

»Das ist nicht so einfach mal hopplahopp geklärt, in einem lockeren Gespräch ...« – Kulturspezifische Anforderungen an Lehrende in pflegeberuflichen Bildungsprozessen

Marcus Mittenzwei

Abstract Die kulturelle Heterogenität der Lernenden erlebt in der pflegeberuflichen Bildung zunehmende Bedeutung. Dabei stellen heterogene kulturelle Hintergründe immer noch einen Benachteiligungsfaktor in der Pflegeausbildung dar. Unter dem Fokus der Bildungsgerechtigkeit erleben Lehrende der pflegeberuflichen Bildung unterschiedliche Anforderungssituationen, denen sie mit vielfältigen Handlungsstrategien begegnen. Durch die vorliegende qualitative Analyse konnten unterschiedliche Aspekte einer kultursensiblen Pflegepädagogik ermittelt werden. Diese lassen einen erforderlichen Fokus auf die interkulturelle Kommunikation, den subjektorientierten Lebensweltbezug und die interkulturelle Reflexion erkennen. Als Basis dieser Handlungen kristallisiert sich ein kultursensibles pflegepädagogisches Bildungsverständnis heraus, welches es ermöglicht, Kulturspezifika als selbstverständlichen Bestandteil einer professionellen Pflegepädagogik zu verstehen.

1. Einleitung

Pflegepädagogische Handlungen und deren Konzeptionen sollten sich flexibel und immer wieder neu auf unterschiedliche Wandlungsimpulse des Pflegeberufs einstellen. Die kulturelle Heterogenität stellt solch einen Wandlungsimpuls dar, da zum einen die kulturelle Heterogenität der Lernenden in der (pflege-)beruflichen Bildung steigt (vgl. Statistisches Bundesamt 2025; o. S.), aber auch die interkulturelle Kompetenz von Pflegefachpersonen ein zentrales gesetzliches Ausbildungsziel ist (§ 5 Abs. 1 PflBG).

Das Bestreben, innerhalb pflegeberuflicher Bildungsprozesse eine gleichberechtigte Teilhabe an der pflegerischen Berufs- und Arbeitswelt trotz möglicher Benachteiligung aufgrund des kulturellen Hintergrundes für die Lernenden zu realisieren, stellt eine wesentliche Kompetenzanforderung an Pflegepädagog*innen

dar (vgl. Scherr u. a. 2015: 9). Die auf dem Prinzip der Bildungsgerechtigkeit beruhenden pfledepädagogischen Handlungen (z. B. Unterrichten, Anleiten, Beraten oder Bewerten) nehmen einen wesentlichen Einfluss auf die anzustrebende Gleichbehandlung, indem kulturelle Ungleichheiten und Diskriminierungen thematisiert und reduziert werden können (vgl. Mecheril/Vorrink 2023: 47). In diesem Kontext erscheint es erforderlich, dass die zugrunde liegende professionelle pfledepädagogische Haltung kulturelle Heterogenität wertschätzend auffasst (vgl. Klose/Merx 2017: 298). Dabei ist festzustellen, dass die Diskriminierungswahrnehmung von Lehrenden subjektiv und zu gering ausgeprägt erscheint (vgl. Klose/Merx 2017: 298) und ein empirisches Defizit hinsichtlich eines professionellen Umgangs mit Lernenden aus anderen Kulturen besteht (vgl. Kramer 2015: 39). Empirische Ergebnisse der Lehrendenbildung verweisen ebenfalls darauf, dass sich Lehrende nur partiell auf die pädagogische Tätigkeit in der Einwanderungsgesellschaft vorbereitet fühlen. Zudem legt die Lehrendenbildung unterschiedliche Schwerpunkte auf kulturell heterogene Lernende (vgl. Teltemann 2022: 142). Diese Tatsache betrifft auch die pfledepädagogische Tätigkeit und die ihr zugrunde liegende Lehrendenbildung. Dabei wird erkennbar, dass sich diese ebenfalls verstärkt einer kultursensiblen pfledepädagogischen Lehrendenkompetenz zuwenden muss, um eine domänenspezifische Kompetenzmodellierung zu fördern (vgl. Reiber u. a. 2017: 9 ff.).

Als Ausgangsbasis dieser spezifischen Kompetenzforschung ist festzuhalten, dass Migration ein typisches menschliches Merkmal darstellt und aufgrund unterschiedlicher Beweggründe (z. B. sozial, politisch, wirtschaftlich) erfolgt. Eine Vielzahl von positiven gesellschaftlichen Entwicklungen wurde erst durch das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Kulturen ermöglicht, beispielsweise in Wissenschaft oder Musik (vgl. Cattacin 2021: 75). Vor diesem Hintergrund fokussiert eine kultursensible Pflegepädagogik das Potenzial einer solchen kulturellen Heterogenität unter dem erziehungswissenschaftlichen Fokus. Dabei erscheint zentral, dass kulturelle Vielfalt und, eng damit verbunden, menschliche Individualität den Normalfall und zugleich Ausgangspunkt pfledepädagogischer Handlungen markieren. Eine solche kultursensible Pflegepädagogik fokussiert Barrieren, die wiederum eine subjektorientierte Pflegedidaktik behindern. Gleichzeitig stellt sie die Kompetenzen, Bedürfnisse, Ressourcen und Potenziale der Lernenden in den Vordergrund, um die Vielfalt der eigenen Person zu entdecken und darauf basierend die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu fördern (vgl. Sielert 2017: 33). Dabei erscheint die bewusste Trennung von Herkunft und Ausbildungserfolg grundlegend für pfledepädagogische Handlungen (vgl. Mecheril/Vorrink 2023: 45 f.).

Vor dem diskutierten Hintergrund fokussiert die zugrunde liegende Analyse Anforderungen und Handlungsstrategien an Lehrende der pflegeberuflichen Bildung im Kontext der kulturellen Heterogenität von Lernenden.

2. Methodik

Um kulturspezifische Anforderungen und darauf basierende Handlungsstrategien von Lehrenden der pflegeberuflichen Bildung zu analysieren, wurden die individuellen Ansichten und Wahrnehmungen der Lehrenden mittels eines qualitativen Forschungsdesigns fokussiert. Dieses Vorgehen ermöglichte eine induktive Kategorienbildung entlang der subjektiven Realitätsbeschreibungen der Lehrenden als Einzelfälle und deren vergleichende Analyse (vgl. Reinders/Ditton 2015: 50). Ein vertiefender Schwerpunkt der Datenerhebung fokussierte die individuellen Sinnzuschreibungen und die Beschreibung der kultursensiblen Handlungen. Dieses Ansinnen konnte durch die Implikationen der Deutungsmusteranalyse nach Bögelein und Vetter (2019) unterstützt werden. Dabei weisen Deutungsmuster eine Orientierungsfunktion für die individuellen Handlungen und Situationsbewertungen auf, die eine Situationsbewältigung, auch von herausfordernden Situationen ermöglichen. Im Zentrum der Analyse der Deutungsmuster standen Derivate in Form von individuellen Meinungen, Vorstellungen, Beschreibungen, Erklärungen oder Begründungen und daraus resultierende Handlungsanforderungen. Somit standen Deutungsmuster aus den Derivationen, die einen Kontext zur kulturellen Heterogenität der Lernenden aufwiesen, im Mittelpunkt der Analyse (vgl. Bögelein/Vetter 2019: 16).

Innerhalb der zugrunde liegenden Analyse erfolgte die Datenerhebung mittels leitfadengestützter Interviews ($n = 27$), da durch diese Erhebungsform die Antworten der Interviewteilnehmenden nicht vorgegebenen Antwortmustern folgten und offene Antworten ermöglicht wurden (vgl. Lüdders 2016: 36 f.). Für eine thematische Lenkung der Interviews wurde ein Leitfaden mit folgenden Schwerpunkten generiert:

Aneignungsprozesse Unter diesem Schwerpunkt wurden besonders die kulturspezifischen Anforderungen im Kontext der Aneignungsprozesse an den unterschiedlichen Lernorten angesprochen, um das Unterrichten als wesentliche Aufgabe der Lehrenden zu beleuchten.

Pflegepädagogische Handlungssituationen Unter diesem Fragenkomplex wurde der Gesprächsfokus erweitert, um kulturspezifische Anforderungen neben den Aneignungssituationen in Erfahrung zu bringen (z. B. Beratungsgespräche oder Bewerbenden-Assessment).

Berufliche Aus- und Fortbildung Unter diesem Fragenkomplex wurden unterschiedliche Wege der interkulturellen Kompetenzaneignung betrachtet.

Rahmenbedingungen Dieser Themenkomplex fokussierte unterschiedliche hemmende bzw. fördernde Faktoren im tagtäglichen Handeln der Lehrenden, welche die interkulturelle pfledepädagogische Kompetenz bedingen bzw. fördern.

Kompetenzbeschreibungen Hierbei wurden einzelne Kompetenzelemente und daraus resultierende Fertigkeiten oder Einstellungen der Lehrenden angesprochen.

Als Interviewteilnehmende wurden 27 Lehrende mit Kursleitungstätigkeiten akquiriert, da diese im engen Kontakt mit den Lernenden stehen und sich somit besonders für eine Anforderungsanalyse eignen (vgl. Clement/Piotrowski 2008: 84). Das Sampling dieser Analyse zielte darauf ab, ein reduziertes Abbild kulturspezifischer Anforderungen zu vermeiden und stattdessen die Pluralität der unterschiedlichen Erscheinungsformen und der daraus resultierenden Handlungsstrategien abzubilden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 177 ff.). Dadurch konnte eine breite Analysegrundlage gewonnen werden, die eine intensive Sinnerschließung der Deutungen über die kulturspezifischen Anforderungen förderte. Datenanalytisch wurde die explizierende qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) genutzt. Die Kategorienbildung vollzog sich induktiv sowie iterativ und ermöglichte, dass ein maximal unverzerrtes und gegenstandnahes Bild der Anforderungen und Handlungsstrategien deutlich wurde (vgl. Kelle/Kluge 2010: 70). Im Verlauf der Analyse konnte das anfängliche Kategoriensystem mit einem geringen empirischen Gehalt, zunehmend mittels Unterkategorien angereichert und konkretisiert werden. Hierbei wurden diese Unterkategorien kontinuierlich durch eine thematisch vergleichende und fallübergreifende Analyse abgesichert (vgl. Kelle/Kluge 2010: 73 ff.). Eine abschließende codierleitfadengestützte Gesamtanalyse sicherte die Aussagefähigkeit des Kategoriensystems umfassend ab (vgl. Mayring 2008: 44 ff.).

3. Ergebnisse

Das dargestellte methodische Vorgehen ermöglichte es, unterschiedliche kulturspezifische Anforderungen an Lehrende in pflegeberuflichen Bildungsprozessen zu analysieren. Im Folgenden werden diese detailliert beschrieben. Ebenso werden damit verbundene interkulturelle pfledepädagogische Handlungsstrategien dargestellt.

3.1 Die kultursensible Bedingungsanalyse

Eine zentrale kulturspezifische Anforderung stellt die Bedingungsanalyse vor dem Hintergrund vielfältiger kultureller Spezifika der Lernenden dar. Lehrende nutzen

hierbei unterschiedliche Quellen und Informationswege, um die individuellen Einstellungen, Verhaltensweisen, Werthaltungen etc. der Lernenden durch kulturelles Hintergrundwissen zu fundieren. Dabei umfasst das kulturelle Hintergrundwissen beispielsweise Informationen über die Sozialisationsbedingungen, Dominanzkulturen und Minderheitspositionen sowie über die Auswirkungen von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung. Ziel ist es, neben der Entwicklung einer professionellen pflegerischen Identität auch deren begrenzenden und ermöglichenden Einfluss auf die pflegepädagogischen Handlungen zu erkennen. Das Hintergrundwissen bezieht sich aber auch auf weitere Diversitätsdimensionen (z. B. sexuelle und geschlechtliche Identität, Alter, Nationalität, Gesundheit/Krankheit oder den ökonomischen Status), da immer gewisse Schnittmengen zur Dimension Kultur bestehen und deren Zusammenwirken nachvollzogen werden muss. Dabei wird als wesentliche Handlungsstrategie beschrieben, dass die individuellen kulturellen Selbstkonzepte der Lernenden nur schwer mit bestehenden Kulturverständnissen in Verbindung zu bringen sind. Deswegen besteht eine wesentliche Handlungsstrategie darin, dieses Wissen um die Kulturspezifika der Lernenden stets flexibel zu halten. Diese Flexibilität erscheint grundlegend, da die vielfältigen kulturellen Spezifika themen- und situationsspezifisch immer wieder neu in eine kulturelle Bedingungsanalyse der Lernendengruppe einfließen sollen. So lassen sich pflegepädagogische Handlungsstrategien und methodisch-didaktische Konzeptionen gezielt modifizieren.

Interviewbeispiel:

»Und für mich ist immer wichtig, was die mir erzählen, ja, dass ich das für mich als Wissen behalten, ja, zu wissen, was ist der Unterschied zwischen Aleviten und was weiß ich, was es alles gibt, ja. Was macht es, was haben die auch für Frauenbilder, was dürfen die? Oder auch zu wissen, Sowjetunion, die sind anders sozialisiert, also Russland oder ehemalige Sowjetunion. Oder auch Eritrea, die Somalia, was verbirgt sich dahinter, wie ist das Schulsystem.« (D: #00:27:10-8#)

Das Zitat verdeutlicht, dass die kultursensible Bedingungsanalyse als fundierendes Konzept genutzt wird, um eine konkrete Orientierung auch aus der kulturellen Biografie der Lernenden hinsichtlich kultureller Spezifika bzw. Voraussetzungen der Lernenden zu erhalten. Eine solche Bedingungsanalyse ermöglicht eine Bewusstmachung von Kulturspezifika, die in den Aneignungssituationen berücksichtigt werden müssen. Da sich die kultursensible Bedingungsanalyse immer wieder neu darstellt, wird darin die Anforderung einer hohen Flexibilität der Lehrenden deutlich. Diese ist gleichzeitig von einer kritischen Analysefähigkeit und hohen Sensibilität begleitet, da Lehrende kontinuierlich überprüfen müssen, ob die generierte Bedingungsanalyse i. S. v. kulturellen Vorstellungen, Deutungen oder Verhaltensweisen tatsächlich den relevanten kulturellen Bedingungsfaktoren der

Aneignungssituation entsprechen. Die Analyseergebnisse verdeutlichen ebenso, dass Kultur aus der Lehrendenperspektive primär als Orientierungspunkt verstanden wird. Dies konkretisiert sich durch die spezifische Bedingungsanalyse und die unterschiedlichen Aneignungssituationen beispielhaft in den Traditionen, Werten, Ritualen oder Verhaltensweisen der Lernenden. Durch die kultursensible Bedingungsanalyse wird deutlich, dass ein pflegepädagogisches Kulturverständnis, das sich für alle Beteiligten in einem kontinuierlichen Kurationsprozess befindet, als zentrale Grundlage der Kultursensibilität zu verstehen ist. Dieses Verständnis hat stetig neue Auswirkungen auf die Aneignungsprozesse.

3.2 Die Gestaltung kultursensibler Aneignungssituationen

Basierend auf der kultursensiblen Bedingungsanalyse verdeutlicht sich eine weitere kulturspezifische Anforderung an Lehrende der pflegeberuflichen Bildung in der kultursensiblen Gestaltung von Aneignungssituationen. Diese konkretisiert sich darin, kulturspezifische Aspekte der Lernenden bei den Ausbildungsinhalten sowie dem didaktisch-methodischen Vorgehen besonders zu berücksichtigen. Hierbei müssen Lehrende einen Zugang zu den subjektiven kulturellen Lebenswelten der Lernenden finden und aufrechterhalten. Der Lebensweltbezug ermöglicht, Reaktionen und Verhalten innerhalb der Aneignungsprozesse zu erkennen bzw. zu deuten. Daraus resultiert eine inhaltliche bzw. didaktisch-methodische Anpassung, was in folgendem Interviewbeispiel beschrieben wird:

»Und dann, ähm, gab es mal so eine, ja, so eine knifflige Situation in einem Unterricht, wo, ähm, gesagt wurde: »Na ja, Brasilianisch gibt es ja gar nicht, das ist ja Portugiesisch.« Da habe ich gesagt: »Hm. Hm. Hm. Ich sage, das würde ich mal so nicht sagen, ne?« Und habe dann eben, äh, Bilder noch auf meinem Rechner gehabt von diesem Duschkopf. Also einmal von vorne und dann von der Seite, wo man eben Elektrokabel und Wasserleitung sieht. Und dann eben das Schild. Ich sage: »Herr Sowieso, jetzt tun Sie mir mal bitte den Gefallen, weil ich es so gerne gehört habe in Brasilien, lesen Sie es einmal in der Landessprache vor und übersetzen uns das dann sinngemäß.« Und er hat es dann vorgelesen, musste dabei schon lachen. Und hat es dann für alle übersetzt. Und dann war er der Burner. Er kam nach dem Unterricht zu mir hier ins Büro. Und hat sich bedankt.« (BB: #00:18:23-4#)

Die dargestellte bewusste Implementierung der kulturellen Lebenswelten begünstigt weiterführend eine vertiefende Auseinandersetzung mit kulturspezifischen Ansichten (z. B. Rollenzuweisungen). Durch diese Auseinandersetzung versuchen Lehrende vor allem die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden zu fokussieren, indem durch die Förderung des Verständnisses für kulturelle Unterschiede, eine Distanzverringering divergenter Kulturspezifika angestrebt wird. Dabei ist an-

zumerken, dass sich dieser Austausch und die thematische Distanzverringern auf alle beteiligten Personengruppen der Aneignungsprozesse bezieht. Durch dieses Vorgehen wird versucht, die verständnisvolle Haltung der Lernenden, auf am Pflegeprozess beteiligte Personen aus anderen Kulturen transferieren zu können. Somit stellt dieses kultursensible Vorgehen einen wesentlichen Ausgangspunkt zur Erreichung der interkulturellen pflegerischen Kompetenz (§ 5 Abs. 1 PflBG) dar. Um die kulturelle Heterogenität der Lernenden aktiv in die Aneignungsprozesse einzubinden, wird als handlungsleitend beschrieben, dass kulturelle Pauschalierungen vermieden werden, indem ein kontinuierlicher gemeinsamer reflexiver Austausch über die Kulturspezifika (z. B. Familienbild oder Geschlechterverhältnisse) erfolgt. Unter der didaktischen Perspektive achten Lehrende besonders darauf, einen Schonraum zu generieren, in dem wertende Aussagen, Berichte oder Reaktionen bewusst ermöglicht werden, um kultursensible Perspektivwechsel für die Lernenden zu fördern. Ebenso erfolgen bewusste Impulse für den kulturellen Austausch, beispielsweise durch die Diskussion über die Funktion der Spiritualität oder die Einstellung zu Menschen mit Behinderungen in anderen Kulturen. Ebenso werden bewusst kulturelle Berichte der Lernenden (Besonderheiten des Herkunftslandes, Rituale oder Bräuche) eingefordert (Referate bzw. Vorträge als spezifische Aufgabenstellungen). Vor dem Hintergrund der beschriebenen themenspezifischen Bedingungsanalyse erfolgen Meinungsabfragen insbesondere zu Beginn einer Thematik, um ein gegenseitiges Verständnis für divergente kulturspezifische Ansichten zu ermöglichen. Aber auch persönliche Berichte der Lehrenden über deren kulturelle Erlebnisse im Kontext der Pflegearbeit können den kultursensiblen Austausch anregen.

Interviewbeispiel:

»Eine Kollegin bat mich neulich, ähm, da der Kurs sehr groß ist, mich zu unterstützen. Sie wollte praktische Übungen machen zu, äh, Lerneinheit Sich Bewegen. Und da war ich ganz in der Pfleger-Rolle, und ich habe gar nicht großartig in die Runde gefragt, ob ich berühren darf. Da habe ich gleich an die Hüfte, und zack-zack-zack. Und so mobilisieren Sie an die Bett-kante. Gar nicht gefragt: ›Darf ich Sie, mal eben an die Bettkante?‹ Nein. Da brach der Pfleger durch. Ich habe mich halt vor der ganzen Gruppe entschuldigt [...].« (BB: #00:27:01-3#-#00:27:22-5#)

Das Zitat verdeutlicht die große methodisch-didaktische Sensibilität, die erforderlich ist, um keine kulturellen Grenzen zu überschreiten und gleichzeitig eine mögliche bzw. notwendige Annäherung an Themen oder Pflegetechniken, wie beispielsweise die Intimpflege des anderen Geschlechts zu begleiten. Für das kultursensible didaktisch-methodische Vorgehen können dabei u. a. folgende Charakteristika kultursensibler Aneignungssituationen abgeleitet werden:

- Es herrschen offene didaktische Konzeptionen vor, die einen niedrigen Handlungsdruck aufweisen und fehlerfreundlich hinsichtlich der kulturellen Deutungen und Handlungen der Lernenden sind.
- Aneignungssituationen werden bewusst irritationsfreundlich konzipiert bzw. basierend auf kulturellen Irritationen, verbunden mit umfassenden Möglichkeiten der offenen Auseinandersetzung mit Kulturspezifika der beteiligten Personen (Lehrende, Lernende, Klient*innen, interprofessionelles Team, An- und Zugehörige etc.).
- Aneignungsprozesse erfolgen mit einer klaren Handlungsaufforderung und gleichzeitigen Freiräumen für eigene Entscheidungen vor dem Hintergrund biografischer, subjektiver, gesellschaftlicher und kultureller Aspekten der beteiligten Personen.
- Fallbezogene kulturspezifische Inhalte der Aneignungsprozesse werden als diskussionswürdig dargestellt, fordern die aktive Auseinandersetzung ein und ermöglichen diese im Kontext der Fallbearbeitung.
- Die Fallerschließung erfolgt reflexiv mit dem Schwerpunkt auf der Deutung von abgeschlossenen Fällen, um eine professionelle Balance zwischen dem Anderen und dem Fremden anzubahnen.
- Lehrende nehmen sich hinsichtlich der eigenen kulturellen Interpretationen und Deutungen bewusst zurück. Die Lehrendenrolle beschränkt sich auf die bewusste Realisierung des kulturellen Austausches, eine beratende und begleitende Funktion im Prozess und die professionelle kultursensible Reflexion der Ergebnisse sowie die Sicherstellung des Schonraumes.

3.3 Die kultursensible Transfergestaltung

Unter dem Aspekt der kultursensiblen Transfergestaltung erleben Lehrende die Anforderung, immer wieder kultursensible Brücken zwischen den Lernenden und den unterschiedlichen Ausbildungsbeteiligten sowie Pflegesituationen zu bauen. Diese Transfers zeigen sich insbesondere in der Förderung des kulturspezifischen Nachvollzugs von Deutungen, Einstellungen und daraus resultierenden Handlungen. Bezogen auf die Lernenden versuchen Lehrende zwischen unterschiedlichen Auffassungen eines Arbeitsverständnisses zu vermitteln oder Handlungen, die kulturelle Grenzen überschreiten (z. B. intime Berührungen), vorzubereiten bzw. Alternativen zu finden. Die gemeinsame Vermittlung bezieht sich aber auch auf religiöse Bedürfnisse:

»Sie können nicht ihre Gebete, weiß ich nicht, fünfmal in der Schicht im Frühdienst machen, dann können sie nicht mehr arbeiten. Und gleichzeitig aber auch ähm sie zu schützen, oder dem Team deutlich zu machen, was sie für'n Hintergrund hat, so Zu sagen: ›Das ist Ihre Lebenswelt, Ihre Veränderung, und das ist die pflegerische

Lebenswelt: ›das geht, das geht nicht.‹ Und dann auch Verständnis zu erzeugen in alle Richtungen.« (G: #00:30:49-0#-#00:31:17-0#)

Auch unter der Anforderung einer kultursensiblen Transfergestaltung wird deutlich, welche grundlegende Bedeutung der bewusste Aufbau und die Aufrechterhaltung einer kultursensiblen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden haben. Vertiefend zeigt sich in den dargestellten Beispielen der Transfergestaltung die besondere Bedeutung einer verständnisvollen, wertfreien und gleichberechtigten Kommunikation, die Kulturspezifika berücksichtigt und deren Hintergründe reflektiert.

3.4 Die kultursensible professionelle Identität

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass die kulturelle Heterogenität der Lernenden in den pflegeberuflichen Bildungsprozessen unterschiedliche Anforderungen an professionelle pflegepädagogische Handlungen stellt. Damit verbunden werden zugleich vielseitige Persönlichkeitsanforderungen an Lehrende in der pflegeberuflichen Bildung beschrieben. Diese zeigen sich insbesondere in Offenheit, Transparenz, Gerechtigkeit und der bewussten Vermeidung kultureller Verallgemeinerungen. Dabei ermöglicht das Identitätsmerkmal der Offenheit, dass Kulturspezifika überhaupt wahrgenommen werden können und die Kulturspezifika der Lernenden situationsspezifisch Beachtung finden.

Damit subjektive Wahrnehmungen der Lehrenden abgeglichen und in das weitere Handeln übernommen werden können, wird der vertrauensvolle und kontinuierliche kollegiale Austausch als besonders förderlich dargestellt. Dadurch kann die erforderliche interkulturelle Reflexionsfähigkeit der Lehrenden, besonders am Berufsbeginn, ausgebaut werden. Hierbei wird beschrieben, dass unterschiedliche Wahrnehmungen und Handlungen der Lehrenden vor dem Hintergrund der Kulturspezifika dieser und der Lernenden dargestellt und diskutiert werden. Ziel ist es, Handlungen oder didaktische Vorgehensweisen abzustimmen, vor allem aber von den Erfahrungen der anderen Lehrenden zu profitieren. Eine solche Erfahrung verdeutlicht das folgende Interviewbeispiel:

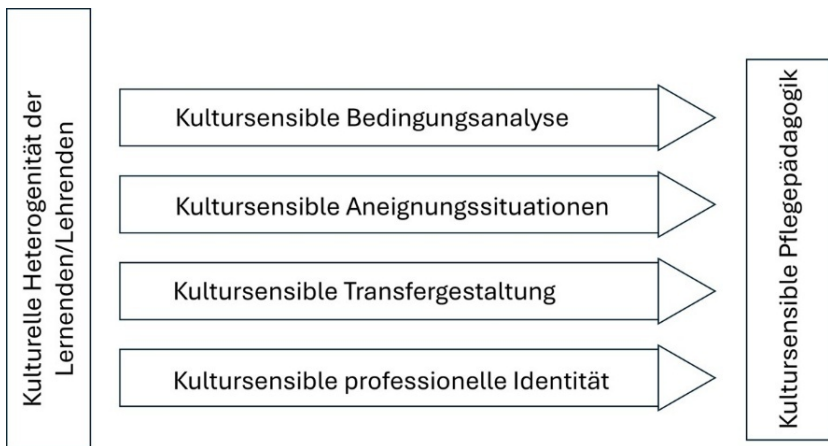
»Ähm, ich hatte jetzt eine Schülerin, die hat zwischen dem FSJ und der Ausbildung sich dafür entschieden, Kopftuch zu tragen. Sie war total damit beschäftigt, weil ihre Eltern wollten das nicht, aber sie wollte das und das war so ihr Thema. Und ich sage mal, das lernt man oder habe ich tatsächlich erst im, Lehrersein gelernt, mit so Situationen auch umzugehen.« (Z: #00:35:07-0#-#00:35:25-0#)

In enger Verbindung zu den dargestellten Identitätsmerkmalen wird eine erforderliche Ambiguitätstoleranz der Lehrenden beschrieben, welche durch ein positiv

konnotiertes geringes Vertrauen in die eigene kulturbedingte Wahrnehmung gefördert wird. Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, kulturell unterschiedliche Sichtweisen und mehrdeutige Situationen auszuhalten, ohne vorschnell zu bewerten oder einseitig einzuordnen. Diese Haltung stärkt die Reflexionsfähigkeit im Umgang mit Differenz und eröffnet neue Perspektiven im Lehr-Lern-Kontext. Diese Toleranz stellt ein Spezifikum im Kontext der kulturellen Heterogenität dar, da Ambiguitätstoleranz, als Fähigkeit zum professionellen Umgang mit kultureller Vielfalt, erst durch den Kontakt mit anderen kulturellen Sichtweisen ausgebildet wird (vgl. Watzlawik 2020: 35).

Die zuvor herausgearbeiteten kulturspezifischen Anforderungen an Lehrende lassen sich in ihrer Gesamtheit systematisieren. Die folgende Abbildung 1 stellt zusammenfassend die diskutierten kulturspezifischen Anforderungen an Lehrende in pflegeberuflichen Bildungsprozessen dar.

Abbildung 1: Kulturspezifische Anforderungen an Lehrende der pflegeberuflichen Bildung (eigene Darstellung)



4. Diskussion

Im Handlungsfeld der pflegeberuflichen Bildung ist von einer großen kulturellen Heterogenität der Lernenden (und zunehmend auch der Lehrenden) auszugehen. Dabei ist festzustellen, dass die erforderliche Auseinandersetzung der kulturell heterogenen Lernenden mit einer fremden Pflegewelt nur defizitär stattfindet und pflegeberufliche Bildungsforschung nicht ausreichend berücksichtigt wird (vgl. Dieterich 2017: 99). Die vorliegende empirische Untersuchung stellt die damit

verbundenen Anforderungen an Lehrende der pflegeberuflichen Bildung dar, die verdeutlichen, wie umfangreich die Integrationsleistungen dieses Personenkreises an den unterschiedlichen Lernorten sind. Die Anforderungen konkretisieren sich, neben einem kultursensiblen Handlungswissen, in Einstellungen bzw. Werthaltungen sowie in situativen Verhaltensweisen, die für professionelle pflegepädagogische Handlungen erforderlich sind (vgl. Dammer 2022: 286). Die im Datenmaterial analysierten Handlungsstrategien verdeutlichen konkrete Handlungsweisen von Lehrenden der pflegeberuflichen Bildung, um Integrationshürden und Diskriminierungsrisiken zu reduzieren. Auf einer konzeptionellen Ebene können diese Handlungsstrategien auch den Bereichen kultursensibles Wissen, Methoden, professionelle Haltung sowie der Reflexions- und Handlungsfähigkeit zugeordnet werden (vgl. Schmauch 2020: 309), um kultursensible Aneignungsprozesse zu fördern. Durch die Analyseergebnisse verdeutlichen sich auf einer konkreteren Ebene die Handlungsstrategien *interkulturelle Kommunikation*, *subjektorientierter Lebensweltbezug*, *interkulturelle Reflexion* und ein *kultursensibles pflegepädagogisches Bildungsverständnis* als Ausgangsbasis, um eine kultursensible Pflegedidaktik zu realisieren. Diese unterschiedlichen Strategien werden im Folgenden konkretisiert, um Impulse in die pflegepädagogische Praxis und Lehrendenbildung zu geben.

4.1 Interkulturelle Kommunikation

Die interkulturelle Kommunikation zielt auf den gleichberechtigten Austausch kulturspezifischer Geltungsansprüche ab. Dabei werden unterschiedliche Ansichten, Einstellungen oder Werthaltungen als Ausdruck kultureller Geltungsansprüche, beispielsweise über das Pflege- oder Arbeitsverständnis der Lernenden für Lehrende der pflegeberuflichen Bildung erkennbar bzw. verstehbar. Interkulturelle Kommunikation bezieht sich auch auf den kollegialen Austauschprozess der Lehrenden untereinander. In diesem wird es ermöglicht, kulturspezifische pflegepädagogische Handlungsüberzeugungen anderer Lehrender nachzuvollziehen und in einen kollegialen Diskurs zu setzen, um gegebenenfalls das eigene, ebenfalls kulturell geprägte, Handeln zu überdenken und anzupassen.

Grundlegend ist dabei zu erkennen, dass die interkulturelle Kommunikation den gemeinsamen Austausch über kulturspezifische Überzeugungen zu ermöglichen versucht. Dies hat eine besondere Relevanz, da diese Überzeugungen stets mit Emotionen hinterlegt sind und sich dadurch wesentlich auf die Aneignungsprozesse auswirken (vgl. Habermas 2019: 126). Interkulturelle Kommunikation basiert auf dem Aufbau und der kontinuierlichen Aufrechterhaltung einer vertrauensvollen und gleichberechtigten Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die emotionalen Austausch überhaupt erst ermöglicht. Hierfür ist ebenso ein gleichberechtigter und machtfreier Diskurs elementar, der die kulturellen Spezifika von

Lehrenden und Lernenden zu ergründen versucht, um ein gemeinsames Einverständnis oder eine bewusste Ablehnung kulturspezifischer Geltungsansprüche zu fördern (vgl. Habermas 1984: 161 f.). Dabei sollten besonders die potenziellen Verhaftungen der Lernenden und Lehrenden in kulturspezifischen Zwängen beachtet, sensibel verdeutlicht und diskutiert werden, um eine gegenseitige Auseinandersetzung mit diesen zu ermöglichen. Dadurch wird deutlich, dass diese diskursive Willensbildung wesentlicher Bestandteil des verständigungsorientierten pflegepädagogischen Handelns ist, mit der Zielstellung gesellschaftliche Sozialisation und pflegeberufliche Persönlichkeitsbildung zu fördern. Durch ein solches Handeln zeigt sich pflegepädagogische Professionalität, die ihren Mittelpunkt im kommunikativen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden über die Welt und deren Anforderungen versteht (vgl. Girmes 2006: 63). Dafür ist ein geschützter Raum erforderlich, den pflegeberufliche Bildungseinrichtungen bzw. die Aneignungssituationen kontinuierlich sicherstellen sollten. Interkulturelle Kommunikation bedeutet auch, die Wahrscheinlichkeit eines kultursensiblen Austausches mit den Lernenden zu erhöhen, indem sich Lehrende sprachliches sowie metasprachliches Wissen aneignen und nutzen. Metasprachliches Wissen umfasst dabei die Fähigkeit, nicht nur sprachliche Inhalte, sondern auch dahinterliegende Bedeutungsstrukturen, Kommunikationsregeln und kulturelle Kontexte in der jeweiligen Lernendengruppe zu reflektieren (vgl. Allemann-Ghionda 2007: 44).

4.2 Subjektorientierter Lebensweltbezug

Die beschriebene diskursive Erschließung der kulturellen Geltungsansprüche verdeutlicht einen erforderlichen Bezug in die subjektiven Lebenswelten der Lernenden. Dieser erscheint besonders relevant, da die kulturellen Lebenswelten und Sozialisationen einen wesentlichen Einfluss auf die pflegepädagogischen Handlungen haben (vgl. Domenig 2021: 289). Die kulturelle Lebenswelt kann als Ort verstanden werden, an dem die Kulturspezifika der Lernenden hinterlegt sind und aus dessen Deutungsvorrat sich Orientierung und Sinnstiftung für soziale und berufliche Handlungen ableiten lassen (vgl. Vonken u. a. 2020: 8). Die Lernenden sind somit auf diese kulturellen Lebenswelten angewiesen, auch wenn die darin verankerten subjektiven Deutungen zugleich einschränkend wirken können, da vor allem jene Aspekte wahrgenommen werden, die mit der eigenen kulturellen Lebenswelt übereinstimmen. Treffen Lernende, beispielsweise im Kontext der pflegeberuflichen Ausbildung, auf Verhaltenserwartungen, Kommunikationsformen oder Erlebnisse etc., die ihrer eigenen Lebenswelt widersprechen, können Irritationen oder Konflikte entstehen (vgl. Demel u. a. 2020: 4). Die pflegepädagogische Herausforderung besteht darin, dass kulturelle Lebenswelten stets eine gewisse Unzugänglichkeit aufweisen – die erkennbaren Aspekte sind lediglich beobachtbar und müssen im Diskurs gemeinsam erschlossen werden (vgl. Friedrichs 2017:

38). Dies erscheint besonders deshalb notwendig, weil Aneignungsprozesse an lebensweltkompatible Praxisformen und Orientierungsmuster anknüpfen müssen. Dieser Prozess verläuft reibungslos, wenn neue pflegeberufliche Inhalte oder Handlungen mit den bestehenden kulturellen Deutungen übereinstimmen (vgl. Albert 2020: 2). Der subjektorientierte Lebensweltbezug umfasst jedoch auch die Konfrontation und Irritation der Lernenden mit Aspekten der Ausbildung, die den bestehenden kulturellen Deutungen nicht entsprechen (vgl. Erlebach u. a. 2020: 2). Durch einen fundierten Lebensweltbezug und darauf abgestimmte sensible Aneignungsprozesse kann eine kultursensible Pflegedidaktik realisiert werden. Darin stellt die kulturelle Lebenswelt den wesentlichen Orientierungs-, Begründungs- und Reflexionsrahmen für pflegedidaktische Handlungen dar. Diese berücksichtigen kontinuierlich und wechselseitig die kulturspezifischen Sichtweisen und Erfahrungen aller beteiligten Personengruppen. Die subjektorientierte Lebensweltorientierung fokussiert didaktisch ein handlungsbezogenes Sinnverstehen der Lernenden, welches verbessert werden kann, wenn mögliche Hürden dieses Verstehens vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Basis pflegerischer Handlungen diskutiert werden (vgl. Wittau/Zurstrassen 2017: 139). In diesem Sinne kann die Auseinandersetzung mit möglichen Hürden der pflegerischen Arbeit für die Lernenden erleichtert werden, wenn die Erforderlichkeit der Tätigkeit als kulturunabhängige pflegerische Unterstützungsleistungen diskutiert wird. So kann beispielsweise die kulturelle Hürde bei der Intimpflege des anderen Geschlechts reduziert werden, indem verdeutlicht wird, dass die Intimpflege wesentlicher Bestandteil der pflegerischen Arbeit ist. Dabei erscheint die pflegerische Arbeit als verbindende Basis unterschiedlicher kultureller Deutungen und trägt das Potenzial in sich, diese Deutungen anzugleichen, denn nicht mehr diese, sondern die Pflege-tätigkeit steht im Mittelpunkt. Auf diese Weise können in Aneignungsprozessen, welche den subjektorientierten Lebensweltbezug berücksichtigen, Lebenswelt und Arbeitswelt nachhaltig miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. ebd.: 143).

4.3 Interkulturelle Reflexion

Die interkulturelle Reflexion fördert die kultursensible Konzipierung, Realisierung und Evaluation von Aneignungssituationen, da diese die kontinuierliche Verbindung zwischen den Kulturspezifika der Lernenden und der inhaltlichen sowie methodisch-didaktischen Konzipierung der Aneignungsprozesse fokussiert. Gleichzeitig scheint die interkulturelle Reflexion besondere Relevanz in pflegepädagogischen Handlungssituationen aufzuweisen, die durch eine intensive Kommunikation geprägt sind (z. B. Lernentwicklungs- oder Krisengespräche). Dabei ermöglicht die interkulturelle Reflexion der Lehrenden einen kommunikativen Abgleich von kulturspezifischen Deutungen. Hierbei scheint es unumgänglich, dass auch die Kulturspezifika der Lehrenden (z. B. Erfahrungen, Vorstellungen und Emotionen)

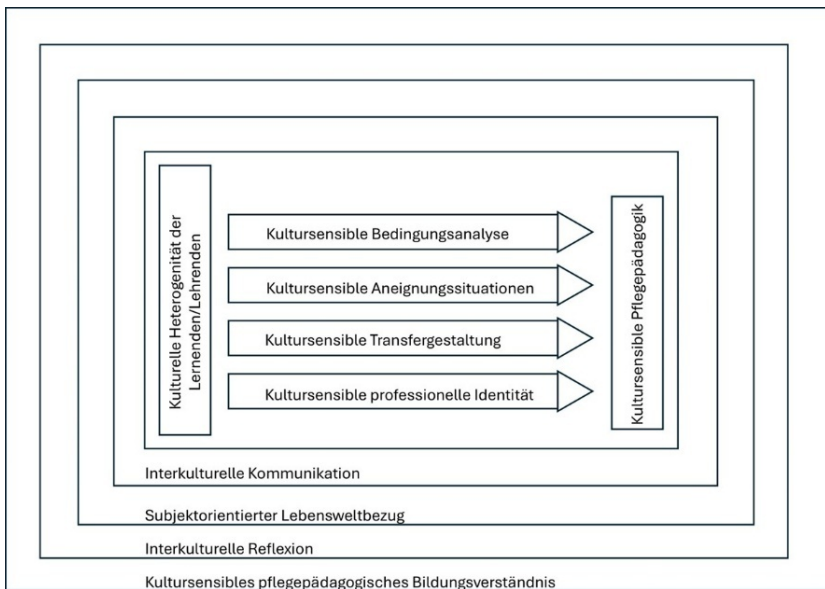
durch diese selbst kritisch reflektiert werden (vgl. Rose 2012: 39). Somit wird erkennbar, dass sich die interkulturelle Reflexion auf Lehrende und Lernende zugleich bezieht, um kultursensible Ausbildungsprozesse zu fundieren. Ebenso wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit den Kulturspezifika der Lernenden und Lehrenden nur kommunikativ erfolgen kann, was eine enge Verbindung zur interkulturellen Kommunikation erkennen lässt.

4.4 Das kultursensible pflegepädagogische Bildungsverständnis

Die analysierten kulturspezifischen Anforderungen an Lehrende der pflegeberuflichen Bildung verdeutlichen ein komplexes Interdependenzverhältnis, also ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis, zwischen unterschiedlichen Anforderungsbereichen und den daraus entwickelten pflegepädagogischen Handlungsstrategien. Dabei wird die Notwendigkeit eines kultursensiblen pflegepädagogischen Bildungsverständnisses als Ausgangsbasis der unterschiedlichen kultursensiblen Handlungen ersichtlich. Vor dem Hintergrund der kulturellen Heterogenität der Lernenden und Lehrenden gilt es, die Aneignungsprozesse bzw. pflegepädagogischen Handlungen kritisch im Kontext von Macht-, Abhängigkeits- und Verdinglichungstendenzen zu reflektieren. Dabei müssen besonders politische, ökonomische sowie administrative und moralische Positionen und Erwartungen aller am Bildungsprozess beteiligten Personen auch unter dem kulturellen Fokus diskutiert und reflektiert werden. Hierbei sollte das kultursensible pflegepädagogische Bildungsverständnis dazu beitragen, die gesellschaftskritische Auseinandersetzung mit kultureller Heteronomie und deren Auswirkungen auf die Mündigkeit und Autonomie der Lernenden zu fördern. Zugleich muss das kultursensible pflegepädagogische Bildungsverständnis den Einfluss der pflegepädagogischen Handlungen auf die Generierung von ökonomischen und gesellschaftlichen Wahrheiten, Deutungen und Einstellungen hinterfragen (vgl. Büchter 2019: 2 ff.). Für diese kritische Einfärbung eines kultursensiblen pflegepädagogischen Bildungsverständnisses, welches ein solches Reflexionsgerüst für das Erkennen von subjektiven Konstitutionen, Interdependenzverhältnissen und Dispositionen der Lernenden liefert, liegt ein kritisch-emanzipatorisches Berufsbildungsverständnis nahe. Solch ein Bildungsverständnis der Lehrenden in der pflegeberuflichen Bildung ermöglicht, dass Lehrende ihre subjektive Perspektive auf Werte, Wahrnehmungen sowie Einstellungen kontinuierlich reflektieren können, um vermeintlich bewährte kultursensible Handlungsstrategien kritisch zu überprüfen (vgl. ebd.: 15 f.). Somit wird vor dem Hintergrund des kritisch-emanzipatorischen Bildungsverständnisses, welches die Mündigkeit, das kritische Denken sowie die Perspektivenübernahme aller beteiligten Personen unterstützt, auch die reflexive kulturspezifische Transformation der Selbst- und Fremdwahrnehmung begünstigt (vgl. Ertl-Schmuck 2020: 19 f.).

Dabei ist für das kultursensible pflegepädagogische Bildungsverständnis ein vielfältiger Forschungsbedarf erkennbar, da beispielsweise genauer analysiert werden muss, in welchem Verhältnis eher allgemeine Anteile eines Bildungsverständnisses sowie pflegespezifische Aspekte sich positiv oder negativ auf kultursensible pflegepädagogische Handlungen auswirken. Die vorliegende Analyse liefert für diesen Diskurs erste Anhaltspunkte, da sich interkulturelle Kommunikation und Reflexion als grundlegende Inhalte eines kultursensiblen pflegepädagogischen Bildungsverständnisses erweisen, um einen Diskurs über Kulturspezifika zu begünstigen. Diese theoretischen Überlegungen lassen sich durch eine systematische Visualisierung stützen. In Abbildung 2 wird verdeutlicht, dass die dargestellten Aspekte *interkulturelle Kommunikation*, *subjektorientierter Lebensweltbezug*, *interkulturelle Reflexion* und das *kultursensible pflegepädagogische Bildungsverständnis* als Ausgangsbasis und Fundierung verstanden werden können, um Anforderungen und Handlungsstrategien im Kontext der kulturellen Heterogenität der Lernenden professionell zu begegnen.

Abbildung 2: Die Fundierung der kultursensiblen pflegepädagogischen Anforderungen (eigene Darstellung)



Der professionelle Umgang mit den Kulturspezifika der Lehrenden und Lernenden verdeutlicht sich in der Erkenntnis, dass diese einen Bestandteil subjektiver Ganzheiten darstellen und immer wieder aufs Neue ein Mäandern (ein suchendes

Hin- und Herbewegen) zwischen Eigenem und Fremdem bzw. zwischen Gewohntem und Neuem in pflegeberuflichen Bildungsprozessen anzustreben ist (vgl. Frost 2007: 68). Gerade in dieser Hin-und-Her-Bewegung zeichnet sich eine kultursensible Pflegepädagogik aus, die ihren zentralen Fokus nicht aus dem Auge verliert – die Lernenden.

Literatur

- Albert, Sabine (2020). Identifizierung von Widersprüchen zwischen jugendlichen Lebenswelten und der Wahrnehmung von sozialen Praxisformen der Lehrpersonen im Unterricht an berufsbildenden Schulen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 38, S. 1–21.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2007). Warum war es nötig, eine »interkulturelle« Bildung zu erfinden und welche Bedingungen müssen erfüllt werden, um sie in Unterricht umzusetzen? In: Antor, Heinz (Hg.). Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz. Heidelberg: Winter.
- Bögelein, Nicole/Vetter, Nicole (2019). Deutungsmuster als Forschungsinstrument. Grundlegende Perspektiven. In: Bögelein, Nicole/Vetter, Nicole (Hg.). Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Büchter, Karin (2019). Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – Historische Kontinuität und Kritik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 36, S. 1–21.
- Cattacin, Sandro (2021). Migration und Mobilität. In: Domenig, Dagmar (Hg.). Transkulturelle und transkategoriale Kompetenz. Lehrbuch zum Umgang mit Vielfalt, Verschiedenheit und Diversity für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bern: Hogrefe.
- Clement, Ute/Piotrowski, Anke (2008). Kompetenz zwischen Potenzial und Standard. Stuttgart: Steiner.
- Dammer, Karl-Heinz (2022). Theorien in den Bildungswissenschaften. Opladen: Budrich.
- Demel, Tessa/Richter, Katja/Jahn, Robert (2020). Junge Erwachsene als Berufsexoten. Lebensweltliche Perspektiven auf geschlechtsunkonventionelle Berufswahlprozesse. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 38, S. 1–28.
- Dieterich, Juliane (2017). Qualifizierung ausländischer Pflegekräfte – ethnografische Perspektiven auf eine heterogene Weiterbildungssituation. In: Weyland, Ulrike/Reiber, Karin (Hg.). Entwicklungen und Perspektiven in den Gesund-

- heitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Bielefeld: Bertelsmann.
- Domenig, Dagmar (2021). Einleitung zum ersten Teil: Gesellschaftliche Dynamiken im Pluralismus. In: Domenig, Dagmar (Hg.). *Transkulturelle und transkategoriale Kompetenz. Lehrbuch zum Umgang mit Vielfalt, Verschiedenheit und Diversity für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe*. Bern: Hogrefe.
- Erlebach, Ralf/Leske, Peer/Frank, Carolin (2020). Ein Analyseraster Technischer Wissensinhalte als Grundlage für eine lebenswelt- und ressourcenorientierte Unterrichtsplanung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 38, S. 1–30.
- Ertl-Schmuck, Roswitha (2020). Vielschichtige und ungeklärte Verhältnisse in der Lehrer/innenbildung. In: Ertl-Schmuck, Roswitha/Hoffmann, Jeanette (Hg.). *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Friedrichs, Werner (2017). Politische Bildung als dissidente Artikulation in der Lebenswelt. In: Oeftering, Tonio/Oppermann, Julia/Fischer, Andreas (Hg.). *Der »fachdidaktische Code« der Lebenswelt- und/oder (?) Situationsorientierung in der fachdidaktischen Diskussion der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer sowie des Lernfeldkonzepts*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Frost, Ursula (2007). Vom Befreunden des Fremden: Pädagogische Überlegungen zum Anspruch interkulturellen Verstehens. In: Antor, Heinz (Hg.). *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz*. Heidelberg: Winter.
- Girmes, Renate (2006). Lehrprofessionalität: Über Kompetenzen und Standards einer fundierten Lehreraus- und -fortbildung. In: Hilligus, Annegret Helen/Rinkens, Hans-Dieter (Hg.). *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive*. Berlin: LIT.
- Habermas, Jürgen (1984). *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2019). *Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationale und gesellschaftliche Rationalisierung*. (11. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS.
- Klose, Alexander/Merx, Andreas (2017). Diskriminierung und Antidiskriminierung. In: Meier-Braun, Karl-Heinz/Weber, Reinhold (Hg.). *Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015). Kulturelle Passung und sanfte Eliminierung. Heterogenität und Homogenisierung in der Perspektive von Pierre Bourdieu. In: Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hg.). *Heterogenitätsfor-*

- schung. Empirische und theoretische Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lüdders, Lisa (2016). Fragebogen- und Leitfadenskonstruktion. Ein Handbuch für Studium und Berufspraxis. Bremen: Apollon University Press.
- Mayring, Phillip (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Phillip (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS.
- Mecheril, Paul/Vorrink, Andrea (2023). Chancengleichheit und Anerkennung. Normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit. In: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: utb.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Reiber, Karin/Weyland, Ulrike/Burda-Zoyke, Andrea (2017). Herausforderungen und Perspektiven für die Gesundheitsberufe aus Sicht der Berufsbildungsforschung. In: Weyland, Ulrike/Reiber, Karin (Hg.). Entwicklungen und Perspektiven in den Gesundheitsberufen – aktuelle Handlungs- und Forschungsfelder. Bielefeld: Bertelsmann.
- Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut (2015). Überblick Forschungsmethoden. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hg.). Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer.
- Rose, Nadine (2012). Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Scherr, Albert/Janz, Caroline/Müller, Stefan (2015). Einleitung: Ausmaß, Formen und Ursachen der Diskriminierung migrantischer Bewerber/innen um Ausbildungsplätze. Forschungsergebnisse, Forschungsdefizite und Kontroversen. In: Scherr, Albert (Hg.). Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf. Weinheim: Beltz.
- Scherr, Albert/Breit, Helen (2020). Diskriminierung, Anerkennung und der Sinn für die eigene soziale Position. Wie Diskriminierungserfahrungen Bildungsprozesse und Lebenschancen beeinflussen. Weinheim: Beltz.
- Schmauch, Ulrike (2020). Regenbogenkompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hg.). Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Weinheim: Beltz.
- Sielert, Uwe (2017). Diversity Education im Bachelor- und Masterstudium der Pädagogik an der Universität Kiel – ein hochschuldidaktisches Modell. In: Heitzmann, Daniela/Klein, Uta (Hg.). Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Statistisches Bundesamt (2025). Auszubildende. Auszug aus dem Datenreport 2025. Online: <https://www.genesis.destatis.de/datenbank/online/table/21211-0001/table-toolbar> (Abruf: 20.06.2025).
- Teltemann, Janna (2022). *Bildungssoziologie* (2. Aufl.). Baden-Baden: Nomos.
- Vonken, Matthias/Reißland, Jens/Schaar, Patrick/Thonagel, Tim (2020). Lebenswelt als Ausgangspunkt für gemeinsames Lernen – Zur Bedeutung der Lebenswelt in inklusiven Lehr-Lernsituationen der beruflichen Bildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 38, S. 1–27.
- Watzlawik, Meike (2020). Sexuelle Orientierung und Geschlechtsidentitäten: Thinking outside the box(es)? Überlegungen aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In: Timmermanns, Stefan/Böhm, Maika (Hg.). *Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Wittau, Franziska/Zurstrassen, Bettina (2017). Lebenswelt und Arbeitswelt – lebensweltliche Bezüge in der Berufsbildung. In: Oeftering, Tonio/Oppermann, Julia/Fischer, Andreas (Hg.). *Der »fachdidaktische Code« der Lebenswelt- und/oder (?) Situationsorientierung in der fachdidaktischen Diskussion der sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächer sowie des Lernfeldkonzepts*. Baltmannsweiler: Schneider.