



HERAUSRAGENDE MASTERARBEITEN AM DISC

- FACHBEREICH ➤ Human Resources
- STUDIENGANG ➤ Erwachsenenbildung
- MASTERARBEIT ➤

Diversitätspädagogik in der betrieblichen Bildung. Auf dem Wege zu einer Handlungsempfehlung für diversitätskompetenten Umgang mit Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung.

AUTOR/IN ➤
Doris Schindler

Abstract

Diversität und die Entwicklung einer Kompetenz mit deren Umgang bilden ein wichtiges Fundament eines respektvollen Zusammenlebens in der heutigen multikulturellen Gesellschaft. Die vorliegende Arbeit soll aufzeigen, warum beides in der Erwachsenenpädagogik eine hohe Relevanz gewinnt und welchen Einfluss Diversitätskompetenz auf den Lehr-Lern-Prozess und damit auf die Erfolgschancen von Aus- und Weiterbildungsteilnehmenden in der betrieblichen Bildung ausüben kann.

Es wird dargestellt, warum eine Erwachsenenpädagogik der Anerkennung als Brücke sowohl zwischen Theorie und Praxis als auch zwischen Lehrenden und Lernenden dient und in welcher Weise eine anerkennende Interaktion in vielerlei Hinsicht das Grundgerüst für einen diversitätskompetenten Umgang konstituiert.

Diversity and the development of its competence are forming an important foundation of a respectful coexistence in a multicultural society. The present thesis shall show why both are important in a pedagogical context and in which way the outcome of participants in apprenticeship or further education can increase.

It shows why an adult education of recognition can build a bridge between theory and practice or teachers and learners. It is also demonstrated how recognition constitutes a basic structure for living together with competence of diversity.

Vorwort

Ich habe viel gelernt im Verlauf des Lese- und Schreibprozesses für die vorliegende Masterthesis. Einerseits durfte ich mir viel Wissen erschließen, zum anderen habe ich realisiert, dass ich vieles, worüber ich geschrieben habe, bereits so empfinde, es mir aber bislang nicht möglich war, es in greifbare Worte zu fassen.

Ich möchte mich an dieser Stelle ganz herzlich bedanken. Zuallererst bei Prof. Wolfgang Müller-Commichau, der mir ein motivierender Betreuer war. Es stimmt zuversichtlich, erkennen zu dürfen, wie eine Erwachsenenpädagogik der Anerkennung gelehrt und gleichzeitig gelebt werden kann. In beiden Präsenzen, die ich bei Prof. Müller-Commichau belegen durfte, war die Anerkennung, die er als Lehrender seinen Studierenden entgegenbringt, stets in einer authentischen und überzeugenden Weise spürbar. Selbst in der coronabedingten Online-Präsenz konnte er seine emotionale Kompetenz über das Medium einer Videokonferenz gelungen transportieren und die Lernenden daran teilhaben lassen. Er ist für mich das beste Beispiel dafür, welche anregenden Impulse eine Vorbildfunktion des Lehrenden auslösen kann, der eine menschenbejahende Lehre mit einer ethischen pädagogischen Haltung verbindet. Seine Erwachsenenpädagogik der Anerkennung hat mein Denken und Fühlen maßgeblich geprägt.

Bedanken möchte ich mich ebenfalls bei meinem Lebensgefährten Peter, der dieses Studium mitgetragen und durch seine aktive Unterstützung erst in dieser Weise ermöglicht hat. Meinen beiden Töchtern Charlotte und Mara und meiner Kollegin Bettina danke ich für unermüdliches Korrekturlesen, dialogischen Austausch und konstruktive Kritik; Anja und Tom für die spontane Hilfestellung beim englischen Abstract. Auch meinen Interviewpartnern und -partnerinnen bin ich sehr dankbar, dass sie sich sofort bereit erklärt haben, für meine Befragungen zur Verfügung zu stehen und keine Mühen gescheut haben, die dafür anvisierten Termine wahrzunehmen. Sie haben meine Fragen offen beantwortet und es mir ermöglicht, Einblick in ihr Ausbildungserleben zu nehmen.

Auch wenn ich mir einen noch intensiveren Austausch mit meinen Mitstudierenden gewünscht hätte, als er in dieser Form eines Fernstudienganges möglich ist, haben mich die gemeinsamen Gespräche und Diskussionen zum weiteren Nachdenken angeregt und in Momenten des Zweifels aufgefangen. Ich bin glücklich darüber, diesen Studiengang mit seiner konstruktivistischen Ausrichtung absolviert haben zu dürfen.

Bischofsheim, den 17.11.2020

Doris Schindler

Inhaltsverzeichnis

Abstract	I
Vorwort	II
Inhaltsverzeichnis	III
Abkürzungsverzeichnis	V
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	VII
1. Begründung und Struktur einer Arbeit über Diversitätskompetenz in der Erwachsenenbildung	1
1.1 Die Motivation zur vorliegenden Arbeit	1
1.2 Die Konzeptionierung der Masterthesis	3
2. Verortung der Begrifflichkeiten im Kontext von Diversität	4
2.1 Definitionen von Diversität, Diversity und Vielfalt	4
2.1.1 Dimensionen von Diversität	6
2.1.2 Diversitätsmanagement	8
2.2 Heterogenität	10
2.3 Intersektionalität	12
2.4 Superdiversity	13
3. Diversitätskompetenz	14
3.1 Die Entwicklungsstufen von Diversitätskompetenz	19
3.2 Interkulturelle Kompetenz	20
4. Philosophische Grundlagen der Diversitätskompetenz	24
4.1 Das Weltbürgertum Immanuel Kants	24
4.2 Die Kritische Theorie des Instituts für Sozialforschung in Frankfurt	27
4.2.1 Der interdisziplinäre Materialismus bei Max Horkheimer	27
4.2.2 Horkheimers und Adornos Dialektik der Aufklärung	28
4.2.3 Adornos Werke zu autoritären Persönlichkeiten und einem neuen Rassismus	29
4.2.4 Das Wirken von Jürgen Habermas	30
4.3 Der französische Strukturalismus und Poststrukturalismus	31

4.3.1	Pierre Bourdieus Sozialphilosophie.....	32
4.3.2	Michel Foucaults Einfluss auf Diversitätsverstehen.....	35
4.3.3	Einflüsse der Derridaschen Dekonstruktion	37
4.3.4	Judith Butlers Diversitätssensibilität	39
5.	Die Erwachsenenpädagogik der Anerkennung als einer der pädagogischen Ansätze einer Diversitätskompetenz	40
5.1	Emotionale Kompetenz als erste Säule der Anerkennungspädagogik	44
5.2	Anerkennung als zweite Säule Müller-Commichaus Pädagogik.....	46
5.3	Dialog als dritte Säule der Pädagogik der Anerkennung	48
5.4	Dekonstruktive Pädagogik als vierte Säule	51
5.5	Die fünfte Säule der ästhetischen Signatur	54
6.	Interviewinterpretationen	55
6.1	Interpretation des Pretests	57
6.2	Interpretation des ersten Interviews.....	58
6.3	Interpretation des zweiten Interviews.....	59
7.	Entwicklung von Handlungsempfehlungen einer diversitätskompetenten betrieblichen Bildung als Fazit und Desiderata der vorliegenden Arbeit.....	62
7.1	Die Integration von Diversitätskompetenz und Anerkennungspädagogik im Team einer betrieblichen Weiterbildung	63
7.2	Die Implementierung einer diversitätsbewussten und anerkennenden Pädagogik im Bereich der betrieblichen Bildung	66
7.3	Desiderata bezüglich Diversitätsbewusstsein in der betrieblichen Bildung.....	69
8.	Literaturverzeichnis:.....	71
Anhang A: Einwilligungserklärung und Anlage zur Begriffsbestimmung.....		I
Anhang B: Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft....		VI
Anhang C: Interviewleitfaden und Legende zur Transkription		XII
Anhang D: Interview Pretest		XV
Anhang E: Interview 1		XXIV
Anhang F: Interview 2		LIV
Eigenständigkeitserklärung		XC

Abkürzungsverzeichnis

AfD	Alternative für Deutschland
AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
AIZ	Akademie für internationale Zusammenarbeit
ATA	Anästhesietechnische Assistentin/ Anästhesietechnischer Assistent
ATA-OTA-APrV	Anästhesietechnische- und Operationstechnische- Assistenten-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BiB	Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMJF	Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BSA	Bildung schafft Aufstieg
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DKG	Deutsche Krankenhausgesellschaft
DMIS	Developmental Model of Intercultural Sensitivity
EU	Europäische Union
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FIS	Fachinformationssystem Bildung des Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation

GIZ	Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit
HMSI	Hessisches Ministerium für Soziales und Integration
OTA	Operationstechnische Assistentin/ Operationstechnischer Assistent
PfIBG	Pflegeberufegesetz
PfIAPrV	Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USA	United States of America
WPO	Weiterbildungs- und Prüfungsordnung

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Diversität als individuelle Signatur im »Zwischenraum« (Robak, 2016, S. 36).....	6
Abb. 2: The Four Layers of Diversity (Gardenswartz, Cherbosque & Rowe, 2010, S. 77).....	8
Abb. 3: Diversitätskompetenz (Abdul-Hussain & Hofmann, 2013, k. S.).....	15
Abb. 4: Diversitätskompetenz in Erwachsenenbildung und Diversitätsmanagement (in Anlehnung an Abdul-Hussain & Hofmann, 2013, k. S. und Hanappi-Egger & Hofmann, 2012, S. 343)	18
Abb. 5: Das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz (Uhlmann, Krewer & Arnold, 2016, S. 53).	19
Abb. 6: Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) (in Anlehnung an Allemann-Ghionda, 2013, S. 62 -63 & Bennett, 2017, S. 4).	22
Abb. 8: Die fünf Säulen einer Pädagogik der Anerkennung (in Anlehnung an Müller-Commichau, 2020b, Min.: 0:30).....	43
Abb. 9: Das »Selbstregulierungsquadrat« (in Anlehnung an Müller-Commichau, 2007, S. 85).	44
Tabelle 1: Wissens- und Kompetenzformen für ein inklusives Diversitäts- management (Hanappi-Egger & Hofmann, 2012, S. 343)	17
Tabelle 2: Dimensionen interkultureller Kompetenz (Bolten, 2010, S. 63)	23
Tabelle 3: Zeitliche Einordnung der beschriebenen Philosophen (eigene Darstellung)	26

1. Begründung und Struktur einer Arbeit über Diversitätskompetenz in der Erwachsenenbildung

Diversität und ein entsprechender Umgang mit Vielfalt ist ein bedeutsames Thema in der pädagogischen Literatur der letzten Jahre. Je vielfältiger unsere Gesellschaft sich darstellt, desto komplexer gestalten sich die damit verbundenen pädagogischen Anforderungen. Annäherungen an eine diversitätskompetente Umsetzung im Lehr-Lernprozess zu entwickeln, bildet die treibende Kraft der vorliegenden Abschlussarbeit im Masterstudiengang Erwachsenenbildung an der technischen Universität Kaiserslautern.

1.1 Die Motivation zur vorliegenden Arbeit

In der betrieblichen Bildung spiegeln die Teilnehmenden die vielfältige und bunte Zusammensetzung unserer Gesellschaft wider. Es bewerben sich Menschen, deren sprachlicher und kultureller Hintergrund, deren sexuelle Orientierung, ihr Alter beim Eintritt in eine Bildungsmaßnahme, das optische Erscheinungsbild und eine Vielzahl weiterer Diversitätsdimensionen sich vom Gros der bürgerlichen Mitte unterscheiden. Zwar nimmt die Anzahl der Asylbewerber in Deutschland seit ihren Spitzenwerten 2016 kontinuierlich ab, wie das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) nachweist, dennoch ist auch in Zukunft mit erhöhten Bewerberzahlen bezüglich Aus- und Weiterbildung zu rechnen (vgl. BAMF, 2020, S. 1). Auch die Zahl derjenigen, die sich um Anerkennungspraktika bewerben, weil sie im Heimatland Ausbildungs- oder Studiengänge absolviert haben, die in der BRD nicht anerkannt werden, oder die sie fluchtbedingt nicht mit Abschlusszertifikaten belegen können, wird voraussichtlich weiter ansteigen (vgl. BMBF, 2020, S. 6).

Das setzt eine Kompetenz der Lehrenden in Bildungseinrichtungen bezüglich des Umgangs mit Diversität voraus, um diesen Menschen einen erfolgreichen Einstieg in die Berufswelt zu ermöglichen. Eine Grundvoraussetzung diversitätskompetenten Handelns bildet eine entsprechende offene und rassismuskritische Haltung, die der Denkweise entgegensteht, Menschen zu kategorisieren und ungleich zu behandeln, wie Alisha M. B. Heinemann und Kai Venohr beschreiben (vgl. Heinemann & Venohr, 2020, S. 13). Auch Franziska Fislage, Karsten Grabow und Anna-Sophie Heinze bekräftigen dies und ergänzen, es brauche neben Offenheit einen optimistischen Blick auf die Welt, um die Einflüsse von Rechtspopulismus zu schmälern (vgl. Fislage, Grabow & Heinze, 2018, S. 46). Rolf Arnold definiert den Begriff der Haltung als „[...] eine vertiefte reflexive

Wende auf die Persönlichkeit von Lehrenden und Lernenden [...]“ (Arnold, 2020a, S. 29).

Eine solche Haltung begründet sich in einer entsprechenden ethischen Grundeinstellung von Pädagogen, wie sie z. B. in den Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen festgeschrieben werden, an deren Erarbeitung Annedore Prengel, eine bedeutende Autorin hinsichtlich Vielfalt, beteiligt war (vgl. Prengel, 2019, S. XVIII; vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte; Deutsches Jugendinstitut e. V., Menschen-RechtsZentrum; Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V., 2017, S. 4). Die Reckahner Reflexionen richten sich zwar an Pädagogen im Bereich der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, können aber unschwer auch auf den Bereich der Erwachsenenbildung übertragen werden (vgl. Fasching, 2019, S. 17). In der pädagogischen Arbeit mit Erwachsenen etablieren Rolf Arnold und Beatrice Arnold-Haecky einen entsprechenden Ethikkodex unter dem Titel »Der Eid des Sisyphos«, der z. B. den Passus mit einer Verpflichtung enthält, »[...] den Schülerinnen und Schülern ein Vorbild für Fehlertoleranz, Menschlichkeit, wertschätzenden Umgang und Solidarität zu sein [...]“ (Arnold, R. & Arnold-Haecky, 2009, S. 16).

Die pädagogische Ethik ist eng mit dem Begriff der Anerkennung verknüpft, die Wolfgang Müller-Commichau zum einen als prinzipielles Einlassen auf Menschen, zum anderen als die Berücksichtigung der individuellen Situation des Gegenübers beschreibt (vgl. Müller-Commichau, 2018, S. 61). Eine Diversitätskompetenz lässt sich nur durch einen anerkennenden, respektvollen und vertrauensvollen Umgang mit dem Fremden bzw. Unbekannten erzielen. Arnold verweist in seiner Definition von Diversität auf die Relevanz, Heterogenität nicht nur wahrzunehmen, sondern »[...] als förderlich für didaktische Settings [zu interpretieren] [...]“ (Arnold, 2015a, S. V). An anderer Stelle spricht er von Diversitätskompetenz als reflexivem Perspektivwechsel und betont die Relevanz von Respekt vor dem Anderen (vgl. Arnold, 2015b, S. 5).

Verschiedenheit muss folglich immer im sozialen Kontext wahrgenommen werden, um vom Gegenüber verstanden werden zu können. Diesen gesellschaftlichen Bezugsrahmen mitzuteilen, setzt ein vertrauensvolles Verhältnis der agierenden Personen voraus. Dazu muss laut Niklas Luhmann das Gegenüber als Persönlichkeit wahrgenommen werden (vgl. Luhmann, 2014, S. 48). Die Grundbedingung, um die unterschiedlichen sozialen Bedingungen erfahrbar zu machen, ist eine offene und zugewandte Kommunikation. Müller-Commichau formuliert das folgendermaßen: »Wenn die Beteiligten es zulassen, entwickelt sich im symmetrischen Gegenüber des Ich und

Du eine Dynamik, die das Leben des Einzelnen nachhaltig zu bereichern vermag“ (Müller-Commichau, 2007, S. 49). Anderenorts konstatiert Müller-Commichau die Relevanz einer Haltung, „die [...] basal dialogisch sein [sollte]“ (Müller-Commichau, 2012, S. 35). Die vorliegende Masterthesis soll die Entwicklung von Diversitätskompetenz aufzeigen und die Frage klären, warum eine Anerkennungspädagogik eine tragfähige Brücke für die mikropädagogischen Prozesse darstellt. Abschließend wird die Forschungsfrage beantwortet, wie sich Diversitätspädagogik in der Erwachsenenbildung handlungsorientiert umsetzen lässt, um die Erfolgsaussichten der Teilnehmenden in der betrieblichen Bildung zu verbessern.

1.2 Die Konzeptionierung der Masterthesis

Die vorliegende Thesis wird literaturbasiert erarbeitet, dazu werden in der Phase der Literaturrecherche die pädagogischen Datenbanken des Fachinformationssystems Bildung des Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation (FIS) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) konsultiert und die Treffer der Begriffe Diversität (1250 Publikationen) und Diversitätskompetenz (5 Publikationen) auf ihre Tauglichkeit für das Vorhaben untersucht und im Schneeballsystem und Ausschlussverfahren bearbeitet. Parallel zur hermeneutischen Untersuchung erfolgen drei leitfadengestützte Interviews, deren Interpretation die Ergebnisse der literaturbasierten Auswertung unterstützen bzw. ggf. widerlegen soll.

Im ersten Schritt der Thesis werden Begriffsdefinitionen von Diversität und verwandten oder synonymen Termini eruiert und dargestellt, um im nächsten Kapitel auf die Diversitätskompetenz einzugehen. Der kompetente pädagogische Umgang mit Diversität ist eng konnotiert mit den philosophischen Grundlagen derselben, deshalb werden die Aufklärung Kants, die Kritische Theorie und die philosophischen Strömungen des Strukturalismus und Poststrukturalismus ausführlich exzerpiert, um anschließend auf die pädagogische Umsetzung einzugehen. Die Erwachsenenpädagogik der Anerkennung von Wolfgang Müller-Commichau bildet einen der diversitätsbewussten Ansätze und wird deshalb exemplarisch dargestellt.

Im Anschluss erfolgt die Interpretation der Interviews. Diese werden analog der Sichtweise der Soziologin Christel Hopf durchgeführt, die dafür plädiert, alle diejenigen, die „[...] als Spezialisten für bestimmte Konstellationen befragt werden [...] als Experten [zu bezeichnen]“ (Hopf, 2016, S. 17). Auch Patrick Heiser schließt sich dieser Perspektive an, wenn er schreibt, „jeder Mensch [sei] als »Experte seiner selbst« und/oder als Experte seines sozialen Umfelds zu verstehen“ (Heiser, 2018, S. 102). Die

Interviewpartner werden im Sinne einer anerkennenden Haltung als Experten für ihr Ausbildungserleben angesehen. Aus diesem Grund werden die erarbeiteten Grundannahmen zu Diversität mit den Aussagen dieser Experten in Verbindung gebracht.

Aus den geschilderten Gliederungspunkten erfolgt ein Fazit zu pädagogischer Diversitätskompetenz und damit die Beantwortung der Forschungsfrage.

2. Verortung der Begrifflichkeiten im Kontext von Diversität

In der aktuellen bildungswissenschaftlichen Literatur findet der Terminus Diversität laut Karin Dollhausen und Sonja Muders eine weit verbreitete Anwendung (vgl. Dollhausen & Muders, 2016, S. 11). Allerdings unterscheiden sich die mit dem Begriff verknüpften Konzepte erheblich (vgl. ebd.). Auch David Kergel gibt an, „dass Diversität nicht gleich Diversität ist“ (Kergel, 2019, S. 1). Daraus lässt sich folgern, dass zunächst eine Definition erarbeitet und im Folgenden eine Abgrenzung der im Zusammenhang mit Diversität benutzen Begrifflichkeiten vorgenommen werden muss.

2.1 Definitionen von Diversität, Diversity und Vielfalt

Der Duden definiert Diversität unter Verweis auf den lateinischen Ursprung »diversitas« mit Vielfalt oder Vielfältigkeit. In den einschlägigen pädagogischen Wörterbüchern fehlt der Begriff meist vollkommen; bei Winfried Böhm und Sabine Seichter existiert lediglich ein Querverweis auf Intersektionalität (vgl. Böhm & Seichter, 2018, S. 128). Auch in der zweiten Auflage des Wörterbuchs der Erwachsenenbildung von 2010 ist der Terminus Diversität nicht vorhanden. Interessant wäre ein Vergleich mit der geplanten Neuauflage, deren Erscheinungsdatum aber aktuell auf 2021 verschoben worden ist.

Rolf Arnold übersetzt ebenfalls mit Vielfalt und betont die Konnotation des Diversitätsansatzes mit „Respekt und Akzeptanz gegenüber Unterschiedlichkeiten von Menschen in sozialen Kontexten“ (Arnold, 2015a, S. V). Annedore Prengel wird von Helga Deppe-Wolfinger als eine der ersten in Deutschland gewürdigt, die sich mit der Bedeutung von Vielfalt in der integrativen Schulpädagogik beschäftigt habe (vgl. Deppe-Wolfinger, 2004, S. 29). Prengel, deren bereits 1989 entstandene Habilitationsschrift „Pädagogik der Vielfalt“ 2019 in vierter Auflage erscheint, postuliert: „Vielfalt geht aus Freiheit hervor“ (Prengel, 2019, S. X). Sie führt aus, dass erst Freiheit die Möglichkeit eröffnet, spezifische Vielfalt der Persönlichkeit auch leben zu können (vgl. ebd.). An anderer Stelle schreibt sie, dass „[...] Vielfalt ein in vielen Lebensbereichen und Wissensgebieten sich ausbreitendes Prinzip der Kultur unserer Gegenwart ist, [...]“

(Prengel, 2019, S. 40). Hier findet sich eine Analogie zum Artikel 3 der UNESCO-Erklärung zur kulturellen Vielfalt von 2001, in dem es heißt: „Kulturelle Vielfalt erweitert die Freiheitsspielräume jedes Einzelnen; sie ist eine der Wurzeln von Entwicklung, wobei diese nicht allein im Sinne des wirtschaftlichen Wachstums gefasst werden darf, sondern als Weg zu einer erfüllteren intellektuellen, emotionalen, moralischen und geistigen Existenz“ (UNESCO, 2001, Artikel 3).

Monika Salzbrunn unternimmt eine sprachgeschichtliche Einschätzung des Begriffes Vielfalt und kommt zu dem Schluss, dass sich Vielfalt historisch als Gegensatz zur »Einfalt« entwickelt hat und das Auftreten von vielen Arten bedeutet, sich also im Ursprung auf Biodiversität bezieht (vgl. Salzbrunn, 2014, S. 8). Edeltraud Hanappi-Egger, Michael Müller-Camen und Verena Schuhbeck weisen darauf hin, dass Diversität abhängig vom kulturellen Umfeld und der historischen Entwicklung untersucht werden muss (Hanappi-Egger, Müller-Camen & Schuhbeck, 2015, S. 150), wie das folgende Beispiel zeigt:

Der angloamerikanische Begriff »diversity« taucht laut Salzbrunn zum ersten Mal 1978 in der amerikanischen Rechtsprechung im Prozess der kalifornischen Universität in Davis gegen den Studienbewerber Allan Bakke auf (vgl. Salzbrunn, 2014, S. 28; vgl. Kergel, 2019, S. 69). In diesem Verfahren versucht der abgewiesene Allan Bakke aufgrund von umgekehrter Diskriminierung seinen Medizinstudienplatz zu erstreiten; der oberste amerikanische Gerichtshof kommt allerdings im Gegensatz zu den Urteilen der untergeordneten Instanzen zu dem Schluss, dass die Umsetzung einer Diversitätsquote für ethnische Minderheiten, in diesem Fall Menschen afroamerikanischen Ursprungs, rechtmäßig sei (vgl. Ehmsen, 2010, S. 5). Diese Entwicklung muss im Kontext des Konzepts der amerikanischen »Affirmative Action« eingeordnet werden, durch das mittels positiver Diskriminierung eine Chancengleichheit der bis dato Unterprivilegierten erreicht werden sollte (vgl. Klammer, 2019, S. 48).

An dieses Konzept schließt sich Walgenbachs Verständnis von tradierter Diversity an, wenn mittels Bildung in multikulturellen Gesellschaften Antidiskriminierung erzeugt werden soll (vgl. Walgenbach, 2017, S. 92). Sie definiert: „Diversity zielt auf die Wertschätzung sozialer Gruppenmerkmale bzw. Identitäten für Organisationen. Diversity-Merkmale werden als positive Ressource für Bildungsorganisationen gesehen [...]“ (ebd.). Eine weitere Definition findet sich bei Steffi Robak: „Diversität soll im Folgenden als individuelle Signatur im sozialen »Zwischenraum« verstanden werden“ (Robak, 2016, S. 33). Diesen Zwischenraum beschreibt sie als die Stätte, in der sich die Individualität, geprägt durch die sozialen Gegebenheiten und den »Habitus« eines

Menschen, entwickelt; und die im Austausch mit dem Lebensumfeld der Person ständigen Wandlungen unterworfen ist (vgl. ebd.). Robak visualisiert den Zwischenraum folgendermaßen:

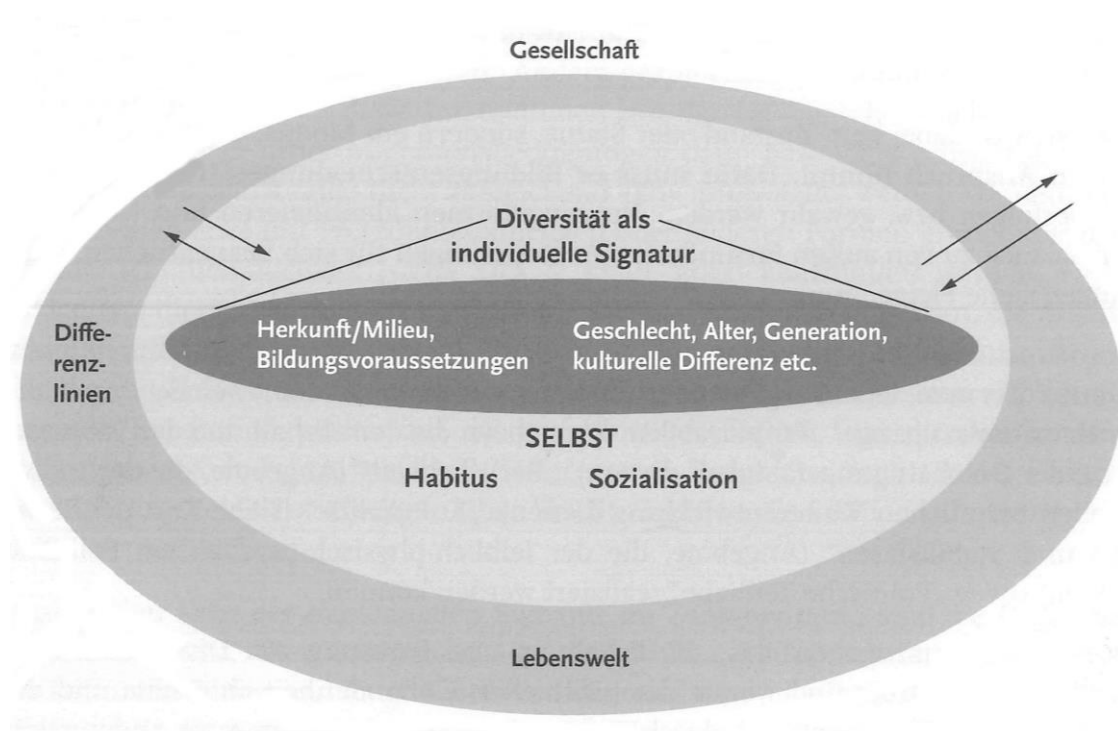


Abb. 1: Diversität als individuelle Signatur im »Zwischenraum« (Robak, 2016, S. 36).

Die Diversität ist nach Ansicht Robaks sowohl geprägt von den Konstellationen, die sich aus den Bedingungen des inneren Kreises ergeben, als auch von den individuellen Lebensumständen und den gesellschaftlichen Einflüssen (vgl. ebd., S. 35).

Die grundlegenden Bedingungen bezeichnet Robak als Differenzlinien. Andere Autoren gehen von Dimensionen der Diversität aus, die nachfolgend dargestellt werden.

2.1.1 Dimensionen von Diversität

Regine Bendl, Helga Eberherr und Heike Mensi-Klarbach kategorisieren in Dimensionen von Diversität und sprechen - analog zu den »Big Five« der Persönlichkeitsmerkmale von Costa und McCrae - in Anschluss an Sybille Hardmeier und Dagmar Vinz von den »Big 6« der Primärdimensionen (vgl. Costa & McCrae, 1992, S.9; vgl. Hardmeier & Vinz, 2007, S. 28; vgl. Bendl, Eberherr & Mensi-Klarbach, 2012, S. 79). Manifestiert haben

sich die sechs Diversitätsdimensionen zum einen in den EU-Richtlinien zur Nichtdiskriminierung von 2000 und zum anderen im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG), das 2006 in der BRD erlassen wurde (vgl. Seng & Landherr, 2015, S. 3). Dessen § 1 lautet: „Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen“ (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, BMJV, 2006, S. 1897).

Allemann-Ghionda wählt die Bezeichnung Merkmale, die sie in kongenitale und im Lebenslauf ausgebildete unterteilt. Sie erweitert die bereits benannten Dimensionen dabei z. B. um den „sozioökonomischen Status“ und die „Staatsangehörigkeit“ (Allemann-Ghionda, 2013, S. 29). Vertovec unternimmt die gleiche Einteilung der Dimensionen in die beiden Gruppen „fixed [...] or fluid [...]“, also angeboren oder veränderbar (Vertovec, 2012, S. 295).

Walgenbach unterteilt in Bezug auf Paul Mecheril und Melanie Plöber in eine empirisch-analytische und eine normativ-präskriptive Dimension von Diversität, wobei erstere nur Zuschreibungen der Diversität vornimmt, und letztere den kompetenten Umgang damit schildert (vgl. Walgenbach, 2017, S. 93; vgl. Mecheril & Plöber, 2018, S. 283). Die Kategorien wie „Ethnizität, Nation, sexuelle Orientierung, Behinderung, Geschlecht, Alter, etc.“ führt Walgenbach unter der Bezeichnung „Gruppenmerkmale“ auf (Walgenbach, 2017, S. 93). Barbara Schellhammer spricht von »Kerndimensionen« (vgl. Schellhammer, 2017, S. 92) und verweist auf das Modell der Charta der Vielfalt, das kreisförmig von innen nach außen die Persönlichkeit, die inneren Kerndimensionen, die äußeren Dimensionen und die organisationalen Dimensionen darstellt (vgl. Charta der Vielfalt, 2020, k. S.). Die 2006 gegründete Charta der Vielfalt ist ein Verein mit mehr als 3330 unterzeichnenden Betrieben und Organisationen unter Schirmherrschaft der Bundeskanzlerin Angela Merkel, der nach eigenen Angaben „für einen ganzheitlichen Ansatz und Umgang mit Diversität [steht]“ (Charta der Vielfalt, 2019, S. 6).

Das von der Charta der Vielfalt benutzte Modell stammt im Ursprung unter der Bezeichnung "Four Layers of Diversity" von Lee Gardenswartz und Anita Rowe, die es 1994 in ihrer Erstausgabe von »Diverse Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity« veröffentlichen. Die folgende Abbildung zeigt das Modell von Gardenswartz und Rowe in Zusammenarbeit mit Jorge Cherbosque:

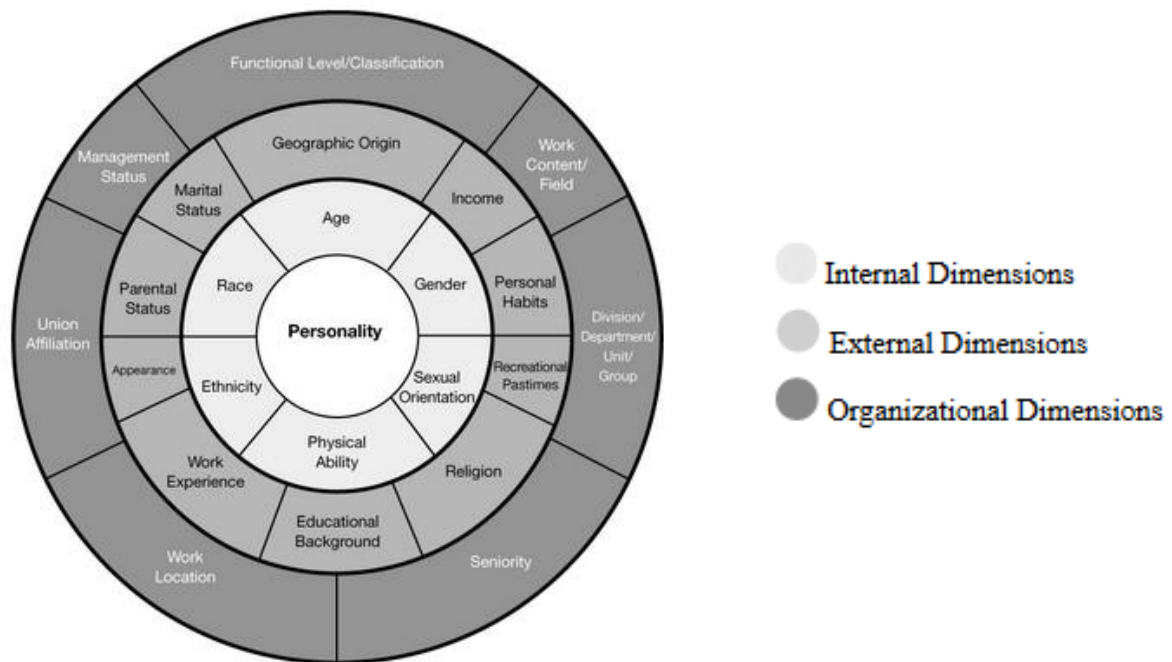


Abb. 2: The Four Layers of Diversity (Gardenswartz, Cherbosque & Rowe, 2010, S. 77).

Die vierte Schicht der organisationalen Dimensionen stellt den Bezug zum Diversitätsmanagement her. Die Verinnerlichung des Modells führt laut der drei Verfassenden zu einer Bereicherung der Beteiligten (vgl. Gardenswartz, Cherbosque & Rowe, 2010, S. 76).

2.1.2 Diversitätsmanagement

Genau diese Bereicherung ruft bei einigen Autoren Kritik hervor. Gardenswartz, Cherbosque und Rowe verkünden im Original: „The end point is about how these differences can enhance you, a work group, and an organization in a rich and satisfying way“ (ebd.). Ob „rich and satisfying“ im Sinne eines erweiterten Verständnisses oder ggf. lediglich im Sinne eines monetären Zugewinns gedacht ist, bleibt offen. Gertraude Krell, Renate Ortlieb und Barbara Sieben resümieren, dass gerade die Autoren und Autorinnen, die sich mit den politischen Aspekten von Diversität beschäftigen, den Diversitätsmanagement-Ansatz kritisieren bzw. ablehnen (Krell, Ortlieb & Sieben, 2018, S. 73). Steffi Robak und Clinton Enoch begründen die Kritik an Diversitätsmanagement-Konzepten seitens der Pädagogen mit der Vermischung zwischen ökonomischen und ethischen Aspekten (Robak & Enoch, 2016, S. V).

Die Diversity-Management-Ansätze kommen originär aus den USA (vgl. Krell, Ortlieb & Sieben, 2018, S. 71; vgl. Walgenbach, 2017, S. 98; vgl. Salzbrunn, 2014, S. 114). Aus den Antidiskriminierungskampagnen der 1960er und 1970er Jahre entwickelt sich die

Tendenz, Diversitätsmanagement nicht mehr nur als Instrument zur Durchsetzung rechtlicher Forderungen, sondern auch zur Profitsteigerung der Organisationen einzusetzen (vgl. Walgenbach, 2017, S. 98). Salzbrunn schildert die Etablierung eines »business case diversity« (vgl. Salzbrunn, 2014, S. 116). Heike Mensi-Klarbach legt dar, dass dieser »business case« einerseits als wirtschaftliche Legitimation für Aufwendungen hinsichtlich Diversität, andererseits als Maßnahme zur strategischen Planung benutzt werde (vgl. Mensi-Klarbach, 2012, S. 300). Des Weiteren beschreibt sie die Problematik einer Kosten-Nutzen-Rechnung hinsichtlich der Wissensmaximierung als Ursache von Investitionen in Diversität (vgl. ebd.), die sich in ähnlicher Weise bei der Berechnung des Outcome in der Personal- und Organisationsentwicklung stellt (vgl. Becker, 2014, S. 166). In diesem Sinn kommt auch Manfred Becker zum Schluss, das „Ziel des Diversity Management ist es, die in der Belegschaft vorhandene Vielfalt und Andersartigkeit [...] mit integrierenden Maßnahmen nutzbar zu machen, statt Vielfalt zu bekämpfen“ (Becker, 2013, S. 66).

Roswitha Hofmann definiert Diversitätsmanagementansätze als „[...] unterschiedlichste Formen des Umgangs mit Diversitäten in Organisationen“ (Hofmann, 2012, S. 33). Aus der jeweiligen Form dieses Umgangs lässt sich nach ihrer Meinung der Charakter des Diversitätsmanagements erschließen (vgl. ebd.). Letzterer bewegt sich laut Walgenbach zwischen utilitaristisch-ökonomischen Zielen einerseits und einem Ansatz der Emanzipation bzgl. der Mitbestimmung in Betrieben, gewerkschaftlicher Arbeit und Genderaspekten andererseits (vgl. Walgenbach, 2017, S. 99). Hubertus Schröer diskutiert Diversity Management hinsichtlich seiner Kompatibilität in Non-Profit-Organisationen. Er beschreibt die historische Entwicklung in den USA ebenfalls anhand der Orientierung an Gleichberechtigung, konstatiert aber klar und deutlich die zweckgebundene Orientierung im Profit-Bereich (vgl. Schröer, 2012, S. 11). Im Gegensatz zu dieser Profitorientierung legt er dar: „Für eine soziale Arbeit mit interkultureller Orientierung dagegen ist die Gestaltung von Vielfalt schon selbst ein Zweck“ (ebd.). Er stellt allerdings fest, dass zuerst die Machtverhältnisse in Organisationen enttabuisiert und dekonstruiert werden müssen, um die Entstehung eines affirmativen Mechanismus zu verhindern, der eine Exklusion festschreibt, statt die erwünschte Inklusion zu fördern (vgl. ebd., S. 8).

Joachim Schroeder fordert in diesem Zusammenhang z. B. ein inklusives Diversitätsmanagement für die Non-Profit-Organisation Schule, die weniger vom Ansatz der Diversität, als vom Grundsatz der Heterogenität geprägt ist (vgl. Schroeder, 2016, S. 799). Im Folgenden wird deshalb der Begriff der Heterogenität untersucht.

2.2 Heterogenität

Diversität wird laut Schellhammer häufig mit gleicher Bedeutung wie Heterogenität benutzt, obwohl Heterogenität nicht die Vielfalt, sondern die fehlende Homogenität ausdrücke (vgl. Schellhammer, 2017, S. 90). Cristina Allemann-Ghionda vertritt die Auffassung, umgangssprachlich werde Diversität mit einer positiven Multikulturalität verknüpft, während Heterogenität eher defizitorientiert benutzt werde, die eigentliche Wortbedeutung aber wertfrei verstanden werden müsse (vgl. Allemann-Ghionda, 2013, S. 32).

Schellhammer schildert Heterogenität in Form einer Aufmerksamkeitslenkung auf Unterschiede, die ggf. Komplikationen erzeugen könnten (vgl. Schellheimer, 2017, S. 91). Walgenbach identifiziert in diesem Sinne „Heterogenität als didaktische Herausforderung“ (Walgenbach, 2017, S. 51). Heterogenität muss durch Lerngestaltung überwunden werden (vgl. ebd.). Sie macht deutlich, dass Heterogenität nur im Vergleich mit Homogenität wahrgenommen werden kann (vgl. ebd., S. 13). Norbert Wenning konstatiert in diesem Zusammenhang: „Es gibt keine Heterogenität ohne eine gewisse Homogenität. Homogenität und Heterogenität sind Kehrseiten der gleichen Medaille, wenn sie sich auch auf unterschiedliche Kategorien oder Zeitpunkte beziehen“ (Wenning, 2013, S. 137). Diese Auffassung wird auch von Prengel unterstützt, die beschreibt, es gäbe keine Übereinstimmung ohne eine Differenz (vgl. Prengel, 2019, S. 22).

Der Duden definiert Heterogenität als Verschiedenartigkeit, Ungleichartigkeit, und Uneinheitlichkeit im Aufbau und in der Zusammensetzung. Böhm und Seichter bezeichnen Heterogenität in ihrem Wörterbuch der Pädagogik als „soziale, kulturelle und individuelle Unterschiedlichkeit, die stets nur unter Bezug auf Homogenität oder eine äußere Norm hinsichtlich einzelner Merkmale bestimmbar ist“ (Böhm & Seichter, 2018, S. 215). Heinz-Elmar Tenorth und Rudolf Tippelt übersetzen mit »Verschiedenartigkeit« und weisen auf die Tendenz der pädagogischen Vergangenheit hin, Lernende prinzipiell als in allen Aspekten homogene Gruppe zu behandeln, während heute die Unterschiedlichkeit im Vordergrund stehe (vgl. Tenorth & Tippelt, 2012, S. 317; vgl. Walgenbach, 2017, S. 14). Wie die Definition von Diversität fehlt auch der Begriff der Heterogenität im Wörterbuch Erwachsenenbildung. Heinz Klippert übersetzt den Begriff im Glossar seines Buches mit „Vielfalt im Klassenzimmer“ (Klippert, 2016, S. 300) und weist auf den positiven Effekt von Heterogenität für die Lernerfolge hin (vgl. ebd.).

Die Diskussion um Heterogenität und seiner Bedeutung ist im Rahmen der Schulpädagogik entstanden, hat aber durchaus Auswirkungen auf die gesamte Erziehungswissenschaft (vgl. Walgenbach, 2017, S. 14). An anderer Stelle geht Walgenbach auf die Tatsache ein, dass sich der Diskurs um Heterogenität zwischen den beiden Polen „[...] Chance oder Belastung [...]“ bewegt (Walgenbach, 2014, S. 24).

Historisch findet sich die Auffassung von Heterogenität als Beeinträchtigung z. B. in der »Ausländerpädagogik« der 1970er Jahre wieder, in der die Kinder der »Gastarbeiter« zwar einerseits sprachlich inkludiert, durch muttersprachlichen Unterricht aber gleichzeitig auf ihre Rückkehr in das Heimatland vorbereitet werden sollten (vgl. Schellhammer, 2017, S. 113; vgl. Emmerich & Hormel, 2013, S. 128; vgl. Gomolla, 2013, S. 97). Walgenbach fasst zusammen, sowohl die Förderung von Mädchen hinsichtlich technischer Belange, als auch die Sprachentwicklung für Kinder mit Migrationshintergrund und die Förderung von Menschen mit Behinderungen sei in diesen Jahren von einer defizitorientierten Einordnung geprägt (vgl. Walgenbach, 2017, S. 94). Sie hält die Schulvergleichsstudien wie z. B. die PISA-Studie für ein „Gründungsnarrativ“ der Heterogenitätsdebatte (ebd., S. 22).

Paul Mecheril und Andrea Vorrink identifizieren drei unterschiedliche Ansätze der Benutzung des Begriffs Heterogenität in der bildungswissenschaftlichen Literatur (vgl. Mecheril & Vorrink, 2014, S. 99). Der erste Ansatz stellt laut Mecheril und Vorrink die Einordnung einer heterogenen Schülerschaft als pädagogische Herausforderung an die Lehrenden dar, die heterogenitätskompetent homogene Lernerfolge erreichen sollen (vgl. ebd., S. 100). Der zweite Typus von Literatur wird nach Meinung der beiden Autoren durch Texte gebildet, die den Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Ungleichheit herstellen (vgl. ebd., S. 102). Der dritte Anteil der Heterogenitätsliteratur lässt sich nach Mecheril und Vorrink anhand der „Anerkennung einer kulturellen Pluralität“ verorten, die Kritik am Bildungssystem selbst übe und z. B. gendergerechte und interkulturelle Pädagogik fordere (ebd., S. 104). Zusammenfassend kritisieren sie an der Diskussion bzgl. Heterogenität, der Begriff werde einerseits als leere Worthölse benutzt, der mehr Unklarheiten als Deutlichkeit schaffe; andererseits impliziere die Auseinandersetzung eine „Pädagogisierung sozialer Ungleichheit und politischer Hegemonie“, eine unkritische Sichtweise von Homogenität als Selbstverständlichkeit und die Wertung von Heterogenität „als außerschulisches Phänomen, auf das schulisch reagiert werden muss“ (ebd., S. 105). Matthias Trautmann und Beate Wischer kritisieren, es existierten zahlreiche, in die Unendlichkeit steigerungsfähige Dimensionen von Heterogenität, die nicht einheitlich benutzt würden (vgl. Trautmann & Wischer, 2011,

S. 40). Wenning fasst zusammen, Heterogenität werde als Terminus gegenüber Begriffen wie Diversität oder Intersektionalität präferiert, weil dieser neutraler verstanden werden könne, während Diversität positiv akzentuiert sei und Intersektionalität sich deutlicher auf Differenzmerkmale beziehe (vgl. Wenning, 2013, S. 141).

Deshalb erscheint es notwendig, auch den Begriff der Intersektionalität zu untersuchen.

2.3 Intersektionalität

Böhm und Seichter definieren in ihrem Wörterbuch der Pädagogik: „Mit Intersektionalität werden sowohl die Überschneidungen und Überlagerungen sozialer Strukturkategorien (Geschlecht, Migration, Religion etc.) als auch ein gesellschaftskritisches Instrument zur Analyse sozialer Ungleichheit, (Mehrfach-) Diskriminierungen sowie Macht- und Herrschaftsverhältnissen bezeichnet“ (Böhm & Seichter, 2018, S. 239). Auch dieser Begriff fehlt im Wörterbuch Erwachsenenbildung.

Walgenbach führt an: „Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen“ (Walgenbach, 2017, S. 55). Im Weiteren warnt sie vor einer einfachen Addition der Ungleichheiten, da sich die Korrelationen der einzelnen Dimensionen wesentlich komplexer darstellen (vgl. ebd.). Die Ansicht, die bloße Addition sei eine Falle, wird von Kathy Davis geteilt (vgl. Davis, 2013, S. 65).

Auch der Begriff der Intersektionalität ist in den Vereinigten Staaten von Amerika entstanden und wird 1989 von der afroamerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw geprägt (vgl. Walgenbach, 2017, S. 61; vgl. Lutz, Herrera Vivar & Supik, 2013, S. 13; vgl. Emmerich & Hormel, 2013, S. 226). Sie selbst äußert dazu in einem Artikel der Washington Times, die Tatsache der Intersektionalität habe lange vor ihrer Begriffsfindung existiert (vgl. Crenshaw, 2015, k. S.). Crenshaw vergleicht die Diskriminierungen, die sich aufgrund von mehreren Differenzlinien ergeben können, mit dem Bild einer Kreuzung aus vier Straßen, an der sich ein Unfall ereignet. Daran kann ein weiteres Fahrzeug aus einer Richtung, aber auch mehrere Fahrzeuge auf unterschiedlichen Straßen beteiligt sein, dabei potenzieren sich die Unfallfolgen ggf. (vgl. Crenshaw, 2013, S. 30; vgl. Crenshaw, 1989, S. 149). Aus dem englischen Wort

»intersection« für Kreuzung entspringt die Bezeichnung der Problematik der Intersektionalität, die in ihrem Ursprung afroamerikanische Frauen betrifft.

Die Entwicklung der Intersektionalitätsdebatte in der Bundesrepublik Deutschland ist laut Walgenbach geprägt von der Exklusion von Frauen, die außer dem weiblichen Geschlecht noch andere Dimensionen der Diversität aufweisen und sich von den gängigen Strömungen des Feminismus nicht adäquat vertreten fühlen (vgl. Walgenbach, 2017, S. 60). Marcus Emmerich und Ulrike Hormel weisen allerdings darauf hin, die Erziehungswissenschaft habe sich in Deutschland noch vor der Frauenbewegung mit Intersektionalität beschäftigt (Emmerich & Hormel, 2013, S. 213). Als Referenzautoren führen Sie unter anderen Rudolf Leiprecht und Helga Lutz an, die bereits 2005 ein Buchkapitel mit Intersektionalität im Klassenzimmer betiteln (vgl. Leiprecht & Lutz, 2005, S.218). 2015 schreiben Leiprecht und Lutz mit leicht verändertem Titel, das Konzept Intersektionalität zielt auf die Beachtung mehrerer, sich gegenseitig beeinflussender »Differenzlinien« ab und weisen auf eine grundsätzlich heterogene Zusammensetzung von Sozialverbünden hin (vgl. Leiprecht & Lutz, 2015, S. 288).

Aus der Haltung heraus, die Heterogenität und Diversität in sozialen Gruppen sei wesentlich größer, als bislang in den Diskursen zu diesen Themen dargestellt, hat Steven Vertovec sein Konzept der Superdiversity entwickelt, das im Anschluss vorgestellt wird.

2.4 Superdiversity

Steven Vertovec prägt bereits 2007 anhand seiner Diversitätsforschung in Großbritannien den Begriff »super-diversity«, indem er darstellt, die realen Gegebenheiten der Immigranten seien wesentlich differenzierter, als sie nur auf ihre Herkunftsländer oder Ethnien zu reduzieren: „Moreover, – denoting a key feature of super-diversity – there may be widely differing statuses within groups of the same ethnic or national origin“ (Vertovec, 2007, S. 1039). In seinem Kapitel zum Entwurf eines Integrations- und Diversitätskonzeptes im Auftrag des Dezernats für Integration der Stadt Frankfurt am Main beschreibt er gemeinsam mit Regina Römhild und nicht benannten Coautoren drei Hauptmerkmale von Superdiversität. Zum einen erhöht sich die Anzahl der Länder, aus denen Menschen einwandern; die einzelnen Gruppen weisen dabei eine gesteigerte Binnendiversität bzgl. der einzelnen Diversitätsdimensionen aus, zum anderen zeigt sich eine Vielfalt der Wege, auf denen sie nach Deutschland kommen und zum dritten ergibt sich durch die differenzierte rechtliche Situation der Zuwanderungsregelungen zwischen einerseits einem geregelten Aufenthaltsstatus und andererseits einer Illegalität ein hoher

Grad an sozialer Ungleichheit (vgl. Vertovec; Römhild et. al., 2009, S. 38). Diese Erkenntnisse können nach Ansicht der Autoren durch „eine enorme Diversifizierung der Vielfalt“ nicht mit dem Begriff Diversität allein abgebildet werden (ebd., S. 41). Superdiversity erzeugt laut Vertovec neue soziale Hierarchien, eine Änderung des Status und der sozialen Schichten (vgl. Vertovec, 2019, S. 126). Jens Schneider, Maurice Crul und Frans Lelie weisen darauf hin, dass es nicht um klare Zuordnungen gehe, sondern um „Verschränkungen, Interferenzen und Uneindeutigkeiten“ (Schneider, Crul & Lelie, 2015, S. 18). Auch Peter Scholten, Maurice Crul, und Paul van de Laar argumentieren, der Wortbestandteil »Super« sei nicht mit großartig, sondern mit der enormen Komplexität, die mit Migration einhergeht, konnotiert (vgl. Scholten, Crul & Laar, 2019, S. 5). Ingrid Gogolin fordert einen neuen Umgang mit einer Multilingualität, die sich aufgrund von Superdiversität zumindest im städtischen Raum immer weiter ausbreite (vgl. Gogolin, 2013, S. 342). Multilingualität als Kompetenz wahrzunehmen, kann im Sinne Walgenbachs als ein Ansatz für eine gelingende Diversitätskompetenz verstanden werden, wenn sie konstatiert: „Die Vielfalt der Organisationsmitglieder erhält somit Anerkennung. Das pädagogische Ziel ist der positive Umgang mit Diversity sowie die Entwicklung von Diversity-Kompetenzen“ (Walgenbach, 2017, S. 92). Auf den Komplex der Diversitätskompetenz wird im nächsten Kapitel eingegangen.

3. Diversitätskompetenz

Surur Abdul-Hussain und Roswitha Hofmann beschreiben Diversitätskompetenz als eine Vielzahl von Kompetenzen, die für die erfolgreiche Handhabung von Vielfalt und Heterogenität erforderlich sind (vgl. Abdul-Hussain & Hofmann, 2013, k. S.). In Bezug auf die Erwachsenenbildung definieren die beiden Autorinnen:

„Diversitätskompetenz in der Erwachsenenbildung bedeutet, erwachsenenbildnerische Kompetenzen mit Diversitätskompetenz zu verknüpfen. Diversität wird dabei als selbstverständlicher Aspekt menschlichen Miteinanders verstanden. Diversitätskompetenz beschreibt die Fähigkeit, bewusste und theoriegeleitete Analysen und systematische Reflexionen aus Diversitätsperspektive vornehmen zu können. Analyse und Reflexion können sich auf die Gruppensituation, Strukturen, Denksysteme, Organisationen und Institutionen beziehen. Darüber hinaus geht es um die Fähigkeit, aus diesem Prozess adäquate und diversitätssensible Handlungen und Interventionen entwickeln zu können. Dieses Vorgehen erfordert multidimensionale (Vielfalt von Dimensionen) und intersektionale Perspektiven (verbundene und verflochtene Identitätsaspekte). Voraussetzung dafür sind Kompetenzen auf der Wissens- und der Selbstreflexionsebene, soziale Kompetenz und diversitätssensible Einstellungen sowie Handlungskompetenz (Fähigkeit) und -performanz (Umsetzung)“ (ebd.).

Diese Untergliederung visualisieren sie folgenderweise:

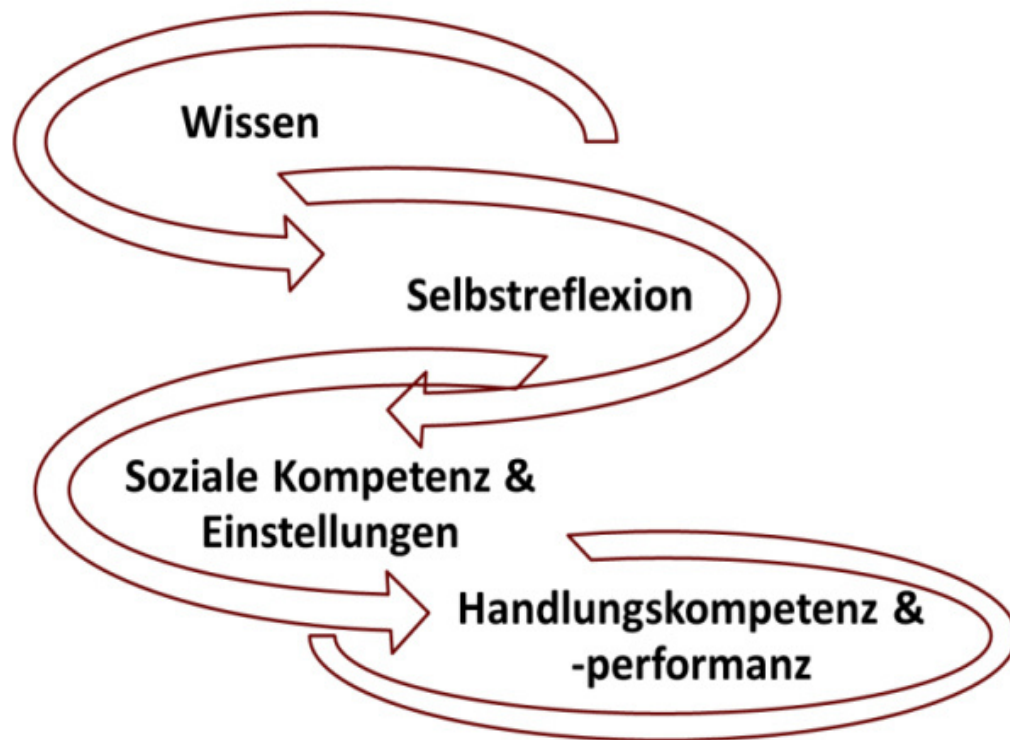


Abb. 3: Diversitätskompetenz (Abdul-Hussain & Hofmann, 2013, k. S.).

Das Wissen um Vielfalt, die eigene Reflexion bzgl. der Interpretationen führt bei entsprechender Sozialkompetenz und einer offenen Haltung zu einer Handlungskompetenz gegenüber Vielfalt und der daraus resultierenden diversitätssensiblen Verwirklichung von Beziehungen.

Arnold versteht unter Diversitätskompetenz „die Fähigkeit zur Decodierung der strukturellen Mechanismen, mit denen andere und wir selbst uns unsere Wirklichkeit in – formal – durchaus ähnlicher Weise konstruieren“ (Arnold, 2015b, S. 1). Er legt dar, die Interpretationen dieser Empfindungen und Sichtweisen führe unvermeidlich zu Irritationen in der Wahrnehmung der Beteiligten, und erst die Erkenntnis dieser Sachlage in Form von Selbstreflexion könne einen veränderten Eindruck auslösen (vgl. ebd.).

Laut Arnold müssen also die eigenen Emotions- und Deutungsmuster erkannt und dekonstruiert werden, um Offenheit für diversitätsbewusstes Denken zulassen zu können und eine »Rekonstellierung«, die Einordnung von neuen Erfahrungen in altbewährte Denkstrukturen, zu vermeiden (vgl. Arnold, 2016, S. 103). In dieser Argumentation lässt sich ein Anschluss an Hubertus Schröers Darstellung der Bestandteile einer Vielfaltskompetenz finden: „Elemente dieser Kompetenz sind etwa der Umgang mit Ambivalenz, also mit Uneindeutigkeiten, die Ambiguitätstoleranz, also

das Aushalten von Ungewissheit und Fremdheit, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Flexibilität, die Einsicht in die Notwendigkeit reflexiven Handelns, das Denken in Zusammenhängen und eine ausgeprägte Analysefähigkeit“ (Schröer, 2012, S. 2).

Wolfgang Müller-Commichau bezeichnet die Ambiguitätstoleranz im Zusammenhang mit den vielfältigen Entscheidungsmöglichkeit einer modernen Gesellschaft als einen elementaren Wert, nämlich „aushalten können, dass das eine wie das andere richtig, das Ungewohnte nicht unbedingt falsch ist“ (Müller-Commichau, 2011, S. 14). Schellhammer weist darauf hin, dass »Fremdheitsfähigkeit« immer mit einer „Umwendung zum Selbst und zwar in Formen der Selbstsorge und Selbstkultivierung“ konnotiert sei (Schellhammer, 2019, S. 13). Ihrer Argumentation nach tragen alle Menschen auch einen gewissen fremden Anteil in sich, den es durch Selbstreflexion zu entdecken gelte (vgl. ebd. S. 15). Sie kritisiert allerdings, dass viele Bestrebungen zur Förderung des Umgangs mit fremden Kulturen mit dem Gewinnstreben eines Diversitätsmanagements verknüpft sind, und einfache Rezepte zum Umgang mit Menschen aus anderen Kulturkreisen offerieren: „Schulungen zur interkulturellen Kompetenz versprechen Werkzeuge zur Bewältigung von Fremdheit, sie vermitteln den Eindruck, dass es möglich sei, Schwimmen zu lernen, ohne dabei nass zu werden“ (ebd., S. 27). Der Badende muss sich laut Schellhammer ins Wasser der eigenen befremdlichen Irritationen begeben, um schwimmend andere Ufer erreichen zu können (vgl. ebd.).

Arnold schildert analog zu Schellhammer dazu: „Eine Diversitykompetenz entwickelt nur, wer sich selbst durch solche oder ähnliche Erfahrungen mehr und mehr fragwürdig wird und sich auch gegenüber den Motiven und Handlungsimpulsen des Befremdlichen öffnet und die kulturelle Konstruktivität des Eigenen reflektiert, relativiert und ggf. verändert“ (Arnold, 2018, S. 308). Man muss sich also zunächst einmal selbst fremd werden, um anschließend sich selbst, aber auch dem Fremden aufgeschlossener gegenüber treten zu können.

Hanappi-Egger und Hofmann bilden die von Schellhammer beanstandete Verknüpfung von Diversitätskompetenz und -management ab, wenn sie konstatieren, eine diversitätsbewusste Handlungskompetenz sei für ein erfolgreiches Diversitätsmanagement erforderlich (vgl. Hanappi-Egger & Hofmann, 2012, S. 344). Die ihrer Meinung nach unerlässlichen Bestandteile eines solchen rentablen Modells sind folgender Tabelle entnehmbar, in der sie die benötigten Formen des Wissens und deren Erscheinungsformen darstellen:

Tabelle 1: Wissens- und Kompetenzformen für ein inklusives Diversitätsmanagement (Hanappi-Egger & Hofmann, 2012, S. 343)

Wissensform	Ausprägung
Diversitätsspezifisches Fachwissen (Fachkompetenz)	Wissen über Diversitätsphänomene (Zustandekommen, Wirkungsmechanismen etc.) und die Fähigkeit, diese in konkreten Situationen zu erkennen
Diversitätsspezifisches Methodenwissen (Methodenkompetenz)	Methodenkenntnisse zur konkreten Implementierung von diversitätsspezifischen Maßnahmen und Diversitätsmanagement- konzepten (u. a. partizipative Analyse und Evaluierungsverfahren, partizipative Organisationsgestaltung)
Wissen über soziale Prozesse und Dynamiken (Sozialkompetenz)	Kenntnisse über soziale Dynamiken, die zu Rollenübernahme, Konflikterkennung und -lösung sowie zur Unterstützung von Teambildung befähigen
Diversitätsspezifisches Identitätswissen (Reflexionskompetenz)	Fähigkeit, Alltagswissen und die eigene Diversität / Position im sozialen Gefüge der Organisation / Gesellschaft zu reflektieren und inklusives Handeln zu fördern
Relationales Wissen (Handlungskompetenz)	Verknüpfung der genannten Wissensformen und Kompetenzen im konkreten organisationalen Handeln

Die Aufteilung in die unterschiedlichen Kompetenzbereiche, die laut Hanappi-Egger und Hofmann Determinanten eines effektiven Diversitätsmanagements darstellen, können deckungsgleich in Einklang gebracht werden mit den in Abbildung 3 dargestellten Bestandteilen von Diversitätskompetenz in der Erwachsenenbildung von Surur Abdul-Hussain und Roswitha Hofmann:

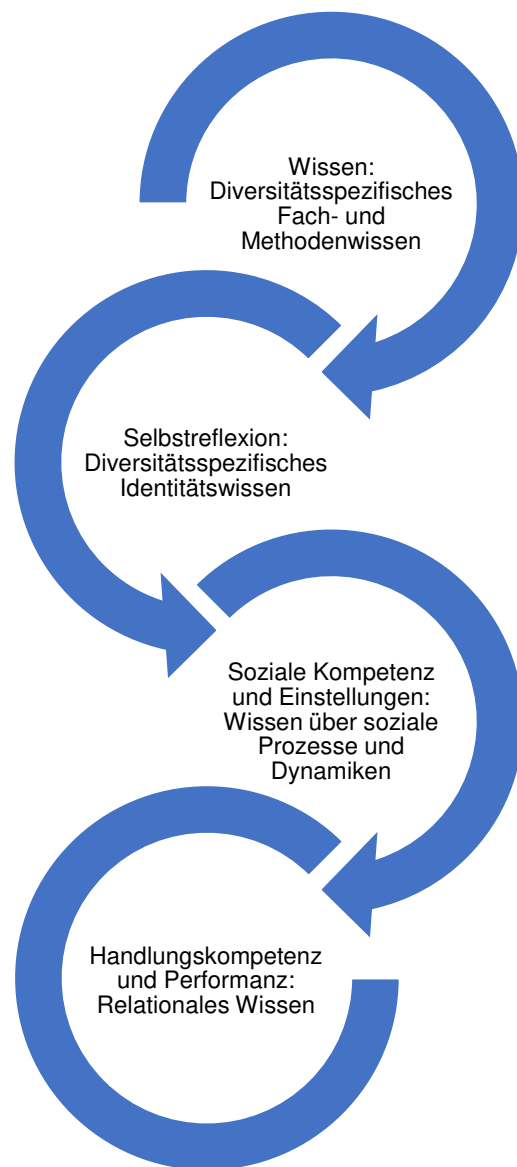


Abb. 4: Diversitätskompetenz in Erwachsenenbildung und Diversitätsmanagement (in Anlehnung an Abdul-Hussain & Hofmann, 2013, k. S. und Hanappi-Egger & Hofmann, 2012, S. 343)

Den Bereichen der Selbstreflexion und der Sozialkompetenz lassen sich die von Arnold, Schröder und Schellhammer geforderten Kompetenzen der Decodierungsfähigkeit und Neukonstellierung (vgl. Arnold, 2015b, S. 1; vgl. Arnold, 2016, S. 103), der Ambivalenzkompetenz und Ambiguitätstoleranz (vgl. Schröder, 2012, S. 2) und der Fremdheitsfähigkeit (vgl. Schellhammer, 2019, S. 13) zuordnen, so dass sich trotz Abgrenzungstendenzen eine kongruente Definition von Diversitätskompetenz der angeführten Autorinnen und Autoren abbildet. Diversitätskompetenz entwickelt sich laut Adelheid Uhlmann, Bernd Krewer und Rolf Arnold in Stufen, die im nächsten Kapitel dargestellt werden.

3.1 Die Entwicklungsstufen von Diversitätskompetenz

Die Autoren beschreiben fünf Stufen, die zu einer internationalen Diversitätskompetenz führen und visualisieren diese folgendermaßen:



Abb. 5: Das AIZ-Stufenmodell der Diversitätskompetenz (Uhlmann, Krewer & Arnold, 2016, S. 53).

AIZ steht für Akademie für internationale Zusammenarbeit und ist die Fort- und Weiterbildungsstätte der Deutschen Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ). Das Stufenmodell wird nach Aussagen der Verfassenden mit Hilfe der Forschungen der Entwicklungspsychologie konstruiert und orientiert sich an Piaget, Kohlberg, Hoffmann, Selman und Kegan (vgl. ebd, S. 41).

In der ersten Stufe dominiert die unkritische Haltung, Begegnungen in den eigenen Erfahrungshorizont einzugliedern (vgl. ebd., S. 40). In der zweiten Stufe wird die Fremdheit bewusst wahrgenommen, aber noch immer anhand der vorhandenen Deutungs- und Emotionsmuster bewertet (vgl. Arnold, 2018, S. 312). In der Phase des Perspektivwechsels wird der Blickwinkel des Gegenübers eingenommen, diese Empathiefähigkeit kann aber durchaus zu Irritationen führen (vgl. Uhlmann, Krewer & Arnold, 2016, S. 40). Die vierte Stufe ermöglicht den Beteiligten, die unterschiedlichen Lebenssysteme als divers wahrzunehmen und ihren eigenen Standpunkt einzuschätzen (vgl. ebd.). Auf der höchsten Stufe kommt es zu einer Neukonstellierung, da die Beteiligten durch gegenseitigen Austausch Neues erschaffen (vgl. ebd.). Uhlmann, Krewer und Arnold legen dar, es müsse eine erfolgreiche lineare Bewältigung jeder Phase erfolgen, bevor die nächste erreicht werde, dabei könne es jederzeit zu einem

dauerhaften Verharren auf einer Stufe kommen (vgl. ebd., S. 59). Beim Erreichen einer Stufe kommt es zunächst zu einer Balance, nur durch Perturbationen entsteht die Bereitschaft zu einem Wandel, mit dem die nächste Phase erreicht werden kann (vgl. ebd., S. 47). Perturbationen sind laut Karin Rebmann „subjektiv wahrgenommene Störungen [...]“ (Rebmann, 2020, S. 405).

Arnold gelangt zur Erkenntnis, interkulturelle Kompetenz sei nur ein Teilaspekt von Diversitätskompetenz (vgl. Arnold, 2018, S. 313). Die Auseinandersetzung mit Fremdem ist allerdings laut Jürgen Straub, Coautoren und -autorinnen unmittelbar mit einer interkulturellen Kompetenz konnotiert, die im Anschluss dargestellt wird (vgl. Straub, Ruppel, Plontke & Frey, 2020, S. 15)

3.2 Interkulturelle Kompetenz

Vera Nünning ordnet die interkulturelle Kompetenz den Schlüsselkompetenzen zu, die nach ihrer Meinung zum einen interdisziplinär wirksam, zum zweiten transferfähig und zum dritten in vielen Funktionen anwendbar seien (vgl. Nünning, 2008, S. 5). Straub warnt allerdings davor, interkulturelle Kompetenz in einer pauschalisierten Form zu der »Schlüsselqualifikation« unserer Zeit zu stilisieren, wie das seiner Auffassung nach Darla Deardorff in einem Thesenpapier der Bertelsmann-Stiftung betreibe (vgl. Straub, 2018, S. 153; vgl. Deardorff, 2006, S. 15). Dort formuliert Deardorff als Ergebnis einer US-amerikanischen Studie mit 23 Experten, interkulturelle Kompetenz bedeute: „Die Fähigkeit, effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu kommunizieren, auf Grundlage eigenen interkulturellen Wissens, eigener Fähigkeiten und Einstellungen“ (ebd.).

An anderer Stelle beanstandet Straub, interkulturelle Kompetenz werde zum Allheilmittel schlechthin stilisiert, das alle Probleme dieser Welt lösen könne (vgl. ebd., S. 154). Seine Kritik an den Definitionen unterschiedlichster Autoren verbindet er mit der Aussage, interkulturelle Kompetenz könne nur im Rahmen der jeweiligen Handlungssettings eingeordnet werden (vgl. Straub, 2007, S. 38).

Hans-Jürgen Lüsebrink legt in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz dar: „Sie lässt sich als das Vermögen definieren, mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater, ihren Wertesystemen und Kommunikationsstilen angemessener Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen“ (Lüsebrink, 2016, S. 8). Die interkulturelle Kommunikation hält er neben einer Kompetenz im interkulturellen

Verhalten und einem Verstehen der interkulturellen Symbolik für eine unabdingbare Komponente der interkulturellen Kompetenz (vgl. ebd., S. 9).

Allemann-Ghionda liefert eine umfassende Definition:

„Interkulturelle Kompetenz ist ein Bündel von Kenntnissen und analytischen, sowie affektiven und kommunikativen Fähigkeiten, die es dem Individuum ermöglichen,

- bei Menschen Verhaltensweisen, die soziokulturell spezifisch sein könnten und als »Unterschiede« wahrgenommen werden, zur Kenntnis zu nehmen und zu verstehen, dass es sich um Ergebnisse einer bestimmten Geschichte, Sozialisation, Biografie, also um soziale Konstruktionen handelt;
- das Soziokulturelle vom Sozioökonomischen auseinanderzuhalten, damit nicht jede als »anders« wahrgenommene Verhaltensweise auf angebliche kulturelle Differenzen projiziert wird;
- darüber zu reflektieren, weshalb eine bestimmte Verhaltensweise, die vielleicht in einer bestimmten Gruppe und ihrer Kultur häufig vorkommt und für diese charakteristisch erscheint, einem fremd oder irritierend anmutet, und die Irritation zu dekonstruieren;
- sich so zu verhalten, dass der kulturelle Unterschied oder das Missverständnis nicht zum Konflikt eskaliert;
- in Situationen des kulturellen Nebeneinanders und der Begegnung Ambiguitätstoleranz walten zu lassen, was wiederum voraussetzt, dass die eigenen Wahrnehmungen und Gefühle dekonstruiert werden;
- Missverständnisse anzusprechen (Metakommunikation)“ (Allemann-Ghionda, 2013, S. 64).

Auch wenn Arnold postuliert, Diversitätskompetenz sei wesentlich weitreichender als interkulturelle Kompetenz, für letztere aber in dieser Veröffentlichung eine Definition schuldig bleibt (vgl. Arnold, 2018, S. 308), steht die Begriffsbestimmung von Allemann-Ghionda in ihrer Vielschichtigkeit Arnolds Darlegung von Diversitätskompetenz in nichts nach, beinhaltet sie doch ebenfalls die Aspekte der »Wahrnehmung«, der »Irritation«, der »Dekonstruktion«, der »Ambiguitätstoleranz« und der »Metakommunikation« (vgl. Allemann-Ghionda, 2013, S. 64). Sie geht darüber hinaus noch auf die Perspektive der sozialen Ungleichheit ein (vgl. ebd.).

Allemann-Ghionda hat aus ihren Erkenntnissen gemeinsam mit Studierenden das Modell zur interkulturellen Sensibilisierung von Milton Bennett um eine Zwischenstufe, nämlich die der »bedingungslosen Heterophilie«, einer grundsätzlichen Offenheit

gegenüber Kulturen auch ohne ausreichende Informationen, erweitert (vgl. ebd., S. 62). Dieses erweiterte Modell kann wie folgt visualisiert werden:

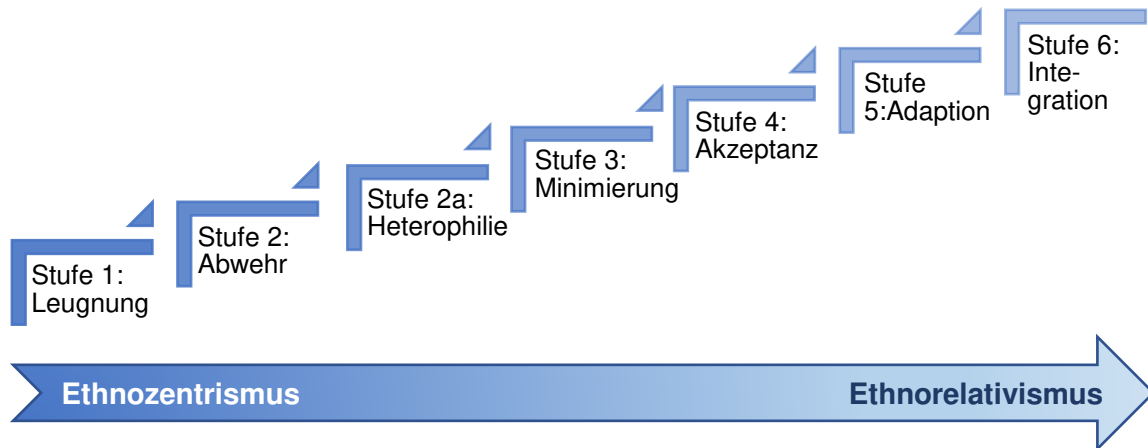


Abb. 6: Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) (in Anlehnung an Allemann-Ghionda, 2013, S. 62f. & Bennett, 2017, S. 4).

Milton Bennett ordnet seine ersten drei Stufen dem Ethnozentrismus zu: „*Denial, Defense, and Minimization are Ethnocentric*“ während Stufe Vier bis Sechs dem Ethnorelativismus angehören: „*Acceptance, Adaptation, and Integration are Ethnorelative*“ (Bennett, 2017, S. 4, [kursiv im Original]). Christoph Barmeyer und Sina Grosskopf beschreiben die Kompetenzsteigerung Bennetts folgendermaßen: „Dabei kann eine Entwicklung vom Ethnozentrismus (Kulturunterschiede werden nicht oder nur bedingt wahrgenommen und geschätzt) zum Ethnorelativismus (Kulturunterschiede werden wertgeschätzt und in die Persönlichkeit integriert) vonstattengehen“ (Barmeyer & Grosskopf, 2020, S. 413).

Die Stufe 2a ist eine Ergänzung der Studierenden von Allemann-Ghionda, die Betitelung 2a als »Zwischenstufe« erfolgt in der eigenen Darstellung, um die Kongruenz mit Bennetts Kategorisierung beizubehalten. Bennett beschreibt die Stufe 2a (»bedingungslose Heterophilie« bei Allemann-Ghionda) – ohne sie als eigene Kategorie zu benennen – mit »reversal« als eine Variante von »defense“; er erläutert sie mit einer unkritischen Glorifizierung von fremder Exotik (vgl. Bennett, 2017, S. 5).

Ob jemand alle Stufen in Form der visualisierten Leiter erklimmt oder nur einen Teil der Treppe bewältigt, liegt wiederum an den individuellen Gegebenheiten der jeweiligen Persönlichkeitsstruktur und Vorerfahrungen der Beteiligten (vgl. Allemann-Ghionda, 2013, S. 63). Hier findet sich eine Analogie zum Stufenmodell der Diversitätskompetenz der Akademie für internationale Zusammenarbeit (vgl. Abb. 5 nach Uhlmann, Krewer & Arnold, 2016, S. 53).

Ein weiteres Modell stammt vom Wirtschaftswissenschaftler Jürgen Bolten, der die interkulturelle Kompetenz in die Dimensionen affektiv, kognitiv und situationsbezogen einteilt:

Tabelle 2: Dimensionen interkultureller Kompetenz (Bolten, 2010, S. 63)

Affektive Dimensionen	Kognitive Dimensionen	Verhaltensbezogene Dimensionen
<ul style="list-style-type: none"> • Ambiguitätstoleranz • Frustrationstoleranz • Fähigkeit zur Stressbewältigung und Komplexitätsreduktion • Selbstvertrauen • Flexibilität • Empathie, Rollendistanz • Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz • Geringer Ethnozentrismus • Akzeptanz / Respekt gegenüber anderen Kulturen • Interkulturelle Lernbereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis des Kulturphänomens in bezug [sic!] auf Wahrnehmung, Denken. Einstellungen sowie Verhaltens- und Handlungsweisen • Verständnis fremdkultureller Handlungszusammenhänge • Verständnis eigenkultureller Handlungszusammenhänge • Verständnis der Kulturunterschiede der Interaktionspartner • Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse • Metakommunikationsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationswille und -bereitschaft i. S. der initiierenden Praxis der Teilmerkmale der affektiven Dimension • Kommunikationsfähigkeit • Soziale Kompetenz (Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufbauen können)

Straub kritisiert an Boltens Darlegung und anderen Modellen, es handele sich lediglich um ein listenförmiges Konglomerat von positiven Eigenschaften einer Person, die einen Gutmenschen auszeichne und spricht den Modellen einen wissenschaftlichen Ansatz ab (vgl. Straub, 2018, S. 165). Er fordert, interkulturelle Kompetenz bedürfe zuallererst einer Identitätsentwicklung der Agierenden (vgl. Straub, 2018, S. 193). Die Kritik an den sogenannten Listenmodellen interkultureller Kompetenz wird von John Erpenbeck geteilt, allerdings beschreibt dieser interkulturelle Strukturmodelle als Modelle mit Kategorisierung in Kognition, Emotion und Verhalten (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 148). Demnach muss Boltens Modell den Strukturmodellen zugeordnet werden.

Bolten selbst widerspricht Nünnings eingangs geschilderter Sichtweise von interkultureller Kompetenz als übergeordnete Schlüsselqualifikation, sondern legt dar,

sie sei keine Kompetenz mit Alleinstellungsmerkmal, sondern die Performanz der bereits bekannten Kompetenzen in entsprechenden interkulturellen Situationen (vgl. Nünning, 2008, S. 5; vgl. Bolten, 2012, S. 160). Auch Erpenbeck schließt sich dieser Aussage an (vgl. Erpenbeck, 2012, S. 148).

Tobias Ringeisen, Petia Genovka und Saskia Schubert fassen zusammen, dass es interdisziplinär keine anerkannte homogene Definition von interkultureller Kompetenz gebe, die einzelnen Ausführungen aber durchaus Schnittmengen bildeten (Ringeisen, Genovka & Schubert, 2016, S. 9). Die unterschiedlichen Sichtweisen von Diversitäts- und interkultureller Kompetenz werden dabei von verschiedenen philosophischen Ansätzen beeinflusst, die im folgenden Kapitel beispielhaft dargestellt werden.

4. Philosophische Grundlagen der Diversitätskompetenz

Diversitätskompetenz scheint als Ergebnis der unterschiedlichen Definitionen zum einen eine Wahrnehmung der Unterschiede im Sinne einer Heterogenität sowohl Lehrender als auch Lernender, zum anderen einen bestimmten Habitus, eine offene, vertrauensvolle Grundhaltung und eine ethische Anerkennung des Gegenübers vorauszusetzen (vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit). Exemplarisch werden im Anschluss verschiedene philosophische Standpunkte zur Herleitung herangezogen. Die Grundlage bildet dabei die Philosophie der Aufklärung von Immanuel Kant, den Jürgen Stolzenberg als einen Weltphilosophen bezeichnet, dessen Ideal eines Weltbürgertums auch in der heutigen Zeit nichts von seiner Aktualität eingebüßt habe (vgl. Stolzenberg, 2007, S. 1).

4.1 Das Weltbürgertum Immanuel Kants

Kant formuliert in seinem Aufsatz zur Frage „Was ist Aufklärung“, der laut Johannes Bucej und Bernd Ludwig „[...] als der philosophische Schlüsseltext der deutschen Aufklärung [gilt]“ (Bucej & Ludwig, 2016, S. 167), folgende Aussage:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung“ (Kant, 1784a, AA Band VIII, S. 35; Kant, 1784b, S. 481; Kant, 2016b, Band VI, S. 53)¹.

¹ Zusätzlich zur üblichen Zitierweise wird zur besseren Vergleichbarkeit auf die online zugängliche Akademieausgabe [AA] der Kantwerke verwiesen; die Bände der Weischedel-Ausgabe von 2016 werden analog der zitierten Bände mit a, b und c deklariert.

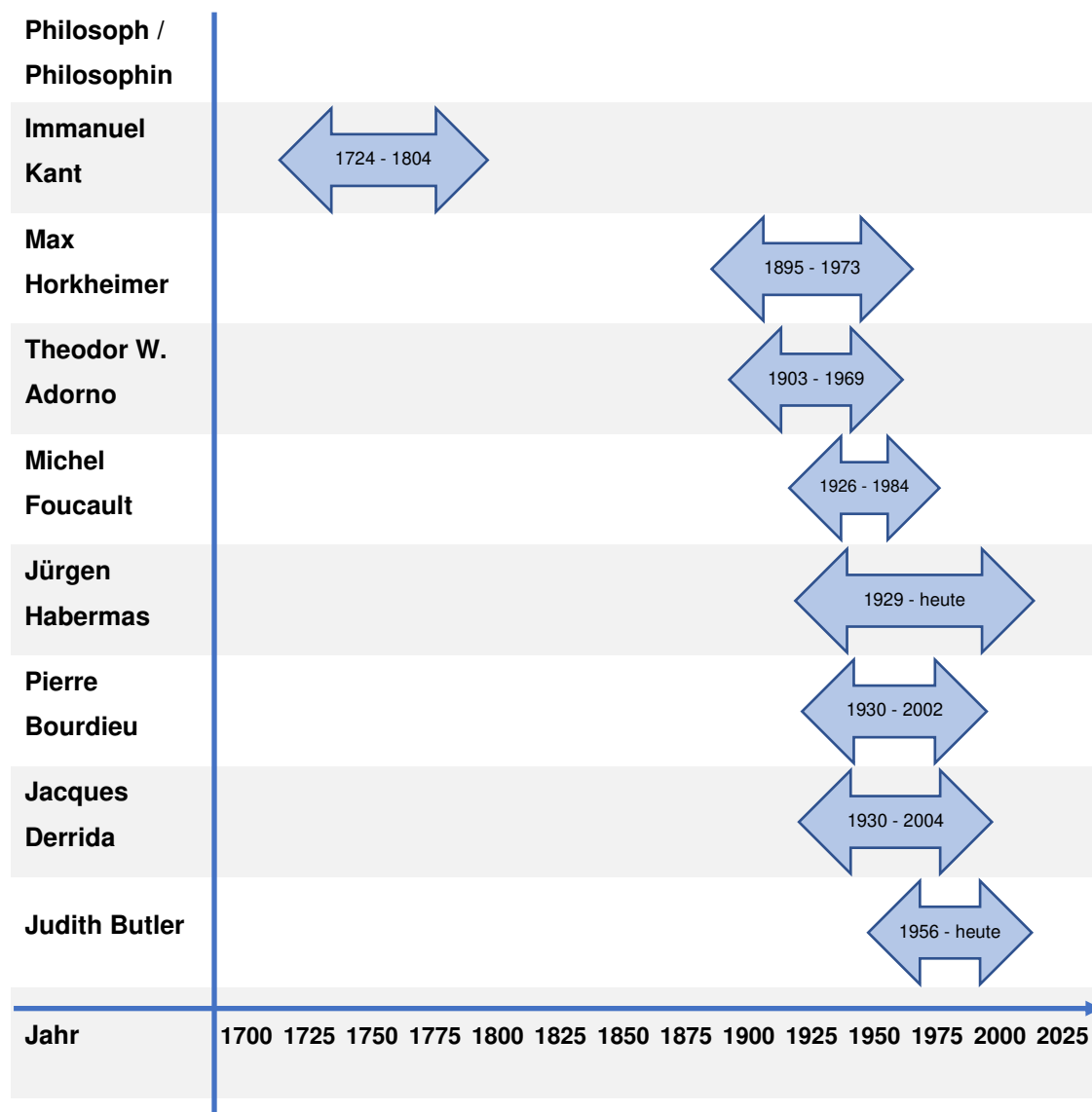
Müller-Commichau würdigt Kants »Sapere aude« als einen „Jahrtausendsatz“ (Müller-Commichau, 2011, S. 48). Kants Aufforderung, sowohl eigenständig als auch verantwortungsbewusst zu denken, hat nach der Auffassung von Horst Siebert die deutsche Bildungslandschaft nachhaltig verändert (vgl. Siebert, 2015a, S. 26).

Kant formuliert in seinem Werk »Grundlegung der Metaphysik der Sitten« einen weiteren bedeutungsvollen Satz: „Der kategorische Imperativ ist also nur ein einziger und zwar dieser: handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß [sic!] sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Kant, 1785, AA IV, S. 421; Kant, 2016a, Band IV, S. 51). Siebert stellt den Bezug zu Diversitätskompetenz her, wenn er aus Kants kategorischem Imperativ schließt: „Das ist kein moralisierender Appell, sondern eine logische Schlussfolgerung. Fremdenfeindlichkeit kann kein allgemeines Gesetz werden, wenn man ein friedliches Überleben der Menschheit und damit auch die eigene Sicherheit für wünschenswert hält. Fremdenfeindlichkeit ist nicht nur unmoralisch, sondern vor allem unvernünftig“ (Siebert, 2015a, S. 26). Auch Otfried Höffe bezeichnet Kants Ansichten als kosmopolitisch, wenn er sich auf Kants Werk »Zum ewigen Frieden« bezieht (Höffe, 2020, S. 15). Kant fordert dort z. B. ein „[...] Weltbürgerrecht auf [...] Hospitalität [...]“, das garantiert, dass ein Fremder dem Besitzer eines Grundstückes seinen Besuch antragen kann, ohne von Letzterem grundlos angegriffen zu werden (Kant, 1795, AA Band VIII, S. 358; Kant, 2016c, Band VI, S. 213).

Arthur Schopenhauer bezeichnet Kants Buch »Kritik der reinen Vernunft« in seinem im August 1837 stattfindendem Briefwechsel mit den Königsberger Professoren Rosenkranz und Schubert als „das wichtigste Buch, das jemals in Europa geschrieben worden [ist] [...]“ (Schopenhauer, A., 1893, S. 189). Allerdings handelt es sich nach Ansicht Schopenhauers dabei um die 1781 entstandene erste Auflage der Kritik, in der zweiten von 1787 habe Kant durch Änderungen „[...] sein Werk verstümmelt, verunstaltet [und] verdorben [...]“. (ebd., S. 187). Schopenhauer führt das neben einem Kant zugeschriebenen Altersstarrsinn auch auf den Tod Friedrichs des Großen im Jahre 1786 und den Disputen Kants mit dessen Nachfolger Friedrich Wilhelm II. zurück (vgl. ebd., S. 187). Höffe würdigt die Kritik der reinen Vernunft als einen Grundstein in der Geschichte der modernen Philosophie (vgl. Höffe, 2011, S. 11) und verweist auf Kants Leistung, die Metaphysik konstruktiv zu dekonstruieren und durch die Dialektik neu zu transformieren (vgl. ebd., S. 213). Metaphysik wird laut Kant als der Teil der Philosophie verstanden, der sich im Gegensatz zu den Erfahrungswerten allein auf die Denkprozesse des Verstandes bezieht (vgl. Kant, 1785, AA Band IV, S. 388; vgl. Kant, 2016a Band IV, S. 12).

Nicht nur hinsichtlich der bereits geschilderten Kritik Kants an Fremdenfeindlichkeit ergibt sich ein direkter Bezug zur Diversitätskompetenz, sondern auch bzgl. der Stellung der Frau, auf die er in seinem Aufsatz »Was ist Aufklärung« eingeht, wenn er bemängelt, dass Frauen von den ihnen vorstehenden Aufsichtspersonen am eigenständigen Denken gehindert würden (vgl. Kant, 1784a, AA Band VIII, S. 35; Kant, 1784b, S. 481; Kant, 2016b, Band VI, S. 53). Kants Erkenntnisse bilden das Fundament für eine Vielzahl der nachfolgenden philosophischen Strömungen, unabhängig davon, ob es sich um Kritiker oder Befürworter von Kant handelt. Um die zeitliche Einordnung der exemplarisch ausgewählten Philosophen deutlich zu machen, wird deren Lebensspanne wie folgt dargestellt:

Tabelle 3: Zeitliche Einordnung der beschriebenen Philosophen (eigene Darstellung)



Kant habe laut Ursula Reitemeyer in retrograder Betrachtungsweise den Bruch der Philosophie mit dem Begriff der Metaphysik selbst herbeigeführt, obwohl sein Ziel gewesen sei, diese zu novellieren (vgl. Reitemeyer, 2016, S. 21). Er habe, so Reitemeyer an anderer Stelle, große Anerkennung bei den Wegbereitern der Kritischen Theorie gefunden (vgl. Reitemeyer, 2012, S. 146). Die Kritische Theorie bezeichnet eine einflussreiche philosophische Strömung in Deutschland, die zu Beginn der neunzehnhundertzwanziger Jahre ihren Ursprung hat.

4.2 Die Kritische Theorie des Instituts für Sozialforschung in Frankfurt

1924 wird das Institut für Sozialforschung an der Frankfurter Goethe-Universität durch eine Stiftung der jüdischen Familie Weil gegründet und von Carl Grünberg als Direktor geleitet (vgl. Wiggershaus, 2010, S. 17; vgl. ebd. S. 146). Zu den bekanntesten Vertretern des Instituts gehören nach Beschreibung von Rolf Wiggershaus Max Horkheimer, der 1930 Grünberg in der Leitung ablöst, Theodor Wiesengrund-Adorno, Herbert Marcuse, der Psychoanalytiker Erich Fromm, aber auch Siegfried Kracauer, Walter Benjamin und Ernst Bloch (vgl. ebd., S. 17). In den neunzehnhundertfünfziger Jahren beginnt Jürgen Habermas am Institut zu arbeiten (vgl. ebd. S. 146). Uwe Bittlingmeyer und Tatjana Freytag konstatieren, dass sich die Kritische Theorie und die seit den neunzehnhundertfünfziger Jahren etablierte Bezeichnung »Frankfurter Schule« nie nur auf die Lokalität Frankfurt allein bezöge, sondern eine Vielzahl an Örtlichkeiten umfasse, an denen sich Wissenschaftler sowohl in der Vergangenheit als auch heute mit den gesellschaftskritischen Modellen der Frankfurter Schule beschäftigen (vgl. Bittlingmeyer & Freytag, 2019, S. 8).

4.2.1 Der interdisziplinäre Materialismus bei Max Horkheimer

In den Anfangsjahren des Instituts fühlt sich dessen Direktor Grünberg einem „orthodoxen (Austro-)Marxismus“ verpflichtet, der mit der Leitungsübernahme durch Horkheimer in einen interdisziplinären Materialismus übergeht (ebd., S. 6; vgl. Krätke, 2019, S. 431). Die Begrifflichkeit Austromarxismus begründet sich laut Michael Krätke in der Tatsache, dass bereits 1918 in der Hauptstadt Österreichs ein marxistisch ausgerichtetes Institut für Sozialwissenschaft etabliert werden sollte, was aber nie zustande kam (vgl. Krätke, 2019, S. 432).

Gunzelin Schmid Noerr beschreibt: „Unter »Materialismus« versteht Horkheimer den Anspruch auf irdisches Glück und das Wissen von dem, was seiner Erfüllung im Wege steht“ (Schmid Noerr, 2006, S. 220). Diese Überzeugung Horkheimers führt ihn zu einer

Kritik an Kants »Kategorischem Imperativ«, wenn er äußert, es führe für den Adressaten dieses Anspruchs zu einer immerwährenden, nicht auflösbaren Reflexionsschleife, wenn zwischen Eigeninteresse und dem der Allgemeinheit abgewogen werden müsse (vgl. Horkheimer, 1933, S. 166). Horkheimer kommt zu dem Schluss: „Um den utopischen Charakter der Kantischen Vorstellung von einer vollkommenen Verfassung aufzuheben, bedarf es der materialistischen Theorie der Gesellschaft“ (ebd., S. 175).

Das Institut für Sozialforschung, das in seiner Ausrichtung als marxistisch gilt, wird bereits 1933 nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten geschlossen und Horkheimer seines Amtes enthoben (vgl. Wiggershaus, 2010, S. 36). Horkheimer siedelt in eine Dependence des Instituts nach Genf über und emigriert 1934 in eine weitere Niederlassung nach New York (vgl. ebd., S. 38). Das führt zu einem Bruch in der Arbeit des Instituts, den Gunzelin Schmid Noerr und Eva-Maria Ziege belegen: „Schon vor 1933 hatten sie [Horkheimer und Adorno, Anm. der Verfasserin] die in den 20er Jahren noch marxistisch inspirierte Hoffnung aufgegeben, dass die Arbeiterbewegung den Nationalsozialismus in Deutschland verhindern würde“ (Schmid Noerr & Ziege, 2019, S. 2). Diese Desillusionierung führt 1947 zur Erstveröffentlichung von Horkheimers und Adornos »Dialektik der Aufklärung«. Dieses Buch würdigen Ulrich Ruschig und Hans-Ernst Schiller als eines „der wichtigsten philosophischen Bücher des vergangenen Jahrhunderts“ (Ruschig & Schiller, 2014, S. 9).

4.2.2 Horkheimers und Adornos Dialektik der Aufklärung

Während die Veröffentlichungen der ersten Jahre weniger von einer rassistischen als von einer sozialkritischen Sichtweise geprägt waren, vereinigen sich beide Perspektiven nach der erzwungenen Emigration der Wissenschaftler in die USA; die Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus wird zu einem wesentlichen Bestandteil der »Dialektik der Aufklärung«. Helmut König spricht vom Kapitel »Elemente des Antisemitismus« als einem „Schlüsseltext der kritischen Theorie“ (König, 2019, S. 149).

Horkheimer und Adorno konstatieren in diesem Abschnitt: „Rasse ist nicht, wie die Völkischen das wollen, unmittelbar das naturhaft Besondere. Vielmehr ist sie die Reduktion auf das Naturhafte, auf bloße Gewalt, die verstockte Partikularität, die im Bestehenden gerade das Allgemeine ist. Rasse heute ist die Selbstbehauptung des bürgerlichen Individuums, integriert im barbarischen Kollektiv“ (Horkheimer & Adorno, 2019, S. 178). Sven Kramer fasst bzgl. der Position Adornos zusammen: „In der Dialektik der Aufklärung etabliert er mit Horkheimer eine multikausale Erklärung des Antisemitismus, in der ökonomische, historische, psychologische, kulturelle und weitere

Faktoren zu Elementen einer zukünftigen Theorie zusammentreten“ (Kramer, 2019, S. 16). Horkheimer und Adorno kommen zu dem Schluss, das faschistische Regime könne nur durch die Wahrnehmung der Juden als Menschen enttarnt werden (vgl. Horkheimer & Adorno, 2019, S. 209).

4.2.3 Adornos Werke zu autoritären Persönlichkeiten und einem neuen Rassismus

In den neunzehnhundertvierziger Jahren entstand als Teil einer großen Untersuchung zu Vorurteilen (»Studies in Prejudice«) die im Jahr 1950 veröffentlichte empirische Studie »The Authoritarian Personality«, die von Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel Levinson, Nevitt Sanford und Virginia Chatham verantwortet wurde (vgl. Benicke, 2016, S. 14). Max Horkheimer und Samuel Flowerman warnen in ihrem Vorwort zur Gesamtstudie davor, dass es sich bei der derzeitigen Stille bzgl. Antisemitismus ggf. nur um die Ruhe vor dem Sturm handele: „Even a social disease has its periods of quiescence during which the social scientists, like the biologist or the physician, can study it in the search for more effective ways to prevent or reduce the virulence of the next outbreak“ (Horkheimer & Flowerman, 1950, S. V).

In der Studie zur autoritären Persönlichkeit kommen Adorno und seine Mitautorinnen und -autoren zu der Erkenntnis, dass eine Anzahl der Faktoren, die in der Studie mittels der sogenannten F-Skala erhoben werden, durchaus Hinweise auf eine spätere faschistische Gesinnung geben (vgl. Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson, Sanford, & Chatham, 1950, S. 971; vgl. Adorno, 2020, S. 101). Die F-Skala, die auch als Faschismus-Skala bezeichnet wird, enthält 38 Items, mit denen „[...] Vorurteile gemessen werden sollen, ohne den Befragten diesen Zweck zu offenbaren und ohne Minderheitengruppen zu erwähnen“ (Benicke, 2016, S. 15). Obwohl die Studie nach Erscheinen auch kritisch diskutiert wird, gehört sie laut Benicke zu den grundlegenden Werken, die sich mit Antirassismus beschäftigen (vgl. ebd., S. 16). Sven Kramer bezeichnet sie als „[...] Meilenstein der Sozialforschung [...]“ (Kramer, 2019, S. 15).

Ebenfalls im Exil entsteht Adornos Werk *Minima Moralia*, in dem Adorno eine Zukunftsvision propagiert, in der man „ohne Angst verschieden sein kann“ (Adorno, 2015, S. 116). Dieser Gedanke bildet eine Leitthese jeglicher diversitätssensiblen Pädagogik.

1967 hält Adorno in Wien einen Vortrag mit dem Titel »Aspekte des neuen Rechtradikalismus«, der inhaltlich an die Studie zur »Authoritarian Personality« anknüpft

und Rechtsradikale folgendermaßen beschreibt: „Das sind also Menschen, die gleichzeitig kalt, beziehungslos, strikt technologisch gesonnen, aber ja in gewissem Sinne eben doch irre sind, wie also in einem prototypischen Maß es Himmler gewesen ist“ (Adorno, 2019, S. 27). Er beschreibt in diesem Vortrag eindringlich, wie sehr die Presseorgane der rechtsradikalen Vereinigungen, wie z. B. die Nationalzeitung, die Fähigkeit beherrschen, sich gerade noch im Rahmen der Legalität zu bewegen, trotzdem ihre Intentionen »zwischen den Zeilen« eindeutig spürbar zu machen (vgl. Adorno, 2019, S. 35). In seinem Nachwort macht der Historiker Volker Weiß die Aktualität des Adorno-Vortrags in der heutigen Zeit deutlich und belegt, in welcher Weise Menschen des rechten politischen Spektrums wie Alice Weigel, Anders Breivik und Björn Höcke die Umkehr der Überzeugungen der Kritischen Theorie zur Agitation nutzen (vgl. Weiß, 2019, S. 78f.; vgl. ebd. S. 87).

Die Werke »Dialektik der Aufklärung«, »Minima Moralia« und »The Authoritarian Personality« entstehen im amerikanischen Exil, erst im Jahr 1951 erfolgt die Rückkehr nach Deutschland und die offizielle Wiedereröffnung des Instituts für Sozialforschung in Frankfurt (vgl. Wiggershaus, 2010, S. 107). Im Jahr 1956 beginnt Jürgen Habermas als Forschungsassistent Adornos am Institut (vgl. ebd., S. 114).

4.2.4 Das Wirken von Jürgen Habermas

Habermas verlässt das Institut für Sozialforschung nach Unstimmigkeiten mit Horkheimer im Jahr 1959, um 1964 zurückzukehren und die Lehrstühle für Philosophie und Soziologie von Horkheimer zu übernehmen (vgl. Wiggershaus, 2010, S. 121). Gemeinsam mit Herbert Marcuse nimmt Habermas nach Adornos Tod 1969 eine führende Rolle in der Studentenbewegung der neunzehnhundertsechziger Jahre ein (vgl. ebd., S. 129).

Jürgen Habermas verweist in seinem 2011 entstandenen Essay zur Verfassung Europas auf Kant, der nach seiner Meinung seiner Zeit weit voraus sei, wenn er die Vorstellung eines einheitlichen Völkerrechts propagiere (vgl. Habermas, 2011, S. 1). In seiner Abhandlung über Kants »Zum ewigen Frieden« beschreibt Habermas, dass es Kant neben dem Staats- und Völkerrecht um eine weitreichende Neuerung, nämlich „[...] das Recht der Weltbürger“ gehe (Habermas, 1996, S. 192). Dieses Weltbürgertum Kants ist laut Habermas konnotiert mit einem Zustand der Abwesenheit von kriegesischen Auseinandersetzungen (vgl. ebd.). Er macht allerdings deutlich, dass Kant nur an lokale Kontroversen zwischen einzelnen Völkern dachte und nicht an die Gefahren eines Weltkrieges (vgl. ebd., S. 194). Habermas erklärt: „Der wunde Punkt des globalen

Menschenrechtsschutzes ist wiederum das Fehlen einer exekutiven Gewalt, die der Allgemeinen Menschenrechtserklärung erforderlichenfalls durch Eingriffe in die Hoheitsgewalt nationaler Staaten Nachachtung verschaffen könnte. Da die Menschenrechte in vielen Fällen gegen die nationalen Regierungen durchgesetzt werden müßten [sic], bedarf das völkerrechtliche Interventionsverbot der Revision“ (ebd., S. 212).

In seiner Rede anlässlich seines 90. Geburtstags an der Frankfurter Universität propagiert Habermas eine Welt, die soziale Ungleichheit verhindert, indem sie sich den Implikationen einer uneingeschränkten Wachstumspolitik der einzelnen Nationen entgegenstellt (vgl. Habermas, 2019, S. 15). Zu Diversität äußert er sich folgendermaßen: „Heute hängt der soziale Zusammenhalt zwar auch, aber nicht nur von einer Inklusion im Sinne sozialer Gerechtigkeit ab; inzwischen erstreckt sich die politische Inklusion auch auf die Unterschiede zwischen kulturellen Lebensformen und subkulturellen Milieus“ (ebd., S. 13). Er schließt seinen Vortrag mit folgender Würdigung: „Der Maulwurf der Vernunft ist nur in dem Sinne blind, dass er den Widerstand eines ungelösten Problems erkennt, ohne zu wissen, ob es eine Lösung geben wird. Dabei ist er hartnäckig genug, um sich trotzdem in seinen Gängen voranzubuddeln. Diese Gesinnung hat uns Kant, gleichzeitig mit seinen Einsichten, eingeprägt. Und ist sie nicht das Großartigste an seiner so großartigen, aufklärenden Philosophie?“ (ebd. S. 16).

Peter Vollbrecht würdigt Habermas in Bezug auf dessen Vortrag im Online-Magazin von ethik-heute als „[...] modernen Sokrates [...]“ (Vollbrecht, 2019, k. S.). Bereits zum 70. Geburtstag von Habermas im Jahr 1999 erscheint eine Laudatio von Pierre Bourdieu in der süddeutschen Zeitung, die Bourdieu mit »Vive le Streit« betitelt. Dort würdigt er seine kritischen Auseinandersetzungen mit Habermas und wünscht sich eine Zusammenarbeit der europäischen Intellektuellen in Form eines „[...] Diskurs[es], in dessen Mittelpunkt Aufklärer wie Jürgen Habermas stehen“ (Bourdieu, 1999, S. 17). Bourdieu wird in seiner anfänglichen Schaffensphase den französischen Strukturalisten zugerechnet (vgl. Moebius & Peter, 2014, S. 20).

4.3 Der französische Strukturalismus und Poststrukturalismus

In Frankreich verstärkt sich in den neunzehnhundertfünfziger Jahren der Einfluss des Strukturalismus, in den neunzehnhundertsiebziger Jahren kommt es bei Kritik am Strukturalismus zur Etablierung der poststrukturalistischen Denkweisen (vgl. ebd.). Habermas beschreibt den Neostrukturalismus und die Postmoderne als Ideengeber für sein 1988 erscheinendes Werk »Der philosophische Diskurs der Moderne« (vgl.

Habermas, 1988, S. 7). Manfred Frank geht auf den Terminus »Neostrukturalismus ein, den er im Jahr 1980 prägt und verweist auf die synonymen Bezeichnungen »Poststrukturalismus« oder »Dekonstruktivismus«, während er sich von der Benennung »Postmoderne« in Anlehnung an Jacques Derrida und Michel Foucault distanziert (vgl. Frank, 2011, S. 364). Der Poststrukturalismus entsteht in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Strukturalismus im Anschluss an die Thesen des von 1937 bis 1939 existierenden Collège de Sociologie mit Georges Batailles als einem der Gründer (vgl. Moebius, 2003, S. 386ff.).

Stefan Moebius postuliert: „Zentral für die sozial- und kulturwissenschaftliche Ausrichtung des Strukturalismus und Poststrukturalismus ist die Annahme, dass Sinnzusammenhänge nicht mehr als Abbildungen und Repräsentationen einer vorsprachlichen Wirklichkeit gedacht werden, sondern dass Sinn- und Sprachsysteme durch Differenzen und Relationen (von Zeichen, Elementen) konstituiert werden“ (Moebius, 2009, S. 421). Moebius beschreibt, dass sich die Strukturen dabei „[...] allein aus den Beziehungen zwischen den Elementen [ergeben]“ (ebd.). Moebius zeigt die Anschlüsse von Bourdieu an den Strukturalismus auf (vgl. ebd., S. 422).

4.3.1 Pierre Bourdieus Sozialphilosophie

Bourdies erste Veröffentlichungen werden dem Strukturalismus zugeordnet, Rehbein schränkt aber ein: „Im Rückblick müssen die rein strukturalistischen Arbeiten Bourdieus eher als ein weiterer Versuch gelten, ein eigenes wissenschaftliches Paradigma zu entwickeln“ (Rehbein, 2016, S. 48). Hilmar Schäfer postuliert, Bourdieu sei auf „[...] halbem Wege zwischen der Öffnung seiner Theorie zu poststrukturalistischen Positionen und einer strukturalistischen Konstruktion von Geschlossenheit stehen[geblieben] [...]“ (Schäfer, 2011, S. 64). Aus diesem Grund werden Bourdieus Positionen in dieser Arbeit vor den Autoren Foucault, Derrida und Butler, deren poststrukturalistische Ansätze eindeutiger einzuordnen sind, besprochen.

Mathias Wagner sieht einen engen Bezug zwischen Bourdieu und der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (vgl. Wagner, 2018, S. 396). Beide Strömungen versuchen laut Ullrich Bauer und Uwe Bittlingmayer, die Machtstrukturen in der Gesellschaft offen zu legen, um die Betroffenen mit Erkenntnissen auszustatten, die diese in die Lage versetzen, der sozialen Ungleichheit entgegen wirken zu können (vgl. Bauer & Bittlingmayer, 2014, S. 73). Boike Rehbein kommt zu dem Schluss, Bourdieu habe die Teile einer politischen Gesellschaft nachhaltig verändert, „[...] die den bestehenden Verhältnissen kritisch begegnen“ (Rehbein, 2016, S. 244).

Eckart Liebau charakterisiert den Werdegang Bourdieus als Aufstieg „[...] vom Provinzkind zum Wissenschaftsfürsten [...]“ (Liebau, 2009, S. 56). Bereits während seiner Schulzeit im Internat eines Gymnasiums macht Bourdieu erste Erfahrungen mit sozialer Ungleichheit zwischen den Internatsschülern und den externen Schülern wohlhabender Eltern (vgl. Jurt, 2014, S. 2). Im Anschluss an seine Schulzeit studiert er Philosophie und beendet das Studium als Jahrgangsbester (vgl. ebd., S. 3). Er lehnt das Angebot einer Universitätstätigkeit ab und nimmt, wie zu dieser Zeit in Frankreich üblich, eine Lehrerstelle an (vgl. Lempert, 2011, S. 40). 1955 leistet er seinen Wehrdienst ab und wird aufgrund kritischer Äußerungen im Unabhängigkeitskrieg Algeriens gegen die Kolonialmacht Frankreich eingesetzt (vgl. ebd.). Durch existentielle Erlebnisse in der Wahrnehmung eines für ihn ungerechten Krieges kommt es zu einem Bruch, den Lempert als einen Weg „[...] eines langen, angestrengten und schmerzhaften Prozesses radikaler Umorientierung – von der Philosophie zur Soziologie [...]“ beschreibt (ebd., S. 41). Deshalb wird Bourdieu in unterschiedlichen Fakultäten rezipiert: „Bourdieu tritt als Soziologe, Kulturphilosoph und Zeitkritiker in Erscheinung [...]“ (Treibel, 2006, S. 221).

Bourdieu selbst vergibt seinen Erkenntnissen das Etikett eines „[...] *generalistischen Strukturalisten* [...]“, an anderer Stelle spricht er von „[...] *strukturealistischem Konstruktivismus* oder *konstruktivistischem Strukturalismus* [...]“ (Bourdieu, 2011, S. 31; ebd., S. 135, [kursiv im Original]). Er beschreibt die Genese in Form von einerseits der Abhängigkeit von geschichtlichen Prägungen des sozialen Milieus, andererseits von den gegenseitigen Beziehungsstrukturen (vgl. ebd., S. 32). Er erkennt diejenigen Strukturen als objektive an, die von den Beteiligten weder wahrnehmbar noch beeinflussbar sind und bejaht damit eine grundlegende Determinante des Strukturalismus (vgl. ebd., S. 135). Gleichzeitig erweitert er diese strukturalistische Sicht um die Aspekte des Konstruktivismus, wenn er darlegt, der Habitus eines Menschen und seine Einordnung in ein soziales Milieu sei von den eigenen Denk- und Gefühlskonzepten geprägt (vgl. ebd.).

Besonders Bourdieus Habituskonzept nimmt laut Steffi Robak eine tragende Rolle in der Bildungs- und damit in der Diversitätsforschung ein, wenn sie die Einflüsse von Veränderungen des Habitus auf Lernprozesse beschreibt (vgl. Robak, 2016, S. 31). Der Begriff des Habitus taucht in der Philosophie in unterschiedlichsten Epochen auf, beginnend bei Aristoteles bis zu den Soziologen des zwanzigsten Jahrhunderts (vgl. Rehbein & Saalman, 2014, S. 110f.). Habitus definieren sie im Sinne Bourdieus als

„[...] das Prinzip des Handelns, Wahrnehmens und Denkens sozialer Individuen“ (ebd., S.111).

Die Voraussetzungen, unter denen ein Mensch aufwächst, prägen nach Bourdieu seine Handlungsprinzipien, die wiederum die Lebensart definieren (vgl. Bourdieu, 2020, S. 280). Bourdieu führt aus: „In der Beziehung dieser beiden den Habitus definierenden Leistungen: der Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum anderen, konstituiert sich die *repräsentierte soziale Welt*, mit anderen Worten *der Raum der Lebensstile*“ (ebd., S. 277, [kursiv im Original]). Wichtig ist für Bourdieu, dass verschiedene Lebensvoraussetzungen auch verschiedene Lebensarten schaffen (vgl. ebd., S. 277). Daraus ergeben sich laut Bourdieu unterschiedliche „[...] soziale Klassen“ (ebd., S. 279). Im jeweiligen sozialen Milieu ist es aber durchaus möglich, einen individuellen „[...] »eigene[n]« Stil [...]“ zu entwickeln (Bourdieu, 1997, S. 113).

Das bereits 1971 in Zusammenarbeit mit Jean-Claude Passeron entstandene Werk »Die Illusion der Chancengleichheit«, aber auch weitere Arbeiten Bourdieus haben die deutsche Diskussion zu Einflüssen auf das Bildungssystem angeregt (vgl. Heim, Lenger & Schumacher, 2014, S. 261; vgl. Brüsemeister & Kempter, 2019, S. 69). In seinem Artikel zu den verschiedenen Bestandteilen von Kapital, der in erster Fassung 1983 erschienen ist, identifiziert Bourdieu sowohl das ökonomische, das kulturelle, als auch das soziale Kapital als Determinanten für die Stellung in der Gesellschaft (vgl. Bourdieu, 2012, S. 231). Frank Braun, Tilly Lex und Birgit Reißig betonen die Relevanz des kulturellen Kapitals, das letztendlich mitentscheidend für den Bildungserfolg eines Menschen sei (vgl. Braun, Lex und Reißig, 2018, S. 1300). Auch Peter Ahlheit und Bettina Dausien postulieren, dass die „[...] Bedeutung [des kulturellen Kapitals] für die Reproduktion bestehender Sozialstrukturen nicht hoch genug eingeschätzt werden kann“ (Ahlheit & Dausien, 2018, S. 884).

Die bestehenden Sozialstrukturen sind für Bourdieu immer mit der „[...] Ausübung einer bestimmten Art von Macht [...]“ verknüpft (Bourdieu, 2015, S. 25). Hannelore Bublitz beschreibt „[...] die Analyse der verborgenen Mechanismen der Macht [...]“ als das verbindende Element zwischen Bourdieu und Foucault, der nachfolgend dargestellt wird (Bublitz, 2014, S. 210).

4.3.2 Michel Foucaults Einfluss auf Diversitätsverstehen

Peter Kunzmann und Franz-Peter Burkard ordnen die Arbeiten Foucaults einerseits dem Strukturalismus zu, während sie an anderer Stelle darlegen, dass Foucault von diesem zwar beeinflusst sei, als einer seiner Kritiker allerdings im Poststrukturalismus eingegliedert werde (Kunzmann & Burkard, 2017, S. 183; vgl. ebd., S. 239). Manfred Frank löst diesen scheinbaren Widerspruch auf, wenn er darlegt, die Vertreter des Neostrukturalismus benutzten die grundlegende Annahme des »klassischen Strukturalismus«. »[...] die Differenzierung des Sinns (als semantische Kategorie) verlaufe über die Artikulation« als Ausgangspunkt ihrer weiteren Überlegungen (Frank, 2011, S. 365). Die Philosophen des Neo- bzw. Post-strukturalismus lehnen also die Thesen des Strukturalismus nicht grundsätzlich ab, sondern führen sie fort (vgl. ebd.). Heiko Reisch sieht allerdings einen Bruch, wenn er formuliert: »Poststrukturalisten gehen [im Gegensatz zu den Strukturalisten, Anmerkung der Verfasserin] davon aus, dass es nicht möglich ist, über eine formale Zeichentheorie kulturelle Systeme vollständig erklären zu können« (Reisch, 2018, S. 246). Wie bereits beschrieben, zählt Michel Foucault zu einem der bekanntesten Vertreter des Poststrukturalismus, der sich laut Phillip Sarasin lautstark dagegen gewehrt habe, »[...] jener Strukturalist zu sein, als den man ihn feierte« (Sarasin, 2020, S. 10).

Es gibt einerseits Autoren, die konstatieren, Foucault Texte seien ohne erkennbare Methode aneinandergereiht, weil er die Inhalte während seiner Schreibprozesse ständig neuen Blickwinkeln unterwerfe (vgl. Sarasin, 2020, S. 13; vgl. Kammler, 2014, S. 9), andererseits legt Vogelmann dar, es gebe sehr wohl »[...] methodologische Kontinuitäten [...]« (Vogelmann, 2017, S. 4). Er erklärt, Foucault dürfe nicht ausschließlich mit einer sozialwissenschaftlichen Brille betrachtet werden, sondern auch aus einer philosophischen Perspektive (vgl. ebd., S. 31). Das führt seines Erachtens zu dieser Schlussfolgerung: »Foucaults philosophische Praxis lässt sich damit als kritische Diagnose der Gegenwart begreifen, die uns von scheinbar notwendigen Wahrheiten, Machtbeziehungen und Selbstverständnissen emanzipiert« (ebd., S. 35). Wilhelm Miklenitsch würdigt Foucault als einen »[...] der bedeutendsten und einflussreichsten französischen Denker des 20. Jh.s« (Miklenitsch, 2016, S. 202).

Einigkeit herrscht bei Foucaults Rezipienten, dass es in allen Werken Foucaults um Machtverhältnisse geht (vgl. exemplarisch Moebius, 2008, S. 160). Für die Feminismusforschung nimmt Foucaults Werk »Der Wille zum Wissen« als der erste von vier Bänden zu »Sexualität und Wahrheit« eine Schlüsselfunktion ein (vgl. Engel &

Schuster, 2007, S.136). Damit ergibt sich die Relevanz dieses Buches für die Diversitätsdebatte.

Laut Petra Gehring verneint Foucault in seinem Werk die „Repressionshypothese“ (Foucault, 2019, S. 17), die sie als „[...] das vorherrschende Bild von der Unterdrückung der Sexualität“ definiert (Gehring, 2014, S. 87). Foucault legt dazu im Vorwort seines Buches dar:

„Ich habe aber keineswegs behauptet, daß [sic!] es keine Unterdrückung der Sexualität gegeben habe. Ich habe mich nur gefragt, ob man zur Entschlüsselung der Beziehungen zwischen der Macht, dem Wissen und dem Sex die gesamte Analyse am Begriff der Repression orientieren müsse; oder ob man diese Dinge nicht besser begreifen könne, wenn man die Untersagungen, die Verhinderungen, die Verwerfungen oder die Verbergungen in eine komplexere und globalere Strategie einordnet, die nicht auf die Verdrängung als Haupt- und Grundziel gerichtet ist“ (Foucault, 2019, S. 8).

Sarasin fasst zusammen, dass es Foucault nicht um die Unterdrückung der Sexualität per se gehe, sondern um die Konnotation von Sexualität und Macht (vgl. Sarasin, 2020, S. 165). Foucault kommt nach der unbeantworteten Frage, ob in der Vergangenheit Sexualität als Mittel zum Wirtschaftswachstum und zur Stabilitätswahrung einer bürgerlichen Politik benutzt worden sei, zum Schluss: „Unsere Epoche war die Wegbereiterin sexueller Heterogenität“ (Foucault, 2019, S. 41). Allerdings beschreibt er sehr deutlich, dass im 19. Jhd. alle Formen außerhalb der Heteronormativität als Perversionen empfunden worden seien, und belegt sie mit dem Terminus der „peripheren Sexualitäten“ (ebd., S. 47). Er prägt den Begriff der „Bio-Politik“ als Machtinstanz, „[...] deren höchste Funktion nicht mehr das Töten, sondern die vollständige Durchsetzung des Lebens ist“ (ebd., S. 135). Die Bio-Politik ist eng verbunden mit der Bio-Macht (vgl. Sarasin, 2020, S. 175). Im dritten Reich richtet sich die Bio-Macht in Form der Eugenik auf die Vernichtung von Leben und gipfelt aufgrund der angestrebten Rassenreinheit in den nationalsozialistischen Holocaust (vgl. Foucault, 2019, S. 144).

Auch Jacques Derrida beschäftigt sich mit Bio-Politik. In einem Interview mit Klaus Englert, dass mit dem Titel »Es ist an der Zeit, daß [sic] die Politiker denken« im Jahr 2001 in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) erscheint, bekennt sich Derrida zwar eindeutig zur Notwendigkeit wissenschaftlicher Forschung, verweist aber gleichzeitig deutlich auf die damit verbundene ethische und politische Verantwortung (vgl. Englert, 2001, S. 60).

Foucault und Derrida treffen sich zu Beginn der neunzehnhundertfünfziger Jahre an der Universität, Derrida nimmt an einem Repetitorium teil, das von Foucault geleitet wird (vgl. Gondek, 2014, S. 192).

4.3.3 Einflüsse der Derridaschen Dekonstruktion

Derrida äußert zwar einerseits Dankbarkeit über die Tatsache, „[...] ein Schüler Michel Foucaults zu sein [...]“, beschreibt aber andererseits die Schwierigkeit, in der Funktion eines Lernenden Kritik an den Arbeiten des Lehrenden zu üben (Derrida, 2020, S. 53).

Derrida wird 1930 als jüdischer Franzose in Algerien geboren (vgl. Englert, 2009, S. 14). 1780 wird in Algerien durch die Kolonialmacht Frankreich das Crémieux-Dekret eingeführt, das den algerischen Juden nach Anfeindungen durch muslimische Einwohner die französische Staatsbürgerschaft zusichert, um sie vor Übergriffen zu schützen (vgl. Nordbruch, 2017, S. 78). 1940 wird das Dekret aufgrund der antisemitischen Strömungen in Algerien außer Kraft gesetzt und Derrida deshalb der Schule verwiesen (vgl. Peeters, 2013, S. 33). Diese und andere Erlebnisse prägen Derridas antirassistisches Denken maßgeblich (vgl. Englert, 2009, S. 60). Laut Klaus Englert spielen „[...] Emigration, Fremdsein, Gastrecht und Gastfreundschaft [...]“ eine große Rolle in Derridas Leben (ebd., S. 70). Niklas Maak verweist in einem Artikel von 2017 auf die Aktualität des von Derrida gemeinsam mit Anne Dufourmantelle verfassten und in Erstauflage 1997 erschienenen Buches »Von der Gastfreundschaft«. Er bezeichnet es als „ein Schlüsselwerk zur Flüchtlingskrise [...]“ (Maak, 2017, S. 1). Derrida äußert in diesem Buch:

„Die absolute Gastfreundschaft erfordert, daß [sic] ich mein Zuhause (chez-moi) öffne und nicht nur dem Fremden (der über einen Familiennamen, den sozialen Status eines Fremden usw. verfügt), sondern auch dem unbekannten, anonymen absolut Anderen (eine) Statt gebe (donne lieu), daß [sic!] ich ihn kommen lasse, ihn ankommen und an dem Ort (lieu), den ich ihm anbiete, Statt haben (avoir lieu) lasse, ohne von ihm eine Gegenseitigkeit zu verlangen (den Eintritt in einen Pakt) oder ihn nach seinem Namen zu fragen“ (Derrida, 2018, S. 25).

Der Anlass für Maaks Artikel ist der Unfalltod der Philosophin Anne Dufourmantelles im Jahr 2017 bei dem Rettungsversuch von zwei Kindern aus dem Mittelmeer. Auch sie hat im Sinne Derridas keine Gegenseitigkeit verlangt, als sie bereit war das Risiko einzugehen, von dem sie in ihrem posthum erschienenen Buch »Lob des Risikos« sagt, ein Leben ohne Risiko sei durch die Askese ein Tod, der bereits zu Lebzeiten eintrete (vgl. Dufourmantelle, 2018, S. 28).

Die absolute Gastfreundschaft Derridas kann sich seiner Ansicht nach durchaus im Widerspruch zu einem Rechtsanspruch auf dieselbe bewegen (vgl. Derrida, 2018, S. 27). Auch diese Äußerung hat einen aktuellen Bezug, wenn Dietmar Bartsch von der Linken in der Bundestagssitzung vom 11. September 2020 folgende Frage zur deutschen Flüchtlingspolitik nach dem Brand im griechischen Lager Moria an den Innenminister stellt:

„Was wird ein Bundestag in 20 Jahren dazu sagen? – Warum haben die nicht geholfen? Warum haben die nicht gehandelt? – Kommunen, Städte, Länder fordern Sie seit einer gefühlten Ewigkeit dazu auf, Menschen aufzunehmen und ihnen Sicherheit und Würde zu geben. Herr Seehofer, Ihr Verbot, das zu ermöglichen, das immer noch gilt, ist ein Skandal, der sofort beendet werden muss“ (Bartsch, 2020, S. 21858).

Derrida stellt in seinem Text der „Gastfreundschaft (hospitalité), [...] [die] Gastfeindschaft (hostipitalité)“ gegenüber (Derrida, 2018, S. 36). Michael Wetzel äußert dazu, Derrida habe zu dieser Form der Polemik gegriffen, um zu verdeutlichen, dass die westliche Mentalität grundsätzlich von einer Fremdenfeindlichkeit geprägt sei (vgl. Wetzel, 2019, S. 148).

Ein wichtiger Begriff bei Derrida ist sein Neologismus der »différance«, den er auf die beiden Bedeutungen der lateinischen Vokabel »differre« zurückführt (vgl. Derrida, 2017a, S. 117). Zum einen kann »differre« laut Derrida mit „[...] etwas auf später verschieben [...]“, zum anderen mit „[...] nicht identisch sein [...]“ übersetzt werden (ebd.). Diese beiden Übersetzungen schwingen nach seiner Meinung bei der orthographisch richtigen, aber auditiv nicht wahrnehmbaren Schreibweise »différance«, nicht mit: „Diesen Sinnverlust müsste das Wort *différance* (mit *a*) – ökonomisch – kompensieren“ (ebd., S. 118, kursiv im Original). Die Wortschöpfung Derridas enthält sowohl eine temporale als auch eine örtliche Komponente (vgl. ebd.).

Wolfgang Müller-Commichau verweist auf eine immerwährende Unvollständigkeit von Begriffsdefinitionen, die abhängig vom jeweiligen kulturellen und historischen Kontext wandelbar sind (vgl. Müller-Commichau, 2018, S. 54). Sie müssen im Sinne Derridas dekonstruiert werden. Engelmann liefert eine Erklärung von Derridas Dekonstruktion „[...] als die immer wieder erfolgende Streichung ihrer selbst [...]“ (Engelmann, 2013, S. 24). Wetzel führt aus, es gehe „[...] um eine doppelte Geste, die einen vertrauten Bedeutungszusammenhang erschüttert, um einen verborgenen, verdrängten Überschuss an Sinn freizusetzen“ (Wetzel, 2019, S. 189). Müller-Commichau interpretiert Dekonstruktion als Aufmerksamkeitslenkung auf scheinbar unumstößliche Wahrheiten und kategorisierende Normierungen, die ggf. neu gedacht werden müssen

(vgl. Müller-Commichau, 2018, S. 43). In diesem Sinn hat auch die feministische Forschung Derridas Dekonstruktion rekuriert. Eine der bedeutendsten zeitgenössischen Philosophinnen, die dem Poststrukturalismus zugeordnet wird, ist die amerikanische Professorin Judith Butler. Sie äußert selbst, keine absolute Übereinstimmung mit allen poststrukturalistischen Denkweisen einzunehmen, allerdings die Theorien des Poststrukturalismus als wegweisend für ihre Arbeiten zu sehen (vgl. Butler, 2018, S. 144).

4.3.4 Judith Butlers Diversitätssensibilität

Elisabeth List betont die herausragende Rolle von Judith Butler bei der dekonstruktiven Enttarnung eines klassischen Rollenverhaltens, bei dem sie zum einen an Derridas Dekonstruktion, zum anderen an Foucaults Machttheoreme anschließe (vgl. List, 2011, S. 43). Hannelore Bublitz beschreibt die vielfältigen Kontroversen um Butler, die trotz oder vielleicht wegen zahlreicher Brückierungen zu begeistern vermöge (vgl. Bublitz, 2018, S.7). Paula-Irena Villa schließt inhaltlich an, wenn sie darlegt, gerade Butlers erstes deutschsprachiges Buch »Das Unbehagen der Geschlechter«, das 1990 im englischen Original unter dem Titel »Gender Trouble« erstveröffentlicht wird, habe enorme Debatten ausgelöst (Villa, 2012, S. 11). Das hat sich auch aktuell nicht geändert, sowohl im reaktionären als auch im feministischen Umfeld gibt es deutliche Kritik an den Überzeugungen Butlers. So twittert Beatrix von Storch, die stellvertretende Bundessprecherin der Alternative für Deutschland (AfD), im März 2020, man brauche in der Coronakrise „[...] Krankenschwestern und keine Diversity-Berater, Naturwissenschaftler und keine Gendergaga-Experten [...]“. (Storch, v., 2020, k. S.). Benno Hafeneger und Hannah Jestädt bescheinigen der AfD eine deutliche Ablehnung jeglicher Genderwissenschaften, die mit dem Terminus »Gendergaga« in von Storchs Aussage korreliert (vgl. Hafeneger & Jestädt, 2020, S. 107). Emma-Herausgeberin und erklärte Feministin Alice Schwarzer hält Butlers Ansichten für einerseits utopisch und andererseits in einer bewusst unverständlichen Sprache formuliert (vgl. Schwarzer, 2017, S. 37). Auch Villa beschreibt den schwierigen Sprachstil Butlers (vgl. Villa, 2012, S. 144).

Eine der bedeutsamsten Überzeugungen Butlers ist die Aussage, das biologische Geschlecht (sex) sei nicht nur ggf. differierend zur entwickelten Geschlechtsidentität (gender), sondern dass ersteres „[...] definitionsgemäß immer schon [...] [letzteres] gewesen ist“ (Butler, 2020a, S. 26). Das scheint an den vielzitierten Satz „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“ von Simone de Beauvoir anzuknüpfen, (Simone de

Beauvoir, 2011, S.334), der in der französischen Erstveröffentlichung von 1949 lautet „On ne naît pas femme: on le devient“ (Simone de Beauvoir, 1949, S. 13). Butler kritisiert allerdings an Beauvoir, sie könne die proklamierte Trennung zwischen Leiblichkeit und Seele nicht nachvollziehbar auf deren Auswirkungen auf die kulturelle Geschlechtlichkeit belegen (vgl. Butler, 2020a, S. 31f.; vgl. ebd., S. 221f.). Butlers Schluss, das biologische Geschlecht könne nicht per se der Natur zugeordnet werden, sondern sei schon pränatal kulturell geprägt, liefert den Ausgangspunkt der bereits beschriebenen Debatten (vgl. Butler, 2020a, S. 24). Bublitz fasst diese zusammen als Kritik an der fehlenden sowohl soziologischen als auch historischen Einordnung von Butlers Theorien (vgl. Bublitz, 2018, S. 138f.). Auch Gudrun-Axeli Knapp sieht hier weiteren Forschungsbedarf (vgl. Knapp, 2012, S. 148).

Die geschlechtlichen Unterschiede pendeln laut Butler zwischen geistigen, körperlichen und kulturellen Determinanten, deren Einflüsse nicht klar abgrenzbar sind (vgl. Butler, 2017, S. 299). Lars Distelhorst rezipiert Butler mit dem Ergebnis, Geschlecht müsse immer in aktuellen Debatten inhaltlich definiert und politisch umgesetzt werden (vgl. Distelhorst, 2009, S. 48). In ihren neueren Werken geht Butler auf ethische und politische Themen ein. In einem Interview, das Katharina Hamann 2010 mit Butler führt, verweist Butler auf die hohe politische Relevanz eines Kampfes gegen Rassismus und Antisemitismus (vgl. Hamann, 2010, S. 2). In ihrem neuesten Buch »The Force of Nonviolence« setzt sie sich kritisch mit Gewalt auseinander und plädiert für eine Ethik der Gewaltlosigkeit (vgl. Butler, 2020b, S. 51ff.). Sie identifiziert die Macht einer Gruppenzugehörigkeit als Problem, wenn nur innerhalb dieser Gruppe die Mitmenschen als schützenswerte Subjekte empfunden werden (vgl. ebd., S. 54).

Sowohl Knapp als auch Mecheril und Plöber weisen in Auslegung von Butler auf den exkludierenden Faktor dieser Gruppenidentitäten hin, die durch ihre inneren Zuordnungen immer auch eine ausschließende Funktion enthielten (vgl. Knapp, 2012, S. 48; vgl. Mecheril & Plöber, 2012, S. 125f.). Eine der pädagogischen Theorien, die versucht, dieser Exklusion entgegen zu wirken, ist die Erwachsenenpädagogik der Anerkennung, die im folgenden Kapitel dargestellt wird.

5. Die Erwachsenenpädagogik der Anerkennung als einer der pädagogischen Ansätze einer Diversitätskompetenz

Diverse didaktische und pädagogische Ansätze haben sich unter den Einflüssen der bereits geschilderten philosophischen Strömungen entwickelt. Maria Nühlen konstatiert, um mit sozialen Veränderungen in der heutigen Gesellschaft kompetent umgehen zu

können, reiche Wissen nicht mehr aus, sondern es benötige Bildung, die auch die Philosophie einschließe (vgl. Nühlen, 2010, S. 186).

Die Pädagogik wird lange Zeit als der Philosophie zugehörig wahrgenommen (vgl. Prange, 2010, S. 95). Unter dem Einfluss der Aufklärung beginnt sich das am Ende des achtzehnten Jahrhunderts zu ändern, aber erst im 20. Jahrhundert wird die Pädagogik ein eigenständiges Fach (vgl. Matthes, 2009, S. 81; vgl. Riedl & Schelten, 2013, S. 206). Auch Kant unterrichtet pädagogische Inhalte am philosophischen Lehrstuhl in Königsberg (vgl. ebd.; vgl. Koller, 2017, S. 31). Die Prinzipien der Aufklärung finden sich im Grundtenor der einflussreichsten pädagogischen Ansätze wieder; einen ausführlichen Überblick über alle wichtigen didaktischen Konzepte, deren Rezeption an dieser Stelle nicht möglich ist, liefert das Buch »Didaktische Modelle« von Werner Jank und Hilbert Meyer (vgl. Jank & Meyer, 2020, S. 203ff.).

Exemplarisch wird hier die Erwachsenenpädagogik von Wolfgang Müller-Commichau ausgewählt, um den Bezug zur Diversitätskompetenz herzustellen. Diese Auswahl geschieht wohlwissend, dass auch andere pädagogische Theorien diesen Bezug verfolgen, hier wäre z. B. der pädagogische Konstruktivismus zu nennen, zu dessen Vertretern Kersten Reich mit seiner systemisch ausgerichteten interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik gehört (vgl. Reich, 2010, S. IX). Neben seinem eigenen Ansatz hält er Reinhard Voß für die Schuldidaktik und Horst Siebert und Rolf Arnold für den Bereich der Erwachsenenbildung für die einflussreichsten konstruktivistischen Pädagogen (vgl. Reich, 2020, S. 37f.).

Auch der Anti-Bias-Ansatz, den Louise Derman-Sparks mit ihrer Veröffentlichung eines Anti-Bias-Curriculums für den Bereich der Elementarpädagogik 1989 begründet, hat eine deutlich diversitätskompetente Ausrichtung. Petra Wagner etabliert den Ansatz in Deutschland, übersetzt den Anglizismus Anti-Bias mit dem Begriff der »vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung« im Sinne eines Konzepts für die inklusive Praxis in Kindertagesstätten (vgl. Wagner, 2017, S. 23). Eine ausführliche Rezeption dieser Ansätze würde den Umfang der vorliegenden Arbeit sprengen, deshalb werden beispielhaft die diversitätsbewussten Strukturen der Erwachsenenpädagogik der Anerkennung rezipiert.

Der Erwachsenenbildner Wolfgang Müller-Commichau versteht sich selbst als ein „Brückenbauer zwischen Theorie und Praxis“ (Müller-Commichau, 2020a, Min.: 2:23). Seine Brücken verbinden sowohl den Bereich der universitären Lehre mit dem Weiterbildungssektor als auch die Lehrenden mit den Lernenden (vgl. Müller-

Commichau, 2014, S. 10). Die Entwicklung der Anerkennungspädagogik schildert Müller-Commichau als initiiert aus einer zunehmenden Kritik an vorhandenen erwachsenpädagogischen Ansätzen und dem Wunsch nach einer anerkennenden dialogischen Gestaltung des Lehr-Lernprozesses (vgl. ebd., S. 18). Voraussetzung dafür bildet ein humanistisches und holistisches Menschenbild mit den Anteilen „[...] Kognition, Emotion und der Fähigkeit zu sozialem Handeln [...]“ (Müller-Commichau, 2012a, S. 13). Determinierend für sein Menschenbild ist der Austausch in Form eines anerkennenden Dialogs: „Der Mensch wird Mensch erst im Wahrgenommensein und in der Spiegelung durch ein Du, benötigt ein Echo, eben wie der Sprache“ (Müller-Commichau, 2003, S. 74). Während Müller-Commichaus frühe Werke noch stark an einem gemäßigten Konstruktivismus ausgerichtet sind (vgl. ebd., S. 79), verbindet er die Implementierung einer Anerkennungspädagogik mit einer Kritik an konstruktivistischer Pädagogik, die seiner Meinung nach momentan die Landschaft der Erwachsenenbildung in Deutschland dominiere (vgl. Müller-Commichau, 2014, S. 23). Konkret vertritt er in folgenden Punkten eine den drei konstruktivistischen Grundannahmen des Lernens „[...] Praktikabilität, Selbstreferentialität und Autopoiese“ entgegengesetzte Meinung (ebd., S. 23):

- Müller-Commichau widerspricht der These, Lernen könne nur im Anschluss an bereits vorhandenes Wissen entstehen und postuliert, gerade das digitale Zeitalter bewiese das Gegenteil (vgl. ebd.)
- Lernerfahrungen werden laut Müller-Commichau nicht ausschließlich selbstreferentiell erworben, sondern können auch aufgrund eines dialogischen Austausches ermöglicht werden (vgl. ebd.). Dabei ist zu beachten, dass auch bei erwachsenen Lernenden das Bedürfnis nach einer bejahenden Anerkennung besteht (vgl. ebd., S. 40). Der ausschließliche Bezug auf sich selbst, kritisiert Müller-Commichau, fördere die Egozentriker unter den Lernenden (vgl. ebd.)
- Lernen erfolge seiner Meinung nach nicht nur zur Eigenreproduktion, sondern durchaus auch aufgrund einer Identifikation mit dem Lehrenden (vgl. ebd., S. 24)
- Lernende sind aufgrund seiner Wahrnehmung nicht in jedem Kontext in der Lage, sich Wissen autark zu erschließen, sondern benötigen eine Lernbegleitung (vgl. ebd., S. 40)
- Die Ergebnisse der Hattie-Studie lasse laut Müller-Commichau auf eine große Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden schließen (vgl. ebd.). Das wird von John Hattie mit folgender Aussage bestätigt: „Was ich sagen will, ist, dass die Überzeugungen und das Engagement der Lehrpersonen dasjenige darstellen, was den größten Einfluss auf die Lernleistung hat und was wir am ehesten *beeinflussen können*“ (Hattie, 2019, S. 24 [kursiv im Original]).

Müller-Commichau kritisiert allerdings nicht alle Elemente der konstruktivistischen Pädagogik; er hält eine Kompetenz zum selbstorganisierten Lernen durchaus für förderungswürdig, die aber erst angebahnt werden müsse (vgl. Müller-Commichau, 2015, S. 40). Er gelangt zu folgender Überzeugung: „Soviel Intervention wie nötig, soviel Zulassen wie möglich“ (ebd., S. 41).

Aufgrund der geschilderten Überzeugungen erfolgt die Implementierung einer Theorie, die den Bezug zwischen Lehrenden und Lernenden betont und elementare Bestandteile einer gegenseitigen Anerkennung beinhaltet (vgl. Müller-Commichau, 2014, S. 41). Die Erwachsenenpädagogik der Anerkennung besteht aus den fünf Säulen „emotionale Kompetenz, Anerkennung, Dialog, Dekonstruktion und ästhetische Signatur“ (Müller-Commichau, 2020b, Min.: 0:30). Dabei bildet die emotionale Kompetenz die grundlegende Basis für die darauf aufbauenden weiteren Komponenten, da sie die Grundlage für eine glückliche Existenz im sozialen Kontext darstellt (vgl. Müller-Commichau, 2005, S. 7). Visualisiert kann man die fünf Säulen einer Pädagogik der Anerkennung folgendermaßen abbilden:

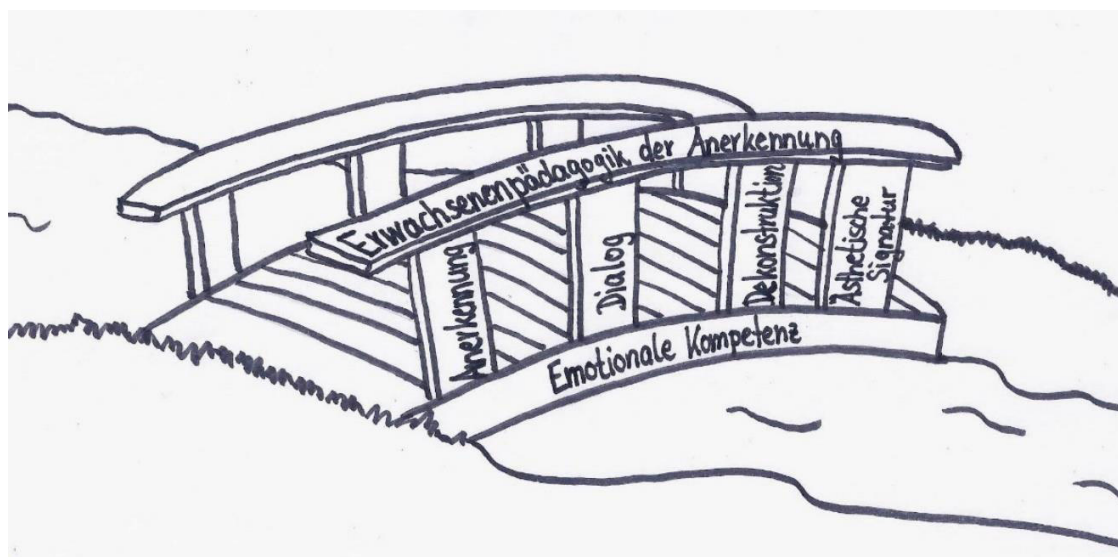


Abb. 7: Die fünf Säulen einer Pädagogik der Anerkennung (in Anlehnung an Müller-Commichau, 2020b, Min.: 0:30).

Diese Form der Darstellung wird gewählt, da die Anerkennungspädagogik in Form einer Brücke Lernende und Lehrende verbindet. Der untere Träger, die emotionale Kompetenz, bildet das Fundament aller anderen Säulen, ohne diese finden Anerkennung, Dialog, Dekonstruktion und Ästhetische Signatur keinen Halt. Aus diesem Grund wird in der Visualisierung der emotionalen Kompetenz die Funktion des Brückenträgers zugewiesen.

5.1 Emotionale Kompetenz als erste Säule der Anerkennungspädagogik

Emotionale Kompetenz setzt sich aus den vier Elementen „Selbstwahrnehmungsfähigkeit, Empathie, Interaktionskompetenz und der Fähigkeit zur Wahrnehmung und Respektierung der eigenen Grenzen“ zusammen (Guggenbühl & Müller-Commichau, 2006, S. 24). Müller-Commichau hält den Terminus »emotionale Intelligenz« mit seiner psychologischen Prägung als nicht weitreichend genug und präferiert die Bezeichnung »emotionale Kompetenz« im Bildungsbereich (vgl. Müller-Commichau, 2020a, Min.:17:05). Daniel Goleman definiert emotionale Intelligenz in Anlehnung an Salovey und Mayer mit folgenden fünf Items: „Die eigenen Emotionen kennen [...], Emotionen handhaben [...], Emotionen in die Tat umsetzen [...], Empathie [...] [und] Umgang mit Beziehungen [...]“ (Goleman, 2007, S. 65f.). Julie Klinkhammer und Maria von Salisch bilden eine Essenz verschiedener Modelle und kommen zum Schluss, „[...] dass das Verständnis von eigenen und fremden Emotionen und die Regulation dieser Zustände zentrale Komponenten emotionaler Kompetenz oder Intelligenz sind“ (Klinkhammer & Salisch, 2015, S.33). Auch Arnold definiert in diesem Sinne, wenn er emotionale Kompetenz beschreibt als „[...] die Fähigkeit, mit eigenen Emotionen und denen anderer so umzugehen, dass eine Resonanz im Miteinander erhalten oder gar gestärkt werden kann“ (Arnold, 2016, S. VI). Müller-Commichau fasst seine Bestandteile der emotionalen Kompetenz in Form eines sogenannten »Selbstregulierungsquadrates« zusammen, die sich gegenseitig beeinflussen und in ihrer Wirkung auf die jeweils Beteiligten in eine ausgeglichene Beziehung gebracht werden sollen (vgl. Müller-Commichau, 2007, S. 84). Das »Selbstregulierungsquadrat« wird wie folgt dargestellt:

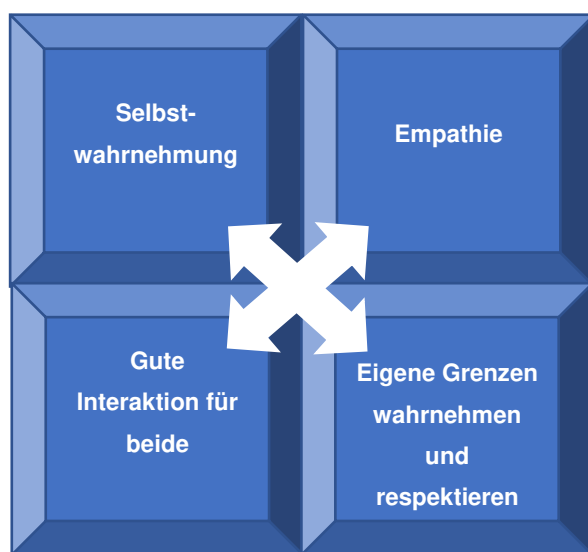


Abb. 8: Das »Selbstregulierungsquadrat« (in Anlehnung an Müller-Commichau, 2007, S. 85).

Bei der Selbstwahrnehmung geht es Müller-Commichau darum, zu überprüfen, welche Gefühle ein Setting in uns selbst auslöst und diese mit Hilfe des Denkens einzugruppieren, um sie damit besser greifbar zu machen und besser verstehen zu können (vgl. ebd., S. 83). Martha Nussbaum verknüpft Emotionen mit kognitiven Urteilen über Lebensinhalte, die für das einzelne Individuum einen hohen persönlichen Wert darstellen (vgl. Nussbaum, 2003, S. 19). An anderer Stelle resümiert sie, sie begreife Gefühle als soziale Konstrukte erfahrungsgeleiteter Betrachtungsweise, die im gesellschaftlichen Kontext erlernt würden (vgl. Nussbaum, 2018, S. 166f.). Auch Müller-Commichau betont, Vernunft bestehe immer aus emotionalen und kognitiven Anteilen (vgl. Müller-Commichau, 2007, S. 5). Determinierend für eine sensible Selbstwahrnehmung ist ein adäquater Wortschatz, um das Gefühlsleben ausdrücken zu können, der dabei mystischen, poetischen oder religiösen Sprachgefügen entliehen werden kann (vgl. Müller-Commichau, 2020b, Min. 4:05). Die treffende Verbalisierung von Gefühlen führt laut Müller-Commichau zu einer Steigerung der emotionalen Kompetenz (vgl. ebd., Min.: 4:31).

Während die Selbstwahrnehmung auf die eigenen Gefühle fokussiert, spürt die Empathie den Empfindungen des Gegenübers nach. Müller-Commichau definiert sie als „[...] die Fähigkeit, sich in eine andere Person hinein zu versetzen“ (Müller-Commichau, 2006, S. 24), und benutzt die Metapher, ein kurzes Wegstück in den Schuhen des Anderen zu laufen (vgl. ebd., Min. 6:10). Er warnt allerdings davor, seine eigene Wahrnehmung als einzige Referenz zu benutzen, da wir ggf. die Empfindungen völlig missdeuten und lediglich das eigene emotionale Erleben projizieren (vgl. ebd., Min. 7:20). Um die Einschätzung zu verifizieren, muss in Form eines anerkennenden Dialogs nachgefragt werden, ob sich die eigene Wahrnehmung mit dem Gefühlserleben des Gesprächspartners deckt (vgl. Müller-Commichau, 2006, S. 25).

Die »gute Interaktion für beide« Beteiligte bedeutet ein Wohlfühlen auf beiden Seiten, d. h. weder einen Egozentrismus, nur die eigenen Gefühle zu beachten, noch ein Helfersyndrom mit der Tendenz, sich nur auf das Gegenüber zu konzentrieren. Die Perspektiven beider müssen vorhanden sein, um eine gute Basis für Zwischenmenschliches herstellen zu können (vgl. ebd.). Die Gefahr des Helfersyndroms drohe vorrangig den Menschen, die in Sozialberufen im weitesten Sinne arbeiten (vgl. Müller-Commichau, 2020b, Min. 10:14).

Genau diese Berufsgruppe hat gemeinhin Probleme, das vierte Segment, »das Wahrnehmen und Respektieren der eigenen Grenzen«, in einer selbstachtsamen Weise umzusetzen (vgl. Elsässer & Sauer, 2013, S. 6). Müller-Commichau empfiehlt die

Beachtung der eigenen Belastungsgrenze als eine Art »Burn-Out-Prophylaxe« (vgl. ebd., Min. 12:10). Ist diese Grenze erreicht, muss eine Verhaltensänderung erfolgen (vgl. Müller-Commichau, 2006, S. 25). Johannes Siegrist und Olaf von dem Knesebeck identifizieren „[...] erstens die Autonomie bzw. das Selbstwirksamkeitsgefühl, zweitens die Anerkennung bzw. das Selbstwertgefühl sowie drittens die Bindung bzw. das Zugehörigkeitsgefühl“ als wichtige Regulationsmechanismen (Siegrist & Knesebeck, 2018, S. 267). Diese lassen sich in Müller-Commichaus Darstellung wiederfinden: Bleiben alle vier Segmente in einem harmonischen Maß zueinander, kommt es zu der im Titel der Abbildung schon angesprochenen »Selbstregulierung« (vgl. Müller-Commichau, 2007, S. 85).

Guggenbühl legt die Wirkung von Empathie anhand der emotionalen Sichtweisen der Geschlechterdifferenz dar, wenn er schildert, die affektiven Wahrnehmungen von Männern und Frauen seien zwar durchaus unterschiedlich, aber mittels einer emotionalen Kompetenz lasse sich Verständnis für das jeweilige Gegengeschlecht schaffen (vgl. Guggenbühl, 2006, S. 36). Das lässt sich auch auf alle anderen Formen von Diversität transformieren. Schellhammer weist darauf hin, dass erst eine eigene »Ent-Fremdung« in Form der Selbstwahrnehmung die Menschen fähig mache, mit den fremden Bestandteilen eines Anderen kompetent umzugehen (vgl. Schellhammer, 2019, S. 392f.). Zu diesem kompetenten Umgang gehört zwingend die Anerkennung des Gegenübers.

5.2 Anerkennung als zweite Säule Müller-Commichaus Pädagogik

Anerkennung ist das zentrale Thema bei Axel Honneth, der im Jahr 1996 auf Jürgen Habermas Lehrstuhl für Sozialphilosophie berufen wird und 2001 die Geschäftsführung des Frankfurter Instituts für Sozialforschung übernimmt (vgl. Wiggershaus, 2010, S. 137; vgl. ebd. S. 147). Honneth nimmt im Gegensatz zu Jürgen Habermas und Nancy Fraser eine machtkritische Position auf das Gesellschaftssystem ein, während Habermas und Fraser eine Trennung von „[...] System und Lebenswelt [...]“ propagieren und ersteres für Ungleichheit verantwortlich machen (Honneth, 2009, S. 87). Aus diesem Grund wünscht sich Fraser eine Verknüpfung zwischen Anerkennung und Umverteilung, um gerechte Lebensbedingungen zu erreichen (vgl. Fraser & Honneth, 2003, S. 17). Honneth subsumiert die Gerechtigkeit unter den Anerkennungsbegriff; wird ein Mensch sozial anerkannt, müsse ihm zwangsläufig Gerechtigkeit widerfahren (vgl. ebd., S. 135).

Honneths auf seiner Habilitationsschrift basierendes Werk »Kampf um Anerkennung« recurriert auf Georg Wilhelm Friedrich Hegels Theorie vom Selbstbewusstsein: „Das

Selbstbewußtsein [sic!] ist an und für sich, indem und dadurch daß [sic!] es für ein Anderes an und für sich ist; d. h. es ist nur als ein Anerkanntes“ (Hegel, 1907, S. 123). Nur durch Anerkennung kann sich also laut Hegel ein Selbstbewusstsein entwickeln. Honneth schließt daraus, dass Selbstbewusstsein von einem zweiten, anerkennenden Gegenüber abhängig sei (vgl. Honneth, 2018, S. 121). Laut Honneth geht es Hegel um „[...] die intersubjektivistischen Bedingungen des praktischen Selbstverhältnisses [...]“ (ebd., S. 122). Auch George Herbert Mead greift diesen Intersubjektivismus auf, wenn er die Einflüsse der umgebenden Menschen auf Kinder beschreibt: „[...] the infant consciously calls the attention of others before he calls his own attention by affecting himself“ (Mead, 1913, S. 375). Honneth schließt aus der Aussage Meads, das Persönlichkeitsspektrum des Kindes erweitere sich mit der Anzahl der sozialen Kontakte (vgl. Honneth, 2018, S. 123). Honneth unterteilt die Anerkennung in die drei Bestandteile „Liebe, rechtliche Gleichbehandlung und soziale Wertschätzung“ (Müller-Commichau, 2014, S. 20). Liebe versteht er nicht nur als intime Zweierbeziehung, sondern als alle tiefen Gefühle zwischen einer begrenzten Anzahl von Menschen (vgl. Honneth, 2018, S. 153). Die rechtliche Gleichbehandlung führt Honneth unter Bezug auf Hegel und Mead auf die Bedingung zurück, dass jeder sich zuerst der normativen juristischen Pflichten bewusst sein müsse, bevor er die gleichen Rechte in Anspruch nehmen dürfe (vgl. ebd., S. 174). Soziale Wertschätzung der individuellen Kompetenzen stellt für Honneth ein weiteres Anerkennungskriterium dar (vgl. ebd., S. 196f.). Paul Ricoeur verweist darauf, dass laut Honneth dazu eine gemeinsame Wertvorstellung vorliegen müsse, die wiederum vom jeweiligen gesellschaftlichen Kontext abhängig sei (vgl. Ricoeur, 2006, S. 253f.)

Müller-Commichau definiert Anerkennung wie folgt:

„Anerkennung meint eine durch emotionale wie soziale Wertschätzung geprägte Haltung zwischen mindestens zwei miteinander kommunizierenden Individuen. Die in dieser **Haltung** ausgedrückte Bejahung des jeweils Anderen erfährt ein Mehr an Glaubwürdigkeit, wenn sie von einem entsprechenden **Handeln** begleitet wird. Dabei begreife ich auch das Sprechen als ein Handeln“ (Müller-Commichau, 2014, S. 19, [fett im Original]).

Er unterscheidet zwischen einer Anerkennung des »Da-Seins« und einer Anerkennung des »So-Seins«. Erstere bedeutet, die Existenz des Gegenübers an sich zu bejahen, die z. B. mit den Worten: „Schön, dass es Sie gibt“ ausgedrückt werden kann (ebd., S. 22). Eine Anerkennung des »Da-Seins« benötige kein Wissen über die Kompetenzen und Talente des Gegenübers, er werde uneingeschränkt in seiner bloßen Daseinsform

angenommen und es gebe keinerlei utilitaristische Hintergedanken (vgl. Müller-Commichau, 2015, S. 38).

Erst die Anerkennung des »So-Seins« verlangt eine genauere Betrachtung des Anderen mit der Wahrnehmung seiner Talente und Ressourcen, die dem Wahrgenommenen ggf. selbst nicht bewusst sind. Nach Einholen der Billigung des Gegenübers könnten diese evtl. versteckten Fähigkeiten in sensibler Weise benannt werden (vgl. Müller-Commichau, 2020b, Min.: 16:08). Das führe im besten Falle zu einer Erweiterung der kognitiven und emotionalen Handlungskompetenz des Angesprochenen (vgl. Müller-Commichau, 2014, S. 22). Liebsch umschreibt das als eine Form der Anstiftung zur Kompetenzerweiterung (vgl. Liebsch, 2010, S. 165). Müller-Commichau benutzt dafür die Metapher eines »Wachküssens« (vgl. Müller-Commichau, 2014, S. 22).

Er legt allerdings auch dar, dass in einer Bejahung der Person an sich nicht inkludiert ist, sich mit allen Überzeugungen und Handlungen dieses Menschen identifizieren zu müssen und führt als Beispiel die Arbeit mit straffällig gewordenen Menschen an. Der Mensch an sich kann bejaht werden, ohne dass seine strafbaren Handlungen akzeptiert werden müssten (vgl. Müller-Commichau, 2020b, Min.: 19:54). Des Weiteren hält er eine „Gleichbehandlung“ der Lernenden im Lehr-Lern-Prozess für relevant, was in der realen Umsetzung deshalb schwierig sei, weil jeder Lernende eine individuelle Form der Förderung benötige, Gerechtigkeit aber zumindest mit einer quantitativen Gleichwertigkeit der Zuwendung erreicht werden könne (vgl. ebd., Min.: 20:50). Ebenso wichtig erscheint es ihm, nicht nur einen Wissenszuwachs der Lernenden wertzuschätzen, sondern ihre soziale Kompetenz zu betonen, die häufig zu wenig Anerkennung erhalte (vgl. ebd., Min.: 22:50). Rolf Arnold bekräftigt dazu John Erpenbecks Überzeugung, dass „Wissen [...] keine Kompetenzen [stifte], gleichwohl [...] Kompetenzen ohne Wissen nicht denkbar [seien]“ (Arnold & Erpenbeck, 2019, S. 27). Müller-Commichau betont auch in diesem Zusammenhang die Bedeutsamkeit einer sprachlichen Interaktion, um in einer ganzheitlichen Wahrnehmung auf die Sozialkompetenz des Gegenübers hinzuweisen (vgl. Müller-Commichau, 2020b, Min.: 23:35). Diese Interaktion führt direkt zur dritten Säule der Pädagogik der Anerkennung, dem Dialog.

5.3 Dialog als dritte Säule der Pädagogik der Anerkennung

Müller-Commichau bezeichnet den Dialog als „(...) **das** zentrale Instrument für eine intersubjektivistisch ausgerichtete pädagogische Interaktion“ (Müller-Commichau, 2014, S. 50 [fett im Original]). Er legt in Abgrenzung zum Konstruktivismus seine Ansicht dar,

Lehrende dürften sehr wohl als Identifikationsfigur für die Lernenden gelten. Ergänzt man Sieberts vielzitierte Aussage zum »meist unbelehrbaren, aber lernfähigen Erwachsenen« um dessen Anschlusssatz: „Das schließt aber nicht aus, dass sie mit und von anderen lernen“ (Siebert, 2015b, S. 91), ergibt sich kein Widerspruch, sondern eine Bestätigung von Müller-Commichaus Erläuterung zur Identifikation mit dem Lehrenden.

Schon der Sokratesschüler Platon nutzt in seiner Mäeutik den Dialog als wichtiges Element seines Konzeptes. Diese wird von Müller-Commichau folgendermaßen definiert: „Mäeutik ist das griechische Wort für Hebammenkunst und verweist darauf, dass sich Mäeutiker als Erkenntnis- und Versprachlichungs-Hebammen verstehen [...]“ (Müller-Commichau, 2014, S. 57). Er äußert seine Faszination darüber, dass in Platons Mäeutik und der sokratischen Lehre unterschiedliche Sichtweisen erwünscht und kritische, kognitiv begründete Gedankengänge respektiert werden (vgl. ebd.). Dabei gehe es nicht darum, die Lernenden zu manipulieren, sondern beim eigenständigen Denken zu flankieren (vgl. ebd., S.59).

Ein weiterer wichtiger Vertreter, „[...] per se **der** Denker des Dialogs“, ist laut Müller-Commichau Martin Buber, der seiner Meinung nach nicht nur auf seine Religionsphilosophie reduziert werden dürfe, sondern darüber hinaus „ein wegweisend argumentierender Erwachsenenbildner“ sei (Müller-Commichau, 2012b, S. 55 [fett im Original]; Müller-Commichau, 2020a, Min.: 30:23). Das unterstreicht auch Bernhard Casper, wenn er die „[...] dialogisch-pädagogische Absicht [...]“ in nahezu allen Werken Bubers erwähnt (Casper, 2017, S. 259).

Der jüdische Religionsphilosoph und Pädagoge Martin Buber wird 1878 in Wien geboren und stirbt im Alter von 87 Jahren in Jerusalem (vgl. Liesenfeld, 2017, S. V). Karl Grötzingen bezeichnet Bubers Werk »Ich und Du« in der ersten Auflage aus dem Jahr 1923 als das „philosophische Hauptwerk“ Bubers und fasst zusammen: „Die Bipolarität des Seins äußert sich beim Menschen als eine Dualität seiner Weltzuwendung, ausgesprochen in den beiden Grundworten »Ich-Du« und »Ich-Es« (Grötzingen, 2016, S. 107).

Martin Buber beschreibt sein Bekenntnis zum Dialog folgendermaßen: „Dialogisches Leben ist nicht eins, in dem man viel mit den Menschen zu tun hat, sondern eins, in dem man mit den Menschen, mit denen man zu tun hat, wirklich zu tun hat“ (Buber, 2019, S. 166). Ein weiteres wichtiges Zitat Bubers ist seine Einschätzung: „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Buber, 1995, S. 12). Diese Begegnungen unterteilt Buber in eine Pendelbewegung zwischen den Elementen Ich-Du und Ich-Es, wobei beide Elemente in

einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen sollen (vgl. Müller-Commichau, 2014, S. 60). Wichtig ist auch das Innenverhältnis der beiden Elemente, das Casper beschreibt als das »Zwischen« bei Ich-Du, also dem Verhältnis zwischen Mensch und Mensch, und dem »Zwischen« bei Ich-Es, der Relation zwischen dem Menschen und der Welt (vgl. Casper, 2017, S. 262). Buber selbst äußert: „Die Welt als Erfahrung gehört dem Grundwort Ich-Es zu. Das Grundwort Ich-Du stiftet die Welt der Beziehung“ (Buber, 1995, S. 6).

Übertragen auf die Erwachsenenpädagogik beschreibt Müller-Commichau Ich-Es als das sachliche „[...] Alltagsverhältnis [...]“ im Lehr-Lern-Prozess; ergeben sich „kurze starke Momente [...], eine besondere emotionale Nähe [...]“ zwischen Lehrenden und Lernenden, handelt es sich um Sequenzen von Ich-Du (Müller-Commichau, 2020b, Min.: 26:00). Diese Ich-Du-Sequenzen erhalten durch die stetige Pendelbewegung zwischen den beiden Elementen eine besondere Intensität (vgl. ebd., Min.: 27:08). Buber beschreibt das im Ich-Du-Verhältnis nötige aufeinander Einlassen mit dem Terminus der »Umfassung«: „Und damit seine Einwirkung auf ihn eine einheitlich sinnvolle sei, muß [sic!] er diese Situation nicht bloß von seinem eigenen Ende aus, sondern auch von dem seines Gegenüber aus in all ihren Momenten erleben; er muß [sic!] die Art von Realisation üben, die ich Umfassung nenne“ (Buber, 1995, S. 125f.). Buber beschreibt hier die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, er spricht gemäß seinem historischen Bezug von »Erzieher« und »Zögling« (vgl. ebd., S. 125). Müller-Commichau interpretiert die »Umfassung« Bubers als eine besondere Form der emotionalen Nähe, die aber gleichzeitig die Selbstwahrnehmung und das Gespür für die eigenen Grenzen enthält, um sich ggf. vor zu viel Nähe schützen zu können (vgl. Müller-Commichau, 2014, S. 60f.; vgl. Kapitel 5.4.1). Daraus ergibt sich Bubers Bevorzugung des Begriffes Begegnung vor dem Terminus Beziehung. Müller-Commichau erläutert diesen Vorrang mit der Aussage, in der Begegnung bleibe die Individualität der sich Begegnenden bestehen und löse sich nicht im Gefühl eines »Wir« auf (vgl. Müller-Commichau, 2014, S. 62). Deshalb hält Müller-Commichau statt einer „Beziehungsfähigkeit“ eine „Begegnungskompetenz“ für erstrebenswert (Müller-Commichau, 2020b, Min.: 30:26).

Findet allerdings gar kein echter Dialog statt, weil z. B. einer der Beteiligten nur ein Selbstdarstellungsbedürfnis ohne wirkliches Interesse am Gegenüber hat, spricht Buber statt von Begegnung von einer „Vergegnung“ (Buber, 1978, S. 10).

Relevant ist für Müller-Commichau auch der Raum des »Zwischen« bei Buber, der sich als sozialer Raum zwischen dem »Ich« und dem »Du« befindet und der in kreativer Weise genutzt werden kann. Im Kontext der Pädagogik bietet das »Zwischen« eine

Gelegenheit, neue und ungewohnte Formen der Interaktion zu entwickeln, die allerdings mit einem sensiblen Gespür für die Beteiligten verbunden sein müssten (vgl. Müller-Commichau, 2020b, Min.: 30:50). Um ein solches Gespür zu entwickeln, sollten auch in Lehr-Lernprozessen immer wieder scheinbare Selbstverständlichkeiten dekonstruiert werden, was zur nächsten Säule der Anerkennungspädagogik führt.

5.4 Dekonstruktive Pädagogik als vierte Säule

Müller-Commichau rekurriert seine vierte Säule auf Jacques Derrida, der bereits im Kapitel 4.3.4 ausführlich dargestellt wird. Müller-Commichau weist darauf hin, dass es bei Derrida nicht um Destruktion im Sinne einer Zerstörung gehe, sondern seine Dekonstruktion auch Elemente einer Reorganisation beinhalte (vgl. Müller-Commichau, 2020b, Min.: 36:15). Hier findet sich ein Anschluss an Reichs drei Blickwinkel der konstruktivistischen Beobachtung, die »Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion«, die er als „[...] »Dreiklang« von Erfinden, Entdecken und Enttarnen“ bezeichnet (Reich, 2010, S. 121). Die Dekonstruktion ist für Reich eine klassische Wirkstätte der Kritik an ideologischen Überzeugungen, die wiederum gesellschaftskritische Einstellungen fördere (vgl. ebd., S. 141).

Im pädagogischen Sinn soll Dekonstruktion den Lernenden ein Angebot machen, ggf. behindernde Prinzipien und Normen zu erkennen, zu verändern und einen in unserer westlichen Gesellschaft häufig vorzufindenden „Zweckmäßigkeitsetischismus“ zu hinterfragen, der Handlungen nur dann sinnvoll erscheinen lässt, wenn sie in utilitaristischer Manier einen Zweck erfüllen (Müller-Commichau, 2020b, Min.: 37:40).

Bettina Fritzsche, Jutta Hartmann, Andrea Schmidt und Anja Tervooren begründen den Impuls zu ihrem 2001 veröffentlichten Werk zur dekonstruktiven Pädagogik zum einen mit einem Literaturdefizit bzgl. der Verknüpfungen zwischen Dekonstruktion und Erziehungswissenschaft, zum anderen mit einem Wunsch nach inhaltlicher Diskussion der in beiden Bereichen relevanten Themen (vgl. Fritzsche, Hartmann, Schmidt, Tervooren, 2001, S. 9f.). Melanie Plöber zeigt das Dilemma bei der Arbeit mit Differenzen in Anschluss an Derridas und Butlers Erkenntnisse auf. Sie bewegt sich bei ihrer Darstellung im Kontext der Sozialarbeit, allerdings können ihre Ergebnisse unschwer auf die Pädagogik transferiert werden.

Einerseits ist es laut Plöber notwendig, Differenzen zu thematisieren, um adäquat mit ihnen umgehen zu können, zum anderen habe aber diese Beschreibung ihrerseits einen performativen und normativen Charakter und präge ggf. genau das, was eigentlich

vermieden werden solle (vgl. Plößer, 2010, S. 218). Derrida stellt Performativität als Kodierung durch die Wiederholung des Gesagten dar; durch die Iteration ergebe sich eine sprachliche Festschreibung (vgl. Derrida, 2017b, S. 99). Bublitz beschreibt Butlers Rezeption dieses Gedankens mit der Aussage, ein Meinungsaustausch könne allein durch die wiederkehrende Repetition von Zuschreibungen Realität herstellen (vgl. Bublitz, 2018, S. 71). Barbara Rendtorff schließt sich dieser Meinung an, wenn sie schreibt, dass „Bedeutungen [...] im Diskurs [entstehen], und deshalb [...] immer von Denkgewohnheiten, Welt- und Menschenbildern beeinflusst [sind]“ (Rendtorff, 2017, S. 18). Hier ergibt sich eine deutliche Parallele zum Reframing-Gedanken Arnolds, um bestehende Deutungsmuster neu einordnen zu können und die von ihm sogenannte »Rekonstellierungsfalle« zu umgehen, die die Menschen dazu bringe, in immer wieder gleichen Strukturen zu denken (vgl. Arnold, 2020b, S. 141; vgl. Arnold, 2016, S. 168). Rendtorff spricht im weiteren Verlauf von der Geschlechtsdimension als »Konstruktion« (vgl. Rendtorff, 2017, S. 20).

Aufgrund der Wirkung von Performativität auf Geschlecht etablieren 1987 die Soziologin Candace West und der Soziologe Don Zimmerman ihre Theorie des »Doing Gender«, in der sie das Geschlecht (»gender«) als Auswirkung des Sozialisationsprozesses der Menschen beschreiben (vgl. West & Zimmerman, 1987, S. 126). Gildemeister fokussiert: „Nicht »der Unterschied« konstituiert die Bedeutung, sondern die Bedeutung die Differenz“ (vgl. Gildemeister, 2010, S. 137). Ausgehend von diesen Theorien postuliert Jutta Hartmann die Notwendigkeit, die Genderdebatte hinsichtlich ihrer Heteronormativität zu hinterfragen und die Gegebenheiten im Sinne Butlers und Derridas zu dekonstruieren. In diesem Kontext kritisiert sie sozialwissenschaftliche Studien zur Entwicklung von Jugendlichen wie z. B. die Shell-Studie, die nach ihrer Meinung Heteronormativität durch die Art der Fragestellungen transportieren und keinen Raum für andere Lebensvorstellungen lassen (vgl. Hartmann, 2001, S. 68). Hartmann fordert eine „[...] Pädagogik vielfältiger Lebensweisen [...]“, die sich immer wieder kritisch mit vorherrschenden heteronormativen Denkweisen auseinandersetzt soll und damit eine Offenheit dafür schafft, „[...] Grenzen als beweglich anzuerkennen [...]“ (ebd., S.81). An anderer Stelle verweist sie auf Foucaults und Butlers Konnotation zwischen Sexualität und Macht, die heute weniger über bestrafende Repressalien, denn über Exklusion aus der Norm funktioniere (vgl. Hartmann, 2017, S. 37). Sie formuliert folgende These:

„Ohne eine kritisch-dekonstruktive Aufbereitung könnte sich das Thema „geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“ in der Bildung lediglich als eine Art immunisierende Spritze erweisen,

die stärkt, zahlreiche Implikationen der vorherrschenden Ordnung heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit unhinterfragt weiter zu tragen und bei allem Wandel den beharrlichen Gehalt von Heteronormativität in modernisierter Form weiter zu zelebrieren“ (Hartmann, 2017, S. 39).

Olaf Stuve weist auf die besondere Schwierigkeit einer an der »Queer Theory« ausgerichteten Jungenarbeit hin, die gerade nicht die unerwünschte Dichotomie zwischen männlich und weiblich produziere (vgl. Stuve, 2001, S. 281). Heinz-Jürgen Voß definiert Queer-Theory als Theorie der individuellen Vielgestaltigkeit (vgl. Voß, 2010, S. 22). Nadine Balzter, Florian C. Klenk und Olga Zitzelsberger bekräftigen diese Einschätzung, verweisen aber auf den politischen Ansatz der Theorie durch die Integration der Heteronormativitätskritik (vgl. Balzter, Klenk & Zitzelsberger, 2017, S. 8).

Das macht auch Sabine Hark deutlich, sie würdigt die queere Theorie wie folgt: „Die theoretisch entscheidende Leistung von Queer Theorie ist es, Heterosexualität analytisch als ein Machtregime rekonstruiert zu haben, dessen Aufgabe die Produktion und Regulierung einer Matrix von hegemonialen und minoritären sozio-sexuellen Subjektpositionen ist“ (Hark, 2010, S. 110). Auch die praktische Jugendarbeit verbindet »queer« mit einer Kritik an der dichotomen Heteronormativität (vgl. Landesjugendring Niedersachsen, 2018, S. 13).

Andreas Hechler und Olav Stuve zeigen auf, dass ein dekonstruktiver Umgang mit den Dimensionen von Geschlecht, die den Lernenden aufzeigt, sich jenseits der üblichen Geschlechtszuschreibungen bewegen zu können, definitiv eine Prävention vor neonazistischen Ideologien darstelle, die populistisch die heteronormativen Gedanken des echten Mannes und der familienversorgenden Frauen verherrlichten (vgl. Hechler & Stuve, 2015, S. 44f.).

Dekonstruktive Pädagogik beschäftigt sich nicht nur mit den Themen des Gender-Komplexes, sondern nimmt auch andere Diversitätsaspekte in den Blick. Allerdings nehmen die Geschlechtsdimensionen durch den direkten Anschluss an die Philosophin Judith Butler und deren ausgiebige Rezeption in der deutschsprachigen, im weitesten Sinne feministischen Literatur, einen hohen Stellenwert ein. Butler nimmt dazu Stellung: „This means that the right to education has to be thought within feminist terms“ (Butler, 2012, S. 18).

Wie bereits beschrieben, dürfen aber auch andere Dimensionen von Diversität nicht unbeachtet bleiben. So kommt z. B. Anja Tervooren zur Konklusion, unter dekonstruktiven Kautelen sei die Inklusion von behinderten Menschen einer Integration

vorzuziehen, da Behinderte per se bereits integriert in die Gesamtgruppe der Lernenden und Lehrenden seien (vgl. Tervooren, 2001, S. 209).

Prinzipiell versteht sich »poststrukturalistische Erziehungswissenschaft« laut Michael Wimmer nicht in Konkurrenz zu anderen pädagogischen Konzepten, sondern als eine Struktur, Gegebenheiten diskursiv zu dekonstruieren, um neue Denkanstöße zu gewinnen (vgl. Wimmer, 2019, S. 59). Hannelore Faulstich-Wieland weist z. B. darauf hin, Judith Butlers Dekonstruktion habe auch konstruktivistische Anteile (vgl. Faulstich-Wieland, 2003, S. 107).

Müller-Commichau dekonstruiert zur Veranschaulichung die beiden Begriffe Liebe und Transitzone. Beim Beispiel der Liebe macht er darauf aufmerksam, dass die Liebe im Deutschen einen weiblichen Artikel habe, der ggf. darauf hinweisen könnte, Emotionen seien unmännlich (vgl. Müller-Commichau, 2018, S. 28). Transitzone, übersetzt mit einem Bereich, der eine Durchreise ermögliche, sei im Gegensatz zur realen Bedeutung eines gefängnisartigen Bezirkes eine unzutreffende Bagatellisierung (vgl. ebd., S. 29). Auch beim Terminus der Wertschätzung scheint die Konnotation mit einer Zweckmäßigkeit gegeben zu sein; man schätzt etwas häufig nur dann, wenn es einen monetären Wert darstellt. Davon löst sich die fünfte Säule, die dafür plädiert, Schönes ohne einen auf den ersten Blick erkennbaren Nutzen in pädagogische Prozesse miteinzubeziehen.

5.5 Die fünfte Säule der ästhetischen Signatur

Müller-Commichau bemängelt, es gebe in der Erwachsenenbildung in zweckdienlicher Weise zum einen den Fokus auf die Kognition und zum anderen – erfreulicherweise zumindest in bestimmten pädagogischen Ausrichtungen – eine Hinwendung zur Emotion, während dem Blick auf die Ästhetik keine Bedeutung zugemessen werde (vgl. Müller-Commichau, 2020b, Min.: 41:00). Er beschreibt Erwachsenenpädagogik in ihren Grundelementen als „zu ökonomisch, zu rational, latent systemstabilisierend und körperfern“ (Müller-Commichau, 2018, S. 39). Bedenklich finde er die Selektionsmechanismen an den Hochschulen, die durch „[...] Bologna einen Namen bekommen [haben]“ (ebd.) und den Erwartungsdruck eines lebenslangen Lernens, der im Sinne Faulstichs in der Verbindung mit dem Terminus »lebenslänglich« negativ konnotiert werde (vgl. ebd., S. 40; vgl. Faulstich, 2008, S. 33). Auch hier findet sich also ein Utilitarismus wieder, dem Müller-Commichau die ästhetische Signatur entgegenstellen möchte. Er verweist auf Wolfgang Welsch, der darlegt, auch sinnliches Wahrnehmen mache einen Sinn, und eine Analogie seiner Auffassung zu Derridas

Dekonstruktion feststellt, wenn er formuliert: „Ich war – ohne es zu wissen (Derridas Schriften kannte ich damals noch zu wenig) – ein Parteigänger der Konstruktion der metaphysischen Sinnauffassung, nur dass ich dies unter Stützung auf das Sinnliche tat“ (Welsch, 2017, S. 235).

Welsch plädiert dafür, die in der Kunst herrschende Diversität als ein Spiegelbild der Gesellschaft zu sehen und sie in Bildungsprozesse miteinzubeziehen (vgl. ebd., S. 187). Diese Sichtweise macht sich auch Müller-Commichau zu eigen, wenn er postuliert, Kunst öffne die Tür zu einer kritischen Wahrnehmung der Welt und könne deshalb „auch als Teil politischer Bildung verstanden werden“ (Müller-Commichau, 2019, S. 32). Müller-Commichau schließt an das Zitat Adornos aus dessen *Minima Moralia* an: „Kunst ist Magie, befreit von der Lüge, Wahrheit zu sein“ (Adorno, 2015, S. 253). Er legt in Übereinstimmung mit Adorno dar, Kunst habe per se nicht das Ziel, Realitäten darzustellen, sondern rekuriere immer auf die eigene ästhetische Realität (vgl. Müller-Commichau, 2019, S. 33). Dabei wirkt nach seiner Auffassung Kunst immer auch als gesellschaftskritisches Element, weil Kunst die Gesellschaft durch die ihr innewohnende Anerkennung einer Vielfalt herausfordere. Weiterhin sei Kunst, wenn sie als zweckfreie Ästhetik wahrgenommen werde, ein Impuls, sich mit den utilitaristischen Prinzipien unseres Lebensraumes kritisch auseinanderzusetzen und sich auf diese Weise politisch zu positionieren (vgl. ebd., S. 34f.). Müller-Commichau plädiert dafür, sich in der Erwachsenenpädagogik auch in allen anderen als in kunstspezifischen Kontexten auf eine Wahrnehmung mit allen Sinnen einzulassen (vgl. Müller-Commichau, 2020b, Min.: 44:00).

Alle fünf Säulen der Anerkennungspädagogik konnotieren mit einer Diversitätskompetenz, ohne die weder eine emotionale Kompetenz, noch eine Anerkennung anderer Menschen, ein Dialog, eine Dekonstruktion und eine Wahrnehmung des Schönen im Unterschiedlichen vorstellbar ist. Im anschließenden Kapitel sollen die Interviews mit ehemaligen Auszubildenden dazu herangezogen werden, die Erkenntnisse zur Anforderung an Diversitätsbewusstsein zu untermauern.

6. Interviewinterpretationen

Für die vorliegende Arbeit werden ein Pretest zur Evaluation des Leitfadens und zwei Interviews durchgeführt. Da sich im Pretest, der ursprünglich nur zum Verifizieren der Viabilität des Interviewleitfadens (siehe Anhang C) vorgesehen war, allerdings ein neuer Aspekt von Diversität hinsichtlich Gesundheit und Krankheit darstellt, wird auch dieser

in die Interpretation eingeschlossen, die Bezeichnung »Interview Pretest« bleibt zur besseren Kennzeichnung bestehen.

Zur Methodologie einer Interpretation finden sich unterschiedliche Ansätze, ein häufig rezipierter ist die »qualitative Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring, die auch Aspekte von quantitativen Methoden einschließt (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 198). Mayring definiert die qualitative Inhaltsanalyse als Interpretation der vorliegenden Kommunikation mit kategorialer Ausrichtung (vgl. Mayring, 2015, S. 13). Genau dieser Anteil wird von Jochen Gläser und Grit Laudel kritisiert, weil sie die Einteilung nach Kategorien als zu starr und die Erfassung nach Quantität als dem Inhaltsaspekt abträglich empfinden (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 198f.) Stattdessen schlagen sie eine Öffnung der Kategorisierung im Verlauf des Auswertungsprozesses vor (vgl. ebd., S. 201). Doch auch diese Methode scheint den vorliegenden Interviews und dem Anliegen, Diversitätsaspekte im Rahmen des Ausbildungserlebens der Probanden darzustellen, nicht gerecht zu werden. Deshalb werden im Rahmen einer dokumentarischen Interpretation, die laut Ralf Bohnsack neben den subjektiven Schilderungen der Interviewpartner auch die Perspektiven des Interviewenden erfasst, einzelne Textsequenzen erfasst, die sowohl einen Diversitätsbezug vorweisen, als auch im Rahmen der Anerkennungspädagogik verortet werden können (vgl. Bohnsack, 2014, S. 57). Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl konstatieren, bei der dokumentarischen Methode werde die subjektive Erkenntnis der Befragten durch die zielgerichtete Reflexion des Fragenden in Konnotation mit der theoretischen Ebene gebracht (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 12). Deshalb werden in der Interpretation nur die Textstellen mit Bezug zu Diversität und Anerkennungspädagogik belegt.

Bei den drei Interviewpartnern handelt es sich um ehemalige Auszubildende zu Operationstechnischen Assistenten und Assistentinnen (OTA) an verschiedenen Kliniken und Schulen in Hessen. Alle drei sind der Interviewenden persönlich bekannt, die Interviewbereitschaft wird beim Pretest persönlich erfragt und bei Interview 2 und 3 telefonisch eingeholt. Alle Anfragen werden sofort positiv bestätigt. Das Informationsmaterial zum Interview, bestehend aus der informierenden Einwilligungserklärung analog der Mustereinwilligung von Thorsten Dresing und Thorsten Pehl (siehe Anhang A; vgl. Dresing & Pehl, 2019, S. 1ff.) und dem Ethikkodex der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (siehe Anhang B), wird digital übermittelt und zum Interview ausgedruckt vorgelegt und vor Beginn von allen Interviewpartnern unterzeichnet. Die

Originale befinden sich im Besitz der Verfasserin und sind aus Datenschutzgründen nicht im Anhang enthalten.

Alle Interviews finden im Büro der Autorin statt. Vor Beginn der Interviews wird seitens der Autorin die absolute Freiwilligkeit der Beantwortung der Fragen thematisiert. Pretest und erstes Interview werden beim ersten anvisierten Termin durchgeführt, das zweite Interview muss aus beruflichen Gründen der Probandin einmal verschoben werden. Die Atmosphäre bei allen Befragungen ist entspannt. Der Pretest nimmt eine Zeit von 16 Minuten in Anspruch, das erste Interview dauert eine Stunde und drei Minuten, das zweite eine Stunde und 30 Sekunden. Vor Beginn wird die digitale Tonaufnahme, die bereits in der Einwilligung erwähnt ist, noch einmal angesprochen und die Zustimmung mündlich wiederholt. Die Interviews werden anschließend anonymisiert transkribiert. Theoretisch ist es möglich, diesen Vorgang an gewerbliche Anbieter abzugeben. Damit entfele allerdings der von Nicola Döring und Jürgen Bortz beschriebene Pluspunkt der intensiveren Auseinandersetzung mit den Inhalten (vgl. Döring und Bortz, 2016, S. 368). Deswegen gibt die Verfasserin der eigenhändigen Transkription mit Hilfe des Programms f4 transcript® den Vorzug. Außerdem kann auf diese Weise der Schutz der Anonymität ohne äußere Einflüsse gewährleistet werden. Die Legende der Transkriptionszeichen befindet sich im Anhang C.

6.1 Interpretation des Pretests

Die Interviewpartnerin des Pretests, eine vierundzwanzigjährige OTA, die vor kurzem in die Lehre gewechselt ist, berichtet zunächst über ihre Schullaufbahn und die Entscheidung zur OTA-Ausbildung. Relativ schnell erzählt sie von einer fehlenden zwischenmenschlichen Komponente sowohl in der Praxis (vgl. Pretest, Anhang D, Zeile 46), als auch in der Theorie (vgl. ebd., Zeile 57f.) Die Reaktion der Schulleitung auf ihre Krebserkrankung kann man als mangelnde Akzeptanz ihres So-Seins interpretieren (vgl. ebd., Zeile 62). Ihre Erkrankung interessiert nicht in der ganzheitlichen Auswirkung, sondern nur hinsichtlich der Ausbildungsfehlzeiten; es kann konstatiert werden, sie sei nur etwas wert, wenn sie gesund, leistungsbereit und einsatzfähig sei, ansonsten werde sie nicht geschätzt (vgl. ebd., Zeile 75f.). Auch mit der Kursleitung gibt es keinen Dialog, es existiert weder ein Ich-Du-Verhältnis (vgl. ebd., Zeile 88f.), noch empfindet die Interviewpartnerin eine Anerkennung (vgl. ebd., Zeile 104). Sie äußert zum einen, keinerlei empathischen Umgang mit ihr als Auszubildende in einem Krankenhaus wahrgenommen zu haben (vgl. ebd., Zeile 115f.), zum anderen die Erkenntnis, es in ihrer heutigen eigenen Funktion als Lehrende besser machen zu wollen (vgl. ebd., Zeile

160ff.). Auch in der Praxis fehlt ihr ein echter Dialog und Wertschätzung (vgl. ebd., Zeile 172ff.). Unterstützung erfährt sie von Kollegen außerhalb des Kerneinsatzgebietes (vgl. ebd., Zeile 194ff.), den anderen Auszubildenden (vgl. ebd., Zeile 206ff.) und von Freunden und Familie (vgl. ebd., Zeile 236). Abschließend fasst sie zusammen, sie empfinde in der Rückschau eine Dankbarkeit für diese negativen Erlebnisse, um als Lehrende eine bessere emotionale Kompetenz entwickeln zu können (vgl. ebd., Zeile 287ff.).

Nach dem Interview signalisiert die Befragte, die Fragen seien gut verständlich und die Stimmung habe sie als gelöst empfunden. Dieser Eindruck wird von der Autorin geteilt. Die Interviewte gibt allerdings an, sich während der Beantwortung noch einmal ganz deutlich der Belastungen im Lauf der Ausbildung bewusst geworden zu sein und äußert Freude darüber, diesen Lebensabschnitt erfolgreich bewältigt zu haben.

6.2 Interpretation des ersten Interviews

Bei dem Probanden dieses Interviews handelt es sich um einen zweiunddreißigjährigen OTA, der nach erfolgreicher Ausbildung eine Stelle im benachbarten europäischen Ausland angenommen hat und dort seit ca. zwei Jahren in seinem Beruf tätig ist. Der Interviewpartner ist in einem osteuropäischen Land geboren und mit Erreichen der Volljährigkeit mit seiner Mutter nach Südosteuropa emigriert. Er beginnt dort ein Studium der Politikwissenschaft, das er nach zwei Semestern abbricht. Dort lernt er seinen zukünftigen Mann kennen, der einen Migrationshintergrund, aber keine eigene Migrationserfahrung hat. Nach einigen Jahren Wochenendbeziehung über große Distanz beschließt er, nach Deutschland zu ziehen. Dort beginnt er die OTA-Ausbildung, besteht im ersten Anlauf die Probezeit nicht und erhält die Möglichkeit, nach einem Jahr Hilfstätigkeiten im OP an einer anderen Schule die Ausbildung erneut zu starten. Der Interviewpartner schildert einige einschneidende Erlebnisse im Lauf dieser Entwicklung. Das erste ist der Umzug vom Heimatland in das südosteuropäische Land, dessen Sprache er nicht beherrscht, die ihm aber leicht fällt zu erlernen (vgl. Interview 1, Anhang E, Zeile 51ff.). Der zweite Wendepunkt besteht in seinem Coming Out, zu dem er beschreibt, er habe in seiner Mutter nach seiner Offenbarung eine unterstützende Freundin gefunden (vgl. ebd., Zeile 176ff.). Kurz darauf entscheidet er, nach Deutschland zu ziehen, wo ihm sein Sprachdefizit große Probleme bereitet (vgl. ebd., Zeile 400ff.). Sein Mann ist seit Jahren im medizinischen Bereich tätig und er fasst den Entschluss, eine OTA-Ausbildung anzustreben, für die er, von ihm unerwartet, eine Zusage erhält (vgl. ebd., Zeile 494). Er besteht aber wegen seiner sprachlichen

Probleme die Probezeit nicht, und empfindet die Art der Mitteilung darüber, und den prinzipiellen Umgang mit ihm in der ersten Ausbildung als in keiner Weise empathisch (vgl. ebd., Zeile 525 ff.; 564ff.; 584ff.; 604ff., 619ff.; 700ff.) Auch dass es ihm nicht erlaubt wird, in den Klausuren ein Wörterbuch zu benutzen, stellt für ihn eine große Einschränkung und persönliche Enttäuschung dar (vgl. ebd., Zeile 636f.; 667f.). Er fühlt sich als Mensch mit Ressourcen und Defiziten nicht beachtet und anerkannt.

Unterstützung erfährt er in Form der Annahme seines Da- und So-Seins durch seine OP-Leitung (vgl. ebd., Zeile 530ff.; 538ff.; 581ff; 822), durch das Kollegenteam (vgl. ebd., Zeile 565ff.; 795ff.), seine Mitauszubildenden (vgl. ebd., Zeile 725), seinen Ehemann (vgl. ebd., Zeile 514f.; 555ff.), die Schulleitung und das Team in seiner zweiten Schule (vgl. ebd., Zeile 543ff., 686ff.). Er äußert eine große Dankbarkeit für die zweite Chance (vgl. ebd., Zeile 549ff.). Die empathische Aufnahme, die er beim ersten Versuch vermisst (vgl. ebd., Zeile 700ff.) kommt in seinen Aussagen zum zweiten Ausbildungsbeginn deutlich zum Tragen (vgl. ebd., Zeile 686ff.). Eine weitere Zäsur findet nach Ende der Ausbildung durch einen erneuten Umzug in ein benachbartes europäisches Land statt, was ihn anfangs aus privaten Gründen schwer belastet (vgl. ebd., Zeile 913ff.), wo er sich aktuell aber sehr wohl fühlt, weil er Bestätigung und Anerkennung erfährt (vgl. ebd., Zeile 1003ff.).

Der Interviewpartner nimmt in Deutschland keine Diskriminierung aufgrund seiner Homosexualität wahr, sondern äußert den Eindruck, alle Türen seien offen (vgl. ebd., Zeile 348ff.; 363ff.). Im Vergleich mit seinem homophoben Geburtsort scheint ihm ein Land, in dem ein Mann mit einer homosexuellen Orientierung zum Außenminister werden kann, ein Eldorado darzustellen. Die Diskriminierung in seinem Ursprungsland empfindet er als bedrohlich (vgl. ebd., Zeile 263ff.). Hier zeigt sich deutlich seine individuelle und persönliche Wahrnehmung im Vergleich der Lebensqualität in beiden Ländern.

Auch dieses Interview wird von der Verfasserin als offen und gelöst empfunden, auch wenn an einigen Stellen die Emotionalität des Berichtes deutlich spürbar ist, was der Interviewpartner im Nachgespräch aus eigenem Antrieb ebenfalls verbalisiert.

6.3 Interpretation des zweiten Interviews

Vor dem Interview findet ein Gespräch statt, in dem die Interviewpartnerin ihre momentane Lebenssituation schildert und von großen Belastungen berichtet. Mehr als ein Jahr vorher erhält sie Besuch von ihrer Mutter, die kurze Zeit nach der Ankunft

schwer erkrankt und mit einer infausten Prognose auf einer Intensivstation aufgenommen wird. Entgegen der ärztlichen Aussagen erholt sie sich und wartet nun auf eine Lebertransplantation, deshalb ist eine Anwesenheit in Deutschland unerlässlich und die Rückreise in ihr Heimatland momentan auf lange Sicht nicht möglich. Die Interviewpartnerin schildert einen enormen Druck, dem alle Beteiligten durch die Umstände ausgesetzt sind. Auch sie ist in einem osteuropäischen Land geboren und aufgewachsen, sie beginnt dort nach dem Abitur ein Medizinstudium.

Auch bei dieser Probandin handelt es sich um eine ehemalige OTA-Auszubildende, die nach einem Wechsel des Krankenhauses in ihrem Beruf als OTA arbeitet und 33 Jahre alt ist. Als sich die Finanzkrise in ihrem Geburtsland zuspitzt, beschließt sie, wie bereits eine Freundin aus dem benachbarten Osteuropa, nach Deutschland zu ziehen. Sie nimmt nach sechs Semestern an der Universität ein akademisches Jahr, um sich den Studienplatz zu erhalten; ihren Eltern erzählt sie allerdings, sie nehme an einem Erasmus-Austauschprogramm teil, um diese nicht zu beunruhigen.

Nach der Ankunft in der BRD lebt sie zunächst in der Wohnung der Freundin, deren Landessprache sie bereits spricht und beginnt, in einem Café zu arbeiten und deutsch zu lernen. Da sie bereits als Kind Leistungssport betrieben hat, entscheidet sie sich für ein Fernstudium an einer privaten Sporthochschule und finanziert das Studium mit einer Tätigkeit in einem Fitnessstudio. Nach Abschluss des Studiums macht sie sich als Personaltrainerin selbstständig. Da sie ihre Familie zuhause finanziell unterstützt und mittlerweile in einer eigenen Wohnung lebt, ist ihr das aber dauerhaft zu unsicher und sie bewirbt sich erfolgreich für eine OTA-Ausbildung. Dort beschreibt sie als einzige Schwierigkeit in der Theorie, die Schriftsprache anfangs nicht gut genug zu beherrschen (vgl. Interview 2, Anhang F, Zeile 414ff.). Nach einem Gespräch mit ihrer Kursleitung, die ihr signalisiert, orthographische Fehler seien kein Problem, ist sie entspannter (vgl. ebd., Zeile 421ff.). Die Kursleitung reagiert mit emotionaler Kompetenz, nimmt sie in ihrem Da-Sein an und tritt mit ihr in einen anerkennenden Dialog, so dass sie beruhigt ihre Fähigkeiten ausleben kann (vgl. ebd.). Sie schildert eine ausgeprägt intrinsische Motivation für die theoretische Ausbildung (vgl. ebd., Zeile 425ff.). Schwierigkeiten bereitet ihr die finanzielle Situation, sie arbeitet während der Ausbildung noch zusätzlich im Fitnessstudio und kann sich deshalb nicht an Freizeitaktivitäten ihrer Kurskollegen beteiligen (vgl. ebd., Zeile 441ff., 476ff.).

In der praktischen Ausbildung fühlt sie sich aufgrund ihres Migrationsstatus benachteiligt und in ihrem So-Sein nicht akzeptiert (vgl. ebd., Zeile 487ff.). Das zeigt sich deutlich, als sie vom Probezeitgespräch mit ihrem OP-Leiter berichtet, der sie eigentlich nicht

behalten will (vgl. ebd., Zeile 525ff.). Sie entschärft die Situation, indem sie ihm vorschlägt, man brauche ihr in der Praxis nichts beizubringen, sie werde allein lernen, worauf die OP-Leitung eingeht und sie nach der Probezeit übernimmt (vgl. ebd., Zeile 530ff.). Das Gefühl der Benachteiligung gilt ebenfalls für ihr Alltagserleben, wenn sie schildert, man werde weggeschickt, wenn man der Sprache nicht mächtig sei (vgl. ebd., Zeile 1032ff.).

In ihrer Ausbildung folgt ein Jahr mit Außeneinsätzen in einer anderen Klinik, dort kümmert man sich um sie und sie entdeckt, wie sie schildert, die Liebe zum Beruf (vgl. ebd., Zeile 576ff.). Auch hier zeigt sich eine erhöhte Motivation durch die erfahrene Bestätigung. Anschließend gelingt es ihr, dieses positive Gefühl auch in ihr eigenes Haus zu transferieren (vgl. ebd., Zeile 590ff.). Unterstützung in der schwierigen Anfangszeit vermitteln ihr zwei Kollegen ihrer Klinik, die ihre Leistungen verbalisieren (vgl. ebd., Zeile 603ff.). Insgesamt zeichnet sich die Interviewpartnerin durch eine hohe Lernbereitschaft aus, die durch eigene emotionale Kompetenz gekennzeichnet ist. Sie trifft z. B. in der Sprachschule auf Kollegen eines anderen Kontinents, die ihr sympathisch sind, und lernt deshalb nebenbei auch noch deren Sprache (vgl. ebd., Zeile 765ff.). Ihr zukünftiges Interesse gilt ggf. der Entwicklungshilfe, um evtl. sowohl eine Grundversorgung zu gewährleisten, als auch den Bildungssektor zu unterstützen (vgl. ebd., Zeile 1051ff.). Sie könne sich vorstellen, auf einem anderen Kontinent diesbezüglich ihre Lebensmitte zu finden (vgl. ebd., Zeile 1092ff.). Sie empfindet Lernen als Antrieb, Dinge verändern zu können (vgl. ebd., Zeile 1132ff.), und in ihrer jetzigen Arbeitssituation Auszubildende zu unterstützen (vgl. ebd., Zeile 1217ff.). Die Interviewpartnerin vermittelt eine lebensbejahende Darstellung, gekoppelt mit einem ausgeprägten Humor und einer positiven Grundstimmung, die sie erfüllt, obwohl die eigenen Lebensumstände durch die Erkrankung der Mutter stark belastet sind (vgl. ebd., Zeile 1230ff.).

Das nimmt die Autorin zum Anlass, sich noch einmal in aller Deutlichkeit zu bedanken, trotz der Widrigkeiten zum Interview bereit gewesen zu sein. Auch dieses Gespräch verläuft entspannt und in offener Atmosphäre.

Aus allen vorausgegangenen Erarbeitungen und den Eindrücken der drei persönlichen Befragungen werden im abschließenden Fazit Anregungen vorgestellt, wie betriebliche Bildung diversitätskompetenter gestaltet werden könnte.

7. Entwicklung von Handlungsempfehlungen einer diversitätskompetenten betrieblichen Bildung als Fazit und Desiderata der vorliegenden Arbeit

Bei den betrieblichen Aus- und Weiterbildungsangeboten in der Pflege handelt es sich ausschließlich um formale Bildungsabschlüsse mit einer Leistungsorientierung, um die entsprechenden Abschlussprüfungen bestehen zu können. Durch den bundesdeutschen Föderalismus sind die Weiterbildungen in der Pflege in jedem Bundesland unterschiedlich geregelt (vgl. Igl, 2015, S. 112). Damit entfällt auch eine prinzipielle Durchlässigkeit der Anerkennung von Modulen für die verschiedenen Weiterbildungsgänge. Lediglich die Ausbildungsberufe sind bundesweit geregelt, wie z. B. das generalistische Pflegeberufegesetz (PflBG) von 2017 mit letzter Revision vom Mai 2020 für die Ausbildung zur Pflegefachfrau und zum Pflegefachmann (vgl. BMJV, 2017, S. 2581ff.) und die dazugehörige Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (PflAPrV) (vgl. BMJV, 2018, S. 1572ff.). Für die ATA- und OTA-Ausbildung gilt noch die ebenfalls fast in allen gesamtdeutschen Bundesländern wirksame Empfehlung der Deutschen Krankenhausgesellschaft (DKG) zur Ausbildung und Prüfung von Operationstechnischen (OTA) und Anästhesietechnischen Assistentinnen / Assistenten (ATA) mit Wirkung ab 2014, bislang ohne eine staatliche Anerkennung des Ausbildungsberufes (vgl. DKG, 2013, S. 1ff.). Diese Empfehlung wird vom bundesdeutschen Gesetz über die staatlich anerkannte Ausbildung zur Anästhesietechnischen Assistentin und zum Anästhesietechnischen Assistenten und über die Ausbildung zur Operationstechnischen Assistentin und zum Operationstechnischen Assistenten von November 2019 abgelöst, das im Jahr 2022 in Kraft tritt (vgl. BMJV, 2019, S. 2768ff.). Hierzu wird am 04. November 2020 die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung über die Ausbildung von ATAs und OTAs (ATA-OTA-APrV) erlassen (vgl. BMJV, 2020, S. 2295ff.).

In Bundesland Hessen, wo die Autorin lebt und arbeitet, werden die Regularien der pflegerischen Weiterbildungen teils von der DKG und teils von der länderrechtlichen Weiterbildungs- und Prüfungsordnung für Pflege und Entbindungspflege (WPO) verantwortet und sind nicht miteinander kompatibel (vgl. DKG, 2019a, S. 1ff.; vgl. DKG, 2019b, S. 1ff.; vgl. Hessische Staatskanzlei Wiesbaden, 2010, S. 654ff.). Eine Landespflegekammer, die eigenverantwortlich für die Weiterbildungen wäre, kam in Hessen bislang nicht zustande. Gerhard Igl spricht von einem „[...] Wirrwarr im Gesundheitsberuferecht“ (Igl, 2015, S. 134).

Hinsichtlich eines Diversitätsbewusstseins wird im Pflegeberufegesetz die Vermittlung von interkultureller Kompetenz erwähnt, in der Anlage 2 der Ausbildungs- und

Prüfungsverordnung des Pflegeberufgesetzes heißt es zu den zu entwickelnden Kompetenzen, die „Absolventinnen und Absolventen [...] berücksichtigen bei der Planung und Gestaltung von Alltagsaktivitäten die diversen Bedürfnisse und Erwartungen, die kulturellen und religiösen Kontexte, die sozialen Lagen, die Entwicklungsphase und Entwicklungsaufgaben von Menschen aller Altersstufen, [...]“ (BMJV, 2018, S. 1597). Auch die ATA- und OTA-Auszubildenden sollen mit „[...] Patientinnen und Patienten aller Altersstufen und deren Bezugspersonen unter Berücksichtigung soziologischer, psychologischer, kognitiver, kultureller und ethischer Aspekte kommunizieren und interagieren (BMJV, 2020, S. 2318; vgl. ebd., S. 2332).

Folgerichtig wäre ein Anknüpfen an diese in den Ausbildungen geforderten Kompetenzen in den pflegerischen Weiterbildungen, dort taucht der Begriff der Diversitätskompetenz oder Analogien zu den oben erwähnten Umschreibungen allerdings in keiner der bislang zugrundeliegenden Regularien auf. Es wird zwar im Rahmen der beruflichen Handlungskompetenz personale und soziale Kompetenz gefordert, die Inhalte werden aber nicht weiter ausgeführt. Lediglich im Entwurf zur ab 2021 geltenden WPO Hessen, in der die Weiterbildung Praxisanleitung geregelt bleibt, wird von den zukünftigen Praxisanleitern und Praxisanleiterinnen eine Diversitätskompetenz verlangt. Dieser Entwurf liegt allerdings noch nicht veröffentlicht vor, sondern wurde bislang nur als vertrauliches Dokument des hessischen Ministeriums für Soziales und Integration (HMSI) mit der Bitte um Stellungnahme an die Leitungen der hessischen Weiterbildungseinrichtungen verschickt und kann aus diesem Grund nicht in den Anhang der Arbeit aufgenommen werden.

Es ist allerdings den erwähnten Gesetzen und Empfehlungen zu entnehmen, dass ein – wenn auch langsamer – Wandel in den Kompetenzanforderungen erkennbar ist. Eine daraus ableitbare Handlungsempfehlung ist die Implementierung einer Diversitätskompetenz in allen oben geschilderten Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen. Bevor diese Maßnahme umgesetzt werden kann, benötigt es allerdings eine Auseinandersetzung hinsichtlich Diversitätskompetenz und Anerkennungspädagogik im Team der Lehrenden.

7.1 Die Integration von Diversitätskompetenz und Anerkennungspädagogik im Team einer betrieblichen Weiterbildung

Fragt man Lehrende danach, ob sie mit der Heterogenität unter den Teilnehmenden an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen diversitätsbewusst und anerkennend umgehen, wäre die Antwort wahrscheinlich ein überzeugtes „selbstverständlich“. Tobias Sander

beschreibt dieses Phänomen als eine „[...] Selbstzuschreibung von sozialer Sensibilität als besondere Qualität des eigenen beruflichen Handelns [...]“ (Sander, 2014, S. 10). Die Realität in Lehr-Lernprozessen ist aber in der subjektiven Einzelwahrnehmung von Lernenden eine andere, wie sich anhand der geführten Interviews exemplarisch aufzeigen lässt (vgl. Pretest, Anhang D, Zeile 71ff.; vgl. Interview 1, Anhang E, Zeile 525ff.). Deshalb müssen diversitätsbewusste Ansätze zu Beginn im Team der Lehrenden besprochen und gemeinsam umgesetzt werden. Begreift sich das Team als eine lernende Organisation im Sinne eines Peter Senge, wird es sich bemühen, die anvisierte Intention mit vereinten Kräften gemeinsam zu erreichen (vgl. Senge, 2017, S. 257). Dabei spielt es keine Rolle, ob die Innovationen durch Führungskräfte von Weiterbildungsinstitutionen oder durch deren Teammitglieder initiiert werden, solange sich alle als Lernende vor neuen Aufgaben verstehen (vgl. ebd., S. 385).

An dieser Stelle ist es unerlässlich, die eigene Haltung bzgl. Diversität und Intersektionalität zu hinterfragen und zu dekonstruieren, um vorhandene Emotions- und Deutungsmuster neu denken zu können. Arnold weist darauf hin, es sei immanent, den eigenen Eindrücken immer wieder zu misstrauen, auch wenn sie in einem gewissen Kontext selbstverständlich erscheinen mögen (vgl. Arnold, 2019, S. 9). Ein erster Impuls kann dabei die Reflexion der individuellen Wahrnehmung von Diversität mit der Fragestellung sein, ob diese eher als defizitorientierte fehlende Homogenität oder als bereichernde Vielfalt empfunden wird (vgl. Schellhammer, 2017, S. 90).

Einen weiteren neuralgischen Punkt stellt die Problematik dar, inwieweit ein »Othering« im pädagogischen Kontext entweder selbst hergestellt wird oder unerkannt bleibt. »Othering« meint eine Exklusion des Fremden bei gleichzeitigem Ethnozentrismus und wird als Terminus von Gayatri Chakravorty Spivak in ihrem Essay »The Rani of Sirmur« etabliert (vgl. Spivak, 1985, S. 255). Maria do Mar Castro Varela übersetzt »Othering« mit „[...] >Veränderung<, >Different-machen< oder >Zum Anderen machen< [...]“ (Castro Varela, 2016, S. 154). Hier sei an Judith Butlers These der Macht durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe erinnert, die direkt anschlussfähig ist (vgl. Butler, 2020b, S. 54).

Christine Riegel belegt durch empirische Studien, dass es in der Pädagogik durch Festschreibung von Differenz und Norm immer wieder zur Reproduktion von Mechanismen des »Othering« komme, selbst wenn diese Pädagogik sich in den Themenbereichen einer diversitätsbewussten Bildung bewege (vgl. Riegel, 2016, S. 175f.). Auch diese Strukturen müssen reflektiert und dekonstruiert werden; Riegel warnt aber davor, dass Reflexion ohne gesellschafts- und selbstkritischen Mut zu einem

Wandel wirkungslos bleibe (vgl. ebd., S. 313). Auch hier ist das Team im Bildungssetting zu einer gemeinschaftlichen Rekonstruktion aufgerufen.

Der bereits in der Einleitung erwähnte Eid des Sisypnos von Rolf Arnold und Beatrice Arnold-Haecky kann als Diskussionsgrundlage einer Reflexion der ethischen Einstellung des Teams herangezogen werden. Er enthält die pädagogische Verpflichtung eines „Selbstveränderungs-Credos“, das eine Loslösung von bestehenden Denk- und Emotionsmustern und einen damit verbundenen kreativen Umgang mit dem Lehren und Lernen fordert (Arnold & Haecky, 2009, S.16). Das „Ermöglichungsdidaktische Credo“ legt fest, den Lernenden die „[...] wirkliche Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermöglichen“ (ebd.). Das erzieherische Credo besagt, „Erziehung geschieht durch Beziehung und nur durch Beziehung“ (ebd.). Im Folgenden werden Respekt, Ermutigung, Eigenständigkeit, das Tolerieren von Fehlern, ein menschlicher und anerkennender Umgang mit den Lernenden thematisiert (vgl. ebd.). Der Eid schließt mit einem Gebot zur Teamreflexion, um die Entwicklung von Kompetenzen der Lernenden zu fördern (vgl. ebd.). Alle Punkte des »Eid des Sisypnos« können in Kongruenz zur bereits geschilderten Anerkennungspädagogik gebracht werden, deren Etablierung den nächsten Schritt darstellt.

Beweisen Lehrende emotionale Kompetenz, entwickeln sie eine reale, und nicht nur in der Eigenwahrnehmung existente Sensibilität für Diversität und ggf. von Lernenden wahrgenommene Ungleichbehandlungen. Das ebnet den Weg für eine diversitätsbewusste Pädagogik. Emotionale Kompetenz muss dabei immer im Sinne einer holzkampschen Subjektorientierung gedacht werden, die den individuellen Blickwinkel der Prozessbeteiligten auf ihre Lebenswelt inkludiert (vgl. Holzkamp, 1985, S. 21). Die Anerkennung der Lernenden umfasst die Akzeptanz sowohl ihres Da-Seins also auch gewissen Anteilen ihres So-Seins und damit untrennbar verbunden auch die Anerkennung von vielfältigen Lebensdimensionen. Das wird von einem der Interviewpartner als motivierender Faktor geschildert (vgl. Interview 1, Anhang, Zeile 686ff.). Der Dialog bildet das Mittel der Wahl, um eine am Subjekt ausgerichtete Interaktion in Gang zu bringen; wird die intersubjektivistische Perspektive ganzheitlich betrachtet, umfasst sie automatisch auch die Anteile von Diversität. Die Dekonstruktion als eine Grundlage des diversitätsbewussten Denkens wurde bereits angesprochen als determinierendes Konstrukt einer veränderten Perspektive auf die Welt, und auch die ästhetische Signatur eröffnet neue Blickwinkel auf Kunst, deren Aussagen sich ggf. erst nach mehrfachem Betrachten erschließt und damit den Horizont (nicht nur auf

Ästhetisches) erweitert. Hier kann ein direkter Bezug zur Definition von kultureller Vielfalt der UNESCO hergestellt werden (vgl. Kapitel 2.1 dieser Arbeit).

Müller-Commichau liefert einen weiteren Denkanstoß, dessen Reflexion in einem Team einer Weiterbildungsstätte hilfreich sein könnte. Er fordert Lehrende auf, darüber nachzudenken, die Lehre als eine bedingungslose Gabe aufzufassen, die keine Gegenleistung erwarte und sich damit „[...] vom Applaus Dritter unabhängig zu machen“ (Müller-Commichau, 2020c, S. 41). Er spannt mit dieser Aussage wiederum einen Bogen zu Derrida und dessen Auffassung von Gastfreundschaft (vgl. Kapitel 4.3.3 dieser Arbeit). Hier könnte als Gegenargument angeführt werden, eine Lehre als Gabe sei in der leistungsorientierten beruflichen Bildung fehl am Platz; Müller-Commichau macht aber deutlich, es gehe „[...] um die Ermöglichung feiner, kleiner, [erkenntnisstiftender] Momente [...]“, nicht um den generellen Verzicht von „Verstehens-Signalen“ (ebd., S. 42).

Erst wenn diese pädagogischen Ansätze im Team mehrheitsfähig sind, kann im nächsten Schritt die Umsetzung eines Diversitätsbewusstseins und einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung im Kontext der betrieblichen Weiterbildung erfolgen.

7.2 Die Implementierung einer diversitätsbewussten und anerkennenden Pädagogik im Bereich der betrieblichen Bildung

Während des Interviews an der Frankfurter Goethe-Universität wird Wolfgang Müller-Commichau von seinem Kollegen Dieter Nittel darauf hingewiesen, in formalen Weiterbildungen mit reglementierten Abschlüssen könne Anerkennung im Gegensatz zur Leistungsorientierung keinen relevanten Stellenwert einnehmen (vgl. Müller-Commichau, 2020a, Min. 19:25). Das widerlegt Müller-Commichau mit der Aussage, gerade in selektierenden Momenten sei Anerkennung ein wirksames Mittel, um in authentischer Weise auch schlechte Botschaften überbringen zu können (vgl. ebd., Min. 20:15). Auch das lässt sich deutlich an den Interviews belegen, wenn im Pretest die Selektion aus der Mitteilung besteht, die Ausbildung könne bei einer längerdauernden Erkrankung nicht in der Regelzeit beendet werden, und dabei eine menschliche Komponente vermisst wird (vgl. Pretest, Anhang D, Zeile 71ff.). Im ersten Interview wird davon berichtet, die Information über das Nichtbestehen der Probezeit sei in keiner Weise empathisch erfolgt (vgl. Interview 1, Anhang E, Zeile 584ff.). Daraus lässt sich schließen, ein anerkennendes Gespräch wäre in dieser Situation hilfreich gewesen. Auch im Interview 2 wird das Probezeitgespräch wenig anerkennend eingeleitet mit den

Worten „[...] ich glaube,[...] das wird nichts zwischen uns“ (Interview 2, Anhang F, Zeile 525ff.). Nur die humorvolle Entgegnung der Interviewpartnerin, sie suche ja auch keine Beziehung, vermag die Situation zu entschärfen (vgl. ebd., Zeile 531ff.). Diese Konstellationen zeigen, wie wichtig gerade in krisenhaften Momenten ein anerkennender, empathischer und dialogischer Umgang (nicht nur) für Auszubildende und Weiterbildungsteilnehmende ist. Ein Dialog auf der Beziehungsebene kann im Sinne Erhard Meuelers als Signal der Unterstützung verstanden werden, der den Beteiligten den erfolgreichen Weg aus einer Krise ebnet (vgl. Meueler, 2015, S. 19).

Wie bereits geschildert, ist eine Kompetenz bezüglich eines Umgangs mit Heterogenität nur in den Ausbildungsverordnungen gefordert. Doch auch in den pflegerischen Weiterbildungen ist es aufgrund der Ausführungen in dieser Thesis dringend geboten, sich mit einem diversitätsbewussten Umgang zu beschäftigen; nicht nur, weil eine Vielfalt innerhalb der Teilnehmendengruppen vorliegt, sondern auch, weil es einen hohen Grad von Diversität unter den Patienten gibt, für deren Pflege die Lernenden weitergebildet werden. Es handelt sich demnach um ein doppeltes Mandat sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden, aus dem sich die Notwendigkeit einer ethischen Reflexion der Beteiligten ergibt. Ethische Erörterungen bilden einen Bestandteil des Basismoduls 1 nach DKG, das in allen Fachweiterbildungen, die zukünftig nach DKG geregelt sein werden, ein Modul der Weiterbildungen darstellt (vgl. DKG, k. D., Anlage II, S. 4). In der Hessischen WPO ist im Grundmodul 2 (Kommunikation), die Auseinandersetzung mit der eigenen berufspolitischen Rolle geboten (vgl. Hessische Staatskanzlei Wiesbaden, 2010, S. 662).

In beiden Modulen bietet sich demnach ein Gestaltungsspielraum, um die ethische Grundhaltung einer Diversitätskompetenz zu integrieren. Diese wiederum ist eng verbunden mit Respekt und der Toleranz, auch wenn der Begriff der Toleranz laut Isabell Diehm kritisch durchleuchtet werden muss (vgl. Diehm, 2010, S. 129). Trotz ihrer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Terminus kommt Diehm zu dem Schluss, Toleranz sei eng konnotiert mit politischer Bildung (vgl. ebd., S. 135). Auch Annedore Prengel konstatiert die Relevanz politischer Bildung in Bezug auf Vielfalt (vgl. Prengel, 2019, S. 201).

Daraus ergibt sich zwangsläufig, dass nicht nur in den Ausbildungen, wo die Thematik per se inkludiert ist, sondern auch in den betrieblichen Weiterbildungen politische und rassismuskritische Bildung integriert, aber auch dekonstruiert werden muss. Aladin El-Mafaalani zeigt in diesem Zusammenhang die paradoxe Konnotation von gelungener Integration von Menschen, die sich in irgendeiner Form von der Mehrheit unterscheiden

und deren abnehmende Akzeptanz in dieser Mehrheitsgesellschaft (vgl. El-Mafaalani, 2018, S. 13). Er erklärt dieses Paradoxon anhand der Tatsache, überall dort, wo es den ehemaligen Außenseitern gelänge, sich zu integrieren, seien sie auch streitbarer, um sich für ihre Rechte einzusetzen (vgl. ebd.). Das führt laut El-Mafaalani zum Widerstand derer, die daraufhin Verlustängste entwickeln (vgl. ebd.). Eines seiner Postulate ist, „Integration [...] [könne] den Rassismus verstärken“ (ebd., S. 14). Er führt dazu aus:

„In nahezu allen europäischen Einwanderungsgesellschaften, in denen sich eine migrantische Mittelschicht etabliert hat und people of color die Gesellschaft mitgestalten, sind rechte Parteien im Parlament und gewinnen stetig Stimmenanteile. Auch der Judenhass gründet sich nach wie vor auf den Erfolg dieser »Gruppe«, weshalb ihr in Verschwörungstheorien sogar globale Steuerungsmacht zugeschrieben wird“ (ebd.).

Auch angesichts dieses Aspekts muss Diversität und deren Auswirkungen in der Erwachsenenpädagogik thematisiert werden. Auch die Thematik des Stimmenzuwachses der rechtspopulistischen Parteien und deren Verschleierung eines gelebten Rassismus, den Sebastian Seng rekurriert, gehört in den Kontext einer diversitätsbewussten Pädagogik (vgl. Seng, 2019, S. 46). Dabei trifft das nicht nur auf Parteien zu, die dem rechten Spektrum angehören. Frank Drieschner beschreibt, Thilo Sarrazins Äußerungen haben 2013 zu einer (verspäteten) Rüge der UN an die BRD geführt, die seine Aussagen als freie Meinungsäußerung eingestuft habe (vgl. Drieschner, 2013, S. 10). Sarrazin äußert in einem Interview mit der Zeitschrift »Lette International« im Jahr 2009 und in seinem anschließend veröffentlichten Buch folgendes:

„Ich muss niemanden anerkennen, der vom Staat lebt, diesen Staat ablehnt, für die Ausbildung seiner Kinder nicht vernünftig sorgt und ständig neue kleine Kopftuchmädchen produziert. Das gilt für siebzig Prozent der türkischen und für neunzig Prozent der arabischen Bevölkerung in Berlin“ (Sarrazin, 2010, S. 437).

Diese und andere eindeutig rassistische Äußerung des SPD-Politikers haben erst zwanzig Jahre später zu seinem Parteiausschluss geführt. Am 31.07.2020 twittert SPD-Generalsekretär Lars Klingbeil: „Thilo Sarrazin ist nicht mehr Mitglied der SPD!“ (Klingbeil, 2020, k. S.). Auch eine unbestritten demokratische Partei benötigt zwanzig Jahre durch die Instanzen, um einen Menschen mit eindeutig rassistischem Gedankengut auszuschließen.

Benno Hafeneger und Benedikt Widmaier betonen die Relevanz von non-formaler politischer Bildung zur Förderung eines Demokratieverständnisses, die nicht nur den Gedanken einer Extremismusprävention umfasse (vgl. Hafeneger & Widmaier, 2019,

S. 12). Aufgrund der Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit muss das auch auf die formale Weiterbildung ausgeweitet werden, in der diese Inhalte besprochen, dekonstruiert und reflektiert werden. Müller-Commichau wünscht sich in diesem Zusammenhang: „Mehr Kompetenz bei dem Versuch, Ideologisches zu identifizieren, als Möglichkeit der Distanzierung von einseitigen Festlegungen“ (Müller-Commichau, 2018, S. 35).

Die Gestaltung einer Anfangsphase, der Müller-Commichau eine besondere Bedeutung in Lehr-Lern-Prozessen zuschreibt, könnte in einer pflegerischen Weiterbildung abweichen von der üblichen Vorstellungsrunde incl. der Benennung der Tätigkeitsbereiche (vgl. Müller-Commichau 2003, S. 9). Denkbar wäre, nach erfolgter, in anerkennender Weise erfragter Genehmigung durch die Lernenden, die Verortung der jeweiligen Staatsangehörigkeit und des Geburtsortes auf einer Karte, um anschließend die in Deutschland durch das Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) definierte Begrifflichkeit des Migrationsstatus zu dekonstruieren (vgl. Bi, 2020, k. S.). Hiermit könnte ein Einstieg in die rassismusbewusste politische Bildung hergestellt werden, deren Thematisierung ein Desideratum im Bereich der Diversitätskompetenz in der betrieblichen Weiterbildung darstellt.

7.3 Desiderata bezüglich Diversitätsbewusstsein in der betrieblichen Bildung

Eine Bildung, die sich kritisch mit dem Rassismusbegriff auseinandersetzt, muss auch in formale Weiterbildungen integriert werden, um eine Offenheit der Teilnehmenden gegenüber allen an der Maßnahme Beteiligten, aber auch gegenüber den ihnen anvertrauten Patienten zu erreichen. Hier kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass eine Rassismuskritik inkludierende Anerkennungspädagogik, die die Teilnehmenden selbst in der Weiterbildungsstätte erleben, einerseits ihr eigenes Aus- und Weiterbildungserleben erfolgreicher gestaltet, andererseits den Lernenden ermöglicht, anerkennend und diversitätskompetent miteinander und mit den zu versorgenden Patienten umzugehen. Anastasia Paschalidou fordert in diesem Zusammenhang eine Etablierung von rassismusbewusster Bildung in allen Bereichen der Pädagogik (vgl. Paschalidou, 2019, S. 92).

Ein weiteres Handlungsfeld, in dem Forschungsbedarf besteht, ist eine Untersuchung über eine ggf. vorliegende Diskriminierung bei der Ausbildungsplatzvergabe. Christian Imdorf legt dar, bei der Auswahl der Bewerber werde durchaus nach „[...] Kategorien wie Herkunftsmilieu, Nationalität, Geschlecht, und Alter [...]“ selektiert (Imdorf, 2017, 362). Er schlägt hier weitergehende Forschungen zu den Auswahlverfahren vor (vgl.

ebd., S. 362f.). Das lässt sich bedingt auch auf die Aus- und Weiterbildung in der Pflege beziehen, allerdings ist ein gewisser Grad an Sprachkompetenz unerlässlich, um einen Aus- oder Weiterbildungserfolg zu gewährleisten, wie auch in den Interviews deutlich wird. Allerdings darf keinesfalls von einem vorliegenden Migrationshintergrund auf eine mangelnde Eignung geschlossen werden. Defizite z. B. im Bereich der Schriftsprache können durchaus bei gemeinschaftlichem Engagement überwunden werden.

Eine Diversitätskompetenz seitens der Lehrenden kann, wie die vorliegende Arbeit belegt, durchaus erfolgsfördernd auf die Lernenden in der betrieblichen Bildung wirken. Diese werden durch die Erfahrungen mit einer diversitätsbewussten Pädagogik der Anerkennung zu Multiplikatoren eines vielfaltsbejahenden Umgangs mit Anderen. Wegweisend ist dabei folgende Aussage Wolfgang Müller-Commichaus: „Der Mensch wird und bleibt erst durch den Anderen ein Mensch“ (Müller-Commichau, 2005, S. 116).

8. Literaturverzeichnis:

- Abdul-Hussain, S. & Hofmann, R. (2013). Diversitätskompetenz. Verfügbar unter <https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/divkompetenz.php> [29.07.2020]
- Adorno, T. W. (12. Aufl. 2020). Studien zum autoritären Charakter. Berlin: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (6. Aufl. 2019). Aspekte des neuen Rechtsradikalismus. Ein Vortrag. Mit einem Nachwort von Volker Weiß. Berlin: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2015) Ausgewählte Werke. Band 2. Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Darmstadt: WBG.
- Adorno, T. W.; Frenkel-Brunswik, E.; Levinson, D.; Sanford, N. & Chatham, V. (1950). The Authoritarian Personality. New York: Harper & Brothers.
- Ahlheit, P. & Dausien, B. (4., überarbeitete und aktualisierte Aufl. 2018). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 877 – S. 903.
- Allemann-Ghionda, C. (2013). Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Arnold, R. (2020a). Haltung und selbsteinschließende Professionalität. Kerndimensionen einer systemischen professionellen Haltung. In weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Haltungen. Ausgabe 03/2020, S. 29 – S. 31.
- Arnold, R. (2020b). systemia-Fieldbook. Tools zur systemischen Veränderungsbegleitung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. (2019). Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg: Carl Auer.
- Arnold, R. (2018). Von der interkulturellen Kompetenz zur Diversitätskompetenz. In Busche, H., Heinze, T., Hillebrandt, F. & Schäfer, F. (Hrsg.). Kultur – Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 305 – S. 329.
- Arnold, R. (2016). Emotionale Kompetenz durch angeleitete Selbstbildung. Studienbrief EB 0520 des Master-Fernstudienganges der TU Kaiserslautern. Kaiserslautern: Unveröffentlichtes Manuskript.

- Arnold, R., (3., aktualisierte und überarbeitete Aufl. 2015a). Porträts und Konzeptionen zur Erwachsenenbildung. Studienbrief EB 0110 des Master-Fernstudienganges der TU Kaiserslautern. Kaiserslautern: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Arnold, R. (2015 b). Weiterlernen als Lebensform – zwischen Entgrenzung und Emotionalität. Studienbrief EB 0210 des Master-Fernstudienganges der TU Kaiserslautern. Kaiserslautern: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Arnold, R. & Erpenbeck, J. (4., unveränderte Aufl. 2019). Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. & Arnold-Haucky, B. (2009). Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Baltmannsweiler: Verlag Schneider Hohengehren.
- Balzter, N.; Klenk, F.C. & Zitzelsberger, O. (2017). Queere Impulse für eine heteronormativitätskritische (MINT-) Lehrer_innenbildung. In Balzter, N.; Klenk, F. C. & Zitzelsberger, O. (Hrsg.). Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen: Barbara Budrich, S. 7 – S. 16.
- Barmeyer, C. und Grosskopf, S. (2020). Von sozialem zu interkulturellem Kapital: Migranten als interkulturelle Brückenbauer in Organisationen. In Genkova, O. & Riecken, A. (Hrsg.). Handbuch Migration und Erfolg. Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte. Wiesbaden: Springer, S. 407 – S. 422.
- Bartsch, D. (11.09.2020). Deutscher Bundestag – 19. Wahlperiode – 174. Sitzung. Berlin, Freitag, den 11. September 2020, S. 21858, verfügbar unter <https://dipbt.bundestag.de/dip21/btp/19/19174.pdf#P.21858>. [28.09.2020]
- Bauer, U. & Bittlingmayer, U. H. (2014). Pierre Bourdieu und die Frankfurter Schule. Eine Fortsetzung der Kritischen Theorie mit anderen Mitteln? In Bauer, U.; Bittlingmayer, U. W.; Keller, C. & Schultheis, F. (Hrsg.). Bourdieu und die Frankfurter Schule. Kritische Gesellschaftstheorie im Zeitalter des Neoliberalismus. Bielefeld: transcript, S. 43 – S. 83.
- Beauvoir, S. de. (11. Aufl. 2011 der Neuaufl. 2000). Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek: Rowohlt.
- Beauvoir, S. de. (1949). Le Deuxième Sexe. L'expérience vécue. Paris: Gallimard.

- Becker, M. (6., überarbeitete und aktualisierte Aufl. 2013). Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Becker, M. (2., aktualisierte und überarbeitete Aufl. 2014). Betriebliche Weiterbildung als Strategie der Organisationsentwicklung in Unternehmen. Studienbrief EB 1420 des Master-Fernstudienganges der TU Kaiserslautern. Kaiserslautern: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Bendl, R.; Eberherr, H. & Mensi-Klarbach, H. (2015). Vertiefende Betrachtungen zu ausgewählten Diversitätsdimensionen. In Hanappi-Egger, E. & Bendl, R. (Hrsg.). Diversität, Diversifizierung und (Ent)Solidarisierung. Eine Standortbestimmung der Diversitätsforschung im deutschen Sprachraum. Wien: falcultas wuv. S. 79 – S. 135.
- Benicke, J. (2., überarbeitete Aufl. 2016). Autorität und Charakter. Wiesbaden: Springer VS.
- Bennett, M. J. (2017). Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In Kim, Y. (Hrsg.). International encyclopedia of intercultural communication. Oxford: Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9781118783665.ieicc0182. S. 1 – S. 10. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/318430742_Developmental_Model_of_Intercultural_Sensitivity [02.08.2020]
- Bittlingmeyer, U. & Freytag, T. (2019). Konstitutive Schwierigkeiten eines Handbuchs Kritische Theorie. In Bittlingmeyer, U. W.; Demirović, A. & Freytag, T. (Hrsg.). Handbuch Kritische Theorie. Wiesbaden: Springer VS. S. 4 – S. 9.
- Böhm, W. & Seichter, S. (17., aktualisierte und vollständig überarbeitete Aufl. 2018). Wörterbuch der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bohnsack, R. (9., überarbeitete und erweiterte Aufl. 2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (3., aktualisierte Aufl. 2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.

- Bolten, J. (5. und ergänzte Neuaufl. 2012). Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Bolten, J. (7., verbesserte Aufl. 2010). Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In Götz, K. (Hrsg.). Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training. Mering: Rainer Hampp, S. 57 – S. 76.
- Bourdieu, P. (27. Aufl. 2020). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (Durchgesehene Neuaufl. 2015 der Erstauf. 1992). Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Bauer, U.; Bittlingmayer, U. H. & Scherr, A. (Hrsg.). Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, P. (3. Aufl. 2011). Rede und Antwort. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (18.06.1999). Vive le Streit. Jürgen Habermas zum Geburtstag. In Süddeutscher Zeitung vom 18.06.1999, Ausgabe: Deutschland, Ressort: Feuilleton, S. 17.
- Bourdieu, P. (1997). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Braun, F.; Lex, T. & Reißig, B. (4., überarbeitete und aktualisierte Aufl. 2018). Übergangsforschung. Benachteiligungen im Übergang Schule – Berufsausbildung. In Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 1297 – S. 1320.
- Brüsemeister, T. & Kemper, T. (2019). Schule aus soziologischer Perspektive, in Haring, M.; Rohlf, C. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, S. 64 – S. 74.
- BSA-Akademie. (2020). Startseite. Verfügbar unter <https://www.bsa-akademie.de/> [28.10.2020]
- Bublitz, H. (5., ergänzte Aufl. 2018). Judith Butler zur Einführung. Hamburg: Junius

- Bublitz, H. (2014). Pierre Bourdieu. In Kammler, C.; Parr, R. & Schneider, U. J. (Hrsg.). Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 210 – S. 213.
- Buber, M. (15. Aufl. 2019). Das dialogische Prinzip. Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Buber, M. (1995, folgt der durchgesehenen Aufl. 1983). Ich und Du. Ditzingen: Reclam.
- Buber, M. (4., durchgesehene Aufl. 1978). Begegnung. Autobiographische Fragmente. Mit einem Nachwort von Albert Goes. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Bucej, J. & Ludwig, B. (2016). Immanuel Kant. In Rohbeck, J. (Hrsg.). Kindler Kompakt. Philosophie 18. Jahrhundert. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 146 – S. 169.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). (2020). Schlüsselzahlen Asyl 2019. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Verfügbar unter https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/SchluesselfzahlenAsyl/flyer-schluesselfzahlen-asyl-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [31.10.2020]
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BIB). (2020). Glossar Migrationsstatus. Verfügbar unter: https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Glossar/glossar.html?nn=9749528&cms_lv2=9749904 [08.11.2020]
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV). (2020). Ausbildungs- und Prüfungsverordnung über die Ausbildung zur Anästhesietechnischen Assistentin und zum Anästhesietechnischen Assistenten und über die Ausbildung zur Operationstechnischen Assistentin und zum Operationstechnischen Assistenten und zur Änderung der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter. In Bundesgesetzblatt Jahrgang 2020 Teil I Nr. 50, S. 2295 – S. 2333. Verfügbar unter: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/text.xav?SID=&tf=xaver.component.Text_0&toctf=&qmf=&hlf=xaver.component.Hitlist_0&bk=bgbl&start=%2F%2F%5B%40node_id%3D%27724467%27%5D&skin=pdf&tlevel=-2&nohist=1 [14.11.2020]

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV). (2019). Gesetz über die Ausbildung zur Anästhesietechnischen Assistentin und zum Anästhesietechnischen Assistenten und über die Ausbildung zur Operationstechnischen Assistentin und zum Operationstechnischen Assistenten. In Bundesgesetzblatt Jahrgang 2019 Teil I Nr. 51, S. 2768 – S. 2786. Verfügbar unter: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/text.xav?SID=&tf=xaver.component.Text_0&toctf=&qmf=&hlf=xaver.component.Hitlist_0&bk=bgbl&start=%2F%2F%5B%40node_id%3D%27632858%27%5D&skin=pdf&tlevel=-2&nohist=1 [01.11.2020]

Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz (BMJV). (2018). Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe (Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung – PflAPrV). Bundesgesetzblatt Jahrgang 2018 Teil I Nr. 34, S. 1572 – S. 1621. Verfügbar unter: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/text.xav?SID=&tf=xaver.component.Text_0&toctf=&qmf=&hlf=xaver.component.Hitlist_0&bk=bgbl&start=%2F%2F%5B%40node_id%3D%27633583%27%5D&skin=pdf&tlevel=-2&nohist=1 [03.11.2020]

Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz (BMJV). (2017). Gesetz zur Reform der Pflegeberufe (Pflegeberufereformgesetz – PflBRefG). In Bundesgesetzblatt Jahrgang 2017 Teil I Nr. 49, S. 2581 – S. 2610. Verfügbar unter: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl117s2581.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F%5B%40attr_id%3D%27bgbl117s2581.pdf%27%5D__1604242892580 [01.11.2020]

Bundesministerium der Justiz und Verbraucherschutz (BMJV). (2006). Gesetz zur Umsetzung europäischer Richtlinien zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung. In Bundesgesetzblatt Jahrgang 2006 Teil I Nr. 39, S. 1897 – S. 1910. Verfügbar unter https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/text.xav?SID=&tf=xaver.component.Text_0&toctf=&qmf=&hlf=xaver.component.Hitlist_0&bk=bgbl&start=%2F%2F%5B%40node_id%3D%27642464%27%5D&skin=pdf&tlevel=-2&nohist=1 [14.11.2020]

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBF). Referat Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen. (2020). Bericht zum Anerkennungsgesetz 2019. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Bericht_zum_Anerkennungsgesetz_2019.pdf [01.11.2020].

Butler, J. (21. Aufl. 2020a). Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt: Suhrkamp.

- Butler, J. (2020b). *The Force of Nonviolence*. London: Verso.
- Butler, J. (5., ergänzte Aufl. 2018). Ein Interview mit Judith Butler. In Bublitz, H. Judith Butler zur Einführung. Hamburg: Junius, S. 144 – S. 152.
- Butler, J. (4. Aufl. 2017). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Butler, J. (2012). *Gender and Education*. In Ricken, N. & Balzer, N. (Hrsg.). *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Springer VS, S. 15 – S. 28.
- Casper, B. (3., durchgesehene und erweiterte Aufl. als Neuausgabe 2017). *Das dialogische Denken*. Franz Rosenzweig, Ferdinand Ebner und Martin Buber. Um einen Exkurs zu Emmanuel Levinas erweiterte Neuausgabe. Freiburg: Karl Alber.
- Castro Varela, M. (2016). *Postkolonialität*. In Mecheril, P. (Hrsg.). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Crenshaw, C. (24.09.2015). *Why Intersectionality Can't Wait*. In: *The Washington Post*. Verfügbar unter <https://www.washingtonpost.com/news/in-theory/wp/2015/09/24/why-intersectionality-cant-wait/> [20.07.2020]
- Crenshaw, C. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. In *University of Chicago Legal Forum*, Vol. 1989/1, S. 139 – S. 167.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). *Normal Personality Assessment in Clinical Practice: The NEO Personality Inventory*. In *Psychological Assessment*, Vol. 4/1, S. 5 – S. 13.
- Charta der Vielfalt (2019). *Vielfalt fair gestalten. Diversity Management für betriebliche Interessenvertretungen*. Verfügbar unter https://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/Downloads/Charta_der_Vielfalt-ANV-Brosch-WEB-RZ01-barrierefrei.pdf [15.07.2020]
- Charta der Vielfalt. (2020). *Vielfaltsdimensionen. Die sechs Dimensionen von Vielfalt*. Verfügbar unter <https://www.charta-der-vielfalt.de/fuer-arbeitgebende/Vielfaltsdimensionen/> [15.07.2020]

- Davis, K. (2., überarbeitete Aufl. 2013). Intersektionalität als „Buzzword“. Eine wissenschaftssoziologische Perspektive auf die Frage „Was macht eine feministische Theorie erfolgreich). In Lutz, H.; Herrera Vivar, M. T. & Supik, K. (Hrsg.). Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS, S. 59 – S. 73.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. In Journal of Studies in International Education, Vol. 10/3, S. 241 – S. 266, DOI: 10.1177/1028315306287002
- Deppe-Wolfinger, H. (2004). Demokratische Perspektiven in der Inklusiven Pädagogik. In Heinzel, F. & Geiling, U. (Hrsg.). Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Annedore Prengel zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 21 – S. 36.
- Derrida, J. (13. Aufl. 2020). Die Schrift und die Differenz. Frankfurt: Suhrkamp.
- Derrida, J. (5., durchgesehene Aufl. 2018). Frage des Fremden: vom Fremden kommend. Vierte Sitzung (am 10. Januar 1996). In Engelmann, P. (Hrsg.). Jacques Derrida. Von der Gastfreundschaft. Mit einer „Einladung von Anne Dufourmantelle. Übertragung ins Deutsche von Markus Sedlacek. Herausgegeben von Peter Engelmann. Wien: Passagen.
- Derrida, J. (Nachdruck 2017a). Die *différance*. In Engelmann, P. (Hrsg.). Jacques Derrida. Die *différance*. Ausgewählte Texte. Mit einer Einleitung herausgegeben von Peter Engelmann. Ditzingen: reclam, S. 110 – S. 149.
- Derrida, J. (Nachdruck 2017b). Signatur. Ereignis. Kontext. In Engelmann, P. (Hrsg.). Jacques Derrida. Die *différance*. Ausgewählte Texte. Mit einer Einleitung herausgegeben von Peter Engelmann. Ditzingen: reclam, S. 68 – S. 109.
- Deutsches Institut für Menschenrechte; Deutsches Jugendinstitut e. V.; MenschenRechtsZentrum an der Universität Potsdam & Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e. V. an der Universität Potsdam (Hrsg.). (2017). Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Rochow-Edition: Reckahn 2017. Verfügbar unter http://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2017/11/bf_Broschu%CC%88re-ReckahnerReflektionen.pdf. [31.10.2020]

Deutsche Krankenhausgesellschaft. (2019a). DKG-Empfehlung zur pflegerischen Weiterbildung in den Fachgebieten Pflege in der Endoskopie, Intensiv- und Anästhesiepflege, Pflege in der Nephrologie, Pflege in der Onkologie, Pflege im Operationsdienst, Pädiatrische Intensiv- und Anästhesiepflege, Pflege in der Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie vom 18.06.2019. Verfügbar unter: https://www.dkgev.de/fileadmin/default/Mediapool/2_Themen/2.5._Personal_und_Weiterbildung/2.5.11._Aus_und_Weiterbildung_von_Pflegeberufen/DKG-Empfehlung_zur_pflegerischen_Weiterbildung_vom_29.09.2015/2019_06_18_DKG-Empfehlung_Weiterbildung_Pflege.pdf [01.11.2020]

Deutsche Krankenhausgesellschaft (2019b). DKG-Empfehlung für die Weiterbildung Notfallpflege vom 18.06.2019. Verfügbar unter: https://www.dkgev.de/fileadmin/default/Mediapool/2_Themen/2.5._Personal_und_Weiterbildung/2.5.11._Aus-und_Weiterbildung_von_Pflegeberufen/DKG-Empfehlung_fuer_die_Weiterbildung_Notfallpflege/DKG-Empfehlung_Weiterbildung_Notfallpflege.pdf [01.11.2020]

Deutsche Krankenhausgesellschaft. (2013). DKG-Empfehlung zur Ausbildung und Prüfung von Operationstechnischen und Anästhesietechnischen Assistentinnen/Assistenten- Empfehlung der Deutschen Krankenhausgesellschaft vom 17. September 2013. Verfügbar unter: https://www.dkgev.de/fileadmin/default/Mediapool/2_Themen/2.5._Personal_und_Weiterbildung/2.5.12._Aus-___Fort-_und_Weiterbildung_von_Operationstechnischen_und_Anaesthesietechnischen_Assistenten/Rechtliche_Grundlagen/DKG-Empfehlung_OTA-ATA_01-01-2014.pdf [01.11.2020]

Deutsche Krankenhausgesellschaft. (k. D.). Anlage II. Basismodule. Verfügbar unter https://www.dkgev.de/fileadmin/default/Mediapool/2_Themen/2.5._Personal_und_Weiterbildung/2.5.11._Aus-und_Weiterbildung_von_Pflegeberufen/Unterlagen_die_fuer_alle_Weiterbildungen_gueltig_sind/Anlage_II_Basismodule.pdf [07.11.2020]

Diehm, I. (2010). Anerkennung ist nicht Toleranz. In Schäfer, A. & Thompson, C. (Hrsg.). Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S.119 – S. 139.

Distelhorst, L. (2009). Judith Butler. Paderborn: Wilhelm Fink.

- Döring, N. & Bortz, J. (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl. 2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Heidelberg: Springer.
- Dollhausen, K. & Muders, S. (2016). Vielfalt lebenslangen Lernens gestalten. Diversität als Herausforderung für Weiterbildungsorganisationen. Zur Einführung in den Band. In Dollhausen, K. & Muders, S. (Hrsg.). Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 9 – S. 24.
- Dresing, T. & Pehl, T. (14. 04. 2019). Muster - Einwilligungserklärung für Interviews. Verfügbar unter: <https://www.audiotranskription.de/audiotranskription/upload/Einwilligungserklaerung-DSGVO.pdf> [25.06.2020]
- Drieschner, F. (25.04.2013). Ganz schön gratismutig. Die UN rügen Deutschland wegen Sarrazin. Wirkt irre? Ist es gar nicht. In Die Zeit: 18/2013, S. 10.
- Dufourmantelle, A. (2018). Lob des Risikos. Ein Plädoyer für das Ungewisse. Berlin: Aufbau.
- Ehmsen, S. (2010). Die Vielfalt gestalten - Diversity an Hochschulen. Berlin: Gender- und Technik-Zentrum der Beuth Hochschule für Technik Berlin
- El-Mafaalani, A. (2018). Demokratische Einwanderungsländer sind Konfliktgesellschaften. Was bedeutet die Herausforderung Integration für die politische Bildung? In Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Integration – ein gesamtgesellschaftliches Projekt. 01/2018, S. 11 – S. 15.
- Elsässer, J. & Sauer, K. E. (2013). Burnout in sozialen Berufen. Öffentliche Wahrnehmung, persönliche Betroffenheit, professioneller Umgang. Freiburg: centaurus.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). Heterogenität –Diversity –Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Engel, A. & Schuster, U. (2007). Die Denaturalisierung von Geschlecht und Sexualität. Queer/feministische Auseinandersetzungen mit Foucault. In Anhorn, R.; Bettinger, F. & Stehr, J. (Hrsg.). Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135 – S. 153.

- Engelmann, P. (2013). Dekonstruktion. Jacques Derridas semiotische Wende der Philosophie. Wien: Passagen.
- Englert, K. (2009). Jacques Derrida. Paderborn: Fink.
- Englert, K. (19.10.2001). Es ist an der Zeit, daß [sic!] die Politiker denken. In Frankfurter Allgemeinen Zeitung, Nr. 243, S. 60.
- Erpenbeck, J. (2012). Interkulturelle Kompetenz. In Faix, W. G. (Hrsg.). Kompetenz. Festschrift Prof. Dr. John Erpenbeck zum 70. Geburtstag. Stuttgart: Steinbeis. S. 143 – S. 170.
- Fasching, H. (2019). Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Faulstich, P. (2008). Temporalstrukturen ‚Lebenslangen‘ Lernens. Lebenslängliche Zumutung und lebensentfaltendes Potential. In DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/2008, S. 32 – 34.
- Faulstich-Wieland, H. (2003). Einführung in Genderstudien. Opladen: Leske + Budrich.
- Fislage, F., Grabow, K. & Heinze, A.-S. (27.06.2018). Mit Haltung gegen Populismus. Erfahrungen aus Europa. Berlin: Konrad Adenauer Stiftung. Verfügbar unter <https://www.kas.de/de/einzeltitel/-/content/mit-haltung-gegen-populismus> [31.10.2020]
- Foucault, M. (22. Aufl. 2019). Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt: Suhrkamp.
- Frank, M. (Sonderausgabe 2011). Was ist Neostrukturalismus? Derridas sprachphilosophische Grundoperation im Ausgang vom klassischen Strukturalismus. In Jaeger, F. & Straub, J. (Hrsg.). Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2. Paradigmen und Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 364 – S. 376.
- Fraser, N. & Honneth, A. (5. Aufl. 2003). Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt: Suhrkamp.

- Fritzsche, B.; Hartmann, J., Schmidt, A. & Tervooren, A. (2001). Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven – eine Einleitung. In Tervooren, A.; Hartmann, J.; Fritzsche, B. & Schmidt, A. (Hrsg.). Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 9 – S. 17.
- Gardenswartz, L.; Cherbosque, J. & Rowe, A. (2. Reprint 2010, First Edition 2008). Emotional Intelligence for Managing Results in a Diverse World. The Hard Truth about Soft Skills in Workplace. London: John Murray.
- Gehring, P. (2014). Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. In Kammler, C.; Parr, R. & Schneider, U. J. (Hrsg.). Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler, S.85 – S. 93.
- Gildemeister, R. (3., erweiterte und durchgesehene Aufl. 2010). Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.). Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137 – S- 145.
- Gläser, J. & Laudel, G. (4. Aufl. 2010 der überarbeiteten Aufl. 2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit. In Gogolin, I.; Kuper, H.; Krüger, H.-H. & Baumert, J. (Hrsg.). Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 339 – S. 358.
- Goleman, D. (19., ungekürzte Aufl. 2007). Emotionale Intelligenz. München: dtv.
- Gomolla, M. (5. Aufl. 2013). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. In Auernheimer, G. (Hrsg.). Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer VS. S. 87 – S. 102.
- Gondek, H.-D. (2014). Jacques Derrida. In Kammler, C.; Parr, R. & Schneider, U. J. (Hrsg.). Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 192 – S. 195.
- Grötzing, K. E. (2016). Martin Buber. In Pöhlmann, F. (Hrsg.). Kindler Klassiker Philosophie. Werke aus drei Jahrtausenden. Weimar: J. B. Metzler.

- Guggenbühl, A. & Müller-Commichau, W. (2006). Männer und emotionale Kompetenz. Wien: Bundesministerium für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz, Männerpolitische Grundsatzabteilung
- Habermas, J. (19. Juni 2019). Noch einmal: Zum Verhältnis von Moralität und Sittlichkeit. (Vortrag an der Universität Frankfurt, 19. Juni 2019). Verfügbar unter https://www.normativeorders.net/media/images/Programme/2019_Programme/Juergen%20Habermas_Moralitaet%20und%20Sittlichkeit.pdf [13.09.2020]
- Habermas, J. (2012). Die Krise der Europäischen Union im Lichte einer Konstitutionalisierung des Völkerrechts – Ein Essay zur Verfassung Europas. In Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht (ZaöRV) 2012, Volume 72, S. 1 – S. 44.
- Habermas, J. (1988). Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hafeneger, B. & Jestädt, H. (2020). AfD im Hessischen Landtag. Ein neuer Politikstil und seine Auswirkungen. Frankfurt: Wochenschau.
- Hafeneger, B. & Widmaier, B. (2019). Warum rassismuskritische Bildung? In Hafeneger, B.; Unkelbach, K. & Widmaier, B. (Hrsg.). Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt: Wochenschau, S. 9 – S. 15.
- Hamann, K. (29.07.2010). In diesem Kampf gibt es keinen Platz für Rassismus. In Jungle World, 30/2010. Verfügbar unter <https://jungle.world/artikel/2010/30/diesem-kampf-gibt-es-keinen-platz-fuer-rassismus> [03.10.2020]
- Hanappi-Egger, E. & Hofmann, R. (2012). Diversitätsmanagement unter der Perspektive organisationalen Lernens: Wissens- und Kompetenzentwicklung für inklusive Organisationen. In Bendl, R., Hanappi-Egger, E. & Hofmann, R. (Hrsg.). Diversität und Diversitätsmanagement. Wien: facultas wuv, S. 327 – S. 352.
- Hanappi-Egger, E.; Müller-Camen, M. & Schuhbeck, V. (2015). Kontextualisierung von Diversitätsmanagement: Ein Vergleich zwischen den USA und Deutschland. In Hanappi-Egger, E. & Bendl, R. (Hrsg.). Diversität, Diversifizierung und (Ent)Solidarisierung. Eine Standortbestimmung der Diversitätsforschung im deutschen Sprachraum. Wien: facultas wuv, S. 149 – S. 167.

- Hark, S. (3., erweiterte und durchgesehene Aufl. 2010). *Lesbenforschung und Queer Theorie: Theoretische Konzepte, Entwicklungen und Korrespondenzen*. In Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 108 – S. 115.
- Hardmeier, S. & Vinz, D. (2007). *Diversity und Intersectionality. Eine kritische Würdigung der Ansätze für die Politikwissenschaft*. In *Femina Politica. Zeitschrift für Feministische Politikwissenschaft*. Ausgabe 01/2007. Von Gender zu Diversity Politics? Politikwissenschaftliche Perspektiven. S. 23 – S. 33.
- Hartmann, J. (2017). *Heteronormative Bildungsherausforderungen – queere Impulse nicht nur für Lehrer*innen*. In Balzter, N.; Klenk, F. C. & Zitzelsberger, O. (Hrsg.). *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 31 – S. 45.
- Hartmann, J. (2001). *Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft*. In Tervooren, A.; Hartmann, J.; Fritzsche, B. & Schmidt, A. (Hrsg.). *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, S. 65 – S. 84.
- Hattie, J. (4., unveränderte Aufl. 2019). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hechler, A. & Stuve, O. (2015). *Weder ‚normal‘ noch ‚richtig‘. Geschlechterreflektierte Pädagogik als Grundlage einer Neonazismusprävention*. In Hechler, A. & Stuve, O. (Hrsg.). *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts*. Opladen: Barbara Budrich, S. 44 – S. 72.
- Hegel, G. W. F. (Jubiläumsausg. 1907). *Hegels Phänomenologie des Geistes*. In revidiertem Text herausgegeben und mit einer Einleitung versehen von Georg Lasson, Pastor an S. Bartholomäus, Berlin. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung. Verfügbar unter http://www.philotextes.info/spip/IMG/pdf/lasson_1907.pdf [21.10.2020]

- Heim, C.; Lenger, A. & Schumacher, F. (2014). Bildungssoziologie. In Fröhlich, G. & Rehbein, B. (Hrsg.). Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 254 – S. 263.
- Heinemann, A. M. B. & Venohr, K. (2020). »Reflexion ist wie ein Muskel, der trainiert werden muss«. In weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Haltungen. Ausgabe 03/2020, S. 12 – S. 16.
- Heiser, P. (2018). Meilensteine der qualitativen Sozialforschung. Eine Einführung entlang klassischer Studien. Wiesbaden: Springer VS.
- Hessische Staatskanzlei Wiesbaden. (2010). Hessische Weiterbildungs- und Prüfungsordnung für die Pflege und Entbindungspflege (WPO-Pflege). In Nr. 24 – Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen, Teil I, S. 654 – S. 696. Verfügbar unter: https://rp-darmstadt.hessen.de/sites/rp-darmstadt.hessen.de/files/content-downloads/Hessische%20Weiterbildungs-%20und%20Pr%C3%CF%20die%20Pflege%20und%20Entbindungspflege_0.pdf [01.11.2020]
- Höffe, O. (9., überarbeitete Aufl. 2020). Immanuel Kant. München: C. H. Beck.
- Höffe, O. (2011). Kants Kritik der reinen Vernunft. Die Grundlegung der modernen Philosophie. München: C. H. Beck.
- Hofmann, Roswitha (2012). Gesellschaftstheoretische Grundlagen für einen reflexiven und inklusiven Umgang mit Diversitäten in Organisationen. In Bendl, R., Hanappi-Egger, E. & Hofmann, R. (Hrsg.). Diversität und Diversitätsmanagement. Wien: facultas wuv. S. 23 – S. 60.
- Holzkamp, K. (Studienausgabe 1985). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt: Campus.
- Honneth, A. (10. Aufl. 2018). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2009). Das soziologische Defizit der Kritischen Theorie. Gespräch mit Marcos Nobre und Luiz Repa. In Basaure, M.; Reemtsma, J. P. & Willig, R. (Hrsg.). Erneuerung der Kritik. Axel Honneth im Gespräch. Frankfurt: Campus, S. 83 – S. 89.
- Hopf, C. (2016). Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung. Herausgegeben von Wolf Hopf und Udo Kuckartz. Wiesbaden: Springer VS.

- Horkheimer, M. (1933). Materialismus und Moral. In Zeitschrift für Sozialforschung, Jahrgang II, Heft 2, S. 162 – S. 197.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (24., ungekürzte Aufl. 2019). Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt: S. Fischer.
- Horkheimer, M. & Samuel, S. H. (1950). Foreword to Studies in Prejudice. In Adorno, T. W.; Frenkel-Brunswik, E.; Levinson, D.; Sanford, N. & Chatham, V. (Hrsg.). The Authoritarian Personality. New York: Harper & Brothers, S. V – S. VIII. Igl, G. (2015). Situation und aktuelle rechtliche Entwicklung im Bereich der Gesundheitsberufe. In Pundt, J. & Kälble, K. (Hrsg.). Gesundheitsberufe und gesundheitsberufliche Bildungskonzepte. Bremen: Apollon University Press, S. 107 – S. 137.
- Imdorf, C. (2017). Diskriminierung in der beruflichen Bildung. In Scherr, A.; El-Mafaalani, A. & Yüksel, G. (Hrsg.). Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 353 – S. 366.
- Jank, W. & Meyer, H. (14., stark überarbeitete und aktualisierte Aufl. 2020). Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.
- Jurt, J. (2014). Leben und Zeit. In Fröhlich, G. & Rehbein, B. (Hrsg.). Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 1 – S. 9.
- Kammler, C. (2014). Einführung: Konzeptualisierungen der Werke Foucaults. In Kammler, C.; Parr, R. & Schneider, U. J. (Hrsg.). Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 9 – S. 11.
- Kant, I. (8., unveränderte Aufl. 2016a). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In Weischedel, W. (Hrsg.). Immanuel Kant. Werke. Band IV. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt: WBG, S. 11 – S. 102.
- Kant, I. (8., unveränderte Aufl. 2016b). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In Weischedel, W. (Hrsg.). Immanuel Kant. Werke. Band VI. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt: WBG, S. 53 – S. 61.
- Kant, I. (8., unveränderte Aufl. 2016c). Zum ewigen Frieden. In Weischedel, W. (Hrsg.). Immanuel Kant. Werke. Band VI. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt: WBG, S. 191 – S. 251.

- Kant, I. (1795). Zum ewigen Frieden. AA VIII. Berlin: Preußische Akademie der Wissenschaft, S. 341 – S. 386. Verfügbar unter <https://korpora.zim.uniduisburg-essen.de/Kant/> [22.08.2020]
- Kant, I. (1785). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. AA IV. Berlin: Preußische Akademie der Wissenschaft, S. 385 – S. 463. Verfügbar unter <https://korpora.zim.uniduisburg-essen.de/Kant/> [18.08.2020]
- Kant, I. (1784a). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. AA VIII. Berlin: Preußische Akademie der Wissenschaft, S. 33 – S. 42. Verfügbar unter <https://korpora.zim.uniduisburg-essen.de/Kant/> [18.08.2020]
- Kant, I. (1784b). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In Berlinische Monatsschrift, Heft 12, S. 481 – S. 494. Verfügbar unter https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/3b-asop-t-01/user_files/Kleinbach/Veranstaltungen/WS0506_Menschenbilder/kant1784.pdf [12.08.2020]
- Kergel, D. (2019). Inklusionsräume und Diversität im digitalen Zeitalter. Sozio-Epistemologie und Ethik einer Subjektformation. Wiesbaden: Springer VS.
- Klammer, U. (2019). Diversity Management und Hochschulentwicklung. In Kergel, D. & Heidkamp, B. (Hrsg.). Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS. S. 45 – S. 68.
- Klingbeil, L. (31.07.2020). Lars Klingbeil. Verfügbar unter: <https://twitter.com/larsklingbeil> [08.11.2020]
- Klinkhammer, J. & Salisch, M. v. (2015). Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungen und Folgen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klippert, H. (4., unveränderte Aufl. 2016). Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim: Beltz.
- Knapp, G.- A. (2012). Im Widerstreit. Feministische Theorie in Bewegung. Wiesbaden: Springer VS.
- König, H. (2019). Die Bedeutung der „Elemente des Antisemitismus“ für die Dialektik der Aufklärung. In Schmid Noerr, G. & Ziege, E.- M. (Hrsg.). Zur Kritik der regressiven Vernunft. Beiträge zur „Dialektik der Aufklärung“. Wiesbaden: Springer VS, S. 149 – S. 161.

- Koller, H.-C. (8., aktualisierte Aufl. 2017). Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krätke, M. R. (2019). Austromarxismus und Kritische Theorie. In Bittlingmeyer, U. W.; Demirović, A. & Freytag, T. (Hrsg.). Handbuch Kritische Theorie. Wiesbaden: Springer VS. S. 431 – S. 468.
- Kramer, S. (2. erweiterte und aktualisierte Aufl. 2019). Im Exil. In Klein, R., Kreuzer, J. & Müller-Doohm, S. (Hrsg.). Adorno-Handbuch. Leben – Werk – Wirken. Berlin: J. B. Metzler, S. 2 – S. 18.
- Krell, G.; Ortlieb, R. & Sieben, B. (2018). Gender und Diversity in Organisationen. Grundlegendes zur Chancengleichheit durch Personalpolitik. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kunzmann, P. & Burkard, F.-P. (17. Aufl. 2017). dtv-Atlas Philosophie. München: dtv.
- Landesjugendring Niedersachsen e.V. (Hrsg.). (2018). Praxisbuch queere Vielfalt. Hannover: Landesjugendring Niedersachsen e.V.
- Leiprecht, R. & Lutz, H. (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Rasse, Geschlecht. In Leiprecht, R. & Kerber, A. (Hrsg.). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 218 – S. 234.
- Leiprecht, R. & Lutz, H. (2015). Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen. In Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.). Schule in der Migrationsgesellschaft. Schwalbach: debus, S. 283 – S. 304.
- Lempert, W. (2., aktualisierte Aufl.). Soziologische Aufklärung als moralische Passion: Pierre Bourdieu. Versuch der Verführung zu einer provozierenden Lektüre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebau, E. (2., durchgesehene und erweiterte Aufl. 2009). Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M. & Wigger, L. (Hrsg.). Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41 – S. 58.

- Liebsch, B. (2010). Anerkennung und Verachtung. Gegensatz, Komplementarität und Verquickung. In Schäfer, A. & Thompson, C. (Hrsg.). Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 141 – S. 168.
- Liesenfeld, S. (2017). Zu diesem Buch. In Liesenfeld, S. (Hrsg.). Martin Buber. Alles wirkliche Leben ist Begegnung. München: Verlag neue Stadt.
- List, E. (Sonderausgabe 2011). Die gesellschaftliche Orientierung der Kulturwissenschaften. In Jaeger, F. & Straub, J. (Hrsg.). Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2. Paradigmen und Disziplinen. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 34 – S. 49).
- Lüsebrink, H. – J. (4., aktualisierte und erweiterte Aufl. 2016). Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer.
- Luhmann, N. (5. Aufl. 2014). Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. München: UKV.
- Lutz, H.; Herrera Vivar, M. T. & Supik, K. (2., überarbeitete Aufl. 2013). Fokus Intersektionalität. Eine Einführung. In Lutz, H.; Herrera Vivar, M. T. & Supik, K. (Hrsg.). Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden: Springer VS. S. 7 – S. 31.
- Maak, N. (30.07.2017). Der Fremde schafft uns ein Zuhause. Ein Schlüsselwerk zur Flüchtlingskrise: Das Buch „Von der Gastfreundschaft“ von Jacques Derrida und der verunglückten Anne Dufourmantelle. Verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/buch-von-der-gastfreundschaft-der-fremde-schafft-uns-ein-zuhause-15129324.html?service=printPreview>. [28.09.2020]
- Mayring, P. (12., überarbeitete Aufl. 2015), Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim. Beltz.
- Matthes, E. (2009). Die Pädagogik konstituiert sich als universitäres Fach. In Sandfuchs, U.; Link, J.-W.; Klinkhardt, A. (Hrsg.). Verlag Julius Klinkhardt. 1834 - 2009. Verlegerisches Handeln zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81 – S. 94.
- Mead, G. H. (1913). The Social Self. In Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods, 14/2013, S. 374 – S. 380.

- Mecheril, P. & Plöber, M. (6., überarbeitete Aufl. 2018). Diversity und Soziale Arbeit. In Otto, H. - U.; Thiersch, H.; Treptow, R. & Ziegler, H. (Hrsg.). Handbuch Soziale Arbeit. München: Ernst Reinhardt. S. 283 – S. 292.
- Mecheril, P. & Plöber, M. (2012). Iteration und Melancholie. Identität als Mangel(ver)waltung. In Ricken, N. & Balzer, N. (Hrsg.). Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 125 – S. 148.
- Mecheril, P. & Vorrink, A. J. (2014). Heterogenität. Sondierung einer (schul) pädagogischen Gemengelage. In Koller, H.-C., Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.). Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S.87 – S. 113.
- Mensi-Klarbach, H. (2012). Der Business Case für Diversität und Diversitätsmanagement. In Bendl, R., Hanappi-Egger, E. & Hofmann, R. (Hrsg.). Diversität und Diversitätsmanagement. Wien: facultas wuv, S. 299 – S. 326.
- Meueler, E. (3., überarbeitete Neuaufl. 2015). Wie aus Schwäche Stärke wird. Vom Umgang mit Lebenskrisen). Milow (Uckerland): Schibri.
- Miklenitsch, W. (2016). Michel Foucault. In Pöhlmann, F. (Hrsg.). Kindler Klassiker Philosophie. Werke aus drei Jahrtausenden. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Moebius, S. (2009). Strukturalismus/Poststrukturalismus. In Kneer, G. & Schroer, M. (Hrsg.). Handbuch Soziologische Theorien. Wiesbaden: Springer VS, S. 419 – S. 444.
- Moebius, S. (2008). Macht und Hegemonie. Grundrisse einer poststrukturalistischen Analytik über Macht. In Moebius, S. & Reckwitz, A. (Hrsg.). Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt: Suhrkamp, S. 158 – S. 174.
- Moebius, S. (2003). Die soziale Konstituierung des Anderen. Grundrisse einer poststrukturalistischen Sozialwissenschaft nach Lévinas und Derrida. Frankfurt: Campus.
- Moebius, S. & Peter, L. (2014). Strukturalismus. In Fröhlich, G. & Rehbein, B. (Hrsg.). Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 20 – S. 28.
- Müller-Commichau, W. (03.09.2020a). Dialog Erwachsenenbildung: Ein Gespräch mit Herrn Prof. Dr. Müller-Commichau. You Tube. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=JULMZ76FYrE&t=43s> [17.10.2020].

- Müller-Commichau, W. (18.06.2020b). Fünf Säulen einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung. You Tube. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=8319w9XYLy0&t=46s> [17.10.2020].
- Müller-Commichau, W. (2020c). Lehre als Gabe. Geben als Teil einer Ethik der Anerkennung. In weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Haltungen, 03/2020, S. 41 – S. 44.
- Müller-Commichau, W. (2019). Unkonventionell und menschenbejahend. Überlegungen zu einer anerkennenden Kunstpädagogik im Anschluss an Adorno. In weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Ästhetik (in) der Erwachsenenbildung, 03/2019, S. 32 – S. 35.
- Müller-Commichau, W. (2018). Souveränität durch Anerkennung. Überlegungen zu einer dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller-Commichau, W. (2015). Was soll das denn!? Zeitgenössische Kunst als Lernfeld. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller-Commichau, W. (2014). Anerkennung in der Pädagogik. Ein Lehrstück. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller-Commichau, W. (2012a). Anerkennungspädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. In Život i škola, 2/2012, S. 11 – S. 20.
- Müller-Commichau, W. (2012b). Intellektuelle als Pädagogen – Pädagogen als Intellektuelle. Die Kunst der zulassenden Lehre. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller-Commichau, W. (2011). Grundlagen, Tendenzen und Optionen der Weiterbildungspolitik: Vom Recht auf Weiterbildung zum Lebenslangen Lernen. Studienbrief EB 0220 des Master-Fernstudienganges der TU Kaiserslautern. Kaiserslautern: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Müller-Commichau, W. (2007). Lebenskunst lernen. Annäherungen an eine Pädagogik des Zulassens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller-Commichau, W. (2005). Fühlen lernen oder Emotionale Kompetenz als Schlüsselqualifikation. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.

- Müller-Commichau, W. (2003). Verstehen und verstanden werden. Ethische Perspektiven in konstruktivistischer Pädagogik. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Nordbruch, G. (2011). Crémieux-Dekret (1870). In Benz, W. (Hrsg.). Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart. Band 4. Ereignisse, Dekrete, Kontroversen. Berlin: de Gruyter, S. 78.
- Nühlen, M. (2010). Erwachsenenbildung und die Philosophie. Historischer Rückblick und die Herausforderung für die Zukunft. Münster: LIT.
- Nünning, V. (2008). Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf. Weimar: J. B. Metzler.
- Nussbaum, M. (10. Aufl. 2018). Gerechtigkeit oder das gute Leben. Gender Studies. Frankfurt: Suhrkamp.
- Nussbaum, M. (2003). Upheavels of Thought. The Intelligence of Emotions. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paschalidou, A. (2019). Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe? In Hafeneger, B.; Unkelbach, K. & Widmaier, B. (Hrsg.). Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt: Wochenschau, S.92 – S. 106.
- Peeters, B. (2013). Jacques Derrida. Eine Biographie. Berlin: Suhrkamp.
- Plöber, M. (2010). Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In Kessl, F. & Plöber, M. (Hrsg.). Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 218 – S. 232.
- Prange, K. (2010). Die philosophische Dimension der Pädagogik. In Gaus, D. & Drieschner, E. (Hrsg.). ‚Bildung‘ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik. Festschrift für Reinhard Uhle zum 65. Geburtstag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 95 – S. 106.
- Prenzel, A. (4., um ein aktuelles Vorwort ergänzte Aufl. 2019). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.

- Rebmann, K. (3. völlig neu bearbeitete Aufl. 2020). Didaktik und Methodik der beruflichen Weiterbildung. In Arnold, R.; Lipsmeier, A. und Rohs, M. (Hrsg.). Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 399 – S. 410.
- Rehbein, B. (3., überarbeitete Aufl. 2016). Die Soziologie Pierre Bourdieus. Konstanz: UVK.
- Rehbein, B. & Saalman, G. (2014). Habitus. In Fröhlich, G. & Rehbein, B. (Hrsg.). Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 110 – S. 118.
- Reich, K. (3. Aufl. 2020). Systemisch-konstruktivistische Ansätze in der Pädagogik. In Levold, T. & Wirsching, M. (Hrsg.). Systemische Therapie und Beratung – das Lehrbuch. Heidelberg: Carl Auer, S. 36 – S. 40.
- Reich, K. (6., neu ausgestattete Aufl. 2010). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Reisch, H. (2018). Kleine Geschichte der Philosophie. Wiesbaden: Springer.
- Reitemeyer, U. (2016). Bildungstheoretische Implikationen der Kritik der reinen (praktischen) Vernunft. In *Studia Philosophica Kantiana* 1/2016, S. 18 – S. 31.
- Reitemeyer, U. (2012). Das Verhältnis der Kritischen Theorie zur Philosophie Kants. In Belás, L. & Andreanský, E. (Hrsg.). *Acta facultatis philosophicae universitatis Prešovensis. 9. kantovský vedecký zborník*. Prešov: Prešovská univerzita. Filozofická Fakulta, S. 145 – S. 157.
- Rendtorff, B. (2017). Geschlechtsbezogene Markierungen und Vereindeutigung. In Balzter, N.; Klenk, F. C. & Zitzelsberger, O. (Hrsg.). *Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 19 – S. 30.
- Ricœur, P. (2006). *Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Riedl, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Riegel, C. (2016). *Bildung. Intersektionalität. Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.

- Ringeisen, T., Genovka, P. & Schubert, S. (2016). Kultur und interkulturelle Kompetenz: Konzeptualisierung aus psychologischer Perspektive. In Genovka, P. & Ringeisen, T. (Hrsg.). Handbuch Diversity Kompetenz. Band 2: Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: Springer, S. 3 – S. 12.
- Robak, S. (2016). Zur Konzeptionalisierung von Diversität in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung: Begriffsentwicklung und empirische Ergebnisse aus den Bereichen Inter-/Transkultureller und Kultureller Bildung. In Dollhausen, K. & Muders, S. (Hrsg.). Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann. S. 27 – S. 45.
- Robak, S. & Enoch, C. (2016). Internationalisierung, Globalisierung und Transnationalisierung in der Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Personalentwicklung. Studienbrief EB 610 des Master-Fernstudienganges der TU Kaiserslautern. Kaiserslautern: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Ruschig, U. & Schiller, H.-E. (2014). Einleitung. In Ruschig, U. & Schiller, H.-E. (Hrsg.). Staat und Politik bei Horkheimer und Adorno. Baden-Baden: Nomos, S. 9 – S. 17.
- Salzbrunn, M. (2014). Vielfalt / Diversität. Bielefeld: transcript.
- Sander, T. (2014). Soziale Ungleichheit [sic!] und Habitus als Bezugsgrößen professionellen Handelns: Berufliches Wissen, Inszenierung und Professionalität. In Sander, T. (Hrsg.). Habitussensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden: Springer VS. S. 9 – S. 36.
- Sarasin, P. (7., überarbeitete Aufl. 2020). Michel Foucault zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Sarrazin, T. (2. Aufl. 2010). Deutschland schafft sich ab. München: DVA.
- Schäfer, H. (2011). Bourdieu gegen den Strich lesen. Eine poststrukturalistische Perspektive. In Šuber, D.; Schäfer, H. & Prinz, S. (Hrsg.). Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens. Konstanz: UVK, S. 63 – S. 85.
- Schellhammer, B. (2019). Fremdfähig werden. Zur Bedeutung der Selbstsorge für den Umgang mit Fremdem. Freiburg: Karl Alber.
- Schellhammer, B. (2017). Wie lernen Erwachsene (heute)? Eine transdisziplinäre Einführung in die Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.

- Schmid Noerr, G. (2006). Horkheimer, Max. Materialismus und Moral. In Honneth, A. (Hrsg.). Schlüsseltexte der Kritischen Theorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 220 – S.222.
- Schmid Noerr, G. & Ziege, E.- M. (2019). 70 Jahre Dialektik der Aufklärung. In Schmid Noerr, G. & Ziege, E.- M. (Hrsg.). Zur Kritik der regressiven Vernunft. Beiträge zur „Dialektik der Aufklärung“. Wiesbaden: Springer VS, S. 1 – S- 20.
- Schopenhauer, A. (1893). Schopenhauer an Rosenkranz und Schubert in Königsberg vom 24. August 1837. In Schemann, Ludwig (Hrsg.). Schopenhauer-Briefe. Sammlung meist ungedruckter oder schwer zugänglicher Briefe von, an und über Schopenhauer. Leipzig: Brockhaus, S. 186 – S- 191.
- Scholten, P., Crul, M. & and Laar, P. van de. (2019). Introduction. In Scholten, P., Crul, M. & and Laar, P. van de. (Hrsg.). Coming to Terms with Superdiversity. The Case of Rotterdam. S. 1 – S. 18.
- Schroeder, Joachim. (2016). Diversity Management im Schulsystem. In Genkova, P. & Ringeisen, T. (Hrsg.). Handbuch Diversity Kompetenz. Band 1: Perspektiven und Anwendungsfelder. Wiesbaden: Springer. S. 785 – S. 801.
- Schröer, H. (2012). Diversity Management und Soziale Arbeit. In Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 1/2012. S. 4 – S. 16.
- Schwarzer, A. (10.08.2017). Der Rufmord. Judith Butler und Sabine Hark werfen mir und der Zeitschrift »Emma« Rassismus vor. Da zeigt sich die Kluft zwischen Theorie und Wirklichkeit dieser Berufs-Denkerinnen. In Die Zeit 33/2017.
- Seng, A. & Landherr, G. (2015). Vielfalt leben und Vielfalt gestalten. Diversity Management in der Lehre. Essen: MA Akademie Verlags- und Druck-Gesellschaft.
- Seng, S. (2019). Wer vom Rassismus nicht sprechen will, sollte vom Rechtspopulismus schweigen. Überlegungen zum Verhältnis von Rechtspopulismus und rassismuskritischer politischer Bildung. In Hafeneger, B.; Unkelbach, K. & Widmaier, B. (Hrsg.). Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt: Wochenschau, S. 45 – S. 57.
- Senge, P. M. (11. völlig überarbeitete und aktualisierte Aufl. 2017). Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

- Siebert, H. (4., aktualisierte und überarbeitete Aufl. 2015a). Menschenbild und Bildungsanspruch. Studienbrief EB 0310 des Master-Fernstudienganges der TU Kaiserslautern. Kaiserslautern: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Siebert, H. (2015b). Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet. Schwalbach: Wochenschau.
- Siegrist, J. & Knesebeck, O. v. d. (5., vollständig überarbeitete Aufl. 2018). Prävention chronischer Stressbelastung. In Hurrelmann, K.; Richter, M.; Klotz, T. & Stock, S. (Hrsg.) Referenzwerk Prävention und Gesundheitsförderung. Grundlagen, Konzepte und Umsetzungsstrategien. Bern: Hans Huber. S. 267 – S. 275.
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. In History and Theory, Vol. 24/3, S. 242 – 272.
- Stolzenberg, J. (2007). Einleitung: Kant in der Gegenwart. In Stolzenberg, J. (Hrsg.). Kant in der Gegenwart. Berlin: Walter de Gruyter, S. 1 – S. 13.
- Storch, B. von (23.03.2020). Beatrix von Storch. Verfügbar unter https://twitter.com/Beatrix_vStorch/status/1242164879106154499 [01.10.2020]
- Straub, J. (2018). Das Selbst als interkulturelles Kompetenzzentrum. Ein zeitdiagnostischer Blick auf die wuchernde Diskursivierung einer »Schlüsselqualifikation«. In Chakkarath, P. & Weidemann, D. (Hrsg.). Kulturpsychologische Gegenwartsdiagnosen. Bestandsaufnahmen zu Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld:transcript, S. 149 – S. 202.
- Straub, J. (2007). Kompetenz. In Straub, J.; Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hrsg.). Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 35 – S. 46.
- Straub, J., Ruppel, P. S.; Plontke, S. & Frey, B. (2020). Forschendes Lernen als Lern- und Lehrformat – Prinzipien und Potentiale zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In Straub, J.; Plontke, S.; Ruppel, P. S.; Frey, B.; Mehrabi, F. & Ricken, J. (Hrsg.). Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum. Wiesbaden: Springer VS, S. 3 – S. 57.
- Stuve, O. (2001). „queer Theory“ und Jungenarbeit. Versuch einer paradoxen Verbindung. In Tervooren, A.; Hartmann, J.; Fritzsche, B. & Schmidt, A. (Hrsg.). Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 281 – S. 294.

- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2012). Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Tervooren, A. (2001). Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In Tervooren, A.; Hartmann, J.; Fritzsche, B. & Schmidt, A. (Hrsg.). Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 201 – S. 216.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Treibel, A. (7., aktualisierte Aufl. 2006). Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Uhlmann, A.; Krewer, B. & Arnold, R. (2014). Wertschätzender Vergleich. Stufe für Stufe Internationale Diversitätskompetenz entwickeln. Bonn: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ).
- UNESCO (November 2001). Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/2001_Allgemeine_Erkl%C3%A4rung_zur_kulturellen_Vielfalt.pdf. [05.07.2020]
- Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. In Ethnic and Racial Studies, Vol. 42/1, S. 125 – S.139. DOI 10.1080/01419870.2017.1406128
- Vertovec, S. (2012). "Diversity" and the Social Imaginary. European Journal of Sociology, Vol. 53/3, S. 287 – S. 312. DOI:10.1017/S000397561200015X
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. In Ethnic and Racial Studies, Vol. 30/6. S. 1024 – S. 1054. DOI: 10.1080/01419870701599465
- Vertovec, S.; Römhild, R. et al. (2009). Vernetzungs- und Vielfaltspolitik in Frankfurt am Main. In Dezernat für Integration des Magistrats der Stadt Frankfurt am Main (Hrsg.). Entwurf eines Integrations- und Diversitätskonzepts für die Stadt Frankfurt am Main. S. 19 – S. 54. Verfügbar unter <https://www.mmg.mpg.de/352131/Integrationskonzept.pdf> [08.07.2020]
- Villa, P.-I. (2., aktualisierte Ausg. 2012). Judith Butler. Frankfurt: Campus.
- Vogelmann, F. (2017). Foucault lesen. Wiesbaden: Springer VS.

- Vollbrecht, P. (22. Juni 2019). Der Philosoph als Weltbürger. Zum 90. Geburtstag von Jürgen Habermas. Verfügbar unter <https://ethik-heute.org/der-philosoph-als-weltbuerger/> [13.09.2020]
- Voß, H.-J. (2010). Making Sex Revisited. Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Wagner, M. (2018). Bürgerwissenschaft zwischen Opportunismus und Opposition. In Selke, S. & Treibel, A. (Hrsg.). Öffentliche Gesellschaftswissenschaften. Grundlagen, Anwendungsfelder und neue Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 389 – S. 403.
- Wagner, P. (Überarbeitete Neuaufl. 2017, 4. Gesamtaufl.). Der Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung® als inklusives Praxiskonzept. In Wagner, P. (Hrsg.). Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. S. 22 – S. 41.
- Walgenbach, K. (2., durchgesehene Aufl. 2017). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Walgenbach, K. (2014). Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In Koller, H.-C., Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.). Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 19 – S. 44.
- Weiß, V. (6. Aufl. 2019). Nachwort. In Adorno, T. W. Aspekte des neuen Rechtsradikalismus. Ein Vortrag. Mit einem Nachwort von Volker Weiß. Berlin: Suhrkamp, S. 59 – S. 87.
- Welsch, W. (8., durchgesehene und ergänzte Aufl. 2017). Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam.
- Wenning, N. (2013). Die Rede von der Heterogenität – Mode oder Symptom? In Budde, J. (Hrsg.). Unscharfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer VS. S. 127 – S. 150.
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. In Gender and Society, Vol. 1/2, 06/1987, S. 125 – S. 151. Verfügbar unter https://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman_1987_DoingGender.pdf [12.10.2020]
- Wetzel, M. (2019). Derrida. Eine Einführung. Ditzingen: reclam.

Wiggershaus, R. (2010). Die Frankfurter Schule. Reinbek: Rowohlt.

Wimmer, M. (2019). Posthumanistische Pädagogik. Unterwegs zu einer poststrukturalistischen Erziehungswissenschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh

Anhang A: Einwilligungserklärung und Anlage zur Begriffsbestimmung

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten für die Masterarbeit von Doris Schindler im Studiengang Erwachsenenbildung der TU Kaiserslautern

A. Gegenstand des Forschungsprojekts und Grundlage der Einwilligungserklärung

1. Forschungsprojekt:

Masterarbeit im Studiengang Erwachsenenbildung

2. Beschreibung des Forschungsprojekts:

Diversitätspädagogik in der betrieblichen Bildung. Auf dem Wege zu einer Handlungsempfehlung für diversitätskompetenten Umgang mit Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung.

3. Durchführende Institution:

Doris Schindler, Studentin im Fernstudiengang Erwachsenenbildung an der TU Kaiserslautern

4. Projektverantwortung:

Doris Schindler

5. Interviewerin / Interviewer:

Doris Schindler

6. Interviewdatum:

Datum

7. Art der personenbezogenen Daten des Betroffenen (der interviewten Person) / besondere Kategorien personenbezogener Daten:

Persönliche Angaben, nämlich insbesondere: Name, ggf. Alter, und Familienstand

Besondere Kategorien personenbezogener Daten, nämlich Angaben über:

- ✓ Ggf. Rasse oder ethnische Herkunft [Anm.: Die Verwendung dieser Begriffe wird – unserer Meinung nach zu Recht – kritisch diskutiert. Die Datenart ist jedoch so im aktuellen Gesetzestext formuliert und daher genauso hier aufgeführt.]
- ✓ Ggf. politische Meinung
- ✓ Ggf. religiöse oder philosophische Überzeugung
- ✓ Ggf. Gewerkschaftszugehörigkeit
- ✓ Ggf. Gesundheit
- ✓ Ggf. Sexualleben
- ✓ Keine biometrischen Informationen zur eindeutigen Identifikation

Aufnahmen, nämlich insbesondere

- ✓ Tonaufnahmen

B. Einwilligungserklärung und Information über die Erhebung personenbezogener Daten

1. Einwilligungserklärung

Hiermit willige ich ein, dass die im Rahmen des unter A. beschriebenen Forschungsprojekts erhobenen personenbezogenen Daten meiner Person, in Form von Originalaufnahmen des Interviews und dessen Transkript an

Doris Schindler

für die Masterarbeit 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 Doris Schindler widerrufen, mit der Folge, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten, nach Maßgabe Ihrer Widerrufserklärung, durch diese für die Zukunft unzulässig wird. Dies berührt die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung jedoch nicht.

Relevante Definitionen der verwendeten datenschutzrechtlichen Begriffe sind in der Anlage Begriffsbestimmungen enthalten.

2. Zweck der Datenverarbeitung / Ziel des Projekts

Empirische Ergänzung der hermeneutischen Erarbeitung der Masterthesis

3. Kontaktdaten der Datenschutzbeauftragten

Der Hessische Beauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit, Postfach 3163, 65021 Wiesbaden, Telefon: +49 611 1408 – 0, Telefax: +49 611 1408 - 900

4. Rechtsgrundlage

Doris Schindler verarbeitet die von Ihnen erhobenen personenbezogene Daten auf Basis Ihrer Einwilligung gemäß Art. 6 Abs. 1 S. 1 lit. a DSGVO. Sofern besondere Kategorien personenbezogener Daten betroffen sind, verarbeitet Doris Schindler die von Ihnen erhobenen personenbezogenen Daten auf Basis Ihrer Einwilligung gemäß Art. 9 Abs. 2 lit. a DSGVO.

5. Empfänger oder Kategorien von Empfängern / Drittstaatenübermittlung

An folgende Empfänger oder Kategorien von Empfängern werden Ihre personenbezogenen Daten durch Doris Schindler übermittelt oder können übermittelt werden:

- Keine, die Transkription erfolgt eigenständig

6. Dauer, für die die personenbezogenen Daten gespeichert werden / Kriterien für die Festlegung der Dauer:

Bis zum Abschluss der Analysearbeiten, längstens jedoch für 2 Jahre

7. Ihre Rechte

Im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben haben Sie gegenüber Doris Schindler grundsätzlich Anspruch auf:

- Bestätigung, ob Sie betreffende personenbezogenen Daten durch Doris Schindler 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 Doris Schindler zu widerrufen, mit der Folge, dass die Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten, nach Maßgabe Ihrer Widerrufserklärung, durch diese für die Zukunft unzulässig wird. Dies berührt die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung jedoch nicht.

Schließlich möchten wir Sie auf Ihr Beschwerderecht bei der Aufsichtsbehörde: Der Hessische Beauftragte für Datenschutz und Informationsfreiheit, Postfach 3163, 65021 Wiesbaden, hinweisen.

8. 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 in Druckschrift

Ort und Datum

Unterschrift

Anlage: Begriffsbestimmung

„**Personenbezogene Daten**“ sind gemäß Art. 4 Nr. 1 DSGVO alle Informationen, die sich auf eine identifizierte oder identifizierbare natürliche Person (im Folgenden „betroffene Person“) beziehen. Als identifizierbar wird eine natürliche Person angesehen, die direkt oder indirekt, insbesondere mittels Zuordnung zu einer Kennung wie einem Namen, zu einer Kennnummer, zu Standortdaten, zu einer Online-Kennung oder zu einem oder mehreren besonderen Merkmalen identifiziert werden kann, die Ausdruck der physischen, physiologischen, genetischen, psychischen, wirtschaftlichen, kulturellen oder sozialen Identität dieser natürlichen Person sind. Das kann z.B. die Angabe sein, wo eine Person versichert ist, wohnt oder wie viel Geld er oder sie verdient. Auf die Nennung des Namens kommt es dabei nicht an. Es genügt, dass man herausfinden kann, um welche Person es sich handelt.

„**Besondere Kategorien**“ personenbezogener Daten sind gemäß Art. 9 Abs. 1 DSGVO Daten, aus denen die rassische und ethnische Herkunft, politische Meinungen, religiöse oder weltanschauliche Überzeugungen oder die Gewerkschaftszugehörigkeit hervorgehen, sowie die Verarbeitung von genetischen Daten, biometrischen Daten zur eindeutigen Identifizierung einer natürlichen Person, Gesundheitsdaten oder Daten zum Sexualleben oder der sexuellen Orientierung einer natürlichen Person.

„**Gesundheitsdaten**“ sind gemäß Art. 4 Nr. 15 DSGVO personenbezogene Daten, die sich auf die körperliche oder geistige Gesundheit einer natürlichen Person, einschließlich der Erbringung von Gesundheitsdienstleistungen, beziehen und aus denen Informationen über deren Gesundheitszustand hervorgehen.

„**Verarbeitung**“ ist gemäß Art. 4 Nr. 2 DSGVO jeder mit oder ohne Hilfe automatisierter Verfahren ausgeführten Vorgang oder jede solche Vorgangsreihe im Zusammenhang mit personenbezogenen Daten wie das Erheben, das Erfassen, die Organisation, das Ordnen, die Speicherung, die Anpassung oder Veränderung, das Auslesen, das Abfragen, die Verwendung, die Offenlegung durch Übermittlung, Verbreitung oder eine andere Form der Bereitstellung, den Abgleich oder die Verknüpfung, die Einschränkung, das Löschen oder die Vernichtung.

Anhang B: Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft



Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Präambel

Die Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gehen davon aus, dass es heute keine wissenschaftliche Erkenntnis oder Lösung mehr gibt, die nicht der ethischen Reflexion ihres Wertes und ihrer Folgewirkungen bedarf. Als Konsequenz für das Handeln und Verhalten von DGfE-Mitgliedern sind daher Integrität und Lauterkeit im wissenschaftlichen Arbeitsprozess, ein fairer Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Studierenden, Schülerinnen und Schülern, Praxispartnern, Forschungsprobandinnen und -probanden und sonstigen Beteiligten sowie ein verantwortungsvoller Einsatz von Ressourcen unabdingbare Voraussetzungen ethisch vertretbaren Handelns in der Erziehungswissenschaft.

Der Kodex formuliert einen Konsens über ethisches Handeln innerhalb der professionellen und organisierten Erziehungswissenschaft in Deutschland respektive für die Mitglieder der DGfE. Er dient dazu, für ethische Probleme in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft zu sensibilisieren und die Mitglieder der DGfE zu ermutigen, ihr eigenes berufliches Handeln kritisch zu reflektieren. Die an Hochschulen tätigen DGfE-Mitglieder sind aufgefordert, dem wissenschaftlichen Nachwuchs und den Studierenden die hier niedergelegten Prinzipien wissenschafts- und berufsethischen Handelns zu vermitteln und sie zu einer entsprechenden Praxis anzuhalten. Zugleich schützt der Kodex vor illegitimen Anforderungen und Erwartungen, die an Forscherinnen und Forscher, Lehrende und Studierende, Probandinnen und Probanden gerichtet werden und zu ethischen Konflikte führen können. Er benennt die Grundlagen, auf denen die Arbeit des Ethik-Rates der DGfE (§ 6) beruht.

Personen, die unter Berufung auf diesen Kodex Beanstandungen beim Ethik-Rat vorbringen, dürfen deswegen keine Benachteiligungen erfahren. Um die in der Präambel genannten Ziele zu verwirklichen, bestätigen und unterstützen die Mitglieder der DGfE den folgenden Kodex.

§1 Forschung

- (1) DGfE-Mitglieder streben in der Ausübung ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit und ihres Berufes nach Wahrheit und Integrität. Sie verpflichten sich auf die höchstmöglichen Standards in Forschung, Lehre und beruflicher Praxis.
- (2) DGfE-Mitglieder achten den Grundsatz der inhaltlichen und methodischen Transparenz ihrer Arbeit und benennen bei Forschungen ihre Finanzierungsquellen. Einzelheiten der Theorien, Methoden und des Forschungsdesigns, die für die Beurteilung der Forschungsergebnisse und der Grenzen ihrer Gültigkeit wichtig sind, werden nach bestem Wissen mitgeteilt.
- (3) DGfE-Mitglieder nehmen keine Zuwendungen, Verträge oder Forschungsaufträge an, die ihre Unabhängigkeit einschränken und die in diesem Kodex festgehaltenen Prinzipien verletzen.
- (4) DGfE-Mitglieder als Leiterinnen oder Leiter von Forschungsprojekten treffen zu Beginn des Vorhabens bzgl. der Aufgabenverteilung, der Vergütung, des Datenzugangs, der Urheberrechte sowie anderer Rechte und Verantwortlichkeiten Übereinkünfte, die für alle Beteiligten akzeptabel und verlässlich sind.
- (5) In ihrer Rolle als Forschende, Lehrende und in der Praxis Tätige tragen DGfE-Mitglieder eine besondere soziale Verantwortung. Ihre Empfehlungen, Entscheidungen und Aussagen können das Leben ihrer Mitmenschen beeinflussen. Sie sind sich der Gefahren und Zwänge bewusst, die zu einem Missbrauch ihres Einflusses führen können, und bemühen sich, dass ein solcher Missbrauch und nachteilige Auswirkungen auf andere Menschen vermieden werden.

§2 Publikationen

- (1) DGfE-Mitglieder machen ihre Forschungsergebnisse in geeigneter Weise öffentlich zugänglich. Das gilt nicht in Fällen, in denen dies nicht zu verantworten ist oder das Recht auf den Schutz vertraulicher Aufzeichnungen verletzt werden würde. In Fällen, in denen die Pflicht zur Amtsverschwiegenheit oder Vereinbarungen mit den Auftraggebern das Recht zur Veröffentlichung eingrenzen, bemühen sich DGfE-

Mitglieder darum, den Anspruch auf Veröffentlichung möglichst weitgehend aufrechtzuerhalten.

- (2) Alle Personen, die maßgeblich zu einem Forschungsergebnis und zu seiner Publikation beigetragen haben, sind namentlich zu nennen. Die Mitglieder der DGfE verpflichten sich, strikte Ehrlichkeit im Hinblick auf die Beiträge von Partnern, Konkurrenten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie Vorgängern zu wahren. Sie achten das geistige Eigentum bzw. die Urheberschaft von wissenschaftlichen Ideen, Theorien, Ergebnisse und Daten, die sie im Fall einer Verwendung korrekt, vollständig und innerhalb des relevanten Sachzusammenhangs ausweisen. Verweise auf Gedanken, die in Arbeiten anderer entwickelt wurden, dürfen nicht wissentlich unterlassen werden. Die Ansprüche auf Autoren- und Autorinnenschaft und die Reihenfolge der Autoren und Autorinnen sollen deren Beteiligung am Forschungsprozess und an der Veröffentlichung abbilden. Alle im Titel einer Publikation genannten Autorinnen und Autoren tragen die volle Mitverantwortung für den veröffentlichten Text.
- (3) Sind DGfE-Mitglieder als Herausgeber und Herausgeberinnen oder in Redaktionen von Zeitschriften tätig, so verpflichten sie sich zu einer fairen Beurteilung eingereichter Beiträge ohne persönliche oder politische Vorurteile sowie in angemessener Zeit. Sie informieren umgehend über Entscheidungen zu eingereichten Manuskripten und geben die Gründe an.

§3 Gutachten und Rezensionen

- (1) Werden DGfE-Mitglieder um Beurteilungen von Personen, Manuskripten, Forschungsanträgen, anderen Arbeiten oder um Sachexpertisen gebeten, so sind diese im Fall von Interessenkonflikten abzulehnen.
- (2) Begutachtungen, die im Zusammenhang mit Personalentscheidungen stehen, werden von allen Beteiligten vertraulich behandelt und folgen dem Grundsatz höchstmöglicher Objektivität. Zu begutachtende Arbeiten und Sachverhalte sind vollständig, sorgfältig und fair in einem angemessenen Zeitraum zu beurteilen.
- (3) DGfE-Mitglieder, die um Rezensionen von Büchern oder Manuskripten gebeten werden, die sie schon an anderer Stelle besprochen haben, teilen diesen Umstand den Anfragenden mit. Sie lehnen die Rezension von Arbeiten ab, bei deren Entstehung sie unmittelbar beteiligt waren.

§4 Rechte von Probandinnen und Probanden

- (1) Die Persönlichkeitsrechte der in wissenschaftliche Untersuchungen einbezogenen Personen werden respektiert.
- (2) Die Einbeziehung von Probandinnen und Probanden in empirische Untersuchungen setzt prinzipiell deren Einwilligung voraus und erfolgt auf der Grundlage einer im Rahmen des Untersuchungsdesigns möglichst ausführlichen Information über Ziele und Methoden des Forschungsvorhabens. Besondere Anstrengungen zur Gewährleistung einer angemessenen Information sind erforderlich, wenn davon auszugehen ist, dass die in die Untersuchung einbezogenen Personen aufgrund ihres Bildungskapitals, ihrer Milieu- oder Schichtzugehörigkeit, ihrer sozialen Lage oder ihrer Sprachkompetenzen nicht ohne spezifische Informationen die Intentionen und Modalitäten des Forschungsvorhabens durchdringen können. Kann die aufgeklärte Einwilligung auf Grund einer zu befürchtenden Fehlerwirkung auf die Untersuchung nicht eingeholt werden, sind andere Möglichkeiten des Einverständnisses zu nutzen. Gegebenenfalls muss die Einwilligung in die Weiterverwendung des erhobenen Materials nachträglich eingeholt werden. Personen, die in Untersuchungen als Beobachtete oder Befragte oder in anderer Weise einbezogen werden, dürfen durch die Forschung keine Nachteile erleiden. Die Betroffenen sind über Risiken aufzuklären.
- (3) Die Integrität der befragten oder beobachteten Personen ist zu wahren. Grundsätzlich sollen solche Verfahren genutzt werden, die eine Identifizierung der Untersuchten ausschließen, also Anonymität gewährleisten. Werden die Daten elektronisch verarbeitet, sind sorgfältige Vorkehrungen gegen einen unberechtigten Datenzugang zu treffen.
- (4) Von untersuchten Personen erlangte Informationen werden vertraulich behandelt. Diese Verpflichtung gilt für alle Beteiligten am Forschungsprozess (beispielsweise auch für Interviewerinnen und Interviewer, Codier- und Schreibkräfte), die über einen Datenzugriff verfügen. Es liegt in der Verantwortung der Projektleiterinnen und Projektleiter, alle an einem Forschungsvorhaben Beteiligten hierüber zu aufzuklären und den Zugang zu vertraulichem Material zu kontrollieren.
- (5) Für DGfE-Mitglieder gilt die Schweigepflicht analog zu entsprechenden Regelungen für andere akademische Professionen.

§5 Umgang mit Kolleginnen und Kollegen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Studierenden und Praxispartnern

- (1) DGfE-Mitglieder, die Lehraufgaben wahrnehmen, verpflichten sich, dies in gleichbleibend hoher Qualität zu tun und für eine gute Ausbildung der Studierenden Sorge zu tragen. Dabei sollen die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis fester Bestandteil der Lehre bzw. wissenschaftlichen Ausbildung sein.
- (2) DGfE-Mitglieder bemühen sich bei Einstellungen, Entlassungen, Beurteilungen, Beförderungen, Gehaltsfestsetzungen und anderen Fragen des Anstellungsverhältnisses sowie bei Berufungs- und Kooptationsentscheidungen um Objektivität und Gerechtigkeit. Sie benachteiligen andere Personen nicht wegen ihres Geschlechts, einer körperlichen Behinderung, ihrer sozialen oder regionalen Herkunft, ihrer ethnischen bzw. nationalen Zugehörigkeit oder ihrer Religionszugehörigkeit.
- (3) DGfE-Mitglieder nutzen Leistungen anderer nicht zu ihrem eignen Vorteil und verwerten deren Arbeit nicht undeklariert.
- (4) DGfE-Mitglieder erzwingen von niemandem, insbesondere von Untersuchungspersonen, Auftraggeberinnen und Auftraggebern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und Studierenden, persönliches Entgegenkommen oder einen persönlichen bzw. beruflichen Vorteil.

§6 Ethik-Rat

- (1) Der Ethik-Rat besteht aus einer Frau und einem Mann, die Mitglieder der DGfE sind. Der Vorstand wählt sie in geheimer Wahl aus einer Vorschlagsliste der Sektionen mit einfacher Stimmenmehrheit für die Dauer von vier Jahren. Der Ethik-Rat tritt bei Bedarf oder auf eigenen Wunsch zusammen. Er berichtet einmal jährlich dem Vorstand über seine Arbeit.
- (2) Der Ethik-Rat kann vertraulich angerufen werden.
- (3) Der Ethik-Rat hat die Aufgabe,
 - den Vorstand der DGfE und die Sektionen bzw. Kommissionen zu generellen und speziellen ethischen Fragen der Erziehungswissenschaft zu beraten und
 - bei formellen Beschwerden über ein Fehlverhalten die Vorwürfe zu prüfen und ggf. Anhörungen der Parteien durchzuführen.

- (4) Der Ethik-Rat stellt entweder einen Verstoß gegen den Ethik-Kodex fest oder verneint einen solchen. Stellt er fest, dass ein Verstoß vorliegt, informiert er alle davon betroffenen Seiten und gibt eine Empfehlung an den Vorstand der DGfE nach Maßgabe der Satzung. Gegen die vom Ethik-Rat gewählte Verfahrensweise kann beim Vorstand der DGfE Beschwerde eingelegt werden.

§7 Inkrafttreten

Der Ethik-Kodex tritt mit seiner Bekanntmachung im Mitteilungsheft »Erziehungswissenschaft« der DGfE in Kraft. Über Änderungen seines Wortlautes berät und beschließt der Vorstand der DGfE.

Der Vorstand der DGfE

Anhang C: Interviewleitfaden und Legende zur Transkription

Fragenart	Frage
Impulsfrage	Wo sind Sie geboren und aufgewachsen?
Ggf. Vertiefung	Wann und warum sind Sie nach Deutschland gekommen?
Faktfrage	Wie war Ihre Schullaufbahn?
Faktfrage	Haben Sie direkt nach Ihrem Schulabschluss mit der Ausbildung begonnen?
Ggf. Vertiefung	Was haben Sie in der Zwischenzeit gemacht?
Meinungsfrage	Aus welchem Grund haben Sie sich für die OTA-Ausbildung entschieden?
Erfahrungsfrage	Wie ging es Ihnen in der Ausbildung?
Erfahrungsfrage	Welche Situationen haben Sie als schwierig empfunden?
Erfahrungsfrage	Wie ließ sich die schwierige Situation lösen?
Meinungsfrage	Können Sie sich heute eine bessere Lösung vorstellen?

Fragenart	Frage
Erfahrungsfrage	Gab es Menschen oder Situationen, die Ihren Ausbildungserfolg behindert haben?
Erfahrungsfrage / Vertiefung	Welche Menschen waren das? (Ergänzende Frage nach Partner, Familie, Freunde, Mitschüler, Kollegen, Praxisanleiter, Vorgesetzte in der Praxis, Lehrer)
Erfahrungsfrage	Gibt es Situationen, die Sie als hilfreich erlebt haben?
Erfahrungsfrage	Was war das Besondere an der Situation?
Meinungsfrage	Können Sie sich heute eine noch bessere Lösung vorstellen?
Erfahrungsfrage	Gab es Menschen oder Situationen, die Ihren Ausbildungserfolg unterstützt haben?
Erfahrungsfrage / Vertiefung	Welche Menschen waren das? (Ergänzende Frage nach Partner, Familie, Freunde, Mitschüler, Kollegen, Praxisanleiter, Vorgesetzte in der Praxis, Lehrer)
Meinungsfrage	Würden Sie diese Ausbildung noch einmal machen? Können Sie Ihre Antwort begründen?
Meinungsfrage	Würden Sie sich mit dem Wissen von heute für einen anderen Weg entscheiden?
Faktfrage	Wo und wie sind Sie heute beruflich tätig?
Erfahrungsfrage	Wenn Sie heute zurückblicken, empfinden Sie Ihren Ausbildungsweg als sinnvoll für Ihre jetzige Tätigkeit?

Fragenart	Frage
Faktfrage	Welche beruflichen Zukunftspläne haben Sie?
Faktfrage	Welche privaten Zukunftspläne haben Sie?
Meinungsfrage	Gibt es Lebensumstände, die Sie momentan gern verändern möchten?
Meinungsfrage	Gibt es Lebensumstände, die Sie in der Zukunft gern verändern möchten?
Meinungsfrage	Gibt es irgendetwas, was Sie gern berichten möchten, nach dem ich Sie nicht gefragt habe?

Legende der verwendeten Transkriptionszeichen:

(unv.)	unverständlich
//	Überlappung
/	Abbruch
(...)	Pause
#00:00:00-0#	Automatisch mittels des verwendeten Transkriptionsprogramms F 4 transkript ® der Firma Audiotranskription gesetzte Zeitzeichen zum Absatzende in Stunden / Minuten / Sekunden / dezimaler Bruchteil einer Sekunde

Anhang D: Interview Pretest

I: So liebe (Vorname der Interviewpartnerin anonymisiert), wo bist Du denn geboren und aufgewachsen? #00:00:09-1#

5 B: Geboren bin ich in (Stadt A, anonymisiert) und aufgewachsen in (Ort A, anonymisiert) das gehört zu (Stadt A, anonymisiert). #00:00:16-1#

I: Und, ähm, wie war Deine Schullaufbahn? #00:00:24-6#

10 B: Also, ich bin auch in (Ort A, anonymisiert) zur Grundschule gegangen, bin danach dann in (Stadt A, anonymisiert) auf das Gymnasium gegangen und nach der neunten Klasse auf eine ähm, ja, wie sag ich das, auf ein berufliches Gymnasium und habe dann da auch mein Fachabitur abgeschlossen. #00:00:36-8#

15 I: (Räuspern) Also, Du hattest dann nicht mehr vor, hm (bejahend) ähm, das volle Abitur zu machen? #00:00:46-4#

B: // Genau. #00:00:46-4#

20 I: Wie kam es zu der Entscheidung? #00:00:48-8#

B: Hm (bejahend), krankheitsbedingt. #00:00:50-5#

25 I: Hm (bejahend). Und hast Du dann direkt nach Deinem Schulabschluss mit der Ausbildung (...) angefangen? #00:00:59-7#

B: Genau, also 2014 bin ich fertig geworden mit dem Fachabitur und hab dann danach die OTA-Ausbildung angefangen in (Stadt B, anonymisiert). #00:01:06-2#

30 I: Und wie kam es, dass Du Dich zu der Ausbildung entschlossen hast? #00:01:10-0#

B: Ähm, wir hatten ein berufliches Gymnasium mit dem Schwerpunkt Gesundheit, und dort wurden dann, (...) ja ,ich glaube ein Jahr vor (...) Abiturbeginn, Ausbildungen vorgestellt, da war unter anderem auch die Firma Fresenius dabei und ähm, ja, der Beruf OTA wurde vorgestellt, habe mich dann dafür interessiert, habe auch ein Praktikum im

35 Vorlauf gemacht, auch in (Stadt A, anonymisiert) im Krankenhaus, und ja, habe mich dann an vielen Krankenhäusern beworben. #00:01:37-9#

I: Und dann ist es (Stadt B, anonymisiert) geworden. #00:01:42-7#

40 B: Genau. #00:01:45-5#

I: (Räuspern). Wie ist es Dir denn in der Ausbildung ergangen? #00:01:48-7#

B: Ähm, prinzipiell würde ich sagen, ich würde Sie nicht noch einmal machen, weil ich
45 mit den ja, (...) Gegebenheiten nicht zufrieden war, also sowohl theoretisch als auch
praktisch. Ähm, hat, denk ich, mehr mit, mit der zwischenmenschlichen Komponente zu
tun, also ich hatte nicht das Gefühl, dass man auf den Schüler so richtig eingegangen
ist, was jetzt das Praktische betrifft; also man wurde ins kalte Wasser geschmissen, und
es war, ja eine schwere Zeit, fand ich, und schulisch gesehen, ähm, vom Wissen her ja,
50 also ich kann sagen, dass ich viel gelernt habe, aber (...) ja die Abläufe haben nicht
immer dazu gepasst, oder dazu geführt, dass man die auch im Praktischen umsetzen
konnte. #00:02:41-0#

I: Hm (bejahend). Gabs auch im schulischen ähm, jetzt irgendeine zwischenmenschliche
55 Komponente, die Dir gefehlt hat? #00:02:53-5#

B: Ähm, hm (zögernd), also es gab Gespräche, wo ich mich missverstanden gefühlt
habe, ja. #00:03:00-7#

60 I: Kannst Du das konkretisieren? #00:03:03-9#

B: Also ich war, bin krank geworden in der Ausbildung, das wurde auch kommuniziert
mit der Schulleitung, da ist man leider nicht darauf eingegangen, also man war nicht
bereit, (...), ja wie soll ich sagen, einen Vorteil kann man das ja nicht nennen, aber zu
65 sagen ähm, okay wir wissen darüber Bescheid, und wir haben, (...) weiß ich nicht,
vielleicht irgend einen Alternativplan, ja?. Aber da ist leider nichts gekommen, also da
hab ich mich nicht gut aufgehoben gefühlt. #00:03:32-1#

I: Ähm, magst Du etwas über Deine Krankheit erzählen? #00:03:35-0#

70

B: Ja, also ich habe 2015 die Diagnose Brustkrebs bekommen (...) und ähm, (räuspern) bin dann operiert worden und habe auch Chemotherapie bekommen, bin natürlich trotzdem arbeiten gegangen, weil mir klar war, dass ich die Ausbildung sonst verlängern muss und das war etwas, was ich auf keinen Fall wollte; habe das auch so kommuniziert, 75 aber mir wurde dann halt hm (bejahend), ja, mehr oder weniger die Pistole auf die Brust gesetzt, wenn Sie noch, weiß ich nicht, 2 Wochen länger krank sein sollten, dann muss es verlängert werden, und da gab es auch, ja, keine Ausnahme. Und es wurde aber auch nicht gefragt, wie geht es Ihnen, (...) oder können wir Ihnen irgendwie helfen, also da gab es kein Entgegenkommen. #00:04:16-1#

80

I: Also, ich höre jetzt heraus, dass ähm, das in der Kommunikation mit der Schulleitung #00:04:26-2#

B: // Ja #00:04:26-2#

85

I: // so war, wie war das mit Ihrer Kursleitung? #00:04:25-5#

B: Neutral (lacht), sage ich jetzt mal (lacht), also sie war, sie hat gefragt, hm (bejahend) wie es mir geht, aber das war es dann auch. Und ich hatte da auch nicht das Gefühl, 90 dass wir irgendeine Bindung haben. #00:04:41-0#

I: Hm (bejahend), also das war eher eine rhetorische Frage, so habe ich es jetzt #00:04:47-7#

95 B: // Genau #00:04:54-7#

I: // herausgehört und verstanden, #00:04:49-2#

B: // ja #00:04:49-2#

100

I: // die gestellt worden ist, weil es zum guten Ton gehört, aber Du hast Dich nicht wirklich ähm, wertgeschätzt (...) gefühlt. #00:04:54-7#

B: // Genau, ja #00:04:58-4#

105

I: Ja, ähm, (räuspern) meine nächste Frage wäre gewesen, welche Situation Du in der

Ausbildung als schwierig empfunden hast; die hast Du im Prinzip jetzt schon geschildert, gab es noch andere schwierige Situationen? #00:05:07-3#

110 B: Ähm, (...) nein, ich glaube, das war so die schwierigste. #00:05:21-9#

I: Hm (bejahend) und wenn Du heute guckst, (...) im Nachhinein, ähm, welche bessere Lösung hättest Du Dir vorstellen können? #00:05:27-2#

115 B: Also mir hätte, glaube ich, geholfen, wenn ich gewusst hätte, dass ich, ja, emotional aufgefangen ist vielleicht das falsche Wort, aber ich habe eigentlich erwartet, wenn man so einen sozialen Beruf in Anführungszeichen lernt, dass auch die Menschen, die dort arbeiten oder auch dafür stehen, also das erwarte ich von ähm, ja Personal, die im Krankenhaus oder für das Krankenhaus arbeiten, dass die auch empathischer mit einem
120 umgehen können und das hat einfach komplett gefehlt. #00:05:57-1#

I: Hm (bejahend) #00:05:59-1#

B: Und das hätte ich mir gewünscht, vielleicht noch nicht einmal, dass ich da jetzt
125 irgendeinen Vorteil habe, auch wenn ich hätte verlängern müssen, dann wäre es vielleicht auch für mich jetzt gar kein Problem gewesen, der Gedanke, aber weil ich wusste, das interessiert (lacht) nicht, und also, ja, den Umgang einfach, den habe ich nicht verstanden, wie man das so (...) /. Weil es für mich einfach auch schwierig war, also ich musste ja mit der Diagnose klarkommen, ich musste mit dem (...) Stress
130 klarkommen, der halt außen herum war, klar, meine Eltern haben sich Sorgen gemacht, das ganze Umfeld hat sich ja auch verändert. Und ähm, ja, dann noch irgendwie die Ausbildung zu machen und dann noch damit klarzukommen, dass man irgendwie kein, ja, Verständnis hat, das ist mir schwergefallen. Und das hätte ich mir gewünscht, dass es anders ist. #00:06:44-6#

135

I: Hm (bejahend), jetzt bist Du ja heute mittlerweile selber in die Lehre gewechselt, hast Du das Gefühl, dieses Wissen von Deinem eigenen Erleben hilft Dir, es jetzt für Deine Auszubildenden besser zu machen? #00:07:01-8#

140 B: Also, ich bin ja jetzt noch nicht so lange ausgelernt, und ich glaube, das ist ein Vorteil (...) für meine Schüler, sage ich jetzt mal, weil ich, ja, mich noch besser in Situationen reinversetzen kann, also wenn erzählt wird von der Praxisphase, wie ist jetzt der letzte

Praxiseinsatz gelaufen, dann kommen ganz viele Situationen, wo ich denke, ah ja, (...) so war es auch bei mir. Und ich glaube, da haben wir einfach eine gute Ebene, um zu kommunizieren und das hat mir damals gefehlt, also dass es auch, ja, Lehrkräfte waren, glaube ich, die einfach schon viel zu lange draußen waren oder wo einfach auch der Bezug ähm, ja, dazu gefehlt hat, wie fühlt sich ein Schüler in einer neuen Abteilung, wenn einfach nicht zwei Ausgelernte dabei sind. Also, auch diese Verantwortung zu tragen, man hat jetzt manchmal das Gefühl, dass das nicht so (...) ja, erwähnt wird, auch. Genau. #00:07:55-5#

I: (...) Und hast Du, also Du hast vorhin ja gesagt, ähm, Dir hat das emotionale Aufgefangen werden gefehlt, so habe ich es #00:08:14-9#

B: // hm (bejahend) #00:08:14-9#

I: // verstanden, ähm, hast Du das Gefühl Du kannst das jetzt leisten, bei den Schülern? #00:08:15-6#

B: Also, ich bin darauf bedacht, wenn ich merke, dass etwas nicht stimmt, schon danach zu fragen. Ja, also, ob es ein Schüler mir erzählt, ist natürlich eine andere Sache, klar, wenn ein Schüler nicht darüber reden möchte, dann ist das so, dann muss ich das akzeptieren, aber ich bin schon der Meinung, dass ich versuche, den, ja, den Raum einfach zu lassen, wenn derjenige reden möchte, weiß er, dass das auch bei mir bleibt, und (...) dass man darüber reden kann. Also, in der Hinsicht denke ich schon. #00:08:43-1#

I: Hm (bejahend), ähm, jetzt noch einmal zurück zu Deiner eigenen Ausbildung, gab es konkrete Situationen oder Menschen, die Deinen Ausbildungserfolg ein Stück behindert haben? #00:08:57-5#

B: Ja. Also es gab eine Praxisanleiterin, das war in der ähm, ähm, Unfallchirurgie, die konnte mich aus, ja, bis heute (lacht), weiß ich nicht, nicht ähm, für mich schlüssigen Gründen, ja, nicht leiden, und die hat mir auch das Leben schwer gemacht, also, hinter meinem Rücken zur Chefin zu gehen und zu sagen, ja, die arbeitet hm (zögernd), unsteril und die hat keine Ahnung und die ist blöd, ähm, habe ich leider mitgehört, ja, was für mich in der Situation ganz schlimm war, weil ich überhaupt nicht wusste, ähm, was ich falsch gemacht habe, also, auch diese /, dass es keine klaren Ansagen gibt, sondern

180 dass alles immer hinter dem Rücken ähm, besprochen wird, ja, und man es als Schüler
aber auch nicht gesagt bekommen hat, also ich glaube, wenn man direkt die Kritik
anspricht, dann ist es für den Schüler auch viel einfacher, damit umzugehen und das
war halt bei dieser Person nicht möglich. Und auch, wenn man das Gespräch gesucht
hat, das habe ich auch versucht, sofort abgeblockt. Das hat mich sehr behindert, muss
ich sagen, und da bin ich auch mit Bauchschmerzen in die Abteilung gegangen.
185 #00:10:05-2#

I: // Hm (bejahend). #00:10:06-6#

190 B: // Und ich denke, dass ist auch etwas ähm, was auch den jetzigen Kurs beschäftigt.
#00:10:12-1#

I: Gab es da irgendjemand, der Dich unterstützen konnte? #00:10:17-2#

195 B: Hm (bejahend), ja (lacht), ironischerweise habe ich tatsächlich, wenn, dann Halt
bekommen von den Außeneinsätzen, also (unv.) klar, ich meine, alle kennen sich im
Haus, wenn da der ein oder andere Name fällt, wussten die sofort Bescheid und dann
haben die einen aufgebaut, also einen Außeneinsatz habe ich auch immer als, ja,
Bereicherung gesehen, weil man einfach ein anderes Blickfeld dann auch wieder
bekommen hat, und dann konnte man auch irgendwie wieder neutraler in die Situation
200 zurückgehen. #00:10:47-4#

I: Hm (bejahend) (...) und gab es auch Situationen, jetzt abgesehen von diesen
Außeneinsätzen, ähm, noch mehr, die Du als besonders hilfreich für Deine Ausbildung
empfunden hast? #00:11:01-2#

205 B: Ähm, hilfreich fand ich auch immer den Austausch mit der Klasse, also auch zu hören,
ähm, wie es den anderen in anderen Häusern ergeht, um vielleicht auch die Erfahrung
zu machen, ah okay, es liegt nicht an meiner Person. Also dass auch andere, die
vielleicht vom Charakter her anders als ich sind, die vielleicht auch viel älter sind, oder
210 vorher schon eine andere Ausbildung gemacht haben, dass auch die Probleme haben,
ja, dass die (...) ähm, / . Ja, man stellt sich ja schon selbst in Frage und das hat mir,
glaube ich, auch geholfen, dass man weiß, man ist nicht alleine damit. #00:11:34-2#

I: Hm (bejahend), ähm, (...) wie war der Kurs zusammengesetzt, weil Du sagst, es gibt

215 ähm, gab Ältere, die schon eine andere Ausbildung gemacht haben? #00:11:42-6#

B: Also, ich habe ja die Ausbildung angefangen mit 17 (...), ja, ich bin gerade 18 geworden, ähm, ich habe mich mit einer Auszubildenden sehr gut verstanden, die war zu dem Zeitpunkt schon 27, glaube ich, und ähm, ja, vom Menschlichen her kamen wir
220 super gut zurecht, ich finde auch nicht, dass man gemerkt hat, dass sie so viel älter ist als ich, aber sie hat natürlich eine ganz andere Lebenserfahrung gehabt, sie hat ähm, vorher schon studiert, hatte das abgebrochen, und ähm, genau, hat dann auch die Ausbildung angefangen und es war, ja auch immer interessant zu hören, wie sie so mit den Problemen umgeht. Ansonsten ähm, ja, waren es, glaube ich, viele, die direkt nach
225 der Schule angefangen haben und einzelne, die vorher schon eine Ausbildung abgeschlossen haben. #00:12:34-4#

I: Ähm, (...) also die Klasse hat Dich unterstützt, gab es noch mehr Menschen, die Dich da irgendwie mitgetragen haben, dass Du auch Sachen positiv empfinden konntest?
230 #00:12:52-0#

B: Außerhalb von der Ausbildung? #00:12:55-8#

I: Hm (bejahend). #00:12:55-8#

235 B: Ähm, ja, meine Familie war in der Zeit wichtig für mich, meine Freunde, also alle privaten Bezugspersonen. Ja und ansonsten war es tatsächlich so, aus den Außenbereichen. Also da sind auch wirklich Freundschaften entstanden, die bis heute anhalten, aus der Notaufnahme oder Endo-Uro oder ja, wo auch immer, und das hat mir
240 wirklich sehr geholfen und ich glaube, wenn es die nicht gegeben hätte, hätte ich auch abgebrochen. #00:13:22-7#

I: Okay. Und gab es im theoretischen Rahmen ähm, irgendwelche Menschen, die (...) Dir geholfen haben, irgendwie mit den Situationen besser zurecht zu gehen /, kommen,
245 die Dich beschäftigt haben? #00:13:35-2#

B: Ähm, rückblickend betrachtet, würde ich sagen, nein, was aber vielleicht auch daran liegt, dass man ja so die Nähe einfach nicht hatte, also die die Theorie hat ja in (Stadt B, anonymisiert) stattgefunden, die Praxis in (Stadt C, anonymisiert), ich denke, wenn das
250 beides in einem Haus gewesen wäre, wäre es einfacher gewesen, weil man ja mit ähm,

ja, ich sage jetzt mal, organisatorischen Problemen, wenn man damit zur Schule gegangen ist, dann hieß es auch öfters mal, ja das müsst Ihr selbst klären, das ist nicht unser Haus. Und ich denke, das vermittelt einem als Schüler dann auch, dass die eigenen Probleme auch nicht in dieses Haus gehören. Also so habe ich es empfunden.

255 #00:14:15-5#

I: Hm (bejahend). Also auch so eine gewisse Ohnmacht, #00:14:18-6#

B: // Ja. #00:14:18-6#

260

I: // weil man nicht gut genug unterstützt war? #00:14:22-6#

B: Genau. #00:14:15-6#

265 I: Ja, so, (...) habe ich es jetzt verstanden. ähm, Du hast gesagt, Du würdest im Nachhinein diese (...) Ausbildung nicht noch einmal machen. ähm, für welchen Weg würdest Du Dich heute entscheiden? Was könntest Du Dir heute für Dich vorstellen mit dem Wissen von jetzt? #00:14:40-1#

270 B: Ähm, das ist eine gute Frage. Also das, was ich jetzt mache, das macht mir Spaß, das ist auch etwas, wo ich sage, das ist ähm, erfüllend für mich. Ich glaube, wenn es das nicht geworden wäre, wäre ich tatsächlich in die Schullaufbahn gegangen, also ein Lehramtsstudium, #00:14:59-4#

275 I: // Hm (bejahend). #00:14:59-4#

B: // in die Richtung. #00:14:59-5#

I: Hm (bejahend) (...) Wo Du heute schon beruflich tätig bist, haben wir jetzt schon ähm, gehört, ähm, jetzt hast Du gesagt, ähm, jetzt fühlst Du Dich wohl, dann war aber die Ausbildung, war die sinnvoll für die jetzige Tätig- #00:15:32-6#

B: // Ja. #00:15:32-6#

285 I: // keit? #00:15:22-5# #00:15:32-6#

B: Auf jeden Fall. Also ich denke, auch der jetzige, ja Berufspunkt, den ich habe, der ist ja auch nur durch die Ausbildung gekommen (...) und da bin ich auch rückblickend betrachtet dankbar für, klar, dass ich die schlechten Erfahrungen gemacht habe, weil
290 sonst, glaube ich, könnte ich mich ja auch nicht hereinvertreten in die Schüler oder die Probleme. #00:15:44-5#

I: // Hm (bejahend). #00:15:45-0#

295 B: Dafür war es auf jeden Fall gut. #00:15:47-1#

I: (...) Und ähm, (...), bedauerst Du es, dass es nicht Lehramt geworden ist, auch wenn Du Dich jetzt wohl fühlst in dem (unv.), #00:15:58-8#

300 B: // Nein #00:15:58-8#

I: // was Du jetzt machst? #00:16:01-4#

B: // Nein. #00:16:01-4#

305

I: Ähm, (...) gibt es irgendetwas, nach dem ich jetzt nicht gefragt habe, was Du gerne noch berichten würdest? #00:16:12-6#

B: (...) Nein #00:16:20-9#

310

I: Dann bedanke ich mich ganz herzlich für das Gespräch! #00:16:24-5#

B: Sehr gerne. #00:16:25-3#4

Anhang E: Interview 1

I: So, lieber (Vorname des Interviewpartners anonymisiert), wo sind Sie denn geboren und aufgewachsen #00:00:06-9#

5 B: Ich bin geboren in Land A (anonymisiert), sagen wir so in der zweiten, zweitgrößten Stadt, Stadt A (anonymisiert) in Land A (anonymisiert). #00:00:21-1#

I: Und aufgewachsen? #00:00:26-4#

10 B: Auch, bis meinem Schulabschluss ich war auch dort und danach Familie hat nach Land B (anonymisiert) umgezogen. (Unv.) #00:00:31-7#

I: Hm (bejahend). Wie alt waren Sie da? #00:00:31-7#

15 B: (Unv.), wann war umgezogen? #00:00:35-1#

I: Ja. #00:00:35-1#

B: Gerade war ich 18 Jahre alt. #00:00:38-2#

20 I: Hm (bejahend) #00:00:38-2#

B: Gerade fertig mit, ähm, Stu /, ähm, mit, mit Schule. #00:00:43-5#

25 I: Hm (bejahend), und was war der Anlass, dass Ihre Familie umgezogen ist? #00:00:46-7#

30 B: Also, meine Mutter hat da eine (...) Ferienwohnung, und das, ja, schöne Wetter natürlich, nicht so, wie es in Land A (anonymisiert), und dann habe ich gesagt, okay, ich wollte auch etwas probieren, vielleicht etwas studieren, und dann habe ich mir auch beworben im Studium Politikwissenschaft, #00:01:05-2#

I: Hm (bejahend). #00:01:09-1#

B: // in Land B (anonymisiert). #00:01:09-7#

35 I: Und, haben Sie da auch angefangen #00:01:14-4#

B: // Habe ich angefangen #00:01:12-9#

I: // zu studieren? #00:01:12-9#

40

B: // zu studieren, aber da hat nicht lange gedauert, nur zwei Semester, also ein Jahr.
#00:01:20-2#

I: Und dann haben Sie sich entschieden aufzuhören? #00:01:23-7#

45

B: Ja, dann habe ich gemerkt, dass es ist nicht für mich, ist komplett weit weg (...) von mir. Ja, dann habe ich aufgehört. #00:01:30-6#

I: Und wie war das mit der Sprache da? #00:01:36-4#

50

B: Also, ich war sehr überrascht von mir, Sprache habe ich ganz run erlernt, ich glaube maximal ein halbes Jahr. Ich habe auch perfekt landessprachlich (anonymisiert) gesprochen. #00:01:49-6#

55 I: Mm (bejahend), Sie meinen schnell? #00:01:49-6#

B: Schnell, ja! #00:01:50-2#

I: // Ja, hm (bejahend). #00:01:53-6#

60

B: Es hat maximal ein halbes Jahr gedauert. #00:01:55-2#

I: Und, hm (zögernd) dann kamen Sie an der Uni auch gut zurecht, #00:02:01-1#

65 B: // Ja, ja, ja. #00:02:01-1#

I: // mit der Sprache? Auch mit der Schriftsprache? #00:02:01-1#

B: Auch mit Schriftsprache. #00:02:03-8#

70 I: Hm (bejahend), hm (zögernd), (räuspern). (...) Dann haben Sie, ähm. gerade erzählt, Sie haben sich entschieden dann aufzuhören. Ähm, gab es dann einen Plan B, was Sie dann machen wollten? #00:02:19-9#

B: Weiter nicht. Für junge Leute, wenn Beispiel, schau ich jetzt hinten, was habe ich
75 damals getan, ich glaube auf aktuelle Situation, auch aktuelle meiner Eltern, meine Gedanken, ich das nie gemacht, ich hätte es mir trotzdem durchgezogen Studium bis Ende, ja. #00:02:38-9#

I: Hm (bejahend). Also, Sie haben dann aufgehört und was haben Sie dann anschließend
80 gemacht? #00:02:44-2#

B: Also anschließend, das ist das Problem, habe ich gar nichts Besonderes gemacht, nur gearbeitet #00:02:49-6#

85 I: // Hm (bejahend). #00:02:49-6#

B: // im Restaurant, mehrere Jahre, ja. Bis irgendwann habe ich meinen, meinen Mann kennengelernt. #00:02:56-3#

90 I: Hm (bejahend). (...) Der damals auch in Land B (anonymisiert) lebte? #00:03:04-9#

B: Nein, ähm, er war da nur kurz für Urlaub, #00:03:07-3#

I: // Hm (bejahend). #00:03:07-5#

95

B: // also Familienbesuch. #00:03:08-6#

I: Also das heißt, er ist Einwohner des Landes B (anonymisiert) #00:03:16-9#

100 B: Hm (zögernd), offiziell seine Eltern ist Einwohner des Landes B, (anonymisiert) #00:03:17-4#

I: // Hm (bejahend). #00:03:17-4#

105 B: aber er ist geboren hier in Deutschland #00:03:18-5#

I: // Hm (bejahend), und lebte auch hier in Deutschland? #00:03:21-4#

B: // Und lebte auch hier in Deutschland #00:03:21-9#

110 I: Ja. (...) Dann haben Sie ihn kennengelernt und wie hat sich dann Ihr Leben weiterentwickelt? #00:03:31-2#

B: (Räuspern) Also, wir haben dann natürlich ganz oft in Beziehung zusammen gekommen und dann natürlich, so wie er sehr gebildeter Mensch und hat auch Uni
115 abgeschlossen und hat auch Ausbildung und mehrere Weiterbildungsabschlüsse und arbeitet auch mit (...) mit Jugendlichen, und hat er mir gesagt, ja wie siehst Du dann, dass es, dass was hast Du getan, dass es kann bei jedem passieren, aber Du hast noch Zeit in Deinem Leben etwas noch nachzuholen und ohne eine Grundausbildung, ja, Du kannst trotzdem le /, also leben, aber trotzdem, in diesem Alter, sagt er mir, Du hast noch
120 Chance, noch eine passenden Ausbildung machen oder dazu zu holen, ja, das macht Leben (...) ein bisschen einfacher, so hat er mir damals gesagt. #00:04:24-2#

I: // Hm (bejahend). #00:04:24-5#

125 B: // Ja, und dann habe ich mir auch Gedanken gemacht, einzige meiner Probleme war, er hat gesagt, ja, jetzt müssen wir entscheiden, wir waren schon zusammen drei Jahre und dann hat er mir gesagt, wir müssen jetzt entscheiden, was wollen wir jetzt weiter machen und ich muss entscheiden, oder bleibe ich in Land B (anonymisiert) oder ziehe ich in Deutschland, aber natürlich in Deutschland zu umzuziehen, natürlich ich habe
130 Probleme gehabt, ich konnte überhaupt kein einziges Wort (...) von deutscher Sprache. Und dann habe ich mir gedacht, okay, mache ich das, ich habe nicht so viel zu verlieren, ein Neuanfang ist nicht immer einfacher, aber ich habe ihn, und er kann mich unterstützen. Und dann habe ich diesen Schritt getan, und ich habe umgezogen. #00:05:11-2#

135

I: Und in diesen drei Jahren Ihrer Beziehung, haben Sie sich immer nur in Land B (anonymisiert) gesehen, wenn er Urlaub #00:05:18-6#

B: // Nein #00:05:19-2#

140

I: // gemacht hat? Nein. #00:05:19-4#

B: Also wir haben gemacht, ähm, Wochen /, ähm, Wochenendbeziehung. Dass muss ich jetzt sagen, Gott sei Dank damals gibt es noch Lufthansa für 60 Euro (lacht) Flug von Frankfurt (lacht) nach Hauptstadt von Land B (anonymisiert) und das haben wir, ein
145 Wochenende ich habe zu ihm geflogen, ein Wochenende er hat zu mir geflogen.
#00:05:37-0#

I: // Hm (bejahend). #00:05:38-9#

150 B: // und dann, in drei Jahren haben wir gemerkt, also das ist nicht einfach, das ist sehr schwierig. #00:05:44-6#

I: (...) Also, dann ist die Entscheidung gefallen, nach Deutschland umzuziehen?
#00:05:52-4#

155

B: // Ja. #00:05:52-5#

I: Wie haben das damals Ihre Eltern gesehen? #00:05:56-3#

160 B: Also, meine Mutter natürlich, die hat gesagt, Du bist jetzt nicht mehr 14 oder 15, Du bist schon ein Erwachsener, Du bist schon älter als 18 Jahre alt. Hat gesagt, ja, Du musst entscheiden. Aber hat sie mir auch gesagt, ja, Ausbildung im Leben spielt eine große Rolle, ob hier in Land B (anonymisiert), ob in Land A (anonymisiert), ob in Deutschland, ich muss mir Gedanken machen, ja. #00:06:21-4#

165

I: Und Ihre Mutter wusste auch von Ihrer Beziehung? #00:06:25-7#

B: Ja. #00:06:27-6#

170 I: Ja. Und war das irgendein Problem für sie? #00:06:30-2# #00:06:34-1#

B: Nein, nie. #00:06:32-2#

I: Okay. (...) Das ist ja doch für viele Jugendliche eher schwierig! #00:06:37-1#

175

B: Ja, ich glaube, ich muss das natürlich zugeben, ich habe vielleicht Glück in meinem Leben, meine Mutter ist auch ganz, von einer Seite, ich muss das zugeben, eine

konservative Frau in streng orthodoxer Kirche groß geworden, aber ich war überrascht, wenn habe ich das zugegeben oder habe ich mich geoutet, #00:06:57-7#

180 I: // Hm (bejahend) #00:06:58-2#

B: // plötzlich ich habe in Augen von meiner Mutter, sagen wir nicht Mutter, aber beste Freundin gefunden #00:07:05-6#

185 I: // Hm (bejahend). #00:07:04-8#

B: // und sie unterstützt mir, sie unterstützt mich immer, ja. Und ich kann das immer natürlich schätzen. Ich glaube, dass hat, so wie kenne ich von meinen Freunden, nicht jeder hat im Leben so ein Glück. #00:07:17-0#

190

I: Hm (verneinend), ganz bestimmt nicht. #00:07:19-6#

B: Ja. #00:07:19-4#

195 I: Ähm, leben Ihre Eltern zusammen? #00:07:22-2#

B: Nein. #00:07:24-7#

I: Und haben Sie noch Kontakt zu Ihrem Vater? #00:07:26-9#

200

B: Zu meinem Vater ist ganz schwierig, ich glaube, der letzte Kontakt war vor 15 Jahren, hat er noch eine Familie gegründet, ja und wir haben fast keinen Kontakt. #00:07:37-8#

205 I: Hm (bejahend). Und haben Sie Geschwister, (Vorname des Interviewpartners anonymisiert)? #00:07:40-1#

B: Nein, (...) von meinem Vater glaube ich, hat er jetzt (...) Kinder, #00:07:47-5#

I: // Hm (bejahend). #00:07:48-1#

210

B: // ich bin sicher, aber habe ich überhaupt keinen Kontakt und nie gesehen #00:07:52-0#

215 I: Hm (bejahend). #00:07:52-6#

B: // aber Geschwister habe ich keine. #00:07:54-3#

220 I: Hm (bejahend), und Ihre Mutter lebt noch immer in Land B (anonymisiert)? #00:07:57-9#

B: Meine Mutter macht das immer, im Sommer sie lebt in Land B (anonymisiert), und Winter sie wohnt in Land A (anonymisiert). #00:08:03-3#

225 I: Hm (bejahend), (...) und wie oft sehen Sie Ihre Mutter (...) jetzt? #00:08:10-6#

B: Ich sehe meine Mutter jede so drei, vier Monat, #00:08:14-7#

I: // Hm (bejahend). #00:08:15-7#

230 B: // oder sie kommt zu mir oder ich fliege oder wir versuchen, auch immer zusammen etwas zu unternehmen, also natürlich nicht langfristig, aber kurzfristig, sagen wir so fünf, sechs Tage zusammen Urlaub, ja. #00:08:26-4#

I: Und besuchen Sie sie auch in Land A (anonymisiert)? #00:08:29-5#

235 B: Ja, im Landesteil von Land A (anonymisiert) #00:08:31-2#

I: Ja, ähm, können Sie das mit Ihrem Mann gemeinsam machen? #00:08:34-1#

240 B: Ja, wir können das zusammen machen, aber er ist, er mag das nicht gerne, (unv.) sein politisches Ansehen ist, ist ein bisschen so demokratisch und er sieht die ganze Situation, die er sieht im Landesteil von Land A (anonymisiert) er ist nicht einverstanden. Wenn fliegen wir in den Landesteil von Land A (anonymisiert), sagen wir so, wir sind durchkontrolliert und da und hier, jetzt muss natürlich auch zugeben, in letzten, ich

245 glaube letzte drei Jahren ist einfacher geworden, #00:09:02-5#

I: // Hm (bejahend) #00:09:03-1#

250 B: // jetzt natürlich (unv.) da, wir dürfen in den Landesteil von Land A (anonymisiert)
fliegen ohne Visum und drei Monate im Landesteil von Land A (anonymisiert) ohne
Visum bleiben #00:09:13-0#

I: Ist Ihre homosexuelle Beziehung dort ein Problem, #00:09:16-5#

255 B: // Ja. #00:09:19-9#

I: // politisch oder #00:09:17-3#

260 B: // Ja #00:09:18-3#

I: // also rechtlich? #00:09:19-5#

265 B: nicht nur politisch, ich glaube auch, ganz normal menschlich. Ja, ich kann mir
vorstellen, wenn ich das hätte irgendwann das zugegeben irgendwo in Uni oder bei
Arbeit. Ich kenne auch, ich habe da Freunde, ja, Leute haben keine Zukunft, sie können
ganz nicht normal, nicht normal arbeiten. #00:09:40-0#

I: Hm (bejahend), und ist es rechtlich toleriert? #00:09:43-2#

270 B: Nein, es ist auch nicht toleriert. Natürlich das wird offiziell gesagt, es gibt keine
Diskrimination und so weiter und so fort, aber inoffiziell, das wird immer toleriert ganz
negative, wie kann, darf ich das sagen, ganz negative Einflüsse; Beispiel, wenn es
jemand auf die (unv.) irgendwie so passiert und hat mich jemand beleidigt und so weiter
und so fort und ich möchte ganz normale Anzeige starten, ich kenne vom Beispiel ganz
275 von persönlichen Freunden, keiner traut so etwas zu machen. #00:10:20-1#

I: // Hm (bejahend). #00:10:20-0#

280 B: // Auch so wenn Leute gehen und wollen Beispiel nicht nur Anzeige erstatten also
einfach nur hm (bejahend), beschweren, dann wird das alles gedreht und gesagt, ja, Du
hast selber Schuld, #00:10:28-3#

I: // Hm (bejahend). #00:10:29-0#

285 B: // Du musst Dich ändern. #00:10:31-3#

I: Und wie ist es in Land B (anonymisiert)? #00:10:33-3#

B: In Land B (anonymisiert) ist, sagen wir so, ein bisschen einfacher, aber trotzdem
290 wegen dem ganz großen Einfluss von orthodoxer Kirche, Leute das machen das auch
nicht ganz offiziell. #00:10:49-9#

I: // Hm (bejahend). #00:10:48-9#

295 B: // Ja. #00:10:51-0#

I: Und wie empfinden Sie es hier? #00:10:53-3#

B: Also in hier, ich war natürlich sehr überrascht, ja, hm (zögernd), gibt es natürlich auch
300 verschiedene Leute, aber endlich, wenn habe ich hier umgezogen, seitdem so darf ich
jetzt endlich ganz normal atmen und sagen Leute, wer ich bin, ja. Und natürlich meisten,
sagen wir so, 90%, nehmen Dich so, wie ist, ja, ob Du bist in Arbeit, ob Du bist in Schule,
ob Du bist in Ausbildung und dann natürlich alle schauen zu Dir als zu Mensch. Keinen
interessiert, was Du machst in Deinem privaten Leben und ich finde, das ist so
305 Wahnsinn, das ist so, also Du, Du, Du fühlst Dich wie ganz normale Mensch und Du
willst in dieser Community weiterleben, ganz normal. Meine ich, wir machen auch nicht
so viel, wir gehen auch täglich zur Arbeit, ja. Also ich bin, sagen wir so, (unv.) sehr
bedankt für Gott, wenn darf ich so sagen, ja, oder habe ich so Chance im Leben
bekommen, nach Deutschland zu kommen. #00:12:00-8#

310

I: Hm (bejahend). (...) Wann haben Sie gemerkt, dass Sie homosexuell sind, (Vorname
des Interviewpartners anonymisiert)? #00:12:07-3#

B: Oh Gott, ich glaube, (...) so, wie kann ich mich erinnern, ich glaube von 14 oder von
315 13 Jahren ich habe das gemerkt, ich habe, so wie das wird immer, habe ich eine
Freundin gehabt und so weiter und so fort, aber ich habe immer nur platonische
Beziehungen gehabt #00:12:24-4#

I: // Hm (bejahend). #00:12:24-7#

320

B: // und das ist (...) war überhaupt kein Hintergrund, keine, sagen wir so, sex /, sexuelle Nei /, Neigung, #00:12:34-4#

I: // Hm (bejahend). #00:12:34-6#

325

B: // (unv.) und dann habe ich gesagt, ja, dass irgendetwas mit mir nicht stimmt. Dann ich war ganz, ich glaube drei Jahre in Klosterschule und ich habe gedacht, vielleicht mit mir etwas nicht stimmt. Ein Jugendlicher, 13 Jahre alt, natürlich damals Anfang Neunziger, Du hast ja, auch sagen wir so, in diesen Ländern (anonymisiert) überhaupt
330 keine Information, was ist mit Dir, was läuft mit Dir und natürlich Du glaubst, dass irgendetwas nicht stimmt mit mir. Erste Gedanken sagt, ja ich muss zum Doktor, aber dann sagst Du nein, ich kann nicht zum Doktor, das wird jeder, jeder in der Ecke wissen, was ist los mit mir. Und ich kann nicht so etwas für meine Familie antun. Aber natürlich kämpfst Du mit Dich, hast natürlich Stress, täglichen Stress, ja, und mit den ei /, eigenen
335 Gedanken natürlich, wenn fällt Dir das mit 18 Jahren dann ein, das was Du denkst, dann ja Gott, ich muss irgendwie herausfinden, ja. Von Community, wo Du wohnst, ja, #00:13:37-4#

I: // Hm (bejahend). #00:13:37-5#

340

B: // außer Du traust nicht viel zu machen und Du findest Dich krank und Du befindest Dich immer ständig in einem Kreis, welcher hat keinen Anfang und kein Ende. #00:13:46-7#

345 I: Ja, ja, und wie lange hat es für Sie gedauert, bis Sie selber das Gefühl hatten, ähm, also, das ist nun normal und es ist eben keine Krankheit? #00:13:58-6#

B: (...) Sagen wir so, so, ich habe das erstmal richtig gefühlt in Deutschland, wo habe ich gesagt, oh, Gott, mein Mann, er hat guten, guten Job, gute Stelle, jeder bei Arbeit von
350 Chef weiß das, und kommuniziert mit ihm ganz normal. Dann habe ich in Deutschland gemerkt, oh Gott, Chancen hier, Außenminister, ich glaube, er ist jetzt gerade gestorben. #00:14:30-0#

I: // Hm (bejahend) #00:14:30-2#

355

B: // Wie war er, es war Guido West /, West /, Wester /, #00:14:41-4#

I: // Westerwelle. #00:14:36-2#

B: // Westerwelle, #00:14:40-1#

360

I: // Hm (bejahend). #00:14:40-1#

B: // und dann habe ich endlich gesagt, Leute, das kann nicht sein, jeder weiß, Leute leben auch ganz normales Leben und für Leute hunderte Türen ist offen (...) und dann,

365 wirklich, ich habe erst dass mich gefühlt wie zuhause. #00:14:52-4#

I: Hm (bejahend). Und wie alt waren Sie, als Sie sich Ihrer Mutter offenbart haben?
#00:14:59-9#

370 B: (...) Das war gerade, wo haben wir nach Land B (anonymisiert) umgezogen, da komme ich zu meiner Mutter und (unv.) meiner Mutter, ich wollte Dir etwas sagen, weißt Du was, ich habe jemanden kennengelernt, und dann plötzlich sie unterbricht mich, sagt, ich weiß schon, schon lang. #00:15:14-3#

375 I: // Hm (bejahend). #00:15:14-9#

B: // Du musst mir gar nichts erzählen, ich habe (unv.), was meinst Du, was weißt Du? Ja ich weiß von Deinen Neigungen und so weiter und so fort und ja, ich will Dir sagen, ich werde immer, immer, immer auf Deiner Seite stehen. Ja! Ich war natürlich überrascht, absolut, so wie kenne ich von Freunden, dass kommt, ich habe auch mehrere Freunde, welche haben überhaupt keinen Kontakt zur Familie #00:15:40-0#

I: // Ja. #00:15:40-5#

385 B: // wegen sexueller Orientierung, ja, und das finde ich natürlich schade, ja. Ich finde mich auch ganz normaler Mensch und ich finde mich nicht irgendwo so krank (lacht), ja. (...). #00:16:00-7#

I: (...) Ja, dann sind Sie irgendwann, ähm, auf Drängen Ihres Mannes, so habe ich es
390 verstanden, #00:16:03-7#

B: // Ja #00:16:06-0#

I: // nach Deutschland gezogen #00:16:07-5#

395 B: // Ja. #00:16:07-9#

I: // und, wie ging es dann weiter, (Vorname des Interviewpartners anonymisiert)?
#00:16:11-1#

400 B: Ja, dann haben wir gesehen, was machen wir zweite? Erste mit was muss ich
anfangen, natürlich Sprache kennenlernen und ich war sehr überrascht, dass war nicht
einfach für mich so wie mit Landessprache B (anonymisiert), ich glaube es liegt daran,
Landessprache B (anonymisiert) gehört zur (anonymisierten) Sprachgruppe, #00:16:31-
2#

405

I: // Ja. #00:16:33-2#

B: // und mit Schriften und das, war ganz easy locker, ein halbes Jahr das habe ich
kennengelernt, und mit deutscher Sprache bis jetzt, nach den Jahren, habe ich trotzdem
410 Probleme und ich finde auch manchmal große Probleme. Ich habe mich bemüht, etwas
zu lernen und ja, vielleicht ich bin alter geworden oder älter geworden oder habe ich jetzt,
sagen wir so, (...) ich kann nicht sagen, oder habe ich keine Lust, aber ich kenne von mir
selbst, jetzt, wo Zeit geht immer nach vorne und ich werde älter, das wird immer
schwieriger und schwieriger, einfacher zu sitzen, und ein Buch zu lesen, #00:17:19-6#

415

I: // Hm (bejahend). #00:17:19-5#

B: // auch auf eigene Sprache, auf Muttersprache. Ja, vielleicht, ich weiß nicht, ob das
geht, geht jedem, vielleicht dass es liegt an, keine Ahnung, an Erziehung oder an Kultur,
420 ja. Also mit der deutschen Sprache, ich habe auch bis jetzt Probleme. Ich musste richtig
kämpfen, kämpfen und kämpfen. Und erste drei Jahre, erste zwei Jahre, excusez, ich
war auch in, in Goethe /, Goethe-Universität, wo haben wir das selbst alles bezahlt, ja,
wo gibt es diese private Kurse, habe ich das zweimal wiederholt, zehn Monate und zehn
Monate, und trotzdem habe ich gemerkt, ich bin ganz weit weg, und das hat natürlich,
425 habe ich mich enttäuscht und habe ich gesagt, weißt Du was, ich glaube, habe ich
überhaupt keine Chancen in Deutschland etwas zu anfangen. (...) Ich habe ihm gesagt,
ich glaube ich muss jetzt zurück, zurück umziehen, das gibt es keine Chance für mich
jetzt etwas zu anfangen. Damals habe ich auch einen Job gefunden, ich musste hier

irgendwie so meinen Lebensunterhalt zahlen, das waren auch, auch harte Zeiten für
430 mich, ich musste bei Mc Donald's anfangen arbeiten, ja, sechs Mal in der Woche,
verschiedene Dienste, auch für wenig Geld und harte Arbeit. Und dann drei Jahre später
habe ich mir gesagt, weißt Du was, ich glaube mit Sprache klappt auch nicht perfekt,
Arbeit ist auch nicht mein Traum, was habe ich mir gewünscht, ich glaube, habe ich hier
nicht sehr viele Chancen. Und plötzlich hat er mir gesagt, ja, Du kannst nicht einfach so,
435 Leben ist nicht so easy oder einfach, Du kannst nicht einfach so aufgeben, ja. Sage ich
ja, aber ich bin schon drei Jahre hier; und sehe ich für den im Moment keine Zukunft.
Dann hat er gesagt, nein, Du machst das nicht, komm, Du bist ein Mann, oder? Du sollst
das beweisen (lacht), so hat er mir damals gesagt (lacht). Klingt vielleicht das ist ein
bisschen komisch und habe ich ihm gesagt, ja okay, kehre ich zurück, was habe ich da?
440 Auch ich muss gleiche Arbeit machen oder von Anfang an, einziges, was Positives wäre,
ich könnte da easy mit einer Ausbildung anfangen und ohne Probleme eine Ausbildung
absolvieren. Aber damals in Land B (anonymisiert) hat angefangen auch, schwierige
Ökono /, ähm Ökono /, Krise, also ökonomische Situation in Land B (anonymisiert). Habe
ich auch mit Mutter telefoniert und mit vielen Freunden und da haben sie mir gesagt, ja,
445 Du kannst es machen, aber hier in Land B (anonymisiert), so wie sieht jetzt aus, das gibt
es auch keine Zukunft. Und zwei Freunde von mir von Land B (anonymisiert) haben sie
auch nach Köln umgezogen, und haben sie gesagt, (Vorname des Interviewpartners
anonymisiert), Du kannst das machen, aber (...) mit Deinem Lohn was bekommst Du da
nach der Ausbildung, Du kannst nicht Deine, ähm, Miete zahlen, hat gesagt, das gibt
450 auch keinen Sinn. Und dann habe ich ihm gesagt, ja, ich muss jetzt etwas ändern. Er
arbeitet in Klinik A (anonymisiert), mein Ehemann, seit Jahren, auch unterrichtet Kinder,
und da hat er mir gesagt, schau hier, das ist ein Beruf mit Zukunft. Natürlich auch nicht
einfacher Beruf in Medizin oder Richtung Pflege oder noch etwas, das ist schwieriger
Beruf, ja, aber es ist ein Beruf mit Zukunft, welcher gibt Dir immer ein Stück Brot und Du
455 findest immer, egal wo hingehst, ob gehst Du zurück nach Land B (anonymisiert) , Du
findest immer eine Arbeitsstelle. Dann habe ich angeschaut, was gibt es da, und dann
plötzlich habe ich gesehen, oh Gott, was ist das Interessantes in Klinik A (anonymisiert)
steht, ja, da gibt es auch nicht normale Krankenpflegeausbildung, gibt es da
verschiedene, und mein Ehemann unterrichtet bei (...) (unv.), ähm, in MTA-Schule, und
460 er ist selbst MTA in Klinik A (anonymisiert) und hat gesagt, dass ist auch sehr schön,
aber wir haben uns entschieden, Eigentumswohnung oder Haus zu kaufen, und in
diesem Moment haben wir etwas gefunden, haben wir etwas gekauft, getan und haben
uns gesagt, schau hier, leider das wird schwierig herauszukommen, (unv.) MTA-Schule,
sie zahlen kein Ausbildungsgehalt, Du musst noch selbst jedes Semester ungefähr, ich

465 erinnere mich nicht, ungefähr 150 Euro zahlen für Schule. Und haben wir uns gesagt,
wir schaffen das nicht, einfach, ähm, ökonomisch wir schaffen das nicht. Dann habe ich
angefangen, nochmal schauen, was gibt es noch, normale Krankenpflegeausbildung, da
habe ich gesagt, ja keine Ahnung, das ist ja Krankenpflege, Krankenpflege, und dann
habe ich gehört OTA, gibt es Operationstechnischer Assistent, und dann habe ich ihm
470 gesagt, weißt Du was, schau hier, das klingt so (...) so interessant, das ist so, es ist
komplett anders als, sagen wir so, damals wusste ich überhaupt keine, um was geht.
Das ist komplett anders, als einfach so in Station um Leute kümmern, ja. Ich kann das
machen, aber schau hier, das ist so mehr als irgendwie so ein technischer Beruf, ja. So
wie Beispiel MTA, ja, das ist interessant, ja, und ich glaube das für einen Mann wird das
475 passen. Dann haben wir zusammen angeschaut, habe ich mich beworben und plötzlich
habe ich eine Zusage bekommen für ein Vorstellungsgespräch. Das glaube ich, hat
stattgefunden 2014, dann ich war in Klinik A (anonymisiert) beim Vorstellungsgespräch
und (...) ich muss natürlich zugeben, wenn habe ich da gegangen, ich war 100% sicher,
oder ich habe keine Chancen. Und das ist mir noch klar geworden, wenn ich war in diese
480 Vorstellung /, Vorstellungsraum und da war viel, ich muss das geben, junge Leute, Leute
welche 99% haben überhaupt keine Probleme mit Sprache, meisten, auch wenn nicht
so Deutsche, dann sind sie hier groß geworden und habe ich gesagt, Mensch komm
jetzt, komm jetzt, erste halbe Stunde war so, so, nimm Deinen Rucksack und gehe jetzt,
das wird Dir, Du hast keine Chancen hier, vergiss! Und so viele Leute, und so wie es
485 stand damals im Internet, da war, ich glaube sechs bis sieben Leute - Bewerber pro
einem Ausbildungsplatz. Keiner wollte, ich weiß nicht warum, keiner wollte
Krankenpflege machen, aber alle wollen OTA werden. Oder natürlich, es ist das
schlimmste Gefühl, wenn sitzt Du da und sagst, ja, ich wollte, ich bin nicht mehr 17, ich
bin schon Anfang 30, was soll ich jetzt machen, ich gehe jetzt in diesen Raum, da wo
490 sitzen zehn Leute vor mir und ich werde mich nur blamieren und habe ich überhaupt
keine Chance. Ja. Dann habe ich mich trotzdem gezwungen, ich war drinnen, ich kann
mir richtig, ich kann mir nicht erinnern, was habe ich, was habe ich damals gesagt, Frau
Schindler, da waren so viele Leute, ich war so gestresst (...). Ja (...), und (...) paar
Wochen später, ich glaube, ich habe einen Brief bekommen. Plötzlich habe ich eine
495 Zusage bekommen für diese Ausbildung. Ich habe zwei Tage geheult (lacht), wie ein
Mädel und ich habe mir gesagt, ich bin im falschen Kino hier. Plötzlich, Leute geben Dir
eine Chance im Leben, und natürlich für mich war klar, ich bin jetzt Anfang 30, ich habe
nicht so viel Zeit, (...) für, für neuen Anfang, aber ich habe mir auch vorgetäuscht, wie
das will ich so sagen, oder, also nicht enttäuscht, aber ich habe mir komplett anders
500 vorgestellt, ich habe gedacht, (...) diese Kenntnisse, welche habe ich, das werden sie

reichen - reichen für eine Ausbildung, ja. Und dann in den ersten paar, Wochen, wo hat Ausbildung angefangen, habe ich mir wieder gesagt, Mensch, Du hast keine Chance, Du schaffst das nicht, das ist, das ist, das ist wie vor zehn Jahren, wo hast Du nach dem Schulabschluss hast Du Deine Uniausbildung angefangen, da war für Dich ein sehr
505 hohes Niveau; und dann habe ich plötzlich gelernt, auch um für eine Ausbildung absolvieren, diese alle Kenntnisse am meisten natürlich von der Sprache Defizitprobleme, ich habe mir gedacht, Du bist in komplett, komplett im falschen Kino hier. Du schaffst das nicht, das gibt überhaupt keine, keine Möglichkeit, das was zu schaffen. Auch um ein /, wenn man sagen will, wenn geht um einfache Sachen, habe ich
510 überhaupt gar nichts verstanden, um was geht es. Auch um einfache Sachen. Dann natürlich, dass es, dass es nicht nur, das gehört auch dazu, auch Stress, ich glaube, erste Probezeit, (...) ich habe viel abgenommen, ich war voll gestresst, was ich habe verstanden, ja, das geht jetzt um Zukunft, aber ich habe keine Kraft, und alle meine Bemühungen, ich habe jeden Abend gegessen, mein Mann hat mir extra eine private
515 Dozentin für Sprache genommen, irgendwie wir haben versucht, das um jeden Preis nachzuholen, und irgendwie dran bleiben, egal um (unv.), geht nur um bestehen und dran bleiben, ja. Habe ich trotzdem das nicht geschafft, aber ich muss natürlich, wenn darf ich nach vorne sehen, ich wollte das sagen, ich habe nur auch gemerkt, wo kann - sowie bei Menschen gibt es Unterschiede, manche wollen Dich akzeptieren, manche
520 wollen Dich nicht akzeptieren, auch Beispiel in Schule. Ich war so überrascht, dass es liegt, liegt am, am Menschen. Natürlich kann Menschen nicht über, über Grenzen gehen, über Grenzen, aber das liegt viel an Menschen, ob Menschen wollen das, ob (unv.) Menschen sagen wir so, ja, ich habe keine Zeit, aber ich will trotzdem, trotzdem diese Zeit nehmen und irgendwie versuchen helfen. Und ich habe das gesehen, viele wollen
525 überhaupt das nicht. Jeder beschäftigt mit seinem privaten Leben und jeder sagt ja, schafft, schafft; schafft nicht, kommt nächste. Aber Leute vergessen, dass, nicht bei jedem natürlich, aber bei manchen, so wie bei mir, natürlich sage ich nicht, hier geht um Leben und Tod, aber jetzt, geht, geht um Zukunft, geht um Zukunft. Und ich habe das nur gemerkt, (...) nach dem Unterschied, wenn war ich bei Klinik B (anonymisiert) und
530 dann natürlich, mir wurde gesagt, habe ich meine Probezeit nicht bestanden, und unsere Lei /, alte OP-Leiterin hier in Klinik B (anonymisiert), welche hat mit mir das genommen für diese Ausbildung, hat sie gesagt, ich mache alles, was liegt in meine Hände oder in meinem Arm, Dir noch eine Zukunft geben. Ich sehe, oder Du hast etwas Positives, Beispiel im Praktischen und so weiter und so fort, und Du kannst das schaffen, einzige
535 was hast Du, ist Probleme vielleicht mit Sprache. Und sie sagt, ist schon klar, wenn kommst Du komplett von, von anderer Seite, also (unv.) aus der Gastro /, Gastronomie,

ja, wenn jemand sagt, bringe mir da - egal was, eine Prothese, Du weißt nicht, was überhaupt, um was es geht dann, ja? (...) Und hat sie gesagt, sie gibt mir noch eine Chance, also von ihrer Seite natürlich, aber sie kann nicht so viel machen von Schulseite, und sie hat mir dann (...) angeboten, restliche Jahr bleiben auch im Spital als (...) als Praktikant, als Lagerungshelfer und in diesem Jahr (...) auch versuchen, Sprache ein bisschen nachzuholen, ein bisschen schauen, um was es geht hier, und im nächsten Jahr hier in Klinik B (anonymisiert) startet auch neuer Kurs in Schule. Ja, dann haben wir auch mit Leiterin Frau X (anonymisiert) gesprochen, ja, und ich war so überrascht, hat sie gesagt, ja, hat sie mit damals mit OP-Leitung (Name anonymisiert), mit (Name anonymisiert) gesprochen und sie (Name anonymisiert) hat gesagt, er hat Potential für die seinen Beruf und aber er braucht natürlich viel, viel Unterstützung. Ja, und ich glaube, wenn damals Frau X (anonymisiert) hat nicht zugestimmt, dann ja, ich hätte sonst vielleicht nicht heute hier gewesen. Ja, und diese Unterstützung habe ich bekommen, dafür ich, bin ich, ich glaube ich werde immer dankbar, oder habe ich diese Chance im Leben bekommen (...). Ja, und dann acht oder sieben Monate später hat angefangen (...) neue Leben. In diesen acht Monaten habe ich mir auch viel, viel Mühe gegeben, aber trotzdem habe ich gesehen, Beispiel im Schriftlichen, wenn im Mündlichen, oder in (...) wenn habe ich viel verstanden in diesem Jahr, um was geht, schriftliche hat mir auch trotzdem Probleme gegeben, da war ganz schwierig für mich, ich habe auch dann jeden zweiten Tag zuhause gegessen mit meinem Mann, habe ich versucht, das alles nachzuholen, aber da war schwierig. Ich kann das nicht sagen, warum. Nicht oder habe ich mir da keine Mühe gegeben, ich habe jetzt richtig mir Mühe gegeben und trotzdem war schwierig. Und sehr schwierig war, Beispiel damals später in Ausbildung, Beispiel normale Frage, Du weißt um was es geht, Du weißt wie das richtige Antwort, aber Du kannst das nicht sagen wie, so, auf Landessprache A (anonymisiert) oder Landessprache B (anonymisiert) schreiben, Du musst es auf Deutsch schreiben, und auf Deutsch Dir fehlen, einfacher, Du kannst nicht auf Deutsch denken, Dir fehlen diese Worte. (...) Und das war, das war grausam, aber ich musste kämpfen, und ich habe gekämpft. Und natürlich muss ich zugeben, diese Unterstützung, welche habe ich von (...) von Team bekommen, ja, das war, das war Wahnsinn. Natürlich muss es geben, so eine Unterstützung habe ich in Klinik A (anonymisiert) von Lei /, (nicht nur von Leitung, aber generell vom Team habe ich das nicht bekommen. #00:32:42-1#

570 I: (Räuspern) Wie war das damals für Sie, als Sie, ähm, (...) dann gesagt bekommen haben, Sie haben die Probezeit nicht bestanden? #00:32:55-4#

B: Ja, dann damals für mich hat alle Welt zusammengebrochen. #00:32:59-4#

575 I: Hm (bejahend). Wer hat das Gespräch mit Ihnen geführt? #00:33:02-2#

B: Ähm, (Name anonymisiert), also OP-Leiterin, #00:33:07-7#

I: // Hm (bejahend). #00:33:08-8#

580

B: // hat sie zu mir gekommen und hat sie mir gesagt, ich erinnere mich damals, ich war auch in (...) in einem Lager, hat sie mir gesagt, ich muss mit Dir kurz reden. Hat sie mir gesagt, sie hat richtigen Kampf gemacht mit Schulleitung und hat sie gesagt, ja, sie sollen das irgendwie so versuchen, Dir helfen und so weiter und so fort. Von praktischer

585 Seite Du bist super, Du bist teamfähig und so weiter und so fort, aber von Schule und (...), ich erinnere mich auch, Herr Y (Name anonymisiert), war überhaupt dagegen, zusammen mit, ich erinnere mich nicht mehr ihren Namen, mit, mit Schul /, Schul /, Schulleitung, ja. Er war komplett radikal, hat er gesagt, das gibt überhaupt keine Chancen. #00:34:02-1#

590

I: Und hat denn aus der Schule auch jemand mit Ihnen darüber gesprochen? #00:34:07-3#

B: Ja, natürlich! #00:34:08-3#

595

I: Hm (bejahend). #00:34:10-6#

B: Ich glaube damals, war da gerade unser Kurs Herr Y (Name anonymisiert) übernommen, was ich, ich erinnere mich nicht mehr, wie war Name von (...) alte /.

600 #00:34:20-9#

I: Frau Z (Name anonymisiert). #00:34:22-8#

605 B: Frau Z (Name anonymisiert), ja. Frau Z (Name anonymisiert), ich glaube, war erste paar Monate bei uns, und da hat uns gerade ganz frisch Herr Y (Name anonymisiert) übernommen, ja. Und dass, was muss ich jetzt sagen, er natürlich auch, und Herr Y war (...) grausam, ich muss das sagen, ich will ihn nicht beleidigen, aber nicht grausam, aber wenn vergleiche ich mit Frau Z (Name anonymisiert), mit ihm einfacher zu

610 kommunizieren und (...) zu, einfach so zu verstehen, war, also ich habe das nicht Gefühl,
oder er versteht über /, überhaupt nicht. Ob er, oder anders sagen, ob er ist offen für
eine (...) Kommunikation, ob er ist offen für einverstanden. Ich vergleiche das nur
Beispiel mit, ich weiß nicht, ob darf ich Namen, Namen nennen, ja, mit Frau Z (Name
anonymisiert), sie war komplett anders, sie hat auch, so wie ich erinnere von Anfang an,
hat auch viel Mühe gegeben, mir zu helfen, ja. #00:35:32-0#

615

I: Und von Schulleitung der Klinik A (anonymisiert) fühlten Sie sich auch nicht unterstützt,
#00:35:37-3#

B: // Nein, überhaupt gar nicht, überhaupt gar nicht #00:35:39-7#

620

I: // habe ich das richtig verstanden? Und gab es da Gespräche, mit Ihr? #00:35:42-1#

625 B: Ja, ich, ich erinnere mich jetzt nicht so richtig, ich glaube, haben wir Gespräche
gehabt, aber einzige ich weiß, das ist jetzt auch ein Dilemma, damals Frau Z (Name
anonymisiert) hat gebeten, ich glaube, OP-Leitung, mir eine Möglichkeiten geben,
vielleicht einen (...) Übersetzer benutzen, ja. Und OP-Leitung war dagegen. Natürlich ich
verstehe, das muss auch für alle gleiche Regel sein, das kann nicht sein, aber, meine
ich, das geht nicht um, um welche Bücher, welche benutze ich da, da geht nur um das,
paar Worte zu verstehen. Aber natürlich ich muss auch Leute, muss ich auch, natürlich
630 gibt es Regeln, welche dürfen wir natürlich auch nicht wechseln oder unterbrechen, ja.
Aber dann, ich weiß nicht, ob das ist korrekt, was denke ich, aber dann (unv.) okay,
natürlich hat welche Gespräche stattgefunden, mit OP-Leitung, und haben sie gesehen,
ich habe jetzt auch Sprachdefizite und ich weiß nicht, wie funktioniert das alles. Haben
sie mich auch genommen, und dann plötzlich, das wird mit Dir, ich habe damals nicht
635 verlangt, ich meine besondere, besondere Beziehung zu mir, oder irgendwie Leben
leichter, leichter zu machen, aber (...) ich durfte keinen, ähm, Übersetzer benutzen, und
natürlich das hat mich sehr sehr, sehr tief getroffen. #00:37:19-5#

I: Sie meinen ein Wörterbuch? #00:37:21-5#

640

B: Wörterbuch! #00:37:22-3#

I: Ja, also in den Klausuren oder in, bei der Arbeit? #00:37:26-2#

645 B: Ich glaube in Arbeit nach den Klausuren. #00:37:29-2#

I: Hm (bejahend) und da war Ihre OP-Leitung dagegen, habe ich das richtig verstanden?
#00:37:34-7#

650 B: Nein, nein, Schulleitung! #00:37:35-1#

I: // Schulleitung. #00:37:35-8#

B: // Schulleitung. #00:37:36-3#

655

I: Gut. #00:37:35-7#

B: Schulleitung, ja. #00:37:37-8#

660 I: Also, die Kursleitung hat, ähm, sich bemüht zu organisieren, dass Sie ein Wörterbuch benutzen dürfen, #00:37:44-6#

B: // Hm (bejahend). #00:37:46-8#

665 I: // die Schulleitung hat das aber verboten? #00:37:48-8#

B: Ja. #00:37:49-1#

I: Gut. Ähm, wir war das hier, als Sie hier in der Ausbildung waren? #00:37:52-2#

670

B: Also, ich glaube, das was, was hat mir geholfen, ich war schon in diesem Beruf drinnen. #00:37:59-4#

I: // Hm (bejahend) #00:37:59-8#

675

B: // Ja, und natürlich dieses ganze Jahr Praktikum hat mir viel, viel gegeben. Ich habe sofort alles einfacher verstanden, Du, Du liest nur erste, erste Satz, Du weißt jetzt schon, um was geht. Du musst nicht Dir richtige Mühe geben, sagen, oh Gott, was ist das Prothese hier jetzt, was heißt das DKG [Deutsche Krankenhausgesellschaft, Anmerkung der Autorin], ich verstehe das nicht, ja, so wie in meinem ersten Jahr. Im zweiten Jahr,

680

ich glaube, dass es hat mir schon, 40 - 50% war einfacher, aber natürlich ich glaube, das liegt am Praktikum. #00:38:35-6#

I: War das Wörterbuch in Klinik B (anonymisiert) noch einmal Thema? #00:38:38-3#

685

B: Ich glaube nicht mehr, (...) nicht mehr, ja. Aber (...) Empfang, der war so herzlich und (...) ich will natürlich nicht Namen nennen, aber, ich glaube, auch erste Jahr für Frau A (Name anonymisiert), ich werde auch, ich glaube, meinen Rest vom Leben dankbar, sie war immer offen und hat sie gesagt, immer, immer, Du, Du, Du bist willkommen. Immer, jedes Problem, wir versuchen lösen, wir versuchen eine Lösung zu finden. Oder natürlich, das gibt Dir, das motiviert Dich noch mehr und Du siehst, Leute stehen auf Deiner Seite und Leute wollen Dir helfen. Ja. #00:39:23-8#

690

I: Und den Eindruck hatten Sie am Anfang Ihrer Ausbildung #00:39:28-1#

695

B: // Überhaupt nicht #00:39:27-5#

I: // nicht? #00:39:28-9#

700

B: // Überhaupt nicht, das war richtig, ich will natürlich nicht das persönlich nehmen, aber das war richtig kalte Gefühl. Ob Du schaffst, oder ob schaffst nicht, das ist Dein Problem, ja. #00:39:40-2#

I: Hm (bejahend). #00:39:41-2#

705

B: Und die Tür ist offen, und draußen warten noch nächste. #00:39:45-3#

I: Hm (bejahend). #00:39:45-7#

B: Das ist so Gefühl, wie in einer Fabrik, ja. #00:39:52-4#

710

I: Und in Klinik B (anonymisiert) war Ihr Eindruck ganz anders, wie Sie gerade #00:39:53-7#

B: // In Klinik B (anonymisiert) ist was #00:39:55-2#

715

I: // geschildert haben? #00:39:55-2#

B: // ganz anders. Vielleicht nicht, vielleicht das ist, vielleicht das ist nur mein Gefühl, ja, aber ich sage mir schon seit letzte vier Jahre, Gott sei Dank, Gott sei Dank, oder hat so alles, so alles gelaufen. #00:40:09-3#

720

I: Hm (bejahend). Ähm, also Sie haben jetzt geschildert, in Klinik A (anonymisiert) hatten Sie keinen Rückhalt von, ähm, dem Lehrerteam. Ähm, gab es denn andere Menschen, die Sie unterstützt haben, in diesem ersten Versuch Ihrer Ausbildung? #00:40:27-0#

725

B: Ja, ich habe dann paar Leute kennengelernt, natürlich mit Leuten, mit welche, wir waren in Klinik B (anonymisiert) in praktischer Ausbildung. Und ein paar Leute haben auch Mühe gegeben, wir haben immer zu zuhause getroffen und Sie haben mir versuchen auch, das, was habe ich Beispiel in letztem Unterricht nicht verstanden, oder vor den Klausuren, sie haben versucht, mir das deutlicher zu machen, sie haben überhaupt keine Probleme mit Sprache, (...) ja. Das habe ich auch Unterstützung bekommen. #00:40:58-3#

730

I: Auch auf eine menschliche Art und #00:41:03-6#

735

B: // Auch auf menschliche Weise #00:40:58-6# #00:41:05-5#

I: // Weise, ja, (Husten), (räuspern). (...) Jetzt haben Sie schon geschildert, dass, ähm, ja, eben, dass Sie die Probezeit nicht bestanden haben, in Klinik A (anonymisiert) eine ganz schwierige #00:41:20-3#

740

B: // Ja. #00:41:21-4#

I: // Situation für Sie war. Jetzt sind Sie in Klinik B (anonymisiert) gekommen, ähm, es ging besser, aber noch immer nicht gut, so habe ich es #00:41:28-2#

745

B: // Ja. #00:41:29-0#

I: // verstanden. Gab es denn hier noch ganz besonders schwierige Situationen in Ihrer Ausbildung für Sie? #00:41:36-7#

750

B: (...) Ähm (...) ja, (...) ich glaube auch mit Sprache (...) aber habe ich gemerkt, einzige, einzige Probleme, wo habe ich, das ist (...) Teil von schrift /, schriftliche Teil von Ausbildung, von Klausuren. #00:42:01-3#

I: Hm (bejahend). #00:42:01-8#

755

B: Beispiel, praktische habe ich gesagt, nach dem diesem einen Jahr Praktikum, ich habe sofort verstanden, um was geht (...), schriftliche Teil, muss das zugeben, ja. #00:42:13-6#

760 I: Hm (bejahend) und, ähm, wie haben Sie das im Laufe Ihrer Ausbildung versucht, irgendwie hinzukriegen? #00:42:24-0#

B: Wir haben, (...) ich habe weiter getroffen mit (...) ähm, habe ich auch natürlich - muss ich anders anfangen, habe ich natürlich auch im neuen Kurs zwei Leute kennengelernt, wo waren wir sehr, sehr nah befreundet, und dann diese Beziehung hat auch gleiche Beziehung hat geblieben auch mit paar Leute von, von Klinik A (anonymisiert), #00:42:50-4#

I: // Hm (bejahend). #00:42:51-5#

770

B: // von alte, alte Kurs. Und wir haben uns, so wie ich erinnere, jede zwei Wochen getroffen, wo Leute haben Zeit gehabt (...) und haben wir zusammen Vorbereitungen gemacht (...) für, für Klausuren und nicht nur für Klausuren, haben wir auch ganze Themen durchgenommen und haben Sie mich verstanden, was verstehst Du das nicht, und haben das zusammen bearbeitet und ich glaube, in, ähm, in Klinik B- (anonymisiert) Kurs hat mir auch viel geholfen, oder Freunde, welche habe ich gefunden, sie waren auch meine Alter und haben wir #00:43:29-7#

I: // Hm (bejahend). #00:43:29-9#

780

B: // haben uns sehr toll verstanden und haben wir verstanden, ja, wir haben jetzt alle, sagen wir so, letzte Chance und wir wollen etwas im Leben jetzt bewegen oder im Leben etwas ändern. Und das hat mich noch mehr motiviert (...). #00:43:43-6#

785 I: (...) Schön. Ähm, (räuspern) (...) gab es, ähm, in Ihrer praktischen Ausbildung auch schwierige Situationen? #00:44:00-1#

B: Ja, das muss auch zugeben, wo fängst Du an von Anfang an, und natürlich habe ich mir, bevor vor Jahren vorgestellt, oh Gott, Ärzte und Doktoren, das ist irgendetwas so von Gott (lacht) gemachte und das ist so gebildete Leute, und dann, wenn kennst Du
790 Leute nah, Du siehst, das ist überhaupt nicht so. Sie ist auch ganz normale Menschen wie wir und jeder hat gute Tage und schlechte Tage. Und gibt diplomatische Menschen, welche kann mit Leuten umgehen und gibt solche Leute, wer kann mit Menschen nicht umgehen. Da war auch natürlich nicht einfacher, war nicht einfacher im (...) im Praktikumsjahr. Aber natürlich, ich muss zugeben, ich war so glücklich, bis jetzt habe ich
795 so etwas nicht erlebt wie hier in, in Klinik B (anonymisiert). Ich war im Team beliebt, und ich habe von den meisten Kollegen, auch von erfahrenen Kollegen, ich habe Unterstützung bekommen. (...) Aber nicht für Alle, ich muss sagen, aber gibt solche, solche Leute, ich glaube, welche werde ich nie vergessen. Sie ist immer offen, und sie versuchen, private Probleme zu vergessen, und sie versuchen Dir zu helfen, und sie
800 versuchen Dir, sagen wir so, auf ganz normale Niveau zeigen oder präsentieren, um was geht hier überhaupt, wo gibt es Prioritäten hier in diesem Beruf, ja; und wo, Beispiel, manche sagen, Du kannst das später machen oder später (unv.), und ich finde das ist krass und wunderbar, und ich hoffe so bleibt weiter oder gibt es solche Leute noch, ja.
#00:45:55-9#

805

I: Schön, ähm, also das heißt, Sie hatten auch aus der Praxis, ähm, ganz viel Unterstützung? #00:46:04-2#

B: Ja. #00:46:04-6#

810

I: Gab es denn da auch Menschen oder Situationen, von denen Sie das Gefühl haben, die haben Ihre Ausbildung eher behindert als unterstützt? #00:46:14-6#

B: (...) Ich glaube nicht. #00:46:22-9#

815

I: Okay. #00:46:22-6#

B: Also, ich muss das wirklich, wirklich, wirklich zugeben, ich war, ich war beliebt im Team, Team war natürlich auch nicht klein, Team ist großes Team, natürlich gibt es
820 verschiedene Tage und verschiedene Auseinandersetzungen, aber so persönlich habe ich das nie gefühlt, oder jemand wollte, vielleicht das liegt an dem, oder habe ich Riesenunterstützung von OP-Leitung bekommen, immer. #00:46:46-2#

I: // Hm (bejahend). #00:46:46-9#

825

B: // Und ja, (...) im Team ich war beliebt. Und dann, ich muss dann, wenn sehe ich nach vorne, ich muss sagen heute, aktuell, fehlt mir, und bis jetzt ich habe so etwas noch nicht gefunden, so ein Team. #00:47:02-3#

830 I: Hm (bejahend). (...) Jetzt haben Sie hier in Klinik B (anonymisiert) Ihre Ausbildung erfolgreich #00:47:09-5#

B: // Ja. #00:47:10-3#

835 I: // beendet, trotz aller Ihrer ähm Schwierigkeiten, auf die Sie gestoßen sind aufgrund der Sprache. Ähm, wie ging es dann weiter? #00:47:21-5#

B: Also, (...) ich war voll begeistert, oder habe ich geschafft (...) und ja, ich bin sehr dankbar und ich werde, so wie habe ich gesagt, ich werde immer dankbar sein für Leute, welche haben das ermöglicht. (...) Jetzt habe ich endlich, ich muss das sagen, eine
840 Zukunft im Leben und ich habe jetzt, ein Jahr später, das noch deutlicher (...) gesehen, was heißt das im Leben eine Ausbildung zu haben. Das macht mir, mir, mir Türen einfacher zu öffnen in Deinem Leben. (...) Ja, (...) ich werde immer empfehlen für Leute, habe ich auch jetzt paar Freunde, welche haben keine Ausbildung und ist schon auch Anfang 30 und sage ich immer, Leute müssen sie das durchziehen, das gibt nur eine
845 Möglichkeit im Leben, müssen sie das machen. Und ich habe natürlich jetzt in einem Jahr das selbst gesehen, gerade arbeite ich jetzt seit (...) im Land C (anonymisiert). (...) Ja. #00:48:36-6#

I: Was hat Sie bewogen, nicht hier zu bleiben? #00:48:39-9#

850

B: Hm (zögernd), von Anfang, Anfang Ausbildung, das hat, ich glaube, Situationen, ich kann das nicht natürlich mir beurteilen, an was es liegt, aber, alte OP-Leitung war nicht mehr da, halbe vom Team wurde komplett gewechselt, aber ich glaube erste ist, tägliche Stress. Wird mehr Arbeit als vor jetzt schon von vor fünf Jahren, aber ich glaube, große
855 Rolle bei so einem Beruf spielt natürlich Team. Zusammenhalt, #00:49:19-6#

I: // Hm (bejahend) #00:49:23-6#

860 B: // und das, was habe ich gesehen, vom Anfang Ausbildung am Ende, das war nicht mehr, das war nicht mehr zu finden. #00:49:28-0#

I: Hm (bejahend). #00:49:28-5#

865 B: Jeder hat gekümmert nur noch um, um ihn selbst, und jeder wollte es nur irgendwie einfacher überleben. #00:49:37-3#

I: Und wie kam es dann zu Ihrer Entscheidung ins Land C (anonymisiert) zu gehen? #00:49:42-1#

870 B: Also ins Land C (anonymisiert) wollen wir gehen, ja, mein Mann hat erste bekommen eine gute Zusage, in seinem Leben, eine so gute Position, etwas zu ändern. Dann haben wir uns gesagt, okay, gut, schau hier, da gibt es eine Möglichkeit, etwas Besseres zu schaffen, dann machen wir das. (...) Dann habe ich gesagt, ja, aber ich weiß was, ich bin nicht sicher. Ich habe Schwierigkeiten auch ein bisschen mit Sprache und so weiter
875 und so fort, und in Land C (anonymisiert), ich glaube, das wird nicht besser als hier. Jetzt habe ich gerade etwas geschafft im Leben, habe ich jetzt Leute kennengelernt und ich fühle mich, ja, einigermaßen wie im Team wie zuhause, und das wird nicht einfach für mich, so etwas zu ändern. Aber hat er trotzdem bestanden, wir müssen, ist eine Chance im Leben, das geht nicht nur um, nur um Geld, oder vielleicht doch geht um Geld, um
880 (...) das was habe ich jetzt in einem Jahr in Land C (anonymisiert) erlebt, Arbeitsbedingungen ist (...) sehr unterschiedlich in Deutschland und (...) du hast weniger Stress da. (...) #00:50:55-0#

I: (...) Das heißt, Sie fühlen sich auf der Arbeit jetzt sehr viel wohler als vorher?
885 #00:50:59-3#

B: Ja. #00:51:01-3#

I: Ja. #00:51:02-4#
890

B: Sehr, sehr, sehr, sehr, sehr, sehr wohler. Ja, ich glaube, das, nein, ich glaube, ja, ich muss das sagen, es liegt an Arbeitsbedingungen, welche Un /, Unterschied ist sehr groß.
#00:51:14-9#

895 I: (...) Und wie geht es Ihrem Mann? #00:51:20-6#

B: Ja, mein Mann, hat plötzlich gemerkt, oder er macht Fehler. Also ich habe das nicht empfunden oder er macht, dass er, er macht das Fehler. Trotzdem er hat das nicht getraut, letzte Moment hat trotzdem alles, alles abgesagt und hat er gesagt, nein, ich
900 habe, er hat mit seinem Chef geredet, und (...) vielleicht, ich will das nicht so persönlich zu sagen, aber bessere Angebot von ihm bekommen. Da hat er gesagt, oh Gott, ich weiß nicht, ob da, ob, ob, ob schaffe ich das jetzt, etwas hier zu machen, ich bin hier seit 25 Jahren, er kennt jede Ecke, ja, er ist Älteste, sein Chef ist schon vierte oder fünfte, und jeder unterstützt ihn und jeder hört auf ihn, was sagt, ja, und er glaubt, plötzlich hat er
905 gemerkt, irgendwo jetzt anders zu gehen, von Anfang anfangen von Null, und er ist auch, müssen wir sagen, also wenn darf ich so sagen, nicht mehr Jüngste. Hat er gesagt, es tut mir so leid, ich glaube, dass das was machen wir, wir werden jetzt Fehler machen und das wird nicht gut. Ja, aber ich bin auch nicht einfacher Mensch, ich habe auch meinen Charakter, dann habe ich ihm gesagt, ja weißt Du was, ich habe jetzt meine
910 Kündigung abgegeben, ich weiß, ich kann jeden jetzt Moment gehen und meine Kündigung zurücknehmen, und sie wären sehr froh, wenn bleibe ich, ja. Aber nein, sage ich, ich beweise Dir und jedem anderen, wenn ich habe etwas Neues angefangen, ich probiere das, ich kann das nicht so machen. Und natürlich wir haben Riesenstress zuhause, ungefähr mehr als einen Monat, (...) wo habe ich am Ende gedacht, wir werden
915 uns jetzt trennen, da war so schlimm geworden. (...) Ja, habe ich gesagt, nein, ich will jetzt probieren, das, was ich da habe gesehen, habe ich gesagt, das spricht auch viel, viel Positives und ja, vielleicht, ich werde dann später bereuen oder habe ich es nicht probiert, habe ich gesagt, okay, komm, probieren wir! Er war trotzdem dagegen, ich habe gesagt, okay, Du bist 25 Jahre an einem Arbeitsplatz, ich verstehe Dich. Ich habe jetzt
920 auch nicht so viel zu verlieren, dann habe ich gesagt, okay, ich mache das, ich probiere das. Dann habe ich eine Tasche genommen, und natürlich der Vertrag war schon unterschrieben, und dann habe ich angefangen und war, war schwierig, ich habe fast jedes Wochenende nach Hause gefahren oder fahre ich nach Hause und das ist, sage ich, einzige Stress was habe ich jetzt zurzeit. (...) Aber, das hat gelohnt. #00:54:11-2#

925

I: Also, Sie sind glücklich in der Situation, so wie sie jetzt ist? #00:54:17-3#

B: Ja. Ich fühle mich jetzt, sage ich, so erste Jahr oder erstes halbes Jahr, das war schon klar, wieder Stress, Stress in Beziehung, ob schaffe ich das alles, ob brauche ich überhaupt so etwas, ja. Aber von anderer Seite, von beruflicher, von beruflicher
930 Erfahrung ich muss, ich muss das geben, oder ich muss das sagen, dass das gibt viel,

Du siehst Unterschiede in gleicher Berufsgruppe, wo gibt es, muss ich sagen, riesige, riesige Unterschiede, wo gibt es riesige Arbeitsbedingungen Unterschiede, und jetzt, ein Jahr später, ich fühle mich extrem wohl, und ich muss natürlich zugeben, (...) irgendwann sowieso das steht vor, nach Hause zu kommen. Aber ich komme trotzdem jede Wo /, 935 Woche nach Hause, jedem meiner freien Tage, einzige was mache ich, und mein Lebensmittelpunkt steht hier, in Stadt B (anonymisiert) und Stadt A (anonymisiert), da ich bin nur wegen der Arbeit. (...) #00:55:24-3#

I: Aber, Sie bekommen diesen Spagat im Moment gut hin für sich? #00:55:29-4# 940

B: Erstes halbes Jahr war schwieriger, aber jetzt, eineinhalb Jahre später, oder fast jetzt Richtung zwei Jahre, ich befinde mich wohl und ich sehe, dass, ich bin nicht Einzige, wer macht das. Gibt es tausend Leute, wer macht das, und Leute voll glücklich. Ich weiß nicht, ob ich werde jetzt glücklich, wenn sage ich, okay, ich gehe jetzt nach Hause, ja. 945 Ich habe zuhause, ich fahre jetzt 10 Minuten zur Arbeit, aber am Arbeitsplatz ich bin voll gestresst und ich bin nicht glücklich. Ich weiß nicht, ob das wird mich glücklich jetzt machen. #00:56:03-7#

I: Hm (bejahend). Würden Sie Ihre Ausbildung nochmal machen? #00:56:09-3# 950

B: (...) Auf jeden Preis, auch wenn geht um Leben und Tod. #00:56:15-3#

I: // Hm (bejahend). #00:56:15-5#

955 B: // Ich habe das, ich habe das gesehen, oder da hat mir viel, viel Möglichkeiten im Leben gegeben und viel Tür geöffnet. #00:56:25-3#

I: Ähm, wenn Sie jetzt noch einmal ganz weit zurückdenken, #00:56:30-0#

960 B: // Ja. #00:56:31-4#

I: // an ihr Studium, Sie haben vorhin gesagt, mit dem Wissen, ähm, als Erwachsener, #00:56:36-0#

965 B: // Ja. #00:56:36-4#

I: // hätten Sie auch das irgendwie beendet. Ähm, wenn Sie jetzt abwägen, was hätten Sie lieber gemacht: Dieses Studium zu Ende zu machen, oder, ähm, den Weg so zu beschreiten, wie er dann gekommen ist? #00:56:51-1#

970

B: Ich glaube, das wird schwierig, mir irgendwo zu beurteilen, aber ich glaube, dass was ich habe erlebt, das gibt zusammen, zusammen ist einfacher Erfahrungen im Leben. Und du siehst, wie kann Menschen von ihm selbst, oder vielleicht ohne zu wissen, ohne Gedanken, wir machen uns Leben noch schwieriger. (...) Und für aktuelle Zeit, ich hätte das, auch mein erstes Studium, nie abgebrochen, egal um welchen Preis geht, ich hätte es mir auch trotzdem durchgezogen bis meine Abschluss. (unv.) Ich sehe jetzt, Unterschiede im Leben, welche habe ich damals nicht gesehen, #00:57:37-9#

975

I: // Ja. #00:57:38-2#

980

B: // oder vielleicht nicht verstanden, #00:57:39-0#

I: // Ja. #00:57:39-2#

985

B: // vielleicht, ich war zu jung. #00:57:41-2#

I: // Ja. Wäre das heute nochmal eine Option für Sie, ein Studium zu beginnen? #00:57:48-5#

990

B: Ich glaube, wenn das hat Chance gegeben in meiner Muttersprache, #00:57:56-7#

I: // Hm (bejahend) #00:57:55-0#

B: // ich glaube, ich hätte das gemacht, aber ich glaube, so wie in deutscher Sprache, das wird mir schwieriger, und ich merke jetzt, ich stehe dann unter der, unter der Druck und unter der Stress, und ich glaube, dass dann nimmt ein Stück von Lebensqualität. #00:58:11-6#

995

I: Ja, ja. Ähm (...), also Sie haben gesagt, Sie würden auf jeden Fall, ähm, diese Ausbildung nochmal machen, ähm, gibt es denn im Moment Zukunftspläne, die Sie haben, bzgl. Ihrer Arbeit? #00:58:34-6#

1000

B: Ja, jetzt plötzlich bekomme ich mir eine, in Land C (anonymisiert), ich war auch so überrascht, vielleicht habe ich Glück mit Leuten, welche kenne ich in meinem beruflichen
1005 - oder generell - im Leben. Plötzlich Leute alle wollen mir eine Chance im Leben geben, Leute wollen mir helfen, und Leute ganz gut beraten mir. Jetzt mein aktueller Chef kommt zu mir und hat mir gesagt, unser jetzt (...) älterer Kollege jetzt geht in Rente, und wir haben jetzt eine offene Stelle, Hygienebeauftragter, und er sagt, aber für so etwas, Stelle zu benommen, Du brauchst eine Weiterbildung. Ja, und hat er mir Angebot gegeben, ob
1010 habe ich Interesse, so etwas zu machen. Dann habe ich mir eine Woche überlegt und habe ich, oh Gott, ich habe mich sofort erinn /, erinnert, von Anfang an in Ausbildung, das wird Stress geben und so weiter und so fort, ja. (...) Aber habe ich mir trotzdem entschieden, das zu machen, (unv.) ich sehe, wenn vergleiche ich meine Leben vor der Ausbildung, in Ausbildung, nach der Ausbildung, ich, ich, ich merke, dass, oder ich sehe
1015 das ganz deutlich, in jeder Bildung, welche bekomme ich oder welche absolviere ich, meine Lebensqualität geht paar Stufen nach oben. (...) Und das, das motiviert dich, das motiviert Dich Wahnsinn, ja! Und dann habe ich mir gesagt, ja, komm jetzt, Du kannst da noch, ich weiß, das wird Probleme geben, das das wird Schwierigkeiten geben, aber wenn gibt es Leute, welche können Dich unterstützen, und ich bin selbst motiviert für so
1020 etwas, (unv.) ich weiß, das bringt meine Lebensqualität wieder ein paar Stufen nach oben, dann habe ich mir gesagt, ja, ich mache das. Warum nicht? Ich muss das machen, ja. #01:00:32-6#

I: Wie lang wird diese Weiterbildung dauern? #01:00:35-1#
1025

B: Nicht lange, also das ist nicht so ein Jahr Weiterbildung oder noch etwas, ich glaube insgesamt einen Monat. #01:00:41-9#

I: Hm (bejahend) und ändert das etwas an Ihrer Bezahlung hinterher? #01:00:45-7#
1030

B: Ja. #01:00:46-2#

I: Hm (bejahend). #01:00:47-2#

B: Das ändert in meiner Bezahlung, ich glaube, ich werde dann, sagen wir so, ähm, 300,
1035 300 Landeswährung (anonymisiert) pro Monat mehr zu bekommen. #01:01:00-0#

I: Hm (bejahend). Aber das war nicht der ausschlaggebende Grund, habe ich das richtig verstanden? #01:01:05-9#

1040 B: Nein, ich meine, diese, sagen wir so, paar Hundert mehr, paar Hundert weniger, es bringt nicht so viel, wenn geht, wenn reden wir um Geld. Du hast auch Verantwortung, Du hast Arbeit zu erledigen, und Beispiel, für meine Kollegen, welche habe ich jetzt gerade in Land C (anonymisiert), die sagen, oh Gott, weißt Du was, so was, so einen Stress, brauche ich das nicht, ja; aber vielleicht bei mir liegt daran, ich habe private Zeit, ich habe keine kleinen Kinder zuhause, ja, und das ist, das merke ich bei mir selbst, das
1045 das interessiert mich auch, was im Leben was Neu / , was Neues kennenzulernen, und (...) ja, und dann sehen, oder Du bist noch, Leute brauchen Dich, ja. #01:01:50-0#

I: // Hm (bejahend). #01:01:50-1#

1050 B: // und Du kannst noch für jemandem, jemandem helfen, ja und nicht nur, Du hast, wie habe ich gesagt, ich glaube bei mir ist noch große Priorität in meiner Lebensqualität, noch steigern. #01:02:03-4#

I: Schön! Gibt es noch irgendetwas, von dem Sie noch berichten möchten, was ich Sie
1055 jetzt noch nicht gefragt habe, (Vorname des Interviewpartners anonymisiert)? #01:02:11-9#

B: (...) Och, ich weiß nicht, ob darf ich nochmal wiederholen, ich muss das natürlich sagen, gibt es auch Unterschiede zwischen den Schulen. Gibt es, ich wollte das nicht jemanden (...) jemanden verurteilen, oder jemand hat Schuld. Ich habe selbst, an allem
1060 was passiert in meinem Leben, auch in Schule, ich habe selber Schuld, ich will das nicht Leute beurteilen, oder sie, sie, sie geben keine Mühe. Ich wollte nur sagen, (...) ich habe nur gesehen, oder gibt es verschiedene Leute. Gibt es Unterschied zwischen den Leuten. Ja, das habe ich gesehen, und ich wollte natürlich mich bedanken für Leute, welche haben das vielleicht ein Pot / , Potential in mir gesehen, und welche haben mir
1065 eine Chance Leben gegeben, was zu schaffen. #01:03:08-8#

I: Schön, (Vorname des Interviewpartners anonymisiert), vielen, vielen Dank für dieses offene Gespräch! #01:03:15-0#

1070 B: Bitteschön, immer gerne! #01:03:16-8#

Anhang F: Interview 2

I: Okay, liebe (Vorname der Interviewpartnerin anonymisiert), wo sind Sie denn geboren und aufgewachsen? #00:00:08-4#

5 B: Ich bin geboren in Land A (anonymisiert), in Stadt A (anonymisiert), in der Nähe von Stadt A (anonymisiert), und da bin ich auch aufgewachsen. #00:00:15-3#

I: Hm (bejahend) und ähm, wann und warum sind Sie nach Deutschland gekommen? #00:00:22-6#

10 B: Damals 2009, 2010 da war die finanzielle Krise, ähm wirtschaftliche Krise, und dann (...) habe ich einfach so selber überlegt, okay, was mache ich jetzt, ich kann so weiter nicht studieren, eigentlich könnte ich, aber dann, ich wollte nicht meine Eltern so belasten und dann habe ich gesagt, ähm, komm, überlege Dir etwas, guck mal, und ich hatte eine Freundin oder eine Bekannte, ähm, die ka /, die kam aus, aus, aus dem Landesteil von
15 Land B (anonymisiert) und dann haben wir kurz geschrieben. Sie meinte, komm doch hierher, wir gucken, dann vielleicht finden wir eine Arbeit für Dich. Komm erst mal, und so habe ich halt angefangen, bin ich nach Deutschland gekommen und ähm, ja, ich konnte kein Wort Deutsch sprechen. Das war, wann war das, so (...) ich muss mal überlegen, 2020 ist jetzt, sage ich mal, so 2012 oder 11, ich weiß das nicht mehr, so um
20 den Dreh, so was. Ja, und, ähm genau, wegen der finanziellen Krise, sag ich mal so, #00:01:30-2#

I: // Hm (bejahend). #00:01:30-5#

25 B: // bin ich hierhergekommen. #00:01:31-1#

I: Und Ihre Freundin hat hier in Deutschland schon gelebt? #00:01:35-8#

30 B: Genau. #00:01:35-9#

I: Hm (bejahend), und Ihre Schullaufbahn, haben Sie ja gerade schon angedeutet, haben Sie aber noch in Land A (anonymisiert) gemacht? #00:01:43-5#

B: Genau. #00:01:44-2#

35 I: Wie, wie sah die aus? #00:01:46-1#

B: Wie meinen Sie das, Frau Schindler? #00:01:49-2#

I: Ähm, ja /. #00:01:51-4#

40

B: Struktur, Aufbau? #00:01:52-0#

I: Ja, genau, genau! #00:01:52-6#

45 B: Ähm, 12 Klassen, #00:01:54-5#

I: // Hm (bejahend). #00:01:55-0#

B: // und ähm, das ist das Abitur. #00:01:57-1#

50

I: Ja. #00:01:58-5#

B: Genau, und danach, ähm, nach dem Abitur habe ich Medizin studiert, ähm, in der Stadt A (anonymisiert), in Stadt A (anonymisiert), oder in, ja genau, in Stadt A (anonymisiert) und ähm, da habe ich sechs Semester gemacht und ähm, genau, dann habe ich ja erzählt, bin ich dann nach Deutschland gekommen. #00:02:14-9#

55

I: Hm (bejahend), haben Sie direkt nach dem Abitur angefangen zu studieren? #00:02:18-4#

60

B: Sofort, ja. #00:02:19-1#

I: Hm (bejahend). #00:02:20-6#

65 B: Direkt. #00:02:20-9#

I: Und, gibt es dort auch so etwas wie den Numerus clausus hier? #00:02:25-8#

B: Ähm, ich weiß gar nicht, was das genau so ist. #00:02:27-8#

70

I: Also, dass man eine bestimmte Durch /, Durchschnittsnote #00:02:30-2#

B: // Ah, ja, genau #00:02:31-2#

75 I: // haben muss. #00:02:31-2#

B: Genau, genau, genau. Bei der Medizin, da musste man schon auch so, ich glaube, das war 1 Komma etwas, musste man haben. #00:02:38-3#

80 I: Hm (bejahend), ja. #00:02:38-2#

B: Aber gut, ich hatte schon gute Noten #00:02:40-5#

I: // Hm (bejahend). #00:02:41-1#

85

B: // gehabt (lacht). Sozusagen (lacht). #00:02:43-9#

I: Also, dann haben Sie sich entschieden, nicht weiter zu stu/, studieren, sind hierhergekommen, ähm, wie haben Sie dann erst mal, wo haben Sie gelebt und wie war das alles? #00:02:55-9#

90

B: Ja, ähm, erstmal ähm, ich habe gesagt, okay, ich riskiere jetzt nicht, ähm, wegen Studium, ich musste dann ein Jahr, das heißt akademisches Jahr nehmen, das bedeutet ein freies Jahr, #00:03:08-0#

95

I: // Hm (bejahend). #00:03:08-2#

B: // habe ich das auch genommen, weil ich habe gedacht, man weiß ja nicht, was da noch in Deutschland passieren kann, ob es mir überhaupt gefällt, ob das überhaupt noch mit Deutschland etwas wird, ähm, ich hatte ja eigentlich keine Ahnung, so. Und damals, ich hatte einfach, ich glaube, zu viel Mut, weil heute ich würde es wahrscheinlich nie wieder machen, #00:03:25-9#

100

I: // Hm (bejahend). #00:03:27-1#

105

B: // aber man ist jung, man hat nicht so viel Erfahrung, man sieht das Leben ganz anders, einfacher, schöner, (lacht), es ist schön, aber ja, ähm und dann, ja, ähm, ich habe bei der Freundin gelebt, sie hat eine Einzimmerwohnung gehabt, sie hat selber studiert, ähm, Wirtschaft, Wirtschaft, genau, so heißt das glaube ich, Wirtschaft, Wirtschaft, genau, BWL, #00:03:48-6#

110

I: // Hm (bejahend). #00:03:47-8#

B: // Betriebswirtschaft. #00:03:49-6#

115

I: // Hm (bejahend). #00:03:50-0#

B: Hat sie selber studiert, ähm, ihre Eltern haben das finanziert und ähm, (...) ja, dann habe ich bei ihr gelebt, sie hat mir auch das Ticket nach Deutschland gekauft, weil ich hatte ja gar nichts, und ich kam dann so in Flipflops, mit Shorts mit einer kleinen Tasche (lacht). Ich hatte nichts, ehrlich gesagt (lacht), ehrlich, gar nichts, aber viel Energie und Mut und Willen und ähm, ja, dann habe ich so halt angefangen, von Null eben, ja, genau. #00:04:18-8#

120

I: Hm (bejahend), Sie dürfen ruhig einfach #00:04:21-9#

125

B: // ich weiß #00:04:21-5#

I: // weitererzählen. #00:04:22-5#

130

B: Ja, da kann ich noch lange erzählen. Ich meine, habe ich in einem ähm, Café arb /, gearbeitet. Sie hat, sie ist ja aus dem Landesteil von Land B (anonymisiert), sage ich mal, Einwohnerin von Land B (anonymisiert), wir haben auch die Landessprache des Landes B (anonymisiert) gesprochen, und ähm, sie meinte, ein Freund von ihr hat ein Café, ob ich nicht da arbeiten möchte und ähm, einfach so ein bisschen in der Küche aushelfen, auch als Kellnerin, und so. Ähm, ja das habe ich auch gemacht, dann habe ich ein bisschen Geld verdient, nebenbei und dann habe ich sofort angefangen, Deutsch als Fremdsprache zu lernen, #00:04:51-2#

135

I: // Hm (bejahend). #00:04:51-3#

140

B: // bei der Inlingua, ähm, das habe ich, ich glaube, so viermal oder fünfmal so in der Woche gemacht, oder fast jeden Tag, immer so abends, mehrere Stunden lang und so habe ich angefangen halt auch, ähm, die Sprache zu lernen. Ich musste ja mich langsam integrieren und irgendwie ich habe immer gewusst, ich werde hier etwas machen. Und
145 ähm, ja, dann habe ich gedacht langsam, gut, was kann ich? Ich war gut im Sport, bisschen Medizin halt, Medizin auch, sage ich mal okay, aber nur in der Mitte halt, und dann musste ich einfach abwägen, (...) ähm, wie sagt man, einfach gucken, was, was ich, was möglich ist, weil, ich sage okay, jetzt ich könnte jetzt nicht sofort Medizin
150 studieren, erstens Sprache war nicht da, gar nicht, ich konnte fast gar nichts, es war nur nur so, wie sagt man, Alltagssachen, so kleine Sachen und ähm, dann habe gesagt, okay, (Vorname der Interviewpartnerin anonymisiert), Du musst mehr Deutsch lernen auf jeden Fall, und irgendwie arbeiten, aber Du könntest ja was mit Sport, vielleicht in einem Fitnessstudio anfangen und nebenbei auch ähm, ähm, eine Lehre machen. Und
155 ähm, genau, dann habe ich mit Sport angefangen, so eine Lehre für Fitness, die hat auch fast drei Jahre gedauert und in der Zeit habe ich mich selbstständig gemacht als ähm, ähm, Personal Trainerin, und habe auch in Stadt B (anonymisiert) gearbeitet, ähm und dann eigentlich das lief ganz gut und in der Zeit habe ich das Fernstudium gemacht, das ist auch so, bei der ähm, Deutschen Hochschule in Stadt C (anonymisiert) habe ich
160 das gemacht, das heißt BSA², Deutsche Hochschule, und ähm, ja, und dann habe ich gearbeitet und eigentlich habe ich nicht gedacht, dass alles so gut wird. Eigentlich habe ich auch ähm, ich konnte mein Leben finanzieren dann, und dann habe ich noch mehr Deutsch gelernt und dann hatte ich auch noch mehr Kontakt mit ähm, deutschsprachigen ähm Per /, Personen, sage ich mal so, weil meine Freundin, wir hatten ja nur
165 Landessprache B (anonymisiert) gesprochen, #00:06:47-2#

I: // Hm (bejahend). #00:06:47-4#

B: // ein, ja, und so habe ich halt ein/, einfach immer mehr Deutsch gelernt und ähm,
170 mich mehr integriert und ähm mein Herz, wie gesagt, warum OTA? Ich habe immer gesagt, okay, Sport, es war mir alles so unsicher, (unv.). Ich habe gemerkt, im Sommer, viele sind in den Urlaub gefahren, da habe ich gemerkt, okay, da muss ich jetzt umgucken, da war es immer so, ich dachte ich bin jung, ich sehe okay, man verdient was, aber ich habe auch nicht so viel gedacht, dass man auch, viel, wie es eigentlich
175 müsste, man für später einzahlen oder so, dann denkt man nur, okay, jetzt hast Du Geld,

² BSA steht für „Bildung schafft Aufstieg“ (vgl. BSA-Akademie, 2020, k. S.)

es ist schön alles, aber dann habe ich angefangen, immer so an die Zukunft zu denken, weil ich habe ja eigentlich keinen sicheren Hintergrund, sozusagen, ich musste gucken, wie ich dann meiner Familie helfen kann. Ich musste gucken, wie ich dann selber später mir helfen kann und ähm, genau, man muss ja erst einmal selbst stark sein, um
180 jemandem zu helfen können. Und dann dachte ich, jetzt muss man auch etwas anderes überlegen und dann bin ich zufällig im Fitnessstudio ähm, durch (Name anonymisiert), die ist jetzt in die Rente gegangen, vor einem Monat oder so vom Krankenhaus A (anonymisiert), aber sie habe ich im Fitnessstudio kennengelernt und sie ist dann, sie war OP-Schwester, oder sie ist OP-Schwester und sie meinte, ich war ihre Trainerin und
185 sie sagte, (Vorname der Interviewpartnerin anonymisiert), dann so, wegen dieser Ausbildung und so, das machst Du super, ähm, ich empfehle Dir. Und dann, sie war diejenige Person, weil, ähm, die mir so etwas empfohlen hat, #00:08:25-2#

I: // Hm (bejahend). #00:08:22-0#
190

B: // weil ich ja Interesse an Medizin hatte, #00:08:23-7#

I: // Hm (bejahend). #00:08:23-6#

195 B: aber ich habe gesagt, ich weiß nicht, ob das jetzt passt, mit dem Medizin studieren, weil sonst, wie soll ich meinen Unterhalt und alles bezahlen, meine, ich musste auch in der Zeit meine Familie unterstützen. Das war nicht so, dass ich jetzt nur an mich denken musste, #00:08:34-1#

200 I: // Hm (bejahend). #00:08:34-8#

B: // ich musste auch gucken, dass das Geld nach Land A (anonymisiert) geschickt wird. Nicht weil jemand da so große Erwartungen hat, aber ich habe es einfach selber gedacht, es muss so sein, ja! Und ähm, ja, ich glaube ich habe schon jetzt genug
205 irgendwie erzählt, Sie vielleicht stellen mir noch einmal Fragen. #00:08:50-1#

I: Ähm, was haben Sie, ähm, im Fernstudium studiert? #00:08:54-0#

B: Ähm, das ist Lehrer, ähm, Lehrer für Fitness heißt das, #00:08:54-3#
210

I: // Hm (bejahend). #00:08:56-3#

215 B: und da gibt es da auch verschiedene ähm, Diplome, Di /, Di /, Urkunden, die Du auch machen kannst, dann, sagen wir, das war, sechs Monate hat gedauert, Trainerlizenz für B-Lizenz, dann hattest Du Trainer, Kardio-Trainer, ähm, Trainer für Body-Building und solche Sachen, halt. Und das habe ich dann diese drei Jahre gemacht, immer was, was bis zu, ich hatte die höchste Stufe erreicht, das ist der Trainer-Lizenz A, und diese Trainer-Lizenz A beinhaltet diese alle Lehrgänge. #00:09:28-8#

220 I: Hm (bejahend), und ähm, war das kostenpflichtig? #00:09:31-4#

B: Ja. #00:09:33-0#

I: Ja. #00:09:32-4#

225 B: Das war sehr teuer #00:09:33-5#

I: Ja #00:09:34-6#

230 B: Ich glaube, im Jahr war das um die, ich glaube so etwas, so 7000 €, #00:09:41-8#

I: // Hm (bejahend). #00:09:40-6#

B: // das war sehr teuer. Ja, und das musste ich auch noch bezahlen, #00:09:44-4#

235 I: // Hm (bejahend). #00:09:44-8#

B: // ähm, ja, sage ich mal so (lacht), war nicht günstig (...). #00:09:51-2#

240 I: Und, ähm, Sie haben jetzt erzählt, dass Sie Ihre Familie in Land A (anonymisiert) unterstützen haben, also da lebten Ihre Eltern noch, #00:09:58-9#

B: // Genau. #00:09:59-0#

245 I: // haben Sie Geschwister? #00:10:00-2#

B: Einen Bruder, habe ich noch, und den habe ich auch unterstützt, weil der ähm, zuerst Wirtschaft studiert hat, ähm, und dann aber nicht mehr, und dann musste er auch seinen

Kre /, der hat einen Kredit damals noch gekriegt und ähm, für Studium, und für ihn, der hat es weiter gemacht, aber dann auch nicht zu Ende, dann ist er abgebrochen, dann
250 hat er ähm, angefangen Medizin zu, zu studieren, und dann hat er mit mir auch gesprochen, ob ich noch irgendwie ihm ein bisschen helfen kann. Und dann habe ich gesagt, ja klar, mache es. Und, so war das halt, ja, und dann habe ich meine Eltern unterstützt, die hatten am Anfang nicht so viel, da verdient man ja nicht so viel, auch jetzt immer noch nicht so. Und so vor, sage ich jetzt mal, acht, neun Jahren war das auch
255 noch schlimmer, ähm, da arbeitet man, sage ich mal, von sieben Uhr morgens bis elf Uhr abends, und kriegt man dann im Monat ähm, um die 350 €, #00:10:56-0#

I: // Hm (bejahend). #00:10:56-2#

260 B: // ich meine netto, (...) auf die Hand. Und damals, wo diese Krise war, dann hat man auch so, da geht ja auch viele Sachen, sage ich mal so, hier in Deutschland, ähm, geht ja alles ähm, irgendwo offiziell; in Land A (anonymisiert) geht ja vieles, man ha/, ist halt offiziell angestellt, aber man sagt, ja, ich kann Ihnen jetzt kein Geld, Ihren Lohn kann ich nicht bezahlen, wenn Sie jetzt bleiben wollen, dann können Sie ab und zu vielleicht in
265 der Woche kommen einmal, dann kriegen Sie ein bisschen was, aber sonst nichts. Und da kann ja keiner groß reden, wenn man da etwas sagt, dann fliegt man raus. In Land A (anonymisiert) kann man nicht viel unternehmen, sage ich mal so. Und deswegen, genau, ja, habe ich schon erzählt. #00:11:36-9#

270 I: Und wie lange haben Sie bei Ihrer Freundin gewohnt und wann #00:11:41-3#

B: // Hm (zögernd). #00:11:42-4#

I: // haben Sie sich dann eine eigene Wohnung gesucht? #00:11:43-9#
275 B: Ich, ähm weiß das nicht mehr, ich merke immer so schlecht, ähm, was in der Vergangenheit war so, sage ich mal so. Aber ich, (...) ich schätze jetzt so, sage ich mal, ich glaube, so ein Jahr vielleicht, #00:11:59-5#

280 I: // Hm (bejahend). #00:11:59-3#

B: // war ich bei Ihr. Aber dann habe ich auch eine Einzimmerwohnung selbst gefunden, und ähm, so 30 qm, so eine kleine Küche, halt, ein, ein Zimmer und ähm, ja, genau. #00:12:11-6#

I: Und war das schwierig für Sie, etwas zu finden? #00:12:14-8#

285

B: Nein, dann habe ich auch andere Kontakte gehabt, #00:12:16-8#

I: I: // Hm (bejahend). #00:12:17-0#

290 B: // wegen Fitness-Studio und so, ich hatte /, da braucht, da habe nur meinen Kunden etwas gefragt, oder so, da hat man sofort etwas bekommen. #00:12:24-7#

I: // Hm (bejahend). #00:12:25-6#

295 B: // Ich habe auch sofort etwas bekommen. Ich musste gar nichts, das war einfach. Aber nur durch diese Kontakte, #00:12:30-6#

I: // Ja. #00:12:30-7#

300 B: // weil, wenn ich die Kontakte nicht hätte, wahrscheinlich wäre es sehr schwer. Ich habe auch meine Bekannten jetzt, die kommen aus Land C (anonymisiert), sage ich mal, das ist ein anderes Thema, die kriegen, das ist sehr, sehr schwierig, etwas zu finden, #00:12:40-7#

305 I: // Ja. #00:12:40-7#

B: // weil, die verdienen ja wenig, und das geht dann nicht. Nur von Bekanntschaften kann man so, wenn da jemand was hat, frei, dann so. Da habe ich Glück gehabt. #00:12:53-2#

310 I: Schön! (...). Ja, Sie haben schon erzählt, wie es kam, dass Sie sich dann für die OTA-Ausbildung interessiert haben. Wie ging das dann weiter? #00:13:01-8#

B: Ja, Frau Schindler, das war so, die die (Name anonymisiert), meint (Vorname der Interviewpartnerin anonymisiert), guck Dir das im Internet an, und ähm, ich habe sofort im Internet geguckt und ähm, ich weiß noch, ich musste meine Bewerbungsunterlagen, normalerweise es war bis zum irgendwie April, irgendwie war das so, ich weiß das nicht mehr genau, 2015, war das, glaube ich. Ja, genau, Und ähm, und ich habe gesehen, das war schon abgelaufen, diese Frist. Ich dachte, ach egal, und ich hatte auch meine

315

320 Unterlagen gar nicht fertig, oder so. Ich habe etwas zusammengestellt (lacht), ich habe es hingeschickt (lacht), ich dachte, ja, wer weiß, ich habe keine großen, sage ich mal, einfach Gedanken gemacht, einfach sofort reagiert, sofort gemacht. Und ähm, hatte ich auch danach, ich glaube, sehr schnell einen An /, Anruf, oder ich glaube, ein Schreiben bekommen, ich weiß das nicht mehr ganz genau. #00:13:55-6#

325

I: // Hm (bejahend). #00:13:54-2#

B: Aber das war auch, das ist mir auch noch im Kopf geblieben, weil, ich habe das alles so ohne große Geda /, ähm, ähm, weil viel hier, hier merke ich ja, in Deutschland ist
330 immer alles so ordentlich, geplant schon. Man plant schon Monate vorher, was man in zwei Monaten, man schreibt schon, und bei mir war das so, einfach, ja, ich möchte das, das, ich will das machen, ja ich schicke es dann, (unv.) und ja, dann gucken wir. Habe ich gemacht, dann habe ich Anruf, und ich weiß noch, ich bin, ähm, hierhergekommen [in die OTA-Schule, Ergänzung der Verfasserin], oder wie war das, ich weiß nicht, oder
335 ich musste in die Klinik zuerst, ich weiß das nicht mehr ganz genau, aber da war so, ähm, die hatten eigentlich keinen Platz für mich mehr, aber dann, hat jemand eine Woche später sich ähm, abgemeldet, oder so, #00:14:39-7#

I: // Hm (bejahend). #00:14:40-8#

340

B: // und dann habe ich sofort einen Platz bekommen. Das war alles, das habe ich sofort dann, das war von heute auf morgen, sage ich mal so. #00:14:46-6#

I: // Hm (bejahend). #00:14:46-9#

345

B: // Das ging sehr schnell #00:14:47-7#

I: Hatten Sie sich an mehreren Schulen beworben? #00:14:49-8#

350 B: Nein. Ach, so, ja, macht man auch eigentlich in Deutschland so (lacht). #00:14:57-4#

I: Hm (bejahend). #00:14:54-4#

B: Aber (lacht lauthals), (unv.). #00:14:57-5#

355

I: Ja, also, dann hatten Sie den Ausbildungsplatz in der Tasche. Ähm, wie ging es Ihnen denn in der Ausbildung? #00:15:07-4#

360 B: Ähm, ja, ich, ich muss mal erst mal noch erzählen, wie ich zu diesem Vorstellungsgespräch kam, #00:15:13-6#

I: // Hm (bejahend), #00:15:13-7#

365 B: // das war auch sehr interessant. Ich kam da so, und da waren auch andere, ähm, sage ich mal, Menschen. Und, ähm, ich habe ja, mich gar nicht mal vorbereitet, und da habe ich gemerkt, alle ja so, welche Fragen, was wir beantworten. Was hast Du denn vor? Ich sage, ich weiß, ich weiß, ich habe gar nicht darüber gedacht (lacht). Ich weiß noch, wir standen mit (Name anonymisiert), und sie so, ja und so (lacht), ich sage, gucke mal, ich konnte, ich konnte ja auch damals nicht so gut noch Deutsch, ich sage mal so, 370 heute kann ich auch nicht sehr gut, aber ich glaube, ich verstehe sehr gut, und das hat sich auch in, in diesen Ja /, Jahren auch verbessert, auf jeden Fall. Aber damals, für mich war ja das Schwierigste, nicht, was ich so sage, aber ich dachte, ob ich überhaupt verstanden werde, so richtig? #00:15:53-7#

375 I: // Hm (bejahend). #00:15:53-9#

B: Und ich wusste nicht, ob ich auch das (...) ausdrücken kann oder übermitteln kann, was ich denke, was mir wicht /, oder einfach auf die Fragen so auf den, auf den Punkt zu bringen. Das war auch schwierig, weil ich wusste nicht, weil mir ähm, die Wörter mir 380 gefehlt haben, #00:16:11-0#

I: // Ja. #00:16:12-2#

385 B: // auch diese Worte, genau. Und dann war es auch sehr interessant, ähm, und, ja, die haben mir so ein paar Fragen gestellt, ich weiß noch, wir alle haben nur gelacht, die ganze Zeit (lacht), und ich habe gedacht okay, ist das jetzt gut oder nicht gut (lacht), aber gut, dann habe ich doch den Platz bekommen und ähm, (...) ja, am Anfang, es war sehr schwierig, weil, ähm, ich meine, für mich war nicht so schwierig, weil ich ja die Medizin studiert hatte, in dem Sinne, Latein und so war es für mich nicht fremd, war für mich 390 einfach, sage ich mal. Aber ähm, die Spra /, diese fach /, fachliche Sprache. Ich meine, was man so täglich spricht, ist ja etwas anderes. Und lesen ist ja wieder etwas anderes,

und ähm, ich glaube, es war ganz gut, dass ich diese drei Jahre auch bei der BSA, Deutsche Hochschule gemacht habe, weil, da weiß ich noch, wo ich meine Bücher bekam, ich dachte, ich kann doch jetzt Deutsch, jetzt kann ich reden, ich habe das Buch
395 aufgemacht, ich kann Ihnen noch heute zeigen, ich habe das je /, jedes, jedes Wort habe ich übersetzt. #00:17:05-3#

I: Hm (bejahend). #00:17:05-4#

400 B: Ich habe nichts verstanden! Das war, ich habe gedacht, das ist doch Deutsch! (Unv.) und dann habe ich richtig Panik gekriegt, aber das war ja, wie gesagt, Sport, gut. Ähm, wo ich hierher auch zuerst, 2015, August glaube ich, hatten wir ersten August, genau, da, (...) ja, ich habe so bisschen, sage mal so, ich hatte ja immer viel Mut gehabt und so, ich dachte, ich kriege das hin, und ab und zu habe ich wahrscheinlich auch nicht die
405 Realität so richtig gesehen. Aber, ähm, das war schon schwierig, wo ich auch die Skripts bekommen habe oder die, alle unsere Handouts, oder irgendwie. Man hat ja Sinn verstanden, aber nicht immer alles so, am Anfang, ja. Ähm, und dann, ich habe gedacht, okay, ähm, in Klau /, das Schwierigste, wo ich am meisten Angst hatte, das hat ja keiner gesehen, aber, in Klausur, viele haben ja nicht verstanden, für mich war das sehr
410 schwierig, weil ich musste ja, sofort, man hat ja auch nicht so viel Zeit, #00:17:57-3#

I: // Ja. #00:17:57-5#

B: // und ich habe immer Angst gehabt, dass für mich das Schwierigste wird, die
415 Klausuren, weil erstens schriftlich, und ich konnte ja damals, ich hatte ja nicht, sehr selten etwas geschrieben, selten auf Deutsch. Das war nur fast lesen und Prüfungen, ja im Sport da hast Du, aber das war mehr so fach /, fachlich nur Begriffe und hier muss man ja auch das, das auch so, okay, man muss jetzt nicht groß ähm, etwas da schreiben, aber trotzdem, man muss ja einen Satz auch formulieren können. Und für mich war das
420 erste Mal, ich dachte, mein Gott, okay ich dachte, ich kriege das irgendwie hin, aber das war schon schwierig, sage ich mal. Aber dann habe ich auch die Lehrerin angesprochen am Anfang, ob das in Ordnung ist, wenn ich da nicht alles, ähm, grammatisch recht /, richtig schreibe, da meinte sie, ist okay, und dann war ich auch erleichtert, weil ich habe gedacht, das wird nicht so akzeptiert. Und das war für mich eine große Erleichterung,
425 und (...) ich sage es so, ich war (unv.) sehr motiviert, und ähm, wenn mich etwas interessiert oder so, dann kann ich auch, dann stehe ich dafür, und egal, ob ich müde bin aber ich ziehe das durch und mache und lerne, und /. Und ich glaube, ich bin auch

so ein Mensch, dann will ich auch ähm, die Beste sein, sage ich mal so, in vielleicht in Theorie, aber ich will dann auch wissen. Und, ähm, ja, ich habe sehr viel gelernt halt.
430 Viele haben gesagt, ja irgendwie so, so, aber ich habe gearbeitet, und dann habe ich echt fast jeden Tag und auch ähm, bis spät nachts ab und zu gelernt. Von nichts kommt ja nichts (lacht). #00:19:26-5#

I: Ähm, gab es noch andere schwierige Situationen, außer jetzt die sprachlichen
435 theoretischen Dinge, die Sie beschäftigt haben? #00:19:37-8#

B: Klar, ich musste ja gucken, wie ich mein Leben finanziere. #00:19:40-7#

I: Hm (bejahend). #00:19:41-5#
440

B: Bei vielen war das ja so, ähm, ich habe ja gemerkt, ich bin ja, ich war ja auch, wo ich mit dieser Ausbildung angefangen habe, war ich ja auch nicht mehr die, sage ich mal, nicht mehr die Jüngste auch. Die meisten dann fangen an mit 20, sage ich mal, 18, oder ich weiß das nicht. In der Gruppe waren ja, sage ich mal, alle zwischen 20, 25, so etwas
445 und ich war (...) ja 29 oder 30, ja so etwas. Ähm, und dann hat man ja schon auch gemerkt, dass man auch ganz andere, nicht ganz andere, aber man sieht das Leben anders. Und ähm, die hatten andere Interessen. Die wollen gucken, wie wir Party machen, wie wir nachher etwas im Garten unternehmen, oder wir gehen etwas trinken, oder so. Und ich habe gedacht, wie ich dann meine Miete bezahle, wie ich, ähm, das
450 normale Alltag, sage mal, wie sagt man, wie ich mich kleiden kann, wie ich meiner Familie helfen kann. Ich musste ja gucken, dass das finanziell auch geht und dass ich auch diese Ausbildung machen kann, weil (...) man hat ja nicht viel Geld in Ausbildung gekriegt, und für, für das Geld kann ich nicht meine Wohnung, meine Miete bezahlen. Gerade so, wo ich noch in der anderen Wohnung gewohnt hatte, und deswegen, das
455 war immer so, sage ich mal so, ähm, man musste sich gut organisieren, und ähm, ja, ich habe ja dann auch oft gearbeitet, und ähm, dann noch gelernt, und dann noch die anderen Sachen gemacht. Aber das waren diese Schwierigkeiten halt. #00:21:03-3#

I: Hm (bejahend). Gearbeitet, meinen Sie jetzt gearbeitet in Ihren praktischen Einsätzen
460 oder noch zusätzlich, #00:21:09-7#

B: // Nein, ich /. #00:21:11-9#

I: // in Ihrem Job im Fitness-Studio? #00:21:12-8#

465

B: Genau, Fitness, ich war ja dann auch auf einer Mini-Job-Basis ähm, bei einem, in einem Fitness-Studio angestellt, da hatte ich auch Personal-Training gemacht, und dann haben wir so ausgemacht, dass ich dann einfach an bestimmten Tagen, das war ja schon so, sage ich mal, viermal pro Woche, ab und zu dann dreimal, es wurde ja immer weniger mit den Jahren. Ähm, (...) ich muss mal so sagen, Frau Schindler, ich habe dann in der Zeit auch etwas gespart, weil sonst würde es ja nicht gehen, mit der Ausbildung, das /, #00:21:44-2#

470

I: // Ja. #00:21:44-4#

475

B: // ich kann ja nicht mit ähm, meine, mit 1000 € kann ich ja nicht alles bedecken. Familie in Land A (anonymisiert) unterstützen, mich, und mich finanzieren, Wohnung, das geht ja nicht. Und deswegen, ich glaube, beim /, für mich war es einfach, dass man in der Zeit, ich habe ja auch gedacht, dass ich irgendwann noch etwas machen werden, und deswegen habe ich ja immer ein bisschen was zur Seite gelegt. Und das Geld, was ich zur Seite gelegt, habe ich in der Zeit, in dieser Ausbildung alles ausgegeben, sage mal so. Aber es ist gut, ging super (lacht). #00:22:16-4#

480

I: Ähm, wenn Sie sich jetzt zurückerinnern, gab es ähm, Menschen oder auch Situationen, die Ihren Ausbildungserfolg behindert haben? #00:22:28-2#

485

B: Ja, genau, das habe ich in den letzten Jahren alles vergessen, aber jetzt, ja, jetzt wenn Sie so fragen, dann ja. Das war eine sehr schwierige Zeit, ich habe es komplett ehrlich jetzt vergessen, jetzt, nur erst. Ähm, in der Praxis auf jeden Fall. Man hat schon gemerkt, (...) ähm, da ich nicht aus /, aus Deutschland komme, da habe ich schon gemerkt, meine, meine ähm, Kollegin, die kam aus Deutschland, wir waren zusammen in der Praxis. Und ja, ich habe gemerkt, die Menschen sind immer so ein bisschen komisch, irgendwie, ich habe gemerkt, zu meiner Kollegin, die waren immer so nett, die musste ja, sage ich mal, nicht so viel aufräumen, auffüllen und so. Und ich wurde die ganze Zeit nur geschickt, alle, das ganze Lager einräumen; ist ja nicht schlimm, das habe ich ja gerne gemacht. Aber man hat gemerkt schon diesen Unterschied, wie man, #00:23:20-4#

490

495

I: // Hm (bejahend). #00:23:20-9#

500 B: // man ist ja nicht dumm, man sagt jetzt nicht immer alles, aber sieht ja, und man hat
ja, so eine kleine, ähm, kleine ähm, ähm, Lebenserfahrung ähm, da kann man ja schon
ein bisschen was auch einschätzen. Und auch, ja, ich musste auch mehrere Wochen die
Tische putzen im ähm, an der Schleuse, und sie musste gar nichts machen, sie war im
OP-Raum und hat alles zugeguckt. Und ich habe gefragt, wann ich denn da so darf,
505 nein, ich muss erstmal Tische putzen und so. Ich habe gesagt, ja super, ist doch auch
gut, (unv.), ist auch wichtig, es muss auch sauber sein, habe ich so gesagt, ja, doch. Ich
habe es immer alles ein bisschen mit Humor gemacht, aber in Wirklichkeit war das sehr
traurig, weil, ich muss mal sagen, ich rede jetzt so auch, vielleicht ist mehr sicherer, ich
habe das jetzt alles hinter mir, aber ich sage, es war nie leicht auch in meinem Leben,
510 so, ich musste immer alles gucken und denken, aber, hm (zögernd), ich habe das alles
so als Kleinigkeiten gesehen, weil ich musste nur darüber lachen, dass die Menschen
sich über solche Sachen überhaupt beschäftigen, oder mit solchen Sachen, dass die, so
ähm, jemanden verurteilen, vielleicht, ähm. Ich fand es einfach so, ähm, so etwas kenne
ich einfach nicht, auch von meiner Seite, so. Und das war, ich bin sehr oft mit
515 Magenschmerzen nach Hause, #00:24:37-9#

I: // Hm (bedauernd). #00:24:38-3#

B: // ähm, ich bin ja auch, vielleicht sieht man aber schon ab und zu, vielleicht nimm /,
520 habe ich früher auch mehr ans Herzen etwas genommen, weil irgendwie man dachte,
okay, ich versuche das Beste zu tun, ähm, auch irgendwie nett zu sein, und viel Leistung
auch zuhause bringen, ich meine, auch nicht, dass ich einfach da Füße hoch gelegt hätte
und einfach auch irgendwie dummes Zeug geredet habe, oder so. Aber ich habe
versucht, auch sehr mich viel, sehr viel mich auch vorbereiten, und auch Leistung
525 bringen. Und ähm, ja, und ich habe auch gemerkt, bei meiner OP-Leitung, das war immer
so, ähm, der hat, ich habe das Gefühl, der hat irgendwie mich als Konkurrenz gesehen.
Ähm, vielleicht, habe ich das Gefühl gehabt, weil irgendwie, der wollte, der war immer
so komisch zu mir und einmal hat er mich auch gerufen, so in einem Zimmer, und hat
gesagt, so, (Vorname der Interviewpartnerin anonymisiert), hm (zögernd), Du hast jetzt
530 eigentlich Probezeitgespräch, aber ich glaube, ähm, das wird nichts zwischen uns. Und
ähm, und ja, irgendwie so, und dann habe ich ihm gesagt, ja das muss auch nicht
zwischen uns etwas werden (lacht), nein (lacht), ich habe es immer so gesagt, ich habe
gesagt, wenn es wäre schon, ähm, ich würde mich sehr freuen, wenn er mir noch die
Möglichkeit gibt, und ähm, weil ich möchte diese Ausbildung machen, und ich /, ähm.
535 Der meinte ja, aber ich bin ja irgendwie für Sport und so, und (unv.) andere Richtung und

irgendwie, der weiß, er glaubt, dass mit mir, das wird doch nichts und es wird mit dieser Ausbildung nichts und ähm, dann habe ich gesagt, ja dann machen wir, wollen wir es vielleicht so machen, dass Sie brauchen mir nichts weiter etwas beizubringen, ich mache alles selber, (unv.). Sie müssen gar nichts sich mehr bemühen, nur geben Sie mir diese
540 Möglichkeit, ich mache alles selber, lerne selber, mache alles selber, ich mache alles im OP auch selber, und dann hat er gesagt, okay. #00:26:34-5#

I: Okay! #00:26:36-2#

545 B: (Lacht) Ja, das war so Geschichte, aber das war, #00:26:38-6#

I: // Ja! #00:26:39-1#

B: // ich muss mal sagen, ähm, Sie wissen, das habe ich schon einmal erzählt, in ähm,
550 in Klinik A (anonymisiert) das war, sage ich mal, meine schwierigste Zeit, ähm, im Vergleich in Klinik B (anonymisiert) bin ich immer ähm, glücklich gekommen. Da bin ich ungerne gegangen, weil diese ganze Menschen waren sehr negativ, alle immer so gemeckert, der Tag schon hat noch nicht angefangen, und alle sind schon schlecht gelaunt. Schon wieder das und so, und dann stehst Du da und denkst, eh, Ihr habt ja gar
555 nichts im Leben gesehen. So hat man gedacht, halt, weil, es war so (...) Luxusprobleme, sage ich mal so. #00:27:14-0#

I: // Hm (bejahend). #00:27:14-4#

560 B: // Und war für mich einfach so, ich habe es ja nicht gesagt, aber immer so dachte ich, das ist echt komisch, ja so. Aber gut, ähm, das hat so, ein Jahr gedauert, das war sehr, sehr hart. Mir wurde auch gesagt, Du junges Mädel, stelle Dich in die Ecke und gucke zu, und solche Sachen halt, sehr hm (zögernd) /, ähm, der Umgang mit mir war, sage ich mal so, am Anfang, sehr schlecht. Aber dann hatte ich ja Einsatz in Klinik B, und ich
565 habe ja, OP gesehen, und ich habe ja immer auch gedacht, ist das überhaupt das Richtige, da sind die Menschen ja ganz komisch, Operateure sind auch ganz komisch. Ob ich überhaupt in so einem Umfeld, weil ich hatte ja keinen Vergleich gehabt, ähm, ich glaube, zwar Medizin, ähm, sage ich mal, was ich nur kannte, Theorie, das war, das hat mir immer gut gefallen, ja, etwas über Menschen zu wissen, das war interessant. So
570 etwas zu lesen, ähm, hat mir auf jeden Fall viel Spaß gemacht, aber, und dann dachte ich, (Vorname der Interviewpartnerin anonymisiert), Theorie und Praxis, siehst Du ja, ist

irgendwie ganz anders. Und ähm, ja und dann dachte ich, eh, überlege es Dir, ich habe auch so immer gedacht, mache ich das, sage okay, gucken wir. Weil andere haben mir ja erzählt, dass es auch schöne Sachen gibt, und ich dachte, ja, wie, schöne Sachen, bei mir ist da nichts schön, oder so (lacht). Aber gut, dann bin ich in die Klinik B (anonymisiert) gekommen, und ich war ja, komplett, ich dachte, wie Tag und Nacht. Da sagte ich, das ist ja super, das kann auch anders gehen. Die, ich war anders, ganz anders. Und da habe ich auch irgendwie, ich glaube, die /, ja, das ist vielleicht komisch, hört sich vielleicht so komisch an, aber die Menschen waren anders. Vielleicht, vielleicht lag es auch an mir, man weiß ja nie. Vielleicht in der Zeit hat man auch sich geändert. Man ist ja auch nicht perfekt, und vielleicht war ich auch immer gewohnt, dass ich alles immer alleine entscheide, mache, obwohl ich habe nie einen so Widerstand gegeben habe, aber vielleicht habe ich so etwas ähm, nach außen gestrahlt (lacht). Oder vielleicht wollten die mich einfach fertig machen (lacht), aber hat es /, ja gut. In Klinik B (anonymisiert) habe ich echt sehr viel gelernt, auch in Klinik A (anonymisiert), aber dann, wie gesagt, viel mehr in Klinik B (anonymisiert). Dann war ich ja fast ein Jahr in Klinik B (anonymisiert), ähm, in verschiedenen Abteilungen, und da habe diese, diesen Job, überhaupt mal so geliebt. Da habe ich angefangen, richtig mit so auch Herz da rein zu kommen. Das hat mir echt richtig Spaß gemacht und ähm, es war ja immer etwas Neues. Gut, und dann bin ich wieder in Klinik A (anonymisiert) und dann, wahrscheinlich war ich auch ein bisschen besser, ähm, weil man ja mehr ähm, gelernt hat, mehr gesehen, mehr Erfahrung, mehr Alltag, und ähm, dann glaube ich, die Menschen haben auch angefangen, mich anders zu behandeln. Da habe ich sofort gemerkt, es war anders. Und später, wie gesagt, das dritte Jahr war in, in Klinik A sogar super, das war so wie meine Familie. Ich kann, ich weiß nicht, woran es lag alles, wahrscheinlich an allen Seiten, aber das war, wie Sie ja auch gefragt hatten, das war schon, sage ich mal, sehr schwierig. Magenschmerzen ohne Ende im ersten Lehrjahr, ich dachte, mein Gott, ich drehe durch (lacht), ohne Witz! #00:30:22-9#

600 I: Gab es denn in dieser schwierigen Zeit in Ihrem ersten Jahr in Klinik A (anonymisiert) irgendjemand, der Sie da unterstützt hat? #00:30:31-8#

605 B: Ja, hm (bejahend), (...) da waren auch zwei Kollegen, und die sind dann auch ab und zu sogar zur Leitung gegangen und die haben, ich habe sie, habe ja denen nie etwas gefragt, oder so, aber die haben gesagt, heh, (Vorname der Interviewpartnerin anonymisiert) ist doch, die haben immer gesagt super und gut, aber ich war ja noch nicht so gut, ähm, ich meine arbeitstechnisch oder so. Ähm, ähm, ja, aber, die ma /, warum,

mach /, die haben immer auch so Fragen gestellt, warum hat (Vorname der Interviewpartnerin anonymisiert) so eine Note bekommen, warum hat sie so eine schlechte Beurteilung bekommen? Wir haben doch sie gesehen und die haben ganz, die sind immer, die haben sich immer so für mich eingesetzt, habe ich schon gemerkt, nicht ganz am Anfang, aber später auf jeden Fall. (...) Und ähm, ja, gut, sagt so. #00:31:16-4#

615 I: Und ähm, gab es irgendwie Unterstützung von der Schule, #00:31:20-8#

B: // Ähm #00:31:22-7#

I: // in dieser Zeit? #00:31:24-5#

620

B: Ich habe auch ähm, nicht so groß was erzählt. Ich habe immer, #00:31:27-3#

I: // Hm (bejahend). #00:31:27-3#

625 B: // auch so, sage ich mal so, Wahrheit gesagt, offen gesagt, da lief nicht so gut, ähm, aber ich habe jetzt keine große Unterstützung gefragt, ich habe gesagt, ich muss selber da durch. Ich war, ich war so einfach auch persönlich, ich dachte, jeder hat seine Sachen, und ich glaube jetzt, hier ich habe auch immer gedacht, hier gibt es auch genug. Und ja (...). Ich habe das auch alles nicht so (...), das war schon schlimm, aber in dem Moment
630 dachte ich, ich muss da, ich habe so oft es, als so ein Kampf angesehen, vielleicht. Wo ich einfach, dann ähm, sage, gesagt habe, auch mir selbst, dass, ich beweise denen, dass ich das alles durchziehe und dann irgendwie werdet Ihr noch sehen und hören (lacht lauthals). #00:32:12-6#

635 I: Ähm, und wie war, also Sie haben ja erzählt, dass ähm, die Praxis Ihnen gesagt hat, na ja, es wäre, #00:32:20-2#

B: // Nein, nichts. #00:32:20-3#

640 I: // nicht wahrscheinlich, dass Sie die Probezeit bestehen, ja? #00:32:23-7#

B: // Ja, klar. #00:32:23-8#

645 I: // Wie war das von der theoretischen Seite aus, gab es da auch irgendwelche
#00:32:28-0#

B: // Nein #00:32:28-2#

650 I: // Probleme? #00:32:29-2#

B: Nein, Nein. Am Anfang, ähm, ich weiß noch, ähm, ich habe ja immer sehr viel gelernt und so, ich glaube, ich wusste schon, um was es geht, aber ab und zu, ich kann mich nicht so gut auch am Anfang ausdrücken können, #00:32:42-5#

655 I: // Hm (bejahend). #00:32:42-7#

660 B: // und am Anfang hatte ich ja dann Noten zwei, drei, glaube ich, in den ersten zwei Klausuren, aber dann war immer nur eins und zwei, eins meistens. Sage ich mal so, man hat es ja auch gemerkt, ähm, (...) mit der Zeit habe ich auch gemerkt, wie ich besser auf die Fragen antwor /, beantworten sollte. #00:33:00-1#

I: Hm (bejahend). #00:33:01-0#

665 B: Ich habe auch gemerkt, wie Sie auch beigebracht, kurz, und versuchen auf den Punkt zu bringen und auch vielleicht nicht immer so viel so, so Text schreiben, sondern auch vielleicht richtige Wörter, diese Schlüsselwörter. Und dann habe ich auch immer so gemerkt und gelernt, ich glaube, das kam dann alles mit der Zeit, aber, ja. #00:33:18-5#

670 I: Hätte Ihnen ein Wörterbuch geholfen am Anfang? #00:33:26-6#

B: Hm (zögernd), saß ich, ich saß ja ganze Zeit mit solchen Sachen, genau, mit Wörter /. #00:33:28-3#

675 I: // Ich meine jetzt, in den Klausuren. #00:33:30-9#

B: Ach so, nein, nein, nein, das /, ich glaube, ich konnte das immer nicht so gut formulieren, #00:33:37-6#

I: // Hm (bejahend). #00:33:37-7#

680 B: // und das war dann auch, wo ich dann auch so Panik bekam; nicht so Panik, aber ich war /, ich las, ich, ich habe geli /, ich lies den Text oder so und dann dachte ich okay, jetzt musst Du schreiben und dann habe ich immer sehr viel Zeit gebraucht, um, wie soll ich das jetzt schreiben. #00:33:51-3#

685 I: // Hm (bejahend). #00:33:51-5#

B: // Das war mein Problem immer. #00:33:53-0#

I: // Ja. #00:33:52-9#

690

B: // Wenn so kurze Fragen kamen, nennen Sie, nennen Sie, das war für mich gar kein Problem. Aber so, es waren ja nicht immer auch diese Themen, so was immer den menschlichen Körper angeht, da gab es ja auch andere Themen, und das war immer so schwierig für mich, am Anfang, sage ich mal, später wurde es immer einfacher. (...) So,

695 halt. (...). Aber verstanden habe ich schon, um was es ge /, geht, #00:34:17-3#

I: // Ja, ja. #00:34:17-5#

700 B: // weil, wie gesagt, wo ich hier angefangen hatte, mein Deutsch war nicht ähm, sage ich mal, ich habe, ich habe sehr gut verstanden, damit habe ich echt kein Problem gehabt, #00:34:26-4#

I: // Hm (bejahend). #00:34:26-4#

705 B: // vielleicht irgendwann ein, zwei Wörter. Aber das Problem war immer, selbst zu schreiben, #00:34:32-2#

I: // Ja. #00:34:32-4#

710 B: // selbst zu formulieren, und wenn Sie jetzt mir ein Wort gesagt hätten, dann ah ja, das ist das, aber wenn ich jetzt selber auf dieses Wort kommen musste, #00:34:40-1#

I: // Ja. #00:34:40-2#

715 B: // wie war das, wie war das? #00:34:42-4#

I: // Ja. #00:34:42-3#

B: // Habe ich vergessen, #00:34:43-2#

720 I: Ja #00:34:43-3#

B: // wie war es. Und wenn Sie mir jetzt gesagt, erste Buchstabe, dann wusste ich es sofort, #00:34:46-7#

725 I: // Hm (bejahend). #00:34:46-8#

B: // aber / #00:34:46-9#

I: // Also ein Wörterbuch hätte Ihnen in der Situation #00:34:49-6#

730

B: // Nein, gar nicht. #00:34:49-6#

I: // gar nicht geholfen? #00:34:50-3#

735 B: // geholfen, nein, nein. Das ging einfach um, glaube ich, dass man zu wenig ähm, Erfahrung hat mit diesem, oder dass man auch nicht so viel Deutsch gesprochen hat. Ich habe ja auch in meinem Freundeskreis immer so immer die Landessprache C (anonymisiert) gesprochen und da habe ich noch hier Landessprache C gelernt, oder halt Landessprache B, und Deutsch war so ähm, ich hatte jetzt nicht so viele Freunde
740 auch, oder Bekannte, auch mein, wo ich als Trainerin gearbeitet habe, waren ein paar Kunden, die Deutsch sprachen, aber meistens war englisch auch, Landessprache C, ab und zu Deutsch, aber auch selten, es war auch so international, muss ich sagen, und #00:35:23-7#

745 I: // Hm (bejahend). #00:35:24-0#

B: // deswegen, zuhause, wo ich kam, dann, und meine Freunde oder Bekannte, wie gesagt, wir telefonieren, waren alle, die habe ich in der Sprachschule kennengelernt, die waren alle aus ähm, dem Süden von Kontinent D (anonymisiert). #00:35:33-3#

750

I: // Hm (bejahend). #00:35:33-5#

B: // und nebenbei habe ich dort noch, neben Deutsch habe ich noch die Landessprache C gelernt. #00:35:39-2#

755 I: Weil Sie diese ähm, Freunde aus dem Süden #00:35:40-5#

B: // Genau! #00:35:41-7#

I: // des Kontinents D kennengelernt #00:35:42-4#

760

B: // Ja, genau! #00:35:43-2#

I: // haben. Ja. #00:35:43-1#

765 B: Die waren auch alle da, und die haben ja ganze Zeit ähm, in der Sprachschule halt, die wussten ja auch kein Deutsch, und ich auch nicht. Und dann, wir mussten ja irgendwie kommunizieren können. Und dann habe ich gehört ganze Zeit Landessprache C, ganzen Tag brbrbrbr, alle am /, ähm, da dachte ich, heh, was reden die denn da, und dann haben die mir mich etwas gefragt, und dann haben wir, habe ich gemerkt, ich habe
770 schneller Landessprache C gelernt, als die Deutsch und (lacht) und dann (lacht lauthals), das klingt so komisch, aber das war irgendwie so, ehrlich (lacht)! Ja, das war interessant!
#00:36:11-7#

I: Und dann konnten Sie kommunizieren? #00:36:13-6#

775

B: Ja, genau! #00:36:13-7#

I: // Ja. #00:36:13-8#

780 B: und dann haben wir /. #00:36:14-6#

I: Und, bestehen diese Freundschaften immer noch? #00:36:17-1#

B: Immer noch, ja, (...) genau! Und ähm, jetzt, sage ich mal so, im Alltag rede ich mehr
785 Deutsch, weil ich ja ganze /, sage ich mal, mit meinen Kollegen unternehmen wir ab und zu auch etwas. Wir haben so, sagen wir, kleine Gruppen, dann gehen, gehen wir etwas essen, aber das ist auch (unv.), aber allgemein, dann unterhalten wir uns, oder ich höre,

790 wie gesagt, Kommunikation ist ja ganze Zeit jetzt auf Deutsch, sozusagen. Weniger,
wenn ich telefoniere mit meinen Bekannten, dann in der Landessprache C (anonymisiert)
oder so. Aber man /, ich merke auch selber, dass ich viel mehr jetzt ähm, halt ähm, auf
Deutsch rede. Und zuhause meine Heimatsprache A (anonymisiert) halt, mit meiner
Mutter. #00:36:54-7#

795 I: Hm (bejahend). #00:36:55-2#

B: Muss die ganze Zeit um /, umschalten. #00:36:56-8#

800 I: Ja. Wie war das für Ihre Eltern prinzipiell, als Sie sich entschieden haben, Land A
(anonymisiert) zu verlassen und nach Deutschland zu gehen? #00:37:04-5#

B: Ich glaube, die waren schockiert, aber, ähm, (...) ich, ich weiß nicht mehr, ich glaube,
meine Eltern haben auch immer so ein großes Vertrauen gehabt. #00:37:15-6#

805 I: Hm (bejahend). #00:37:16-1#

B: Und ich habe ja auch denen etwas ganz anderes erzählt. Ähm, ich habe gesagt, ich
gehe in ein so Umtauschprogramm, so etwas wie Erasmus. #00:37:23-9#

810 I: Okay. #00:37:24-0#

B: Weil, sonst hätte ich das nicht /, das hätten die nicht erlaubt, oder so. Ich meine, ich
könnte es schon selber entscheiden, aber ich wollte ja nicht unbedingt, auf so eine Art
etwas zu machen. Ich weiß nicht, ob das gut ist, so etwas zu machen, es könnte ja auch
anders enden, ähm, aber ich sage, damals habe ich daran nicht gedacht. Heute würde
815 ich nie so etwas machen. #00:37:41-7#

I: Hm (bejahend). #00:37:41-8#

820 B: Das ist nicht korrekt, und nicht schön, und man macht sowas nicht. Aber damals habe
ich es gemacht, und (...) ja, Gott sei Dank, es ist gut gelaufen, aber es könnte auch
anders laufen. Ja, ich habe einfach denen gesagt, dass man /, von der Uni würde so
etwas angeboten, ich würde dann und dann dahinfliegen, dann und dann. Und die haben
gesagt, wie willst Du das denn machen? Und da habe ich gesagt, nebenbei in der Klinik

825 kann ich da Geld verdienen. Ich habe da so bisschen selber was überlegt. Man musste
ja was überlegen und ähm, und ja, dann waren die auch ziemlich entspannt, sage ich
mal so. Die haben sich so mehr gefreut, die wussten aber /, ich hatte /, ich weiß noch,
wie, wo ich weg- ähm, -geflogen ähm, bin, ich war so aufgeregt. Die haben sich nur /,
die waren sehr froh, weil die haben gedacht, ich (lacht) mache etwas Schönes und so.
Aber ich wusste ja noch selber nicht, wie das hier so überhaupt laufen wird. #00:38:30-
830 4#

I: Hm (bejahend). #00:38:30-5#

835 B: Und ich weiß noch, wie ich da so gegangen bin. Aber gut, ja. Aber so mit meinen
Eltern habe ich nicht so viel /, die hatten immer so ein großes Vertrauen gehabt, weil,
auch, wo ich studiert hatte oder gelernt habe, ich war (...), ich sage jetzt, ich war kein
problematisches Kind, sage ich mal so. Ähm, ich war immer /, ich habe ja Leistungssport
gemacht, sieben Jahre in Land A (anonymisiert) und es war immer so nach der Schule,
sofort Training, vom Training nach Hause, gelernt, keiner hat auf meine Auf /,
840 Hausaufgaben überprüft oder noch, oder so etwas, aber irgendwie habe ich immer alles
selber gemacht. Und das war irgendwie, weil ich habe gesehen, meine Eltern immer
arbeiten, wahrscheinlich, vielleicht, ähm, den richtigen Freundeskreis, sage ich mal, alle
waren Sportler. Wir haben uns auf Sport konzentriert, wir hatten ein Team, wir hatten
ganz andere Interessen. Klar, in der Klasse gab es immer so /, klar, ich habe, ich habe
845 auch, ich bin in Disco gegangen, in der Schule hatten wir so ab und zu einmal freitags,
oder so. Aber, ich sage mal so, wir waren, wenn man jetzt vergleicht mit jetzt, es war
anders. Dann hat man anderes Vertrauen zu den Eltern. Ich weiß nicht, es war anders.
#00:39:32-0#

850 I: Hm (bejahend). #00:39:32-4#

B: Weil, ich glaube, sie haben gesehen, (...) das ist ja auch davon viel abhängig, sage
ich mal so. Wenn die gesehen hätten, dass ich immer unterwegs bin, oder nicht zuhause
bin, mache irgendwelchen Quatsch oder ähm, weiß ich nicht, mal betrunken nach Hause
855 ähm, komme, oder so, sage ich mal, #00:39:47-6#

I: // Hm (bejahend). #00:39:48-1#

B: // ich glaube, dann hätte ich das alles nicht machen ähm, dürfen, oder so. Aber ja, so!
 860 #00:39:53-5#
 I: Welche Sportart haben Sie gemacht in #00:39:55-6#

 B: // Ähm, #00:39:55-9#

 865 I: Land A (anonymisiert)? #00:39:56-5#

 B: Rudern, damals, akademisch, so große, ich weiß nicht, wie das auf Deutsch /, ich glaube, ja, genau, rudern. (...) Ja, das habe ich gemacht, und gut (lacht)! #00:40:06-3#

 870 I: Haben Sie das hier noch einmal wieder aufgenommen? #00:40:09-4#

 B: Nein, habe ich nicht gemacht. #00:40:10-2#

 I: Okay. #00:40:10-9#
 875
 B: Aber ich habe es gesehen. #00:40:12-1#

 I: Hm (bejahend). #00:40:12-3#

 880 B: Ja, ja, das ist schön, denke ich immer, wenn ich da immer /, überall gucke ich immer. Es ist schön! #00:40:18-9#

 I: Könnten Sie ja immer noch. #00:40:19-1#

 885 B: Ja, genau, ja, das ist eine gute Idee. #00:40:21-7#

 I: Schöne Sportart! Ähm, /, #00:40:24-5#

 B: // Ach stimmt, Sie mögen ja auch diese Kanus, diese (unv.) / (lacht). #00:40:28-7#
 890
 I: Ja. ähm. (...) Haben Sie Ihren Eltern dann mal irgendwann erzählt, dass Sie jetzt doch nicht im Erasmus-Austauschprogramm sind? #00:40:41-9#

895 B: Nein, nein, habe ich nie. Die haben auch nie etwas gefragt. (...) Die haben immer
irgendwie so großes Vertrauen gehabt. Na, ich war ja nicht biss /, ich war ziemlich auch
ernst mit denen und so, wir hatten dann so auch ernste Gespräche, da merken nie so
eine, sage ich mal so, ich meine mit meinen Eltern konnte ich nie so offen jetzt, über wie
es mir so innerlich geht, reden. Das war alles immer so, sage ich mal, auch strukturiert.
900 Jeder hat etwas gemacht, man hatte bestimmte Erwartungen gehabt, und ähm, die hat
man erfüllt und ich habe ja dann auch, wie gesagt immer, weil die gearbeitet haben, ich
kam nach Hause, ich muss Haushalt machen, kochen, schon von klein. Und ähm, auch
Training und Hausaufgaben, ich war immer sehr beschäftigt und ähm, (...) ja, was war
nochmal die Frage? Ich war jetzt wieder weg. #00:41:33-3#

905 I: Ob Sie Ihren Eltern irgendwann mal, #00:41:34-9#

B: // Ach so, nein. #00:41:34-9#

I: // erzählt haben /. #00:41:35-9#
910

B: // Nein, nein, habe ich nicht erzählt, nein. Nein, nein, haben die auch nie etwas gefragt
und /, nein, gar nichts. Aber die sind auf jeden Fall stolz (...) auf mich. #00:41:44-4#

I: Hm (bejahend). #00:41:44-6#
915

B: Ich meine, ich weiß nicht, ob meine Mutter auf meinen Vater schon /, (lacht).
#00:41:48-9#

I: Und, Ihr Vater lebt jetzt mittlerweile allein in Land A (anonymisiert)? #00:41:54-9#
920

B: Ja, allein. #00:41:54-9#

I: Hm (bejahend). #00:41:55-7#

925 B: Jetzt zurzeit ist die, ähm, seine Mutter da, aber gut. #00:42:01-0#

I: Ist das problematisch für ihn? #00:42:02-9#

B: Ähm, für wen? #00:42:04-0#

930

I: Für Ihren Vater? #00:42:05-6#

935

B: Nein, weil mei /, weil die Opa ist gestorben jetzt, vor ein paar Wochen, zwei, drei Wochen, glaube ich, genau. Und dann Oma musste, sie kann nicht alleine und ähm, da war noch kei /, kein Platz im Altersheim frei, mein Opa war in einem Altersheim, meine Oma war bei meinem Vater, und dann wurde gesagt, wir warten, bis der Platz für Oma frei wird, dann gehen die zusammen. Opa ist an einer ähm, Lungenentzündung gestorben, #00:42:29-0#

940

I: // Hm (bedauernd). #00:42:29-4#

945

B: // sage ich mal so fast, nein, der hatte dann, das alles hat sich verschlimmert, und Herzinsuffizienz und so, und haben wir auch nicht gedacht, dass er, und dann, das war plötzlich alles, er ist gestorben, und dann jetzt möchte sie nicht mehr ins Altersheim und ja, das ist auch für meinen Papa nicht so einfach, aber egal. Das sind so, sind so Lebenssituationen. #00:42:47-5#

I: Hm (bejahend). #00:42:47-8#

950

B: Aber gut. #00:42:49-2#

I: (...) Aber, Ihre Mama plant schon, wieder zurück zu gehen, wenn sie gesundheitlich stabil genug ist? #00:42:59-3#

955

B: Ähm, ich sage mal so, sie würde am liebsten heute schon weg, ähm, weil da hat sie ja ihre Freundinnen, Familie, Schwestern und Geschwister, ein Bruder auch. Ähm, ja (...), sie ist ja auch so eine Generation, ähm, die, ja, die liebt halt da in Land A (anonymisiert) zu sein, sie kann das n /, sie ist nicht so offen für Neues. #00:43:22-5#

960

I: Ja. #00:43:22-7#

B: Und was andere Kultur, ja. Ähm, sie ist halt, sie würde, wir haben jetzt darüber nicht gesprochen, sie würde, wie gesagt, sie würde am liebsten jetzt, wenn sie gesund wäre, würde sie dann heute schon fliegen. #00:43:34-2#

965

I: Ja. #00:43:34-7#

B: Aber es geht darum, wir reden darüber nicht, weil wir nicht wissen, was passiert.
#00:43:39-3#

970

I: Ja. #00:43:39-6#

B: // Wir haben darüber /, der Plan irgendwann, wenn der Gott will, dann wenn sie eine
Leber bekommt und wenn das gut sich ähm, sagen wir mal, wenn meine Mutter auch,
975 ähm, ich weiß nicht, sage ich mal, einwächst, oder nicht so, oder wenn es akzeptiert
wird, besser zu sagen, dann, nach den ganzen Rehas und so, später Intensiv, würde sie
nach Land A (anonymisiert) gehen und dann würde es auch von ähm, aus medizinischen
Gründen, ähm, Sicht möglich, sie auch dort weiter zu behandeln, aber ähm, das wird
dann, wenn das passieren würde, sage ich mal, jetzt in nächsten Wochen, sage ich mal
980 oder Monate, dann würde es auch erst in zwei Jahren so sein, weil man muss ja erst mal
gucken, dass es sich alles stabilisiert. (...) Deswegen. #00:44:22-2#

I: Und wäre das für ihren Vater eine Option, auch hierher zu kommen? #00:44:27-4#

B: Ich glaube schon, ähm, darüber haben wir auch nicht gesprochen. Mein Vater, hm
(zögernd) der will, sage ich mal so, ähm, der sagt, ich habe selber viele, viel um die
Ohren. Und ähm, dem geht es auch gut, ziemlich gut dort. Der hat auch jetzt, sage ich
mal, guten Job, der ist ähm, über sechzig schon, aber er hat Job vorm, vorm Haus,
sozusagen, ähm, ja, der Job ist auch nicht so anstrengend, ist auch was mit Sport zu
990 tun. Und ähm, der hat so seine Hobbies, was er so macht, macht Sport und ähm, dann
macht er noch ein paar kleine Sachen, der ist, sage mal so, beschäftigt, und ich glaube,
der ist momentan auch glücklich und ähm, so glücklich, ich glaube, weil er jetzt um sich
kümmern kann, okay, die Mama ist jetzt von ihm da, meine Oma. Das ist schon wieder
eine andere Situation, aber ich merke ähm, dass er auch viel mehr für sich tut. Und ähm,
995 ich sehe, ich glaube, ihm geht es gut, ja. #00:45:31-4#

I: Hm (bejahend). #00:45:31-6#

B: Ja. Aber es, er würde, wie sagt man, wenn ich sagen würde, Papa, kommst Du her,
1000 der würde auch bestimmt kommen oder so, irgend /, wenn, wenn ich das jetzt so
angeboten wäre, ähm, irgendwann, jetzt bestimmt noch nicht, weil ihm gerade da so gut

geht. Aber vielleicht in zehn Jahren würde er sagen, ja, warum nicht, wenn ich nicht mehr selber alles machen kann, dann würde ich kommen. #00:45:50-3#

1005 I: Aber für Sie ist es klar, dass Sie hierbleiben wollen? #00:45:55-3#

B: Ähm, nein, ähm, ich sage mal so, ich könnte mein Leben nicht mehr in Land A (anonymisiert) vorstellen, #00:46:04-2#

1010 I: // Hm (bejahend). #00:46:04-3#

B: ich liebe Deutschland, ich liebe das auch, hier zu sein, ich mag und ich merke, ich habe auch ähm, auch mehr von dieser Mentalität etwas bekommen, obwohl in Land A (anonymisiert), sage ich mal so, die Mentalität ist auch sehr ähnlich. Ähm, ich meine die
1015 Werte, was in Deutschland, ähm, man legt auch auf Pünktlichkeit, Disziplin und dass man auch selber ähm, versucht, alles zu regeln, und man, ja, sowas. Ähm, und das finde ich auch in Deutschland sehr gut, nicht immer, ich meine, nicht so immer ganz anstrengend gut, aber ich sage mal so, ich mag, dass man hier sich auf ähm, fast alles verlassen kann oder alles ist sehr gut geregelt. Weil in meinem Land ist nichts geregelt,
1020 es ist alles korrupt, und #00:46:44-7#

I: // Hm (bejahend). #00:46:45-6#

B: // ja, überall gibt es Korruption, aber ich sage jetzt so, o /, o /, oberflächlich, sage ich
1025 mal jetzt so, so wie es hier so ist, gefällt mir viel besser, ähm, das /, klar, man kann jetzt von einem normalen Job hier kein Millionär werden, oder so, man muss viel arbeiten, man zahlt auch viele soziale ähm, Sachen ab, oder Abgaben, auch. Aber ich sehe dann, sag mal, ich habe meinen Job, der gefällt mir sehr, ähm, ich kann meine bestimmte Lebensqualität führen und ähm, ja, ich fühle mich einfach hier wohl, hm (zögernd) sicher,
1030 und ähm, ich fühle mich echt auch so wie Deutsche hier fast so, obwohl ich es nicht bin, und, aber behandelt werde ich trotzdem, egal wo ich jetzt hingehe, mit jetzigen Sprachkenntnissen, glaube ich, in Ordnung. Hm (zögernd) weil ich, ja, früher war das nicht so, nicht so ganz so, da habe ich schon gemerkt, wenn man nicht so sich ausdrücken kann, dann war so immer nicht so schön, sage ich mal so, dann wurde man
1035 auch schnell weggeschickt oder so und nicht geholfen, aber ich merke schon, dass die auch ähm, die Deutschen sind schon hilfsbereit und ich habe auch sehr viele Menschen in meinem Leben getroffen, die mir sehr viel geholfen haben und ohne die hätte ich auch

heute, wäre ich heute nicht ähm, hier sitzen, oder so, oder nicht da sein, wo ich heute bin. Das habe ich ja nicht von alles alleine erreicht, ohne bestimmte, ähm, sagen wir mal, 1040 bestimmte Menschen hätte ich das auch nicht erreicht, erreichen können. Deswegen ich schätze das sehr und ähm, warum sage ich irgendwann vielleicht weg, weil, ähm, ich sehe das Sinn, wie sagt man, ähm, das Sinn des Lebens oder auch bisschen anders. Ich sehe, dass wir sind hier, irgendwie um auch größere Sachen zu machen oder vielleicht auch etwas anderes zu sehen im Leben und ja, eines Tages würde ich vielleicht 1045 auch ähm, für Andere etwas mehr tun, irgendwo anders, irgendwo hinfliegen, vielleicht Land D, habe ich überlegt, auch vielleicht da was zu machen, irgendwo sich enga /, ,enga /, ich kann das Wort nicht aussprechen #00:48:51-8#

I: Engagieren. #00:48:52-6#

1050 B: Genau, Dankeschön. Ähm, ja, irgendwie was, meine Leben auch, ich weiß nicht, ich habe immer diesen Gedanken irgendwie, vielleicht ähm, ja, für jemanden etwas tun und ähm, mich zu opfern, sage ich mal so. In so einem /, vielleicht helfen, vielleicht dafür nicht viel Geld kriegen, aber vielleicht dann #00:49:12-2#

1055 I: // Hm (bejahend). #00:49:12-2#

B: // habe ich da ein kleines Haus in, sage ich mal in Land D (anonymisiert) , ich würde gern irgendwann da hin zu gehen und dann würde ich einfach, ähm, auch in dem Land 1060 so neue Ideen bringen wollen, oder vielleicht jedem helfen, oder armen Menschen helfen, irgendwie eine Organisation mich irgendwo, dass man vielleicht essen oder eine Bildung gibt, irgendetwas, das würde mich interessieren. Das interessiert mich. #00:49:33-0#

1065 I: // Hm (bejahend), hm (bejahend). #00:49:32-8#

B: // Ich kenne auch schon einige Leute in Land D (anonymisiert), die da so etwas machen, auch in ähm, Freundes /, Freundeskreis, genau, und ähm, ich würde was noch anderes machen wollen. Das kann man auch hier machen, klar, aber ähm, irgendwie 1070 diese Mentalität dort ist doch mehr irgendwie /, ich mag ja so Sonne, warm und ähm, ja, das ist immer so schwierig, ich war da schon auch eine Weile, und ich habe gemerkt, so arbeitstechnisch ist es sehr schwierig, dort zu ähm, so zu leben, weil das ist alles so unorganisiert, dann bin ich auch wieder ganz schnell nach Deutschland gekommen. Ich

1075 habe es einmal ausprobiert, da bin ich sechs Monate ins ähm, ähm, Land D (anonymisiert) gegangen, und ähm, da habe ich gemerkt, ich habe da als Trainerin gearbeitet, ein Freund von mir hat ein Fitness-Studio dort, und aber ich habe gemerkt, das war nichts für mich. #00:50:23-9#

1080 I: Das vor Ihrer Ausbildung? #00:50:26-2#

B: Genau. #00:50:27-2#

1085 I: Hm (bejahend). Ähm, könnten Sie sich vorstellen, in Ihrem (...) in Ihrem Job jetzt dort zu arbeiten, irgendwo? #00:50:36-3#

B: Ja, ich weiß ja nicht, wie es da so dann genau ist, aber wie gesagt, es ist auch so ganz andere, es /, wie gesagt, sage mal so, da sind die auch sehr zurückgeblieben, viele Sachen. #00:50:49-6#

1090 I: // Hm (bejahend). #00:50:49-8#

1095 B: // Nicht so gebl /, zurückgeblieben, ich meine mental oder so, aber was so Sachen angeht, hier wir sind schon sehr weit entwickelt, was wir so machen, und was hier als na, für mich normal ist, für diejenigen ist das, die denken, na ja, warum macht so viel Stress, oder diese, die empfinden das anders. Die sehen alles sehr entspannt, locker, und ich finde es auch gut so, im Leben diese Mitte zu finden. #00:51:12-3#

I: Hm (bejahend). #00:51:12-6#

1100 B: Ja! Aber ich glaube, in Deutschland, ähm, sage ich mal, alt werden, glaube ich, ich wei /, glaube ich nicht, ich möchte hier nicht, glaube ich nicht. Weil ich sehe, was machen denn die alten Menschen hier? Aber gut, das sind wieder andere Themen, ähm, ja, (lacht). #00:51:26-5#

1105 I: Aber, ganz spannend! #00:51:28-3#

B: Ja! #00:51:28-9#

I: Ähm, würden Sie denn Ihre Ausbildung noch einmal machen? #00:51:32-9#

1110 B: Auf jeden Fall, aber ich muss mal sagen, das war nicht einfach. #00:51:36-2#

I: Hm (bejahend). #00:51:37-5#

1115 B: Wenn man das ernst nimmt, so, ich sage immer so, ähm, man kann auch, ähm, eine Ausbildung machen und irgendwie das durchzuziehen, aber ich habe ja auch nur meine Gruppe gesehen, ähm, es waren auch verschiedene, ähm, so hm (zögernd) Schüler, und man hat es auch schon gemerkt, ähm, ja, man kann durch diese Ausbildung kommen, einfach seinen Job zu machen, irgendwie ein Diplom eingesteckt haben, sage ich mal so, man hat etwas sicheres, aber man hat schon gemerkt, ob, ob jemand sich
1120 da auskennt, man merkt schon diesen Unterschied. Jetzt merke ich auch, im OP, da gibt es so viele, die sind schon zehn Jahre da, wenn ich da was frage, dann, ich bin einfach schockiert, muss ich sagen. Ich bin auch nicht die Beste, oder so, ich muss noch sehr viel lernen, sehr viel, aber das Kleine, was ich kann, sage ich mal, dann denke ich mir ab und zu, ja. Deswegen, ich glaube, das macht, diese Ausbildung zu machen, für mich
1125 ist noch nicht; die Frage ist, wie gut man das macht, glaube ich und was man investiert. Das, das ist nicht immer, ähm, wer bessere Noten hat, man kann auch eine Note vier haben, aber es kann sein, dass ich viel besser bin als jemand, der vielleicht nur eins schreibt, oder so. Ich glaube, es ist auch immer so, wieviel Zeit, weil im Leben kommt ja etwas, Du kannst ja erst einmal etwas können, wenn Du ähm, routinemäßig etwas
1130 machst. Und wenn ich jeden Tag lerne, ich muss ja nicht übertreiben, kann, ich habe aber auch ein, zwei Wochen wo nicht gelernt, aber dann habe ich auch wieder konstant sehr viel gelernt. Ich glaube, nur dadurch kann man auch ähm, ein guter Spezialist sein, sage ich mal, für das, was man macht, und ich glaube öfters wird bei jungen Menschen das doch unterschätzt, die schätzen das nicht, dass diese Zeit wird gegeben, dass Du
1135 diese Zeit in Dich selber investieren kannst und dass Du kannst ein ähm, Meister werden, ich sage jetzt so übertrieben, #00:53:30-8#

I: // Hm (bejahend). #00:53:30-8#

1140 B: // ja. Und das habe ich immer so gesehen, die, die haben versucht, immer weniger etwas zu machen, schnell etwas, welche Fragen, oder etwas abschreiben, oder /, und das habe ich nicht so ganz verstanden. Für mich war wichtig immer, ob, dass ich etwas kann, etwas weiß, und (unv.), ja, man kann ja sowieso nicht alles können, aber ich sage mal so, diese Zeit zu investieren, deswegen sage ich mal, ich würde schon diese

1145 Ausbildung machen, aber ähm, ich habe diese Ausbildung als sehr schwer ähm, gesehen, #00:53:57-4#

I: // Hm (bejahend). #00:53:57-4#

1150 B: // ob /, obwohl für mich, wie gesagt, ich habe es ja in der Klasse immer gemerkt, wo diese lateinischen Sachen waren, da habe ich sogar einige Ärzte korrigiert, ähm, ich sage mal jetzt so, da gab es Situationen, nicht weil die das nicht können, aber die haben einfach schnell etwas gesagt, nicht so nachgedacht, ähm, aber ich sage das nur, man musste sehr echt, sehr, sehr viel lernen, echt sehr viel. Man, um sich /, ähm, für mich
1155 war ja auch wichtig, sicher zu fühlen, #00:54:24-6#

I: // Hm (bejahend). #00:54:24-6#

B: // für jeden ist ja anders, aber für mich war /, hm (zögernd). Ich weiß nicht, ich glaube,
1160 es ist allgemein so, wenn man etwas nicht kann, dann fühlt man sich so unsicher, wann weiß nicht, was auf einen /, man hat Angst. Aber wenn man lernt, dann hat man ja keine Angst mehr, wenn man weiß, was kann dann passieren. Okay, vielleicht kommt da eine Frage, die ich nicht kann, aber dann die andere. (Unv.), so, und deswegen, diese Ausbildung, ich glaube, die Fra /, ähm, ja, ich würde es auf jeden Fall noch einmal
1165 machen, aber wie gesagt, die Frage ist, wie. Ähm, man kann das machen, vielleicht auch mit Note vier, aber ich weiß nicht, ob das für einen, (...) ich weiß nicht, ob das gut ist, #00:55:02-6#

I: // Hm (bejahend). #00:55:03-0#

1170

B: // sozusagen, aber gut. #00:55:04-3#

I: Wenn Sie jetzt Ihr Wissen von heute und Ihre Lebenserfahrung von heute sehen, hätten Sie sich prinzipiell für einen anderen beruflichen Weg entschieden? #00:55:15-
1175 5#

B: Nein, nur ähm, Medizinstudium hätte ich #00:55:19-2#

I: // Hm (bejahend). #00:55:19-2#

1180

B: // mich auch entschieden, aber ich glaube, das ist das richtige für mich, der richtige Job, und ich fühle mich auch sehr wohl; oh, jetzt juckt in der Nase; aber ähm, ja, ich fühle mich, ehrlich, ich fühle mich, ich, ich merke es selber, ähm, die Schüler sprechen mich öfters jetzt auch so an wenn; aber ich /, es geht um darum, wenn die sagen, ja, (Vorname der Interviewpartnerin anonymisiert), guck mal, ich bin im dritten Jahr, aber irgendwie guck mal, ich kann das noch gar nicht, ich vergesse das, dann bin ich wieder da, und dann in, in der Schule, dann komme ich wieder, und dann habe ich das Gefühl, ich habe das noch nie gemacht. Die haben dieses, aber ich sage, mach Dir keine Sorgen, so ging es mir doch auch (lacht). Und ich habe erst gemerkt, im dritten Jahr viele sagen, ja, die muss schon alles können, ja. Aber ich habe gemerkt, eigentlich, man dachte, ja, man Theorie, hat man so viel Theorie im Kopf, man könnte fast alles so, aber Praxis, klar, hat man auch, aber man fühlte sich immer so /. Ahm, ich weiß noch, wo ich dann, ähm, kurz nach, nachdem ich fertig war, ähm, da habe ich angefangen aufzu /, arbeiten, ähm, da kamen irgendwelche OPs, und man denkt, ha, was weiß man da, was braucht man da, so? Jetzt, egal was kommt, ich bin entspannt, #00:56:30-0#

I: // Hm (bejahend). #00:56:30-7#

B: // obwohl ich nicht so viel Erfah /, ähm, zwei Jahre sage ich jetzt, hm (zögernd), noch nicht, glaube ich, im Aug /, ähm, nein jetzt, zwei Jahre, sage ich mal. Aber ich merke, ähm, dann man im ersten Jahr nach meiner Ausbildung war ich auch noch nicht ganz so (...) si /, sicher, das war auch, das hat eine Weile, sehr lange, gedauert, sage ich mal, so sechs, sieben, acht Monate, wo ich dann, ich habe auch immer Gedanken gemacht, ich habe noch vieles nachgelesen, tue ich immer noch, Ja, für mich wichtig ist, ich habe echt, ich habe einige Bücher und ich bestelle und gucke, weil ich sage, ähm, ich merke es selber, wie schnell ich alles vergesse. #00:57:07-6#

I: Hm (bejahend). #00:57:08-2#

B: Ich bin echt schockiert, ab und zu kommen so Sachen, wie war das, (unv.), Moment, (Vorname der Interviewpartnerin anonymisiert), habe ich das schon vergessen, oder wie? Oder muss ich, und dann merke ich, ich muss ständig mich irgendwie /, weil für mich ist das schon so peinlich, wenn ich dann so irgendwie angesprochen werde und dann, wenn ich das nicht kann, dann ist das für mich nicht schön. #00:57:26-8#

1215

I: Hm (bejahend) #00:57:27-4#

B: Ich muss, ich bin dann so ein Mensch, ich muss das dann können. Ja, und, man merkt ja auch in der Klinik, man wird ja öfters ähm, angesprochen, oder so, wenn auch, auch die Schüler fragen ja ständig, und ich bin ja sowieso /, die kommen ja immer. Und dann
1220 muss ich ja schon mit Wissen irgendwie /, ja, auf dem neuesten Stand zu halten.
#00:57:44-6#

I: Haben Sie berufliche Zukunftspläne? #00:57:48-4#

1225 B: (...) Ähm, ich habe gedacht, ich stu /, ich werde Medizin studieren, ähm, habe ich auch
vor einer Woche mit einem Freund darüber gesprochen, ähm, ich sage, ich muss mal
gucken, man muss sich ja irgendwie weiterbilden, weil ich glaube, viele sagen, ja man
muss jetzt nicht mehr studieren, man ist alt, und so, aber ich sage, das Leben ist ja /,
man muss ja etwas lernen, man muss ja etwas sehen, man muss ja etwas einmal
1230 machen, was man machen will. Und, ähm, daran, darauf kommt es ja auch an, weil /.
Ich glaube, ich würde schon noch etwas machen, aber ich habe mich damit intensiver
besch /, vor zwei Jahren intensiver beschäftigt, nur dass jetzt mit meiner Mutter da, was
jetzt alles passiert ist, ähm, ich kann momentan nicht viel ähm, machen, sage ich mal,
eigentlich nichts. Ich meine, man könnte bestimmt auch noch nachts sitzen, aber bei mir
1235 kann der Morgen ändern von ko /, komplett um 380 Grad, sage ich mal so. Ja, wenn
meine Mutter zur Transplantation gerufen ähm, wird, es wurde, es ist schon mal passiert,
vor zwei Wochen sie wurde gerufen, hat leider aber nicht gepasst, #00:58:52-6#

I: // Hm (bedauernd). #00:58:52-5#

1240

B: // dann würde es für mich heißen, zwei Monate nicht arbeiten, #00:58:56-2#

I: // Hm (bejahend). #00:58:56-8#

1245 B: // oder so, sage ich mal, ungefähr. Weil ich muss der /, die Ärztin meint, bei so einer
OP, ich muss dann da sein und auch sie, sie kann ja nur ganz wenig ähm, so auf
Deutsch, paar Wörter nur, halt. Deswegen sage ich momentan, ich kann nicht groß pl /,
man, man könnte schon etwas machen, aber ich bin so ein Mensch, ich will, ich habe
die Energie, ich will etwas weiter machen, wenn schon, dann wieder im medizinischen
1250 Bereich und ähm, ja, ich rede schon wieder so viel. #00:59:25-4#

I: // Nein! #00:59:24-5#

B: // Gut. #00:59:24-9#

1255 I: // Das ist schön! #00:59:25-5#

B: // Auf jeden Fall die Idee ist ähm, richtige Ausbildung, habe ich gemacht. Ich bin sehr glücklich, mein Job ist super, ich sehe das als ein Segen, sage ich mal so. Echt, es ist echt, ich könnte fast weinen gleich. #00:59:41-1#

1260

I: Oh. #00:59:40-8#

B: Es ist wirklich sehr gut. #00:59:42-4#

1265 I: Das ist schön, dass Sie das so sehen. Gibt es irgendetwas, dass Sie noch erzählen wollen, nachdem ich Sie jetzt nicht gefragt habe? #00:59:50-7#

B: Hm (zögernd), (...) ich muss kurz überlegen. (...) Ähm, eigentlich nicht (lacht). Es ist einfacher irgendwie zu erzählen, wenn man ähm, so gefragt wird. Aber ähm, ja, ich glaube, ich habe das meiste schon erzählt und ich bin mit meinem Job so, und meinem Leben auch, zufrieden und glücklich. Ich sage immer so, ich habe sogar mehr bekommen, als ich verdiene. Deswegen ist alles (...) super schön. #01:00:22-4#

1270

I: Das haben Sie sehr schön gesagt, #01:00:21-3#

1275

B: // (lacht). #01:00:21-1#

I: (Vorname der Interviewpartnerin anonymisiert), dann bedanke ich mich ganz, ganz herzlich für das offene Gespräch! #01:00:26-1#

1280

B: Vielen Dank, Frau Schindler, hat mir auf jeden Fall auch Spaß gemacht. Dankeschön, dass ich Ihnen auch helfen konnte. Super. #01:00:31-9#

I: Danke! #01:00:32-8#

1285

B: Dankeschön! #01:00:33-9

Eigenständigkeitserklärung

„Ich versichere, dass ich diese Masterarbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.“

Bischofsheim, den 17.11.2020

Doris Schindler