung. Also von der Praxis-einrichtung ist es uns so beschrieben worden, dass sie eigentlich jeden Tag aufs Neue bei null, mehr oder weniger, angefangen hat. Ich hatte die verschiedensten Namen, wenn sie mich angesprochen hat. Also es war ihr selbst schwer gefallen, sich Namen zu merken. Und sie hatte auch kein Gefühl dafür, was gesellschaftlich akzeptiert ist

oder auch nicht, wenn man das so sagen kann. Also, sie hatte zum Beispiel von einem Traum erzählt. Und hat sich dann gewundert, warum im Prinzip die Klasse lachen musste, über diesen Traum. Weil sie da beschrieben hat, wie sie sich-, also wie sie geträumt hat, (Traumbeschreibung). Also es war sehr konfus. Und selbst diese Schülerin ist von der Klasse immer wieder-, also hat immer wieder versucht sie zu integrieren. Und hat auch gesagt, *„hier, wir gehen jetzt was einkaufen. Zum Mittag, möchtest du mitkommen? Wir wissen, dass du nicht rauchst, aber möchtest du trotzdem mit uns rauskommen und dich unserer Gruppe anschließen?“* Und sind halt trotzdem abgelehnt worden. Also ich denke, dass es auch immer wieder Situationen gibt, wo man auch nicht jeden integrieren kann und auch nicht jeder integriert werden möchte. Zumindest nicht in jeder Situation.“

I: „Wie würden Sie, also wenn das jetzt eine Schülerin von Ihnen gewesen wäre-?“

PR: „(...) Ich habe mit ihr auch Gespräche geführt. Und sie hat aber auch überhaupt-, also ich habe das mit diesem Integrieren, und habe das auch angesprochen, dass ich das sehr positiv finde, dass ja die Klasse sie versucht auch immer zu integrieren. Und sie hat aber gar kein Verständnis so richtig dafür gezeigt, warum Integration was Wichtiges ist. Oder warum es wichtig ist, ein Teil von irgendwas zu sein“, (PR Z. 284-318).

I.: „(...) Aber würden Sie trotzdem sagen, sie hätte die Ausbildung geschafft? Oder-.“

PR: „Vom-, vom kognitiven-. Also, sie hatte vorher auch schon andere Ausbildungen abgeschlossen. (...). Vom Kognitiven hätte sie durchaus die Chance gehabt. Das größte Problem war tatsächlich so dieser soziale Bezug. Also gerade fachpraktisch hatte sie große Probleme, auch zu dem Zeitpunkt“, (PR Z. 382-388).

PR: „ (...) Also wie gesagt, die Rückmeldung der Praxis war auch gewesen, sie hatten den Eindruck, dass sie jeden Tag bei null anfängt. Und das ist dann natürlich nicht gerade förderlich für den pflegerischen Ablauf“, (PR Z. 394-396).

In der Konsequenz kündigt die Lernende die Ausbildung, was von dem Lehrenden wie folgt kommentiert wird:

„Und ja, hatte zum Beispiel auch dort den Hinweis gebraucht, dass sie wirklich kündigen, also, dass sie schriftlich kündigen muss. Was sie theoretisch als [erster Beruf] ja durchaus bewusst sein müsste. Und auch, dass es manchmal sinnvoll ist, eine Begründung dort mit anzugeben. Dann war halt diese Begründung, ich habe keinerlei soziale Kompetenzen. Also wo wahrscheinlich jedem anderen, der irgendwo im sozialen Bereich arbeitet oder arbeiten möchte, auch klar ist, dass dieses keiner soziale Kompetenzen haben, es gar nicht gibt. Also in gewisser Weise, ich kann zwar eingeschränkte soziale Kompetenzen haben, oder kann vielleicht auch andersartige Kompetenzen haben. Aber gar keine, geht eigentlich gar nicht. Also-“, (PR Z. 406-414).

Herr Rademacher hat ein Idealbild von Schüler:innen in der Pflegeausbildung, in der diese einem starken inneren Antrieb folgend das Bedürfnis haben, sich und andere in eine Gemeinschaft eingliedern zu wollen. In seinem Idealismus sind die Auszubildenden die, die *„motiviert, (...), sind, sich zu“, also alle zu integrieren (...).“*

Seine Idealvorstellungen, die mit dem Wunsch korrespondieren, Teil eines größeren Ganzen zu sein, stehen im Spannungsverhältnis zum Schulalltag. Der Lehrende muss realisieren, dass sein Ideal der Integration und Eingliederung, dass *„es wichtig ist, ein Teil von irgendwas zu sein“*, scheitert. In diesem Verhältnis von sich eingliedern-Wollen und eingliedert-Werden gibt es Schüler:innen, die sich nicht integrieren lassen. Situationen von Ausgrenzung und Ausschließung sind auch in der Pflegeausbildung vorkommende Phänomene, die aber in seiner Perspektive nicht durch die Klasse vollzogen werden, sondern es sind einzelne Schüler:innen, die sich nicht integrieren wollen. Anhand eines Beispiels aus seiner Lehrtätigkeit beschreibt er in der folgenden Interviewpassage ein Konfliktfeld, innerhalb dessen sich die eingliederungswillige Klasse und die eingliederungsunwillige Schülerin gegenüberstehen.

Der durch seine Wunschvorstellung einer Pflegeausbildung, in der alle eingliedert und integriert werden wollen, ausgelöste Spannungszustand wird von dem Lehrenden einseitig aufgelöst, indem er die Ursache bei der integrationsunwilligen Schülerin sucht. Sein Idealbild ist geprägt durch normative Grundaxiome der Pflegeausbildung, die als Deutungsfolie für die Handlungen von Schüler:innen fungieren. Die Integration scheitert, da diese Schülerin keine der Grundfähigkeiten besitzt, die für die Pflegepraxis resp. Pflegeberuf erforderlich sind: Über dieses Relevanzsystem legitimiert er seine Sichtweise einer eingliederungswilligen Klasse bzw. eingliederungsunwilligen Schülerin, indem er für diese Defizitzuschreibungen auf drei Ebenen vornimmt. Dabei bilden die auf den Ebenen dargestellten Einschränkungen umgekehrt die Fähigkeiten ab, die für den Lehrenden normativ die Grundvoraussetzungen für den Zugang zur Pflegeausbildung darstellen:

**Ebene der Praxis:** Die Schülerin kann den Anforderungen der Pflegepraxis nicht genügen, da sie nur über ein unzureichendes praktisches Fähigkeitenpotenzial verfügt. Dabei behindert sie den normalen pflegerischen Tagesablauf in den Einrichtungen, da ihr von der Einrichtung attestiert wird, *„dass sie jeden Tag bei null anfängt“*.

**Ebene der Organisation (Schule):** Die Schülerin verfügt über inadäquate kommunikative und soziale, die sie sich selbst zuschreibt sowie kognitive Lern- und Ausbildungsvoraussetzungen. Der Lehrende nutzt für die Beurteilung Kriterien der Erinnerungs- und Reproduktionsleistung anhand eines Namensgedächtnisses. *„Ich hatte die verschiedensten Namen, wenn sie mich angesprochen hat. Also es war ihr selbst schwergefallen, sich Namen zu*

merken.“ Diese lassen sich aber nicht als Einschränkungen ihrer kognitiven Lernvoraussetzungen interpretieren, da ihre Fähigkeiten geeignet gewesen wären, so der Lehrende, die Ausbildung erfolgreich abzuschließen: *„(...) vom kognitiven-. Also sie hatte vorher auch schon andere Ausbildungen abgeschlossen. (...) Vom Kognitiven hätte sie durchaus die Chance gehabt.“*

Nicht eindeutig lässt sich aus den Interviewpassagen rekonstruieren, woher die Annahme unzureichender sozialer Kompetenzen durch den Lehrenden verfügt wird.

Diese ergibt sich aus der Selbstbeschreibung der Auszubildenden, die mangelnde soziale Kompetenzen als Grund für den Ausbildungsabbruch angibt. Der Lehrende kommentiert diese Aussage ironisierend: Die Schülerin *„(...) hat (...) dann gekündigt. Mit der Begründung, sie hätte keine sozialen Kompetenzen. Was auch eine sehr spannende Aussage ist.“* Herr Rademacher verwendet das Stilmittel der Ironisierung und stellt darüber eine rhetorische Distanz zur Schülerin her. Die Äußerung der Schülerin, über keine sozialen Kompetenzen zu verfügen, wird angezweifelt, indem die Bedeutung des Satzes von einer emotional negativ bewerteten Grundstimmung überlagert wird: *„Was auch eine sehr spannende Aussage ist.“*

Zu den fehlenden sozialen Kompetenzen der Schülerin gesellen sich auch die kommunikativen Schwierigkeiten, durch die sie in den schulischen und praktischen Lehr-Lernsettings an ihre Grenzen stößt. Jedoch, und das scheint in diesem Zusammenhang wichtig zu sein, übernimmt sie diese Defizitzuschreibungen aus den praktischen und schulischen Kontexten in das eigene Selbstbild. Die Gründe für ihren Ausbildungsabbruch sind dann die, die sie selbst im Ausbildungsverlauf in Gesprächen mit dem\_ den Lehrenden, in der Praxis und durch die Klasse gespiegelt bekommt.

In dieser Gesamtkonstellation werden die aufgezählten Zuschreibungen von eingeschränkten praktischen, sozialen, kommunikativen und kognitiven (Namensgedächtnis) Kompetenzen vom Lehrenden aufsummiert und zu einer Lernbehinderung amalgamiert: *„Also gab es da tatsächlich soziale Defizite. Eventuell auch irgendwo ein Stück weit eine Lernbehinderung.“* In dieser Etikettierung als „lernbehindert“, definiert als „langandauerndes und umfassendes Unvermögen, schulische Leistungen altersgerecht zu erbringen“ (DWDS, o. D.) kann die Schülerin keine Leistungserwartungen, insbesondere die praktischen Ausbildungsanforderungen erfüllen.

**Ebene der Gesellschaft:** Neben dem unzureichenden Erfüllungsgrad und der Akzeptanz praktischer und schulischer Ausbildungsnormen hat die Schülerin *„auch kein Gefühl dafür, was gesellschaftlich akzeptiert“*, erwartet und gefordert wird. Sie verhält sich „anomisch“, „irgendwie anders“, „komisch“, „eigenartig“ und zeigt dies über die Schilderung eines Traumes, indem sie im Klassenraum ihre seelischen Nöte schildert und dafür ausgelacht wird.

Ihr „Traum“, das „Wirre“, „Konfuse“ und „Seelische“ gehören nicht auf eine öffentliche Bühne der Unterrichtsstunde. Sie *„hat sich dann gewundert, warum im Prinzip die Klasse lachen musste, über diesen Traum. (...)“ Also es war sehr konfus.“*

**Ebene des Individuums:** Die Schülerin wird zur Außenseiterin, da sie implizite und explizite Zuschreibungen über den Lehrenden und durch die Klasse erfährt. Sie wird im Außen positioniert, fühlt den Ausschluss, kann aber nicht verstehen, warum diese Zuordnung erfolgt. Die Wahrnehmungsebenen des Lehrenden und der Schülerin unterscheiden sie dabei: Die Schülerin spürt:

*„(...) nicht in die Klasse zu passen und dass die Klasse nicht mit ihr reden möchte. Und ähnliches, dass sie sich ausgeschlossen gefühlt hat. Während gleichzeitig die Klasse versucht hat, sie möglichst gut zu integrieren. Also, das gar nicht so richtig gepasst hatte auch. Also auch ihre Wahrnehmung mit meiner Wahrnehmung zum gleichen Zeitpunkt nicht übereingestimmt hat“, (PR Z. 338-341).*

Die Lernende spürt die Ablehnung, der Lehrende übernimmt die Deutung der Klasse.

Herr Rademacher ergreift Partei für die Klasse und stuft das Scheitern und den Ausschluss durch die Schülerin als selbstverursacht ein. Seine Perspektive einer mangelnden Passungs- und Integrationsfähigkeit für die Ausbildung legitimiert er anhand von folgenden Prämissen:

1. Die Schülerin ist eingliederungsunwillig, da sie seine Bemühungen und die der Klasse nach Integration zurückweist und ihrerseits auch keine Einsicht in die Notwendigkeit besteht. Die Klasse versucht es immer wieder und wird durch die Schülerin, die sich schon in einer Außenseiterposition befindet, abgelehnt: *„(...) wir gehen jetzt was einkaufen. (...), möchtest du mitkommen? Wir wissen, dass du nicht rauchst, aber möchtest du trotzdem mit uns rauskommen und dich unserer Gruppe anschließen. Und sind halt trotzdem abgelehnt worden.“*

Damit bestätigt er seine Grundthese, dass nicht alle integriert werden können, zumindest nicht die, die keine sozialen und kommunikativen Kompetenzen haben.

2. Die Schülerin hat eine mangelnde Sensibilität für etablierte Normen und nur eingeschränkte soziale, kommunikative und fachpraktische Fähigkeiten, die eine Lernbehinderung darstellen. Es finden sich Anteile einer Etablierten-Außenseiter-Konfiguration (Elias & Scotson, 2017), die durch die Parteinahme des Lehrenden, der durch seine Machtposition die Gruppenkohäsion innerhalb der Klasse fördert, mit unterstützt wird.

Der Pflegeberuf hat über seine historische Entwicklung einen expliziten, kodifizierten und impliziten Normenkanon ausgebildet, der als Wissensbestand institutionalisiert und verobjektiviert wurde. Eine darüber transportierte Semantik wird von den Akteur:innen bewusst und unbewusst internalisiert, transformiert und verausgabt. Dabei sind es die,

ich nenne sie die Grundaxiome des Pflegeberufes, die keiner Beweise bedürfen, da niemand ernsthaft bezweifeln würde, dass integrative, soziale, kommunikative und fachpraktische Fähigkeiten, das nicht zu hinterfragende Grundgerüst dieses Berufes darstellen. Diese sollen, um nicht missverstanden zu werden, in keiner Weise in Abrede gestellt werden. Worum es mir geht, sind die impliziten Annahmen über Pflegelernende, als seien sie bereits im Besitz einer fertigen, wesensinhärenten sozialen und kommunikativen Kompetenz. Dies berücksichtigt keine Potenzialität, in der es in Lernprozessen gilt, diese Fähigkeiten mit zu entwickeln. In der Annahme eines Wesenskerns, der sine qua non alle Voraussetzungen mitbringt, bildet sich eine binäre Differenzordnung von geeignet und nicht geeignet für den Pflegeberuf, die weder Raum noch Sensibilität noch Entwicklungsmöglichkeiten für die Ambiguitäten und Unterschiede lässt. So entwickelt sich auf der Basis eines Normativitätsparadigmas eine Differenzordnung in allen beruflichen Settings, die über Einschluss und Ausschluss Zuordnungen vornehmen. Praktische und schulische Lehr- und Lernsettings wirken als Normalisierungsräume, in denen die Integration in eine größere Einheit erfolgen muss. Auszubildende, die inkompatibel mit der Norm und dem Einheitswunsch sind, werden aussortiert und als eingeschränkt sozial, kommunikativ und integrationsunfähig etikettiert. Sie sind „anomisch“, „irgendwie anders“, „unpassend“ und haben vielleicht eine „Lernbehinderung.“

Auszubildende und Lehrende schließen sich zur Etabliertengruppe zusammen und nehmen andere, die den impliziten Normenkanon nicht berücksichtigen, als die „Anderen“ und „Desintegrierten“ wahr. So wird die Schülerin in eine davon abweichende, untergeordnete Position hineingebracht, *„ohne recht zu verstehen, was da geschah, und gewiß [sic!] ohne eigenes Verschulden (Elias & Scotson, 2017, S. 247).* In dieser Logik kann die etablierte, machtstärkere Gruppe (die Klasse mit dem Lehrenden), die Außenseiter:innen *„immer wieder zu der Überzeugung bringen, daß [sic!] ihnen die Begnadung fehle“ (Elias & Scotson, 2017, S. 8),* dass sie sozial und kommunikativ für den Pflegeberuf nur eingeschränkt geeignet und zudem anomisch und integrationsunwillig seien.

### III. Ein querliegendes Diskriminierungsverhältnis: Anerkennungsstörungen

Selten, aber vereinzelt eingestreut, finden sich in den Interviewpassagen auch Situations schilderungen von Lehrenden<sup>81</sup>, die Konfliktpotenziale zwischen ihnen und Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte beschreiben.

Dieses Phänomen findet sich in i. d. R. in schulischen Kontexten, die einen höheren Anteil an Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte aufweisen. Die Subkategorie verläuft

<sup>81</sup> Es wurden in den Interviews nur weiß gelesene Lehrende befragt.

quer zu den identifizierten Diskriminierungsverhältnissen, da sie diesen nicht eindeutig zugeordnet werden kann, aber auch keine eigenständige Form figuriert. Der herabsetzende und ablehnende Umgang mit Lehrenden in der Pflegeausbildung stellt eine eigenständige Form einer Anerkennungsstörung, aber keinen Rassismus dar.<sup>82</sup> Im Diskurs über rassistische Diskriminierung wird bestritten, als weiß gelesener Mensch und Angehöriger einer Dominanz resp. Mehrheitsgesellschaft rassistisch diskreditiert zu werden. Diese können zwar Ziel anderer Diskriminierungsverhältnisse werden, die rassistische Form bleibt davon ausgenommen. Trotzdem ist es in Unterrichtskontexten auch möglich, selbst zum Mittelpunkt von Abwertung und Ablehnung zu werden, wie die Lehrende im folgenden Interviewauszug darstellt. Frau Feldmann schildert emotionalisiert Unterrichtsbeobachtungen, die sie in Klassen mit einem hohen Anteil an Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte wahrgenommen hat.

BF: „Und, und ich sage mal damals, als ich in der Schule in [Nordstadt] war, wo so viele türkische Schüler waren oder Schüler waren mit türkischem Hintergrund, was mich manchmal sprachlos gemacht hat, wie die, die mit den Lehrerinnen gesprochen haben. Also mit welcher Nichtachtung. (...)“

I.: „Also die Schüler mit türkischem Migrationshintergrund gegenüber den Lehrkräften dort an dieser Schule?“

BF: „Ja, also das war wirklich manchmal frech gewesen. Aber das kann dir genauso mit deutschen Schülern passieren“, (BF Z. 1129-1137).

Die Lehrende erlebt eine Lern- und Arbeitsatmosphäre, die einen Mangel an Wertschätzung und Missachtung für Lehrende offenbart. Das Beziehungsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, als Voraussetzung gelingender Arbeitsbündnisse (Oevermann, 1996), ist einseitig durch Prozesse der Geringschätzung und des fehlenden Respekts für die Lehrenden belastet. Die Gestaltung von Arbeitsbündnissen ist auf eine versachlichte, aber reziproke vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden angewiesen, was als Voraussetzung die Mitwirkung einschließt (Ilien, 2008; Oevermann, 1996). Lehrende und Lernende müssen „Wollen“, um die Beziehungssache als Grundlage erfolgreicher Lehr- und

<sup>82</sup> Es gibt gegensätzliche, kontroverse Diskussionen um die Fragestellung, ob weiß gelesene Menschen Opfer von Rassismus sein können. Rassismus stellt ein strukturelles Machtverhältnis dar, in dem die Gruppenkonstruktion anhand von Merkmalen der Herkunft/Hautfarbe zu hierarchischen Positionierungen mit Vorteilen/ Nachteilen für Angehörigen bzw. Nichtangehörigen der Mehrheitsgesellschaft verbunden sind (Scherr, 2017<sup>b</sup>, S. 44). Weiß gelesene Menschen sind in dieser Rangordnung aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur Dominanzkultur (Rommelspacher, 1998) nicht benachteiligt, können aber Betroffene anderer Diskriminierungsmerkmale werden. Problematisch am Diskurs ist der Anschluss an rechte Narrative, in der „Rassismus gegen Weiße“ als Agitation für die Verbreitung der eigenen Ideologie genutzt wird. Panagiotidis mahnt zur Differenzierung und kritisiert, dass die Hautfarbe als einzelnes Kriterium zur Festlegung rassistischer Diskriminierung zu kurz gedacht sei. Rassismus hat mehr Anknüpfungspunkte über bspw. Religion, Kultur und Herkunft. So können auch weiß gelesene Menschen mit einer osteuropäischen Herkunft Ziel von Rassismus werden (Panagiotidis, 2021).

Lernprozesse zu stabilisieren. Sind die Bereitschaften nur einseitig angelegt, ist das Beziehungsverhältnis maßgeblich beschädigt, da die Lehrenden unter diesen Umständen nur noch aufgrund ihrer Machtposition agieren können. Störungen können von beiden Seiten ausgehen, führen jedoch immer dazu, dass Lehrende nur noch aufgrund ihrer Funktion und Machtposition den Unterricht gestalten können. Diesem ist aber die Voraussetzung entzogen, ein auf Vertrauen, Akzeptanz und Anerkennung basierenden Unterricht, der die vielfältigen Interessen, Dispositionen und Persönlichkeiten zu berücksichtigen weiß, professionalisiert zu organisieren. Eine Beziehungsebene, die von Nichtachtung und Geringschätzung geprägt ist, führt zu klimatischen Krisen im Klassenraum, die mit Entfremdung und Kränkungen verbunden sind. Ein Arbeitsbündnis unter diesen Umständen ist zum Scheitern verurteilt und führt zu dysfunktionalen Kälteflüssen. Das Beziehungsverhältnis hängt von der Bereitschaft beider ab, daran zu partizipieren. Es sind zwar Faktoren, die vom Lehrenden hochgradig beeinflusst werden, aber nicht im deterministischen Sinne. Es sind primär die Lernenden, die entscheiden, ob sie dieses Beziehungsangebot annehmen wollen. Die\_Der Lehrende kann es zwar wollen, sie\_er kann es fördern und unterstützen, entscheidend ist jedoch, dass der Lernende will.

Nicht-intendiert, ohne es zu wollen ethnisiert und kulturalisiert Frau Feldmann die Gruppe der Auszubildenden, indem sie auf den „türkische[n, JW] Hintergrund“ abzielt. Zudem grenzt sie ihre Aussagen ein, da äquivalent Ablehnungsverhältnisse von allen Schüler:innengruppen, auch durch jene, die zur Mehrheitsgesellschaft zählen, durchgeführt werden können.

Für Frau Zumbacher liegen die Konfliktfelder, in der für sie spürbaren mangelnden Akzeptanz als Frau.

I.: „Und wo du sagst Konfliktpotenzial, also, du hast ja aufgezählt, die Sprache zum Beispiel, ist das Eine. Kannst du das noch einmal genauer beschreiben, was das für ein Konfliktpotenzial ist?“

SZ: „Die unterschiedlichen Nationalitäten, auch so diese tiefe Gläubigkeit mancher Menschen, die als Flüchtlinge hier ankommen. Die aber dann sehr tief (lachen) im Islam, zum Beispiel, verwurzelt sind, als Männer. Und wo einfach das Gefühl unterschwellig da ist, dass die Frauen nicht als gleichwertige Menschen wahrnehmen, muss ich einfach einmal so sagen (...)\", (SZ Z. 407-413).

Auch diese Lehrende ethnisiert und kulturalisiert in dem sie das „verwurzelt“-Sein als Männer im Islam beschreibt. Nur ihre Machtposition als Lehrende sichert nach ihrer Wahrnehmung die Distanz.

„(...) Da waren Situationen, ich kann sie bloß nie mehr so genau benennen, wo einfach so ein gewisser Stachel, so ein Widerspruch, so das Gefühl war: ,hey, der nimmt



*dich jetzt entweder nicht ernst oder er würde dir am liebsten irgendwie etwas sagen, aber er tut es halt nicht, weil du hast die Macht.“, (SZ Z. 253-256).*

Deilami (2011) geht von der These aus, dass alle Mitglieder der Weltgesellschaft rassistische Einstellungen und Praktiken einsetzen, „um sich gegenüber den rassistisch Dominanten bzw. rassistisch Dominanten mit besonderen Rechten, Privilegien, Zugangsmöglichkeiten zu Ressourcen (...) zu positionieren.“, (Deilami, 2011, S. 368). Darüber lassen sich Möglichkeitsräume schaffen, die Macht- und Kräfteverhältnisse und damit Positionierungen beeinflussen (Deilami, 2011, S. 368). Es sind die wechselseitigen Dynamiken, in denen Etablierte resp. die „Dazugehörigen“ auf Konsolidierung und Ausweitung von Macht hinarbeiten, währenddessen Außenseiter resp. die „Nichtdazugehörigen“ die Machtausübung nivellieren wollen (Elias & Scotson, 2017, S. 36).

Lehrende und Auszubildende mit einer Migrationsgeschichte unterliegen und praktizieren als Angehörige bzw. Nichtangehörige einer Mehrheitsgesellschaft/Dominanzkultur, jeweils genauso alltagsrassistische Haltungen und differentmachende Otheringpraktiken: entweder um im Unterrichtsraum die Macht zu erhalten oder als „Nichtzugehöriger“ im Klassenraum diese zu verändern. Beide Gruppen, die „Dazugehörigen“ und die „Nichtzugehörigen“, so Deilami (2011), setzen alltagsrassistische Praktiken ein. Die „Dazugehörigen“ betrachten ihre Privilegien und Positionierungen als selbstverständlichen Naturzustand, der eine selbstkritische reflektierte Perspektive auf ihre alltagsrassistischen Haltungen ausblendet, für die „Nichtzugehörigen“ stellen sich ihre Praktiken als gleichsam unvermeidliche Verteidigungsstrategie und Trotzreaktion auf die Assimilationsanforderungen und den soziokulturellen Umgang der Mehrheitsgesellschaft mit ihnen dar. Auch die Nicht-Angehörigen der Dominanzkultur ethnisieren und instrumentalisieren Kultur bewusst oder unbewusst als Schutzschild, um sich zu rechtfertigen (Deilami, 2011, S. 369).

### **5.3.2 Subkategorie: latente Diskriminierung**

*„Es gibt immer eine oder anderen, die dann wirklich schlecht über die gesprochen haben. Zum Beispiel der schwarze große Mann, der vor mir steht, da habe ich Angst. Oder so. Oder: Die riechen ja alle so komisch. Solche Sachen, das trauen sie sich nicht mehr so zu sagen“, (BF Z. 538-541).*

Latenz wird abgeleitet vom lateinischen Wort „*latere*“ für verborgen sein oder unbekannt bleiben und wird häufig mit Termini assoziiert wie versteckt, unbemerkt, unbewusst oder unterschwellig (DWDS, o. D.). In wissenschaftlichen Kontexten variiert der Begriff und bezeichnet bspw. in der Medizin ein zeitweiliges Verborgensein einer Krankheit als ein symptomfreies Intervall (Zetkin & Schaldach, 1992, S. 1203) oder in der Entwicklungspsycholo-

gie einen Zeitraum, in dem keine signifikanten Veränderungen stattfinden. In der Wahrnehmungspsychologie umfasst Latenz die zeitliche Spanne vom gesetzten Reiz, also einem Ereignis bis zur Reizantwort oder seiner Wahrnehmung (Hofgrefe AG, o. D).

In dem hier vertretenen Verständnis meint Latenz die „Verborgtheit“, die einen Zustand des „Versteckt-Seins“ und des „unterschwellig“ bezeichnet, als Gegenteil von manifest, dem sichtbaren öffentlichen „Gewahr-Werden“. Der Begriff Latenz bezieht sich auf existierende Zustände bzw. Ereignisse, die noch nicht sichtbar in Erscheinung getreten sind (Dudenredaktion, o. D.). Latente Zustände sind verdeckte, versteckte oder verborgen verlaufende Prozesse, die sich nicht unmittelbar erkennen und erfassen lassen. Im Zusammenhang mit der Temporalität kann Latenz als ein statisches und dynamisches Verhältnis beschrieben werden, das sich wie folgt darstellen lässt:

- a) Statische Zustände sind „stumme“, unterhalb der Wahrnehmungsschwelle verlaufende Ereignisse oder Gegenstände, die nur mit Hilfsmitteln detektiert und so der Beobachtung zugeführt werden können. Die Zustände bleiben im „Verborgenen“, sind daher latent. Sie wirken jedoch spürbar in die darüber liegenden Handlungssphären.
- b) Ergänzend meint der Begriff der dynamischen Latenz eine Verknüpfung mit einer Zeitdimension, in der es ein zeitliches Intervall von einem ursprünglichen, aber verborgenen Ereignis hin bis zu einer sichtbaren Reaktionsfolge gibt.

Die Gemeinsamkeit besteht grundsätzlich in einem anfänglich inapparenten Verlauf, der sich durch die Abwesenheit von Indikatoren auszeichnet und daher aus dem Wahrnehmungsspektrum herausfällt. Die Sichtbarkeit kann daher in diesen Situationen nur über Detektionsarbeiten geleistet werden. Zustände können in dieser Phase verharren oder sie entwickeln sich bzw. dynamisieren. Dann wäre im Fall dynamischer Latenz damit zu rechnen, dass innerhalb eines Zeitintervalls der ursprünglich verborgene, verdeckte Anteil über Kristallisation sichtbar wird.

Latente Diskriminierungsverhältnisse sind folglich jene statischen Zustände, die maskiert im Verborgenen unsichtbar für eine definierte Außenwelt sind, trotzdem auf die Handlungsebene hineinreichen und dort Ressentiments entfalten. Es sind diejenigen Zustände, welche die Lehrenden spüren, fühlen oder erahnen, ohne dass es ihnen möglich wäre, diese zu validieren und explizit beschreiben zu können. Im Gegensatz dazu beschreiben dynamische Zustände das öffentliche Gewahr- und Sichtbar-Werden vorher verborgener diskriminierender Praktiken (siehe Abb. 16).

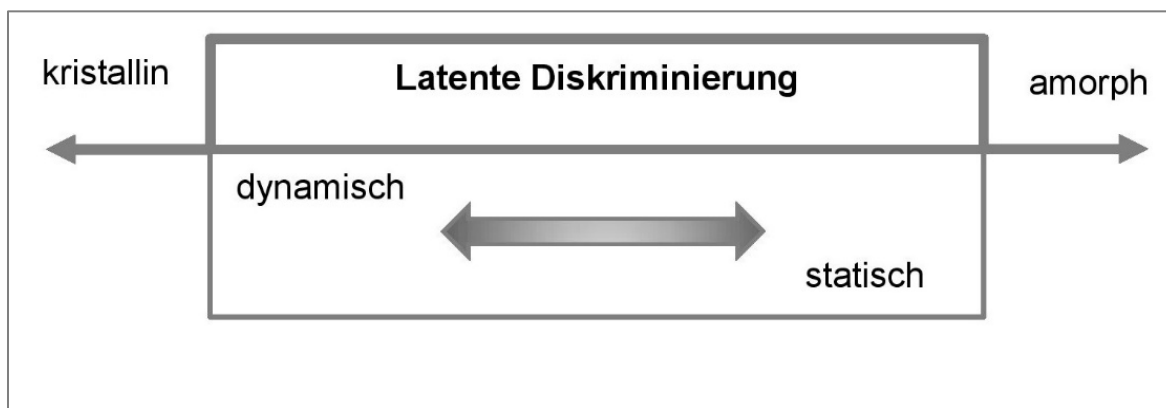


Abbildung 16: Latente Diskriminierung mit den beiden Zustandsformen als Verbindungselement von kristallin und amorph (eigene Darstellung)

### 5.3.2.1 Latent-dynamische Diskriminierungsverhältnisse durch Lehrende

Aus der Analyse der Interviewsequenzen ergeben sich empirische Hinweise, dass Lehrende in schulischen Kontexten sowie außerhalb konkreter Lehr- und Lernsituationen Schüler:innen absichtlich grob rassistisch diskreditieren. Die sprachlich- rassistischen Diskreditierungsprozesse sind in den konkreten interaktiven Unterrichtssituationen nicht sichtbar, zeigen sich jedoch in den schulischen Zwischenräumen in Gesprächen innerhalb der Lehrendengruppe. Diskriminierungsprozesse sind versteckt-verborgene Ereignisse, die spezifisch-anlassbezogen über die Anwesenheit von Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte vom latenten in einen sichtbaren Status wechseln, der nur für einen bestimmten, definierten Personenkreis beobachtbar wird. Die ursprünglich verborgene, „stille“ rassistische Haltung von Lehrenden kristallisiert sich im Verlauf der gemeinsamen Zusammenarbeit aus und wird offen, hinter den Kulissen kommuniziert – aber auf der öffentlichen Unterrichtsbühne im Austausch mit den Lernenden versteckt. Dabei sind die Kulissen rassistischer Diskriminierung Zwischenräume, die von den Lehrenden für Interaktions- und Austauschprozesse genutzt werden. In diesen Räumen sind die Lehrenden unter sich und können das, was vorher nur versteckt und heimlich möglich war, nämlich sprachlich grob rassistisch abzuwerten, offen praktizieren.

BF: „Na ja, also ich sage mal die Lehrer-. Also nicht die Lehrer, das wäre zu pauschal. Es gibt immer eine oder anderen, die dann wirklich schlecht über die gesprochen haben. Zum Beispiel der schwarze große Mann, der vor mir steht, da habe ich Angst. Oder so. Oder: ‚Die riechen ja alle so komisch.‘ Solche Sachen, das trauen sie sich nicht mehr so zu sagen.“

I.: „Und das sagen Lehrkräfte?“

BF: „Ja.“

I.: „Und kannst du mal ein ganz konkretes Beispiel dazu erzählen? Also die riechen alle, wie haben die das-? Also wie haben die das gesagt?“

BF: „Die haben das schon richtig so gesagt, dass ich sage mal im Gespräch. Wenn man so dicht aneinander ist: ‚*Ein Schwarzer riecht anders.*‘ Der mag ja vielleicht auch anders riechen, aber deswegen finde ich, ist das eigentlich keine Diskussions- oder keine (...). ‚*Oder wie würde ich mich denn fühlen, wenn ich vom Schwarzen gewaschen werden würde.*‘ Das sind ja schon, finde ich, Aussagen, die in eine gewisse Richtung von Rassismus gehen. Das werden sie nicht so deutlich äußern. Also, das äußern sie den Schülern natürlich nicht gegenüber. Oder dass eine Kraft gesagt hat mal: ‚*Wenn er vor mir so steht, dann habe ich Angst vor ihm. Oder dem möchte ich nicht im Dunkeln begegnen, so schwarz ist er.*‘ Das sind schon-. Aber das hat sich-. Also vielleicht hat es sich gegeben, weil wir einfach momentan keine Schüler mit dunkler Haut haben. Vielleicht wird es wieder anders, jetzt ab Oktober kommt ja wieder ein Schüler dazu. Und was ich finde, aber das weiß ich noch nicht so richtig in welche Richtung das geht, zum Beispiel, vielleicht bin ich da auch übersensibel, das kann ja auch sein. Also ich finde, dass Schülern mit Migrationshintergrund weniger Chancen gegeben werden. Von einigen“, (BF Z. 538-559).

Diskriminierende Praktiken von Lehrenden werden anlassbezogen-spezifisch sichtbar. Sie kristallisieren d. h. werden manifest, wenn Schüler:innen mit einer Migrationsgeschichte Teil von Klassenteams werden. Diskriminierungsprozesse richten sich dann ganz spezifisch gegen konkrete Personen aufgrund ihrer Sichtbarkeit.

Latenz als Zustand der Verborgenheit und Manifestation als Sichtbarkeit rassistischer Diskriminierung korrelieren mit dem „Zugehensein“ der Auszubildenden. Die wahrnehmbaren Ressentiments und Abwertungspraktiken verflüchtigen sich oder nehmen je nach Sichtbarkeit der Schüler:innen mit einer Migrationsgeschichte zu. So beschreibt auch die Lehrende die Variabilität rassistischer Diskreditierungen, je nach Stimulus: „*Also vielleicht hat es sich gegeben, weil wir einfach momentan keine Schüler mit dunkler Haut haben. Vielleicht wird es wieder anders jetzt ab Oktober kommt ja wieder ein Schüler dazu.*“

Zumindest, und das wäre die weitere Annahme, bleiben die rassifizierenden Praktiken der Zuschreibung latent im Hintergrund wirksam und werden bei Bedarf reaktualisiert sowie neu adressiert.

Anhand der Ausführungen von Frau Feldmann lassen sich mögliche rassistische Wissensbestände der anderen Lehrkräfte darstellen, wobei sie selbst auch stereotypisiert: Rassifizierende Sprachpraktiken adressieren in der Interviewpassage insbesondere das Merkmal der Hautfarbe und binden an postkoloniale Narrative. Die Wissensbestände der Lehrenden steuern zwei Ebenen an, die eine emotionale und eine sinnliche Wahrnehmungssphäre

beinhalten. Rassistische Einlassungen auf der emotionalen Ebene zielen auf irrationale Ängste vor dem Dunklen ab. Das Schwarze ist gekoppelt an die Dunkelheit als etwas Phantasmatisches und Dämonisches, wie in der Interviewpassage: *„wenn er vor mir so steht, dann habe ich Angst vor ihm. Oder dem möchte ich nicht im Dunkeln begegnen, so schwarz ist er.“* Diese Emotionsebene ist gekoppelt mit der Sinneswahrnehmung, in der die „Anderen“ die sind, die *„alle (...) so komisch“* riechen. Der Geruch, die Hautfarbe und die Vorstellung der eigenen Entblößung und Nacktheit durch die Körperpflege sind mit projektiven rassistischen Abwehrmechanismen verbunden.

Die Lehrende differenziert ihre Beobachtungen, da die diskriminierenden Sprachpraktiken nicht generalisierend für die Haltungen von Pädagog:innen in der Pflegeausbildung stehen. Es sind einige wenige Lehrende mit einem inneren Ressentiment gegenüber Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte, das sie allerdings nicht offen nach außen kommunizieren. Es handelt sich hierbei um einen Bruch zwischen der inneren vorurteilsgeladenen Haltung und einer äußeren Ausrichtung, die um das moralisch-ethisch geforderte Verhalten in der Pflege weiß. *„Das werden sie nicht so deutlich äußern. Also das äußern sie den Schülern natürlich nicht gegenüber.“* Diese Lehrenden haben ein normatives Wissen, was in Lehr- und Lernsituationen vermittelt werden muss, auch wenn die innere ressentimentgeladene Haltung abweicht. In Situationen des Beisammenseins und des Austausches in nicht-öffentlichen Zwischenräumen entlädt sich diese Haltung in entgrenzte rassistische, grob sprachliche Abwertungspraktiken. Picca und Feagin (2007)<sup>83</sup> bezeichnen diese Räume als Backstagebereich, als einen Raum „hinter den Kulissen“, in dem sich insbesondere weiße Menschen, da sie sich frei und sicher vor normativen Erwartungen wähnen, rassistische Stereotype, Witze und negative Emotionen miteinander austauschen. Im geschützten „Backstage“ („racism in the backstage“) kommunizieren Weiße offen und sichtbar rassistische Aussagen, von denen sie aber wissen, dass sie im öffentlichen Raum, im Frontstagebereich, unerwünscht und verpönt sind (Picca & Feagin, 2007, S. 80). Der Backstage fungiert dabei häufig als ein Vorbereitungsraum für Weiße, in dem Verhaltensweisen für die öffentliche Bühne („Frontstage“) und der normkonforme Umgang in einer multikulturellen Gesellschaft gelernt werden (Picca & Feagin, 2007, S. 135f.).

Den Lehrenden in pädagogischen Settings ist bekannt, dass rassistische Äußerungen missbilligt und mit dem pflegerischen Normenkanon unvereinbar sind. Daran anknüpfend wissen sie, welche pflegerisch-normative Grundhaltung in Lehr- und Lernsituationen erwartet wird. In den Zwischenräumen fühlen sie sich sicher, daher manifestieren sich dort latente,

---

<sup>83</sup> Picca und Feagin analysierten anhand der Tagebucheinträge von 626 weißen Studierenden in den USA rassistische Ereignisse und untersuchten deren rassistische Praktiken sowie Einstellungen zu weiteren Bevölkerungsgruppen. Zugrunde gelegt wird von den Autor:innen Goffmans Modell des Verhaltens auf der „Vorderbühne“ und „Hinterbühne“ (Picca & Feagin, 2007).

von einem rassistischen Ressentiment geförderte Grundhaltungen in eine offene, diskriminierend-rassistische Sprachpraxis. Diese sprachliche Abwertungspraxis wird ergänzt um Benachteiligungsprozesse, die dazu führen, „dass Schülern mit Migrationshintergrund weniger Chancen gegeben werden. Von einigen.“

Herr Blumenthal bestätigt die grob rassistischen, gelegentlich auftretenden Sprachpraktiken von Lehrenden seines Kollegiums.

„Also es kamen dann wirklich, ja, so Aussagen wie: *ja, die, die aus dem Busch da, die, die können ja eh nichts, die Schüler, und was sollen wir mit denen. Und die sind ja nicht, zu nichts gebrauchen. Also, die sind aus dem Busch.*‘ Und auch schnell wurde auch das Thema Kopftuch auch angesprochen und auch Kopftuch so beleidigen: *,was ist das, Kopftuchträgerin hat eh nichts in der Pflege zu suchen.*‘ Und (6 Sek.) also. Oder eine andere Aussage fällt mir gerade auch noch ein, so dieses: *ja, der, der schwatte, der schwatte, langhaarige mit, mit-, der schwatte langhaarige Bombenleger*‘ oder so. So wurden dann halt-, so wurde auch Schüler mal bezeichnet, ja. Oder: *,wenn ich denen nachts oder abends begegnen würde, dann traue ich denen alles zu, dann würden die mich ja bestimmt umbringen*‘ oder so, ja. Manche-, so solche Aussagen kamen auf jeden Fall von den Kollegen manchmal, ja“, (HB Z. 428-437).

Der Lehrende beschreibt dabei Praktiken des Othering, die zum Fremd- und Different-Machen der Schüler:innen führen (Castro Varela & Dhawan, 2005, zit. nach Riegel, 2016, S. 52). Die Lehrenden konstruieren dazu Gegensätze zum „WIR“, indem die Auszubildenden als die „Anderen“ mit auffällig negativ assoziierten Eigenschaften stereotypisiert und imaginiert werden: bspw. als gefährlich oder aggressiv: *„der schwatte langhaarige Bombenleger“*; bzw. die, die in der Dunkelheit morden oder als wild und unzivilisiert dargestellt werden als *„die aus dem Busch“* oder die, die nichts können oder als fremde Exotin und Symbolträgerin auftreten *„die Kopftuchträgerin hat (...) nichts in der Pflege zu suchen.“*

### 5.3.2.2 Latent-statische Diskriminierungsverhältnisse durch Lehrende

Im Unterschied zu dynamisierten-latenten Diskriminierungsverhältnissen, die nach einer zeitlichen Inapparenz wahrnehmbare Diskreditierungsmuster aufweisen, sind latent-statische Zustände dadurch gekennzeichnet, dass sie „stumm“ verlaufen und die hör- und sichtbare Wahrnehmungsschwelle nicht überschreiten. So bleibt es bei einem Gefühl des Spürens und Fühlens, einer Ahnung, die durch die Lehrenden nicht adäquat sprachlich verbalisiert werden kann, dennoch auf diskriminierende Situationen und Praktiken hinweist. Latent-statische Diskriminierungsprozesse wirken trotz ihres Verborgenen-Seins auf der Handlungsebene in derlei Form, dass über die Strukturebene formale Regelungen und Vorgaben

von den Lehrenden entsprechend umgesetzt werden (müssen). Darüber kann es zu Benachteiligungen kommen, ob beabsichtigt oder unbeabsichtigt, da diese latent-statisch über die institutionell-strukturellen Regelwerke wirksam werden. Es sind zwar die strukturellen Vorgaben der Institution, welche die Voraussetzungen für Benachteiligungspraktiken bieten, jedoch sind es die Akteur:innen in ihrem Handeln die Diskriminierung verausgaben. In der hier dargestellten Perspektive wird Intentionalität unterstellt, ob diese aus absichtsvoll wegen einer ressentimentgeladenen Haltung oder aufgrund einer regelkonformen Umsetzung normativer Vorgaben geschieht, ist dabei nicht von Relevanz. Dabei schildern mehrere Interviewpartner:innen, dass Auszubildende mit einer Migrationsgeschichte benachteiligt werden. So Frau Feldmann im vorhergehenden Interview: „*Also ich finde, dass Schülern mit Migrationshintergrund weniger Chancen gegeben werden. Von einigen.*“

Daran schließt inhaltlich auch die folgende Interviewpassage eines Lehrenden an, der diese Benachteiligungen im Zusammenhang mit den strukturellen Bedingungen beschreibt.

„Aber tatsächlich erlebe ich manchmal, dass auch unter (Klingeln) den Lehrern die Migranten etwas, ich sage mal, mit vorgehaltener Hand betrachtet werden. Weil sie eben natürlich Handicaps haben. Das merkt man aber auch bei der, zum Beispiel Beantwortung von Freitextfragen. Im neuen Curriculum wird ja nicht mehr multiple Choice verlangt. Das muss ja alles Freitext sein. Und wenn ich die Sprache nicht 100 Prozent verstehe und der B2-Abschluss ist eben nicht ausreichend, finde ich. Ja. Dann wird das schon mal schwierig so sein, dass da die Auszubildenden, die eben einen Migrationshintergrund haben, eben ohne Vorbehalte da diese Klausurfragen beantworten können“, (HK Z. 247-255).

Herr Kirschner illustriert am Beispiel des neuen Curriculums (Ausgangspunkt ist das neue Pflegeberufegesetz) die Herausforderungen durch ein höheres kognitives und sprachliches Anforderungsniveau. Dies spiegelt sich in der „*Beantwortung von Freitextfragen*“ wider, die in Leistungstestaten abverlangt werden. Die Schwierigkeiten, die Auszubildende mit einer Migrationsgeschichte haben, werden von den Lehrenden auf die nicht ausreichende Beherrschung der deutschen Sprache zurückgeführt. Die theoretischen Leistungsanforderungen und die sprachlichen Kompetenzen sind inkongruent, sodass inoffiziell, im Verborgenen, hinter „*vorgehaltener Hand*“ über das eingeschränkte Leistungsvermögen der Schüler:innen gesprochen wird. Die Herausforderungen, die über das neue Curriculum geschaffen wurden, bedeuten höhere Ausgangssprachniveaus, die über einen B2-Abschluss nicht mehr bewältigbar sind. M.a.W. wurden in die neuen curricularen Strukturen theoretisch-kognitive Inhaltselemente eingelagert, die zu einer höheren Sprachbarriere für die Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte führen. Diskriminierungsprozesse entstehen darüber, dass die Anforderungen des Curriculums nicht erfüllt werden können und Leistungen erwartet werden, die bei den sprachlichen Lernvoraussetzungen nicht erfüllbar sind. Die

Lehrenden, die im Umfeld von Herrn Kirschner arbeiten, äußern ihre Bedenken aufgrund dieses Spannungsfeldes zwischen der Leistungsforderung und dem Leistungspotential der Auszubildenden.

„(...) Ja. Also das ist, mag mit ein Grund sein, warum meine Kollegen da so ein bisschen Vorbehalte haben. Aber bei der Auswahl oder Bewerberwahl wird jetzt nicht geguckt, dass ein Teil der Bewerber Migranten sind und ein anderer Teil Deutschstämmige. Keine Ahnung. Also darauf wird keine Rücksicht genommen. Gar nicht“, (HK Z. 270-273).

Der Lehrende erwähnt dabei explizit, dass keine Unterschiede bei der Bewerberauswahl von Auszubildenden mit oder ohne Migrationsgeschichte getroffen werden. Diskriminierungsprozesse beruhen darauf, dass die höheren Ausbildungsanforderungen in die curricularen Strukturen eingelassen wurden, die zu einer Leistungserwartung führen, die nach Auffassung der Lehrenden von den Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte nur eingeschränkt erfüllbar sind.

### **5.3.2.3 Latent-statische Diskriminierungsverhältnisse durch Lernende**

Latent-statische Diskriminierungsverhältnisse sind jene Situationen, in denen für Lehrende diskriminierende Praktiken durch Lernenden außerhalb der auditiven und visuellen Wahrnehmung bleiben. Oftmals werden diese Zustände von den Lehrenden erahnt oder gespürt, ohne dass es ihnen möglich wäre, die dahinterliegenden Semantiken zu identifizieren. Latent-statische Diskriminierung bezeichnet die Verhältnisse, die nur über Hilfsmittel oder geeignete Beobachtungsinstrumente sichtbar gemacht werden können. Lehrende berichten in Unterrichtssituationen über andeutungsweise, nicht direkt-offen kommunizierte Randkommentare: „Und dann natürlich auch so ganz versteckte Bemerkungen“, (KL Z. 158).

Die von Frau Langhans unterschwellig wahrgenommenen Zwischenbemerkungen, die im öffentlichen Unterrichtsplenum getroffen werden, finden eine Entgrenzung in Sozialformen, wie der Gruppenarbeit. Die Lehrende hat ein indirektes Wissen um die Existenz einer abwertenden und diffamierenden Sprachpraxis in Gruppenarbeitsräumen, auch wenn sie selbst nicht anwesend ist. Sie registriert jedoch, dass das Verhalten in öffentlichen Lehr- und Lernsituationen den pflegerisch-normativen Erwartungen entspricht, da sich die Lernenden in ihrer Anwesenheit größtenteils zurückhalten. Daran anknüpfend kann es durchaus punktuell Vorkommnisse geben, in denen diese Zurückhaltung aufgegeben wird und sich sprachliche Diskriminierungspraktiken von den hinteren Räumen in die öffentlichen Räume partiell entgrenzen.



„Und ich weiß, dass sie, wenn ich nicht dabei war, schon auch sehr beleidigende Äußerungen schon mal gemacht haben, aber jetzt in meinem Beisein nicht so doll“, (KL Z. 121-123).

Allerdings kann die Lehrende in ihrer Erzählung Diskriminierungspraktiken nicht konkretisieren. Sie berichtet von versteckten und beleidigenden Aussagen, von einer Grundhaltung der Schüler:innen, deren Zielrichtung geahnt wird, deren Inhalt aber nicht genau verifiziert werden kann. Daher kann sie die „versteckte“ und „beleidigende“ Diskreditierungspraxis nicht deutlich als das benennen, was sie ist. Ausgehend von einer „gewissen Grundhaltung“ einer negativen Resonanz, die sie als begleitendes Hintergrundrauschen spürt, sind es Aspekte eines möglichen leiblichen Fühlens und eines atmosphärischen Wahrnehmens, die sie detektieren kann. „*Gewisse Grundhaltungen*“ sind dann die negativ getönten Stimmungen, die sich in den Raum ausbreiten und die Beteiligten affizieren und emotionalisieren. Auf diesen Wahrnehmungskanälen können mögliche negative Lernatmosphären „erspürt“ werden, dennoch sind sie nicht konkret auf ihre Semantik hin zu spezifizieren. Dadurch bleiben sie vage, unbestimmt und in ihrer Bedeutung verschleiert.

„Also, ich persönlich habe mich bei solchen Bemerkungen, wenn die also aus dem, also, wie soll ich sagen, aus dem Nichts kann ich ja nicht sagen, es ist ja eine gewisse Grundhaltung bei den Schülern da“, (KL Z. 250-252).

Auch in den Interviewpassagen von Frau Kühlbauer und Frau Nordberger lassen sich Hinweise auf eine verborgene, versteckte, entgegenständliche Diskriminierungspraxis finden. Lernende kommunizieren nicht-direkt, unmittelbar und öffentlich sichtbar. Es sind keine spontan-ausbrechenden Abwertungspraktiken, die sich in der Öffentlichkeit entladen. Die Schüler:innen werden das nicht „*sofort rausplautzen*.“

„Na es gibt schon Klassen, wo ich sowas auch erlebe. Also von einzelnen Schülern. Jetzt nicht-. (l.: Hmh.) Und die sind-. Naja, so offen sagen die das ja jetzt auch nicht. Das ist ja jetzt nicht so, dass die da sofort rausplautzen bei mir“, (TN Z. 567-569).

„Ja, das machen die nicht vor Lehrern! Ne. Das ist so der Punkt. Das machen die oft im, im Hintergrund, so, dass wir das nicht mitbekommen. Uns wird das natürlich dann zugetragen. Nur-, der Punkt ist: Man kann dann mit dem Auszubildenden sprechen. Der sagt dann natürlich: ‚*Nein*‘ und ‚*So habe ich das nicht gemeint*‘ und ‚*Das habe ich nicht gesagt*.‘ Und dann steht man natürlich doof da, als Lehrkraft. Ne. Das machen die nicht offensichtlich. Das ist schon so, dass die so viel Grips haben, dass vor den Lehrkräften zu verbergen“, (IK Z. 235-240).

Latent-statisch diskriminierende Praktiken sind dem direkten Wahrnehmungszugriff des Lehrenden entzogen. Lernende wägen ab und rationalisieren, sodass sie ein Gespür für Situationen entwickeln, in denen sie wissen, wie sie sich nach außen pflegespezifisch-

ethisch erwartungskonform verhalten müssen: „*Das ist schon so, dass die so viel Grips haben, dass vor den Lehrkräften zu verbergen.*“

Lernende können sich zurückziehen, in ihren Backstagebereich, hinter die Kulissen (Picca & Feagin, 2007), in denen sie offen kommunizieren und interagieren können. Diese Zwischenräume, ich nenne sie Enklaven, da sie in die schulischen Felder eingelassen sind, werden ausschließlich von den Lernenden besetzt, die durch diese Praxis der unmittelbaren Wahrnehmung durch Lehrende entzogen sind. Zwischenräume für Lernende können physisch-reale oder hergestellt-imaginäre Räume sein. Sie sind damit nicht an die Materialität real existierender Räume wie bspw. Unterrichts- oder Aufenthaltsräume gebunden, sondern können über Kontakte sowie lose Austausch- und Interaktionsbeziehungen entstehen. Lehrende sind damit auf interne Informationsquellen angewiesen, um diskriminierende Zustände resp. Vorfälle weiterzuverfolgen. Die Mitteilungen hierzu sind allerdings vage und fehleranfällig, so dass sie erfolgreich widerlegbar scheinen: „Nein“, „*Das habe ich nicht gesagt.*“ Für die Lehrenden sind diese Korrekturen allerdings beschämend und kränkend: denn „*(...) dann steht man natürlich doof da.*“

Neben den, bei den vorhergehenden Interviewpassagen identifizierten physisch-gegenständlichen und immateriell geschaffenen Räumen, gibt es zudem digitale Räume, in denen Diskriminierung latent, vor Lehrenden verborgen, stattfindet. Digitale Räume sind Orte, zu denen Lehrende i. d. R., es sei denn, sie sind Mitglied genau dieses Raumes, keinen Zutritt haben. In diesen Zwischenräumen sind Lehrende nicht beteiligt, sodass innerhalb dieser Settings Diskriminierung stattfinden kann, ohne dass Lehrende davon Kenntnis erhalten müssen.

I.: Und gab es trotzdem mal eine Situation, die Sie schildern können, wo sie Auszubildende hatten oder vielleicht auch in der Diskussion, wo Ihnen solche diskriminierenden Äußerungen genannt worden sind? (...).“

PS: „(...). Also wir hatten auch mal eine andere Situation, da kamen die Schüler zu mir und hatten einen Chatverlauf. Und es ging um eine Auszubildende, die war da schon in der Elternzeit, die von einer Auszubildenden, also die wusste das nicht, die sich sehr abfällig in so einem, ich glaube im Klassenchat, über sie geäußert hatte. Und-. Fette Kuh oder-. **Also es war richtig hässlich.**“, (PS Z. 204-211)

(...)

PS: Ja, sie war sehr fröhlich in ihrem Wesen und manche würden vielleicht sagen, sie wirkte irgendwie einfach, war sehr extrovertiert, wollte immer alle auch teilnehmen lassen an dem, was sie gerade erlebt hat. Und war vielleicht zu mitteilend. War außerdem übergewichtig. Eigentlich eine ganz fröhliche junge Frau, aber ein bisschen

zu mitteilbar, schnatterig. Die anderen wollten das immer gar nicht wissen. In manchem vielleicht auch ein bisschen naiv. Und es gab dann eben welche in der Klasse, die sehr hässlich gegen sie gehetzt haben. Und das lief dann schon über WhatsApp. Also das ging dann schon über diese sozialen Medien“, (PS Z. 218-224).

Digitale Medien sind Räume, die für diskriminierende Sprache und Mobbingpraktiken geöffnet werden. Im Gegensatz zum vergegenständlichten physischen Raum im institutionellen Kontext ist der digitale Raum ortlos. Er ist nicht mehr an die materiell-physische Anwesenheit in schulischen Arealen gebunden, sondern fungiert als Plattform für individuelle und überindividuelle Austauschprozesse, die zum Ausgangspunkt koordinierter Diskriminierungs- und Mobbingprozesse werden. Erst die Auszubildenden können diese digitalen Räume für die Lehrenden öffnen, nämlich dann, wenn diese über diskriminierende Zustände in Kenntnis gesetzt werden.

„Was die dann-. Also es läuft vor allen Dingen in den Klassenchats ab, in Bemerkungen im Praktikum, in den Pausen. Im Unterricht habe ich festgestellt, dass die Schüler sehr wohl ihre Worte abwägen, wenn eine Lehrerin dabei ist. Und bestimmte Äußerungen, die wirklich verletzend gemeint sind, nicht in so einer Öffentlichkeit gesagt werden. Und Schülerinnen, die ich auf den ersten Blick als freundlich, interessiert, kompetent erlebe, mir gegenüber, wo dann eben betroffene Schüler sagen: *„Ja, das war die schlimmste“*, (PS Z. 241-246).

Latent-statische Diskriminierung findet in digitalen Räumen (Klassenchats) und vergegenständlichten physischen Räumen (Lern- und Pausenorte) statt. Der Unterrichtsraum selbst als öffentliche Bühne fungiert als Normalisierungsraum in derlei Form, dass Schüler:innen um die ethisch-normativen Verhaltensanforderungen wissen. Diskriminierende Auszubildende können die Erwartungen antizipieren, sie zeigen gekonnt das „Gute“ und beherrschen den sozialen Takt sowie die Umgangsformen mit Lehrenden in Lehr- und Lernsituationen. Sie werden als *„freundlich, interessiert, kompetent“* wahrgenommen. Wenn sich die schulisch-sozialen Kontexte ändern, Lehrende abwesend sind, Räume geöffnet werden, dann können, sehr zur Überraschung dieser, Schüler:innen Diskriminierungs- und Mobbingpraktiken vollziehen. Diese Situationen können von den Lehrenden nur schwer nachvollzogen werden, da es diese Auszubildenden verstehen, den allgemeinen gesellschaftlichen normativen Erwartungen in der Öffentlichkeit zu entsprechen.

### **5.3.3 Subkategorie: amorphe Diskriminierung**

Im Gegensatz zu regelmäßig strukturierten kristallinen Materialien verfügen amorphe Stoffe über keine erkennbare symmetrische Anordnung. Die Bestandteile amorpher Substanzen sind ähnlich wie in einer Flüssigkeit miteinander verbunden und verfügen daher bei der

näheren Betrachtung über keine sichtbare Form und ausgedehnten Ordnungsbereich (Eisenhut, 2022). Im Unterschied zu kristallinen Strukturen haben amorphe Substanzen somit keine feste Gestalt und Form (amorph: griechisch formlos, gestaltlos), anhand derer sie zu erkennen wären (DWDS, o. D.). Konkretisierend soll im Folgenden der Begriff amorph, um diesen für die Beschreibung des Diskriminierungsphänomens produktiv nutzbar zu machen, detaillierter herausgearbeitet werden. Daher soll der Terminus amorph weniger abstrakt, sondern spezifisch anhand eines naturwissenschaftlichen Verwendungszusammenhangs beschrieben werden.

Die extrazelluläre Matrix bzw. Interzellulärsubstanz<sup>84</sup>, genauer der Raum zwischen den Zellen ist nicht leer, sondern wird durch geformte (Fasern) und ungeformte (amorphe) Substanzen ausgefüllt. Die ungeformte Grundsubstanz besteht aus verschiedenen farblosen Stoffen (Sacharide, Proteine, Wasser), die lichtoptisch leer wirken und eine flüssige bis gallertige Konsistenz besitzen. Die amorphe Grundsubstanz besitzt adhäsive Funktionen, wovon auch der Name „Kittsubstanz“ (Moll & Moll, 2003, S. 81) rührt, da sie Stoffe, Schichten und Strukturen miteinander verklebt und vernetzt. Das so geschaffene Netzwerk ist belastungsstabil, fest und strukturerhaltend. Daher ist genaugenommen die amorphe Grundsubstanz keine strukturlose Materialität, sondern enthält Elemente, die durch ihre „Klebe- bzw. Kittfunktion“ Strukturen herstellen und erhalten (Moll & Moll, 2003, S. 81ff.). Sie müssen demnach selbst schon strukturierend sein, sind aber durch ihre lichtoptische Homogenität nicht erkennbar.

Vor diesem Hintergrund sind institutionelle Räume ausgefüllt mit Elementen, die auf den ersten Blick nicht sichtbar sind, da sie eingelassen sind in institutionelle-gesellschaftliche Regeln, Rituale, Normen und allgemein verbindliche Wissensbestände. Sie sind trotz ihrer Gestalt- und Konturlosigkeit im Hintergrund wirksam und besitzen die Potenzialität, die einzelnen Ebenen von Subjekt, Institution und Gesellschaft miteinander zu verbinden. Durch ihre Adhäsivkräfte fungieren sie als Ordnungssystem und gewährleisten die Funktionalität sowie den Zusammenhalt von Institutionen und Gesellschaften. Die amorphe Kittsubstanz ist dabei kein imaginäres, phantasmatisches Produkt, sondern gehört selbst schon zur Wirklichkeit. Amorphe Elemente sind explizite und implizite Regeln, Verweise und Verfahrensanweisungen, die in den Institutionen als allgemeine Wissensbestände verobjektiviert sind und quasi als Mikrotexur Handlungsrouinen prägen sowie stabilisieren.

---

<sup>84</sup> Für die Erläuterung wird auf das Beispiel: Bau und Struktur des Bindegewebes zurückgegriffen, das aus Zellen und einer Interzellulärsubstanz bzw. extrazellulären Matrix besteht. Die ungeformte Grundsubstanz setzt sich aus drei Bestandteilen zusammen: Proteoglykane, Glykoproteine und interstitielle Flüssigkeit, die hydrophile Eigenschaften besitzen, also Wasser binden können. Geformte Bestandteile sind kollagene, retikuläre und elastische Fasern. Beide Typiken bilden zusammen die Interzellulärsubstanz als Bestandteil des menschlichen Bindegewebes mit wichtigen Funktionen, die dem Stoffaustausch, der Schutzfunktion, dem Wasserspeicher und dem Strukturerhalt dienen (Moll & Moll, 2003; van Berg, 2011).

Insofern, so eine weiterführende Anmerkung, wären doch Differenzmerkmale resp. Differenzlinien, anhand derer Gesellschaften strukturiert werden, ein Ergebnis des Zusammenspiels amorpher Elemente. Sie sind aber nicht schon die Differenzlinie, sondern diese ist erst das Ergebnis des Zusammenspiels amorpher Komponenten (siehe Abb. 17).

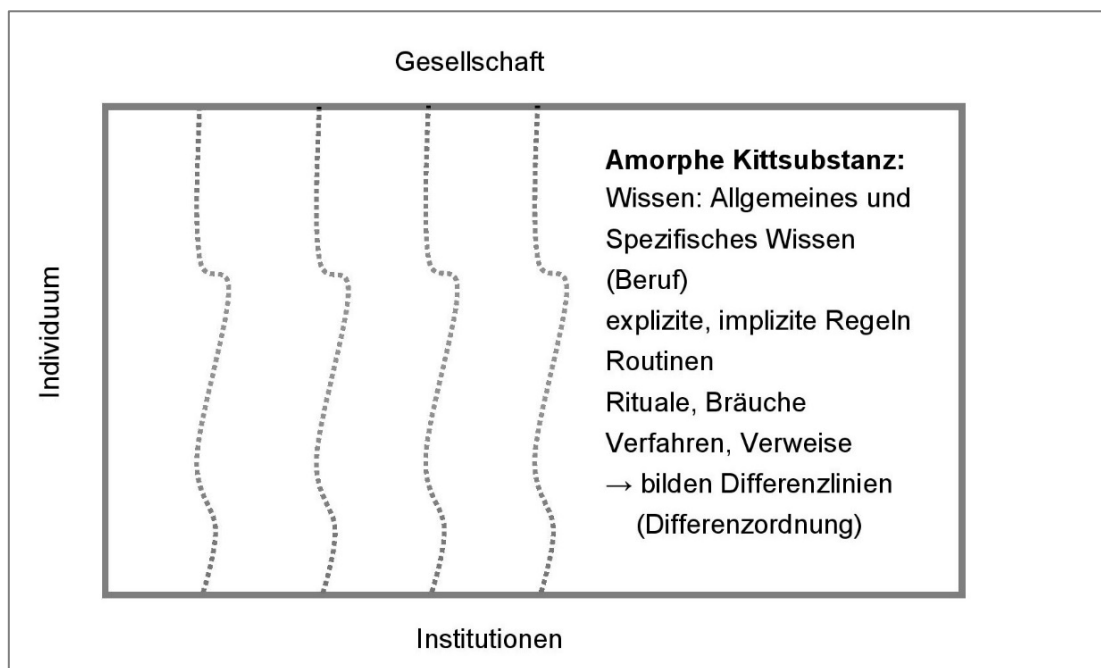


Abbildung 17: Gesellschaft, Institution und Individuum: amorphe „Kittsubstanz“ (eigene Darstellung)

Amorphe Diskriminierungsverhältnisse stehen in Verbindung mit dem meritokratischen Prinzip der Leistungsgerechtigkeit von Gesellschaften, die eine konzeptionelle Grundlage von Bildungssystemen darstellen. Die zentrale Zielformulierung besteht in der leistungsgerechten Zuweisung zu gesellschaftlichen Positionen, die über die individuelle Leistungsfähigkeit vermittelt nach Abschlüssen und Leistungsbewertungen vorzunehmen ist (Eckelt, 2020). Die Gewährleistung gleicher Aufstiegs- und Ausbildungschancen hat dabei unabhängig von den individuellen Merkmalen wie bspw. der sozialen oder ethnischen Herkunft zu erfolgen (Schneickert, 2013). Die Widersprüche liegen nun jedoch in den ungleichen Lernvoraussetzungen und dem damit korrespondierenden Leistungsvermögen von Schüler:innen begründet, da die individuelle Leistungsfähigkeit auch eine Konsequenz der sozialen Herkunft ist. Die gesellschaftlich zu verantwortenden sozialen Ungleichheiten als Strukturproblem werden über die Einbettung meritokratischer Prinzipien in Bewertungs- und Qualifikationssysteme zu persönlichen, individuell zu verantwortenden Fähigkeitspotenzialen umgedeutet (Brake & Büchner, 2012, zit. nach Khakpour & Mecheril, 2018, S. 153). So sind es die im Bildungssystem strukturell eingelassenen Gleichheitsgrundsätze, die Lehrende differenzunempfindlich machen oder paradoxerweise eine erhöhte Sensibilität für die Heterogenität der Lernenden fördern. Dann führt die Hervorhebung gerade dieser

Differenz unbeabsichtigt zu ethnizierenden und klassistischen Zuschreibungen. Damit werden in Lehr- und Lernsituationen Ungleichheiten und Benachteiligungen (re)produziert, die über eine Praxis von Gleichbehandlung und Ungleichbehandlung in eine diskriminierende Schlechterstellung von Bildungsteilnehmer:innen münden (Dirim & Mecheril, 2010<sup>b</sup>, S. 132). Diskriminierungsverhältnisse durch Gleichbehandlung und Ungleichbehandlung lassen sich in der Pflegeausbildung insbesondere mit Bezug auf formelle Bildungsvoraussetzungen sowie Sprache aufzeigen. Diese führen in der Konsequenz zum Ausschluss aus den Bildungsgängen oder sind mit Benachteiligungen und Schamgefühlen aufgrund von negativen Leistungsbewertungen verbunden.

### 5.3.3.1 Diskriminierungsverhältnisse durch Ungleichbehandlung

Frau Nordberger schildert in der folgenden Interviewpassage ein Bewerbungsverfahren ihrer Pflegeschule, in der über ein hohes Anforderungsniveau aufgrund von hohen Bildungsabschlüssen und Notenprädikaten verfügt wird.

„Also es liegt einfach daran, dass das Rekrutierungsverfahren hier einfach so war. Dass man einen ziemlich hohen Notenschnitt vorausgesetzt hat. (I.: Okay.) Also entweder hat man Abitur oder man hat einen sehr, sehr guten mittleren Schulabschluss. Und die Erfahrung der Kollegen, so wurde mir das immer gesagt, ist, wenn man einen mittleren Schulabschluss hat, schafft man die Ausbildung nicht. Und das ist schon ein Niveauunterschied gewesen, hier in der Probezeitkonferenz, zu dem, was ich erlebt habe in meiner anderen Schule damals. Also da habe ich das so krass nie empfunden, dass es auch immer nur an den Biowissenschaften hing, dass die Leute nicht mitkommen, weil das wirklich sehr hoch angesetzt ist“ (TF Z. 207-215).

Das schulische Rekrutierungsverfahren verfügt über einen institutionellen impliziten Erwartungshorizont an die Bewerber:innen, deren Zugang zur Ausbildung an hohe Bildungs- und Notenabschlüsse sowie an ein elaboriertes Verständnis biowissenschaftlicher Grundlagen gebunden ist. Die Biowissenschaften entwickeln sich hierbei zum Auslesekriterium innerhalb der Probezeit.

In der impliziten Wissensstruktur der Lehrenden wird der Ausbildungserfolg an die Beherrschung der primären Bezugsdisziplin der Biowissenschaften sowie den hohen Bildungs- und Notenprädikaten gekoppelt: „*entweder hat man Abitur oder man hat einen sehr, sehr guten mittleren Schulabschluss.*“ Damit stehen umgekehrt mäßige biowissenschaftliche Kenntnisse, gemessen an dem hohen Anspruch der Lehrenden, ein mittlerer Bildungsgrad sowie mittlere Notendurchschnitte für inadäquate Lernvoraussetzungen. Das Scheitern der Ausbildung wird unter diesen Voraussetzungen für die Lehrenden wahrscheinlicher. Dabei

sind es die Erfahrungen der Lehrenden, also ihre Wissensbestände, die im Wechsel externalisiert, modifiziert und wieder internalisiert werden. Die bereits vorliegenden, gespeicherten institutionellen Wissensbestände, die zudem auch noch die pflegepraktisch-berufsspezifischen ergänzen, werden beim Schuleintritt als pflegepädagogische Konvention habituiert. Damit verbinden sich Wahrnehmungs- und Deutungsschemata, die präformieren und unter dieser Perspektive Schüler:innen typisieren: nach Bildungsgrad, Notendurchschnitt oder biowissenschaftlichen Kenntnissen (hoch und niedrig). So wird Erfahrungswissen zurückgegeben und Bestandteil pädagogischer Übereinkünfte: *„(...) die Erfahrung der Kollegen, so wurde mir das immer gesagt, ist, wenn man einen mittleren Schulabschluss hat, schafft man die Ausbildung nicht.“*

Es sind die Überführungen der Erfahrungen in einen festen, kollektiven verobjektivierten Wissenskanon, der amorph als implizite Regel, unhinterfragter Verweise und Routinen wirksam wird. Als amorphe Struktur wirken sie adhäsiv, da sie über ein Netz die schulischen Ebenen sowie die Subjekte miteinander auf gemeinsame Ziele und pädagogische Konventionen verbinden. So werden sie zur „Kittsubstanz“, da die Institution die hohen Bildungsgrade und Prädikate fordert und wie eine Gesetzmäßigkeit behandelt, in der Annahme, dass nur diese den Ausbildungserfolg sicher garantieren. Im Umkehrschluss sind mittlere Schulabschlüsse für den Ausbildungserfolg nicht ausreichend: *„wenn man einen mittleren Schulabschluss hat, schafft man die Ausbildung nicht.“*

Amorphe Diskriminierungsverhältnisse wirken darüber, dass an allgemein verbindliche Wissensbestände, die per kollektiver pädagogischer Konvention zu einer institutionellen Gesetzmäßigkeit erhoben werden, angeknüpft wird. In diesem Prozess findet eine Auslese der Bewerber:innen nach ihrem Bildungsgrad und dem kognitiven Leistungspotenzial statt. Die Auswahl wird so gesteuert, dass möglichst nur noch Individuen mit einem hohen Bildungsgrad, hohen Notendurchschnitten und einem grundlegenden Verständnis naturwissenschaftlicher Wissensbestände die Ausbildung beginnen sollen. Damit entstehen Differenzlinien/Differenzordnungen, die dazu führen, dass über Kategorisierungsprozesse von „bildungsnah“ und „bildungsfern“ sowie dazu korrespondierend „geeignet“ und „nicht geeignet“ Bewerber:innen vom Ausbildungszugang ausgeschlossen werden. Die Lehrenden greifen aufgrund heterogener Lernvoraussetzungen auf das Differenzmerkmal der Klasse (hoher und niedriger Bildungsabschluss) zurück, das als institutionelles Problemlösungsmuster zur Verfügung steht. Die Leistungsunterschiede werden dann nicht mehr als individuelles Fähigkeitsmerkmal gedeutet, sondern an die Kategorie der Klasse gebunden. Das verwendete Unterscheidungsschema legitimiert die Entscheidungen für den Bewerbungsprozess und führt zur Schlechterstellung über den Ausschluss vom Bildungsgang: *„wenn man den mittleren Schulabschluss hat, dann schafft man das nicht.“*

Damit wird die Differenz über den Bildungsgrad und das kognitive Leistungspotenzial klassistisch überbetont hervorgehoben und unbeabsichtigt als Grundlage für die Benachteiligung und Schlechterstellung dieser Bildungsteilnehmer:innen genutzt. Das meritokratische Prinzip der Leistungsgerechtigkeit wird so als Form der Elitenförderung fortgeschrieben.

### 5.3.3.2 Diskriminierungsverhältnisse durch Gleichbehandlung

In der folgenden Interviewpassage erzählt Frau Zumbacher (SZ) von ihren Erfahrungen mit Auszubildenden, die über Anwerberprogramme für die Pflege (bspw. Triple Win) nach Deutschland kommen. Dabei sind die Schüler:innen mit Problemen konfrontiert, die nicht nur einer unreifen Willkommenskultur anzulasten sind, sondern auch in den Strukturen des Bildungssystems selbst zu suchen sind.

SZ: „(...) Und sie haben natürlich-, fast alle kommen aus Diktaturen. Die sind natürlich einen ganz anderen Umgang-. Und das ist auch noch ein Problem, dass die-. Die meisten unserer Schüler sind es gewohnt, auswendig zu lernen. Die machen, was man ihnen sagt und das machen sie richtig gut. Die brauchen klare Strukturen, klare Ansagen. Und unsere ganze Art des Unterrichts, die wir auch durch die Generalistik ja machen sollen, damit können die überhaupt nichts anfangen. (...) Und die, die wir haben halt, mit ihren Diktaturerfahrungen und den patriarchalen Erfahrungen und auch den religiösen Erfahrungen, die sie mitbringen, überhaupt nicht das Gefühl dafür haben können, was wir von ihnen wollen. So sieht das aus.“ (...).“

I.: „(...) Und kannst du da einmal so ein Beispiel erzählen, woran sich-, woran du das festmachst, dass die das überhaupt nicht verstehen, was in der Unterrichtssituation gefordert ist?“

SZ: „Also, in erster Linie verstehen sie es halt einfach nicht, rein von der Sprache her. Sie kommen mit B1-Zertifikat hierher und können Ihren Namen sagen und haben so ein paar Phrasen auswendig gelernt. Ich weiß auch nicht, ob die wirklich Deutschunterricht gehabt haben. Ich wage es teilweise zu bezweifeln. Also, ich arbeite mit einer Werberin zusammen. Die Vietnamesen werden alle gebracht von Werbern. Und da weiß ich, die hatten Deutsch, die kommen mit ziemlich guten Deutschkenntnissen her und die haben auch weiterhin in [Mittelstadt] dann Deutsch. Aber die, die das nicht haben, die von anderen Werbern kommen oder selbstständig, die sitzen da und wissen natürlich überhaupt nicht, was gesa-, was du von ihnen willst. (...).“ (SZ Z. 258--282).

Frau Zumbacher schildert die Passungsschwierigkeiten, die sich für Auszubildende mit einer Migrationsgeschichte durch das deutsche Pflegeausbildungssystem ergeben. Dabei beziehen sich die Schwierigkeiten nicht nur auf die rechtlich-systemischen Vorgaben bspw.



zum Sprachniveau, sondern auch auf die mit der generalistischen Pflegeausbildung korrespondierenden „neuen“ Lehr- und Lernkulturen. Exemplarität, Situations- und Kompetenzorientierung sowie ein interaktionistisch-konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis sind mit entsprechenden didaktischen und methodischen Verfahrensweisen verbunden, die zu Verständnisproblemen bei den Schüler:innen führen: „(...) *unsere ganze Art des Unterrichts, die wir auch durch die Generalistik ja machen sollen, damit können die überhaupt nichts anfangen.*“ Der Wandel der Lehr- und Lernkulturen, durch die generalistische Pflegeausbildung substanziell mitgetragen, hat auch zu einem grundlegenden didaktischen Perspektivwechsel geführt. Die Veränderungen von Rollen, Unterrichtsstrukturen, Prozessen sowie Lehr-Lernformen stellen die Schüler:innen mit einer Migrationsgeschichte vor große Probleme, da sie in Konfrontation mit dem eigenen Lehr- und Lernverständnis geraten. Die „*Schüler sind es gewohnt, auswendig zu lernen.*“ Die Lehrende sieht in der Gestaltung des Ausbildungssystems Passungskonflikte, die in den Unterrichtssituationen zu beträchtlichen Unklarheiten und Unsicherheiten beitragen. Es sind die Schüler:innen, die nicht wissen: „*was wir von ihnen wollen.*“ Sie „*wissen natürlich überhaupt nicht, (...), was du von ihnen willst.*“

Dabei sind es zwei Hauptgründe, welche von der Lehrenden für die Inkongruenzen verantwortlich gemacht werden:

1. Die Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte sind nicht vertraut mit den Elementen einer Lehr- und Lernkultur, die im Kontext der Generalistik in die institutionellen Strukturen eingewoben ist. In den Bildungsräumen werden diese Kompetenzen aber bereits vorausgesetzt. Die Lehrende löst das Problem individuell über ethnisierende und kulturalisierte Zuschreibungspraktiken. Aus historischen, politischen und religiösen Annahmen leitet sie eine vermeintliche autoritäre und hauptsächlich memorierende Lehr- und Lernkultur ab, die ihre Handlungsorientierung prägt. Die Schüler:innen kommen „*fast alle (...) aus Diktaturen (...). Die brauchen klare Strukturen, klare Ansagen.*“
2. Die mangelnden sprachlichen Kompetenzen werden neben dem unzureichenden Vertraut-Sein mit Lehr- und Lernformen als eine der wichtigsten Erfolgsbarrieren angegeben. Insbesondere die sprachlichen Voraussetzungen werden so zu einem Benachteiligungsproblem, das mit einer Schlechterstellung verbunden ist. Die sprachliche Basisorientierung des Ausbildungssystems ist monolingual (Dirim & Mecheril, 2010<sup>a</sup>, S. 109). Es wird nach den rechtlichen Vorgaben erwartet, dass sich die Auszubildenden mindestens auf B2-Niveau verständigen können. Implizit wird jedoch vorausgesetzt, gerade in Anbetracht der Herausforderungen durch die Generalistik, dass sich die Schüler:innen in der deutschen Sprache schon wesentlich differenzierter verständigen können.

Insofern werden die ungleichen sprachlichen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden über die Gleichbehandlung bei Testaten nivelliert und führen zur Benachteiligung.

„Und es ist auch-, wenn wir es so machen, dass wir nur noch Inhalte vermitteln, ohne zu gucken, an wen wir sie bringen, dann schaffen es die Schüler nicht. Und dann haben wir Vorgaben, dass die Schüler irgendwie keine Rechtschreibfehler machen dürfen bei Fachbegriffen, weil sie sonst die Punkte nicht anerkannt bekommen. Und das, für Nicht-Muttersprachler. Also, ich weiß langsam echt nicht mehr“, (SZ Z. 172-176).

Die Lehrende Frau Feldmann beschreibt in dem folgenden Interviewausschnitt ein Spannungsfeld, welches sich durch die Anwendung des Gleichbehandlungsprinzips trotz ungleicher Lernvoraussetzungen der Auszubildenden ergibt. Dies mündet in ein Diskriminierungsverhältnis, da die Gleichbehandlungsgrundsätze, die unterschiedlichen Lernausgangsbedingungen von Schüler:innen mit und ohne Migrationsgeschichte nivellieren und Benachteiligungen fördern.

I.: „Kannst du mal ein Beispiel erzählen?“

BF: „Also ich-, meine Vorstellung ist davon, wenn ich einen Schüler habe, der nicht so gut Deutsch sprechen kann und Sprachbarrieren hat, kann ich den ja nicht innerhalb von einem halben Jahr mit einem deutschen Schüler gleichsetzen. Ich finde, dass die eigentlich die Möglichkeit haben sollten, wenn sie eine schlechte Zensur haben, dass sie die auch irgendwie revidieren können. Wenn die Schüler es vielleicht nicht wollen, weil sie genauso faul sind wie jetzt sage ich jetzt mal ein deutscher Schüler. Dann ist das deren eigene Sache. Aber ich finde, es ist meine Meinung, den Schülern sollte die Möglichkeit geben-. Oder diese Schüler sollten die Möglichkeit bekommen, ihre schlechte Zensur auszutauschen. Weil wenn ich die deutsche Sprache nicht so gut kann, kann ich natürlich auch nicht innerhalb von einem halben Jahr die gleichen Arbeiten mit einem gleichen Niveau schreiben. Und wenn man es anhand der Noten festmacht, ob ich ein Probehalbjahr bestehe oder nicht, finde ich das nicht gerecht.“

I.: „Also du meinst, dass sozusagen mehr mit Fingerspitzengefühl-.“

BF: „Mehr mit Fingerspitzengefühl. Und ich finde, die brauchen einen längeren Zeitraum. Also ich finde sechs Monate für das Probehalbjahr viel zu kurz. Also ich finde, wenn die-. Die kommen ja vielleicht vier Blöcke. Sind es überhaupt vier Blöcke oder sind es drei Blöcke, ich weiß es gar nicht genau. Und nach den knapp fünfzehn Monaten oder fünf Monaten wird ja schon die Empfehlung gegeben: wollen wir behalten oder schaffen die dreijährige oder schaffen die dreijährige nicht. Ich finde das ist eine völlig falsche Diskussionsgrundlage“, (BF Z. 560-579).

Frau Feldmann kritisiert die Chancenungleichheit in der Ausbildung, deren Ursachen sie insbesondere in der Sprachbarriere verortet. Durch die Gleichsetzung werden die individuellen Lernvoraussetzungen eingeebnet und führen über die Anwendung von Gleichheitskriterien bei der Notenvergabe zur systematischen Benachteiligung von Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte. Schüler:innen mit und ohne Migrationsgeschichte können nicht innerhalb von einem halben Jahr, aufgrund der unterschiedlichen Sprachkompetenzen, auf einem Leistungsniveau gleichgesetzt werden: „(...) *wenn ich die deutsche Sprache nicht so gut kann, kann ich natürlich auch nicht innerhalb von einem halben Jahr die gleichen Arbeiten mit einem gleichen Niveau schreiben.*“

Die Anwendung von Gleichbehandlungsprinzipien mündet in einem für alle gleichen Anforderungs- und Bewertungsniveau von Leistungstestaten. Diese können in der Folge zu mangelhaften Notenergebnissen führen, sodass in negativer Konsequenz über eine Beendigung des Ausbildungsverhältnisses entschieden wird.

Die Beurteilungsbedingungen über die Eignung und Nichteignung sind abhängig von einem kurzen Bewertungszeitraum und den Noten. Dieses Verfahren klassifiziert die Lehrende als ungeeignet, da sie die Möglichkeiten einer differenzierten Einschätzung von Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte eingrenzen. So wird ein „*Fingerspitzengefühl*“ im Sinne einer Differenzsensibilität gefordert, um partiell Chancengleichheit herzustellen. Über die knappe Zeitspanne können nur Momentaufnahmen des Leistungsstandes gewonnen werden, die eine prognostische Einschätzung über den Ausbildungserfolg nicht zulassen: „*Also ich finde sechs Monate für das Probehalbjahr viel zu kurz.*“

Die Beurteilung der (kognitiven) Fähigkeiten von Schüler:innen wird dadurch spekulativ und bezieht sich auf die Theorieleistungen in der Schule: „*Die kommen ja vielleicht vier Blöcke. Sind es überhaupt vier Blöcke oder sind es drei Blöcke (...).*“

Dadurch erscheinen die formalen Beurteilungskriterien zu grob, um die Entscheidung validieren zu können. Die formalen Regelungen und Vorgaben sind so starr, dass sie keine Flexibilisierung und Differenzierungsmöglichkeiten zulassen. Institutionelle rechtliche Vorgaben zu Noten- und Prüfungskriterien, Probezeiten sowie Sprachbeherrschung nivellieren die ungleichen Voraussetzungen und münden in ein Diskriminierungsverhältnis, da es Benachteiligungen und Schlechterstellung schafft. Damit wirken diese im Hintergrund als amorphe schulische Mikrotextrur, die Handlungen der Lehrenden bahnt und routinisiert.

„Aber die Möglichkeiten, was man machen kann, das System an sich ist einfach zu starr. Also das System Ausbildung ist zu starr, um nicht zu-. Man ist nicht-. Man hat nicht die Möglichkeit, flexibel genug zu sein. Ich kann jetzt nicht einfach sagen: Der

Schüler mit Migrationshintergrund hat jetzt hier eine halbe Stunde mehr Zeit. Das wird zu schnell gleichgemacht. Ja, also-“, (BF Z. 1212-1217).

So wird die Gleichbehandlung, ob der Ungleichheiten für die Schüler:innen mit einer Migrationsgeschichte zu einem benachteiligenden Diskriminierungsverhältnis, die sowohl für die Betroffenen als auch die Lehrenden durch die strukturierende normative Mikrotexur wenig Handlungsspielräume bietet. Insbesondere über die Sprache und das Bewertungssystem werden Schüler:innen mit einer Migrationsgeschichte marginalisiert und inferior positioniert, obwohl sie teilweise in ihrer Berufsbiografie akademische Abschlüsse nachweisen.

„Egal, Lehrer, Wirtschaft studiert oder Pflege studiert in China. Die kommen hier her und werden aufgrund dessen, weil sie der Sprache nicht so mächtig sind, werden sie als dumm hingestellt“ (BF Z. 342-344).

Marginalisierung und inferiore Positionierung in der Leistungshierarchie finden nicht nur über die Notenvergabe statt, sondern sind auch eingeflochten in subtilere Formen der Abwertung. Über den geringeren Verstehensgrad aufgrund der Sprachbarriere werden die Auszubildenden als kognitiv eingeschränkt dargestellt. Sprachkompetenzen werden mit dem kognitiven Leistungsvermögen gleichgesetzt und führen für die Auszubildenden zu einer doppelten Beschämung von „*dumm*“ und „notenschwach“.

„Aber ich finde die sind schon sehr fleißig. Und dass sie-, dass man denen irgendwie vermitteln muss, oder sollte, dass wenn sie eine schlechte Zensur kriegen, das es überhaupt nicht schlimm ist. Weil die Schüler mit Migrationshintergrund, die empfinden eine schlechte Zensur als richtig beschämend“ (BF Z. 585-589).

Die Lehrende charakterisiert die Schüler:innen mit einer Migrationsgeschichte als leistungsorientiert und anstrengungsbereit: „*die sind schon sehr fleißig.*“ Das doppelte Beschämungspotential liegt in der Anwendung eines gleichmachenden Notensystems und wird ergänzt durch individuelle Abwertungen: „*werden (...) als dumm hingestellt.*“ Lernende mit einer Migrationsgeschichte werden über das Ausbildungssystem benachteiligt, da sie Fremde in einem System von natio-ethno-kulturell Gleichen sind. Die Anerkennung bleibt ihnen sozial verwehrt, so anstrengungsbereit, motiviert und strebsam sie auch sein mögen. Durch die amorphen Strukturen von Regelungen, Richtlinien und Vorgaben werden sie in die inferioren und marginalisierten Positionen hineingerückt. So müssen sie unzureichende Noten als Beschämung ihrer Bemühungen um den Beweis von Leistungsfähigkeit deuten, mit denen sie um die Zugehörigkeit und Anerkennung ringen. Gute Leistungen zu erbringen ist dann eine Strategie der Selbstbehauptung, in einem System, welches ihnen die Aner-

kennung in Theorie (Schule) und Praxis über schlechterstellende amorphe Diskriminierungsverhältnisse vorenthält. Schüler:innen mit einer Migrationsgeschichte finden sich während der Ausbildungszeit in statusniedrigen Positionen wieder, in denen sie trotz ihrer Bemühungen verbleiben und die mit Folgen für ihre persönliche Entwicklung verbunden sind.

„Ich meine die Schüler zum Beispiel, die jetzt aufgehört haben, die hören auch alle auf dann. Das ist schon so-. Also wir hatten ja noch [Name SuS: Migrationsgeschichte] und (Name SuS: Migrationsgeschichte). Die trauen-. Also ich glaube, die trauen sich dann einfach nicht mehr so richtig zu sagen. Und die sind still. Und verschlossen, die trauen sich manchmal nicht mal richtig, den Kopf hochzuheben. Und die trauen sich auch nicht, um Hilfe zu bitten. Das kann daran liegen, dass sie nicht genügend deutsche Worte dafür haben. Aber das kann auch daran liegen, dass sie einfach nicht als dumm dastehen wollen“, (BF Z. 297-303).

Schüler:innen, die benachteiligt und inferior positioniert werden, habitualisieren ihre Ängste vor den kognitiven Defizitzuschreibungen und den damit verbundenen Schamgefühlen. Habitualisierte Ausdrucksformen liegen in einem Vorgehen des sich Einhüllens und Versteckens, um nicht aufzufallen: Weder sozial, da sie „verschlossen“ sind und sich nicht „trauen (...) um Hilfe zu bitten“, weder sprachlich, da sie verstummen, noch physisch, da sie sich klein machen, indem sie den Kopf nicht heben wollen. Darüber ist es ihnen nicht mehr möglich, als Bildungsteilnehmer:innen zu partizipieren – eine Voraussetzung, um sich aus benachteiligenden diskriminierenden Verhältnissen zu lösen. Gelingen diese Teilhabe- und Anerkennungsprozesse nicht, sind Exklusion und Ausbildungsabbruch die Folge: „die hören auch alle auf dann.“

Amorphe Diskriminierungsverhältnisse im Ausbildungssystem beruhen auf vielschichtigen, miteinander verflochtenen Wirkmechanismen, die implizit im Hintergrund Einfluss auf Lehr- und Lernsituationen haben. Die Reduktion auf wenige Faktoren, wie Bildungsabschlüsse und Sprache kann dieser Komplexität von Benachteiligung nicht gerecht werden.

## 5.4 Manifestation in Ereignisräumen und Ausdrucksformen

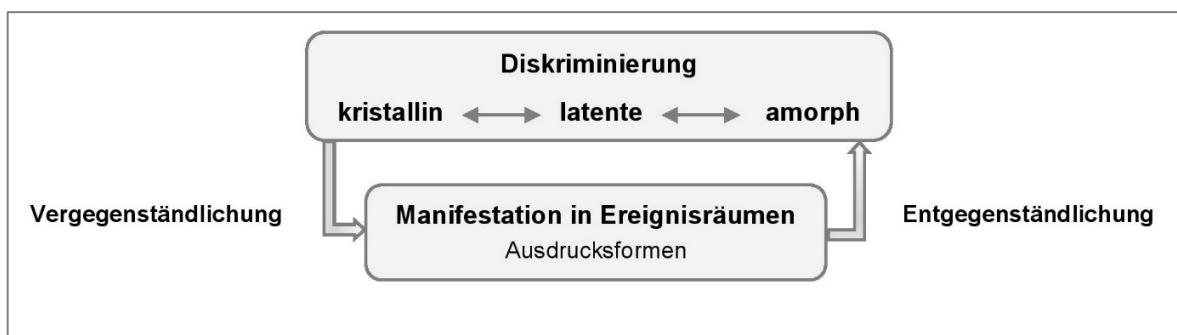


Abbildung 18: Darstellung Teilmodell: Vergegenständlichung/Entgegenständlichung in Ereignisräumen

Kristalline und latente Diskriminierungsprozesse lassen sich in verschiedenen Lehr- und Lernsituationen identifizieren und sind nicht spezifisch an den Lernort Schule gebunden. Diskriminierung vergegenständlicht sich über sprachliche und nicht-sprachliche Praktiken, die in schulischen und außerschulischen Handlungsfeldern manifest werden (siehe Abb. 18). Dabei variieren diskriminierende Ausdrucksstile zwischen grob-sprachlichen und subtil-latenten Abwertungen, provozierenden Symboliken, produzierten Artefakten sowie aktiven (Mikro)Praktiken der Ausgrenzung, die zudem emotional subtil oder offensiv-aggressiv gerahmt werden. Diskriminierungsprozesse sind breit gefächert und finden sowohl in zentralen schulischen als auch außerschulischen Orten statt. Sie lassen sich insular in schulischen Randbereichen und digitalen Räumen verorten. Erhebliches Diskriminierungspotenzial besitzen praktische Lernräume in denen insbesondere Auszubildende mit einer Migrationsgeschichte in erheblichem Maß rassistisch und sexistisch diskreditiert werden. Ein gemeinsames Merkmal diskriminierender Ereignisräume ist die Steuerung des jeweiligen Zugangs für die Beteiligten in pädagogischen Lehr- und Lernsettings. Diskriminierung kristallisiert in öffentlichen Sozialformen des Unterrichts oder verbleibt latent in halbgeschlossenen Lernsettings und digitalen Räumen, zu denen Lehrende nur einen begrenzten Zugang haben. Umgekehrt gilt dies auch für Auszubildende und ihren begrenzten Zutritt zu den schulischen Machtzentren in Gestalt von Teamräumen resp. Lehrer:innenzimmern, sodass auch in diesen Bereichen latente Diskriminierungsprozesse die Folge sind (siehe Tabelle 9). Vergegenständlichung von Diskriminierung wird in dieser Arbeit so verstanden, dass der Gedanke bzw. die Idee sich über Sprache (DWDS, o. D.), symbolische Zeichen, Artefakte oder Praktiken zu einer Gestalt formieren, die einem Gegenstand mit Diskriminierungseigenschaften entspricht. Genauer handelt es sich dabei um vergegenständlichte Diskriminierungsprozesse, deren semantischer Gehalt über Ausdrucksstile und Handlungspraktiken expliziert werden und die von den Lehrenden sinnlich erfahrbar oder leiblich spürbar erfasst werden können. Damit lassen sich Diskriminierungsprozesse auf die Tätigkeit intendiert oder nicht intendiert von Subjekten zurückführen, deren Haltung strukturell von einer gesellschaftlichen Dominanzkultur geprägt wird, die sich in den verausgabten Ausdrucksstilen resp. Formen wiederfindet.

Dies gilt aber in gleicher Weise nicht für amorphe Diskriminierungsprozesse, da sie ihre Wirkung über Komponenten im Hintergrund entfalten, die tief mit dem System- und den Wissensstrukturen amalgamiert sind. Mit Entgegenständlichung sind die Prozesse gemeint, in denen Diskriminierung entsprachlicht und entdinglicht sowie von der direkten empirischen Erfahrbarkeit abgelöst wird. Trotz dieser Gestaltlosigkeit wirken sie als strukturierende Elemente der Wirklichkeit, die über Wissensbestände, Regeln und Verfahrensweisungen Diskriminierungsprozesse fördern.

Tabelle 9: Übersicht über die Subkategorien: Ereignisräume für Diskriminierungsprozesse (Die Dimensionierung erfolgt nach der Lokalität, Art des Lernorts, dem Zugang zu den Lernorten und der Sozialform)

Subkategorie Ereignisräume	Eigenschaften	Dimension			
Haupträume	<b>Lokalität:</b>	innerschulische Orte			
	<b>Lernort:</b>	schulische Lernorte (Pflegeschule)			
	<b>Zugang:</b>	öffentlich: für Lernende und Lehrende			
	<b>Sozialform:</b>	Klassenunterricht (Plenumsarbeit)			
Zwischenräume	<b>Lokalität:</b>	innerschulische Orte			digitale Orte
	<b>(Lern)Ort:</b>	schulische Lernorte	Pausenecken	Lehrer:innenzimmer	soziale Medien
	<b>Zugang:</b>	halbgeschlossen: für Lehrende	geschlossen: für Lehrende	geschlossen: für Lernende	halbgeschlossen: für Lehrende
	<b>Sozialform:</b>	Gruppenarbeiten	-	-	-
Nebenräume	<b>Lokalität:</b>	außerschulische Orte			
	<b>Lernort:</b>	Praxis (Praxiseinrichtungen)			
	<b>Zugang:</b>	halbgeschlossen: für Lehrende			
	<b>Sozialform:</b>	berufspraktisches Lernen			

#### 5.4.1 Subkategorie: Manifestationen (Ausdrucksformen und Stile)

*„Genau. „Also die machen sich ja keinen Kopf, das ist ja typisch. In Afrika ist man ja nie pünktlich.“ Solche-. Manchmal-. Wie gesagt, das sind manchmal bloß kleine Sätze. Das ist nicht offen“, (BF Z. 897-899).*

Zur Erinnerung: Diskriminierungsverhältnisse werden allgemein gleichgesetzt mit Formen von Ablehnungen über abwertendes, diskreditierendes Sprechen und ausgrenzende Handlungen, die aber primär im Kontext der Dominanzkultur einer Mehrheitsgesellschaft (Romelspacher, 1998, S. 22) verstanden werden müssen. In diesen Gesellschaften entstehen aufgrund von Unterscheidungspraktiken Differenzordnungen, die alle, sowohl die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft als auch die Hinzukommenden, aber noch „Nicht-Dazugehörigen“ kategorisieren und hierarchisch positionieren. Für die Kategorisierungsprozesse

müssen Personen als diejenigen adressiert und angerufen werden, um sie den Gruppen zuordnen zu können: als Schwarz und Weiß, als Frau und Mann, als leistungsschwach und leistungsstark etc. (Dirim & Mecheril, 2018<sup>b</sup>). Die Gruppenzuordnungen werden durch Lehrende und Lernende permanent in innerschulischen und außerschulischen Settings performativ hergestellt, über die (Körper)Sprache, Ausgrenzungspraktiken sowie das Herstellen und Zeigen von Artefakten und Symboliken (siehe Abb. 19). Die damit verbundenen Anrufungen erfolgen als Person, die laut Differenzordnung dieser Gruppe zugeordnet werden kann.

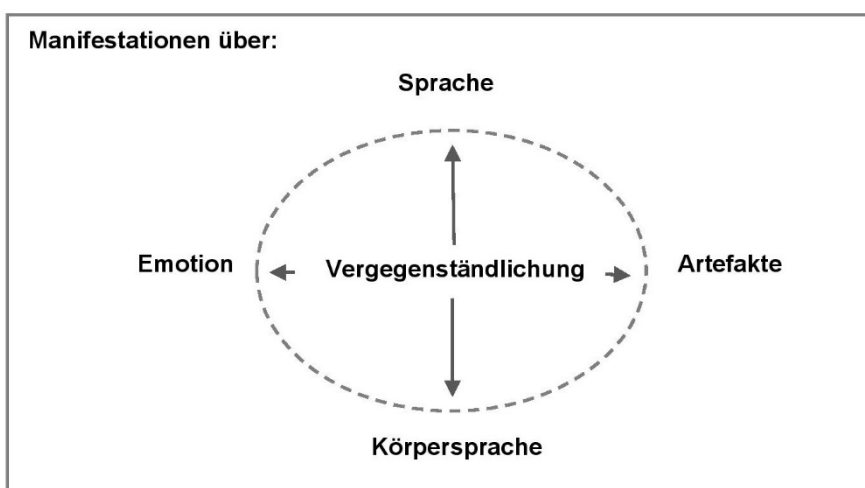


Abbildung 19: Manifestationen von Abwertung und ihre Praktiken

### 1. Über (Körper-)Sprache abwerten

Über die Sprache und Körpersprache vergegenständlichen und manifestieren sich die häufigsten der von den Interviewten dargestellten Diskriminierungssituationen. Sprache ist das in allen Räumen von den Beteiligten genutzte Mittel zur absichtlichen bzw. nicht absichtsvollen Abwertung und Diskreditierung. Diese sprachlichen Anrufungen dienen dem Zweck Auszubildende in Gruppen zu kategorisieren und im Hierarchieverhältnis entsprechend inferior zu positionieren. Von diskriminierender klassistischer, lookistischer, rassistischer oder kulturalisierender bzw. ethnisiertender Sprache sind alle Auszubildenden mit und ohne Migrationsgeschichte betroffen. Über die Sprache vergegenständlicht sich die im Hintergrund wirkende, historisch entstandene Differenzordnung. Sprache ist ein Medium des begrifflichen Denkens und der Gefühle und dient der Speicherung historisch gewachsener kultureller Wissensbestände (DWDS, o. D.). Regeln, Normen, Traditionen und Lebensweisen sind Bestandteile eines allgemeinen Wissensvorrates, über die sich eine soziohistorische (Differenz)Ordnung entwickelt hat und die dem Subjekt über ein Zeichensystem als Deutungs- und Bezugsschema vorgegeben ist (Luckmann, 2003, zit. nach Keller, 2012, S. 211). Der gesellschaftliche Wissensvorrat sowie die darin enthaltene Differenzordnung werden



über das Medium der Sprache verobjektiviert und von den Subjekten internalisiert bzw. externalisiert. Der Wissensbestand selbst ist Teil der Dominanzkultur (Rommelspacher, 1998, S. 22), eines in Institutionen eingelassenen kulturellen und symbolischen Macht-Herrschaftsverhältnisses, welches mittels der Sprache und der Praktiken Zuordnungen zu gesellschaftlichen Rangfolgepositionen vornimmt. An diese Ordnung kann in kommunikativen Zusammenhängen immer wieder diskursiv und interpretativ angeschlossen werden, da sie als sinngebendes Deutungsschema für das Subjekt fungieren. Erst die Sprache erlaubt über die Anrufung als „WIR“ und die „Anderen“ als „leistungsstark und leistungsschwach“ usw. die Zuordnung zu ethnischen, religiösen oder klassistischen Gruppen. An dieser Konstruktion und Reproduktion sind alle beteiligt, Lehrende und Lernende, die entweder intendiert oder nicht-intendiert über die Sprache stereotypisieren und diskriminieren. Jedoch entstammen diese Wissens Elemente einem gemeinsamen historischen Wissensvorrat, der verobjektiviert und mit Bedeutungen versehen, im Bewusstsein der handelnden Subjekte sedimentiert. Dieses Verhältnis ist dialektisch, da Subjekte die objektive Wirklichkeit in subjektive Wirklichkeit verwandeln und über interne Prozesse der Verarbeitung sowie deren sprachlicher Externalisierung zur Konstruktion der Gesellschaft beitragen (Berger & Luckmann, 2003). Es sind die deutenden Subjekte, die diese Differenzordnung aufnehmen und über ihr soziales resp. sprachliches Handeln verausgaben. Sprachliche Zeichen sind mit Semantiken versehen, die darüber Bedeutungen und Verweisungen mittransportieren. Daran anknüpfend sind es nicht nur verbale sprachliche Artikulationen der Diskreditierung, sondern auch Formen nonverbaler Kommunikation wie das abschätzige „Anblicken“, die herabsetzende Geste oder das abfällige „Lachen“. Es sind Weisen der Körpersprache, in denen sich subjektive Gefühle verobjektivieren und ortlos im Raum ausbreiten. Exemplarisch<sup>85</sup> sind im Folgenden einige verschiedene Interviewausschnitte aufgeführt, in denen die Lehrenden von (körper)sprachliche Diskreditierungspraktiken erzählen.

„(...) Ja, oder wenn ich an [Name SuS: Migrationsgeschichte] zum Beispiel, die auch gegangen ist. Die hat gesagt, das sind schon alleine die Blicke, die sie zugeworfen gekriegt hat, wenn sie den Unterrichtsraum betreten hat oder so“, (BF Z. 211-214).

„Und dann kamen halt auch Blicke von ihr, [Anm. SuS ohne Migrationsgeschichte, JW] aber halt auch solche Äußerungen wie, mit: *ja, was suchst du hier, du bist eh falsch*“, (HB Z. 476-478).

Der Blick ist dabei ein reziprokes körpersprachliches Beziehungsverhältnis, indem sich beide im Anderen spiegeln können. In den Blicken dieses „Anderen“ werden sich Subjekte

<sup>85</sup> Sprachliche Diskriminierungspraktiken sind vielfach schon im Kapitel kristalline Diskriminierung beschrieben und dort als entsprechende rassistische, lookistische, antisemitische oder klassistische Sprachpraxis klassifiziert hinterlegt worden.

ihrer Situation und Position bewusst. Der Blick des Anderen stellt ein emotionales Rahmenelement dar, in dem die Sprache eingebettet wird. Daher können über den Blick Emotionen und Stimmungen transportiert werden, durch die die Subjekte unter den beobachtenden und urteilenden Blicken des Gegenübers (der Klasse) wissen, wer sie in diesem Verhältnis sind. Dem Blick, so scheint es, liegt ein universeller Kommunikationsmoment der Kategorisierung zugrunde, da die darüber funktionierende Distinktion von den Betroffenen entschlüsselt werden kann. Mit der (Körper)Sprache wird den Auszubildenden signalisiert, welchen Platz sie in der Differenzordnung einnehmen. (Körper)Sprache wird hierbei als Herrschaftstechnik eingesetzt, um offensiv aber auch subtil die entsprechenden Positionierungen für den Gegenüber im Hierarchiegefüge festzulegen: „(...) dann kamen halt auch Blicke von ihr (...)“ oder „allein die Blicke, die sie zugeworfen gekriegt hat (...)“.

So wie auch im folgenden Interviewausschnitt über eine Schülerin berichtet wird, die aufgrund ihrer Sehbehinderung (Strabismus)<sup>86</sup> im Zentrum von verletzendem Spott steht. Die Gruppe demonstriert über das gemeinsame Imitieren ihrer Augenfehlstellung, das Abweichende von einer gesellschaftlichen Norm des Aussehens und der geistigen Gesundheit. Zudem steht Strabismus fälschlicherweise auch häufig im Zusammenhang mit der Annahme eines geringeren Intelligenzgrades (Mojon-Azzi & Mojon, 2009).

„Also, ich hatte zu mein-. Ja, dass, **das war mal schlimm**. Bei mir im Unterricht ist mal eine Schülerin reingekommen, die geschickt hat. Und hat den Overhead-Projektor ausgeliehen. Und habe ich gesagt: ‚**Ja, können sie gerne mitnehmen.**‘ Und dann haben die so (Demonstration schielende Geste) gemacht im Unterricht. Die Schüler. Haben dann herumgealbert. Und das war Pflegeausbildung, Pflege Altenpflegeausbildung, drittes Ausbildungsjahr“, (IK Z. 436-441).

In vielen Interviewsituationen knüpfen sprachliche Diskreditierungspraktiken an das Merkmal der Herkunft und des Körpers an, wie die kurze Zusammenschau von Aussagen zeigen: die „Kongolippen“, „die aus dem Busch“, die „Kopftuchträgerin hat eh nichts in der Pflege zu suchen“, „die riechen ja alle so komisch“, „der schwatte langhaarige Bombenleger“ oder „die Ausländer, die stecken ja bei uns die Kirchen an.“

Diskriminierende Sprache ist häufig verknüpft mit der Gefühls- und Sinnebene und führt assoziativ zur Dämonisierung über das Dunkle und Böse. Das Dunkle wird mit dem Bösen, das Fremde mit dem Geruch sowie einem imaginären Feind verbunden. Fremdes und Dunkles erfahren und riechen, lösen starke Angst- und Ekelgefühle aus, die darüber verbunden, Ablehnung initiieren. Sinnliche Wahrnehmung, Wissensbestände auch möglicher

<sup>86</sup> Strabismus: Schielen, Abweichen der Augenachsen von der Parallelstellung beim Blick in die Ferne (Zetkin & Schaldach, 1992, S. 2022).

postkolonialer Typiken sowie Emotionalität sind stark miteinander korreliert und führen im Ergebnis zu erheblichen sprachlichen Diskriminierungspraktiken.

„Ja. Also was weiß ich, letztens-. Also ich habe ja gesagt, mein Kurs im Moment besteht aus sieben Nationen. Und, was noch-, naja, wie auch immer. Da hat eine Auszubildende irgendwie. Da ging es um Allergien und anaphylaktischen Schock und so weiter und die wollte irgendwas über Symptome sagen. Und dann hat sie eben gesagt: *„na da kriegt man so Kongolippen.“* Sowas. Und mein Blick ging auch automatisch zu den Auszubildenden, die das **dann tatsächlich betroffen hat** so. Die hat das gar nicht verstanden in dem Moment. Aber trotzdem ist es, finde ich, eine Diskriminierung“, (TN Z. 246-252).

## II. Artefakte und Symbole zeigen

Das Herstellen von Artefakten und das Repräsentieren von Symboliken oder Zeichen bezieht sich auf künstlich geschaffene Gegenstände immaterieller oder materieller Art (DWDS, o. D.). Es handelt sich bei den berichteten Situationen ausschließlich um die Darstellung verfassungswidriger nationalsozialistischer Kennzeichen (Hitlerporträts) und Symbole (Hitlergruß), deren Verwendung nach §§ 86 und 86a StGB sowie §130 StGB (Volksverhetzung)<sup>87</sup> einen Straftatbestand darstellen (Bundesamt für Verfassungsschutz, 2022).

„Also ich hab schon mal erlebt, dass beispielsweise Schüler den Hitlergruß gemacht haben. Als dieser Film ‚Hitler‘ rauskam, haben die aus Spaß im Unterricht den Hitlergruß gemacht“, (IK Z. 361-363).

„(...). Oder wenn dann zum Beispiel, ich habe dann auch mal in eine Stunde habe ich auch, da habe ich den Schüler auch im Nachhinein zum Gespräch gebeten, wo dann so eindeutig eine Skizzierung Hitler-Kopf und dieses Schnauzbärtchen, das ja doch ganz schön typisch ist. Und dieses Schnauzbärtchen meinerwegen auch auf andere Personen oder an anderen Personen anzubringen“, (KL Z. 159-163).

Die Verwendung nationalsozialistischer Symboliken ist eine justiziable Strafkategorie und wird trotzdem in vielen gesellschaftlichen Kontexten als Mittel der Provokation, der Aufmerksamkeitsgenerierung oder als Scherz, Spaß bzw. Witz inszeniert. Selbst wenn keine

<sup>87</sup> Die Verwendung bestimmter Zeichen und Symbole in der Öffentlichkeit hat der Gesetzgeber unter Strafe gestellt. Maßgebend sind die §§ 86 (Verbreiten von Propagandamitteln verfassungswidriger Organisationen), 86a (Verwenden von Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen) sowie der § 130 (StGB). Zu den Kennzeichen und Symbolen aus der Zeit des Nationalsozialismus zählen bspw. das Hakenkreuz, Runen, Portraitdarstellungen von Adolf Hitler oder bestimmte Grußformen wie der Hitlergruß und Losungen (Auszüge) (Bundesamt für Verfassungsschutz, 2022). Es gibt allerdings auch Ausnahmen, die von einer strafrechtlichen Verfolgung absehen, nämlich dann, wenn kein nationalsozialistischer oder glorifizierender Verwertungszusammenhang nachgewiesen werden kann. Die Gültigkeit des Tatbestands nach §86a und §130 kann in wissenschaftlichen und künstlerischen Kontexten sowie durch die Meinungsfreiheit eingeschränkt werden (Klingenberg, 2023).

manifest nationalistisch-völkische, ideologische Haltung dahintersteht, so stellt der Gebrauch in der Öffentlichkeit einen zunehmend normalisierten und enttabuisierten Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit dar. Exemplarisch stehen Hitlergruß und Hitlerporträts im Unterricht, die nicht mehr skandalisieren, worauf Gewöhnungseffekte und Bagatellisierungen die Folge sind. Hitlergruß und Hitlerbilder sowie deren unreflektierte und unkritische Verwendung sind, so wie Bernstein (2018) konstatiert „Echos der Nazizeit“, die auch in den Bildungsräumen einen Widerhall finden. Diese vergegenwärtigen sich „in einer unreflektierten Alltagssprache (...), deren Gebrauch nationalsozialistische Sinnbezüge enttabuisiert und normalisiert.“ (Bernstein, 2018, S. 200)

### III. *Emotionale diskursive Rahmungen*

Diskursive Auseinandersetzungen sind gerahmt durch eine „vergiftete“ Unterrichtsatmosphäre, die durch eine kleine Gruppe von Schüler:innen ausgelöst wird. Diese wenigen besitzen aber eine Machtfülle, wodurch sie in die Lage versetzt werden, Lehr-Lernsituationen und die Beziehungen innerhalb des Klassengefüges zu dominieren. Sie bestimmen über die Tonalität eine affektiv-negativ getönte Grundstimmung und können über die Lautstärke und Stimmgewalt Unterrichtssituationen eskalieren lassen. Es ist ihnen möglich, eine Machtposition innerhalb der Gruppe einzunehmen und diese zu erhalten, da sie induktiv negative Resonanzen erzeugen und damit eine Eskalationskaskade auslösen können.

„Das Thema ausländerfeindliche Schüler waren nicht so viele. Es waren nicht sehr viele. Aber sehr lautstark. Und manchmal waren in einer Klasse zwei, drei, die also diese Diskussionen vom Zaun gebrochen haben, aber die waren dann so dominierend und, ja, die dann eigentlich, wenn ich jetzt das mal hart sagen soll, das Klima auch vergiftet haben für meine Begriffe“, (KL Z. 207-211).

„Also, ich persönlich habe mich bei solchen Bemerkungen, wenn die also aus dem, also, wie soll ich sagen, aus dem Nichts kann ich ja nicht sagen, es ist ja eine gewisse Grundhaltung bei den Schülern da. Aber wenn die ohne Grundlage einfach so in den Raum geworfen werden und vor allen Dingen emotional mit sehr lauter Stimme und sehr aggressiver Stimme eigentlich“, (KL Z. 250-253).

Auseinandersetzungen im Unterricht sind konfrontativ und aggressiv grundiert. In die Unterrichtsstruktur bricht ein „Furor“ herein, der die Lehrenden zwar nicht unvorbereitet trifft, aber durch die Intensität und den eingrenzenden Raum resonant verstärkt wird. Diese Erfahrungen sind für die Lehrenden prägend, da emotional geführte Auseinandersetzungen eine Lernebene ansprechen, die in diesen Kontexten primär keine Möglichkeit eines rationalen Austausches von Argumenten bietet: sie werden „ohne Grundlagen einfach in den Raum geworfen.“ Solche Lehr- und Lernsituationen folgen keinem klassischen Unterrichtsverlauf. Die Diskussionen „brechen“ unvermittelt affektiv ohne substantielle Qualitäten in

die Lehr- und Lehrsituation ein. Auseinandersetzungen werden zwar durch Lehrende antizipiert, aber die Art und Weise ist unvermittelt und schroff.

#### IV. *Praktiken der Ausgrenzung*

Ausgrenzung vollzieht sich nicht nur über körpersprachliche Praktiken des „Stöhnen[s, JW]“, „Auslachen[s, JW]“ oder „Augendrehen[s, JW]“, sondern manifestiert sich auch durch aktives Tun, über soziale Ausschlussprozesse. Diese beziehen sich entweder auf die Exklusion aus Lehr- und Lernformen wie Gruppenarbeiten „*keiner [möchte, JW] mit denen zusammenarbeiten*“ oder liegen darin, Auszubildende in sozialen Situationen zu ignorieren. Dabei sind es verschiedene Diskriminierungsmerkmale, neben der Herkunft auch die Klasse, das Aussehen und das kognitive Fähigkeitenpotenzial, welche das Risiko erhöhen, aus Gruppenarbeitsprozessen ausgeschlossen zu werden.

„Also das ist erstmal ähnlich sowie mit den Schülern mit Migrationshintergrund, dass keiner mit denen zusammenarbeiten möchte. Oder dass wenn sie im Unterricht was sagen, wirklich auch drüber gelacht wird oder wenn sie was nicht verstanden haben, dass dann von hinten kommt: **„Oh, du schon wieder [Name SuS ohne Migrationsgeschichte], jetzt reiß dich mal am Riemen, was fragst du denn jetzt schon wieder.**“ Solche Sachen. Oder dass sie wirklich ausgelacht werden (...“), (BF Z. 507-511).

Ausgrenzungen können sich offen oder subtil vollziehen. So werden Auszubildende entweder schon bei der Gruppenzusammenstellung vom Zutritt ausgeschlossen oder sie können, wenn sie als Teilnehmer:innen akzeptiert werden, nur marginal an den Arbeitsprozessen partizipieren. Daran anschließend werden sie von Planungs-, Erarbeitungs- und Präsentationsprozessen ferngehalten: „*die haben mich gar nicht mitmachen lassen*“ oder wechseln in einen Lieferantenstatus für benötigte Arbeitsmaterialien.

„(...) Aber es passiert dann, dass die Gruppen eingeteilt werden und dann stöhnen die schon, weil die eine Person [Anm. SuS mit Migrationsgeschichte, JW] ist auch mit dabei ist und das, das kriegt man ja als Lehrer mit. Und, und da-, ja, das finde ich wahnsinnig schwierig. Dann, dann sofort zu. Und das hat er halt so auch gesagt, sobald-. *„Keine Gruppe wollte, dass ich dabei bin, ja und die haben sich dann eher-. Die haben mich gar nicht mitmachen lassen, ja die haben mich gar nicht dabeigehabt, die haben mich gar nicht gefragt, wenn es darum geht das einzuteilen, wer welche Fragen macht. Dann haben die das gar nicht mit mir besprochen“*, (MG Z. 330-337).

In den Gruppenarbeiten finden Distanzierungsprozesse statt, die Schüler:innen von der gemeinsamen Erarbeitung inhaltlich-kognitiv anspruchsvoller Aufgaben ausschließen. Es wird ihnen weitestgehend verunmöglicht als akzeptierter Teil der Gruppe solidarisch kooperativ

thematisch mitzubestimmen und „mitzumachen“: *„Uns wird gar keine Aussage oder Meinung zugetraut (...).“* Sie erfahren sich als Subjekt weder wertgeschätzt noch anerkannt, da nur ein rudimentäres Interesse und Vertrauen in ihre persönlichen Fähigkeiten besteht. Es ist die Form der Zurückweisung und Missachtung, die aus Subjekten mit ihren Bedürfnissen, Gefühlen und Wünschen nach Zugehörigkeit und Fähigkeitsbeweisen Lieferanten- und Hilfsarbeiter:innen macht, die lediglich infantilisierend *„Überschriften schreiben oder Bilder ausmalen (...). Oder Bilder drucken (...).“* können. Es ist der Grad der mangelnden Wertschätzung, die mit der Erfahrung einer sozialen Entwertung einhergeht (Honneth, 1998, S. 217): *„Wir werden überhaupt nicht anerkannt.“*

Es geht um die Verhinderung von Bildungschancen in den Räumen, die Bildung ermöglichen sollen. Diese Schüler:innen erleben sich mit ihren Eigenschaften und Fähigkeiten nicht als geschätztes, zugehöriges und partizipierendes Wesen (Honneth, 1998, S. 217).

*„Das haben sie gesagt, ja. Weil, also das-. Also das haben sie wirklich schon gesagt, dass sie sagen: ‚Wir werden überhaupt nicht anerkannt. Uns wird gar keine Aussage oder Meinung zugetraut oder keine Antwort richtig zugetraut.‘ Vielleicht muss man auch die Zeiten anders planen, weiß ich auch noch nicht so richtig. Dass sie gar nicht die Inhalte zusammenfassen können. Sondern dass sie Aufgaben kriegen, die man wahrscheinlich schon mit einer fünften Klasse machen kann. Überschriften schreiben oder Bilder ausmalen oder-. Oder Bilder drucken oder solche Sachen“, (BF Z. 359-367).*

#### **5.4.2 Subkategorie: Manifestation in Ereignisräumen**

*Also bei mir sitzt dann jene Auszubildende, eine dunkelhäutige Auszubildende, die mir dann sagt: „Naja, dann sagt der Patient zu mir, von dem Bimbo lasse ich mich nicht waschen“, (TN Z 349-351).*

Diskriminierung vergegenständlicht sich über die (Körper)Sprache, Praktiken der Ausgrenzung sowie über die Verwendung von Artefakten und Symboliken und manifestiert sich in verschiedenen innerschulischen sowie außerschulischen Orten. Daran anknüpfend, lassen sich diese über die Lokalität, den spezifischen Lernort, die Zugangsmöglichkeiten für die Beteiligten und die Sozialformen näher differenzieren. In dieser Logik lassen sich die drei Typen von Ereignisräumen „Haupträume“, „Zwischenräume“ und „Nebenräume“ identifizieren, in denen Diskriminierungsprozesse kristallin und latent stattfinden können (siehe Abb. 20).

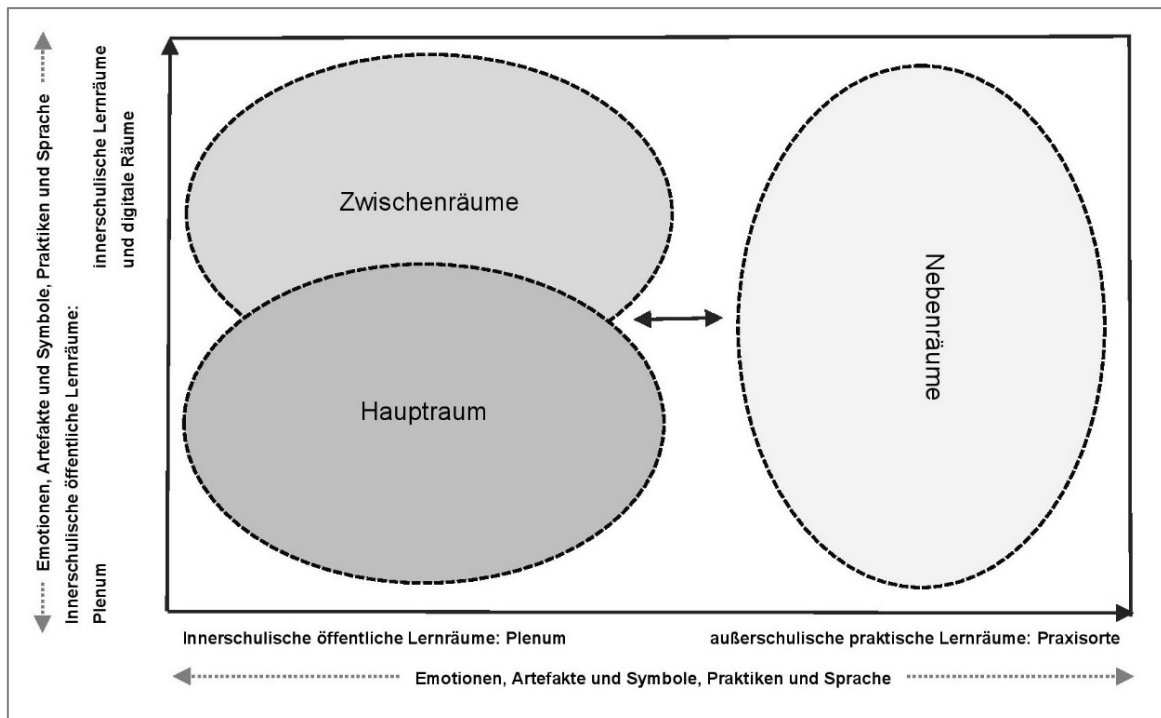


Abbildung 20: Grafische Darstellung der Ereignisräume: Hauptraum, Zwischenräume und Nebenräume

Ein Ereignis (neuhochdeutsch [eräugen]: „vor den Augen stellen, zeigen“) meint dabei ein beobachtbares Geschehen, ein Vorkommnis, eine Begebenheit, das den Strom der Gleichförmigkeit des Alltags als etwas Besonderes unterbricht (DWDS, o. D.). Ein Ereignis hebt sich von einem Hintergrund des Fraglosen ab, in dem alle bisherigen Erfahrungen schon inhaltlich bestimmt waren und als Problemlösung in Routinen überführt wurden (Schütz & Luckmann, 2017). Nun benötigt aber ein Ereignis, das sich vom Hintergrund abhebt, einen Raum, in dem das Vorgefallene resonant eine Gelegenheit bekommt, Aufmerksamkeit zu finden. Räume, in dem hier vertretenen Verständnis, meint die Existenz überabzählbarer Bereiche, die zwar Grenzen haben, aber so dynamisch sind, dass sie sich vergrößern, verkleinern, öffnen, schließen oder eine neue Entität entwickeln können. Räume sind daher keine statischen Zustände, sondern besitzen dynamisierbare Eigenschaften, wodurch sie sich über Austauschprozesse verändern und entwickeln können. Veränderungsprozesse sind daher möglich, da Räume ihre Strukturen in einem wechselseitigen sozialen Austauschprozess mit den Subjekten (und natürlichen Faktoren) immer wieder neu herstellen können. Die Raumstruktur selbst ist dann das Ergebnis dieser sozialen (und natürlichen) Interaktionsprozesse. Dieser Prozess verläuft wechselseitig und beeinflussend, insofern, dass es nicht nur die Subjekte sind, die den Raum über ihre sozialen Handlungen strukturieren, sondern die Raumstrukturen selbst wirken auf die sozialen Handlungen zurück (Giddens o. D. in Endreß, 2018, S. 224ff.) Institutionen der Pflegeausbildung, die innerschulischen, außerschulischen sowie praktischen Lernorte sind (Lern)Räume, die in wechselsei-

tigen sozialen Austauschprozessen auch immer wieder hergestellt werden. Schulen fungieren daher auch als Orte gesellschaftlicher Veränderungsprozesse. Es sind die Subjekte, die in einem dialektischen Verhältnis von strukturierender und strukturierter Struktur (Bourdieu, 1987, zit. nach Alheit, 2020, S. 177) diese Räume mitkonstituieren. Kristalline und latent wirkende Diskriminierungsräume entstehen darüber, wenn die Raumstrukturen und die sozialen Handlungen der Subjekte resp. Lehrende und Lernende Diskriminierungsprozesse unterstützen. Öffentliche Lernräume als Frontbereich, die Zwischenräume als der „Backstage“ (Picca & Feagin, 2007) und Nebenräume als praktische Lernorte sind Stätten, in denen Diskriminierungsprozesse stattfinden. Sie zeichnen sich durch unterschiedliche Merkmale von Machtverhältnissen, einer Zugänglichkeit für die Beteiligten sowie durch die Art und Weise des Lehrens und Lernens aus. So werden Bildungsräume in diesen Prozessen immer wieder zu Normalisierungsräume einer Dominanzkultur. Die im Bildungsräume sind Normalisierungsräume, die über die Sprache erst zu dem gemacht werden. Sie können die Ordnung als ein wirksames Herrschaftsverhältnis mitkonstituieren und sind daher auch ein Instrument zum Machterhalt in den Räumen.

In Anlehnung an die bereits identifizierten und beschriebenen kristallinen und latenten Diskriminierungssituationen (siehe Kapitel 5.3.1/5.3.2), die eindeutig oder subtil über (Körper)Sprachliche und aktive Praktiken der Diskreditierung sowie Ausgrenzung vollzogen werden, sollen nun im Folgenden die Diskriminierungsorte näher beschrieben werden.

#### **5.4.2.1 Haupträume: In der Öffentlichkeit sichtbar werden**

##### *In öffentlichen Lernräumen beschämen*

Diskriminierung ereignet sich kristallin als explizites und eindeutiges Handlungsmuster in nach außen hin offenen unterrichtlichen Lehr- und Lernsituationen (siehe Kapitel 5.3.1). Diskriminierende Haupträume sind definiert über alle pädagogischen Lehr- und Lernarrangements, bei denen der Klassenunterricht in Plenumsform stattfindet. Der Klassenunterricht als Sozialform<sup>88</sup> (Gudjons, 2021, S. 23) beinhaltet eine Vielzahl unterschiedlicher Lehr- und Lernformen, in denen Lehrende mit Lernenden interagieren. Beispielfhaft sei hier der in den Interviewsituationen beschriebene Frontalunterricht mit begleitenden methodischen Elementen des Lehrer:innenvortrags und der Klassendiskussion genannt. Zu den öffentlichen Plenumsformen des Unterrichts zählen weitere Methoden wie das szenische Spiel, bei dem

---

<sup>88</sup> Sozialformen regeln die Beziehungs- resp. Interaktionsstruktur von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Der Klassenunterricht ist eine Sozialform, unter die der Frontalunterricht subsumiert werden kann. Der Frontalunterricht ist eine Form des Klassenunterrichts, da die Interaktion sowohl zwischen Lehrenden und Lernenden als auch zeitweilig zwischen den Lernenden erfolgen kann. Der Unterricht kann auch in der Klasse durchgeführt werden, ohne dass eine frontale Steuerung durch die Lehrkraft erfolgt, bspw. im Rollenspiel oder während Pro- und Kontra-Diskussionen (Gudjons, 2021, S. 22f.).



es sich um eine Interaktion zwischen den Lernenden handelt. Entscheidend ist für die Lehrenden und Lernenden ein offener Zugang zum Plenum und damit zum Unterrichtsverlauf. Daher sind die absichtsvollen, grob diskreditierenden oder nicht-intendierten Diskriminierungspraktiken in den Unterrichtssituationen prinzipiell öffentlich sichtbar, hörbar und leiblich erfahrbar.

„Also bei ihr (Anm. SuS ohne Migrationsgeschichte, JW) kam auch manchmal dieses und also bei ihr so ein bisschen Altersdiskriminierung manchmal, also ganz normaler Alltag, aber auch so dieses unterschwellige noch so, dieses-, ihre Blicke und Gestiken von-. Wir haben ja so eine klassische Aufteilung manchmal in den Klassen, so, da sitzen die, da sitzen die und da sitzen die mit Migrationshintergrund, die sich dann vielleicht auch abkapseln oder sich selbst sch-, ihre Komfort und ihre Sicherheitszone suchen, indem die ja zusammensitzen. Und dann kamen halt auch Blicke von ihr, aber halt auch solche Äußerungen wie mit: ‚*Ja, was suchst du hier, du bist eh falsch*‘ (...). Also dieses **Geh zurück wo du herkommst**, das war jetzt nicht so prägnant. Aber so: ‚*Du bist fehl am Platz hier*‘ und solche Sachen kamen da auch, ja“, (HB Z. 471-480).

(Körper)Sprache wie abwertende Gestik und Mimik sowie verbale Entwertungen wie „(...) *was suchst du hier, du bist eh falsch*“, öffentliche Ausgrenzung, Missachtung und das Verwehren von Anerkennung sind ein Auszug aus dem Kaleidoskop performativ diskriminierender Praktiken. Sie richten sich im Unterrichtsplenum öffentlich oder subtil gegen Auszubildende mit oder ohne Migrationsgeschichte. Diskriminierung als singuläres oder intersektionales Verhältnis kann alle Auszubildenden betreffen, die Diskriminierungsmerkmale aufweisen. Der öffentliche Unterrichtsraum resp. der Hauptraum wird zu einem Ort der Beschämung, in dem ausgelacht, ausgegrenzt und entwertet wird, wie die Lehrende in der folgenden Interviewsequenz beschreibt, als es um eine öffentliche Verhandlung des Mitarbeiten-Dürfens in Gruppenarbeiten geht.

BF: „(...) Und das macht ja was mit mir und das macht auch was mit den vietnamesischen Schülern. Und dass sie manchmal an manchen Stellen keine Scham haben [Anm. SuS ohne Migrationsgeschichte, JW], darüber zu diskutieren, ob sie das wollen oder nicht wollen. Sondern diskutieren einfach drüber. Und das ist beschämend.“

I: „Was sagen die denn da so, wenn sie diskutieren?“

BF: „*„Nein, das wollen wir nicht. Und die können ja nichts oder die verstehen nichts oder das dauert zu lange.*‘ Oder manchmal begründen sie es auch einfach gar nicht. Dann ist es einfach von dem ganzen Habitus so, dass man schon sieht, dass sie es nicht wollen (...)\", (BF Z. 191-198).

Die Ausgrenzungspraxis führt zu einer öffentlichen Beschämung als performativer Akt der Demütigung für die Auszubildenden. Das Nicht-gewollt-Werden wird über Defizitzuschreibungen des Nicht-Könnens öffentlich im Beisein von Lehrenden und Lernenden verhandelt. Sie *„diskutieren einfach drüber. Und das ist beschämend.“* Es gibt „schambefreite“ öffentliche Räume, in denen Regeln und Normen von Achtung, Respekt und Würde, die selbst Bestandteil eines professionellen pflegerischen Selbstverständnisses (ICN, 2021) sind, der zeitweisen Gültigkeit enthoben werden. Menschen erfahren sich in erfüllenden und wertschätzenden Selbst- und Weltverhältnissen, wenn sie anerkannt werden. Über Solidarität spüren Menschen ein Anerkennungsverhältnis, in dem sie sich über persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten wertgeschätzt erleben. Anerkennung selbst ist ein konstitutiver Bestandteil von Selbstbildungsprozessen, da sich Menschen darüber als handlungs- und kommunikationsfähig erleben. Missachtung zu erdulden und beschämt zu werden, so wie es den Auszubildenden in den Bildungsräumen widerfährt, verhindert, dass sie sich überhaupt als anerkannte und wertgeschätzte Subjekte erfahren und entwickeln können (Honneth, 1998): *„(...) Und die können ja nichts (...)“*

In diesen Räumen wirken die Differenzordnung und die Etablierten-Außenseiter-Konfigurationen als Machtdifferential der ungleichen Verteilung von Chancen der Teilhabe und Partizipation, die mit Folgen für die Bildungsprozesse betroffener Schüler:innen einhergehen.

#### **5.4.2.2 Zwischenräume: zwischen verborgenen und öffentlichen Ressentiments**

Zwischenräume für Lehrende und Lernende können physisch-reale oder hergestellt-imaginaire (Lern)Räume darstellen. Sie können an die Materialität real existierender Räume wie bspw. Unterrichts- oder Aufenthaltsräume resp. Pausenecken gebunden sein oder entstehen über virtuelle Interaktionsbeziehungen. In diesen geschlossenen bzw. halbgeschlossenen Räumen finden über Lehrende und Lernende latente Diskriminierungsprozesse statt, die je nach Zugänglichkeit mit einem unterschiedlichen Wissen darüber verknüpft sind.

##### *1. Zwischenräume: In halbgeschlossenen Lernräumen abwerten*

Halbgeschlossene Lernräume sind in dieser Arbeit definiert als innerschulische Lernorte, in denen Lernende im Rahmen des Unterrichts weitestgehend selbständig i. d. R. in Partner oder Gruppenarbeiten Aufgabenstellungen bearbeiten. Der Lernraum ist zwar eingebunden in den schulischen Lehr- und Lernkontext, bildet aber innerhalb der Unterrichtssituation eine eigene Struktur, die wesentlich vom Interaktions- und Beziehungsgeflecht der Auszubildenden bestimmt wird. In diesen Räumen haben zwar Lehrende über ihre pädagogisch beratende und anleitende Funktion Zutritt, können aber das Feld und die darin abgebildete Arbeits- sowie Interaktionsstruktur nur partiell überblicken. Insofern kann sich in den Räumen

ein „Eigenleben“ entwickeln, innerhalb dessen über verschiedene Anlässe, Aufgabenstellungen, nicht-zugehörige Gruppenmitglieder oder Themen mit diskriminierendem Potenzial diskutiert sowie Ausgrenzungspraktiken vollzogen werden. Halbgeschlossene Räume sind daher Räume, zu denen ein Zugang für die Lehrenden zwar realisiert werden kann, über den sie aber thematisch und interaktionell nur beschränkte Informationen haben. Latente Diskriminierungsprozesse werden so in diesen Räumen wahrscheinlicher, da sie der Kontrolle durch die Lehrenden entzogen sind. Die Problematiken, die durch selbstgesteuerte Lernprozesse über Sozialformen wie Gruppenarbeiten entstehen, sind in folgenden geschilderten Interviewsituationen auszugsweise zusammengefasst.

„Und ich weiß, dass sie, wenn ich nicht dabei war, schon auch sehr beleidigende Äußerungen schon mal gemacht haben, aber jetzt in meinem Beisein nicht so doll“, (KL Z. 121-123).

„Die Gruppenarbeiten waren ja immer aus mehreren Schülern zusammengesetzt. Wo sich eigentlich kaum alle Schüler mit der gleichen Meinung-. Ich habe ja dann manchmal auch die Gruppen willkürlich zusammengesetzt, sodass also jetzt nicht alle Schüler mit der gleichen negativen Meinung, wenn es jetzt um Ausländer oder um andere Kulturen ging, zusammen waren und dann hat sich das relativiert“, (KL Z. 194-198).

„Und das hat er halt so auch gesagt, sobald-. *Keine Gruppe wollte, dass ich dabei bin, ja und die haben sich dann eher-. Die haben mich gar nicht mitmachen lassen, ja die haben mich gar nicht dabei gehabt, die haben mich gar nicht gefragt, wenn es darum geht, das einzuteilen, wer welche Fragen macht. Dann haben die das gar nicht mit mir besprochen*“, (MG Z. 333-337).

Lehrende verfügen trotz der unterschweligen und subtilen Dimension von Diskriminierungsprozessen über ein „Bescheid-Wissen“ der Ausgrenzungs- und sprachlichen Diskreditierungspraktiken in halbgeschlossenen Lernräumen. Sie haben direkte Kenntnisse über die von Gruppenprozessen ausgeschlossenen Auszubildenden: *„Die haben mich gar nicht mitmachen lassen (...)“* und wissen darum, dass *„sehr beleidigende Äußerungen“* fallen, die aber vor ihnen (den Lehrenden) verborgen werden.

Halbgeschlossene Lernräume funktionieren als Backstagebereich, als Raum „hinter den Kulissen“ (Picca & Feagin, 2007), in dem Diskriminierung praktiziert und toleriert wird. Der „Backstage“ fungiert dann für diskriminierende Lernende als sicherer Raum (Picca & Feagin, 2007), in dem sie weitestgehend der Einflussnahme und Kontrolle durch Lehrende entzogen sind und keine Konsequenzen zu befürchten haben. Dabei handelt es sich paradoxerweise geradezu um eine Umkehrung der Funktion der Safe Spaces, die einen Schutzraum für Menschen darstellen, die von Diskriminierung betroffen sind (Siewert, o. D.).

Lernende wissen genauso wie Lehrende, dass diskriminierende Praktiken in der Öffentlichkeit keinen normkonformen Verhaltenserwartungen entsprechen und daher verurteilt werden würden. Insofern ist bis hierher Picca und Feagin (2007) zuzustimmen, welche die Hinterbühne („Backstage“) als Lernkulisse für die Beziehungsgestaltung mit rassistisch diskreditierbaren Gruppen in der Öffentlichkeit bzw. Vorderbühne („Frontstage“) qualifizieren. Trotzdem ist für halbgeschlossene Lernräume diese idealtypische Unterscheidung in dieser Klarheit nicht so darstellbar. In den Interviews lassen sich Entgrenzungen bezüglich der Abwertung, Missachtung und Diskreditierung in öffentlichen Lehr-Lernkontexten zeigen, die prinzipiell nicht darauf schließen lassen, dass im „Backstage“ ein erwartungskonformer Umgang mit Multikulturalität eingeübt wird. Tendenziell antizipieren Lernende das erwartbare Verhalten und richten dieses entsprechend situativ aus, indem sie abwägen, überlegen und sich zurücknehmen. Irritierend sind die häufigen kristallinen Diskriminierungspraktiken, die entgrenzt und ungeniert ohne Sorge der Enttarnung und Sanktionierung auf öffentliche Lehr- und Lernarrangements übergreifen und Auszubildende erheblich beschämen, ausgrenzen und diskriminieren. Es muss daher eher angenommen werden, dass der Backstagebereich, der halbgeschlossene Lernraum hinter den Kulissen, partiell durchlässiger wird für bisher verborgene subtile Diskriminierungsmechanismen und sich in den öffentlichen Bereich (Frontstage/Vorderbühne) entgrenzt. Lernende können in Zwischenräumen über Interaktions- und Austauschbeziehungen eigene Strukturen in halbgeschlossenen Lernräumen etablieren. In diesen können sie die bestehende Differenzordnung stabilisieren, graduell modifizieren oder transformieren. In diesen Räumen wähen sie sich sicher und können die institutionelle Ordnung erheblich stören.

## *II. Zwischenräumen: In geschlossenen Lehrer:innenzimmern heimlich missachten*

Lehrende äußern sich außerhalb von öffentlichen Lehr- und Lernarrangements grob absichtsvoll diskriminierend (siehe Kapitel 5.3.2). Diskriminierendes Sprechen findet in Zwischenräumen, genauer in Lehrer:innenzimmern resp. Arbeitsbüros statt, zu denen Lernende keinen Zutritt haben. Lehrer:innenzimmer sind das Refugium, der Rückzugsort für Lehrende, in denen diese unter sich sind und offen nach innen, aber heimlich nach außen diskreditierend abwerten. Das Lehrer:innenzimmer fungiert als der Backstagebereich (Picca & Feagin, 2007), in dem zumindest die Diskriminierenden, davon ausgehen, dass in diesem Bereich ihre Ansichten toleriert werden (Picca & Feagin, 2007). Die heimliche Praxis der Abwertung bleibt den Schüler:innen weitestgehend verborgen, da dieser Raum für sie verschlossen bleibt. Das Lehrer:innenzimmer fungiert daher, ähnlich wie auch halbgeschlossene Lernräume als Sicherheitszone, in der sich die Beteiligten sicher sein können, dass ihre diskriminierenden Praktiken getarnt, vor Entdeckung geschützt und weiter ausgeübt werden können.

In der folgenden Interviewpassage stellt Herr Blumenthal die Situation eines Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte dar, die mit einem Rassismusbegriff an die Lehrenden verbunden ist:

HB: „(...) Und die andere Frage war, der Rassismus, der Rassismusbegriff. (7 Sek.) Muss ich leider sagen, hat er teilweise Recht gehabt, der Schüler. Also was-, ich finde, Lehrer, Lehrkräfte sollten auch sensibel sein in ihrer Ausdrucksweise. Und ich weiß, dass manche Kollegen nicht so sensibel in ihrer Ausdrucksweise in der Kommunikation waren. Ist jetzt nicht im Unterricht, sondern auch dieses, was so in der Schule, im Schulleben und wie die Lehrer sich untereinander unterhalten. Und ich weiß, Schüler kriegen sehr viel mit auch. Und deswegen ansatzweise kann ich diesen Rassismusbegriff ein bisschen nachvollziehen, muss ich sagen. Weil es gab auch Kollegen, die sehr verletzende Aussagen gebracht haben, ja“ (HB Z. 414-422).

(...)

HB: „Also das kam natürlich von Kollegen, die sehr, na ja, sehr hohes Standbein manchmal auch in der Schule hatten, auch sehr selbstbewusst waren, auch dem, was sie sagten, und überzeugt waren auch dem. Und manch-, am Anfang habe ich erst vielleicht auch nichts gesagt oder musste auch schlucken, so, also ich war-, dass ich auch erstaunt war, dass man solche Aussagen überhaupt treffen konnte. Und wenn ich von meiner Mimik her schon gespiegelt habe, dass ich das jetzt nicht gut fand, dann kam nur so, *ja, aber ist doch wahr und guck die doch an und das ist doch eh nichts, die da aus Afrika. Was sollen wir denn da mit denen, die da aus dem Busch-*‘ Und dann habe ich vielleicht-, und dann habe ich auch schon gesagt, so, *nein, das sehe ich anders und das ist schon jetzt nicht wertschätzend, sondern eigentlich ist es schon verletzend, aber ich möchte da auf das Thema nicht eingehen.*‘ Oder ich habe auch manchmal dann halt den Raum verlassen, also, ja, habe die Diskussion dann gemieden. Ja“, (HB Z. 439-450).

Der Lehrende bestätigt die Rassismusbegriffe des Lernenden und kritisiert die unsensible kommunikative Umgangsweise mit den Auszubildenden. So wie für Lehrende eine Form des leiblichen Spürens von Ablehnung und Abwertung möglich ist, so verfügen auch Schüler:innen über die Möglichkeit, die Ausdrucksstile und das ihnen entgegengebrachte Ressentiments zu entschlüsseln. Lehrer:innenzimmer haben Durchlässigkeiten, sodass zumindest partielle Anteile den Backstagebereich verlassen und von den Lernenden entsprechend als diskreditierende Praxis erkannt wird. Schüler:innen haben dafür eine Sensibilität, die teilweise Diskriminierung seiner Unsichtbarkeit enthebt.

### III. Zwischenräume: Von Pausen und Raucherecken

Zu den Zwischenräumen zählen ebenso Pausen-, Aufenthalts- und „Raucherecken“, die den innerschulischen Orten zuzuordnen sind. Es sind Räume bzw. Enklaven, die von den Lernenden vollständig angeeignet werden und die für Lehrende verschlossen bleiben. Dabei meint der Begriff Enklave bildlich gesprochen einen Ort mit autonomen Strukturen, der aber eingebettet ist in ein zusammenhängendes umgebendes Umfeld (DWDS, o. D.). Pausen- und Raucherecken sind daher insulare Orte, die in schulische Strukturen integriert sind, aber eine autonome Struktur mit eigenen Regeln und Normen darstellen. Die Konstitution ihrer eigenen Struktur gelingt ihnen über das räumlich soziale Interaktionsgeflecht der Auszubildenden. Zu diesen in Besitz genommenen Bereichen haben Lehrende keinen pädagogischen Zugang, sodass von ihnen nur angenommen werden kann, dass insbesondere sprachlich alltagsrassistische Diskreditierungsprozesse stattfinden. Diese Vermutungen äußern sie in den folgenden Interviewpassagen:

„Und es passiert wohl auch viel in den Pausen und in der Praxis, in den, also in-. Ja, so an Bemerkungen. Und das dieser Alltagsrassismus, wenn der nicht gegen mich gerichtet ist, also das verläuft zum Teil sehr versteckt“, (PS Z. 548-550).

Häufiger, so die Hypothese einer Lehrenden, wird in Räumen diskreditiert, zu denen selbst nicht alle Lernenden Zugang besitzen. Insbesondere die „Raucherecken“ werden als Orte hervorgehoben, die ein hohes Diskriminierungspotenzial besitzen.

I.: „Und hättest du noch Ideen, (...). Oder welche Hilfestellungen es geben könnte (...) im Umgang mit so diskriminierenden Situationen?“

BF: „Also ich glaube, dass man es deutlicher machen muss. Ich glaube an manchen Situationen kann man-, also in-. Das hört sich jetzt resigniert an. Kann man nicht so richtig was machen.“

I.: „Welche Situationen wären das denn?“

BF: „Na ja, das sind die immer wiederkehrenden Situationen. Man ist ja nicht überall dabei. Das ist ja so das Problem. Wie die Schüler meinetwegen unten reden, also, wenn sie rauchen gehen oder solche Sachen.“

I.: „Also hast du das Gefühl, dass es da auch-. Also-?“

BF: „Ja. Also es gibt ganz wenige Schüler von uns-. Also ich weiß gar nicht, ob [Name SuS: Migrationsgeschichte] oder [Name SuS: Migrationsgeschichte] oder [Name SuS: Migrationsgeschichte], ob die mit rauchen gegangen sind zum Beispiel. Oder ob sie dazu nicht aufgefordert werden, rauchen zu gehen, keine Ahnung. Also auch die

Schüler, ich sage jetzt mal die deutschen Schüler, die werden auch wenig aufgefordert, zum Beispiel mit rauchen zu gehen. Und da glaube ich schon, dass das dahinter weitergeht“, (BF Z. 929-945).

Die Lehrende identifiziert die Raucherecke als den Ort, der vor der schulischen Öffentlichkeit verborgen, zum Umschlagplatz diskriminierender sprachlicher Praktiken wird. Es sind die Räume, zu denen Lehrende i. d. R. keinen Zutritt haben und die sowohl räumlich als auch kommunikativ dem Fernbereich von Schulen angehören. Die Raucherecke selbst stellt ein Ballungsgebiet von ausgewählten Auszubildenden dar, wodurch die Kommunikationswege kurz und direkt sind. Die Auswahl ergibt sich natürlich (Nichtraucher:in) oder selektiv, da diejenigen nicht mitgenommen werden, die potenziell von Diskriminierung Betroffene sind. Der Ort des vermuteten Ressentiments erscheint so sicher vor Beobachtungen sowie unpassenden Zutritten und bietet ein begünstigendes Umfeld für Diskriminierungen. Die Lehrende bleibt hierbei resignativ, da sie von einem erfolglosen Bemühen antidiskriminierenden Engagements ausgeht.

#### *IV. Zwischenräume: in digitalen Räumen hetzen*

Digitale Räume sind Orte, die nicht zum vergegenständlichten physischen Raum im institutionellen Kontext gehören. Der digitale Raum ist ortlos und nicht mehr an ein materiell-physisches Substrat gebunden. Digitale Räume werden durch den wechselseitigen Informationsaustausch über soziale Medien geschaffen, in denen Subjekte Informationen produzieren und teilen (Taddicken & Schmidt, 2017). Der digitale Informationsaustausch knüpft soziale Beziehungen über ein Netzwerk zusammen, zu denen Lehrende, wenn sie kein Mitglied dieser Gruppe oder des sozialen Mediums sind, keinen Zutritt haben. Das Netzwerk selbst kann über seine humanen Informationsquellen zum Ausgangspunkt koordinierter oder aber auch nicht intendierter Diskriminierungs- und Mobbingprozesse werden. Durch Vernetzungsprozesse werden viele Mitglieder gleichzeitig erreichbar und können partizipieren. Diese enge Verflechtung des zeitlich und lokal unbegrenzten Informationsaustausches kann negative Resonanzen erzeugen. Digitale Räume sind für Lehrende nicht absolut geschlossen, da sie die Möglichkeit der Beteiligung (Chatgruppen) und des freien Zugangs zu sozialen Medien (Twitter, Instagram, Facebook etc.) besitzen. Ob sie die digitalen Räume betreten, hängt von ihrer Einstellung ab.

„Ja. Oder beispielsweise-, einmal ist es vorgekommen, dass eine korpulente Schülerin mit einem Schwein verglichen wurde, über WhatsApp. Da mussten die dann auch ein Referat über Respekt vorbereiten und mussten das in anderen Klassen auch vortragen. Also-, da wurde schon darauf geachtet, dass das gleich deutlich gemacht wird, dass das hier nicht“, (IK Z. 367-371).

Beschimpfungen und Beleidigungen über soziale Medien, wie etwa Personen „mit einem Schwein“ vergleichen oder sie als „Fette Kuh“ etikettieren, mögen noch die harmloseren Varianten eines verrohenden Sprachduktus sein und doch, so scheint es, gehören sie zum Ausbildungsalltag dazu. Dabei zeigt sich als digitales Abbild der sozialen Realität eine sprachliche Umgangsform, die aus den öffentlichen Lernräumen transformiert wird.

„(...) Und ich habe das Gefühl, dass die Jugendlichen heute dadurch, dass sie viel mit Internet und mit WhatsApp und was auch immer-, die, dass, das dieses Miteinander, dass das verroht. Weil sie ja gewohnt sind: Wenn ich das schreibe, gibt es vielleicht einen doofen Kommentar. Aber das tut nicht so weh, als wenn die Person vor einem steht und dann meine ganze emotionale Reaktion sieht. Also, und dementsprechend muss man die ständig im Unterricht zurechtweisen. Weil die sagen, weil die Wörter benutzen füreinander. **Du Blödmann-**, nee, Blödmann ist ja noch harmlos. Aber die, die reden einfach **unmöglich** miteinander. Was wir uns früher-, da hätten wir, dass das hätten wir uns gar nicht getraut, so zu reden. Ne. Die sagen einfach so geradeheraus, was sie denken. Und sie denken, sie **hätten das Recht dazu**, das einfach zu sagen. Weil wir ja **Meinungsfreiheit** haben. Aber sie haben nicht begriffen, dass meine Meinungsfreiheit ja da endet, wo die Freiheit des anderen anfängt. (...)“, (IK Z. 393-404).

Soziale Medien sind keine von der gesellschaftlichen und schulischen Struktur entkoppelte Entität, sondern gehören zum Raum. Die Art der sozialen Transaktionen in Unterrichtsräumen fungiert als Blaupause für den Austausch in digitalen Räumen. Frau Kühlbauer erzählt anhand ihres schulischen Unterrichtsalltages, über verrohte, sprachlich verwahrlosende Umgangsstile. Die Lehrende kann dabei die verbalen Grenzüberschreitungen nicht explizit benennen, ein Umstand, der später noch genauer betrachtet wird. „*Blödmann ist ja noch harmlos.*“ Desensibilisierung und Entemotionalisierung der Diskurse „*die reden einfach unmöglich miteinander*“ führen zu Grenzüberschreitungen, die tief in die persönliche Integrität aller betroffenen Subjekte hineinreichen. Eine Meinungsfreiheit, die ichbezogen und entgrenzt in Anspruch genommen wird und beziehungslos sowie inakzeptierend zum Gegenüber agiert. Es ist diesen Individuen verunmöglicht, worin auch immer die Gründe bestehen mögen, den „Anderen“ mitfühlend empathisch zu verstehen. Digitale Räume bilden sich i. d. R. über Chatgruppen, in die alle Klassenmitglieder involviert sind. Herrn Blumenthal, der seinen Zutritt zum digitalen Raum selbst beschränkt hat, schildert, wie Streitigkeiten innerhalb der Gruppe zum Dominoeffekt mit dem Resultat der Gründung neuer Gruppen führen.

„Das war jetzt eine andere Klasse auch an der alten Schule noch. Das fand ich nämlich auch sehr bestürzt, dass es eigentlich, ich weiß ja, die haben ja alle ihre WhatsApp-Gruppen oder sonst was. Und dann gab es bewusst eine Klasse, eine WhatsApp-Gruppe nur für die Ausländer. So haben die es auch noch genannt. Und



das fand ich schon, musste ich erstmal so schlucken, für die Ausländer. Und dann ging es nämlich: ‚Nein, ja, wegen **unserer Sprachprobleme** und wir gehen **ja noch zur Sprachschule**.‘ Aber es ging auch darum, weil die halt sich sehr viel gestritten hatten in der WhatsApp-Gruppe und dass da auch schon innerhalb der WhatsApp-Gruppe schon Diskriminierung in dieser Schul-, Schul-, in dieser Auszubildenden-WhatsApp-Gruppe sehr viel gestritten wurde. Und dann haben die sich da nochmal eine andere WhatsApp-Gruppe (...). Das wollte ich eigentlich alles gar nicht wissen, aber-, erst-, aber sie haben es mir dann doch erzählt. Und, ja, (...)“ (HB Z. 344-355).

Die „geanderten“ Ausländer werden in eine Gruppe sortiert und darüber aus der allgemeinen Auszubildenden-Chatgruppe exkludiert. Die angegebenen Gründe einer mangelnden Sprachkompetenz maskieren, worum es im Kern ging: Streitereien, die vom Lehrenden als Diskriminierung bezeichnet werden.

In Diskriminierungs- und Mobbing-situationen sind alle Lernenden involviert, wenn sie Mitglieder eines digitalen Raumes sind, der aber für Lehrende, sofern sie nicht freiwilliger Bestandteil dieses Raumes sind, intransparent ist.

#### 5.4.2.3 Nebenräume: diskriminierende zentrale Randbereiche

Der Nebenraum, als Synonym für das Nachbar- oder Hinterzimmer gebraucht, stellt eine Teilmenge eines größeren Raumes dar, der aber nicht den Hauptraum resp. den schulischen Lernort bezeichnet. Er gehört auch nicht zum Backstagebereich bzw. zur schulischen Hinterbühne. Nebenräume bezeichnen den Lernort der Praxis, der neben dem schulischen Lernort eine strukturelle Säule der Pflegeausbildung darstellt und darüber in einen größeren Gesamtzusammenhang eingebettet ist. Beide Lernorte sind über die formal-strukturelle und inhaltlich-konzeptionelle Ebene kooperativ verknüpft. Der praktische Lernort aber stellt, trotz seiner Relationen zur Schule, eine eigenständige Raumstruktur dar und wird als querliegende Subkategorie in das Modell aufgenommen. Lehrende haben kooperative Berührungspunkte mit dem Lernort Praxis, insofern sie die Auszubildenden vor Ort oder über inhaltliche Lernaufgaben begleiten. Die Praxiseinrichtungen selbst sind in den Interviews vielfach als Orte genannt worden, in denen kristalline Diskriminierungsprozesse stattfinden.

#### *Nebenräume: in praktischen Lernräumen diskriminieren*

Diskriminierende Praktiken werden von den Lehrenden über die Schilderungen insbesondere von Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte berichtet. Dabei sind es vorrangig Diskriminierungsmerkmale der Herkunft sowie ein defizitär eingeschätztes praktisches und kognitives Fähigkeitenpotenzial, das Ausschluss- und Diskreditierung auslöst. So erzählt

Frau Grünwald (MG) in der folgenden Interviewpassage von groben rassistisch sprachlichen Abwertungen, die Schüler:innen erleben.

MG: „(...) Um weg von dem politischen Thema zu kommen, Schülerinnen, die mit dunkler Hautfarbe wirklich auch von Patienten-. Also das ist gar nicht mal das Hauptproblem bei uns, sondern in der Klinik. Von älteren Patienten, die genau die in, zu dieser Generation gehören, dann wirklich sagen: *‘Hey, was willst du hier, du wäschst mich hier nicht, also ich will, ich will hier nicht von einer Farbigen gewaschen werden oder von einer [N-Wort]’* und solche Sachen. Solche Diskriminierungen im Praxisalltag ist noch viel krasser als bei uns in der Schule.“

I.: „Und kommt das häufiger vor?“

MG: „Ja, also gerade bei denen, die, also die eine andere Hautfarbe haben oder auch vielleicht gerade auch die [Triple Win: Pflegekräfte], die haben mir davon immer wieder berichtet, dass sie da wirklich auch, dass da die Pflege abgelehnt wird. Und dass die wirklich so als [N-Wort] beschimpft werden und: *‘Raus hier, du kommst hier-, du kommst-, von dir will ich hier nicht gewaschen werden.’* Und das ist wirklich krass, damit weiß man-. Da bin ich manchmal sprachlos, dass Leute sich so-.“, (MG Z. 165-178).

Über sprachlich-rassistische Diskreditierung, so die Bezeichnung mit dem N-Wort, die Ablehnung der Pflege oder das Verweisen aus dem Zimmer erfolgen Demütigungen und Beschämungen, die von den Auszubildenden bzw. von den Pflegekräften mit einer Anpassungsqualifizierung berichtet werden. So erzählt die Lehrende, seien es vor allen Dingen diskriminierende Praktiken der älteren Kriegsgeneration, die in den Praxiseinrichtungen zu gravierenden groben Beleidigungen führen. Die Lehrende verortet die Diskriminierungsproblematik daher eher in den praktischen Lernorten als im schulischen Nahraum.

Es sind allerdings nicht nur Patient:innen, die für den abwertend-diskriminierenden Umgang mit den Lernenden verantwortlich sind, sondern Ablehnung erfahren diese auch durch das Pflegepersonal. Hier bemessen sich die Kriterien an den unzureichenden praktischen und sprachlichen Fähigkeiten, die den normativen Erwartungen der Praxis nicht entsprechen.

„Da ist aber vieles zunichte gegangen, dann auch in der Praxis. Ja. (I.: Was ist denn in der Praxis-?) Na ja, ich habe so-. Das sind ja Dinge, die man am Rande manchmal mitbekommen hat. Unsere vietnamesischen Schüler hatten ja die Sprachbarriere, aber eine intensive Zuwendung an Pflege. Die haben so etwas von fürsorglich und liebevoll gepflegt, allerdings auch zeitaufwendig. Und das haben dann die deutschen Kollegen oft nicht so akzeptiert. Ja. Weil die dann einfach zu langsam waren, zu nett waren, sie nicht verstanden haben, streckenweise. Und dann kam noch der Faktor dazu, dass sie Heimweh hatten. Dadurch haben die in Teilen hier abgebrochen die

Ausbildung [...] und was ich wirklich auch bedauert habe bei einigen Schülern“, (CM Z. 199-207).

Frau Michaelis erzählt von den Schüler:innen mit einer Migrationsgeschichte, die aufgrund der Situation in der Praxis die Ausbildung abgebrochen haben. Die Konflikte in den Praxis-einrichtungen werden durch normative Maßstäbe der Pflege ausgelöst. Die Praxis und die dort tätigen Pflegenden erweisen sich als die Normhüter:innen der Pflege insofern, dass die von ihnen vorgegebenen Normen zur Beweisprobe für die praktischen Fähigkeiten der Schüler:innen werden. Dabei werden die sozialen Kompetenzen von Zuwendung und Fürsorge als weniger bedeutsam erachtet, da mit den Attributen „guter“ Pflege ein Zeitlimit verknüpft wird, in dem die Arbeit zu bewältigen ist. „Gute“ Pflege identifiziert sich daher mit einem Zeitfaktor, jedoch nicht mit den sozialen Kompetenzen, die diese Schüler:innen besitzen. Daher wird eine „Körperliche Stärke“, die Robustheit zum Gradmesser der Fähigkeiten, um Pflege funktional erfüllen zu können. In diesem Kontext bestimmt die Pflegepraxis über das „Geeignet-Sein“ der Auszubildenden. Dafür müssen diese die konstitutiven Bedingungen erfüllen, die darin liegen, innerhalb eines bestimmten Zeitkorridors alle anfallenden pflegerischen Arbeiten zu erfüllen. Die Qualität bemisst sich dann nicht mehr in der Art der Zuwendung und Sorge, sondern an der Quantität als Maßstab der Leistung. Auszubildende haben dann die Praxisansprüche nicht erfüllt, weil sie, so paradox es klingt, zu intensiv gepflegt haben. Zeit und Arbeitsleistung stehen nach diesen Maßstäben in einem Missverhältnis, bei dem diese Lernenden als „zu langsam“, „zu nett“ und sprachlich begrenzt eingeschätzt werden.

## 5.5 Die Kontextbedingungen diskriminierender Lehr- und Lernsituationen

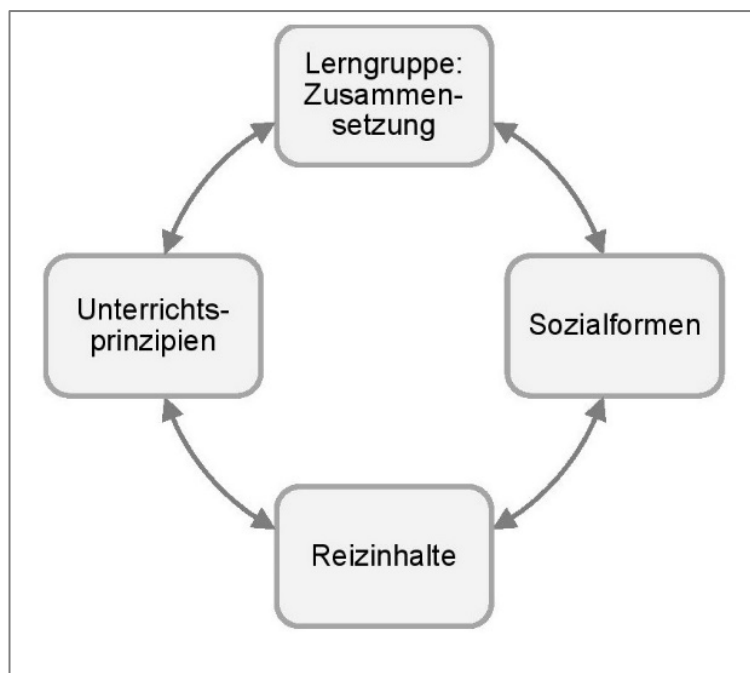


Abbildung 21: Darstellung Teilmodell: situative Kontextfaktoren

Diskriminierung als zentrales Phänomen findet in einem Kontext statt, der durch eine Gruppe von Faktoren beschrieben werden kann, die mit dem Auftreten des Phänomens resp. Diskriminierung in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen (Breuer et al., 2018). Diskriminierungsereignisse finden in öffentlichen, halbgeschlossenen oder geschlossenen Räumen statt, in denen aber situative Bedingungen vorliegen müssen, die das Auftreten begünstigen. Die Faktoren, welche die Öffnung des Raumes und die Auftretenswahrscheinlichkeit fördern, lassen sich über die Merkmale einer Lehr- und Lernsituation darstellen und sind eingebettet in eine institutionelle Struktur. Diskriminierung findet in schulischen Kontexten statt, die durch die Zusammensetzung der Lerngruppe, den angewandten Unterrichtsprinzipien, der thematischen Struktur der Unterrichtseinheit und durch die Sozialformen mitbegünstigt werden (siehe Tabelle 10). Die Handlungsstrategien resp. Handlungsorientierungen der Lehrenden im Umgang mit Diskriminierungsphänomenen ereignen sich in diesem Kontext und beeinflussen sich wechselseitig. Handlungen der Lehrenden bestimmen den Kontext, der wiederum auf die Handlungen zurückwirkt. Unterrichtskontext und Handlungen der Lehrenden sind dabei eingebunden in einen übergeordneten strukturell-institutionellen Rahmen, der Effekte auf die darunterliegende Mikroebene des Unterrichts zeigt.

Tabelle 10: Übersicht über die Subkategorien: Kontextfaktoren von diskriminierenden Lehr- und Lernsituationen

Subkategorie	Eigenschaften	Dimension
<b>Zusammensetzung der Lerngruppe</b>	Homogenität	Hoch bis niedrig
	Heterogenität	Hoch bis niedrig
	Equilibrium	ausgeglichen
<b>Sozialformen des Unterrichts</b>	Gruppenarbeit	Gruppenbildungsprozesse Gruppenarbeitsprozesse
	Plenumsarbeit	anlassbezogen-nicht anlassbezogen
	Außerschulisches Lernen	Gedenkstätten
<b>Unterrichtsprinzipien</b>	Neutralität des Unterrichts	Neutralität mit Exklusion Neutralität mit Inklusion
<b>Thematische Reizhalte</b>	Sozialwissenschaften	
	Naturwissenschaften	

### 5.5.1 Subkategorie: Zusammensetzung der Lerngruppe

Heterogenisierungs- und Homogenisierungsprozesse resp. die Zusammensetzung der Lerngruppe können Ursachen für Diskriminierungsprozesse darstellen. Klassenstrukturen werden gebildet von Schüler:innen mit ihren jeweils unterschiedlichen Persönlichkeiten, Kompetenzen und biografischen Erfahrungen. Daran anknüpfend besitzen sie individuelle Lernvoraussetzungen, die amalgamiert in ihren Lernbiografien, mit kognitiven, emotionalen und sprachlichen Fähigkeiten sowie mit Erfahrungen ihres sozialen und kulturellen Umfeldes verbunden sind. Individuelle Lernvoraussetzungen beeinflussen Unterrichtsverläufe und sind selbst zentrale Bedingungskomponenten einer didaktischen Planung des Unterrichts (Oelke & Meyer, 2013). Die Problematik dieser Betrachtungsweise, die sogleich auch die Beschreibung der Subkategorie betrifft, besteht darin, dass die Merkmale (kulturelles und soziales Umfeld), anhand dessen Schüler:innen zugeordnet werden, schon selbst soziale Differenzkonstruktionen darstellen (Scherr & Schäuble, 2008, zit. nach Scherr, 2017<sup>b</sup>, S. 44). M. a. W. die Deutung von Heterogenität in Bildungskontexten ist selbst schon das

Ergebnis einer Differenzordnung, die Schüler:innen entsprechend inferior resp. superior positionieren und die von den Lehrenden in Bildungsräumen immer wieder reproduziert wird. Ungeachtet dessen sind es ihre Erfahrungen von Diskriminierung in Lehr- und Lernsettings, die kontextuell mit verhältnismäßig hohen Homogenitäts- und Heterogenitätsgraden in der Zusammensetzung von Lerngruppen entstehen. Heterogenität und Homogenität stehen dabei in einem reziproken Verhältnis insofern, dass eine hohe Homogenität mit einer niedrigen Heterogenität und umgekehrt eine hohe Heterogenität mit einer niedrigen Homogenität einhergeht.

Hohe Heterogenitäts- und Homogenitätsverhältnisse in Gruppen hinsichtlich der Differenzmerkmale Herkunft, Sprache und Leistungspotenzial sowie im weiteren folgend auch der Klasse in Verbindung mit dem Bildungsgrad, bergen höhere Diskriminierungsrisiken für Schüler:innen. Lernende können daher in hoch homogenen bzw. heterogenen Klassenstrukturen bezüglich bestimmter Differenzmerkmale mit einer höheren Wahrscheinlichkeit von Diskriminierung betroffen sein. Demgegenüber können Diskriminierungsprozesse begrenzt bleiben, wenn es einen ausbalancierten Grad zwischen den vielfältigen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden gibt.

#### **5.5.1.1 Diskriminierungsrisiken durch hoch heterogene Lerngruppen**

Mit Heterogenität wird allgemein eine Verschiedenheit von Bestandteilen einer Menge bezüglich eines oder mehrerer Merkmale bezeichnet (DWDS, o. D). Daran anknüpfend beschreibt Heterogenität in Bildungskontexten die uneinheitliche Zusammensetzung von Klassen hinsichtlich eines oder mehrerer Differenzmerkmale, die jedoch, obgleich an Lernvoraussetzungen von Schüler:innen geknüpft, trotzdem sozial konstruierte Differenzkategorien darstellen. Die heterogenen Klassenstrukturen beziehen sich in den Interviewpassagen der Lehrenden am häufigsten auf die Herkunft sowie die sprachlichen Fähigkeiten und kognitiven Leistungspotenziale. Dabei kann eine hohe Heterogenität Bedingungen darstellen, die innerhalb des Unterrichts zu Spannungen führen und Diskriminierungsprozesse fördern. Dabei variieren die Unterschiede zwischen den lokalen Standorten von Schulen. Der Anteil von Lernenden mit einer Migrationsgeschichte ist in den „alten“ Bundesländern tendenziell ungleich höher als in den „neuen“ Bundesländern. Lehrende treffen dazu variierende Angaben, bei denen sie die Quote von Lernenden mit einer Migrationsgeschichte zwischen 30 bis 60 Prozent angeben. Demgegenüber steht ein relativer Anteil von ca. 5 Prozent bis zu absoluten Zahlen von einem bis mehreren Auszubildenden, die in den neuen Bundesländern eine Ausbildung beginnen.

Herr Kirschner trifft in dem folgenden Interviewauszug eine Einschätzung zu den Anteilen Auszubildender mit einer Migrationsgeschichte, die in den anderen Interviews tendenziell bestätigt werden.

I.: „Und, also was würdest du selber sagen, wie hoch ist sozusagen dieser Mix? Also ich habe auf der einen Seite deutsche Schülerinnen und Schüler und auf der anderen Seite-.“

HK: „Ah, das ist-. Also fast, also dort wo ich arbeite, das ist ja in [Mittelstadt], damit sage ich ja keinen Standort. Ja? (Lachen) Also Milchstraße, Planet Erde, Deutschland. Können wir ja vielleicht sagen. Ne? (I: Ja. (Lachen)) (Lachen) Und dann ist tatsächlich, tatsächlich zwei Drittel Migranten zu einem Drittel deutsch.“

I.: „Ja. Und ist das nur bei euch an der Schule so? Sondern auch an anderen Schulen so?“

HK: „Also, ich war ja vorher an der anderen Schule, hier, gerade wohne. Und da war es eher ein Drittel Migranten und zwei Drittel Deutsch. Ja.“, (HK Z. 327-335)

Herr Kirschner nennt die von ihm geschätzten Anteile von Schüler:innen mit und ohne Migrationsgeschichte in den „alten“ Bundesländern mit einer Varianz je nach Schulort.

Frau Zumbacher bestätigt die hohe Heterogenität und spezifiziert in der folgenden Interviewpassage die damit verbundenen Auswirkungen auf Lehr- und Lernsituationen als deutlich belasteter.

„Dann haben wir Schüler auf einem Niveau, das-, und die deutschen Schüler sind in der Regel zu 80 Prozent auf einem niedrigen Niveau. Die ausländischen Schüler sind oft auf einem hohen Niveau, haben aber keine Muttersprache. Das heißt, du kannst mindestens das erste Jahr keinen guten Unterricht machen, weil keiner mitmacht. Die Einen, weil sie nicht dazu in der Lage sind so zu denken, die Anderen, weil sie es nicht ausdrücken können. Dann haben wir gemischte Klassen mit unterschiedlichen Nationen, was die Sache nicht einfach macht. An meine Schule wechseln die ganzen Vietnamesen, weil sie bei uns nicht gemobbt werden. Scheint also eine Ausnahme zu sein. Also, die Nationen untereinander gehen nicht gut miteinander um. Wir haben kaum deutsche Schüler, noch weniger Muttersprachler halt.“, (SZ Z. 132-140)

Die von der Lehrenden beschriebenen Heterogenitätsmerkmale Herkunft sowie sprachliche und kognitive Fähigkeiten lassen sich auch in vielen kristallinen sowie latenten Diskriminierungsverhältnissen nachweisen (siehe dazu auch Kapitel kristalline/latente Diskriminierungsverhältnisse). Die Auswirkungen von hoher Heterogenität lassen sich auf zwei Ebenen, die des Unterrichts und die der Beziehungen zwischen den Lernenden, darstellen.

Unterschiedliche Lernniveaus in Verbindung mit dem Sprachvermögen führen zu gravierenden Einschränkungen in der Unterrichtsqualität. Das kognitive und sprachliche Nichtverstehen führt in den Lehr- und Lernsituationen zumindest anfänglich zum Unterlassen einer aktiven Teilnahme: „(...) *du kannst mindestens das erste Jahr keinen guten Unterricht machen, weil keiner mitmacht.*“ Des Weiteren führen parallel die verschiedenen Herkunftsebenen „*gemischte Klassen mit unterschiedlichen Nationen*“ zu Spannungen in den Lerngruppen. Dabei bezieht sich die Lehrende nicht eindeutig auf ihren Ausbildungsstandort, sondern konstruiert dies vor dem Hintergrund des Wechsels von vorher diskriminierten resp. gemobbten Lernenden an ihre Schule. Es sind die Schüler:innen mit einer Migrationsgeschichte, die an anderen Lernorten diskriminiert werden und daher an ihre Schule wechseln, weil an dieser Schule die „*Nationen nicht gut miteinander*“ umgehen.

Auch Frau Feldmann illustriert in der folgenden Interviewpassage die Herausforderungen, die sich über heterogene Klassenstrukturen durch den gestiegenen Anteil von Lernenden mit einer Migrationsgeschichte ergeben.

„Und was haben wir noch? Ja, und was hat sich verändert. Ja, dass in den letzten Jahren-. Dass wir hier immer mehr ausländische Schüler mit dazu bekommen. Also dass sich die Schüler an sich mehr verändern. Die Schüler verändern sich nicht mehr, wir haben vorher eine ganz heterogene Gruppe gehabt. Aber wir haben jetzt so viele unterschiedliche Schüler aus unterschiedlichen Ländern. Das macht das um-. Also das macht das natürlich ein bisschen schwieriger. Weil man Sprachbarrieren hat und so. Und man-. Also nicht man, sondern ich-. Dass das eben häufiger was-. Also das ist das, was mir schwerfällt, ist, wenn zum Beispiel-. Also sagen wir mal so, die heterogene Gruppe ist an manchen Stellen sehr herausfordernd geworden. Sehr herausfordernd geworden. Nicht nur, dass sie im Lernniveau sehr unterschiedlich sind. Sondern dass sie in ihrem Denken und in Ihrem auch für mich ethischen Denken sehr unterschiedlich sind. Und da geht es gar nicht mehr darum, zum Beispiel wie gehen sie mit dem Patienten um, sondern wie gehen sie miteinander um. Und das ist schon manchmal so grenzwertig.“, (BF Z. 161-173)

Für die Lehrende bleiben die heterogenen Lehr- und Lehrbedingungen bezogen auf die Schüler:innen ohne Migrationsgeschichte gleichbleibend. „*Die Schüler verändern sich nicht mehr, wir haben vorher eine ganz heterogene Gruppe gehabt.*“ Die Veränderungen durch den Zuwachs an Lernenden mit einer Migrationsgeschichte betreffen die Dynamiken der Gruppe als Ganzes. Der Unterricht weist eine neue Komplexität auf, die über die Sprachbarrieren zu neuen Herausforderungen führt. Die bisherigen bewährten Routinemuster zur Bewältigung heterogener Klassenstrukturen greifen nicht mehr, da die veränderten Lernvoraussetzungen auf der kognitiven Ebene über die unterschiedlichen Lern- und Sprachni-



veaus sowie der affektiven Ebene über die differierenden Weltansichten Anpassungen erforderlich machen: „Nicht nur, dass sie im Lernniveau sehr unterschiedlich sind. Sondern dass sie in ihrem Denken und in Ihrem auch für mich ethischen Denken sehr unterschiedlich sind.“ Die Konflikte, der grenzwertige Umgang miteinander, führen zu einer Priorisierung der Innenperspektive, die sich mit der Organisation von Interaktions- und Beziehungsprozessen innerhalb von heterogenen Klassenstrukturen beschäftigen. Die innere Dynamik wirkt disruptiv, sodass anfänglich innerhalb der Klassenstruktur sowohl zwischen den Lernenden als auch zur Lehrenden Beziehungen zur Herstellung eines Arbeitsbündnisses (Oevermann, 1996, 2002) aufgebaut werden müssen. Die Außenperspektive, in deren Mittelpunkt die Strukturierung und Didaktisierung von inhaltlich-pflegerischen Lehr- und Lernprozessen stehen, bleibt in einem hoch heterogenen Umfeld zweitrangig. M. a. W. bevor die Sachen (Themen) zu klären sind, müssen die Konflikte (Beziehungen) gelöst werden: „Und da geht es gar nicht mehr darum, zum Beispiel wie gehen sie mit dem Patienten um, sondern wie gehen sie miteinander um.“

Eine Spezifizierung nimmt Frau Kühnbauer in der folgenden längeren Interviewpassage vor, in der sie eine gemeinsame Auseinandersetzung von Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte in einer hoch heterogenen Klasse als eine Diskriminierungspraxis beschreibt, die ihr prägnant in Erinnerung geblieben ist.

IK: „Erst vor kurzem ist ein junger Mann in der Klasse ganz massiv diskriminiert worden. Der kommt aus dem Iran. Und ich unterrichte auch Religion. Und da hatten wir so eine Aufstellung gemacht, und das ging um Einstieg kultursensible Pflege. Und dann halt eben: ‚Wo stehe ich?‘ Und da ging es darum-, da hatte ich so auf einer (?Meinungslinie) gefragt: ‚Wer denn an Gott glaubt?‘ Und dann hat ein junger Mann, der offensichtlich-, oder-, Moslem ist, gesagt, er hat sich davon abgewendet, weil er findet, dass das, was im Koran steht, dass das nicht in Ordnung ist. Dass Frauen geschlagen werden dürfen, und was auch immer. Und daraufhin haben die Mitschüler ihn total zur Rechenschaft gezogen. Von wegen, das würde da gar nicht stehen, und er würde jetzt hier Lügen verbreiten. Und ja, auf jeden Fall ist das ziemlich explodiert das Thema. Ich habe dann versucht, zu schlichten. Dass im Prinzip hier in Deutschland Demokratie und Meinungsfreiheit und-, jeder darf sagen, was er möchte. Und wir hören uns das an, und dann gucken wir-. Also, ich habe da versucht, irgendwie einzulenken. Aber es war natürlich dann eine Stunde-, Religion hat man ja nur eine Stunde, und dann klingelt es. Und dann soll man schnell das Problem einsammeln. Und die Schüler müssen dann ins Nebengebäude. Also es ist schon eine doofe Situation gewesen, wo ich dann hinterher auch ziemliche Bauchschmerzen hatte. Das hat auch nicht lange auf sich warten lassen, dass die Klassenlehrerin auf mich zugekommen ist, was denn vorgefallen wäre? Und das hat sich so weit zugetragen, dass die

sich auch geschlagen haben, also paar Wochen später. Ne. Und dann wurde überlegt, ob man den jungen Mann aus der Klasse rausnimmt. Und dann habe ich gesagt: *„Das ist eigentlich nicht richtig. Eigentlich müsste man die, die da so massiv gegen ihn vorgegangen sind, ja in den Mittelpunkt nehmen und damit man der Gruppe auch zeigt, dass das so nicht geht. Dass das kein Miteinander ist.“* Das war übrigens auch eine Pflegeassistentenklasse, erstes Ausbildungsjahr. Und dass die so auch nicht mit Konflikten umgehen können-. Dass sie einfach sagen-. Also-, die haben dann gleich im Unterricht bei mir gedroht: *„Wenn du sowas nochmal sagst, dann schlage ich dich“*, (IK Z. 106-130).

(...)

I.: War das eine Klasse mit einer relativ großen, heterogenen Vielfalt?

IK: Ja, auf jeden Fall. Also-, ich will jetzt nicht-, ich könnte nachgucken. Aber es sind so-, ich würde mal sagen-, 30 Prozent Deutsche, aber auch teilweise mit russischem Hintergrund, also auch mit Migrationshintergrund. Und 60 Prozent, ungefähr, sind Schüler mit Migrationshintergrund und islamischem Hintergrund, würde ich sagen. (...). Und also, es ist schon recht heterogen“, (IK Z. 153-159).

Die Lehrende berichtet von einer eskalierenden Unterrichtssituation, die über einen thematischen Unterrichtseinstieg zu den Religionen eine Gelenkstelle zu den Inhalten der kultursensiblen Pflege schaffen will. Anlass der Auseinandersetzungen sind Äußerungen eines Auszubildenden, der über einen Bruch mit seiner Religion berichtet und Kritik am Inhalt übt. Die Eskalationsdynamik beginnt mit scharfen verbalen Zurechtweisungen, Beschuldigungen und Verleumdungsbezeichnungen der Mitschüler:innen, die später zu körperlichen Tätlichkeiten gegen den Auszubildenden führen: *„Und das hat sich so weit zugetragen, dass die sich auch geschlagen haben, also paar Wochen später.“*

Die Situation eskaliert emotional durch die verschiedenen Perspektiven auf die eigene Religion und erfährt in der Folge eine dramatische Zuspitzung, die über die Versetzung des Auszubildenden gelöst werden soll. Der Auszubildende selbst wird zum Ziel diskreditierender verbaler und tätlicher Anfeindungen seiner Mitschüler:innen mit einer Migrationsgeschichte. Mit Rückgriff auf Deilami (2011) sowie Elias und Scotson (2017) lassen sich diese Vorgänge unter einer Perspektive betrachten, die für das Verständnis dieser Diskriminierungssituation zentral ist. Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte, das gilt auch für alle Auszubildenden, werden in machtvollen dominanzkulturellen Differenzordnungen subjektiviert, die aber für beide unterschiedlich folgenreich in Bezug auf Positionierung und

Teilhaber sind. Beide Kollektive, die Angehörigen und Nicht-Angehörigen der Dominanzkultur resp. Mehrheitsgesellschaft machen diese Erfahrungen, die so Deilami<sup>89</sup>, zur Ausbildung diskriminierender (alltagsrassistischer) Handlungs- und Deutungsmuster führen, die aber aufgrund der ungleichen Machtverteilung, Zugänglichkeit und Partizipation von beiden Gruppen auf unterschiedlichen Ebenen ausagiert werden. Es können demnach sowohl Angehörige als auch Nichtangehörige der Dominanzkultur, obwohl sie selbst zur (rassistisch) diskreditierten Gruppe gehören, über diskriminierende Praktiken und Haltungen verfügen. Diese können sie allerdings nur partiell nutzen, weil ihnen die Zugänge und Partizipationsmöglichkeiten fehlen. Daher müssen sie in Interaktions- und Alltagsräume ausweichen, in denen sie gelegentlich Macht erhalten, die sie selbst für diskriminierende Praktiken nutzen und die sich meistens gegen weitere Nichtangehörige der Dominanzkultur richtet. In diesen Verhältnissen werden Nichtangehörige der Dominanzkultur gesellschaftlich ausgegrenzt, aber sie können auch selbst auf der Interaktionsebene ausgrenzen (Deilami, 2011, S. 370ff.).

Übertragen auf Frau Kühnbauers Erfahrungen verfügen demnach Lernende mit einer Migrationsgeschichte ebenso über diskriminierende Handlungs- und Deutungsmuster, die sie aber nur kurzzeitig situativ in Lernräumen einsetzen können und die davon abhängen, ob sie für diese Momente über ein Machtpotenzial verfügen. Genau dieser situative Machtzuwachs führt dazu, dass sie in Lehr- und Lernkontexten, unabhängig von der gesellschaftlich wirkenden Differenzordnung sowie unabhängig von ihren eigenen Erfahrungen als diskreditierte-marginalisierte Gruppe selbst diskriminieren können. Das Repertoire bezieht sich dabei auf kulturelle Werte und Praktiken, die sie, wie im Interviewbeispiel dargestellt, als rechtfertigendes Schutzschild benutzen (Deilami, 2011, S. 369). Über die hohe Heterogenität reduziert sich auch das Machtgefälle, sodass die eindeutigen Etablierten-Außenseiter Konfigurationen über die Machtdifferenziale (Elias & Scotson, 2017) aufgehoben scheinen. So besteht in heterogenen Konstellationen für jede Gruppe prinzipiell die Möglichkeit eines situativen Machtzuwachses. Jede Gruppe steht dann in Konkurrenz zueinander und löst Ausgrenzungsprozesse als Abgrenzung aus.

Hohe Heterogenitätsstrukturen, die sich insbesondere auf die Herkunft beziehen, können unter bestimmten Umständen bspw. in Verbindung mit kulturellen Themen, Diskriminie-

---

<sup>89</sup> Deilami bezieht sich in ihrer Perspektive auf alltagsrassistische Einstellungen, Handlungen und Praktiken, die sie zugleich bei Angehörigen und Nichtangehörigen einer Dominanzkultur verortet. Damit steht diese Auffassung wider den Ansätzen, die Rassismus ausschließlich als Merkmal von westlichen Dominanzkulturen begreifen. Die Autorin geht davon aus, dass Rassismen in vielen Teilen der Welt ein Bestandteil kultureller Formen und Symbole sind und rassistische Deutungs- und Handlungsmuster daher überall „von allen Mitgliedern der Weltgesellschaft eingesetzt werden“, um sich Rechte, Zugänge und Privilegien zu sichern (Deilami, 2011).

rungsprozesse verursachen. Sie sind dadurch bedingt, dass in Lehr-Lernkontexten Machtpotenziale situativ variieren können, wodurch die im Hintergrund wirkende Differenzordnung in diesen Kontexten eine Variabilität aufweist.

### 5.5.1.2 Diskriminierungsrisiken durch hoch homogene Lerngruppen

Während Heterogenität die Verschiedenartigkeit von Bestandteilen bezeichnet, wird der Begriff Homogenität für die Gleichartigkeit von Elementen einer Menge bezüglich eines oder mehrerer Merkmale bestimmt (DWDS, o. D.). Homogenität in pädagogischer Relation beschreibt einheitliche, gleichmäßig zusammengesetzte Klassen hinsichtlich eines oder mehrerer Differenzmerkmale. In den Interviewsequenzen ließen sich äquivalent zu Heterogenitätsstrukturen auch mehrere Differenzmerkmale identifizieren, die in hoch homogenen Lerngruppen Diskriminierungsprozesse fördern können. Prioritär steht hierbei, dass Differenzmerkmal der Herkunft im Vordergrund. Die Klassenstrukturen in den „neuen“ Bundesländern sind diesbezüglich hoch homogen, da diese zu einem großen Anteil von Lernenden ohne Migrationsgeschichte gebildet werden.

In der folgenden Interviewpassage schildert Frau Grünewald eine Situation, in der ein Auszubildender mit einer Migrationsgeschichte eine Ausgrenzung in einer hoch homogenen Klassenstruktur erlebt.

MG: „Also ich hatte eine Situation, da hat sich ein Schüler aus-? Mhm, Mhm, Hier warte (3Sek) Woher kam der? Mhm, Mhm, Mhm, Ich überlege gerade, in welchem? Mhm, Afghanistan glaube ich? Und der hat sich richtig gemobbt gefühlt. Der hat gemeint, keiner, keiner, die wollten nichts mit ihm zu tun haben. Und, Und die **Frage ist ja immer**, was, welcher Anteil war von ihm? Ja, also welcher Anteil-, weil er hat sich dann mehrmals beschwert und und ich habe dann angeboten, mit ihm zu sprechen. Erstmal rauszukriegen, was, **was passiert hier eigentlich?** Erstmal zu erfassen, wie ist die Situation und wir haben auch ein Gespräch mit der Klasse danach geführt. Um wirklich mal rauszufinden, also ist es denn wirklich eine subjektive Wahrnehmung oder ist es, ist es wirklich eine ganz klare Diskriminierung gegenüber diesem, diesem jungen Mann, der aus Afghanistan ist. Womit hängt das zusammen? **Und ich finde es wahnsinnig schwierig**, weil **natürlich** hat die Klasse es abgestritten. **Was ist dann Wirklichkeit, ja? Was ist richtig?** Also er fühlt, dass er nicht integriert wird. Ist es eine eigene Hemmung von seiner Seite und und eine extreme-, also ist auch sein Anteil dabei? Also ich finde es wahnsinnig schwierig, du darfst da auch nicht urteilen, sondern du musst irgendwie das erstmal so aufnehmen und sagen. Okay, dass dir geht es nicht gut, du fühlst dich von den anderen diskriminiert, du bist nicht dabei. Und die Klasse sagt aber, das stimmt ja nicht (...)\", (MG Z. 297-312).

I.: „Und hat die Klasse-, also ihr habt damals mit der Klasse gesprochen und was haben die da gesagt?“

MG: „Ja, die haben-. **Was, das stimmt doch gar nicht. Und das nehmen wir gar nicht so wahr. Die haben das wirklich abgestritten.** Die haben ihm so ein bisschen **die Schuld gegeben**, so dass er sich ja auch nicht integrieren würde, und **das fand ich echt krass**, also so diese Reaktion“, (MG Z. 325-330).

Die Ausgrenzungsprozesse betreffen einen Lernenden mit einer Migrationsgeschichte, der Mobbing und Ausschluss erlebt. Der große Anteil an Lernenden ohne Migrationsgeschichte bildet über die Herkunft eine homogene Klassenstruktur, die in Relation zum ausgegrenzten Auszubildenden hoch kohäsiv ist. Dabei sind in diesen Konstellationen Merkmale einer Etablierten-Außenseiter-Konfiguration erfüllt. Die Bedingungen dafür werden in dominanzkulturellen Kontexten über die Differenzordnung gelegt, indem der Auszubildende entsprechend als Außenseiter mit eingeschränkten Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten positioniert wird: *„(...) der hat sich richtig gemobbt gefühlt. (...) keiner, keiner, die wollten nichts mit ihm zu tun haben.“*

Die Etablierten fühlen sich über die gemeinsame Zugehörigkeit überlegen und behandeln denjenigen, der nicht zu ihrer Gruppe gehört als Außenseiter, dies geht mit einem Mangel an Wertschätzung und Missachtung einher (Elias & Scotson, 2017). Die Bemühungen des Lernenden, dabei und zugehörig sein zu wollen, stören die Gruppenkohäsion, wodurch es erforderlich wird, die Abgrenzung zu erhöhen. Diese Ausgrenzungspraktiken laufen teilweise unbewusst subtil ab, wodurch es dem Auszubildenden nicht möglich ist, die Handlungen der Etabliertengruppe zu verstehen. *Handelt es sich um „(...) eine subjektive Wahrnehmung [Anm. des Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte, JW] oder ist es, ist es wirklich eine ganz klare Diskriminierung (...).“* Die Ausgeschlossenen resp. die Auszubildenden, so Elias und Scotson, erleben diese Situation „ohne recht zu verstehen, was da geschah, und gewiß ohne eigenes Verschulden.“, (Elias & Scotson, 2017, S. 247).

Die Rechtfertigungsversuche der Klasse liegen in Schuldzuweisungen und der Suche der Lehrenden nach den Auslösern, die in der Person des Auszubildenden, was ist *„sein Anteil dabei“*, liegen können. *„Die haben ihm so ein bisschen die Schuld gegeben, so dass er sich ja auch nicht integrieren.“*

### 5.5.1.3 Equilibrium schaffen: Diversität als Chance

Diskriminierungsrisiken können steigen, wenn Klassenstrukturen sowohl hoch heterogen als auch hoch homogen zusammengesetzt sind. Es lassen sich aber auch Zustände charakterisieren, in denen die Gruppenarchitektur bezüglich eines oder mehrerer Merkmale

resp. der Lernvoraussetzungen der Schüler:innen ausbalanciert werden kann, sodass die Wahrscheinlichkeit von Diskriminierungshandlungen sinkt. Ausbalancieren, noch unspezifisch gefasst, meint das Herstellen eines Equilibriums, eines Gleichgewichtszustandes, in dem sich die einwirkenden Kräfte aufheben können (DWDS, o. D.) (siehe auch Abb. 21). Konkret wird mit der Herstellung eines Equilibriums auf der theoretischen Ebene folgender Sachverhalt beschrieben: Die Machtungleichheiten wirken als differentes Kräfteverhältnis über eine binäre Ordnung mit einer oben und unten Positionierung der Schüler:innen hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale. Die Machtdifferenziale (Elias & Scotson, 2017) wirken als Triebkräfte von Benachteiligung und Ausgrenzung und können jedoch, darauf weisen Ergebnisse der Untersuchung hin, zumindest teilweise neutralisiert werden. M. a. W. können die Klassenstrukturen bzw. die Zusammensetzung der Schüler:innen anhand ihrer Lernvoraussetzungen so gestaltet werden, dass sich die ungleichen Machtpotenziale und damit die Kräfteverhältnisse zugunsten der benachteiligten Schüler:innen verschieben lassen. Ob ein Potenzialausgleich erfolgen kann, welche Bedingungen dafür erfüllt sein müssen und von welchen weiteren Faktoren dieser abhängig ist, darauf kann diese Arbeit noch keine weiterführenden Antworten geben. Es ist dennoch möglich über Eingriffe von außen, bezüglich der Strukturentscheidungen von Klassenzusammensetzungen, die Herstellung eines Equilibriums zumindest anzubahnen.

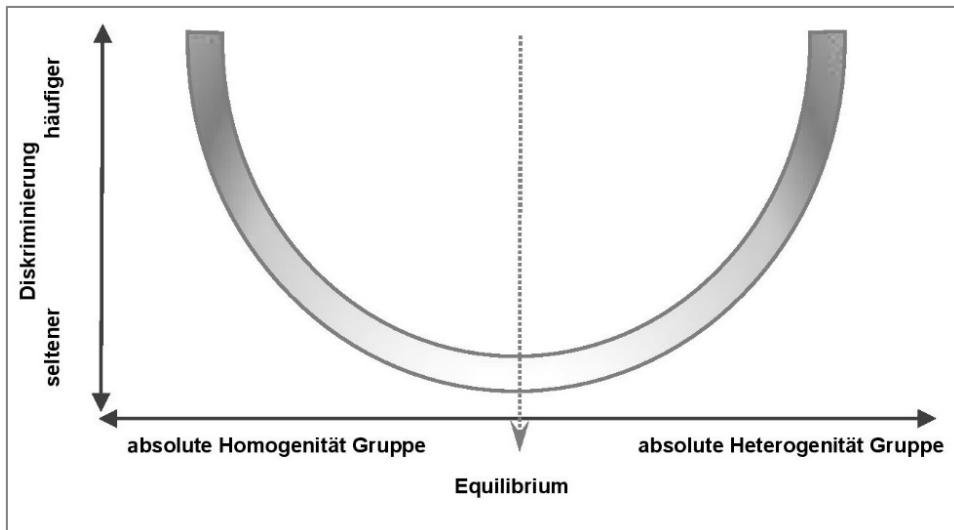


Abbildung 22: Grafische Darstellung: Homogenität, Heterogenität und Equilibrium

Herr Kirschner bestätigt in einer kurzen Interviewsequenz ein verständnisvolles, entgegenkommendes Unterrichtsklima zwischen den Gruppen von Lernenden mit und ohne Migrationsgeschichte.

I.: „Und wenn du sagst, dass ihr auch viele migrierte Schüler habt, wie ist eigentlich das Verständnis da untereinander?“

HK: „Also sehr, sehr wohlwollend. Unterhalb, innerhalb der Schülerschaft. Auf jeden Fall. Da gibt es nicht die Gruppe der Migrierten. Und die Gruppe der Deutschen gibt es nicht“, (HK Z. 303-306).

In seiner Wahrnehmung verschwimmen die Grenzen zwischen den Gruppen, lösen sich auf und haben daher für das Lehren und Lernen keine Konsequenzen. Weiterführend ließe sich skizzieren, dass über die Heterogenisierung der Klassen durch die verschwindenden Trennlinien ein größeres Verständnis untereinander skizziert werden kann, was die Risiken für Diskriminierung insgesamt senkt.

Frau Nordberger unterrichtet in heterogenen Klassen, die sich häufig in Pflegehelfer:innenkursen und Lehrgängen für eine Anpassungsqualifizierung von Pflegekräften wiederfinden. Die Lehrende kann darüber Vergleiche mit eher homogenisierten Kursen der dreijährigen generalistischen Pflegeausbildung treffen, die sich gerade in Bezug auf die Herkunft verbunden mit der Sprache strukturell deutlich voneinander unterscheiden.

„Und das setzt sich jetzt fort, weil ich die Pflegehelferkurse jetzt habe. Und in meinem jetzigen Kurs, die sind sehr heterogen, die sind zwischen 16 und 63 Jahre alt und stammen aus acht Nationen“, (TN Z. 83-85).

Die Lehrende typisiert im Folgenden aus dem Alltag des Unterrichts die Wirkung heterogener Strukturen auf die sozialen Beziehungen von Lehrenden und Lernenden und die darüber entstehende Unterrichtsatmosphäre.

I.: Und können Sie das sozusagen zwischen den Klassen differenzieren?

TN: „Sie meinen jetzt, wenn ich Dreijährige zum Beispiel verteile? Ja, da gibt es natürlich solche und solche, klar. Aber nur Erfahrungswerte-, wenn ich meine Kollegen so sprechen höre, dann sagen die auch, dass Kurse, die so-, wo alle nur aus [Mittlerstadt] sind oder [Bundesland], dass die anders sind, als Kurse die gemischter sind. (Motorengeräusch) Also wo die Leute von überall herkommen, dass da ein anderes Miteinander ist. (I.: Okay.) Also sie, die bezeichnen, das ist alles einfacher oder ist netter. Oder die Atmosphäre ist angenehmer. Und dass die da eben gerne reingehen, mit einem guten Gefühl reingehen“, (TN Z. 195-202).

Die Zusammensetzung der Kurse ist je nach Herkunft entweder homogen, „gleiche Stadt, gleiches Bundesland“ im Unterschied zu divers zusammengesetzten Klassen, die von „überall herkommen“. Die Lehrende stellt die positiven Effekte heterogen strukturierter Klassen mit Bezug auf die Beziehungsebene sowie Lernatmosphäre dar und benennt damit gleichzeitig die Unterschiede zu homogen zusammengesetzten Klassen. Frau Nordberger

und ihre Kolleg:innen erleben einen wertschätzenden, respektvollen Umgang innerhalb der Klassen, der die Lehrenden miteinschließt: „(...) *das ist alles einfacher (...) netter. (...) die Atmosphäre ist angenehmer.*“ Die sich im Unterricht entwickelnden emotionalen Wärmeflüsse führen für die Lehrenden zu einem positiven Unterrichtserleben. Die Lernatmosphäre weicht daher im Verhältnis auch von den homogenisierten Klassen ab, da „*die anders sind.*“ Ich deute diese Situationen als ein geschaffenes Equilibrium, d. h. sich möglichst einem Gleichgewichtszustand anzunähern, das die sonst ungleichen Machtverhältnisse und Triebkräfte rekalisieren kann und zwar auf einen Zustand hin, der Diskriminierung unwahrscheinlicher machen könnte. In diesen Bildungsräumen erhalten Schüler:innen über einen Machtzufluss einen Zuwachs an Handlungsmöglichkeiten, die mit mehr Teilhabe verbunden sind, wie Frau Nordberger in der nächsten Interviewpassage darlegt. Ausgangspunkt ihrer Schilderungen bleibt ein allgemein höherer Gewinn, des „besser“-Werdens, wenn „*Klassen gemischer werden.*“ Heterogenisierungsprozesse werden von den Lehrenden als nützlich und sinnvoll erachtet, was allerdings auch nicht für alle Situationen oder Klassen generalisiert werden kann.

TN: „Aber manchmal denke ich auch, es ist schon besser, weil, immer-, weil, die Klassen gemischer werden. Also, in diesen Klassen läuft es, glaube ich, besser. Jetzt [Bundesland]-bezogen oder jetzt so eine ganze [Bundesland]-Klasse, die haben ja die Kontakte gar nicht so. Also innerhalb einer Klasse ist ja auch Klassenverband. (...). Ein schönes Beispiel, finde ich, ist: Ich habe im (Projekt), das was dieses Projekt mit den Geflüchteten, habe ich eine Frau kennengelernt. Eine junge Frau, die war damals 18, 19, kam aus Syrien und kommt immer noch aus Syrien. Hatte natürlich Kopftuch an, hat immer lange Kleidung an und so. Und die war bei mir in Berufsorientierung und ist jetzt in der dreijährigen Pflegeausbildung. Und als ich da Unterricht gemacht habe, habe ich gesehen, da lag die dann also an einer deutschen Auszubildenden. Die haben sich gegenseitig den Rücken gekraut und die zeigen uns-, naja, im Unterricht, aber wie auch immer. Und die ist total eingebunden da. (...) Oder da gibt es-, da ist eine Mexikanerin im Kurs, die dann immer sagt: ‚*Ja wieso deckt ihr sowas? Also bei alten Menschen, wie könnt ihr eure Alten in die Altenheime abschieben?*‘ Und sowas. Und so lernen die schon mehr miteinander umgehen. Das finde ich eigentlich gar nicht schlecht.“

I.: „-also in diesen gemischten Klassen?“

TN: „Also funktioniert nicht immer. Weil, ich glaube, da muss ein bestimmtes Verhältnis auch sein. Also wenn da nur einer sitzt, ist natürlich immer blöd. Und dann haben wir ja aber [Pflegeschool] hat das so Klassen, wo nur Vietnamesen sind. Das sind diese sogenannten Vietnamesen-Klassen. Das finde ich dann schon wieder schwierig. Das ist halt wie so ein Ghetto“, (TN Z. 479 - 501).



Frau Nordberger eröffnet zwei Diskussionsstränge, die sich an den Vorteilen für Heterogenisierungsprozesse und den Nachteilen für die Homogenität von Lerngruppen orientieren. Heterogenisierungsprozesse verflechten Auszubildende mit und ohne Migrationsgeschichte miteinander und stoßen Lernprozesse an, bei denen die Mischung Entwicklungspotenziale für beide Seiten anregt. Durch die Verschiedenheit, die Vielfalt, das Spektrum an Möglichkeiten sind mehr Anknüpfungspunkte und Kontaktmöglichkeiten gegeben, um andere Horizonte und Perspektiven kennenzulernen. Die Grenzen lösen sich auf und führen zu Begegnungen, die über eine Entdistanzierung, als letzte Form einer zu überwindenden Barriere zu körperlichen Berührungen führen: *„Die haben sich gegenseitig den Rücken gekrault.“* Diskriminierende Praktiken werden unter diesen Handlungsweisen schwieriger zu verausgaben sein. Heterogenisierung führt über wechselseitige Beziehungsprozesse auch zum konfrontativen kulturellen Austausch, der neue existenzielle Perspektiven des Lernens eröffnet: *„(...) wieso deckt ihr sowas? Also bei alten Menschen, wie könnt ihr eure Alten in die Altenheime abschieben?“*

Die Lehrende betrachtet dahingehend homogenisierte Klassen als vereinheitlicht, jedoch von dem Umfeld entflochten. Sie treten durch ihre natürliche Kontaktbegrenzung in homogenen Räumen in wenige Beziehungs- und Interaktionsprozesse mit der Umwelt. Die eigenen homogenen Räume schaffen zwar Sicherheit, führen trotzdem zur Isolierung und zum Abbruch der Informationsaustauschkette: *„Das sind diese sogenannten Vietnamesen-Klassen. Das finde ich dann schon wieder schwierig. Das ist halt wie so ein Ghetto.“*

In Klassen mit diversen Persönlichkeiten treffen sich Lernende unterschiedlicher Herkunft und Milieus, die untereinander viel stärker kooperieren müssen, als dies in homogenen Kursen der Fall ist. Dort bleiben sie unter sich, durchdringen keine Außengrenzen und sind dem Lernen anderer Perspektiven enthoben.

Heterogenität, Budde (2018) verweist in diesem Zusammenhang auf die Heterogenitätsorientierung als neues Paradigma, kann auf der schulischen Ebene „echte“ Bildungsräume öffnen, welche die Differenzordnung auf der Unterrichts- und institutionellen Ebene in Frage stellen können und über Solidaritäts- sowie Anerkennungsverhältnisse Partizipation ermöglichen. Eine homogenisierende Schule, die Differenz als Störung versteht (Mecheril, 2010), wird dahingehend ihre legitimierende „Selektionsfunktion“ (Fend, 1980) als Akteur der meritokratischen Leistungsideologie verteidigen wollen. Darüber reproduziert und stabilisiert sie über den stetigen Zufluss nach oben sowie unten die binärcodierte Differenzordnung und hält Benachteiligungen und Zugangsbeschränkungen in der Folge aufrecht.

## **5.5.2 Subkategorie: Sozialformen des Unterrichts**

### **5.5.2.1 Gruppenarbeiten als Diskriminierungsrisiko**

Gruppenarbeiten als eine Sozialform des Unterrichts sind häufiger und herausfordernder Bestandteil der Planung sowie Gestaltung von Lehr-Lernarrangements. Sie sind konzeptionell Formen des kooperativen Lernens zuzuordnen und beinhalten aus der Lernenden-sicht die gemeinsame Bearbeitung von Aufgabenstellungen inklusive der Ergebnispräsentation. Die Vorbereitung, Durchführung und Begleitung von Gruppenarbeiten sind für die Lehrenden hoch anspruchsvoll, da sie mit beträchtlichen Anforderungen an ihre didaktischen, sozialen und methodischen Kompetenzen einhergehen. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für die Lernenden, da im Kontext kooperativer Lernumgebungen, Lernkompetenzen und kommunikativ-soziale Fähigkeiten vorausgesetzt werden (Sorgalla, 2015).

Diskriminierungsereignisse können durch die methodische Unterrichtsgestaltung in Form von Gruppenarbeiten begünstigt werden. Da Gruppenarbeiten ein wesentlicher Bestandteil der Unterrichtsgestaltung sind, können sie Impulse für aktive Ausgrenzungsprozesse oder sprachliche Abwertungsdialoge darstellen. Begünstigt werden diese Prozesse durch die räumliche Typik der Sozialform, da diese in halbgeschlossenen Lernräumen stattfindet, zu denen Lehrende zwar über die pädagogische Begleitung Zugang haben, diese aber nur beschränkt kontrollieren können (siehe auch Kapitel 5.4). Diskriminierungsprozesse betreffen sowohl den Ausschluss von und in Gruppenarbeiten als auch thematisch abwertende Dialoge innerhalb der Lerngruppen. Daran anschließend können sich kristalline Diskriminierungsprozesse auch in öffentlichen Unterrichtssituationen und außerschulischen Lernorten wie Projekte in Museen oder Gedenkstätten manifestieren.

Ausgrenzungsprozesse von und in Gruppenarbeiten erfolgen aufgrund von Differenzmerkmalen, die sich häufig auf die Herkunft in Verbindung mit der Sprachbarriere beziehen. Betroffen sind allerdings auch Lernende, die über ein norminadäquates kognitives Leistungspotenzial verfügen, seltener widerfährt es Schüler:innen hinsichtlich ihrer Geschlechtsidentität. Manchmal werden die Gründe von den Lehrenden auch unspezifisch geschildert und mit sozialen Anpassungsschwierigkeiten erklärt.

Diskriminierungsprozesse bei Gruppenarbeiten verweisen auf zwei voneinander getrennte Phasen: (1) das Stadium der Gruppenbildung und die (2) selbstgesteuerte Bearbeitung der Aufgabenstellung innerhalb der Gruppe. Entweder werden die Schüler:innen bereits während der Gruppenzusammenstellung ausgeschlossen (1):

„(...) dass wenn Gruppenarbeiten gemacht werden, dass sie einfach nicht mit in die Gruppe dürfen. Oder wenn sie mit in die Gruppe dürfen, dass das richtig Diskussio- nen gibt zum Beispiel“, (BF Z. 189-190).

oder innerhalb der Erarbeitungsphase, indem die Schüler:innen ignoriert werden oder in den infantilierenden Lieferanten- und Hilfsarbeiterstatus wechseln (2):

„die haben mich gar nicht mitmachen lassen, ja die haben mich gar nicht dabei ge- habt, die haben mich gar nicht gefragt, wenn es darum geht, das einzuteilen, wer welche Fragen macht. Dann haben die das gar nicht mit mir besprochen“, (MG Z. 339-342).

„(...) dass sie Aufgaben kriegen, die man wahrscheinlich schon mit einer fünften Klasse machen kann. Überschriften schreiben oder Bilder ausmalen oder-. Oder Bil- der drucken oder solche Sachen“, (BF Z. 368-370).

Gemeinsamer Bezugspunkt, der von den Lehrenden in den Interviews beschrieben Ausgrenzungsanlässe sind Leistungserwartungen, die von den Gruppenmitgliedern unterei- nander erwartet werden. Daran anknüpfend sind dann die von Exklusion betroffen, deren sprachliche und kognitive Kompetenzen für die Erfüllung der Arbeitsaufgaben und der gruppalen Leistungsnorm nicht für ausreichend befunden werden, wie Frau Nordberger im Folgenden schildert:

„Und was habe ich noch erlebt? Das Auszubildende, weil sie eben sprachlich nicht so gut sind, in Gruppenarbeiten-, dass die keinen Partner finden. Gerade bei Präsentationsgeschichten, weil sie Angst haben, dass sie dann selber-, dass sie das runter- zieht, weil, sie kriegen ja eine Gruppennote“, (TN Z. 252- 255).

Die Auszubildenden erwarten eine Leistungsdifferenzierung, in der sich aber auch die Gra- tifikationssorge um die eigene Lernerfolgsbewertung mischt: „(...) weil sie Angst haben, (...), dass sie das runterzieht, weil, sie kriegen ja eine Gruppennote.“ Dabei geht es um die Kategorisierungen von Leistungen in hoch und niedrig, die damit gesellschaftlichen Leis- tungssemantiken folgen und in den Bildungsräumen als Differenzordnung wirksam werden. Leistungsnormen werden daher nicht nur formell und organisatorisch wirksam, sondern die Auszubildenden selbst fordern die Bewertung ein. In diesem Zusammenhang hat die Pfl- egeausbildung einen internen Leistungscharakter, in der sie die inferiore und superiore Po- sitionierung über das Notenprädikat steuert. Insofern erscheint der Anspruch der Gruppe nach effektiv arbeitenden und leistungsstarken Mitgliedern nachvollziehbar, da möglichst aufgaben- und kompetenzorientiert ideale Bewertungen erzielt werden sollen. Die Gratifi- kationssorge „die Angst“ über die „Gruppennote“ heruntergezogen zu werden, die dann zu einer „unteren“ resp. inferioren Position führt, ist aus der Perspektive der Auszubildenden

nachvollziehbar. Mitschüler:innen, die den Leistungsnormen nicht adäquat entsprechen, deren Fähigkeiten die Verlaufs- und Erfolgsprognose infrage stellt, die eine möglichst hohe Positionierung im Klassengefüge behindern, werden in dieser Logik exkludiert, weil sie bspw. *„eben sprachlich nicht so gut sind.“*

Im Anschluss an diese Interviewpassage schildert Frau Grünwald die Problematiken, die über Gruppenarbeitsprozesse entstehen und mit Ausschluss verbunden sind, noch einmal detaillierter:

„In einer anderen Klassensituation, ist es so, da ist eine Schülerin auch, ich glaube aus Kenia kommt die, die sagt nichts im Unterricht. Und dann habe ich sie mal darauf angesprochen, warum sie denn nichts sagt, also warum sie sich nicht beteiligt am Unterricht und so? Ja, sie, sie hat das Gefühl, sie wird ausgelacht und so, sie traut sich nicht was zu sagen. Und und und das ist sowas, was ich also total wichtig finde, also das zu unterstützen und zu sagen, **„hey Leute, sie traut sich in bestimmten Gruppen gar nicht mitzuarbeiten, sie hasst deswegen Gruppenarbeiten, weil sie fühlt sich ausgeschlossen.“** Sie hat, sie hat das Gefühl auch, dass dieser Leistungsdruck, dass die anderen eben nicht akzeptieren, dass sie vielleicht da Schwierigkeiten hat, manchmal Wörter zu verstehen. Und dass dann die Angst ist, auch wenn es gerade bewertet wird, also die wollen wir auf keinen Fall in der Gruppe, weil dann haben wir eine schlechte Note. Also das ist. Obwohl da vielleicht dann auch die Sozialkompetenz viel wichtiger ist oder die Personalkompetenz, aber es geht denen immer nur darum, ich kriege da eine schlechte Note. Es geht nicht um das Gemeinsame und daran zu arbeiten oder daran zu wachsen auch mit solchen Schwierigkeiten klarzukommen“, (MG Z. 144-158).

Der Leistungsdruck wirkt auf verschiedenen Ebenen des Lehr- und Lernsettings und führt in den Bildungsräumen zur begrenzten Handlungsfähigkeit des Subjektes, zu einem „sich nicht trauens“ an Unterrichtsprozesse zu partizipieren: *„(...), sie hat das Gefühl, sie wird ausgelacht und so sie traut sich nicht was zu sagen.“*

Die Sorge um die Notengratifikation ist ein wiederholter Bestandteil von Ausgrenzungsprozessen. Auszubildende erleben eine schlechte Note als eine bedrohliche Situation für ihr Selbstbild, daher thematisieren sie ihre Ängste. Gruppenarbeiten stellen ein Notenrisiko für diese Schüler:innen dar, weil sie fürchten, keine Kontrolle über das Arbeitsergebnis zu besitzen. Die Besorgnis über mangelhafte Bewertungen, die im Umkehrschluss interpretativ das Insistieren auf gute Notenprädikate erlaubt, führt dazu, dass Personen, die den Leistungserwartungen aufgrund ihrer Fähigkeiten nicht entsprechen, an den Gruppenprozessen nicht beteiligt werden: *„(...) also die wollen wir auf keinen Fall in der Gruppe, weil dann haben wir eine schlechte Note.“* Ihre Leistungsfähigkeit wird zum bestimmenden Faktor der Inklusion resp. Exklusion und wird durch den Leistungsdruck verursacht: *„(...), sie hat das*

*Gefühl (...), dass dieser Leistungsdruck, dass die anderen eben nicht akzeptieren, dass sie vielleicht da Schwierigkeiten hat, manchmal Wörter zu verstehen.“*

Die Ursachen sind einerseits formell bedingt, Bewertungen sind ein Bestandteil von Lehr- und Lernprozesse, andererseits sind sie auch auf die institutionell verobjektivierten gesellschaftlichen Leistungsdiskurse zurückzuführen. Insofern sind die Problematiken nicht nur auf die individuellen Perspektiven der Lernenden anwendbar, sondern müssen im Kontext der Schule betrachtet werden. In diesem System wirkt die gesellschaftliche Leistungssemantik über Bewertungsstrukturen als normierende Hintergrundfolie.

Insofern liegt nicht in der konzeptionellen Struktur der Gruppenarbeit das Problem, sondern in der Art und Weise des methodisch-didaktischen Arrangements, in dem Leistungs- und Bewertungsorientierungen eine zentrale Rolle spielen. Lernende haben die tendenzielle Sorge einer mangelhaften Bewertung, die sie selbst als Gefährdung ihrer Identität (Kernberg, 2000, zit. nach Ilien, 2008, S. 202) und zwar über die Positionierung in einer binären Differenzordnung von schlechter oder guter Leistung wahrnehmen. Gruppenarbeit als sozial-kooperative Lernform setzt ein Mindestmaß an Solidarität und Anerkennung voraus, wenn Lernende sich in diesen Räumen exponieren. Wird die Bewertung zum zentralen Maßstab der Leistung, bestehen Sorgen und Ängste über den Leistungsabfall durch die Gruppenbildung, dann ist die Basis des sozialen Miteinanders gestört. Diskriminierungspraktiken werden unter diesen Voraussetzungen wahrscheinlicher.

### **5.5.2.2 Der öffentliche Unterricht als Podium**

Diskriminierungssituationen ereignen sich häufig in offenen pädagogischen Lehr- und Lernarrangements, bei denen der Klassenunterricht in Plenumsform stattfindet (siehe auch Kapitel 5.4). Impulse bieten anlassbezogen sozialwissenschaftliche Themen, die in verschiedenen methodischen Szenarien bspw. beim Rollenspiel (Frau Nordberger), Lehrer:innenvortrag (Frau Feldmann) oder Gruppendiskussionen (Frau Langhans, Herr Blumenthal) im öffentlichen Unterricht bearbeitet werden. Es sind dabei kristalline und latente Diskriminierungsereignisse, die sich über körpersprachliche und symbolische Artikulationen im Unterricht vergegenständlichen. Themenspezifische Reizinhalt (siehe auch nachfolgendes Kapitel) sind hierbei eine Ursache anlassbezogener diskriminierender Praktiken. Häufig erzählen Lehrende über die Umgangsstile, das respektlose Miteinander und die daraus resultierend vermisste Wertschätzung sowie Akzeptanz. Es sind dabei Otheringpraktiken, Zuschreibungen und Stereotypisierungen, die zum Fremd- und Different-Machen (Castro Varela & Dhawan, 2005, zit. nach Riegel, 2016, S. 52) führen und sowohl von den Lernenden als auch Lehrenden angewendet werden. Sie eröffnen damit Diskriminierungsräume, die das öffentliche Unterrichtsplenum betreffen und durch die Themenwahl bzw. die Struktur

der Unterrichtseinheit begünstigt werden oder die den Umgang der Lernenden innerhalb ihrer Klassenstruktur betreffen. So sind es insbesondere soziale Umgangsformen der Schüler:innen, die von den Lehrenden als diskriminierende Alltagssprache gedeutet werden. Dazu erzählt Frau Kühlbauer aus den Unterrichtssituationen:

IK: „Auch so einfache Sachen wie: ‚Du stinkst‘ oder: ‚Du bist-,‘ oder-. Also, so-, weiß ich gar nicht. So-, mir fällt jetzt gar nichts ein, gerade. Also, es ist einfach so respektlos.“

I: Und wenn die das im Unterricht machen-, was machen sie? Wie agieren sie?

IK: „Ja, dann sage ich, dass das nicht geht. Ne. Dass das nicht angemessen ist, und dass ich das so nicht nochmal erleben möchte. Und-, ja, dann sagen sie: ‚Ja, das war aber gar nicht böse gemeint.‘ Ja, aber das ist, das kommt aber, ne. Es gibt ja unterschiedliche Wahrnehmungen. Und vielleicht findet die das jetzt lustig. Aber vielleicht findet sie das nicht lustig, sondern lacht nur aus, aus Verlegenheit. Ne, also das, so diese Empathiefähigkeit das fehlt auch, ne. Sich da Gedanken zu machen, dass der andere da vielleicht lacht, um da erstmal die Situation zu, zu überstehen, Aber-, im ja (...)\", (IK Z. 430-439).

Für die Lehrende sind die grund- und anlasslosen Beleidigungen wie „*du stinkst*“ ein Ausdruck der Geringschätzung füreinander. Sie klassifiziert derlei Aussagen als „*es ist einfach so respektlos*“. Die Sichtweisen der Lernenden und Lehrenden widersprechen sich, da für die Schüler:innen diese Interaktionsform den normalisierten Alltag darstellen „*das war nicht böse gemeint*“, während die Lehrende ihre Deutungshypothese als Missachtung wertet. Trotz der Multiperspektivität „*Es gibt ja unterschiedliche Wahrnehmungen*“, deutet sie die Umgangsweisen als Empathiemangel, als verunmöglichte Vorstellung, die Erlebens- und Gefühlswelt des mir Gegenüberstehenden nachzuvollziehen.

Die fehlende sensible Wahrnehmung für die sprachliche Praxis beschreibt auch Frau Feldmann im folgenden Interviewausschnitt.

„Und manchmal denken sie, die sagen das im Scherz oder so sagen sie dann: ‚das ist doch bloß ein Scherz gewesen.‘ Aber zum Beispiel zu [Name SuS: Migrationsgeschichte] haben sie letztens gesagt: ‚Nun mach mal du Ausländer, werde mal jetzt fertig.‘ Wo ich sage: ‚Hallo, jetzt ist aber mal Schluss.‘ ‚Na ja, [Name SuS: Migrationsgeschichte] weiß ja, wie ich es meine.‘ Schon schwierig.“, (BF Z. 271-275).

Die Lehrende erzählt von Situationen, in denen über sprachliche Etikettierungen „*du Ausländer*“ die Anderen als Fremde konstruiert werden. Über die Unterscheidungspraktiken werden Eigengruppe und Fremdgruppe konstruiert und als „WIR“ vom „Anderen“, den „Ausländern“, unterschieden (Riegel, 2016). Otheringpraktiken, auch nicht intendierte, „sickern“

über die allgemeine Unterrichtsebene als Scherz- oder Witzklatsch in den Unterricht hinein. Dabei sind es typisierte Formen, die ähnlich der Erzählung Frau Kühlbauers gelagert, als Ulk, Scherz oder Spaß zur Normalität einer Unterrichtssituation werden, in der auch die „Geanderten“ verstehen, welcher marginalisierten Gruppe sie angehören. Auch wenn beide Lehrenden sich positionieren, so sind es Muster der Heiterkeit, der Alberei und des Spaßes, hinter denen sich Othering verbirgt und die dadurch gegen Kritik immunisiert erscheinen. M. a. W. diskreditierende Praktiken sind von einer normalisierenden, mit Witz verpackten Alltagssprache umhüllt, die so maskiert in den Unterricht hineinfließen und trotzdem an gesellschaftliche Diskurse von Zugehörigkeit, Nicht-Zugehörigkeit, Etablierte und Außenseiter Anschluss finden.

Von Othering resp. Diskriminierungspraktiken können alle Lernenden mit oder ohne Migrationsgeschichte betroffen sein, die entlang von Merkmalen Gruppen zugeordnet werden können. So schildert Herr Blumenthal in der folgenden Interviewpassage einen von Lookismus betroffenen Auszubildenden, der körpersprachlich diskreditiert wird.

„Ja. Geht’s alleine um?-. (4Sek.) Also mir fällt jetzt ein anderer Schüler zum Beispiel ein, der auch sehr korpulent ist und adipös und der sehr stark immer schnell ins Schwitzen kommt und sehr schnell auch-. Der ist auch vom Herzen her vorbelastet, das weiß ich. Und dass er nur, wenn er irgendwie im Skillslab irgendwas gemacht hat, dass der wirklich-, also er hat auch, trägt auch schon immer so ein großes Handtuch aus Baumwolle, weil er so stark immer schwitzt. Und das ist so unterschwellig, so, so manche Schüler dann so in den Klassenraum reinkamen und dann also so mit der Nase schon so gerümpft haben, so, hier riecht es ja irgendwie heute schon wieder so, so komisch oder irgendwie, was ist das denn schon wieder für ein Geruch hier, so. Ohne ihn direkt anzugucken oder ohne ihn einzubinden, aber so, so als ein Beispiel schon mal so (...). Oder musste man jetzt hier den Schweißgeruch übertrumpfen, indem man nochmal Deo herum gesprüht hat oder so. Und, ja, also man wusste schon konkret, um wen es geht eigentlich, ja“, (HB Z).

Der Lehrende berichtet über einen Auszubildenden, der aufgrund seiner Körperstatur „*korpulent*“, „*adipös*“ und „*schwitzen[d, JW]*“ von den Mitschüler:innen (körper)sprachlich diskreditiert wird. Herr Blumenthal bricht in der weiterführenden Gesprächspassage ab „*(...) schnell ins Schwitzen kommt und sehr schnell auch-*“, sodass interpretativ die Annahme getroffen werden kann, dass sich damit auch Körpergerüche verbinden. So lassen sich die Schilderungen des „Naserümpfens“ und des „Deo-Sprühens“ zur Geruchsneutralisierung weitestgehend einordnen. Die (non)verbale Kommunikation führt über den Lernenden hinweg statt und findet unterschwellig Eingang in die Lehr- und Lernsituationen. Alle in diesem Setting wissen über die Problematik Bescheid: der betroffene Lernende, die Mitschüler:in-

nen und der Lehrende. Es sind Vermeidungsstrategien, die in öffentlichen Unterrichtskontexten zu keiner direkten Konfrontation führen, sondern über subtile, aber in diesem Rahmen eindeutig adressierte Praktiken ausgeübt werden.

Bildungsräume resp. Klassenräume sind Schon- sowie Schutzräume, die als Orte stellvertretender Krisenbewältigung fungieren (Oevermann, 1996, 2002) und in denen transformativ und reflexiv Selbstbildungsprozesse ermöglicht werden sollen (Marotzki, 2006, S. 61). Es geht dabei nicht nur primär um das Ziel einer Ausbildung zur Erlangung einer Berufsfähigkeit, sondern um ein inkorporiertes Welt- und Selbstverhältnis des Subjektes, das sich als selbstbestimmt begreift und in dem Vertrauen um die Beziehungsfähigkeit aller eine moralische Sensibilität entwickelt, die die Anerkennung von Würde sowie Wertschätzung des Anderen zum Kriterium seiner eigenen Handlungen macht. Bildungsräume sollen diese inkorporierenden sowie transformativen Aneignungs- und Anverwandlungsprozesse von Welt für das Selbst ermöglichen und zwar unter Mithilfe verschiedener schulischer instrumenteller und personaler Faktoren. Räume, in denen situativ diskriminierungsfördernde Bedingungen für Ausgrenzung und Diskreditierung gefördert (auch nicht intendiert) werden, sind unter diesen Umständen keine Orte, die autonomieentfaltende Bildungsprozesse ermöglichen, es sei denn, dass sich Lernende von den institutionellen Strukturen, also den Schulen emanzipieren können. Schulische Räume sind keine neutralen Räume, sondern Macht- und Normalisierungsräume (Grabau & Rieger-Ladich, 2014, zit. nach Mecheril & Shure, 2018, S. 68), in denen Leistungsabstufungen sowie soziokulturelle- und Klassendifferenzierungen hergestellt werden (Budde, 2015, zit. nach Mecheril & Shure, 2018, S. 65). Diese sozialen Differenzordnungen und davon ist auch in der Pflegebildung auszugehen, werden in Räumen verstetigt und perpetuiert. Sie werden für diejenigen kränkend, beschämend und identitätsprägend sein, die innerhalb dieser binären Ordnungen ohnehin eine marginalisierte Position einnehmen. Dabei sind es komplexe Zusammenspiele, an denen die verschiedenen Gruppen, etwa Lehrende und Lernende, in schulischen Kontexten ihren Anteil haben. Die gesellschaftlichen Strukturen verobjektivieren sich auf der Ebene des Unterrichts, in dem die Differenzordnung beibehalten und Subjekte entsprechend positioniert werden. Die Paradoxie des Ausbildungssystems entwickelt sich dabei auf zwei Ebenen:

1. Auf der Ebene des Unterrichts erfahren Lernende eine normative Wertordnung, die sie innerhalb ihres Berufes vertreten sollen, die aber für sie in den Schulen keine Gültigkeit besitzt und die zumeist nur bedingt ausgewählt wird, da diese abhängig von der sozialen Differenzordnung erfahren wird.
2. Auf der Ebene des Gesellschaftssystems sollen sie emanzipatorisch befähigt werden, Macht- und Herrschaftsprozesse aufzudecken, die im Spannungsfeld von Individuum



und ökonomischem System zu Machtmissbrauch, Entrechtung und Entwürdigung führen (Darmann-Finck, 2010). Emanzipation gelingt m. E. nur, wenn Auszubildende in diesem Spannungsfeld selbst schon die Erfahrung von Anerkennung und Wertschätzung erfahren haben. Eine auf der Basis von Bildungsprozessen in Schulen verliehene oder aufgeforderte Emanzipation bleibt lediglich ein „Phantombesitz“ (von Redecker, 2020). Um diesen Konflikt aufzulösen, müssten die Betroffenen zumindest innerhalb der Räume bereits die Rechte dafür erhalten haben, die jedoch durch die Differenzordnung verhindert werden.

### **5.5.3 Thematische Reizinhalt: im Spannungsfeld von Sozial- und Naturwissenschaften**

Stimuli zumeist verbal diskreditierender Diskriminierungspraktiken lassen sich oftmals in themenspezifischen Inhalten kultursensibler Pflege sowie tagespolitischen und pflegehistorischen Ausbildungsinhalten identifizieren. Ich nenne daher den unterrichtlichen Bildungsgegenstand, auf den sich die Reaktionen der Auszubildenden beziehen, einen Reizinhalt. Reizinhalt sind die Themen, die einen emotionalen Reizwert für Lernende darstellen und eine Antwort herausfordern. Die Assoziation von Reiz und Antwort lässt noch keine Aussage über das qualitative Ergebnis zu, sondern konstatiert lediglich die Feststellung der einfachen Tatsache, dass es Reizinhalt gibt, die Auszubildende zu einer Entgegnung veranlassen. Meistens betreffen die Repliken alltagsrassistische Abwertungen und Vorurteile, antisemitische Stereotype sowie geschichtsrevisionistische Aussagen und politisch sensible Diskursinhalte. So lassen sich in Interviewpassagen relativierende, verharmlosende und leugnende Unterrichtsdiskurse aufzeigen, die zwar antisemitische Fragmente (Schäuble & Scherr, 2011) enthalten, ohne dass aber von einer korrespondierenden manifesten Haltung der Auszubildenden auszugehen wäre (siehe Kapitel kristalline Diskriminierung). Themen können geplant, weil sie zu den curricularen Einheiten gehören oder beiläufig „en passant“ zu Diskussionsthemen werden. Sensible Themen, die für die Schüler:innen den Reizwert darstellen, wirken häufig als Initialzündung und können für die Lehrenden unkontrollierte Kettenreaktionen nach sich ziehen. Lerngegenstände, insbesondere sozialwissenschaftlichen Typus erhöhen die Auftretenswahrscheinlichkeit für diskriminierende Ereignisse, da sie verborgene Ressentiments über den Reizwert direkt in die Unterrichtswirklichkeit hineinholen. Die mit den Inhalten verbundenen Auseinandersetzungen sind für die Lehrenden pädagogisch nur schwer einzufangen, um sie dann didaktisieren zu können. Das hängt häufig mit der plötzlichen Widerfahrnis derartiger Ereignisse zusammen. Die Themen verbleiben häufig ungeklärt in einer Warteschleife und lassen sich selten *uno actu*

pädagogisch professionell regeln. Weniger sind es biowissenschaftliche Inhalte, die kristallin eine Eskalationskaskade induzieren oder subtil-latent im Hintergrund die Unterrichtsatmosphäre negativ grundieren.

Für Frau Feldmann dagegen sind Diskriminierungsereignisse in allen Unterrichtssituationen vergegenwärtigte Phänomene, wie sie in der folgenden kurzen Interviewsequenz berichtet.

I.: „Und tritt es denn immer auf bei so bestimmten Themen, oder ist das eigentlich querbeet? (...)“

BF: „Nun habe ich ja mehr die sozialwissenschaftlichen Themen. Also ich glaube, dass es fast gleich ist. Nur müssen sie bei mir viel reden, oder ihre Meinung sagen. Aber ich glaube, das ist quer durch. Und wird ja auch von anderen Lehrern signalisiert. Und ich glaube, um das-. Ich glaube, dass die Lehrer da auch unterschiedliches Verständnis dafür haben“, (BF Z. 522-528).

Die Lehrende differenziert nicht nach themenspezifischen Inhalten, sondern prädisponiert den sozialwissenschaftlichen Unterricht im Allgemeinen. Diskriminierung wird in diesen Kontexten eher wahrscheinlicher, da über die Unterrichtsmethoden ein höherer artikulativer Anteil und die intensivere Beteiligung von Auszubildenden an Diskussionen und Debatten angestrebt werden: *„Nur müssen sie bei mir viel reden, oder ihre Meinung sagen.“* Diskriminierungsprozesse sind keine singulären Ereignisse, welche lediglich durch Lehrende, die über ein besonders hoch entwickeltes Sensorium verfügen konstatiert wird. In diesem Zusammenhang, so Frau Feldmann, werden Diskriminierungserlebnisse von vielen Lehrenden signalisiert, insofern sie dann keine Ausnahmen mehr darzustellen scheinen.

Herr Blumenthal illustriert eine Unterrichtssituation in einem Spannungsfeld von Themeninhalten kultursensibler Pflege und einer auf die Herkunft bezogenen hoch heterogenen Klasse. Über seine Erfahrungen in gesetzten Impulsen für Diskriminierungsereignisse fordert er imperativ über ein generalisierendes „MAN“ eine sensible taktvolle Zurückhaltung in der Gestaltung kultureller Unterrichtsinhalte: *„(...) man muss auch wirklich sensibel sein, gerade bei dem Thema (...).“* Die Spezifik kann zwar in heterogenen Lernumwelten ein Modell wechselseitige erfolgreicher Verständigung sein, stellt aber hohe professionelle pädagogische Anforderungen an Lehrende. Seine Erfahrungen mit Diskriminierungsphänomenen in der Pflegeausbildung erzählt der Lehrende in der folgenden Interviewpassage:

I.: Okay. Ich würde ganz gerne mal auf vielleicht eine Situation zu-. Oder können Sie mir über eine Situation etwas erzählen, wo Sie selbst schon mal als Lehrkraft solche oder so eine Situation erlebt haben von Ausgrenzung und von Abgrenzung, so wie Sie es gerade beschrieben haben? (...)“

HB: „Mhm, ja, da gibt es eigentlich mehrere. Also eine fällt mir direkt ein. Das war, war gar nicht so einfach, muss ich sagen. Da habe ich was auch zu zu kultursensible Pflege unterrichtet, transkulturelle Pflege und, ja, also Modelle und was weiß, sind wir durchgegangen. Auch ging es jetzt um das Sunrise-Modell und von Frau Leininger und so und dann alles aufgegriffen. Und, ja, man muss auch wirklich sensibel sein, gerade bei dem Thema, wenn man die Klasse sich anguckt, die ja nicht, wie ich schon sagte, homogen ist, sondern heterogen, mit verschiedenen Kulturen, die aber davon (...) sehr viel gewinnen. Aber ich-, dann ging es nur um alleine Umgangssprache oder was ist typisch, was ist typisch deutsch, sollten die Schüler analysieren, so typisch, so dieses klischeehafte Denken, was ist typisch. Und was ist typisch für die, die aus einer anderen Kultur kommen Für deren (...). Und das hatte sich dann relativ schnell leider auch so ein bisschen hochgeschaukelt zwischen einer Schülerin und einem Schüler, die-, also Auszubildende in der-. in der. Das war generalistisch und generalistische Ausbildung. Der Schüler kam aus Albanien und die Schülerin war eine [aus Mittelstadt], kam aus Deutschland, ohne Migrationshintergrund. Und dann ging es auch um, um mehrere, was ist typisch deutsch und die Deut-. Dann kommen die Klassiker, mit Pünktlichkeit, die Deutschen sind immer pünktlich und sehr genau und auch bürokratisch. Und dann hat der Schüler aus Albanien auch Dinge gesagt zu typisch Albanien. Und (3Sek) die Schüler haben sich dann ganz schnell, die bei-, also die beiden haben sich sehr schnell angeeckt und auch sich so persönlich das genommen eigentlich auch, weil sie dann noch so da in das Gespräch nochmal kamen und sich eigentlich-. Also das hat sich dann so weit hochgeschaukelt, dass die sich gegenseitig dann fast so angegriffen haben, so in ihrer Kommunikation. Dass dann solche Aussagen fielen von der Schülerin, die hier aus [Mittelstadt] kam oder aus Mittelstadt geboren ist, dass sie dann sogar so sagte: ‚Ja, dann geh doch zurück nach Albanien, wenn du hier auf die Deutschen so sehr hackst.‘ Und dann-, also wegen dieser Pünktlichkeit und Deutsche sind immer-. Und dann hat sich das so richtig hochgeschaukelt und sie kam dann mit solchen Sprüchen und er dann mit, ja-. Also dass die sich richtig angeeckt hatten, die beiden, ja. So. Gerade (?bei dem) Thema. Das war sehr, sehr explosiv eigentlich, ja, gerade bei den beiden, ja“, (HB Z. 219-250).

Der Lehrende unterrichtet komplexe, anspruchsvolle pflegewissenschaftliche Theorieelemente und Modelle kultursensibler Pflege („*transkulturelle Pflege und, ja, also Modelle „Sunrise-Modell (...)*“), in einer kulturell vielfältig zusammengesetzten Klasse.

Herr Blumenthal greift das Thema in der Klasse nach dem Verlauf der theoretischen Einheit kultursensibler Pflege erneut auf und zwar über eine Aufgabenstellung, die anhand von klassischen Klischees, „(...), *was ist typisch (...)*“, verzerrende undifferenzierte Stereotype und Vorurteile identifizieren soll, die mit kulturellen Gruppen in Verbindung gebracht werden. Modulare Lernziele des Lehrenden interpretativ weiterführend ermöglichten eine re-

flektierte Auseinandersetzung mit den eigenkulturellen und anderen kulturellen Stereotypen, die aber in dieser geschilderten Unterrichtssituation scheitern. Ob ein Lehr-Lernkurzschluss<sup>90</sup> (Holzkamp, 2008) vorliegt, kann anhand der Interviewsituation nicht exakt nachvollzogen werden. Es wäre aber plausibel, dass Herr Blumenthal über das Lehren theoretischer transkultureller Inhalte die erforderlichen Elemente „und dann [habe ich, JW] alles aufgegriffen“ für die anschließenden kulturellen Selbsterfahrungs- und Reflexionsübung nutzen wollte: „(...), was ist typisch deutsch, sollten die Schüler analysieren, (...), so dieses klischeehafte Denken, (...) Und was ist typisch für die, die aus einer anderen Kultur kommen.“

Initial entzündet sich das Geschehen an den wechselseitigen Klischees resp. Stereotypisierungen der Lernenden, die unreflektiert insbesondere ausgehend von der Lernenden ohne Migrationsgeschichte über eine Eskalationsdynamik zu persönlichen Diskreditierungen führen: „Ja, dann geh doch zurück nach Albanien, wenn du hier auf die Deutschen so sehr hackst.“ Die Stereotype werden über unreflektierte Deutungsmuster der Schüler:innen perspektivisch als Angriff verstanden, ohne dass die ursprüngliche pädagogische Absicht Stereotype, Pauschalisierungen und Vorurteile als undifferenziertes oberflächliches Kategorisierungsmuster zu entlarven, um das dahinterliegende Bildungspotenzial nutzbar zu machen, wirksam wird. Auslöser der Konflikteskalation sind Lernende ohne Migrationsgeschichte, die sich als Angehörige der dominanten Mehrheitskultur provoziert sehen. Der Konflikt ist auf der Unterrichtsebene durch den Lehrenden nicht mehr einzufangen und pädagogisch lösbar, womit die Situation eskalativ entgleitet: „Das war sehr, sehr explosiv eigentlich (...).“

Für Frau Grünwald sind Diskriminierungsphänomene kontinuierlich eingebettet in politische und pflegehistorische Themen und daher eine begleitende Konstante des Pflegeunterrichts, wie sie in der folgenden Interviewpassage erzählt.

I.: „Und hast du da auch schon mal Situationen erlebt, also im Unterrichtssetting, wo Schülerinnen und Schüler sich diskriminierend geäußert haben?“

MG: „Ja, also Mhm auf jeden Fall. Also, womit ich immer wieder auch-. Also ich unterrichte Geschichte der Pflege oder habe unterrichtet so dieses Thema Nazi und so rechts und auch so politische Statements, die ich ziemlich krass finde. Ja. (2Sek) Das, also damit habe ich zu tun gehabt, (...)“, (MG Z. 128-132).

(...)

<sup>90</sup> Lehr- und Lernkurzschluss: Unterstellung, dass didaktisierte und methodisch vorbereitete Lehrprozesse automatisch Lernprozesse bei den Schüler:innen auslösen. Holzkamp zeigt auf, dass die Idee, über Lehrpläne, Lehrstrategien und didaktisch-methodische Unterrichtsvorbereitungen Bedingungen herzustellen unter denen Lernprozesse gelingen, eine Fiktion darstellen (Holzkamp, 2008).

I.: „Und du hast ja vorhin gerade gesagt, die haben sich dann auch-. Also du hast ja Geschichte der Pflege unterrichtet oder du hast auch mal politische Themen unterrichtet. Wie haben die sich denn da so geäußert, kannst du mir da mal ein Beispiel erzählen?“

MG: (tief ausatmend) Na, eher so ein bisschen belustigend über die, über so Hitler und so. Und wenn ich dann so, so kleine Fallbeispiele auch hatte, wie zum Beispiel irgendwie, der ja, der, der alte Mann irgendwie, der irgendwie den zweiten Weltkrieg überlebt hat, hat dann irgendwie im Patientenzimmer ein Kind mit Downsyndrom bekommen und bei uns hätte es sowas nicht gegeben (Erzählung Fallbeispiel). Und dann wird sich darüber eigentlich eher lustig gemacht, anstatt die Problematik zu erkennen, um die, um was es da eigentlich geht“, (MG Z. 159-167).

Die Lehrende erfährt in vielfachen Unterrichtszusammenhängen politisch extreme Botschaften, die sie mit den Codeworten „rechts“ und „Nazi“ versieht. Das Nutzen von vagen, lavierenden Argumentationen und unpräzisen Formulierungen lassen sich auch in vielen anderen Interviewsequenzen wiederfinden. „Nazi“ und „rechts“ sind diesbezüglich ganz im Sinne Pörksens (Pörksen, 1992, zit. nach Prescher, 2021, S. 221) Plastikwörter, die so allgemein verständlich sind, dass die Objekte (typisiert) vorgestellt, aber unpräzise bleiben. Über Rechte, Linke und Nazis als Typus eines (auch personalen) Objektes wird etwas gewusst, sobald aber der Gegenstandsbereich konkretisiert werden muss, werden die Bezugspunkte fluide und ungenau. Was in diesem Zusammenhang der Nazi und die rechten Botschaften sind, bleibt unbestimmt.

Die (pflege)historischen Themen mit Bezügen zu Personen (Hitler) und zum Nationalsozialismus werden bagatellisiert oder ins Lächerliche gezogen. Frau Grünwald illustriert ein Fallbeispiel, in dem eugenische Prinzipien problematisiert und reflektiert werden sollen. Dabei verstehen die Lernenden aus der Sicht von Frau Grünwald weder auf der kognitiven noch auf der emotional-affektiven Ebene den zentralen Sinngehalt: *„Und dann wird sich darüber eigentlich eher lustig gemacht, anstatt die Problematik zu erkennen (...).“*

Die Schilderung der Lehrenden setzt die schon bereits in den vorherigen Kapiteln skizzierten Bruchlinien einer enttabuisierenden und normalisierenden Sprache mit Bezügen zum Nationalsozialismus fort. Derlei Entäußerungen verlaufen nicht in steter, fixer Regelmäßigkeit. Die Normalisierung einer Debattenkultur und die Problematik eines für die Lernenden weder inhaltlich noch affektiv zu erfassenden historischen Lerngegenstands stellen die Herausforderungen für Frau Grünwald dar.

#### **5.5.4 Subkategorie: leitende Unterrichtsprinzipien anwenden**

Mit dem Kriterium des Unterrichtsprinzips verbinden sich für Lehrende Grundsätze, auf die sie bei der Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen zurückgreifen. Unterrichtsprinzipien, häufig uneinheitlich gefasst als didaktische Prinzipien oder Merkmale guter Unterrichtsgestaltung, gelten in der pädagogischen Literatur als Grundsätze, deren Berücksichtigung Voraussetzungen eines wirksamen und qualitätvollen Unterrichts darstellen (Wiater, 2018). Unterrichtsprinzipien sind für alle Lehr- und Lernprozesse geltende Grundsätze und Handlungsregeln, die Unterrichtskonzeptionen vorgeschaltet sind und erfolgreiches Lehren ermöglichen (Wiater, 2018). Adaptiert nach Wiater (2018) lassen sich Unterrichtsprinzipien für die Pflegeausbildung auf zwei Ebenen verorten:

1. Konstitutive Unterrichtsprinzipien sind zu verwirklichende Basisgrundsätze jeder Unterrichtsgestaltung (Subjektorientierung, Wissenschaftsorientierung, Bildungsorientierung, Kompetenzorientierung, Situationsorientierung, Exemplarität sowie ein konstruktivistisches und interaktionistisches Lehr- und Lernverständnis) (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. o. O. 2020).
2. Regulierende Unterrichtsprinzipien sind Grundsätze der inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Unterrichts, auf die kontextuell und situativ zurückgegriffen wird. Im weitesten Sinne betrifft dies die konzeptionelle Grundstruktur von Unterrichtseinheiten über die Festlegung von Zielen, Inhaltsauswahl, Methoden und Sozialformen (Wiater, 2018).

Lehrende greifen in schwierigen oder heiklen Unterrichtssituationen auf das Neutralitätsprinzip zurück, was einerseits dazu führt, dass Diskurse und die damit verbundenen Positionierungen suspendiert (exkludiert) werden oder andererseits Räume für Meinungen geöffnet und professionell unbearbeitet unter der Deutung von Gleichberechtigung der Perspektiven nebeneinander stehen (inkludiert). Daraus ergeben sich Situationen, in denen Diskriminierungspotenziale nicht erkannt und professionell bearbeitbar sind. Dabei bestimmt bei beiden Lehrenden das Neutralitätsgebot ihre Handlungsorientierung, auf das sie in schwierigen Situationen zurückgreifen, um sich zu entlasten.

##### **5.5.4.1 Unterrichtsprinzipien verwenden: Neutralität mit Exklusion**

So schildert in der folgenden Interviewpassage Herr Rademacher, an welchen Grundsätzen er seine Unterrichtsgestaltung ausrichtet.

PR: „(...) Aber ich habe dort den Eindruck, dass wir relativ offen oder auch weltoffen sind. Auch wenn es-. Also wir haben, wie gesagt, auch immer wieder mal irgendwelche ausländischen Schüler, (...). Wir haben auch Ukrainerinnen und so schon gehabt. Oder die Vietnamesin halt auch in der gleichen Klasse. Die-. Also wo eigentlich immer das Ziel der Klasse eher Integration ist, als bewusst Ausgrenzung. Und da bin ich auch sehr, sehr froh drüber, dass es so ist.“

I.: „Ja. Haben Sie das Gefühl, dass das vielleicht eher so ein-, so eine Reaktion oder so ein Affekt ist, auf die momentane Situation? Also ich denke gerade an [Mittelstadt und die Wahlen]. Haben Sie das Gefühl, dass das so eine Trotzreaktion ist? Oder das-, diskutieren Sie eigentlich darüber in der Schule, über solche Sachen? Also ich frage jetzt einfach mal. Diskutieren Sie in der Schule darüber? Also gerade auch über Politik.“

PR: „Jaja. Na die-, also die Gefahr ist, denke ich, dass ja die eigene politische Meinung keine Rolle spielen sollte. Im Bereich der Pädagogik. Und es auch nicht Ziel sein sollte, irgendwo die eigenen Gedanken, irgendwo jemandem aufzudrücken. Und ja, gerade mit dem Punkt AfD (...). Ich glaube, da passiert ringsum so viel, multimedial, dass die Schüler einfach -. Also, dass sicherlich, dass auch zum Ausdruck kommen kann. Vielleicht auch gerade in Lernfeldern, wo es eher Thema ist. Also irgendwelchen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Da bin ich halt weniger drin. Ich weiß, dass die Schüler das teilweise ansprechen. Und bin aber dort tatsächlich auch jemand, der dort eher sich mit der eigenen Meinung zurückhält. Also nicht, weil ich denke, dass die nicht akzeptiert werden würde, sondern, weil ich einfach-. Also für mein Empfinden hat politische Gesinnung im Unterricht nichts zu tun.“

I.: „Was sagen die denn so? Oder mit was konfrontieren Sie denn die Schüler, wenn Sie sagen, ich halt mich hier eigentlich mit meinen eigenen Meinungen zurück.“

PR: „Nein, das sage ich-. Also so-, so sage ich es nicht. Sondern, ich äußere mich dann einfach weniger. Also, es kommen halt Aussagen wie ja, um Gottes Willen, was soll dann werden? Und dann werden die Grenzen zugemacht und dann wird es wahrscheinlich nur noch mehr Probleme geben. Weil dann eben noch mehr, im Prinzip, auch Öl ins Feuer gegossen wird und irgendwelche Ausschreitungen, rechts, links und so weiter passieren“, (PR Z. 807-836).

(...)

PR: „Und wie gesagt, mein Ansatz dazu ist, dass ich-, dass meine politische Meinung nichts in der Schule zu tun hat. Und ich kann mich daran erinnern, von meiner eigenen Schulbildung her, dass wir einen Gemeinschaftskundelehrer hatten in der-, das kann schon zwölfter Klasse gewesen sein. Also wo wir dann-, wo die ersten von uns wählen gehen konnten. Und uns genau gesagt hat, wen wir denn wählen sollen.“

PR: „Und ich das auch von anderen öffentlichen Schulen von uns aus dem Bereich kenne. (...). Dass dort die Lehrkräfte durchaus irgendwo eine bestimmte Meinung den Schülern erklären sollen. Was denn richtig und falsch wäre. Und das finde ich halt völlig-. Also man kann nicht irgendwo, von wegen-. Also selbst wenn es irgendwo, jetzt hier Beispiel AfD oder sei es NPD oder was auch immer. Also dafür haben wir ja letztendlich eine Demokratie, eben, dass jeder seine Meinung auch sagen kann. Wenn es nicht gegen irgendwelche Grundgesetze oder andere Gesetzmäßigkeiten verstößt. Und damit finde ich es auch wichtig, dass man selbst Dinge, mit denen man sich nicht identifizieren kann, in einer gewissen Art und Weise akzeptiert“, (PR Z. 886-901).

Herr Rademacher bestätigt implizit, dass Diskriminierungsereignisse, ob offen oder latent versteckt, Phänomene in der Pflegeausbildung darstellen. Interpretativ lässt der Satzabbruch, *„Auch wenn es“*, nach der zuerst beschriebenen weltoffenen kollektiven Haltung indirekt auf diese Konflikte schließen. Konstitutiv können Schulen über Egalität und Offenheit in ihrer Außenpositionierung unterstützend wirken, *„(...) ich habe dort den Eindruck, dass wir relativ offen oder auch weltoffen sind“* und können trotzdem nach innen Vorbehalte und Ressentiments in halbgeschlossenen und geschlossenen Räumen gegen marginalisierte Gruppen haben. Der Lehrende bezieht sich in seiner Argumentation auf eine idealisierte sozial-pflegerische Grundnorm sowie die weltoffene Einstellung, die eher integrierend als ausgrenzend wirkt. Herr Rademacher muss dabei nicht pädagogisch intervenieren, da das Ziel *„(...) der Klasse eher Integration ist, als bewusst Ausgrenzung.“* Diese Positionierung verdeutlicht er unterstützend über eine semantische Verstärkung seiner Aussage des *„sehr, sehr froh drüber“*-Seins. Seine Sichtweise plausibilisiert er über die zunehmend heterogenen Herkünfte, die aus seiner Überzeugung damit Diskriminierungsereignisse unwahrscheinlicher werden lassen.

Auf die Frage, ob die Integrationsbemühungen eine Reaktionsfolge einer aktuellen politischen Situation (Auseinandersetzung mit Wahlen/Parteien) seien bzw. damit im Zusammenhang stehen würden, thematisiert Herr Rademacher seine Grundsätze, die auch Prinzipien seiner Unterrichtsgestaltung bilden.

Das pädagogische Zielkriterium seines Unterrichts stellt das Neutralitätsgebot in Bildungsprozessen dar. Der Lehrende begründet dies anhand von Vorbehalten, denen auch ein übergeordnetes gesellschaftliches Normpostulat zur Legitimität politischer Diskurse im Unterricht beiwohnt: *(...) die eigene politische Meinung [sollte, JW] keine Rolle spielen (...). Im Bereich der Pädagogik.“* Herr Rademacher berührt zwei Ebenen mit seiner Argumentation:



1. Die eigene politische Haltung wird für ihn im öffentlichen Unterricht zum Wagnis: *„Und bin aber dort tatsächlich auch jemand, der dort eher sich mit der eigenen Meinung zurückhält.“*
2. Die individuellen politischen Sichtweisen sind aus dem Unterricht zu suspendieren, da sie für die Lernenden eine unzulässige politische Beeinflussung über einen Meinungsoktroj darstellen und mit Gefährdungen assoziiert werden: *„Es kann dann nicht das Ziel sein „(...) irgendwo die eigenen Gedanken, irgendwo jemandem aufzudrücken.“*

Herr Rademacher differenziert dabei nicht zwischen externen politischen Themen und seiner eigenen politischen Haltung, sondern diese verschmelzen miteinander. M. a. W. ein politisch-gesellschaftliches Thema aus der Lebenswelt, das inhaltlich didaktisiert werden kann, wird durch den Lehrenden individualisiert sowie subjektiviert und muss daher aufgrund des von ihm vertretenen Neutralitätsgebotes aus dem Unterricht exkludiert werden. Das politische Thema und die politische Haltung werden gleich behandelt, sodass der Lehrende seine pädagogische Haltung davon trennen muss und sie dadurch gleichzeitig entpolitisiert. Das Ziel seines Unterrichts ist dann eben nicht mehr die Thematisierung politischer Inhalte, da sie das Neutralitätsgebot unterminieren, sondern das entpolitisierte Lehren. In Verbindung mit dem Primat der Neutralität sieht der Lehrende seine Meinung als Gefährdungspotenzial für Schüler:innen, aber insbesondere als ein unterrichtliches Wagnis für ihn selbst.

Speziell politische Ereignisse triggern die Debatten und Diskurse im Unterricht: *„Und ja, gerade mit dem Punkt AfD (...). Ich glaube, da passiert ringsum so viel, multimedial (...).“*

Die Medien bilden in diesem Kontext den Meinungspool und sind im übertragenen Sinn für die Lernenden Informationsmedium und selbstgewählte Aufklärungsquelle. In seiner Bilanzierung deutet der Lehrende das „Hineinfließen“ der lebensweltlichen Ereignisse in den Unterricht an, in dem es dort als Möglichkeitsform zum Ausdruck kommen kann. Die Vergegenständlichung in primär gesellschaftswissenschaftlichen Themenfeldern stellen für den Lehrenden keine Berührungspunkte dar, was insofern auch seiner Perspektive entspricht, nicht nur das Neutralitätsgebot einzuhalten, sondern auch zugleich politische Debatten in seinem Unterricht zu minimalisieren. In diesem Zusammenhang, das wird auch in den Interviewsequenzen der anderen Teilnehmer:innen augenscheinlich, haben diese Schwierigkeiten Inhalte, Stile und Formen der Auseinandersetzung zu beschreiben. Oftmals wird sprachlich phrasenhaft oder stereotyp formuliert: *„Also, dass sicherlich, dass auch zum Ausdruck kommen kann“*, oder laviert und das Geschehen eher vage angerissen.

Die grundlegende Überzeugung von Herrn Rademacher ist die Gewähr eines Neutralitätsgebotes, worauf er immer wieder hinweist. Der Lehrende positioniert sich, distanziert sich von politischen Themen und exkludiert den politischen Bestandteil seiner inneren pädagogischen Haltung aus dem Unterrichtsgeschehen. Für Herrn Rademacher ist eine politische Haltung „*Gesinnung*“, die kein pädagogischer resp. didaktischer Basisgrundsatz sein kann. So kann der Eindruck entstehen, dass eher Inaktivität und nicht nur Zurückhaltung, begründet über seine politische Neutralität mit dem Gesinnungsverbot im Unterricht, ein zielführendes Kriterium der Auseinandersetzungen wird.

Die Brüche in der Interviewpassage sind auffällig markiert, da sich der Lehrende hauptsächlich als zurücknehmend beschreibt, um dann sogleich die Aussagen zu relativieren und abzuschwächen. Herr Rademacher illustriert dramatisch die Befürchtungen und Ängste der Auszubildenden, die metaphorisch eingeführt über das „*Öl ins Feuer*“-Gießen zu einer Ausweitung sowie Entgrenzung von Konflikten führen können. Möglicherweise liegt eine Übertragung vor. Aus der Sorge vor einer unkontrollierten Ausweitung, die der Lehrende für seinen Unterricht befürchtet, wird diese Angst selbst zum Grund, warum Auseinandersetzungen gemieden werden. Der Lehrende thematisiert keine Konflikte, dadurch lassen sich kontroverse Diskussionen vermeiden. Ausdehnung und Entgrenzung erfahren Konflikte, wenn sie im Unterricht thematisiert und darüber maximiert werden. In dieser Situation bekommen sie eine Fläche (oder ein Plenum), worüber es erschwert wird, Unterrichtsfähigkeit herzustellen und eine stabile, akzeptierte Beziehung zu den Lernenden aufzubauen. Konflikte müssen daher aus der Sicht des Lehrenden begrenzt und minimalisiert werden. Der Lehrende legitimiert anhand eines biografischen Beispiels, einer schulischen Indoktrination, seinen Grundsatz zur Einhaltung der Neutralität: Der „*Gemeinschaftskundelehrer* (...). (...) *uns genau gesagt hat, wen wir denn wählen sollen.*“

Über seine biografischen Erlebnisse geprägt, positioniert er sich diesbezüglich zur Meinungsvielfalt, dem Mehrparteiensystem und auch zur Auseinandersetzung mit völkischen und rechtskonservativen Parteien. Der Lehrende akzeptiert diese Sichtweisen im Rahmen eines allgemeinen Demokratieverständnisses, ohne sich mit deren Positionen zu identifizieren. Er lagert jedoch problematische Diskussionen aus dem Unterricht aus, sodass keine Stellungnahmen erfolgen. Seine politische Haltung ist kein Bestandteil des Unterrichts, die von ihm mit biografischen Erfahrungen legitimiert werden.

### 5.5.4.2 Unterrichtsprinzipien verwenden: Neutralität mit Inklusion

Ähnlich wie Herr Rademacher legt auch Frau Langhans das Neutralitätsprinzip ihrer Lehrtätigkeit zugrunde, aber mit anderen Intentionen. Dieser Interviewpassage gehen Beschreibungen von Auseinandersetzungen innerhalb der Klasse voraus, in der unspezifisch fremdenfeindliche Inhalte zum Thema werden:

I.: „Kam das häufig vor, dass die sich geäußert haben [Anm. SuS mit diskriminierenden/fremdenfeindlichen Aussagen, JW] und dann hat ein anderer Teil eben dagegengehalten, so dass-.“

KL: „Sagen wir mal so, in den Jahren wurde das etwas besser. Zu Anfang hatte ich das manchmal, aber vielleicht war das auch meine Art und Weise, den Unterricht zu beginnen oder die Schüler auf den Unterricht mit fremden Kulturen oder Ausländern einzustimmen. Und ich habe meine Einstiegsrunde einfach von Jahr zu Jahr verändert, sodass ich erstmal damit angefangen habe, zu erfragen, was ihnen dazu einfällt, habe auch alle Negativerfahrungen mit gesammelt. Aber eigenartigerweise, wenn ich jetzt gesagt habe: ‚Was assoziieren Sie mit dem Begriff fremde Kulturen und Religionen?‘ Kam zu zwei Drittel bis drei Viertel positive Sachen. Es waren ganz wenige Klassen, die also Hälfte, Hälfte oder wo wirklich mal der negative Teil, also, überwog. Ja. Und vielleicht ist es auch wirklich richtig, dass man den Schülern Raum für Ängste und Negativäußerungen lässt, um manches dann auch zu relativieren. Und nicht sagt: Okay, wir machen jetzt hier Friede, Freude, Eierkuchen und ich vermittele ihnen jetzt hier bestimmte Glaubenseinrichtungen und meine Wertvorstellungen. Sondern, meine Wertvorstellungen sind ein Teil des Unterrichts und ich möchte gerne ihre Wertvorstellungen lernen, kennenlernen. Und ich glaube, diese Gleichberechtigung, die man auch zum Anfang so ein bisschen rüberbringt, färbt positiv auf die Gestaltung der nächsten Stunden. Ja, das ist vielleicht, also das sind meine Erfahrungen, wie man im Grunde genommen, so einen Unterricht auch, ja, vielleicht positiv einfärben kann. Ohne, dass man den Schülern etwas aufdoktriert“, (KL 225-244).

Frau Langhans erlebt insbesondere anfänglich im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit negative Unterrichtsverläufe, in deren Mittelpunkt Themen kultursensibler Pflege stehen. Die Lehrende adaptiert und modifiziert reflexiv ihre konzeptionelle Unterrichtsgestaltung hinsichtlich Zugänglichkeit und Methodik mit einem für sie akzeptablen befriedigenden Ergebnis. Dabei beziehen sich ihre Zielkriterien unbestimmt auf die geschilderten „positiven Sachen“ der dargestellten Erfahrungen der Lernenden im Kontakt mit Kulturen und einem konfliktbefriedeten Unterrichtsverlauf. Der von Frau Langhans dargestellte Unterricht wirkt dadurch eher als die Ausnahme, denn als Normalität, denn „eigenartigerweise (...). Kam zu zwei Drittel bis drei Viertel positive Sachen.“

Frau Langhans bezieht diese für sie akzeptablen Ergebnisse auf ihre gewährleistende Praxis von Neutralität und Offenheit, die den Wertvorstellungen der Lernenden einen Platz geben: *„Und vielleicht ist es auch wirklich richtig, dass man den Schülern Raum für Ängste und Negativäußerungen lässt.“* Sie geht dadurch ein Wagnis und das Risiko ein, dass der von ihr geöffnete Raum durch negativ assoziierte Werthaltungen der Lernenden entgrenzt wird. Die Unsicherheit ob ihres Vorgehens spürt sie selbst: *„Und vielleicht ist es auch wirklich richtig (...)“*

Frau Langhans kann diesen Debattenraum für die Lernenden aber nur öffnen, wenn sie ihre eigenen Wertvorstellungen zurückhält. Sie muss sich dafür auf eine professionelle Ebene zurückziehen, die implizit über das Neutralitätsgebot legitimiert wird: *„(...) meine Wertvorstellungen sind ein Teil des Unterrichts und ich möchte gerne ihre Wertvorstellungen lernen, kennenlernen.“* *„Und ich glaube, diese Gleichberechtigung, die man auch zum Anfang so ein bisschen überbringt (...)“*

Dabei ersetzt sie ihr professionelles pädagogisches Wertesystem (was m. E. in der Pflegeausbildung der Klärung bedarf) mit den darin u. a. enthaltenen Aufgaben einer Wissens- und Normenvermittlung (Oevermann, 1996) sowie der Anbahnung einer kulturellen Grundhaltung (Ilien, 2008) durch ihr individuell biografisch geprägtes Wertesystem.

Priorisierende individuelle Werte, vermittelt über biografische Erfahrungen, dienen zwar in dieser Situation dem Aufbau tragfähiger Beziehungen im Modus des Fallverstehens (Oevermann, 1996), blenden jedoch den professionellen Anforderungsbereich der Lehrenden, die in der Initiation von Krisen zur Auslösung von Bildungsprozessen über die Konfrontation mit dem Nicht-Wissen (Helsper, 2014, S. 219) der Schüler:innen liegen, aus. Sie hält in diesen Unterrichtssituationen ihre Wertposition zwar aufrecht, agiert jedoch im Modus und ergebnisakzeptierend und -relativierend.

Neutralität ist für Frau Langhans eine Form der Gleichberechtigung, ohne dass ihre Wertvorstellungen sowohl den Auftakt als auch die Unterrichtsverläufe dominieren: *„Ohne, dass man den Schülern etwas aufdoktriert ([sic! aufoktroiert, JW]).“* Die Lehrende legitimiert ihre neutrale Vorgehensweise sowohl mit dem eigenen Erfahrungswissen als auch den kollektiven Wissensbeständen um Gleichberechtigung mit Bezug auf das generalisierende MAN: *„(...) ich glaube, diese Gleichberechtigung, die man auch zum Anfang so ein bisschen überbringt, färbt positiv auf die Gestaltung der nächsten Stunden.“*

Frau Langhans und Herr Rademacher beziehen sich in der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen auf die Neutralität bzw. das Neutralitätsgebot, welches für beide eine leitende Handlungsorientierung darstellt. Das von ihnen so exemplifizierte Neutralitätsprinzip unterstützt und fördert Diskriminierungsereignisse auf zwei unterschiedlichen Wegen, die mit der

Integration dieses Grundsatzes in die Unterrichtssituation einhergehen. Aus ihrer gemeinsamen Perspektive der Ablehnung des Oktroyierens eigener Werthaltungen und Überzeugungen auf die Lernenden wird der Unterrichtsraum zu einem neutralen Ort, der im Anschluss dann different konstituiert wird. Die Handlungsorientierungen der beiden Lehrenden trennen sich, trotz der gemeinsamen Ausgangsposition auf der Handlungsebene: Während Frau Langhans Debattenräume öffnet, um mit den Lernenden in den Austausch zu gehen, suspendiert Herr Rademacher Themen mit diskriminierenden Potenzial.

Trotz der unterschiedlichen Handlungsorientierung des Inkludierens und Exkludierens von Diskursen liegt die gemeinsame Endstrecke darin, dass beide Lehrenden im Kontext des Neutralitätsgebotes grundlegende Ansichten und Perspektiven, auch die die Diskriminierungsprozesse unterstützen, als einen Bestandteil von „Meinungsfreiheit“ und „Gleichberechtigung“ darstellen.

Um es vorwegzunehmen, liegt hinter dem Postulat des Neutralitätsgebotes für den Unterricht ein grundlegendes Missverständnis einer einseitigen Auslegung des Beutelsbacher Konsens<sup>91</sup> mit Folgen für Unterricht und Schule. Das Neutralitätsgebot leitet sich aus dem Überwältigungsverbot ab, das eine Indoktrination der Auszubildenden über parteipolitische Interessenlagen strikt ausschließt. Schulen müssen parteipolitisch neutral sein (Niendorf & Reitz, 2019), woraus sich aber keineswegs ableiten würde, dass politisch kontroverse Themen, eigene Standpunkte und Werthaltungen aus dem Unterricht auszuschließen wären. Im Gegenteil, es ergibt sich gerade aus dem Gebot der Kontroversität die Aufgabe, Themen mit politisch illegitimen und diskriminierenden Potenzial in einer offenen Gesellschaft zu thematisieren. Zudem sind „gleichberechtigte“ und diskriminierungsfähige Meinungen der Auszubildenden mit den Zielkriterien der Pflegeausbildung wie dem ICN Kodex (2021) und der Charta zum Schutz der Menschenwürde nicht vereinbar und bedürfen der Stellungnahme der Lehrenden. Neutralitätsgebot und der Beutelsbacher Konsens sind eingebunden in den Rahmen der allgemeinen Menschenrechte, die für die Pflegeausbildung durch den ICN-Kodex und die Charta zum Schutz der Menschenwürde vertreten werden. Daher ist der Diskriminierungsschutz auch ein zentraler Baustein von Schulstrukturen, die aber, und das meint der Begriff Neutralität, parteipolitisch neutrale Orte zu sein haben. Neutralitätsgebot und die Grundsätze des Beutelsbacher Konsens sind keine Forderung, im Rahmen der freiheitlich demokratischen Grundordnung auf Haltungen und Positionierungen zu verzichten (Niendorf & Reitz, 2019).

---

<sup>91</sup> Der Beutelsbacher Konsens (1976) enthält drei Bezugspunkte für die politische Bildung: (1) Überwältigungsverbot (Vermeidung einer Indoktrination, da sie dem Ziel der Mündigkeit widerspricht), (2) Kontroversitätsgebot (Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen), (3) Subjektorientierung (Befähigung zur Analyse der politischen Situationen und eigener Interessen); Beutelsbacher Konsens, 1976, in: LpB (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 2022).

## 5.6 Die intervenierenden Bedingungen in Diskriminierungssituationen

Die Handlungen der Lehrenden finden in einem situativen Lehr- und Lernkontext statt, der ihnen Handlungsmöglichkeiten eröffnet oder versagt. Der Modus des Handelns resp. Nichthandelns ist dabei von Bedingungen abhängig, die fördernde oder hemmende Wirkung auf den Umgang mit Diskriminierungsereignissen haben. Um überhaupt eine Situation als Handlungsaufforderung zu verstehen, müssen Lehrende diese erkennen und als problematisches Diskriminierungsereignis definieren. Die Situationsdefinition sowie die damit korrespondierenden Handlungsmöglichkeiten hängen dabei von mehreren Faktoren resp. Bedingungen ab:

1. Ihrer Grundhaltung als Lehrende, die mit der Gestaltung des Beziehungsverhältnisses zu den Lernenden und den von ihnen vertretenden Werten einhergehen.
2. Ihren Wissensbeständen, die zum einen ihre Wahrnehmung diskriminierender Ereignisse bestimmt und zum anderen über ihre Handlungsmöglichkeiten verfügt.
3. Die institutionellen Konventionen, Regeln und Strukturen, die ihre handlungsleitenden Orientierungen zum Umgang mit Diskriminierung beeinflussen (siehe Abb. 23/Tab. 11)

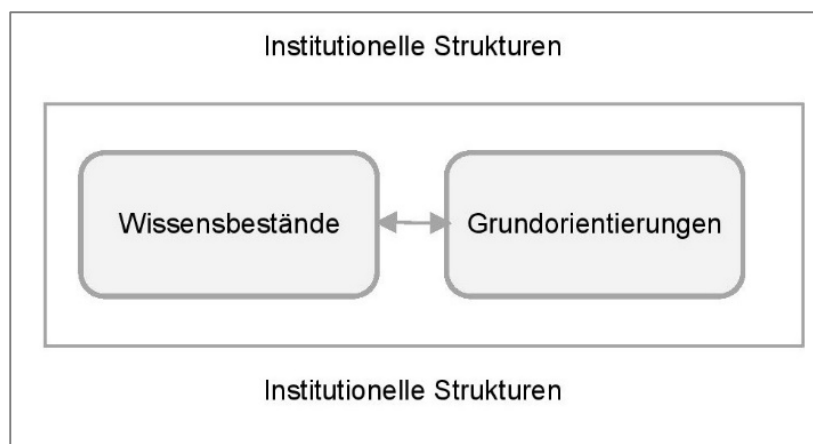


Abbildung 23: Darstellung Teilmodell: Wissensbestände/Grundorientierungen/ Strukturen

Tabelle 11: Übersicht über die Subkategorien: intervenierende Bedingungen in Diskriminierungssituationen

Subkategorie	Eigenschaften	Dimension
<b>Wissensbestände</b>	Diskriminierungswissen als Unbekanntheitswissen	hoch – geringer fragmentarisiert
	Diskriminierungswissen als Bekanntheitswissen	oberflächlich inkonsistent
	Diskriminierungswissens als Vertrautheitswissen	komplex tiefgründig
	Berufs-)Biografisches Wissen	pflegespezifische Identifikation hoch- niedriger
<b>Grund- und Werthaltung</b>	Beziehungsorientierung	Distanz und Nähe
<b>Institutionelle Strukturen</b>	Diskriminierungssensibilität	Als Team- und Führungsaufgabe
		Als konzeptionelle Aufgabe

### 5.6.1 Subkategorie: Wissensbestände der Lehrenden

Jede Situation wird mithilfe des subjektiven Wissensvorrates, der sich aus sedimentierten Erfahrungen zusammensetzt, bewältigt (Schütz & Luckmann, 2017). Wissen ist ein elementarer Baustein und Bedingung in der handelnden Auseinandersetzung mit Diskriminierungsprozessen. Die Form des Wissens resp. die Wissenskompetenzen sind eine Voraussetzung, die Lehrende benötigen, um in einer Anforderungssituation:

- Diskriminierungsereignisse wahrzunehmen und als solche definieren zu können,
- problematische Diskriminierungssituationen mithilfe ihres Handlungsrepertoires zu lösen oder
- über ihre eigenen Grenzen und das Involviertsein in Diskriminierungsprozesse reflektieren zu können.

Die Wissensbestände, die zur Situationsdefinition und zur Vorbereitung des Handlungsvollzugs beitragen, unterscheiden sich innerhalb der Lehrendengruppe. Folgende Wissenstypen ließen sich anhand der Interviews rekonstruieren: Unbekanntsein, Bekanntheitswissen, Vertrautheitswissen (siehe Abb. 24) und das (Berufs-)biografische Wissen. Das (Berufs-)biografische Wissen stellt hierbei eine querliegende Kategorie dar.

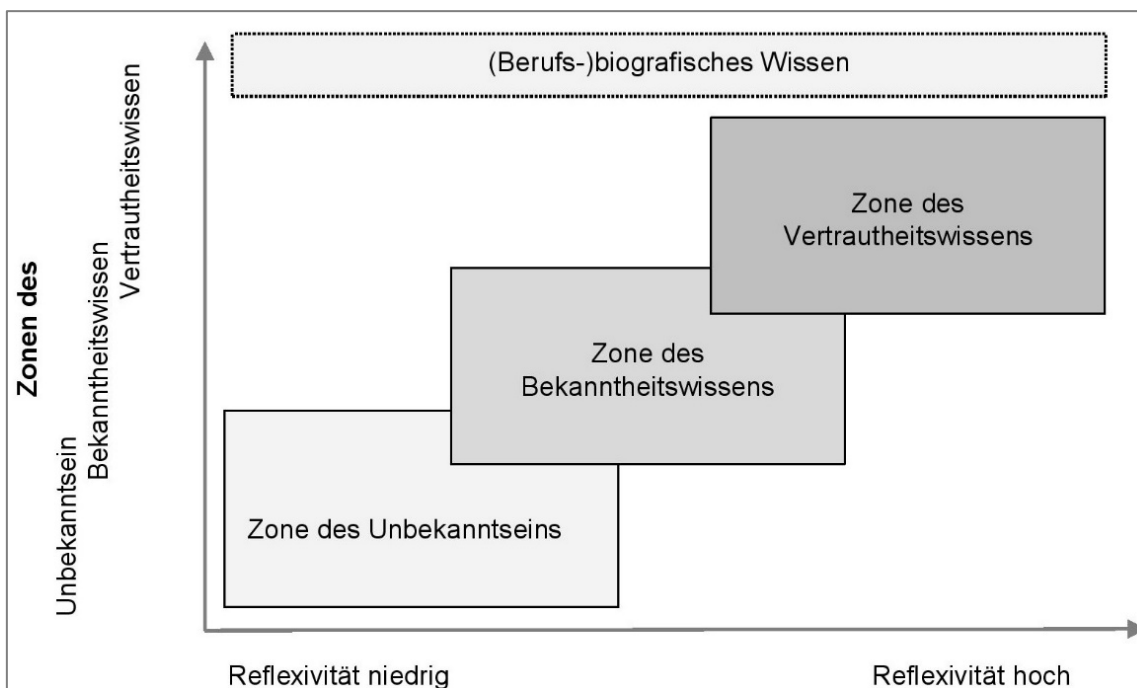


Abbildung 24: Wissensbestände der Lehrenden (eigene Darstellung adaptiert an: Schütz & Luckmann, 2017; Schütz, 2003<sup>a</sup> zit. nach Endreß, 2018, S. 153)

### 5.6.1.1 Diskriminierungswissen – Zone des Unbekanntseins

Mit dem „Unbekanntsein“ soll ein Wissensbestand beschrieben werden, in dem Lehrende über eine stark fragmentarisierte Wissensbasis verfügen. Damit können sie untereinander variierend, grundsätzlich Diskriminierungssituationen wahrnehmen, auch wenn dies mitunter erst in der reflektierenden Nachbetrachtung zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt. Trotzdem bleibt der Wissensgegenstand in der Struktur weitgehend unbestimmt. Fragmentarisiert ist der Wissensvorrat daher, weil aufgrund der Unterordnung unter andere pragmatische Ziel- und Zweckorientierungen des pädagogischen Alltags die Relevanz von Diskriminierung und damit ein thematisches Interesse am Wissenserwerb eine nachrangige Bedeutung bekommt. Es sind die Kontextbedingungen von Lehr- und Lernsituationen, so insbesondere heterogene Lernvoraussetzungen sowie die praktischen und theoretischen Herausforderungen einer generalistischen Ausbildung, die den primären Bezugspunkt ihrer pädagogischen Überlegungen bilden<sup>92</sup>. In den Interviews ließ sich das nicht immer idealtypisch unterscheiden, sodass es an den Rändern zu Überlagerungen kommt. Lehrende verfügen dennoch über einen rudimentären Wissensvorrat, mit dem sie Situationen partiell als

<sup>92</sup> Es sind Interviewsituationen, die hier nicht nochmal detailliert ausgeführt werden. In den vorhergehenden Kapiteln zu den Diskriminierungssituationen und dem Lehr- und Lernkontext richtete sich der Fokus der Teilnehmer:innen häufig auf die heterogenen Lernvoraussetzungen und die Schwierigkeiten der generalistischen Ausbildung.



Diskriminierungsereignis erkennen können. Die in ihrem Wissensvorrat angelegte fragmentarisierte Wissenstypik ist unvollständiges Wissen, kann aber in den Modus des Bekanntheitswissens überführt werden. Es handelt sich hierbei im Sinne von Schütz und Luckmann um potenzielles Wissen, welches bisher kein bzw. nur ein geringer Bestandteil des Wissensvorrates war (Schütz & Luckmann, 2017). Mit dem Begriff des „Unbekanntseins“ soll eine Abgrenzung zu der von Helpers (2002) postulierten Typik des Nichtwissens gezogen werden. Nichtwissen ist bei ihm ein Bestandteil der professionellen Wissensstruktur von Lehrenden, in der diese um die Begrenztheit ihres Wissens wissen (Helsper, 2002, S. 81). Das „Unbekanntsein“ ist nun kein Nichtwissen in meinem Verständnis, da Lehrende für die Feststellung ihrer Wissensgrenzen zumindest erstmal über Wissen verfügen müssen, um Wissenslimitationen wahrzunehmen. Mit dem „Unbekanntsein“ soll ein Wissen bezeichnet werden, welches theoretisch und praktisch noch nicht erschlossen ist, in dessen Bereichen allerdings kleinste unkonsolidierte Wissensinseln, die aus Erfahrungen bestehen, einen fragmentarisierten Zusammenhang herstellen können.

So wird in dem kurzen folgenden Interviewausschnitt von Frau Zumbacher ein naives und reduziertes Verständnis von Diskriminierung deutlich:

I.: Ja. Und wir haben ja gesagt-, das Thema war ja Diskriminierung. Und wenn du dich noch einmal an Situationen erinnern kannst, die vielleicht an der Schule aufgetreten sind. Wie würdest du Diskriminierung aus deiner Perspektive beschreiben?

SZ: Dass ein Haufen gegen eine einzelne Person sich extrem unfair verhält“ (SZ. Z. 383-386).

Die Begriffsebene von Diskriminierung, *des „Haufen[s, JW] [der, JW] sich gegen eine einzelne Person (...) extrem unfair verhält“*, verdeutlicht ein stark simplifizierendes Verständnis.

Der Wissensvorrat von Frau Michaelis ist vielschichtiger, bleibt aber ähnlich wie der von Frau Zumbacher einem reduzierten, unterkomplexen Verständnis verhaftet. Die Lehrende kann zwar Diskriminierungsmerkmale benennen, sieht aber diesen Vorgang als eine Form von Mobbing.

„Bei dem Thema Diskriminierung, (lacht) habe ich natürlich sofort an Ausländer gedacht. Aber eigentlich betrifft es ja nicht bloß Ausländer. Diskriminierung geht für mich so ein bisschen in Richtung Mobbing auch. Also, es hat irgendwo eine Nähe. Wenn jemand diskriminiert wird, das kann sein, weil er vielleicht aus einem schlechten Elternhaus kommt, wenig Geld hat, vielleicht ein schlechtes, unansehnliches Auto fährt. Oder die Sachen nicht so sind, wie andere sich das vorstellen. Eigentlich immer jemand, der aus der Norm herausfällt und deshalb von anderen so ein bisschen ignoriert oder gemobbt wird oder so, Diskriminierung wie gesagt. Diskriminierung könnte

ja theoretisch auch zwischen Männer und Frauen sein. Oder bei Bewerbungen. Warum nimmt man den einen und den anderen nicht. Heute nimmt man alle, die wollen. Ja (...). Aber was ich so ein bisschen empfunden habe-. In der Pflege haben sicherlich Frauen ganz gute Aufstiegschancen. Aber nicht in höheren Ebenen. Wenn ich mir Geschäftsführer angucke, das sind fast immer Männer. Warum nicht Frauen (I: Ja, das stimmt.) Ich meine, Pflegedienstleiterinnen gibt es genug. Aber zunehmend sind es prozentual auch viele Männer, obwohl eigentlich mehr Frauen in der Pflege arbeiten. Na ja, ich denke einmal, das ist auch so eine Sache“, (CM Z. 596-610).

In der Wissensstruktur von Frau Michaelis verweist das Thema Diskriminierung in ihrem alltäglichen Grundverständnis auf einen prioritären Zusammenhang mit „Ausländern“ hin. Für die Lehrende besteht das primäre Deutungsmuster von Diskriminierung in einer Relation zu den „Ausländern“. *„Bei dem Thema ‚Diskriminierung‘, (lacht) habe ich natürlich sofort an Ausländer gedacht.“* Sie erweitert jedoch den Diskriminierungsbegriff inhaltlich um weitere Ebenen, die theoretisch abstrakt Diskriminierungsverhältnisse darstellen:

- Stausebene: Materialitäten von Geld und Auto *„wenig Geld (...) ein schlechtes, unansehnliches Auto“* bzw. der soziale Hintergrund des *„schlechten Elternhaus[es, JW]“* als Klassismus sowie Kleidung als Lookismus.
- Geschlechterebene: Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern, die aber von der Lehrenden nur mit Bezug auf einen theoretischen Diskurs dargestellt werden. Im späteren Verlauf kann sie ihr Beispiel mit Bezug auf die Pflege exemplifizieren: *„In der Pflege haben sicherlich Frauen ganz gute Aufstiegschancen. Aber nicht in höheren Ebenen.“*
- Normebene: Zusammenfassend konstatiert die Lehrende für die Betroffenen eine Abweichung von der Norm, die den übergeordneten Diskriminierungsgrund bildet: *„Eigentlich immer jemand, der aus der Norm herausfällt.“*

Die Lehrende verfügt über eine Wissensstruktur, in der Diskriminierung und Mobbing miteinander verknüpft sind. Dadurch stellen sich Diskriminierungsverhältnisse in ihrem Wissensverständnis als absichtlich-intendierte, in sozialen Kontexten entstehende interaktionelle Ereignisse dar, in der ab und zu *„so ein bisschen ignoriert oder gemobbt wird.“*

#### 5.6.1.2 Diskriminierungswissen- Zone des Bekanntheitswissen

Lehrende verfügen über ein Bekanntheitswissen (Schütz & Luckmann, 2017) zum Thema Diskriminierung, das ein Wissen von etwas – von einem „Was das ist“ ist. Ein Wissen von „was“, von „etwas“ ist ein oberflächliches Wissen, in dem ein Wissensgegenstand als eine Typik repräsentiert werden kann (Schütz, 2003<sup>a</sup>, zit. nach Endreß, 2006, S. 124), in der aber einzelne Elemente eines polythetisch zusammenhängenden Wissensfeldes wie Inhalt,

Form, Einbettung, Abgrenzung oder Beziehungen nicht verfügbar sind. Lehrende sind über das Phänomen informiert und können über oberflächlich verfügbare Kategorisierungen Diskriminierungssituationen identifizieren. Das Informiertsein verfügt, dass Lehrende das Phänomen aus einem Stadium des Unbestimmbaren, weil es in Unterrichtssituationen wiederholt auftaucht, in etwas Bestimmbares überführen können und daher Ereignisse als Diskriminierung zu deuten vermögen. Lehrende besitzen jedoch lediglich ein „Wissen wovon“ (knowing that) (Schütz, 2003<sup>a</sup>, zit. nach Endreß, 2006, S. 124), womit sie zwar einen Bezug zur Diskriminierungssituation herstellen können: sie können Diskriminierungsmerkmale aufzählen und den Begriff inhaltlich grob bestimmen, verfügen gleichzeitig aber nicht über die Fähigkeit, den Wissensgegenstand auf seine weitere Konstitution hin zu befragen und auszulegen. Der Typus des »Bekanntheitswissens bezieht sich nur auf das Was und lässt das Wie unbefragt« (Schütz, 2003a, zit. nach Endreß, 2006, S. 124). Damit bleibt das Phänomen resp. der Wissensgegenstand in seiner gesamten Struktur undifferenziert, was dazu führt, dass:

1. Lehrende Diskriminierung zwar registrieren, aber den Wissensgegenstand wieder in die Fraglosigkeit überführen, da Handlungsrouninen im Unterricht beibehalten werden sollen.
2. Lehrende Diskriminierung wahrnehmen, aber der Wissensvorrat für ein erweitertes Handlungsrepertoire eingeschränkt bleibt.

Herr Blumenthal thematisiert in der folgenden Interviewsequenz die fehlende Vorbereitung durch das Studium auf diskriminierende und konfrontative Auseinandersetzungen:

„Also auch für uns Lehrer, ich finde auch, dass wir gar nicht vom Studium her gar nicht auch so gut darauf vorbereitet werden, auf solche besonderen Situationen. Also mir fällt jetzt gerade noch eine andere ein, wo auch ein Schüler mitten im Unterrichtsgeschehen den Hitlergruß gemacht hatte und dann versucht hat, darüber zu reden, dass Adolf Hitler war ja ein guter Mensch. Und fing dann an so diese Diskussion. Und dass ich als Lehrkörper da im Studium vielleicht schon noch besser darauf vorbereitet werde, aber auch schon noch viel eher vielleicht auch noch auch in unserer Pflegeausbildung. Da werden wir-, ich-, na ja, die Schüler erleben ja auch Diskriminierung in ihren verschiedenen Settings, in denen sie-. Und das, wenn ich mir den Rahmenlehrplan anschau, klar, ist es auch ein Thema, aber ich-, es ist ja unterschiedlich, wie sehr die Schule das jetzt vertieft, das ist-. Und weil die Schüler ja auch Diskriminierung erleben, auch von Patienten, von den Pflegeempfängern, auch gerade ist ein Schüler mit Migrationshintergrund, da gibt es natürlich auch Beleidigungen und aus deren Perspektive. Dass die Schüler schon noch besser vorbereitet werden durch die Ausbildung. Und aber auch wir Lehrkräfte vielleicht noch mehr Handwerkszeug kriegen sollten, ja“, (HB Z. 628-641).

Der Lehrende verweist auf die fehlende Wissensstruktur im professionellen Umgang mit herausfordernden und diskriminierenden Ereignissen, deren Ursache er in einem Mangel an vorbereitenden berufspädagogischen Situationen während des Studiums verortet. Diskriminierungsspezifische Themen sind eine Leerstelle – nicht nur im Studium, sondern auch in der Ausbildung. Diskriminierungsspezifisches Wissen wird diesbezüglich je nach Schulstandort sehr heterogen vermittelt, muss aber nach Ansicht des Lehrenden, auch für die von Diskriminierung betroffenen Schüler:innen eine größere Gewichtung bekommen. Es fehlt an Inhalten sowohl für Lernende als auch Lehrende, welche die Handlungsmöglichkeiten eröffnen und ggf. erweitern können.

Herr Kirschner besitzt ein Informiertsein über das Diskriminierungsphänomen, sodass er Unterrichts- und Alltagssituationen entsprechend einordnen kann.

I.: „Und ich habe ja angedeutet schon, ne, was sozusagen mein Thema ist. Also, mein, ja, mein, mein, mein Arbeitsthema ist, es geht also um den Umgang mit Diskriminierung an Pflegeschulen. (B: Genau.) Aber eher aus einer Lehrenden Perspektive. Und jetzt würde ich dich ganz gerne mal fragen, hast du überhaupt eine Idee, was mit dem Thema Diskriminierung verbunden ist? (...).“

HK: „Ja, also tatsächlich meine [Arbeitskollegin], (...), hat ausgerechnet dieses Thema als Unterricht. Und wir unterhalten uns ab und zu eben auch über Unterrichtsinhalte. Wenn wir die vorbereiten. (Lachen) Und es gibt ja die Möglichkeit auch, dass man mehrfach diskriminierend arbeitet. Aus Versehen oder Aussagen tätigt. Also, wenn dann ein dunkelfarbiger Mensch da ist. Ob es jetzt Schüler oder nicht Schüler ist, ist Schnurz. Und dann auch noch blond gleichzeitig und noch ein Handicap hat und Sprachschwierigkeiten, weil migriert. Und so weiter. Ja. Dann ist das eben multipel diskriminieren. Könnte man eben da arbeiten, arbeiten ist jetzt in dem Sinne der falsche Begriff. Aber Aussagen tätigen, die derjenige über verschiedene Diskriminierungskanäle als, ja, beeinträchtigend wahrnehmen kann. Ne. Und das finde ich ziemlich kompliziert, ehrlich gesagt. Und dieses jetzt Fokus drauflegen und besonders drauf achten, ist auch ziemlich anstrengend, finde ich, im Alltag. (Lachen) Allein die Tatsache, wenn man Nachrichten hört, wo dann diese gekünstelten Wörter mit Sportler:innen oder was auch immer gearbeitet wird, um eben diese Diskriminierung von Frauen zu umgehen. Diese, ja, diese Gender-Geschichte. Ja. Und aber ehrlich gesagt, ich sage es im Unterricht dann vorher auch immer. So, wenn ich jetzt eben von Einzelpersonen oder von Gruppen spreche, mache ich das extra. Damit sie eben wach werden. Mein Lieblingsdiskriminierter ist immer, sind Blondinen. Oder, oder Nordfriesen haben wir immer früher gesagt. Versteht nur keiner mehr. Nord-, Nordfriesenwitze. Ne. (Lachen) Aber deswegen, das ist out. Jetzt sind es die -innen. Ja. Oder die Migranten. Keine Ahnung. Oder Migrant:innen. Und das geht mir ziemlich auf den Senkel, ehrlich gesagt. Das finde ich so gekünstelt. Und jeder muss seine Nische haben. Und keiner darf in den Hintergrund gedrückt, gerückt werden. Das

kann ich alles verstehen. Aber diese gekünstelte Gleichstellung, finde ich, behindert den Kommunikationsfluss. Oder, weil ich noch in dem nicht drüber nachdenken groß geworden bin. Vielleicht ist es deswegen bei mir eine Behinderung des Umgangssprachlichen. Ja. Kann ja auch sein. Vielleicht sind meine Enkel, werden alle komplett davon unbeeindruckt sein. Ja. Wenn es auf einmal Student\*innen sind. Statt Studentinnen und Studenten. Ja. Weil, ich finde, so geht es auch. Ne. Aber der neue Begriff mit Doppelpunkt, -innen. Oder was man früher noch an Varianten immer so hatte. Da gab es ja alle zwei Tage in den Nachrichten neue Varianten von Gender- oder anti-Gender-Varianten. (Lachen) Also das finde ich einfach nur hinderlich. Wirklich. Und ich finde-, fast lächerlich. Also, ich finde es verkehrt, dass Frauen diskriminiert werden. Immer noch. Die ost-, in den neuen Bundesländern arbeitende weibliche Bevölkerung wird immer noch geringfügiger bezahlt als die in den alten Bundesländern. Das geht gar nicht. Aber deswegen so ein Fass aufmachen, finde ich irgendwie-, ja, finde ich auch wieder über-. Ja“, (HK Z. 191-231).

Herr Kirschner verfügt über eine allgemeine Wissensstruktur zum Thema Diskriminierung, die im kollegialen Austausch diskutiert wird. Dem Lehrenden sind die Möglichkeiten nicht-intendierter Formen von Diskriminierung, die sich innerhalb und außerhalb schulischer Kontexte ereignen können, bewusst: *„Ob es jetzt Schüler oder nicht Schüler ist, Schnurz.“* Herr Kirschner führt anhand von Diskriminierungsmerkmalen wie Hautfarbe, Herkunft, Sprache und Behinderung die theoretische Zusammensetzung eines intersektionalen Diskriminierungsverhältnisses aus. Dabei positioniert er sich bezüglich diskriminierungskritischer Themen ablehnend, was exemplarisch anhand der Verwendung geschlechtersensibler Sprache dargestellt wird: *„Aber der neue Begriff mit Doppelpunkt, -innen. Oder was man früher noch an Varianten immer so hatte. Da gab es ja alle zwei Tage in den Nachrichten neue Varianten von Gender oder anti-Gender-Varianten. (Lachen) Also das finde ich einfach nur hinderlich. Wirklich. Und ich finde-, fast lächerlich.“* Daran anknüpfend bezweifelt der Lehrende nicht die Geschlechtergleichstellung, sondern die zu nutzende geschlechtsneutrale Sprache als kommunikative Beschränkung im Alltag und in der Lehre: *„(...). Wenn es auf einmal Student:innen sind. Statt Studentinnen und Studenten. Ja. Weil, ich finde, so geht es auch.“*

Der Lehrende argumentiert auf zwei Ebenen, die zum einen pragmatisch seine Einstellung und das Vorgehen im Unterricht betreffen und zum anderen den Umgang in der Alltagswelt berühren:

- **Unterrichtsebene:** Die zu berücksichtigende diskriminierungskritische und diversitätssensible Sprache beeinträchtigt die Organisation und Struktur seiner Lehrveranstaltungen. Über die zusätzliche kognitive und sprachliche Belastung werden bisherige Handlungsrouninen seiner Tätigkeit in Frage gestellt, sodass die Unterrichtsgestaltung einge-

schränkt wird. Die Integration eigener diskriminierender Stereotypisierungen des Lehrenden zum Zweck der Didaktisierung und Strukturierung des Unterrichts, „*Damit sie eben wach werden*“, stoßen über den diskriminierungskritischen Diskurs an Grenzen. Der Witzklatsch über „Blondinen“ als didaktisches Stil- und Strukturierungsmittel des Unterrichts ist diskriminierend und daher nicht mehr vermittelbar. Der Aufmerksamkeitsfokus auf gendersensible und diskriminierungskritische Sprache stellt die Struktur und Funktionalität seiner Lehre infrage, die Herr Kirschner als Einschränkung seiner methodischen sowie didaktischen Freiheit erlebt: „*Mein Lieblingsdiskriminierter ist immer, sind Blondinen. (...) Aber deswegen, das ist out. Jetzt sind es die -innen. Ja. Oder die Migrant:innen. Keine Ahnung. Oder Migrant:innen.*“

- Sprache und Gleichstellung: Für Herrn Kirschner stellt die „künstliche“ Gleichstellung über gendersensible Sprache keine faktische Gleichberechtigung dar. Der Versuch, singular über die Sprache eine Gleichheit herzustellen, wird das geschlechtliche Diskriminierungsverhältnis, also den Umstand, dass Menschen resp. Frauen diskriminiert werden, nicht verändern. Der Lehrende plausibilisiert seine Argumentation über den Umstand, dass die „*in den neuen Bundesländern arbeitende weibliche Bevölkerung wird immer noch geringfügiger bezahlt als die in den alten Bundesländern.*“

Herr Kirschner sieht in der Verwendung gendersensibler Sprache sowohl eine berufliche als auch alltägliche Beschränkung, da es Vermittlungs- und Kommunikationsprozesse erschwert. Handlungsrouninen, wie die Verwendung diskriminierender Stereotypisierungen im Lehr- und Lernkontext werden über gesellschaftlich normative Konventionen (gendersensible Sprache) und Diskurse (Diskriminierung) problematisch. Sein Wissen, als Vorrat an Erfahrungen sedimentiert, ist lediglich ein Bekanntheitswissen, „*Oder, weil ich noch in dem nicht drüber nachdenken groß geworden bin. Vielleicht ist es deswegen bei mir eine Behinderung des Umgangssprachlichen.*“ Der Bekanntheitsvorrat an Wissens-elementen reicht für eine Bestimmung von diskriminierungsrelevanten Situationen und bietet Anknüpfungspunkte für punktuelle reflexive Momente, besitzt jedoch für den Lehrenden keine weiteren Auslegungsrelevanzen. Die Deutungen von Herrn Kirschner brechen ab, dem Wissensvorrat werden keine weiteren Elemente hinzugefügt, sodass Diskriminierung als Gegenstand unbestimmt bleibt.

Für Frau Feldmann sind Diskriminierungsphänomene „bekannt“ und wiederkehrend, wie sie im folgenden Interviewabschnitt ausführt:

I.: „Meine nächste Frage bezieht sich eigentlich darauf, ob du dir vorstellen kannst, was mit dem Begriff Diskriminierung überhaupt gemeint ist. Hast du eine Vorstellung davon?“

BF: „Also was mit Diskriminierung für mich gemeint ist, ist eigentlich, wenn, wie soll ich denn das jetzt-. Also für mich ist das diskriminierend, jemand anders zum Beispiel bloßzustellen. Bloßzustellen, egal-. Das ist völlig egal, ob das jetzt-. Ob es wegen der Herkunft ist oder wegen dem Aussehen ist oder vielleicht wegen Klamotten oder wie auch immer. Das ist völlig egal. Also das finde ich diskriminierend. Jemanden nicht als sein Ganzes sozusagen anzuerkennen, weil er vielleicht bestimmten Normen oder Werten oder so nicht entspricht. Das finde ich diskriminierend.“

I.: „Und hast du eigentlich selber irgendwie so Erfahrungen gemacht in deiner Lehrtätigkeit mit Diskriminierung und Ausgrenzung? Hast du-?“

BF: „Gegen wen, gegen mich?“

I.: „Nein nicht gegen dich, sondern insgesamt innerhalb der Schülergruppen.“

BF: „Ja. Also ich sage mal diskriminierend-. Aber du meinst jetzt nicht nur gegen Ausländer?“

I.: „Nicht nur gegen Ausländer.“

BF: „Gegen allgemein. Ja. Findet immer wieder statt.“

I.: „Kannst du mir da mal Beispiele erzählen?“

BF: „Ich sage mal das ist-. Also ich sage mal, diskriminierend, weiß gar nicht ob man das so gleich machen kann mit Mobbing? Dass man-. Also manchmal ist das ja schon-. Sind das häufig Schüler, die diskriminiert werden, die auch so ein bisschen in die Richtung, ich sage jetzt mal der Mobbing-Opfer rutschen würden oder so. Also weil sie vielleicht nicht so klug sind, oder weil sie anders aussehen. Oder weil sie vielleicht in ihrem Denken einfacher sind oder so. Oder weil sie einfach stiller sind“, (BF Z. 430-453).

Frau Feldmann verfügt über eine Wissensstruktur, in der sie, wie auch die vorhergehenden Interviewteilnehmer:innen, theoretisch Diskriminierungskategorien benennen kann: beispielsweise kognitive Einfachheit, Herkunft, Kleidung sowie Aussehen, normative Unangepasstheit und Introvertiertsein. Daran anschließend beschreibt sie jedoch die Perspektive von Anerkennung konkreter, die in Diskriminierungsverhältnissen den Betroffenen verwehrt wird. Die Lehrende verbindet mit Diskriminierung eine Herabsetzung des Personseins als Missachtung der ganzen Persönlichkeit, aufgrund der von ihr identifizierten inneren und äußeren Merkmale: *„Also das finde ich diskriminierend. Jemanden nicht als sein Ganzes sozusagen anzuerkennen.“* Sie verfügt über Wissenstypiken, die dazu führen, dass sie typische Diskriminierungsmerkmale nennen, mithilfe ihres Wissensvorrates Situationen identifizieren kann und den individuellen Folgen nachspürt. Frau Feldmann fehlen jedoch Wissensselemente, um die Konstrukte Diskriminierung und Mobbing differenzieren zu können, sodass diese bei ihr synkretistisch verschmelzen: *„Also manchmal ist das ja schon-. Sind*

*das häufig Schüler, die diskriminiert werden, die auch so ein bisschen in die Richtung ich sage jetzt mal der Mobbing-Opfer rutschen würden.“*

Die mangelnde Trennschärfe führt zur Unsicherheit bei der Bestimmung von Mobbing und Diskriminierung, sodass von Mobbing-Betroffene auch gleichzeitig diskriminierte Personen sind. Die Gleichsetzung von Mobbing und Diskriminierung bedingt im Umgang eine äquivalente Handlungslogik trotz unterscheidbarer Konzepte, deren Ursache aber in einem unvollständigen Wissensvorrat zu suchen sind. Da Diskriminierung im Wissensbestand eher „vortheoretisch“ (Berger & Luckmann, 2003) bleibt, werden für die inhaltliche Bestimmbarkeit erweiternd Wissensäquivalente herangezogen, also Mobbingkenntnisse. So wäre es dann interpretierbar und verständlich, dass die von Diskriminierung Betroffenen von der Lehrenden auf die Gruppe der Schüler:innen mit einer Migrationsgeschichte verengt werden: *„Also ich sage mal diskriminierend-. Aber du meinst jetzt nicht nur gegen Ausländer?“* M. a. W. die Diskriminierten sind dann spezifisch die Lernenden mit einer Migrationsgeschichte, die von Mobbing Betroffenen sind hingegen alle.

Auch Frau Grünwald hat ein „ungefähres“ Wissen über den Gegenstandsbereich, mit dem sie in Lehr- und Lernkontexten Diskriminierungsereignisse identifizieren kann.

I.: *„Und ich habe ja gesagt, das Thema ist ja Diskriminierung, was ich untersuchen will. Kannst du eigentlich mit dem Begriff Diskriminierung was anfangen?“*

MG: *„Also Diskriminierung ist für mich eigentlich, wenn ich jemanden in dem wie er ist und was er sagt und was er tut von anderen gemobbt, in irgendeiner Weise nicht beachtet oder schlechtgemacht wird, wenn ich das jetzt mal so, ohne die Definition jetzt genau zu definieren. Ich finde, Diskriminierung ist ja nicht nur Diskriminierung, wenn jemand eine andere Hautfarbe hat. Diskriminierung ist, wenn jemand intellektuell vielleicht nicht das bringt, was in anderer bringt oder vielleicht eine andere Zugangsvoraussetzung hat. Oder wir haben viele Pflegekräfte [mit einer Migrationsgeschichte] auch bei uns in der Klinik, ja, aus einer anderen Kultur, eine andere Religion zu haben. Also Diskriminierung fängt bei so vielen kleinen Dingen an“, (MG Z. 118-127).*

Ähnlich wie bei Frau Feldmann verschmelzen auch bei Frau Grünwald die Begriffe Mobbing und Diskriminierung, sodass keine exakte Trennlinie zwischen den theoretisch differenten Konstrukten gezogen wird. Allgemeingültig, pauschalisierend werden die Inhalte von Mobbing-situationen auf Diskriminierungssituationen transferiert: *„(...) wenn ich jemanden in dem wie er ist und was er sagt und was er tut von anderen gemobbt, in irgendeiner Weise nicht beachtet oder schlechtgemacht wird (...).“* Über die Diskriminierungsmerkmale kann sie die Gruppe der potenziell Diskreditierten festlegen, diese bleiben aber inhaltlich nur grob bestimmt.



In den Interviewausschnitten der meisten Lehrenden zeigen sich Wissensbestände, die inhaltlich oberflächlich und allgemeingültig zwar ein „Wissen (wo) von“ (Schütz, 2003a, zit. nach Endreß, 2006, S. 124) darstellen, aber keine Tiefenstruktur besitzen. Es handelt sich i. d. R. um eine Auflistung von Diskriminierungsmerkmalen und Verhältnissen, die häufig im internen Vergleich mit Mobbing-situationen gleichgesetzt werden und deren Personenkreis auf Lernende mit einer Migrationsgeschichte beschränkt bleibt. Eine Auseinandersetzung mit Unterscheidungspraktiken anhand derer sich Differenzordnungen herausbilden bspw. „Geschlechter- und Begehrensordnungen, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen oder Fähigkeits- und Behinderungsordnungen“ (Mecheril et al., 2020, S. 1), die Dominanzverhältnisse konstituieren, ist verunmöglicht, da sie nicht zum Wissensbestand zählen. Differenzordnungen prägen als Hintergrundstruktur auch Schulen, da sie als gesellschaftliches Teilsystem keine neutralen Orte, sondern Macht- und Normalisierungsräume darstellen (Grabau & Rieger-Ladich, 2014, zit. nach Mecheril & Shure, 2018, S. 68). Von den Lehrenden selbst werden daher Leistungs-, Klassen- und soziokulturelle Differenzen mit hergestellt (Budde, 2015, zit. nach Mecheril & Shure, 2018, S. 65). Wissensbestände, die diesen reproduzierten Zusammenhang von Differenzordnung, Eigen- und Fremdpositionierung sowie Benachteiligung in den Schulräumen reflektorisch sichtbar machen können, fehlen. Mit Hilfe der einzelnen Wissens-elemente lässt sich dies nur punktuell in Grenzen reflektieren. Das Wissen über Diskriminierung ist lediglich ein Bekanntheitswissen, da es die Aufmerksamkeitsrichtung lenkt, sodass Ereignisse von den Lehrenden als Diskreditierung gedeutet werden können. Die Begrenztheiten liegen in einer nur oberflächlich verankerten Wissensstruktur, die Ansätze kritischer Selbstbefragung zwar durchaus ermöglicht, aber letztlich weitere Auslegungsprozesse abbricht. Die eigenen Verstrickungen in Diskriminierungsprozesse, reproduzierte Stereotypisierungen, die Konsolidierung der Differenzordnung und die Dethematisierung diskriminierender Verhältnisse sind auch immer Folge des marginalen Bekanntheitswissens der Lehrenden.

### **5.6.1.3 Diskriminierungswissen als Vertrautheitswissen**

Vertrautheitswissen stellt sich als ein Wissen über das „Wie“ dar (Knowing how) als ein Wissen über das „Wieso“, „Weshalb“ und „Warum“ (Schütz, 2004<sup>a</sup>, zit. nach Endreß, 2006, S. 124f.). Der Wissensbestand besteht nicht nur aus oberflächlichen Querverweisen, sondern weist eine Tiefenstruktur auf, in der komplexere Inhalte relationiert, begründet, modifiziert und transferiert werden können. Vertrautheitswissen als vertieftes Wissen bezieht sich auf einen „sehr schmalen Sektor des Wissens, von dem jeder von uns gründliche, klare, bestimmte und widerspruchslöse Kenntnis nicht nur des Was und Wie, sondern auch [das, JW] Verständnis des Warum hat.“ (Schütz, 2004<sup>a</sup>, zit. nach Endreß, 2006, S. 125). Lehrende verfügen über Wissensbestände, die Diskriminierung nicht nur wahrnehmen,

sondern dieses Ereignis auch in einen größeren Zusammenhang von Ursachen und Wirkung einbetten. Mit ihrem Wissensvorrat können sie Diskriminierungsverhältnisse identifizieren und sich in schulischen Kontexten positionieren. Das Vertrautheitswissen ermöglicht ein Verstehen, in das die Erweiterung des didaktischen und methodischen Handlungsrepertoires inkludiert ist. Der Wissenskorridor des Vertrauten ist aber schmal, wodurch sukzessive Irritationen und Unsicherheiten auftreten. Es sind diese Momente, die reflexiv und selbstkritisch Begrenzungen des Wissens aufzeigen, insofern dann m. E. in diesem Wissen der Ursprung des Nichtwissens liegen muss. So wäre dann Vertrautheitswissen, also die Möglichkeit eines begrenzten, aber konsistenten, tief strukturierten Wissens die Voraussetzung der Erkenntnis, dass ich eigentlich noch nichts weiß. In den Interviews gelang es lediglich, eine Lehrende zu identifizieren, die über ein Vertrautheitswissen verfügte.

Frau Nordberger hat im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit, die Möglichkeit bekommen in einem Berufsvorbereitungskurs für Menschen mit einer Migrationsgeschichte den Unterricht neu zu organisieren:

„(...) die Möglichkeit bekommen, mit Geflüchteten Berufsorientierung zu machen. Und das habe ich zwei Jahre lang gemacht. Das war natürlich spannend. Und in dem Rahmen habe ich noch beim [internationales Kulturinstitut] zwei Jahre-. Nein, wie lange war das? Weiß ich nicht mehr. Ein Jahr? Anderthalb? Keine Ahnung. Auf jeden Fall habe ich da eine Weiterbildung noch gemacht für Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Dazwischen habe ich auch nochmal studiert an der [Universität] und habe da einen [internationalen Studienabschluss] gemacht in Interkultureller Erziehung. Also ich habe mir immer irgendwas gesucht, was in die Richtung ging. Und über diese Geschichten habe ich mich nochmal anders mit Lehre auseinandergesetzt. (beginnender Kinderlärm) Also wie kriegt man das hin, möglichst leicht sprachlich, leicht was zu vermitteln? Das hat mir schon Spaß gemacht (...)\", (TN Z. 69-80).

Die Lehrende nimmt eine neue berufliche Herausforderung an, in der sie die Möglichkeit bekommt, die Berufsorientierung mit „Geflüchteten“ zu gestalten. Frau Nordberger absolviert begleitend eine Weiterbildung sowie ein Studium in interkultureller Pädagogik sowie Deutsch als Fremdsprache, während dessen sie spezifische Wissensbestände über Migration, Interkulturalität und Sprachen erwirbt. Sie verwirklicht damit eigene sinnstiftende Bedürfnisse, indem sie einerseits Aspekte von Kultur verstehen will und andererseits ihr methodisches und didaktisches Handlungsrepertoire mit dem Zweck von Hilfestellung und Unterstützung für Lernende verändert: *„Und über diese Geschichten habe ich mich nochmal anders mit Lehre auseinandergesetzt.“*

Im weiteren Verlauf stellt Frau Nordberger ihre Wissensstruktur zum Thema Diskriminierung dar, die es ihr ermöglicht Diskriminierungssituationen zu deuten.

I.: „Ich würde ganz gerne einfach auf den Gedanken sozusagen, der eigentlich im Rahmen meiner Dissertation im Fokus steht: Diskriminierung. Wie würden Sie eigentlich Diskriminierung verstehen?“

TN: „(stöhnt) Diskriminierung ist eine Benachteiligung in irgendeiner Form aufgrund irgendwelcher Merkmale, hätte ich jetzt gesagt. Und ja, ob das jetzt-. Also man kann natürlich jetzt hier Definitionen aus den Gesetzbüchern da zitieren. Aber letzten Endes finde ich, hat Diskriminierung was mit Beschämung zu tun und mit Benachteiligung“, (TN Z. 237-243).

Ihr Wissensvorrat zum Thema Diskriminierung bezieht sich theoretisch auf justiziable Diskriminierungskategorien, in denen sie, ähnlich wie auch andere Lehrende, die Beschämung und Benachteiligung auf der Subjektebene als konkrete Folge derartiger Verhältnisse beschreibt. Frau Nordberger kann in der Fortfolge Beispiele ihres Unterrichts als Diskriminierungsereignisse identifizieren und den spezifischen Typus als rassistisch, sexistisch, transmiseomistisch oder Ageism bestimmen. Im Unterschied zu den anderen Lehrenden verfügt Frau Nordberger allerdings über eine Wissensstruktur, die didaktische Handlungsoptionen eröffnet und kritische Reflexionen über diese sowie über die eigenen pädagogischen Kompetenzen ermöglicht.

TN: „(...) Und ich habe ein Training gemacht, das heißt Anti-Bias-Training, habe ich mal gemacht. Und da habe ich ein paar Methoden mir mal abgeguckt und habe das mit denen gemacht. Kennen Sie das?“

I.: „Also ich habe mich damit mal beschäftigt (B: Ja, das ist schon ein komisches Ding, aber naja.) und damit auseinandergesetzt.“

TN: „Also wie gesagt, also hmh. Aber es gibt so ein paar Sachen, die fand ich für mich ganz erhellend. Und da gibt es so eine Übung, zum Beispiel, da schreiben die in Gruppen, geht es darum, dass sie sich austauschen, wenn sie selber das Gefühl gehabt haben, diskriminiert worden zu sein. Und da geht es um die Situation und das Gefühl, das (...) in ihnen ausgelöst hat und was es mit ihr-, also wie er bzw. wie sie sich dann verhalten haben. Und das geht immer ganz gut. Und dann kommt die nächste Sequenz. Sie sollen sich darüber austauschen, wann sie mal jemanden diskriminiert haben. Und das ist immer so ein Aha-Effekt dann auch. Und da geht es eben auch: Warum habe ich das überhaupt gemacht? Meistens, weil ich es konnte. Und auch wieder das Gefühl, dass das dann so ausgelöst hat. Aber da habe ich auch schon mitgekriegt, dass das für manche-, dass ich da eigentlich mehr dranbleiben müsste, dass ich die dann nachher nochmal rausholen müsste und mit denen sprechen, weil sie das dann doch verletzt oder wieder was macht mit ihnen in ihrem Selbstbild. Also einfach ist es nicht“, (TN Z. 296 -313).

Frau Nordberger verfügt über methodische Kenntnisse, die sie exemplarisch anhand von diskriminierungs- und machtkritischen Übungen illustriert. Die Lehrende versucht über diesen Ansatz grundlegende sensibilisierende und reflexive Einsichten über die Lernenden und ihre Erfahrungen als diskriminierende und diskreditierte Betroffene zu fördern. Der Perspektivwechsel kann die eigenen Verstrickungen und Verhaltensweisen der Auszubildenden thematisieren: *“Und da geht es um die Situation und das Gefühl, dass (...) in ihnen ausgelöst hat und was es mit ihr-, also wie er bzw. wie sie sich dann verhalten haben. Und das geht immer ganz gut.”*

Für Frau Nordberger sind trotz einiger wertvoller, aufschlussreicher Momente diese Methoden zwiespältig, *„Ja, das ist schon ein komisches Ding“*, da sie zu Verletzungen des Selbstbildes führen können. Reflexiv und kritisch einschätzend erfährt die Methode und auch sie selbst die Begrenztheit, da sie die Folgen für die Lernenden stellenweise pädagogisch nicht auffangen kann. *„Aber da habe ich auch schon mitgekriegt, dass das für manche-, dass ich da eigentlich mehr dranbleiben müsste, dass ich die dann nachher nochmal rausholen müsste und mit denen sprechen, weil sie das dann doch verletzt oder wieder was macht mit ihnen in ihrem Selbstbild.“*

#### **5.6.1.4 Berufsbiografisches Wissen der Lehrenden**

Der Wissensvorrat der Lehrenden ist (Berufs-)biografisch geprägt und wirkt als Handlungsdispositiv im Umgang mit Diskriminierungsphänomenen. Die Erfahrungsaufschichtung erfolgt nicht passiv, sondern wird aktiv sinnkonstituierend in den Auseinandersetzungen des Lehrenden mit den Strukturen der Außenwelt, genauer mit der eigenen Pflegeausbildung und den schulischen Kontexten mitgetragen. In den institutionellen Strukturen sind semantische Muster als normative Konventionen verobjektiviert bspw. die Vorstellung über die pflegerische Berufskultur und die Lernenden, zu verausgabende Kompetenzen, inhaltliche Pflegespezifika, Perspektiven auf Lernorte etc., die angeeignet werden, sich aufschichten und als Praktiken verausgabt werden. Es sind diese in den Semantiken des Berufsfeldes Pflege und Pflegepädagogik codierten Sinnstrukturen, die internalisiert als biografisches Wissen aufgeschichtet werden und die als Tiefenstruktur eine einzigartige soziale Grammatik (Alheit, 2020) ausbilden. Diese innere Verarbeitungslogik ist variabel, veränderbar sowie individuell und führt bei den Lehrenden zu unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Handlungsorientierungen hinsichtlich der professionellen Bearbeitung von Diskriminierungssituationen. Sie inkorporieren die Semantiken des Berufsfeldes auf differente Art und Weise nach einem persönlichen Erfahrungscode (Alheit, 2020). Die starke oder eher schwach ausgeprägte Identifikation mit ihrem pflegerischen Praxisfeld führt zu normativen

Vorannahmen, die sie auf der Basis ihrer individuellen Erfahrungen und internen Verarbeitungen treffen. Die Erfahrungen des Praxisfeldes<sup>93</sup>, die „biografisch artikuliert“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 94) sind, grundieren ihre Bewältigungsmodi von diskriminierenden Situationen. Lehrende verfügen über kein systematisches theoretisches Wissen, sondern lediglich über fragmentarisches, oberflächliches Bekanntwissen im Umgang mit Diskriminierungssituationen. Ihr Handlungswissen bei problematischen Ereignissen besteht aus einem hohen Anteil an impliziten (Berufs-)biografischen Wissen neben den allgemeinen pädagogischen Wissensbeständen. Es werden also geringe Anteile an systematischem Wissen, aber hohe Anteile an (Berufs-)biografischem Wissen mit einem Handlungswissen relationiert und kontextualisiert. Das (Berufs-)biografische Wissen substituiert quasi das wissenschaftliche Wissen und wird darüber handlungsleitend. Durch die fehlenden theoretischen Wissensbestände und die Wirkmächtigkeit impliziten (Berufs-)biografischen Wissens fehlt die Möglichkeit der reflektierten Deutung im Sinne eines professionellen Handelns (Dewe & Otto, 2015). Unter einer vorrangigen Perspektive des (Berufs-)biografischen Wissens werden Deutungen und Kontextualisierungen vorgenommen, die unreflektiert die Wahrnehmung von Diskriminierungsereignissen beeinflussen und Handlungsweisen unterlassen. Jedoch ist es andererseits auch möglich, unter einer reflektierten Perspektive (Berufs-)biografische Wissensbestände zu transformieren, diese müssen sich aber, über theoretische Wissensanteile gerahmt, inhaltlich dem Thema Diskriminierung widmen. Diese Relationierungen erfolgen unter einem hohen Anteil von Reflexivität, der dann im eigentlichen Sinn als Professionswissen zu verstehen ist. Professionswissen ist Reflexionswissen! Die Wahrnehmungs- und Handlungsorientierung besteht dann in einer Suchbewegung nach Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten.

Die Lehrenden, die sich stark mit ihrem pflegerischen Herkunftsberuf und den Motiven der Berufswahl befassen, weisen eine Art „Zwischenwissen“ (Herzberg & Walter, 2021) auf, das eine Erweiterung des Professionswissens darstellt. Es handelt sich hierbei um eine interessante Perspektive, da sie das aufgeschichtete berufspraktische Erfahrungswissen stärker integriert. Das „Zwischenwissen“ wirkt handlungsleitend, geht aber in Differenz zum theoretischen Wissen, welches für die reflektierte Deutung diskriminierender Situationen so elementar wichtig wäre. Beide Varianten einer hohen vs. niedrigen Identifikation mit dem pflegerischen Ursprungsberuf und den entsprechenden differenten Handlungsorientierungen konnten in den folgenden Interviewausschnitten rekonstruiert werden.

Für Frau Nordberger ist der Pflegeberuf immer eine Tätigkeit gewesen, in der sie Exit-Optionen gesucht hat.

---

<sup>93</sup> Es sind nicht nur die Erfahrungen des Praxisfeldes, die den (Berufs-)biografischen Wissensvorrat aufschichten. Es sind auch primäre und sekundäre Sozialisationserfahrungen, die miteinander amalgamiert sind.

TN: „(...) Und dann habe ich eben Pflegepädagogik damals studiert und habe im Laufe der Zeit festgestellt, dass das was für mich ist. Aber letzten Endes wollte ich eigentlich immer aus der Pflege raus. Und das habe ich bis jetzt nicht geschafft. (lacht)“, (TN Z. 26-29).

(...)

I.: „Okay. Und wenn Sie sagen, Sie wollten eigentlich immer aus der Pflege raus, gibt es dafür einen bestimmten Grund oder-?“

TN: „Das hat mir keinen Spaß gemacht. Also ich kann es nicht anders ausdrücken. Ich meine, ich kann das alles oder konnte das alles. Und ich habe mir schon immer Nischen gesucht, in denen ich gut tätig sein konnte. Ich war eben immer in Rettungstellen oder ich war im OP oder ich war im Ausland und habe da gearbeitet. Und das war es dann schon. Aber da war die Pflege mehr ein Mittel zum Zweck. Das war nie so, dass ich gesagt habe, das ist jetzt-, das erfüllt mich. Und deswegen habe ich dann studiert. Und während des Studiums wollte ich dann [Studiengang] studieren. Und dann haben sie den Studiengang auch abgewickelt. Und dann habe ich aber ein paar Praktika gemacht und dachte, ach Mensch, eigentlich ist das schön. Und diese Sozialwissenschaften, das war mein zweites Fach, das hat mir auch immer Freude gemacht. Und wenn ich das unterrichten konnte, dann hatte ich da auch Spaß dran. Und mittlerweile kann ich mich jetzt auch für Pflege Themen erwärmen, aber es hat echt gedauert.“

I.: „Und was war so schwierig an den Pflege Themen? Also, können Sie das genauer beschreiben?“

TN: „Das ist ein Interesse, mich-. Also so, wie viele Auszubildende hierherkommen und sagen, sie haben ein riesengroßes Interesse an Medizin oder an Biologie, das habe ich nicht. Das sind-, also interessiert mich einfach nicht.“

I.: „Und bei den sozialwissenschaftlichen Themen, die Sie unterrichtet haben, was ist da das Faszinierende?“

TN: „Also mich fasziniert eigentlich, dass das keine so eine harte Wissenschaft ist. Also, was ja viele auch bemängeln, weil, mit den Naturwissenschaften, da gibt es halt immer irgendwelche Belege und so. Und ich finde das Verhalten von Menschen, ob das jetzt in Systemen ist oder auch so in ihnen selber drin, was sie da bewegt, motiviert, das finde ich spannend. Und dass man da immer auf Überraschungen gefasst sein muss. Das ist das, was mir eigentlich gefällt. Und das ist das, was ich, glaube ich, in der Lehre auch mag jetzt, dass ich mit meinen Auszubildenden das ja auch so erlebe. Dass ich ja auch nie richtig weiß, wie reagieren die jetzt auf mich oder auf das, was ich sage, wie reagieren die untereinander. Und das mitzubekommen und zu gestalten und mich darauf einzulassen, das ist das, was mir gefällt an dem Beruf jetzt. Also ich bin mittlerweile da schon angekommen, aber (Martinshorn beginnt) es war jetzt nicht so, dass ich gesagt habe, ich will Lehrerin werden. Dann-. Also ich wollte

weder in die Pflege, noch wollte ich Lehrerin werden. Das war nie meins. (...)", (TN Z. 32-64).

Frau Nordberger nimmt eine distanzierte Haltung zur Pflegeprofession ein, mit der sie sich nicht identifizieren kann. Die praktische Pflege ist für die Lehrende eine Zweck-Mittel-Relation, die keine sinnstiftende Orientierungsfunktion beinhaltet: *„Das hat mir keinen Spaß gemacht. Also, ich kann es nicht anders ausdrücken.“*

Ihre beruflichen Entwicklungen sind Ergebnisse eines Suchprozesses – Wege, die angetrieben sind durch ein „Raus aus der Pflege-Wollens“, die letztlich jedoch im Kontext ihres pflegerischen Grundberufes stattfinden. Erfüllung findet sie in herausfordernden Spezialbereichen und später im Studium. Wege, die zur Entdeckung eines neuen beruflichen Sinns über das Studienfach der Sozialwissenschaften und der späteren Lehrtätigkeit führen. Über die Pflege als einen sozialwissenschaftlichen Lerngegenstand in Lehre und Beruf findet sie einen Weg, sich auf Pflegethemen einzulassen. Frau Nordberger hat ein inhaltliches Desinteresse an einer naturwissenschaftlichen Wissensstruktur und sieht dies als Spannungsfeld zwischen ihrer Positionierung sowie dem inflationären Interesse an medizinisch-biologischen Themen. Die Lehrende ist fasziniert von den Sozialwissenschaften, da sie den „inneren“ Kern, die Geheimnisse, Beweggründe und das Überraschende beim Menschen verstehen und entschlüsseln will.

Für Frau Nordberger sind es die menschlichen Beziehungen, die sie unter unsicheren Gelingensbedingungen mitgestalten will. Diese sind es dann, die Sinnstiftung verausgaben. Nicht der Pflegeberuf mit seinen Inhalten ergibt die Bedingungskomponenten ihrer Tätigkeit, sondern der Austausch und die Begegnung mit den Schüler:innen sind primäre Kernelemente einer erfüllenden pädagogischen Arbeit: *„(...) das mitzubekommen und zu gestalten und mich darauf einzulassen, das ist das, was mir gefällt an dem Beruf jetzt.“*

Für Frau Michaelis ist die pflegerische Berufsausbildung eine Grundvoraussetzung für die Tätigkeit als Lehrende:

I.: „Und glaubst du, dass die berufliche Ausbildung, also als Krankenschwester, die man selber vorher hatte, doch eine erhebliche Auswirkung auf das Lehrersein hat? (CM: Ja.) Inwiefern?“

CM: „Wird ja viel darüber diskutiert, ob der Grundberuf Pflege Voraussetzung für ein, ich sage einmal Pflegelehrer oder wie auch immer heißt, sein soll. Ich persönlich finde es gut, ja, wenn jemand einen pflegerischen Grundberuf hat, weil er einfach mitreden kann bei den Schülern. Die Schüler vielleicht auch besser versteht.“

I.: „Und jetzt bezogen vielleicht auf die Haltung, die man Schülern gegenüber hat, wenn man selber Krankenschwester ist. Also nicht nur das Fachliche, sondern es geht ja auch um die Haltung, also wenn es um Mitmenschlichkeit geht oder (...). Woran würdest du das festmachen?“

CM: „Dass man die gleichen Erfahrungen selber gesammelt hat #00:37:21#. Ob das Umgang mit Patienten ist, also diese psychische Begleitung, soziale Begleitung. Man kann es auch anders einschätzen, weil man selber Erfahrungen gesammelt hat.“

I: „Und hilft es oder behindert es?“

CM: „Ich würde sagen, es hilft. Weil theoretisches Wissen kann ich mir aneignen, was ich unterrichten muss. Aber dieses Feeling Pflege, Umgang mit Leuten, das muss man erfahren haben. Deshalb, ich sage mal Lehrer-. Das ist ja auch so eine Sache-. Bei uns ist es ja so, dass wir einen sehr langen Weg haben in der Krankenpflege, um Lehrer sein zu dürfen, dann letztendlich. Ja. Was ich teilweise auch als ungerecht empfunden habe. Also, wenn man sich überlegt-. Nach Möglichkeit Abitur, nach Möglichkeit dann die Pflegeausbildung. Dann wenigstens zwei Jahre gearbeitet in der Pflege. Dann nach Möglichkeit berufsbegleitend Arbeit und Studium miteinander zu verbinden. Das ist ein Weg von wenigstens zehn, zwölf Jahren. Das ist in keinem anderen Abschluss, der jetzt einen universitären Abschluss darstellt, so wie in der Pflege. Und es wird eben nicht so anerkannt. Ja. Andererseits finde ich es auch wieder gut, dass man Theorie und Praxis unterrichtsmäßig verbinden kann“, (CM Z. 426-450).

Von Frau Michaelis wird eine abgeschlossene Pflegeausbildung als Vorteil für eine pädagogische Tätigkeit eingeschätzt und sollte dieser vorausgehen. Die eigenen berufspraktischen Erfahrungen der Lehrenden sind die Grundbasis für das Verstehen und das Einfühlen in die Situation von Auszubildenden. Die Pflegeausbildung, so Frau Michaelis, ermöglicht den Lehrenden ein Einlassen auf die Schüler:innen, sodass die Bedürfnisse und Belange nicht nur theoretisch, sondern praktisch nachempfunden werden können: „Man weiß, was in der Praxis los ist.“

Die Schnittmenge liegt in den gemeinsamen praktischen Erfahrungen in einem geteilten Erfahrungsraum, in dem Lehrende mit einem Rückbezug auf das Eigenerlebte dem Credo „das kenne ich auch“ folgend, auf die Praxisberichte der Lernenden reagieren. Es ist ein Potenzial für die Lehrtätigkeit: „*Dass man die gleichen Erfahrungen selber gesammelt hat.*“ Das Gefühl, „*dieses Feeling Pflege*“ ist eine zentrale Komponente in der Argumentation von Frau Michaelis, in der Unterrichten von den eigenen pflegespezifischen Erfahrungen des Lehrenden abhängig sei: „Nur, wenn du es erlebt hast, kannst Du es lehren.“ Frau Michaelis trifft eine Unterscheidung zwischen der Wissensaneignung im weitesten Sinne, dem systematischen fachwissenschaftlichen Wissen und dem Erfahrungswissen, über das die Praxis inkorporiert wird. In ihrem Verständnis wird Erfahrungswissen zur Grundbasis des Lehrer:innenberufes, in dem die Theorie, die sich auch angeeignet werden kann, im Unterschied zur Praxis, die erfahren werden muss, nicht weiterhilft. Ein pflegerischer Grundberuf ist Voraussetzung, damit Lehrende im gemeinsamen Erfahrungsraum partizipieren können.



In diesem kollektiven Umfeld werden die Gefühle und Bedürfnisse aller in der Pflege Beteiligten sichtbar: Lernende, Lehrende und Pfleger:innen. „Man weiß wovon man spricht.“ Das Wissenrelevanzsystem in diesen gemeinsamen Erfahrungsräumen reproduziert eine praktische Norm, die für alle Erlebnisse und Erfahrungen der Beteiligten Ähnlichkeiten haben: *„Ob das [der] Umgang mit Patienten ist, also diese psychische Begleitung, soziale Begleitung.“*

Für Herrn Rademacher ist das „Soziale“ ein starkes Motiv seiner Berufswahlentscheidung für die Pflegepädagogik gewesen. Sein Wissensrelevanzsystem ist darüber geprägt und beeinflusst seine Handlungsorientierung mit diskriminierenden Situationen.

„(...) Und, naja. Also, es war klar, dass es irgendwas Soziales wird. Zwischenzeitlich war auch mal irgendwann die Idee gewesen, Kulturmanagement zu studieren. Und das habe ich dann aber doch schnell über den Haufen geworfen. Weil einfach-, also mir das wichtig ist, mit Menschen Kontakt zu haben. Und Menschen zu helfen. Ich glaube, die Kombination ist auch genau das, was im Prinzip die Pflegepädagogen ausmacht“, (PR Z. 37-42).

Das Soziale ist für den Lehrenden ein primärer Wert, den er im Aufbau von Kontakt- und Beziehungsverhältnissen sowie den Hilfestellungen für die Anderen sieht. Diese Verbindung des „Helfens“ und den zwischenmenschlichen Beziehungen sind für ihn sein inneres pädagogisches Leitbild. Das „Soziale“ kennzeichnet sein Wissensrelevanzsystem und führt zur Normalitätsannahme, dass Lernende in einer sozialen Ausbildung schon über soziale Kompetenzen verfügen müssen. Diese Prämisse, die er zugrunde legt, führt zu zwei handlungsorientierten Konsequenzen, wie anhand der beiden folgenden Interviewabschnitte deutlich wird:

„(...) Und auch, dass es manchmal sinnvoll ist, eine Begründung dort mit anzugeben. Dann war halt diese Begründung, ich habe keinerlei soziale Kompetenzen. Also wo wahrscheinlich jedem anderen, der irgendwo im sozialen Bereich arbeitet oder arbeiten möchte, auch klar ist, dass dieses keiner-soziale-Kompetenzen-Haben, es gar nicht gibt. Also in gewisser Weise, ich kann zwar eingeschränkte soziale Kompetenzen haben, oder kann vielleicht auch andersartige Kompetenzen haben. Aber gar keine, geht eigentlich gar nicht Also-“, (PR Z. 408-414).

Das Wissenssystem des Lehrenden klammert den Umstand aus, dass soziale Kompetenzen in der beruflichen Bildung entwickelt werden müssen. Lernende in der Pflegeausbildung müssen, wenn sie den Beruf ergreifen wollen, diese schon haben bzw. mitbringen. In der Konsequenz führt diese Perspektive zum Ausschluss von Lernenden (siehe Kapitel Diskriminierung).

„Also-. Unterschwellig kann ich-. Also in einzelnen Situationen kann ich mir schon vorstellen, dass-, dass es Probleme zumindest gibt. Dass auch Schüler ausgegrenzt

werden, bewusst, unbewusst, wie auch immer. Gleichzeitig fallen mir aber deutlich mehr Gegenbeispiele ein, wo im Prinzip ich mir vorstellen könnte, dass einfach in einem anderen Kontext, vielleicht auch einer nicht-sozialen oder pflegerischen Ausbildung, viel mehr zu Ausgrenzung kommen würde. Was aber bei uns höchst selten der Fall ist“, (PR Z. 783-788).

Herr Rademacher beschreibt Ausgrenzung als Ausnahmefall und verweist auf nicht-soziale Berufe, in deren Kontexten Diskriminierung häufiger zugelassen wird. Die Grenzziehung zwischen pflegerischen und nicht-pflegerischen Berufen schafft ein Bild von innen und außen. In seinem Verständnis diskriminieren die sich im Innenraum befindlichen Angehörigen sozial pflegerischer Berufe nur in Ausnahmesituationen, im Gegensatz zu den Mitgliedern in außerhalb liegenden nicht-sozialen Berufen. Die Annahmen des Lehrenden über quasi naturalisierte soziale Kompetenzen der Schüler:innen vermittelt über sein Wissenssystem, lassen keinen Wahrnehmungsraum für diskriminierende Ereignisse zu. Das Soziale, sein starkes Motiv für den Pflege- und Lehrberuf ist auch in den Lernenden als eine anthropologische Konstante verankert, sodass ihre Beziehungs- und Helfer:innenfähigkeiten diskriminierende Handlungen unwahrscheinlich machen.

### **5.6.2 Subkategorie: institutionelle Strukturen im Hintergrund**

Institutionen fungieren als Wissensspeicher für Lehrende, da in ihnen berufsfeldbezogenes Wissen gespeichert und über Typisierungs- sowie Routinisierungsprozesse institutionell verobjektiviert ist. Institutionen nehmen alle berufsfeldspezifischen Wissensbestände und legen sie in einem Zwischenspeicher ab, die dann später von den Lehrenden internalisiert werden. In diesen Institutionen finden sich also Festplatten, in denen Wissen eingeschrieben und die als kollektive Muster angeeignet werden. Wird Diskriminierungsprävention nicht als allgemeine Team- und Leitungsaufgabe begriffen, dann fehlen Informationsaustauschprozesse, Verbindlichkeiten sowie wertebasierte Regeln, in denen die Aktivitäten ins Leere laufen, da sie nicht verobjektiviert werden. Es gibt kein Wissen und keine Strukturen, die von innen die Verhältnisse kritisiert und reflektiert. Die Differenzordnung überlagert vereinzelte insulare Anstrengungen, sodass Benachteiligung fortgeschrieben wird. Nur die abgelagerten Wissensbestände bekommen Möglichkeiten angeeignet zu werden, das setzt aber genau Informationen, Austausch und die Integration von Wissensselementen in ein übergeordnetes Gesamtkonstrukt voraus.

### 5.6.2.1 Diskriminierungssensibilität als strukturelle und konzeptionelle Gesamtaufgabe

Diskriminierungskritische Interventionen sind für Herrn Kirschner ein Merkmal der institutionellen Struktur seiner Einrichtung, in der Werte verobjektiviert als Konvention akzeptiert werden.

I.: „Und warum denkst du, dass es bei euch an der Schule so ist, dass ihr gleich interveniert? Das ist-, das ist ja doch schon was Besonderes.“

HK: „Ja. Weil, tatsächlich wir eine Krankenpflegeschule sind. Und man geht, man macht eben (Räuspern), wir sind auch die [konfessionelle Klinik]. Ja. (Lachen) (I: Mhm (bejahend). Okay. So, zum Wohle, zur Würde des Menschen. Und da geht es auf keinen Fall darum, Patienten oder Angehörige irgendwie zu diskriminieren. Alle sind gleich. Und deswegen geht es auch nicht ansatzweise so, dass Auszubildende untereinander diskriminierend sind. Ne. Deswegen die, der Wesen der Krankenpflege ist das Helfen von Hilfsbedürftigen sozusagen. Ist immer noch, ne, auch wenn eigentlich das Wesen heutzutage ist, Geld zu verdienen. Ja. Das ist der Motor eines Krankenhauses, ist ja nur ein Betrieb, eine Firma. Aber trotzdem, diese Grundeinstellung ist mit eben Ausbildungsinhalt“, (KH Z. 507-517).

Für den Lehrenden sind die charakteristischen Merkmale einer konfessionellen Einrichtung, die dem „Wohle“ und der „Würde“ verpflichtet sind, grundlegend konstituierend für den Diskriminierungsschutz von Menschen. Dieser Schutz wird auf alle gleichermaßen bezogen: Patienten, Angehörige, Auszubildende. Dies muss in seiner Perspektive das Selbstverständnis eines konfessionellen wertebasierten Krankenhauses und der pflegerischen Haltung widerspiegeln. Helfen in der Hilfebedürftigkeit ist für den Lehrenden die Grundeinstellung, der spezifische Wert, der in Kombination mit den institutionellen Werten trotz der ökonomischen Anreizprobleme die Einstellung ist, die vermittelt werden muss. Die institutionellen Strukturen speichern das Wissen als Feldsemantiken bspw. das Feld der konfessionellen Einrichtungen und wirken im Hintergrund als Form einer institutionellen Grammatik (Reh, 2004, zit. nach Dewe, 2006, S. 31).

Frau Kühnbauer erzählt in der folgenden Interviewsequenz über strukturell verankerte konzeptionelle Elemente ihrer Einrichtung:

IK: „Das ist ja auch etwas, was zu Anfang der Ausbildung den Schülern gleich klargemacht wird. Wie die Haltung einer Pflegekraft ist. Und von daher ist das mit dem Einführungsblock eines der wichtigsten Themen. Dass Diskriminierung nicht geduldet wird. Dass Respektlosigkeit, Rassismus nicht geduldet werden. Weil wir ja auch eine Schule ohne Rassismus sind. Und das sind so Themen-, die werden schon am An-

fang des Schuljahres mit den Schülern thematisiert und sind auch Inhalt der Schulordnung und so weiter. Also-, das sind Sachen, die wir sehr hochhalten und woran wir auch stark arbeiten.“

I.: „Und dieses Projekt "Schule ohne Rassismus"-, wie machen Sie das klar in der Berufsschule, gleich am Anfang? Nur am Anfang? Oder ist das verteilt über die Jahre? Das ist ja auch, glaube ich.““

IK: „Also, es ist so-, genau. Es ist so, dass wir-. Also, ich habe jetzt gerade meine Schule gewechselt. Von meiner neuen Schule kann ich noch nicht so viel berichten, weil ich im August angefangen habe. Aber in Mittelstadt zum Beispiel-, das ist ja eine sehr-, das ist ja eine sehr heterogene Schule. Wir haben-, das ist eine Arbeiterstadt. Da sind Migranten schon aus der zweiten, dritten Generation. Und da ist es zum Beispiel so, dass die Schulleiterin alle Klassen am Anfang des Schuljahres besucht und das deutlich macht. Dann gibt es im Rahmen des Schuljahres immer Europatage, wo das auch mit thematisiert wird. Und oft gibt es auch Referenten, die wir einladen. Zum Beispiel [Name], wie heißt der?“

I.: „Und gibt es da feste Tage, feste Termine? Also wenn Sie so eine-?“

IK: „Also-, der Europatag ist ja immer im Mai, auf jeden Fall. Und Anfang des Schuljahres-, wie gesagt, bei der Einschulung wird das thematisiert. Und eigentlich wird es bei jeder Veranstaltung-, wird das Schulmotto ‚Integrieren, qualifizieren und‘-, was war das Dritte? (lacht) Integrieren und qualifizieren-, das ist so das Motto der Schule. Und das wird jedesmal thematisiert. Also, bei jeder Großveranstaltung wird das nochmal thematisiert. Außerdem hängt in der Schule das Zertifikat gleich beim Eingang. Dass wir eine Schule mit Respekt sind. Und ich weiß nicht, wer auf die Idee gekommen ist, aber es ist sogar auf die Mülleimer gesprüht worden. (lacht) Das hat schon zu manch lustigen Situationen geführt. Ja, also auf jeden Fall ist es schon so, dass das gerade in so einer Schule mit so vielen verschiedenen Nationalitäten und Hintergründen-, dass das schon auch ein wichtiges Anliegen ist. Sowohl der Schulleitung als auch der Sozialarbeiter als auch der Lehrkräfte. Einfach des Friedens Willen“, (IK Z. 307-343).

Frau Kühlbauer sieht die Notwendigkeit einer schulischen Positionierung gegen Diskriminierung sowie Rassismus und plausibilisiert diese Perspektive über den Umstand einer gewachsenen Heterogenität über die unterschiedlichen Herkünfte. Für die Lehrende bestehen hierüber vermehrt Diskriminierungsrisiken. Die zweite zentrale Argumentation der Lehrenden besteht in der Tatsache, dass diskriminierende Haltungen und Handlungen unvereinbar mit der Mentalität des Berufsfeldes angesehen werden. Frau Kühlbauer illustriert Aktivitäten und Organisationskontexte: institutionelle Strukturen und Regeln, curriculare Lehrplanung/Unterricht und Projekte sowie die Team- und Leitungsebene, die nach außen als ein integrierendes Gesamtkonzept erscheinen.

institutionelle Struktur und Leitbild: „Schule mit Respekt“, „Schulmotto“ als *„integrieren, qualifizieren“*. In die strukturelle-schulische Ebene sind Konzepte eingebettet *„Schule gegen Rassismus“*, mit denen die Lehrende bereits an zwei Schulen gearbeitet hat, die eine diskriminierungssensible Schulkultur sowie ein diskriminierungskritisches dauerhaftes Engagement unterstützt. Das Konzept *„Schule gegen Rassismus“* wirkt als verbindendes Element der Lehrenden: *„Dass Respektlosigkeit, Rassismus nicht geduldet werden. Weil wir ja auch eine Schule ohne Rassismus sind.“*

institutionelle Regeln/Ordnung: Diskriminierung und Rassismus sind Phänomene, die missbilligt und durch schulbasierte Ordnungsregeln auch sanktioniert werden können.

curriculare Konzepte: Projekte, Thementage und Einführungsblöcke sind curriculare Rahmenelemente, die eine thematische Auseinandersetzung fördern und mit unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen, Diskursen und Themen verknüpft sind.

Leitungsebene: Sensibilisierung, Positionierung und Haltungsrbeit werden als Leitungsaufgabe gesehen, in der Kontakte zu den Lernenden gesucht werden.

Teamebene: Für die Lehrenden ist Diskriminierung ein Vorgang der weder in institutionellen Strukturen noch in der Haltung der Lernenden (der angehenden Pflegenden) akzeptiert wird.

Die strukturellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen, die curricularen Ordnungsmittel und eine kollektive pädagogische Zielsetzung unter der Verantwortung und Zuständigkeit der Schulleitung haben eine sinnstiftende und handlungsorientierende Funktion. Allein die Maßnahmen wirken expertokratisch vermittelt. Hauptsächlich wird an die Lernenden adressiert, aber sie werden nicht als partizipative Mitglieder erwähnt. Insofern entsteht im Interview der Eindruck, dass die konzeptionelle und curriculare Entwicklung auf ein Erfordernis der Umwelt reagiert, die dazu führt, dass Konzepte mechanistisch und funktional *„um des Friedens Willen“* eingeführt werden, aber worum es eigentlich geht, Diskriminierung als Gesamtaufgabe zu begreifen, wird abgelehnt.

Frau Grünwald erlebt die Integration diskriminierungssensibilisierender Konzepte als unzureichend, da diese sich nicht nur auf den Lernort Schule beziehen sollen. Die Einbeziehung praktischer Lernorte in eine Gesamtkonzeption hält sie für notwendig, da insbesondere dort Diskriminierung für Lernende relevante Problem sind.

I.: „Habt ihr da irgendwie auch, was weiß ich, ein Konzept oder so, wie ihr mit solchen Sachen umgeht? Also, eine Schülerin erzählt dir das jetzt?“

MG: „Wir sind jetzt irgendwie gegen Rassismus, da gibt es doch irgendwie Schule gegen Rassismus, da machen wir schon was. Aber ich finde das noch viel zu wenig. Das muss eigentlich ich viel weitergetragen werden und auch viel weiter noch in die Praxis. Also, weil ich habe das Gefühl, wir machen das vielleicht als Schule, aber was

ist mit der Praxis? Wir müssen eigentlich Einrichtungen-. Also der Migrantenanteil wird ja immer höher und auch jetzt sollen noch mexikanische Pflegekräfte irgendwie in die Klinik kommen. Also wie geht man eigentlich mit den älteren Menschen um, die halt vielleicht eine ganz andere Biografie haben? Vielleicht auch da einfach Vorurteile haben? Wie klärt man die auf, sowas muss viel mehr auch in der Praxis umgesetzt werden, mit Projekten“, (MG Z. 187-197).

Für die Lehrende ist die Umsetzung konzeptioneller Antirassismus- und Antidiskriminierungsprogramme an ihrer Schule schwierig zu beschreiben: „*Wir sind jetzt irgendwie gegen Rassismus, da gibt es doch irgendwie Schule gegen Rassismus (...)*.“ Das Konzept ist eher insular eingebettet und kein Teil einer gesamtstrukturellen Ausrichtung. Konkrete Projekte, Ziele und Inhalte, die Bestandteile einer Antidiskriminierungskonzeption sind, können nicht differenziert dargelegt werden: „*da machen wir schon was*“. So kann die Lehrende keine konkreten strukturellen Gestaltungselemente benennen, die so inhaltlich auf der Ebene des Ungefähren und des Eigentlichen verbleiben. Frau Grünwald sieht die Notwendigkeit und die Aufgabe aktiver diskriminierungssensibler Vorhaben umsetzbar, hat aber keine Vorstellungen, wie das institutionell zu realisieren sei. Aus ihrer Perspektive muss lernortübergreifend konzeptionell kooperiert werden, da Lernende in den Einrichtungen wesentlich häufiger diskriminiert werden.

#### **5.6.2.2 Diskriminierungssensibilität als gesamtschulische Team- und Leitungsaufgabe**

Diskriminierungssensible pädagogische Arbeit, Haltungsentwicklung und Positionierung sind für Frau Nordberger Teile einer institutionellen einheitlichen Zusammenarbeit, wie sie im folgenden Interviewausschnitt darlegt:

I.: „Und hätten Sie eine Idee, was getan werden könnte? Also sowohl von der Organisationsseite, wie auch von der pädagogischen Seite? Also da so eine (B: Ja.) (?Ich-Stärke)?“

TN: „Hmh. Naja, also es gibt hier bei uns so Teambildungsgeschichten, die finde ich so in einem Kurs eigentlich ganz gut. Das gibt dafür Soziogramme und sowas bei denen, was man oft macht. Also das nicht dann-. -stellen die zum Beispiel fest, wir haben alle einen Migrationshintergrund, wenn man es ganz genau nimmt. Weil, je nachdem, wie weit man zurückgeht. Oder auch, wenn einer von München hierher zieht, kann man auch schon sagen: ‚*Naja, gut.*‘ Aber es gibt dann auch Kollegen, weiß ich nicht, die sagen, brauchen die nicht. Und dann wird es halt nicht gemacht. So. Das interessiert die nicht also müsste eine (?Einheitlichkeit) her. Ich habe mal für [Mittelstadt] brauchte ich, das ist vom [Verein] ein Projekt zur Förderung von benachteiligten Jugendlichen und Sekundarschulen. Da habe ich auch Projektanteil gehabt

hier. Und die machen auch Antidiskriminierungstrainings, Diversitätstrainings und so was. Und das habe ich zum Beispiel für die Kollegen mal organisiert. Da war überhaupt kein Zulauf. Also wir sind hier ein Team mit 25 Leuten, haben sich vier Leute gemeldet. Und für viele-, die sind eigentlich ähnlich, wie die Auszubildenden auch, die sagen: *„Naja gut, das kennen wir alles. Wir sind uns dessen bewusst und brauchen nicht.“* Und jetzt von unserer [Schulleitung] ist es aber schon angedacht, dass alle so ein Training durchlaufen sollen. Ein Diversitätstraining, zumindest um ein Bewusstsein neu zu schüren oder zu sensibilisieren für sowas. Und auch mal-, dass den Leuten bewusst wird, Diversität ist mehr als nur Kultur. Das ist ja auch noch so verhaftet. Und ich finde, dass es in den Klassen auch mehr in die Richtung gehen müsste. Und dass man Trainings macht und nicht nur Wissensvermittlung. Und dass sich Lehrer, ja, wenn sie was erleben, auch das klar-, für sich klar haben, wie sie da reagieren“, (TN Z. 359-382).

Frau Nordberger beschreibt, dass über diskriminierungssensible Wahrnehmungsübungen in den Klassen ein Bewusstsein für die Wertschätzung und Akzeptanz untereinander geschaffen werden kann. Die Rahmenbedingungen, um derartige diskriminierungspräventive Lehr- und Lernkontexte zu organisieren, sind ein kooperierendes Kollegium mit gemeinsamen pädagogischen Zielvorstellungen. Innerhalb der Schulteams gibt es dazu heterogene Auffassungen, die ein gemeinsames einheitliches Vorgehen verunmöglichen. Die Lehrende illustriert Methoden und organisiert in Eigeninitiative Fortbildungsmöglichkeiten, die aber singular bleiben und auf Desinteresse stoßen. Im Kollegium gibt es keine übergreifende Resonanz für die Thematik, sodass ihre Sensibilisierungsversuche weitestgehend unbeachtet verfallen. Die unengagierten und desinteressierten Lehrenden schreiben sich eine Wissensexpertise sowie Diskriminierungssensibilität als Kompetenzkompetenzeffekt<sup>94</sup> zu. In ihrer Wahrnehmung verfügen sie, sich selbst überschätzend, bereits über eine hohe Kompetenz im Umgang mit heterogenen und diskriminierungskritischen Situationen: *„Naja gut, das kennen wir alles. Wir sind uns dessen bewusst und brauchen nicht.“*

Frau Nordberger ist die Haltungsentwicklung, bestehend aus Bewusstheit – Erkennen – Reflexivität – Positionierung und Handlungsmöglichkeiten wichtig. Dabei argumentiert sie nicht nur für eine erweiterte individuelle Wissensstruktur und Sensibilitätsorientierung der Lehrenden, sondern sieht Diskriminierungsprävention als eine gemeinsame institutionelle Team- und Leitungsaufgabe an.

<sup>94</sup> **Kompetenzkompetenzeffekt:** Kompetenzkompetenz abgeleitet aus dem Staatsrecht meint die Befugnis eines staatlichen Organs, über den Umfang seiner eigenen Kompetenzen verbindlich zu entscheiden (DWDS, o. D.). In dem hier vertretenen Verständnis meint der Kompetenzkompetenzeffekt den Umstand, dass Lehrende sich die Kompetenz zuschreiben, über den Umfang ihrer benötigten Kompetenzen selbst zu entscheiden. Sie verfügen bereits über adäquate Kompetenzen, daher treffen sie in ihrem Kontext die Entscheidung, da sie über die Kompetenzbefugnisse verfügen, keine weiteren wissenserweiternden und diskriminierungssensiblen Kompetenzen benötigen.

Die Implementierung antirassistischer Konzeptionen ist eine gesamtschulische Gestaltungsaufgabe und ist auf die Mitwirkung der Lernenden angewiesen. Häufig bestehen Widerstände, die mit Ablehnung einhergehen, wie Frau Feldmann in der nächsten Interviewsequenz illustriert:

„(...) Also, es gab in, wenn ich jetzt an meine eigene Klasse zum Beispiel denke, gab es-. Also, an die-. Wenn ich an die [Name Klasse] denke, da ging es ja mal irgendwann darum, dass wir mal drüber diskutiert haben, ob wir Schule gegen Rassismus wollen. Machen wollen. Und da haben wir eine Befragung gemacht innerhalb der Klasse, und das war-. Also, ich sage mal 80 Prozent haben das abgelehnt. Und die haben es abgelehnt, weil sie sagten, es ist nicht nötig. Aber nötig ist es trotzdem“, (BF Z. 198-204).

Das Organisationsanliegen „Schule gegen Rassismus“ werden zu wollen, scheitert an dem „Nicht-Wollen“ der Lernenden. Es ergeben sich hier Spannungsfelder von pädagogischen Erwartungen, anhand von erlebten Diskriminierungssituationen durch die Lehrenden „*nötig ist es trotzdem*“ und den Lernendenvorstellungen, die diese Ausgrenzungsprozesse (auch Lehrende) ja selbst vornehmen.

Antirassismuskonzepte stellen institutionelle Hilfen und Wissensbestände dar, die verobjektiviert und inkorporiert sensibilisierende und handlungsorientierende Mentalitäten ausbilden können. Die Wirkung ist aber nicht nur von der strukturellen Einbettung abhängig, sondern auch von der Akzeptanz und der Mitwirkung der Beteiligten, damit sie als verbindliche Wissensbestände im Hintergrund wirksam werden können. Antidiskriminierungskonzepte als lediglich insulare Lösung scheitern schon bei der Vorbereitung, da sie in eine übergreifende Gesamtkonzeption eingebettet werden müssen und daher nur als ein Baustein einer diskriminierungssensiblen Lernumgebung zu verstehen sind. Befragungen über die Bereitschaft und Notwendigkeit müssen zwangsläufig scheitern.

### **5.6.3 Subkategorie: Grundhaltungen der Lehrenden**

#### **5.6.3.1 Beziehungsverhältnisse gestalten: zwischen Nähe und Distanz**

Diskriminierungsereignisse sind Ausgrenzungs- und Benachteiligungspraktiken, die mit einem hohen Grad an öffentlicher Beschämung und Missachtung einhergehen. Praxiseinrichtungen sowie schulische Bildungsräume sind Orte mit einem beträchtlichen Diskriminierungspotenzial (Poßner, 2019), die vor dem Hintergrund der Anbahnung eines pflegerisch-ethischen Berufsverständnisses gerade daher eine widerspruchsvolle Struktur aufweisen. Unterrichtsprozesse – sollen sie gelingen – sind immer auf die Mitwirkungsbereitschaft der



Lernenden angewiesen (Helsper, 2021). Die pädagogische Vermittlungsleistung, die moralisch-sensible Lernprozesse initiieren soll, läuft demnach in Situationen ab, die diskriminierungsanfällig sind. Der Unterricht ist dadurch hoch störanfällig, braucht aber für die Gewähr von Bildungsprozessen resp. eines Arbeitsbündnisses (Oevermann, 1996) die Mitwirkung aller, sowohl der diskriminierten als auch der diskriminierenden Lernenden. Die Handlungen der Lehrenden sind daher immer in komplexe Beziehungsgeflechte mit den Lernenden eingebunden. Für die Handlungsorientierung der Lehrenden in Diskriminierungssituationen spielt daher die Beziehungsebene eine wichtige Rolle, die aber widersprüchlich sind, da sie einer spezifisch-funktionalen Logik folgen, in der sie in ihrer Rolle als pädagogisch Tätige Anforderungen und Aufgaben ihres Berufsfeldes Aufgaben zu erfüllen haben, bspw. den Schutz vor Diskriminierung, hierbei jedoch diffus-emotional eine tragfähige vertrauensvolle Beziehung aufbauen müssen, in der sie als ganze Person adressiert werden (nach Nittel, 200). M. a. W. sie müssen sowohl Nähe zulassen als auch Grenzen ziehen können. Aus diesem Spannungsverhältnis ergeben sich Herausforderungen, die vermutlich für die Lehrenden in ihrem Praxisfeld der Ausbildung in den Gesundheitsberufen besonders evident erscheinen, da die kognitiven und psychischen Lernvoraussetzungen von den Lehrenden als fragil und krisenhaft gedeutet werden. Dabei können Haltungen der Lehrenden aufgezeigt werden, die über eine größere Nähe bzw. Distanzierung zum Unterlassen einer Bearbeitung des Lerngegenstandes Diskriminierung führen. So lassen sich in einem Gesamtüberblick auch Parallelen der eigenen Pflegeausbildung in Verbindung mit einer hohen selbst eingeschätzten Kompetenz zur Bewältigung problematischer Situationen finden, die bereits Brühe (2013) konstatierte.

So sind im folgenden zwei Interviewabschnitte aufgeführt, in denen die interviewten Lehrenden der Beziehungsebene einen hohen Stellenwert einräumen, die aber aufgrund der tiefen Verstrickung in Beziehungsproblematiken das Handlungsrepertoire einschränken könnte.

So wird Frau Siegismund, wie sie im Folgenden erzählt, von den Lernenden als Vertrauensperson wahrgenommen, die Späße mitmacht und mit der man auch Geheimnisse besprechen kann.

„Und ich merke das auch im Verhältnis zu den Auszubildenden. Wir können gut miteinander. Sie machen mal ein Spaß und die Schüler sagen auch manchmal was, wo ich merke, die haben Vertrauen zu mir, ja. Das würden sie sonst nicht tun. Und manchmal bei Honorarprofessoren, da sagen sie gar nichts. Da fragen sie auch nicht. Bei mir ist es schon manchmal auch unruhiger, aber ich habe eher den Eindruck, weil sie sich so ein bisschen in der Unterrichtssituation zu Hause fühlen“, (PS Z. 47-52).

Die Beziehungsebene ist durch Akzeptanz und Wertschätzung geprägt, des gut-miteinander-Könnens, die sich aber nach außen in die Unterrichtssituation über die Unruhe entgrenzt. Das Näheverhältnis führt dazu, dass sich Schüler:innen in den Lehr- und Lernkontexten wie zu Hause fühlen. Darin zeigen sich die Lernenden „echt“, da sie äquivalent alles ungefiltert herauslassen können, da der Unterrichtskontext das eigene private intime Zuhause wird. Unruhe und Störungen sind daher Folge des Besetzen und Gestalten eines öffentlichen Raumes, entsprechend dem eigenen Zuhause.

Herr Rademacher hat, ähnlich wie Frau Siegismund, eine gute Beziehung zu den Schüler:innen:

„Und dabei ging es um das Thema, wie kommuniziere ich mit Schülern. Und wie hat sich die Kommunikation oder auch die Umsetzung von Arbeitsaufträgen in der Zeit verändert? Und da ist es so, dass halt eine-. Also ich gesagt habe, also erklärt habe, dass es sehr wichtig ist, im Rahmen der Kommunikation, im sozialen Bereich und auch gerade in dieser Situation Praxisanleiter, Schüler, dass man auch, dass es auch wichtig ist, den Schüler zu verstehen und verstehen zu wollen. Um bestimmte Dinge dann eben doch einfacher zu gestalten, für beide Seiten. Und habe damit ja eigentlich auch so ein bisschen meinen Ansatz widergespiegelt“ (PR Z. 632-639).

(...)

„Und wir haben von dann so-, von weicher und harter Kommunikation gesprochen. Und dann habe ich gesagt, darum geht es mir gar nicht. Sondern eigentlich geht es mir nur um den Einzelfall, dass manche Schüler es von zu Hause aus gewohnt sind, von den Eltern, von irgendwelchen Stiefeltern, größere Brüder, Schwestern, was auch immer. Sehr harte, scharfe Anweisungen zu bekommen. Gegen die sie sich dann versperren. Also wo sie bewusst eine Mauer aufbauen. Und das ist damit, wenn ich diese gleiche Kommunikationsstrategie als Praxisanleiter verwende, dass der Schüler dann genauso es gewohnt-, also einfach aus seinem täglichen-, aus seinen täglichen Erfahrungen, gewohnt ist, diese Mauer wieder aufbauen zu wollen. Um sich zu schützen. Also die Angst zu haben, ich muss mich schützen, weil, hier kommt eine sehr scharfe Kommunikation“ (PR Z. 643-652).

(...)

„Und das ist mir am Ende gar nicht um eine bewusst weiche Kommunikation ging, sondern eigentlich eher um ein Empathieverständnis und darum, dass man, wenn man-. Also dass man sich die Arbeit selber auch erschweren kann. Die gemeinschaftliche Arbeit auch erschweren kann, wenn man eben ein Muster, im Prinzip ein Stenotyp oder ein Muster, nutzt, was die Schüler von irgendwo anders her kennen, und eben ablehnen“, (PR Z. 667-671)

Für Herrn Rademacher muss die Beziehungsqualität über die Kommunikation gestaltet werden, die aber auf zwei Ebenen stattfindet. Dem Verstehen fügt er noch die intentionale

Perspektive des Wollens hinzu: „Dass es auch wichtig ist, den Schüler zu verstehen und verstehen zu wollen.“ Dabei geht es dem Lehrenden nicht um die instrumentelle Anwendung einer Kommunikationsform, sondern um den empathischen Nachvollzug als Einführung in die Perspektive des Lernenden. Kommunikation kann instrumentell gelernt werden, Empathie ist dabei jedoch die Grundhaltung von Herrn Rademacher, die für Beziehungsprozesse benötigt wird. Der Lehrende hat eine hohe Fallsensibilität. Dies zeigt sich, indem er die Widerständigkeiten und das Mauern als Reaktion auf direkte Kommunikation erläutert. Der direkte scharfe Umgangston reaktiviert bedrohlich erlebte biografische Kommunikationsmuster: „Also die Angst zu haben, ich muss mich schützen, weil, hier kommt eine sehr scharfe Kommunikation.“ Der Lehrende sieht in dem Zueigenmachen der empathischen Perspektive die Möglichkeit, Kommunikation und Umgang konfliktfrei gestalten zu können. Herr Rademacher ist der grundlegenden Überzeugung, dass ein Empathieverständnis im Mittelpunkt einer pädagogischen Tätigkeit stehen muss. Seine Haltung ist die des Verstehens, die im professionellen Sinne auch die der Beziehungsebene entspricht. Konflikte entstehen aus dieser Position heraus allein aus dem Nichtverstehen der Lernendenperspektive.

## **5.7 Modus der Bewältigung diskriminierungsspezifischer Situationen**

### **5.7.1 Subkategorie: Modus der Bewältigung diskriminierungsspezifischer Situationen**

Aus dem bestimmenden Kontext der Lehr- und Lernsituation und den individuellen sowie institutionellen Bedingungen ergeben sich die Konstellationen, in der Lehrende sich für Formen des Umgangs mit bzw. in diskriminierenden Ereignissen entscheiden. Dabei werden nur die Bewältigungsformen dargestellt, die sich aus den in den Interviews rekonstruierten kristallinen und latenten Diskriminierungsverhältnissen ergeben haben.

Es handelt sich um keine im Sinne einer psychologischen Handlungsregulierung eingesetzten, rational bewussten Strategien. Lehrende agieren häufig auf der Grundlage eines oberflächlichen, fragmentarisierten Wissens, in dem das (Berufs-)biografische Wissen eine handlungsorientierende Funktion besitzt. Sie sind daher als spezifische Form eines Bewältigungsmusters zu bestimmen, in denen Wissensbestände fehlen, die aber auf der Grundlage eines lebensweltlich-pragmatischen und (Berufs-)biografischen Wissensvorrates gedeutet werden können und Bewältigungsformen verausgaben. Die Bewältigung pädagogisch herausfordernder Situationen ist zwischen den Lehrenden different. Sie basieren auf der Wahrnehmung einer Situation, die je nach Wissensvorrat und den Grundorientierungen

verschiedene Bewältigungsformen implizieren. Dabei sollen nicht nur die Reaktionen auf rassistische und klassistische Diskriminierungsverhältnisse in den Blick genommen werden, sondern die rekonstruierten Bewältigungsformen versuchen möglichst allgemein und abstrakt die Handlungsmodi der Lehrenden zu erfassen.

Die Formen der Bewältigung diskriminierungsspezifischer Situationen sind in der nachfolgenden Abbildung (vgl. Abb. 25), auch wenn sie übereinander angeordnet worden sind, nicht als eine Hierarchie zu verstehen. Es geht mir hierbei darum, anhand eines aufsteigenden resp. absteigenden Musters einen spezifischen Grad des Aufmerksam- oder Unaufmerksam-Seins mit in den Blick zu nehmen. Das schließt nicht nur die Erfassung hochproblematischer Situationen in der Außenperspektive mit ein, sondern visiert auch vor dem Hintergrund von Macht und Dominanzräumen eine innere reflektierte Deutung an.

Um es schon vorwegzunehmen: Auch Lehrende haben in der beruflichen Bildung ihre blinden Flecke, über die sie stereotypisieren, kulturalisieren und klassistisch diskreditieren. Es sind ehrliche und gut gemeinte Absichten, die auf ihrem Wissensvorrat und den daraus folgenden Typisierungsmöglichkeiten basieren. Dabei demonstrieren sie ihre sozialen Kompetenzen als ehemals beruflich Pflegenden, die in Lehr- und Lernkontexten zu paradoxen Reaktionen führen können und mit Ausgrenzung und Diskreditierung im Zusammenhang stehen. Lehrende sind nicht einem bestimmten Typus eines Bewältigungsmusters zuzuordnen. Vielmehr reagieren sie je nach Situation verschieden und bisweilen paradox. So können sich Lehrende advokatorisch positionieren und trotzdem in diskriminierenden Situationen hilf- und sprachlos sein. Die Folge ist ein entpädagogisierter Lerngegenstand: Diskriminierung. Trotzdem gibt es in der pflegeberuflichen Bildung Lehrende, die absichtlich, latent diskriminieren und benachteiligende Verhältnisse herstellen bzw. Diskriminierungssituationen ausblenden. Sie lassen sich in dieser Form nicht über die Interviewteilnehmer:innen rekonstruieren. Aus den Gesprächssequenzen allerdings, auch wenn dies methodisch zu kritisieren gilt, ist der Bewältigungstypus der Vergleichgültigung entwickelt worden. In schulischen und pflegerisch vulnerablen Kontexten muss die soziale, physische und psychische Integrität von Auszubildenden unbedingt berücksichtigt werden. Bewältigungsformen von Lehrenden, welche die Verantwortung für schulisch verursachte Diskriminierungssituationen suspendieren und daher aktiv an der Reproduktion von Differenzordnungen teilnehmen, sind daher mindestens ebenso erwähnenswert.

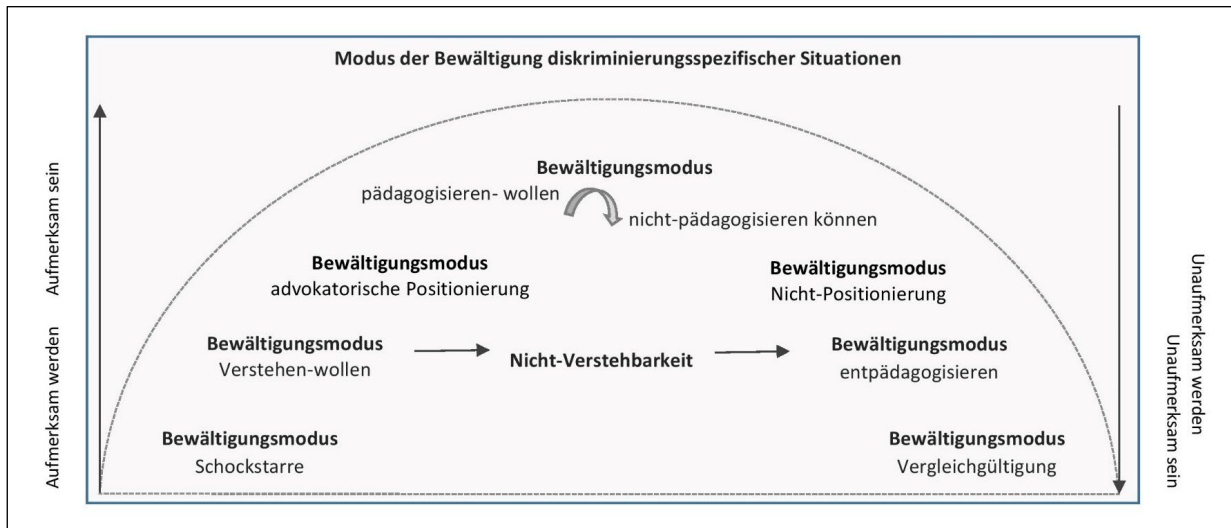


Abbildung 25: Darstellung Teilmodell: Bewältigungsmodi diskriminierungsspezifischer Situationen

### 5.7.1.1 Modus der Bewältigung: Schockstarre und Sprachlosigkeit

Schockstarre und Sprachlosigkeit sind keine Modi der Bewältigung im Sinne rationaler oder professioneller Strategien im Umgang mit diskriminierenden Ereignissen, sondern hochgradig affektive Reaktionen, die mit einem Berührt-Werden und einer Betroffenheit einhergehen. Es sind situative, spontane emotionale Reaktionen der Lehrenden, die in interaktiven diskriminierenden Kontexten gezeigt werden. Innerhalb dieses Bewältigungsmodus werden zwei Ebenen berührt, zum einen die individuelle Ebene des Lehrenden, zum anderen die Handlungsebene des Unterrichts. Beide verausgaben unterschiedliche Reaktionsweisen:

1. Auf der persönlichen Ebene zeigen sich Lehrende affektiv-emotional hoch berührt. Sie beschreiben diese Reaktion selbst als einen „Schockzustand“ resp. Schockmoment. Dabei nehmen sie diese Situation als eine Gefährdung ihrer persönlichen Integrität wahr, in der ihre internalisierten wertebasierten Überzeugungen das orientierende Selbst- und Weltverhältnis prägen. Die Lehrenden verfügen zwar über Typiken zur Deutung von Diskriminierungssituationen als einem Wissen von „Was das ist“ (siehe auch „Bekanntwissen“, „Zone des Unbekannt-Seins“), trotzdem lässt die fragmentarisierte und oberflächliche Wissensbasis keine weiteren Auslegungen zu. Lehrende reagieren innerhalb dieser Lehr- und Lernkontexte hoch emotionalisiert und ziehen sich auf eine moralische Position zurück, die den Diskursraum blockiert.
2. Auf der Handlungsebene führen diskriminierende Ereignisse zu einer Sprachlosigkeit, die mit einer Begrenzung des Handlungsrepertoires assoziiert ist. Für hochproblematische Situationen, wie sie Diskriminierungsereignisse darstellen, gibt es (noch) keine

Routinen. Die bisherigen Bewältigungsmuster greifen nicht, da signifikante Wissensselemente für die Ausdeutung und anschließende Modifizierung von Schemata fehlen. Es mangelt an systematischen theoretischen Wissensbeständen und einem Handlungswissen, das aufeinander bezogen und reflektiert werden müsste. Auf der Handlungsebene führen diese Situationen zu einer Blockade, da interne Bewältigungsrepertoires nicht verfügbar sind und die „reflektierte Deutung“ (Lorenz & Schwarz, 2014, S. 413) ein Nachdenken über diese Prozesse ohne spezifische Wissensselemente eingeschränkt bleibt.

Frau Langhans berichtet im folgenden Interviewausschnitt über ihre Erfahrungen und den erlebten Schockmoment beim „Hereinbrechen“ diskriminierender Sprache in den Unterricht:

„Also, ich habe eine christliche Erziehung genossen und dadurch sind natürlich auch meine Wertvorstellungen und meine humanistischen Einstellungen auch geprägt. Das heißt jetzt nicht, dass ich einen christlichen Unterricht gemacht habe. Ich habe schon auch versucht, eine Neutralität, einfach auch alle Wertevorstellungen, die die Schüler mitgebracht haben, in den Unterricht, die auch irgendwo einen Raum und einen Platz zu geben. Ja, das Christentum ist ja nur eine Religion unter den fünf Weltreligionen, über die wir gesprochen haben. Und die Schüler konnten auch wählen in den Gruppenarbeiten, welche Weltreligion sie als ihre praktisch die Religion ist, mit der sie sich so ein bisschen beschäftigen sollten und die sie erkunden sollten“, (KL Z. 51-59).

Frau Langhans positioniert sich persönlich mit Bezug auf ihre christliche Erziehung und bestimmt darüber ihre moralischen Motive von Würde, Akzeptanz und Toleranz, die als humanistische Leitvorstellung ihr Weltverständnis prägen. Das humanistisch-christliche Menschenbild dient als Selbst- und Weltorientierung, auch in ihrem Unterricht, der aber durch das leitende Unterrichtsprinzip der Neutralität kontextualisiert ist. Darüber muss sie den Wertvorstellungen der Lernenden einen Raum einräumen, die aber zu einem Spannungsfeld zwischen ihrer humanistischen Grundhaltung und den Werten der Schüler:innen führen. Dieses antinomische Verhältnis führt in der Folge zu einem Handlungskonflikt, den die Lehrende szenisch-episodisch in dem nachfolgenden Interviewauszug erzählt:

I.: „Und gab es da auch eine Situation, die du mal beschreiben kannst, wo dir das ganz stark aufgefallen ist, dass sich ebenso ein fremdenfeindliches Verhalten geäußert hat.“

KL: „Also es ging dann auch einmal um die Frage, wie heißen zum Beispiel jetzt auch die Gotteshäuser oder die Orte, in denen sich die Gläubigen einer Religion zusammenfinden. Da haben wir also für die fünf Weltreligionen Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus haben wir uns mal gefragt und die Schüler sollten

das auch erarbeiten, wie heißen diese Kirchen oder Moscheen oder halt eben Synagogen, Tempel. Ja. Und dann brach irgendwann die Diskussion los: *‘Ja, bestimmte feindliche oder bestimmte feindliche oder die Ausländer, die stecken ja bei uns die Kirchen an.’* Und das war natürlich für mich erstmal so ein Schock, sowas mitten im Unterricht zu haben. Dann habe ich einfach mal gefragt, wo sie denn sowas herhaben, ob sie schon Erfahrung mit anderen Religionen gemacht haben. Also null Erfahrung, gar keine. *‘Aber das haben wir gelesen und das sagt man ja oder das weiß ja jeder’,* (KL Z. 60-72).

Frau Langhans gestaltet einen Unterricht mit kulturellen und religiösen Bezügen, die als Stimulus für die diskriminierenden Äußerungen der Lernenden dienen. Die Aussagen der Auszubildenden brechen unvermittelt eruptiv in den Unterricht hinein: *„Ja. Und dann brach irgendwann die Diskussion los.“* Das „Hereinbrechen“ als Metapher genutzt, dient der Beschreibung eines plötzlichen und unerwarteten Durchbrechens, eines mit hoher Energie hineinströmenden Dunklen und Schweren (DWDS, o. D.), was die Lehrende unvermittelt trifft. Frau Langhans verspürt darüber ein starkes affektives Betroffensein, einen Schockzustand, indem sie realisieren muss, dass Abwertung und Diskreditierung im Unterricht angekommen sind: *„(...) das war natürlich für mich erstmal so ein Schock, sowas mitten im Unterricht zu haben.“* Dabei berühren diese Erfahrungen zwei Ebenen:

1. Die Wahrnehmung von Diskriminierung als Erschütterung ihres christlichen Menschenbildes: Frau Langhans' Grundorientierung und Haltung zur Welt ist durch ihr christliches Menschenbild geprägt. Ihre Erfahrungen sind im Rahmen dieses Selbstverständnisses über Würde, Achtung, Respekt usw. typisiert. Das Phänomen Diskriminierung ist für sie unvertraut. Erst im Moment der Konfrontation realisiert sie diesen Umstand. Die Typisierungen ihres Wissensvorrates können das Diskriminierungsereignis nicht deuten bzw. auslegen, sodass sie die Situation nur vor dem Hintergrund ihres christlichen Menschenbildes (ihrer (Berufs-)biografischen Erfahrungen) wahrnehmen kann. Daher reagiert Frau Langhans stark emotional betroffen.
2. Handlungsebene Unterricht: Da das Phänomen Diskriminierung kein vertrautes Element ihres Wissensvorrates darstellt, verfügt sie auch nicht über Handlungsrountinen resp. Bewältigungsmodi, um mit diesem umzugehen. Frau Langhans verfügt weder über spezifische (theoretische) Wissensselemente der Deutung noch Bewältigungsmodi. Daher kann sie diese hochproblematische Lehr- und Lernsituation nur vor dem Hintergrund ihrer christlichen Wertorientierungen deuten.

In der Konfrontation mit Ablehnung und Ausgrenzung, ohne Deutungstypik und Bewältigungsrepertoire erlebt sie diese als Erschütterung ihres christlich geprägten Selbst- und Weltverständnisses, die zum „Schockzustand“ mit der Folge einer Handlungsblockade führt.

Ähnlich beschreibt auch Frau Feldmann ihre Erfahrungen in diskriminierungsspezifischen Kontexten, die hoch emotional zur Sprachlosigkeit führen:

I.: „Aber hast du trotzdem irgendwie auch das Gefühl, du könntest so eine Diskussion anfangen und könntest mit ihnen darüber reden? Also hast du so eine Situation schon mal erlebt, wo ihr so eine offene Diskussion führen konntet?“

BF: „Nein. Also dass das richtig offen ist, nein. Das ist-. Also ist in meinen Augen nicht wirklich möglich. Also ich fühle mich an mancher Stelle dann wirklich auch überfordert. Weil ich habe manchmal das Gefühl, ich kann gar nicht so denken wie die denken. Und von denen, wenn die dann sagen wo kommen die denn her, oder was wollen die denn hier oder-. Dann bin ich manchmal wirklich sprachlos.“

I.: „Kannst du mal ein Beispiel erzählen? Also wenn ihr da so eine Unterrichtsdiskussion hattet, wie das abgelaufen ist?“

BF: „Ja, zum Beispiel als-. Also ich habe das einfach-. Ich habe das angesprochen, dass ich das nicht in Ordnung finde, dass zum Beispiel Schüler, die nicht gewählt werden-. Also nicht gewollt werden, nicht gewählt werden, also nicht gewählt, sondern nicht gewollt werden. Dass ich das ganz schlimm finde. Und dass die Schüler-. Also, dass-. Man merkt, das ist so ein Aggressions-. Dass die Aggressionsstufe oder dass die Schüler innerlich irgendwie so aggressiv werden, ohne das in Worte zu fassen. Sondern da kommt gleich so eine Stimmung von Gegenwehr hoch. Also die wollen-. Die fühlen sich davon gleich angegriffen. Also ähnlich so, wenn man es jetzt auf die Beispiele von jetzt nimmt, wenn man Corona oder nicht Corona oder wie auch immer. Da hat man auch so ein Gespür von Aggression in sich. Vielleicht in sich und bei den anderen, die nicht der gleichen Meinung sind. Also ich finde da ist gar keine richtige-. Ja, gar keine richtige Diskussion möglich“, (BF Z. 623-643).

Frau Feldmann illustriert ihre Sprachlosigkeit im Zusammenhang mit verschiedenen sprachlichen Diskriminierungskontexten, die mit dem Status der Herkunft und des Aufenthaltes verknüpft sind: *“(...) wenn die dann sagen wo kommen die denn her, oder was wollen die denn hier (...)”*.

Die Weltsichten der Lehrenden und der Schüler:innen sind inkongruent, was zu einer Überforderung von Frau Feldmann führt. Sie kann die Denkweisen der Lernenden nicht nachvollziehen, womit kein Perspektivwechsel vollzogen werden kann: *„Also ich fühle mich an mancher Stelle dann wirklich auch überfordert.“*

Die affektive und kognitive Ebene geraten dabei in einen Konflikt, da es Frau Feldmann über eine emotionale Komponente nicht gelingt, sich in die kognitiven Denkmuster der Lernenden hineinzusetzen: *“(...) ich kann gar nicht so denken wie die denken.“* Das affektive Betroffensein führt, ähnlich wie bei Frau Langhans zur Sprachlosigkeit, die darüber grundiert wird, dass sie zwar über Deutungsmuster für die Identifikation diskriminierender



Situationen verfügt, jedoch entsprechende Bewältigungsrepertoires fehlen. Diskriminierende Diskurse werden latent weitergeführt, dennoch sind die öffentlichen Unterrichtsräume blockiert. Damit finden Entsprachlichungsprozesse nicht nur auf der individuellen Ebene durch die „sprachliche Ohnmacht“ der Lehrenden statt, sondern im gesamten Diskursraum. Sprachlosigkeit zeichnet den gesamten Lehr- und Lernkontext zwischen den Lehrenden und Lernenden aus, wodurch Diskriminierungsphänomene in die Zwischenräume verbannt werden.

Frau Feldmann hat eine hohe Sensibilität für Ungleichheiten und ausgrenzende Prozesse, die zur Emotionalisierung der Debatten beitragen: *„Die fühlen sich davon gleich angegriffen.“* Die Debatten sind affektiv stark grundiert, sodass der Lehrenden eine Distanzierung auf die diskriminierende Grundsituation fehlt. Da die eigene Distanzierung nicht gelingt, werden emotionale Färbungen wirkmächtig: *„Dass ich das ganz schlimm finde.“* Der Bezug auf eine moralische Grundposition führt zur Emotionalisierung von Debatten, mit der Folge, dass „Gefühle“ von Lernenden und Lehrenden ins Zentrum rücken. Negative Affekte stellen dysfunktionale Resonanzräume her, in denen der Austausch gestört oder eingestellt wird – der Unterricht wird sprachlos.

Der Umgang mit Diskriminierung hängt dabei von tagesaktuellen Grundbedingungen der Situation ab, die einerseits die inneren mentalen Faktoren der Lehrenden und andererseits die äußeren Verfasstheiten durch die Klassenstrukturen betreffen.

I.: „Wenn so eine Bemerkung kommt, du thematisierst das ja im Unterricht.“

BF: „Ich kann das thematisieren, aber nicht immer. Also das ist auch wirklich von mir abhängig. Manchmal-. Was ist das für eine Klasse und wie bin ich selber gerade drauf. Also bin ich in der Lage, so eine Diskussion an dem Tag auszuhalten oder nicht. Das macht ja auch mit dir selber was. Weil ich bin manchmal wirklich total geschockt davon, einerseits von meiner Sprachlosigkeit. Und andererseits von den Argumenten die dann so kommen. Wo ich denke meine Güte, guckt euch doch mal was an oder.“, (BF Z.776-782).

Frau Feldmann verfügt über eine hohe Sensibilität gegenüber den Aussagen der Lernenden, die sie hoch emotionalisieren und an persönliche Grenzen bringen. Die Lehrende erlebt „Schockmomente“, die sich, ähnlich wie bei Frau Langhans auf zwei Ebenen verorten lassen:

1. Frau Feldmann ist auf der individuellen Ebene unmittelbar selbst betroffen, da sie die Erfahrungen eigener Sprachlosigkeit machen muss: *„Weil ich bin manchmal wirklich total geschockt davon, (...) von meiner Sprachlosigkeit.“* Sie wird mit dem Umstand konfrontiert, über kein Handlungsmuster in derartigen Situationen zu verfügen, um angemessen im Feld zu reagieren.

2. Die Aussagen der Lernenden verursachen Schockmomente, zu denen sie keinen Bezug findet und die sie verzweifeln lassen: „(...) *ich bin manchmal wirklich total geschockt davon, (...) von den Argumenten die dann so kommen.*“

Die Reaktionen, die von der Lehrenden in Erwägung gezogen werden, hängen dabei von äußeren und inneren Bedingungen ab, die in der Klassenstruktur und der mentalen Verfasstheit begründet liegen: „*Was ist das für eine Klasse und wie bin ich selber gerade drauf*“. Die äußeren Bedingungen resp. die äußere Beziehungsachse ist im Verhältnis zu den Eigenschaften der Klasse bestimmt, die inneren Bedingungen resp. die innere Beziehungsachse ist von der eigenen mentalen und körperlichen Verfassung abhängig. In diesem Wechselspiel und in Abhängigkeit von den inneren sowie äußeren Beziehungen entstehen Diskriminierung, thematisierende oder dethematisierende Handlungsorientierungen. Durch die hohe Emotionalisierung fehlt die innere Distanzierung, sodass die eigene Grundbefindlichkeit die Handlungsorientierungen beeinflussen kann. Es ist die mentale Tagesform, die dann über die Reaktionsbereitschaft der Lehrenden entscheidet: „*Ich kann das thematisieren, aber nicht immer.*“

#### **5.7.1.2 Modus der Bewältigung: Verstehen wollen und nicht verstehen können**

**Verstehen-Wollen:** Diskriminierung als Phänomen löst über reflexive Momente das Gefühl des verstehen-Wollens aus. Lehrende öffnen Räume, in denen sie sich auf die „Spurensuche“ begeben und in denen das „Unaussprechliche“, „Tabuisierte“ einen begrenzten Raum bekommt. Dieser Zustand kann allerdings zwischen zwei Richtungen oszillieren, die Folgen haben. Für das Verstehen-Wollen wird Fallsensibilität benötigt, die je nach Ausdehnung zur Gefahr permissiver Verhaltensweisen<sup>95</sup> (Wernet, 2003) führen kann. Dabei bleibt der Lerngegenstand im begrenzten Raum sichtbar, aber unbearbeitet.

**Gefühl der Nicht-Verstehbarkeit:** Diskriminierung als Phänomen wird von den Lehrenden nicht mehr als verstehbar titulierte. Lehrende können rationalisieren und auf der Grundlage theoretischer Wissensbestände argumentieren, aber der Nachvollzug auf der sinnkonstituierenden Ebene über Gründe, Ursachen, Motivationen und Einstellungen entfallen. Rationalisierungen des Phänomens Diskriminierung unterbleiben, sodass auf der Gefühlsebene emotionalisiert wird. Diese verursachen Hilflosigkeit, produzieren irritative, negative pädagogische Beziehungsverhältnisse und verhindern Reflexionen in der problematischen Situation.

---

<sup>95</sup> Permissive Verhaltensweisen meint einen Verzicht auf Problembearbeitung (Wernet, 2003), das Unterlassen interventionsfordernder Maßnahmen. So stellt sich bspw. eine häufige Argumentation in der Erwachsenenbildung dar, die von einem aktiven, selbstgesteuerten und unbelehrbaren Individuum ausgeht, das mit fertigen Entwicklungen in die Ausbildung kommen würde.

So erzählt Frau Langhans im folgenden Interviewabschnitt von den Erfahrungen ihres Verstehen-wollens und den damit verbundenen Lernprozessen:

„Also, ich persönlich habe mich bei solchen Bemerkungen, wenn die also aus dem, also, wie soll ich sagen, aus dem Nichts kann ich ja nicht sagen, es ist ja eine gewisse Grundhaltung bei den Schülern da. Aber wenn die ohne Grundlage einfach so in den Raum geworfen werden und vor allen Dingen emotional mit sehr lauter Stimme und sehr aggressiver Stimme eigentlich. Wo ich mich persönlich in der ersten Zeit immer angegriffen gefühlt habe, obwohl es ja gar nicht gegen mich war. Aber ich-, ich fühlte mich immer in meiner humanistischen Einstellung angegriffen, dass ich sage, mein Herz ist auch offen für die Andersartigkeit der Menschen. Das sind jetzt ja nicht nur Ausländer, sondern das sind ja auch alte Menschen, es sind ja auch behinderte Menschen. Und es sind ja vielleicht auch, ja, einfach Menschen mit anderer Gesinnung, vielleicht auch mit anderer sexueller Einstellung. Also alle, die anders sind. Die ja eigentlich auch im Nationalsozialismus verfolgt wurde. Das waren ja nicht nur Juden, Sinti, Roma oder so, sondern es waren ja auch Andersdenkende. Und da fühle ich mich persönlich als humanistisch denkender Mensch angegriffen und das habe ich auch glaube ich in den ersten Jahren immer die Schüler spüren lassen. Ich habe dann immer argumentiert und verteidigt. Ohne vielleicht jetzt auch mal zu sagen: *‘Was ist denn jetzt dran an Ihren Äußerungen? Die passen mir zwar vom Gefühl her gar nicht, ich fühle mich angegriffen, aber woher kommt Ihre aggressive Einstellung?’* Und ich glaube, den Raum muss man einräumen, das ist manchmal Schwerstarbeit, auch mal auszuhalten, auch mal schlimme Sachen auszuhalten als Lehrer. Und die mal im Raum stehen zu lassen, ohne gleich praktisch in die Verteidigungsstellung oder (?Angriffsstellung) zu gehen. Und ja, das war sehr schwer. Es fällt mir auch heute noch schwer, aber ich glaube, den Raum muss man auch stehenlassen. Weil, meine eigenen Vorstellungen kann ich ja nicht als Allgemeinwert-. Das ist ja nur mein eigener Lebenswert, oder die Werte, die in meinem Leben wichtig sind. Die müssen noch lange nicht die Werte der Schüler sein. Und da ja auch die Schüler manchmal eine andere Sozialisation durchlaufen haben, sind da auch bestimmte Inhalte, die mir vielleicht fremd sind. Ja, auch Wertvorstellungen“, (KL Z. 250-275).

Die Lehrende antizipiert den Unterrichtsverlauf, da sie die latent negativen Resonanzen bereits im Vorfeld spüren kann. Frau Langhans erlebt den Unterricht anfänglich über ihre affektive Betroffenheit, wodurch sie die verbal diskriminierenden Aussagen auf sich projiziert und als persönliche Kränkung wahrnimmt. Dennoch kann sie abstrahieren und versteht, dass nicht ihre Persönlichkeit als Lehrende im Zentrum der diskreditierenden Angriffe steht. Sie kann anfänglich nur, verursacht durch eine fragmentarisierte Wissensbasis, emotionalisieren, da sie eine empfindliche tiefe Verletzung ihrer wertebasierten Grundüberzeugung registriert. Es fehlen die Routinemuster von Erfahrungen, weswegen die Gefühls-ebene als erstes Deutungsmuster angesprochen wird: *„Wo ich mich persönlich in der ersten*

*Zeit immer angegriffen gefühlt habe, obwohl es ja gar nicht gegen mich war. (...) ich fühlte mich immer in meiner humanistischen Einstellung angegriffen.“*

Die Lehrende lässt die Schüler:innen ihre Verletzlichkeit spüren und bezieht eine humanistisch werteverteidigende und beschützende Position, die auch denen einer norm- und wertebasierten Pflege entspricht. Daraus entstehen Spannungsfelder von eigenen und pflegerischen kulturellen Grundüberzeugungen zu den Verständnissen und Haltungen der Lernenden. Emotionales Berührt-Werden und der Schutz eigener Werte gelangen in diskriminierenden Lehr- und Lernkontexten an Grenzen, die zu pädagogischen Reflexionen sowie eigenen Entwicklungsprozessen führen, wenn die Bereitschaft vorliegt. Frau Langhans versucht die Spannungsfelder über drei Praktiken, die unterschiedliche Folgen haben können, (interpretativ) zu lösen:

1. Das Spannungsfeld auflösen wollen, indem konkurrierende Werte nebeneinander bestehen bleiben und akzeptiert werden: *„Weil, meine eigenen Vorstellungen kann ich ja nicht als Allgemeinwert-. Das ist ja nur mein eigener Lebenswert, oder die Werte, die in meinem Leben wichtig sind. Die müssen noch lange nicht die Werte der Schüler sein.“*
2. Das Spannungsfeld reicht vom persönlichen emotionalen Betroffensein bis zum Verstehen-Wollen. Frau Langhans sucht nach den Einstellungsgründen und geht auf Spurensuche. Sie öffnet hierfür einen Raum, in dem sie sich jedoch von ihrer humanistischen Grundeinstellung distanzieren muss, um auszuhalten und ertragen zu können. Sie gibt im Lehr- und Lernkontext den Raum, um das „Unaussprechliche“, die „*schlimmen Sachen*“ zu bearbeiten, es zur Sprache zu bringen, es stehen zu lassen, in stetiger Spannung, ohne in die Verteidigungshaltung zu gehen. Der Raum bleibt für diese Situationen begrenzt: *„(...) den Raum muss man einräumen, das ist manchmal Schwerstarbeit, auch mal auszuhalten, auch mal schlimme Sachen auszuhalten als Lehrer (...).“*
3. Die Lehrende besitzt eine Fallsensibilität gegenüber den Lernenden, die ihre eigenen Wertvorstellungen und individuellen Sozialisationserfahrungen in die Ausbildung mitbringen. Eine hohe Fallsensibilität erhöht jedoch die Spannung in Lehr- und Lernkontexten, da das Gebot einer Offenheit für die spezifische Lebenssituation der Lernenden auch zum Diskriminierungsverbot in jedem Fall führen muss. Insofern ist der Umstand zu berücksichtigen, dass: Je offener und engagierter die Lehrenden Sozialisationsprozesse als Ursache von problematischen Werthaltungen verstehen wollen, desto höher wird die Spannung zwischen Verstehen und Sanktionieren resp. Kritisieren sein müssen. Ein vertrauensvolles Beziehungsverhältnis im Verständnis von Nittel (2000) (in Anlehnung an Oevermann, 1996), um Bildungsprozesse initiieren zu können, ist unter diesen Umständen nur eingeschränkt möglich. Ein hohes Fallverständnis könnte sich in

diskriminierenden Kontexten als kontraproduktiv erweisen, da das Gebot hoher Fallsensibilität nicht mit dem Diskriminierungsverbot korrespondiert.

Auch Frau Nordberger schildert im nächsten Interviewauszug ihre biografischen Erfahrungen, die sie mit Diskriminierung und ihren internationalen Erfahrungen verbindet:

„(...) Dann war ich ja selber immer irgendwie international unterwegs und habe das ja auch erlebt, wie es ist, diskriminiert zu werden in irgendeiner Form (lauter werdendes Martinshorn) aufgrund meiner Herkunft halt. Weil ich ja auch, (?wenn-), aus der Nazigeneration oder weiß ich nicht was, komme. Oder ich hatte viel Kontakt zu US-Amerikanern, weil ich da gewohnt habe bei denen. [Mittelstadt] ist hier eine [große Stadt] gewesen. Und da hat man mich auch damals schon als Ami-Hure bezeichnet oder sowas. Also war immer ein Thema. So. Und von daher-. Und es war mir-, ich habe das persönlich nie verstanden aber ich hatte immer eine Affinität zum Ausland und zu Sachen, die ich-. Ich fand das immer spannend. Fremdheit hat mich nie abgestoßen oder mich nicht geängstigt. Mir hat das-, war für mich immer eine Herausforderung und fand ich immer toll irgendwie. Und das ist jetzt genauso. Also nein. Ich konnte das-, ich kann das auch heute nicht nachvollziehen, wenn Leute manchmal so Sachen erzählen oder so Statements raushauen. Ja, kann ich einfach nicht nachvollziehen. Ich weiß nicht, was dahintersteckt. Ich verstehe es einfach nicht. Es fällt mir wirklich schwer. Auch, wenn ich natürlich diese wissenschaftlichen Abhandlungen dazu lese. Weiß ich nicht, kann ich mich ganz schlecht reinversetzen. Und da werde ich auch-, also ich werde da immer ziemlich schnell aggressiv. Das ist natürlich auch nicht optimal“, (TN Z. 529-545).

Frau Nordberger hat intersektional aufgrund ihrer Herkunft und des Geschlechts Diskriminierungserfahrungen erleben müssen, die sich in ihrer biografischen Wissensstruktur sedimentiert haben. *„(...) habe das ja auch erlebt, wie es ist, diskriminiert zu werden (...). Aus diesen biografischen Erfahrungen resultieren:*

1. Eine Sensibilitätsorientierung und das Eintreten für Minderheiten und Benachteiligte, aber nicht auf der Grundlage ihres Pflegeberufes, zu dem sie sich distanziert verhält, sondern auf der Basis ihres lebensbiografischen Wissensvorrates.
2. Das grundlegende Interesse an Herausforderungen, wie eine Neugier auf das „Fremde“, das sie verstehen und entdecken will: *„(...) ich hatte immer eine Affinität zum Ausland und zu Sachen, (...). Ich fand das immer spannend. Fremdheit hat mich nie abgestoßen oder mich nicht geängstigt.“*

Frau Nordberger verfügt über einen theoretisch-systematischen Wissensbestand zum Thema Diskriminierung, dieser kann in problematischen Situationen zu paradoxen Reaktionen führen. So sind für sie diskriminierende Praktiken der Lernenden trotz ihrer wissenschaftsbasierten Kenntnisse mit einem Gefühl der Nicht-Verstehbarkeit verbunden: *„(...)*

*ich kann das auch heute nicht nachvollziehen, wenn Leute manchmal so Sachen erzählen oder so Statements raushauen (...).“ Sie reagiert daher auf der Gefühlsebene hochemotional, wodurch ihr die Distanz zum Lerngegenstand fehlt. Trotz ihrer Kenntnisse und der Fähigkeit zu rationalisieren, reagiert Frau Nordberger auf Lernende abweisend, womit in diskriminierenden Lehr- und Lernkontexten kein Beziehungsverhältnis hergestellt werden kann. Im Gegenteil, die Beziehungsachse zwischen Lehrenden und Lernenden, so reflektiert sie das pädagogische Verhältnis selbst, wird aggressiviert: “(...) ich werde da immer ziemlich schnell aggressiv. Das ist natürlich auch nicht optimal.“*

Insofern ist der Versuch der Lehrenden, diese Situation über ablehnende Handlungsmodi zu bewältigen, ähnlich dem, den sie an den Lernenden kritisiert. Die Nicht-Verstehbarkeit meint in diesem Zusammenhang nicht die Abwesenheit von rationalen Erklärungsmustern, sondern liegt in einem verunmöglichten emotionalen Nachvollzug begründet.

### **5.7.1.3 Modus der Bewältigung: advokatorische Positionierung**

Lehrende übernehmen eine advokatorische Positionierung für die Ausgegrenzten, Diskriminierten, Betroffenen und Nichtbeachteten. Diskriminierung aufgrund der Herkunft ist der häufigste Grund für Diskriminierungsereignisse. Advokatorische Positionierung bezieht sich auf den Umstand, dass es Schüler:innen (mit oder ohne Migrationsgeschichte) gibt, die aus bestimmten Gründen nicht in der Lage sind, sich wirksam gegen Ausgrenzung, Abwertung, diskreditierende Sprache und im weitesten Sinn Mobbing zur Wehr zu setzen. Die Gründe sind in dieser Situation zuerst unerheblich, weil die diskriminierende Tatsache das Handeln der Lehrenden erfordert. Sich advokatorisch zu positionieren bedeutet, für diese Lernenden in diskriminierenden Kontexten einzutreten und deren Interessen, wenn es gewünscht wird, zu vertreten.

Diese Lehrenden haben eine hohe Fallsensibilität und Aufmerksamkeitswahrnehmung für die Bedürfnisse von Schüler:innen, die in den Schulen von Diskriminierung bedroht sind. Ihre Hilfestellung und Unterstützung richtet sich allerdings meist nur einseitig auf eine Lernendengruppe aus. Für die Auszubildenden, die diskriminieren, finden die advokatorisch positionierten Lehrenden keine Beziehungsstruktur, die als Voraussetzung für professionell gelingende Lernprozesse gilt.

Damit ich mich nicht einem Missverständnis ausgesetzt sehe, eine kurze Feststellung: Wenn aus einer professionstheoretischen Perspektive eine Beziehungsstruktur von Lehrenden und Lernenden als Voraussetzung für Lernprozesse dient (Helsper, 2014; Nittel, 2000; Oevermann, 1996 u. a.), dann müssen diese auch gewährleistet bleiben, wenn hochemotionale Situationen wie bspw. Diskriminierung ein zu pädagogisierender und didaktisierender Lerngegenstand werden. Damit ist noch nicht berührt, wie der Lehr- und Lernkontext

zu gestalten ist. Aus den Interviews ließen sich mehrere Abstufungen von Positionierungen ableiten:

1. Einseitige advokatorische Positionierung der Lehrenden für die Lernenden, die ausgegrenzt und diskriminiert werden.
2. Zweiseitige Positionierung der Lehrenden, nicht im Sinne einer advokatorischen Positionierung, sondern die sich sowohl auf die Seite der Diskriminierten als auch der Diskriminierenden stellen.
3. Lehrende vertreten keine advokatorische Position, da sie sich der Mehrheit anschließen, die entweder von Klassen oder schulischen Strukturen gebildet wird.

Frau Feldmann erzählt in der folgenden Interviewsequenz von ihrer gezeigten Haltung im Unterricht und den daran anschließenden Wirkungen:

BF: „(...) Man muss natürlich-, also was ich auch merke ist, die merken ja wie meine Position dazu ist. Dass ich bei manchen Sachen, ich will nicht sagen vieles gar nicht mehr höre, weil sie es einfach in meiner Gegenwart nicht machen. Und-.“

I.: „Also hast du den Eindruck, dass die das in deiner Gegenwart nicht sagen, weil sie deine Einstellung dazu kennen?“

BF: „Also ich glaube, das hört sich jetzt vielleicht blöd an, aber ich glaube die trauen sich das nicht mehr so richtig. Also weil, wenn ich sowas höre, ich wirklich Paroli gebe. Dass ich wirklich sage, also das ist jetzt hier nicht an der richtigen Stelle. Und das finde ich nicht in Ordnung, und überlegen Sie mal wie würden Sie sich fühlen, wenn Sie jetzt hier drinsitzen würden und wir würden jetzt so über Sie hier diskutieren und so weiter. Dass sie auf solche Diskussionen eigentlich keine Lust haben. Was die außerhalb drüber sprechen weiß ich nicht. Und manchmal denken sie, die sagen das im Scherz oder so sagen sie dann, das ist doch bloß ein Scherz gewesen. Aber zum Beispiel zu [Name SuS: Migrationsgeschichte) haben sie letztens gesagt: *‘Nun mach mal du Ausländer, werde mal jetzt fertig. Wo ich sage: ‘hallo, jetzt ist aber mal Schluss.’ Na ja, [Name SuS: Migrationsgeschichte] weiß ja, wie ich es meine.*‘ Schon schwierig“, (BF Z. 261-276).

Frau Feldmann positioniert sich eindeutig und unmissverständlich zu diskriminierenden und abwertenden Praktiken: „(...) *die merken ja wie meine Position dazu ist.*“ Die Lehrende tritt für die Lernenden durch ihre Parteinahme ein und unterbindet Diskussionen. Diese in Ansätzen praktizierte advokatorische Haltung, „*wenn ich sowas höre, ich wirklich Paroli gebe*“, führt zu zwei Konsequenzen:

1. Die Lehrende schafft durch ihre Haltung und Positionierung eine nach außen hin strukturelle Unterrichtsordnung, die mit der eher imperativen Aufforderung zum Perspektivwechsel, zu einem Unterbinden der Diskussionen und zum Einfrieren der Konflikte führt.

Darüber stellt sie eine Unterrichtsordnung und Regelstruktur her, in der diskriminierende Praktiken keinen Raum bekommen.

2. Offene Diskussionen und Debatten werden verbannt, „(...), *weil sie es einfach in meiner Gegenwart nicht machen (...)*“, daher gehört auch das Thema Diskriminierung nicht mehr in den öffentlichen Raum. Die diskriminierenden Perspektiven der Lernenden werden nicht mehr offensichtlich in Sprache transferiert, wodurch Ausgrenzung und Abwertung in halbgeschlossene bzw. in geschlossene Räume verlagert wird.

Frau Nordberger erzählt auf der Grundlage eigener Diskriminierungserfahrungen, welche Folgen diskriminierende Momente haben können und wie sie selbst diese Erlebnisse bezüglich ihrer Arbeit mit den betroffenen Auszubildenden leiten.

„Aber dieses Gefühl hat natürlich mich auch sensibler gemacht, für dieses Gefühl von diskriminiert sein. Ich kann das auch nachvollziehen, wie einen das lähmen kann, so. Und kann es gut nachvollziehen, wenn ich das bei Auszubildenden sehe. Und die spreche ich dann direkt an und frage sie mal auch, wie es ihnen geht und-. Damit sie mal jemanden haben oder so. Davon profitiere ich schon und ein paar Sachen habe ich mir schon-. Also wie jetzt zum Beispiel das mit dieser Diskriminierungsgeschichte mal umzudrehen oder so. Und diese Sensibilität dafür, ja, das vielleicht“, (TN Z. 419-426).

Die Lehrende bezieht eine advokatorische Position für die von Ausgrenzung und Abwertung, für die mit Nichtachtung bedachten Betroffenen. Die Sensibilitätsorientierung entwickelt sie durch die eigenen biografischen Diskriminierungserfahrungen, die ihr den empathischen Nachvollzug und das „Sehen“ von Diskreditierung und Ausgrenzung auf der Wahrnehmungsebene ermöglichen. Frau Nordberger ist es möglich, neben den Erlebnissen der Betroffenen, auch Diskriminierungswirkungen unmittelbar zu erkennen. Über ihre Sensibilität, die ihr Leitmotiv darstellt, nimmt sie eine Fürsprecher:innenrolle für diejenigen ein, die von Diskriminierung unmittelbar bedroht sind.

„Ja. Ja mir fällt noch ein, in meinem letzten Kurs, beim Abschied, da kam eine Auszubildende auf mich zu, also wieder in einem Pflegehelferkurs. Und die hat mich umarmt, das ist auch eine Türkischstämmige und hat gesagt: *‘Sie sind so gut für uns Ausländer.’* Und ich habe überhaupt nicht verstanden, was die eigentlich meint. Das hat mich schon berührt so. Ich habe sie auch gefragt: *‘Was meinen Sie denn damit?’* Und da hat sie sagt: *‘Alles.’* Aber ich habe das nicht verstanden. Ich führe das dann vielleicht schon darauf zurück, dass ich das relativ verinnerlicht habe, dass das alles Menschen sind ohne-. Das hört sich irgendwie pathetisch an aber-. Ich wüsste sonst nicht, (I: Das darf man so formulieren.) wie ich das formulieren soll“, (TN Z 590-598).



Die Lehrende illustriert indirekt über ein Selbstlobtabu ihre Positionierungen für die ausgegrenzten und abgelehnten Lernenden. Sie hat über ihren sozialwissenschaftlichen Unterricht häufig Erfahrungen im Umgang mit diesen Situationen machen müssen. Von den Lernenden erhält sie die Anerkennung für ihre advokatorische Positionierung und die Zuwendung, die sie ihnen gibt: *„Sie sind so gut für uns Ausländer.“* Frau Nordberger ist gegenüber Kulturen und Menschen, die „schwächer“ sind, die Nachteile erleben und die woanders herkommen, besonders aufmerksam: *„(...) wieder in einem Pflegehelferkurs. Und die hat mich umarmt, das ist auch eine Türkischstämmige (...).“*

Es ist diese innere Haltung mit dem Gleichheitsgrundsatz, den sie inkorporiert hat und den sie in ihren Unterricht transferiert: *„(...), dass ich das relativ verinnerlicht habe, dass das alles Menschen sind (...).“*

Diese Bestätigung bekommt sie von denjenigen, die inferior in schulischen Bildungsräumen positioniert sind. Ihren subjektiven Sinn der pädagogischen Tätigkeit sieht sie in der Unterstützung der Schwächsten, Diskriminierten und Abgelehnten. Somit nimmt sie eine zutiefst pflegerische „advokatorische“ Position ein, obwohl sie das Berufsfeld immer verlassen wollte. Die Sinnkomponente kommt jedoch an Grenzen, weil sie von ihrer Emotionalität überlagert wird. Das Beziehungsverhältnis als Grundvoraussetzung eines professionellen pädagogischen Arbeitsbündnisses (Oevermann, 1996) muss für alle Lernenden gelten, auch für die, die diskriminieren. Durch die emotionale Haltung nimmt sie die diffusen-emotionalen Sozialbeziehungen in die Unterrichtssituation und kann sich nur noch eingeschränkt professionell rollenkonform, im Sinne einer funktionalen Logik, verhalten.

#### **5.7.1.4 Modus der Bewältigung: zwischen pädagogisieren wollen und nicht pädagogisieren können**

Bewältigungsmodi, um Diskriminierung zu thematisieren, sind nicht nur Haltungen und Positionierungen, sondern auch ein methodisches Repertoire, welches aber nicht als einheitlich routinisiertes Handlungsrezept verstanden werden kann. Es handelt sich eher um einen Modus von unterschiedlichen Bewältigungsformen bspw. bewährte Methoden von Gruppenarbeiten, Vorstellen von Biografien, kulturelle, aber nur einseitig ausgerichtete Projekte, Patenschaften, Sanktionen, Exkursionen sowie ein spezielles Methodenrepertoire, um den Lerngegenstand bearbeiten zu können. Pädagogisieren meint hierbei nun, das soziale Phänomen über geeignete Rahmenelemente in einen Zustand zu überführen, der Lernprozesse anstoßen kann. Spezielle methodische Rahmenelemente sind von den Lehrenden nur reduziert und konzentriert auf einige Interviewteilnehmer:innen mit unterschiedlich ein-

geschätztem Erfolg angewendet worden. Das „Pädagogisieren“ von Lerngegenständen erfolgte i. d. R. über methodische Elemente bspw. des szenischen Spiels von Antidiskriminierungskonzepten, der Biografiearbeit oder sanktionierende Elemente. Von den Lehrenden wurden Ziele sowie die Anwendbarkeit und Wirksamkeit unterschiedlich bewertet:

Über pädagogisierende Elemente das Phänomen Diskriminierung als hochproblematisches Ereignis der Pflegeausbildung resp. des Pflegeunterrichts zu thematisieren, bedeutet für die Lehrenden:

- Die Möglichkeiten, um Vorurteile, Stereotypisierungen und alltagsrassistische Praktiken sichtbar zu machen.
- Sie sind ambivalent im Einsatz, da sie eine Bedrohung für die Selbstbilder von Lernenden und Lehrenden sein können.
- Die Wirksamkeit wird unterschiedlich eingeschätzt, da sie eine Interessensbereitschaft und Reflexivität voraussetzen.
- Rekonstruktiv führt die Anwendung von Methoden zu kulturalisierenden Stereotypisierungen (kulturelles Projekt aber mit einseitiger Ausrichtung: Schüler:innen mit einer Migrationsgeschichte sollten ihr Heimatland vorstellen, linguizistischen Praktiken (Verbot der Fremdsprache im Unterricht), Biografisches Arbeiten mit Betonung des Fremdheitsaspektes).

Der Umgang mit diskriminierenden Situationen, das Sichtbarmachen und die Didaktisierung sind individuell aber auch institutionell-strukturell von Verfahrensweisen, Standards und Leitorientierungen abhängig. Wenn es über diese eine Verbindlichkeit gibt, dann können diskriminierende Praktiken als Lerngegenstand klassenübergreifend bearbeitet werden, wie Frau Kühlbauer im folgenden Interviewausschnitt darlegt:

IK: „Auf jeden Fall. Weil die Schüler dann einfach wissen-, ob die das dann nach der Schule noch wissen, weiß ich nicht. Auf jeden Fall-, innerhalb der Schule ist denen ganz klar-. Also-, in Mittelstadt war eine andere Politik als hier, an der Schule in Nordstadt. Da war es ganz klar: Wenn jemand dagegen verstößt, gibt es harte Konsequenzen. Da wurde schon viel mit Konsequenzen gearbeitet.“

I.: „Und wie sahen die-? Also-, wie sahen die Konsequenzen aus, wenn dagegen verstoßen worden ist?“

IK: „Ja, Klassenkonferenz und dementsprechend unterschiedliche Maßnahmen. Also ich hab schon mal erlebt, dass beispielsweise Schüler den Hitlergruß gemacht haben. Als dieser Film "Hitler" rauskam, haben die aus Spaß im Unterricht den Hitlergruß gemacht. Da mussten sie nach Bergen-Belsen fahren und darüber zum Beispiel ein Referat halten. Also Bilder machen und sich die Ausstellung anschauen. Und dann in der Klasse referieren,“ (IK Z. 357-368)

(...)

IK: „Ja. Oder beispielsweise-, einmal ist es vorgekommen, dass eine korpulente Schülerin mit einem Schwein verglichen wurde, über WhatsApp. Da mussten die dann auch ein Referat über Respekt vorbereiten und mussten das in anderen Klassen auch vortragen. Also-, da wurde schon darauf geachtet, dass das gleich deutlich gemacht wird, dass das hier nicht ist“, (IK Z. 370-374).

Frau Kühlbauer legt dar, welche Konsequenzen diskriminierende Praktiken für die Lernenden haben können. Die Thematisierung in Klassenkonferenzen, Lernaufträge, deren Ergebnisse in den Klassen entsprechend referiert werden müssen, sind methodisch sanktionierende Möglichkeiten. Die Lehrende ist sich diesbezüglich unsicher, ob die Vorgehensweise nachhaltig ist, aber sie bietet eine leitende Orientierung sowohl für die Lernenden als auch Lehrenden.

Für Frau Nordberger arbeitet methodisch mit dem szenischen Spiel und Antidiskriminierungskonzepten wie den Bias-Ansatz:

„(...) Genauso gibt es ja hier so eine Unterrichtssequenz, wie heißt denn die? Kultursensible Pflege, diesen Geschichten. Und da hält sich kein Mensch für einen Rassisten. Oder die sind natürlich alle kultursensibel unterwegs. Aber man hört genau in den Sachen, die sie eigentlich dann erzählen oder wie sie das aufarbeiten-. Da arbeiten wir dann zum Beispiel im szenischen Spiel, dass sie Sachen nachstellen. Da geht es dann, wie üblich, um den vielen Besuch und wie sie das regeln. (?Wir sind) in Deutschland-, und in den deutschen Krankenhäusern, da gilt dann das und das. Merkt man schon, dass sie sehr vorurteilsbelastet sind auch aber das gar nicht reflektieren“, (TN Z. 279-286).

Frau Nordberger versucht über didaktische Methoden (pädagogisierend) verborgene Rassismen und Diskriminierungselemente sichtbar zu machen. Über das methodische Repertoire will sie individuelle und kollektive Vorurteilsstrukturen vergegenständlichen. Die Lehrende gerät jedoch mit ihrer Methodik an die Grenzen, da Schüler:innen über die eigenen Vorurteile und Stereotypisierungen nicht reflektieren. Auch die Lernenden überschätzen sich in ihrer Kompetenz, da sie sich für kultursensibel und antirassistisch halten. Im Rahmen dieser Kompetenzüberschätzung (Kompetenzkompetenz) geraten diese Methoden an ihre Grenzen, da reflektierte Deutungen der Lernenden ausbleiben. (...) *da hält sich kein Mensch für einen Rassisten. Oder die sind natürlich alle kultursensibel unterwegs.*“

I.: „Und wenn sie so eine Situation haben, in so einem szenischen Spiel, wie arbeiten Sie das dann auf?“

TN: „Hmh, also, gibt da Methoden, dass man-. Also sie haben ja dann ein schlechtes Gefühl dabei, also es ist irgendwie-. Also wenn man zuguckt, also die, die im Spiel sind, die wissen sich nicht anders zu helfen oft. Außer dann mit solchen Sprüchen.“

Und in so einer Situation-, habe ich dann öfter mal gemacht: *‘naja, was müsste dann in der Situation erst passieren, damit das für sie anders ausgeht, besser ausgeht. Damit sie nicht so ein schlechtes Gefühl haben und die Leute vielleicht nicht gleich sich angegriffen fühlen.’* Und dann versuchen sie das anders zu spielen, sowas durchzuspielen zum Beispiel. Aber ich höre dann immer: *‘Ja, das ist ja jetzt nur ein Rollenspiel. Das geht so nicht’ (...)*“, (TN Z.287-296)

Frau Nordberger fordert zum Perspektivwechsel auf, der bei Lernenden auf einer emotionalen Ebene zu Schuldgefühlen führt. Die Auseinandersetzung mit diskriminierenden Praktiken ist für das eigene Selbst der Schüler:innen bedrohlich und kann auch von der Lehrenden nicht adäquat und zufriedenstellend gelöst werden. Der Unterricht wird dann zu einer Gefahrenzone, der Hilflosigkeit und schlechte Gefühle verursacht, weil Lernende in diesen Situationen in erhebliche Konflikte kommen. Sie müssen stetig damit rechnen bzw. befürchten, dass ihre eventuell stereotypisierenden und vorurteilsbehafteten Praktiken entlarvt werden.

#### **5.7.1.5 Modus der Bewältigung: Nicht-Positionierung**

Im Gegensatz zur Positionierung, dem Vertreten einer Haltung, eines Standpunktes im öffentlichen Raum, dem Exponieren in diesem trotz der Widerstände, meint die Nicht-Positionierung den Rückzug von Lehrenden in eine nicht-öffentliche Sphäre oder das Unterlassen als ein Bewältigungsmodus. Die Nicht-Positionierung kann unterschiedliche Abstufungen haben, sie reichen vom absichtlichen überhören und Hinwegsehen als Selbstschutz bis zum Unterlassen von Maßnahmen, die Diskriminierung und Mobbing einfordern.

Frau Siegismund erzählt in der folgenden Interviewsequenz über eine Auszubildende mit einer Migrationsgeschichte, die sehr gute Ausbildungsleistungen erzielt hat (siehe auch: Rassismus und kognitiv hohes Fähigkeitenpotenzial (Leistungsvermögen) von Lernenden). Für die Lehrenden ist Mobbing resp. Diskriminierung in der Ausbildung etwas Typisches und stellt keinen Einzelfall dar. In einer informellen Unterrichtssituation vergegenständlicht sich Mobbing nicht als kristalline Handlung, sondern anhand der Reaktionen der Mitschüler:innen.

PS: „(...) Aber Mobbing haben wir immer wieder mal (...) auch regelmäßig.“

I.: „Und wie hat sich das dann bei den beiden Schülern geäußert? Können Sie da ganz konkrete Situationen mal benennen?“

PS: „Also bei der einen Schülerin, das liegt schon eine Weile zurück, was da hinter, also wenn wir nicht drin sind, abgelaufen sind, das weiß ich nicht. Aber eine Situation, die empfand ich schon als wirklich krass. Das war Schuljahresabschluss, erstes Ausbildungsjahr. Ich hatte mit denen so eine Feedback-Runde gemacht und wollte dann eigentlich mit denen ein Eis essen gehen. Und die betroffene Schülerin, es sollten

irgendwie alle was sagen, die weinte auf einmal bitterlich und fühlte sich völlig überfordert. Und ist dann auch gegangen. Und was mich an der Situation so erschüttert hat, von den anderen aus der Klasse fand das jetzt niemand wert zu ihr hinzugehen und zu fragen, was sie hat. Also das-. Ich habe dann auch-. Also ich habe sicher nicht so-. Es ist mir erst später klar geworden. Man hätte da irgendwie anders reagieren müssen. Die anderen nach Hause schicken, also -. Aber das fand ich eine furchtbare Reaktion, dass eine gestandene Frau, Mutter von zwei Kindern, von einer Klasse, die allesamt jünger waren und sie in so eine Situation gebracht wurde. Und die ist alle drei Jahre durch-. Wir haben dann zwar Gespräche geführt, aber das hat nicht aufgehört. Die haben die die ganze Zeit gemobbt. Wir mussten dann immer sehen, dass wir sie bestärken, dass sie nicht aufhört. War nicht schön“, (PS Z. 178-196).

Frau Siegismund bestätigt typische Mobbing-situationen resp. Diskriminierung, die verdeckt in Zwischenräumen stattfinden. Das Mobbing vergegenständlicht sich anlässlich einer informellen Unterrichtssituation, sodass diese Phänomene auch für die Lehrende erkennbar werden. Frau Siegismund erkennt das Mobbing erst in dieser Situation des Unterrichts, sodass sie es anhand von folgenden Indikatoren identifizieren kann: starke emotionale Reaktionen der Lernenden, Schweigen in der Klasse, andere Lernende übernehmen keine Kümmer:innenrolle, die Lernende verlässt den Unterrichtsraum. Sie kann erst später in einer reflexiven Rückschau ihr Handeln kritisch deuten, mit einem Wunsch nach Situationsangemessenheit des eigenen Tuns: *„Also ich habe sicher nicht so-. Es ist mir erst später klar geworden. Man hätte da irgendwie anders reagieren müssen.“*

Frau Siegismund verfügte in dieser Unterrichtskonstellation über keine erprobten Deutungs- und Bewältigungsmodi. So war sie es möglicherweise selbst, die von dem Geschehensablauf überfordert war. Sich als ganze Person zu exponieren gegen die Widerstände von Klassen oder einzelner Lernenden erfordert eine innere Haltung, die über institutionelle Strukturen, Wissensbestände und Beziehungsorientierungen geprägt wird. Die Lernendengruppe, die Frau Siegismund beschreibt, konnte während des gesamten Ausbildungszeitraumes trotz der Interventionsversuche fortgesetzt diskriminieren resp. mobben. Die Handlungsorientierungen der Lehrenden liegen hier auf der Stärkung der psychosozialen Fähigkeiten der betroffenen Schüler:in: *„Die haben die die ganze Zeit gemobbt. Wir mussten dann immer sehen, dass wir sie bestärken, dass sie nicht aufhört.“* Eine advokatorische öffentliche Positionierung erfolgt nicht, sondern die Vollzüge erprobter Handlungsrezepte werden wiederholt, die aber in diesem Fall versagen.

Frau Zumbacher erzählt im folgenden Interviewabschnitt über eine ähnliche Situation, die sie nach massiven Diskriminierungs- und Mobbingpraktiken gegen einen Lernenden erlebt hat (siehe auch kristalline Diskriminierungsverhältnisse: Lookismus und kognitiv hohes Fähigkeitenpotenzial (Leistungsvermögen) von Lernenden).

I.: „Und was habt ihr da gemacht im Kollegium, als das-?“

SZ: „Gar nichts. Das war eine Schule, wo das Kollegium so gestrickt war, dass da einfach nur drüber hinweg geguckt wurde. Die haben selber Angst gehabt vor den Schülern. Kann ich nicht anders sagen. Du stehst ja alleine da vor 30 Schülern. Und wenn die richtig gehässig sind, und das waren die da-. Also es reicht ja, wenn du fünf Gehässige hast. Die anderen halten die Klappe, weil sie nicht selber Zielscheibe werden wollen. Und die Lehrer halten auch die Klappe. Ich habe mich dieser Klasse auch nicht gewachsen gefühlt, muss ich wirklich sagen. Ich war zutiefst entsetzt. Ich habe versucht, mich mit den Kolleginnen zu beraten. Dann ist es mir auf die Füße gefallen, weil ich dann eine schlechte Lehrerin war“, (lachen) (SZ Z. 533-541).

Frau Zumbacher versucht nach massiven Diskriminierungshandlungen von Lernenden untereinander, Möglichkeiten des Umgangs zu finden. Die Lehrende ist hochgradig affektiv betroffen über die Erfahrungen, die sowohl auf der interaktionellen Ebene des Unterrichts als auch über den teaminternen Austausch erlebt werden. Sie versucht Möglichkeiten der Bewältigung auszuloten, die allerdings im Kollegium nicht beachtet werden. Dabei steht nicht der Versuch der Positionierung von Frau Zumbacher im Mittelpunkt, sondern das unbeachtet bleibende und hinwegsehende Muster einer Bewältigungsform, die als Nichtpositionierung innerhalb des Teams bestimmt werden kann. Die Nichtpositionierung im konkreten Fall, so vermutet die Lehrende, wird durch Angst ausgelöst: *„Die haben selber Angst gehabt vor den Schülern.“* Ihre Versuche, gemeinsam mit dem Team Bewältigungsmodi für eine hochproblematische Situation zu finden, enden mit dem Zweifel an ihren didaktischen und pädagogischen Fähigkeiten.

Das persönliche Befinden stellt eine Ursache dar, warum Lehrende in diskriminierenden Situationen nicht reagieren, wie am Beispiel eines Interviewausschnittes von Frau Siegmund exemplifiziert:

PS: „Ja, wenn ich-. Manchmal habe auch keine Lust zu reagieren. Wenn ich müde bin oder weil es mir nicht so gut geht, dann überhöre ich das.“

I.: „Und können Sie da vielleicht auch mal eine Situation erzählen?“

(4Sek)

PS: „Ich vergesse auch Dinge, die ich unangenehm finde. Das ist vielleicht ein bisschen Psychohygiene (...)\", (PS Z. 433-438).

Das Vergessen und das Unterlassen von Reaktionen im Sinne einer Nicht-Positionierung sind für die Lehrende Aspekte der persönlichen Gesunderhaltung. Das Unerfreuliche und Belastende wird gelöscht und mit der eigenen Gesundheitslage begründet.

### 5.7.1.6 Modus der Bewältigung: Entpädagogisieren

Um den Begriff „Entpädagogisieren“ näher zu bestimmen, ist es hilfreich, das Gegenteil davon, die „Pädagogisierung“ in den Blick zu nehmen. Es soll hierbei nicht um eine kritische Auseinandersetzung mit der zentralen Begriffslinie des „Pädagogisierens“ gehen, sondern es soll dargestellt werden, dass zentrale Kernthemen einer berufspädagogischen Ausbildung, die mit Diskriminierung im Zusammenhang stehen, unbearbeitet bleiben. Dabei beziehen sich diese Prozesse nicht nur auf das Inhaltliche, d. h. was im Unterricht als Lerngegenstand zu bearbeiten ist, sondern auch auf die Interaktionsstrukturen zwischen den Lernenden und Lehrenden. „Pädagogisieren“ in einer ersten, ganz allgemein gehaltenen Bestimmung befasst sich damit, „Pädagogik zu machen“, also Bildungsinstitutionen, Ordnungsmittel, Arbeitsmittel, Unterrichts- und Lernprozesse usw. zu entwickeln – einschließlich ihrer Implementierung. Für den Bereich der Pflegepädagogik wären das also zentrale Themen der Gestaltung der Pflegeausbildung wie Lernortkooperationen, Rahmenlehrpläne, Qualifikationen der Lehrenden und Praxisanleitenden, curriculare, methodische und didaktische Bausteine, um nur einige zu nennen. In einer zweiten Annäherung steht der Begriff des „Pädagogisierens“ als Möglichkeit soziale Phänomene in pädagogische Probleme zu transformieren, um sie dann mit den Mitteln institutionalisierter [Erziehung] Bildung zu bearbeiten (Proske, 2002). Auch diese werden in der Pflegeausbildung über Situationsorientierung, dem phänomenologischen Ansatz (Walter, 2015) sowie berufliche- oder epochaltypische Schlüsselprobleme (Darmann-Finck, 2005 mit Bezug auf Klafki, 1992) in den Unterricht bereits integriert. Sie sind dann schon pädagogisiert!

Diskriminierung als Phänomen verweist auf viele Facetten und ist nicht nur mit der Herkunft und dem Bildungsgrad verknüpft, sondern besitzt Querverweise zu politischen, historischen, sozialen und ethischen Themen. Diskriminierungsereignisse werden zwar häufig mit Fragen der Herkunft verknüpft, die Phänomenstruktur ist jedoch heterogen und vereint demnach unterschiedliche Benachteiligungsstrukturen. Der zweite Bestimmungsaspekt bezieht sich auf das Subjekt in Bildungsprozessen, in denen sowohl die Diskriminierten als auch die Diskriminierenden einen gemeinsamen Bezugspunkt haben – den Lerngegenstand Diskriminierung. Diskriminierung ist ein soziales Phänomen, welches mit Macht- und Differenzordnungen verbunden ist und muss, soll den theoretischen Annahmen didaktischer phänomenologischer Ansätze und epochaltypischer beruflicher Schlüsselproblemen gefolgt werden, ein Bestandteil des Unterrichts werden. Diskriminierung als Phänomen muss dann pädagogisiert werden. Nun ist Entpädagogisierung gerade das Gegenteil von Pädagogisierung und besteht aus Zusammenhängen, die sich schon vereinzelt in der Beschreibung einzelner Subkategorien finden ließen: die Gleichwertigkeit von Meinungen anstatt des Wissens, das Gewährenlassen, das Nicht-Bearbeiten des Lerngegenstandes.

Diese Problemfelder lassen sich exemplarisch anhand der kurzen Interviewzitate nachfolgend wiedergegeben:

„(...) Ja, das ist vielleicht, also das sind meine Erfahrungen, wie man im Grunde genommen, so einen Unterricht auch, ja, vielleicht positiv einfärben kann. Ohne, dass man den Schülern etwas aufdoktriert“, (KL Z. 242-244)

„Jaja. Na die-, also die Gefahr ist, denke ich, dass ja die eigene politische Meinung keine Rolle spielen sollte. Im Bereich der Pädagogik. Und es auch nicht Ziel sein sollte, irgendwo die eigenen Gedanken, irgendwo jemandem aufzudrücken (...)\", (PR Z. 819-821)

„Nein, haben sie nicht begründet. Also an mancher Stelle ist es einfach auch so, dass ich manchmal gar nicht richtig weiß, wie ich es diskutieren soll. Weil einerseits will man natürlich den Schülern nicht seine Meinung aufdrücken, und andererseits ich verstehe es in manchen Stellen auch. Also ich verstehe schon, dass das mit der Sprache schwierig ist (...)\", (BF Z. 207-210).

In einer längeren Interviewpassage zeigt Frau Siegismund diesen zentralen Widerspruch auf:

I.: „Und wie haben sich da die Ängste geäußert? Also was haben die Schülerinnen und Schüler da artikuliert? Können Sie das mal erzählen?“

PS: „Also es sind ja allgemeine Ängste. Und ich bin ehrlich gesagt nicht so aktiv in sozialen Medien, aber es wurden ja immer fiktive oder tatsächliche Vergewaltigungsfälle oder dass Frauen angesprochen werden. Und es hat auch bei uns tatsächlich Situationen gegeben, wo Asylbewerber Frauen, die zum Beispiel bei uns an dem einen See waren, angesprochen haben, und die das als sehr unangenehm erlebt haben oder dass es auch mal Rangeleien gegeben hat. Aber häufig im Zusammenhang mit Alkohol und wenn Alkohol im Spiel ist, dann, ja -. Also da waren zum Teil undifferenzierte Ängste, aber auch Ängste oder so-. Die können doch nicht alle zu uns kommen. Und wo ich denke, das ist auch ein ungelöstes Problem. Und die Schüler haben da ihre Ängste auch thematisiert. Und ich habe gesagt, da haben sie Recht. Wir können das an der Stelle auch gar nicht lösen, aber es wichtig, dass wir einfach mal drüber reden, wie gehen sie mit so einem konkreten Patienten auf Stationen um, die dann ja in der tatsächlich auch da waren“, (PS Z. 288-301).

Frau Siegismund differenziert die allgemeinen Sorgen in: Gewalttätigkeit, Vergewaltigung, sexistische Belästigung, Alkohol, die u. a. auch im Aufrufen von Narrativen stehen. In ihrer Handlungsorientierung bestätigt sie indirekt das „ungelöste Problem“ und die Sorgen der Lernenden: *„Und die Schüler haben da ihre Ängste auch thematisiert. Und ich habe gesagt, da haben sie Recht.“* Die Lehrende übernimmt unreflektiert die Position der Lernenden. Dabei ratifiziert und verifiziert Frau Siegismund die Meinungen der Schüler:innen und wechselt im Anschluss sofort die Ebenen. Einerseits wird der gesellschaftliche Umgang mit



Zuwanderungen angesprochen, andererseits scheut sie die Konfrontation, da sie sofort auf die praktische Ebene des Unterrichts wechselt und den Umgang mit Patient:innen mit einer Migrationsgeschichte im pflegerischen Alltag thematisiert. Wichtig erscheint der Bruch zum Vorhergehenden: Von den Lernenden werden bezüglich der Zuwanderung Ängste thematisiert. Frau Siegismund fragt aber nicht nach den Ursachen, konkreten Sorgen, Gründen, Befürchtungen, sondern nimmt die Ängste auf, bestätigt diese, um in einer weiteren Überleitung auf die praktische Ebene des Umgangs zu verweisen. Die Lehrende kann es selbst nicht thematisieren, daher findet sofort der Übergang zu konkreten Handlungsrezepten statt. Das ist regelbasiertes Handlungswissen, in dem aber keine weiterführende Auseinandersetzung mit den Phänomenen (Zuwanderung, Fiktion, Rationalität etc.) stattfindet.

#### **5.7.1.7 Modus der Bewältigung: Vergleichgültigung**

In den Interviews fanden sich Hinweise über intendierte und nicht-intendierte diskriminierende Praktiken, die durch Lehrende in den unterschiedlichen Lehr- und Lernräumen vollzogen wurden. Es handelte sich hierbei kurz zusammengefasst um rassifizierende, ethnizierende und essentialisierende bzw. klassistische Zuschreibungen und Stereotypisierungen, die entweder unbewusst oder bewusst, dann i. d. R. latent vollzogen wurden. Eine vergleichgültigende Praxis im Umgang mit Diskriminierungsphänomenen ließ sich durch Interviewausschnitte nicht direkt rekonstruieren. Es handelte sich bei den Bewältigungsformen eher um Nichtpositionierungen und entpädagogisierte Umgangsweisen. Allerdings ließen sich über das Datenmaterial indirekt Formen eines vergleichgültigenden Umgangs mit Diskriminierungsverhältnissen zeigen, weswegen dieser Bewältigungsmodus als eine Typik im Modell Platz finden wird. Vergleichgültigend im Umgang mit Diskriminierung, so meine theoretische Annahme, werden diejenigen sein, die intendiert diskriminieren: Wer absichtsvoll diskriminiert, hat kein Bewältigungsinteresse. Es gibt aber auch vereinzelt in den Interviews beschriebene Umgangsformen, in denen sich Lehrende selbst schon eine fertige Kompetenz im Umgang mit Diskriminierungsverhältnissen zuschreiben, hierbei handelt es sich um den Kompetenzkompetenzeffekt (vgl. Diskriminierungssensibilität als Team und Führungsaufgabe). Zudem deuten einige Passagen darauf hin, dass die Berichtenden an einem Bewältigungsmodus desinteressiert sind. Vergleichgültigung beschreibt einen Modus des Desinteressiert- und Desengagiert-Seins, gegenüber einer thematischen Auseinandersetzung mit Diskriminierung und denjenigen, die sowohl zur Gruppe der Ausgeschlossenen als auch zu den Ausschließenden gehören. Der Modus der Vergleichgültigung steht in Verbindung mit einer institutionellen Kultur, die anhand von (kollektiven) Relevanzen über Handlungsimpulse entscheidet. M. a. W. stellen Strukturen und darin eingebettete

sowie gespeicherte Wissensbestände ein handlungsdisponierendes resp. bewältigungsdisponierendes Potenzial dar, was die Interessen, sich mit Diskriminierungsphänomenen zu beschäftigen, fördert oder unterlässt.

Frau Langhans argumentiert im folgenden Interviewausschnitt, warum sie von einer Gleichgültigkeit im Umgang mit Diskriminierungsphänomenen ausgeht:

I.: „Und glaubst du, dass Lehrkräfte auch so eine Bereitschaft haben, sich damit überhaupt auseinanderzusetzen? Also auch mit solchen Themen, dass die sich eben auch mit Schülern anlegen würden, die sich so äußern?“

KL: Nein, ich glaube, die Sensibilität bei den Lehrern ist nicht stark genug dafür. Viele wollen sich damit nicht befassen und hören dann auch ganz bewusst drüber weg und sagen dann: *‘Okay, ich habe das nicht gehört, ich brauche mich dem auch nicht zu stellen.’* Ja. Das heißt jetzt nicht unbedingt, dass es nur Feigheit der Lehrer ist, das würde ich nicht sagen. Aber vielleicht auch ein Stückchen Gleichgültigkeit. Ich glaube, Lehrer sind oftmals einfach gleichgültig gegenüber unseren -. Meine Stunde ziehe ich durch, ich habe mein Thema und alles andere lasse ich raus. Und was mein Schüler in seiner Freizeit oder außerhalb meiner Unterrichtsstunden macht, dafür bin ich ja nicht verantwortlich. Also, auch ein Stückchen, ja gut, ist jetzt natürlich die Frage, wie weit sind wir für unsere Schüler, die ja eigentlich erwachsen sind, verantwortlich? Aber ich denke mal, Vorbildwirkung vielleicht auch des Lehrers selbst. Und vielleicht auch zu zeigen, dass man nicht alles begrüßen muss. Aber dass man doch die Größe entwickeln kann, dem Anderen auch mal seines zu lassen“, (KL Z.414-428).

Frau Langhans beschreibt die Einlassungsbereitschaft von Lehrenden, sich mit dem Phänomen Diskriminierung in Bildungseinrichtungen auseinanderzusetzen. Der Fokus liegt auf einem störungsfreien Unterricht und der Inhaltsvermittlung: *„Meine Stunde ziehe ich durch, ich habe mein Thema und alles andere lasse ich raus.“* Sie nimmt dabei eine Differenzierung zwischen dem Innen und Außen vor, indem der schulische Kontext als Bestandteil der Erwachsenenbildung den primären Zuständigkeitsbereich der Lehrenden bildet. Die Sensibilität gegenüber dem Thema Diskriminierung und den Schüler:innen fehlt, die eigenverantwortliche Erwachsene sind. Der Umgang mit Diskriminierungsphänomenen wird daher nicht als ein eigener Bildungsauftrag gesehen. Über eine intrinsische Taubheit, die ein Nicht-Hören- und Nicht-Befassen-Wollen impliziert, werden Auseinandersetzungen vermieden und in das „Außen“ delegiert.

## 6 Zusammenfassung, Diskussion und Reflexion

### 6.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Wie Lehrende in den Interviews Diskriminierungsereignisse wahrnahmen, welche Bewältigungsmodi sie dafür fanden und welche Wissensbestände, Haltungen und Werte sich darin zeigten, soll im Folgenden anhand der zentralen Erkenntnisse zur „Theorie über Diskriminierungsphänomene in der Pflegeausbildung“ zusammengefasst expliziert werden. Gegenstand dieses Kapitels sind die aufeinander zu beziehenden empirischen Erkenntnisse und theoretischen Wissensbestände des sensibilisierenden Konzeptes. Hierbei sollen über wechselseitige Beziehungen neue Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand gewonnen werden, die abduktiv neues Wissen generieren. Die Diskussion dient dabei der Vorbereitung für die im Kapitel 7 zu skizzierenden berufspädagogischen und pflegedidaktischen Anschlussmöglichkeiten. Vorher allerdings werden die zentralen Erkenntnisse der Theorie nochmals gebündelt und auf die eingangs aufgeworfenen Fragestellungen bezogen. Daran anschließend werden forschungsmethodische Überlegungen dargelegt, die sich auf zentrale Gütekriterien qualitativer Sozialforschung, die Aussagekraft und die Limitationen der Untersuchungsergebnisse beziehen.

#### ***1. Über welche Erfahrungen berichten Lehrkräfte hinsichtlich Diskriminierung im beruflichen Kontext und wie sprechen sie darüber?***

Diskriminierungsphänomene entstehen in unterschiedlichen Lehr- und Lernkontexten in der Pflegeausbildung und beziehen sich auf alle justiziablen Diskriminierungsmerkmale des AGG (2006). Diskriminierung erfolgt aufgrund der ethnischen Herkunft, aus rassistischen Gründen, wegen des Alters, einer Behinderung, aufgrund des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung oder der sexuellen Identität (AGG, 2006). Weitere Diskriminierungsmerkmale, die zur Abwertung und zur Ausgrenzung führen können, korrespondieren mit Klassenmerkmalen, die häufig mit dem Bildungsgrad und der sozialen Herkunft sowie mit dem Aussehen und den sprachlichen Fähigkeiten assoziiert sind. Zudem lassen sich diskriminierende Praktiken wiederholt aufgrund eines von der gesellschaftlichen Norm abweichenden praktischen und kognitiven Leistungsvermögens identifizieren. Lernende müssen normative Auflagen der Pflegepraxis erfüllen, die einen „Grundstock“ an Fähigkeiten „des nicht mehr von Null Anfangen-Müssens“ und quasi naturalisierte soziale Kompetenzen voraussetzen. Praxis und auch Theorie resp. Schule skizzieren die Bedingungen eines optimal adaptierten Lernenden für die Pflegepraxis, die eine körperliche Robustheit aufweisen sollten und ein ökonomisches Nutzenkalkül erfüllen müssen: Inkludiert wird nach quantitativer Leistung, also nach der Anzahl der in einer bestimmten Zeiteinheit zu versorgenden

Pflegebedürftigen. Lernende, die trotz einer qualitativ hochwertigen Zuwendung diese normativen, impliziten und expliziten Regelungen nicht erfüllen können, werden für den Pflegeberuf als ungeeignet beschrieben und exkludiert. Pflegelehrende unterstützen diese Prozesse teilweise unbewusst, indem sie als „Normhüter:innen“ einer impliziten Pflegepraxis auftreten und deren Forderungen mittragen, so bei der Festlegung der Eignung für den Pflegeberuf. Kognitiv zugeschriebene Einschränkungen führen zum Ausschluss aus Lern- und Bildungsräumen, die über die Gratifikations Sorge einer mangelnden Leistungsdifferenzierung durch die Auszubildenden ausgelöst werden. Die Forderung nach Leistungskategorisierungen folgt den gesellschaftlichen Leistungssemantiken, die in den Bildungsräumen wirksam werden und zur inferioren bzw. superioren Positionierung beitragen.

Diskriminierungsverhältnisse treten häufig als Rassismus, Antisemitismus, Klassismus, Lookismus und Linguizismus auf, seltener als Ableismus oder Ageism (vgl. auch Dirim, Knappik & Thoma, 2018; Czollek et al., 2019). Vereinzelt wurde auch über eine wechselseitige verbale Abwertung bezüglich der Ost bzw. West-Herkunft berichtet. Diskriminierung muss nicht isoliert auf ein Merkmal beschränkt sein, sondern kann mehrfach intersektional verschränkt auftreten (vgl. auch Marten & Walgenbach, 2017). Von Diskriminierung können alle Auszubildenden betroffen sein, die über eines oder mehrere Differenzmerkmale (Herkunft, Aussehen, Klasse/Bildungsgrad, kognitives oder praktisches Leistungsvermögen, Sprache etc.) verfügen. Diese Schüler:innen werden in eine Gruppe kategorisiert, die über die damit verbundenen Vorurteile und Stereotypisierungen Benachteiligung und Ungleichbehandlung erfahren. Von rassistischen, essentialisierenden und kulturalisierenden Zuschreibungen sind häufig Auszubildende mit einer Migrationsgeschichte betroffen. Diese Phänomene treten nicht nur in schulischen Kontexten auf, sondern betreffen in hochproblematischer Weise den Umgang mit Auszubildenden in praktischen Ausbildungseinrichtungen. In diesen Lernorten finden häufiger Diskriminierungsereignisse statt, in der Lehrende über persönliche Erfahrungsberichte der Lernenden Kenntnis erhalten.

Diskriminierende Praktiken werden auf der Individuumsebene beiderseits, von Lehrenden und Lernenden intendiert bzw. nicht-intendiert vollzogen und zeigen sich kristallin, als offensichtlich wahrzunehmende Diskriminierungshandlung oder latent, als stumm, unterschwellig bzw. subtil verlaufender Prozess. Sowohl Lehrende als auch Lernende verwenden bewusst oder unbewusst Othingpraktiken des Different- und Fremdmachens (Castro Varela & Dhawan, 2005, zit. nach Riegel, 2016, S. 52), über die sie rassifizierende, ethnisierte und kulturalisierende Zuschreibungen vornehmen.

Diskriminierung vergegenständlicht sich in grob-sprachlichen und subtil-latenten Abwertungen, provozierenden Symboliken, produzierten Artefakten sowie aktiven (Mikro)Praktiken der Ausgrenzung, die zudem emotional subtil oder offensiv-aggressiv artikuliert werden. Je

nach Ausführung und Sichtbarkeit lassen sich diese Phänomene als kristalline oder latente Diskriminierungstypiken beschreiben, die durch amorphe Diskriminierungsverhältnisse ergänzt werden.

Kristalline und latente Diskriminierungspraktiken vergegenständlichen sich in innerschulischen sowie außerschulischen (Lern)Orten, die eine unterschiedliche Lokalität aufweisen, für bestimmte Sozialformen prädestiniert sind und jeweils differente Zugänge für Lernende und Lehrende bereithalten. (Lern)Orte, in denen Diskriminierungsprozesse kristallin (offensichtbar) und latent (versteckt-subtil) stattfinden können, sind als Ereignisräume typisierbar: Haupträume, Zwischenräume und Nebenräume. Die Ereignisräume sind dynamisch und werden durch soziale Austauschprozesse zwischen den Beteiligten stabilisiert, modifiziert und reproduziert. Diskriminierungshandlungen benötigen Räume und Individuen, die über Interaktionsketten miteinander verbunden sind. Kristallin und latent wirkende Diskriminierungsräume entstehen, wenn die Raumstrukturen sowie die sozialen Handlungen der Lehrenden und Lernenden Diskriminierungsprozesse unterstützen. Die Räume selbst sind vergegenständlicht über einen lokal materiell-physischen Raum oder ortlos und nicht mehr an ein materielles Substrat gebunden. Jeder Ereignisraum hat dabei seine eigene Spezifik und Zugänglichkeit, die jeweils für die andere Gruppe, entweder der Lehrenden oder Lernenden, teilweise oder ganz verschlossen bleibt. Nebenräume, die dem Fernraum Praxis angehören, aber mit den schulischen Lernorten in einer strukturellen Kopplung stehen, sind hochgradig von Diskriminierungsprozessen betroffen. Dabei berichten vorrangig die Lernenden mit einer Migrationsgeschichte über rassistische, ausgrenzende und exkludierende Diskriminierungsweisen.

Daran anknüpfend werden Diskriminierungspraktiken von den Lehrenden nicht immer als direkt und offensichtlich berichtet, sondern beziehen sich auch auf latente Auftretensmodi. Lehrende und Lernende kommunizieren ihre diskriminierenden resp. rassistischen Haltungen nicht nach außen, da sie die Erwartungen und Anforderungen an moralisch-ethisches Verhalten in Pflegeausbildungskontexten antizipieren. Sie äußern sich eher in nicht-öffentlichen Zwischenräumen, die für die jeweilig betroffene Gruppe nur eine eingeschränkte Zugänglichkeit besitzen. In diesen Räumen wird offen entgrenzt, diskriminiert und insbesondere rassistisch diskreditiert. Picca und Feagin (2007) haben diese Orte als Hinterbühne und den in ihnen stattfindenden Rassismus als „racism in the backstage“ beschrieben (Picca & Feagin, 2007). In diesen Räumen, so Picca und Feagin (2007), finden die Mitglieder der Dominanzgesellschaft einen Übungs- bzw. Vorbereitungsraum, der auf einen normkonformen Umgang in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereitet.

Diskriminierungsprozesse lassen sich als Kontinuum darstellen, welches mit den äußeren Polen von kristallin und amorph vermittelt über das Bindeglied von latenter Diskriminierung

beschreibbar ist. Amorphe Diskriminierungsverhältnisse wirken unsichtbar von der institutionell-strukturellen Ebene auf die darunterliegenden Lehr- und Lernkontexte. Amorphe Elemente sind gestalt- sowie konturlos und dennoch zugleich Struktur und strukturierend. Diese Gestaltelemente bestehen aus expliziten und impliziten Regeln sowie Normen, die in den Institutionen als allgemeine Wissensbestände eine institutionelle Grammatik bilden (Reh, 2004, zit. nach Dewe, 2006, S. 31). Amorphe Elemente sind amalgamiert mit System- und Wissensstrukturen und stellen quasi eine Mikrotextrur für Handlungsorientierungen sowie Routinen von Lehrenden dar. Es sind die kulturell typisierten Wissensbestände, die Regeln, Normen und die jeweiligen Semantiken, die in den Institutionen verobjektiviert und internalisiert werden (Berger & Luckmann, 2003). Darüber wirken die Differenzordnungen (Dirim & Mecheril, 2018<sup>b</sup>) als eine dominanzkulturelle Ordnung (Rommelspacher, 1998), die Gesellschaften strukturieren. Sie bringen darüber Macht- und Normalisierungsräume hervor (Grabau & Rieger-Ladich, 2014, zit. nach Dirim & Shure, 2018, S. 68), innerhalb derer Subjekte sozialisiert und über Anrufungen als diejenigen adressiert werden. Erst dadurch sind sie einer kategorialen Gruppe zuordenbar (Dirim & Mecheril 2018<sup>b</sup>). Die Wissensbestände sind selbst Teil der Dominanzkultur (Rommelspacher, 1998, S. 22), eines in Institutionen eingelassenen kulturellen und symbolischen Macht-Herrschaftsverhältnisses, welches mittels der Sprache und der Praktiken Zuordnungen zu gesellschaftlichen Rangfolgepositionen vornimmt. An diese Ordnung kann in kommunikativen Zusammenhängen immer wieder diskursiv und interpretativ angeschlossen werden, da sie als sinngebendes Deutungsschema für das Subjekt fungieren. Erst die Sprache erlaubt über die Anrufung als „WIR“ und die „Anderen“ als „leistungsstark und leistungsschwach“ usw. die Zuordnung zu ethnischen, religiösen oder klassistischen Gruppen.

Diese Normalisierungsräume werden von den Lehrenden stets mit reproduziert, da sie über ihre eigene Sozialisation schon Vorstellungen vom Unterricht, vom Umgang in der Lehrpraxis und von den Voraussetzungen des Pflegeberufes besitzen. Der „neue“ Begriff amorphe Diskriminierung ist als Äquivalent zum Terminus der institutionellen Diskriminierung zu verstehen (Gomolla, 2017; Gomolla & Radtke, 2009). Institutionelle Diskriminierungsformen sind organisationelle Ausgrenzungs- und Ausschlussprozesse, die auf formelle und informelle Regelungen sowie Wissensbestände zurückführbar sind und durch die Funktionslogik von Institutionen verursacht wird (Gomolla, 2017; Mecheril et al., 2020). Der Begriff amorph skizziert instruktiv eine strukturierte und strukturierende Form, die als Mikrotextrur Handelnde und Organisationen sowie Gesellschaften miteinander verbindet. Darüber fließen dominante Ordnungs- und Normativitätsvorstellungen in die Unterrichtsrealität ein, die implizit über meritokratische Prinzipien Gleichbehandlung und Ungleichbehandlung unterstützen, aber damit Diskriminierungsprozesse explizit fördern (vgl. auch Dirim & Mecheril, 2010<sup>b</sup>). Im durch soziale Differenzordnungen und Normativitätsvorstellungen geprägten

Raum, werden Teilnehmer:innen nach der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, der sozialen Klasse oder der Leistungsfähigkeit subjektiviert und positioniert. Gleichbehandlung und Ungleichbehandlung lassen sich in der Pflegeausbildung insbesondere mit Bezug auf formelle Bildungsvoraussetzungen und Sprache aufzeigen. Damit führt die unzureichende Differenzsensibilität insbesondere gegenüber Lernenden mit einer Migrationsgeschichte in der Konsequenz zum Ausschluss aus den Bildungsgängen oder sie sind mit Benachteiligungen und Schamgefühlen aufgrund von negativen Leistungsbewertungen verbunden.

Faktoren, welche die Öffnung des Raumes und die Auftretenswahrscheinlichkeit von Diskriminierungsereignissen fördern, lassen sich über die Merkmale einer Lehr- und Lernsituation darstellen und sind eingebettet in eine institutionelle Struktur. Diskriminierung findet in schulischen Kontexten statt, die durch die Zusammensetzung der Lerngruppe, den angewandten Unterrichtsprinzipien, der thematischen Struktur der Unterrichtseinheit und durch die Sozialformen mitbegünstigt werden. Diskriminierungsereignisse können durch die methodische Unterrichtsgestaltung in Form von Gruppenarbeiten begünstigt werden. Da Gruppenarbeiten ein wesentlicher Bestandteil der Unterrichtsgestaltung sind, können sie Impulse für aktive Ausgrenzungsprozesse oder sprachliche Abwertungsdialoge darstellen. Begünstigt werden diese Prozesse durch die räumliche Typik der Sozialform, da diese in halbgeschlossenen Lernräumen stattfindet, zu denen Lehrende zwar über die pädagogische Begleitung Zugang erhalten, diese aber nur beschränkt kontrollieren können. Diskriminierungsprozesse betreffen sowohl den Ausschluss von und in Gruppenarbeiten als auch thematisch abwertende Dialoge innerhalb der Lerngruppen. Daran anschließend können sich kristalline Diskriminierungsprozesse auch in öffentlichen Unterrichtssituationen und außerschulischen Lernorten wie Gedenkstätten manifestieren. Insbesondere sozialwissenschaftliche, genauer historische politische Unterrichtsdiskussionen und kultursensible Themen können rassistische und antisemitische verbale Diskriminierungsprozesse auslösen.

Die von Elias und Scotson (2017) empirisch nachgewiesenen „Etablierten-Außenseiter“-Konfigurationen als Anschluss- und Ausschlussmechanismus, lassen sich auch für den pflegeschulischen Bildungsbereich nachweisen. Dies betrifft prinzipiell alle Gruppen von Menschen, die über Differenzmerkmale kategorisiert werden können, aber insbesondere diejenigen, die eine Migrationsgeschichte aufweisen. Ausgrenzungen und inferiore Positionierung der „Nicht-Dazugehörigen“ resp. „Außenseiter:innen“ sichert der „WIR“-Gruppe bzw. den Etablierten ihre Privilegien und eine positionale Überlegenheit mit dem Gefühl Mitglied einer besseren Gruppe zu sein (Elias & Scotson, 2017). Es bestehen jedoch Möglichkeiten, die in den Bildungsräumen wirkende Dominanzkulturelle Differenzordnung und Normativitätsvorstellungen zumindest innerhalb bestimmter Grenzen zu dynamisieren. Dies wird insbesondere durch homogene und heterogene Zusammensetzungen der Lerngruppe bestimmt. Über eine hohe Heterogenität reduziert sich das Machtgefälle, sodass

die eindeutigen Etablierten-Außenseiter-Konfigurationen verursacht über Machtdifferenziale (Elias & Scotson, 2017) aufgehoben scheinen. So kann in heterogenen Konstellationen prinzipiell für jede Gruppe die Möglichkeit eines situativen Machtzuwachses resultieren. Jede Gruppe steht dann in Konkurrenz zueinander und löst Ausgrenzungsprozesse als Abgrenzung aus. Inferior positionierte, marginalisierte und diskreditierte Gruppen mit oder ohne Migrationsgeschichte können in Bildungsräumen selbst diskriminierende Handlungen ausführen – auch wenn sie selbst eigene Ausgrenzungserfahrungen erlebt haben (Deilami, 2011). Diskriminierungsrisiken können steigen, wenn Klassenstrukturen sowohl hoch heterogen als auch hoch homogen zusammengesetzt sind. Es lassen sich zudem Zustände charakterisieren, in denen die Gruppenarchitektur bezüglich eines oder mehrerer Merkmale resp. der Lernvoraussetzungen der Schüler:innen ausbalanciert werden kann, sodass die Wahrscheinlichkeit von Diskriminierungshandlungen sinkt. Machtdifferenziale (Elias & Scotson, 2017) wirken als Triebkräfte von Benachteiligung und Ausgrenzung und können jedoch, darauf weisen Ergebnisse der Untersuchung hin, zumindest teilweise neutralisiert werden. Klassenstrukturen bzw. die Zusammensetzung der Schüler:innen anhand ihrer Lernvoraussetzungen lassen sich über ein Equilibrium möglicherweise so gestalten, dass sich die ungleichen Machtpotenziale und damit die Kräfteverhältnisse zugunsten der benachteiligten Schüler:innen verschieben lassen.

Lehrende verfügen über ein „Gespür“ für Unterrichtssituationen, in denen kristallin und latent abgewertet und ausgegrenzt wird. Sie können in hoch emotionalen Situationen oder in latent subtilen Unterrichtskontexten Diskriminierungsereignisse umschreiben bzw. kurz benennen. Es ist ihnen dabei möglich, Lernende zu identifizieren, die über ein oder mehrere Differenzmerkmale inferior positioniert sind und ausgegrenzt werden. Dabei ist das dahinter liegende Muster der dominanzkulturellen bzw. Differenzordnung den Lehrkräften nicht bekannt. In ihren Erklärungen verwenden sie häufig Deutungsschemata heterogener schwieriger Rahmenbedingungen, der generalistischen Pflegeausbildung oder ziehen die emotionalen, sozialen und kognitiven Lernvoraussetzungen heran, die in den Klassen zu konfrontativen Auseinandersetzungen führen. Die Fähigkeit Diskriminierungsereignisse zu identifizieren, steht dabei im Widerspruch zu den weiterführenden Erläuterungen darauf bezogener Handlungen. Viele Lehrende haben Schwierigkeiten, ihre Erfahrungen mit Diskriminierung, die auch ihre Haltung und Positionierung einfordert, darzulegen. Die häufig deskriptiven und argumentativen Erzählstränge sind durch Ellipsen, Satzabbrüche, Unsicherheiten und euphemistische Beschreibungen geprägt (vgl. auch Kapitel ethische Reflexionen). So fällt häufig eine dethematisierende Erzählstruktur auf, die einerseits eine Folge von nur Bekanntheitswissen zum Thema Diskriminierung darstellt, andererseits aus Gründen resultieren, die mit Sprach- und Hilflosigkeit assoziiert sind.



## II. Inwiefern deuten die Lehrkräfte diese Erfahrungen als pädagogisches Handlungsproblem und Handlungsaufforderung?

### Handlungsaufforderung/Handlungsproblem

Lehrende schildern ähnliche Erfahrungen und Erlebnisse von Diskriminierungsphänomenen, die als Handlungsproblem und Handlungsaufforderung different gedeutet werden und auf der Handlungsebene zu verschiedenen Positionierungen führen. Ob Lehrkräfte Diskriminierungssituationen als Handlungsaufforderung verstehen, hängt von den Wissensbeständen, ihren Beziehungsorientierungen, Unterrichtsprinzipien und dem institutionellen Kontext ab – all diese Faktoren implizieren verschiedene Bewältigungsmodi. Daran anknüpfend reagieren Lehrende unterschiedlich auf Diskriminierungspraktiken, deren Reaktionen vom Verstehen-Wollen, der advokatorischen Positionierung bis zu einem entpädagogisierten Unterricht reichen.

### Beziehungsorientierungen

Diskriminierung in der Pflegeausbildung zieht hochproblematische Ereignisse und krisenauslösende Momente nach sich, die Anlässe von Bildungsprozessen sein müssen. Der Bildungsauftrag im Kontext einer professionstheoretischen Perspektive bestimmt sich über die Vermittlung von normativ universalistischen Prinzipien als ethisches Wissen, die für die Pflegeausbildung im ICN (2021) und der Charta zum Schutz der Menschenwürde verankert sind (Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz: Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. o. O. 2020).

Diskriminierungssituationen im Unterricht setzen für den pädagogischen Umgang ein Arbeitsbündnis (Oevermann, 1996) voraus und zwar unter Mitwirkung der diskriminierten und diskriminierenden Lernenden. Arbeitsbündnisse benötigen die Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Lernenden, wodurch die Handlungen der Lehrenden immer in komplexe Beziehungsgeflechte mit den Lernenden eingebunden sind. Für die Handlungsorientierung der Lehrenden in Diskriminierungssituationen spielt daher die Beziehungsebene eine wichtige Rolle, welche ein Spannungsfeld darstellt. Lehrende müssen einer spezifisch-funktionalen Logik folgen, in der sie in ihrer Rolle als pädagogisch Tätige Anforderungen und Aufgaben ihres Berufsfeldes zu erfüllen haben bspw. den Schutz vor Diskriminierung. Trotzdem sind sie angehalten, eine diffus-emotional tragfähige, vertrauensvolle Beziehung zu den Lernenden aufzubauen, in der sie als ganze Person adressiert werden (nach Nittel, 2000). In diesem Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz bewegen sich Lehrende, was insbesondere dann problematisch wird, wenn Lernende diskriminieren. Lehrende müssen diese mit ihren Haltungen konfrontieren und gleichzeitig ein Arbeitsbündnis über ein Beziehungsangebot aufrechterhalten. Sie müssen also deutlich und unmissverständlich Grenzen ziehen und trotzdem Nähe zulassen. Aus diesem Spannungsverhältnis zwischen Nähe und

Distanz ergeben sich Herausforderungen, die vermutlich für die Lehrenden in ihrem Praxisfeld der Ausbildung in den Gesundheitsberufen besonders evident erscheinen, da die kognitiven und psychischen Lernvoraussetzungen von den Lehrenden als fragil und krisenhaft gedeutet werden. Auf der Grundlage dieser hohen Fallsensibilität und der Nähe fungieren diese als Endparadoxisierungsstrategien (Ilien, 2008), bei der permissiv gegenüber diskriminierenden Haltungen der Lernenden reagiert wird. Permissiv meint in diesem Zusammenhang nicht wie bei Wernet (2003, 2004) ein Gewährenlassen als Ausdruck von Professionalität, sondern gerade den Mangel, sich eindeutig zu positionieren.

Lehrende räumen der Beziehungsebene einen hohen Stellenwert ein, die aber aufgrund der tiefen Verstrickung in die Beziehungsantinomie (Helsper, 2016; Nittel, 2000) das Handlungsrepertoire einschränkt. Gleichzeitig führt eine große Distanz gegenüber diesen Lernenden zu einer Einschränkung des Arbeitsbündnisses, auf deren Grundlage notwendige zu initiiierende Bildungsprozesse begrenzt werden. In diesem Zusammenhang wirken die hohe selbsteingeschätzte soziale Kompetenz und Fallsensibilität, die durch die eigene Pflegeausbildung erworben werden, eher kontraproduktiv (Brühe, 2013).

### **Neutralitätsprinzip**

Lehrende greifen in diskriminierenden Unterrichtssituationen auf das Neutralitätsprinzip zurück, was einerseits dazu führt, dass Diskurse und die damit verbundenen Positionierungen suspendiert (exkludiert) oder andererseits Räume für Meinungen geöffnet werden, aber professionell unbearbeitet unter der Deutung von Gleichberechtigung der Perspektiven nebeneinander stehen (inkludiert). Daraus ergeben sich Situationen, in denen Diskriminierungspotenziale nicht erkannt werden, um sie als pädagogischen Lerngegenstand professionell zu bearbeiten. Das Neutralitätsgebot bestimmt die Handlungsorientierung, auf die in schwierigen Situationen zurückgegriffen wird, um sich zu entlasten. Es bleibt zu vermuten, dass die Verwendung von Neutralitätsprinzipien mit historisch pflegespezifischen Semantiken zusammenhängen. Der Pflegeberuf hat über seine historische Entwicklung einen expliziten kodifizierten und impliziten Normenkanon ausgebildet, der als Wissensbestand institutionalisiert und verobjektiviert wurde. Eine darüber transportierte Semantik wird von den Akteur:innen bewusst und unbewusst internalisiert, transformiert und verausgabt. Ein System von Pflegefallen, die so Wettreck zur „Selbstbeschränkung der Pflege ‚aufs Kleine‘, Unwesentliche, Bequeme“ (Wettreck, 2020, S. 15) beigetragen haben führen zur Ablehnung politischer Selbstermächtigung und zur diffusen Definition ihres (politischen) beruflichen Selbstverständnisses. Möglicherweise sind es diese Gründe, die bei Lehrenden zum Rückzug in die Neutralität führen. Das Neutralitätsgebot und die Grundsätze des Beutelsbacher Konsens sind aber keine Forderung im Rahmen der freiheitlichen demokratischen Grundordnung auf Haltungen und Positionierungen zu verzichten (Niendorf & Reitz, 2019).

## **Kontext Einrichtung**

Der Umgang mit Diskriminierungssituationen wird beeinflusst durch den institutionellen Kontext, der rechtliche und allgemein-wertebasierte Rahmungen bieten kann, sodass Lehrende in diskriminierenden Situationen vom unmittelbaren Handlungsdruck entlastet werden können. Wird Diskriminierungsprävention nicht als Team- und Leitungsaufgabe begriffen, dann fehlen institutionalisierte Informationsaustauschprozesse, Verbindlichkeiten sowie wertebasierte Regeln. Die gesellschaftlich dominanzkulturelle Differenzordnung überlagert vereinzelte Anstrengungen von Lehrenden, sodass Benachteiligungen fortgeschrieben werden. Es fehlt an Wissen und Strukturen, um von innen Diskriminierungsverhältnisse zu reflektieren, zu kritisieren und Lehrende sowie Lernende dafür zu sensibilisieren. Eine integrative Einbettung von Elementen (Leitbild, rechtliche Rahmungen, Curriculum, Unterrichtsinhalte, Projekte) in eine übergeordnete Gesamtstruktur, wie bspw. beim Konzept "Schule gegen Rassismus" weist zwar einen Weg auf, muss aber durch die Beteiligten getragen werden, wenn es nicht nur ein Etikett oder „Lippenbekenntnis“ bleiben soll. Aus den Schilderungen der Lehrenden über das institutionelle Umfeld lässt sich die Annahme treffen, dass das Bildungspersonal einem Kompetenzkompetenzeffekt unterliegt. Lehrende schreiben sich die Kompetenz zu, selbst über den Umfang ihrer benötigten Kompetenzen zu entscheiden. Da sie bereits über adäquate Kompetenzen verfügen, so die Annahme der Lehrenden, werden wissenserweiternde und diskriminierungssensible Kompetenzen nicht benötigt.

### ***III. Über welche gelebten sowie antizipierten Handlungsmöglichkeiten und Wissensbestände verfügen Lehrkräfte im Umgang mit Diskriminierung und welche Haltungen, Überzeugungen sowie Werte zeigen sich darin?***

Lehrende setzen keine rational bewussten Strategien im Umgang mit Diskriminierung ein. Sie agieren häufig auf der Grundlage eines oberflächlichen, fragmentarisierten Bekanntheitswissens (Schütz & Luckmann, 2017), in dem das (Berufs-)biografische Wissen eine handlungsorientierende Funktion besitzt. Fehlendes theoretisch-spezifisches Diskriminierungswissen wird ersetzt durch einen lebensweltlich-pragmatischen und (Berufs-)biografischen Wissensbestand, der als Deutungsmuster und Reflexionsfolie fungiert. In Verbindung mit Beziehungs- und Neutralitätsorientierungen sowie institutionellen Strukturen lassen sich differente Bewältigungsmodi der Lehrenden im Umgang mit Diskriminierung skizzieren, die von „Schockmomenten“ und Sprachlosigkeit über Verstehen-Wollen bis zu advokatorischen Positionierungen für die von Abwertung und Ausgrenzung Betroffenen reichen. Lehrende versuchen in diskriminierenden Situationen, diese als Lerngegenstand entweder zu pädagogisieren oder sie reagieren mit Entpädagogisierung und Vergleichgülti-

gung. Vergleichgültigung als Modus ließ sich nur indirekt aus den Erzählungen der Lehrenden über ihre kollektiven schulischen Erfahrungen des Umgangs mit Diskriminierung rekonstruieren. Vergleichgültigung beschreibt ein Muster des Desinteressiert- und Desengagiert-Seins, gegenüber einer thematischen Auseinandersetzung mit Diskriminierung und denjenigen, die sowohl zur Gruppe der Ausgeschlossenen als auch zu den Ausschließenden gehören. Damit werden Lehrende beschrieben, die absichtlich, latent diskriminieren und benachteiligende Verhältnisse herstellen bzw. Diskriminierungssituationen ausblenden.

Die in den Erzählungen der Lehrenden identifizierten stereotypisierenden, kulturalisierenden und rassifizierenden Formen legen eine nicht-intendierte Form nah. Diese Muster sind auch Folge eines intersubjektiv geteilten, sozialen Wissens einer dominanzkulturellen Ordnung, die als Semantiken Bedeutungshorizonte und Sinnzonen bspw. über Geschlecht, Herkunft oder Klasse codieren (Alheit, 2020). Diese leiten die Wahrnehmung und Reaktion über das Fremd- und Different-Machens als verflüssigte Effekte einer dominanzkulturellen bzw. Differenzordnung.

Es sind historisch soziokulturell entwickelte Wissensbestände, die schon interpretiert als vortypisierte Muster von den Lehrenden in primären und sekundären berufsbiografischen Prozessen angeeignet werden. Die vorgegebene institutionelle Grammatik (Reh, 2004, zit. nach Dewe, 2006, S. 31), die gespeicherten Semantiken schichten sich auf und werden nach einer inneren, dem Subjekt eigenen Verarbeitungslogik selektiv und emergent verarbeitet. Es ist die Bildung einer „sozialen Grammatik“ (Alheit, 2020, S. 176) im berufsbiografischen Erfahrungsprozess, die als Tiefenstruktur die Verarbeitung von Diskriminierungsphänomenen bestimmt und als Oberflächenstruktur die jeweiligen Handlungen verausgibt (ebd.). Je nach Verarbeitungslogik, die über externe Impulse angestoßen wird und der reflexiven Zuwendung zu den eigenen Wissensbeständen, resultieren unterschiedliche Handlungsorientierungen und Bewältigungsmodi im Umgang mit Diskriminierungsphänomenen. Diesen Bewältigungsmodi fehlen häufig theoretische diskriminierungsspezifische Wissensbestände, sodass entweder Sprachlosigkeit herrscht und Handeln eingefroren wird oder der Versuch unternommen wird, mit bekannten pädagogischen Routinen bspw. im Zusammenhang mit Mobbing die Situation zu bewältigen. Lehrende übernehmen die Semantiken der eigenen beruflichen und pädagogischen Ausbildung sowie der gesellschaftlichen Differenzordnung, die in ihrem beruflich pädagogischen Feld als Handlungsroutinen fungieren. Dabei demonstrieren sie ihre sozialen Kompetenzen als ehemals beruflich Pflegende, die aber in Lehr- und Lernkontexten zu paradoxen Reaktionen führen können und mit Ausgrenzung und Diskreditierung in Zusammenhang stehen. Handlungsroutinen, die aus anderen Settings transformiert werden, werden als Modus der Bewältigung gebraucht, scheitern jedoch aufgrund der Spezifik der Situation, was dazu führt, dass der Lerngegenstand nicht pädagogisiert werden kann oder gleich entpädagogisiert wird.

Die Bewältigungsmodi müssten durch die Lehrenden reflexiv in eine Neuauslegung gebracht werden, die aber misslingen, da sie i. d. R. lediglich über Bekanntheitswissen verfügen. Das Handlungsrepertoire hilft möglicherweise in anderen problematischen Situationen, jedoch nicht für einen gegenstandsangemessenen Umgang mit Diskriminierung. Die Bewältigungsmodi sind variabel und deuten darauf hin, dass es Lehrende gibt, die suchend über Neuauslegungen Bewältigungsmuster finden. Es fehlt aber an Grundlagenwissen, Methoden und häufig an einer selbstreflexiven Haltung den eigenen „blinden Flecken“ gegenüber, um den Lerngegenstand Diskriminierung zu pädagogisieren. Das Resultat dieser Prozesse ist eine Entpädagogisierung des Lerngegenstandes Diskriminierung. Diese Unsicherheiten werden auch durch die mangelnde Reflexivität verstärkt, in der die eigene Verstrickung in die Differenzordnung unsichtbar bleibt.

### **Handlungen**

Im Kontext strukturtheoretischer Überlegungen stellt nach Oevermann „Professionalisiertes Handeln (...) [den, JW] gesellschaftliche[n, JW] Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis (...) unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis“ (Oevermann, 1996, S. 80) dar. Der Struktur professionellen Handelns als stellvertretende Deutung und Krisenbewältigung liegt eine doppelte Handlungslogik aus Theorie und hermeneutischem Fallverstehen (ebd.) zugrunde, die vom Lehrenden in Handlungswissen übersetzt werden muss. Aus den empirischen Daten heraus erscheint dies aus zwei Gründen problematisch, die auch die Passung strukturtheoretischer Professionsmodelle vor dem Hintergrund von Diversität betreffen. Lehrende verfügen über keine theoretische Wissensbasis, die zur Ausbildung eines wissenschaftlich-erkenntniskritischen Habitus führt. Systematisch-wissenschaftliches Wissen wird jedoch benötigt, um die Praxisroutinen im Umgang mit Diskriminierungsereignissen reflexiv und kritisch zu überprüfen. Damit findet keine Relationierung der Wissensformen statt, sodass die Gefahr eines lediglich einseitigen Fallverstehens zur Entgrenzung führen kann. Unterricht im Kontext von Diskriminierungsereignissen orientiert sich dann nur noch am hermeneutischen Einzelfallverstehen ohne Relation zur theoretischen Wissensbasis. Theorieverstehen stellt eine Hintergrundfolie dar, auf deren Grundlage für Diskriminierungsphänomene reflexiv sensibilisiert werden kann. Insbesondere die unkritische Anwendung von Gleichbehandlungsprinzipien führt zu einer mangelnden Differenzsensibilität. Diese Reflexivität muss auch in Bezug auf die eigenen blinden Flecken und die Verstrickungen in die dominanzkulturelle Ordnung res. Differenzordnung gelten.

Lehrende verfügen über kein systematisches theoretisches Wissen (lediglich fragmentarisches, oberflächliches Bekanntwissen) im Umgang mit Diskriminierungssituationen. Ihr

Handlungswissen bei problematischen Ereignissen besteht aus einem hohen Anteil an implizitem (Berufs-)biografischen Wissen neben den allgemeinen pädagogischen Wissensbeständen. Es werden also geringe Anteile an systematischen Wissen, aber hohe Anteile an (Berufs-)biografischen Wissen mit einem Handlungswissen relationiert und kontextualisiert. Das (Berufs-)biografische Wissen substituiert quasi das wissenschaftliche Wissen und wird darüber handlungsleitend. Durch die fehlenden theoretischen Wissensbestände und die Wirkmächtigkeit impliziten (Berufs-)biografischen Wissens fehlt die Möglichkeit der reflektierten Deutung im Sinne eines professionellen Handelns. Unter einer vorrangigen Perspektive des (Berufs-)biografischen Wissens werden Deutungen und Kontextualisierungen vorgenommen, die unreflektiert die Wahrnehmung von Diskriminierungsereignissen beeinflussen und Handlungsweisen unterlassen. Anhand der empirischen Daten ist es ebenfalls möglich, unter einer reflektierten Perspektive (Berufs-)biografische Wissensbestände zu transformieren, aber dann unter der Integration theoretischer Wissensanteile, die sich inhaltlich dem Thema Diskriminierung widmen. Diese Relationierungen erfolgen unter einem hohen Anteil an Reflexivität, die im eigentlichen Sinn als Professionswissen zu verstehen sind (Dewe, 2004, 2006). Professionswissen ist daher Reflexionswissen! Die Wahrnehmungs- und Handlungsorientierung besteht dann in einer Suchbewegung nach Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten.

Für Dewe (2006) ist Reflexivität ein Professionalitätskriterium und geht damit über den strukturtheoretischen Ansatz hinaus. Es gilt, die Eigenlogiken der Lehrenden und das professionalisierte Handeln in einem komplexen Situationskontext stärker zu berücksichtigen. Reflexivität wird benötigt, da über die Relationierung der Handlungstypiken Wissenschafts- und Handlungswissen das Professionswissen als ein extra amalgamiertes implizites Wissen entsteht. Lehrende handeln in einem kollektiven Praxisumfeld, in dem gemeinsam geteilte Wissensbestände als funktionale Routinepraktiken angeeignet werden. Es sind die schon erwähnten, unbewusst codierten Berufssemantiken und dominanzkulturellen Muster, die implizit internalisiert werden. Die Handlungsweise der Professionellen ist dabei der Ausdruck einer geteilten Berufskultur, die personenunabhängig das Handlungsdispositiv darstellt und mit der Lehrende ihre pädagogische Praxis und die Sichtweise auf ihr Berufsfeld bewusst oder unbewusst konstituieren (Dewe et al., 1992b). In diesem Zusammenhang sind historische Entwicklungen der Pflegeausbildung und korrespondierend auch der Pflegelehrer:innenbildung einzuordnen. Die Gruppe der Pflegenden besitzt eine starke Kohäsionskraft, die einen festen, stabilen Zusammenhalt nach innen, in der negativen Abgrenzung nach außen darstellt (vgl. auch Scherr, 2017<sup>b</sup>). Sie ist ein Ergebnis historisch-gesellschaftlicher Entwicklung, die in Anlehnung an Steppe (2000<sup>a</sup>, 2000<sup>b</sup>) eine pflegespezifische Mentalität hervorgebracht hat. Diese Mentalitäten haben ein Beharrungsvermögen und sind auf-

grund ihrer Historizität sowie der institutionellen Konservierung, trotz der Strukturänderungen über die Berufsgesetze, handlungsleitend. Die empfundene Machtlosigkeit über gesellschaftliche Kränkungs- und Missachtungsprozesse wird ersetzt durch eine gemeinschaftliche Solidarität, in der Macht hergestellt werden kann. Dies kann nur in negativer identitätsstiftender Abgrenzung nach außen funktionieren, wodurch „Andere“ resp. Gruppen hervorgebracht werden. Diese Differenzkonstruktionen, die mit Auf- und Abwertungen verbunden sein können, beziehen sich auf alle Gruppen im Gesundheitsbereich, die in einem Verhältnis zur Pflege stehen: Gesundheitspersonal mit oder ohne Migrationsgeschichte, Patient:innen mit oder ohne Migrationsgeschichte, andere pflegerische Berufsgruppen oder Lehrende, die in den Gesundheitsberufen ausbilden (Steppe, 2000<sup>b</sup>; Wettreck, 2020). Einer so etablierten Gruppe in der Pflege ist es möglich, auch wenn sie im abstrakten Vergleich über wenig Einfluss- und Machtpotenziale verfügt, Differenzordnungen und damit Machtverhältnisse in anderen Settings selbstbegünstigend zu modifizieren. Diese impliziten Prozesse haben Pflegelehrende in ihren berufsbiografischen Prozessen möglicherweise auch erlebt, die den doppelten Professionalisierungsprozess von der Pflegenden zur Lehrenden wirkmächtig beeinflussen. Pflegerisches (Berufs-)biografisches Wissen wirkt implizit handlungsleitend und benötigt daher Reflexivität. Ähnlich argumentieren auch Herzberg und Walter (2021), die das relationierte und kontextualisierte Professionswissen als eine Form des „Zwischenwissens“ konzeptualisieren. Dabei werden die Eigenlogiken der Professionellen bei der Verarbeitung von beruflichen Anforderungen wie bspw. Diskriminierung stärker berücksichtigt, da Anchlüsse an pflegeberufsbiografische Ansätze gesucht werden. Damit wird die Rolle der Lehrenden und ihre handlungsleitenden Wissensbestände, die bei Dewe (2006) stärker in den Organisationskontext verlegt worden sind, wieder deutlicher akzentuiert.

## 6.2 Kritische methodologische Reflexion der Forschungsarbeit

Im Kapitel 4 wurden die zugrunde liegenden epistemologisch-sozialkonstruktivistischen Grundannahmen dieser Arbeit formuliert. Wirklichkeit konstituiert sich aus sozialen Interaktionen mit der Konsequenz einer Versionenhaftigkeit von Realität resp. Wirklichkeit (Kruse, 2015). Die Rekonstruktion des Sinn- und Relevanzsystems der befragten Lehrenden über konsistente Lesarten, standen im Zentrum der Arbeit über Diskriminierungsphänomene in der Pflegeausbildung. Inwiefern sich über die Methodik das Rekonstruierte und das zu Rekonstruierende angemessen angenähert haben und ethische Forschungsstandards eingehalten wurden, kann evaluativ über die Berücksichtigung von Gütekriterien kritisch reflektiert werden (Kruse, 2015). Da die Verfahrungsgrundsätze qualitativer empirischer Sozial-

forschung: Fremdverstehen, Prozessualität und Offenheit von standardisierten quantitativen Untersuchungsmethoden abweichen, finden Gütekriterien wie Objektivität, Validität und Reliabilität keine Berücksichtigung (Kruse, 2015). Es müssen aufgrund der sozialkonstruktivistischen Voraussetzungen Gütekriterien gefunden werden, die angemessen und kritisch den Forschungsprozess und die empirischen Ergebnisse prüfen. Darüber lassen sich dann Limitationen resp. Grenzen der Arbeit bestimmen.

Die allgemeinen Gütekriterien qualitativer Sozialforschung gelten auch für Arbeiten, die im Forschungsstil der GTM verfasst wurden (vgl. auch Kruse, 2015; Steinke, 2015). Breuer et al. (2018) haben für die R/GTM diese Kriterien mit Bezug auf den Forschungsprozess, das Forschungsergebnis und einer „reflektierten Subjektivität“ (Steinke, 2015, S. 330) der Forschenden festgelegt. An dieser chronologischen Reihenfolge wird im Folgenden festgehalten. Es handelt sich allerdings hierbei nur noch einmal um eine kurze Zusammenfassung, da der Forschungsprozess und die reflexive Rolle der Forschenden bereits ausführlich im Kapitel 4 beschrieben wurden. Aus der jeweiligen kritischen Prüfung dieser Kriterien ergeben sich die Limitationen dieser empirischen Studie. Die Grenzen der Arbeit und deren Einschränkungen korrespondieren mit der verwendeten Methodik. Daher wird die Gegenstandsangemessenheit der GTM in Bezug auf die Problemstellung dieser Untersuchung erst folgerichtig am Schluss der Ausführungen beantwortet werden können.

### **Kritische Reflexion des Forschungsprozesses**

Gesellschaftliche Wirklichkeit ist sozial konstruiert, aufgrund von Sinnsetzungs- und Interpretationsprozessen der befragten Lehrenden. Lehrkräfte und ihre Handlungsorientierungen, Haltungen sowie Werte im Umgang mit Diskriminierungsphänomenen standen im Mittelpunkt der Untersuchung. Dabei sollten die Sinnsetzungsprozesse der Lehrenden, mit denen sie ihre berufsschulische Wirklichkeit interpretieren, rekonstruktiv mit Hilfe der qualitativen Sozialforschung untersucht werden. Strauss und Corbin (1996) empfehlen „mit Nachdruck“ (S. 221) die GTM-Schritte im Forschungsprozess zu berücksichtigen. Breuer et al. (2018) adaptieren diese Bestandteile für die Festlegung von Transparenz sowie Nachvollziehbarkeit der Untersuchung als Gütekriterien. Sie verweisen auf ihren „Werkzeugkoffer“ (ebd., S. 358) der R/GTM und die Berücksichtigung der jeweiligen Bestandteile bei der Verwendung des Forschungsstils. Über die folgende Explikation und Dokumentation der Forschungsschritte (vgl. auch Kapitel 4) soll die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Steinke, 2015) des Untersuchungsprozesses gewährleistet werden.

Über das **Theoretical sampling** erfolgte die bewusste Fallauswahl: Lehrende mit einem pflegerischen Grundberuf, die später über **kontrastive Vergleiche** nach Studienabschluss, Berufserfahrung und Region variiert wurden. Erhebungs- und Auswertungsprozesse erfolgten sukzessive parallel. Die Datenanalyse wurde nach dem **Dreischritt des Kodierens**:



**offen, axial und selektiv**, gestaltet. Dadurch entstanden erste Ideen und Konzeptualisierungen über Kategorien sowie Subkategorien und ihre Beziehungen zueinander. In diese Prozesse waren **Kodenotizen, Memoschreiben** und das Anfertigen von Skizzen/Diagrammen integriert. Alle Schritte sind ausdifferenziert und nachvollziehbar im Methodenkapitel beschrieben. Gerahmt wurde das methodologische Vorgehen durch einen **offenen iterativ-zyklischen Forschungsprozess**, bei dem zwischen den theoretisch sensibilisierenden Konzepten, Empirie und Methodik Pendelbewegungen und adaptive Anpassungen stattfanden (Breuer et al., 2018). Über die gemeinsame Interpretation ließ sich in der Analysegruppe eine Interpretations-Intersubjektivität durch die Verständigung über Lesarten des Interviewmaterials herstellen (Kruse, 2015; Steinke, 2015).

Die Qualität der Datenerhebung und Datenanalyse hängt gerade in Bezug mit aversiven Reizthemen von der Sensibilisierung für die eigenen inneren Leitbilder, Haltungen und normativen impliziten Positionen ab (Kruse, 2015). Die umfassende Sensibilisierung als „reflektierte Subjektivität“ (Steinke, 2015) über die Interpretationsgruppe und mit inneren Selbstreflexionen halfen, das Fremdverstehen methodisch zu kontrollieren (Kruse, 2015).

Kritisierbar und darüber limitierend sind sowohl die Prozesse der Akquise der Interviewteilnehmer:innen als auch das umfangreiche sensibilisierende Konzept. Überlegungen, die mich dazu führten einen größeren Umfang an Vorwissen zu akkumulieren, bestanden auch darin, zwei hoch emotionalisierte gesellschaftlich relevante Problembereiche zueinander zu bringen (Pflegeausbildung und Diskriminierung). Die identifizierten Diskriminierungskategorien mussten klar und konsistent beschrieben werden können. Dafür wurde eine theoretische Heuristik entwickelt, über die sich meine Selektivität und Subjektivität als ehemalig Pflegende und Lehrende exakter kontrollieren ließen. Gleichzeitig wurde aufgrund des Rekrutierungsverfahrens (Schneeballsystem/Gatekeeping), das Kriterium der theoretischen Sättigung möglicherweise nicht erreicht. Daher nutze ich in Anlehnung an Dey (1999), statt des Begriffes der theoretischen Sättigung, den Terminus der theoretischen Hinlänglichkeit der Untersuchungsergebnisse (Dey, 1999, zit. nach Breuer et al., 2018, S. 363).

Eine weitere methodologische Schwierigkeit ergab sich aus dem Umstand, dass Lernende und weiteres Lehrpersonal über ihre Diskriminierungserfahrungen berichteten, die von den interviewten Personen später wiedergegeben wurden. Die interviewten Personen berichteten daher indirekt über einen Sachverhalt, der vorher schon von anderen als Beobachtungen 1. Ordnung wahrgenommen und ausgedeutet wurde. Es handelte sich daher bei den Darstellungen der Interviewteilnehmer:innen um Beobachtungen 2. Ordnung, in der sie über ihre sinnkonstituierende Perspektive Diskriminierungsphänomene unterschieden und identifizierten. Genau diese wurden von mir weiterführend als Beobachtungen 3. Ordnung

„über eine qualitativ-rekonstruktive Perspektive in ihrer Sinnhaftigkeit erschlossen“ (Goldmann & Emmerich, 2020, S. 68).

### **Kritische Reflexion der Forschungsergebnisse**

Die sinnhaften Deutungen, Erfahrungen und Handlungen der Lehrenden sind unter Verwendung des Kodierparadigmas zu einem Kategoriensystem im Sinne eines erklärenden Modells zusammengeführt worden (Breuer et al., 2018). Die Kategorien wurden aus den empirischen Daten entwickelt und in einem relationalen Beziehungs- und Bedingungsgefüge als Grounded Theory verankert. Die konzeptuelle Dichte und die Erklärungskraft der einzelnen Kategorien sind hoch. Das Phänomen, der Kontext, sowie Bedingungen und Handlungen stehen im Modell über die einzelnen Kategorien in einem kohärenten Zusammenhang. Die Diskriminierungsphänomene werden in Situationen hergestellt, die mit Lehr- und Lernkontexten, gesellschaftlichen Strukturen und dem Handeln der Lehrenden assoziiert sind. Die praktische Relevanz der entwickelten Theorie für die Pflegeausbildung ist gegeben, da Aussagen über Diskriminierungsverhältnisse, deren Ursachen sowie begleitende Kontexte und Handlungsbedingungen der Lehrenden getroffen werden können. Die empirisch verankerte Theorie ist eine Lesart, die mit Hilfe der Analyseschritte und der intersubjektiven Verständigung in der Interpretationsgruppe hochplausibel und konsistent erscheint. Daran lassen sich weitere Anschlussmöglichkeiten für die Pflegebildungspraxis darstellen. Der Geltungsanspruch der Grounded Theory ist zeitlich und örtlich begrenzt und gilt nur für den nationalen Raum. Die Limitationen gelten allgemein, da aufgrund weiterer möglicher Lesarten in anderen Settings ein weiteres Erklärungsmodell unter anderen möglichen Bedingungen generiert werden kann.

### **Eigene Reflexion**

Die Entscheidung eine GTM für diese Arbeit zu verwenden, fiel aufgrund der kreativen Ideen- und Denkmöglichkeiten sowie dem epistemologischen Erkenntnisstil der GTM. Für die Einarbeitung in die R/GTM besuchte ich Seminare und Workshops, die von Franz Breuer und Günther Mey angeboten wurden. Die theoretischen Konzeptualisierungen und methodischen Vorgaben waren instruktiv verständlich, aber die praktische Umsetzung der Methodologie musste erlernt werden. Dies gelang in den Interpretationsgruppen, die daher für mich das wichtigste Element in der Entwicklung von Lesarten zur methodischen Kontrolle des Fremdverstehens darstellten. Die GTM-Vorteile liegen in einer Forschungsmethodologie begründet, die Anleitungen und einen „Werkzeugkoffer“ für die Datenanalyse bereithält. Diese Anleitungen aber auf den eigenen Forschungskontext und die Auswertung zu übertragen, erfordert Übung und Routine. Die Techniken der GTM zu beherrschen be-

nötigt daher Zeit und praktisches Üben. M. E. kommt die GTM ohne eine theoretische Heuristik bzw. ein sensibilisierendes Konzept nicht aus. Ohne diese Heuristik hätte ich Diskriminierungssituationen und das darauf bezogene Handeln der Lehrenden nicht identifizieren und beschreiben können. Die „theoretische Konzepte *emergieren* nicht selbstaktiv aus den Daten.“ (Breuer et al., 2018, S. 9, Herv. i. O.). Die GTM stellt daher hohe Anforderungen an Reflexions- und Analysefähigkeiten und setzt die Bereitschaft voraus, in einem gemeinsamen kollegialen Validierungsprozess Lesarten festzulegen (Kruse, 2015). Dieser Prozess benötigt insbesondere bei der Datenanalyse viel Zeit.

### **Limitationen und weitere forschungsmethodische Überlegungen**

Rückblickend konnte eine gegenstandsverankerte Theorie eines bisher nur marginal empirisch durchdrungenen Forschungsthemas entwickelt werden. Die GT hat sich insgesamt als vorteilhafte Methode für den gesamten Forschungsprozess erwiesen. Die GTM bei komplexen und heiklen Themen erstmalig zu verwenden, bereitet aufgrund des gedanklich anstrengenden und reflexiv fordernden Charakters dieser Methode Schwierigkeiten. Als Limitation und Begrenzung erweist sich die fragliche theoretische Sättigung, die daher lediglich als hinreichend gesättigt bezeichnet werden kann. Das Themenfeld Diskriminierung ist mit aversiven Reizen in einem hochemotionalisierten und politisierten Feld verknüpft, das zu Störungen in der Rekrutierungs- und Interviewsituation beitragen kann. Für die Erhebung und Datenanalyse sind bei Diskriminierungsthemen Erfahrungen mit den Interview- und GTM-Methoden unterstützend. Die Untersuchung von Diskriminierungsphänomenen stellt hohe Anforderungen an die methodischen und reflexiven Kompetenzen der/des Forschenden. Insbesondere die Rekrutierung von Interviewteilnehmer:innen, die Durchführung der Interviews und die Datenanalyse ist anspruchsvoll. Zudem wird bei der Untersuchung gesellschaftspolitischer Themen mit hoher Relevanz, nicht auf theoretisch sensibilisierende Konzepte verzichtet werden können. Dann wäre aber zu fragen, wie schon Kruse (2015), ob die GTM nicht auch in Ansätzen der Inhaltsanalyse ähnelt.

Weiterführend wäre zu überlegen, ob praxeologische Zugänge als Gruppendiskussionen und ethnografische Studien ein geeigneterer Zugangsweg für die Ermittlung von Diskriminierungsphänomenen darstellen.

## **7 Ausblick: Anschlussmöglichkeiten für die Pflegebildungspraxis**

### **7.1 Berufspädagogisch, pflegedidaktische und pflegepraktische Anschlussmöglichkeiten**

Die Erfahrungen von Lehrenden mit Diskriminierungsereignissen, ihre Umgangsweisen und die damit verbundenen Haltungen und Wissensbestände standen im Fokus der empirisch qualitativen Studie in der Tradition der (Reflexiven) Grounded Theory (nach Breuer et al., 2018; Strauss & Corbin, 1996). Die empirischen Daten wurden unter Verwendung des Kodierparadigmas (Strauss & Corbin, 1996) zu einem erklärenden Modell zusammengeführt: „Diskriminierungsphänomene in der Pflegeausbildung“.

Diskriminierungsereignisse, ihre Formen, Spezifikationen und Auftretenshäufigkeiten in der Pflegeausbildung stellen ein zentrales Forschungsdesiderat dar und sind bisher für diesen Bereich noch nicht untersucht worden. Diese Befunde lassen sich auch für den Sektor der Gesundheitsversorgung diagnostizieren, das spätere Handlungsfeld der ausgebildeten Pflegekräfte. Anstoß und Motivation, diese Phänomene empirisch näher betrachten zu wollen, bildeten eigene Erfahrungen und die informellen vereinzelt Berichte von Pflegelehrenden über Ablehnung, Ausgrenzung und Vorurteile gegenüber Schüler:innen in praktisch-schulischen Ausbildungskontexten.

Diese Studie bestätigt die bisherigen empirischen Untersuchungsergebnisse zu offenen und subtilen Diskriminierungsereignissen in (Berufs-)schulischen Settings sowie den pädagogischen Umgang mit diesem Phänomen. Essentialisierende und kulturalisierende Otherringpraktiken, Unsicherheiten sowie Tabuisierungen in Verbindung mit einem unzureichenden methodisch-didaktischen professionellen Handlungsrepertoire ließen sich auch in den empirischen Daten dieser Forschungsarbeit nachweisen (vgl. u.a. Bibouche et al., 2009; Radvan, 2010; Riegel, 2016; Schmidt & Pates, 2017).

Diese Forschungsarbeit erweitert mit einem datenbasierten Modell das Phänomen Diskriminierung hinsichtlich Form, Manifestation, Raumstruktur, Auftretensbedingungen und Bewältigungsmodi in der Relation der einzelnen Elemente zueinander. Es war der Anspruch, diese Phänomene so genau und präzise wie möglich zu beschreiben sowie diese vor dem Hintergrund sensibilisierender Konzepte zu deuten. Die doppelte Professionalisierung von Pflegelehrenden und der berufsbiografische sowie historische Entwicklungskontext flossen bei der Interpretation der Daten in die Modellbildung ein.

Adressat:innen der vorliegenden Arbeit sind Praxisanleitende, Pflegende und Pflegelehrende, die in verschiedenen Lernorten mit Ausgrenzung, Abwertung und Benachteiligung konfrontiert sind. Es war dabei nicht intendiert, im Gestus der Überlegenheit des „besser wissen Könnens“ zu normativen Ableitungen des „Müssen“ zu kommen. Diese sind bereits in den Ethikkodizes und der Menschenrechtsorientierung innerhalb der Ausbildung präzise verankert, die, so scheint es jedoch, nicht für alle die gleiche Gültigkeit besitzen. Daher wird die Arbeit im Folgenden nicht mit einer Auflistung an Handlungsempfehlungen beginnen, sondern diskursive Anschlussmöglichkeiten suchen. Es sollen aus den Ergebnissen bereichsspezifisch weiterführende empirische Fragestellungen sowie Ideen, Überlegungen und neue Denkarchitekturen abgeleitet werden, die Anregungen für eine diskriminierungssensible und politisch-kritische Pflegeausbildung geben können. Dabei sollen gleichermaßen Lehrende, Lernende und Pflegende als Verantwortungsträger:innen in den Blick genommen werden.

Erstmals wurden für den Bereich der deutschen Pflegeausbildung Diskriminierungsverhältnisse in Beziehungen zum Lehr-/Lernkontext und den damit im Zusammenhang stehenden Handlungsorientierungen der Lehrenden untersucht. Diskriminierungshandlungen – intendiert und nicht-intendiert – ließen sich dabei sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden identifizieren. Die Bewältigungsmuster von Lehrenden als Reaktion auf Diskriminierungsereignisse sind dabei größtenteils durch Unsicherheiten, Sprachlosigkeit und ein oberflächliches fragmentarisches Wissen gekennzeichnet. Diskriminierung als Lerngegenstand wird unter diesen Bedingungen entpädagogisiert. Diskriminierungsprozesse an Pflegeschulen bleiben somit unbearbeitet. Dies ist vielleicht die primär zentrale und in aller Kürze dargestellte Erkenntnis dieser Studie.

Aus einer professionstheoretischen Perspektive fehlen dem professionellen Handeln sowohl selbstreflexive Kompetenzen als auch theoretische Wissensbestände. Im Umgang mit Diskriminierung wirken bei den Lehrenden amalgamiertes praktisches Handlungswissen und (Berufs-)biografisch codiertes Wissen, denen ohne theoretische Hintergrundfolie reflektierte Deutungsmöglichkeiten und routinierte Reflexivität fehlen (Lorenz & Schwarz, 2014). Lehrkräfte verfügen über eine Wahrnehmung für Diskriminierungsprozesse, die sie aber größtenteils weder in ihrer Phänomenstruktur noch in ihrer gesellschaftlichen Funktion und den Konsequenzen verstehen. Über ihre Handlungen stereotypisieren, kulturalisieren sowie ethnisieren sie selbst und reproduzieren damit die Differenzordnung in den Bildungsräumen. Darüber fanden sich Bewältigungsformen, bei denen sich advokatorisch für diskriminierte Lernende positioniert wurde und der Versuch einer pädagogischen Bearbeitung stattfand.

Mit den Termini kristalline, latente und amorphe Diskriminierung wurden „neue“ Begriffe entwickelt, ähnlich den schon bekannten theoretischen Beschreibungen von offenen, subtilen, institutionellen und strukturellen Diskriminierungsformen. Kristalline, latente und amorphe Diskriminierungsmuster wirken als ein Kontinuum, in dem Austauschprozesse stattfinden und die fluktuierend sichtbar oder unsichtbar wirkmächtig sind. Es ging hierbei um eine instruktive bildliche Gestaltung der Prozesse, die auch die strukturellen Kopplungen von Gesellschaft und Subjekt mit in den Blick nehmen. Diskriminierungsprozesse werden über gesellschaftliche, postkoloniale, antisemitische, transmiseoistische oder klassistische Narrative gefördert, die als übergeordnete Wissensbestände in der Alltagswelt gespeichert sind. Sie entstehen nicht aus dem Nichts, sondern sind als implizite Variablen konstitutive Bestandteile der Wirklichkeit.

Diskriminierungsereignisse stellen hochproblematische Geschehnisse dar, die mit antidemokratischen, antisemitischen und rassistischen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen konfundieren. Sie sind auch Symptome von Kälteflüssen, die mit erodierenden Normen- und Wertesystemen einhergehen und die Risse im gesellschaftlichen Gefüge vergrößern. Gesellschaftliche Dynamiken stellen die Pflege sowie die berufliche Ausbildung vor neue Herausforderungen, die, um nur einige wenige zu nennen, einen steigenden Hilfebedarf für alte Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte prognostizieren, mit der Rekrutierung internationaler Pflegefachkräfte und Auszubildender verbunden sind und von einer zunehmenden sozialen und gesundheitlichen Ungleichheit ausgehen. Damit soll keine Dystopie skizziert, sondern auf die Möglichkeit verwiesen werden, ein sensibles vulnerables Feld mitgestalten zu können. Diese Aufgaben aus einer pflegespezifischen Sicht anzunehmen, wäre dann eine Passung zur gewollten gesellschaftlichen Bedeutung. Mit der Pflege verbindet sich ein Humanisierungspotenzial, da sie über eine Kultur der Sorge resp. Fürsorgerationalität verfügt und eine advokatorische Funktion für die von Diskriminierung betroffenen Personen ausüben kann.

Das sind noch keine zentralen Erkenntnisse der Studie, sondern Anschlussmöglichkeiten, die als normative Grundsätze über den ICN-Kodex (2021), in der Charta zum Schutz der Menschenwürde oder der Charta zum Schutz der Rechte hilfe- und pflegebedürftiger Menschen (BMFSFJ/BMG, 2019) vorgegeben sind. Damit sind sie schon leitende normative Motive der Auseinandersetzung, da Diskriminierungsereignisse gegen zentrale ethische, universale Grundsätze verstoßen.

Diese ethischen Prinzipien gelten nicht nur für die spätere berufliche Tätigkeit von Auszubildenden in der Pflege von Menschen, sondern sie gelten in schulischen Kontexten auch für sie als Menschen. Lernende, die diskriminiert werden, erleben die Paradoxie, dass sie

in ihrem Beruf eine Wertordnung vertreten müssen, die sie in den schulischen Bildungsräumen nicht erfahren. Ethische Grundprinzipien von Achtung, Respekt und Würde als Bestandteil eines professionellen pflegerischen Selbstverständnisses (ICN, 2021) sind der zeitweiligen Gültigkeit enthoben. Sie erleben Ausgrenzung und Abwertung, erfahren sich missachtet und beschämt in Räumen, die Bildungschancen für das Selbst eröffnen sollen. Diese Schüler:innen erleben sich mit ihren Eigenschaften und Fähigkeiten nicht als geschätztes, zugehöriges und partizipierendes Wesen (Honneth, 1998).

Über diese Eckpunkte einer aufgabenorientierten Zukunftsperspektive des Pflegeberufes und der Subjektorientierung sind die zentralen Relevanzen für die Auseinandersetzung mit Diskriminierungsphänomenen in der Ausbildung skizziert. Im Folgenden gilt es daher, die empirischen Ergebnisse in Anschlussmöglichkeiten für weitere Untersuchungen sowie neue Denkfiguren und Ideen für die Pflegeausbildung zu transformieren. Für die folgende Darstellung werden daher relevante empirische Anknüpfungspunkte wiedergegeben, die jeweils einzelnen berufspädagogischen Forschungsschwerpunkten zugeordnet werden. Ergänzt wird diese Systematik durch konkrete Gestaltungselemente, die eine Hilfestellung im Umgang mit Diskriminierungssituationen an Pflegeschulen darstellen können.

## **I. Pflegedidaktische Anschlüsse**

### **Didaktiken sowie curriculare und methodische Gestaltungselemente**

Bereits Walter et al. (2013) merkten vor 10 Jahren in ihrer kritischen Analyse zum Stand der pflegedidaktischen Theoriebildung die geringe Berücksichtigung trans- und interdisziplinärer Aspekte sowie die unzureichende Einbindung gesellschaftspolitischer Entwicklungsprozesse an. Dabei fehlt es in der Pflegeausbildung nicht an kritisch konstruktiven Didaktiken, die eine emanzipatorische und bildungstheoretische Perspektive beinhalten (Darmann-Finck, 2010; Greb, 2010). Auf der Grundlage der empirischen Daten zu Diskriminierungsphänomenen werden jedoch Didaktiken benötigt, denen explizit eine diskriminierungskritische, historische und politische Perspektive auf Lerngegenstände inhärent ist. Gleichzeitig fehlt es an didaktischen Modellen, die Kultursensibilität zum zentralen Bezugspunkt machen (Walter, 2019).

Forschungsdesiderata finden sich auf allen Analyseebenen und betreffen u. a. die Rolle, das berufliche Selbstverständnis und die Kompetenzanforderungen an Lehrende in Bezug auf diskriminierungsspezifische sowie gesellschaftspolitische Themen. Inwiefern gehören diese Aspekte zu ihrem Bildungsauftrag? So ließen sich bspw. aus den empirischen Daten Neutralitätshaltungen destillieren, deren Ursache auf einer missverständlichen Auslegung des Beutelsbacher Konsens beruht. Bereits Steppe (2000<sup>b</sup>) und Bossle (2016) verwiesen auf die Notwendigkeit politischer Bildung. Es bedarf Lehrende, die für das Politische sensibilisiert sind und dieses Kriterium im Unterricht umsetzen.

Wie müssen reflexive Lehr- und Lernarrangements inklusive ihrer Methoden zur Bearbeitung diskriminierungssensibler, historischer und politischer Lerngegenstände gestaltet werden? Welche curricularen Inhalte müssen mit Blick auf diese Themen intensivere Berücksichtigung finden? Wie lassen sich subjektorientiert heterogene Lernvoraussetzungen (Sprache, Kultur) sowie binnendifferenzierende Maßnahmen im Kontext von Diskriminierung adäquater aufeinander abstimmen? So förderten bspw. die Strukturierung und Gestaltung von Gruppenarbeiten diskriminierende Praktiken unter den Lernenden.

Wie können diskriminierungsfördernde Aspekte von Gleichbehandlung und Ungleichbehandlung in schulischen Kontexten sichtbar gemacht und nicht nur institutionell, sondern auch auf der Unterrichtsebene didaktisch bearbeitet werden? Welche Unterstützung instrumentell, methodisch und inhaltlich benötigen Lernende mit einer Migrationsgeschichte in der Pflegeausbildung? Wie sind vor dem Hintergrund von antisemitischen und nationalsozialistischen Einlassungen reflexives und transformatives Lernen zu ermöglichen? Wie lassen sich Lernorte bspw. Gedenkstätten in eine nachhaltige Bildungsarbeit einbinden?

Diese gerade aufgeführten Fragestellungen lassen sich empirisch untersuchen, bieten aber auch schon Impulse für Überlegungen, die möglicherweise zu inhaltlichen Veränderungen in der Pflegebildungspraxis und in den pflegepädagogischen Studiengängen führen.

## **II. Kultursensible Pflege**

Seit der Veröffentlichung des Memorandums „Für eine kultursensible Altenhilfe“ (2002) wird der Entwicklung kultursensibler Pflegekonzepte in der Pflegepraxis und Pflegewissenschaft eine höhere Bedeutsamkeit beigemessen (Maack, 2022). Die gewachsene Anzahl zu versorgender Menschen mit einer Migrationsgeschichte korreliert mit einer höheren soziokulturellen Vielfalt und führt zu vermutlich unterschiedlichen Bedürfnissen und Wünschen an die Pflege (Beck et al., 2022).

Kultursensible Pflege ist mittlerweile ein etablierter Lerngegenstand, der sich in curricularen Inhalten der Pflegeausbildung wiederfindet (Walter, 2019). Über das neue Pflegeberufegesetz (2017) und die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (2018) sind kultursensible Inhalte sowie entsprechende anzubahnde Kompetenzen Bestandteile von Prüfungen und Curricula (ebd.). Die gesellschaftliche und pädagogische Relevanz kultursensibler Unterrichtskonzepte steht im Widerspruch zur Effektivität und den erreichten Zielen. Konkret handelt es sich dabei um die Berücksichtigung kultureller und religiöser Kontexte in der Pflege sowie die Forderung nach Reflexion und Bewusstwerdung eigener kultureller Deutungsmuster (PflAPrV, Anlage 2, 2018, zit. nach Walter, 2019).

Aus den empirischen Daten ließen sich stereotypisierende Unterrichtsprozesse rekonstruieren, die mit Kulturalisierungen einhergingen. Die Reduzierung auf kulturelle Identitäten



mit vermeintlich typischen Mentalitäten führt in der Konsequenz zu reproduzierenden Differenzkonstruktionen durch Lehrende. So sind Unterrichtseinführungen über stereotypisierende Vorstellungen resp. Vorurteile sicherlich ein didaktisches Mittel für die Reflexion eigener Deutungsmuster. Die Darstellung klassischer Stereotype über kulturelle Gruppen wird aber im Verlauf des Unterrichts, so meine Vermutung, nicht gebrochen, sodass teilweise einzelne Stereotype als Deutungsfolie erhalten bleiben. Der Austausch, ein Perspektivwechsel und ein gegenseitiges Interesse bezüglich der Herkunft und der Lebensweisen besteht nicht, obwohl von den Lehrenden entsprechende Lehr- und Lernarrangements hergestellt werden. Unterrichtsplanung und Durchführungen unter Verwendung entsprechender Programme wären dann eine Ursache dafür. Die Frage nach der Wirksamkeit kultursensibler Konzepte im Zusammenhang mit Unterricht bieten sogleich auch Anknüpfungspunkte für weiterführende empirische Fragestellungen. Diese müssten sich idealerweise an ethnografischen Studien orientieren, die in charakteristischer Weise den Lerngegenstand untersuchen wie er » (...) gemacht Wird [sic!]“, (...) [wie, JW] die sozialen Strukturen der Alltagshandlungen« (Hill & Crittenden, 1968, zit. nach Lamnek & Krell, S. 53) hergestellt werden.

Eine weitere Anschlussmöglichkeit bezieht sich auf das Konzept der kultursensiblen Pflege in Verbindung mit der Unterrichtsgestaltung in der Pflege. Es ist hierbei kritisch anzumerken, dass über diese Ansätze Menschen auf die jeweilige Kultur reduziert werden und somit exakt das tun, was diskriminierungskritische Ansätze beanstanden. Genau diese Reduktion auf Kultur als eindimensionales Identitätsmerkmal kritisiert Sen (2020). Menschen sind komplex mit vielen Zugehörigkeiten und Identitäten. Eine Festlegung auf eine kulturelle Identität verengt den Raum für die zahlreichen Möglichkeiten von Zugehörigkeiten, denen Individuen angehören. In diesem Zusammenhang können Konzepte, die der Theorietradition des Postkolonialismus nahestehen, mögliche neu zu entwickelnde didaktische Perspektiven auf einen kultursensiblen Unterricht eröffnen. So prägt Homi K. Bhabha (2000) in kritischer Abgrenzung zum Begriff der kulturellen Diversität, der in seiner Totalität holistisch, geschlossen und starr Kulturen voneinander trennt, den Terminus der kulturellen Differenz (Bhabha, 2000). Kulturen, so Bhabha, zeichnen sich im Verhältnis zu anderen und in sich durch Ambivalenzen und Differenzen aus. Kulturelle Differenz entsteht an den Grenzen von Kulturen über Ambivalenzen und wechselseitige Infragestellungen, die den individuellen, kollektiven und politischen Situationen des Kulturkontakts zugrunde liegen (ebd.). "Kultur entwickelt sich nur dort zu einem Problem oder einer Problematik, wo die wechselseitige Infragestellung und Artikulation des Alltagslebens von Klassen, Geschlechtern, Ethnien, Nationen zu einem Verlust an Bedeutung führen." (Bhabha, 2000, S. 52). Bhabha entwickelt als Antwort auf Differenz und Abgrenzung das Konzept des „dritten Raumes“, einen liminalen Zwischenraum, in dem Kulturen aufeinandertreffen und Identitäten, Ambivalenzen,

Symboliken und Differenzen miteinander verhandeln und übersetzen können (Struve, 2013). Dieser Raum ist als Durchgang und Verständigungsprozess zwischen den Kulturen gedacht, der zu Hybridisierungsprozessen zwischen den Kulturen führen kann. Diese einzelnen Stichpunkte aus dem anspruchsvollen und schwierigen Werk Homi K. Bhabhas (2000) halten m. E. nach hochinteressante theoretische Ideen für Neukonzeptualisierungen bereit, die eine Gestaltung kultursensibler Lernorte in der Pflegeausbildung auf einer anderen Ebene ermöglichen könnten.

### **III. Professionalisierung: Ausbildung und Studium**

Die empirischen Daten lassen bei den Lehrenden auf wenig vertraute Wissensbestände zu diskriminierungsspezifischen Inhalten, Methoden und gestaltende Elementen von Lehr-Lernarrangements schließen. Dem Thema Diskriminierung mit allen Facetten, so attestieren die befragten Lehrenden, wird im Studium nur eine untergeordnete Bedeutung zuerkannt. Gleiches lässt sich für den Bereich politischer Bildung konstatieren, obgleich dieses Gebiet im pädagogischen Studium eine größere Gewichtung zu haben scheint. Forschungsdesiderata sind auch für die Integration migrationsspezifischer Aspekte für die Pflegebildung zu konstatieren. Daran anknüpfend lassen sich empirische Anschlussmöglichkeiten skizzieren, die untersuchen könnten, ob und in welcher Form sowie Intensität diese Inhalte Bestandteile eines pflegepädagogischen Studiums sind.

Es wäre zu überlegen, wie kollektive Professionalisierungsprozesse im Bereich der Pflegelehrer:innenbildung hinsichtlich gesellschaftlicher Transformationsprozesse stärker akzentuiert werden müssten. Dies betrifft sogleich mehrere Ebenen, bei denen sekundäre Disziplinbildungsprozesse und der akademisierte Wissenskanon sowie die Zuordnung zu Schwerpunkten adressiert werden. Die Systematisierung von Studiengängen zu einem Schwerpunkt Gesundheit, wie von Arens und Brinker-Meyendriesch (2018) vorgeschlagen, scheint im Kontext einer natio-kulturellen differenzierten Gesellschaft zumindest ergänzungsbedürftig zu sein. Gesellschaftliche Transformationen verändern auch Berufsbilder, siehe die generalistische Pflegeausbildung und das Korrespondieren mit neuen beruflichen Selbstverständnissen der Akteur:innen. Dabei thematisiert der Bildungsauftrag für Lehrende zu gestaltende emanzipatorische, selbstbestimmte und solidarische Prozesse. Wie konkret dieser aber von den Lehrenden vor dem Hintergrund gesellschaftlicher politischer Prozesse internalisiert, verstanden und umgesetzt wird, bleibt dabei diffus.

Sekundäre Disziplinbildungsprozesse müssten stärker diskriminierungsspezifische, politische und historische Wissensinhalte berücksichtigen. Das schließt die theoretische Konzeptualisierung und Empirie mit ein. Damit sind Forderungen verbunden, diese intensiver in den Studienkanon der Pflegelehrer:innenbildung aufzunehmen. Gleichzeitig können An-

erkennungskonzepte (Honneth, 1998) und „Schamtheorien“ in das Studium integriert werden. Insbesondere Scham und Beschämung als negativ zu verantwortende Folgen von Diskriminierungsprozessen wurden von den Lehrenden häufiger thematisiert. Die Entwicklung von Fort- und Weiterbildungsangeboten mit oben genannten Themen, die einen konkreten Bezug zur Pflegebildung aufweisen, wären weitere Anschlussmöglichkeiten.

Die hohe Praxisaffinität der Lehrenden behindert die Entwicklung eines kritisch reflexiven Habitus und kann unbewusst Diskriminierung unterstützen. Insbesondere die implizite „Praxisnorm“ sowie die Annahme einer quasi naturalisierten sozialen Kompetenz bei Auszubildenden sind förderliche Komponenten von Diskriminierungsereignissen. Es bedarf individueller Professionalisierungsprozesse, die diese Transformationsschritte von der Pflegenden zur Lehrenden unterstützen. Die dafür notwendigen Lernprozesse müssen an die inneren berufsbiografischen Basisdispositionen schon im Studium anschließen. Unter der Annahme, dass sich professionelle individuelle Entwicklungsprozesse als berufsbiografisches Entwicklungsproblem verstehen lassen (Terhart, 1996), können berufsbiografische Methoden reflexives Lernen unterstützen. Hier sei insbesondere auf das Biografizitätskonzept von Peter Alheit (1993) verwiesen, das m. E. auch existenzialistisch gedacht, Lebenskontexte als fortwährend gestaltbar und bildbar erlebt. Konkret können neue Wissensbestände an biografische Sinnressourcen angeschlossen werden, die erweiterte Perspektiven und Horizonte auf den pflegerischen und pädagogischen Beruf zulassen. Sich mit diesem Wissen neu zu arrangieren, eröffnet Entwicklungsmöglichkeiten, mich zu dem zu entwickeln, der ich einmal sein möchte.

#### **IV. Organisationelle Kontexte der Pflegebildungspraxis**

Schulen im Gesundheitswesen sind selbst machtvolle Institutionen, die soziale Differenzordnungen sowie Normativitätsvorstellungen vermitteln und reproduzieren. Institutionen wirken als internes Wissensreservoir, in denen gesellschaftliche, historische und kollektive berufsspezifische Semantiken zwischengespeichert sind und die handlungsorientierend wirken. Die Untersuchung dieser kollektiv impliziten Wissensmuster von Lehrenden im Umgang mit Diskriminierungsphänomenen kann über praxeologische Zugänge erfolgen. So lassen sich kollektive Orientierungsmuster bspw. über die dokumentarische Methode empirisch rekonstruieren (Bohnsack et al., 2013).

Weitere empirische Anschlüsse ergeben sich durch Vergleiche nach der Trägerschaft, der konzeptionellen Ausrichtung bspw. Mitgliedschaften in diskriminierungskritischen Netzwerkverbänden, regionalen Unterschieden (zwischen den „alten“/„neuen“ Bundesländern) und Klassenstrukturen. Gleichzeitig können Organisationen auf verschiedenen Ebenen integrativ diskriminierungssensibel gestaltet werden, indem sie diskriminierungssensible Pro-

zesse fördern und Gestaltungselemente implementieren: Leitbildarbeit in Bezug auf Antidiskriminierung, internes Monitoringsystem installieren, konzeptionelle Arbeit über Schulnetzwerke: bspw. Schule ohne Rassismus/Schule mit Courage, Antidiskriminierungsbeauftragten benennen, Diskriminierungsbeschwerdestellen installieren oder die Unterstützung über regelmäßige reflexive Austausch im Sinne einer Communities of practice (CoP) (Bloh & Bloh, 2016; North et al., 2004).

## **V. Rechtliche Rahmenbedingungen**

Diskriminierungsverbote für den Bildungsbereich ergeben sich übergeordnet auf der Grundlage völkerrechtlicher Konventionen und der EU-Grundrechtecharta. Das Grundgesetz verpflichtet Lehrende, eine diskriminierungsfreie Bildung zu gewährleisten. Die konkrete Umsetzung in den Schulgesetzen variiert zwischen den Bundesländern und gilt hinsichtlich des Diskriminierungsschutzes als wenig differenziert (Dern et al., 2012). Insbesondere für die Pflegeausbildung sind aufgrund der Zugehörigkeiten und Zuständigkeiten (vgl. auch Kapitel: 3.2.2.1 Schulen im Gesundheitswesen, öffentliches Schulwesen) Unterschiede anzunehmen. Forschungsdesiderata im Bereich der berufsschulischen Bildung bestehen insbesondere bei der Verankerung des rechtlichen Diskriminierungsschutzes. Empirisch wäre an Evaluationsmöglichkeiten anschließbar, die den Umfang und die Lücken des rechtlichen Diskriminierungsschutzes in Deutschland ermitteln. Zudem könnten einzelne Bundesländer je nach Zuständigkeit von Kultusministerium oder Landesämtern hinsichtlich der rechtlichen Verankerung von Diskriminierungsschutzinstrumente verglichen werden.

## **VI. Diskriminierung am Lernort Pflegepraxis**

Diskriminierungsereignisse wurden von den Lehrenden häufig aus dem Lernort Praxis, der jedoch nicht im Zentrum der Untersuchung stand, erzählt. Lehrende haben wiederholt von diskriminierenden Praktiken berichtet, denen Auszubildende mit und ohne Migrationsgeschichte in Praxiseinrichtungen ausgesetzt sind. Lt. Aussagen der Lehrenden treten Diskriminierungsprozesse in praktischen Lernorten besonders häufig auf, Auszubildende haben jedoch Hemmungen, über ihre Erfahrungen zu berichten. Daher ist durchaus davon auszugehen, dass die tatsächliche Anzahl von Diskriminierungserlebnissen weitaus höher ist. Häufig wurde rassistisch diskreditiert. Ausgegrenzt wurde auch wegen praktischer Leistungspotenziale, die nicht den ökonomischen Kalkülen entsprachen. Die Situationen von betroffenen Auszubildenden, insbesondere mit einer Migrationsgeschichte sowie die Spezifika der jeweiligen diskriminierenden Lernorte und Diskriminierungsverhältnissen müssen daher genauer erfasst werden.

## **VII. Migration und Pflegebildungspraxis**

Pflege zählt in Deutschland zu den Engpassberufen (Bundesagentur für Arbeit, 2022) und ist auf kontinuierliche Zuwanderung angewiesen. Die Migration von Pflegefachkräften hat deutlich zugenommen, ist aber im Verhältnis zur Gesamtzahl der Pflegefachkräfte ein kleiner Anteil (Sell, 2020). Dabei geht es insbesondere um die Pflegefachkräfte, die trotz erfolgreichen Ausbildungsabschlusses, eine Anpassungsqualifizierung in Deutschland erbringen müssen, um die Anerkennung zu bekommen (ebd.). Dies betrifft ebenso die steigende Anzahl an Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte, die den Pflegeberuf erlernen wollen. Diese beiden Gruppen, sowohl die ausgebildeten Pflegefachkräfte als auch die Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte sind vielfältigen Diskriminierungserfahrungen ausgesetzt. Es handelt sich dabei um hochbrisante diskriminierungsspezifische Verhältnisse, in denen häufig rassistisch und linguizistisch abgewertet wird. Diese interaktionellen diskriminierenden Praktiken bei Pflegenden und Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte finden häufig Anwendung und müssen als empirische Anschlussmöglichkeiten mit aufgenommen werden. Damit verbinden sich auch Überlegungen, wie eine Willkommens- und Integrationskultur stärker auf die Bedürfnisse der Auszubildenden und Pflegefachkräfte abgestimmt werden kann. Zudem sind insbesondere Auszubildenden mit einer Migrationsgeschichte von Ungleichbehandlungs- und Gleichbehandlungsverhältnissen betroffen. Davon ist das Bildungssystem in unmittelbarer Weise beeinflusst. Wie zumindest Chancengerechtigkeit hergestellt werden kann (bspw. Nachteilsausgleich), wird konzeptionell zu gestalten sein.

## **VIII. Diskriminierung als Untersuchungsgegenstand**

Empirische Anschlussmöglichkeiten an diese Studie bieten sich in vielfältiger Weise. Nachfolgende Untersuchungen sollten spezifischer auf Diskriminierungsverhältnisse und Diskriminierungsformen ausgerichtet sein. Die Perspektive der diskriminierten und diskriminierenden Lernenden hinsichtlich Ursachen und Folgen müssen dann stärker berücksichtigt werden. Analog gilt das auch für Lehrende mit einer Migrationsgeschichte und ihre Erfahrungen unter dem Fokus von Diskriminierungserfahrungen. Es erscheint sinnvoller, den Fokus zukünftiger empirischer Forschungsarbeiten spezifischer auf die Art von Diskriminierungsverhältnissen und Diskriminierungsformen auszurichten. Diskriminierungsverhältnisse wie u. a. rassistische, antisemitische oder transmiseoistische bzw. intersektionale Typiken haben jeweils eine eigene Historizität und theoretisch-inhaltliche Spezifikationen. Sie gehören darüber zu unterschiedlichen Sinnfeldern, die eine eigene Ontologie besitzen (Gabriel, 2021). Untersuchungen, die jeweils primär einzelne Diskriminierungsphänomene in den Blick nehmen, lassen sich detaillierter in dem Wirkgefüge von Gesellschaft-Institution-Subjekt verbunden mit Lehr- und Lehrarrangements beschreiben. Dies trifft auch auf

Diskriminierungsformen zu, die nicht nur interaktionell, sondern auch institutionell an Pflegegeschulen wirksam werden. Damit verbinden sich unterschiedliche methodische Zugänge zum Forschungsfeld, bei denen insbesondere ethnografische Studien, Gruppendiskussionen und Dokumentenanalyse zu verwenden sind.

Zudem müssen theoretische Konzeptualisierungen des Diskriminierungs- und Mobbingbegriffs im Vergleich entweder stärker voneinander abgegrenzt oder Gemeinsamkeiten hervorgehoben werden. Nicht nur Diskriminierungsereignisse stellen ein Problem an Pflegegeschulen dar, sondern auch Mobbingprozesse. Diese Feststellung bietet Anschlussmöglichkeiten für weitere Untersuchungen – unter der theoretischen Trennung beider Begriffe. Spezifische Untersuchungen, die sich mit Diskriminierungsverhältnissen auf der interaktionellen (kristallinen, latenten) Ebene auseinandersetzen, müssen stärker die einzelnen Räume adressieren. Insbesondere Diskriminierung in den geschlossenen bzw. nur beschränkt zugänglichen Räumen entfaltet so ein Eigenleben.

## Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2010). Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92048-1>.
- Abraham, A. (2002). Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80424-2>.
- Adorno, T. W. (2017). Erziehung nach Auschwitz. In: T. W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 - 1969. 26. Auflage. Hg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch, 11), S. 88–104.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (2022). Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) von 2006. Online verfügbar unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/AGG/agg\\_gleichbehandlungsgesetz.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/AGG/agg_gleichbehandlungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 03.10.2022
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (2021). Diskriminierung in Deutschland – Erfahrungen, Risiken und Fallkonstellationen. Vierter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (2023). Aufgaben der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Online verfügbar unter <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/startseite/startseite-node.html>, zuletzt geprüft am 11.02.2023.
- Albert, M. (1999). Professionalisierungsverständnis von Studierenden der Pflegepädagogik. In: *Pflegewissenschaft* (12), S. 318–329.
- Alexis, O.; Vydelingum, V.; Robbins, I. (2007). Engaging with a new reality: experiences of overseas minority ethnic nurses in the NHS. In: *Journal of clinical nursing* 16 (12), S. 2221–2228. DOI: 10.1111/j.1365-2702.2007.02080.x.
- Alheit, P. (1993). Transitorische Bildungsprozesse: Das biographische Paradigma in der Weiterbildung. In: W. Mader (Hg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. 2., erw.

- Aufl. Bremen: Univ. Bremen (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts "Arbeit und Bildung", 17), S. 343–417.
- Alheit, P. (1994). Das narrative Interview. Eine Einführung. Volkspädagogisch Theoriudvikling. Arbeitstexte. Roskilde Universitetscenter. Roskilde (11).
- Alheit, P. (1999). Grounded Theory. Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. 1-19. Göttingen. Online verfügbar unter [www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit\\_grounded\\_theory\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/alheit_grounded_theory_ofas.pdf)., zuletzt geprüft am 11.09.2019
- Alheit, P. (2006). „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. Online verfügbar unter [http://freialtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2\\_lernen/pdf-dateien/alheit\\_biographizitaet\\_2006.pdf](http://freialtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2_lernen/pdf-dateien/alheit_biographizitaet_2006.pdf), zuletzt geprüft am 01.08.2022.
- Alheit, P. (2020). Biografizität als „mentale Grammatik“ der Lebenszeit. In: E. Schilling und M. O'Neill (Hg.): *Frontiers in Time Research - Einführung in die interdisziplinäre Zeitforschung*. 1st ed. 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 161–196.
- Alheit, P.; Bast-Haider, K.; Drauschke, P. (2004). Die zögernde Ankunft im Westen. Biographien und Mentalitäten in Ostdeutschland. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Alheit, P.; Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: E. M. Hoerning (Hg.): *Biographische Sozialisation*. Oldenbourg: De Gruyter (Der Mensch als soziales und personales Wesen, 17), S. 257–283.
- Alheit, P.; Herzberg, H.; Walter, A. (2019). „Generalistikdiskurs“ reloaded. Eine qualitative Studie zur Pflegeausbildungsreform im Land Brandenburg. In: *Pädagogik der Gesundheitsberufe: die Zeitschrift für den interprofessionellen Dialog* 6 (H. 4), S. 272–282.
- Ammende, R. (2016). *Historie der Pflegeausbildung*. Hg. v. Georg Thieme Verlag KG. CNE. Fortbildung. Stuttgart. Online verfügbar unter [https://www.thieme.de/statics/bilder/thieme/final/de/bilder/tw\\_pfleger/Historie\\_der\\_Pflegeausbildung.pdf](https://www.thieme.de/statics/bilder/thieme/final/de/bilder/tw_pfleger/Historie_der_Pflegeausbildung.pdf), zuletzt geprüft am 18.04.2022.
- Arbeitskreis „Charta für eine kultursensible Altenpflege“ (2002). Memorandum für eine kultursensible Altenpflege. Ein Beitrag zur Interkulturellen Öffnung am Beispiel der Altenpflege. Online verfügbar unter [https://kda.de/wp-content/uploads/2022/04/handreichung\\_forum\\_kultursensible2002.pdf](https://kda.de/wp-content/uploads/2022/04/handreichung_forum_kultursensible2002.pdf), zuletzt geprüft am 22.02.2023.



- Arendt, H. (2011). *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*. 14. Aufl. München: Piper.
- Arens, F. (2015). Konturen pflegedidaktischer Theoriebildung der Praxisbegleitung. In: F. Arens (Hg.): *Praxisbegleitung in der beruflichen und akademischen Pflegeausbildung. Eine Standortbestimmung*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin (Berufsbildungsforschung - Pflege und Gesundheit, Band 1), S. 9–25.
- Arens, F.; Brinker-Meyendriesch, E. (2018). *Spektrum Lehrerbildung Pflege und Gesundheit. Zeitzegen einer Disziplinentwicklung*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin (Berufsbildungsforschung Pflege und Gesundheit, Band 3).
- Arnold, R.; Gómez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten*. 1. Aufl. Augsburg: ZIEL-Verl. (Grundlagen der Weiterbildung).
- Bacher, J. (2001). In welchen Lebensbereichen lernen Jugendliche Ausländerfeindlichkeit? In: *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53 (2), S. 334–349. DOI: 10.1007/s11577-001-0042-1.
- Bals, T. (1995). *Professionalisierung des Lehrens im Berufsfeld Gesundheit*. Zugl.: Osnabrück, Univ., Diss., 1989. 3., unveränd. Aufl. Köln: Botermann & Botermann (Wirtschafts-, berufs- und sozialpädagogische Texte, 16).
- Bals, T.; Dielmann, G. (2013). Neugestaltung der Gesundheitsberufe im Kontext des Deutschen Berufsbildungssystems. In: Robert Bosch Stiftung (Hg.): *Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven - eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung*. Stuttgart, S. 177–191.
- Bartig, S.; Kalkum, D.; Le, H.; Lewicki, A. (2021). *Diskriminierungsrisiken und Diskriminierungsschutz im Gesundheitswesen -Wissensstand und Forschungsbedarf für die Antidiskriminierungsforschung*. Berlin.
- Bastian, J.; Helsper, W. (2000). Professionalisierung im Lehrerberuf-Bilanzierung und Perspektiven. In: J. Bastian, W. Helsper, S. Reh und C. Schelle (Hg.): *Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 12), S. 167–192.
- Baumert, J.; Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 9 (4), S. 469–520. DOI: 10.1007/s11618-006-0165-2.

- Baumgarten, M.; Ayerle, G. M. (2016). Wie begegnen Lehrkräfte an Pflegeschulen den heutigen Auszubildenden? In: *PADUA* 11 (1), S. 53–58. DOI: 10.1024/1861-6186/a000293.
- Beck, P.; Mratschkowski, A.; Matusiewicz, D. (2022). Bedeutung kultursensibler Pfleg für die pflegerische Teilhabe und die gesellschaftliche Integration von älteren Menschen mit Migrationshintergrund. In: G. Lux und D. Matusiewicz (Hg.): *Pflegemanagement und Innovation in der Pflege*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 85–94.
- Becker, J. (2014). Subtile Erscheinungsformen von Sexismus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) 64 (8)*, S. 29–34. Online verfügbar unter [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/APuZ\\_2014-08\\_online\\_0.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2014-08_online_0.pdf), zuletzt geprüft am 22.11.2022.
- Behrens, R. (2014). Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Dissertation. Wochenschau Verlag Dr. Kurt Debus GmbH.
- Beigang, S.; Fetz, K.; Kalkum, D.; Otto, M. (2018). Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung. 1. Auflage, Stand Dezember 2017. Baden-Baden: Nomos.
- Benz, W. (2009). Die Funktion von Holocaustleugnung und Geschichtsrevisionismus für die rechte Bewegung. In: S. Braun, Geisler, A. und M. Gerster (Hg.): *Strategien der extremen Rechten. Hintergründe – Analysen – Antworten*. Online-Ausg. Wiesbaden: Springer Fachmedien (EBL-Schweitzer), S. 404–418.
- Berger, P. L.; Luckmann, T.; Plessner, H. (2003). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 19. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch (Fischer, 6623).
- Berghofer, P.; Wiltsche, H. A. (2019). Phänomenologie. In: M. Grajner und G. Melchior (Hg.): *Handbuch Erkenntnistheorie*. 1. Auflage 2019. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 35–42.
- Bernstein, J. (2018). „Mach mal keine Judenaktion!“. Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Im Rahmen des Programms „Forschung für die Praxis“. Frankfurt University of Applied Sciences. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter <https://www.frankfurt-univer->

- [http://www.bildungsagentur.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach\\_mal\\_keine\\_Judenaktion\\_Herausforderungen\\_und\\_Loesungsansaeetze\\_in\\_der\\_professionellen\\_Bildungs-\\_und\\_Sozialarbeit\\_gegen\\_Anti.pdf](http://www.bildungsagentur.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion_Herausforderungen_und_Loesungsansaeetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf), zuletzt geprüft am 25.01.2023.
- Bücken, S.; Streicher, N.; Velho, A.; Mecheril, P. (Hg.) (2020). Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik. Springer Fachmedien Wiesbaden. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS. Online verfügbar unter <http://www.springer.com/>.
- Bundesamt für Verfassungsschutz (BfV) (2022). Rechtsextremismus: Symbole, Zeichen und verbotene Organisationen. Köln. Online verfügbar unter [https://www.verfassungsschutz.de/SharedDocs/publikationen/DE/rechtsextremismus/2022-02-rechtsextremismus-symbole-zeichen-organisationen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=10](https://www.verfassungsschutz.de/SharedDocs/publikationen/DE/rechtsextremismus/2022-02-rechtsextremismus-symbole-zeichen-organisationen.pdf?__blob=publicationFile&v=10), zuletzt geprüft am 11.01.2023.
- Bundesgesetzblatt (BGBl.). Pflegeberufe Ausbildungs- und Prüfungsverordnung. PflAPrV, S. 1572–1621. Online verfügbar unter [http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBl&jumpTo=bgbl118s1572.pdf](http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl118s1572.pdf), zuletzt geprüft am 22.05.2022.
- Bundesgesetzblatt (BGBl.). Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung - PflAPrV 2018, S. 1572–1621. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/pflaprv/BJNR157200018.html>, zuletzt geprüft am 22.02.2023.
- Bundesgesetzblatt (BGBl.) (1957). Krankenpflegegesetz, S. 716–719. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/pflaprv/BJNR157200018.html>, zuletzt geprüft am 11.05.2022.
- Bundesgesetzblatt (BGBl.) (1965). Krankenpflegegesetz, S. 1443–1447. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/pflaprv/BJNR157200018.html>, zuletzt geprüft am 15.05.2022.
- Bundesgesetzblatt (BGBl.) (1985). Krankenpflegegesetz. KrPflG, S. 893–901. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/pflaprv/BJNR157200018.html>, zuletzt geprüft am 15.05.2022.
- Bundesgesetzblatt (BGBl.) (2003). Altenpflegegesetz. AltPflG, S. 1690–1696. Online verfügbar unter [http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBl&jumpTo=bgbl103s1690.pdf](http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl103s1690.pdf), zuletzt geprüft am 20.05.2022.

- Bundesgesetzblatt (BGBl.) (2003). Krankenpflegegesetz. KrPflG, S. 1442–1458. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/pflaprv/BJNR157200018.html>, zuletzt geprüft am 15.05.2022.
- Bundesgesetzblatt (BGBl.) (2006). Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. AGG, S. 1897. Online verfügbar unter <https://www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html#BJNR189710006BJNG000100000>, zuletzt geprüft am 12.11.2022
- Bundesgesetzblatt (BGBl.) (2017). Pflegeberufereformgesetz. PflBRefG, 2581-2614. Online verfügbar unter [http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBl&jumpTo=bgbl103s1690.pdf](http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl103s1690.pdf), zuletzt geprüft am 25.05.2022.
- Bhabha, Homi K. (2000). Die Verortung der Kultur. Unveränderter Nachdruck der 1. Auflage 2000. Tübingen: Stauffenburg Verlag
- Bibouche, S.; Held, J.; Merkle, G. (2009). Rechtspopulismus in der Arbeitswelt. Eine Analyse neuerer Studien. Hg. v. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf. Online verfügbar unter [https://www.boeckler.de/fpdf/hbs-004590/p\\_edition\\_hbs\\_238.pdf](https://www.boeckler.de/fpdf/hbs-004590/p_edition_hbs_238.pdf), zuletzt geprüft am 12.10.2019
- Bieri, P. (2017). Wie wäre es, gebildet zu sein? Originalausgabe, 1. Auflage. München/Grünwald: Komplet-Media.
- Birbaumer, N.; Schmidt, R. F. (2010). Biologische Psychologie. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch).
- Bischoff, C. (1991). Der Weg zum Lehrerberuf in der Pflege. Ein geschichtlicher Rückblick. In: *PflegePädagogik* 1 (1), S. 6–15.
- Bliesener, T.; Maresch, P. (2016). Regionalanalysen zum Rechtsextremismus in Schleswig-Holstein. Rat für Kriminalitätsverhütung Schleswig-Holstein (RfK). Kiel. Online verfügbar unter [https://kfn.de/wp-content/uploads/downloads/RfK\\_Handout\\_Regionalanalysen-Rechts-SH.pdf](https://kfn.de/wp-content/uploads/downloads/RfK_Handout_Regionalanalysen-Rechts-SH.pdf), zuletzt geprüft am 12.03.2020.
- Bloh, T.; Bloh, B. (2016). Lehrerverkennung als Community of Practice - zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. *Journal for educational research online* 8 (2016) 3, S. 207-230. In: *Journal for educational research online* 8. DOI: 10.25656/01:12833.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ); Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2019). Charta der Rechte hilfe- und pflegebedürftiger

- Menschen. Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und Bundesministerium für Gesundheit (BMG). Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:109-1-15377416>, zuletzt aktualisiert am 22.02.2023.
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2021). Konzertierte Aktion Pflege. Zweiter Bericht zum Stand der Umsetzung der Vereinbarungen der Arbeitsgruppen 1 bis 5. Berlin. Online verfügbar unter [https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3\\_Downloads/K/Konzertierte\\_Aktion\\_Pflege/KAP\\_Zweiter\\_Bericht\\_zum\\_Stand\\_der\\_Umsetzung\\_der\\_Vereinbarungen\\_der\\_Arbeitsgruppen\\_1\\_bis\\_5.pdf](https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/K/Konzertierte_Aktion_Pflege/KAP_Zweiter_Bericht_zum_Stand_der_Umsetzung_der_Vereinbarungen_der_Arbeitsgruppen_1_bis_5.pdf), zuletzt geprüft am 18.04.2022.
- Böhnkost, J. (2016). De\_Stabilisierungsdreieck: Ein Werkzeug für diskriminierungskritische Lehre. Institut für diskriminierungsfreie Bildung (IDB) (IDB Paper, No. 2). Online verfügbar unter [https://diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2016/07/IDB-Paper-No-2\\_De\\_Stabilisierungsdreieck.pdf](https://diskriminierungsfreie-bildung.de/wp-content/uploads/2016/07/IDB-Paper-No-2_De_Stabilisierungsdreieck.pdf), zuletzt geprüft am 22.11.2022.
- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A.-M. (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohrer, A. (2013). Selbstständigwerden in der Pflegepraxis. Eine empirische Studie zum informellen Lernen in der praktischen Pflegeausbildung. Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 2012. 1. Aufl. Berlin: wvb Wiss. Verl.
- Bomball, J.; Schwanke, A.; Stöver, M.; Schmitt, S.; Görres, S. (2010). Imagekampagne für Pflegeberufe auf der Grundlage empirisch gesicherter Daten. Einstellungen von Schüler/innen zur möglichen Ergreifung eines Pflegeberufes. Ergebnisbericht. Hg. v. S. Görres, I. Darmann-Finck und F. Koppelin. Institut für Public health und Pflegeforschung Universität Bremen FB 11. Bremen (Schriftenreihe des IPP Bremen).
- Bommers, M.; Dewe, B.; Radtke, F.-O. (1996). Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Springer eBook Collection, 4).
- Bonin, H.; Braeseke, G.; Ganserer, A. (2015). Internationale Fachkräfterekrutierung in der deutschen Pflegebranche. Chancen und Hemmnisse aus Sicht der Einrichtungen. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Bossle, M. (2016). Entzaubert den Mythos, analysiert den Jargon! In: *PADUA* 11 (5), S. 301–308. DOI: 10.1024/1861-6186/a000336.

- Bossle, M. (2018). Politische Bildungsgedanken zu einer sogenannten Pflege- oder Gesundheitspädagogik-Ein Essay. In: F. Arens (Hg.): *Lehrerbildung der Gesundheitsberufe im Wandel. Von der Pflegepädagogik zur Berufspädagogik Pflege und Gesundheit: Festschrift für Elfriede Brinker-Meyendriesch*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin (Berufsbildungsforschung Pflege und Gesundheit, Band 4), 247-255.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. ((1971)). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett ((Texte u. Dokumente zur Bildungsforschung)).
- Brähler, E.; Decker, O.; Kiess, J. (Hg.) (2016). *Die enthemmte Mitte. Autoritäre und rechts-extreme Einstellung in Deutschland: die Leipziger "Mitte"-Studie 2016*. Psychosozial-Verlag. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forschung psychosozial).
- Brater, M. (2016). Was sind „Kompetenzen“ und wieso können sie für Pflegende wichtig sein? In: *Pflege & Gesellschaft* 21 (3), S. 197–213. Online verfügbar unter <https://dgpfliegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2017/12/PG-3-2016-1.pdf>, zuletzt geprüft am 22.06.2022.
- Braun, G.; Zeeb, H. (2021). Gesundheitliche Dimension von Rassismus und Diskriminierung. In: J. Spallek und H. Zeeb (Hg.): *Handbuch Migration und Gesundheit. Grundlagen, Perspektiven und Strategien*. 1. Auflage. Bern: Hogrefe, S. 389–396.
- Brehm, A.; Kuhlmann, J. (2018). Einleitung. In: A. Brehm und J. Kuhlmann (Hg.): *Reflexivität und Erkenntnis. Facetten kritisch-reflexiver Wissensproduktion*. Unter Mitarbeit von Dominic Angeloch. Originalausgabe. Gießen, Ann Arbor, Michigan: Psychosozial Verlag; ProQuest (Forum Psychosozial), S. 9–28.
- Breuer, F.; Muckel, P.; Dieris, B. (2018). *Reflexive Grounded Theory*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Brinker-Meyendriesch, E. (2003). Lernortkooperation-neue gesetzliche Regelungen und Implementierung. In: *Unterricht Pflege* 8 (4), S. 10–16.
- Brinker-Meyendriesch, E. (2021). Mal anders denken – Neues zur Pflegelehrerbildung. In: *Pädagogik der Gesundheitsberufe* 8 (3), S. 173–175.
- Brodén, A. (2011). Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung. In: W. Scharathow und R. Leiprecht (Hg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, Band 48), S. 119–134.

- Browne, M. N.; Giampetro-Meyer, A. (2003). Many Paths to Justice: The Glass Ceiling, the Looking Glass, and Strategies for Getting to the Other Side. In: *Hofstra Labor and Employment Law Journal* Vol. 21 (Iss. 1), Article 2
- Brühe, R. (2008). Identität von Lehrenden im Berufsfeld Pflege. Eine explorative Studie zum Einfluss (berufs-)biografischer Erfahrungen auf das Selbstverständnis von Pflegelehrern. Saarbrücken: VDM Verl. Müller.
- Brühe, R. (2013). Berufseinmündung von Pflegelehrern. Eine empirische Untersuchung zur Situation und zum Erleben von Pflegelehrenden an Pflegebildungseinrichtungen in der Phase der Berufseinmündung. Doctoralthesis. Philosophisch-Theologische Hochschule Vallendar.
- Brühe, R. (2016). Berufseinmündung von Pflegelehrenden. In: E. Brinker-Meyendriesch und F. Arens (Hg.): *Diskurs Berufspädagogik Pflege und Gesundheit. Wissen und Wirklichkeiten zu Handlungsfeldern und Themenbereichen*. Berlin: wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin (Berufsbildungsforschung - Pflege und Gesundheit, Band 2), S. 31–49.
- Brunner, M.; Kunter, M.; Krauss, S.; Baumert, J.; Blum, W.; Dubberke, T.; Jordan, A.; Klusmann, U.; Tsai, Y.-M.; Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? In: *ZfE* 9 (4), S. 521–544. DOI: 10.1007/s11618-006-0166-1.
- Brzoska, P.; Yilmaz-Aslan, Y.; Probst, S. (2018). Umgang mit Diversität in der Pflege und Palliativversorgung am Beispiel von Menschen mit Migrationshintergrund. In: *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie* 51 (6), S. 636–641. DOI: 10.1007/s00391-017-1265-8.
- Budde, J. (2018). Heterogenität in Schule und Unterricht. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/266110/heterogenitaet-in-schule-und-unterricht/>, zuletzt aktualisiert am 22.10.2022.
- Bund Länder Arbeitsgruppe-Weiterentwicklung der Pflegeberufe (2012). Eckpunkte zur Vorbereitung des Entwurfs eines neuen Pflegeberufegesetzes. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Online verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/77280/4dfe6afe4f76e0f29465b62548531fe8/eckpunkte-pflegeberufegesetz-data.pdf>, zuletzt geprüft am 18.04.2022.

- Bundesagentur für Arbeit (2022). Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt-Fachkräfteengpassanalyse 2021. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit (2021). Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt | - Arbeitsmarktsituation im Pflegebereich. Statistik. Nürnberg. Online verfügbar unter <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/Generische-Publikationen/Altenpflege.pdf?blob=publicationFile>, zuletzt geprüft am 18.04.2022.
- Castro Varela, M.; Mecheril, P. (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: P. Mecheril, Castro Varela, M. do Mar, I. Dirim, A. Kalpaka und C. Melter (Hg.): Bachelor | Master: Migrationspädagogik. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (Bachelor | Master), S. 23–53.
- Classism org (o. D.). What Is Classism. Online verfügbar unter <https://classism.org/about-class/what-is-classism/>, zuletzt geprüft am 21.11.2022.
- Czollek, L. C.; Perko, G.; Kaszner, C.; Czollek, M. (2019). Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Pädagogisches Training).
- Darmann, I. (2005). Pflegeberufliche Schlüsselprobleme als Ausgangspunkt für die Planung von fächerintegrativen Unterrichtseinheiten und Lernsituationen. In: *Pflegepädagogik/PR-INTERNET* 6 (05), S. 329–335.
- Darmann-Finck, I. (2006). "Und es wird immer so empfohlen" - Bildungskonzepte und Pflegekompetenz. In: *Pflege* 19 (3), S. 188–196.
- Darmann-Finck, I. (2010). Interaktion im Pflegeunterricht. Begründungslinien der interaktionistischen Pflegedidaktik. Frankfurt am Main., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften (IPP-Pflegeforschung, Band 1).
- Darmann-Finck, I. (2019). Pflegeausbildungsreform – Chance für die Altenpflege verpasst. In: *Pflege* 32 (1), S. 5–6. DOI: 10.1024/1012-5302/a000657.
- Darmann-Finck, I. (2020). Ziel noch nicht erreicht. Masterabschluss für Pflegelehrer. In: *Die Schwester/Der Pfleger* 59 (8), S. 66–69.
- Dausien, B. (2011). "Biografisches Lernen" und "Biografizität". Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. Biografisches Arbeiten in



- der Erwachsenenbildung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung* 2, S. 110–125. DOI: 10.3278/HBV1102W110.
- Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (DBfK) (2021). Gut geschützt bei der Arbeit. Zur konkreten Situation beruflich Pflegenden in der Praxis im zweiten Corona-Lockdown. Berlin. Online verfügbar unter [https://www.dbfk.de/media/docs/download/Allemein/Broschuere\\_Pflege-im-2.-Lockdown\\_Auswertung\\_Feb2021.pdf](https://www.dbfk.de/media/docs/download/Allemein/Broschuere_Pflege-im-2.-Lockdown_Auswertung_Feb2021.pdf), zuletzt geprüft am 22.04.2022.
- Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (DBfK) (Stand 2022). Die Errichtung der Pflegekammern (Stand Januar 2022). Online verfügbar unter <https://www.dbfk.de/de/themen/Pflegekammer.php>, zuletzt aktualisiert am Stand 2022, zuletzt geprüft am 22.04.2022.
- Decker, O.; Brähler, E. (Hg.) (2018). *Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft: die Leipziger Autoritarismus-Studie 2018*. Psychosozial-Verlag. Originalausgabe. Gießen: Psychosozial-Verlag (Forschung psychosozial).
- Dederich, M. (2002). Der imperfekte Mensch und das moderne Heilsdenken - Ambivalenzen moderner 'Anthropotechniken' diskutiert aus behindertenpädagogischer Sicht. In: M. W. Schnell (Hg.): *Pflege und Philosophie. Interdisziplinäre Studien über den bedürftigen Menschen*. 1. Aufl. Bern: Huber (Pflegerwissenschaft), S. 263–283.
- Deilami, Z. (2011). Zur Relevanz einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Alltagsrassismus. In: W. Scharathow und R. Leiprecht (Hg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, Band 48), S. 366–378.
- Dern, S.; Schmid, A.; Spangenberg, U. (2012). *Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung*. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS). Berlin.
- Deutscher Bundestag (2021). *Zum Zustand der Pflegewissenschaft in Deutschland*. Berlin (auf Anfrage Schulz-Asche, K. Gehring, K.; Klein-Schmeink; M., Drucksache 19/32555).
- Dewe, B. (2004). Wissen, Können und die Frage der Reflexivität. Überlegungen am Fall des beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung. In: W. Bender, M. Groß und

- Heglmeier, H. (Hrsg.) (Hg.): Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl. (Reihe Politik und Bildung, 31), S. 321–331.
- Dewe, B. (2006). Professionsverständnis - eine berufssoziologische Betrachtung. In: J. Pundt (Hg.): Professionalisierung im Gesundheitswesen. Positionen, Potenziale, Perspektiven. 1. Aufl. Bern: Huber (Handbuch Gesundheitswissenschaften), S. 23–35.
- Dewe, B. (2009). Reflexive Professionalität: Maßgabe für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Relationierung im Studium der Sozialarbeit. In: A. Riegler, S. Hojnik und K. Posch (Hg.): Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft. Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden (SpringerLink Bücher), S. 47–64.
- Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke, F. (1992a). Auf dem Wege zu einer aufgabenorientierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: B. Dewe, W. Ferchhoff und Radtke, F. (Hrsg.) (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Springer eBook Collection), S. 7–20.
- Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke, F. (1992b). Das "Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: B. Dewe, W. Ferchhoff und Radtke, F. (Hrsg.) (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Springer eBook Collection), S. 70–91.
- Dewe, B.; Otto, H.-U. (2015). Professionalität. In: H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow und H. Ziegler (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 5., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1245–1255.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2022). Guidelines for Safeguarding Good Research Practice. Code of Conduct. Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex. DOI: 10.5281/ZENODO.3923601.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2016). Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Online verfügbar unter [https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung\\_etc/Ethikkodex\\_2016.pdf](https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Satzung_etc/Ethikkodex_2016.pdf), zuletzt aktualisiert am 22.02.2023.

- Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft e.V. (DGP); Deutscher Pflegerat e.V. (DPR) (2021). Gemeinsames Statement. Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft und Deutscher Pflegerat zur Situation der primärqualifizierenden Pflegestudiengänge an den deutschen Hochschulen. Online verfügbar unter [https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2021/03/2021\\_03\\_29-Gemeinsames-Statement-DGP-und-DPR\\_Primaerqualifizierende-Pflegestudiengaenge.pdf](https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2021/03/2021_03_29-Gemeinsames-Statement-DGP-und-DPR_Primaerqualifizierende-Pflegestudiengaenge.pdf), zuletzt geprüft am 17.04.2022.
- Diehl, T.; Krüger, J. (2011). Anforderungen an die Lehrerbildung und die Gestaltung von Übergängen aus professionstheoretischer Perspektive. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 14*. Online verfügbar unter [http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/diehl\\_krueger\\_ws14-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws14/diehl_krueger_ws14-ht2011.pdf), zuletzt geprüft am 22.06.2022.
- Dinkelaker, J. (2021). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. In: J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel und S. Thünemann (Hg.): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung. 1. Auflage. Stuttgart, Opladen, Toronto: UTB; Barbara Budrich (utb-studi-e-book, 5461), S. 141–203.
- Dirim, İ.; Mecheril, P. (2010a). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: P. Mecheril, Castro Varela, M. do Mar, I. Dirim, A. Kalpaka und C. Melter (Hg.): Bachelor | Master: Migrationspädagogik. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (Bachelor | Master), S. 99–120.
- Dirim, İ.; Mecheril, P. (2010b). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: P. Mecheril, Castro Varela, M. do Mar, I. Dirim, A. Kalpaka und C. Melter (Hg.): Bachelor | Master: Migrationspädagogik. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (Bachelor | Master), S. 121–149.
- Dirim, İ.; Mecheril, P. (2018a). Heterogenitätsdiskurse, Sprachverhältnisse und die Schule-Einführung. In: İ. Dirim und P. Mecheril (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studientexte Bildungswissenschaft, 4443), S. 17–18.
- Dirim, İ.; Mecheril, P. (2018b). Zwei analytische Schlüsselbegriffe Differenzordnung und Diskriminierungsverhältnisse. In: İ. Dirim und P. Mecheril (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studientexte Bildungswissenschaft, 4443), S. 39–50.

- Dirim, İ.; Knappik, M.; Thoma, N. (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In: İ. Dirim und P. Mecheril (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studientexte Bildungswissenschaft, 4443), S. 51–62.
- Drecoll, A. (2018). „Wir brauchen einen Gesellschaftskonsens, der so etwas tabuisiert“. Deutschlandfunk, 01.09.2018. Online verfügbar unter [https://www.deutschlandfunk.de/leiter-der-kz-gedenkstaette-sachsenhausen-wir-brauen.694.de.html?dram:article\\_id=427012](https://www.deutschlandfunk.de/leiter-der-kz-gedenkstaette-sachsenhausen-wir-brauen.694.de.html?dram:article_id=427012), zuletzt geprüft am 12.03.2019.
- Drecoll, A. (2019). Rechtspopulisten wollen Erinnerungskultur verändern. In: *Berliner Morgenpost* 2019, 13.02.2019. Online verfügbar unter <https://www.morgenpost.de/berlin/article216428307/Drecoll-stellt-Jahresprogramm-fuer-Gedenkstaetten-vor.html>, zuletzt geprüft am 13.03.2019.
- Dresing, T.; Pehl, T. (2013). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 3. Auflage. Marburg: Eigenverlag. Online verfügbar unter <https://www.audiotranskription.de/downloads/#praxisbuch>.
- Drewniak, D.; Krones, T.; Wild, V. (2017). Do attitudes and behavior of health care professionals exacerbate health care disparities among immigrant and minority groups? An Integrative Literature Review. In: *International Journal of Nursing Studies* 70, S. 89–98. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2017.02.015.
- Dudenredaktion (Hg.) (o. D.). aussaugen. Duden online. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/aussaugen>, zuletzt aktualisiert am 15.05.2022.
- Dudenredaktion (Hg.) (o. D.). herausgekehrt. Duden online. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/herauskehren>, zuletzt geprüft am 12.10.2022.
- Dudenredaktion (Hg.) (o. D.). hergelaufen. Duden online. Online verfügbar unter [https://www.duden.de/rechtschreibung/hergelaufen\\_zugewandert\\_fremd](https://www.duden.de/rechtschreibung/hergelaufen_zugewandert_fremd), zuletzt geprüft am 20.04.2022.
- Dudenredaktion (Hg.) (o. D.). herumlungern. Duden online. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/herumlungern>, zuletzt geprüft am 15.05.2022.
- Dudenredaktion (Hg.) (o. D.). Intelligenz. Duden online. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Intelligenz>, zuletzt geprüft am 12.10.2022.

- Dudenredaktion (Hg.) (o. D.). Latenz. Duden online. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Latenz>, zuletzt geprüft am 22.10.2022.
- Dudenredaktion (Hg.) (o. D.). makroskopisch. Duden online. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/makroskopisch>, zuletzt geprüft am 14.03.2022.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (Hg.) (o. D.). homogen. DWDS online. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/homogen>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (Hg.) (o. D.). Equilibrium. DWDS online. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/Equilibrium>, zuletzt geprüft am 22.12.2022.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (Hg.) (o. D.). amorph. DWDS online. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/amorph>, zuletzt geprüft am 22.11.2022.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (Hg.) (o. D.). Artefakt. DWDS online. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/Artefakt>, zuletzt geprüft am 12.11.2022.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (Hg.) (o. D.). beschämend. DWDS online. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/besch%C3%A4mend>, zuletzt geprüft am 15.10.2022.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (Hg.) (o. D.). Enklave. DWDS online. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/Enklave>, zuletzt geprüft am 12.11.2022.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (Hg.) (o. D.). Ereignis. DWDS online. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/Ereignis>, zuletzt geprüft am 11.12.2022.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (Hg.) (o. D.). heterogen. DWDS online. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/heterogen>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (Hg.) (o. D.). Kompetenzkompetenz. DWDS online. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/Kompetenzkompetenz>, zuletzt geprüft am 03.01.2023.

- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (Hg.) (o. D.). kristallin. DWDS online. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/kristallin>, zuletzt geprüft am 14.03.2022.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (Hg.) (o. D.). latent. DWDS online. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/latent>, zuletzt geprüft am 27.10.2022.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (Hg.) (o. D.). Lernbehinderung. DWDS online. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/Lernbehinderung>, zuletzt geprüft am 22.09.2022.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (Hg.) (o. D.). Sprache. DWDS online. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/Sprache>, zuletzt geprüft am 01.11.2022.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (Hg.) (o. D.). typisch. DWDS online. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wb/typisch>, zuletzt geprüft am 15.10.2022.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (Hg.) (o. D.). Wortprofil: Ossi. DWDS online. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wp/Ossi>, zuletzt geprüft am 12.10.2022.
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) (Hg.) (o. D.). Wortprofil: Wessi. DWDS online. Online verfügbar unter <https://www.dwds.de/wp/Wessi>, zuletzt geprüft am 22.10.2022.
- Eberle, T. S. (1991). Rahmenanalyse und Lebensweltanalyse. In: R. Hettlage und K. Lenz (Hg.): Erving Goffman. Ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation. Bern: Haupt (UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher Soziologie, 1509), S. 155–210. Online verfügbar unter <https://tu-dresden.de/gsw/phil/iso/mik/ressourcen/dateien/lenz/pub/goffman/155-210.pdf>, zuletzt geprüft am 20.01.2021.
- Eberle, T. S. (1999). Die methodologische Grundlegung der interpretativen Sozialforschung durch die phänomenologische Lebensweltanalyse von Alfred Schütz. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 24 (4), S. 65–90.
- Eckelt, M. (2020). Beim Übergang von der Schule in den Beruf geht es nicht gerecht zu. Online verfügbar unter <https://blog.aus-und-weiterbildung.eu/beim-uebergang-von-der-schule-in-den-beruf-geht-es-nicht-gerecht-zu/>, zuletzt geprüft am 10.10.2022.

- Eggert, S.; Schnapp, P.; Sulmann, D. (2019). Schülerbefragung Pflege: Eigene Erfahrungen und Interesse an Pflegeberufen. Online verfügbar unter [https://www.buendnis-altenpflege.de/pdf/zqp\\_analyse\\_schuelerpflege.pdf](https://www.buendnis-altenpflege.de/pdf/zqp_analyse_schuelerpflege.pdf), zuletzt geprüft am 19.03.2022.
- Eisenhut, C. (2022). Der feste Zustand. Einbock GmbH. Hannover. Online verfügbar unter <https://www.lernort-mint.de/werkstoffe/der-feste-zustand/>, zuletzt aktualisiert am 22.11.2022.
- Elias, N.; Scotson, J. L. (2017). Etablierte und Außenseiter. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch, 1882).
- Elverich, G. (2011). Demokratische Schulentwicklung. Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus. Zugl.: Göttingen, Univ., Diss., 2010. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93277-4>.
- Emcke, C. (2016). Gegen den Hass. 1. Auflage. Frankfurt am Main: S FISCHER VERLAG
- Endreß, M. (2006). Alfred Schütz. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft (Klassiker der Wissenssoziologie, Bd. 3).
- Endreß, M. (2018). Soziologische Theorien kompakt. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg (De Gruyter Studium).
- Ertl-Schmuck, R. (1990). Die Ausbildung zum Lehrer für Krankenpflege. Eine Analyse der Curricula und der didaktisch-methodischen Konzepte aus Sicht der Erwachsenenbildung. Melsungen: Bibliomed Med. Verl.-Ges (Krankenpflegeforschung).
- Ertl-Schmuck, R. (2010). Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: R. Ertl-Schmuck und F. Fichtmüller (Hg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim: Juventa-Verl. (Pflegepädagogik), S. 55–90.
- Ertl-Schmuck, R.; Fichtmüller, F. (2009). Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim, München: Juventa (Pflegepädagogik).
- Eylmann, C. (2014). Der Pflege auf der Spur: Vom Beruf zur Profession? In: M. Kaufhold, E. Rosowski und M. Schürmann (Hg.): Bildung im Gesundheitsbereich. Forschung und Entwicklung zur beruflichen und hochschulischen Bildung; Festschrift für Barbara Knigge-Demal. Berlin, Münster: LIT (InBVG-Reihe, Band 2), S. 55–84.

- Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz (2020). Begleitmaterialien zu den Rahmenplänen der Fachkommission nach § 53 PflBG. 1. Auflage überarbeitet. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Fachkommission nach § 53 Pflegeberufegesetz (2020). Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. 2. Auflage. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.
- Fend, H. (1980). Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg (U & S Pädagogik).
- Fichtmüller, F.; Walter, A. (2007). Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns: mit zahlreichen Tabellen. [Humboldt-Universität zu Berlin, Diss., 2006]. Göttingen: V&R unipress.
- Fischbach, A.; Decker, C.; Zeuch, N.; Lichtenthaler, P. W. (2011). Unterschiedliche Wertschätzungserfahrungen in der Alten- und Krankenpflege. In: K.-G. Ciesinger, A. Fischbach, R. Klatt und H. Neuendorff (Hg.): Berufe im Schatten. Wertschätzung von Dienstleistungsberufen; Entwicklung neuer Modelle und Konzepte einer praxisorientierten Unterstützung. Berlin, Münster: LIT, S. 53–78.
- Fischer, S. M. (2021). Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstregulation und Empathie als Facetten der Interventionskompetenz von Lehrkräften bei Mobbing: Zusammenhänge zum Interventionshandeln von Lehrkräften und den Mobbing Erfahrungen der Lernenden. Dissertation.
- Fischer, M.; Hossfeld, U.; Krause, J.; Richter, S. (2019). Jenaer Erklärung - Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung: Anthropologie. In: *Biologie in unserer Zeit* 49, S. 399–402. DOI: 10.1002/biuz.201970606.
- Foitzik, A.; Hezel, L. (Hg.) (2019). Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Julius Beltz GmbH & Co. KG. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).
- Foitzik, A. (2019a). Einführung in theoretische Grundlagen: Diskriminierung und Diskriminierungskritik. In: A. Foitzik und L. Hezel (Hg.): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik), S. 12–39.



- Foitzik, A. (2019b). Diskriminierungskritische Perspektiven auf den GMF-Ansatz. In: A. Foitzik und L. Hezel (Hg.): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik), S. 56–63.
- Franzen, J.; Sauer, A. (2010). Benachteiligung von Trans\*Personen, insbesondere im Arbeitsleben. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS). Online verfügbar unter [https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise\\_benachteiligung\\_von\\_trans\\_personen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_benachteiligung_von_trans_personen.pdf?__blob=publicationFile&v=3), zuletzt geprüft am 15.09.2022.
- Gabriel, M. (2021). Fiktionen. 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Gaede, K. (2020). Rassismus - das gibt's auch in der Pflege! Interview mit Ugur Cetinkaya (Leiter einer Pflegeeinrichtung). Online verfügbar unter <https://www.pflegen-online.de/rassismus-das-gibts-auch-in-der-pflege>, zuletzt geprüft am 04.11.2022.
- Garz, D.; Raven, U. (2015). Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch).
- Gaugele, E. (2002). Schurz und Schürze. Kleidung als Medium der Geschlechterkonstruktion. Aufl. Köln [etc.]: Böhlau.
- Georg, E. (2017). Grundlagen und Herausforderungen rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: B. Milbradt, F. Biskamp, Y. Albrecht und L. Kiepe (Hg.): Ruck nach Rechts? Rechtspopulismus, Rechtsextremismus und die Frage nach Gegenstrategien. 1st ed. Leverkusen-Opladen: Budrich Barbara, S. 173–190.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1998). Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Unter Mitarbeit von Bruno Hildenbrand. 1. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber (Programmbereich Gesundheit).
- Glissmann, G. (2009). Wissenschaftlich fundierte Pflegeausbildung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine qualitative Studie. In: *Pflegewissenschaft* 11 (2), S. 69–80.
- Goldmann, D.; Emmerich, M. (2020). Umgang mit Heterogenität oder Umgang mit Unterrichtsstörungen? Eine Beobachtung 3. Ordnung einer Lehrer\*innenfortbildung. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 20 (2), S. 66-73. DOI: 10.25656/01:20534.
- Gomolla, M. (2017). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: A. Scherr, A. el Mafaalani und E. G. Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 133–156.

- Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>.
- Görres, S. (2013). Orientierungsrahmen: Gesellschaftliche Veränderungen, Trends und Bedarfe. In: Robert Bosch Stiftung (Hg.): Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven - eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung. Stuttgart, S. 19–49.
- Greb, U. (2010). Die Pflegedidaktische Kategorialanalyse. In: R. Ertl-Schmuck und F. Fichtmüller (Hg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim: Juventa-Verl. (Pflegepädagogik), S. 124–165.
- Grummt, M. (2019). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Studien zur Schul- und Bildungsforschung).
- Gudjons, H. (2021). Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. 4. aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: UTB; Verlag Julius Klinkhardt (UTB, 2948).
- Gugutzer, R. (2015). Was ist der Körper? Eine philosophisch-soziologische Annäherung. In: A. Voss (Hg.): Bewegung und Sport in der Kindheitspädagogik. Ein Handbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 71–80.
- Guillaumin, C. (1998). Rasse. Das Wort und die Vorstellung. In: U. Bielefeld (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? 1. Aufl. der Neuausg. Hamburg: Hamburger Edition, S. 159–174.
- Haker, Y.; Hirschmann, K. (2008). Irritation statt Belehrung-Bildungsangebote für Auszubildende. In: H.-H. Krüger und U. Schmode (Hg.): Fremd im eigenen Land? Erkundungen in den Zonen der Verwundbarkeit; Xenos - Berichte aus der Praxis. Hamburg: VSA-Verl., S. 119–138.
- Hanke, M. (2002). Alfred Schütz. Einführung. Dt. Erstausg. Wien: Passagen-Verl. (Passagen Einführung).
- Hasselhorn, H.; Tackenberg, P.; Büscher, A.; Stelzig, S.; Kümmerling, A.; Müller, B. H. (2005). Wunsch nach Berufsausstieg bei Pflegepersonal in Deutschland. In: H. Hasselhorn, B. H. Müller, P. Tackenberg, A. Kümmerling und M. Simon (Hg.): Berufsausstieg bei Pflegepersonal. Arbeitsbedingungen und beabsichtigter Berufsausstieg bei Pflegepersonal in Deutschland und Europa. Bremerhaven: Wirtschaftsverl. NW

- Verl. für Neue Wiss (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin Ü, Übersetzung, 15), S. 135–146.
- Hasselhorn, H.; Zegelin-Abt, A.; Wittich, A.; Tackenberg, P. (2008). Image der Pflege in Deutschland. In: *Die Schwester/Der Pfleger* 45, S. 458–461.
- Hedtke, R. (2020). Wissenschaft und Weltoffenheit. Wider den Unsinn der praxisbornierten Lehrerausbildung. In: C. Scheid und T. Wenzl (Hg.): *Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung?* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 79–108.
- Heft, K. (2020). *Kindsmord in den Medien. Eine Diskursanalyse ost-westdeutscher Dominanzverhältnisse.* Bern: Verlag Barbara Budrich.
- Heier, L.; Fischer, F. (2019). Man fühlt sich nicht dazugehörig – wie Pflegekräfte mit Migrationshintergrund Diskriminierung im beruflichen Alltag erleben. In: *Pflege & Gesellschaft* 24 (1), S. 75–86.
- Heiser, P. (2018). *Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Eine Einführung entlang klassischer Studien.* Wiesbaden: Springer VS (Studientexte zur Soziologie). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-18557-2>.
- Heitmeyer, W. (2012). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) in einem entsicherten Jahrzehnt. In: W. Heitmeyer (Hg.): *Deutsche Zustände: Folge 10.* 4. Auflage: Suhrkamp Verlag; Auflage: Originalausgabe (edition suhrkamp, 2647), S. 15–41.
- Held, J.; Hackl, R.; Bröse, J. (2017). *Rechtspopulismus und Rassismus im Kontext der Fluchtbewegung: politische Orientierungen von jungen Auszubildenden in Baden-Württemberg.* Unter Mitarbeit von Verbände, Tübinger Forschungsgruppe für Migration - Integration - Jugend -. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.* 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Springer-Link Bücher).
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: G. Breidenstein, W. Helsper und C. Kötters-König (Hg.): *Die Lehrerbildung der Zukunft - eine Streitschrift.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 16), S. 67–86.
- Helsper, W. (2014). *Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf.* In: E Terhart, H Bennewitz und M. Rothland (Hg.): *Handbuch der*

- Forschung zum Lehrerberuf. 2. Aufl. Münster, München, Berlin: Waxmann, S. 216–240.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: M. Dick, W. Marotzki und H. A. Mieg (Hg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB Erwachsenenbildung, 8622), S. 50–62.
- Helsper, W. (2021). Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (utb Pädagogik, 5460).
- Helsper, W.; Tippelt, R. (2011). Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: W. Helsper und R. Tippelt (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a: Beltz Verlag (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57), S. 268–288.
- Herzberg, H. (2004). Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Zugl.: Göttingen, Univ., Diss., 2002 u.d.T.: Herzberg, Heidrun: Bildung, Biographie und Transformation. Frankfurt, New York: Campus-Verl. (Biographie- und Lebensweltforschung, 1).
- Herzberg, H.; Walter, A. (2021). Zur Professionalität von Lehrenden in den Gesundheitsfachberufen. In: I. Darmann-Finck und K.-H. Sahmel (Hg.): Pädagogik im Gesundheitswesen. 1. Auflage 2023. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg (Springer Reference Pflege – Therapie – Gesundheit), S. 1–17.
- Hitzler, R.; Eberle, T. (2015). Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick, U.; Kardorff, E. von und I. Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 11. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, 55628), S. 109–117.
- Hogrefe AG (Hg.) (o. D.). Latenz. Lexikon der Psychologie. Online verfügbar unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/latenz#search=df18f8e55b0f65c5b566d432072672f6&offset=0>, zuletzt geprüft am 22.10.2022.
- Holz kamp, K. (2008). Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema "Lernen". In: P. Faulstich und J. Ludwig (Hg.): Expansives Lernen. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 39), S. 29–38.

- Honneth, A. (1998). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte: mit einem neuen Nachwort. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1129).
- Hopf, C. (2016). Forschungsethik und qualitative Forschung. In: C. Hopf (Hg.): Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 195–206.
- Hormel, U. (2010). Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: U. Hormel und A. Scherr (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 173–196.
- Horn, K.-P. (2016). Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68 (2), S. 153–164. DOI: 10.1515/zpt-2016-0017.
- Hülsken-Giesler, M. (2017). Dynamiken im Berufsfeld Pflege und Folgen für die Fachkräftequalifizierung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (Hg.): Pflegeberufe, Bd. 46. Bonn: Franz-Steiner Verlag, S. 6–9.
- Hundenborn, G.; Germeten-Ortmann, B. von (2019). Kein alter Wein in neuen Schläuchen. Hg. v. Georg Thieme Verlag KG. CNE Pflegemanagement (S1/2019).
- International Council of Nurses (ICN) (2021). Der ICN-Ethikkodex für Pflegefachpersonen. ICN-Ethikkodex: Deutsche Fassung; DBfK; ÖGKV; SBK. Genf. Online verfügbar unter [https://www.dbfk.de/media/docs/download/Allgemein/ICN\\_Code-of-Ethics\\_DE\\_WEB.pdf](https://www.dbfk.de/media/docs/download/Allgemein/ICN_Code-of-Ethics_DE_WEB.pdf), zuletzt geprüft am 11.02.23.
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA) (o. D.). Essentialisierung. Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://www.idaev.de/researchtools/glossar>, zuletzt aktualisiert am 11.10.2022.
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA) (o. D.). Ethnisierung. Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://www.idaev.de/researchtools/glossar>, zuletzt aktualisiert am 11.10.2022.
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA) (o. D.). Kulturalisierung. Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://www.idaev.de/researchtools/glossar>, zuletzt aktualisiert am 11.10.2022.

- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e. V. (IDA) (o. D.). Naturalisierung. Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://www.idaev.de/researchtools/glossar>, zuletzt aktualisiert am 11.10.2022.
- Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e. V. (IDA) (o. D.). Rassismus. Düsseldorf. Online verfügbar unter <https://www.idaev.de/researchtools/glossar>, zuletzt aktualisiert am 11.10.2022.
- Idel, T.-S.; Schütz, A.; Thünemann, S. (2021). Professionalität im Handlungsfeld Schule. In: J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel und S. Thünemann (Hg.): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung. 1. Auflage. Stuttgart, Opladen, Toronto: UTB; Barbara Budrich (utb-studi-e-book, 5461), S. 13–82.
- Ilien, A. (2008). Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, C. (2017). Diskriminierung in der beruflichen Bildung. In: A. Scherr, A. el Mafaalani und E. G. Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 353–366.
- Joeres, A. (2019). Frankreichs Mitte brennt. In: *Zeit online*, 2019. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2019-04/notre-dame-de-paris-frankreich-feuer-emmanuel-macron-kathedrale>, zuletzt geprüft am 25.05.2022.
- Kardorff, E. von (1995). Qualitative Sozialforschung - Versuch einer Standortbestimmung. In: U. Flick, E. von Kardorff und H. Keupp (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage. Weinheim: Beltz (Grundlagen Psychologie), S. 3–10.
- Keller, M. (2008). Konfliktklärung als didaktische Herausforderung. Subjektive Handlungskonzepte zur Bewältigung von Konfliktsituationen. Zugl.: St. Gallen, Univ., Diss., 2008. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91798-6>.
- Keller, R. (2012). Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94080-9>.
- Keller, R. (2014). Assoziationen. Über Subjektprobleme des Poststrukturalismus und die Perspektive der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: A. Poferl und N.

- Schröer (Hg.): Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie. Wiesbaden: Springer VS (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft), S. 67–94.
- Kellner, A. (2018). Vom Nutzen der Geschichte für die Pflege. In: J. Kemser und A. Kerres (Hg.): Lehrkompetenz lehren. Beiträge zur Profilbildung Lehrender. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg (De Gruyter eBook-Paket Sozialwissenschaften, Band 17), S. 22–40.
- Kellner, A. (2019). Solidarität in Zeiten des Individualismus. In: *PADUA* 14 (5), S. 287–291. DOI: 10.1024/1861-6186/a000517.
- Khakpour, N.; Mecheril, P. (2018). Klasse oder die Moralisierung des Scheiterns. In: İ. Dirim und P. Mecheril (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studententexte Bildungswissenschaft, 4443), S. 133–158.
- Klein, M. (o. D.). Die exzentrische Position des Menschen: Methode und Grundlinien der philosophischen Anthropologie Helmuth Plessners. Online verfügbar unter <https://philosophie-werkstatt.jimdofree.com/themen/anthropologie/helmuth-plessner/>, zuletzt geprüft am 04.05.2021.
- Klingenberg, S. (2023). Ist der Hitlergruß verboten bzw. strafbar? Hg. v. JuraForum. Einbock GmbH. Hannover. Online verfügbar unter [https://www.juraforum.de/news/ist-der-hitlergruss-verboten-bzw-strafbar\\_248066](https://www.juraforum.de/news/ist-der-hitlergruss-verboten-bzw-strafbar_248066), zuletzt geprüft am 01.02.2023.
- Knoblauch, H. (2014). Wissenssoziologie. 3., überarb. Aufl. Konstanz, Stuttgart: UVK-Verl.-Ges; UTB (UTB Soziologie, 2719).
- König, R. (2020). Unser täglicher Kampf gegen Rassismus auf Station. Erfahrungsbericht von Stationsleitung Sun-Young Yang-Scharf. Online verfügbar unter <https://www.pflegen-online.de/unser-taeglicher-kampf-gegen-rassismus-auf-station>, zuletzt geprüft am 03.11.2022.
- Kontos, M., Ruokonen-Engler, M.K., Guhlich, A. (2019). Betriebliche Integrationsprozesse von neu migrierten Pflegefachkräften. In: Rand, S. und Ruokonen-Engler, M.-K. (Hg.): Betriebliche Integration von Pflegefachkräften aus dem Ausland. Innenansichten zu Herausforderungen globalisierter Arbeitsmärkte. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf, S. 61–170. Online verfügbar unter [https://www.boeckler.de/pdf/d\\_study\\_hbs\\_416.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/d_study_hbs_416.pdf), zuletzt geprüft am 12.03.2019.

- Kraft, V. (2012). Wozu noch Allgemeine Pädagogik? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (3), S. 285–301. DOI: 10.25656/01:10506.
- Kramer, R.-T.; Idel, T.-S.; Schierz, M. (2018). Berufskultur und Lehrersein. Kulturtheoretische Zugänge in der Lehrerforschung. In: *ZISU* 7 (1-2018), S. 3–36. DOI: 10.3224/zisu.v7i1.01.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Unter Mitarbeit von C. Schmieder, K. M. Weber, T. Dresing und T. Pehl. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- Kubitza, T. (2005). *Identität-Verkörperung-Bildung: Pädagogische Perspektiven der Philosophischen Anthropologie Helmuth Plessners*. transcript Verlag <https://doi.org/10.1515/9783839403181>
- Kunze, K. (2011). *Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH (Schule und Gesellschaft Ser).
- Lamnek, S.; Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Landenberger, M. (2005). Einleitung: Situation der Pflegeausbildung in Deutschland und Europa - IST-Stand und Reform. In: M. Landenberger, G. Stöcker, J. Filkins, A. de Jong, C. Them, Y. Selinger und P. Schön (Hg.): *Ausbildung der Pflegeberufe in Europa. Vergleichende Analyse und Vorbilder für eine Weiterentwicklung in Deutschland*; Hannover: Schlütersche Verl.-ges (Schlütersche Pflege), S. 13–16.
- LeFrançois, B. (2013). *Adulthood*. In: Thomas Teo (Hg.): *Encyclopedia of critical psychology*. New York: Springer (Springer eBook Collection Behavioral Science), S. 47–49.
- Lehmann, Y., Ayerle, G., Beutner, K., Karge, K., Behrens, J., Landenberger, M. (2016). *Bestandsaufnahme der Ausbildung in den Gesundheitsfachberufen im europäischen Vergleich*. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn (Berufsbildungsforschung, Band 15).
- Leiprecht, R. (2001). *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Online verfügbar unter [https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/Leiprecht\\_Alltagsrassismus.pdf](https://uol.de/f/1/inst/paedagogik/personen/rudolf.leiprecht/Leiprecht_Alltagsrassismus.pdf), zuletzt geprüft am 10.11.2022.



- Leuchter, M.; Pauli, C.; Reusser, K.; Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. In: *ZfE* 9 (4), S. 562–579. DOI: 10.1007/s11618-006-0168-z.
- Leufgen, M. (2018). Interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen als Qualitätsmerkmal professioneller Handlungspraxis. In: P. Hensen und M. Stamer (Hg.): *Professionsbezogene Qualitätsentwicklung im interdisziplinären Gesundheitswesen. Gestaltungsansätze, Handlungsfelder und Querschnittsbereiche*. Wiesbaden: Springer VS, S. 311–340.
- Liebscher, D.; Fritzsche, H. (2010). *Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. Hg. v. H. Fritzsche, R. Pates, D. Schmidt und S. Karawanskij. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH.
- Lindow, I. (2013). *Literaturunterricht als Fall. Kasuistisches Wissen Von Deutschlehrenden*. 1st ed. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Lobo, S. (2019). Von rechts bis zum Rechtschaffenheitsreflex. Spiegel Netzwelt. Online verfügbar unter <https://www.spiegel.de/netzwelt/web/notre-dame-in-paris-verschwoerungstheorien-und-rechtschaffenheitsreflexe-a-1263295.html>, zuletzt geprüft am 11.05.2022.
- Lorenz, F.; Schwarz, M. P. (2014). Reflexive Professionalität: Strukturen und Dimensionen. In: M. P. Schwarz, W. Ferchhoff und R. Vollbrecht (Hg.): *Professionalität: Wissen - Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 411–433.
- Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) (1976). *Beutelsbacher Konsens. Standards für den politischen Unterricht an allen Schulen*. Online verfügbar unter <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens>, zuletzt geprüft am 14.12.2022.
- Lucius-Hoene, G.; Deppermann, A. (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Wiesbaden [Germany]: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lumitos AG (Hg.) (o. D.). *Kristall. Chemie Lexikon online*. Online verfügbar unter <https://www.chemie.de/lexikon/Kristall.html>, zuletzt geprüft am 20.05.2022.

- Lumitos AG (Hg.) (o. D.). Kristallisation. Chemie Lexikon online. Online verfügbar unter <https://www.chemie.de/lexikon/Kristallisation.html>, zuletzt geprüft am 20.05.2022.
- Lumitos AG (Hg.) (o. D.). Kristallisationskeim. Chemie Lexikon online. Online verfügbar unter <https://www.chemie.de/lexikon/Kristallisationskeim.html>, zuletzt geprüft am 15.05.2022.
- Lutz, H.; Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenz - Einführung in die Debatten. In: H. Lutz und N. Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–24.
- Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V. (LVG und AFS) (2021). Rassismus im Gesundheitswesen (impul!se, 111). Online verfügbar unter <https://www.gesundheit-nds-hb.de/impulse/>, zuletzt aktualisiert am 11.01.2023.
- Maack, L. (2022). Verräumlichte Subjektivierung. Aktivierung und Kulturalisierung im Altenpflegeheim. 1st ed. 2022. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS (Subjektivierung und Gesellschaft/Studies in Subjectivation, Foundations and Approaches of Empirical Subjectivation Research).
- Magyar-Haas, V. (2020). Körper/Leib. In: G. Weiß und J. Zirfas (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. 1st ed. 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS, S. 3–16.
- Maiwald, K.-O. (2004). Professionalisierung im modernen Berufssystem. Das Beispiel der Familienmediation. Zugl.: Tübingen, Univ., Habil.-Schr., 2002. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Mapedzahama, V.; Rudge, T.; West, S.; Perron, A. (2012). Black nurse in white space? Rethinking the in/visibility of race within the Australian nursing workplace. In: *Nursing inquiry* 19 (2), S. 153–164. DOI: 10.1111/j.1440-1800.2011.00556.x.
- Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: H.-H. Krüger und W. Marotzki (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden (EBL-Schweitzer), S. 59–70.
- Marten, E.; Walgenbach, K. (2017). Intersektionale Diskriminierung. In: A. Scherr, A. el Mafaalani und E. G. Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 157–171.

- Maturana, H. R.; Varela, F. J. (2005). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. 12. Aufl., genehmigte Taschenbuchausg. München: Goldmann (Goldmann-Buch, 11460).
- Mecheril, P. (2007). Die Normalität des Rassismus. Schwerpunkt: Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen. Online verfügbar unter [https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/ueberblick/Ueberblick\\_2\\_07.pdf](https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user_upload/ueberblick/Ueberblick_2_07.pdf), zuletzt geprüft am 22.11.2022.
- Mecheril, P. (2010). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: P. Mecheril, Castro Varela, M. do Mar, I. Dirim, A. Kalpaka und C. Melter (Hg.): Bachelor | Master: Migrationspädagogik. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (Bachelor | Master), S. 54–76.
- Mecheril, P.; Bücken, S.; Streicher, N.; Velho, A. (2020). Einleitung. In: S. Bücken, N. Streicher, A. Velho und P. Mecheril (Hg.): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 1–20.
- Mecheril, P.; Heinemann, A. (2017). Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung. In: A. Scherr, A. el Mafaalani und E. G. Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 117–132.
- Mecheril, P.; Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: P. Mecheril, Castro Varela, M. do Mar, I. Dirim, A. Kalpaka und C. Melter (Hg.): Bachelor | Master: Migrationspädagogik. 1. Aufl. Weinheim: Beltz (Bachelor | Master), S. 150–178.
- Mecheril, P.; Scherschel, K. (2011). Rassismus und "Rasse". In: C. Melter und P. Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. 2. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, Band 47), S. 39–58.
- Mecheril, P.; Shure, S. (2018). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: I. Dirim und P. Mecheril (Hg.): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung; Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (Studientexte Bildungswissenschaft, 4443), S. 63–89.
- Melter, C. (2006). Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Zugl.: Oldenburg, Univ., Diss, 2006

- u.d.T.: Melter, Claus: 'Wenn Du mich gefragt hättest, hätte ich es Dir erzählt'. [Place of publication not identified]: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 470).
- Melter, C.; Mecheril, P. (Hg.) (2011). Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. 2. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, Band 47).
- Meuser, M.; Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: A. Bogner, B. Littig und W. Menz (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71–94.
- Mey, G.; Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: W. Kempf (Hg.): Natur und Kultur. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. 1. Aufl. Berlin: Regener (Hochschullehrbücher, Band 4), S. 100–152.
- Mey, G.; Mruck, K. (2018). Grounded-Theory-Methodologie in der Psychologie. In: G. Mey und K. Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–23.
- Mieg, H. A. (2018). Professionalisierung. Essays zu Expertentum, Verberuflichung und professionellem Handeln. Potsdam: Verlag der Fachhochschule Potsdam.
- Millich, N. (2021). PTHV schließt Fakultät Pflegewissenschaften. Bibliomed: Das Portal für die Pflege. Online verfügbar unter <https://www.bibliomed-pflege.de/news/pthv-schliesst-fakultaet-pflegewissenschaften>, zuletzt geprüft am 18.04.2022.
- Moers, M.; Schaeffer, D.; Schnepf, W. (2011). Essay über die spärliche Theoriebildung der deutschen Pflegewissenschaft. In: *Pflege* 24 (6), S. 349–360. DOI: 10.1024/1012-5302/a000151.
- Mojon-Azzi, S. M.; Mojon, D. S. (2009). Strabismus and employment: the opinion of headhunters. In: *Acta ophthalmologica* 87 (7), S. 784–788. DOI: 10.1111/j.1755-3768.2008.01352.x.
- Moll, K.-J.; Moll, M. (2003). Anatomie. Kurzlehrbuch zum Gegenstandskatalog. 17., überarbeitete Auflage. München: Urban & Fischer.
- Möller, K. (2019). Rechtspopulismus und Pauschalisierende Ablehnungskonstruktionen bei Jugendlichen – Der PAKOs-Ansatz in Theorie und Praxis. In: A. Foitzik und L. Hezel

- (Hg.): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik), S. 64–76.
- Möller, K.; Grote, J.; Nolde, K.; Schuhmacher, N. (2016). "Die kann ich nicht ab!". Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS (Analysen zu gesellschaftlicher Integration und Desintegration).
- Müller, H.-R. (2002). Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners. Opladen: Leske und Budrich.
- Müller, H.-R. (2020). Subjektivität. In: G. Weiß und J. Zirfas (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. 1st ed. 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint: Springer VS, S. 53–66.
- Müller, F.; Ziai, A. (2015). Eurozentrismus in der Entwicklungszusammenarbeit. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) 65 (7-9)*, S. 8–15. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/200379/entwicklungszusammenarbeit/>, zuletzt geprüft am 15.05.2022.
- Nattke, M. (2009). Rechtsextreme Einstellungen von BerufsschülerInnen. Hg. v. Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen. Dresden. Online verfügbar unter [https://weiterdenken.de/sites/default/files/studie\\_rechtsextremismus\\_berufsschule\\_wd\\_v2.pdf](https://weiterdenken.de/sites/default/files/studie_rechtsextremismus_berufsschule_wd_v2.pdf), zuletzt geprüft am 19.11.2019.
- Niendorf, M.; Reitz, S. (2019). Schweigen ist nicht neutral: menschenrechtliche Anforderungen an Neutralität und Kontroversität in der Schule. Hg. v. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin (Information / Deutsches Institut für Menschenrechte).
- Nittel, D. (2000). Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv Bertelsmann (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung).
- Nittel, D. (2002). Professionalität ohne Profession. In: M. Kraul, W. Marotzki und C. Schewpe (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 253–286.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: W. Helsper und R. Tippelt (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a: Beltz Verlag (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57), S. 40–59.

- Nittel, D.; Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der "individuellen Professionalisierung": ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung; Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: *BIOS - Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 21 (1), S. 124–145. Online verfügbar unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/27015>, zuletzt geprüft am 19.04.2022.
- Nittel, D.; Seltrecht, A. (2016). Biografie. In: M. Dick, W. Marotzki und H. A. Mieg (Hg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB Erwachsenenbildung, 8622), S. 138–149.
- North, K.; Franz, M.; Lembke, G. (2004). *Wissenserzeugung und-austausch in Wissensgemeinschaften: communities of practice*. Berlin (QUEM-report, 85).
- Oelke, U.; Meyer, H. (2013). *Didaktik und Methodik. Für Lehrende in Pflege-und Gesundheitsberufen; Teach the Teacher*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen (Teach the teacher).
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe und W. Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 70–182.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbeduerftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: M. Kraul, W. Marotzki und C. Schweppe (Hg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 19–63.
- Oevermann, U. (2004). Sozialisationstheorie interdisziplinär: aktuelle Perspektiven Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In: D. Geulen und H. Veith (Hg.): *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*. Reprint 2016. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg (Der Mensch als soziales und personales Wesen, 20), S. 155–182.
- Olweus, D. (2009). *Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention*. In: A. Henschel, Krüger, R.; Schmitt, C. und W. Stange (Hg.): *Jugendhilfe und schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation*. 2. Auflage. Wiesbaden [Germany]: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 247–266.
- Ostermann-Vogt, B. (2011). *Biographisches Lernen und Professionalitätsentwicklung. Lernprozesse von Lehrenden in Pflegeberufen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden (Lernweltforschung Ser).

- Panagiotidis, J. (2021). "Menschen können gleichzeitig Opfer und Täter sein" (Impressum ZEIT ONLINE). Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/zett/politik/2021-04/janis-panagiotidis-rassismus-weisse-osteuropaeer-migration-geschichte/komplettansicht>, zuletzt aktualisiert am 22.09.2022.
- Perko, G.; Czollek, L. C. (2022). Lehrbuch Gender, Queer und Diversity. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Juventa (Studienmodule Soziale Arbeit).
- Petersen-Ewert, C.; Gaidys, U.; Westenhöfer, J.; Buchcik, J.; Kern, K. (2018). Transkulturell pflegen. Handbuch zur Schulung von Pflegefachkräften und pflegenden Angehörigen mit Migrationshintergrund. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-662-54750-2>.
- Picca, L. H.; Feagin, J. R. (2007). Two-faced racism. Whites in the backstage and frontstage. New York: Routledge.
- Plessner, H. (1975). Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. 3., unveränderte Auflage, im Original erschienen 1975. Berlin, New York: De Gruyter (Sammlung Göschen, 2200).
- Poferl, A.; Schröer, N. (2014). Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie. Eine Einleitung. In: A. Poferl und N. Schröer (Hg.): Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie. Wiesbaden: Springer VS (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft), S. 1–22.
- Poßner, R. (2019). Diskriminierungskritische Pflegeschule (DisKriPs). In: *PADUA* 14 (5), S. 307–312. DOI: 10.1024/1861-6186/a000520.
- Prescher, T. (2021). Kritik und Kritisierbarkeit des pädagogischen Mainstreams in der Professionalisierungsdebatte der Gesundheitsberufe. In: *Pädagogik der Gesundheitsberufe, Hungen* (Heft 3).
- Proske, M. (2002). Pädagogisierung und Systembildung. In: *ZfE* 5 (2), S. 279–298. DOI: 10.1007/s11618-002-0020-z.
- Quarch, C. (2019). Die Sprache der Symbole. Online verfügbar unter <https://christophquarch.de/die-sprache-der-symbole/>, zuletzt geprüft am 25.05.2022.

- Radvan, H. (2010). Pädagogisches Handeln und Antisemitismus. Eine empirische Studie zu Beobachtungs- und Interventionsformen in der offenen Jugendarbeit. Dissertation.
- Rand, S.; Kontos, M.; Ruokonen-Engler, M.-K.; Pütz, R.; Larsen, C. (2019). Dimensionen und Spannungsfelder betrieblicher Integration auf globalisierten Pflegearbeitsmärkten. Das Beispiel Deutschland. In: Rand, S. und Ruokonen-Engler, M.-K. (Hg.): Betriebliche Integration von Pflegefachkräften aus dem Ausland. Innenansichten zu Herausforderungen globalisierter Arbeitsmärkte. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf, S. 171–197. Online verfügbar unter [https://www.boeckler.de/pdf/d\\_study\\_hbs\\_416.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/d_study_hbs_416.pdf), zuletzt geprüft am 12.03.2019.
- Rand, S.; Pütz, R.; Larsen, C. (2019). Die Herausbildung eines globalisierten Pflegearbeitsmarktes in Deutschland. In: Rand, S. und Ruokonen-Engler, M.-K. (Hg.): Betriebliche Integration von Pflegefachkräften aus dem Ausland. Innenansichten zu Herausforderungen globalisierter Arbeitsmärkte. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf, S. 20–54. Online verfügbar unter [https://www.boeckler.de/pdf/d\\_study\\_hbs\\_416.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/d_study_hbs_416.pdf), zuletzt geprüft am 12.03.2019.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282–301. DOI: 10.1515/zfsoz-2003-0401.
- Reckwitz, A. (2018). Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: bpb Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 10213).
- Reetz, L.; Seyd, W. (2006). Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: R. Arnold (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 227–259.
- Reiber, K.; Weyland, U.; Wittmann, E. (2019). Professionalisierung des schulischen Bildungspersonals in den Gesundheits- und Pflegeberufen-Zwischenfazit eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Sonderweges. Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), S. 45–58.



- Reiber, K. E.; Winter, M. H.-J.; Mosbacher-Strumpf, S. (2015). Berufseinstieg in die Pflegepädagogik. Eine empirische Analyse von beruflichem Verbleib und Anforderungen. Lage: Jacobs Verlag.
- Reichertz, J. (2014). Von Menschen und Dingen. Wer handelt hier eigentlich? In: A. Pofert und N. Schröer (Hg.): Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie. Wiesbaden: Springer VS (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft), S. 95–120.
- Remmers, H. (2018). Ethik in der Pflege. In: A. Riedel und A.-C. Linde (Hg.): Ethische Reflexion in der Pflege. Konzepte - Werte - Phänomene. Berlin, Germany: Springer, S. 3–10.
- Bundesverband der Recherche- und Informationsstellen Antisemitismus e. V (RIAS) (2021). Handbuch zur praktischen Anwendung der IHRA-Arbeitsdefinition von Antisemitismus. Hg. v. Recherche-und Informationsstelle Antisemitismus Berlin. Luxemburg.
- Riedel, A.; Behrens, J.; Giese, C.; Geiselhart, M.; Fuchs, G.; Kohlen, H.; Pasch, W.; Rabe, M.; Schütz, L. (2017). Zentrale Aspekte der Ethikkompetenz in der Pflege. In: *Ethik Med* 29 (2), S. 161–165. DOI: 10.1007/s00481-016-0415-7.
- Riegel, C. (2016). Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag (Pädagogik
- Riegel, C. (2022). Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen. In: Y. Akbaba, T. Buchner, A. M. B. Heinemann, D. Pokitsch und N. Thoma (Hg.): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse), S. 3–24.
- Robert Bosch Stiftung (Hg.) (2013). Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven - eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung. Robert Bosch Stiftung. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2001). Sonderdruck Pflege neu denken. Zur Zukunft der Pflegeausbildung. 1.Nachdruck. Stuttgart.
- Robert Bosch Stiftung (2018). Mit Eliten pflegen. Für eine exzellente, zukunftsfähige Gesundheitsversorgung in Deutschland. Manifest. Hg. v. Robert Bosch Stiftung GmbH. Stuttgart.

- Rommelspacher, B. (1997). Psychologische Erklärungsmuster zum Rassismus. In: P. Mecheril und T. Teo (Hg.): *Psychologie und Rassismus*. Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55569), S. 153–172.
- Rommelspacher, B. (1998). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. 2. Auflage. Berlin: Orlanda Frauenverlag.
- Rommelspacher, B. (2005). Transkulturelle Beratung in der Pflege. In: *Pflege & Gesellschaft* (10(4)), S. 182–189. Online verfügbar unter <https://dg-pflegewissenschaft.de/wp-content/uploads/2017/06/PG-4-2005-Rommelsbacher.pdf>, zuletzt geprüft am 12.03.2019.
- Rosa, H.; Strecker, D.; Kottmann, A. (2018). *Soziologische Theorien*. 3., aktualisierte Auflage. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius (utb basics, Bd.-Nr. 2836. UTB basics).
- Rosen, E. S. (2010). *Lehrhandeln in der Pflegeausbildung kompetent gestalten. Rekonstruktion und Modifikation Subjektiver Theorien über Kooperatives Lernen von Pflegelehrenden für die Entwicklung eines Lehrerweiterbildungskonzeptes*. Doctoralthesis. Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Roslon, M. (2017). *Spielerische Rituale oder rituelle Spiele. Überlegungen zum Wandel zweier zentraler Begriffe der Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Theorie und Praxis der Diskursforschung).
- Rūmī, Ġalāl-ad-Dīn (2001). *Die Lehren des Rumi. Weisheiten des Herzens*. Dt. Erstausg. Hg. v. Andrew Harvey. München: Dt. Taschenbuch-Verl. (dtv, 36235).
- Sahmel, K.-H. (2015). *Lehrbuch kritische Pflegepädagogik*. 1. Aufl. Bern: Hogrefe (Verlag Hans Huber).
- Sartre, J.-P. (1991). *Geschlossene Gesellschaft. Stück in einem Akt*. 58. Auflage. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt (Gesammelte Werke in Einzelausgaben/Jean-Paul Sartre Theaterstücke, 3).
- Sauer, A. (2018). *Heterosexismus. LSBTIQ-Lexikon*. Grundständig überarbeitete Lizenzausgabe des Glossars des Netzwerkes Trans\*Inter\*Sektionalität. Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb). Bonn. Online verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/gender-diversitaet/geschlechtliche-vielfalt-trans/500929/heterosexismus/>, zuletzt geprüft am 22.11.2022.

- Schaeffer, D.; Wingenfeld, K. (2014). Entwicklung von Pflegewissenschaft in Deutschland. In: D. Schaeffer (Hg.): Handbuch Pflegewissenschaft. Studienausg. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 9–18.
- Scharathow, W. (2019). »Wir haben es mit einem Kontinuum zu tun« – Wie lassen sich Antidiskriminierung und Rechtsextremismusprävention zusammendenken? Ein Gespräch mit Viet Hoang, Maria Kechaja, Wiebke Scharathow, Felix Steinbrenner und Andreas Foitzik. In: A. Foitzik und L. Hezel (Hg.): Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik), S. 40–49.
- Scharathow, W.; Leiprecht, R. (Hg.) (2011). Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, Band 48).
- Schäuble, B.; Scherr, A. (2011). Politische Bildungsarbeit und Antisemitismus bei Jugendlichen. In: W. Scharathow und R. Leiprecht (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, Band 48), S. 283–299.
- Scherr, A. (2001). Pädagogische Interventionen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Eine Handreichung für die politische Bildungsarbeit in Schulen und der außerschulischen Jugendarbeit. Online verfügbar unter [https://www.researchgate.net/profile/albert-scherr/publication/242675421\\_padaogische\\_interventionen\\_gegen\\_fremdenfeindlichkeit\\_und\\_rechtsextremismus\\_eine\\_handreichung\\_fur\\_die\\_politische\\_bildungsarbeit\\_in\\_schulen\\_und](https://www.researchgate.net/profile/albert-scherr/publication/242675421_padaogische_interventionen_gegen_fremdenfeindlichkeit_und_rechtsextremismus_eine_handreichung_fur_die_politische_bildungsarbeit_in_schulen_und), zuletzt geprüft am 10.01.2023.
- Scherr, A. (2011). Rassismus oder Rechtsextremismus? Annäherung an eine vergleichende Betrachtung zweier Paradigmen jenseits rhetorischer Scheinkontroversen. In: C. Melter und P. Mecheril (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung. 2. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag (Politik und Bildung, Band 47), S. 75–97.
- Scherr, A. (2016). Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS (essentials). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-10067-4>.
- Scherr, A. (2017a). Einleitung: Interdisziplinäre Diskriminierungsforschung. In: A. Scherr, A. el Mafaalani und E. G. Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. V–X.

- Scherr, A. (2017b). Soziologische Diskriminierungsforschung. In: A. Scherr, A. el Mafaalani und E. G. Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 39–58.
- Scherr, A.; Janz, C.; Müller, S. (2015). Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden: Springer VS (Bildung und Gesellschaft).
- Scherr, A.; Mafaalani, A. el; Yüksel, E. G. (Hg.) (2017): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9>.
- Scherr, A.; Schäuble, B. (2007). »Ich habe nichts gegen Juden, aber...«. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. Hg. v. Amadeu Antonio Stiftung. Berlin. Online verfügbar unter [https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich\\_habe\\_nichts\\_2.pdf](https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich_habe_nichts_2.pdf), zuletzt geprüft am 15.10.2022.
- Schiller, D. (2019). Handlungs- und wahrnehmungsleitende Orientierungen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht. Rekonstruktion von praktischem Wissen der Sportlehrkräfte. Dissertation. Universität Osnabrück, Aachen.
- Schmeiser, M. (2006). Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. In: *Soziale Weltzeitschrift für Sozialwissenschaftliche Forschung Und Praxis* 57, S. 295–318.
- Schmidt, A. (2008). Profession, Professionalität, Professionalisierung. In: Willems, H. (Hrsg.) (Hg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, S. 835–864.
- Schmidt, D.; Pates R. (2017). Anti-Diskriminierungs-Pädagogik. In: A. Scherr, A. el Mafaalani und E. G. Yüksel (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 777–792.
- Schmidt-Grunert, M. (Hg.) (1999). Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schneickert, C. (2013). Illusion der Chancengleichheit. In: *GLOEB. Glossar Ökonomisierung von Bildung*. Online verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/290433543\\_Illusion\\_der\\_Chancengleichheit](https://www.researchgate.net/publication/290433543_Illusion_der_Chancengleichheit), zuletzt geprüft am 22.10.22.

- Schröer, N. (2014). Warum sollte die hermeneutische Wissenssoziologie an der Rekonstruktion des subjektiven Sinns festhalten? In: A. Pofert und N. Schröer (Hg.): Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie. Wiesbaden: Springer VS (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft), S. 51–66.
- Schütz, A. (2004). Alfred Schütz Common-Sense und wissenschaftliche Interpretation menschlichen Handelns. In: J. Strübing und B. Schnettler (Hg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK-Verl.-Ges (UTB Sozialwissenschaften, 2513), S. 157–197.
- Schütz, A.; Luckmann, T. (2017). Strukturen der Lebenswelt. 2., überarbeitete Auflage. Konstanz, München: UTB; UVK Verlagsgesellschaft mbH; UVK/Lucius (UTB, Nr. 2412).
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: M. Kohli und G. Robert (Hg.): Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Seeck, F. (2022). Zugang verwehrt. Keine Chance in der Klassengesellschaft: wie Klassismus soziale Ungleichheit fördert. 1. Auflage. Zürich: Atrium Verlag (Zündstoff).
- Sell, S. (2020). Potenzial und Grenzen von Zuwanderung in die Pflege. In: K. Jacobs, A. Kuhlmei, S. Greß, J. Klauber und A. Schwinger (Hg.): Pflege-Report 2019. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 85–101.
- Sen, A. (2020). Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. 4. Auflage. München: Beck.
- Sieger, M. (2018). Entwicklung der Pflegepädagogik in der Bundesrepublik Deutschland - von der Lehrschwester zur Pflegepädagogin. In: F. Arens (Hg.): Lehrerbildung der Gesundheitsberufe im Wandel. Von der Pflegepädagogik zur Berufspädagogik Pflege und Gesundheit: Festschrift für Elfriede Brinker-Meyendriesch. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin (Berufsbildungsforschung Pflege und Gesundheit, Band 4), S. 47–73.
- Siewert, S. (o. D.). Safe Space. Online verfügbar unter <https://www.feministisch-verändern.de/themen-und-konzepte/safe-spaces/>, zuletzt geprüft am 12.01.2023.
- Simon, J. (2019). Pflegewissenschaftliche Ansprüche in der Unterrichtsplanung. Dissertation. University of Bamberg Press.

- Soeffner, H.-G. (2004). *Auslegung des Alltags - Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik*. 2. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH (UTB Sozialwissenschaften, 2519).
- Soeffner, H.-G. (2014). Zwischen Selbstmythisierung und Entmythologisierung. Metamorphosen des abendländischen Ichs. In: A. Poferl und N. Schröer (Hg.): *Wer oder was handelt? Zum Subjektverständnis der hermeneutischen Wissenssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft), S. 23–36.
- Sorgalla, M. (2015). Gruppenarbeit. Online verfügbar unter [www.die-bonn.de/wb/2015-gruppenarbeit-01.pdf](http://www.die-bonn.de/wb/2015-gruppenarbeit-01.pdf), zuletzt geprüft am 11.12.2022.
- Stäheli, U. (2000). *Poststrukturalistische Soziologien*. Bielefeld: Transcript-Verl. (Einsichten).
- Steinbrenner, F. (2019). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF) – eine Einführung. In: A. Foitzik und L. Hezel (Hg.): *Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen*. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik), S. 50–55.
- Steinke, I. (2015). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U.: Kardorff, E. von und I. Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55628), S. 319–331.
- Steppe, H. (2000a). Das Selbstverständnis der Krankenpflege in ihrer historischen Entwicklung. In: *Pflege* 13 (2), S. 77–83. DOI: 10.1024/1012-5302.13.2.77.
- Steppe, H. (2000b). Die Pflege und ihr gesellschaftspolitischer Auftrag. In: *Pflege* 13 (2), S. 85–90. DOI: 10.1024/1012-5302.13.2.85.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: A. Combe und W. Helsper (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 49–69.
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. (Neuauf.). Bielefeld: Transcript-Verl. (Science studies).
- Stöcker, G. (2005a). Europäisierung der Gesundheits- und Pflegeausbildung. In: M. Landenberger, G. Stöcker, J. Filkins, A. de Jong, C. Them, Y. Selinger und P. Schön (Hg.): *Ausbildung der Pflegeberufe in Europa. Vergleichende Analyse und Vorbilder*

- für eine Weiterentwicklung in Deutschland; Hannover: Schlütersche Verl.-ges (Schlütersche Pflege), S. 17–24.
- Stöcker, G. (2005b). Ausbildung der Pflegeberufe in Deutschland und Berlin. In: M. Landenberger, G. Stöcker, J. Filkins, A. de Jong, C. Them, Y. Selinger und P. Schön (Hg.): Ausbildung der Pflegeberufe in Europa. Vergleichende Analyse und Vorbilder für eine Weiterentwicklung in Deutschland. Hannover: Schlütersche Verl.-ges, S. 25–78.
- Strauss, A. L.; Corbin, J. M. (1996). Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2014). Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils. 3., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS (Qualitative Sozialforschung). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>.
- Strübing, J. (2018). Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Struve, K. (2013). Zur Aktualität von Homi K. Bhabha. Einleitung in sein Werk. Wiesbaden: Springer VS (Aktuelle und klassische Sozial- und Kulturwissenschaftler!innen).
- Taddicken, M.; Schmidt, J.-H. (2017). Entwicklung und Verbreitung sozialer Medien. In: J.-H. Schmidt und M. Taddicken (Hg.): Handbuch Soziale Medien. 1. Aufl. 2017. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Springer Reference Sozialwissenschaften), S. 3–22.
- Taylor, B. (2005). The Experiences of overseas nurses working in the NHS: results of a qualitative study. In: *Diversity in Health and Social Care* 2, S. 17–28.
- Terhart, E. (1996). Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: A. Combe und W. Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1230), S. 448–471.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In: W. Helsper und R. Tippelt (Hg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim u.a: Beltz Verlag (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57), S. 202–224.

- Terkessidis, M. (2021). Was ist Rassismus? In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): Rassismus – Geschichte, Spuren, Kontinuitäten. Stuttgart (71. Jahrgang, 1/2), S. 4–11. Online verfügbar unter <https://www.demokratie-bw.de/was-ist-rassismus>, zuletzt geprüft am 11.10.2022.
- Theobald, H. (2018). Pflegearbeit in Deutschland, Japan und Schweden. Wie werden Pflegekräfte mit Migrationshintergrund und Männer in die Pflegearbeit einbezogen? Unter Mitarbeit von H. A. Leidig. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (Study der Hans-Böckler-Stiftung, Nr. 383).
- Thiekötter, A. (2018). Auf Spurensuche-zur Genese der Medizinpädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. In: F. Arens (Hg.): Lehrerbildung der Gesundheitsberufe im Wandel. Von der Pflegepädagogik zur Berufspädagogik Pflege und Gesundheit: Festschrift für Elfriede Brinker-Meyendriesch. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin (Berufsbildungsforschung Pflege und Gesundheit, Band 4), S. 74–96.
- Turecek, M. (2015). Die „Anderen“ im Klassenzimmer: Othering im Kontext von DaZ in der Lehrer/innenbildung. In: *Scenario IX* (1), S. 53–78. DOI: 10.33178/scenario.9.1.3.
- van Berg, Frans den (2011). Das Bindegewebe des Bewegungsapparates verstehen und beeinflussen. Unter Mitarbeit von Jan Cabri. 3. Auflage. Stuttgart: Georg Thieme Verlag (Angewandte Physiologie, 1).
- von Redecker, E. (2020). Revolution für das Leben. Philosophie der neuen Protestformen. Originalausgabe. [S.I.]: S FISCHER VERLAG
- Walter, A. (2015). Der phänomenologische Zugang zu authentischen Handlungssituationen – ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Curriculumentwicklungen. Hg. v. U. Weyland, M. Kaufhold, A. Nauerth und E. Rosowski. bwp@ Spezial 10 – Berufsbildungsforschung im Gesundheitsbereich. Online verfügbar unter <https://www.bwpat.de/ausgabe/spezial10/walter>, zuletzt geprüft am 22.12.2022.
- Walter, A. (2018). Passagen pflegedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis. In: R. Ertl-Schmuck und J. Hänel (Hg.): Passagen pflegedidaktischer Arbeit an der Schnittstelle von Hochschule und Schulpraxis. Weinheim: Beltz, S. 90–115.
- Walter, A. (2019). Kultursensible Pflege lehren und lernen – ein Beitrag aus pflegedidaktischer Perspektive. In: M. Schilder und H. Brandenburg (Hg.): Transkulturelle Pflege. Grundlagen und Praxis. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Gerontologische Pflege: Innovationen für die Praxis), S. 99–119.



- Walter, A.; Altmeppen, S.; Arens, F.; Bohrer, A.; Brinker-Meyendriesch, E.; Dütthorn, N.; Käding, H.; Pohl, M.; Schwarz-Govaers, R.; Welling, K. (2013). Was bietet die Pflegedidaktik? In: *PADUA* 8 (5), S. 302–310. DOI: 10.1024/1861-6186/a000152.
- Walter, A.; Dütthorn, N. (Hrsg.) (Hg.) (2019). Fachqualifikationsrahmen Pflegedidaktik. Unter Mitarbeit von S. Altmeppen, S. Bensch, M. Bergjan, M. Bonse-Rohmann, M. Boßle, E. Brinker-Meyendriesch et al. Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft. Duisburg: Deutsche Gesellschaft für Pflegewissenschaft e.V.
- Wanner, B. (1993). Lehrer zweiter Klasse? Historische Begründung und Perspektiven der Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern der Pflege. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss. : 1987 u.d.T.: Wanner, Bernd: Der Lehrerberuf in der Krankenpflege. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Lang (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, 334).
- Weidner, F.; Rottländer, R.; Schwager, S.; Isfort, M. (2008). Pflegeausbildung in Bewegung. Hg. v. BMFSFJ. Berlin.
- Weiland, M. (2019). Mensch und Erzählung. Helmuth Plessner, Paul Ricoeur und die literarische Anthropologie. 1st ed. 2019. Stuttgart: J.B. Metzler; Imprint: J.B. Metzler (Schriften zur Weltliteratur/Studies on World Literature).
- Wernet, A. (2003). Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske + Budrich.
- Wernet, A. (2004). Pädagogische Professionalität "außer Dienst". Eine Replik auf Twardella. In: *Pädagogische Korrespondenz* 33, S. 75–86. Online verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8014/pdf/PaedKorr\\_2004\\_33\\_Wernet\\_Paedagogische\\_Professionalitaet.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8014/pdf/PaedKorr_2004_33_Wernet_Paedagogische_Professionalitaet.pdf), zuletzt geprüft am 20.05.2021.
- Wettreck, R. (2020). "Am Bett ist alles anders" - Perspektiven professioneller Pflegeethik. 3. Auflage. Berlin, Münster: LIT (Ethik in der Praxis, Band 6).
- Weyland, U.; Reiber, K. (2013). Lehrer/-innen-Bildung für die berufliche Fachrichtung Pflege in hochschuldidaktischer Perspektive. In: U. [Hrsg.] Faßhauer, B. [Hrsg.] Fürstenau und E. [Hrsg.] Wuttke (Hg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung: Verlag Barbara Budrich (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 189–202.
- Wiater, W. (2018). Unterrichtsprinzipien. Augsburg: Auer (Didaktik).

- Wiede, W. (2020). *Subjekt und Subjektivierung*. Potsdam. Online verfügbar unter [https://docupedia.de/zq/Wiede\\_subjekt\\_und\\_subjektivierung\\_v3\\_de\\_2020](https://docupedia.de/zq/Wiede_subjekt_und_subjektivierung_v3_de_2020), zuletzt geprüft am 26.04.2021.
- Wilkesmann, M.; Steden, S.; Hetco, C. B., Bassyouny, M. (2019). Nichtwissenskontexte – Organisation vs. (Semi-)Profession. In: M. Wilkesmann (Hg.): *Nichtwissen Stört Mich (nicht). Zum Umgang Mit Nichtwissen in Medizin und Pflege*. Unter Mitarbeit von Stephanie Steden. Wiesbaden: Vieweg, S. 51–92.
- Winter, F. (2008). Altenpflegeausbildung – Schulentwicklung im Dilemma. In: *Pflegewissenschaft* 10 (3), S. 177–183.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1. DOI: 10.1007/978-3-8349-9441-7\_29.
- Wojczewski, S.; Pentz, S.; Blacklock, C.; Hoffmann, K.; Peersman, W.; Nkomazana, O.; Kutalek, R. (2015). African Female Physicians and Nurses in the Global Care Chain: Qualitative Explorations from Five Destination Countries. In: *PloS one* 10 (6), e0129464. DOI: 10.1371/journal.pone.0129464.
- Zetkin, M.; Schaldach, H. (Hg.) (1992). *Lexikon der Medizin*. 15., neu bearb. Aufl. Wiesbaden: Ullstein Medical.
- Zürcher Hochschule der Künste (ZHDK) (o. D.). Othering. Online verfügbar unter <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/othering-5894>, zuletzt geprüft am 22.11.2022.
- Zick, A.; Krause, D.; Berghan, W.; Küpper, B. (2016). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002 - 2016. In: A. Zick, B. Küpper, D. Krause und W. Berghan: *Gespaltene Mitte - feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*. Hg. v. R. Melzer. Bonn: Dietz, S. 33–81.
- Zick, A.; Küpper, B.; Hövermann, A. (2011). *Intolerance, prejudice and discrimination. A European report*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung Forum Berlin (FES-Projekt gegen Rechtsextremismus).
- Zick, A.; Küpper, B.; Berghan, W. (2019). *Verlorene Mitte - feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19*. Bonn: J.H.W. Dietz.
- Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) (2022). *Anzahl der Mitglieder der jüdischen Gemeinden in Deutschland von 2002 bis 2021*. Statista GmbH. Online

verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1232/umfrage/anzahl-der-juden-in-deutschland-seit-dem-jahr-2003/>, zuletzt geprüft am 10.12.2022.

## Anhang

### Einfache Transkriptionsregeln mit Erweiterungen: Beispielen aus den Transkripten (adaptiert an Dresing und Pehl, 2013)

Beispiele	Regelset
Das ist natürlich och → Das ist natürlich auch.	Wörtliche Transkription mit leichter Glättung. Färbungen von Dialekten werden korrigiert.
So nen Bild → So ein Bild	Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert
dass die sich vielleicht auch noch mehr reinsteigern, ja, die Schule ist Rassis-mus.	Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie Fehler beinhaltet.
(Tür wird geöffnet, Unterbrechung des Gesprächs durch eine dritte Person)	Ereignisse werden in Klammern gesetzt (Klingeln/Unterbrechungen/Störungen).
Also eigentlich kam es da-, also ganz klassisch war es wirklich, ich glaube, das ist bei einigen so, wobei ich muss sagen, ich habe ... #00:01:35#, ich (?hatte) ja	Satzabbrüche (mit Abbruchzeichen) sowie Wortdopplungen werden vollständig erfasst. Unvollständige Sätze werden mit einem „-“ gekennzeichnet. Unverständliche Wörter werden mit „...“ und einem Zeitstempel markiert. Unklare Wörter und Satzteile werden mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt (ohne separaten Zeitstempel).
Ja, da kamen so diese Aussagen	Alle Aussagen werden erfasst, auch Füllwörter.
<b>Das muss ich ehrlich sagen</b>	Betonte Begriffe oder Sätze werden fett markiert
"Ja, dann geh doch zurück nach Albanien, wenn du hier auf die Deutschen so sehr hackst."	Wörtliche/direkte Rede wird regulär in Anführungszeichen gesetzt.

Und dass man dann wirklich schon gemerkt hat, wie aufgewühlt sie ist. Und dass man in dieser konkreten Situation erstmal sie dann reden lassen hat	Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet. Es wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten werden beibehalten.
B: (stöhnt) Nein.	Emotionale, nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
Ja. (6 Sek.) Ja, an der Schule, wo ich jetzt bin, gibt es auch-,	Pausen ab drei Sekunden werden mit der Sekundenanzahl in Klammern markiert z.B. (3sek).
Hmh, also, gibt da Methoden	Verständnissignale wie "mmh, aha, ja, ähm" etc. werden nicht transkribiert. Ausnahme: Eine Antwort besteht nur aus "mhm" ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als "mhm (bejahend)" oder "mhm (verneinend)" erfasst, je nach Interpretation.
I: Also ich habe mich damit mal beschäftigt (B: Ja, das ist schon ein komisches Ding, aber naja.) und damit auseinandergesetzt.	Bei sehr kurzen Einschüben (auch Hörerbestätigungen und gleichzeitig Gesprochenes) werden diese Aussagen in den Redefluss der anderen Person in Klammern eingefügt (z.B. „I: Ich war damals neu hier (B: Ach so.) und kannte daher nicht viele.“).
Damals, ja. Also ich habe 1985 bis 88 in [Mittelstadt] die Pflegeausbildung gemacht	Eingefügte Worte durch Autorin (Anonymisierung der Namen und Orte; Anmerkungen zu Personen, die im Transkript gemeint sind)
	Jeder Sprechbeitrag bekommt einen Absatz mit Zeitmarke und Leerzeile.
	Der Interviewer wird als „I“ und der Interviewte als „B“ benannt

## Beispiel eines Memos

### Interviewausschnitt:

*Also es kommen direkt Äußerungen von jungen Leuten, vor allen Dingen, die, die Abitur haben. Wenn ich das gewusst hätte, dass ich hier mit Hauptschülern in einer Klasse sitze-. Also die das offen aussprechen. Dann gibt es Situationen, dass sich einige nicht beteiligen, wobei ich wüsste, sie könnten das. Sie durchdenken das auch, aber dann sagen-. Also die Diskussion ist denen, ich will es jetzt mal böse sagen, unter ihrem Niveau. Die sagen dann einfach nichts. Und-. Aber auch in den, wenn sie Gruppenarbeiten machen müssen, da kommt die Klage: Wir müssen das immer alles machen. Oder das funktioniert nicht, wir kommen nicht überein. Also in dem Arbeitsprozess merkt man die unterschiedlichen Voraussetzungen. Und das ist nicht immer einfach, das zusammen zu bekommen. Und ich scheue mich auch davor den leistungsstärkeren Schülern immer zu vermitteln, sie sollten jetzt der Tutor oder die Tutorin für die schwächeren Auszubildenden sein, weil das wollen die zum Teil nicht immer.*

**Memo:** (LK=Lehrkraft, GA=Gruppenarbeit, SuS=Schülerinnen und Schüler)

### In der Wahrnehmung der LK sind:

Abiturienten (hauptsächliche „Junge“) unzufrieden mit der Zusammensetzung der Klassen (vs. Hauptschüler), Leistungsstark

Strategien: sprechen offen, direkt alles aus, sagen nichts, wollen keine Tutoren für Leistungsschwächere sein, durchdenken das Alles, unter ihrem Niveau, WIR müssen immer alles machen auch in GA

Hauptschüler: Begriff → leistungsschwach, bekommen immer einen Tutor

LK: hat Verstehen und Toleranz für die Position der Abiturienten, legt eine Vorstellung von ihrem Niveau zugrunde, argumentiert ihre Einstufung über die Sichtweise der Abiturienten, generalisiert die Sichtweise der Abiturienten, sortiert in Leistungsstarke und Leistungsschwache, besitzt normative Sichtweisen über Leistungsstarke und Leistungsschwache SuS, Diskriminierungshandlungen werden durch die Lehrkräfte selbst vorgenommen, vermeidet die Auseinandersetzung mit den leistungsstärkeren SuS (Scheu),

In der Wahrnehmung der LK sind SuS, die eine offene und direkte Form der Auseinandersetzung wählen, meistens „junge“ Abiturient\*innen. Abiturient\*innen werden von der Lehrkraft als leistungsstark dargestellt, denen Eigenschaften zugeschrieben werden wie: kognitive Leistungsstärke, Fähigkeiten zum „Durchdringen des Unterrichtsstoffes“, Diskussionen sind unter dem Niveau der Abiturient\*innen, „Nicht-mitmachen“ als Ausdruck von Protest. Hauptschüler dagegen werden als leistungsschwach und willensschwach beschrieben, da sie sich auch aktiv nicht an Gruppenarbeiten beteiligen. Der Status des „Hauptschülers“ ist der eines leistungsschwachen Sonderschülers, der stets, zu jeder Zeit, fortlaufend immer Hilfe benötigt und keine gehaltvollen (Niveau) Unterrichtsbeiträge leistet. Die Lehrkraft meidet (scheu) die Auseinandersetzung mit den leistungsstarken Abiturienten um die Hilfestellung für leistungsschwächere SuS, indem sie die Sichtweise der Abiturienten versteht, toleriert und verstärkt. Die Lehrkraft legt eine Vorstellung von ihrem „Niveau“ zugrunde und generalisiert die Sichtweise der Abiturient\*innen. Dies könnte auf normativen Sichtweisen basieren, die Klassen in Leistungsstarke (Abiturienten) und Leistungsschwache (Hauptschüler) SuS einzuteilen. Die Aufwertung der Gruppe der Abiturient\*innen gegenüber der Gruppe der Hauptschüler\*innen kann als eine Form von Diskriminierungshandlung verstanden werden.

Beispiele aus dem Kodierprozess

Tabelle offenes Kodieren: Grobsegmentierung mit Segmentüberschriften				
Zelle	Transkript-Sequenz	Struktur/Segmente	Feinanalyse	Code
80-81	1: Ja. Sie haben gerade gesagt, die Brecheisenmethode. Wie wäre denn-, also was ist die Brecheisenmethode für Sie? #00:07:05#	Nachfrage: Bitte um Explikation	Frage nach den genauen Inhalten der Brecheisenmethode WAS: Inhalte der Brecheisenmethode	Inhalte der Brecheisenmethode
82-85	2: Na, jetzt am Beispiel Handynutzung der Hinweis Haus- und Schulordnung. Und gegebenenfalls Drohung mit Sanktion. Also was weiß ich, am Anfang Eintrag ins Klassenbuch. Dann Info an den Klassenleiter, Ermahnung, Abmahnung. Und bis hin zum Ausschluss aus der Ausbildung.	Deskription: Beschreibung über Vorgehensweisen	WAS: Brecheisenmethode (Sanktionen bei Handynutzung, Verweis auf die Haus- und Schulordnung, Eintrag in das Klassenbuch, Informationen an Klassenleiter*in, Ermahnung, Abmahnung, Ausschluss aus der Ausbildung)	Brecheisenmethode Dimensionierung: Sanktionen bei Handynutzung, Verweis auf die Haus- und Schulordnung, Eintrag in das Klassenbuch, Informationen an Klassenleiter*in, Ermahnung, Abmahnung, Ausschluss aus der Ausbildung
85-86	Und das ist aber-, also das bringt weder mir was noch der Schule was, noch dazu, wo es ein privater Träger ist. Noch bringt es dem Schüler am Ende was.	Argumentation: Stellungnahme zur Problematik der Disziplinierung („Brecheisenmethode“), SP	WAS: Zweifel an der Sinnhaftigkeit und Effektivität von „Brecheisenmethoden“ WER: Beteiligte: Lehrkraft, SuS, Schule mit privatem Träger (Mikroebene, Mesoebene) WOZU: Erfolglosigkeit von Brecheisenmethoden im Entwicklungsprozess (interpretativ) das bringt mir nichts: sinnlos, zwecklos, verspricht keinen Erfolg, aussichtslos, erfolglos, keinen Sinn/Zweck haben, unsinnig, führt zu nichts, illusorisch, erfolglos, ineffektiv, unwirksam, vergeblich, wirkungslos, kommt nichts raus etwas bringen: lohnen, sich bezahlt machen, unterstützen, fördern, weiterbringen	Zweifel an der Sinnhaftigkeit und Effektivität von „Brecheisenmethoden“ Beteiligte: Lehrkraft, SuS, Schule mit privatem Träger (Mikroebene, Mesoebene) Erfolglosigkeit von Brecheisenmethoden im Entwicklungsprozess (interpretativ)
86-89	Also weil es viele Schüler-, ich glaube auch gerade, ist es in der heutigen Zeit noch mehr der Fall, die ein Problem haben mit Regeln. Also Regeln eins zu eins einzuhalten, und manche auch bewusst für Konfrontation gehen.	Argumentation: Begründung über das gewählte Vorgehen, Vermutungen über die Strategie der SuS, Eigentheorie: B. begründet seine Maßnahmen in Anlehnung an seine Sichtweise	WAS: Zunahme von SuS mit Regelkonflikten (Opposition und Widerstand) WIE: SuS: Schwierigkeiten Normen und Konventionen zu erfüllen WOMIT: einige SuS beginnen absichtliche Auseinandersetzung WO: Unterschiede in den Zeitschritten (Dimensionierung: Gegenwart und Vergangenheit)	Zunahme von SuS mit Regelkonflikten (Opposition und Widerstand) SuS: Schwierigkeiten Normen und Konventionen zu erfüllen einige SuS beginnen absichtliche Auseinandersetzung

**Kommentiert [W1]:** generalisierte WIR-Beziehung, IHR-Beziehung, wendet das auf... Kapitel 2/3 sein Relevanzsystem, sein Kodierparadigma

**Kommentiert [W2]: Brecheisenmethode: Warum wird das hier so in den Fokus gestellt: Brecheisen!!!!**  
na: Einleitung, Listenbildung welche Inhalte zur Brecheisenmethode gehören  
Konjunktion: und als Bindewort (kopulativ, nebenordnend), Einleitung einer Konklusion über aber, Begründung erfolgt über den Nutzen für den SuS, Schule, für sich selbst  
Was heißt privater Träger (Ausschluss droht nicht, wegen der SuS-Zahlen)

**Kommentiert [W3]:** weitere Begründung erfolgt über die Schwierigkeiten von SuS Regeln einzuhalten bzw. Konfrontation zu scheuen  
epistemische Unsicherheitsmodalisierung: ich glaube (eigene Erkenntnisunsicherheit)  
Verwendung als Metapher: „eins zu eins umzusetzen“, stellt Eigentheorie auf, indem B. vermutet, dass SuS heute Probleme mit Regeln haben (aber sie fordern sie doch eins zu eins ein)  
Steht möglicherweise als Angst vor der Konfrontation?  
Vermutung und Beobachtung: Regelverletzungen heute häufiger, in der Vergangenheit gab es eine stärkere Befol-  
gung von Normen/Regeln

Abbildung 26: Beispiel einer offenen Kodierung mit Kodenzitaten

## Leitfadeninterview (modifiziert jeweils nach den Interviews)

### A. Informationen des Interviewpartners mit Angaben zum:

Ich freue mich, dass Sie sich heute Zeit für unser Gespräch genommen haben. Thema, eigene Vorstellung, Verweis auf Anonymisierung der Daten, (Einverständniserklärung am Ende), Aufzeichnung des Interviews, um die Daten gut auswerten zu können. Ich möchte heute mehr über ihre Tätigkeit hier vor Ort erfahren. Ich habe dazu einige offene Fragen vorbereitet. Mir ist wichtig, dass Sie zunächst von Ihren Erfahrungen erzählen, danach werde ich Ihnen noch einige konkrete Nachfragen stellen.

### B. Einstiegsfrage: berufsbiographisch

1. Zunächst möchte ich gerne damit beginnen, dass Sie über sich selbst erzählen. Wie kam es dazu, dass Sie jetzt hier als Lehrerin/Lehrer tätig sind? **Es wäre schön, wenn Sie weit ausholen und sich auch an Situationen oder Ereignisse in ihrer Lebensgeschichte erinnern, die für ihren beruflichen Werdegang wichtig sind?**

### C. Allgemeine Fragen: Berufstätigkeit

2. Erzählen Sie mir doch was Sie heute so machen? Wo sehen Sie das Besondere an ihrer Arbeit? Was gefällt Ihnen an ihrer Tätigkeit? Können Sie mir das erzählen?
3. Wie hat sich ihre Tätigkeit/Arbeit über die Jahre hinweg verändert? (eventuell später)
  - ggf. Konkretisierung, falls Interviewte/r vom Thema abkommt/ Schwierigkeiten hat: Erzählen Sie gerne aus Ihrem beruflichen Alltag. Alles, was Ihnen wichtig erscheint, ist für uns interessant: Arbeitsbedingungen, Zusammensetzung der Schülergruppen, Lernniveau, Unterrichtsablauf, Lehrtätigkeit, ...Erzählen Sie mir ruhig Beispiele!

### D. Hauptteil: 1.Block (eigene Erfahrungen mit Diskriminierung)

4. In der Gesellschaft wird heute viel über Diskriminierung gesprochen: im Fernsehen, Medien, Geschichten (Begriffsfrage nach Diskriminierung stellen?) Können Sie mit dem Begriff

#### Nachfragen:

**Was verstehen Sie genau darunter?** (Falls keine Angaben zu Diskriminierungsformen → Verweis auf das AGG „Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität.“

**Welche konkreten Äußerungen/Erlebnisse im Unterricht/Schulgeschehen würden Sie dem Bereich Diskriminierung zuordnen?**

etwas anfangen? (Jetzt kommen wir zu einem speziellen Thema: Diskriminierung ist ein Thema worauf häufig im Zusammenhang mit dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) hingewiesen wird (nur, wenn Sie mit diesem Begriff nichts anfangen können, diesen konkretisieren!)

5. Welche Erfahrungen mit Ausgrenzung/Abgrenzung/Diskriminierung haben sie selbst gesammelt aus ihrer Berufs- und Lehrtätigkeit, Fällt Ihnen dazu eine Geschichte ein (Gedankenstütze)
  - Situationen schildern lassen aus dem Unterricht/Exkursionen, ggf. Diskriminierung konkretisieren: „Alltagsrassismus, ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexuelle Identität, Klassenzugehörigkeit, Aussehen, Verharmlosung Nationalsozialismus
  - Kommunikation/Interaktion der Schüler untereinander, bei speziellen Unterrichtsthemen ansprechen
6. Wie haben die Schüler\*innen davon erzählt? (Fallen Ihnen dazu Geschichten ein?)
7. Wie erging es Ihnen in diesen Situationen? Wie ging es weiter? Wie ist es geendet?

- Emotionalität, Sensibilität
- 8. Können Sie mit erzählen, warum Sie in dieser Situation so reagiert haben? Was war Ihnen dabei wichtig? Welche Alternativen hätten Sie noch gehabt?**
- Emotionalität, Sensibilität, Potenziale, Ressourcen, Bedarfe, gesellschaftliche, politische, pädagogische, fachliche, ethische Verantwortung,
- 9. Was hätten Sie aus der heutigen Perspektive anders gemacht?**
- Thematisieren der Erlebnisse im Unterricht, Klärung in der Klasse, Einflussmöglichkeiten als Lehrer\*in, Zu-/Unzufriedenheit mit eigener Reaktion, Aufgabe als Lehrkraft, Grenzen, Ressourcen, Bedarfe

#### **D. Hauptteil: 2.Block (Kollegium/Rahmenbedingungen)**

- 10. Haben ihre Kolleg\*innen auch schon etwas Ähnliches berichtet? Können sie über ihre Erfahrungen auch im Team bzw. mit anderen Kollegen\*innen sprechen?**
- 11. Haben Sie Ideen welche Möglichkeiten der Unterstützung sie im Umgang mit diskriminierenden, alltagsrassistischen Äußerungen bräuchten?**
- Rahmenbedingungen (Institution/Lehrplan/Lehrbücher), Thematisierung im Team/Schule (Dienstberatungen, Teambesprechungen), Leitbild, Blockaden/Abwehr, Sensibilisierung für das Thema, Potenziale für den Unterricht, Bedarfe für den zukünftigen Umgang, Grenzen

#### **D. Hauptteil: 3.Block (Transformationsprozesse)**

**Bitte erinnern sie sich noch einmal: Stellen Sie sich vor, sie wären noch einmal die/der Lehrer\*in am Anfang ihrer Unterrichtstätigkeit und die/der Lehrer\*in heute!**

- 12. Können Sie mir erzählen, wie sich durch diese Erfahrungen ihr eigener Umgang mit diesen Unterrichtssituationen verändert hat?**
- Veränderung von Haltung/Handlungsweisen, Sensibilisierung, Verantwortung, Unterrichtsplanung, Gestaltung Unterrichtsablauf, Umgang mit Störungen

#### **Abschluss:**

- 13. Wenn Sie sich etwas wünschen könnten, auf der Basis ihrer Erfahrungen mit Diskriminierung und Ausgrenzung, was hätten Sie für Ideen für die Zukunft?**
  - Weiterentwicklungen, Innovationen, Grenzen
  - 14. Haben wir etwas vergessen? Gibt es noch etwas was Sie gern noch ansprechen würden?**
- Ich danke Ihnen ganz herzlich für Ihre Zeit und ihre Unterstützung!**

#### **Metagespräch:**

- Erleben des Gesprächs, der Interaktion, meiner Gesprächsführung?**
- Angemessenheit bzw. Bedeutsamkeit der von mir angesprochenen Aspekte?**
- Befindlichkeit jetzt, nach dem Gespräch?**



## **Einverständniserklärung**

### **1. Einwilligungserklärung**

Hiermit willige ich ein, dass die im Rahmen des Forschungsprojekts erhobenen personenbezogenen Daten meiner Person, in Form des Interviews und dessen Transkript allein für die wissenschaftliche Auswertung gemäß Ziff. 2 verarbeitet werden dürfen. Sofern ich besondere Kategorien von personenbezogenen Daten angebe bzw. angegeben habe, sind diese von der Einwilligungserklärung umfasst. Ihre Einwilligung ist freiwillig. Sie können die Einwilligung ablehnen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen. Ihre Einwilligung können Sie jederzeit gegenüber Frau Werner widerrufen, mit der Folge, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten, nach Maßgabe Ihrer Widerrufserklärung, durch diesen für die Zukunft unzulässig wird. Dies berührt die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung jedoch nicht.

### **2. Zweck der Datenverarbeitung / Ziel des Projekts**

Zweck der Datenerhebung ist die Ermittlung von Überzeugungen, Erfahrungen und Haltungen von Lehrkräften gegenüber Diskriminierungssituationen von Auszubildenden in der Pflegeausbildung.

### **3. Kontaktdaten der Datenschutzbeauftragten**

Jana Werner, Jana.Werner@b-tu.de

### **4. Rechtsgrundlage**

Frau Werner verarbeitet die von Ihnen erhobenen personenbezogenen Daten auf Basis Ihrer Einwilligung gemäß Art. 6 Abs. 1 S. 1 lit. a DSGVO. Sofern besondere Kategorien personenbezogener Daten betroffen sind, verarbeitet Frau Werner die von Ihnen erhobenen personenbezogenen Daten auf Basis Ihrer Einwilligung gemäß Art. 9 Abs. 2 lit. a DSGVO.

### **5. Ihre Rechte**

Im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben haben Sie gegenüber Frau Werner grundsätzlich Anspruch auf:

- Bestätigung, ob Sie betreffende personenbezogenen Daten durch Frau Werner verarbeitet werden,
- Auskunft über diese Daten und die Umstände der Verarbeitung,
- Berichtigung, soweit diese Daten unrichtig sind,
- Löschung, soweit für die Verarbeitung keine Rechtfertigung und keine Pflicht zur Aufbewahrung (mehr) besteht,
- Einschränkung der Verarbeitung in besonderen gesetzlich bestimmten Fällen und
- Übermittlung Ihrer personenbezogenen Daten – soweit Sie diese bereitgestellt haben – an Sie oder einen Dritten in einem strukturierten, gängigen und maschinenlesbaren Format.

Darüber hinaus haben Sie das Recht, Ihre Einwilligung jederzeit gegenüber Frau Werner zu widerrufen, mit der Folge, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten, nach Maßgabe Ihrer Widerrufserklärung, durch diesen für die Zukunft unzulässig wird. Dies berührt die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung jedoch nicht.

### **6. Keine automatisierte Entscheidungsfindung (inklusive Profiling)**

Eine Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten zum Zweck einer automatisierten Entscheidungsfindung (einschließlich Profiling) gemäß Art. 22 Abs. 1 und Abs. 4 DSGVO findet nicht statt.

---

Vorname, Nachname

---

Ort und Datum Unterschrift