

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 6

Rebekka Gallusser & Sina Spiekermeier Gimenes

(Nicht) geteilte Erfahrungen von Auszubildenden hinsichtlich Sprache(n) in der Generalistischen Pflegeausbildung

Abstract (deutsch)

Vor dem Hintergrund der hohen Abbruchquoten und den besonderen sprachlich-kommunikativen Anforderungen in der Generalistischen Pflegeausbildung bildet die in dieser Studie durchgeführte Rekonstruktion von kollektivem Wissen zur Ableitung von (sprachlichen) Bedürfnissen von Pflegeauszubildenden die Grundlage für die Entwicklung sprachbildender Fortbildungskonzepte für Lehr- und Bildungspersonal im Rahmen des STePs-Projekts. Mit Blick auf diese Zielperspektive liegt der Schwerpunkt des Beitrags auf der Rekonstruktion von geteilten und nicht geteilten Erfahrungen von Auszubildenden hinsichtlich Sprache(n) in der Pflegeausbildung auf Basis von Gruppendiskussionsdaten. Darüber hinaus wird ein Beitrag zur methodologisch-methodischen Diskussion der Erforschung von sozialen Praktiken (Reckwitz 2003) im Kontext von Deutschaneignung und Mehrsprachigkeit geleistet.

Abstract (englisch)

Amid high dropout rates and the specific communicative needs in nursing education in Germany, reconstructing collective knowledge to derive trainees' (linguistic) needs are key to developing linguistically supportive training concepts for teaching and training staff. With this aim in view the article centers on reconstructing shared and unshared experiences of nursing trainees regarding language(s) in nursing education, based on group discussion data. Furthermore, it contributes to the methodological discourse on researching social practices (Reckwitz 2003) in the field of German language acquisition and Multilingualism.

Keywords

Dokumentarische Methode, Sprache(n) in der Pflegeausbildung, soziale Praktiken, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit

Documentary Method, Language(s) in nursing education, social practices, German as a Second Language and Multilingualism

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-6/gallusser-spiekermeier-gimenes

1. Einleitung

Durch die demografische Entwicklung gibt es in Deutschland zunehmend pflegebedürftige Menschen, was zu einem erhöhten und zukünftig weiter steigenden Bedarf an Pflegefachkräften führt (BMG 2021: 13–16). Pflegeberufe gelten außerdem als Engpassberufe, das heißt, dass die Zahl der freien Stellen die der Arbeitssuchenden deutlich übersteigt (SVR 2024: 28). So ist die Zahl der Ausbildungsplätze in den letzten Jahren zwar deutlich gestiegen (BMFSFJ 2022: 7), der Bedarf an professionell Pflegenden wird dennoch voraussichtlich nicht gedeckt werden, sondern weiter steigen (SVR 2024: 33). Zudem steht dem Anstieg der Ausbildungsplätze eine hohe Abbruchquote in der Pflegeausbildung entgegen (Garcia González & Peters 2021). Um diesem Engpass zu begegnen, werden im Zuge von Rekrutierungen Auszubildende aus dem Ausland angeworben (BMWi 2020). So kann damit gerechnet werden, dass die schon jetzt zu konstatierende sprachliche Heterogenität der Auszubildenden in der Pflegeausbildung in den kommenden Jahren weiter bestehen bleibt und die Anzahl jener Auszubildenden steigt, die sich Deutsch mit dem Ziel des Ausbildungsstartes angeeignet haben und erst mit Ausbildungsbeginn sprachliche Erfahrungen machen, die nicht im Kontext eines Deutschkurses stehen (Bleses et al. 2025: 42)¹. Angesichts dieser Entwicklungen ist es ein Forschungsdesiderat, zu ermitteln, welche Bedeutung Sprache(n) in der Pflegeausbildung für alle Beteiligten haben und darauf aufbauend Konzepte für eine sprachbildende Gestaltung der Pflegeausbildung zu entwickeln, um die sprachliche Teilhabe aller Auszubildender für einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf zu stärken.

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern Auszubildende über geteilte und nicht geteilte Erfahrungen hinsichtlich Sprache(n) in der Generalistischen Pflegeausbildung² verfügen. Die gewonnenen Ergebnisse bieten die Möglichkeit, entsprechende Konsequenzen für eine sprachbildende Pflegeausbildung abzuleiten.

2. STePs-Projekt: Sprachliche Teilhabe in der Pflegeausbildung stärken

Das interdisziplinäre Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Sprachliche Teilhabe in der Pflegeausbildung stärken – schulische und pflegerische Praxis als Lerngelegenheit* (STePs) ist ein vom BMBF gefördertes Verbundprojekt der Pflege- und Deutsch als Zweitsprache-Forschung und -Didaktik der Universitäten Bremen und Paderborn.³ Das Ziel des Projekts ist die Entwicklung von Konzepten zur systematisch sprachbildenden Gestaltung von

¹ Die von Bleses et al. (2025) durchgeführte Studie bezieht sich auf die Generalistische Pflegeausbildung in Bremen. Aufgrund der bundesweit angelegten Strategien zur Fachkräftesicherung kann vermutet werden, dass auch in anderen Bundesländern Auszubildende den ersten Kontakt mit der deutschen Sprache außerhalb von Deutschkursen in der Pflegeausbildung in Deutschland haben.

² Seit Januar 2020 gibt es bundesweit in Deutschland eine generalistisch ausgerichtete Pflegeausbildung, welche die bis dahin gesetzlich getrennten Ausbildungsgänge der Kinderkrankenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege und Altenpflege zusammenführt (BMG, Pflegeberufegesetz).

³ Förderkennzeichen Universität Bremen: 01JM2208A und Universität Paderborn: 01JM2208B

Unterricht (Lernort Schule) sowie Praxisanleitungen⁴ (Lernort Praxis), durch welche die sprachliche Teilhabe insbesondere migrationsbedingt mehrsprachiger Auszubildender⁵ nachhaltig gestärkt werden soll. Dabei werden auf der Basis umfangreicher Analysen von Beobachtungs-, Dokumenten- und Audiodaten zu sprachlichen Bedarfen und Bedürfnissen der Akteur*innen der Pflegeausbildung (Auszubildenden, Lehrenden, Praxisanleitenden) sprachbildende Konzepte für beide Lernorte entwickelt. Im Rahmen von Fortbildungsangeboten für Lehrende und arbeitsplatznahen Bildungsangeboten für Praxisanleitende werden diese Konzepte gemeinsam mit den Akteur*innen der Pflegeausbildung diskutiert und im Anschluss daran evaluiert. Insgesamt zielt das Projekt auf eine Transformation der Generalistischen Pflegeausbildung in der Migrationsgesellschaft sowie eine Übertragung der Ergebnisse auf weitere Ausbildungskontexte ähnlicher oder anderer Fachrichtungen ab.

2.1 Deutschaneignung durch Teilhabe an Praktiken in der Pflegeausbildung

Beim Einstieg in neue, bisher unbekannte Kontexte, wie es zu Beginn einer Berufsausbildung der Fall sein kann, ist die Art und Weise des Miteinanders aufgrund fehlender Erfahrungen eventuell unbekannt. Auszubildende befinden sich somit im Vergleich zu Kolleg*innen, Praxisanleitenden und Pflegelehrenden in einer peripheren Partizipationssituation (Lave & Wenger-Trayner 1991/2020: 35f.). Das bedeutet, dass ihnen die anerkannten Arten und Weisen des Miteinanders – die sozialen Praktiken – der *community of practice*⁶ (Lave & Wenger-Trayner 1991/2020) der Pflegeausbildung noch weitestgehend unbekannt sein können und sie erst durch Teilhabe an diesen neuen Kontexten Erfahrungen im Miteinander machen können. Diese Erfahrungen werden nur durch Sprache ermöglicht (Ohm 2021: 16) und stellen im Sinne einer Sprachaneignung als soziale Praxis (Daase 2021) den Ausgangspunkt für Sprachaneignungsprozesse dar. Mit der Partizipation an sozialen Praktiken, die die „kleinste Einheit des Sozialen“ (Reckwitz 2003: 290) darstellen, erhalten Auszubildende Zugang zu Formen der Performanz beobachtbarer Praktiken (u.a. durch den Sprachgebrauch) und des sich in der Performanz materialisierenden, biographisch aufgeschichteten, impliziten Wissens. So erfahren Auszubildende Sprache und Sprachgebrauch im jeweiligen situativen und kulturellen Kontext (Derewianka & Jones 2016: 21, vgl. auch Halliday 1978: 106), was die Entwicklung einer „Mitspielfähigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann 2017: 275) und die Befähigung durch alle Akteur*innen der *communities of practice* in geteilter Handlungsträgerschaft zum situationsangemessenen Sprachgebrauch zur Folge haben kann.

Deutschaneignung in der Pflegeausbildung findet demnach durch Erfahrungen innerhalb des Miteinanders statt, woraus sich schließen lässt, dass Teilhabe in allen Kontexten der Pflegeausbildung die Grundlage für sprachliche Entwicklungsprozesse darstellt. Es besteht also die Notwendigkeit, dass Auszubildende am Vollzug der Praktiken der Ausbildung am Lernort Schule und Praxis aktiv beteiligt sind, also Mitspielende

⁴ Unter Praxisanleitung wird eine Form des arbeitsgebundenen Lernens (Dehnbostel 2007) verstanden. Dabei steht das situierte Lernen als pflegedidaktischer Ansatz im Mittelpunkt. So lernen Auszubildende in realen und komplexen Pflegesituationen von Expert*innen (Holoch 2013: 245).

⁵ Mit dem Fokus auf eine spezifische Personengruppe der Pflegeausbildung bedienen wir Mechanismen des Otherings. Wir bewegen uns somit in einem Trilemma (Boger 2017) zwischen Empowerment, Dekonstruktion und Normalisierung. Insbesondere mit dem Projektziel bearbeiten wir die Kombination von Empowerment und Normalisierung. Dabei greifen wir auf Mechanismen zurück, die der Dekonstruktion von Kategorien, z.B. die migrationsbedingt mehrsprachigen Auszubildenden entgegenwirken, indem wir diese Gruppe als Zielgruppe des Projekts benennen. Wir sind uns dieses Trilemmas bewusst und bearbeiten es in Reflexionen und Diskussionen des Projekts.

⁶ Die *Community of Practice* Theory (Lave & Wenger-Trayner 1991/2020) versteht Lernen als Partizipation im kulturellen, historischen, politischen Leben der Gemeinschaft. *Communities of practice* stellen dabei gesellschaftliche Gruppen dar, die ein implizites und explizites Wissen teilen und durch die Reproduktion dieses Wissens in Interaktionen aufrechterhalten werden.

bei der Hervorbringung von Bedeutung⁷ sind. So haben alle Akteur*innen die Möglichkeit, durch den Gebrauch von Sprache(n) an der Gestaltung des Miteinanders beteiligt zu sein, anerkannte Arten und Weisen der Bedeutungsherstellung zu vollziehen und an Transformationsprozessen mitzuwirken.

Hinsichtlich des skizzierten Verständnisses von Sprachaneignung als soziale Praxis lässt sich für das Erkenntnisinteresse des STePs-Projekts ableiten, dass es nicht ausreicht, sprachliche Handlungen zu ermitteln, die in der schulischen und praktischen Unterrichtspraxis von Interesse sind. Konsequenterweise bedarf es einer Rekonstruktion der die Ausbildungspraxis konstituierenden Praktiken, die Aufschluss über das Miteinander bzw. das noch ausbleibende Miteinander an den unterschiedlichen Lernorten geben. Mithilfe der Rekonstruktion dieser Praktiken lassen sich Bedarfe und Bedürfnisse aller Akteur*innen der Pflegeausbildung ableiten und die Bedeutungsherstellung bzw. den Vollzug von Praktiken der Pflegeausbildung zum Gegenstand von Reflexionen in Fortbildungen für Lehrende bzw. arbeitsplatznahen Bildungsangeboten für Praxisanleitende machen.

2.2 Zur Rekonstruktion von Praktiken in der Pflegeausbildung

Um sprachliche Bedarfe und Bedürfnisse ableiten zu können, wird im Projekt folgende übergeordnete Fragestellung bearbeitet: Welche Praktiken des (sprachbildenden) Unterrichtens und Anleitens in der Pflegeausbildung lassen sich rekonstruieren?

Die Rekonstruktion von Praktiken stellt eine methodische Herausforderung dar (Reckwitz 2023/2008: 196, Daniel & Schäfer 2015: 289), denn bisher liegt hierfür kein einheitliches Vorgehen vor. Herausfordernd im Forschungsprozess ist laut Reckwitz (2023/2008: 196) die Doppelstruktur der Praktiken: Praktiken bestehen aus dem Abwesenden und dem Beobachtbaren. Das Abwesende meint ein implizites, praktisches Wissen (Reckwitz 2003: 292), das dem Tun der Akteur*innen zugrunde liegt. Es hat die Funktion eines Skriptes (ebd.), welches sich im lebensgeschichtlichen Verlauf durch Sozialisation in unterschiedlichen Kontexten aufbaut. In der Pflegeausbildung entsteht soziale Ordnung durch ein geteiltes praktisches Wissen, welches den Akteur*innen zur Verfügung steht und Vollzugsoptionen für das Tun bietet. Das Beobachtbare der Praktiken bezieht sich auf die Körperlichkeit und Materialität von Praktiken. Während das praktische Wissen nicht direkt durch Beobachtung erkenntlich ist, schlägt es sich indirekt im Tun der Akteur*innen nieder. Akteur*innen zeigen dadurch stetig ihr Verständnis der Situation an und bringen einen bestimmten Kontext durch verkettete Praktiken (ebd.: 290) hervor. Die Herausforderung im Forschungsprozess besteht darin, diese Doppelstruktur der Praktiken methodisch kontrolliert zugänglich zu machen. Im STePs-Projekt wurde ein methodisches Vorgehen entwickelt, welches sich an einem bereits erprobten methodischen Vorgehen zur Rekonstruktion von Praktiken orientiert (Lengersdorf 2011) sowie für die Zweitsprachaneignungsforschung etablierte methodologische und methodische Herangehensweisen rekonstruktiver Forschung (Daase & Falkenstern 2020) und die Besonderheiten des Forschungsfeldes berücksichtigt.⁸ So wird in der methodischen Herangehensweise des STePs-Projekts zum einen das Beobachtbare in Form von Praktiken im Vollzug rekonstruiert (Subfrage 1: Wie gestaltet sich der Vollzug dieser Praktiken?). Angelehnt an das Vorgehen nach Lengersdorf (2011), das sich an der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack orientiert,

⁷ Das Hervorbringen von Bedeutung meint das Schaffen einer Sinnwelt (Reckwitz 2003: 292) durch das routinenhafte Vollziehen von Praktiken, das auch immer wieder neu stattfindende Zuschreibungsprozesse von Bedeutung meint (z.B. zu Gegenständen, Personen etc.) (ebd.).

⁸ Z.B. wurde die Datengenerierung in Form von teilnehmender Beobachtung und Audiographie anstelle von Videographien insbesondere zum Schutz der zu pflegenden Personen in vulnerablen Situationen durchgeführt.

werden ethnographische Notizen aus teilnehmenden Beobachtungen in Pflegeschule und Pflegepraxis analysiert, um „eine Rekonstruktion und Explikation des Rahmens, innerhalb dessen sich die Praktiken ereignen“ (Lengersdorf 2011: 117f.), anzustreben. Zum anderen wird das Abwesende von Praktiken in Form von kollektiven Orientierungsrahmen im engeren Sinne (Bohnsack 2013: 181)⁹ rekonstruiert (Subfrage 2: Welche kollektiven Orientierungsrahmen lassen sich bei den Lehrenden, Praxisanleitenden und Auszubildenden hinsichtlich Sprache(n) und Sprachgebrauch rekonstruieren?). Dafür wurden im Projekt Gruppendiskussionen mit Auszubildenden, Lehrenden und Praxisanleitenden geführt. Diese werden mithilfe der Dokumentarischen Methode nach Przyborski (2004) und Bohnsack (u.a. 2014) analysiert, um Aussagen über „konjunktive Erfahrungsräume“ (Przyborski 2004: 48) der jeweiligen Akteur*innen im Zuge der Rekonstruktion kollektiver Orientierungsrahmen treffen zu können.

3. Analyse der Passage „hinterherkommen“ aus der Gruppendiskussion „Hand und Fuß“

Im folgenden Kapitel steht die Rekonstruktion von Orientierungsgehalten¹⁰ Auszubildender der Pflegeausbildung hinsichtlich Sprache(n) am Lernort Pflegeschule und die Präsentation von (nicht) geteilten Erfahrungen im Mittelpunkt.

Im Rahmen der Datengenerierung an den kooperierenden Pflegeschulen bzw. Praxiseinrichtungen der Standorte Bremen und Paderborn haben insgesamt sechs Gruppendiskussionen, je zwei pro Statusgruppe (Auszubildende, Lehrende, Praxisanleitende), stattgefunden. Diese wurden audiographiert und nach GAT2 Basis (Selting et al. 2009) transkribiert. Im Folgenden wird eine Passage der Gruppendiskussion mit der Statusgruppe der Auszubildenden analysiert. Die Gruppendiskussion wurde mit dem Zitat „Hand und Fuß“ aus der ersten Passage des Transkripts betitelt. Es nahmen sieben Auszubildende teil, die achtzig Minuten lang miteinander diskutierten. Zu Beginn wurde ein Warm-Up Impuls gestellt, der dazu diente, alle Auszubildenden zu Beginn sprechen zu lassen und sie auf das Thema Sprache einzustimmen.¹¹ Dabei nannten die Auszubildenden reihum Sprachen, mit denen sie in ihrem Alltag Kontakt haben. Anknüpfend an den letzten Beitrag (Am¹²) entwickelte sich ohne den ursprünglich geplanten Erzählimpuls¹³ eine Diskussion.

⁹ ‚Orientierungsrahmen im weiteren Sinne‘ steht als Oberbegriff für ‚Orientierungsrahmen im engeren Sinne‘ (implizites Wissen im Sinne des Habitus) und ‚Orientierungsschemata‘ (explizites Wissen in Form von z.B. Common-Sense-Theorien, Normen und Rollen) (Bohnsack 2013: 181–182).

¹⁰ Orientierungsgehalte sind semantische Gehalte von Diskursbewegungen (Bohnsack 2014: 127). Erst „eine möglichst genaue Rekonstruktion der **formalen Struktur der Interaktion**“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021: 374, H.i.O.) kann diese Orientierungsgehalte als von den Gesprächsteilnehmenden geteilt oder nicht-geteilt offenlegen.

¹¹ „Uns würde erst mal interessieren, mit welchen Sprachen Sie so zu tun haben, also zum Beispiel in der Familie, mit Freunden, in der Ausbildung.“ Um die Forschungsfrage bearbeiten zu können, wurde sich im Projektteam bewusst dafür entschieden, das Thema Sprache(n) zu Beginn der Diskussion zu benennen.

¹² Die Informationen ‚m‘ für von uns als männlich und ‚w‘ für von uns als weiblich gelesen dienten ausschließlich der leichteren Zuordnung der Stimmen des Audios und haben darüber hinaus keine Relevanz für die Analyse im vorliegenden Beitrag.

¹³ „Wenn Sie jetzt an Ihre Ausbildung in der Schule oder auch in der Praxis denken: Erinnern Sie sich an Situationen, wo Sprache (irgendwie) besonders relevant oder wichtig war?“

3.1 Formulierende Interpretation

Die Passage „hinterherkommen“, ebenfalls mit einem Zitat betitelt, erstreckt sich über den Zeitraum von Minute 00:09:34.3 bis 00:20:36.4¹⁶ Im Folgenden wird zunächst die Formulierende Interpretation der gesamten Passage und damit die von den Auszubildenden „angesprochenen Themen“ (Bohnsack 2014: 136, H.i.O.) über Sprache(n) in der Pflegeausbildung tabellarisch dargestellt. Dieser analytische Schritt wird auf der Was-Ebene vollzogen, das heißt, das Gesagte wird von den Forschenden „begrifflich-theoretisch expliziert“ (ebd.), wodurch ein objektiver Sinn hergestellt wird.

Thema der Passage: Schwierigkeiten in der Pflegeausbildung	
00:09:34.3 (Zeilen 1–17)	OT¹⁴: Fachsprache ist schwierig UT ¹⁵ : Schwierigkeit als Muttersprachlerin im Unterricht hinterherzukommen UT: Größere Schwierigkeiten für „Leute mit Migrationshintergrund“ hinterherzukommen
00:10:24.0 (Zeilen 18–28)	OT: Für eine mehrsprachige Person ist das Übersetzen schwierig UT: Übersetzen in der Praxis UT: Verständigung wollen
00:11:56.0 (Zeilen 29–46)	OT: Für Erklären braucht man Deutsch UT: Eigenes sprachliches Repertoire UT: Schwierigkeiten beim Erklären von Fachbegriffen UT: YouTube-Videos auf Englisch als Strategie klausurrelevante Themen zu erarbeiten
00:13:07.8 (Zeilen 47–55)	OT: „Ausländer“ fühlen sich ausgegrenzt UT: Ausgrenzung in Gruppenarbeiten UT: Auch für „Deutsche“ ist es schwer
00:15:06.8 (Zeilen 56–95)	OT: Mitschüler mit hoher fachsprachlicher Kompetenz („voll der Arzt“) UT: (sprachliches) Verhalten dieses Auszubildenden im Unterricht UT: Einzelne legen die Messlatte für den ganzen Kurs UT: Verständnisprobleme, wenn der Auszubildende etwas erklärt
00:16:13.7 (Zeilen 96–146)	OT: Gruppenarbeit in der Schule UT: Zu wenig Zeit bei Gruppenarbeit UT: Manche Leute wollen nicht verstehen
00:17:57.3 (Zeilen 147–177)	OT: Beim Deutschlernen unterstützen UT: Patientin hilft beim Deutschlernen UT: Auszubildende als Person, die beim Deutschlernen hilft UT: Patient als Person ohne Deutschkenntnisse UT: Deutschkompetenzen von Personen im Anerkennungsjahr UT: Verständnis für Ängste beim Deutsch Sprechen

¹⁴ Oberthema

¹⁵ Unterthema

¹⁶ Transkript der gesamten Passage im Anhang verfügbar.

3.2 Reflektierende Interpretation

Mit der Reflektierenden Interpretation der Passage wird „die Rekonstruktion und Explikation des *Rahmens*, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird“ (Bohnsack 2014: 137, H.i.O.), dargestellt. In Abgrenzung zur Formulierenden Interpretation wird in der Reflektierenden Interpretation analysiert, *wie* die Auszubildenden diese Inhalte diskursiv bearbeiten (Bohnsack 2013: 190). Demnach werden auf formeller Ebene die Beiträge der Teilnehmenden als Diskursbewegungen (Proposition, Elaboration, Konklusion usw.) bestimmt, um der „Frage nach dem *Wie* der *interaktiven Bezugnahme* der Beteiligten“ (ebd., H.i.O.) nachzugehen. Entlang der von den Teilnehmenden skizzierten negativen und positiven Horizonte¹⁷ dokumentieren sich im Diskursverlauf erste Orientierungsgehalte, die erst in einer fallinternen und fallübergreifenden Kontrastierung zu Orientierungsrahmen formuliert werden.¹⁸ In der Art und Weise, wie die Teilnehmenden ihre Diskussionsbeiträge aufeinander beziehen, „dokumentieren sich zutiefst kollektiv hervorgebrachte Strukturen“ (Przyborski 2004: 317). Diese kollektiven Strukturen werden von Diskursmodi (ebd.), das heißt Formen der Gesprächsführung, abgebildet, die Rückschlüsse auf mögliche geteilte bzw. nicht-geteilte Erfahrungsräume zulassen. Zu diesen Diskursmodi gehört auch der divergente Modus, der sich im Folgenden in der Passage „hinterherkommen“ als dominierend zeigt.

Proposition und Elaboration durch Aw2 [00:09:34.3–00:10:20.4]

In ihrer Proposition bezieht Aw2 ihre Schwierigkeiten im Pflegeunterricht auf die „ganzen [!FACH!sprachen,]“ [00:09:34.8]¹⁹, die es ihr schwer machen „hinterHER zu kommen“ [00:09:34.8], was von Am1 validiert wird. Die Formulierung „hinterherkommen“ deutet an, dass Aw2 die Pflegeausbildung als eine Art Wettrennen versteht, bei dem sie eher auf den hinteren Plätzen mitläuft. Nach der Analyse der gesamten Passage verstehen wir „hinterherkommen“ als eine Fokussierungsmetapher, die von weiteren Auszubildenden in der Gruppendiskussion aufgegriffen wird und als Orientierungsgehalt dieser und weiterer Diskursbewegungen auf einen gemeinsam geteilten Orientierungsrahmen hinweisen könnte. Aw2 elaboriert, dass ihre „MUTtersprache“ [00:09:34.8] Deutsch sei und sie „EIgentlich fließend deutsch,“ [00:09:34.8] spreche. Die Relativierung der eigenen Deutschkenntnisse von Aw2 lässt in Verbindung mit der Fokussierungsmetapher „hinterherkommen“ vermuten, dass sich Aw2 abgehängt fühlt. Indem Aw2 ihre Schwierigkeiten mit denen von „leute[n] mit migra!TIONS!hintergrund,“ [00:10:00.7] kontrastiert, eröffnet sie hinsichtlich des Themas Sprache zwei Gruppen von Auszubildenden. Diese Zweiteilung der Gruppe ist für die gesamte Passage bzw. Gruppendiskussion kennzeichnend. Insbesondere in der Kontrastierung von ‚Leuten mit Migrationshintergrund‘ mit sich selbst als ‚Muttersprachlerin‘ dokumentiert sich ihr positiver Horizont der Muttersprachler*innennorm. Diese suggeriert, dass Erstsprachler*innen ihre Erstsprachen fehlerfrei beherrschen (sollten). So argumentiert Aw2, dass wenn Auszubildende, die „deutsch eigentlich richtig gut behERRschen, (.) °h äh: (.) !DA! schon nicht hinterherkommen.“ [00:10:00.7], es gerade für die Gruppe der

¹⁷ Lamprecht (2012) definiert positive Horizonte als Vorstellungen, die von den Diskussionsteilnehmenden als erstrebenswert und potenziell umsetzbar gerahmt sind und negative Horizonte als von den Teilnehmenden abgelehnte Vorstellungen (ebd.: 42).

¹⁸ Dieser Schritt kann im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht vollzogen werden.

¹⁹ Die Zeitangabe bezieht sich auf den mit einer Zeitmarke versehenen Absatz im Transkript, aus dem das Zitat entnommen wurde.

„Leute mit Migrationshintergrund“ schwierig sein müsse. In einer validierenden Diskursbewegung wird diese Formulierung des Orientierungsgehalts²⁰ durch Am1 mit „ja seh ich AUCH so.“ [00:10:14.5] bekräftigt.

Divergenz zur Proposition durch Aw4 und Elaboration der Proposition durch Am1 [00:10:21.4–00:12:22.3]

Es folgt eine längere Ausführung von Aw4, die eine Divergenz zur Proposition von Aw2 darstellt. So übernimmt Aw4 zwar die Thematik der sprachlichen Schwierigkeiten in der Pflegeausbildung, beschreibt dann aber, wie sie ihre eigene Mehrsprachigkeit in der Pflegepraxis erlebt. Sie elaboriert, dass sie in der Pflegepraxis von den Kolleg*innen wegen ihrer eigenen Mehrsprachigkeit oft zur Hilfe geholt werde („du musst da ma jetzt überSETZen“, [00:10:24.0]). Die sprachliche Schwierigkeit, die sie in diesen Situationen empfindet, beschreibt sie folgendermaßen:

wenn jemand mit mir da auf DEUTSCH spricht, dann denk ich sofort auf f/ direkt auf DEUTSCH. aber wenn ich IRgendein wort auf englisch- oder POLnisch höre- (.) mein (.) geHIRN (.) ändert sofort die sprache, [00:10:24.0].

Oftmals komme es dazu, dass sie mit deutschen Kolleg*innen dann auf z.B. Polnisch weiterspreche. Divergierend zu der Proposition von Aw2 dokumentiert sich hier ein Verständnis von Mehrsprachigkeit als Ressource und darüber hinaus auch das Verständnis von Mehrsprachigkeit als Notwendigkeit in der Pflege, als kulturelles Kapital (Bourdieu 1992). So beschreibt Aw4, dass es nicht nur die „schwester[n]“ [00:10:24.0] seien, die sie um Hilfe bitten, sondern auch der „ARZT“ [00:10:24.0]²¹. Die besondere Betonung lässt sich hier und an weiteren Stellen in den Daten so interpretieren, dass sogar den Pflegefachkräften höhergestellte Personen ihre Unterstützung als mehrsprachige Person einfordern. Darüber hinaus beschreibt sie, dass sie „MITten in der pflege-“ [00:11:05.7] unterbrochen werde, um in einem anderen Zimmer zu übersetzen, womit sie den akuten Bedarf von Übersetzungsleistungen auf der Station aufzeigt und den besonderen Wert ihrer Mehrsprachigkeit hervorhebt. Im weiteren Verlauf elaboriert Aw4 in Form der Erzählung eine Situation, in der sie auf Polnisch übersetzen musste. Diese Erzählung enthält einen weiteren propositionalen Gehalt: Aw4 sieht im Übersetzen das Problem, dass Verständigung auch ohne Übersetzung auf Deutsch funktionieren könnte, „wenn du [die Pflegefachkraft] es (.) !WILLST! (.) die [zu pflegende Person] versteht dich.“ [00:11:05.7]. Sie betont in ihrer Elaboration zweimal das Wort „wollen“. Darin dokumentiert sich das Verständnis von Verständigung als Haltung der beteiligten Personen. Dieses „Wollen“ spricht Aw4 ihren deutschsprachigen Kolleg*innen auf der Station ab.

Am1 elaboriert daraufhin die Proposition von Aw2 im Modus der Bewertung und Argumentation, ohne auf den Beitrag von Aw4 einzugehen. Er greift den Orientierungsgehalt des Strebens nach der Muttersprachler*innennorm auf und bewertet den Einsatz von anderen Sprachen als Deutsch in der „pflege ANleiten oder sowas-“ [00:11:56.0] als „KEIN Problem“ [00:11:56.0]. Im Gegensatz dazu brauche man seiner Meinung nach die Sprache, „um irgendwas zu erKLÄren, so auf den PUNKT“, [00:11:56.0], „detaiLLIERT“ [00:11:56.0]. „Sprache“ verwendet er hier als Synonym für die deutsche Sprache, wovon sich ableiten lässt, dass sich Am1 an einem monolingual deutschen Arbeitsalltag orientiert. Am1 differenziert Pflegehandlungen hier gemäß den sprachlichen Bedarfen der jeweiligen sprachlichen Handlungen (Anleiten vs. Erklären). Mehrsprachiges Anleiten wertet er dabei durch den Zusatz „oder sowas“ ab. Demgegenüber dokumentiert

²⁰ Laut Przyborski (2004: 74) können Orientierungen in Form von Konklusionen formuliert werden. Wir gehen davon aus, dass dies auch für validierende Diskursbewegungen möglich ist.

²¹ Der Bezug auf „Arzt“ ist im weiteren Verlauf der Passage von Relevanz und wird von uns als eine Fokussierungsmetapher gelesen. Mehr dazu in der Analyse der Passage [0:15:06.8–0:16:13.7]. Des Weiteren wird die Gegenüberstellung der professionellen Rollen von Ärzt*innen und Pflegekräften auch aus professionstheoretischer Perspektive in den Pflegewissenschaften bearbeitet (Flaiz 2022).

sich ein Verständnis von pflegerischer Professionalität und Verantwortung, die sich in der Genauigkeit der sprachlichen Realisierungen beim Erklären auf Deutsch manifestiere. Aw4 hebt in einer erneut divergenten Diskursbewegung wiederholt hervor, dass sie „DREI“ [00:12:05.8] Sprachen könne, es ihr aber schwerfalle, zu pflegenden Personen Fachbegriffe zu erklären, und sie sich oft frage „ja was heißt denn das jetzt auf POLnisch; oder was heißt das jetzt auf [ENG]lisch; oder ANders herum.“ [00:12:18.5]. Zwar stimmt sie Am1 damit auf den ersten Blick insofern zu, als sie das Erklären in professionellen Kontexten als schwierig beschreibt. In ihrer Elaboration dokumentiert sich allerdings erneut das Verständnis von Mehrsprachigkeit als Ressource, indem sie ihre mehrsprachigen Kompetenzen positiv rahmt. Somit bezieht sich Aw4 nicht wirklich auf Am1, sondern zeigt die besonderen Anforderungen in der Pflegepraxis auf, die mit mehrsprachigen Kompetenzen einhergehen. Damit grenzt sich Aw4 als Mehrsprachige von Einsprachigen ab und stützt so die von Aw2 zuvor eröffnete Gruppenteilung der ‚Muttersprachler*innen‘ und der ‚Leute mit Migrationshintergrund‘. Der divergente Diskursverlauf findet den Abschluss in einer Zwischenkonklusion in Form einer rituellen Synthese. Darin scheint es so, als stimmen Am1 und Aw4 miteinander überein. Die sich widersprechenden Orientierungsgehalte werden jedoch nicht aufgelöst.

Differenzierung (mit propositionalem Gehalt) der Proposition durch Aw1 und Differenzierung der Differenzierung durch Aw2, Mündung in einer Opposition durch Aw1 [00:12:32.4–00:15:06.8]

Aw1 führt die Proposition von Aw2 zu Beginn der Passage mit einer Differenzierung fort. Sie beschreibt ihre sprachlichen Schwierigkeiten in der schulischen Pflegeausbildung, indem sie ihre Strategie des Aufarbeitens „klausURrelevant[er]“ [00:12:42.0] Inhalte mithilfe von YouTube-Videos auf Englisch darlegt. Hier greift sie auch die Thematik der Übersetzung auf, die im Vergleich der Inhalte auf Englisch und auf Deutsch keine große Hilfe sei („was soll das HEIßen ne?“ [00:12:32.4]). „Was soll das heißen?“ greift Aw1 von Aw4 [00:12:18.5] auf und wiederholt diese an sich selbst gestellte Frage mit einer starken Betonung der Worte „soll“ und „heißen“ drei Mal in ihrer Differenzierung [00:12:32.4] – [00:12:52.9]. Diese Frage wird von uns als eine Fokussierungsmetapher gelesen, in der sich das verzweifelte Erleben des Nicht-Verstehens dokumentiert (siehe auch Aw4 zuvor). Aw1 elaboriert die Differenzierung, indem sie Schwierigkeiten in der Pflegeausbildung beschreibt, über die sie sich mit migrationsbedingt mehrsprachigen Auszubildenden in „einer afrikanischen GRUPPE“ [00:13:07.8] austausche. Sie distanziert sich im Vorhinein von der in ihrer Erzählung enthaltenen Kritik an anderen Auszubildenden, indem sie beschreibt, wie „ANGenommen“ [00:13:07.8] sie sich in ihrer Klasse fühle. Gleichzeitig erzählt sie von einer Diskussion zum Thema ‚Gruppenarbeit in „geMISCHT[en]“ [00:13:07.8] Klassen‘, in der Auszubildende der „afrikanischen GRUPPE“ [00:13:07.8] von Ausgrenzungserfahrungen berichten. „Auffällig dabei ist, dass sie die Erfahrung aus der Gruppenarbeit einerseits in der ersten Person Singular beschreibt und andererseits, wenn sie über Ausgrenzungserfahrungen spricht, sich durch den Wechsel der Pronomen davon distanziert:

vielleicht komm ich nicht so schnell hinterHER; (--) wie (.) alle ANDeren; NE, weil (.) mit dem SPRache is/ (.) hab ich ein proBLEM damit; (--) und fühle/ äh viele fühlen sich so AUSgegrenzt; (-) keiner will mit die ARbeiten. weil die sind zu LANGsam, °h oder die FRAGEN, sie stellen zu viele FRAGEN. [00:13:07.8] .

Ihre Sprachverwendung könnte darauf hinweisen, dass sie die Erfahrungen der Auszubildenden aus der afrikanischen Gruppe teilt, auch wenn sie in der Gruppendiskussion sagt, sich angenommen zu fühlen. Insbesondere in dieser Erzählung zur Situation der Gruppenarbeit, die sie damit beschreibt, dass „KEINER [...] geduld mit die leute“ [00:13:07.8] habe und sich die Personen aus der „afrikanischen Gruppe“ „AUSgegrenzt“ [00:13:07.8] fühlen und „die könn nicht so viel äh (1.5) TEILnehmen. oder so“ [00:13:07.8], wirft Aw1 einen neuen propositionalen Gehalt auf. Dieser spitzt sich in „!WIR! ausländer- (2.0) müssen wir NUR

(.) so- (.) ((räuspern)) bei/ daBEI bleiben.“ [00:13:07.8] zu. Zum einen dokumentiert sich in ihrer Differenzierung ebenfalls der Orientierungsgehalt der Ausbildung als Wettrennen insbesondere im Hinblick auf die Prüfungen („klausurrelevant“). Zum anderen dokumentiert sich ein Orientierungsgehalt an der Notwendigkeit von Eigenleistung, um an der Pflegeausbildung teilhaben zu können. Als positiven Horizont lassen sich ein positives Klassenklima und eine Teilhabe aller Auszubildenden an Aktivitäten in der Ausbildung (z.B. Gruppenarbeiten) rekonstruieren. In der Beschreibung von Gruppenarbeiten dokumentiert sich der negative Horizont von Ausgrenzung einzelner Auszubildender aufgrund ihrer Deutschkenntnisse.

Aw2 differenziert nun die Differenzierung von Aw1, indem sie die (sprachlichen) Schwierigkeiten, die Aw1 in ihrer Elaboration schildert, relativiert: „[aber dann halt] GRAde auch für ne/ für MICH als deutsch <<stammelt> deutsch/ deutsche an/> ne, DEUTsche, SACH ich jetzt ma (.) °h ist das ja auch toTAL schwer;“ [00:14:52.0]. Es scheint, als würde Aw2 nun dafür argumentieren, dass auch ihre (sprachliche) Schwierigkeiten in der Pflegeausbildung legitim seien. Besonders an dieser Stelle zeigt sich das Ringen von Aw2 um die Legitimierung des Sich-abgehängt-Fühlens in der Pflegeausbildung und die Beschwerde darüber, dass es legitim sein sollte „ist das ja auch toTAL schwer;“. In der Differenzierung von Aw2 dokumentiert sich auch das Streben nach Chancengleichheit für alle Auszubildenden in der Pflegeausbildung. Es folgt die Erwiderung von Aw1, die in der Diskursorganisation als Opposition gelesen werden kann: „dann STELL dir vor, (-) DU als deutsche, [...] w/ d/ wie DU dich fühlst, [...] und ICH als ausländer. (-) NE?“ [00:14:59.5–00:15:04.3]. Zum einen dokumentiert sich darin ebenfalls wie bei Aw2 das Verständnis der Pflegeausbildung als Wettrennen. Zum anderen dokumentiert sich ein Streben nach Chancengerechtigkeit für migrationsbedingt mehrsprachige Auszubildende. Dieser Orientierungsgehalt ist mit dem Streben nach Chancengleichheit, wie es von Aw2 gerahmt wird, nicht vereinbar.

Zusammenfallen einer Konklusion in Form einer rituellen Synthese und einer rituellen Konklusion im Modus der Metakommunikation [00:15:06.8–00:16:13.7]

Die Teilnehmenden der Gruppendiskussion lassen die nicht zu vereinenden Orientierungsgehalte durch das Zusammenfallen von Konklusion in Form einer rituellen Synthese und einer rituellen Konklusion im Modus der Metakommunikation unaufgelöst nebeneinander stehen. Dafür gibt Aw4 das Beispiel eines gemeinsamen Mitschülers aus der Klasse, der „f/fachlicher als unser doZENT.“ [00:15:40.9] spreche und „halt so VOLL der arzt“ [00:15:35.9] sei. „Voll der Arzt“ verstehen wir als eine Fokussierungsmetapher, die verbildlicht, dass diese Person aufgrund ihrer Sprachkompetenzen und inhaltlicher Beiträge im Unterricht als sehr leistungsstark wahrgenommen wird, was die Auszubildenden eher Ärzt*innen zusprechen. In dieser Passage ist eine hohe interaktive Dichte zwischen Aw4, Aw1, Aw3 und Am1 zu erkennen. Die Auszubildenden teilen das Empfinden des Amüsements über die im Kontext der Pflegeausbildung für sie paradox erscheinenden guten Leistungen dieses Mitschülers, indem sie sein Verhalten kommentieren und das Paradoxon zuspitzen („der hat dat buch schon: (.) FÜNF [...] mal gelesen.“ [00:15:22.4–00:15:25.0]). Auffällig ist, dass die Auszubildenden gegenüber dem Mitschüler, der „voll der Arzt“ sei, eine Einheit bilden und sich von ihm aufgrund seiner guten Leistungen gemeinsam distanzieren. Die vorherige Opposition und die sich widersprechenden Orientierungsgehalte von Aw1 und Aw2 sind in der rituellen Synthese nicht mehr relevant. Die Thematik wird nun an einen anderen „Schauplatz“ (Przyborski 2004: 252) verlegt und von den Auszubildenden weiterbearbeitet. So bringt Aw3 das Problem sehr klar auf den Punkt, als sie sagt: „wenn der anfängt zu SPREchen; und dann (.) oh ist ja SCHÖN; dass sie das schon KÖNnen; (.) und dann setzen die im GANzen kurs voraus, dass wir das halt [AUCH] können.“ [00:15:46.2]. Die Abgrenzung zum nicht anwesenden Auszubildenden bietet die Möglichkeit des Zusammenschlusses der beiden Gruppen „Leute

mit Migrationshintergrund‘ und ‚Muttersprachler*innen‘, was in der Diskursorganisation durch Validierungen und die hohe interaktive Dichte und Überlappungen deutlich wird. Ebenfalls wird deutlich, dass diese thematische Verschiebung in Bezug auf die Erfahrungsräume und die betroffenen Subjekte das gemeinsame Streben nach Chancengerechtigkeit zulässt. In Bezug auf diesen einen Mitschüler, der im übertragenen Sinne die Höhe der Hürden im Wettrennen der Pflegeausbildung festlegt, empfinden die Teilnehmenden eine Chancenungerechtigkeit, was sie für sich gemeinsam als einen Nachteil auslegen. Die thematische Verschiebung eröffnet auch eine gemeinsame Erfahrungsgrundlage, auf der der hier geteilte Orientierungsgehalt des Strebens nach Chancengleichheit basiert. Dennoch wird das Widerstreben der Orientierungsgehalte von Aw1 und Aw2 in der Sequenz zuvor ([00:12:32.4 – 00:15:06.8]) hinsichtlich der Rolle der Kompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch nicht aufgelöst. Am1 konkludiert in Form der Metakommunikation, indem er das Gespräch über den abwesenden Mitschüler belächelnd als „LÄStern“ [00:15:45.3] und damit als sozial unangemessen rahmt.

Elaboration des propositionalen Gehalts der Differenzierung durch Aw3 und Divergenz [00:16:13.7–00:18:40.9]

In Form einer Elaboration des propositionalen Gehalts knüpft Aw3 an den Aspekt der Gruppenarbeit an, den Aw1 in ihrer Differenzierung aufgeworfen hatte. Sie merkt an, dass sie das Problem der Ausgrenzung bei Gruppenarbeiten darin sehe, dass die zeitlichen Ressourcen im Unterricht nicht zur Verfügung stehen, um die Aufgaben zu bearbeiten. Indem sie sagt „[ICH]komme schon richtig- (.)h SCHLECHT hinterher; weil ich sehr (.) sehr lange fürs AUFschreiben brauch,“ ([00:16:13.7–00:16:20.6]) und im weiteren Verlauf durch die Verwendung des Pronomens „wir“ und „jemand“ ([00:16:29.0]) zwischen sich selbst und Auszubildenden, die mehr Zeit brauchen, unterscheidet. Da sich in der Analyse die Gruppenzweiteilung in ‚Muttersprachler*innen‘ und ‚Leuten mit Migrationshintergrund‘ als kennzeichnend für die gesamte Passage und darüber hinaus für die Gruppendiskussion herausstellte, liegt die Interpretation nahe, dass Aw3 ihrer Elaboration diese Gruppenteilung zu Grunde legt. Darin dokumentiert sich zum einen das Empfinden von Benachteiligung durch die Arbeit mit migrationsbedingt mehrsprachigen Auszubildenden, die sich negativ auf das eigene „hinterherkommen“ im Unterricht auswirke. Zum anderen zeigt sich darin, dass Aw3 den migrationsbedingt mehrsprachigen Auszubildenden ein (sprachliches) Defizit zuschreibt. So deutet das „schon“ (00:16:20.6) darauf hin, dass sie ihre eigenen Leistungen als höher einschätzt und Auszubildenden wie Aw1 Schwierigkeiten zuschreibt. Nach Aw3s Darstellung bedeutet Mitarbeit im Unterricht für migrationsbedingt mehrsprachige Auszubildende die Distanz zu den anderen Auszubildenden verringern bzw. aufholen zu müssen.

Aw1 knüpft nun an die Elaboration von Aw3 an. Dies führt erneut zu einer Divergenz, da sie die Thematik der Schwierigkeit bei der Gruppenarbeit zwar aufgreift und scheinbar argumentativ daran anknüpft („deswegen“ [00:16:36.5]), diese aber auf der Grundlage anderer Orientierungsgehalte weiterbearbeitet. So elaboriert Aw1, dass ihr „self_esTEEM.“ [00:16:42.5] fehle und sie über sich selbst denke, ihr Deutsch sei „so-wieso QUATSCH.“ [00:16:52.3]. Aw2 drückt in Form einer Validierung aus, dass sie dieses Gefühl kenne. Dadurch, dass ihre Äußerung von ihrem eigenen Lachen und dem einer weiteren Auszubildenden begleitet wird, wird die Validierung möglicherweise entkräftet.²² Aw1 erläutert in ihrer Elaboration den Grund dafür,

²² Anhand des Transkripts kann nicht rekonstruiert werden, worauf sich das Lachen der Auszubildenden bezieht. Möglicherweise ist auch eine gruppeninterne nonverbale Dynamik (z.B. ironische Blicke oder Gesten) der Auslöser. Für diese Lesart wird sich entschieden, weil sie eine stringente Interpretation zur Relativierung der Erfahrungen von Aw1 seitens Aw2 darstellt (vgl. [00:14:52.0]).

warum sie bei einer letzten Gruppenarbeit nicht gemeinsam mit dem Rest der Gruppe präsentiert habe, wofür sie sich entschuldigt („tut mir LE: id,“ [00:16:36.5]). Darin dokumentiert sich, dass Aw1 ihre Mitarbeit bei Gruppenarbeiten als Verpflichtung der Gruppe gegenüber sieht und ihre fehlende Bereitschaft zu präsentieren als einen Grund für eine Entschuldigung bei der Gruppe.

Am1 reagiert auf die Elaboration von Aw1 mit dem Versuch einer Konklusion in Form einer rituellen Synthese. Er verschiebt den Grund für die Unsicherheit von Aw1 auf seine eigene Abwesenheit bei der Gruppenpräsentation und kommentiert ironisch: „[[GU_ma.] wie AUFgeschmissen du bist; wenn wir BEIde ma nicht ((unverständlich.))“ [00:17:10.0]. Seine Reaktion könnte als eine Art Solidarisierung zur Entschärfung der Situation verstanden werden. Dass der Konklusionsversuch von Am1 scheitert, ist an der weiterführenden Elaboration von Aw1 zu erkennen. Im Modus der Argumentation und Erzählung elaboriert sie weiter, dass das Problem nicht in der Abwesenheit von Am1 liege, sondern darin, dass man ihr nicht richtig zuhöre („KEI!ner hört dich richtisch zu;“ [00:17:21.3]) oder, dass man sie verstehen, aber vorgeben würde, sie nicht zu verstehen („weil äh: es gibt mansche LEUte, die verSTEhen dich, aber (.) °h die tuen so WIE- (-) WAS hast du gesagt?“ [00:17:13.7]). Aw4 stimmt Aw1 zu und berichtet von ähnlichen Erfahrungen [0:17:21.3–0:17:54.0]. In der gemeinsamen Elaboration zeigt sich, dass beide Auszubildende ähnliche Erfahrungen sowohl in der Schule als auch auf der Arbeit teilen. In einem Diskursverlauf, der als unisono beschrieben werden kann, ergänzen sie gegenseitig ihre Beschreibungen und validieren sie dadurch. Im Diskursverlauf dokumentiert sich eine Empörung über das respektlose Verhalten von Auszubildenden in der Schule bzw. Kolleg*innen auf der Arbeit gegenüber migrationsbedingt mehrsprachigen Auszubildenden. Dies zeige sich in Form von Ignoranz und Ungeduld.

Daran anschließend führt Aw1 die Elaboration der Divergenz im Modus der Erzählung fort. Sie erzählt von einer Frau bei der Arbeit, die sie „so LIEB gehabt“ [00:17:57.3] habe und die mit ihr in der Anfangsphase in Deutschland, als ihr Deutsch „katastrophe. (.) WIRKlich katastrophe.“ [00:17:57.3] war, Deutsch gelernt und ihr „so viel sachen BEIgebracht“ [00:18:19.3] habe. In den Pausen sei sie zu ihr gegangen und sie haben „so viel geQUATSCHT-“ [00:18:21.8]. Diese Frau sei bereits verstorben, bleibe jedoch in ihrem Herzen („aber DIEse frau bleibt in mein herz; (lacht)“ [00:18:36.6]). In dieser Erzählung dokumentiert sich der positive Horizont eines respektvollen Miteinanders auf Augenhöhe, welches sich im Annehmen von Problemen anderer und dem gegenseitigen Unterstützen zeigt.

Divergenz zwischen Aw3 und Aw1 [00:18:40.9-00:20:36.4]

Daran anschließend kommt es erneut zu einer Divergenz. Aw3 erzählt, wie sie einem Patienten beim Deutschlernen geholfen habe. Während sich also Aw1 zuvor in ihrer Erzählung als Person positioniert, der geholfen wurde, stellt sich Aw3 in ihrer Erzählung als die Person dar, die beim Deutschlernen hilft. Sie erzählt im Modus einer Exemplifizierung, wie der Patient immer, wenn sie in sein Zimmer kam, nach einzelnen deutschen Wörtern fragte, die sie ihm dann nannte. In ihrer Erzählung dokumentiert sich ein asymmetrisches Verständnis der Kommunikationssituation. Dies wird in der Art und Weise deutlich, wie sie die Interaktion mit dem Patienten imitiert. So wird dies über ihre verstellte hohe Stimme in der Interaktion, dem Tonfall und dem Frage-Antwort-Bewertungsschema deutlich:

<<mit verstellter stimme> ((schnalzt mit der zunge)) wie NENNST du das;> (--) <<sehr leise> ich so> DAS; (.) is meine HAARKlammer. (--) °h und dann (.) immer wenn ich da REIN kam, war IMmer; (--) HAARKlammern; (-) hm_hm, (.) RIChtig. [00:18:53.2].

Durch die Reduktion des Themas Deutschaneignung auf das Aneignen einzelner Wörter im Alltag relativiert Aw3 durch ihre Erzählung über einen Patienten im Deutschaneignungsprozess die Herausforderungen, die

migrationsbedingt mehrsprachige Auszubildende in der Pflegeausbildung bearbeiten müssen, und legt ein eher defizitäres Verständnis von Deutschaneignung offen. Eine Nachfrage von Aw1 danach, ob der Patient kein Deutsch konnte, verdeutlicht unserer Ansicht nach eine weitere Divergenz zwischen Aw1 und Aw3. Aw1 macht durch diese Frage, die eigentlich schon im ersten Satz von Aw3s Erzählung beantwortet wurde („ich hatte mal einen paTIENTen; der hat grade deutsch geLERNT“, [00:18:40.9]), deutlich, dass sie keine Parallelen zwischen der Situation des Patienten und ihrer Situation sieht, weil sie im Gegenteil zu ihm bereits Deutsch konnte. Aw1 wird durch Aw3s Erzählung und den sich darin dokumentierenden Orientierungsgehalt fremdpositioniert und verdeutlicht mit ihrer Nachfrage ihre Ablehnung dieser Positionierung.

Aw3 elaboriert weiter in Form einer Erzählung von einem Praktikumseinsatz, bei dem sie mit drei Kolleg*innen im Anerkennungsjahr gearbeitet habe. Dafür zählt sie auf, wie lange die Pflegenden zu dem Zeitpunkt des Erlebnisses in Deutschland waren („irgendwie n JAHR hier;“, „drei Monate hier-“, schon DREI jahre hier;“ [00:19:34.9]). Daran anknüpfend bewertet sie die Deutschkenntnisse der drei Personen „sprach total gut DEUTSCH-“, „der sprach AUCH super gut-“, „der hat uns verSTANDen, der konnt auch SPREchen, der war halt nur sehr sehr SCHÜCHtern.“ [00:19:34.9]. Aw3 erzählt von der von ihr als schüchtern charakterisierten Person und bewertet Situationen der Erzählung („sollte da immer jemand MITlaufen; obwohl das gar nicht [Nötig war;] eigentlich.“ [00:19:34.9]). Diese Person habe ihrer Meinung nach nur Angst gehabt, dass jemand sie nicht verstehen würde. Aw3 schließt ihre Elaboration damit ab, dass auch zu ihr immer gesagt werde, man verstehe sie nicht, da sie zu leise spreche („ich glaub geNAUso oft, krieg ICH gesagt; wir verSTEHN dich nicht, weil ich so LEIse spreche.“ [0:20:15.8]). In ihrer Elaboration dokumentiert sich ein bestimmtes Verständnis von Migration und Deutschaneignung: Die Aufenthaltsdauer wird als ein Faktor verstanden, mit dem Deutschkenntnisse korrelieren. Gute Deutschkenntnisse bei kurzer Aufenthaltsdauer stellen hier eine gute Leistung dar („super gut-“, „total gut“ [00:19:34.9]), wohingegen eine lange Aufenthaltsdauer und weniger gute Deutschkenntnisse problematisch seien („der hat uns verSTANDen, der konnt auch SPREchen,“, „sollte da immer jemand MITlaufen;“ [00:19:34.9]). Ebenfalls verbindet Aw3 Persönlichkeitsmerkmale mit einem von ihr beobachteten sprachlichen Verhalten („der war halt nur sehr sehr SCHÜCHtern.“) [00:19:34.9].²³ Als weiterer Orientierungsgehalt der Erzählpassage von Aw3 kann ein Verständnis vom monolingual deutschen Arbeitsalltag rekonstruiert werden, ähnlich wie zuvor von Am1 dargestellt. Dass diese Orientierungsgehalte nicht von allen Diskussionsteilnehmenden geteilt werden, zeigt sich in den Diskursbewegungen: Während Aw1 an einer Stelle die Erzählung von Aw3 lediglich mit einem „hm_hm,“ [00:20:15.4] ratifiziert, konkludiert Am1 schließlich in Form einer rituellen Synthese, indem er Aw3s Selbstpositionierung als Person, die leise spreche und daher als schüchtern bezeichnet werde, humorvoll ironisiert („WAS hast du gesagt;“ [00:20:34.4]).

4. Darstellung vorläufiger Ergebnisse und Fazit

In der Passage „hinterherkommen“ konnte herausgestellt werden, dass die Auszubildenden unterschiedliche Orientierungsgehalte bezüglich Sprache(n) in der Pflegeausbildung haben, diese Orientierungsunterschiede aber nicht offengelegt werden, sondern verdeckt bleiben (Przyborski 2004: 302). Die Auszubildenden beziehen zwar ihre Beiträge größtenteils inhaltlich aufeinander, aber die darin dokumentierten Orientierungsgehalte streben auseinander, ohne dass die Auszubildenden diese Unterschiede offen ansprechen. Während Aw1 Mehrsprachigkeit als Ressource und als für den Pflegealltag bedeutsames kulturelles Kapital rahmt,

²³ In der anderen Gruppendiskussion mit Auszubildenden wird über diese Rückschlüsse von Sprache auf die Persönlichkeit gesprochen und hervorgehoben, wie problematisch diese Fremduzuweisungen seien, weil sie zu Falscheinschätzungen führen.

dokumentiert sich im Diskursverlauf ein von Aw1, Aw2 und Aw3 geteilter Orientierungsgehalt eines monolingual deutschen Arbeitsalltags, in dem pflegerische Professionalität nicht mit dem Einsatz mehrsprachiger Ressourcen erreicht werden kann, sondern allein mit den entsprechenden Deutschkenntnissen. Besonders deutlich wird der divergente Modus in der Erzählung von Aw3 über den Patienten, dem sie deutsche Wörter beigebracht hat. Zwar schließt ihre Erzählung an die vorherige Erzählung von Aw1 an, es bleibt durch Aw3 aber unerkannt, dass ihre Erfahrung nicht mit der von Aw1 vergleichbar ist und sie dadurch an Aw1 vorbeiredet. Der von Aw1 ausgedrückte Orientierungsgehalt von Haltung der beteiligten Personen als zentral beim Verständigungsprozess und Verantwortung aller Akteur*innen in der Ausbildung im Sprachaneignungsprozess wird von Aw3 divergent gerahmt, indem sie den Sprachaneignungsprozess auf das Vermitteln von einzelnen Wörtern reduziert und die Kommunikation mit Deutschlernenden hinsichtlich des Machtverhältnisses asymmetrisch darstellt. Dadurch wird Aw1 als Deutschlernende mit dem Patienten mit geringen Deutschkenntnissen auf eine Stufe gestellt, was den fehlenden Perspektivwechsel seitens Aw3 verdeutlicht.

Die Erfahrungen der Auszubildenden hinsichtlich Sprache(n) in der Pflegeausbildung scheinen so unterschiedlich zu sein, dass die Orientierungsgehalte auseinanderstreben. Die von den Auszubildenden eigens eröffnete Gruppeneinteilung von Auszubildenden in ‚Muttersprachler*innen‘ und ‚Leute mit Migrationshintergrund‘ bildet auch die Gruppendynamik in der Gruppendiskussion ab: Aw1 und Aw4 positionieren sich in ihren Beiträgen als „Leute mit Migrationshintergrund“, während sich Am1, Aw2 und Aw3²⁴ der Gruppe der „Muttersprachler*innen“ zuordnen. So wird diese Praxis auch in der Gruppendiskussion durch Praktiken hervorgebracht. Ein Orientierungsgehalt wird von den Auszubildenden aber geteilt: Die Auffassung der Pflegeausbildung als eine Art Wettrennen, bei dem es darum geht, „hinterherzukommen“. Obwohl sich die Auszubildenden hierin einig sind, spaltet der Orientierungsgehalt die Gruppen erneut, denn jede*r fühlt sich in dem Wettrennen auf die eigene Art abgehängt. Die Einen befürchten, dass die sprachlichen Anforderungen im direkten Vergleich mit Auszubildenden im Deutschaneignungsprozess an sie höher sind und eine Fehlerfreiheit implizieren. Die Anderen sehen eine Benachteiligung in Herausforderungen, die der Deutschlernprozess bzw. eine individuelle Mehrsprachigkeit mit sich bringt. Beide Gruppen streben in unterschiedlicher Auffassung nach Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit, um in der Pflegeausbildung erfolgreich zu sein. Die Auszubildenden scheinen als Gesamtgruppe nicht über geteilte Erfahrungen hinsichtlich Sprache(n) in der Pflegeausbildung zu verfügen, sondern sehr unterschiedliche Erfahrungen je nach eigener Sprachaneignungsbiografie gemacht zu haben. Przyborski (2004) spricht beim divergenten Diskursmodus davon, dass die Personen „um die Machtverteilung [ringen]“ (Przyborski 2004: 315), indem sie für ihre eigenen Erfahrungsräume eine übergeordnete Geltung beanspruchen. In der analysierten Passage finden wir ein solches Ringen um Macht der Auszubildenden wieder, was für uns die Frage aufwirft, inwiefern (sprachliches) Lernen in einer solchen gelebten Praxis von Kompetitivität stattfinden kann.

Die dargestellten vorläufigen Analyseergebnisse zeigen, dass die Auszubildenden dem Thema Sprache(n) in der Pflegeausbildung eine Bedeutung zuschreiben. Damit zeigt sich die Relevanz der (Weiter)entwicklung von sprachbildenden Konzepten für die Pflegeausbildung an den Lernorten Schule und Praxis, die neben sprachlichem und fachlichem Lernen auch die Teilhabe aller Auszubildender durch ein entsprechendes lernförderliches Ausbildungsklima ermöglicht. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit eines Verständnisses von Sprachbildung, bei dem es nicht nur darum geht, zu kommunizieren, sondern darum, Mitspielfähigkeit zu erlangen. Dies kann im Pflegeunterricht nur erreicht werden, wenn die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls im Sinne der Demokratiebildung (Ohm 2021) als zentrale Aufgabe anerkannt wird. Wenn also als

24 Nicht alle Auszubildenden, die an der Gruppendiskussion teilnahmen, beteiligten sich an dieser Passage.

Ergebnis der Analyse festgehalten werden kann, dass Auszubildende hinsichtlich des Themas Sprache(n) in der Pflegeausbildung keine Erfahrungen teilen, besteht die Aufgabe darin, den Unterricht durch eine sprachbildende und damit auch demokratiebildende Gestaltung zu einem Ort werden zu lassen, an dem die „Vergemeinschaftung von Erfahrung“ (ebd.: 12) – der neuen Organisation bereits bestehender Erfahrungen durch neue Erfahrungen – ermöglicht wird. Sprach- und Fachlernen ist dann als Teil des Prozesses der Hervorbringung gemeinsam geteilter Erfahrungen durch Praktiken zu verstehen, in dem sich alle Beteiligten gegenseitig mitspielfähig machen.

Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, Thomas & Buschmann, Nikolaus (2017). Befähigen. In: Markus Rieger-Ladich & Christian Grabau (Hrsg.), *Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren* (S. 271-297). Wiesbaden: Springer VS.
- Bleses, Peter; Busse, Britta & Zenz, Cora (2025). Die neue generalistische Pflegeausbildung in Bremen. Gute Ausbildungsqualität – Ergebnisse einer Evaluationsstudie. *Arbeit und Wirtschaft in Bremen (iaw)*. Ausgabe 49. Online: <https://www.iaw.uni-bremen.de/f/ade883fda6.pdf> (zuletzt geprüft am 05.05.2025).
- Boger, Mai-Ahn (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> (zuletzt geprüft am 28.11.2024).
- Bohnsack, Ralf (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Alexander Lenger, Christian Schneickert & Florian Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 175–200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. Aufl. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2023). Zur metatheoretischen und methodologischen Rahmung Dokumentarischer Schulforschung. In: Jan-Hendrik Hinzke, Tobias Bauer, Alexandra Damm, Marlene Kowalski & Dominique Matthes (Hrsg.), *Dokumentarische Schulforschung. Schwerpunkte: Schulentwicklung – Schulkultur – Schule als Organisation* (S. 106–127). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2023.
- Bourdieu, Pierre (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1*. Hrsg. von Margareta Steinrück. Hamburg: VSA-Verlag, 2005.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2022). Ausbildungsinitiative Pflege (2019-2023). Zweiter Bericht. Online: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/ausbildungsinitiative-pflege-2019-2023--246066> (zuletzt geprüft am 28.11.2024).
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2021). Siebter Pflegebericht. Bericht der Bundesregierung über die Entwicklung der Pflegeversicherung und den Stand der pflegerischen Versorgung in der Bundesrepublik Deutschland. Berichtszeitraum: 2016–2019. Berlin. Online: https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/3_Downloads/P/Pflegebericht/Siebter_Pflegebericht_barrierefrei.pdf (zuletzt geprüft am 28.11.2024).
- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (o.J.). Pflegeberufegesetz. Online: <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/pflegeberufegesetz> (zuletzt geprüft am 28.11.2024).

- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2020). Auszubildende aus Drittstaaten für die Pflege. Ein Leitfaden für Pflegeeinrichtungen. Berlin. Online: https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Publikationen/Wirtschaft/leitfaden-auszubildende-aus-drittstaaten-fuer-die-pflege.pdf?__blob=publication-file&v=1 (zuletzt geprüft 14.04.2025).
- Daase, Andrea (2021). Ein praxistheoretischer und funktionaler Blick auf Konzepte für Deutsch als Zweitsprache für den Beruf. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 48(1), S. 106–125.
- Daase, Andrea & Falkenstern, Stephanie (2020). Zur Produktivität rekonstruktiver Verfahren für die soziokulturelle Zweitsprachaneignungsforschung. *Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung*, 1(1), S. 39–58.
- Daniel, Anna & Schäfer, Franka (2015). Methodische Herausforderungen am Beispiel einer Soziologie der Praxisformation des Rock und Pop. In: Franka Schäfer, Anna Daniel & Frank Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis* (S. 289–313). Bielefeld: transcript.
- Dehnbostel, Peter (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit. Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement*. Band 7. Münster u.a.: Waxmann.
- Derewianka, Beverly & Jones, Pauline (2018). *Teaching Language in Context*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Flaiz, Bettina (2022). *Die professionelle Identität von Pflegefachpersonen. Vergleichsstudie zwischen Australien und Deutschland*. Frankfurt: Mabuse-Verlag.
- García González, Daniel & Peters, Miriam (2021). *Ausbildungs- und Studienabbrüche in der Pflege – ein integratives Review*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Halliday, Michael A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Holoch, Elisabeth (2013). Situiertes Lernen. In: Roswitha Ertl-Schmuck & Ulrike Greb (Hrsg.), *Pflegedidaktische Handlungsfelder* (S. 241–259). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lamprecht, Juliane (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lave, Jean & Wenger-Trayner, Étienne (1991/2020). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. 31st printing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lengersdorf, Diana (2011). *Arbeitsalltag ordnen. Soziale Praktiken in einer Internetagentur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer.
- Ohm, Udo (2021). Die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Schule und Unterricht. *Praxis Forschung Lehrer*innenbildung* (PFLB), 3(3), S. 8–22.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung*. Ein Arbeitsbuch. 5. überarb. u. erw. Aufl. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), S. 282–301.

- Reckwitz, Andreas (2008). Eine sozialtheoretische und methodische Relation. In: Herbert Kalthof, Stefan Hirschauer & Gesa Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie* (S.188–209). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- SVR (Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen und in der Pflege) (2024). *Fachkräfte im Gesundheitswesen. Nachhaltiger Einsatz einer knappen Ressource*. Berlin: MWV Verlag.
- Selting, Margret et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, S. 353–402.

Autorenangaben

Rebekka Gallusser (geb. Heil), Universität Paderborn

Mehrsprachigkeit in Ausbildung & Beruf (Fokus Pflege), Sprachbildung im Fachunterricht, Gesprächs- und Diskursanalyse

Sina Spiekermeier Gimenes, Universität Bremen

Soziokulturelle Theorien der Sprachaneignung, Deutschaneignungsprozesse im Kontext von Mehrsprachigkeit im Ausbildungsbetrieb, Sprachbildung in Schule und Betrieb, ethnomethodologische Konversationsanalyse

Transkript

OT: Fachsprache ist schwierig
[0:09:34.3] Aw2: ja [was ich halt]
[0:09:34.6] Am1: [ja]
[0:09:34.8] Aw2: aber auch extrem SCHWER finde, auch hier in der SCHULE, zum BEispiel, jetzt. meine mu/ meine MUTtersprache ist deutsch. (.) SO. (.) ich sprech nur flie/ äh also (.) EIgentlich fließend deutsch, (.)°h aber; (.) ich find es halt manchmal auch voll SCHWER, hier in der SCHULE- (.) irgendwie da hinterHER zu kommen, was die da alle MEInen, weil die ganzen [!FACH!sprachen,] (.)°h
[0:09:50.0] Am1: [ja das STIMMT.]
Aw?: [ja.]
[0:09:50.8] Aw2: und die ganzen !FACH!wörter, dann mich dann manchmal !SO! raushauen, (.)°h dass ich dann halt irgendwie schon drei stunden nach ner bedeutung für dieses FACHwort suchen muss, °h
[0:09:57.9] Am1: ja.
[0:09:58.7] Aw2: darauf äh/ (.)
[0:09:59.6] Aw3: <<lachend> da kommen schon die NÄCHsten [fachwörter die du dann googeln kannst]
[0:10:00.7] Aw2: [JA und dann/ dann find ich das;] und dann find ich das grade für leute mit migra!TIONS!hintergrund, richtig schwierig da irgendwie hinterHER zu kommen, wenn man sich da so überLEGT, dass manche die deutsch eigentlich richtig gut beHERrschen, (.)°h äh: (.) !DA! schon nicht hinterherkommen.
[0:10:14.5] Am1: ja seh ich AUCH so.
[0:10:15.5] Aw2: also wie oft sitz ich jetzt neben meiner SITZnachbarin und frag die- ja wat beDEutet das; (.)°h so dat IS- [(.)]DOOF.
[0:10:20.4] Aw1: [hm.]
[0:10:21.4] Aw4: ja das ist SCHWER; weil [dann (.) DENkst]

[0:10:21.9]	Am1: [fragste/ dann fragste ja die RIChtige; ((lacht))]
[0:10:23.8]	Alle: [((lachen))]
OT: Für eine mehrsprachige Person ist das Übersetzen schwierig	
[0:10:24.0]	Aw4: [ja aber denkste]/ du DENKST immer so- (.) bei mir IS dat so- ich denk (.) wenn jemand mit mir da auf DEUTSCH spricht, dann denk ich sofort auf f/ direkt auf DEUTSCH. aber wenn ich IRgendein wort auf englisch- oder POLnisch höre- (.) mein (.) geHIRN (.) ändert sofort die sprache, und es gab schon Öftermals die fälle, wo ich auf der ARbeit bin, (.) und jemand zu mir SACHT- ja:, (.) geh ma zu SO und so, die: (.) sprechen nur POLnisch, (.) du musst da ma jetzt überSETzen, °h dann (.) geh ich da REIN, fang mit der person an zu SPREchen- zu überSETZEN- und dann kommt ne schwester oder n ARZT rein, da fragen DIE mich wat; und dann red ich mit dem auf POLnisch aber ich/ ICH selber check das nich, °h (.)
[0:10:59.3]	Am1: hm hm,
[0:10:59.7]	Aw4: und dann GUCKen die mich da so an, STEHen da so, (.)°h und SAgen so- (.) so jetzt nochmal auf DEUTSCH, [und ich DENK mir so- ich HAB das doch grade gesucht.]
[0:11:03.6]	Aw1: [((lachen))]
[0:11:05.2]	Aw3: KLASSisch.[((unverständlich))]
[0:11:05.7]	Aw4: [die so NEE. du hast g/ grade auf ne komPLETT andere sprache gesprochen; dann muss ich dat nomma auf DEUTSCH sagen- und dann: die pATIENtin, die da auf POLnisch is da äh sitzt, und FRACHT sich, ja worüber REDen die denn? dann FRACHT sie immer- JA was/ (.) was soll/ was habt ihr jetzt geSACHT undso- oder es is (.) so_äh (.) du HAST eine:- die ist k/ nur KURZzeit da- (.) und die SPRICHT nur polnisch; und die WEIß okay, du redest POLnisch, also immer wenn sie dich SIEHT, °h ja kannst du ma HERkommen- ich versteh das und DAS nich- und dann bist du MITten in der pflege- oder SONSTtiges- °h da HOLen dich leute raus und sagen ja, musst jetzt zu SO und so- weil sie VERSTEHT mich nich- °h wo du dir EIN-fach nur so denkst, (.) wenn du es (.) !WILLST! (.) die versteht dich. (.) aber du musst es einfach nur !WOLLEN!. (.) weil? (.) auch ICH; ich hab auch öfters mit der auf äh DEUTSCH gesprochen, oder versucht ihr dat bisschen BEIzubringen, °h
[0:11:49.9]	Am1: [hmm]
[0:11:50.0]	Aw4: [und sie hats] auch verSTANden. (.)°h aber es war NUR, ob man hat geWOLLT hat oder nicht.
[0:11:53.9]	Aw?: hmm
[0:11:54.0]	Aw4: dat war (.) halt dat äh SCHWIERigste.
OT: Für Erklären braucht man Deutsch	
[0:11:56.0]	Am1: a(ber) wo ich find aber so pflege ANleiten oder sowas- find ich halt/ ist KEIN problem- aber ich find jetzt sach ich mal um ir-gendwas zu erKLären, so auf den PUNKT, da BRAuchste schon- (.) die SPRA-che dazu.
[0:12:04.0]	Aw4: ja: [aber]1
[0:12:04.4]	Am1: [wenn_de jetzt wirklich was detailLIERT erklärn [möch-test]2]1
[0:12:05.8]	Aw4: [ja::]2 aber das DING is auch- (.) ma:nche- zum bei-spiel ICH; ich KANN auch nich/ ich kann DREI sprachen. (-) °h un:d in je-der einzelnen sprache kann zwar noch gut RE:den, (.) abe:r wenns um sa-chen so FACHbegriffe geht, zum erKLÄRN; (.)
[0:12:18.4]	Am1: [hm.]
[0:12:18.5]	Aw4: [dann] denk ich mir AUCh einfach nur so; ja was heißt denn das jetzt auf POLnisch; oder was heißt das jetzt auf [ENglish; oder ANders herum.]
[0:12:22.3]	Am1: [njajaja ja KLAR. (meint ich ja) ((unverständlich)).]

[0:12:23.7] Aw4: deswegen das ist auch nich immer SO einfach; für die überSETzer. (.)
[0:12:26.5] Am1: GLAUB ich.
[0:12:26.8] Aw4: dat sie das jetzt übersetzen/ sofort übersetzen KÖNnen. so manche JA, aber manche auch NICH ne? (.) °h (--)
[0:12:32.4] Aw1: bei mir manchmal (.) ist es SO, dass ä:hm manchmal ham_wa THEmen, (-) die (--) manchmal SITZ ich da, und dann DENK isch- (-) was soll das HEIßEn ne? (.)
[0:12:41.6] Aw?: hm_hm;
[0:12:42.0] Aw1: und DANN- morsche themen sind zum beispiel äh: klauSUR-relevant. ne? [dann,]
[0:12:47.1] Aw?: [ja]
[0:12:47.7] Aw1: komm isch nah HAUse, dann suk_isch (.) zum beispiel bei YOUTube; zum beispiel (ham_wer thema RHEUma; (-)
[0:12:52.0] Aw?: mja.
[0:12:52.9] Aw1: dann_äh: denk isch- (.) was SOLL das alles heißen; dann (.) °h geh ich auf YOUTube, suk_isch RHEUma, dann lass ich das LAUFen, auf INGLisch. (.) dann kann ich immer so (.) sachen (.) verGLEichen. °h (.) weil manchmal SO sind; (.) die SACHen wo ich denke, (pf wat das (un-verständlich))(.) was soll das HEIßEn; NE? (.)
OT: Ausländer fühlen sich ausgegrenzt
[0:13:07.8] Aw1: isch hab AUCh; (.) äh wie geSAGT, isch bin in einer afrikanischen GRUPPE, (--) u:nd äh: (.) da SEH isch auch äh/ isch mein DEUTsche sprache; ist keine LEISchte sprache. (-) ja_ist SCHWER. °h (-) un geRAde;(.)isch bin nach deutschland (.) als erwACHsene gekommen, (.) mh das WA:R, (.)°hh alles nicht so EINFach, (.)ERSTmal- (.) KULTur und alles, °h dann komm noch/ noch daZU- (.) die SPRache, (--) und äh:m (-) ich muss SAGen; (--) äh: (---) !MAN!che, (--) <<schneller> zum beispiel JETZT sag isch;> (.) zum beispiel die KLASse; (.) isch fühl misch so AN-genommen. (.) °h isch fühl mich verSTANden, jeder hat geDULD mit mir, (.) wenn ich was SAGE; °h aber was ich da erLEbe is; (.) °h (.) viele be-SCHWERen sich; zum BEIspiel sagen wa so- (-) wir SIND in einer klasse, wir sind geMISCHT. (-) MACHen wir zum beispiel- °h (--) ARbeit. (.) so GRUPPENarbeit. (---) isch/ (.) vielleicht komm ich nicht so schnell hinterHER; (--) wie (.) alle ANderen; NE, weil (.) mit dem SPRache is/ (.) hab ich ein proBLEM damit; (--) und fühle/ äh viele fühlen sich so AUSge-grenzt; (-) keiner will mit die ARbeiten. weil die sind zu LANGsam, °h oder die FRAGEN, sie stellen zu viele FRAGEN. (--) also/ (.) da FÜHlen sie sich so- °h das ist diese diskusSION- was da VIEle sagen; NE? (--) die <<lauter> WOLLen gerne,> f/ zum beispiel diese AUSbildung machen, (.) °h aber KEINER hat geduld mit die leute; weil dann (-) die FÜHlen si/ sis so- (.) AUSgegrenzt. (--) TEAMarbeit- (.) keiner will mit die ARbeiten- (.) GRUPPENarbeit- (.) keiner will die mit äh zusammen in EINE gruppe sein; (.) weil (--) die könn nicht so viel äh (1.5) TEILnehmen. oder so <<lauter> so viel SAGen;> was da (--) zu SAGen ist; NE? (.) °h deswegen SAG isch manchmal- is das so: (-) nisch EINFach. für (-) !WIR! ausländer- (2.0) müssen wir NUR (.) so- (.) ((räuspern)) bei/ daBEI bleiben.
[0:14:52.0] Aw?: [aber das/]
[0:14:52.4] Aw2: [aber dann halt] GRAd e auch für ne/ für MICH als deutsch <<stammelt> deutsch/ deutsche an/> ne, DEUTsche, SACH ich jetzt ma (.) °h ist das ja auch toTAL schwer;
[0:14:59.5] Aw1: dann STELL dir vor, (-) DU als deutsche,
[0:15:01.9] Aw2: hm_hm,
[0:15:02.2] Aw1: w/ d/ wie DU dich fühlst,
[0:15:03.9] Aw2: hm_ja;
[0:15:04.3] Aw1: und ICH als ausländer. (--) NE?

OT: Mitschüler mit hoher fachsprachlicher Kompetenz („voll der Arzt“)	
[0:15:06.8]	Aw4: ja ICH fühl mich/ ich muss tatsächlich Sagen, auch WENN ich manchmal/ (--) wir WISsen a/ ich/ w/ wir wissen alle wen ich MEine, (-) wenn ich sage FACHsprache,
[0:15:13.8]	Aw1: ja .
[0:15:14.4]	Aw?: [ja:.]
	Aw?: [((lachen))]
[0:15:14.7]	Aw4: [in UNSrer klasse,]
	Aw?: [((lachen))]
[0:15:15.6]	Aw4: °h äh:m (---)((schluckt)) wenn ich DEM manchmal zuhör, dann denk ich mir AUCH; (-)
[0:15:19.6]	Aw3: aber der MACHT das ja auch schon [sechs]
[0:15:20.5]	Aw4: [!BOAH!]
[0:15:20.9]	Aw3: jahre [oder so;]
[0:15:21.5]	Aw4: [aber] wo hat der die [Sachen her;]
[0:15:22.4]	Am1: [das red] ich mich AUCH immer ein.[°h der hat dat buch schon: (.) FÜNF]
[0:15:23.8]	Aw4: [woher hat er die SACHen her;]
[0:15:25.0]	Am1: mal gelesen.
[0:15:25.8]	Aw1: ((lacht))
[0:15:26.3]	Am1: PFLEge heute.
[0:15:27.5]	Aw4: JA aber weil/
[0:15:28.0]	Am1: er hat das DURCHgelesen. MEHRmals.
[0:15:29.2]	Aw4: JA. aber der MACHT das auch schon/ der macht s/ <<an Forschende gerichtet> JA sie lachen>; °h <<stottert> der [ddddddddd/>]
[0:15:32.3]	BS²⁵: [((lacht leise))]
[0:15:33.6]	Am1: also wir haben jemand in der KLASse, DER das jetzt äh: [schon (.) im VORfeld gemacht hat,]
[0:15:35.9]	Aw4: [der klin/ f/fachlicher als unser doZENT.]
	Am1: und jetzt GRade- im gegensatz zu UNS- halt so VOLL der arzt ist. (.) °h
[0:15:40.8]	Aw?: ((lacht auf))
[0:15:41.2]	Am1: so vom WISsensstand her schon alleine. (-)°h so (.) aber auch <<lachend> wie der RED/> ((lacht))
[0:15:45.0]	Aw3: ja
[0:15:45.3]	Am1: jetzt könn wa LÄstern. [((unverständlich))]
	Aw?: [((lacht))]
[0:15:46.2]	Aw3: [das/ da da da ist halt AUCH so, wenn der anfängt zu SPREchen; und dann (.) oh ist ja SCHÖN; dass sie das schon KÖNNen; (.) und dann setzen die im GANzen kurs voraus, dass wir das halt [AUCH] können.
[0:15:54.5]	Aw?: [hm hm,]
[0:15:55.0]	Aw3: wir KÖNNen das aber nicht; wir MACHen das nicht [schon sechs] <<lachend> [jahre.>] ((lacht))
[0:15:56.4]	Am1: [((lacht kurz))]
[0:15:57.3]	Aw4: [oder] der beSCHWERT sich, wenn er irgendwas SACHT; und dann sacht; und dann SACHT nur so- ja kannst du das erKLÄ:ren? wir [ver-STEHNs nicht, (.) so STEHT der da so;]
[0:16:01.4]	Aw3: [ja jetzt auf DEUTSCH nochmal; ja.]
[0:16:03.1]	Aw4: und besch/ äh so- °h boah !JA!. oKAY. [und dann verSUCHT er das so- (-) [TROTZdem auf FACHspra:che aber auch] ²] ¹

[0:16:05.6]	Aw2: [LEUte, das ist jetzt keine LÄsterstunde hier. NE?] ¹
[0:16:07.7]	Aw3: [ja äh: entSCHULDigung. (wir müssen) [ganz KURZ] ³ hier; °h] ²
[0:16:09.0]	Aw1: [((lacht))] ³
[0:16:09.8]	Aw4: (DOOF) verweise so zu erklären. das denk ich mir AU nur so; das versteh ich TROTZdem nich.
OT: Gruppenarbeit in der Schule	
[0:16:13.7]	Aw3: ich GLAUB halt, das problem was was Aw1 grade gesagt hat, is halt °h wir haben halt auch nicht die ZEIT. °h wir bekommen auch in der GRUPPENarbeit; [s/ so]1 also [ICH]2
[0:16:20.0]	Aw1: [ja.]1
[0:16:20.4]	Aw1: [JAja.]2
[0:16:20.6]	Aw3: komme schon richtig- (.)°h SCHLECHT hinterher; weil ich sehr (.) sehr lange fürs AUFSchreiben brauch, °h (.) wir [bekomm die]
[0:16:26.6]	Aw1: [((seufzt))]
[0:16:26.9]	Aw3: ZEIT ja auch gar nicht dafür.
[0:16:28.4]	Aw?: hm hm,
[0:16:28.6]	Aw3: dies/ [diese]
[0:16:28.9]	Aw1: [desWEgen/]
[0:16:29.0]	Aw3: gruppenarbeiten sind so: (.) geQUETSCHT; w/ WENN wir dann jeman ham, w/ das wär ja gar kein problem; dess wirn bisschen LÄNger brauchen, wenn wir die ZEIT dafür hätten.
[0:16:36.2]	Aw?: hm hm,
[0:16:36.5]	Aw1: deswegen GESTern; tut mir LE:id, (.) ich bin nich nach VORne geko,/ °h MANChmal find ich das- (.) NISCH schwer/ isch hab keine ANGST vor die klasse [zu stehn; und zu SPREchen, NE? °h]
[0:16:42.5]	Aw?: [((lacht))]
[0:16:44.4]	Aw1: aber MANChmal - (1.5) diese äh: wie heißt das auf DEUTSCH; so- self eSTEEM. so- (.) du bist nisch SIcher.
[0:16:51.8]	Aw?: hm hm,
	Aw?: hm hm.
[0:16:52.3]	Aw1: d/ du/ du DENKST- (.) ACH. (-) dein deutsch ist sowieso QUATSCH. (.) was du da erzÄHLST; NE? °h <<lachend> deswegen für MICH; da VORne zu stehn, und was zu erzÄHLEN, ((lacht)) ist ein NO_go für [misch. NE?]>
[0:17:01.7]	Aw2: [hm hm,]
[0:17:02.0]	Aw1: isch FÜHL mich so-
[0:17:02.6]	Aw2: für MICH auch. ((lacht))
[0:17:03.2]	Aw1: [JA:-]
[0:17:03.6]	Aw2: [((lacht))]
[0:17:04.1]	Aw?: ((lacht))
[0:17:04.7]	Aw6: [und wenn/]
[0:17:04.8]	Aw1: [((unverständlich))] dein/ dein ERStes mal? (-) ohne MICH; ohne ((PERSONENNAME-)) (.)
[0:17:08.3]	Aw1: ((lacht)) das GING nich [da:rum.]
[0:17:10.0]	Aw1: [GU_ma.] wie AUFGeschmissen du bist; wenn wir BEIde ma nicht ((unverständlich.))]
[0:17:11.2]	Aw1: [((lacht))]
[0:17:12.9]	Aw1+Aw1: ((lachen))
[0:17:13.7]	Aw1: JA_a, aber (.) aber TROTZdem. das IS das; weil äh: es gibt mansche LEUte, die verSTehen dich, aber (.) °h die tuen so WIE- (-) WAS hast du gesagt?
[0:17:21.3]	Aw4: [hm hm,]
	Aw1: °h [oder] !KEI!ner hört dich richtisch zu; °h und DAS ist das- was äh: (-)

[0:17:25.7]	Aw4: die machen d/ bei MANchen leuten merkst du das, wenn die [dat EXtra machen,]
[0:17:27.9]	Am1: [o/ o/ o/]
[0:17:28.4]	Aw1: geNAU.
[0:17:28.8]	Aw4: [und bei MANchen]
[0:17:29.0]	Am1: [oh:::]
[0:17:29.7]	Aw4: [leuten, MERkst du; oKAY, (.) die WOLLen]
[0:17:30.2]	Aw1: [((lacht))]
[0:17:30.9]	Aw4: [es wirklich versuchen.]
[0:17:31.0]	A?: [((unverständlich))]
[0:17:32.1]	Aw1: ja geNAU.
[0:17:32.8]	Aw4: aber wenn du SIEHST, okay die person (.) macht das Extra, (-) da haste einfach keinen BOCK darauf.
[0:17:36.7]	Am1: [hm hm,]
[0:17:37.0]	Aw1: [und das ist] nisch nur in die SCHule; das ist geNAUso, bei de/ bei der [ARbeit.]
[0:17:39.4]	Aw4: [auf der arbeit ist es [geNAUso.]]
[0:17:40.5]	Aw1: [geNAU.] NE? es gi(bs) manche LEute, die lassen sich ZEIT, die (.) °h wolln HÖren, was du zu Sagen hast, (-) und es gibt MANche die fs/ [((unverständlich))]
[0:17:47.9]	Aw4: [die wolln dir das erKLÄren,] und sonst <<nuschelt> gibt es> gibts auch LEute, JA- (.) es ist SO_un_so- ACH? (.) so_un_so erKLÄRT [dir das. GEH zu]
[0:17:53.5]	Aw1: [JA genau.]
[0:17:54.0]	Aw4: so_un_so. (-) und dann (.) die person ist halt nicht DA oder so; NE?
OT: Beim Deutschlernen unterstützen	
[0:17:57.3]	Aw1: zum beispiel bei MIR; wo_isch (.) ANgefangen habe zu arbeiten, (.) isch hatte eine FRAU- WIRKlisch isch hab diese frau- (-) so LIEB gehabt. (-) °h isch/ mein DEUTSCH war katastrophe. (.) WIRKlisch katastrophe.
[0:18:07.2]	Am1: ((schnaubt/lacht))
[0:18:07.4]	Aw1: isch war nur zwei jahre in DEUTSCHland. NE? ((lacht)) °h u:nd dann ähm isch hab so_viel (.) FALSCH gesagt; aber sie HAT misch immer gesagt-((lautes geräusch im hintergrund)) (--) <<leicht flüsternd> wenn du ZEIT hast- in deine PAUse- (.) komm zu MIR. (-) da lernen wir BISSchen deutsch.>
[0:18:19.3]	Aw?: hm hm,
[0:18:19.6]	Aw1: sie hat mich so viel sachen BEIgebracht. NE? [in jeder]
	Am1: [ja]
[0:18:21.8]	Aw1: in jeder pause bin ich zu IHR gegangen- dann ham wir so viel geQUATSCHT- da_hat sie (.) °h IMmer erklärt- (.) und sie hat immer gesagt einfach !RE!den- !RE!den- !RE!den; und IMmer wenn isch was falsch gesagt hat- °h <<schneller> hat sie mir gesacht-> (.) <<leicht flüsternd> nee SO nicht. man sagt das SO.> ((klopft mit der flachen Hand auf den Tisch)) (--) und (-) LEIder; (.) ist das schon LANge her; das ist TOT.
[0:18:36.4]	Aw?: ((schnaubt/lacht kurz))
[0:18:36.6]	Aw1: aber DIEse frau bleibt in mein herz; ((lacht))
[0:18:38.5]	Aw?: HM.
[0:18:38.9]	Am1: hm (.) [SCHÖN.]
[0:18:39.0]	Aw1: [bis] HEute.
[0:18:40.9]	Aw3: (--) ich hatte mal einen paTIENTen; der hat grade deutsch geLERNT, und der wie/ sprach,/ also er hat das auch schon sehr sehr GUT, °h und immer wenn ich dann morgens zur grundpflege da REIN kam,

dann hat der mich IMmer so- bestimmte WÖRter, die er nich- (.) nicht KANnte;
[0:18:52.7] Aw1: hm_hm,
[0:18:53.2] Aw3: zum_beispiel meine HAARKlammern; die ich immer TRAg; (-) und dann stand der dann VOR mir- und WAR so- (---) <<mit verstellter stimme> ((schnalzt mit der zunge)) wie NENNST du das;> (--) <<sehr leise> ich so> DAS; (.) is meine HAARKlammer. (--) °h und dann (.) immer wenn ich da REIN kam, war IMmer; (---) HAARKlammern; (-) hm_hm, (.) RIChtig.
[0:19:08.4] Aw1: <<leise> hm_hm;>
[0:19:08.7] Aw3: un_so so so LIEF das dann die ga/ die die die GANze zeit; WAS. (1.8) ((getuschel aus der runde)) ich WEIß. ((lacht)) zum BEI-spiel. (-) geNAU. °hh und äh:m oder mit so/ ((schnalzt mit der zunge)) mit (.) AUFzug. des/ d/ äh des [FÄHRT so;]
[0:19:20.9] Aw1: [hm_hm,]
[0:19:21.3] Aw3: <<leise> so.> (---) hm meinst du womit ich immer äh KOMme; (--) hm_hm; ja des is_n AUFzug. und dann dann hat der die WÖRter immer wiederholt; wenn wenn er mich geSEHen hat.
[0:19:31.1] Aw1: achso der konnte kein DEUTSCH.
[0:19:32.2] Aw3: nee der hat das grad geLERNT.
[0:19:33.7] Aw1: <<erstaunt> ah:: oKAY.> [hm_hm,]
[0:19:34.9] Aw3: nja des IS auch, bei bei manchen (-) ähm: als ich noch im PRAktikum war; <<schneller> da hatt ich noch meine AUSbildung noch gar nicht gemacht;> als ich noch im PRAktikum war, da war ich auf einer STA-tion- °h da hat (.) hatten (.) wir die vom: (.) <<schneller> ich glaub ANerkennungsjahr> heißt das, °hh äh vom ANerkennungsjahr, das warn drei STÜCK, °h (-) und die warn ALle drei, äh_also die ERste, war irgendwie n JAHR hier; die sprochen total gut DEUTSCH- d/ der EIne war- (.) drei MONate hier- der sprochen AUCh super gut- °h un_wir hatten EInen, der war schon DREI jahre hier; de/ der hat uns verSTAnden, der konnt auch SPREchen, der war halt nur sehr sehr SCHÜCHtern. weil er halt immer ANGST hatte, °h dass wenn, wenn der was SAGT, und der sagt es FALSCH, (-) dass der dann/ dass die patienten dann irgendwie SAgen, JA;; (-) wir/ wir verSTEHE dich nicht und so:- (-) und dann sollte da immer jemand MITlaufen; obwohl das gar nicht [NÖtig war;] eigentlich.
[0:20:15.4] Aw1: hm_hm,
[0:20:15.8] Aw3: ha/ hat er hat die ja eigentlich super verSTAnden; und ko/ konnte sich auch mit dem unterHALten eigentlich; °h der hat halt NUR angst, dass dass de:r irgendwie geSAGT bekommt, dass man den nicht ver-STEHT oder so; ((rascheln von verpackungen)) (--) also ich/ geNAU. ich glaub geNAUso oft, krieg ICH gesagt; wir verSTEHN dich nicht, weil ich so LEIse spreche.
[0:20:30.1] Aw1: <<leicht lachend> hm;>
[0:20:30.8] Aw3: ((lacht))
[0:20:31.5] Aw1: WAS hast du gesagt;
[0:20:34.4] Aw1: ((lacht laut))
((lachen aus der runde))